



**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:
Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης**

Διπλωματική εργασία

**«Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των
εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού
Ιωαννίνων»**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Κοκκινέλη Κυριακή

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής

Μέλη: Εμβλωτής Αναστάσιος, Αναπληρωτής καθηγητής

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής καθηγητής

Ιωάννινα, 2017

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Συντομογραφίες.....	5
Περίληψη.....	6-7
Εισαγωγή.....	7-12
Ευχαριστίες.....	13

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο Πρώτο: Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

1.1. Εκπαίδευση και αξιολόγηση.....	14
1.1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «αξιολόγηση» και «εκπαιδευτική αξιολόγηση».....	16-21
1.1.2. Αναγκαιότητα, σκοπός και στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	21-25
1.1.3. Αρχές και αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	25-27
1.1.4. Κριτήρια και φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	27-28
1.2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	29
1.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικό έργο».....	29-33
1.2.2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αναγκαιότητά της.....	33-36
1.2.3. Κριτήρια αξιολόγησης, μοντέλα και μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	36-42
1.3. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	42
1.3.1. Εννοιολογική οροθέτηση και μορφές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	43-45
1.3.2. Λογική της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	45-48

Κεφάλαιο Δεύτερο: Αποτελεσματικό Σχολείο και Σχολική Ηγεσία

2.1. Αποτελεσματικό σχολείο.....	49
2.1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «σύστημα», «σχολείο» και «αποτελεσματικό σχολείο».....	49-53
2.1.2. Αποστολή και λειτουργίες του σχολείου.....	53-57

2.1.3. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου και παράγοντες αποτελεσματικότητας	58-61
2.1.4. Κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία.....	61-63
2.2. Σχολική ηγεσία.....	64
2.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «ηγεσία», «ηγέτης» και «διευθυντής».....	64-68
2.2.2. Στυλ ηγεσίας.....	68-73
2.2.3. Σημασία της σχολικής ηγεσίας.....	73
2.2.4. Αποτελεσματικός διευθυντής – ηγέτης της σχολικής μονάδας.....	73-77

Κεφάλαιο Τρίτο: Σχολικό Κλίμα

3. Σχολικό κλίμα.....	78
3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολικό κλίμα».....	79-82
3.2. Κατηγορίες του σχολικού κλίματος.....	83-86
3.3. Σημασία του σχολικού κλίματος.....	86-88
3.4. Διαστάσεις και παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.....	88-92
3.5. Συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	93-97
3.6. Έρευνες στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο για το σχολικό κλίμα.....	97-102

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Κεφάλαιο Τέταρτο: Η Μεθοδολογία της Έρευνας.....

4.1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος – Αναγκαιότητα της έρευνας.....	103-105
4.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	105-108
4.3. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών.....	108-109
4.4. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	109-110
4.5. Δομή και περιγραφή του ερωτηματολογίου.....	110-117
4.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας.....	117-120
4.7. Διεξαγωγή της έρευνας - Επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....	120-122

Κεφάλαιο Πέμπτο: Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Περιγραφή του δείγματος.....	123
5.1.1. Το φύλο των εκπαιδευτικών δείγματος.....	123-124
5.1.2. Η ηλικία των εκπαιδευτικών δείγματος.....	125-126

5.1.3. Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών.....	126-127
5.1.4. Η θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών.....	127-128
5.1.5. Η ειδικότητα/κλάδος των εκπαιδευτικών.....	129-130
5.1.6. Τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών.....	130-131
5.1.7. Τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....	132
5.1.8. Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.....	133-134
5.1.9. Τύπος σχολείου.....	134-135
5.1.10. Οργανικότητα σχολείου.....	135-136
5.2. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου.....	137
5.2.1. Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.....	137-153
5.2.2. Τύπος σχολικού κλίματος.....	153-155
5.2.3. Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία	155
5.2.3.1. Από την πλευρά του συλλόγου διδασκόντων.....	155-163
5.2.3.2. Από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας	164-166
5.2.3.3. Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας.....	166-169
5.2.4. Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος.....	169
5.2.4.1. Επικοινωνία.....	169-177
5.2.4.2. Συνεργασία.....	177-182
5.2.4.3. Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου.....	182-187
5.2.4.4. Μαθητές.....	187-190
5.2.4.5. Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος.....	190-193
5.3. Έλεγχος Αξιοπιστίας απαντήσεων του ερωτηματολογίου.....	194-195
5.4. Διμεταβλητή περιγραφική ανάλυση.....	195-202
5.5. Επαγωγική στατιστική	203-221

Κεφάλαιο Έκτο: Συζήτηση, Συμπεράσματα και Προτάσεις

6.1. Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας.....	221-245
6.2. Συμπερασματικές διαπιστώσεις.....	246-248
6.3. Προτάσεις.....	248-250

Βιβλιογραφία.....	251-278
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	279-284
Παράρτημα 2: Πίνακας Αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου.....	285-291
Παράρτημα 3: Πίνακες Διμεταβλητών Περιγραφικών Αναλύσεων.....	292-295
Παράρτημα 4: Πίνακες Επαγωγικής Στατιστικής.....	296-319

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Ε.Ε.	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου
Α/θμια Εκπ/ση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Α.Π.Θ.	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Ε.Α.Π.	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ε.Κ.Π.Α.	Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Κ.ά.	Και άλλα
Κ.λπ.	Και λοιπά
Κ.Δ.Β.Μ.	Κέντρα δια Βίου Μάθησης
Μ.Ο.	Μέσος όρος
Όπ. Ανάφ.	Όπως αναφέρεται
Ό.π.	Όπως παραπάνω
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.Τ.Δ.Ε.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Σ.Α.Π.	Σωματικά Αναπήρων Παίδων
Τ.Ε.Α.Π.Σ.	Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Τ.Α.	Τυπική Απόκλιση
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.	Υπουργείο Παιδείας διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
Υπ.Ε.Π.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη αφορά το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων και επιχειρείται η αξιολόγησή του από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτά. Η προσέγγιση του θέματος γίνεται θεωρητικά και εμπειρικά. Βασικός σκοπός της μελέτης είναι να διαφανεί η σημασία του σχολικού κλίματος στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας και η αναγκαιότητα αξιολόγησής του. Στην έρευνα συμμετείχαν 263 εκπαιδευτικοί, προερχόμενοι απ' όλα τα σχολεία του Νομού Ιωαννίνων. Στο θεωρητικό μέρος της μελέτης γίνεται αναφορά στην έννοια της Αξιολόγησης, της Εκπαιδευτικής αξιολόγησης, της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ακολουθώντας, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση της εννοιών Αποτελεσματικό σχολείο, Σχολική ηγεσία και Σχολικό κλίμα. Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει την μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα, τις συμπερασματικές διαπιστώσεις και τις προτάσεις. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται το σχολικό κλίμα ως την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο, η οποία επιδρά στις συμπεριφορές των μελών του, επηρεάζοντας την ψυχική διάθεση και την αποδοτικότητα τους, την επίτευξη των διδακτικών στόχων, την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα, την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών και την ικανοποίηση των γονέων. Στην πλειονότητα των σχολικών μονάδων του νομού επικρατεί ανοικτό σχολικό κλίμα, καθώς επικρατεί αμοιβαία συνεργασία, ο διευθυντής διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής τάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. Το σχολικό κλίμα για τους περισσότερους επηρεάζεται στη διαμόρφωσή του από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας και από το επικοινωνιακό και συνεργατικό πνεύμα που επικρατεί μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Οι περισσότεροι συμφωνούν με την αξιολόγησή του σχολικού κλίματος, θεωρώντας αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίησή της τον σύλλογο διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο ασκούν ως έναν βαθμό επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, Αποτελεσματικό σχολείο, Αποτελεσματικός διευθυντής, Σχολικό κλίμα, Επικοινωνία, Συνεργασία, Μαθητής, Σύλλογος διδασκόντων.

SUMMARY

The subject addressed by this study concerns the school climate prevailing in primary schools in the Prefecture of Ioannina as evaluated by the teachers who work in these schools. The subject is approached both theoretically and empirically. The main purpose of the study is to highlight the importance of the school climate in shaping school reality and the necessity of its evaluation. 263 teachers from all the schools of the Prefecture of Ioannina participated in the research. In the theoretical part of the study, reference is made to the concepts of assessment, Educational assessment, Evaluation of the educational work and Evaluation of the school unit. Consequently, the conceptual clarification of the concepts Effective school, School leadership and School climate is attempted. The empirical part includes research methodology, research findings, concluding findings and proposals. As it emerges from the findings of the survey, the majority of teachers perceive the school climate as the atmosphere at school that affects the attitude of its members, influencing their mood and efficiency, the achievement of the learning goals, the quality of work in the school unit, the performance and behavior of students and the satisfaction of parents. In most of the school units of the area an open school climate prevails, as there is mutual co-operation, the headmaster is distinguished by a low degree of directional tendency and the teachers cooperate with him. The school climate for most people is influenced in its formation by how school leadership is exercised and by the communicative and cooperative spirit prevailing among members of the teachers' association. Most of them agree with their school climate assessment, considering that the school's teachers' association should be responsible for implementing it. Statistical analysis has shown that gender, age and experience in the same school have a somewhat impact on the views of teachers.

Keywords: Evaluation, Educational assessment, Evaluation of educational work, School unit assessment, Effective school, Effective headmaster, School climate, Communication, Collaboration, Student, Teachers' association.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια εκτεταμένη ερευνητική δραστηριότητα που σχετίζεται με το αποτελεσματικό σχολείο και τους παράγοντες αποτελεσματικότητας. Από τα πορίσματα των ερευνών το σχολικό κλίμα αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας, που συμβάλλει σημαντικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, ως χώρου μάθησης, αγωγής και κοινωνικοποίησης. Το σχολικό κλίμα συνδιαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων από τους οποίους αναδεικνύονται ως σημαντικότεροι η ηγεσία της σχολικής μονάδας¹, το μαθητικό δυναμικό, το επικοινωνιακό και συνεργατικό κλίμα που επικρατεί μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και γονέων.

Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό όν, σε οποιοδήποτε χώρο βρίσκεται αλληλεπιδρά με ή χωρίς τη θέλησή του με όλους όσους έρχεται σε επαφή, επικοινωνώντας είτε πρόσωπο με πρόσωπο με τους άλλους είτε με τη βοήθεια τεχνιτών μέσων (Miell & Dallos, 2007). Η αλληλεπίδραση αυτή πραγματοποιείται μέσα από κάθε μορφή επικοινωνιακής διαδικασίας και συμβάλλει στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Σε μια σχολική μονάδα, όπως και σε κάθε εργασιακό χώρο, είναι απαραίτητη η σύναψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους στον χώρο που εργάζονται.

Καθοριστική σημασία στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί η ικανότητα του διευθυντή να επικοινωνεί, να συνεργάζεται, σε συνδυασμό με την επαγγελματική ικανότητά του, που εξαρτάται κυρίως από τη διοικητική του πείρα και την άρτια επιστημονική του κατάρτιση. Ο διευθυντής είναι η ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου, άρα η δική του καθημερινή συμπεριφορά και δράση δημιουργεί το εργασιακό σχολικό κλίμα που από τη μια ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν την ατομική τους προσπάθεια μέσω της συμμετοχής, της συνεργασίας και του αναλογισμού της ευθύνης που έχει το σχολείο (Moos, 2008).

¹ Στην παρούσα εργασία ο όρος «Σχολική μονάδα» χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του όρου «Σχολείο».

Η ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος, στο οποίο πρωταγωνιστεί η αμφίδρομη επικοινωνία και η αгаστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και των μαθητών και γονεών συμβάλλει στην ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012), στη δημιουργία αισθημάτων ικανοποίησης και υπευθυνότητας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενδυναμώνοντας την αίσθηση της ταυτότητας και την προσπάθεια για επίτευξη κοινών στόχων (Πασιαρδή, 2001) και στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η σύγχρονη εποχή απαιτεί από το σχολείο να υιοθετήσει μορφές αξιολόγησης που θα του επιτρέπουν να εντοπίζει και να καταγράφει τις ανάγκες βελτίωσης όλων των παραμέτρων που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος² αποτελεί μια επιτακτική και επιβεβλημένη διαδικασία, μιας και δεν υπάρχει τομέας της σχολικής πραγματικότητας, ο οποίος να μην είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ο R. Howsman αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: *«όπου υπάρχουν ανθρώπινα όντα, εκεί θα υπάρχει και αξιολόγηση»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:15). Μέσα από την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος επιχειρείται να προδιοριστούν κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή του, αλλά και ο ρόλος του στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του έργου της σχολικής μονάδας.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων (δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) σχετικά με την αξιολόγηση του Σχολικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα υπηρετήσής τους.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια και συνιστά το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, το οποίο προκύπτει από την ανασκόπηση της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, ώστε να υπάρξει η ανάλογη τεκμηρίωση των συμπερασμάτων, τα οποία θα προκύψουν από τη διαδικασία της έρευνας. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, την παρουσίαση των ευρημάτων, τη συζήτηση επί των ευρημάτων, τις

² Στην παρούσα εργασία ο όρος «Σχολικό κλίμα» αναφέρεται στο κλίμα του σχολείου κι όχι στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

συμπερασματικές διαπιστώσεις και τις προτάσεις. Συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο διαμορφώνεται ως εξής:

Το *Πρώτο κεφάλαιο* με τίτλο «*Αξιολόγηση στην εκπαίδευση*» περιλαμβάνει τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση και διάκριση των όρων «*Αξιολόγηση*» και «*Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*». Γίνεται εκτενής ανάλυση στην αναγκαιότητα, τον σκοπό και τους στόχους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στις αρχές, το αντικείμενό της, στα κριτήρια και τους φορείς που την πραγματοποιούν.

Στη δεύτερη ενότητα του ίδιου κεφαλαίου επιχειρείται η εννοιολογική οροθέτηση του «*Εκπαιδευτικού έργου*» για τον σκοπό αυτό επιχειρούμε μία σύντομη ιστορική αναδρομή με αναφορά στις αλληπάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις και προεδρικά διατάγματα. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αναγκαιότητα εφαρμογής της, με αναφορά στα σημαντικότερα επιχειρήματα που έχουν διατυπωθεί υπέρ της εφαρμογής της και στους ενδοιασμούς που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της. Στη συνέχεια περιγράφονται τα κριτήρια, τα μοντέλα και οι μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η τρίτη ενότητα του πρώτου κεφαλαίου είναι αφιερωμένη στην «*Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*». Αρχικά, προσεγγίζεται εννοιολογικά μέσα από την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας και στη συνέχεια αναφέρονται οι μορφές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και σε χωριστή υποενότητα γίνεται εκτενής αναφορά στη λογική Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Το *Δεύτερο κεφάλαιο*, «*Αποτελεσματικό σχολείο και Αποτελεσματική ηγεσία*» αποτελείται από δύο ενότητες αντίστοιχες με τον τίτλο του κεφαλαίου. Στην πρώτη ενότητα «*Αποτελεσματικό σχολείο*» προσεγγίζονται εννοιολογικά οι όροι «*σύστημα*», «*σχολείο*» και «*αποτελεσματικό σχολείο*». Γίνεται αναφορά στην αποστολή και στις λειτουργίες του σχολείου, όπως και στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου και στους παράγοντες αποτελεσματικότητας. Τέλος, στην παρούσα ενότητα γίνεται αναφορά στο κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία.

Η δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου αναφέρεται στη «*Σχολική ηγεσία*» και επιχειρείται η προσέγγιση και η ανάλυση όλων των παραμέτρων που την επηρεάζουν και την διαμορφώνουν. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων

«ηγεσία», «ηγέτης» και «διευθυντής» στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των ηγετικών στυλ. Διατυπώνεται η σημασία της σχολικής ηγεσίας μιας και αποτελεί βασική παράμετρο επιρροής του σχολικού κλίματος και η ενότητα κλείνει με περιγραφή των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς και των στοιχείων της προσωπικότητας που συγκροτούν το προφίλ του Αποτελεσματικού διευθυντή – ηγέτη της σχολικής μονάδας.

Το *τρίτο* κεφάλαιο αναφέρεται αμιγώς στο «Σχολικό κλίμα». Αρχικά, προβαίνουμε στον εννοιολογικό προσδιορισμό του σχολικού κλίματος και παρουσιάζονται οι κατηγορίες του, όπως συναντώνται στα σχολεία. Τονίζεται η σημασία του σχολικού κλίματος και ο καταλυτικός του ρόλος στη σχολική πραγματικότητα. Επιπλέον, αναλύονται οι διαστάσεις και οι παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, καθώς επίσης και η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωσή του. Το κεφάλαιο κλείνει με παρουσίαση ορισμένων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο για το σχολικό κλίμα.

Μετά τη γενική θεώρηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του σχολικού κλίματος επιχειρούμε εν συνεχεία μια όσο το δυνατόν λεπτομερή μελέτη των στοιχείων εκείνων που προκύπτουν από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου και συνδέονται με τον ρόλο του σχολικού κλίματος στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας και τη συμβολή του στη σχολική αποτελεσματικότητα. Θεωρώντας ότι η μελέτη αυτή θα φωτίσει περισσότερο την εικόνα της υφιστάμενης κατάστασης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και, επομένως, θα οδηγήσει σε συμπεράσματα χρήσιμα για τη βελτίωση του υπάρχοντος σχολικού κλίματος στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Το *τέταρτο κεφάλαιο* περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα και την προβληματική της έρευνας, διατυπώνεται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφονται οι λόγοι επιλογής της μεθόδου, παρουσιάζονται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, η δομή και η περιγραφή του ερωτηματολογίου, ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας και γίνεται μία συνοπτική αναφορά στον τρόπο επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* γίνεται η παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων, όπως προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία. Αρχικά, γίνεται μια ευσύνοπτη

παρουσίαση των ευρημάτων των μεταβλητών που συνιστούν το προφίλ του δείγματος και στη συνέχεια καταγράφονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια, την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, τον τύπο του σχολικού κλίματος που επικρατεί στα σχολεία υπηρετήσής τους, τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος, όπως αυτές αποτυπώνονται στα σχολεία τους και τις βασικές παραμέτρους διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Ακολουθεί ο έλεγχος αξιοπιστίας και τα αποτελέσματα των διμεταβλητών συσχετίσεων (επαγωγική στατιστική ανάλυση).

Το έκτο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας, καταγράφονται τα βασικότερα ερευνητικά συμπεράσματα και διατυπώνονται οι προτάσεις.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση της *βιβλιογραφίας*. Ακολουθεί το *παράρτημα 1*, το οποίο αντιστοιχεί στο γραπτό ερωτηματολόγιο, όπως αυτό επιδόθηκε στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, το *παράρτημα 2*, που περιλαμβάνει τον πίνακα ελέγχου της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Το *παράρτημα 3*, που περιλαμβάνει ορισμένους από τους πίνακες των διμεταβλητών περιγραφικών αναλύσεων και το *παράρτημα 4*, το οποίο περιλαμβάνει ορισμένους από τους πίνακες της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, οι οποίοι λόγω έκτασης δεν παρουσιάζονται εντός των αντίστοιχων ενοτήτων της εργασίας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θεωρώ χρέος μου να ευχαριστήσω αρχικά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κύριο Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, για την επιστημονική του καθοδήγηση, τις συμβουλές, τις διορθώσεις, τις παρατηρήσεις και τις εύστοχες επισημάνσεις του, οι οποίες συνεισέφεραν τα μέγιστα στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζω και για τον αναπληρωτή καθηγητή κύριο Εμβαλωτή Αναστάσιο για τη συμβολή του στην οργάνωση και τον σχεδιασμό του μεθοδολογικού τμήματος του παρόντος πονήματος. Η ανελλιπής επικοινωνία μας και η καθοδήγησή του κατά τον σχεδιασμό της μεθοδολογίας και της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών ευρημάτων υπήρξε ουσιαστική, σημαντική και πολύτιμη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον αναπληρωτή καθηγητή κύριο Μπάκα Θωμά για τη συμπαράσταση, τη βοήθειά του και τις επισημάνσεις του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας μελέτης. Η συνεργασία μου και με τα τρία μέλη της διπλωματικής μου εργασίας υπήρξε θερμή, άψογη και ιδιαιτέρως παραγωγική.

Τέλος, να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν στην προσπάθειά μου και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, χωρίς τη συμβολή των οποίων η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας θα ήταν αδύνατη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1.Εκπαίδευση και Αξιολόγηση

Η σχέση του κράτους με την εκπαίδευση προσδιορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από το κοινωνικοοικονομικό σύστημα της εποχής, διαμορφώνεται πάνω στον ιδεολογικό και στον μορφωτικό της άξονα (Φίλιας, 1988:49-51) και αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα κυρίως, στην παραγωγική της βάση (Carnoy, 1990:69). Το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα δεν δημιουργείται αυθαίρετα, ούτε προκύπτει τυχαία. Είναι απόρροια των κοινωνικο-πολιτισμικών και πολιτικο-οικονομικών συνθηκών, τη συνισταμένη των οποίων καλείται να εκφράσει (Πιργιωτάκης, 2000:62). Η εκπαίδευση, επομένως, ως μια εξειδικευμένη μορφή κοινωνικοποίησης, αποτελεί το κοινωνικό μέσο που χρησιμοποιεί η κοινωνία για να επηρεάσει μεσολαβητικά την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου (Νικολάου, 2009:83) και να συμβάλει στη διατήρηση και αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής δομής και στην εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

Η πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδυσασμένη με αυτή της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2006α:15), εφόσον η αξιολόγηση, ως διαδικασία και πρακτική, αποτελεί ένα αυτονόητο και επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, με ιδιαίτερη βαρύτητα στις οργανωμένες και συστηματικές ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως είναι η εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2006α). Ο Derek Rowntree (1987:1) θέλοντας να επισημάνει τον ρόλο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ανέφερε χαρακτηριστικά *«αν επιθυμούμε να ανακαλύψουμε την αλήθεια για έναν εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει πρώτα να κοιτάξουμε τις διαδικασίες αξιολόγησής του»*.

Όπως επισημαίνει ο Κωνσταντίνου (2013β:3) *«η αξιολόγηση είναι μια φυσική και κοινωνική αναγκαιότητα»*, επομένως, θεωρείται αυτονόητη η παρουσία της σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Η αξιολόγηση, άλλωστε, είναι συνδεδεμένη με όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης *«κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αποτελεί μια απλή κριτική ή να ακολουθεί τη μεθοδολογικά τυπική διαδικασία της αποτίμησης - έκβασης του αποτελέσματος»* (Κωνσταντίνου, 2006α:13).

Συνεπώς, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οι συνδυαζόμενες με αυτόν μέθοδοι αξιολόγησης επηρεάζονται από το ιστορικό, κοινωνικοπολιτικό αλλά και ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν τα άτομα και οι ομάδες που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Καρατζιά – Σταυλιώτη, & Λαμπρόπουλος, 2006:15). Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η αντίστοιχη διαδικασία αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν στις διάφορες χώρες σχεδόν ταυτόχρονα με την ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης. Αυτό αποτελεί και τον βασικό λόγο για τον οποίο η αξιολόγηση αποκαλείται «εκπαιδευτική αξιολόγηση» ή «αξιολόγηση στην εκπαίδευση» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:23).

Στην ελληνική εκπαίδευση, κατά το παρελθόν, ο όρος αξιολόγηση ήταν συνδεδεμένος με τον έλεγχο και τις αρνητικές εμπειρίες εξαιτίας του «επιθεωρητισμού» (Κωνσταντίνου, 2000:79). Η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης σήμαινε και τυπικά τη λήξη μιας συγκεκριμένης παράστασης για το έργο και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα την αναζήτηση ενός άλλου τρόπου ένταξης και ελέγχου, αλλά κυρίως λειτουργίας των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο και τη νεοελληνική κοινωνία (Παπακωνσταντίνου, 2005:154).

Παρά το γεγονός ότι ο εκδημοκρατισμός, η ανασυγκρότηση και ο εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσαν τους βασικούς εννοιολογικούς άξονες όλων των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στη μεταπολεμική Ελλάδα, με κεντρικούς στόχους την κοινωνική δικαιοσύνη και τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Καζαμίας, 1995:42) στη χώρα μας, ακόμη και σήμερα, παραμένει ζητούμενο η καθολική αποδοχή και η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης.

Το εκπαιδευτικό σύστημα παρομοιάζεται με «αρένα», όπου διαφορετικές κοινωνικές ομάδες οι οποίες εκπροσωπούν ιδιαίτερες αξίες και συμφέροντα αγωνίζονται και αντιπαρατίθενται προκειμένου να επιβάλουν τους δικούς τους στόχους και κριτήρια (Bernstein, 1996:3-5). Μέσω της αντιπαράθεσης αυτής οι κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν να ελέγξουν τους στόχους - περιεχόμενα της εκπαίδευσης, τα κριτήρια ποιότητας, την αξιολόγηση και να τα προσαρμόσουν στα δικά τους συμφέροντα (Broadfoot, 1996:119).

Στην προσπάθεια να θεσμοθετηθούν πρακτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, οι ελληνικές κυβερνήσεις κατά τη

χρονική περίοδο 1981-2017 προέβησαν στην ψήφιση έξι Νόμων (Νόμος 1304/82, Νόμος 1566/85, Νόμος 2043/92, Νόμος 2525/97, Νόμος 2986/2002, Νόμος 3848/2010) και στην έκδοση τριών Προεδρικών Διαταγμάτων (Π.Δ. 320/1993, Π.Δ. 140/1998, Π.Δ. 152/2013), αλλά κανένα αξιολογικό σύστημα δεν εφαρμόστηκε. Οι όποιες προσπάθειες έγιναν, συνάντησαν τη σθεναρή αντίδραση των εκπαιδευτικών και δεν ευοδώθηκαν, αφού δεν διασφάλιζαν τους όρους που απαιτούνταν για την εφαρμογή ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης κι έρχονταν σε πλήρη αντίθεση με τις πραγματικές ανάγκες της εκπαίδευσης και τα βασικά δικαιώματα των εκπαιδευτικών.

Κατά τα προηγούμενα έτη η αξιολόγηση δεν συνδέθηκε με το παιδαγωγικό της περιεχόμενο, δηλαδή με τον εντοπισμό εκπαιδευτικών ελλείψεων, τη διόρθωσή τους, τη δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού και τελικά τη βελτίωση των προσπαθειών όλων των εμπλεκομένων. Έχοντας ως συνέπεια την αντίδραση και τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών για τις προθέσεις και τη σκοπιμότητα του συστήματος αξιολόγησης που προωθούνταν κάθε φορά στο πλαίσιο χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας.

1.1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «αξιολόγηση» και «εκπαιδευτική αξιολόγηση»

Αναφορικά με τον όρο «αξιολόγηση» ο Δημητρόπουλος (1999:24) αναφέρει ότι «δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών όσον αφορά στην έννοια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση» και θεωρεί ότι αυτό είναι φυσικό για κάθε νέο όρο που αναφέρεται σε μια νέα επιστημονική περιοχή. Η Ρεκαλίδου (2011) υποστηρίζει ότι ο μεγάλος αριθμός των σχετικών μελετών και κατ' επέκταση των θεωρητικών αντιθέσεων που αναδεικνύονται μέσα από αυτές εξηγεί την ιδεολογική διάσταση της αξιολόγησης.

Οι ορισμοί που παραθέτουμε στη συνέχεια, επιχειρώντας την εννοιολογική οροθέτηση της «Αξιολόγησης» και της «Εκπαιδευτικής αξιολόγησης» μαρτυρούν τη διάσταση των θεωρητικών και ερευνητών του αντικείμενου, ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας και του περιεχομένου και των δύο όρων.

Ο όρος «Αξιολόγηση» καθιερώθηκε, διεθνώς, από τον Tyler το 1949, στο θεμελιώδες έργο του Basic Principles of Curriculum and Instruction, ο οποίος ορίζει την αξιολόγηση ως τη διαδικασία καθορισμού στόχων που πρέπει να επιτευχθούν.

Για τον Tyler, η αξιολόγηση παραπέμπει στην εκτίμηση, στον καθορισμό της αξίας ενός αντικειμένου από κάποιον φορέα βάσει σαφών, προκαθορισμένων και γνωστοποιημένων κριτηρίων (Βαρσαμίδου, 2012:19).

Με βάση το Προεδρικό Διάταγμα 8/1995 *«Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό το αποτέλεσμα μιας ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους»* (άρθρ. 1, παρ. 1).

Σε μία προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της αξιολόγησης, ο πιο απλός και γενικός ορισμός της δίνεται από τον Κασσωτάκη (2003β:15), σύμφωνα με τον οποίο η αξιολόγηση *«είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης»*. Με στόχο να προσδιορίσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τον όρο «αξία» επισημαίνει ότι *«ο όρος αξία στην προκειμένη περίπτωση έχει περισσότερο πρακτική και λιγότερο φιλοσοφική ή ηθική έννοια και αναφέρεται συνήθως: α) στην απόδοση μιας ορισμένης θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αξιολογούμενο πρόσωπο ή πράγμα, β) στο αποτέλεσμα ορισμένης συγκρίσεως με άλλα ομοειδή αντικείμενα από την άποψη συγκεκριμένου χαρακτηριστικού, γ) στον βαθμό επιτεύξεως δεδομένου αρχικού στόχου»* (ό.π., 2003β:15-16).

Οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:17) διατυπώνουν έναν γενικό ορισμό, στηριζόμενες, κυρίως, στην ετυμολογία της λέξης. Ο ορισμός τους παρουσιάζει πολλά κοινά στοιχεία με αυτόν που δόθηκε από τον Κασσωτάκη, αξιολόγηση, επομένως, είναι *«η διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση, με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης»*.

Κατά τους Goldstein (όπ. ανάφ. στο Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη & Βρεττάκου, 1997:17) και Beeby (όπ. ανάφ. στο Wolf, 1990: 8), αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών, καθώς και η ερμηνεία δεδομένων που οδηγεί, ως μέρος μιας διαδικασίας, σε μια αξιολογική κρίση με σκοπό τη δράση. Η Παμουκτσόγλου (2003:27) τονίζοντας την επιστημονικότητα της έννοιας περιγράφει την αξιολόγηση *«ως μια ερευνητική δραστηριότητα η οποία προϋποθέτει μια διεπιστημονική προσέγγιση, εφαρμόζει εκπαιδευτικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές κοινωνικών*

επιστημών, αποτελεί εργαλείο για τον σχεδιασμό της λήψης αποφάσεων και ωθεί σε συλλογική μάθηση».

Έχει παρατηρηθεί, βέβαια, στην εκπαίδευση ο όρος «αξιολόγηση» συχνά να ταυτίζεται και να συγχέεται με τη σημασία άλλων συναφών όρων, όπως με την εξέταση, τη βαθμολογία, τα τεστ (Αθανασίου, 2000:31· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005:423) ή να θεωρείται συμπλήρωμα της μέτρησης ή συνώνυμο της εκτίμησης (Δημητρόπουλος, 1999:25-26). Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η αξιολόγηση δεν είναι ταυτόσημη με τις έννοιες της μέτρησης και της βαθμολόγησης, αλλά αποτελούν συστατικά της (Κακανά, 2006:31). Ο Κωνσταντίνου (2006α:15), επιχειρώντας να αποδώσει σχηματικά τη διάσταση της έννοιας «αξιολόγηση», την περιγράφει ως «ομπρέλα» όλων των συναφών εννοιών, καθώς είναι ευρύτερη των άλλων (εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολόγηση).

Η λεπτομερέστερη και ακριβέστερη, κατά τη γνώμη μας, περιγραφή του όρου έχει δοθεί από τον Κωνσταντίνου (2006α:13), σύμφωνα με τον οποίο η αξιολόγηση *«...αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός – προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπιστούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του»* και συνεχίζοντας ο ίδιος προσθέτει *«η αξιολόγηση αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους και με συγκεκριμένη μεθοδολογία»* (Κωνσταντίνου, 2006α:15). Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση είναι ένας κρίκος στην αλυσίδα *«σχεδιασμός – υλοποίηση – αξιολόγηση»* (Καψάλης και Χανιωτάκης, 2011: 9). Η χρήση του όρου «συστηματική» υποδηλώνει ότι οι πληροφορίες, οι οποίες συλλέγονται στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας δεν είναι τυχαίες, αλλά είναι ακριβείς και στηρίζονται σε δεδομένα. Η συλλογή των ειδικών πληροφοριών γίνεται με συστηματικό τρόπο και ύστερα από την καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας (ό.π., 2011:11).

Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι σύνθετη και πολυδιάστατη, για τον λόγο αυτό έχει κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί μια πληθώρα παρεμφερών όρων που εκφράζουν τις διαφορετικές πτυχές των αξιολογικών διαδικασιών. Οι διαφορετικές θέσεις που έχουν διατυπωθεί στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία καταδεικνύουν ότι υπάρχουν σημαντικές συγκλίσεις, αλλά και αποκλίσεις μεταξύ των θεωρητικών,

σε σχέση με τις λειτουργίες και τις μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τους φορείς σχεδιασμού, υλοποίησης, αλλά και αξιοποίησης των αξιολογικών αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999:30), *«η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς»*. Ο Ματσαγγούρας (2004:304) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση *«ως το σύνολο επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος»*.

Αντίστοιχα, ο Κασσωτάκης (2003α) αναφέρει ότι ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση δηλώνει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα.

Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει ο Μπουζάκης (1998:45), εκπαιδευτικά συστήματα που δεν παρακολουθούν, δεν καταγράφουν, δηλαδή δεν αξιολογούν την πορεία τους και τα αποτελέσματά της *«δεν μπορούν να χαρακτηριστούν καν συστήματα, δεν έχουν ταυτότητα, στίγμα και προσανατολισμό»*. Άρα, κατά τον ίδιο, *«η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βιβλίων, προγραμμάτων, μεθόδων, υποδομής, μαθητών και εκπαιδευτικών»* (ό.π., 1998:45).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια σύνθετη λειτουργία που αποτελείται από τον σχεδιασμό-προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον έλεγχο-αξιολόγηση, την ανασκόπηση και τροποποίηση (Κουτούζης, 1999β: 43). Ο Meignier ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση *«ως ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιόν τρόπο. Με άλλα λόγια, το σύνολο αυτό αναφέρεται στις μεθόδους, σ' εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σ' όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στη συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας»* (Κασσωτάκης, 2003β:22).

Οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011:15-16) ορίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «μια συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας και ερμηνείας στοιχείων και δεδομένων, τα οποία οδηγούν σε μια κρίση για την αξία μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή της». Για «μέτρηση αξίας» κάνει λόγο και ο Keeves στον ορισμό του «η εκπαιδευτική αξιολόγηση σημαίνει μέτρηση της αξίας κάποιου πράγματος και είναι κυρίως μια δραστηριότητα που σχετίζεται με την έρευνα και την ανάπτυξη» (1997:244).

Κατά τον Scriven (1998), η εκπαιδευτική αξιολόγηση εξαιτίας της πολυπλοκότητας του αντικειμένου της είναι «τέχνη και επιστήμη γιατί συνδέεται με την ψυχολογία με ένα ιδιαίτερο τρόπο που εκφράζεται με την αντίδραση στα αξιολογικά φαινόμενα από όσους δέχονται την αξιολόγηση ή την ασκούν» (Ηλία και συν., 2005:170). Στην παρούσα εργασία με τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση» εννοούμε «την οργανωμένη και συστηματική διαδικασία, κατά την οποία αξιολογούνται συγκεκριμένα ή και όλα τα μεγέθη της εκπαίδευσης με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και κριτήρια» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:25).

Συνοψίζοντας, κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε την προσπάθεια της Ρεκαλίδου (2011:28) να συγκεντρώσει τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, στην ελληνική βιβλιογραφία, για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, από τη σκοπιά της παιδαγωγικής προσέγγισης. Διαπιστώνει, επομένως, ότι στο σύνολό τους οι ορισμοί αυτοί αναφέρονται σε «διαδικασίες διαπίστωσης, ελέγχου και πληροφόρησης για την αποτελεσματικότητα, τη λειτουργικότητα, την απόδοση, την καταλληλότητα και την επάρκεια παραγόντων, λειτουργιών και προσώπων που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα». Από τα παραπάνω καθίσταται αντιληπτό ότι το εννοιολογικό πεδίο του όρου Εκπαιδευτική Αξιολόγηση είναι ευρύτατο.

Με μια προσεκτική ανάγνωση όλων των ορισμών της αξιολόγησης και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που αναφέρθηκαν, απορρέουν ορισμένα βασικά συμπεράσματα. Κατ' αρχάς, η μορφή με την οποία εμφανίζεται η αξιολόγηση στη σχολική πραγματικότητα, δηλαδή ως διαδικασία, περιεχόμενο και πρακτική, συνιστά απόρροια του τρόπου που είναι οργανωμένο και δομημένο το σχολείο, από άποψη παιδαγωγική, διοικητική και υλικοτεχνική (Κωνσταντίνου, 2002:38). Φανερόνεται με κάθε σαφήνεια ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της παιδαγωγικής πρακτικής. Αποτελεί τον σημαντικότερο μηχανισμό για τον έλεγχο και την αποτίμηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και μεθόδων που εφαρμόζονται, αλλά και για τον έλεγχο της

ανταπόκρισής τους στον σκοπό και στους στόχους του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης, συνιστά το αποκλειστικό μέσο ιεράρχησης και ταξινόμησης των μαθητών τόσο μεταξύ τους, όσο και με βάση τα κριτήρια που τίθενται από την εφαρμοζόμενη κάθε φορά κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, η αξιολόγηση πρωταγωνιστεί στη συστηματική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θεσμών, μέσω των οποίων προωθείται η εφαρμογή ουσιαστικών αλλαγών και καινοτομιών στηρίζοντας την εκάστοτε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ωστόσο, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι *«αν και η αξιολόγηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαφώτιση όλων όσοι την εφαρμόζουν και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολλούς σκοπούς στην εκπαίδευση δεν παύει να αποτελεί μόνο έναν από τους παράγοντες επιρροής στις εκπαιδευτικές πολιτικές, πρακτικές και αποφάσεις»* (Worthen and Sanders, 1987:9).

1.1.2. Αναγκαιότητα, σκοπός και στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η συζήτηση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και παράλληλα η σύνδεσή της με την ποιότητα της εκπαίδευσης καταλαμβάνει πρωταρχική θέση στην ατζέντα των πολιτικών και ιδρυματικών διαβουλεύσεων τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, αν και γίνεται εκτεταμένη συζήτηση για την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ακόμη δεν έχει γίνει αποδεκτό ένα πλαίσιο εντός του οποίου η συζήτηση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή μιας οργανωμένης και συστηματικής προσπάθειας.

Τις τελευταίες δεκαετίες τονίζεται, τόσο στον επιστημονικό και πολιτικό ρηματικό λόγο όσο και σε επίσημα εθνικά και ευρωπαϊκά κείμενα, η αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης για την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης, κυρίως στο επίπεδο των σχολείων, τα οποία αποτελούν τις βασικές μονάδες των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης συνδέεται πάντοτε με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:311-312).

Το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται τα τελευταία χρόνια για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σύμφωνα και με την Αθανασούλα–Ρέππα (2005:39-42), απορρέει τόσο από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης, ως ένα εργαλείο ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και από την αρχή

της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Για να διαπιστωθεί αν το σχολείο ανταποκρίνεται στον ρόλο του και επιτελεί με επιτυχία το έργο του, χρειάζονται πληροφορίες για πολλούς και ποικίλους τομείς, π.χ. αποτελεσματικότητα διδασκαλίας, εφαρμογή ή τροποποίηση αναλυτικών προγραμμάτων, χρηστικότητα σχολικών εγχειριδίων, συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης κ.ά. Για τη συλλογή, την επεξεργασία και την αξιοποίηση των πληροφοριών είναι αναγκαία η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός της, άλλωστε, αποβλέπει μέσα από την κατάλληλη αξιοποίηση των πληροφοριών στον εντοπισμό των προβλημάτων και των δυνατοτήτων, στην ανατροφοδότηση και τελικά στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αθανασίου, 2000:13-14· Κωνσταντίνου, 2013:3-4· Worthen and Sanders, 1987:6).

Επιπλέον, η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θεμελιώνεται στην ανάγκη απόδοσης λόγου στους γονείς και πληρέστερης ενημέρωσης των παραγωγικών τάξεων και της κοινής γνώμης. Η αντίληψη αυτή συνδέει την αξιολόγηση με την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία στοχεύει στην επίτευξη του μέγιστου αποτελέσματος με το ελάχιστο δυνατό κόστος, εισάγοντας έτσι στον χώρο της εκπαίδευσης όρους της ελεύθερης αγοράς, όπως οικονομικό κόστος, καταναλωτής- πελάτης, ανταγωνισμός (Moorley and Rassool, 2000:169-183).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007:33-35), η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ανάγεται στο οικονομικό, στο ψυχολογικό - παιδαγωγικό και στο πρακτικό επίπεδο: 1) στο οικονομικό, όπου εμπλέκεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα στην εκπαίδευση, 2) στο ψυχολογικό - παιδαγωγικό, όπου η αξιολόγηση συμβάλει στην κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης και 3) στο πρακτικό – διοικητικό, όπου η ανάγκη της αξιολόγησης εντοπίζεται στην αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών και άλλων προβλημάτων, όπως διαχείριση προσωπικού, εκπαιδευτικός προγραμματισμός κ.ο.κ. Ομοίως και για τον Αθανασίου (2000:14-15), η εκπαιδευτική αξιολόγηση εξυπηρετεί παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και διοικητικούς σκοπούς.

Από πολλούς μελετητές υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί ένα «όχημα μεταρρύθμισης των σχολείων», αν αυτή χρησιμοποιηθεί ως μέσο «αναδόμησης» (restructuring) των σχολικών σχέσεων και ενίσχυσης της αυτονομίας τους στη μορφωτική λειτουργία (school empowerment). Αν συνδεθεί με τις ανάγκες της διδασκαλίας - μάθησης, με τη βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων και την

εφαρμογή οργανωτικών - λειτουργικών αλλαγών που ευνοούν τη σχολική ανάπτυξη και επιτυχία (Darling-Hammond, 1994, όπ. ανάφ. στο Δούκας, 1999:180).

Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι προφανής, αρκεί η μορφή και ο τρόπος εφαρμογής της να μην την μετατρέψουν σε «εργαλείο πειθαρχικού ελέγχου και επιβολής κυρώσεων», αλλά ως διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας, του εκπαιδευτικού έργου, παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Αθανασίου, 2000· Δημητρόπουλος, 1999· Κασσωτάκης, 2003α· Κωνσταντίνου, 2013:4· Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010· Ξωχέλλης, 2006).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν μπορεί να έχει νόημα αν δεν σχεδιάζεται με αναφορά σε ορισμένο σκοπό και στόχους. Ο «σκοπός» ή ο «στόχος» αντανακλά τον λόγο για τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση. Στη διατύπωση του «σκοπού» φαίνεται το *γιατί* γίνεται αυτή η αξιολόγηση. Έτσι, γίνεται λόγος για «γενικό σκοπό και ειδικό στόχο», για «τελικό σκοπό και ενδιάμεση στόχο» ή για «ολικό σκοπό και μερικό στόχο» (Δημητρόπουλος, 1999:127).

Ο σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μπορεί να διακριθεί σε διαμορφωτικό (formative), που αποσκοπεί σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου του εκπαιδευτικού και σε συγκριτικό (summative), που επιδιώκει να εντοπίσει τους εκπαιδευτικούς που είναι οι πλέον αποτελεσματικοί ως προς συγκεκριμένα κριτήρια (Κυριακίδης, 2008:108· Worthen and Sanders, 1987:6). Ο καθορισμός του σκοπού της αξιολόγησης επηρεάζει τόσο τον σχεδιασμό των οργάνων αξιολόγησης όσο και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της. Με βάση την εμπειρία πολλών χωρών χρειάζεται να καθοριστούν διαδικασίες και μέσα που θα επιτρέπουν τη σύζευξη των σκοπών, ώστε να μην επικρατήσει ο ένας σε βάρος του άλλου (Κυριακίδης, 2008:108). Κατά τον Δημητρόπουλο (2007:129), *«απαράβατη αρχή στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ότι πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση του αξιολογούμενου αντικειμένου και του ρόλου του στο όλο... Η βελτίωση, λοιπόν, είναι ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης»*.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996), από τη σκοπιά της διοικητικής επιστήμης, σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η εκπαιδευτική ηγεσία να λάβει τις απαραίτητες πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Η Παμουκτσόγλου (2003:98) κινούμενη στο ίδιο πλαίσιο κάνει λόγο για υποχρέωση και δικαίωμα της Πολιτείας να ασκεί εποπτεία, να λαμβάνει θεσμικές αποφάσεις και να δρα στηριγμένη σε σχετικά επιστημονικά, παιδαγωγικά ή

ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αντλεί μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προς το συμφέρον του κοινωνικού σώματος και ιδιαίτερα των μαθητών και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς σε ότι αφορά τις αξιολογικές διαδικασίες. Αντιστοίχως και ο Owen (1997:259) συνδυάζει τον σκοπό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος, συγκεκριμένα αναφέρει: *«οι προτεινόμενες πολιτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όποιες κι αν είναι κι απ' όπου κι αν προέρχεται η παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική ιδεολογία με την οποία συνοδεύονται, αφορούν ακριβώς και πάνω από όλα στον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού του ρόλου, τη συντήρηση ή την αλλαγή των πρακτικών και των αποτελεσμάτων του»*.

Την κεντρική σκοποθεσία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ακολουθεί ο προσδιορισμός των επιμέρους στόχων, διαφορετικά δεν είναι δυνατόν ο αξιολογητής να γνωρίζει τι επιδιώκει και που θέλει να καταλήξει (Κωνσταντίνου, 2002:15). Οι ειδικότεροι στόχοι συνδέονται μεταξύ τους και επιβάλλεται να είναι ειλικρινείς και ξεκάθαροι ως προς τους αποδέκτες, για ποιον δηλαδή γίνεται η αξιολόγηση και ποιον θα ωφελήσει (MacBeath, 2001).

Ως ειδικότεροι στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προτείνονται: α) η βελτίωση της διδακτικής πράξης, β) η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, γ) ο εντοπισμός προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και η προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης των σχολείων, μέσω της ενθάρρυνσης πρωτοβουλιών σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, δ) η βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με καθορισμένα πλαίσια δράσης, ε) η βελτίωση της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου, στ) ο προγραμματισμός και η σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, ζ) η λήψη ορθολογικών αποφάσεων και η τεκμηρίωση αυτών που λαμβάνονται, η) η συμμετοχή των φορέων της εκπαίδευσης στη σχολική ζωή, θ) η βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής, ι) η αναθεώρηση και η αναδιοργάνωση των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων για την ανασύνταξη των διδακτικών βιβλίων και τη βελτίωση των άλλων μέσων διδασκαλίας, ια) η διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, με σκοπό τη βελτίωση ή αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος, ιβ) ο έλεγχος των διαμορφωμένων στόχων μάθησης, η διάγνωση της διαδικασίας μάθησης και η διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή. Η διάγνωση αυτή, χρησιμεύει ταυτόχρονα

στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, καθώς περιέχει πληροφορίες για ενδεχόμενες ελλείψεις του μαθητή σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, για τις δυνατότητες των μαθητών, για την επιτυχία ή αποτυχία ορισμένων αλλαγών στις διδακτικές μεθόδους (Κασσωτάκης, 2003β:39· Κουτούζης & Χατζηευστρατίου 1999α:20· Κωνσταντίνου, 1992:142· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:26-27· Σολομών, 1999:15· Worthen and Sanders, 1987:8). Οι ειδικότεροι στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που αφορούν τον μαθητή απορρέουν από *«την παιδαγωγική διάσταση αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, η οποία αποτελεί έναν τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης»* (Κωνσταντίνου, 1992:135).

Μέσα από την αναλυτική παρουσίαση των σκοπών και ειδικών στόχων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διαφαίνεται ξεκάθαρα η αναγκαιότητα της ύπαρξής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, η οποία πληρώντας τις προϋποθέσεις της αντικειμενικότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας, συλλέγει δεδομένα για κάθε εμπλεκόμενο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έμψυχο ή άψυχο, αντλεί πληροφορίες για τον βαθμό επίτευξης ή μη των επιδιωκόμενων στόχων και έχει ως απώτερο σκοπό της τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ως τελικό αποδέκτη της τον ίδιο τον μαθητή, άρα η παρουσία της στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος καθίσταται αναγκαία και επιβεβλημένη.

1.1.3. Αρχές και αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η διαμόρφωση ενός επιτυχημένου συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης προϋποθέτει οι αρχές που το διέπουν να απορρέουν από το πλέγμα των αξιών, από τις ανάγκες και τις προτεραιότητες όλων των εμπλεκόμενων με οποιοδήποτε τρόπο στο σύστημα (Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιάκκιρος, 2005: 78). Το κυριότερο ερώτημα που αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση, εκτός από την επιλογή του συστήματος αξιολόγησης, τις πηγές των δεδομένων και την εγκυρότητά τους, τη χρονική διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας και το περιεχόμενό της, είναι οι γενικότερες αρχές που θα πρέπει να διέπουν αυτή τη διαδικασία (Δούκας, 1997:35).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Αξιολόγησης 2004 (American Evaluation Association), οι βασικές αρχές σχετίζονται με τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όμως δεν αποτελούν απλά οδηγίες είναι αρχές που «καθοδηγούν» την αξιολόγηση. Ο σκοπός της θέσπισής τους είναι η ενδυνάμωση της αξίας της

εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Γραμματικόπουλος, 2014α: 39-40). Άρα, «οι αρχές είναι γενικοί ή ειδικοί κανόνες, γενικές ή ειδικές παραδοχές που αποτελούν κατευθυντήριες γραμμές στην εφαρμογή της αξιολόγησης» (Δημητρόπουλος, 1999:225).

Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες βασικές αρχές, ευρείας αποδοχής, που κρίνεται σκόπιμο να εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση εκπαιδευτικής αξιολόγησης:

1. Από καμία προσπάθεια αξιολόγησης δεν πρέπει να λείπει το αντικείμενο, ο σκοπός και τα κριτήρια αξιολόγησης.
2. Η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί σε μια κατάσταση αξιολόγησης οριοθετείται από πολλούς παράγοντες, με κύριο τον σκοπό για τον οποίο γίνεται.
3. Απαιτείται ο κατάλληλος συνδυασμός μεθόδων, τεχνικών και μέσων με στόχο τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα.
4. Η αξιολόγηση είναι, ίσως, το σημαντικότερο μέσο για να εξασφαλιστεί η σωστή και αποτελεσματική λειτουργία της εκπαίδευσης, γι' αυτόν τον λόγο πρέπει να γίνεται με επιστημονικό τρόπο.
5. Για να αποδώσει η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν πρέπει η ύπαρξή της να προκαλεί απειλή σε κανέναν.
6. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να στοχεύει, απλώς σε διάγνωση και σε διαπίστωση, αντίθετα, πρέπει να στοχεύει στη διασφάλιση της επιτυχίας της εκπαιδευτικής προσπάθειας.
7. Τέλος, ο αξιολογητής δεν πρέπει να ξεχνάει ότι μια αξιολόγηση, ιδιαίτερα μεγάλης κλίμακας, έχει και πολιτικές διαστάσεις. Αυτές τις διαστάσεις πρέπει να είναι σε θέση να τις διαχειριστεί προς όφελος της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999:225-227).

Σε κάθε εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να προσδιορίζεται το υποκείμενο, το αντικείμενο, ο σκοπός, τα κριτήρια και οι τεχνικές αξιολόγησης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο σωστός προσδιορισμός του αντικειμένου, ποιον ή τι επιδιώκει να αξιολογήσει το υποκείμενο της αξιολόγησης, το οποίο οφείλει να διαθέτει τα κατάλληλα προσόντα και να ακολουθεί τα ενδεδειγμένα κριτήρια (Κωνσταντίνου, 2006α:15-16).

Το αντικείμενο που αξιολογείται μπορεί να είναι έμψυχο ή άψυχο, ατομικό ή συλλογικό, απλό ή σύνθετο και καθορίζεται σύμφωνα με τον σκοπό της αξιολόγησης και τις παραμέτρους που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σημαντικό να προσδιοριστεί από την αρχή αυτό που αξιολογείται, όπως καθορίζεται

από τον σκοπό της αξιολόγησης, ώστε να μην συγχέεται με τα κριτήρια (Δημητρόπουλος, 1999:116).

Καταληκτικά, το αντικείμενο της αξιολόγησης μπορεί να είναι ένας μεμονωμένος παράγοντας της εκπαίδευσης (π.χ. αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων ή διδακτικών εγχειριδίων) ή να είναι κάτι πιο γενικό και πιο σύνθετο (π.χ. αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας). Στη δεύτερη περίπτωση θα πρέπει να προσδιορίσουμε ένα σύνολο ειδικών αντικειμένων αξιολόγησης (ανάλυση του γενικού αντικειμένου σε επιμέρους αντικείμενα), των οποίων οι αξιολογήσεις θα αποτελούν τους παράγοντες αξιολόγησης του γενικού αντικειμένου (Δημητρόπουλος, 1999:116· Κωνσταντίνου, 2000: 82-84· Σολομών, 1999: 15-20).

1.1.4. Κριτήρια και φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η συστηματική και επιστημονική εκπαιδευτική αξιολόγηση απαιτεί σαφή προσδιορισμό κριτηρίων βάσει των οποίων πραγματοποιείται. Η ορθότητα των κριτηρίων προσδιορίζει και το επίπεδο της επιστημονικότητάς της.

Τα κριτήρια αποτελούν έναν άξονα αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση και έχει να κάνει με χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου αξιολόγησης, που θεωρούνται σημαντικά για την αξιολόγησή του. Είναι οι βάσεις που στηρίζομαστε για να εκφέρουμε μια κρίση και να δώσουμε αξία στο αντικείμενο της αξιολόγησης σε σχέση, πάντα, με τους σκοπούς της αξιολόγησης (Γραμματικόπουλος, 2014β:19· Δημητρόπουλος, 1999:130-131). Επομένως, με βάση τα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης περιγράφονται ή μετρώνται τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων της αξιολόγησης. Για την άντληση των σωστών κριτηρίων χρησιμοποιούνται οι ειδικοί στόχοι, τα επιθυμητά αποτελέσματα, τα ειδικά αντικείμενα κ.λπ. (Δημητρόπουλος, 1999:134).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999:134-136), οι κατηγορίες των κριτηρίων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι:

1. Εσωτερικά και εξωτερικά κριτήρια, ανάλογα με τη σχέση τους με τον αξιολογητή και τη δυνατότητα αντικειμενικής κρίσης.
2. Ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια, ανάλογα με τη φύση και τη μορφή τους.
3. Παιδαγωγικά - εκπαιδευτικά, οικονομικά και γενικά, ανάλογα με τον τομέα στον οποίο αναφέρονται.

4. Κριτήρια σχεδιασμού, διαδικασίας και αποτελέσματος, ανάλογα με τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία.
5. Βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, ανάλογα με την εμβέλεια θεώρησής τους σε σχέση με το υπό αξιολόγηση αντικείμενο.
6. Γενικά και ειδικά, ανάλογα με το εύρος αναφοράς τους.
7. Έμψυχων και άψυχων παραγόντων, ανάλογα με την κατηγορία του αντικειμένου αξιολόγησης.

Το πώς και ποια κριτήρια περιλαμβάνονται κάθε φορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται από το ισχύον σύστημα αξιολόγησης. Βασική προϋπόθεση για την αξιοπιστία της αξιολόγησης είναι η υιοθέτηση σαφών κριτηρίων, τα οποία έχουν προσδιοριστεί μέσα από συστηματικές και ελεγχόμενες διαδικασίες (Δεληγιάννη, 2002, όπ. ανάφ. στο Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:29). Τον ρόλο των κριτηρίων και τη σημαντικότητά τους στην εκπαιδευτική αξιολόγηση επιχείρησε να τονίσει στον ορισμό της και η Παμουκτσόγλου (2003:27), η οποία κάνει λόγο για το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας ή τα αποτελέσματα υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής *«παράλληλα με ένα σύνολο σαφών και προσυμφωνημένων κριτηρίων»*, με την έννοια της συνεισφοράς τους στην κατεύθυνση της βελτίωσής της. Αντιστοίχως και ο Μακράκης (1999:250) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια εργασία διεπιστημονική, ερευνητική, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων που αφορούν *«συγκεκριμένα αντικείμενα με βάση συγκεκριμένα κριτήρια»*.

Με τον όρο «φορείς αξιολόγησης» αναφερόμαστε σε εκείνους που διενεργούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση, οι οποίοι μπορεί να είναι:

1. Ο φορέας ανάθεσης ή/και εποπτείας της αξιολόγησης, εκείνος που παραγγέλλει την πραγματοποίησή της ή ασκεί την εποπτεία της.
2. Ο φορέας εκτέλεσης ή υλοποίησης της αξιολόγησης, εκείνος που την πραγματοποιεί, όπως ένας ειδικός, ένας εκπαιδευτικός, μια ομάδα ατόμων ή κάποια υπηρεσία δημόσιου ή ιδιωτικού φορέα.
3. Ο ουδέτερος ή ο επικουρικός φορέας αξιολόγησης, εκείνος που αξιοποιείται επικουρικά από τους αξιολογητές για τους σκοπούς της αξιολόγησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:29).

1.2.Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Στο πλαίσιο της συζήτησης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγησή του είναι ένα από τα κυρίαρχα και αμφιλεγόμενα ζητήματα, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2008:391). Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η ποιότητα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται ως δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες και αποτελούν βασικούς στόχους, άξονες και κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Ι.Ε.Π., 2011:4).

Στην ελληνική πραγματικότητα το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσε αντικείμενο και στόχο των εκπαιδευτικών πολιτικών από τα τέλη της δεκαετίας του '90 και συνοδεύτηκε από σειρά πρωτοβουλιών σε νομοθετικό, ερευνητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο. Ωστόσο, μέχρι και σήμερα, ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παραμένει ανενεργός (Ι.Ε.Π., 2011:5).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παλαιοκρασάς και οι συνεργάτες του (1997:51), η απουσία ενός θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το χαμηλό επίπεδο επιστημονικής έρευνας, η προχειρότητα και η ασυνέπεια που χαρακτηρίζουν, συνήθως, τη χάραξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν μερικές από τις αιτίες που στοιχειοθετούν την «κρίση» του ελληνικού σχολείου.

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η θεωρητική οριοθέτηση της έννοιας και του περιεχομένου του όρου «εκπαιδευτικό έργο». Γίνεται μια ευσύννοπτη αναφορά στα μοντέλα, τις μορφές και τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από τα οποία αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου του και η αναγκαιότητα της αξιολόγησής του.

1.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικό έργο»

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» έχει προσλάβει κατά καιρούς διάφορες σημασίες, ανάλογα με το οπτικό πρίσμα που ο κάθε επιστήμονας επιχειρεί να προσεγγίσει το περιεχόμενό του. Από τις αναφορές του όρου «εκπαιδευτικό έργο» στην ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία για έναν κοινά αποδεκτό ορισμό.

Στη χώρα μας αρχίζει να χρησιμοποιείται συστηματικά μετά το 1982, μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή. Τα έτη 1983-1984 άρχισαν οι πρώτες

προσπάθειες εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου όταν επιχειρήθηκε σε θεσμικό, αρχικά, επίπεδο και κατόπιν νομοθετικό, η συμπίεση και η απόκρυψη της διαδικασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην έννοια «εκπαιδευτικό έργο» (Παπακωνσταντίνου, 2005:21). Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» αναφέρεται και προβλέπεται σε αλληπάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις και προεδρικά διατάγματα με παραπλήσιο, κάθε φορά, εννοιολογικό περιεχόμενο. Συγκεκριμένα:

- Νόμος 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της *«Δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προβλέπεται για πρώτη φορά στην ελληνική πραγματικότητα με τον Ν.1566/85. Ο Νόμος προβλέπει την έκδοση προεδρικού διατάγματος με το οποίο ορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο, τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα, οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογουμένων και η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης των Σχολικών Συμβούλων. Ωστόσο, κατόπιν ερευνών προκύπτει ότι δεν έχει γίνει γενική και συστηματική επεξεργασία των εκθέσεων των Σχολικών Συμβούλων και δεν έχει συνταχθεί σχετική έκθεση αξιολόγησης (Ζαμπέτα, 1995:197).
- Στο σχέδιο Π.Δ./1988 και πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 1 σημειώνεται ότι με τον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» νοείται *«η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:28).
- Στο Π.Δ. 320/1993, *«Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση»*. Με το άρθρο 1 ορίζεται η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου *«ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης»*. Με το άρθρο 2 καθορίζεται η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας.
- Ο Νόμος 2525/1997, *«Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»*, στο άρθρο 8 ορίζει ως *«αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τη διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την υπάρχουσα νομοθεσία»*.

Επίσης, προβλέπει τη σύσταση Σώματος Μονίμων Αξιολογητών και τη διαδικασία πλήρωσης των θέσεων των μονίμων αξιολογητών.

- Στον Νόμο 2986/2002, *«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*, με το άρθρο 4 ορίζεται ως σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου *«η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές...»*.
- Προεδρικό διάταγμα 152/5-11-2013: *«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*. Στο άρθρο 1 του παρόντος διατάγματος, η αξιολόγηση διακρίνεται σε εκπαιδευτική και διοικητική, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται. Στο άρθρο 2, η αξιολόγηση για μια ακόμη φορά συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού έργου, μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση προς όφελος των ιδίων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας.

Μελετώντας τις νομοθετικές ρυθμίσεις από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα διαπιστώνουμε ότι ο στόχος της αξιολογικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού έργου ήταν πάντοτε κοινός και αναφερόταν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι συχνές αλλαγές, όμως, των εκπαιδευτικών συστημάτων και συγκεκριμένα στις δομές, τα περιεχόμενα, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες συνεπάγονται και την απουσία ενός συστήματος ελέγχου της ποιότητας και ανατροφοδότησης (ΥΠΕΠΘ/Π. Ι., 2008).

Η αρχική χρήση του όρου δήλωνε το αποτέλεσμα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας δίνοντας έμφαση στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού. Η ερμηνεία αυτή, συχνά, εξακολουθεί να χρησιμοποιείται και σήμερα, καθώς ο όρος εκπαιδευτικό έργο εκλαμβάνεται από πολλούς ως το έργο του εκπαιδευτικού (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007:135-137· Κωνσταντίνου, 2013β). Η σύγχυση αυτή προδίδει και την αδυναμία ύπαρξης ενός καθολικά αποδεκτού επιστημονικού ορισμού, ο οποίος θα όριζε με σαφήνεια και ακρίβεια την έννοια και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου.

Αναφερόμενος στη σύγχυση χρήσης του όρου, ο Γκότοβος (1986:116) θέτει το εξής ερώτημα: *«Με τον όρο εκπαιδευτικό έργο εννοούμε το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή την ίδια του τη δράση, που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης;»*. Ο ίδιος δίνει ιδιαίτερο βάρος στη δεύτερη θεώρηση

επισημαίνοντας, όμως, ότι στην καθημερινή γλωσσική χρήση των εκπαιδευτικών η φράση «εκπαιδευτικό έργο» κατέληξε να σημαίνει *«διδασκτική δραστηριότητα, δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού, όταν κάνει μάθημα»*.

Ο Κασσωτάκης (1992:46) προσδίδει μια ευρύτερη διάσταση στον όρο, ως εκπαιδευτικό έργο ορίζεται *«το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης»*.

Με τον ανωτέρω ορισμό φαίνεται να συμφωνεί και ο Παπακωνσταντίνου (2005:19-20), ο οποίος ορίζει το «εκπαιδευτικό έργο» ως το σύνολο των ενεργειών και των προσπαθειών που πραγματοποιούνται είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προκειμένου να επιτευχθεί η εκπαιδευτική και διδακτική πράξη. Επομένως, το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα αναλυτικά προγράμματα μέχρι τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Συμπεραίνοντας ο ίδιος, καταλήγει ότι, ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να νοηθεί *«το αποτέλεσμα σύμπτωσης και συντονισμού παραγόντων που σε προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια, εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης»*.

Σε παραπλήσιο εννοιολογικό πλαίσιο με τους Κασσωτάκη και Παπακωνσταντίνου κινείται και ο ορισμός που δίνει ο Μπαλάσκας (όπ., ανάφ. στο Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009:196), ο οποίος εστιάζει, κυρίως, στο έργο που συντελείται στη σχολική μονάδα: *«Εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου»*. Επιπλέον, σε σχετική πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009:3) για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται ότι αυτό συντελείται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο), όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (μικροεπίπεδο).

Από την επισκόπηση των ανωτέρω ορισμών διαπιστώνεται ότι ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» χρησιμοποιείται είτε ως διαδικασία, είτε ως αποτέλεσμα, σε τουλάχιστον τρία επίπεδα: α) του εκπαιδευτικού, β) της σχολικής μονάδας, γ) του εκπαιδευτικού συστήματος. Μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό, ως αυτόνομο συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος, στο συνολικά παραγόμενο αποτέλεσμα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:42). Επίσης, ανάγεται το

συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από έμψυχους (εκπαιδευτικοί, μαθητές, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές εκπαίδευσης, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων κ.ά.) και άψυχους παράγοντες (σχολικά εγχειρίδια, αναλυτικά προγράμματα, κτίρια, εποπτικά μέσα διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή, σκοποί, στόχοι, νομοθεσία κ.ά.), οι οποίοι δεν μπορούν ούτε να αγνοηθούν, ούτε να απομονωθούν, ώστε να διερευνηθεί συστηματικά η επίδρασή τους (Αθανασίου, 2000:274-Κωνσταντίνου, 2000). Ωστόσο, ανακύπτει ζήτημα μεθοδολογικής, εκπαιδευτικής ή ιδεολογικής υπόστασης, όταν από το σύνολο των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου η αξιολόγηση επιλέγεται να εφαρμοστεί μόνο για τον εκπαιδευτικό, καθιστώντας τον με τον τρόπο αυτό ως έναν από τους βασικούς υπεύθυνους για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:31).

1.2.2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αναγκαιότητά της

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ως σύνθετο φαινόμενο και αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκτός από παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα έχει και πολιτικό, ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικό. Επομένως, δεν αποτελεί μια ουδέτερη και αυτόνομη διαδικασία, αλλά ένα κοινωνικό φαινόμενο που έχει επιπτώσεις σε πρόσωπα και καταστάσεις (Κωνσταντίνου, 2013β).

Η οργανωμένη εκπαίδευση, άλλωστε, αποτελεί αποδεδειγμένα έναν από τους κυριότερους μοχλούς κοινωνικής ανάπτυξης και οικονομικής ευημερίας. Προς αυτήν την κατεύθυνση ο ρόλος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται καταλυτικός, καθώς εκφράζει μία γενικότερη φιλοσοφία που διέπει μία κοινωνία ως προς τη σκοπιμότητα μέτρησης και παρακολούθησης των αποτελεσμάτων και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, αντικατοπτρίζει και τις προτεραιότητες της πολιτείας, όσον αφορά τις προσδοκίες της για την προσφορά της παιδείας στη γενικότερη προσπάθεια επίτευξης των κοινωνικών και οικονομικών στόχων του κράτους (Παλαιοκρασάς και συν., 1997:17-18). Στο μικροεπίπεδο του σχολείου «ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκει την παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση των σχολικών διαδικασιών και στοχεύει στην ανάπτυξη των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή και αποτελεί σήμερα μια αναπόφευκτη και επιτακτική αναγκαιότητα» (Κωνσταντίνου, 2000:80).

Παρά τις διαφορές που παρατηρούνται στη θεώρηση του ζητήματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τείνει να γίνει κοινή πεποίθηση μεταξύ θεωρητικών και ερευνητών του αντικειμένου της αξιολόγησης η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της ύπαρξής της στον εκπαιδευτικό μηχανισμό, γιατί σύμφωνα με τον Σολομών (1999:15), *«η αξιολόγηση συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος»*.

Σύμφωνα με το υπ. αριθμ. 4 άρθρο, του Νόμου 2986/2002, ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι: *«η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού αποτελέσματος»*. Με τον παρόντα νόμο διατυπώνεται ένας ορισμός με ρητορική πληρότητα μεν, αλλά όμως και με πραγματικό παιδαγωγικό περιεχόμενο (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:30), μέσω του οποίου διαφαίνεται αφενός η πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου και αφετέρου η αναγκαιότητα της αξιολόγησής του.

Οι γενικότεροι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι (Π.Ι., 2009:4-5):

1. Η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος συνολικά.
2. Η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας

3. Η συνεχής ανατροφοδότηση και βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και η δημιουργία σχέσεων, ποιοτικής φύσης, ανάμεσα στους εμπλεκομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα, με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκονται οι παρακάτω στόχοι:

1. Η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη και η διαρκής επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
2. Η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων.
3. Ο περιορισμός της γραφειοκρατίας με την ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών και την αποτελεσματικότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων.
4. Ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος.
5. Η διασφάλιση της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα εξασφάλιση ίσων ευκαιριών.
6. Η ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών.
7. Η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου. Η «κουλτούρα αξιολόγησης» στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης, που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα.
8. Η ερμηνεία και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του επιστημονικού και επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού και της εικόνας του σχολείου προς την κοινωνία.
9. Η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων εκείνων των εκπαιδευτικών που μπορούν να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε θέσεις κλειδιά στην εκπαίδευση (στελέχη εκπαίδευσης κ.λπ.), (Ι.Ε.Π., 2012:11).

Συμπερασματικά, η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι επιτακτική και επιβεβλημένη, γιατί μέσω αυτής αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που

προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια, ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους (Ανδρέου, 1999:188). Μέσω αυτής προκύπτει η ανατροφοδότηση της υφιστάμενης κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος, ενημερώνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, πολιτεία, κ.λπ.) για την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών και υποδεικνύονται τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν και οι διαδικασίες, που είναι αναγκαίες να ακολουθηθούν προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

1.2.3. Κριτήρια αξιολόγησης, μοντέλα και μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Οι έννοιες «ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση της ποιότητας», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης», κατέχουν κεντρική θέση στον εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του '90. Οι έννοιες αυτές έχουν ως προέλευσή τους, κυρίως, τον χώρο της οικονομίας, συνδέονται με τον στόχο της αύξησης της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων και επεκτείνουν τη δράση τους στον εκπαιδευτικό χώρο, στον οποίο διαμορφώνουν στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Δούκας, 1999:172).

Η αξιολόγηση της ποιότητας δεν είναι κάτι καινοφανές, σήμερα όμως, λόγω της αποκέντρωσης, η σημασία της έχει αναδειχθεί περισσότερο. Η διαδικασία της αποκέντρωσης σημαίνει ότι εκχωρούνται περισσότερες αρμοδιότητες λήψης αποφάσεων στα χαμηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα μέσο για να μεταφερθεί η συζήτηση για την ποιότητα της εκπαίδευσης από το επίπεδο της πολιτικής στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης (MacBeath και συν., 2005:152-153).

Η αξιολογική διαδικασία πρέπει να στηρίζεται σε κριτήρια αξιολόγησης τα οποία μπορεί να αναφέρονται στα πεδία της επιστημονικής διάστασης, του διδακτικού, παιδαγωγικού και οργανωτικού έργου, του λειτουργικού και διοικητικού έργου του εκπαιδευτικού και να έχουν προκύψει μέσα από αμοιβαία διαπραγμάτευση αξιολογητών και αξιολογούμενων. Συνεπώς, κατά την εξειδίκευση των κριτηρίων αξιολόγησης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις

στο πλαίσιο της συλλογιστικής της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Λουκέρης και συν., 2009:189). Είναι σημαντικό να τεθούν τα σωστά κριτήρια, επειδή αυτά σχετίζονται άμεσα με τον σκοπό και το αντικείμενο του εκπαιδευτικού έργου. Τα τελευταία χρόνια αντί για κριτήρια συνηθίζεται και ο όρος «δείκτες αξιολόγησης ή δείκτες απόδοσης».

Οι δείκτες απόδοσης ή δείκτες ποιότητας χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαίδευση, κυρίως, για να εκφράσουν με συνοπτικό και συχνά ποσοτικό τρόπο ορισμένα δεδομένα. Έτσι, ορίζονται ως απλά ή σύνθετα στοιχεία πληροφόρησης, τα οποία έχουν διαχρονική διάσταση, συλλέγονται με συνεχή και αξιόπιστο τρόπο σε σταθερά και κανονικά χρονικά διαστήματα και τα οποία περιγράφουν την κατάσταση και την πρόοδο του σχολείου με στόχο να διαπιστωθεί η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος (Δούκας, 1999:176· Fitz Gibbon, 1990:1-2· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:314). Η πληροφόρηση αυτή υπακούει σε ερωτήματα και κριτήρια διάγνωσης, τα οποία αντλούνται από ευρύτερες θεματικές περιοχές, όπως οι εισροές (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, χρηματοδότηση κ.λπ.), οι διαδικασίες (σχολικές σχέσεις, διδασκαλία, μάθηση κ.λπ.) ή τα αποτελέσματα (επιδόσεις μαθητών στις εξετάσεις κ.λπ.), (Δούκας, 1999:176).

Στηριζόμενοι στο περιεχόμενο των συγκεκριμένων δεικτών ορισμένοι ειδικοί αναφέρουν ότι οι δείκτες σχεδιάζονται για να παρέχουν πληροφορίες αναφορικά με τη διάρθρωση και την κατάσταση της εκπαίδευσης και του κοινωνικού συστήματος. Δρουν, δηλαδή, ως όργανα έγκαιρης προειδοποίησης για το ότι κάτι μπορεί να μην πάει καλά. Πολλοί ακαδημαϊκοί και ερευνητές θεωρούν τους δείκτες ποιότητας ως μια στατιστική έκφραση διάφορων παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με την απόδοσή τους (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:314).

Βέβαια, οι διάφοροι δείκτες που εκπονούνται δεν είναι δυνατόν να θεωρηθούν ως τα μοναδικά κατάλληλα εργαλεία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όλοι οι φορείς που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση και κυρίως οι λήπτες αποφάσεων θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί, ώστε να κάνουν σωστή χρήση και όχι κατάχρηση της πληροφόρησης που παρέχουν οι δείκτες. Τα σημαντικά προβλήματα που εμπεριέχει η χρήση των δεικτών απόδοσης στην εκπαίδευση οφείλονται όχι μόνο σε θέματα τεχνικής υφής, αλλά και στο πολιτικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η εννοιολόγησή τους (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:336).

Ο όρος «μοντέλο αξιολόγησης» προσδιορίζει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, η οποία εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνει προτάσεις για τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της αξιολόγησης, την εμβέλεια εφαρμογής της, την αξία και τη χρήση αποτελεσμάτων, τους ρόλους του αξιολογητή και των συντελεστών του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές και τέλος, τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007:48).

Η πιο μεθοδική προσπάθεια αξιολόγησης άρχισε να γίνεται εμφανής τη δεκαετία του 1960, τότε παρουσιάστηκαν τα διάφορα θεωρητικά σχήματα – μοντέλα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Κασσωτάκης και Κουτούζης, 2006), τα οποία διαφοροποιούνταν ανάλογα με τον σκοπό, το αντικείμενο, τις βασικές επιδιώξεις, τη χρήση των αποτελεσμάτων, καθώς επίσης και τη διάρκεια εφαρμογής της.

Τα πρώτα από αυτά δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο ενός κινήματος για την επιστημονική προσέγγιση της αξιολόγησης και γι' αυτόν τον λόγο έχουν έντονα τεχνοκρατικό χαρακτήρα, ενώ παράλληλα εστιάζουν περισσότερο στα ποσοτικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης. Η κριτική, όμως, που ασκήθηκε σ' αυτήν την τάση, κυρίως κατά τη δεκαετία του '70, είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη νέων θεωρητικών σχημάτων, που τόνιζαν περισσότερο τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης και στηρίχτηκαν στις νατουραλιστικές μεθόδους έρευνας, έτσι το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο που ακολούθησε, υιοθέτησε, σχεδόν αποκλειστικά, τις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης (Κασσωτάκης και Κουτούζης, 2006· Π.Ι., 2009:5).

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι του, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά σε συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης (Μαντάς και συν., 2009:199). Οι έννοιες της μέτρησης και του αποτελέσματος είναι κυρίαρχες στο μοντέλο αυτό. Με τον όρο «μέτρηση» εννοούμε την απόδοση στα πρόσωπα, στα πράγματα και στις καταστάσεις αριθμητικών τιμών κατά τέτοιον τρόπο, ώστε οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα τις τιμές αυτές να αντιστοιχούν στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εκείνων στα οποία οι τιμές αυτές αποδίδονται. Υπό την έννοια αυτή, η βαθμολόγηση των μαθητών, για παράδειγμα, θεωρείται ένα είδος μέτρησης (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2009:428-429). Το τεχνοκρατικό μοντέλο υποστηρίζει μια αξιολόγηση παραδοσιακού τύπου, που

εστιάζει στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν δίνει στοιχεία για την ερμηνεία των δυνατοτήτων και των αδυναμιών αυτού που αξιολογείται και επομένως δεν συντελεί στη βελτίωσή του, αντίθετα, δίνει χρήσιμα στοιχεία για τη σύγκριση του αξιολογούμενου με συναφή στοιχεία. Για παράδειγμα, αν η αξιολόγηση αφορά το παραγόμενο από μια σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, τότε με βάση το τεχνοκρατικό μοντέλο προσφέρει στοιχεία που συγκρίνουν το έργο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας με το παραγόμενο έργο από άλλες σχολικές μονάδες (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008:117).

Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση αυτού του μοντέλου ταυτίζεται με τον έλεγχο και αυτό που επιδιώκεται είναι η σύγκριση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού έργου ενός φορέα με το παραγόμενο από άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο. Η έμφαση δίνεται στον βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, έτσι οι αξιολογήσεις που προκύπτουν είναι εξωτερικές, ιεραρχικές, συγκριτικές και αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως προϊόν. Η αδυναμία του, ωστόσο, να δώσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος που αξιολογείται καθώς και η έμφαση που δίδεται στην επίτευξη των στόχων, τον έλεγχο και την ταξινόμηση των αποτελεσμάτων αγνοώντας, ουσιαστικά, τα προηγούμενα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθιστούν το μοντέλο αυτό ανεπαρκές για την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008:117).

Η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου οδήγησε στην ανάπτυξη του ανθρώπινου – πλουραλιστικού μοντέλου, το οποίο δίνει έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και μετατοπίζει το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας από τον έλεγχο των στόχων, στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Χατζηγεωργίου, 2004:257).

Στο ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα δρώντα υποκείμενα της εκπαίδευσης κι όχι στα αποτελέσματα της δράσης τους. Γίνεται πιο πολυφωνικό γιατί συνυπολογίζονται περισσότεροι παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου κι όχι μόνο η επίτευξη των στόχων. Βασική επιδίωξη μιας τέτοιας αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ατελειών του αξιολογούμενου, με σκοπό πρώτα την κατανόηση και την ερμηνεία τους και στη συνέχεια τη βελτίωση του αξιολογούμενου (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008:117). Μια τέτοια αξιολόγηση ξεφεύγει από τις τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες και δίνει έμφαση σε διαδικασίες εξατομίκευσης, που αποσκοπούν στον εντοπισμό των

ιδιαιτεροτήτων κάθε εκπαιδευτικής περίπτωσης και στην ερμηνεία, με τελικό σκοπό την επανορθωτική παρέμβαση (Κωνσταντίνου, 2000:126).

Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφος (2001), (όπ., ανάφ. στο Μαντάς και συν., 2009:200) και τους Κατσαρού και Δεδούλη (2008:120), η συγκεκριμένη αξιολογική προσέγγιση έχει δεχτεί κριτική για τον υποκειμενικό χαρακτήρα της, επειδή δεν χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Επιπλέον, προκύπτουν δυσκολίες εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου λόγω του πλήθους των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτείται για την εφαρμογή του.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αναφέρεται σε ποικίλα επίπεδα, από εκείνο του σχολικού ιδρύματος, ως το εθνικό και το διεθνές. Με βάση αυτή την πολυεπίπεδη αξιολογική προσέγγιση, ο Μαυρογιώργος (1993:149-150) προτείνει μια διαφορετική κατηγοριοποίηση, το γραφειοκρατικό και το διερευνητικό – μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης:

α) Στο γραφειοκρατικό μοντέλο τυπικοί φορείς αξιολόγησης είναι διάφοροι διοικητικοί προϊστάμενοι ή υπηρεσιακοί παράγοντες σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Ο γραφειοκρατικός του προσανατολισμός καλλιεργείται κάτω από σχήματα ιεραρχικών διακρίσεων, καταμερισμού εργασίας και αυστηρών κανόνων. Διαμορφώνεται έτσι ένα κλίμα που επιβάλλει στον εκπαιδευτικό την αποδοχή του συστήματος, τη συμμόρφωση στους κανόνες και την αναγνώριση των ιεραρχικών εξαρτήσεων. Από άποψη σκοπού, η αξιολόγηση γίνεται στον εκπαιδευτικό για να επιδιορθώσει υποτιθέμενες ανεπάρκειες, ελλείψεις ή ατέλειες στην εκπαιδευτική πράξη.

β) Το διερευνητικό – μετασχηματιστικό μοντέλο έχει διαφορετικές αφετηρίες, επιλογές και στόχους. Η διαδικασία αξιολόγησης είναι μια προσπάθεια πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για αυτοαξιολόγηση, αυτοπροσδιορισμό και αυτοανάπτυξη. Το μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης είναι διερευνητικό και γι' αυτό ευνοεί την ανανέωση και την αλλαγή απορρίπτοντας κάθε είδος γραφειοκρατικής αξιολόγησης από τα πάνω προς τα κάτω. Απορρίπτει την ιεραρχική διαστρωμάτωση ανάμεσα στα πρόσωπα ή στους φορείς που συμμετέχουν στην αξιολογική διαδικασία. Η αξιολόγηση αναφέρεται όχι μόνο σε κριτήρια εκπαιδευτικού αποτελέσματος, αλλά και σε όρους εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί επιδιώκεται οι εκτιμήσεις να γίνονται με κριτήριο τη δυνατότητα μεταρρυθμιστικής παρεμβολής. Από την αντιπαράθεση των δύο μοντέλων αξιολόγησης προκύπτει ότι

για να εξασφαλίσουμε βασικές προϋποθέσεις που να στηρίζουν μεταρρυθμιστικές αλλαγές στην εκπαίδευση θα χρειαστεί να απεγκλωβίσουμε τον εκπαιδευτικό από το γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 1993: 151-153).

Με γνώμονα τον χρόνο κατά τον οποίο διεξάγεται η αξιολόγηση σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, διακρίνονται οι εξής μορφές (Κωνσταντίνου, 2006α: 17-18): α) η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία γίνεται στην αρχή του σχολικού χρόνου ή μιας συγκεκριμένης σχολικής περιόδου, με σκοπό την εκτίμηση αναγκών, τη σχεδίαση και την εκτίμηση των δυνατοτήτων και της προόδου του προγράμματος, β) η σταδιακή ή η διαμορφωτική αξιολόγηση, όταν η αξιολόγηση γίνεται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος με βασικό σκοπό τον έλεγχο της πορείας ως προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων. Κατά την οποία συλλέγονται οι απαραίτητες πληροφορίες προκειμένου να γίνουν οι αντίστοιχες διορθωτικές παρεμβάσεις και γ) η τελική ή συνολική αξιολόγηση, όταν η αξιολόγηση γίνεται μετά το τέλος του προγράμματος με σκοπό την αποτίμηση του αποτελέσματος του προγράμματος, προκειμένου να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των διδακτικών – παιδαγωγικών στόχων, αλλά και να αξιολογηθούν όλοι οι παράγοντες που συνετέλεσαν σ' αυτό. Σκοπός αυτής της αξιολογικής φάσης είναι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αξιοποιηθούν για τον ανασχεδιασμό και την περαιτέρω βελτίωση του προγράμματος. Τέλος, όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης (1990), (όπ. ανάφ., στο Μακράκης, 2000:237) προκειμένου να καταστεί δυνατή η τελική, αλλά συχνά και η διαμορφωτική αξιολόγηση απαιτείται η γνώση της αρχικής κατάστασης μέσω της αρχικής – διαγνωστικής αξιολόγησης.

Στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικές *μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*, ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια διαμορφωμένα από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματά της μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, αλλά έχουν κύριο αποδέκτη τους τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004).

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται. Οι γενικοί σκοποί της εσωτερικής αξιολόγησης

σχετίζονται με τη βελτίωση της ποιότητας του σχολικού έργου και την υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. Όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης προσπαθούν να μετρήσουν, όσο αυτό βέβαια είναι δυνατό, τις συνθήκες, τη διαδικασία και τα αποτελέσματα του σχολείου, σε μια προσπάθεια λήψης των κατάλληλων αποφάσεων, που θα συντελέσουν στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:334). Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις, καθώς εφοδιάζει τη σχολική μονάδα με μέσα βελτίωσης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων.

Καταληκτικά, όπως εύστοχα αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1993:141), το εκπαιδευτικό σύστημα και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων, συντελεστών και φορέων, άρα οποιαδήποτε προσπάθεια αξιολόγησης που αφορά τη συμβολή ενός παράγοντα δεν είναι δυνατή αν δεν έχουμε υιοθετήσει διαδικασίες που μας δίνουν ένα είδος συνολικής αξιολόγησης. Έτσι και το εκπαιδευτικό έργο, ως το αποτέλεσμα της σύμπτωσης και του συντονισμού παραγόντων (Ζουγανέλη και συν., 2008:393) δεν μπορεί να εξετασθεί μεμονωμένα άλλα σφαιρικά, με βάση σαφή καθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης, συγκεκριμένο και σαφή σκοπό και στόχους.

1.3. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Καθώς οι κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες σταδιακά αλλάζουν, τροποποιούνται και διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα τόσο οι μορφές του ελέγχου και της αξιολόγησης όσο και ο κοινωνικός τους ρόλος (Σολομών, 1998). Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης και ελέγχου παύουν να έχουν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιθέτως, τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ως αυτόνομου οργανισμού, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας.

1.3.1. Εννοιολογική οροθέτηση και μορφές Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Με τον όρο *αξιολόγηση της σχολικής μονάδας* εννοούμε αφενός την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, αφετέρου την απόδοση αξίας στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:137). Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση διαμορφώνονται δύο βασικές μορφές αξιολόγησης, η εξωτερική και η εσωτερική.

Ο κύριος λόγος ύπαρξης της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ότι επιτρέπει στην κεντρική εξουσία να ελέγχει και να καθοδηγεί τα σχολεία. Οι τύποι της εξωτερικής αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης (Π.Ι., 2009:5-6).

1. *Επιθεώρηση*: η πλέον συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση, η οποία εμφανίστηκε στις αρχές του 19ου αιώνα και λειτουργεί με πολλές παραλλαγές. Πρόκειται για μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, που ταιριάζει σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Κύριος στόχος της είναι ο έλεγχος εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, εστιασμένος στην ποιότητα της διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Ι.Ε.Π., 2012:7· Μαντάς και συν., 2009:200).
2. *Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος*: κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης (Μαντάς και συν., 2009:201).
3. *Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης*: πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγκεκριμένες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα (Μαντάς και συν., 2009:201).

Η εσωτερική αξιολόγηση, αντίστοιχα, διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Συγκεκριμένα:

1. *Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση*: πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατωτέρους. Ως εκ τούτου, αυτού του είδους η αξιολόγηση στοχεύει, κυρίως, στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας, όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999:18). Θεωρείται συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης) και εστιάζει κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.
2. *Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση*: πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης βασικός στόχος της οποίας είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (συνήθως εκπαιδευτικούς, μαθητές, ακόμα και γονείς). Βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο (Μαντάς και συν. 2009:201-202). Σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη (2014α:5), η συλλογική – εσωτερική αξιολόγηση είναι συμμετοχική αξιολόγηση, αφού ο αξιολογητής γνωρίζει πολύ καλά τη μονάδα, τους στόχους της, αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτή. Συνεπώς, μπορεί ευκολότερα να αντλήσει αξιόπιστες πληροφορίες, γιατί υπάρχει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη σε σχέση με έναν εξωτερικό αξιολογητή. Ο αξιολογητής ενδιαφέρεται περισσότερο για την εξέλιξη και τη βελτίωση της μονάδας και είναι σε θέση μετά το πέρας της αξιολόγησης να εφαρμόσει τα συμπεράσματά της προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της μονάδας (Ανδρεαδάκης, 2014α:5).

Οι σχέσεις εσωτερικής - εξωτερικής αξιολόγησης κατέχουν κεντρική θέση στη σχετική βιβλιογραφία και αποτελούν κρίσιμο θέμα στην υλοποίηση των αξιολογικών πολιτικών. Και τούτο διότι οι ρυθμίσεις των σχέσεων αυτών δεν είναι μόνο τεχνικές

για άντληση γνώσης - πληροφόρησης, αλλά και μορφές ρύθμισης των σχέσεων εξουσίας, εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και μεταξύ σχολείων και κεντρικής εξουσίας (Δούκας, 1999:180).

Η αναγκαιότητα για ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος ευνοούν τη συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και στη διάγνωση του τι και πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια ανεξάρτητη διαδικασία η οποία εγγυάται τη συνολική λειτουργία του συστήματος και αντλεί πληροφορίες για την αξιολόγηση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αντίληψη της ποιοτικής διασφάλισης επιχειρεί να φέρει κοντά τα δύο συστήματα, ώστε να εξυπηρετηθούν και οι δύο επιδιώξεις (Δούκας, 1999:180). Ο MacBeath (2001:10), αναφορικά με τη σπουδαιότητα της συνύπαρξης των δύο αξιολογικών συστημάτων ισχυρίζεται ότι *«ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης»*. Συμπληρώνοντας ότι *«...η εξέταση αυτού του ιδανικού σημείου ισορροπίας πρέπει να είναι ο στόχος όλων των συστημάτων»*, για την επίτευξη του οποίου, οι προσδοκίες των εξωτερικών φορέων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις εσωτερικές ανάγκες των σχολείων, καθώς *«οι εκ των άνω προσεγγίσεις χρειάζονται ανταπόκριση από τη βάση»* (MacBeath και συν., 2005:158).

1.3.2. Λογική της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια διαδικασία που αναπτύσσεται στον χρόνο, περιλαμβάνει φάσεις - στάδια και συνοδεύεται από μια σειρά ενεργειών. Κάθε μοντέλο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας προτείνει μια ενδεικτική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών για την πραγματοποίησή της (OECD, 2013). Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, αποτελεί μια «εκ των έσω» διαδικασία, δηλαδή διεκπεραιώνεται από την ίδια τη σχολική μονάδα και στοχεύει στη βελτίωσή της μέσα από μια διαδικασία «αυτοκριτικής» της (MacBeath, 1999· MacBeath, 2001).

Στηρίζεται σε διαδικασίες που παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Κυρίως όμως, τους εκπαιδευτικούς, που θεωρούνται γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων και οι οποίοι μπορούν να οργανώσουν τη δράση για την επίλυσή τους.

Στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου από τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου, μέσα από τη συστηματική συλλογή πληροφοριών και τη συνακόλουθη λήψη αποφάσεων. Η αυτοαξιολόγηση είναι ένα εγγενές και απαραίτητο στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας κάθε σχολικής μονάδας και ακολούθως του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001· MacBeath και συν., 2005: 155· Σολομών, 1999:19).

Το βασικό στοιχείο της αυτοαξιολόγησης ή εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ως μοντέλο ποιοτικής διασφάλισης, είναι η σύνδεσή της με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης των σχολείων. Η μορφή αυτή της αξιολόγησης πραγματοποιείται από την ίδια τη σχολική μονάδα μέσω της ανάπτυξης δεικτών απόδοσης οι οποίοι επιλέγονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μετά από συμφωνία και συναίνεση των συμμετεχόντων. Η προτεραιότητα στην αυτοαξιολόγηση στηρίζεται στο ότι ο αναπτυξιακός χαρακτήρας των αξιολογικών διαδικασιών περιορίζεται, όταν εξυπηρετούνται συγχρόνως και στόχοι απόδοσης λόγου των σχολείων προς τους εξωτερικούς αποδέκτες (Δούκας, 1999:179-180).

Στο σχολικό επίπεδο οι φορείς αξιολόγησης ανήκουν στο προσωπικό της σχολικής μονάδας ή τον οργανισμό που εποπτεύει άμεσα τη μονάδα. Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να ασκείται από έναν δάσκαλο ή από μια ομάδα δασκάλων, από άλλα μέλη τους εκπαιδευτικού προσωπικού της μονάδας, από τον διευθυντή ή από άλλα μέλη της διοίκησης ή από ένα πρόσωπο, το οποίο έχει οριστεί από τη μονάδα για να υπηρετεί ως αξιολογητής (Ανδρεαδάκης, 2014α:5· Nevo, 2001:95).

Μέσα από την ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων προάγεται η συναδελφικότητα και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στοιχεία που οδηγούν και σε βελτίωση της επαγγελματικής τους υπόστασης. Η ένταξη του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού του έργου παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχθεί αστοχίες και ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Παράλληλα, ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες, έτσι καλλιεργείται στη σχολική μονάδα κλίμα συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, γεγονός που συμβάλλει αφενός στον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών, αφετέρου στην αυτοδέσμευσή τους, καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς (Hargreaves, 1994:423-438· Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999β:24· Stoll & Fink,

1996:242). Οι ερευνητές προτείνουν ως προϋπόθεση επιτυχίας να γίνεται η αξιολόγηση από πολλά πρόσωπα, ώστε να συνδυάζονται διαφορετικές οπτικές γωνίες (Danielson & McGreal, 2000· Peterson, 2000: 309-314).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι, ίσως, ο σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας της εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου, αλλά εξαρτάται από τον τρόπο επιλογής του, τον τρόπο που χρησιμοποιεί τη διαδικασία της αξιολόγησης και τη φύση της ίδιας της αξιολόγησης. Υπάρχουν βέβαια και συστήματα, όπου ο διευθυντής, χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις και την υπευθυνότητα, διεκπεραιώνει απλώς τις τυπικές αξιολογήσεις, με αποτέλεσμα η αξιολόγηση να εξελίσσεται σε γραφειοκρατική διαδικασία ρουτίνας και σε πολλές περιπτώσεις ο διευθυντής να αντιγράφει κάθε χρόνο τις περσινές αξιολογήσεις του (Danielson & McGreal, 2000: 17-68). Υπάρχουν όμως και συστήματα, όπως αυτό της Φινλανδίας, όπου ο διευθυντής έχει την πλήρη ευθύνη και τη γνώση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση γίνεται πάνω στη βάση των στόχων που θέτει ο κάθε εκπαιδευτικός στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στην υλοποίησή τους (UNESCO, 2004).

Σύμφωνα με τον MacBeath και τους συνεργάτες του (2005:155), η αυτοαξιολόγηση εκπληρώνει δύο βασικούς ρόλους: 1) δίνει έναυσμα για διάλογο πάνω στους στόχους, στις προτεραιότητες και στα κριτήρια ποιότητας στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης και 2) συντελεί στην επίτευξη στόχων μέσω της χρήσης κατάλληλων και εύχρηστων εργαλείων

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση δεν έχει ως στόχο τον έλεγχο, αλλά τη *βελτίωση της ποιότητας* του εκπαιδευτικού έργου, καθώς (Ι.Ε.Π., 2011:8-10):

- *Κινητοποιεί* όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- *Ενισχύει* τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους, προωθεί την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου.
- *Παρέχει* στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου.
- *Εντοπίζει* αδυναμίες, *αποσαφηνίζει* προβλήματα, *δημιουργεί* προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων, *διαμορφώνει* συνθήκες για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.
- *Εμπεδώνει* συνεργατικές συμπεριφορές, *αναδεικνύει* θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, *διαχέει* καλές πρακτικές και *υποδεικνύει* πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση.

Σε παγκόσμια κλίμακα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια δημοκρατική στροφή προς την εφαρμογή αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, προς την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής έρευνας σχετικά με την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας (MacBeath, 2001:63-86). Σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, η αυτονομία της σχολικής μονάδας και η αυτοαξιολόγησή της λειτουργεί θετικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στα συγκεντρωτικά συστήματα, όπως η Ελλάδα, η επίδραση της αυτοαξιολόγησης στη διαμόρφωση ποιοτικής εκπαίδευσης είναι μηδαμινή (OECD, 2009).

Σύμφωνα με το πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, που προτάθηκε για εφαρμογή στη χώρα μας με το Π.Δ.152/2013 στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη τεκμήρια από τον ατομικό φάκελο (portfolio) των εκπαιδευτικών και τεκμήρια της σχολικής μονάδας (ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο), τα οποία αντιστοιχούν στις ακόλουθες αναλυτικές - ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου: 1. Δεδομένα του σχολείου, 2. Διαδικασίες του σχολείου, 3. Αποτελέσματα του σχολείου (Ι.Ε.Π., 2013).

Στο συγκεκριμένο προεδρικό διάταγμα, ο προσδιορισμός της σχολικής πραγματικότητας προκύπτει μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης: 1. Τομείς 2. Δείκτες ανά τομέα,, 3. Κριτήρια ανά δείκτη. Κάθε επίπεδο ανάλυσης έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Ένας από τους βασικούς τομείς που ερευνάται είναι το κλίμα και οι σχέσεις στο σχολείο και οι αντίστοιχοι προς αυτό δείκτες: οι επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, μεταξύ των μαθητών, οι σχέσεις του σχολείου με γονείς και εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς, παράγοντες, δηλαδή, που συγκροτούν το κλίμα του σχολείου και μελετώνται σε αυτή την εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

2.1.Αποτελεσματικό σχολείο

Η κοινωνία, ως ένας ευρύτερος κοινωνικός θεσμός, δημιούργησε μια σειρά από επιμέρους κοινωνικούς θεσμούς, μεταξύ των οποίων και το σχολείο, που αποσκοπούν στη ρύθμιση και την ικανοποίηση των κοινωνικοπολιτισμικών αναγκών των ανθρώπων αλλά και της ίδιας (Κωνσταντίνου, 2006β:73). Επιδιώκοντας τον έλεγχο του θεσμού του σχολείου η πολιτεία ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί, προσδιορίζει τους σκοπούς του σχολείου, τις προτεραιότητές του, τους προσανατολισμούς του και συνολικά τη μορφή λειτουργίας του (Κωνσταντίνου, 2015:37). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στον ρόλο του επιτελώντας συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες οι οποίες έχουν ως σημεία αναφοράς αφενός το άτομο αφετέρου την κοινωνία και τα παράγωγά της (Κωνσταντίνου, 2006β:75).

Με δεδομένο ότι το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός, μέρος του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, από το οποίο δέχεται επιδράσεις και αλληλεπιδρά με άλλους κοινωνικούς θεσμούς και υποσυστήματα κατανοούμε ότι για να αποφανθούμε αν το σχολείο ανταποκρίνεται στον ρόλο του ή αποκλίνει από αυτόν, αν λειτουργήσει αποτελεσματικά ή μη πρέπει να εξετασθούν σφαιρικά όλοι οι παράμετροι που επηρεάζουν το σχολείο στη λειτουργία του και συνθέτουν την έννοια «αποτελεσματικό», δηλαδή ποιο είναι αποτελεσματικό σχολείο, από τη σκοπιά ποιων εμπλεκομένων: του Υπουργείου Παιδείας, του Εκπαιδευτικού, του Μαθητή, του Γονέα, της Κοινωνίας ή της Παιδαγωγικής επιστήμης; (Κωνσταντίνου, 2015).

2.1.1.Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «σύστημα», «σχολείο» και «αποτελεσματικό σχολείο»

Ο όρος «σύστημα» είναι μια γενική έννοια που παρουσιάζεται σε όλες τις εκφράσεις της καθημερινής ζωής. Υποδηλώνει ένα πλήθος αλληλεξαρτημένων στοιχείων ή υποσυστημάτων, τα οποία συνδεδεμένα μεταξύ τους, μέσω σχέσεων αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, αποβλέπουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Σαΐτη, 2008:15).

Με βάση τη συστημική θεωρία, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιμέρους σύστημα του κοινωνικού συστήματος, το οποίο συνιστούν ένα πλήθος στοιχείων (άνθρωποι, σχολεία, προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι κ.ά.) καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του έργο, ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης. Ακολουθώντας την ίδια θεώρηση το σχολείο είναι δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ένα υποσύστημα της κοινωνίας, δομημένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και γενικά κοινωνική βάση, μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με άλλα υποσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (άλλα σχολεία, κοινωνικούς οργανισμούς, ομάδες ατόμων κ.ά.), (Κωνσταντίνου, 2006:69· Μιχόπουλος, 1998α:74· Πετρίδου, 2002· Σαϊτή, 2008:15· Σαϊτής, 2008β:6).

Ο όρος σχολείο παράγεται από την αρχαία ελληνική λέξη «σχολή» που σήμαινε ελεύθερη ασχολία, ελεύθερο χρόνο, αργία ή απραξία. Αυτό σημαίνει ότι στις παλαιότερες εποχές δεν φοιτούσαν όλοι οι νέοι στα σχολεία. Ο όρος «σχολείο» στους Ρωμαίους, κατά την περίοδο της αυτοκρατορίας τους παίρνει την έννοια του ιδρύματος μαθητών, του τόπου μαθήσεως, του οίκου μορφώσεως των νέων και ενός συνόλου μαθητών. Από την ελληνική λέξη «σχολή» προήλθε ετυμολογικά η λέξη «schola» και από αυτήν αργότερα η έννοια του σχολείου σε ορισμένες νεολατινικές γλώσσες (στην αγγλική – school, στη γερμανική – schule), (Μετοχιανάκης, 2000:375-376). Το σχολείο, όπως κι όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν το κοινωνικό γίγνεσθαι, είναι μια «κοινωνική κατασκευή» με χρόνο έναρξης και διακριτά στάδια εξέλιξης. Η προέλευσή του τοποθετείται ιστορικά στο σημείο που η κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη ενός λαού, μιας κοινωνικής ομάδας ή χώρας επιβάλλει προγραμματισμένη, οργανωμένη και μεθοδευμένη αγωγή και μάθηση (Κωνσταντίνου, 2015:19· Ξωχέλλης, 1991:11).

Από τη σκοπιά της παιδαγωγικής επιστήμης το σχολείο ορίζεται ως ένας *«παιδαγωγικός οργανισμός, ...η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς και αποκτά εξειδικευμένο χαρακτήρα, ως προς την οργάνωση, τη λειτουργία και τους προσανατολισμούς του. Δεδομένου ότι στο σχολείο κυριαρχούν παιδαγωγικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν στο επίκεντρό τους την υπό διαμόρφωση γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ταυτότητα του ανήλικου μαθητή»* (Κωνσταντίνου, 1994:23-24· 2015:33). Συνεπώς, ο οργανισμός αυτός αποτελεί «τη

σπουδαιότερη εστία προγραμματισμένης αγωγής και μάθησης και παράγοντα κοινωνικής εξέλιξης» (Ξωχέλλης, 1981:71· 2005:85).

Κατά τον Dewey το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, που αφενός αποτελεί τον καθρέπτη της υπαρκτής κοινωνίας, αφετέρου έχει σκοπό να την βελτιώσει. Το σχολείο είναι η πραγματική ζωή και όχι απλώς η προετοιμασία για τη ζωή. Εκπροσωπεί την πραγματικότητα της ζωής σε όλες τις εκφάνσεις κι όχι μια πλασματική εικόνα της τελευταίας (Κρίβας, 2002: 201· Νικολάου, 2009:26).

Για την επιστήμη της κοινωνιολογίας το «σχολείο» είναι «ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση (αναπαραγωγή) της γνώσης, που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων» (Φραγκουδάκη, 1985:15), απαραίτητος για την παροχή «οργανωμένης παιδείας ύστερα από την εμφάνιση των πολιτικών κοινωνιών, τη συσσώρευση γνώσης και πείρας, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του πολιτισμού» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999α:18).

Στο πλαίσιο της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης το σχολείο «νοείται ως κοινωνική οργάνωση (ή οργανισμός ή σύστημα), που χαρακτηρίζεται από μια αλληλεξάρτηση των στοιχείων της, όπως αξίες, κοινωνικοί ρόλοι, σύστημα διοίκησης κ.ά., τα οποία και υπηρετούν τις ειδικές λειτουργίες (π.χ. ιδεολογικές, οικονομικές κ.ά.), που αναλαμβάνει να επιτελέσει το σχολείο. Με την έννοια αυτή παρέχεται η δυνατότητα για καλύτερη κατανόηση της οργανωτικής δομής του σχολείου και των συνθηκών στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία» (Σαϊτης, 2008α:17).

Το σχολείο, όμως, δεν αποτελεί απλώς μια οργάνωση, που αναπτύσσεται κοινωνική δυναμική, είναι ένας οργανωμένος κοινωνικός θεσμός ο οποίος προέκυψε για να συμβάλει στη ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών αναγκών του ανθρώπου ή επιβλήθηκε εξαιτίας προσδοκιών και αξιώσεων που συγκεκριμενοποιήθηκαν για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Γι' αυτό άλλωστε έχει προσανατολισμό αξιολογικό και σχέση αλληλεξάρτησης με τα ευρύτερα κοινωνικά φαινόμενα, έναν προσανατολισμό ο οποίος διαπερνάει κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2001:13· Παπαναούμ, 1995:40).

Στην προσπάθεια μας να ενοποιήσουμε τα βασικά σημεία όλων των παραπάνω προσεγγίσεων καταλήγουμε στον ακόλουθο ορισμό: «Ως σχολείο αντιλαμβανόμαστε ένα κοινωνικό δημιούργημα (υποσύστημα της κοινωνίας), που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες. Είναι ένας οργανισμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και ο οποίος αποτελείται από ανθρώπους που αναπτύσσουν δράση ανάμεσά τους»

(Κωνσταντίνου, 2006:70· 2015:18). Το σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός, οφείλει μέσα από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του να επιτυγχάνει τους παιδαγωγικούς, θεσμικούς και κοινωνικούς στόχους και κατ' επέκταση να ανταποκρίνεται στην παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του (Κωνσταντίνου, 2015:89) γιατί μονό τότε μπορεί να θεωρηθεί ότι λειτουργεί αποτελεσματικά.

Αποτελεσματικότητα (effectiveness) χαρακτηρίζεται η ιδιότητα του αποτελεσματικού, αυτού που είναι ικανός να φέρει αποτέλεσμα (effect). Ο όρος της αποτελεσματικότητας (effectiveness, efficacy), που συναντάται συχνά, αντιπαραβάλλεται με εκείνον της αποδοτικότητας (efficiency). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αποτελεσματικότητα είναι η ιδιότητα που οφείλει ή είναι υποχρεωμένος να έχει κάποιος, να εκπληρώνει, να συμπληρώνει, να τελειοποιεί με τις ενέργειές του οτιδήποτε αναλαμβάνει, η ικανότητα να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ενώ αποδοτικότητα είναι η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος, οφέλη (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010:5· Μπαμπινιώτης, 1998: 262). Η έννοια «αποτελεσματικότητα» για το σχολείο, διαφοροποιείται από εκείνη που αφορά άλλες οργανώσεις, καθώς τα βασικά ερωτήματα για το σχολείο, ως οργάνωση, ανήκουν στο πεδίο της παιδαγωγικής θεωρίας. Η αδυναμία, επομένως, να διατυπωθεί ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για το τι σημαίνει «αποτελεσματικό» σχολείο φαίνεται να είναι εγγενής στον ίδιο τον θεσμό της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 1995:40).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015:13), αναφερόμενοι στο σχολείο «...με το επίθετο αποτελεσματικό, εννοούμε ότι μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες οργανώνονται από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, επιτυγχάνονται οι στόχοι που αυτοί επιδιώκουν. Η παιδαγωγική και θεσμική αποστολή του σχολείου και του εκπαιδευτικού οφείλει να πραγματοποιείται κατά τέτοιον τρόπο, ώστε τελικά να ωφεληθούν και να ευεργετηθούν οι αποδέκτες των εκπαιδευτικών διαδικασιών τους, που είναι ο μαθητής και η κοινωνία».

Ως αποτελεσματικότητα του σχολείου, συνεπώς, νοείται ο βαθμός στον οποίο κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Αυτό συνεπάγεται ότι η κάθε σχολική μονάδα οριοθετεί την αποτελεσματικότητά της, θέτει στόχους, σχεδιάζει την επίτευξή τους, αξιολογεί την επίτευξη των στόχων αυτών και επανασχεδιάζει (Κατσαρού & Λιακοπούλου, 2014:46).

Ο Mortimore (1991:215) υποστηρίζει ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο του οποίου οι μαθητές σημειώνουν μεγαλύτερη επίδοση από αυτή που προσδοκάται με βάση τα δεδομένα και τα τελικά αποτελέσματά του, ενώ ο Creemers (1994) και οι Scheerens & Bosker (1997), (όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010:8), συνδυάζουν την αποτελεσματικότητα με την ποιότητα της διδασκαλίας, ορίζοντας ως αποτελεσματικά τα σχολεία που επιτυγχάνουν να είναι αποτελεσματικές οι διδασκαλίες που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Ο Gaskell (1995, όπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001:83) επεσήμανε πως *«αποτελεσματικό θεωρείται εκείνο το σχολείο, που κατορθώνει να συνδυάσει τους στόχους και τα προγράμματα σπουδών, ώστε όλοι οι μαθητές να οδηγούνται στην επιτυχία και να αισθάνονται πως με τον τρόπο αυτό ικανοποιείται το σύνολο των κοινωνικών αναγκών τους»*.

Ανακεφαλαιώνοντας την παρούσα ενότητα και επιχειρώντας μια προσπάθεια σύγκλισης των παραπάνω προσεγγίσεων, καταλήγουμε ότι με την έννοια «αποτελεσματικό» νοείται η επίτευξη του αναμενόμενου αποτελέσματος. Συνεπώς, αποτελεσματικό είναι το σχολείο στο οποίο, μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, επιτυγχάνονται οι στόχοι του, που είναι αφενός η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και ειδικότερα η διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητάς του και αφετέρου η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Επομένως, για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο «αποτελεσματικό», εξαρτάται από τη μορφή που είναι οργανωμένο και λειτουργεί, τον τρόπο που υλοποιεί τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του, το σχολικό κλίμα κ.ο.κ. (Κωνσταντίνου, 2015: 89).

2.1.2. Αποστολή και λειτουργίες του σχολείου

Η σχέση του σχολείου με την κοινωνία υπήρχε ανέκαθεν, αλλά όχι βέβαια με την ίδια μορφή (Κωνσταντίνου, 2006β:74). Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, έχει ως αποστολή του να συμβάλει στη ρύθμιση και την επίλυση των αναγκών της κοινωνίας. Επομένως, έχει συγκεκριμένη δομή και συγκεκριμένους σκοπούς, που αφορούν, κατά κύριο λόγο, τον μαθητή και την κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2016).

Στο πλαίσιο της προσπάθειας ερμηνείας των σκοπών ή των λειτουργιών του σχολείου, ως εξειδικευμένου παιδαγωγικού και κοινωνικού οργανισμού, αναπτύχθηκαν οι θεωρίες του σχολείου. Ομαδοποιούνται σε: *δομολειτουργικές* (Parsons, Dreeben κ.ά.), *ιστορικο-υλιστικές ή ματεριαλιστικές* (Marx, Bourdieu κ.ά.), *ψυχαναλυτικές* (Freud, Zulliger κ.ά.) και *θεωρίες της συμβολικής αλληλεπίδρασης*

(Mead, Blumer κ.ά.). Οι θεωρίες αυτές εστιάζονται σε δύο κατευθύνσεις: η πρώτη κατεύθυνση αναφέρεται στο κοινωνικό σύστημα ή την κοινωνία που δημιουργεί και επηρεάζει τον σχολικό θεσμό και ευρύτερα το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι δηλαδή *κοινωνιοκεντρικές*, ενώ η άλλη κατεύθυνση έχει ως κέντρο της το άτομο, *ατομοκεντρικές* (Κωνσταντίνου, 2006β:71).

Στις κοινωνιοκεντρικές θεωρίες εντάσσονται οι δομολειτουργικές και οι ματεριαλιστικές. Υπό το πρίσμα των θεωριών αυτών *«η κοινωνικοποίηση σχεδόν ταυτίζεται με τη λέξη προσαρμογή, προσαρμογή της συμπεριφοράς του ατόμου στις κοινωνικές προσδοκίες ή αλλιώς στην πολιτιστική κληρονομιά»* (Κωνσταντίνου, 2006β:35), ως εκ τούτου, το σχολείο οφείλει να πληροί τις προϋποθέσεις, οι οποίες αναπτύσσουν και καλλιεργούν στον μαθητή ικανότητες, δεξιότητες και γενικότερα τα προσόντα που απαιτούνται, ώστε να πετύχει κοινωνικά. Το σχολείο που κινήθηκε στα πλαίσια αυτού του άξονα επικρίθηκε ότι με τέτοιους στόχους, που εξυπηρετούν το κοινωνικο-οικονομικό σύστημα, συμβάλλει στη διασφάλιση και την αναπαραγωγή ενός κοινωνικού κατεστημένου κι αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου που συντηρεί τις κοινωνικές ιεραρχήσεις (Κωνσταντίνου, 2006β:71).

Για τους εκφραστές των ατομοκεντρικών θεωριών (*ψυχαναλυτικές και θεωρίες της συμβολικής αλληλεπίδρασης*), ο κύριος στόχος του σχολικού θεσμού είναι η δημιουργία αυτόνομων, ανεξάρτητων και αυτενεργών ατόμων – πολιτών. Ως προς την ατομοκεντρική διάσταση του όρου, το ίδιο το υποκείμενο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της κοινωνίας για να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο (Νικολάου, 2009:79). Άρα, ο μαθητής δεν λειτουργεί ως παθητικός δέκτης των επιδράσεων του δασκάλου, αλλά συμμετέχει ερμηνευτικά και ενεργά στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Κωνσταντίνου, 2006:34). Το επίκεντρο, δηλαδή, της παιδαγωγικής πράξης είναι η αμφίδρομη επικοινωνία δασκάλου – μαθητή, η *«πρόσωπο με πρόσωπο»* αλληλεπίδραση (Γκότοβος, 2002:59). Ωστόσο και αυτές οι θεωρίες δέχτηκαν κριτική, καθώς θεωρήθηκε ότι τέτοιου είδους στόχοι είναι εξωπραγματικοί, μη ρεαλιστικοί και προβληματικοί, ειδικότερα στις σημερινές κοινωνίες, που απαιτούνται από τα άτομα εξειδικευμένες γνώσεις και υψηλές επιδόσεις (Κωνσταντίνου, 2001:15).

Το σχολείο, στη σημερινή του μορφή, αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο δημιούργημα, που σχετίζεται άμεσα με την εκβιομηχάνιση των κοινωνιών, την προώθηση του τεχνικού πολιτισμού και γενικά την καπιταλιστική ανάπτυξη των κρατών. Οι νέοι τρόποι παραγωγής απαιτούσαν εξορθολογισμό και καταμερισμό της

εργασίας, απαιτούσαν πολίτες με γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και προσόντα έτοιμους να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία. Αυτές οι ικανότητες ήταν πολλές και πολυσύνθετες και δεν ήταν δυνατόν να μεταδοθούν στα παιδιά μέσω της οικογένειας με τις παραδοσιακές μορφές αγωγής. Συνεπώς, η λειτουργία του σχολείου με τη σημερινή του μορφή προέκυψε ως επιβεβλημένη αναγκαιότητα. Με την έννοια αυτή η εσω-σχολική και η εξω-σχολική πραγματικότητα, που έχει διαμορφωθεί υπό την επήρεια διάφορων παραγόντων (κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών, κ.ά.), δίνει την πραγματική εικόνα της υπόστασης του σημερινού σχολείου ως προς τις λειτουργίες του (Κωνσταντίνου, 2006β: 74-76· Πυργιωτάκης, 2000: 175).

Οι λειτουργίες του σχολείου βαίνουν προς δύο κύριες κατευθύνσεις, τις λειτουργίες ανάπτυξης και εξέλιξης της προσωπικότητας και τις κοινωνικές λειτουργίες (Πυργιωτάκης, 2000:176). Οι λειτουργίες του σχολείου, οι οποίες αποτελούν κοινό σημείο προσέγγισης και αποδοχής στις περισσότερες θεωρίες περί σχολείου είναι τέσσερις: η Παιδαγωγική – Κοινωνικοποιητική – Ιδεολογική λειτουργία, η Διδακτική – Μαθησιακή – Τεχνική λειτουργία, η Αξιολογική - Επιλεκτική λειτουργία και η Εποπτική – Κουστωδιακή (Γκότοβος, 2003: 181-186· Κωνσταντίνου, 2006:76· 2015:40-41· 2016).

1. Η Παιδαγωγική – Κοινωνικοποιητική – Ιδεολογική λειτουργία

Το σχολείο ασκεί αγωγή και κοινωνικοποιεί τον μαθητή για να τον εξοικειώσει με τις κοινωνικοποιητικές αξίες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς του κοινωνικού συστήματος, για να συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και στην ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα, ως κοινωνικό, ενεργό και παραγωγικό μέλος του (Κωνσταντίνου, 2015:39· Νικολάου, 2009:79). Συνεπώς, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης δεν περιλαμβάνει μόνο κοινωνικές διεργασίες μιας προσχεδιασμένης επίδρασης στην προσωπικότητα του ατόμου, αλλά και αυθόρμητες διεργασίες που όλες μαζί συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της και μεταβάλλει το άτομο από ύπαρξη «βιολογική» σε «πολιτιστική» και «κοινωνική» (Νικολάου, 2009:73).

Η επιβίωση, άλλωστε, των κοινωνιών επιβάλλει την αποδοχή ενός βασικού ιδεολογικού πυρήνα από τα μέλη τους, χωρίς την ύπαρξη του οποίου δεν είναι δυνατόν να διατηρηθεί η συνοχή και να διασφαλιστεί η συνέχεια τους (Πυργιωτάκης, 2000:179). Κατά τον Fend, η ιδεολογική - νομιμοποιητική λειτουργία του σχολείου συνίσταται «στη δημιουργία εκείνων των στάσεων και διαθέσεων, οι οποίες εγγυώνται μια συμπεριφορά που αντιστοιχεί στις βιομηχανικές καπιταλιστικές συνθήκες παραγωγής» (Fend, 1989:42).

Μέσα από τη λειτουργία αυτή, και ειδικότερα από τις διαδικασίες της αγωγής, της κοινωνικής μάθησης και της κοινωνικοποίησης, το σχολείο εξοικειώνει τους μαθητές με τα πολιτισμικά – κανονιστικά στοιχεία που σχετίζονται με αξίες, στάσεις, κανόνες, πρακτικές της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία ανήκουν ή προορίζονται να ανήκουν. Η μεταβίβαση της πολιτιστικής κληρονομιάς του παρελθόντος είναι στοιχείο απαραίτητο για την απόκτηση πείρας από το παιδί και την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή της κοινότητας. Συνολικά, μέσα από τη λειτουργία αυτή επιτυγχάνεται η διατήρηση και η προώθηση του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος (Κρίβας, 2002: 201· Κωνσταντίνου, 2006:76· 2015:40).

2. Η Διδακτική – Μαθησιακή – Τεχνική λειτουργία

Το σχολείο διδάσκει – μαθαίνει (παρέχει) γνώσεις με σκοπό να συμβάλει αφενός στην ανάπτυξη των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή, αφετέρου να επιτύχει την ένταξή του στο σύστημα απασχόλησης (Κωνσταντίνου, 2015:39). Μέσα από τη λειτουργία αυτή το σχολείο μεταβιβάζει στους μαθητές εκείνα τα πολιτισμικά (τεχνικά) στοιχεία τα οποία αποτελούν το αντικείμενο της διδασκαλίας, της αγωγής και εν τέλει της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2006:77). Τα τεχνικά – μαθησιακά, είναι τα λειτουργικά στοιχεία της μάθησης, τα οποία αντιστοιχούν στη διεκπεραιωτική διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 2003:181). Έτσι, το σχολείο αφενός προσπαθεί να αναπτύξει το γνωστικό, νοητικό επίπεδο του μαθητή και αφετέρου να συμβάλει στη λειτουργία του υπάρχοντος συστήματος απασχόλησης (Κωνσταντίνου, 2001:32).

3. Η Αξιολογική – Επιλεκτική λειτουργία

Ο ρόλος του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, την παροχή προσόντων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα κρίνει, αξιολογεί και επιλέγει του μαθητές του, τους οποίους και τοποθετεί ανάλογα στο κοινωνικό σύνολο. Με τις εκπαιδευτικές παροχές και τους τίτλους σπουδών που απονέμει, ορίζει ποιοι θα μεταβούν στην αγορά εργασίας και ποιοι θα τοποθετηθούν σε ποια θέση. Στην ουσία με το να προσδίδει την ανάλογη θέση στο σύστημα απασχόλησης απονέμει οικονομική δύναμη, κοινωνική εξουσία και κύρος (Πυργιωτάκης, 2000: 180).

Μέσα από την αξιολογική – επιλεκτική λειτουργία το σχολείο αξιολογεί τον μαθητή μέσα από τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές του διαδικασίες, για να διαπιστώσει τις ελλείψεις, τις αδυναμίες και τις δυνατότητές του και έτσι να λάβει

ανατροφοδοτικά μέτρα βελτίωσής του. Επιπλέον, μέσα από τους παρεχόμενους τίτλους σπουδών τον προσανατολίζει στην επιλογή των επαγγελματικών του δραστηριοτήτων (Κωνσταντίνου, 2015:39). Το σχολείο, δηλαδή, με βάση τις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, διαμορφώνει κριτήρια και προϋποθέσεις για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση. Ως τέτοια κριτήρια και προϋποθέσεις θεωρούνται η επίδοση του μαθητή και οι εξεταστικές και διαπιστωτικές (π.χ. βαθμολογικές) διαδικασίες που σχετίζονται με αυτήν (Κωνσταντίνου, 2006:47).

4. Η Εποπτική - Κουστοδιακή λειτουργία

Από τη στιγμή που το κράτος λειτουργεί ως υποκατάστατο της οικογένειας, κυρίως μετά την έξοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας, αρχίζει η υποχρέωσή του για διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας και της ψυχικής υγείας των παιδιών. Αυτό αποτελεί δέσμευση του σχολείου και των εκπαιδευτικών έναντι των γονέων, οι οποίοι τους εμπιστεύονται για πολλές ώρες την ημέρα και για πολλά χρόνια ό,τι πιο πολύτιμο έχουν, τα παιδιά τους (Πυργιωτάκης, 2000:177).

Η παρουσία των μαθητών στο σχολείο απελευθερώνει του γονείς από τον παιδαγωγικό και κοινωνικό τους ρόλο και αποδεσμεύει τη διαθέσιμη εργατική δύναμη. Το σχολείο εποπτεύει τον μαθητή στη σχολική του παρουσία και δράση, παρέχοντάς του ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση (Γκότοβος, 2003:185· Κωνσταντίνου, 2001:33· 2015:39).

Ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο υλοποιεί τις προαναφερθείσες λειτουργίες φανερώνει αφενός κατά πόσο παίρνει σοβαρά υπόψη τον παράγοντα άτομο και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και αφετέρου αν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, έτσι ώστε να μην επικρίνεται ως παιδαγωγικός θεσμός ότι λειτουργεί αντιφατικά, μονοδιάστατα κ.λπ. Η μορφή που παίρνουν οι λειτουργίες αυτές και γενικότερα η σχολική πραγματικότητα, εξαρτώνται από παράγοντες που ασκούν έμμεσες ή άμεσες επιρροές. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζονται από την εκάστοτε χρονική, πολιτική, οικονομική, παιδαγωγική, θρησκευτική και κοινωνική στιγμή λειτουργίας του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2006:78).

2.1.3. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου και παράγοντες αποτελεσματικότητας

Οι όροι «ποιότητα» και «αποτελεσματικότητα», αν και προέρχονται από τον χώρο των οικονομικών επιστημών, τοποθετήθηκαν και στον εκπαιδευτικό χώρο (Δούκας, 1999:172) με συνέπεια η συζήτηση να μετατοπιστεί στη διαδικασία της οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων, στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, τη στοχοθεσία τους, την εκπαιδευτική ηγεσία, στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και τη διαμορφούμενη από αυτό επικοινωνία (Κουτούζης, 2011β:45).

Με ποια κριτήρια, όμως, αξιολογείται ένα σχολείο ως αποτελεσματικό και κάποιο άλλο ως αναποτελεσματικό ή λιγότερο αποτελεσματικό; Ποιοι είναι οι αποφασιστικοί εκείνοι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου;

Αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο ότι η σχολική μονάδα αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύστημα, στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη που το αποτελούν (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό σχολείου, γονείς). Η ικανοποίηση των αναγκών όλων των «μελών» της σχολικής κοινότητας και ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του (Ξουρίδας, 2016:34).

Μελετώντας τα πορίσματα διεθνών ερευνών, αναφορικά με τη σχολική ποιότητα και αποτελεσματικότητα, καταδεικνύεται ένα πλήθος παραμέτρων, κυρίως ενδοσχολικών, που αναφέρονται είτε στο οργανωτικό επίπεδο, είτε στο κλίμα της μονάδας και συμβάλλουν στην ουσιαστική βελτίωση του σχολείου, ώστε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα να αναδεικνύεται ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό. Παράγοντες, όπως η ηγεσία και η διεύθυνση του σχολείου, ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, χαρακτηρίζονται από διεθνείς μελέτες ως οι βασικότεροι συντελεστές της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές και οι θεωρητικοί του αντικειμένου πρότειναν μια σειρά κριτηρίων προσδιορίζοντας ένα σύνολο παραμέτρων που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και οδηγούν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου,

2015: 103-104· MacBeath, 2001: 36-37· Παμουκτσόγλου, 2001: 83-84· 2007: 199· Πασιαρδή, 2001), Schoemaker (1982) και William (1985), (όπ. ανάφ. στο Ανδρεαδάκης, 2014β:7):

- ✓ *Εκπαιδευτική ηγεσία, οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου*, σταθερή και με στόχους, σχεδιασμό, συνεργατικότητα, παιδαγωγικό και διοικητικό επαγγελματισμό. Πρωταρχικό μέλημα του διευθυντή αποτελεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας οφείλει να επιδιώκει την αгаστή συνεργασία και την επικοινωνία με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, μεταδίδοντας τους με αυτό τον τρόπο την αποστολή του σχολείου. Ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας συνεργάτης, ένας εμψυχωτής.
- ✓ *Κοινό όραμα*, κοινοί στόχοι, συνέπεια στην εκπαιδευτική πρακτική, συλλογικότητα και συνεργασία. Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του.
- ✓ *Περιβάλλον μάθησης και σχολείου*: σωστή οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας- σχέσης, συστηματική διαδικασία μάθησης, ελκυστικό εργασιακό και, γενικότερα, σχολικό περιβάλλον και παιδαγωγικό κλίμα.
- ✓ *Επικέντρωση στους εκπαιδευτικούς στόχους*: στόχος η σχολική επιτυχία, με έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.
- ✓ *Σκόπιμη διδασκαλία*: αποδοτική οργάνωση, σαφήνεια στους στόχους, σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος και σύνδεση με την πράξη. Έχει ιδιαίτερη σημασία ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μαθητών – εκπαιδευτικών.
- ✓ *Υψηλές προσδοκίες*: αυξημένες προσδοκίες σε όλα τα επίπεδα, επικοινωνιακές προσδοκίες και διανοητική διέγερση.
- ✓ *Διαπροσωπικές σχέσεις*: η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος διευκολύνει τη μάθηση και τη διδασκαλία. Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί εγγύηση για την πραγμάτωση των στόχων της σχολικής μονάδας .
- ✓ *Θετική ενίσχυση*: σαφής και δίκαιη πειθαρχία, ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και επιβράβευση.
- ✓ *Παρακολούθηση της προόδου*: έλεγχος της επίδοσης των μαθητών και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης με παιδαγωγικά χαρακτηριστικά. Τα

αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή, όσο και του προγράμματος.

- ✓ *Δικαιώματα και ευθύνες μαθητών*: ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, θέσεις ευθύνης, έλεγχος της εργασίας, συναποφάσεις, συνευθύνη.
- ✓ *Συνεργασία γονέων και σχολείου*: ενεργητική και αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων.
- ✓ *Μια κοινότητα μάθησης*: ανάπτυξη συνεργασίας, δραστηριοποίηση του διδακτικού προσωπικού στον σχολικό χώρο.
- ✓ *Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα*: έτσι επιτυγχάνεται η αποκέντρωση, υπάρχει ευελιξία και δίνεται έμφαση στις πραγματικές και όχι – ενδεχομένως- στις εικονικές ανάγκες των μαθητών.
- ✓ *Παιδαγωγική έμφαση στις λειτουργίες του σχολείου* (αγωγή, διδασκαλία, μάθηση, κοινωνικοποίηση, αξιολόγηση) διαμορφώνοντας παιδαγωγικά κατάλληλο σχολικό κλίμα.

Πολλοί ερευνητές συνέβαλλαν αποφασιστικά στο να συμπεριληφθούν και άλλα χαρακτηριστικά στον μακρύ κατάλογο των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολείου. Οι Levine και Lezotte (1990) αναφέρουν χαρακτηριστικά που επικεντρώνονται στους μαθητές: αίσθηση αισιοδοξίας από τους μαθητές, πολυπολιτισμική διδασκαλία και ευαισθησία, προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, ισότιμες πρακτικές προώθησης των μαθητών, υπευθυνότητα των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Ενώ ο Kooper (1993) εστιάζει σε χαρακτηριστικά που αφορούν, κυρίως, την εκπαιδευτική – μαθησιακή διαδικασία, όπως κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, γνώση και κατανόηση των γεγονότων που επηρεάζουν τη σχολική ζωή, ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία διδασκαλίας– μάθησης και αξιολόγησης, κατανόηση των στόχων των δραστηριοτήτων από τους μαθητές, παροχή ευκαιριών και προκλήσεων στους μαθητές (όπ. ανάφ. στο Ανδρεαδάκης, 2014β:10-11). Γενικά μπορεί να πει κανείς ότι τα αποτελεσματικά σχολεία φαίνεται να χαρακτηρίζονται από ισχυρή κουλτούρα που ενθαρρύνει την παραγωγικότητα, το υψηλό ηθικό, την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση σε κοινούς στόχους, σε μια αίσθηση αποστολής (Παπαναούμ, 1995:43).

Να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση ενός σχολείου, ως αποτελεσματικού ή μη, αφορά αποκλειστικά το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς του. Έτσι, ένα σχολείο το οποίο θεωρείται αποτελεσματικό σε μια περιοχή μπορεί να αποδειχτεί αναποτελεσματικό σε μια άλλη. Γενικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας που

συνδέονται με το αποτελεσματικό σχολείο έχουν υπόσταση και είναι εφαρμόσιμα μόνον όταν εντάσσονται στο συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, αφού οι παράγοντες της αποτελεσματικότητας δεν είναι επεξηγήσεις αλλά αλληλεπιδράσεις (MacBeath, 2001: 38).

Συμπερασματικά, είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς τόσο τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου, όσο και τα τυπικά χαρακτηριστικά τους, όπως έχουν διατυπωθεί από τους διάφορους ερευνητές. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι υπάρχει αυτόματα ένα σχέδιο που μπορεί να ακολουθήσει κάθε σχολείο, ώστε να είναι αποτελεσματικό. Τα σχολεία διαφέρουν στη σύσταση του μαθητικού τους δυναμικού, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διαφορετικές ανάγκες στους μαθητές. Επίσης, τα σχολεία διαφέρουν σε ό,τι αφορά τις αξίες της κοινότητας στην οποία είναι ενσωματωμένα. Για τους λόγους αυτούς, ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου πρέπει να βρουν τρόπους να προσαρμόσουν τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου τους, για να μπορέσουν να προγραμματίσουν κατάλληλα και να εφαρμόσουν το καλύτερο δυνατό σχέδιο βελτίωσης για το σχολείο τους (Davis, 1989, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 20).

2.1.4. Κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία

Η αναζήτηση της «αποτελεσματικότητας» έχει τις αρχές στη δεκαετία του '70, η πεποίθηση ότι η ανύψωση του πνευματικού επιπέδου του συνόλου του πληθυσμού σημαίνει επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, που θα οδηγήσει σε αύξηση της ατομικής παραγωγής και κατ' επέκταση σε άμεση οικονομική ανάπτυξη, είχε ως αποτέλεσμα να στραφεί το ενδιαφέρον των πολιτικών και επιστημόνων προς το σχολείο, δηλαδή στις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο κι αν επιτυγχάνεται η ισότητα των ευκαιριών (Νικολάου, 2009:103). Το κίνημα για το «αποτελεσματικό σχολείο» προσπάθησε να ερευνήσει και να απαντήσει στο πρόβλημα της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας των μαθητών, ο στόχος του ήταν να ενισχύσει τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ώστε να ξεπεράσουν την κοινωνική τους μοίρα (Παμουκτσόγλου, 2001:82).

Ορόσημο των ερευνών ήταν η μελέτη του Coleman και των συνεργατών του το 1966 και μετέπειτα οι αντίστοιχες του Jensen 1969 και του Jencks και των συνεργατών του το 1972, κεντρικό τους θέμα ήταν η επίδραση του σχολείου στην

αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Όλες οι έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «τα σχολεία δεν μπορούν να επιδράσουν» σημαντικά στη σχολική επιτυχία του μαθητή κι έτσι αμφισβήτησαν τη σχολική επίδραση στο κοινωνικό γίνεσθαι και προκάλεσαν ένα πλήθος άλλων μελετών (Δούκας, 1999:173· Κωνσταντίνου, 2015:89· Παμουκτσόγλου, 2001:82).

Τα ευρήματα των ανωτέρω ερευνών αμφισβητήθηκαν έντονα και από το 1971 ως το 1985 πυροδότησαν μια σειρά νεώτερων μελετών, οι οποίες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools), αρχικά στις ΗΠΑ και αργότερα στη Μεγάλη Βρετανία. Εμπνευστής του κινήματος ήταν ο Ronald R. Edmonds, ο οποίος με μια ομάδα συνεργατών του κατάφερε να πείσει τον εκπαιδευτικό κόσμο ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να μεταρρυθμιστούν, προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες από τις μελέτες: Weber, 1971· Summers & Wolfe, 1977· Hoover, 1978· Lezotte & Passalacqua, 1978· Brookover et al., 1979· Edmonds, 1979· Rutter et al., 1979· Murnane, 1981· Cohen, 1982· Purkey - Smith, 1983· Lipsitz, 1984· Rosenholtz, 1985· Stedman, 1985 κ.ά.

Η βασική διαπίστωση των ερευνών αυτών ήταν ότι υπήρχαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των σχολείων, οι οποίες ασκούσαν καθοριστική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών. Το σημείο στο οποίο συγκλίνουν τα πορίσματα των μελετών είναι ότι η κοινωνική και η οικονομική προέλευση των μαθητών δεν αποτελεί, οπωσδήποτε, παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας τους, αφού πολλοί μαθητές προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, κατόρθωναν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και να εξασφαλίσουν στη συνέχεια επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη.

Τα αποτελεσματικά σχολεία, σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ανεξάρτητα από την κοινωνική, πολιτισμική προέλευσή τους. Συνεπώς, τα «αποτελεσματικά σχολεία» μπορούν, ως έναν βαθμό, να αντισταθμίσουν ορισμένες κοινωνικές ανισότητες και ευθύνη των ίδιων των σχολείων είναι να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της κοινωνικής ισότητας και να μην δίνουν σημασία σε πιθανές κοινωνικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών. Ουσιαστικά, είναι η πρώτη φορά που δίνεται έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά

και στον σημαντικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και τις αρχές του '80, το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων κατέληξε στην παρουσίαση καταλόγων, οι οποίοι περιελάμβαναν βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου. Σημαντική μελέτη στη θεματική αυτή ήταν εκείνη του R. Edmonds (1979), στην οποία παρουσιάστηκαν πέντε παράγοντες οι οποίοι συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο (Δούκας, 1999:173):

1. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου.
2. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο.
3. Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις.
4. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων.
5. Έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Με βάση την εκτενή βιβλιογραφία επί του θέματος, ο Murphy (1992), (όπ. ανάφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001:82) καταλήγει σε τέσσερις αρχές, οι οποίες είναι απαραίτητες να τηρούνται, όταν αναφερόμαστε σε ένα αποτελεσματικό σχολείο:

1. Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
2. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό.
3. Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία κι όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
4. Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι.

Καταληκτικά, αποτέλεσμα του κινήματος του αποτελεσματικού σχολείου ήταν η ιδιαίτερη έμφαση που δόθηκε στις διαδικασίες που ακολουθούνται μέσα σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα και συνακόλουθα η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, η ανάπτυξη του πεδίου της διοίκησης της εκπαίδευσης, η μεταφορά του αρχών του επιστημονικού management στις σχολικές μονάδες, καθώς και η επικέντρωση σε ζητήματα «ηγεσίας» (leadership) στην εκπαιδευτική μονάδα (Κουτούζης, 2011α:9).

2.2. Σχολική ηγεσία

Βασικός συντελεστικός παράγοντας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι η αποτελεσματική διαχείρισή της από την αντίστοιχη σχολική ηγεσία. Η ορθολογική διοίκηση είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως κινητήριοι μοχλός για καινοτομίες και αλλαγές και να συμβάλει, δια της ενεργοποίησης του συνόλου της σχολικής κοινότητας, στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Αναγκαία προϋπόθεση είναι η δημιουργία ενός εσωτερικού περιβάλλοντος, δηλαδή ενός σχολικού κλίματος που θα σέβεται την ελευθερία, την ατομικότητα, τις αξίες, ώστε τα άτομα και οι ομάδες να μπορούν να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να υλοποιούν τους στόχους του οργανισμού (Μυλωνά & Βαϊραμίδου, 2006:187).

Σύμφωνα με τον Καψάλη (2005:10-15), οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του αποτελεσματικού σχολείου διακρίνονται σε δυο ομάδες: α) στα οργανωτικά χαρακτηριστικά και β) στα χαρακτηριστικά της εσωτερικής ζωής του σχολείου. Τα κυριότερα οργανωτικά χαρακτηριστικά είναι: η διεύθυνση του σχολείου, η έμφαση στη διδασκαλία, η σταθερότητα του συλλόγου των διδασκόντων, η διάρθρωση και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συνεργασία των γονέων, η αναγνώριση των σχολικών επιδόσεων και τέλος, η συνεργασία και στήριξη από εκπαιδευτικές αρχές.

Στις ενότητες που ακολουθούν θα εστιάσουμε στον ρόλο της ηγεσίας και δη της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας - διεύθυνσης, βασική παράμετρο συγκρότησης των οργανωτικών χαρακτηριστικών του σχολείου.

2.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «ηγεσία», «ηγέτης» και «διευθυντής»

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης και θεωρείται μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων, έχοντας ισχύ, ιδιαίτερα, για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Κατσαρός, 2008:96).

Η ηγεσία είναι η άσκηση επιρροής είτε ενός ατόμου είτε μιας ομάδας πάνω σε άλλα άτομα, με αποτέλεσμα να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για την επίτευξη των στόχων, άρα το άτομο εκείνο που έχει τη μεγαλύτερη επιρροή μέσα στην ομάδα και

που αναμένεται να εκπληρώσει τον ηγετικό αυτό ρόλο είναι ο ηγέτης (Hoy and Miskel, 1996:374· Παπασταμάτης, 2008:249).

Οι περισσότεροι ορισμοί αντανakλούν αυτήν την παραδοχή και ορίζουν την ηγεσία ως την ικανότητα των ανθρώπων να παρακινήσουν άλλους, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι. Ο Cohen (1990:215) ορίζει την ηγετική ικανότητα *«ως την επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία δεν γνωρίζουν οι ίδιοι ότι μπορούν να επιτύχουν ή δεν γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα»*. Οι Rauch & Behling (1984:46) υποστηρίζουν ότι ηγετική ικανότητα είναι *«η διαδικασία επίδρασης όλων των ενεργειών και δράσεων ενός οργανισμού προς την κατεύθυνση της επίτευξης του οράματος και της αποστολής του οργανισμού»*.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002:310· 2005:197), *«ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μια μεγάλης ή μικρής, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοσοφία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον»*.

Ο Goleman (2000) ορίζει την ηγεσία ως την έμπνευση και την καθοδήγηση μιας ομάδας σε έναν κοινό στόχο και τη σωστή προώθηση και διαχείριση της αλλαγής, ενώ ο Πασιαρδής (2004:209) αναφέρει πως ηγεσία είναι *«το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική σου συμπεριφορά»* και ηγέτης *«είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει»*.

Ο Παπασταμάτης (2008:249), ύστερα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (βλ. Bush, 2003· Smith and Piele, 1997), αναφέρει πως η έννοια της ηγεσίας αποσκοπεί στη συνένωση των ανθρώπων μέσω της υιοθέτησης θεμελιωδών αξιών. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η ηγεσία μπορεί να ερμηνευθεί ως επιρροή, αλλά η έννοια αυτή είναι ουδέτερη, επειδή δεν εξηγεί ποιες δραστηριότητες και στόχοι πρέπει να υλοποιηθούν. Συνεπώς, η ιδέα της ηγεσίας πρέπει να βασίζεται στον χαρακτήρα του ηγέτη, ο οποίος εκδηλώνεται με τη μορφή πανανθρώπινων εκπαιδευτικών αξιών, οι οποίες αντανakλούν τους σκοπούς του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Σύμφωνα με τον Chemers (1997), η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων,

για να επιτύχει κάποιον κοινό σκοπό. Οι Katz και Kahn (1978) εντοπίζουν τρία βασικά συστατικά της ηγεσίας:

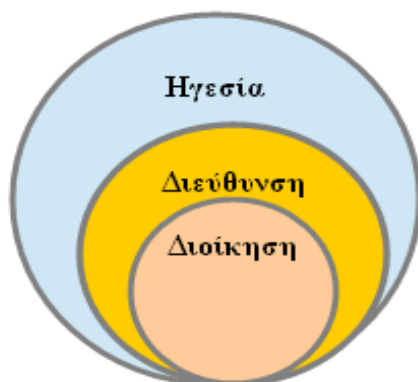
1. την απόδοση μιας θέσης ή ενός αξιώματος,
2. τα χαρακτηριστικά του ατόμου,
3. την κατηγορία μιας συγκεκριμένης διοικητικής συμπεριφοράς (Πασιαρδής, 2004: 209).

Συμπερασματικά, ο ορισμός της ηγεσίας φαίνεται να αφήνει περιθώρια για επιστημονικές αντιθέσεις, επειδή εξαρτάται όχι μόνο από τη θέση, τη συμπεριφορά και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, αλλά ακόμη και από τα χαρακτηριστικά της κατάστασης (Hoy and Miskel, 1996:375).

Σημαντική για την εννοιολογική αποσαφήνιση της ηγεσίας είναι η διάκρισή της από τη διοίκηση, αν και η πλειονότητα των μελετητών υιοθετεί την άποψη ότι πρόκειται για επικαλυπτόμενους, σε κάποιον βαθμό, όρους και αλληλοσυμπληρούμενους, αλλά με σαφώς διακριτούς ρόλους. Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, στη διοίκηση αποδίδεται ο ρόλος της εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του. Αντίθετα, στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και γενικά υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου. Η ηγεσία συνδέεται με την ανάπτυξη των ανθρώπων και τη διαμόρφωση αξιών και οράματος (Κατσαρός, 2008:96). Βασικό στοιχείο της ετερότητας ηγεσίας και διοίκησης είναι ότι η διοίκηση εδράζεται στην επίσημη θέση εξουσίας για τον επηρεασμό των υφισταμένων, ενώ η ηγεσία εκπηγάζει από διαδικασίες κοινωνικής επιρροής (Μιχόπουλος, 1998β:62).

Ένας άλλος διαχωρισμός γίνεται μεταξύ των εννοιών της διεύθυνσης και της ηγεσίας. Ο όρος διεύθυνση έχει να κάνει με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού, αλλά ταυτόχρονα ο ηγέτης δίνει κατεύθυνση στον οργανισμό μέσα σε έναν χρονικό ορίζοντα μερικών μηνών ή και έως και δύο έτη. Ο όρος ηγεσία είναι σαν ένας όρος «ομπρέλα», όπου υπάγονται τόσο η «διοίκηση» όσο και η «διεύθυνση», (βλ. Σχήμα 1). Κάτω από τον όρο ηγεσία τοποθετείται το όραμα και η κατεύθυνση για το που οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα, δίνοντας έτσι στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό. Μέσα από τον συλλογισμό αυτό ο Πασιαρδής θεωρεί ότι ο όρος ηγεσία είναι υπεράνω των δύο άλλων, άλλα ταυτόχρονα

θεωρεί ότι για να είναι κάποιος καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής (Πασιαρδής, 2004:211-212).



*Σχήμα 1: Οι σχέσεις μεταξύ των όρων: Ηγεσία – Διεύθυνση – Διοίκηση
(Πασιαρδής, 2004:212)*

Οι Katz και Kahn (1978:527-528) επιχειρώντας την εννοιολογική διάκριση του ηγέτη από τον διευθυντή, αναφέρουν το ακόλουθο παράδειγμα, στο σχολείο ο διευθυντής καταλαμβάνει μια ηγετική θέση, μια άλλη ηγετική θέση εντός του σχολικού συστήματος καταλαμβάνει ο διευθυντής εκπαίδευσης, υπάρχουν, ωστόσο, στο σχολικό σύστημα και άλλα άτομα τα οποία δεν κατέχουν θέσεις εξουσίας, αλλά μπορεί να ασκούν μια μορφή επιρροής στα μέλη των διάφορων οργανώσεων του συστήματος. Με την έννοια αυτή, αν τα διευθυντικά στελέχη στηρίζονται αποκλειστικά στην ισχύ και στην επίσημη εξουσία για να κατευθύνουν τη συμπεριφορά των υφισταμένων δεν ασκούν ηγεσία. Έτσι, ένα διευθυντικό στέλεχος μπορεί να είναι ηγέτης, αλλά και όχι. Το άτομο που μπορεί να κατέχει μια θέση τυπικής ισχύος και εξουσίας μπορεί να εκδηλώνει ηγετική συμπεριφορά, αλλά και όχι. Αντίθετα, για να εκδηλώνει κάποιος ηγετική συμπεριφορά δεν χρειάζεται να είναι τυπικός ηγέτης. Συνεπάγεται, επομένως, ότι η εξουσία ενός ηγέτη έχει τελικά τις ρίζες της στην ίδια την ομάδα.

Ο Bell (1990:46) φαίνεται να αντιλαμβάνεται την άσκηση της διευθυντικής ικανότητας στο σχολείο ως την εφαρμογή μιας ειδικής ομάδας δεξιοτήτων, από κοινού με τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, για να φτάσουν σε μια ομάδα κοινών στόχων. Θεωρώντας ότι ο ρόλος της διεύθυνσης είναι οι δραστηριότητες του συντονισμού, του σχεδιασμού, της αξιολόγησης και άλλων συναφών, ενώ της ηγεσίας οι δραστηριότητες της υποστήριξης, της ανάπτυξης και της ενθάρρυνσης του προσωπικού με έμφαση στην εργασία.

Άρα, ο ηγέτης αναδεικνύεται μέσα σε έναν κοινωνικό οργανισμό ασκώντας επιρροή μέσω της συμπεριφοράς του, επηρεάζοντας και αξιοποιώντας τα μέλη του χωρίς τη δύναμη της «τυπικής εξουσίας» που του παρέχει η συγκεκριμένη θέση (Litzinger & Sehaefer, 1997: 78-81). Ο διευθυντής, όταν πέραν της θέσης που κατέχει και της τυπικής εξουσίας που του παρέχει αυτή η θέση, διαθέτει και ορισμένες βασικές ικανότητες βάσει των οποίων ασκεί επιρροή και επιτυγχάνει καλύτερα αποτελέσματα *«όχι μόνο είναι αξιόλογος προϊστάμενος, αλλά ταυτόχρονα και καλός ηγέτης»* (Σαϊτής, 2002: 229).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005:203) και τον W. Bennis (1989: 44-47), ο οποίος προβαίνει σε παρεμφερή διάκριση, ο διευθυντής διορίζεται, χρησιμοποιεί δοτή εξουσία, παρέχει εντολές, ανταμοιβές και τιμωρίες, ελέγχει, δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική, κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια, ενδιαφέρεται κυρίως για το πώς διαχειρίζεται το κατεστημένο, αποδέχεται την πραγματικότητα, έχει βραχυπρόθεσμη προοπτική, καθώς δίνει έμφαση στο παρόν, κάνει τα πράγματα σωστά. Ο ηγέτης αναδεικνύεται, χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη, περνά όραμα, εμπνέει, πείθει, κινητοποιεί μέσω ιδανικών, αξιών, ανώτερων αναγκών, κερδίζει εμπιστοσύνη, ενδυναμώνει, δίνει έμφαση στους ανθρώπους, τα συναισθήματα, την καρδιά, τη διαίσθηση, ανοίγει ορίζοντες, ενδιαφέρεται κυρίως για το γιατί, προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί, ερευνά την πραγματικότητα, δίνει έμφαση στο μέλλον, μακροπρόθεσμη προοπτική και κάνει τα σωστά πράγματα.

Συνοψίζοντας την παρούσα ενότητα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η βασική διαφορά μεταξύ του διευθυντή και του ηγέτη εντοπίζεται, αφενός στον τρόπο που αξιοποιούν τον ανθρώπινο παράγοντα και αφετέρου στο μέγεθος των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων των οργανισμών των οποίων ηγούνται (Μιχόπουλος, 1997: 124· Σαϊτής, 2002: 229).

2.2.2. Στυλ ηγεσίας

Σε κάθε οργάνωση υπάρχουν θέσεις που αποτελούν την ιεραρχική πυραμίδα της οργάνωσης, τα άτομα που κατέχουν τις ανώτατες θέσεις της πυραμίδας συνιστούν την ηγεσία της οργάνωσης. Η ηγεσία είναι μια δυναμική διαδικασία που ποικίλει ανάλογα με τις καταστάσεις και τις αλλαγές που συμβαίνουν μέσα σ' έναν οργανισμό και που διαμορφώνουν ανάλογα τη συμπεριφορά των ηγετών και των υφισταμένων τους.

Το στυλ, όμως, που υιοθετεί ο εκάστοτε ηγέτης προσδιορίζεται και επηρεάζεται από ένα σύνολο μεταβλητών, όπως η προσωπικότητα του ηγέτη, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας, η δυναμική της ομάδας και τα χαρακτηριστικά του καθήκοντος. Ο συνδυασμός των μεταβλητών αυτών οδηγεί στο ηγετικό πρότυπο βάσει του οποίου ηγείται ο ηγέτης

Οι πρώτες έρευνες για την ανάλυση και αποτύπωση των βασικών τύπων της ηγετικής συμπεριφοράς πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του '30. Με τη μέθοδο του κοινωνικού πειράματος διερευνήθηκε η στάση του ηγέτη απέναντι στην ομάδα και καταβλήθηκε προσπάθεια να προσδιοριστεί το αποτελεσματικότερο πρότυπο, ανάμεσα στα βασικά πρότυπα (στυλ) ηγετικής συμπεριφοράς, με κριτήριο τον βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων (Κατσαρός, 2008:100).

Στην παρούσα μελέτη θα περιοριστούμε στα τρία κυρίαρχα στυλ άσκησης ηγεσίας (αυταρχικό, δημοκρατικό, ελευθεριάζον), που μπορούν να εφαρμόζονται από προϊσταμένους ομάδων ή οργανισμών και προκύπτουν από μακροχρόνια επιστημονική έρευνα.

Σύμφωνα με το αυταρχικό στυλ άσκησης ηγεσίας, ο προϊστάμενος επιδιώκει υπακοή από τους υφισταμένους του. Παίζει κυριαρχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών όλων των μελών της ομάδας. Διατάσσει και οι διαταγές του, συνήθως, στηρίζονται σε κυρώσεις. Χρησιμοποιεί τον φόβο ως κίνητρο, είναι δογματικός στις σχέσεις με τους υφισταμένους του, σπάνια αιτιολογεί τις διαταγές του, συχνά αρνείται να επεξηγήσει τις πράξεις του και διστάζει να δεχτεί προτάσεις που εναντιώνονται στις απόψεις του. Η αυταρχική ηγεσία είναι απόρροια μιας ορισμένης αντίληψης για την άσκηση της διοικητικής (ηγετικής) λειτουργίας και είναι βασικό χαρακτηριστικό στα ολοκληρωτικά καθεστώτα (Σαΐτης, 2008α:139-140).

Σύμφωνα με τους Lewin et al. (1939), (όπ. αναφ. στο Μπελεγρή, 2010:63), στο αυταρχικό στυλ ηγεσίας ο ηγέτης κυριαρχεί επί των μελών της ομάδας, τα οποία επιδεικνύουν παθητικότητα, γι' αυτό απαιτείται συνεχής πίεση και κατεύθυνση από τον ηγέτη. Αν και η αυταρχική προσέγγιση δεν είναι ο καλύτερος τρόπος για να παίρνει κάποιος τα μέγιστα από μια ομάδα, μερικές φορές, φαντάζει ο κατάλληλος τρόπος σε καταστάσεις που απαιτούν επείγουσα δράση, ενώ άλλες φορές το συγκεκριμένο στυλ το επιθυμούν και οι ίδιοι υφιστάμενοι, καθώς είναι εξοικειωμένοι με αυτόν τον τρόπο άσκησης ηγεσίας.

Το μοντέλο αυτό, ενδεχομένως, κρίνεται αποτελεσματικό σε περιπτώσεις που ο ηγέτης δεν διαθέτει χρόνο για να εξηγήσει ή σε περιπτώσεις που οι εργαζόμενοι δεν διαθέτουν την απαιτούμενη ωριμότητα, με συνέπεια να είναι αναγκασμένος να ακολουθήσει μια πιο «σκληρή» και «προσωποκεντρική» τακτική (Φωτόπουλος, Δ.Υ.:19). Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα, παρατηρείται ότι αυτή αυξάνεται μόνο όταν ο ηγέτης είναι παρών και μειώνεται με την απουσία του. Οι κριτικές του είναι αντικειμενικές και δεν υπάρχουν παράπονα και διαφωνίες στην ομάδα (Μπουραντάς, 2002:349).

Στον αντίποδα του αυταρχικού στυλ, συναντούμε το δημοκρατικό. Οι εφαρμόζοντες το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας του ανθρώπινου δυναμικού λαμβάνουν αποφάσεις για κάθε θέμα, κατόπιν διεξοδικής συζήτησης με τους υφισταμένους τους. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2008α:140), στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις στενά συσχετιζόμενοι τύποι συμμετοχικών ηγετών: *οι συμβουλευτικοί, οι συναινετικοί και οι δημοκρατικοί*. Οι συμβουλευτικοί ηγέτες συσκέπτονται με τους υφισταμένους, προτού να λάβουν μια απόφαση. Ωστόσο, διατηρούν την τελική εξουσία λήψης αποφάσεων. Οι συναινετικοί τύπου ηγέτες ενθαρρύνουν τη συζήτηση της ομάδας για ένα θέμα και μετά λαμβάνουν μια απόφαση, η οποία αντανάκλα τη γενική άποψη (συναίνεση) των μελών της ομάδας. Όλοι οι εργαζόμενοι έχουν την ευκαιρία να παρέχουν δεδομένα, εφόσον επωμίζονται τις συνέπειες μιας κοινής απόφασης. Μια απόφαση δεν θεωρείται τελική, μέχρι να συμφωνήσουν με αυτή όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Οι δημοκρατικοί ηγέτες μεταβιβάζουν την τελική εξουσία στην ομάδα, λειτουργούν ως συλλέκτες απόψεων και κάνουν ψηφοφορία πριν τη λήψη αποφάσεων.

Στο δημοκρατικό στυλ ο ηγέτης όταν αναγκαστεί να πάρει αποφάσεις μόνος του, εξηγεί τους λόγους στα υπόλοιπα μέλη. Τα μέλη της ομάδας δεν διστάζουν να πάρουν τις ευθύνες, εάν χρειαστεί, υιοθετούν εύκολα τις αλλαγές και τις νέες ιδέες. Επιπλέον, η ποιότητα της εργασίας είναι υψηλή είτε με την παρουσία του είτε με την απουσία του και η ομάδα, συνήθως, αισθάνεται επιτυχημένη (Μπουραντάς, 2002:351). Το μοντέλο αυτό προσφέρει υψηλή αποτελεσματικότητα στις περιπτώσεις εκείνες όπου τα άτομα διαθέτουν ωριμότητα, υψηλό επίπεδο μόρφωσης και γενικότερα αναπτυγμένο επίπεδο νοημοσύνης, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τη συμμετοχή τους σε μια ομάδα η οποία συναποφασίζει και είναι διατεθειμένη να λάβει την ευθύνη των αποφάσεών της. Στο μοντέλο αυτό, ο ηγέτης αναλαμβάνει να συντονίσει και να καθοδηγήσει την κοινή προσπάθεια με στόχο τη σύνθεση δυνάμεων και την κοινή

προοπτική σε ένα κοινό όραμα το οποίο ακολουθούν όλοι πρόθυμα και ηθελημένα (Φωτόπουλος, Δ.Υ:19).

Ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας είναι ριζικά αντίθετος με εκείνον της αυταρχικής ηγεσίας και στην εποχή μας φαίνεται να κερδίζει πολλούς υποστηρικτές. Η επικράτηση του τρόπου αυτού διοίκησης μπορεί να αποδοθεί στη σύγχρονη αντίληψη, σύμφωνα με την οποία, η ιδανική περίπτωση για την προοδευτική διεξαγωγή των εργασιών μιας οποιασδήποτε ομάδας εργασίας είναι η όσο το δυνατό δημοκρατική συμπεριφορά του ηγέτη (Σαΐτης, 2008α:140). Κλείνοντας την παρουσίαση του δημοκρατικού ηγετικού στυλ κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί η τοποθέτηση των Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη (2004: 45), σύμφωνα με τους οποίους *«το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης είναι η πλέον ψυχολογημένη προσέγγιση στην οργάνωση και διοίκηση του δημοτικού σχολείου, αφού μετατρέπει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού σε φορείς ανάπτυξης»*.

Σύμφωνα με το ελευθεριάζον στυλ, ο ηγέτης μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών στους συνεργάτες του. Ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις ηγετικές του ικανότητες και δεν αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεων της ομάδας. Η ομάδα δεν έχει στόχους και η έλλειψη αυτή δρα ανασταλτικά για την αποτελεσματικότητα και την πρόοδο. Τα μέλη της ομάδας παίρνουν αποφάσεις σύμφωνα με τις επιθυμίες τους, το ενδιαφέρον τους για την εργασία και αντιστοίχως η παραγωγικότητα είναι περιορισμένα. Το αίσθημα της ομαδικότητας και το ηθικό τους είναι χαλαρό (Μπουραντάς, 2002:353· Σαΐτης, 2008α:140).

Στο ελευθεριάζον στυλ ή αλλιώς εξουσιοδοτικό (laissez fair), οι υφιστάμενοι παίρνουν τις αποφάσεις σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια, αφού ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του ή αδιαφορεί και εκχωρεί τον ηγετικό ρόλο του στα μέλη (Κατσαρός, 2008:100). Οι Laissez Fair ηγέτες εγκαταλείπουν τις ευθύνες και αποφεύγουν να παίρνουν αποφάσεις. Οι υφιστάμενοι που εργάζονται υπό αυτές τις συνθήκες είναι πιθανόν να αναζητήσουν βοήθεια, κατεύθυνση, υποστήριξη και επιτήρηση από άλλες εναλλακτικές πηγές, όπως άλλους μάνατζερ, συναδέλφους αλλά και από άλλα άτομα εκτός οργανισμού. Στην ουσία η laissez fair ηγεσία, κατά τον Bass (1990), συνεπάγεται εργασιακή αδράνεια (όπ., αναφ. στο Αγαπητού, 2009:35), ο οργανισμός χάνει τον προσανατολισμό και τη συνοχή του (Κατσαρός, 2008:100).

Ποιο στυλ, όμως, εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι το πλέον κατάλληλο – αποτελεσματικό;

Επηρεασμένοι από την ενασχόλησή τους με τα πολιτικά πράγματα, στο τέλος της δεκαετίας του '30, οι ερευνητές αναζήτησαν την επαλήθευση της υπόθεσης ότι το δημοκρατικό στυλ είναι πιο αποτελεσματικό και πιο κατάλληλο για την εξασφάλιση κλίματος συνεργασίας και για την ικανοποίηση των μελών της ομάδας. Τα στοιχεία των ερευνών τους προσέφεραν επαλήθευση της υπόθεσης, ιδιαίτερα όταν ως κριτήριο αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η ανάπτυξη των ηθικών αξιών και ιδανικών. Το γενικό συμπέρασμα, που θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί αξίωμα σε όλες σχεδόν τις θεωρητικές και ερευνητικές τάσεις έκτοτε, είναι ότι τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών (Κατσαρός, 2008:96-100). Η αποτελεσματικότητα, όμως, των προτύπων ηγεσίας στους χώρους εργασίας εξαρτάται από πολλές παραμέτρους και ο ηγέτης έχει τη διακριτική ευχέρεια να προσαρμόζει το πρότυπο ηγεσίας του ανάλογα με τις περιστάσεις, τις ειδικές συνθήκες, τις δυνατότητες, τις ευκαιρίες ή τις απειλές του περιβάλλοντός του (Φωτόπουλος, Δ.Υ.: 20-21).

Το στυλ ηγεσίας για να είναι αποτελεσματικό πρέπει να είναι ταιριαστό με το περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου ασκείται, για παράδειγμα σε μια σχολική μονάδα με συγκεντρωτική εξουσία και αυταρχικό κλίμα δεν υπάρχουν αρκετά περιθώρια και δεν ευνοούνται τα δημοκρατικά – συμμετοχικά στυλ. Πρέπει, όμως, να είναι και ταιριαστό με το έργο που καλείται να υλοποιήσει ο ηγέτης με τους ανθρώπους του (Μπουραντάς, 2005:232). Επιπροσθέτως, παράγοντες όπως η φύση του έργου το οποίο έχει ο ηγέτης να υλοποιήσει, η ωριμότητα των ατόμων, οι συνθήκες του εξωτερικού αλλά και του εσωτερικού περιβάλλοντος ενός εργασιακού χώρου καθορίζουν, ευθέως, τον τρόπο με τον οποίο ένας ηγέτης καλείται να προσαρμόσει το πρότυπο ηγεσίας που θα ακολουθήσει (Φωτόπουλος, Δ.Υ.:21).

Εν κατακλείδι, το ζήτημα της ηγεσίας και δη της αποτελεσματικής ηγεσίας στον χώρο της εργασίας αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για κάθε εργασιακό χώρο, ιδιαίτερα σήμερα που η οικονομική και κοινωνική κρίση πλήττουν καίρια τη σφαίρα της απασχόλησης. Παρά τις διαφορετικές θεωρήσεις για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συγκροτούν την ηγετική συμπεριφορά και ποιο είναι το πιο αποτελεσματικό ηγετικό στυλ, καθίσταται σαφές ότι η συζήτηση παραμένει ανοικτή και επίκαιρη. Αναμφίβολα, στοιχεία όπως η σύλληψη ενός οράματος, η διάδοσή του, η διαχείριση των συγκρούσεων, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η λήψη αποφάσεων η δημιουργία καινοτόμων στόχων, η

κινητοποίηση των μελών της ομάδας για την επίτευξη των στόχων αυτών αποτελούν βασικές συνιστώσες του ηγετικού πλέγματος

2.2.3. Σημασία της σχολικής ηγεσίας

Η επιτυχία, η αποτυχία, η αποτελεσματικότητα ή η αναποτελεσματικότητα, αντιστοίχως, των κοινωνικών οργανώσεων και οργανισμών αποδίδονται σε μεγάλο βαθμό στην ηγεσία τους, με αποτέλεσμα το ζήτημα της ηγεσίας, εκτός από τα πρακτικά θέματα που το συνοδεύουν, να έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων, οι οποίες επιχειρούν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν γενικότερα το φαινόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς.

Αναμφίβολα, η αποτελεσματικότητα των ηγετικών στελεχών εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ικανότητά τους να ηγούνται και να δημιουργούν ευνοϊκούς όρους ηγεσίας. Ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η στελέχωση και ο έλεγχος είναι ορισμένες από τις απαραίτητες λειτουργίες για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων μια επιχείρησης ή ενός οργανισμού.

Αντιστοίχως στην εκπαίδευση, η ηγεσία ενός σχολείου αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου σχολικού οργανισμού. Αρκετοί μελετητές, διαχρονικά, έχουν αιτιολογήσει την παραπάνω διαπίστωση αναφέροντας ότι ένας χαρισματικός ηγέτης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης (Ρέντζη, 2013:230). Ο εκπαιδευτικός, όσο καλός κι αν είναι, δεν μπορεί αυτόματα να γίνει και καλός εκπαιδευτικός ηγέτης, χωρίς προετοιμασία και ικανότητα. Οι δύο θέσεις έχουν εντελώς διαφορετικά καθήκοντα και υποχρεώσεις, συνεπώς, πρέπει να γίνει και διαφορετικός ο τρόπος προετοιμασίας και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων (Σαϊτής & Σαϊτή, 2012:51).

2.2.4 Αποτελεσματικός διευθυντής - ηγέτης της σχολικής μονάδας

Μέσα σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία αναζητείται να προσδιοριστεί ο ρόλος του αποτελεσματικού Διευθυντή, ως ηγέτη και να διευκρινιστούν τα στοιχεία εκείνα που τον καθιστούν ικανό και υπεύθυνο συνδετικό κρίκο μεταξύ των διαφόρων ομάδων και υποσυστημάτων, που συναποτελούν τη σχολική μονάδα, διατηρώντας την ισορροπία και την εύρυθμη λειτουργία τους. Ο ρόλος του είναι πολύπτυχος, καθώς οργανώνει και διοικεί, αναμορφώνει και αναβαθμίζει το έργο της σχολικής

μονάδας καθοδηγεί και συντονίζει μια ομάδα ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Άρα, καλείται να συγκεράσει διαφορετικές παραμέτρους που αφορούν όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στο σημείο αυτό τίθενται τα εξής ερωτήματα: Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής - ηγέτης για να ανταποκρίνεται στον ρόλο του σε ένα ανοικτό και «αποτελεσματικό» σχολείο, από άποψη παιδαγωγική, θεσμική, κοινωνική; Πώς ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος που θα οδηγήσει στη μέγιστη λειτουργική αποτελεσματικότητα έναν σχολικό οργανισμό;

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι πρωτίστως εκπαιδευτικός και ως εκπαιδευτικός επιτελεί τον ρόλο του, ως αποτέλεσμα της συνάρτησης και αλληλεπίδρασης μιας σειράς παραγόντων, από τους οποίους ξεχωρίζουν (Κωνσταντίνου, 2015:127):

- 1) οι κοινωνικές ομάδες επιρροής με τις προσδοκίες τις οποίες αποδίδουν στον ρόλο του, δηλαδή οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι, η σχολική διοίκηση, η κοινή γνώμη κ.λπ.,
- 2) η σχολική πραγματικότητα με τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου και
- 3) η επαγγελματική κατάρτιση και συνολικά η συγκρότηση της προσωπικότητάς του, που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία που δίνει στον ρόλο του.

Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη εμπεριέχει σαφώς μια αντίφαση: από τη μια οφείλει να συμπεριφέρεται ως «εντεταλμένο όργανο» ανταποκρινόμενο στις προσδοκίες των ανώτερων κλιμακίων της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, ταυτόχρονα, όμως, πρέπει ως «ηγέτης» της κοινωνικής ομάδας εκπαιδευτικών-μαθητών να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους και στις προσδοκίες της τοπικής κοινωνίας. Φροντίζοντας, παράλληλα, τη δημόσια εικόνα του σχολείου, έχοντας ως απώτερο στόχο τη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος και τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008α:9· Φασούλης, 2000:415-420).

Επιπλέον, ο τρόπος της διαχείρισης και της διοίκησης του σχολείου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία ποιοτικής αναβάθμισης της σχολικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της ενίσχυσης του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου, υπάρχουν αναφορές σε πολιτικές που προωθούν το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να υπάρξει αποτελεσματική διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων σε ένα ανοικτό σχολείο. Στο ανοικτό και αποτελεσματικό

σχολείο οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και η τοπική κοινωνία θα βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία, η οποία πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή, η προσωπικότητα και τα ηγετικά χαρακτηριστικά σε συνδυασμό με τις γνώσεις του υποστηρίζουν την κάθε προσπάθεια (Καρατζιά – Σταυλιώτη, & Λαμπρόπουλος, 2006:28).

Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό στέλεχος - ηγέτης συνεργάζεται με τους προϊσταμένους και τους υφισταμένους του με τρόπους που συμβάλλουν αφενός στο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία κι αφετέρου στην επίτευξη της μέγιστης αποτελεσματικότητάς του. Σύμφωνα με την Αθανασούλα - Ρέππα (2008:14), το εκπαιδευτικό στέλεχος - ηγέτης ενδείκνυται να λειτουργεί στη σχολική του μονάδα, κατά τους ακόλουθους τρόπους:

- Τους παρακινεί προκειμένου να ενωθούν με άλλους για να μοιραστούν ένα όραμα για το πού θα πρέπει να προχωρήσει ο οργανισμός και πώς να φτάσουν ως εκεί.
- Να εγείρει την προσωπική τους δέσμευση απέναντι στο να φέρουν το όραμα για ένα καλύτερο μέλλον στο ήδη υπάρχον.
- Να οργανώνει το εργασιακό περιβάλλον έτσι ώστε οι προβλεπόμενοι στόχοι να μετατρέπονται σε κεντρικές αξίες στον οργανισμό.
- Να διευκολύνει τη δουλειά που πρέπει να κάνουν οι οπαδοί προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο.

Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με τον Ζάχαρη (1985), (όπ. αναφ., στο Σαΐτης, 2008α:98), ο διευθυντής σε συνεργασία πάντα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του μπορούν:

- *Να μελετήσουν* προσεκτικά το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, για να αποκτήσουν την καλύτερη δυνατή εικόνα της όλης διαμόρφωσής της στάθμης του πολιτιστικού του επιπέδου, καθώς και των δυνατοτήτων που υπάρχουν για την ανάπτυξη σχέσεων της εκπαιδευτικής μονάδας με αυτό.
- *Να σταθμίσουν* τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας με την ανάπτυξη ορισμένων δραστηριοτήτων, που θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με φορείς του κοινωνικού της περιγύρου.
- *Να προγραμματίσουν* τις ενδεικνυόμενες για την ανάπτυξη ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί η σχολική μονάδα για την ανάπτυξη των σχέσεων αυτών.

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες δημιουργούν ένα όραμα, το οποίο ακολουθούν και οδηγούν τη σχολική τους μονάδα προς αυτό. Ο διευθυντής παρατηρώντας τη διαμορφωμένη κουλτούρα του σχολείου και το κλίμα που επικρατεί σε αυτό *«λαμβάνει και αξιοποιεί τα στοιχεία τους»*, μεταδίδοντας το όραμα και τους στόχους του σχολείου *«καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και την, όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου»* (Πασιαρδής & Πασιαρδή 2006: 22). Μέσα από τη συμπεριφορά του και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς του, ενισχύει νόρμες συμπεριφοράς και αξίες, οι οποίες διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα του οργανισμού και τον οδηγούν στη μέγιστη αποτελεσματικότητα.

Η δυναμική των ομάδων δημιουργεί συχνά έντονες αντιθέσεις ο ρόλος του εκπαιδευτικού – ηγέτη, είναι όχι μόνο να συντονίσει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά και να βοηθήσει να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί η δυναμική της, εξισορροπώντας αντίθετες απόψεις και συμφέροντα. Σε αυτή την περίπτωση απαιτείται να διαθέτει διοικητική οξυδέρκεια, συναισθηματικό αυτοέλεγχο και αντιλαμβανόμενος τις διαφορετικές οπτικές των ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, να συμβάλει έτσι ώστε οι διαφορετικές απόψεις να συγκλίνουν δημιουργικά σε μια ωφέλιμη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό απόφαση (Τασούλα, Δ.Υ.:56).

Σύμφωνα με τον Ευθυμίουπουλο (2015:4), οι ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) τις ικανότητες των ρόλων (ικανότητα να ανταποκρίνεται στους διαφορετικούς ρόλους ανάλογα την περίσταση) και β) τις μετα-ικανότητες, οι οποίες σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), (όπ, αναφ. στο Ευθυμίουπουλος, 2015:4), διακρίνονται σε:

- Ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων
- Ικανότητα επικοινωνίας
- Συστημική σκέψη
- Συναισθηματική νοημοσύνη.

Αναφορικά με τις δεξιότητες των διευθυντών ηγετών, ειδικότερα για τον χώρο της εκπαίδευσης, θα μπορούμε να τις κατηγοριοποιήσουμε ως ακολούθως (Σαϊτης, 1992:39-40· Σαϊτη & Σαϊτης, 2012:274-275):

1. Η ικανότητα του «συνεργάζεσθαι», συνίσταται στη δημιουργία θετικού εργασιακού περιβάλλοντος, με θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, με αντικειμενική διάγνωση και αξιοποίηση ικανοτήτων και κινήτρων εκπαιδευτικών, σεβασμό και κατανόηση.
2. Επαγγελματική ικανότητα, η οποία συμβάλλει στην ορθή εκτίμηση καθηκόντων, ευθυνών και προβλημάτων, εποπτεία προσωπικού, λήψη ορθολογικών αποφάσεων.
3. Αντιληπτική ικανότητα, με παρατηρητική, διοικητική φαντασία και ενεργητικότητα.

Καταληκτικά, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός - ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να μεταδώσει σε όλους την αίσθηση της κοινής αποστολής και να αρθρώσει ένα ελκυστικό όραμα που θα λειτουργήσει ως κινητήριο δύναμη για όλη την ομάδα,. Τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για να φέρει εις πέρας την αποστολή αυτή είναι, μεταξύ άλλων, το όραμα, ο συντονισμός των άλλων ανθρώπων, η εισαγωγή καινοτόμων δραστηριοτήτων και ο συντονισμός των υπαρχόντων, απαιτείται ο ίδιος να είναι ενεργητικός, δραστήριος, με αυτοπεποίθηση και να αφιερώνει πολύ από τον χρόνο του στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής (Goleman,2000:321· Θεοφιλίδης, 1994· Πασιαρδής, 2004:216-217).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

3. Σχολικό κλίμα

Το σχολείο, εκτός από εκπαιδευτικός οργανισμός, είναι ταυτόχρονα και χώρος συνύπαρξης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανθρώπων διαφορετικών ηλικιών και ιδιοτήτων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς κ.ά.), οι οποίοι απαρτίζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών και τα ποικίλα συναισθήματα που βιώνονται στους κόλπους της κοινότητας επιδρούν καθοριστικά στην διαμόρφωση του ιδιαίτερου κλίματος κάθε εκπαιδευτικής μονάδας (Καλκάνη & Σκοπελίτου, 2015).

Το σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα με μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν την ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε σχολικής μονάδας (Κατσαρού, Πιτσιάβας, Κάκκος, 2016:170). Αναφέρεται, κυρίως, στο πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται, ενώ συγχρόνως μπορεί να αποτελέσει τη βάση για πρόβλεψη των σχολικών αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, μέχρι πρόσφατα, αποτελούσε παραγκωνισμένη παράμετρο της αξιολόγησης στη χώρα μας, καθώς το βάρος έπεφτε, συνήθως, στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Το κλίμα, όμως, του σχολείου διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά του, καθώς μπορεί να σε προδιαθέτει ευχάριστα ή να σε απωθεί, μπορεί να σου δημιουργεί την αίσθηση της δημιουργίας και της καινοτομίας ή της παρακμής και της φθοράς, να σου αποπνέει μία αίσθηση διαρκούς ετοιμότητας και αμοιβαίου σεβασμού ή στασιμότητα και αδιαφορία μεταξύ των μελών (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999β). Οι προσπάθειες των μαθητών και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών μπορεί να ακυρωθούν μέσα σ' ένα αρνητικό σχολικό περιβάλλον και γι' αυτό τον λόγο το κλίμα που επικρατεί χρειάζεται να εξετάζεται και να αξιολογείται.

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται, αρχικά, η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου σχολικό κλίμα, καθώς και η διάκρισή του από τον παρεμφερή όρο της σχολικής κουλτούρας. Γίνεται αναφορά στις βασικές κατηγορίες του σχολικού κλίματος, αλλά και στη συμβολή του στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και αναλύονται οι βασικοί παράγοντες διαμόρφωσής του. Δίνεται έμφαση στον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και μέσα από την παρουσίαση ερευνών, που έχουν διεξαχθεί στον διεθνή και στον ελληνικό

χώρο, αναδεικνύονται οι βασικές συνιστώσες του σχολικού κλίματος, αλλά και ο καθοριστικός του ρόλος στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

3.1.Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Σχολικό κλίμα»

Η έννοια του σχολικού κλίματος, οι παράγοντες που το καθορίζουν, καθώς και η επίδρασή του έχουν μελετηθεί διεξοδικά. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε πολλές ονομασίες για την έννοια του κλίματος, όπως: *ατμόσφαιρα, πνεύμα, ιδεολογία, ήθος, πολιτισμός, κουλτούρα κ.ά.*, που αποδίδονται στις διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες των διάφορων ερευνητών και επιστημόνων (Σαϊτής, 2008γ: 30). Ποικίλες και οι απόπειρες ορισμού του, οι περισσότερες συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για την «ατμόσφαιρα» κάθε σχολείου, η οποία διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση όλων των παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, φυσικών, ακαδημαϊκών και ψυχολογικών.

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (1996: 141), το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει *«την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί (μαθητές και δάσκαλοι) σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους»*. Υπό την έννοια αυτή το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί και ως *«η προσωπικότητα του σχολείου»*, δηλαδή ότι είναι η προσωπικότητα στο άτομο είναι το κλίμα στην σχολική οργάνωση (Halpin, 1966· Hoy & Miskel, 1987:226). Η αμφίδρομη σχέση σχολικού κλίματος και συμπεριφοράς των μελών του σχολικού οργανισμού επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές *«το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα μέσα στην τάξη»* (Oliva, 1993: 227).

Μερικοί συγγραφείς ορίζουν το «σχολικό κλίμα» ως *«την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων»* (Sergiovanni & Starratt, 1998: 177) ή ως *«ένα σύνολο ιδιοτήτων και οργανωτικών πρακτικών του εργασιακού περιβάλλοντος»* (Szilagyi & Wallace, 1980: 344, όπ. αναφ. στο Γουρναρόπουλος, 2007: 39).

Στον ορισμό που δίνουν οι Beare, Caldwell και Millikan (1989:172), το σχολικό κλίμα *«καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία όπως οι*

αξίες, οι φιλοσοφίες και οι ιδέες, αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του». Για ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, αξίες και ιδέες κάνουν λόγο σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό οι Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral (2009: 10) το σχολικό κλίμα ορίζεται ως «η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές». Για «σχετικά διαρκής ποιότητα του εσωτερικού περιβάλλοντος ενός σχολείου» κάνει λόγο στη διδακτορική του διατριβή και ο Γουρναρόπουλος (2007: 40).

Μέσα από τη γενική αυτή εννοιολογική θεώρηση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολικό κλίμα προκύπτει μέσα από τις κοινές αντιλήψεις που σχηματίζουν οι συμμετοχοί της σχολικής πράξης και διαδικασίας για το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Το κλίμα επηρεάζεται και συνεπώς, διαμορφώνεται από τέσσερις παράγοντες, α) την τυπική σχολική δομή, β) την άτυπη οργάνωση, γ) τις προσωπικότητες των διδασκόντων και διδασκομένων και δ) το στυλ διοίκησης (Μιχόπουλος, 1998α:169).

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει η διάκριση μεταξύ των εννοιών «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα», καθώς πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι οι δύο έννοιες έχουν άμεση συσχέτιση. Είτε αντιλαμβάνονται τις δυο έννοιες ως ταυτόσημες, είτε θεωρούν το κλίμα, ως την ερμηνεία της κουλτούρας. Οι δύο έννοιες έχουν τις ιστορικές τους ρίζες σε διαφορετικές επιστήμες. Το κλίμα προέρχεται από την κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία, ενώ η κουλτούρα από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία (Κυθραιώτης, 2006:52). Αρχικά, η μελέτη της κουλτούρας απασχόλησε τις οικονομικές επιχειρήσεις, στην πορεία, όμως, θεωρήθηκε ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, ως οργανισμών, οι οποίοι καταστρώνουν βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες στρατηγικές αποτελεσματικότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2008:213).

Σε γενικό επίπεδο η κουλτούρα θεωρείται ότι περιλαμβάνει δημιουργήματα του παρελθόντος που έχουν ιστορική σημασία, διαδικασίες, βασικές απόψεις και ιδέες. «Κάθε κουλτούρα μπορεί θεωρηθεί ως ένα σύνολο συμβολικών συστημάτων που περιλαμβάνει πρότυπα συμπεριφοράς, άλλοτε αφανή και άλλοτε εμφανή. Αυτά καθοδηγούν τη συμπεριφορά των ανθρώπων, αποκτώνται και μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Βασικά στοιχεία της κουλτούρας είναι οι ιστορικά προερχόμενες ιδέες και οι αξίες που συνδέονται με αυτές. Θεωρείται μεταβαλλόμενη, διότι επηρεάζεται από άλλες

κουλτούρες καθώς και από τις αλλαγές που συντελούνται στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον» (Νικολάου, 2009: 221· Υφαντή, 2011: 169-170).

Για τους Hoy και Miskel (1996: 129· 2008: 177), η κουλτούρα αναφέρεται «στους κοινούς προσανατολισμούς, που κρατούν ενωμένο τον οργανισμό, ως μια μονάδα και του δίνουν τη ξεχωριστή, τη δική του ταυτότητα. Οι προσανατολισμοί είναι αξίες, κανόνες, μύθοι, συμπεριφορές και σιωπηρές παραδοχές. Ένας, ακόμη, ορισμός που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι αυτός του Schein, ο οποίος επηρέασε σημαντικά την έρευνα σχετικά με την κουλτούρα των οργανισμών. Θεωρεί την κουλτούρα ως «ένα πρότυπο των βασικών παραδοχών, που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα, όταν μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα, το οποίο έχει δοκιμαστεί αρκετά, ώστε να θεωρείται έγκυρο και, γι' αυτό διδάσκεται σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης γι' αυτά τα προβλήματα» (Schein, 1985: 6).

Σε ότι αφορά τον σχολικό οργανισμό, η σχολική κουλτούρα μπορεί να νοηθεί ως η εικόνα που δίνει το σχολείο προς τα έξω, είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την διακρίνουν από όλες τις άλλες (Πασιαρδής, 2004:150-151). Σύμφωνα με την Υφαντή (2011:169), «η δυναμική της σχολικής κουλτούρας είναι ισχυρή και επηρεάζει σημαντικά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης». Όμως, το κλίμα του σχολείου πρέπει να είναι τέτοιο που να ενθαρρύνει τις αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες και να παροτρύνει το προσωπικό του να βρίσκει καινούργιους και αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, έστω κι αν αυτοί περικλείουν υψηλό βαθμό κινδύνου (Πασιαρδής, 2004:162).

Ως εκ τούτου, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια στενή σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας και οι δύο έννοιες αποτελούν βασικές συνιστώσες στην ενθάρρυνση και δημιουργία αλλαγής, στην εξέλιξη και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. «Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και πιστεύω για θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρα που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες» (Πασιαρδής, 2004:162).

Παρά τη σχετική ασάφεια των ορισμών του κλίματος και της κουλτούρας μια ορατή διαφορά είναι ότι «η κουλτούρα αποτελείται από κοινές υποθέσεις, κανόνες ή αξίες» (Fullan, 2005: 57), ενώ το κλίμα ορίζεται από κοινές αντιλήψεις συμπεριφοράς, είναι ο τρόπος που αισθάνονται, αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και

λειτουργούν οι άνθρωποι στον συγκεκριμένο σχολικό οργανισμό. Το κλίμα, δηλαδή, ενός σχολείου είναι αυτό που πιστεύουν τα μέλη του (διδασκτικό προσωπικό, διευθυντής, μαθητές) ότι είναι κι όχι αυτό που πράγματι είναι (Koth, Bradshaw and Leaf, 2008:96· Σαϊτς, 2007:181).

Το κλίμα εκλαμβάνεται ως η ατμόσφαιρα του σχολείου, ένα σύνολο, δηλαδή, εσωτερικών χαρακτηριστικών που περιγράφουν την οργάνωση, την διακρίνουν από άλλες, της προσδίδουν διάρκεια και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών της. Γι' αυτό τον λόγο και το κλίμα αναδύεται μέσα από την σχολική οργάνωση, διαφέρει από οργάνωση σε οργάνωση, αντανακλά τη διοικητική συμπεριφορά, άρα και το διοικητικό στυλ του διευθυντή και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία της μονάδας (Ζαβλανός, 1990:92· Forehand & Gilmer, 1964 όπ. ανάφ, στο Μιχόπουλος, 1998α:168). Συνεπώς, η κουλτούρα είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει το σχολικό κλίμα και εν τέλει την αποτελεσματικότητα της μονάδας (Πασιαρδή, 2001:27).

Συνοψίζοντας την παρούσα ενότητα και όπως προκύπτει από τις προαναφερθείσες θέσεις και αναφορές, το σχολικό κλίμα: α) είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών που περιγράφει κάθε σχολικό οργανισμό, τον διακρίνει από άλλους και του προσδίδει διάρκεια, β) νοείται ως η προσωπική, ξεχωριστή ατμόσφαιρα κάθε σχολικού οργανισμού, η οποία σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτή, γ) επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική και ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δρουν και κινούνται σε αυτόν, το διδασκτικό τους έργο, το αίσθημα αυτοεκτίμησης δασκάλων και μαθητών, καθώς και τη μάθηση και τη γενικότερη σχολική επίδοση των μαθητών και δ) επηρεάζεται τόσο από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής του σχολείου όσο και από τις προσωπικές επιδιώξεις, τους στόχους και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016:171· Πασιαρδή, 2001· Σαϊτς, 2008γ:32). Τέλος, κάθε σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα και το δικό του κλίμα, παράγοντες και οι δύο οι οποίοι προσδιορίζουν σημαντικά την ιδιαιτερότητα και την αποτελεσματικότητα κάθε σχολικού οργανισμού και περιορίζονται στο τοπικό επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3.2.Κατηγορίες του σχολικού κλίματος

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια του σχολικού κλίματος και η σπουδαιότητά του στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας απασχόλησε πολλούς μελετητές. Αυτό είχε ως συνέπεια το σχολικό κλίμα να μελετηθεί, να περιγραφεί και να κατηγοριοποιηθεί με διάφορους τρόπους.

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Halpin και Croft (1963, όπ. αναφ. σε Μιχόπουλος, 1998α: 170-171· Πασιαρδής, 2004:165-166· Σαΐτης, 2008α: 160-161· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 233-234), σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη μέτρηση του κλίματος εργασίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το σχολικό κλίμα κατηγοριοποιείται ως εξής:

1. *Το ανοικτό κλίμα.* Σ' αυτόν τον τύπο κλίματος ανήκουν τα σχολεία που ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό συνεργάζονται στενά και αρμονικά. Οι σχέσεις μεταξύ διοικούντος και διοικούμενων χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, συναδελφική συμπεριφορά, ειλικρίνεια και ελευθερία. Κατά την άσκηση εξουσίας υπάρχει αгаστή συνεργασία ανάμεσα στους διοικούντες και τους διοικούμενους και η εργασιακή συμπεριφορά διαμορφώνεται ελεύθερα ως μια μορφή αυθεντικότητας. Ο διευθυντής λειτουργεί ως καθοδηγητής της ομάδας δίνοντας ο ίδιος το καλό παράδειγμα στην άσκηση του έργου του.
2. *Το αυτόνομο κλίμα.* Η μορφή αυτού του τύπου κλίματος αναφέρεται σε σχολεία που διακρίνονται από υψηλό πνεύμα ομαδικότητας, που απορρέει πρωτίτως από την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου και δευτερευόντως από την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων. Η αυτενέργεια των διδασκόντων αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της σχολικής μονάδας, επιπλέον, ο διευθυντής ασκεί μικρό έλεγχο στη λειτουργία των μελών της ομάδας.
3. *Το ελεγχόμενο κλίμα.* Το ελεγχόμενο κλίμα έχει ως διακριτικό του γνώρισμα την εκτέλεση του καθήκοντος. Ο διευθυντής δίνει έμφαση στην παραγωγή, υιοθετεί απρόσωπη συμπεριφορά και αδιαφορεί για την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών.
4. *Το οικείο κλίμα.* Στο σχολείο με οικείο κλίμα κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ικανοποιούν τις κοινωνικές ανάγκες τους χωρίς να

ενδιαφέρονται για τον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους. Ο διευθυντής ασκεί μικρό έλεγχο στην ομάδα, ενώ τόσο η δική τους συμπεριφορά όσο και των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην είναι αυθεντική.

5. *Το πατερναλιστικό κλίμα.* Ο διευθυντής θεωρεί τη λειτουργία του σχολείου αποτέλεσμα της προσωπικής του στάσης. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχει ομαδικό πνεύμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αφού η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους είναι μικρή σε σχέση με την εκτέλεση του καθήκοντος και ο διευθυντής έχει την τάση να προβάλλει της ηγετικές του ικανότητες ως βασικές συνιστώσες για τη λειτουργική αποτελεσματικότητα του σχολείου.
6. *Το κλειστό κλίμα.* Κυριαρχείται από ψυχρές και τυπικές εργασιακές σχέσεις. Η εμπιστοσύνη και η συναδελφικότητα είναι περιορισμένες, καθώς επικρατεί χαμηλός βαθμός ομαδικού πνεύματος και ο διευθυντής έχει την τάση να επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με φόρτο γραφειοκρατικής εργασίας. Είναι ακριβώς το αντίθετο του ανοικτού κλίματος. Σύμφωνα με τους Halpin και Croft (1963, όπ. αναφ. στο Γουρναρόπουλος, 2007: 41), στην περίπτωση αυτή τα μέλη της σχολικής κοινότητας δεν εξασφαλίζουν ούτε την ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών, ούτε την ικανοποίηση που απορρέει από την εκτέλεση του καθήκοντος. Επομένως, η σχολική οργάνωση φαίνεται να είναι παθητική.

Οι Hoy και Clover (1986) αναθεωρώντας την τυπολογία των Halpin και Croft (1963) προτείνουν τέσσερις τύπους σχολικού κλίματος, στους οποίους επιχειρείται ο συνδυασμός επαγγελματικής συναδελφικότητας, οικειότητας και αποστασιοποίησης με το υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και περιοριστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή (Πασιαρδή, 2001:28), από τον συνδυασμό αυτό προκύπτει η ακόλουθη τυπολογία:

1. *Κλειστό κλίμα*, όταν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν στην κατευθυντήρια στάση του ηγέτη τους.
2. *Ανοιχτό κλίμα*, όταν τα μέλη της σχολικής κοινότητας συνεργάζονται μεταξύ τους και στηρίζονται από έναν δημοκρατικό ηγέτη.
3. *Κλίμα αποστασιοποίησης*, όταν ο διευθυντής και το προσωπικό απλά συμβιώνουν χωρίς ενδιαφέρον για επαφή και συνεργασία.

4. *Κλίμα ενεργούς εμπλοκής*, όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για δράση προκειμένου να δημιουργήσουν, αγνοώντας την κλειστή στάση των διευθυντών.

Η Καβούρη (1998) χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανωτικού Κλίματος των Hoy και Clover και πρότεινε μια διαφορετική τυπολογία, την οποία υιοθετούμε και στην παρούσα εργασία. Η έρευνα της Καβούρη είναι η πρώτη συστηματική έρευνα για το οργανωτικό κλίμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Από την κατηγοριοποίησή της προκύπτουν τα ακόλουθα τέσσερα είδη σχολικού κλίματος:

1. *Ανοιχτό σχολικό κλίμα*: διακρίνεται από αρμονική συνεργασία, με έντονο αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής τάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του.
2. *Κλειστό σχολικό κλίμα*: οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν και επιλέγουν την απομόνωση, ο διευθυντής χαρακτηρίζεται για κατευθυντική και περιοριστική στάση, παρά για ενθαρρυντική και υποστηρικτική.
3. *Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης*: οι διευθυντές είναι αυστηροί, οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι, έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, εστιάζουν στο εκπαιδευτικό έργο και αγνοούν τον διευθυντή.
4. *Κλίμα αποχής ή αποφυγής*: οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και υψηλό βαθμό απάθειας, οι διευθυντές υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών.

Τέλος, από τον Πασιαρδή (2004:171-172) και την Πασιαρδή (2000) προτείνεται μια διαφορετική κατηγοριοποίηση του σχολικού κλίματος, ο βασικός άξονας κατηγοριοποίησής τους είναι η ισορροπία που επιτυγχάνεται ανάμεσα στην ανεπίσημη και την επίσημη οργάνωση του σχολείου. Ο διευθυντής του σχολείου έχει το όραμά του και το δικό του σύστημα εργασίας, η υλοποίηση του οράματος επιτυγχάνεται όταν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην επικρατούσα ιεραρχία του σχολείου και στις σχέσεις των μελών του. Υπό το πρίσμα αυτό, προτείνονται οι ακόλουθοι τρεις τύποι κλίματος:

1. *Το τυπικό – απρόσωπο κλίμα* που συντηρείται στις αυστηρά οργανωμένες γραφειοκρατικές δομές. Στο πλαίσιο αυτού του κλίματος η προσωπική

επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στα άτομα υποσκάπτεται και υπονομεύεται από τις τυπικές σχέσεις.

2. *Το άτονο κλίμα* εμφανίζεται όταν το εξωτερικό σύστημα είναι αποδυναμωμένο και επισκιάζεται από το εσωτερικό. Στην προκειμένη περίπτωση τα άτομα δεν έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων τους και αυτό βαίνει εις βάρος της σχολικής μάθησης και γενικά της μαθησιακής δραστηριότητας, η οποία παραμελείται. Η αποτυχία αντικατοπτρίζεται στην ποιότητα των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών.
3. *Το τυπικό – προσωπικό κλίμα* είναι αυτό που αρμόζει σε δημοκρατικά οργανωμένα συστήματα. Ο συγκεκριμένος τύπος κλίματος μπορεί να βοηθήσει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου να πετύχουν τόσο τους γενικούς σκοπούς του σχολείου, που καθορίζονται από την επίσημη πολιτεία, όσο και τους στόχους διδασκαλίας που θέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Όπως διαπιστώνουμε από την παρουσίαση που προηγήθηκε το σχολικό κλίμα παρόλο που συνιστά αντικείμενο μελέτης και έρευνας για πολλές δεκαετίες συνεχίζει να εξετάζεται και να επαναπροσδιορίζεται εξαιτίας της πολύπτυχης διάστασής του και των σημαντικών επιδράσεών του στη σχολική πραγματικότητα. Παρά την ασυμφωνία που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ των μελετητών ως προς την τυπολογία του, όλοι συμφωνούν στον καθοριστικό ρόλο της διοίκησης της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωσή του, επισημαίνοντας εξίσου και τη σημασία του επικοινωνιακού και συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Άλλωστε από τη μίξη αυτών των παραγόντων φαίνεται να απορρέουν οι διάφορες κατηγοριοποιήσεις που προτείνονται. Τέλος, να τονιστεί ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για προσεκτική αντιμετώπιση και ανάλογη διαμόρφωσή του, αφού επηρεάζει άμεσα την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα καθώς και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Menon & Christou, 2002).

3.3.Σημασία του σχολικού κλίματος

Οι κυριότεροι παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες, η έμφαση στη διδασκαλία, η

μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, η συνεργασία και συμμετοχή της οικογένειας - σχολείου και το σχολικό κλίμα (Πασιαρδή, 2001: 22). Το ευνοϊκό σχολικό κλίμα έχει αναγνωριστεί ως μια σημαντική συνιστώσα των επιτυχημένων και αποτελεσματικών σχολείων, καθώς συνδέεται με πολλές όψεις της οργανωτικής ζωής στα σχολεία. Η ποιότητα της εργασίας και συνεπώς η αποτελεσματική λειτουργία της μονάδας σχετίζεται με το κλίμα που υπάρχει εντός αυτής.

Το θετικό σχολικό κλίμα έχει θετική επίδραση τόσο στη μάθηση όσο και στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση τόσο της παραγωγικότητας όσο και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Πασιαρδή, 2001: 35). Αντίθετα, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα αποπνέει αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και, κατά συνέπεια, ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαϊτης, 2008γ:31). Το σχολείο στο οποίο επικρατεί θετικό κλίμα, δηλαδή πειθαρχία, κοινό όραμα και συνοχή, μπορεί να εμπνεύσει τη θέληση για μάθηση στους μαθητές του (Roueche & Baker, 1986: 25).

Το σχολικό κλίμα δημιουργεί ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα μέσα στα σχολεία, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών. Στα αποτελεσματικά σχολεία επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και ευφορίας. Έτσι, σε όσα σχολεία επικρατεί ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή πνεύμα συναδελφικότητας μεταξύ του προσωπικού και καλή συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και υπάρχει αποσαφηνισμένο πρόγραμμα δράσης, λειτουργούν αποτελεσματικά. Αυτό βοηθά τόσο τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας όσο και τους μαθητές στην αποδοχή της διαδικασίας της μάθησης. Αποτέλεσμα είναι η κοινή αίσθηση της αποδοτικότητας και της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων (Μυλωνά, 2005, όπ. ανάφ. στο Σαϊτης, 2007:181· 2008α:161· Πασιαρδή, 2001:37).

Το ανοικτό κλίμα διευκολύνει την αγαστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, αντανακλώντας μια αυθεντική συμπεριφορά τόσο του διευθυντή, όσο και των δασκάλων, μια τέτοια συμπεριφορά συμβάλλει στην επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και μαθητών, έχοντας θετικά αποτελέσματα στο περιβάλλον μάθησης των μαθητών και φυσικά συντελεί στην ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Μιχόπουλος, 1998α:180· Σαϊτης, 2007:181· 2008α:161).

Σε ένα ανοικτό σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί βασιζόμενοι στη διδακτική αρχή της ατομικότητας, σύμφωνα με την οποία κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό, προσπαθούν μέσα από μια ποικιλία μεθόδων και μέσων να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους. Η μαθητοκεντρική φύση της διδασκαλίας υποστηρίζεται και από τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Αυτή η εμπιστοσύνη που χτίζεται μεταξύ τους, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και σε εξωσχολικές δραστηριότητες, συμβάλλει στη σχολική επιτυχία του κάθε μαθητή (Πασιαρδή, 2001: 39).

3.4.Διαστάσεις και παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα, όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα, αντανακλά την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, ενός περιβάλλοντος που βιώνεται με βάση την υποκειμενική αντίληψη των μελών της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν μπορούμε να το συλλάβουμε εμπειρικά, καθώς είναι μια πραγματικότητα η οποία μπορεί να περιγραφεί, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, αλλά και να μετρηθεί με αντικειμενικότητα.

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ασυμφωνία μεταξύ των ερευνητών στον προσδιορισμό των διαστάσεων, οι οποίες καθορίζουν το κλίμα κάθε σχολικής οργάνωσης. Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1990:95), η ασυμφωνία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι το κλίμα έχει μελετηθεί σε εσωτερικά περιβάλλοντα που δεν είναι όμοια μεταξύ τους, πράγμα που σημαίνει ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστούν συγκεκριμένες διαστάσεις που να έχουν σχέση με όλες τις οργανώσεις.

Οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος της σχολικής μονάδας που αναφέρονται στη συμπεριφορά των διδασκόντων είναι (Μιχόπουλος, 1998α:170):

1. *Η απομάκρυνση από το καθήκον*, δηλαδή κάθε δάσκαλος ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του διδακτικού έργου.
2. *Η αναστολή*, δηλαδή κάθε δάσκαλος επιχειρεί να παρεμποδίσει, να σταματήσει κάθε απόπειρα του διευθυντή να τους αναθέσει πρόσθετες δραστηριότητες, που οι ίδιοι τις χαρακτηρίζουν ως ένα φόρτο περιττών γραφειοκρατικών διαδικασιών. Πρόκειται για μια διελκυστίνδα στη συμπεριφορά των δασκάλων και του διευθυντή.

3. *Το ομαδικό πνεύμα*, δηλαδή η διαμόρφωση του ηθικού των δασκάλων. Όταν ικανοποιούνται οι κοινωνικές τους σχέσεις.
4. *Η οικειότητα*, δηλαδή η έκταση των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι δάσκαλοι μεταξύ τους.

Οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος που αναφέρονται στη συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου είναι (Μιχόπουλος, 1998α: 171):

1. *Η απόσταση*: η μορφή των επικοινωνιακών σχέσεων του διευθυντή με τους δασκάλους καθορίζεται από ένα πλήθος τυπικών και απρόσωπων κανόνων και κανονισμών που δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.
2. *Η έμφαση στην παραγωγή*: η τάση του διευθυντή να δείχνει υψηλό ενδιαφέρον για την αποτελεσματική εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, πράγμα το οποίο τον ωθεί να επιβλέπει στενά το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.
3. *Η παρώθηση*: η τάση του διευθυντή να ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους δασκάλους όχι μέσα από την άμεση επίβλεψη, αλλά μέσα από τη δική του ενεργοποιημένη προσπάθεια.
4. *Η διακριτικότητα*: ο διευθυντής δείχνει ένα ανθρωπιστικό στυλ διοίκησης και ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες.

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται και συνεπώς, διαμορφώνεται από ένα σύνολο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Ύστερα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι οι παράγοντες αυτοί δεν είναι κοινοί για όλους τους ερευνητές και διαφοροποιούνται με βάση τις διαστάσεις που ο κάθε ερευνητής εστιάζει και μελετά. Η πλειονότητα των ερευνητών εστιάζει στους ακόλουθους παράγοντες:

1. *Η δομή*, υποστηρίζεται ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που ανατίθενται από έναν οργανισμό σε κάθε άτομο ξεχωριστά, τόσο πιο αυστηρό και απειλητικό γίνεται το κλίμα εργασίας (Σαϊτης, 2007:181-182· 2008α:162). Σε ένα σχολικό σύστημα ο σχεδιασμός της δομής πρέπει να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιούνται οι δάσκαλοι και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να ευνοείται η συνεργασία και να βελτιώνει η διδασκαλία (Ζαβλανός, 1998: 196).
2. *Το μέγεθος*, για τον Handy (1981) το μέγεθος της σχολικής μονάδας είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει το κλίμα της. Από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό

κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία (Σαϊτης, 2007:182· 2008α :162). Καθώς, οι ολιγομελείς ομάδες έχουν την τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνοχή, γιατί διευκολύνεται η προσωπική επικοινωνία και γνωριμία των μελών τους (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1995: 165).

3. *Το εξωτερικό περιβάλλον* (οικονομικό, τεχνολογικό κ.ά.), επιδρά κατά δυναμικό τρόπο στη δομή και το κλίμα του σχολείου, άρα η επίτευξη των σκοπών που θέτει το σχολείο εξαρτάται κατά μεγάλο ποσοστό όχι μόνο από τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος (Ζαβλανός, 1998: 95· Σαϊτης, 2007:182· 2008α: 162), αλλά και από τη σχέση που έχουν ορισμένες κοινωνικές ομάδες (π.χ. σύλλογοι γονέων) και οργανισμοί με τα μέλη του συγκεκριμένου οργανισμού (Σαϊτης, 2005: 275-287, όπ, ανάφ. στο Γουρναρόπουλος, 2007:46-47) .
4. *Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων*. Το σχολείο αποτελείται από άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσία, οι φιλοδοξίες κ.ά., συνεπώς, οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν στο κλίμα που επικρατεί (Σαϊτης, 2007:182· 2008α:162). Ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που έχουμε κάποιες ομοιότητες μεταξύ δύο ατόμων, τα οποία δραστηριοποιούνται στον ίδιο εργασιακό χώρο, υπάρχουν στοιχεία ψυχολογικά και γνωσιολογικά που διαφέρουν (Μπουραντάς, 2001: 236). Συνεπώς, το σχολικό κλίμα «*διαμορφώνεται από τις ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις, το κοινωνικό σύστημα, τις πολιτισμικές διαστάσεις κ.ά.*» (Καβούρη & Γεωργίου, 2004: 33).
5. Άλλοι παράγοντες που έχουν επισημανθεί από διάφορους ερευνητές και δεν εντάσσονται στην ανωτέρω κατηγορίες είναι ο αριθμός και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές, οι αντιλήψεις των μαθητών και εκπαιδευτικών για το περιβάλλον του σχολείου τους ή την προσωπικότητα του σχολείου, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (όπως τα κτήρια, οι τάξεις και τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία), τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, το αίσθημα ασφάλειας και τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Marshall, 2007).

Υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα καθορίζεται και αποτυπώνεται από τέσσερις βασικές παραμέτρους: α) την επικοινωνία, β) τη συνεργασία, γ) την οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού και δ) τους μαθητές (Πασιαρδή, 2001:41-65·Πασιαρδής, 2004: 169-170). Στη συνέχεια, ακολουθεί μια ευσύνοπτη παρουσίαση αυτών των παραμέτρων:

1. *Η Επικοινωνία*: Βασικό γνώρισμα οποιασδήποτε μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι η επικοινωνία. Στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση επιτυγχάνεται ανάμεσα στους μετέχοντες στη σχολική ζωή με τη χρήση συμβόλων (λεκτική και μη), τα οποία είναι σημασιοδοτημένα στη σχολική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Watzlawick, η ανθρώπινη επικοινωνία στηρίζεται σε πέντε βασικά αξιώματα, είναι αναπόφευκτη, προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις (της σχέσης και του περιεχομένου), το είδος της επικοινωνίας προσδιορίζεται από την επιλεκτική ερμηνεία των γεγονότων, συντελείται με αναλογικούς και ψηφιακούς κώδικες και είναι συμμετρική ή συμπληρωματική, ανάλογα με το είδος της σχέσης (Κωνσταντίνου, 2006:48-51). Η επικοινωνία στον χώρο του σχολείου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού ή αρνητικού, για τη μάθηση, σχολικού κλίματος.
2. *Η συνεργασία στον χώρο του σχολείου* είναι μια από τις σημαντικότερες μεταβλητές που συμβάλλει στη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος και στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και μαθητών (Πασιαρδής, 2004:170). Συμβάλλει στον σχηματισμό ομάδων, στην ανάπτυξη σχέσεων και στη σταθεροποίηση των δεσμών μεταξύ των μελών των ομάδων. Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001:54-58), οι σκοποί και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος επιτυγχάνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό όταν έχουν καθοριστεί μετά από συνεργασία και όταν τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν προτείνει συγκεκριμένους τρόπους υλοποίησής τους. Εκτός όμως από τα παραπάνω, η συνεργασία είναι απαραίτητη και στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν εντός της σχολικής κοινότητας. Τα προβλήματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με συλλογικές μεθόδους, με συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και προτάσεις λύσεων από τις οποίες επιλέγεται η καλύτερη πάντα από το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας.

3. *Η διοίκηση του σχολείου, ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος:* η διοίκηση και η οργάνωση της εκπαίδευσης αποτελεί, πλέον, βασικό κλάδο των Επιστημών της Αγωγής. Αναφέρονται στην οργάνωση του έμφυχου αλλά και του άψυχου υλικού και βρίσκονται σε στενή σχέση και συνάφεια μεταξύ τους, αφού η οργάνωση προηγείται της διοίκησης. Μια καλή οργάνωση αποτελεί προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διοίκηση και αυτή με τη σειρά της συμβάλλει στην καλύτερη σχολική μάθηση και επίδοση (Πασιαρδή, 2001: 60).
4. *Ο μαθητής ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.* Το σχολείο ως προς την οργάνωση και τον προγραμματισμό του πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς του τον μαθητή, βασιζόμενο στην παιδαγωγική και διδακτική αρχή του «παιδοκεντρισμού». Σύμφωνα με την παραπάνω αρχή, ο μαθητής έχει τα δικά του δικαιώματα, τους δικούς του στόχους και κάνει τις δικές του επιλογές. Παράλληλα έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ανησυχίες και τρόπους αυτοέκφρασης τόσο για τη μάθηση όσο και για την εξέλιξη ενεργώντας ως εκπρόσωπος του εαυτού του. Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από αύξηση με γεωμετρικό ρυθμό των γνώσεων και των πληροφοριών. Γι' αυτό και είναι πολύ πιο σημαντικό το «πώς» μαθαίνει το παιδί από το «τι» μαθαίνει. Στόχος της εκπαίδευσης είναι πλέον η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων (Πασιαρδή, 2001:71), η διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής του ταυτότητας και η απόκτηση πληρότητας πράξης και επικοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2015:258).

Συμπερασματικά, από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται αντιληπτό ότι το κλίμα του σχολείου επηρεάζεται από την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής, τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, τις ανάγκες, τους στόχους και τις επιδιώξεις του διδακτικού προσωπικού και αντιπροσωπεύει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας και καθορίζουν την ποιότητα της επικοινωνίας της με το εξωτερικό περιβάλλον. Η δυναμική και η ισχύς του κλίματος δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους, και, κατ' επέκταση, την επίδοση των μαθητών. Ο ρόλος του σχολικού κλίματος, συνεπώς, είναι καθοριστικός για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν ανάμεσα στα μέλη της.

3.5. Συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Η σχολική ηγεσία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού πλαισίου και της εν γένει λειτουργικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας, αφού αυτή είναι υπεύθυνη για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Στο σύγχρονο σχολείο ο διευθυντής καλείται να διαδραματίσει έναν πολύπλευρο ρόλο *«ηγετικό, παρωθητικό, συνεργατικό, επικοινωνιακό και ανανεωτικό»* (Μπάκας, 2006: 118), η ικανότητα και η αποτελεσματικότητα του ίδιου στους ρόλους που αναφέρθηκαν είναι βασικοί συντελεστές στη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος.

Ο διευθυντής είναι ο άμεσα υπεύθυνος για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καταβάλλει τεράστιες προσπάθειες για να ανταποκριθεί αφενός στις προσδοκίες της ομάδας της οποίας είναι επικεφαλής, δηλαδή στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στους μαθητές και αφετέρου στις προσδοκίες όλων αυτών που βρίσκονται στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Ανάλογα με την προσωπικότητά του και τις ικανότητές του επηρεάζει τα λοιπά μέλη της κοινωνικής ομάδας του σχολείου και ταυτόχρονα επηρεάζεται από αυτά. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κλίματος που προάγει την αμφίδρομη επικοινωνία και τη γόνιμη συνεργασία, μεταξύ των εμπλεκόμενων και συμβάλλει στην ενίσχυση της απόδοσης του προσωπικού (Hoy and Miskel, 1996:126-170). Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1984:4), ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας επιδιώκει με κάθε θεμιτό και πρόσφορο μέσο να δημιουργήσει τη δική του «ιστορία» και να αφήσει την προσωπική του σφραγίδα στον χώρο του σχολείου.

Συνεπώς, η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας εργασίας στο σχολείο εξαρτάται πρωτίστως και καταλυτικά από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος. Δηλαδή, η μεγαλύτερη επιρροή στο κλίμα μιας σχολικής μονάδας φαίνεται να ασκείται από το σύστημα ηγεσίας και ιδίως από την προσωπική συμβολή του διευθυντή στον ρόλο του ηγέτη (Μαρούδας και Μπελαδάκης, 2006: 34· Σαΐτης, 2007: 185).

Η επιδεξιότητα αυτή από μέρους του διευθυντή φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της ανάμειξης τριών, τουλάχιστον, βασικών παραμέτρων (Σαΐτης, 2007: 185):

1. Της ικανότητας του διευθυντή – ηγέτη να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι (εκπαιδευτικοί) παρακινούνται από διάφορα στοιχεία, σε διάφορες περιπτώσεις και σε διαφορετικές καταστάσεις.
2. Της ικανότητας του διευθυντή – ηγέτη να εμπνέει και να πείθει τους υφισταμένους του (εκπαιδευτικούς).
3. Της ικανότητας του διευθυντή – ηγέτη να ενεργεί με τέτοιον τρόπο, ώστε να διαμορφώνει ένα κλίμα κατάλληλο για την ανταπόκριση στους παρακινητικούς παράγοντες.

Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα της δραστηριότητάς του (της) διευθυντή/-τριας σε τρεις τουλάχιστον βασικούς άξονες (Σαΐτης, 2007: 186):

1. Της επικοινωνίας και συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό.
2. Της επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου.
3. Της επικοινωνίας-συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.

Ως προς τον πρώτο άξονα, κύριο μέλημά του διευθυντή είναι η διαμόρφωση ενός κλίματος που προάγει την ελεύθερη επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στην ηγεσία και το λοιπό προσωπικό του σχολείου. Είναι απαραίτητο να δίνει έμφαση στον έπαινο και την ενθάρρυνση, στην αναγνώριση και την εκτίμησή τους, συμβάλλοντας, έτσι, στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους (Ζαβλανός, 1990:42· Μαρούδας και Μπελαδάκης, 2006: 34).

Η επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς ενισχύεται και από τις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις. Ο διευθυντής φροντίζει πρώτα από όλα να κάνει γνωστές στο διδακτικό προσωπικό τις προσδοκίες του και αυτές των προϊσταμένων του, ανακοινώνοντας ταυτόχρονα και τους στόχους για τα επίπεδα απόδοσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Δεν αρκεί όμως μόνο η ενημέρωση για τις προσδοκίες και τους στόχους. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φροντίζει για την παρουσίαση και γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, κατά πόσο δηλαδή επιτεύχθηκαν και εκπληρώθηκαν οι στόχοι και οι προσδοκίες. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα κλίμα ειλικρίνειας και διαφάνειας και οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα γνωρίζουν, ανά πάσα στιγμή, τους τομείς στους οποίους χρειάζονται βελτίωση (Πασιαρδή, 2001:49). Επιπλέον, μετά την αξιολόγηση των επιτευγμάτων της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής, ως βασικός φορέας ποικίλων καινοτομιών στη σχολική μονάδα (Rich, 1988:26-36), παρουσιάζει στα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού καινούργιες και καινοτόμες ιδέες, σχετικές με την οργάνωση της

διδασκαλίας και της μάθησης. Έτσι αναλαμβάνει και ρόλο καθοδηγητή, ο οποίος συντονίζει, συζητά, βοηθά, και παρέχει την αναγκαία πληροφόρηση και απαιτούμενη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και την υλοποίηση των καθορισμένων στόχων τους (Roueche and Baker, 1986:89-91).

Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία του διευθυντή με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει η επικοινωνία να διακρίνεται για το ήθος, την ειλικρίνεια και την ευαισθησία της. Ο διευθυντής οφείλει να ενθαρρύνει τους άλλους στις αποτυχίες και να μην είναι επικριτικός στα λάθη τους, ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα να μαθαίνουν από αυτά και να τα μετατρέπουν σε επιτυχίες. Το σημαντικότερο είναι να αφιερώνει χρόνο στους συνεργάτες του αλλά και σε γονείς και μαθητές. Να σέβεται την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού και μαθητή, αφού όλοι έχουμε την απαίτηση και οι άλλοι να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη δική μας προσωπικότητα (Σαΐτης, 2007:141).

Επίσης, η διαμόρφωση του κατάλληλου και ευνοϊκού σχολικού κλίματος επιτυγχάνεται όταν ο διευθυντής δίνει σημασία στις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού και όταν προωθεί τη βελτίωσή τους στον επαγγελματικό τομέα. Σε ένα καλό σχολικό κλίμα συμβάλλει και είναι εγγύηση επιτυχίας ο δίκαιος καταμερισμός της εργασίας, ο οποίος πρέπει να είναι ανάλογος με την ιδιαίτερη κλίση του καθενός από τους συνεργάτες του (Μπάκας, 2002: 263).

Αναφορικά με την επικοινωνία του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των μαθητών που φοιτούν σε αυτή υπάρχουν ορισμένα βασικά στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του διευθυντή που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν επικουρικά. Αυτά είναι το ενδιαφέρον, οι παιδαγωγικές γνώσεις, η κατανόηση του παιδικού ψυχισμού, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, η ικανότητα ελιγμών, η προσπάθεια επικοινωνίας, η δίκαιη αντιμετώπιση κ.ά. (Σαΐτης, 2007: 254· 2008:165).

Στο πλαίσιο της επικοινωνίας του διευθυντή, των διδασκόντων και του μαθητικού δυναμικού, ως θέμα που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού είναι η παιδαγωγική αντιμετώπιση των πειθαρχικών παραπτωμάτων των μαθητών, συνηθισμένου φαινομένου, εφόσον η συνύπαρξη νέων ατόμων για πολλές ώρες στον σχολικό χώρο δημιουργεί πολλές φορές προστριβές και αντιθέσεις (Σαΐτης, 2007: 254).

Ως προς τον τρίτο άξονα επικοινωνίας, η συχνή επικοινωνία των γονέων και κηδεμόνων με τον διευθυντή και η ενημέρωσή τους συμβάλλει στη δημιουργία ενός

ευνοϊκού σχολικού κλίματος. Η συστηματική συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων (Thompson, 1998:9-24), αφού η σωστή και έγκαιρη επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών προλαμβάνει τη δημιουργία προστριβών και αντεγκλίσεων.

Είναι γεγονός ότι η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από την ικανότητα του διευθυντή. Γενικά, η αποτελεσματικότητα ενός διοικητικού στελέχους επηρεάζεται από το εργασιακό περιβάλλον και το επηρεάζει. Ο δάσκαλος – διευθυντής, εκτός των άλλων, χρειάζεται να διακρίνεται από την ικανότητα του «συνεργάζεσθαι» και από την επαγγελματική-αντιληπτική δεξιότητα. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής σχολείου δεν πρέπει να ακούει προσεκτικά μόνο τους γονείς, οι οποίοι ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους, αλλά να επικεντρώνει την προσοχή του και σε δύσκολες περιπτώσεις (Σαΐτης, 2007: 255). Η προώθηση των διαφόρων δραστηριοτήτων του σχολείου και η συμμετοχή των γονέων σε αυτές είναι τρόποι που συμβάλλουν αποτελεσματικά στην καλλιέργεια της σχολικής επικοινωνίας και στην πραγμάτωση των στόχων που θέτουν από κοινού. Οι διευθυντές πρέπει να παραμένουν σταθερά προσηλωμένοι στην ενθάρρυνση και στην ενίσχυση της ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Τι πρέπει, όμως, να κάνει ο διευθυντής-ηγέτης, για να επιτύχει τη δημιουργία θετικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό; Ο διευθυντής - ηγέτης οφείλει (Γουρναρόπουλος, 2007:43· Ζιανίκας, 1996:166-167· Μπάκας, 2006: 121):

- *Να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί* τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στη δημιουργία κοινού οράματος. Υιοθετώντας υποστηρικτική, συνεργατική και φιλική στάση απέναντί τους.
- *Να φροντίζει*, ώστε να κυριαρχεί πνεύμα συναδέλφωσης και συνεργασίας στον χώρο του σχολείου.
- *Να αναπτύσσει* πρωτοβουλίες και να ενθαρρύνει ενέργειες των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση δημιουργίας ανθρώπινου κλίματος.
- *Να έχει σταθερή συμπεριφορά*, προκειμένου να δημιουργηθεί κλίμα ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. η σταθερότητα είναι βασικός παράγοντας σιγουριάς και ασφάλειας.
- *Να μεταδίδει* ενθουσιασμό στους συνεργάτες του και ο ίδιος να αποτελεί παράδειγμα.

- *Να αναπτύσσει σε αυτούς το αίσθημα της ευθύνης, καθιστώντας τους υπεύθυνους για το έργο τους.*
- *Να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και να επιδοκιμάζει κάθε θετική πρωτοβουλία τους.*
- *Να ευαισθητοποιεί, να υποκινεί, να παροτρύνει τα άτομα που υποτίθεται ότι μπορούν να δρουν δημιουργικά.*
- *Να συμβάλει στη διαμόρφωση και διατήρηση ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, το οποίο διευκολύνει τη δημιουργία νέων ιδεών και την ανάληψη πρωτοβουλιών.*
- *Να παρέχει κίνητρα στους εργαζόμενους (εκπαιδευτικούς) κ.ά.*

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, δηλαδή ο τρόπος επικοινωνίας και δράσης του απέναντι στο διδακτικό προσωπικό, στους μαθητές και στους γονείς τους είναι ο βασικότερος παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση ενός θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος, που επηρεάζει καταλυτικά το έργο που επιτελείται στη μονάδα και τη σχολική μάθηση.

3.6. Έρευνες στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο για το σχολικό κλίμα

Το σχολείο, ως ο κυρίαρχος χώρος παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, καλείται να καλύψει αποτελεσματικά τις νέες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτού του αιτήματος εντάσσεται η ανάγκη βελτίωσης όλων των παραγόντων που συμβάλλουν σ' αυτή την κατεύθυνση. Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί ερευνητές εντείνουν τις προσπάθειές τους για την εύρεση των παραμέτρων εκείνων που καθιστούν τα σχολεία πιο αποτελεσματικά, απαντώντας στο γενικό αίτημα της σημερινής κοινωνίας για σχολεία ικανά να εξασφαλίσουν στον κάθε μαθητή την ικανότητα να αποδώσει τα μέγιστα και να ενισχύσει τις δυνατότητες και ικανότητές του και να συνδράμει στη θετική εξέλιξή του, ως μελλοντικού πολίτη του κοινωνικού συνόλου. Με πρωτοπόρες χώρες την Αγγλία, τις Η.Π.Α. και την Αυστραλία, η έννοια του σχολικού κλίματος αναδεικνύεται ως βασική παράμετρος της ζητούμενης σχολικής αποτελεσματικότητας (Καρυπίδου, 2009· Πασιαρδή, 2001 :24).

Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για το σχολικό κλίμα ή τη σχολική ατμόσφαιρα χρονολογείται εδώ και έναν αιώνα. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με το

σχολικό κλίμα ήταν ο Arthur Perry, διευθυντής ενός σχολείου στη Νέα Υόρκη, που στο βιβλίο του *The Management of a City School*, το 1908 υπογράμμισε τη σπουδαιότητα του σχολικού περιβάλλοντος στη μάθηση. Η επιστημονική μελέτη του σχολικού κλίματος ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 με τη γέννηση της έρευνας για το κλίμα των οργανισμών (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010:3).

Η πρώτη σημαντική έρευνα που έγινε στον τομέα αυτό είναι των Halpin & Croft το 1963, η οποία οδήγησε στη δημιουργία ενός δημοφιλούς εργαλείου μέτρησης (The Organizational Climate Descriptive Questionnaire OCDQ) και πυροδότησε μια σειρά νέων ερευνών από άλλους επιστήμονες του χώρου. Στο συγκεκριμένο εργαλείο διερευνάται η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους πρώτους και εκτιμάται με τέτοιο τρόπο ώστε να προκύπτουν οκτώ διαστάσεις που περιγράφουν το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος. Μέσα από ένα σύνολο 64 ερωτήσεων οι Halpin & Croft προσπάθησαν να εντοπίσουν κατά πόσο οι εργαζόμενοι σ' έναν οργανισμό είναι αφοσιωμένοι στο έργο τους ή όχι, αν αισθάνονται να περιορίζεται ο ρόλος τους λόγω της γραφειοκρατίας και του ιεραρχικού ελέγχου, αν απορρέει ευχαρίστηση από την εργασία τους και αν βιώνεται οικειότητα μεταξύ των συναδέλφων. Αντίστοιχα, υπολογίστηκε η απόσταση που διατηρεί ο διευθυντής από το προσωπικό, η εμμονή του στο παραγόμενο έργο, η επίδειξη εμπιστοσύνης ως κυρίαρχο μοντέλο συμπεριφοράς και τέλος, η προσπάθεια κάλυψης των αναγκών του προσωπικού του σχολείου του. Τέλος, περιόρισαν τις οκτώ σε έξι διαστάσεις και κάνουν λόγο πια για ανοιχτό και κλειστό σχολικό κλίμα που διαβαθμίζεται ενδιάμεσα σε αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο και πατερναλιστικό.

Οι Hoy & Clover (1986) έχοντας διαπιστώσει την ύπαρξη ασαφειών και αναξιοπιστίας ορισμένων στοιχείων της προηγούμενης έρευνας προχώρησαν στην αναπροσαρμογή του ερωτηματολογίου, επεκτείνοντας την έρευνά τους και στον τομέα της συμπεριφοράς των μαθητών, του ελέγχου της από τους εκπαιδευτικούς και της ακαδημαϊκής πίεσης που αισθάνονται οι εκπαιδευόμενοι. Έτσι, προέκυψαν τα αναπροσαρμοσμένα εργαλεία OCDQ-RE για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και OSDQ-SE για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η έρευνα των τελευταίων 30 χρόνων επιβεβαιώνει ότι το σχολικό κλίμα διερευνήθηκε με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους, καθώς και διαφορετικά σημεία εστίασης. Ο Cheng (1991a-1991b) σε έρευνά του διαπίστωσε ότι στο αποτελεσματικό σχολείο ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική βελτίωση των

εκπαιδευτικών, καθώς και στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι καθοριστικός. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι ο διευθυντής διακρίνεται για υψηλό προσανατολισμό των στόχων του χωρίς να παραμελεί τις ανθρώπινες σχέσεις. Στο ίδιο δείγμα χρησιμοποίησε και άλλες μεταβλητές για να μελετήσει το οργανωτικό κλίμα στα σχολεία, από τη σκοπιά των δασκάλων.

Ο Jerome Freiberg (1999), στο βιβλίο του “School Climate Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments” προσπάθησε να συγκεντρώσει διαφορετικά εργαλεία και έρευνες που αφορούν εκπαιδευτικούς, μαθητές και μεθόδους (απλές συνεντεύξεις, κύκλοι μελέτης, βιντεοσκοπημένες συζητήσεις, διαλογικές συναντήσεις μελών εσωτερικά και εξωτερικά μιας σχολικής κοινότητας, συλλογή φωτογραφικού υλικού, παρατηρήσεων και συλλογή και ανάλυση ζωγραφικής έκφρασης των παιδιών). Στο βιβλίο παρουσιάζεται και η πρώτη προσπάθεια αποτύπωσης της σχολικής ατμόσφαιρας μέσω ενός ζωγραφικού πίνακα του Steen που χρονολογείται το 1670 και έχει τον τίτλο «Ένα σχολείο για αγόρια και κορίτσια». Σύμφωνα με τον Freiberg (1998), η αλληλεπίδραση των διαφόρων παραγόντων του κλίματος των σχολείων και των τάξεων μπορούν να δημιουργήσουν ένα πνεύμα υποστήριξης που επιτρέπει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να διδάξουν και να μάθουν σε βέλτιστα επίπεδα. Οι Taylor και Tashakkori (1995) ερεύνησαν τη σχέση των εκπαιδευτικών και της σχολικής διοίκησης-ηγεσίας διαπιστώνοντας ότι το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με την αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση του προσωπικού του σχολείου. Ο Taylor, σε νεότερη μελέτη του (2008), επισημαίνει ότι χρειάζεται περισσότερη μελέτη στον τρόπο με τον οποίο συνδέεται κάθε στοιχείο του σχολικού κλίματος ξεχωριστά με την αποδοτικότητα των μαθητών και κατ’ επέκταση με την αποδοτικότητα του σχολείου.

Η μελέτη του John Schweitzer (2003) στα σχολεία του Ντιτρόιτ (Detroit) έδειξε ότι όταν οι μαθητές διακατέχονταν από μια αίσθηση κοινότητας και ένταξης πετύχαιναν τα υψηλότερα αποτελέσματα στις εξετάσεις. Έρευνες, επίσης, που διεξήχθησαν σε σχολικές περιφέρειες πολλών κρατών, όπως του Houston και των Η.Π.Α. από τους Stevens και Sanchez κατά τη χρονική περίοδο 1991-1994 ή του Ισραήλ από τους Ben-Peretz, Schonmann και Kupermintz αποδεικνύουν το έντονο ενδιαφέρον που εκδηλώνεται από τη βάση του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, το οποίο επιθυμεί να βελτιωθεί (Freiberg, 1999).

Γενικά, στον διεθνή χώρο αναφέρονται, κυρίως, οι έρευνες των Thomas (1972) στην Αυστραλία, Brookover (1979) και Keefe (1992) στις Η.Π.Α., Cheng (1986) στο

Hong Kong και Mortimore (1998) στη Μεγάλη Βρετανία, που εμφανίζουν τα σχολεία μοιρασμένα μεταξύ ανοικτού και κλειστού κλίματος (Καβούρη, 1998).

Στην Ελλάδα, η πρώτη συστηματική προσπάθεια αποτύπωσης του σχολικού κλίματος έγινε από την Καβούρη (1998) στην έρευνά της συμμετείχαν 42 πολυθέσια δημοτικά σχολεία της Αττικής. Η εργασία απέβλεπε στο να διερευνήσει τη σχέση που έχει το οργανωτικό κλίμα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία, η επιμόρφωση και τα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο). Στην πλειονότητα των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα εντοπίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό η ύπαρξη ανοικτού κλίματος (35,7%), ενώ οι άλλοι τύποι εμφανίζονται με μικρότερη συχνότητα.

Η ερευνήτρια στα συμπεράσματά της αναφέρει ότι *«κάθε σχολείο έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και το δικό του κλίμα, που καθορίζεται κατά ένα μέρος από το περιβάλλον, από τις συνθήκες, όπως ο τύπος και η δυναμικότητα του σχολείου και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών ή της περιοχής που εδρεύει. Κατά ένα άλλο μέρος καθορίζεται από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Περαιτέρω το κλίμα καθορίζεται κι από άλλους παράγοντες, όπως είναι οι αξίες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, των γονέων και των σχολικών συμβούλων που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου»* (Καβούρη 1998:181-201).

Επιπλέον, ως κύρια πορίσματα της έρευνάς της αναδεικνύονται, η σύγχυση που διακρίνει τους διευθυντές σχετικά με τον ρόλο και τη συμπεριφορά τους, καθώς και η ύπαρξη απαθούς κλίματος σε πολλές μονάδες που συμμετείχαν στην έρευνα. Η κατάσταση αυτή οφείλεται στην έλλειψη σωστού προγραμματισμού από το κράτος καθώς και στην επιλογή ηγετικών στελεχών των σχολείων, ουσιαστικά, χωρίς αρμοδιότητες. Παράλληλα, στην έρευνα τονίζεται ο διαπραγματευτικός και διαχειριστικός ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι διευθυντές χαρακτηρίζονται ως απλοί συνάδελφοι με επιπρόσθετα καθήκοντα παρά ως οι διευθυντές που μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο, ενώ τονίζεται πως ένας άλλος παράγοντας που οδηγεί στην αποδυνάμωση του ηγετικού ρόλου του διευθυντή είναι το ίδιο το σύστημα και οι αμφιβολίες που δημιουργούνται γύρω από τις αρμοδιότητές του, το τι επικρατεί, τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται να κάνει στον χώρο εργασίας του. Τέλος, διαπιστώθηκε ελλιπής και υποβαθμισμένη επιμόρφωση, απουσία κινήτρων, έλλειψη καινοτομίας και δημιουργικότητας, καθώς και απαξίωση πολλές φορές του

εκπαιδευτικού έργου, που ευθύνεται για την κατάσταση απάθειας και στασιμότητας που επικρατεί στα σχολεία.

Εξίσου αξιόλογες είναι και οι δύο έρευνες της Πασιαρδή (2001), οι οποίες έλαβαν χώρα στην Κύπρο. Η πρώτη έρευνα έγινε σε 765 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους. Η Πασιαρδή (2001:35) στην ερευνητική της εργασία διαπιστώνει ότι *«το σχολικό κλίμα στα αποτελεσματικά σχολεία διακρίνεται και συγχρόνως εξαρτάται από τον τρόπο που είναι οργανωμένα, από τον τρόπο που διοικούνται, από τους στόχους που θέτουν, τη συνοχή τους κ.λπ. Η οργάνωση και η διοίκησή τους εξασφαλίζεται με μια σειρά σαφών οδηγιών και δίκαιων κανονισμών, που με τη συστηματική τους εφαρμογή δημιουργούνται αισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας»*. Η δεύτερη έρευνα στόχευε στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της έκτης τάξης Δημοτικών σχολείων της επαρχίας της Λευκωσίας σχετικά με το σχολικό κλίμα. Στηρίχθηκε σε ερωτήματα που αναφέρονταν στο φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον και προέβη στη διεξαγωγή συμπερασμάτων για την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία *«υπό τον φακό των παιδιών»* (Πασιαρδή, 2006· Pasiardis, 2008).

Ο Γουρναρόπουλος (2007), στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής του διατριβής, διερευνά τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, μεταξύ των άλλων, υποστηρίζει ότι ο διευθυντής του σχολείου *«για να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του, πρέπει να έχει αμφίδρομη επικοινωνία με όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολικού οργανισμού του όχι μόνο σε ότι αφορά την εκτέλεση του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου, αλλά και σε ότι αφορά όλο το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων»* (Γουρναρόπουλος, 2007:249).

Η Κούλα (2011) διερεύνησε τις διαπροσωπικές σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον και τη συμβολή τους στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στην έρευνά της συμμετείχαν 299 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και 2.062 εκπαιδευτικοί. Αναλύοντας τα ερευνητικά δεδομένα της εργασίας της κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: α) *η δημιουργία φιλικού σχολικού κλίματος εξαρτάται άμεσα από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματικότητα, καλλιεργούν στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς αίσθημα ικανοποίησης για το έργο τους και επιδρούν θετικά στην*

επίδοση των μαθητών και στη διάθεση συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, και γ) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή δεν φαίνεται να ευνοεί την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους» (Κούλα, 2011: 205-206).

Ο Τσολακίδης (2010) στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής του διατριβής επιχείρησε να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το οργανωσιακό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και ειδικότερα στα Γενικά Λύκεια

Τέλος, ο Ταϊλαχίδης, σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, το 2014, διερευνώντας και αυτός τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, μεταξύ των άλλων, αναφέρει ότι *«οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή ή της διευθύντριας αναδεικνύονται σε αυτή την έρευνα ως εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος, εξασφαλίζουν τη συνοχή των μελών της σχολικής μονάδας και βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις»* (Ταϊλαχίδης, 2014:117).

Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα των ερευνητικών προσπαθειών αποτελούν μια σημαντική βάση δεδομένων που μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή πληροφόρησης για περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα, με σκοπό την αξιολόγηση πεδίων που χρήζουν βελτίωσης ή αναπροσαρμογής έχοντας ως απώτερο σκοπό την ποιότητα και τη βελτίωση του παραγομένου εκπαιδευτικού έργου. Γενικά, διαπιστώνεται σύγκλιση των ερευνητών προς την κατεύθυνση της πολύπλευρης διερεύνησης όλων των παραγόντων που σχετίζονται με τη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος καθώς και των αλληλεπιδράσεών τους, καθώς ο παράγοντας σχολικό κλίμα αναδεικνύεται κυρίαρχος στη βάση του αποτελεσματικού σχολείου και του ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού και της μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται η αναγκαιότητα και η προβληματική που οδήγησε στη διεξαγωγή της, ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι της, τα ερευνητικά ερωτήματα που ανακύπτουν, οι λόγοι επιλογής της μεθόδου της, ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, ο χρόνος διεξαγωγής της, η περιγραφή και η δομή του ερωτηματολογίου, η περιγραφή του δείγματος και η ανάλυση των δεδομένων.

4.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος - Αναγκαιότητα της έρευνας

Η νέα κοινωνική πραγματικότητα απαιτεί πολίτες με δεξιότητες και ικανότητες, απαιτεί μαθητές με πληρότητα πράξης και επικοινωνίας. Υποστηρίζεται, όλο και περισσότερο, ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ίδια τη σχολική μονάδα, καθώς εκεί πραγματοποιείται ή ακυρώνεται οτιδήποτε επιτάσσει το εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο.

Το σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός, αποτελείται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που συλλειτουργούν, διαμορφώνουν το κλίμα της μονάδας και δρουν καταλυτικά στην ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, το οποίο στη συνέχεια αξιολογείται προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συνεπώς, επίκεντρο του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος είναι η σχολική μονάδα, η οποία θεωρείται το κύτταρο αναπαραγωγής και εξέλιξης των αρχών και των προδιαγραφών του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η «αρένα» όπου οι διαδικασίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν το γενικό κλίμα (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2008:16).

Στο πλαίσιο της οργανωμένης προσπάθειας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από την πολιτεία ο παράγων «σχολικό κλίμα» αποτέλεσε, για πρώτη φορά, έναν από τους επτά βασικούς τομείς, που καλύπτουν το σύνολο της σχολικής ζωής στη μελέτη της Αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων το 2013 (σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 15/03/2013: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» και την Εγκύκλιο 37100/Γ1-31/3/2013 του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.). Μια προσπάθεια η οποία αρχικά εφαρμόστηκε

πilotικά στη συνέχεια με συμμετοχή των περισσότερων σχολικών μονάδων της χώρας ποτέ, όμως, με καθολική συμμετοχή και αποδοχή.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικού κλίματος έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και έρευνας κυρίως από ξένους ερευνητές (Arthur Perry, 1908· Halpin & Croft, 1963· Hoy & Clover, 1986· Cheng, 1991a· 1991b· Freiberg, 1999· Taylor & Tashakkori, 1995· Taylor, 2008 κ.ά.), ενώ η αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα στη χώρα μας είναι περιορισμένη. Στην Ελλάδα, η πρώτη συστηματική προσπάθεια αποτύπωσης του σχολικού κλίματος έγινε από την Καβούρη (1998) συμμετείχαν σε αυτή 42 πολυθέσια δημοτικά σχολεία της Αττικής και η αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα στην Κύπρο από την Πασιαρδή (2001).

Να επισημανθεί ότι στη χώρα μας, κατά καιρούς, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες και έρευνες οι οποίες διερευνούν τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, συνεπώς και το σχολικό κλίμα ως έναν από αυτούς, αλλά όχι αποκλειστικά το σχολικό κλίμα. Επίσης, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίζονται και πολλές έρευνες οι οποίες εστιάζουν στον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως βασικού συντελεστή διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό κενό και η αναγκαιότητα πραγματοποίησής της ενισχύεται από το γεγονός ότι το αντικείμενο το οποίο πραγματεύεται, καλύπτει σφαιρικά και πολύπλευρα το ζήτημα της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος και επιχειρεί να αποδώσει την πολυπλοκότητα και το πολυδιάστατο της έννοιας. Επιπλέον, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, είναι η πρώτη ερευνητική δραστηριότητα, που επιχειρεί την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Ιωαννίνων.

Τέλος, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επανέρχεται στο προσκήνιο, καθώς με βάση της διακηρυγμένες διαβουλεύσεις πρόθεση της πολιτείας είναι η διαμόρφωση ενός νέου θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης, συνεπώς καθίσταται αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος της μονάδας τους. Άλλωστε, κάθε απόπειρα εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης του σχολικού κλίματος οφείλει να βασίζεται σε μια προσπάθεια κατανόησης των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον σκοπό, την αναγκαιότητα, τον τρόπο αξιολόγησής του και

τους παράγοντες διαμόρφωσής του, όπως αυτοί αναδεικνύονται από τη σχολική πραγματικότητα.

4.2 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων (δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) σχετικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα υπηρετήσής τους. Με βάση τον γενικό αυτόν ερευνητικό σκοπό διατυπώνονται οι ειδικοί στόχοι της ερευνητικής μελέτης ως εξής:

1. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια, την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.
2. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τύπο του σχολικού κλίματος που επικρατεί στις μονάδες που υπηρετούν.
3. Να προσδιοριστούν οι παράγοντες που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση ευνοϊκού και κατάλληλου κλίματος στη σχολική μονάδα.
4. Να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος του σχολείου, οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά του.
5. Να διερευνηθούν οι παράμετροι του σχολικού κλίματος, οι οποίες, όπως κρίνουν οι εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να προσεχθούν ιδιαίτερα και να βελτιωθούν.
6. Να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους (εκπαιδευτικοί – διευθυντές/υποδιευθυντές/προϊστάμενοι).
7. Να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το φύλο τους.
8. Να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την εκπαιδευτική τους εμπειρία.
9. Να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τον χρόνο υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

10. Να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το είδος απασχόλησης τους (μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι).
11. Να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν (Δημοτικό Σχολείο, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο, Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο).
12. Να αξιολογηθεί ο ρόλος και η συμβολή του διευθυντή/προϊστάμενου στη διαμόρφωση του κλίματος στη σχολική μονάδα.
13. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους φορείς που θεωρούν αρμόδιους για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος.
14. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση του σχολικού κλίματος στη μαθητική επίδοση και στην αποδοτικότητα των ιδίων.

Με βάση τον σκοπό και τους προαναφερθέντες στόχους προκύπτουν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

Ενότητα Α΄: Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

1. Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια του σχολικού κλίματος; (Ερ. Α1, Ερ. Α2. Ερ. Α3)
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος; (Ερ. Α5)
3. Ποιοι είναι οι αρμόδιοι φορείς για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος; (Ερ. Α4)
4. Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από παιδαγωγική σκοπιά; (Ερ. Α6)

Ενότητα Β΄: Τύπος σχολικού κλίματος

1. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα υπηρέτησής τους (ανοικτό – κλειστό – κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης - κλίμα αποχής ή αποφυγής); (Ερ. Β1)
2. Πώς αξιολογούν οι διευθυντές/ντρίες, προϊστάμενοι/ες το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα υπηρέτησής τους (ανοικτό – κλειστό – κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης - κλίμα αποχής ή αποφυγής); (Ερ. Β1)

Ενότητα Γ΄: Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία

A) Από την πλευρά του Συλλόγου Διδασκόντων:

1. Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν ο καθένας τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου; (Ερ. Γ1.1)
2. Πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις εξωδιδασκτικές εργασίες που τους αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας; (Ερ. Γ1.2)
3. Παρεμποδίζεται το διδακτικό έργο από τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα που αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη; (Ερ. Γ1.3)
4. Οι παράμετροι οικειότητα, συνεργασία, ομαδικό πνεύμα και επικοινωνία επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου; (Ερ. Γ1.4)
5. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετούν; (Ερ. Γ1.5)
6. Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους; (Ερ. Γ1.6)

B) Από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας, του/της προϊστάμενου/προϊσταμένης:

1. Πώς αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς διαστάσεις της συμπεριφοράς του/της διευθυντή/ντριας, του/της προϊστάμενου/προϊσταμένης που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας; (Ερ. Γ2.1)

Γ) Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας

1. Σε ποιον βαθμό το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται από το μέγεθος (αριθμός μαθητών), την υλικοτεχνική υποδομή, τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων και το εξωτερικό περιβάλλον; (Ερ. Γ3.1.)

***Ενότητα Δ': Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος
(Επικοινωνία, συνεργασία, οργάνωση – διοίκηση σχολικής μονάδας, μαθητές):***

1. Ποια είναι η συμβολή της επικοινωνίας, ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και ποια η συμβολή του/της διευθυντή/ντριας, του/της προϊστάμενου/προϊσταμένης στη διαμόρφωσή του; (Ερ. Δ1.1)
2. Πόσο ικανοποιητική αξιολογείται η επικοινωνία που επικρατεί στη σχολική μονάδα; (Ερ. Δ1.2)
3. Ποιος ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πλαίσιο συνεργασίας που επικρατεί στη σχολική μονάδα και πώς αυτή πραγματώνεται; (Ερ. Δ2.1)

4. Πόσο ικανοποιητική αξιολογείται η συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων; (Ερ. Δ2.2)
5. Ποιος ο ρόλος της οργάνωσης – διοίκησης της σχολικής μονάδας, ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος; (Ερ. Δ3.1)
6. Πόσο η παράμετρος μαθητής επηρεάζει τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος; (Ερ. Δ4.1)
7. Ποιες παράμετροι διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος χρήζουν βελτίωσης κατά τους εκπαιδευτικούς; (Ερ. Δ5.1)

4.3 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Έχοντας ως σκοπό τη διερεύνηση και την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα υπηρέτησής τους επιλέξαμε την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, προκειμένου να μελετήσουμε έναν μεγάλο αριθμό περιπτώσεων και να αναλύσουμε στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα. Η μέθοδος που επελέγη, ως η πλέον κατάλληλη, για τη διερεύνηση του σκοπού και των στόχων της έρευνας είναι η επισκόπηση.

Η επισκόπηση, ως μέθοδος εμπειρικής έρευνας, καταλαμβάνει ίσως το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου των ερευνών στον χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής και γενικότερα της εκπαίδευσης. Πρόκειται για τη μέθοδο που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για τη διαπίστωση καταστάσεων, θέσεων, απόψεων, διαθέσεων, στάσεων, εκτιμήσεων κ.ο.κ. (Δημητρόπουλος, 2004:139). Η επισκόπηση δεν περιορίζεται στη χαρτογράφηση των προβλημάτων, προχωράει και σε πιο πολύπλοκες διερευνήσεις, όπου γίνονται συσχετίσεις μεταβλητών και συγκρίσεις δεδομένων, που προέρχονται από υποκείμενα διαφορετικού φύλου κ.λπ. (Αθανασίου, 2007: 43).

Σημαντικό ρόλο στην επιτυχία μιας επισκόπησης παίζει η καταλληλότητα, αλλά και η σωστή χρήση του μέσου ή των μέσων συλλογής δεδομένων. Το συνηθέστερο μέσο είναι το γραπτό ερωτηματολόγιο (Δημητρόπουλος, 2004:141), το οποίο θα χρησιμοποιήσουμε και στην παρούσα έρευνα. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις, είναι μια καλή μέθοδος για να συγκέντρωση συγκεκριμένου τύπου πληροφοριών σύντομα και με μικρό κόστος (Bell, 1997:122· Cohen, Manion & Morrison, 2007: 414). Το γραπτό

ερωτηματολόγιο είναι ένα είδος τυποποιημένης συνέντευξης. Η σημαντικότερη διαφορά είναι ότι με το ερωτηματολόγιο ο ερευνητής δεν μπορεί να ανταποκριθεί άμεσα σε μια απάντηση ή να θέσει καινούργια ερωτήματα (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 166).

4.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των 885 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία, γενικής και ειδικής αγωγής, κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Από το σύνολο του ερευνητικού πληθυσμού οι 657 ήταν δάσκαλοι/δασκάλες (ΠΕ 70:635, ΠΕ71:22) και οι 228 ήταν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων (ΠΕ06:58 εκπ/κοί, ΠΕ11:75 εκπ/κοί, ΠΕ05:13 εκπ/κοί, ΠΕ07:8 εκπ/κοί, ΠΕ16:15 εκπ/κοί, ΠΕ08:14 εκπ/κοί, ΠΕ19-20:29 εκπ/κοί, ΠΕ32:10 εκπ/κοί και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό: 6 εκπ/κοί).³

Μετά τον προσδιορισμό του ερευνητικού πληθυσμού στον οποίο θα επικεντρωθεί η επισκόπηση, το επόμενο στάδιο είναι η επιλογή της κατάλληλης δειγματοληπτικής μεθόδου. Η ποιότητα μιας έρευνας δεν εξαρτάται μόνο από τη μέθοδό της και την καταλληλότητα επιλογής των εργαλείων συλλογής δεδομένων, αλλά και από τη στρατηγική της δειγματοληψίας, καθώς και από το μέγεθος του δείγματος (Cohen, et al, 2007: 149). Επειδή δεν είναι πάντοτε δυνατό ή πρακτικό να έχει κανείς μετρήσεις από έναν πληθυσμό, οι ερευνητές προσπαθούν να συλλέξουν πληροφορίες από μια μικρότερη ομάδα ή από ένα υποσύνολο του πληθυσμού, κατά τέτοιο τρόπο ώστε η γνώση που αποκομίζουν να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού μελετώμενου πληθυσμού. Αυτή η μικρότερη ομάδα ή το υποσύνολο του πληθυσμού συνιστά το «ερευνητικό δείγμα» (Cohen & Manion 1994:127). Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, θεωρούμε ότι στην ερευνητική πράξη των κοινωνικών επιστημών ο καθορισμός του αριθμού των υποκειμένων είναι προϊόν συμβιβασμού ποικίλων παραγόντων της έρευνας, όπως το κόστος, ο επιθυμητός

³ Τα αριθμητικά στοιχεία προέκυψαν από τα δυναμολόγια των Δημοτικών Σχολείων και χορηγήθηκαν από τη Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης Νομού Ιωαννίνων τον Νοέμβριο του 2016.

βαθμός ακρίβειας στις εκτιμήσεις μας, το είδος του ερευνητικού προβλήματος κ.ά. (Παρασκευόπουλος, 1993β:33).

Οι επισκοπήσεις μικρής κλίμακας, συνήθως, καταφεύγουν στη χρήση δειγμάτων μη πιθανοτήτων (Cohen & Manion 1994:129). Η επιλεκτικότητα η οποία ενσωματώνεται μέσα σε ένα δείγμα μη πιθανοτήτων προέρχεται από την εστίαση του ερευνητή σε μια συγκεκριμένη ομάδα και υπό την πλήρη επίγνωση του γεγονότος ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού, παρά μόνο του ίδιου του εαυτού του (Cohen, et al., 2007:169).

Η βολική δειγματοληψία – ή, όπως μερικές φορές ονομάζεται, συμπτωματική ή ευκαιριακή δειγματοληψία – περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να καταστεί δυνατό να αντληθεί το απαραίτητο μέγεθος δείγματος (Cohen, et al., 2007:170).

Το δείγμα της έρευνας είναι δείγμα μη πιθανοτήτων, αποτελείται από 263 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2016-2017 στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Νομού Ιωαννίνων και προέκυψε από «βολική δειγματοληψία».

4.5. Δομή και περιγραφή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σύμφωνα με όσα ορίζονται από τη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι βασικές αρχές σύνταξής του, ακολουθώντας συγκεκριμένα κριτήρια για την επιλογή των ερωτήσεων (Αθανασίου, 2007:147-148), όπως:

- Οι ερωτήσεις σχετίζονται άμεσα με τους θεωρητικούς προσανατολισμούς που έχουν τεθεί.
- Ανταποκρίνονται στον σκοπό της έρευνας και διευκολύνουν τη διερεύνηση των ερευνητικών στόχων.
- Ανταποκρίνονται στο επίπεδο των υποκειμένων, που θα λάβουν μέρος στην έρευνα.
- Οι ερωτήσεις είναι κατανοητές ως προς τον γλωσσικό κώδικα και ως προς τη διατύπωσή τους από όλα τα υποκείμενα.
- Διευκολύνουν τη συλλογή του ερευνητικού υλικού και την επεξεργασία του.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε μετά από συστηματική μελέτη της αντίστοιχης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και στηρίχθηκε, κυρίως, στο θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης τους ερευνητικού προβλήματος. Ένα μικρό μέρος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε ερωτήσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες διεθνείς έρευνες. Συγκεκριμένα, στην Ενότητα Γ' «*Διαστάσεις του Οργανωτικού κλίματος στα σχολεία*» αξιοποιήθηκαν ορισμένες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο του καθηγητή Hoy του Τμήματος Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας του Πανεπιστημίου Οχάιο. Το ερωτηματολόγιο το χρησιμοποίησε σε έρευνα που διερευνούσε «Το Οργανωσιακό κλίμα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (2010). Στην Ενότητα Δ' «*Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος*» έχουν αξιοποιηθεί ορισμένες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο της Πασιαρδή (2000) στο οποίο διερευνούσε «Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου».

Να επισημανθεί στο σημείο αυτό, ότι τα δεδομένα τόσο των ερωτήσεων όσο και των εναλλακτικών απαντήσεων τροποποιήθηκαν, συνδυάστηκαν και προσαρμόστηκαν στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Η τροποποίηση αυτή κρίθηκε απαραίτητη, καθώς το σχολικό σύστημα της Ελλάδας διαφέρει από τα σχολικά συστήματα του εξωτερικού.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται στο σύνολό του από ερωτήσεις δεδομένης απάντησης (ή κλειστής απάντησης), όπου το υποκείμενο καλείται να επιλέξει μία από τις απαντήσεις που δίνονται. Οι ερωτήσεις δεδομένης απάντησης του ερωτηματολογίου έχουν τις παρακάτω μορφές (Cohen, et al., 2007:422-429· Δημητρώπουλος, 2004: 216· Παρασκευόπουλος, 1993β: 102-103):

1. Ερωτήσεις εναλλακτικής ή διχοτομικής ή διαζευκτικής απάντησης, στις οποίες οι εναλλακτικές λύσεις είναι δύο «Ναι – Όχι». Το υποκείμενο επιλέγει μία μεταξύ των δύο αμοιβαίως αποκλειόμενων προτεινόμενων εναλλακτικών απαντήσεων. Η ύπαρξη διχοτομικών ερωτήσεων ενδείκνυται όταν ζητούμε πληροφορίες για διχοτομικές μεταβλητές, π.χ. φύλο κ.λπ.
2. Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπου οι εναλλακτικές επιλογές είναι περισσότερες και δίνονται χωριστά. Πρόκειται για μη αμοιβαία αποκλειόμενες εναλλακτικές απαντήσεις. Προκειμένου ο ερευνητής να συλλάβει μια μεγάλη γκάμα του φάσματος των πιθανών απαντήσεων χρησιμοποιεί ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, όπου η ποικιλία των επιλογών είναι

σχεδιασμένη για να αποτυπώσει την ποικιλία των πιθανών απαντήσεων σε δοθείσες δηλώσεις.

3. Ερωτήσεις με διαβαθμισμένη περιγραφική κλίμακα ιεράρχησης. Τα σημεία της κλίμακας δεν έχουν αριθμητικές τιμές, αλλά φέρουν ένα όνομα που υποδηλώνει την ανάλογη θέση στην κλίμακα. Προτείνονται πολλά επάλληλα επίπεδα διαφορετικού βαθμού και σε ανιούσα διάταξη από τα οποία επιλέγεται ένα. Οι κλίμακες ιεράρχησης – κλίμακες Likert – είναι πολύ χρήσιμοι μηχανισμοί για τον ερευνητή, καθώς ενσωματώνουν έναν βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των δεδομένων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα.

Ως πλεονεκτήματα των ερωτήσεων δεδομένων απαντήσεων μπορούν να θεωρηθούν αυτά που αναφέρονται στη συνέχεια. Αρχικά, είναι εύκολο να απαντήσουν τα υποκείμενα γιατί ουσιαστικά οι εναλλακτικές λύσεις δεν είναι δικές τους. Γενικώς, είναι πιο πρόθυμοι να απαντήσουν σε τέτοιες ερωτήσεις παρά σε ανοιχτές, γιατί είναι πιθανόν να μην ξέρουν τι να απαντήσουν σε μια ελεύθερη ερώτηση, ενώ σε μια κλειστή οι απαντήσεις είναι έτοιμες. Απαιτούν λίγο χρόνο να απαντηθούν, περιορίζουν τον εξεταζόμενο στο θέμα και εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες. Από πλευράς του ερευνητή, έχει μεγαλύτερο έλεγχο στις αντιδράσεις των υποκειμένων, έχει προγραμματίσει καλά την ανάλυση των απαντήσεων, ξέρει σε ποιο πλαίσιο απαντήσεων θα κινηθούν τα υποκείμενα, είναι εύκολη η ταξινόμηση των επιλογών, δεν έχει πρόβλημα ερμηνείας των απαντήσεων, γίνεται οικονομία χώρου και χρόνου, αφού τα υποκείμενα δεν απαντούν όπως και όσο θέλουν. Ωστόσο, το σοβαρότερο, ίσως, μειονέκτημα στις ερωτήσεις δεδομένης απάντησης είναι ότι το υποκείμενο δεσμεύεται από επιλογές που υποβάλλονται και ενδέχεται καμία να μην το αντιπροσωπεύει (Δημητρόπουλος, 2004:206· Javeau, 2000: 96-97· Παρασκευόπουλος, 1993β:104).

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και είχε έκταση έξι σελίδες (βλ. Παράρτημα 1). Στην πρώτη σελίδα κάθε ερωτηματολογίου υπάρχει αρχικά μια συνοδευτική επιστολή, η οποία προσδιορίζει τον σκοπό, τη σημασία της έρευνας και προτρέπει τη συμμετοχή των υποκειμένων σε αυτή τονίζοντας τη σημαντική συνεισφορά τους στη διεξαγωγή της, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ανωνυμία τους και την εμπιστευτικότητα της έρευνας (Javeau, 2000).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη και τέσσερις ενότητες. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αναφέρονται σε

δημογραφικά στοιχεία και συγκροτούν το προφίλ του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούν το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τη θέση στη σχολική μονάδα, την ειδικότητα - κλάδο, τις επιπλέον σπουδές πέραν του πρώτου πτυχίου, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τον τύπο σχολείου και την οργανικότητα του σχολείου των υποκειμένων της έρευνας (ποιοτικές και ποσοτικές μεταβλητές).

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τέσσερις ενότητες, η καθεμία από τις οποίες καλύπτει αντίστοιχες θεματικές της θεωρητικής προσέγγισης. Η πρώτη ενότητα «*Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος*» περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση (ερ. Α1) τα υποκείμενα καλούνται να προσδιορίσουν την έννοια του σχολικού κλίματος, για τον σκοπό αυτό τους δίνονται επτά δηλώσεις – προτάσεις, οι οποίες καλύπτονται θεωρητικά στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας και τα υποκείμενα καλούνται να επιλέξουν περισσότερες από μια επιλογές. Στη δεύτερη ερώτηση (ερ. Α2) οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας την τετράβαθμη κλίμακα Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] καλούνται να τοποθετηθούν σε δώδεκα προτάσεις, σχετικές με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του σχολικού κλίματος. Στην τρίτη ερώτηση (ερ. Α3) διερευνάται ο βαθμός επιρροής του σχολικού κλίματος, δίνονται για τον σκοπό αυτό επτά προτάσεις και οι εκπαιδευτικοί απαντούν μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]. Στην τέταρτη ερώτηση (ερ. Α4) διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, δίνονται πέντε εναλλακτικές απαντήσεις και μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μια επιλογές. Στην πέμπτη ερώτηση (ερ. Α5) διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους που επιβάλλουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] έξι προτάσεις. Στην έκτη ερώτηση (ερ. Α6) διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος από παιδαγωγική σκοπιά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τον αξιολογήσουν βαθμολογώντας μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] επτά προτάσεις που ανταποκρίνονται στον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.

Η δεύτερη ενότητα «*Τύπος σχολικού κλίματος*» περιλαμβάνει μία ερώτηση (ερ. Β1), στην οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χαρακτηρίσουν το σχολικό κλίμα που

επικρατεί στη μονάδα υπηρετήσής τους επιλέγοντας έναν από τους τέσσερις τύπους σχολικού κλίματος (ανοικτό – κλειστό – κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης - κλίμα αποχής ή αποφυγής).

Η τρίτη ενότητα «*Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία*» χωρίζεται σε τρεις υποενότητες και περιλαμβάνει συνολικά οκτώ ερωτήσεις. Η πρώτη υποενότητα διερευνά τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος από την πλευρά του συλλόγου διδασκόντων και περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση (ερ. Γ1.1) διερευνά τον τρόπο που ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου στη σχολική μονάδα, τα υποκείμενα καλούνται να τοποθετηθούν χρησιμοποιώντας την τετράβαθμη κλίμακα Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]. Η δεύτερη ερώτηση (ερ. Γ1.2) διερευνά τον τρόπο ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις εξωδιδασκτικές εργασίες που τους αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας, δίνονται συνολικά τέσσερις προτάσεις και τα υποκείμενα της έρευνας τοποθετούνται μέσω της κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]. Στην τρίτη ερώτηση (ερ. Γ1.3) τα υποκείμενα ερωτώνται αν παρεμποδίζεται το διδακτικό τους έργο από τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα που τους αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη και καλούνται να τοποθετηθούν μέσω της κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]. Στην τέταρτη ερώτηση της υποενότητας (ερ. Γ1.4) δίνονται οι παράμετροι οικειότητα, συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, επικοινωνία και διερευνάται κατά πόσο οι αυτές παράμετροι επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε καθεμία από την παράμετρο μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]. Στην πέμπτη ερώτηση (ερ. Γ1.5) διερευνάται ο βαθμός ικανοποίησης από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα υπηρετήσής τους, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποτυπώσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]. Στην έκτη ερώτηση (ερ. Γ1.6) οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται αν στη σχολική τους μονάδα οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους, η απάντησή τους δίνεται μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ].

Στη δεύτερη υποενότητα (Γ2) της τρίτης ενότητας διερευνώνται οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος από τη σκοπιά του/της διευθυντή/διευθύντριας της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για μία ερώτηση (ερ. Γ2.1) για την οποία δίνονται επτά

προτάσεις – δηλώσεις, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τον/την διευθυντή/διευθύντρια, τον/την προϊστάμενο/προϊσταμένη του σχολείου τους χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]. Στην τρίτη υποενότητα μέσω μίας ερώτησης (ερ. Γ3.1) διερευνάται ο ρόλος ορισμένων λειτουργικών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα της έρευνας ερωτώνται σε ποιον βαθμό το οργανωτικό κλίμα σχολείου επηρεάζεται από το μέγεθος (αριθμός μαθητών), την υλικοτεχνική υποδομή, τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων και το εξωτερικό περιβάλλον. Οι ερωτώμενοι καλούνται να αποτυπώσουν τον βαθμό επιρροής του κάθε χαρακτηριστικού στη διαμόρφωση του οργανωτικού κλίματος μέσω της κλίμακας Likert.

Η τέταρτη ενότητα «*Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος*» χωρίζεται σε πέντε υποενότητες και περιλαμβάνει συνολικά επτά ερωτήσεις. Οι τέσσερις πρώτες υποενότητες αναφέρονται στις τέσσερις παραμέτρους διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος (επικοινωνία, συνεργασία, οργάνωση-διοίκηση σχολείου, μαθητές), όπως προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία και τις αντίστοιχες ερευνητικές δραστηριότητες, ενώ στην πέμπτη υποενότητα επιχειρείται η αξιολόγηση των προαναφερθέντων παραμέτρων. Στην πρώτη υποενότητα της τέταρτης ενότητας Δ1. «*Επικοινωνία*» με την πρώτη ερώτηση (ερ. Δ1.1) διερευνάται η συμβολή της επικοινωνίας, ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και η συμβολή του/της διευθυντή/ντριας, του/της προϊστάμενου/προϊσταμένης στη διαμόρφωσή της. Παρατίθενται οκτώ προτάσεις και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τοποθετηθούν σε καθεμία μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]. Στη δεύτερη ερώτηση (ερ. Δ1.2) επιχειρείται η αξιολόγηση της επικοινωνίας, ως ικανοποιητική ή μη, για τον σκοπό αυτό δίνονται οκτώ προτάσεις και οι ερωτηθέντες τοποθετούνται μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ].

Η δεύτερη υποενότητα της τέταρτης ενότητας έχει τον τίτλο «*Συνεργασία*», περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις και διερευνά τη συμβολή της συνεργασίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Στην πρώτη ερώτηση της υποενότητας (ερ. Δ2.1) δίνονται έξι προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τοποθετηθούν για να δηλώσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους από το πλαίσιο συνεργασίας που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα. Οι ερωτηθέντες τοποθετούνται σε καθεμία από τις προτάσεις μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]. Στη δεύτερη ερώτηση (ερ.Δ2.2) τα υποκείμενα ρωτώνται πόσο

ικανοποιητική αξιολογούν τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων στη σχολική τους μονάδα, τους δίνονται τέσσερις προτάσεις και τοποθετούνται αντίστοιχα στην κάθε πρόταση μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ].

Η τρίτη υποενότητα της τέταρτης ενότητα φέρει τον τίτλο «*Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου*», περιλαμβάνει μία ερώτηση (ερ.Δ3.1) και μέσω έντεκα προτάσεων -δηλώσεων διερευνάται ο ρόλος της οργάνωσης – διοίκησης της σχολικής μονάδας, ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, οι ερωτηθέντες τοποθετούνται στην κάθε πρόταση μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]. Η τέταρτη υποενότητα της τέταρτης ενότητα με τίτλο «*Μαθητές*» περιλαμβάνει μία ερώτηση (ερ.Δ4.1) και μέσω οκτώ προτάσεων -δηλώσεων διερευνάται σε ποιον βαθμό η παράμετρος μαθητής επηρεάζει τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Οι ερωτηθέντες τοποθετούνται στην κάθε πρόταση μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]. Τέλος, στην πέμπτη υποενότητα της τέταρτης ενότητας μέσω μιας ερώτησης (ερ. Δ5.1) επιχειρείται η διερεύνηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος που χρήζουν βελτίωσης στη σχολική μονάδα υπηρετήσης των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό παρατίθενται έξι προτάσεις, που αντιστοιχούν σε μια παράμετρο ή συνδυασμούς παραμέτρων και ζητείται η αξιολόγηση-τοποθέτηση των ερωτηθέντων σε καθεμιά από αυτές μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ].

Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα (Κεφάλαιο 4^ο - Ενότητα 4.2.), όπως φαίνεται και στον πίνακα 1 που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Αντιστοίχιση Ερευνητικών ερωτημάτων – Ερωτήσεων ερωτηματολογίου

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις ερωτηματολογίου
Ενότητα Α΄	
1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερωτήσεις: Α1, Α2, Α3
2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Α5
3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Α4
4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Α6
Ενότητα Β΄	

1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Β1
2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Β1
Ενότητα Γ' - 1^η Υποενότητα	
1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Γ1.1
2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Γ1.2
3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Γ1.3
4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Γ1.4
5 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Γ1.5
6 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Γ1.6
Ενότητα Γ' - 2^η Υποενότητα	
1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Γ2.1
Ενότητα Γ' - 3^η Υποενότητα	
1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Γ3.1
Ενότητα Δ'	
1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Δ1.1
2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Δ1.2
3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Δ2.1
4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Δ2.2
5 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Δ3.1
6 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Δ4.1
7 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση: Δ5.1

4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Σε όλους τους χώρους της επιστημονικής έρευνας, όπου λαμβάνεται μία μέτρηση, τίθεται το ζήτημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της μέτρησης αυτής. Η μέτρηση είναι μία ζωτικής σημασίας διαδικασία και στην εκπαιδευτική έρευνα. Η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των μετρήσεων επιτυγχάνεται μέσα από την ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας.

Η εγκυρότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας. Αν μια ερευνητική μελέτη δεν είναι έγκυρη, δεν έχει καμία

απολύτως αξία. Στα ποσοτικού τύπου δεδομένα η εγκυρότητα μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων. Ενώ στα ποιοτικού τύπου δεδομένα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται (Cohen et al, 2007:175). Η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίζεται όταν μετράει ή περιγράφει αυτό που επιδιώκει να μετρήσει ή να περιγράψει, γι' αυτό είναι σημαντική η ακρίβεια και η σαφήνεια του περιεχομένου του ερευνητικού εργαλείου διεξαγωγής της διαδικασίας (Φύλιας, 2001).

Η αξιοπιστία είναι ουσιαστικά συνώνυμο της συνέπειας και της δυνατότητας αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου, σε ερευνητικά εργαλεία και σε ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα. Συνεπώς, για να μπορέσει να θεωρηθεί μια ερευνητική μελέτη αξιόπιστη, πρέπει να αποδεικνύει ότι στην περίπτωση που διεξαγόταν δεύτερη φορά σε μια παρόμοια ομάδα συμμετεχόντων και σε ένα παρόμοιο περιβάλλον θα είχαμε τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα. Είναι ο βαθμός, δηλαδή, στον οποίο ένα τεστ ή μια διαδικασία παράγει παρεμφερή αποτελέσματα υπό σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις (Αθανασίου, 1997· Bell, 2005: 159· Cohen et al, 2007:199).

Στην έρευνά μας ως μέσο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, γνωρίζοντας πως ως ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει εκτός από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ωστόσο κρίθηκε το καταλληλότερο μέσο για την εξυπηρέτηση των αναγκών της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με τρόπο σαφή και κατανοητό, προκειμένου να επιτευχθεί ο μέγιστος δυνατός βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας, γι' αυτό δόθηκε και ιδιαίτερη σημασία στη σύνδεση των ερωτήσεων με τον ερευνητικό σκοπό που εξυπηρετούν (Bell, 1997). Επίσης, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των δεδομένων στο στάδιο της πιλοτικής έρευνας, όπου έγινε προσπάθεια να διατυπωθούν επακριβώς οι ερωτήσεις και να ρυθμιστεί ανάλογα το ερευνητικό εργαλείο (Bell, 1997) ενισχύοντας παράλληλα την εγκυρότητα του περιεχομένου του (Cohen & Manion, 1994).

Για όλα τα εργαλεία συγκέντρωσης δεδομένων θα πρέπει να υπάρχει μια έρευνα – πιλότος, μέσω της οποίας πραγματοποιείται ο έλεγχος πριν την τελική διανομή και θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος ενός σωστού ερευνητικού σχεδιασμού γιατί ενισχύει τον βαθμό αξιοπιστίας του (Bell, 2005:194· Hazzi & Maldaon, 2015:53). Ως εκ τούτου, πριν τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας πραγματοποιήθηκε η πιλοτική

εφαρμογή του ερωτηματολογίου, με σκοπό τη διαπίστωση του βαθμού αποτελεσματικότητάς του.

Η πιλοτική εφαρμογή του μεθοδολογικού εργαλείου υλοποιήθηκε σε μια μικρή ομάδα του πληθυσμού στόχο, η οποία εξαιρέθηκε από το δείγμα της κυρίως έρευνας. Ειδικότερα, δόθηκε πιλοτικά σε δεκαέξι (16) εκπαιδευτικούς, τρεις (3) εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου Κατσικά, έξι (6) εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου Πεδινής, πέντε (5) εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου Μπάφρας και δύο (2) εκπαιδευτικούς του Ειδικού Δημοτικού σχολείου ΣΑΠ. Η πιλοτική έρευνα στόχευε στη διερεύνηση τυχόν προβλημάτων κατανόησης συγκεκριμένων ερωτήσεων, εναλλακτικών απαντήσεων, επεξηγήσεων ή ενοτήτων, στον προσδιορισμό της χρονικής διάρκειας συμπλήρωσης ή απάντησης και στον εντοπισμό άλλων ατελειών, που θα μπορούσαν να δυσκολέψουν τόσο τη διανομή όσο και τη συλλογή των δεδομένων στην κυρίως έρευνα (Bell, 2005:195).

Στην πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου τα υποκείμενα της ομάδας είχαν την ευκαιρία να ζητήσουν περαιτέρω διευκρινίσεις ή να διατυπώσουν προτάσεις για βελτίωση των σημείων που δυσκόλεψαν ή δεν ήταν σαφή. Οι αλλαγές που προτάθηκαν σε αυτό το στάδιο αφορούσαν κυρίως στην επεξήγηση όρων και στη διατύπωση των ερωτήσεων. Η μέση χρονική διάρκεια για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 15-20 λεπτά. Συνεπώς, με γνώμονα τις παρατηρήσεις των υποκειμένων της πιλοτικής έρευνας και τις διαπιστώσεις της δοκιμαστικής εφαρμογής, το ερωτηματολόγιο αφού τροποποιήθηκε μερικώς χορηγήθηκε στα υποκείμενα του δείγματος.

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων απευθυνθήκαμε στα δημοτικά σχολεία του Νομού Ιωαννίνων, επιδιώκοντας να συγκεντρώσουμε όσο το δυνατόν περισσότερα ερωτηματολόγια από τις αστικές και μη αστικές σχολικές μονάδες. Λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα του ερευνητικού προβλήματος, σε μια προσπάθεια να διαμορφωθούν οι καλύτερες συνθήκες παραγωγής έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών ευρημάτων, προσφέρθηκαν όμοιες συνθήκες σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας και δεν ασκήθηκε καμία πίεση για την επιστροφή των ερωτηματολογίων.

Τέλος, να σημειωθεί ότι ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στον καθορισμό του δεοντολογικού πλαισίου της έρευνας, στο οποίο εντάχθηκαν κανόνες που επιβάλλονται από τη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, σε όλα τα υποκείμενα του ερευνητικού πληθυσμού γνωστοποιήθηκε εκ των προτέρων ο σκοπός της

έρευνας, προφορικά από την ίδια την ερευνήτρια και γραπτά από τη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου, τονίστηκε στα υποκείμενα η σημαντικότητα της συμμετοχής τους στη διαδικασία, τηρήθηκε η ανωνυμία τους, η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων τους και υπήρξε απόλυτος σεβασμός στη «συνειδητή συναίνεση» συμμετοχής τους, καθώς όλα τα υποκείμενα ήταν ελεύθερα να αποσύρουν τη συμμετοχή τους από την έρευνα, ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμιά επίπτωση (Cohen & Manion, 1994:476-486).

4.7. Διεξαγωγή της έρευνας - Επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Η διεξαγωγή της έρευνας χωρίστηκε σε δύο φάσεις, η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2017, στη συνέχεια προχωρήσαμε σε τροποποιήσεις στη διατύπωση ορισμένων ερωτημάτων, τα οποία είχαν ασάφειες και δυσκόλευαν τα ερευνητικά υποκείμενα, όπως αναδείχτηκε στην πιλοτική έρευνα. Η διανομή και συλλογή των δεδομένων της κυρίως έρευνας έγινε το χρονικό διάστημα Μάιος – Ιούνιος 2017.

Οι τρόποι που ακολουθήθηκαν ήταν οι εξής: πρώτον, η διανομή και η συλλογή μεγάλου αριθμού ερωτηματολογίων υλοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια της παρούσας έρευνας. Η ερευνήτρια κατόπιν επικοινωνίας με τους περισσότερους διευθυντές - προϊσταμένους των σχολικών μονάδων επισκεπτόταν τα σχολεία και ενημέρωνε τον ερευνητικό πληθυσμό για τη θεματική, τον σκοπό της έρευνας και για τη σημαντικότητα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Τις περισσότερες φορές τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν την ίδια ημέρα από τους εκπαιδευτικούς και επιστρέφονταν στην ερευνήτρια. Δεύτερον, η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε σε ορισμένες περιπτώσεις από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στα σχολεία, αφού είχε προηγηθεί επικοινωνία και ενημέρωση προς τη διοίκηση του σχολείου. Στο σημείο αυτό, να αναφερθεί το γεγονός ότι σε ορισμένες περιπτώσεις επισκεφτήκαμε τα σχολεία δύο φορές προκειμένου να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντιπροσώπευση όλων των ειδικοτήτων στο δείγμα μας.

Διανεμήθηκαν συνολικά 530 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 263. Η διανομή πραγματοποιήθηκε σε όλους τους δήμους του

νομού Ιωαννίνων με σκοπό να επιτευχθεί η μέγιστη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αστικές και μη αστικές περιοχές.⁴

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση και η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Science-SPSS έκδοση 24 για Windows). Για τα γραφήματα αξιοποιήθηκε το EXCEL του Microsoft Office 2010.

Η ανάλυση, αρχικά, περιελάμβανε την περιγραφική ανάλυση για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, για το Μέρος Α' του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στο προφίλ του δείγματος υπολογίστηκε η συχνότητα και η σχετική συχνότητα για τις κατηγορικές μεταβλητές (φύλο, ηλικία, σχέση εργασία, θέση ευθύνης, ειδικότητα, επιπλέον σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τύπος σχολείου και οργανικότητα σχολείων).

Στο Μέρος Β' του ερωτηματολογίου και στην Ενότητα Α' «*Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος*» υπολογίστηκε η συχνότητα, η σχετική συχνότητα, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για όλες τις ερωτήσεις εκτός από τις ερωτήσεις Α1 και Α4, καθώς πρόκειται για ερωτήσεις πολλαπλής απάντησης.

Στην ενότητα Β' «*Τύπος Σχολικού κλίματος*» υπολογίστηκε η συχνότητα και η σχετική συχνότητα των απαντήσεων, στην ενότητα Γ' «*Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία*» και στην ενότητα Δ' «*Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος*» υπολογίστηκε η συχνότητα, η σχετική συχνότητα, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για όλες τις ερωτήσεις.

Κατά τη στατιστική επεξεργασία για να εξεταστεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορικές, ποιοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος X^2 . Το κριτήριο X^2 είναι γνωστό ως κριτήριο ελέγχου ανεξαρτησίας (chi square test of independence) ή κριτήριο ελέγχου πινάκων συνάφειας (contingency tables). Το κριτήριο εξετάζει αν οι δύο μεταβλητές που απαρτίζουν τον πίνακα διπλής εισόδου είναι ανεξάρτητες ή όχι.

⁴ Ως αστικά ορίζονται τα σχολεία που ανήκουν στον Δήμο Ιωαννιτών και μη αστικά τα σχολεία που ανήκουν στους Δήμους: Ζίτσας, Δωδώνης, Μετσόβου, Τζουμέρκων, Ζαγορίου, Κόνιτσας, Πωγωνίου.

Για τον έλεγχο των μέσων τιμών των σκορ ανάμεσα στα επίπεδα μιας ανεξάρτητης με δυο επίπεδα μεταβλητής αξιοποιήθηκε ο έλεγχος student t-test ή ο έλεγχος Mann-Whitney στην περίπτωση που η εξαρτημένη ήταν μεταβλητή διάταξης. Για τις περιπτώσεις των διατακτικών εξαρτημένων μεταβλητών ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Ο έλεγχος Kruskal - Wallis είναι μη παραμετρική διαδικασία που μπορεί να εφαρμοστεί για τη σύγκριση τριών ή περισσότερων πληθυσμών. Τέλος, για την εξέταση των συσχετίσεων δυο διατακτικών μεταβλητών αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman.

Στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους μέσους όρους, το επόμενο βήμα ήταν ο εντοπισμός των επίπεδων μεταξύ των οποίων υπήρχαν οι διαφορές. Η ανάλυση που ακολούθησε ονομάζεται post hoc ανάλυση (εκ των υστέρων ανάλυση ή και a posteriori ανάλυση) και τα κριτήρια post hoc κριτήρια. Αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα δύο κριτήρια: το κριτήριο Bonferroni, πρόκειται για ένα «αυστηρό» κριτήριο όσον αφορά το επίπεδο σημαντικότητας που αντιμετωπίζει ικανοποιητικά το πρόβλημα της πιθανότητας εξαγωγής λάθους συμπεράσματος και το κριτήριο Tukey HSD (Honestly Significant Difference), το οποίο θεωρείται το ασφαλέστερο κριτήριο, γιατί είναι ένα «συντηρητικό» κριτήριο με την έννοια ότι κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές μπορεί να μην εμφανίζονται εδώ (Εμβλωτής, Κατσή, Σιδερίδης, 2006:74).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ:

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο Α' και Β' μέρος του ερωτηματολογίου, καθώς και τα αποτελέσματα των διμεταβλητών συσχετίσεων (επαγωγική στατιστική ανάλυση).

Στην ανάλυση του Α' μέρους του ερωτηματολογίου γίνεται μια ευσύνοπτη παρουσίαση των ευρημάτων από τις μεταβλητές που συνιστούν το προφίλ του δείγματος. Στην ανάλυση των ευρημάτων του Β' μέρους του ερωτηματολογίου καταγράφονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια, την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, τον τύπο του σχολικού κλίματος που επικρατεί στα σχολεία υπηρετήσής τους, τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος, όπως αυτές αποτυπώνονται στα σχολεία τους και τις βασικές παραμέτρους διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

5.1. Περιγραφή του δείγματος

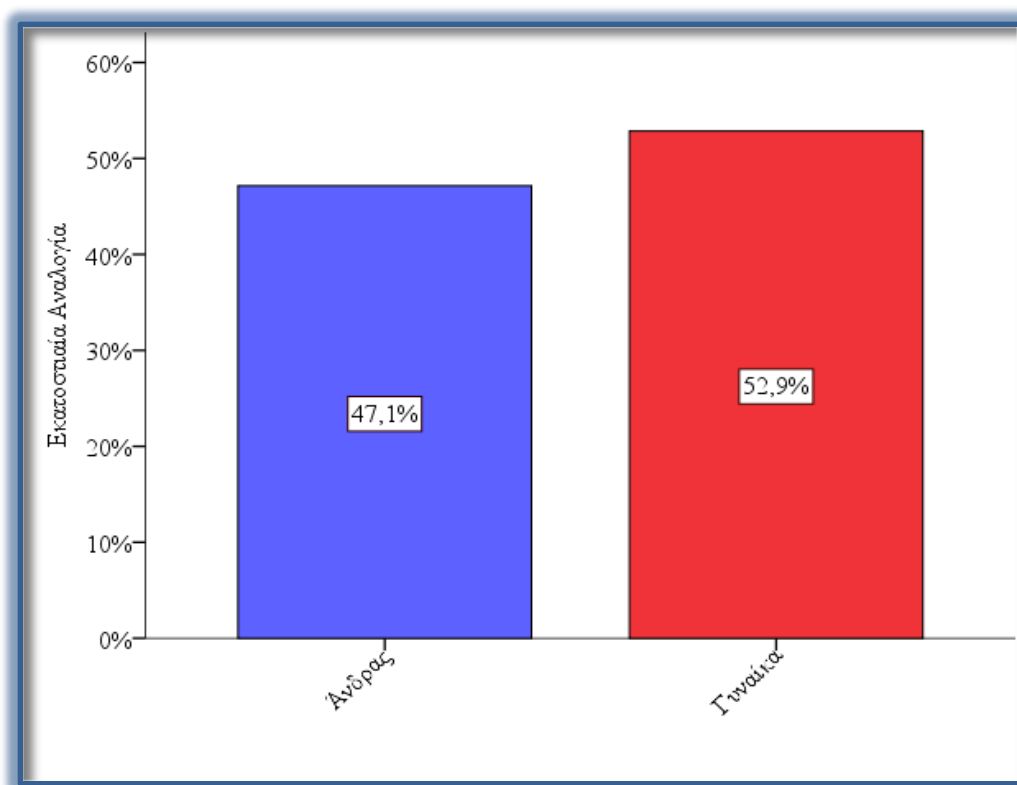
Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα δεδομένα του Α' Μέρους του ερωτηματολογίου, όπου περιλαμβάνονται τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τα στοιχεία των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα (τύπος, οργανικότητα) τα οποία έχουν θέση ανεξάρτητων μεταβλητών στην έρευνά μας.

5.1.1. Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος

Ο Πίνακας 1 και το Γράφημα 1 παρουσιάζουν την κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο. Όπως φαίνεται στην παρούσα έρευνα οι γυναίκες συμμετείχαν με μεγαλύτερο ποσοστό από τους άνδρες. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν 124 άνδρες (47%) και 139 γυναίκες (52,9%).

Πίνακας 1: Συχνότητα και σχετική συχνότητα της μεταβλητής «φύλο»

		N	%
Π1. Φύλο	Ανδρας	124	47,1%
	Γυναίκα	139	52,9%
Σύνολο		263	100%



Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

Οι εκπαιδευτικοί εκτός από το φύλο τους ρωτήθηκαν και για την ηλικία τους. Τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

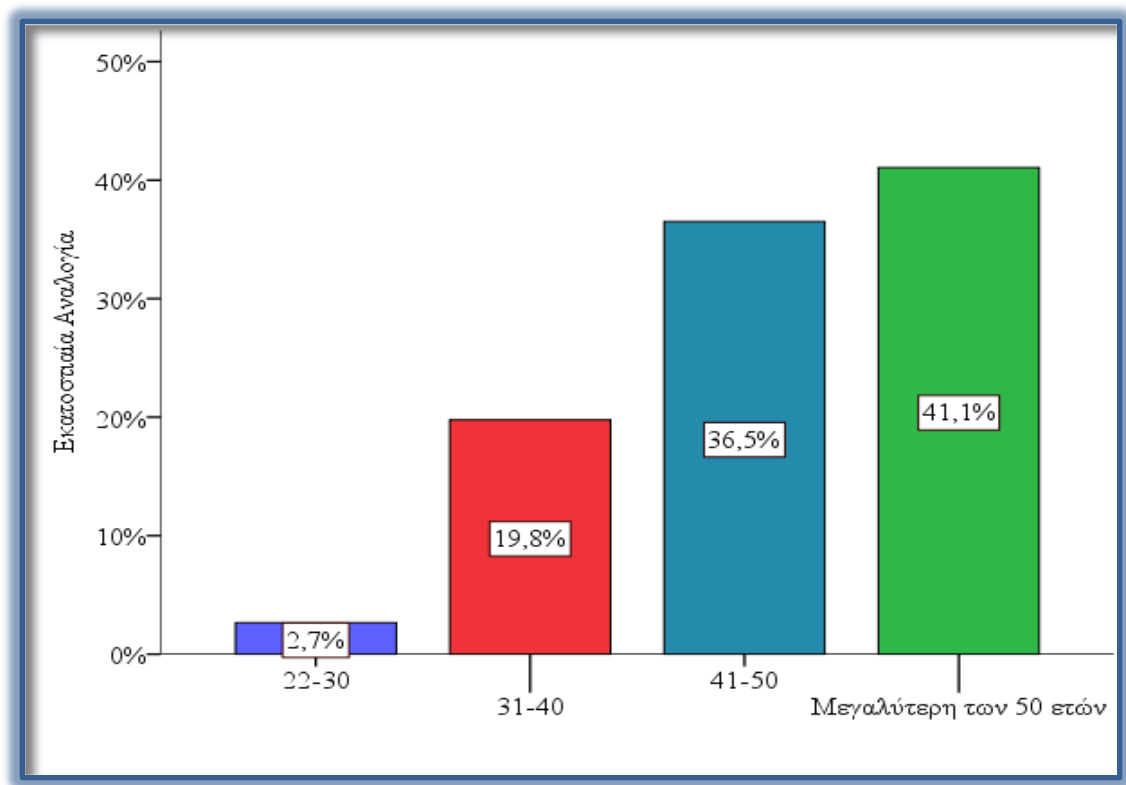
5.1.2. Η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος

Στην έρευνα μας οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες. Ο Πίνακας 2 και το Γράφημα 2 παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων για καθεμιά από τις ομάδες. Όπως παρατηρείται, η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών. Αναφερόμαστε, συγκεκριμένα, σε 108 εκπαιδευτικούς (41,1% επί του δείγματος).

Πίνακας 2: Συχνότητα και σχετική συχνότητα της μεταβλητής «ηλικία»

		N	%
Π2. Επιλέξτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε:	22-30	7	2,7%
	31-40	52	19,8%
	41-50	96	36,5%
	Μεγαλύτερη των 50 ετών	108	41,1%
Σύνολο		263	100%

Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα από 41 έως και 50 έτη (96 εκπαιδευτικοί με ποσοστό αντιπροσώπευσης στο δείγμα 36,5%), έπεται η ηλικιακή ομάδα των 31- 40 ετών, με 52 εκπαιδευτικούς και ποσοστό αντιπροσώπευσης στο δείγμα 19,8%. Τελευταία κατατάσσεται η ηλικιακή ομάδα με εκπαιδευτικούς ηλικίας από 22 έως και 30 έτη, η οποία απαρτίζεται από 7 εκπαιδευτικούς και καταλαμβάνει ποσοστό 2,7% επί του δείγματος.



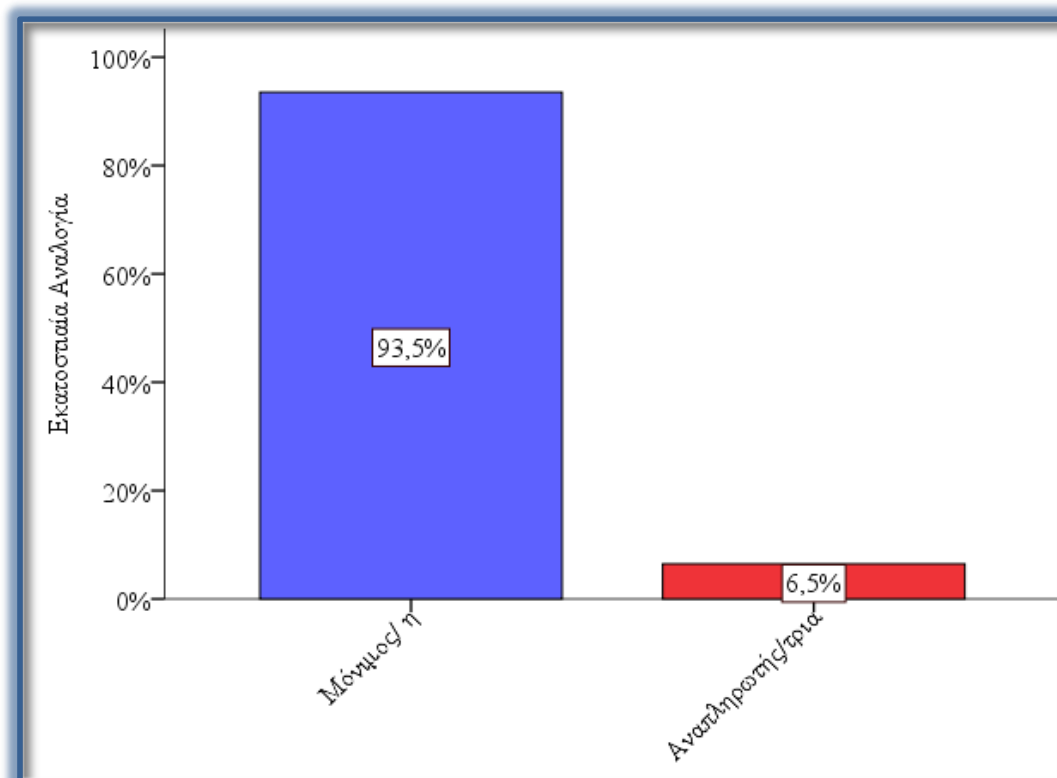
Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία.

5.1.3. Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τη σχέση εργασίας τους και ειδικότερα εάν είναι μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Η ανάλυση του δείγματος μας πληροφορεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν το 2016-17 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νομού Ιωαννίνων και συγκροτούν το ερευνητικό δείγμα ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, οι 246 από τους 263 που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (93,5%), οι αναπληρωτές ήταν 17 εκπαιδευτικοί (6,5%) και δεν συμμετείχε κανένας ωρομίσθιος εκπαιδευτικός. Ο Πίνακας 3 και το Γράφημα 3 παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων αναφορικά με τη μεταβλητή σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Πίνακας 3: Συχνότητα και σχετική συχνότητα της μεταβλητής «σχέση εργασίας»

		N	%
Π3. Σχέση εργασίας	Μόνιμος/ η	246	93,5%
	Αναπληρωτής/τρια	17	6,5%
Σύνολο		263	100%



Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος με βάση τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με τη θέση των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν, δηλαδή αν κατέχουν ή όχι κάποια διοικητική θέση ευθύνης.

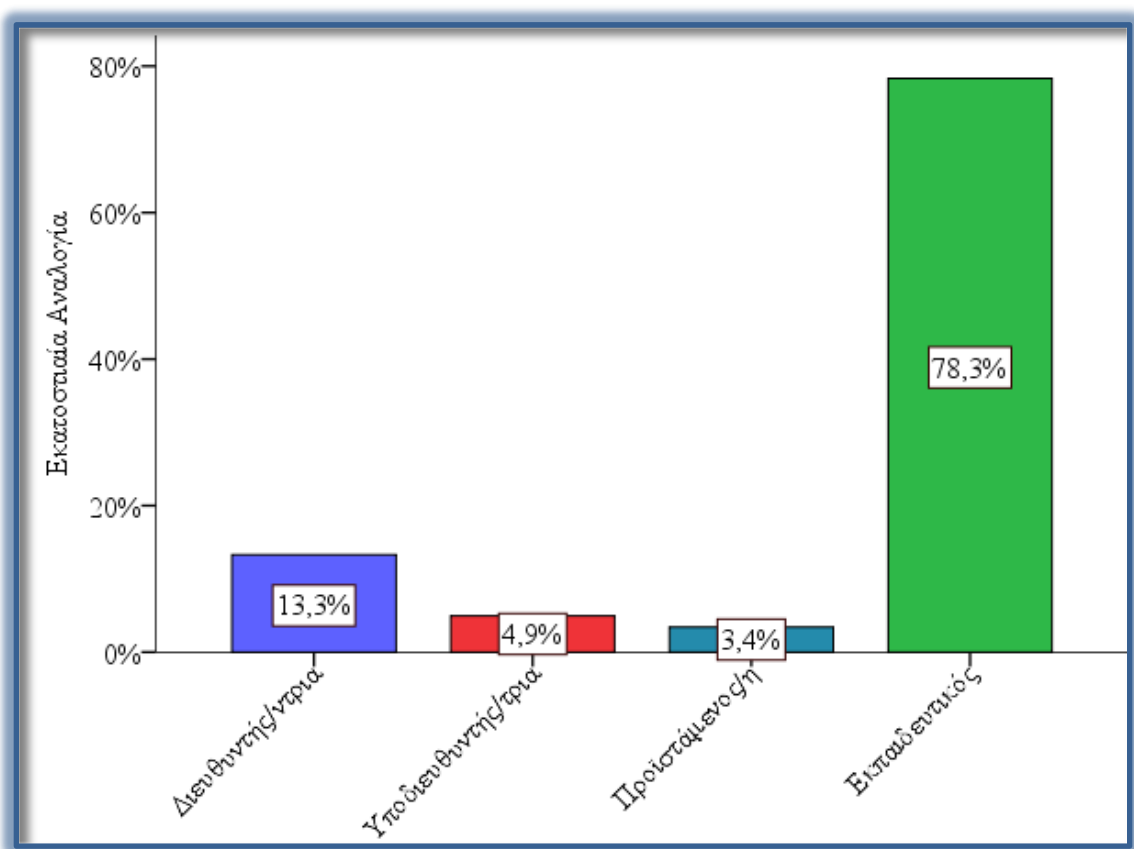
5.1.4. Η θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών

Οι 263 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ρωτήθηκαν εάν κατείχαν θέση ευθύνης και συγκεκριμένα εάν ήταν διευθυντές (για 4/θέσια και άνω σχολεία), υποδιευθυντές (για 10/θέσια και άνω σχολεία), προϊστάμενοι (για 1/θέσια έως και 3/θέσια σχολεία) ή υπηρετούντες εκπαιδευτικοί.

Η ανάλυση των δεδομένων, ως προς τη θέση ευθύνης, μας πληροφορεί πως η πλειονότητα των ερωτηθέντων ήταν υπηρετούντες εκπαιδευτικοί, χωρίς να κατέχουν κάποια διοικητική θέση ευθύνης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 και στο Γράφημα 4, οι 206 από τους 263 ερωτηθέντες ήταν υπηρετούντες εκπαιδευτικοί (78,4%), οι 9 ήταν προϊστάμενοι (3,4%), οι 13 ήταν υποδιευθυντές (4,9%) και οι 35 ήταν διευθυντές (13,3%).

Πίνακας 4: Συχνότητα και σχετική συχνότητα της μεταβλητής «θέση στη σχολική μονάδα»

	N	%
Π4. Θέση στη σχολική μονάδα	Διευθυντής/ντρια	35 13,3%
	Υποδιευθυντής/ντρια	13 4,9%
	Προϊστάμενος/η	9 3,4%
	Εκπαιδευτικός	206 78,4%
Σύνολο	263	100%



Γράφημα 4: Κατανομή δείγματος με βάση τη θέση στη σχολική μονάδα

5.1.5. Η ειδικότητα/κλάδος των εκπαιδευτικών

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν έντεκα εκπαιδευτικές ειδικότητες, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 5 που ακολουθεί. Ο πίνακας περιλαμβάνει τη συχνότητα, τη σχετική συχνότητα, καθώς και το ποσοστό αντιπροσώπευσής τους από το σύνολο του πληθυσμού.

Πίνακας 5: Συχνότητα και σχετική συχνότητα της μεταβλητής «ειδικότητα/κλάδος»

		Δείγμα		Πληθυσμός		Ποσοστό κάλυψης
		N	%	N	%	
Π5. Ειδικότητα/κλάδος	ΠΕ70	169	64,3%	635	71,8%	27%
	ΠΕ71	6	2,3%	22	2,5%	27%
	ΠΕ06	22	8,4%	58	6,6%	38%
	ΠΕ05	8	3,0%	13	1,5%	62%
	ΠΕ07	2	0,8%	8	0,9%	25%
	ΠΕ11	26	9,9%	75	8,5%	35%
	ΠΕ19-20	13	4,9%	29	3,3%	45%
	ΠΕ16	5	1,9%	15	1,7%	33%
	ΠΕ08	5	1,9%	14	1,6%	36%
	ΠΕ32	4	1,5%	10	1,1%	40%
	Ειδικό Εκπ/κό Προσωπικό	3	1,1%	6	0,7%	50%
	Σύνολο	263	100%	885	26%	30%

Αυτό που παρατηρείται από τα δεδομένα του πίνακα είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανήκει στην ειδικότητα ΠΕ70/Δασκάλων, όπως άλλωστε αναμενόταν βάσει του πληθυσμού (635 δάσκαλοι/ες στο σύνολο των 885 εκπαιδευτικών στον Νομό). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ70 ήταν 169, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 64,3% των 263 εκπαιδευτικών που δήλωσαν την ειδικότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ71/δάσκαλοι ειδικής αγωγής ήταν 6 στο σύνολο των 22 που υπηρετούσαν στον Νομό (2,3%). Οι εκπαιδευτικοί

ειδικότητας ΠΕ06/Αγγλικής γλώσσας που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα ήταν 22 (ποσοστό 8,4% επί του δείγματος), οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ05/Γαλλικής γλώσσας ήταν 8 σε σύνολο 13 που υπηρετούσαν συνολικά στον Νομό το σχολικό έτος 2016-2017 (με αντιπροσώπευση 3% στο δείγμα).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ07/ Γερμανικής γλώσσας ήταν 2 (0,8% του δείγματος) σε σύνολο 8 εκπαιδευτικών στον Νομό (0,9% στο σύνολο του πληθυσμού). Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ 11/Φυσικής αγωγής που απάντησαν ήταν 26 σε σύνολο 75 εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στον Νομό (9,9% επί του δείγματος και με ποσοστό κάλυψης του πληθυσμού 8,5%). Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ19-20/Πληροφορικής ήταν 13 (4,9% επί του δείγματος), οι εκπαιδευτικοί ΠΕ 16/Μουσικής Αγωγής ήταν 5 (1,9% επί του δείγματος), οι εκπαιδευτικοί ΠΕ08/Καλλιτεχνικών ήταν 5 (1,9% επί του δείγματος), οι εκπαιδευτικοί ΠΕ32/ Θεατρικής Αγωγής ήταν 4 (1,5% επί του δείγματος) και τέλος, οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό ήταν 3 (1,1% επί του δείγματος).

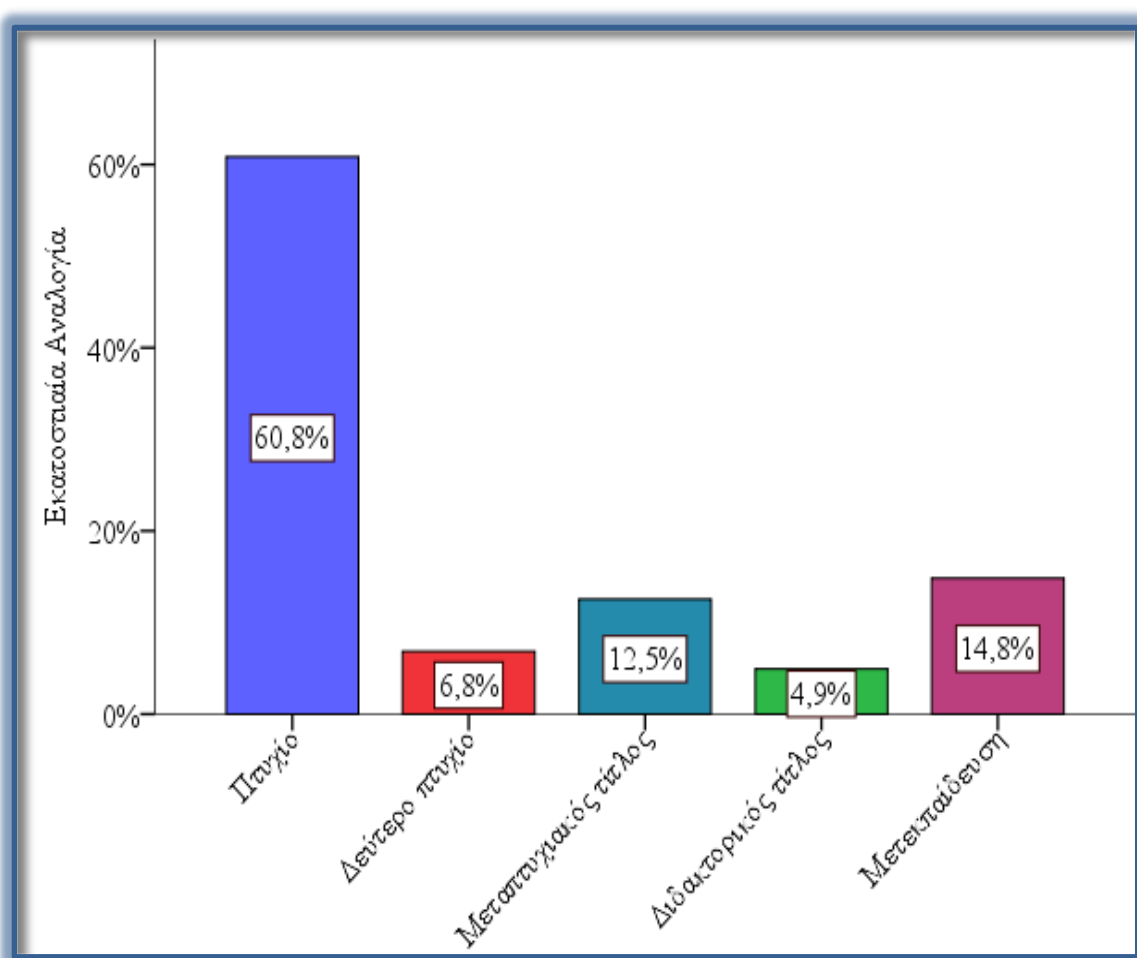
5.1.6. Τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί εκτός από τα στοιχεία που συγκροτούν το επαγγελματικό τους προφίλ δήλωσαν αν είχαν επιπρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα πέραν του βασικού τους πτυχίου. Η κατανομή των συχνοτήτων σχετικά με τα προσόντα τους παρουσιάζεται στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 5.

Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξεως του 60,8% δεν είχε κάποιο άλλο πτυχίο πέραν από το βασικό τους, το οποίο αποτέλεσε και το κριτήριο διορισμού τους (στον πίνακα και στο γράφημα για λόγους συντομίας αποτυπώνεται με τη λέξη «πτυχίο»). Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό 14,8% είχε κάνει κάποια μετεκπαίδευση. Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών είχαν 33 εκπαιδευτικοί στο σύνολο των 263 του δείγματος, με ποσοστό αντιπροσώπευσής τους στο δείγμα 12,5%, ακολουθούν οι κατέχοντες δεύτερο πτυχίο (6,8%). Οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο ήταν 13 και με ποσοστό αντιπροσώπευσης 4,9% επί του συνόλου του δείγματος.

Πίνακας 6: Συχνότητα και σχετική συχνότητα της μεταβλητής «επιπλέον σπουδές πέρα από το πρώτο πτυχίο»

		N	%
Π6. Επιπλέον σπουδές πέρα από το πρώτο πτυχίο	Πτυχίο	160	60,8%
	Δεύτερο πτυχίο	18	6,8%
	Μεταπτυχιακός τίτλος	33	12,5%
	Διδακτορικός τίτλος	13	4,9%
	Μετεκπαίδευση	39	14,8%
Σύνολο		263	100%



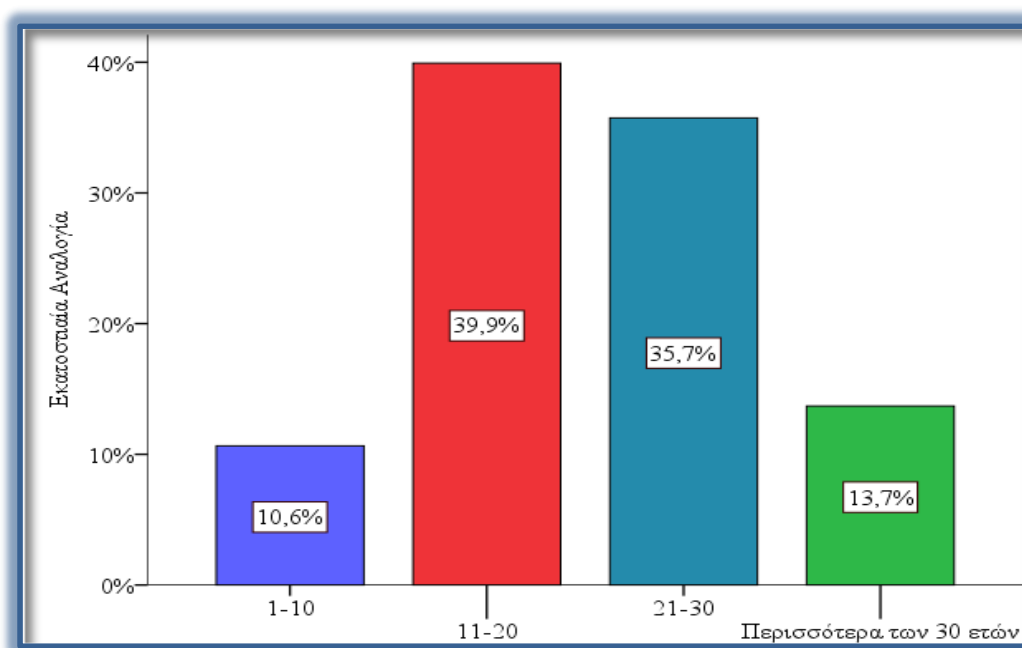
Γράφημα 5: Επιπλέον σπουδές πέρα από το πρώτο πτυχίο

5.1.7. Τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας που είχαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, ο Πίνακας 7 και το Γράφημα 6 δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό (39,8%) ανήκε στην ομάδα των 11 έως 20 ετών και ένα άλλο σημαντικό ποσοστό (36,0%) στην ομάδα από 21 έως 30 έτη υπηρεσίας. Στην ομάδα των περισσότερων των 30 ετών υπηρεσίας ανήκαν 36 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 13,6% επί του δείγματος και στην ομάδα από 1-10 έτη ανήκαν 28 εκπαιδευτικοί με ποσοστό αντιπροσώπευσης στο δείγμα 10,6%, το οποίο αποτελούσε και το μικρότερο ποσοστό αντιπροσώπευσης.

Πίνακας 7: Συχνότητα και σχετική συχνότητα της μεταβλητής «συνολικά έτη προϋπηρεσίας»

	N	%
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	1-10	28 10,6%
	11-20	105 39,9%
	21-30	94 35,7%
	Περισσότερα των 30 ετών	36 13,7%
Σύνολο	263	100%



Γράφημα 6: Συνολικά έτη προϋπηρεσίας

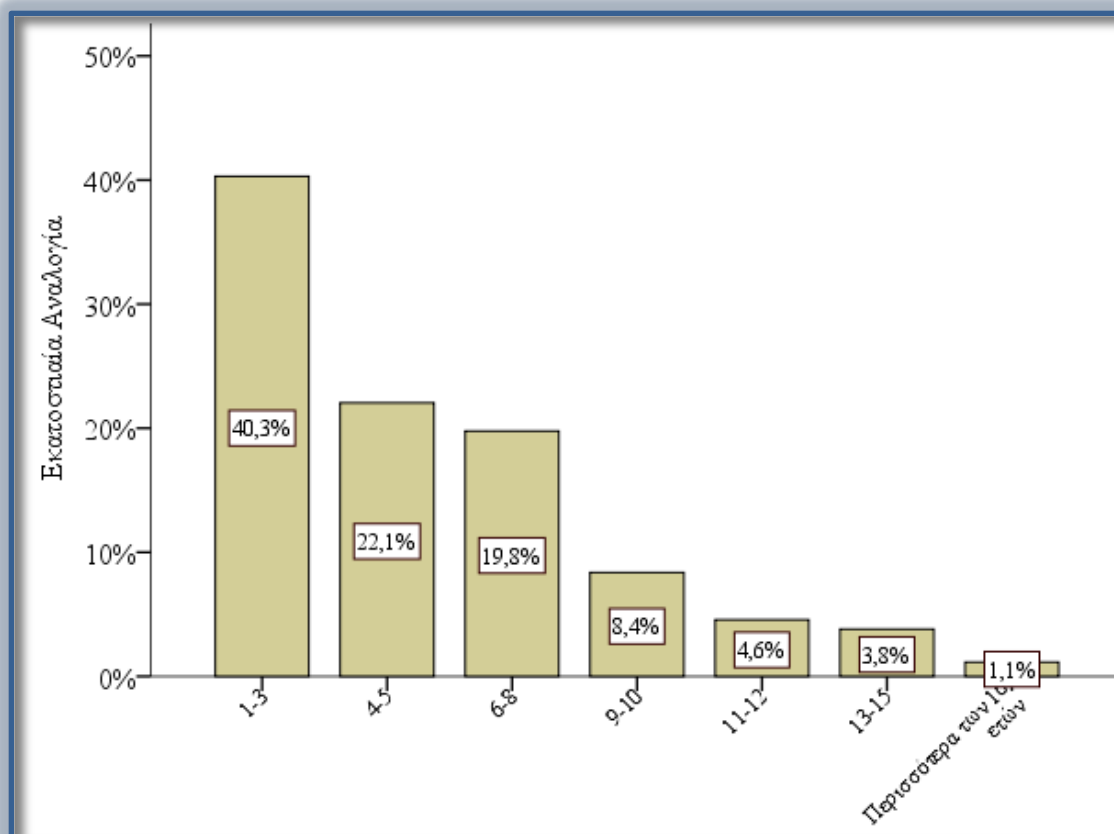
5.1.8. Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Μια επιπλέον μεταβλητή που διερευνήθηκε ήταν τα έτη υπηρεσίας που είχαν οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο σχολείο. Τα δεδομένα του πίνακα 8, όπως αποτυπώνονται και στο γράφημα 7 δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό (40,7%) ανήκει στην ομάδα που δήλωσε ότι είχε 1 έως και 3 έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Επίσης, το 22,1% δήλωσε ότι είχε 4 έως 5 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Στην κατηγορία των 6 έως 8 ετών ανήκαν 52 εκπαιδευτικοί (19,8%), 11 έως 12 χρόνια είχαν 22 εκπαιδευτικοί (4,6%), 13 έως 15 χρόνια εννέα εκπαιδευτικοί (3,4%) και τέλος στην ομάδα που δήλωσε ότι είχαν περισσότερα από 16 χρόνια στην ίδια μονάδα ανήκαν 3 εκπαιδευτικοί με ποσοστό αντιπροσώπευσης 1,1% στο σύνολο του δείγματος.

Πίνακας 8: Συχνότητα και σχετική συχνότητα της μεταβλητής «έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα»

		N	%
	1-3	107	40,7%
	4-5	58	22,1%
	6-8	52	19,8%
Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	9-10	22	8,4%
	11-12	12	4,6%
	13-15	9	3,4%
	Περισσότερα των 16 ετών	3	1,1%
	Σύνολο	263	100%



Γράφημα 7: Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

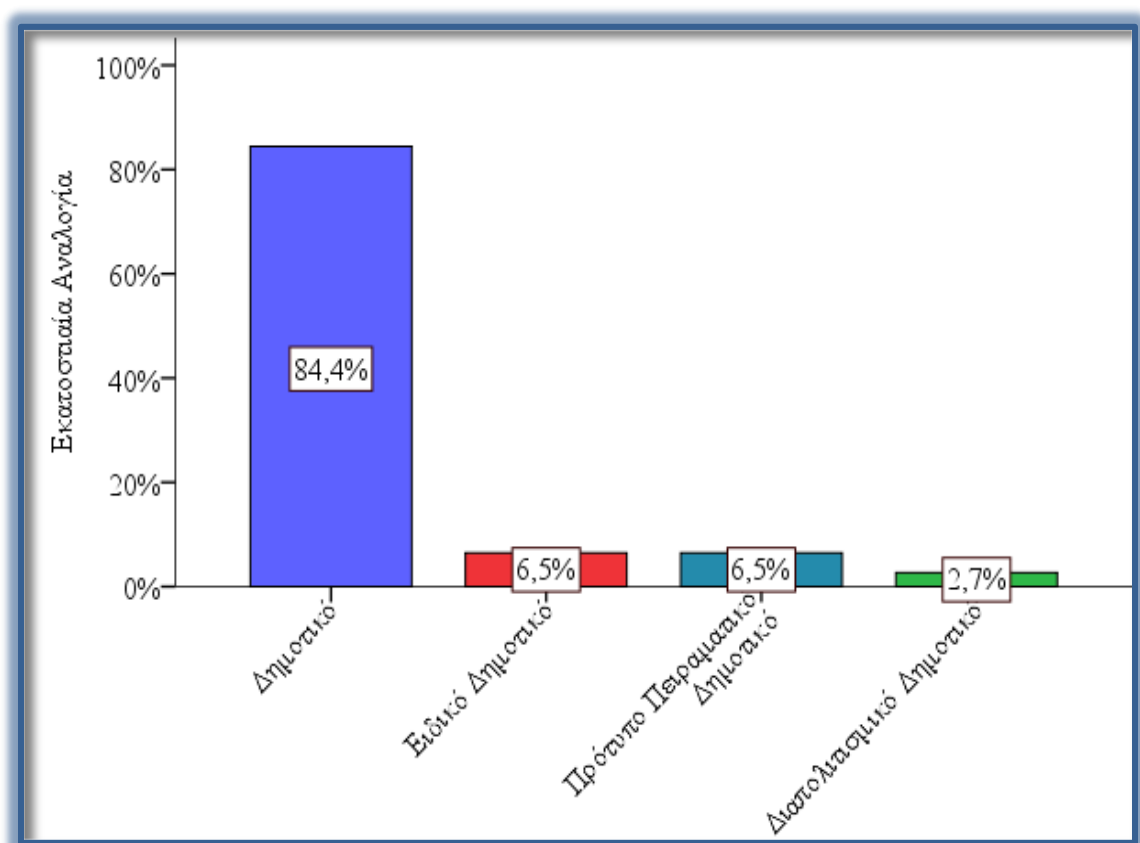
5.1.9. Τύπος σχολείου

Στο Μέρος Α' του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς εκτός από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που παρουσιάστηκαν να δηλώσουν και τον τύπο του σχολείου που υπηρετούσαν και πιο συγκεκριμένα εάν αυτό ήταν Δημοτικό σχολείο γενικής αγωγής, Ειδικό δημοτικό σχολείο, Πρότυπο Πειραματικό ή Διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο. Η συχνότητα και το ποσοστό των απαντήσεών τους για κάθε τύπο σχολείου παρουσιάζονται στον Πίνακα 9 και στο Γράφημα 8.

Όπως παρατηρείται από τον πίνακα 9, οι 222 από τους 263 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι υπηρετούσαν σε Δημοτικό Σχολείο γενικής αγωγής (84,4%), 17 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υπηρετούσαν σε Ειδικό δημοτικό σχολείο (6,5%), 17 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε Πρότυπο Πειραματικό δημοτικό Σχολείο (6,5%) και τέλος 7 ήταν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι υπηρετούσαν σε Διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο (2,7%).

Πίνακας 9: Συχνότητα και σχετική συχνότητα της μεταβλητής «τύπος σχολείου υπηρετήσης»

		N	%
Π9. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε	Δημοτικό σχολείο	222	84,4%
	Ειδικό Δημοτικό σχολείο	17	6,5%
	Πρότυπο Πειραματικό δημοτικό σχολείο	17	6,5%
	Διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο	7	2,7%
	Σύνολο	263	100%



Γράφημα 8: Τύπος σχολείου υπηρετήσης των εκπαιδευτικών

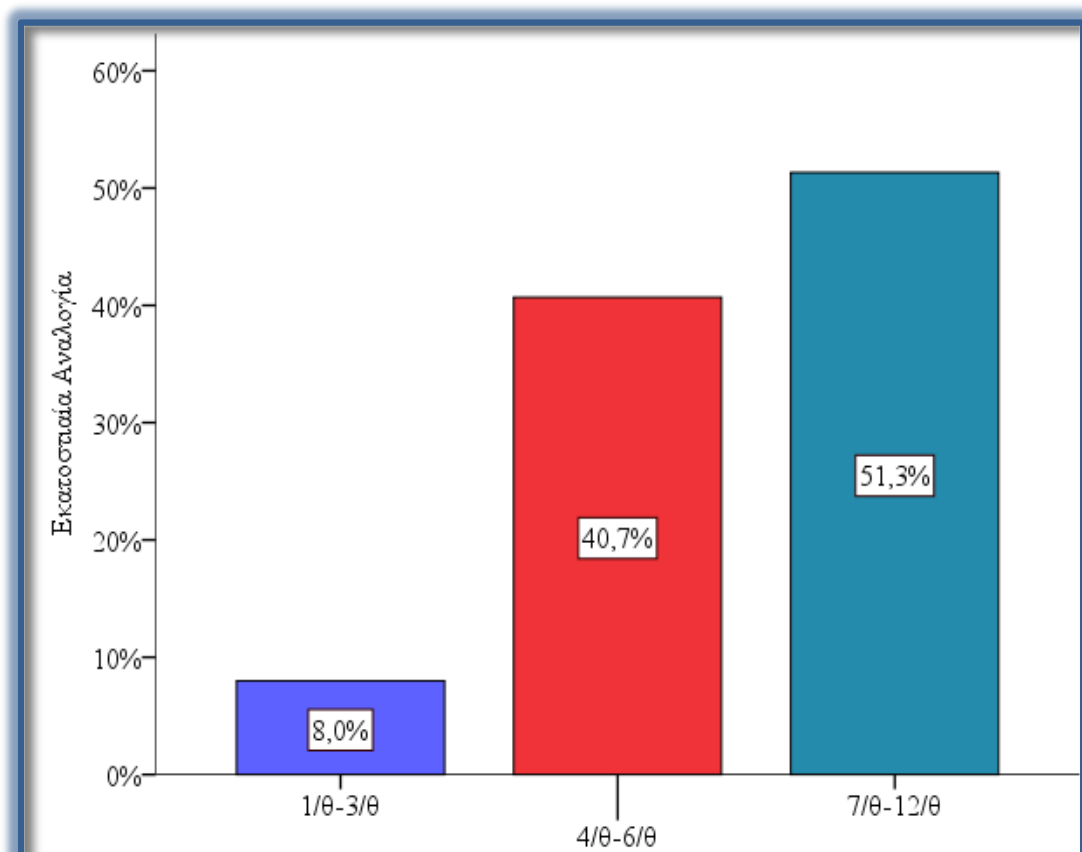
5.1.10. Οργανικότητα σχολείου

Ο πίνακας 10 και το Γράφημα 9 παρουσιάζουν τη συχνότητα και τη σχετική συχνότητα αναφορικά με την απάντηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στη δήλωση της οργανικότητας του σχολείου που υπηρετούσαν. Συγκεκριμένα, 135 εκπαιδευτικοί

υπηρετούσαν σε 7/θέσιο έως 12/θέσιο δημοτικό σχολείο (51,3%), ακολουθούν 107 εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι υπηρετούσαν σε 4/θέσιο έως 6/θέσιο σχολείο (40,7%) και τέλος, 21 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υπηρετούσαν σε 1/θέσιο έως 3/θέσιο σχολείο (8%).

Πίνακας 10: Συχνότητα και σχετική συχνότητα της μεταβλητής «οργανικότητα σχολείου»

		N	%
Π10. Οργανικότητα σχολείου	1/θ-3/θ	21	8,0%
	4/θ-6/θ	107	40,7%
	7/θ-12/θ	135	51,3%
	Σύνολο	263	100%



Γράφημα 9: Σχετική συχνότητα οργανικότητας σχολείου υπηρετήσης

5.2. Περιγραφική ανάλυση των δεδομένων του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου

5.2.1. Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

Η παρούσα ενότητα εστιάζει στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην Ενότητα Α' του Μέρους Β' του ερωτηματολογίου, η οποία περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου με τις οποίες επιδιώκεται να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια, την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει μία ερώτηση εναλλακτικής ή διχοτομικής απάντησης (Ερ. Α1), μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής, όπου οι εναλλακτικές επιλογές είναι περισσότερες (Ερ. Α4) και τέσσερις ερωτήσεις με διαβαθμισμένη περιγραφική κλίμακα ιεράρχησης (Ερ. Α2, Ερ.Α3, Ερ.5, Ερ.Α6).

Ερώτηση Α1: Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια «σχολικό κλίμα».

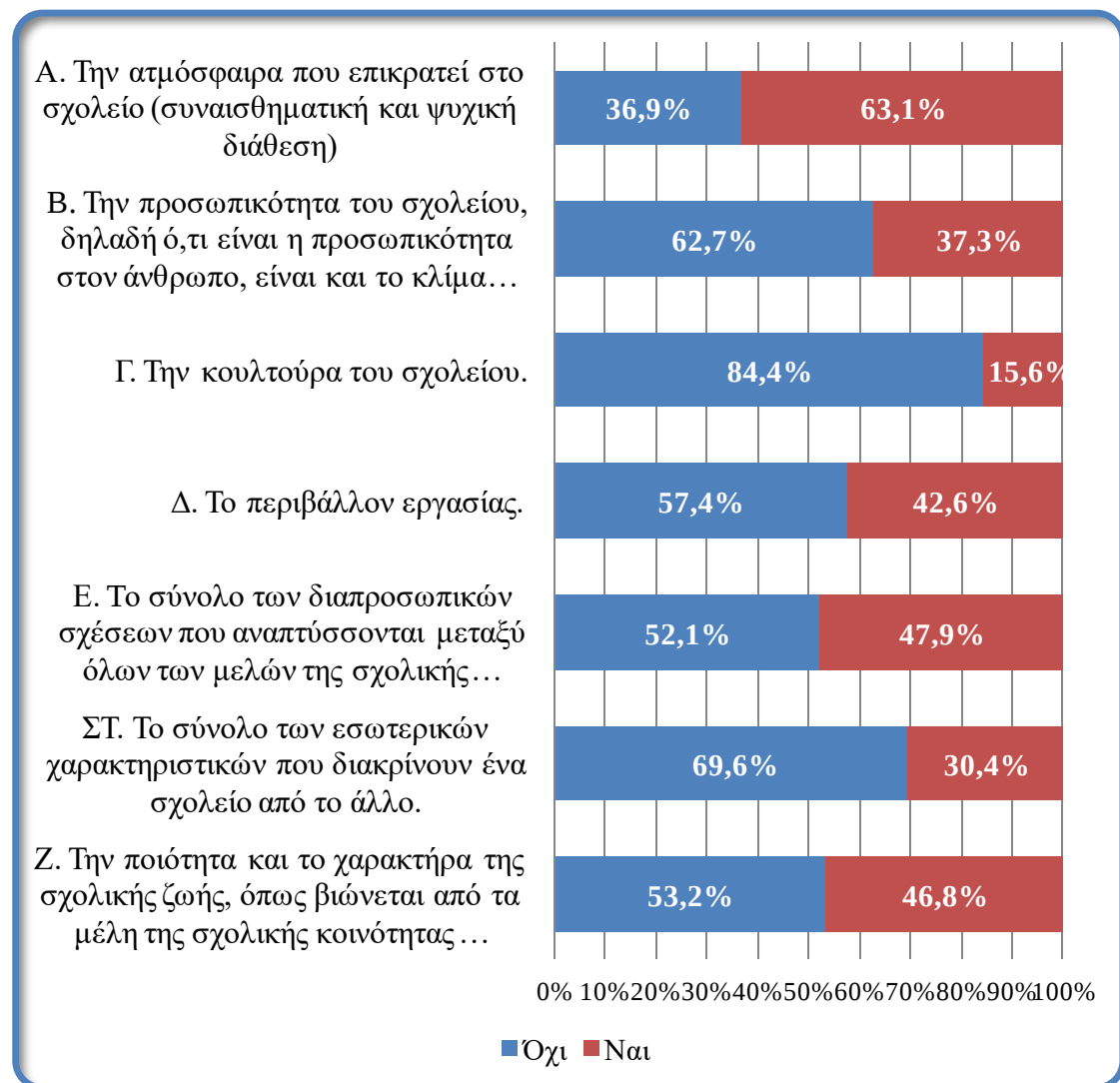
Η πρώτη ερώτηση (Ερώτηση Α1) της Ενότητας Α' του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν πως αντιλαμβάνονται την έννοια «σχολικό κλίμα», απαντώντας σε επτά διαφορετικές προτάσεις – δηλώσεις (βλ. Πίνακας 11, Γράφημα 10).

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Α1(Α1.Α-Α1.Ζ)

Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια «σχολικό κλίμα»:	ΟΧΙ		ΝΑΙ		Σύνολο
	N	%	N	%	
Α. Την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση).	97	36,9%	166	63,1%	263
Β. Την προσωπικότητα του σχολείου, δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα στον άνθρωπο, είναι και το κλίμα στο σχολείο.	165	62,7%	98	37,3%	263
Γ. Την κουλτούρα του σχολείου.	222	84,4%	41	15,6%	263

Δ. Το περιβάλλον εργασίας.	151	57,4%	112	42,6%	263
E. Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.	137	52,1%	126	47,9%	263
ΣΤ. Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο.	183	69,6%	80	30,4%	263
Ζ. Την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές και εκπαιδευτικούς).	140	53,2%	123	46,8%	263

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται το σχολικό κλίμα *«ως την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση)»*, (166 εκπαιδευτικοί σε σύνολο 263, ποσοστό 63,1% επί του δείγματος). Ενώ το σχολικό κλίμα δεν ταυτίζεται με: *«Την κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο»* (84,4%), *«Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν το ένα σχολείο από το άλλο»* (69,6%), *«την προσωπικότητα του σχολείου, δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα στον άνθρωπο, είναι και το κλίμα στο σχολείο»* (62,7%) και *«Την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής»* (53,2%). Στις απαντήσεις *«Το περιβάλλον εργασίας»* και *«Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας»* τα ποσοστά των απαντήσεων μεταξύ του όχι και ναι είναι σχεδόν τα ίδια (ΟΧΙ: 57,4%, ΝΑΙ: 42,6%) και αντίστοιχα (ΟΧΙ: 52,1%, ΝΑΙ: 47,9%).



Γράφημα 10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Α1

Ερώτηση Α2: Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα...

Στη δεύτερη ερώτηση (Ερ. Α2) της Ενότητας Α' του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους μέσω δώδεκα συγκεκριμένων προτάσεων, οι οποίες προσεγγίζουν το σχολικό κλίμα εννοιολογικά.

Ο Πίνακας 12 και το Γράφημα 11 παρουσιάζουν τις απαντήσεις, καθώς επίσης τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) για κάθε μια από τις προτάσεις.

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση A2 (A2.A – A2.IB)

A2. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα:	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
A. Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο.	17	6,5%	42	16,0%	169	64,3%	35	13,3%	263	2,8	0,7
B. Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία επδρούν στις συμπεριφορές των μελών του.	7	2,7%	39	14,8%	153	58,2%	64	24,3%	263	3	0,7
Γ. Διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί	20	7,6%	87	33,1%	117	44,5%	39	14,8%	263	2,7	0,8
Δ. Ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών - διευθυντών.	4	1,5%	31	11,8%	112	42,6%	116	44,1%	263	3,3	0,7
Ε. Επηρεάζεται από τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές.	4	1,5%	49	18,6%	127	48,3%	83	31,6%	263	3,1	0,7
ΣΤ. Κάνει κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό	5	1,9%	40	15,2%	119	45,2%	99	37,6%	263	3,2	0,8

προσωπικό.											
Ζ. Διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας.	2	,8%	29	11,0%	134	51,0%	98	37,3%	263	3,2	0,7
Η. Διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.	3	1,1%	22	8,4%	131	49,8%	107	40,7%	263	3,3	0,7
Θ. Επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.	14	5,3%	79	30,0%	119	45,2%	51	19,4%	263	2,8	0,8
Ι. Επηρεάζεται από το αίσθημα ασφάλειας που νιώθουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας.	5	1,9%	38	14,4%	119	45,2%	101	38,4%	263	3,2	0,8
ΙΑ. Μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή.	4	1,5%	36	13,7%	142	54,0%	81	30,8%	263	3,1	0,7
ΙΒ. Είναι μετρήσιμο και αξιολογείται.	24	9,1%	55	20,9%	137	52,1%	47	17,9%	263	2,8	0,8

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις στην ερώτηση Α2 φαίνεται πως το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει «*Την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών – διευθυντών*» (Αρκετά: 42,6%, Πολύ: 44,1%) με μέσο όρο 3,3 και τυπική απόκλιση 0,8.

Στην πρόταση «*Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών του*» οι απαντήσεις «Αρκετά» και «Πολύ» συγκέντρωσαν αθροιστικά ένα ποσοστό της τάξης του 82,9%, με μέσο όρο 3 και τιμή απόκλιση 0,7. Ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό θετικών απαντήσεων (Αρκετά: 49,8%, Πολύ: 40,7%) συγκεντρώνει και η πρόταση που θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από «*Τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών*». Σε αντίθεση με τις προτάσεις «*Επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα*» (Καθόλου: 5,3%, Λίγο: 30%,

Μ.Ο.:2,8, Τ.Α.:0,8) και *«Διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι οπωσδήποτε αυτό που είναι στην πραγματικότητα»* (Καθόλου:7,6%, Λίγο:33,1%, Μ.Ο.:2,7, Τ.Α.:0,8), στις οποίες τα ποσοστά του του «Αρκετά» και «Πολύ» παρουσιάζουν μείωση, ενώ τα ποσοστά του «Καθόλου» και «Λίγο» παρουσιάζουν μικρή αύξηση.

Οι 232 εκπαιδευτικοί από του 263 (αθροιστικό ποσοστό 88,3%) πιστεύουν ότι το σχολικό κλίμα *«Διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας»* (Αρκετά:51% Πολύ:37,3%, Μ.Ο.: 3,2 και Τ.Α.: 0,7) και *«Μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή»* οι απαντήσεις «Αρκετά» και «Πολύ» συγκέντρωσαν αθροιστικά ένα ποσοστό της τάξης του 84,8%, με Μ.Ο.:3,1 και Τ.Α.:0,7, αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο της διοίκησης στη διαμόρφωσή του.

Οι 220 από 263 εκπαιδευτικούς (83,6%) θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα *«Επηρεάζεται αρκετά έως πολύ από το αίσθημα ασφάλειας που νιώθουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας»*, επηρεάζεται «λίγο» δήλωσε το 14,1% (38 εκπαιδευτικοί) και «καθόλου» το 1,9%, 5 εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,8). Οι 218 εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα *«κάνει κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό»*. Η συγκεκριμένη πρόταση αξιολογείται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα με «πολύ» από το 37,6% (99 εκπαιδευτικοί), με «αρκετά» από το 45,2% (119 εκπαιδευτικοί), με «λίγο» από το 15,2% (40 εκπαιδευτικοί) και με «καθόλου» από το 1,9% (5 εκπαιδευτικοί), (Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,8).

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται λίγο *«από τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές»* δήλωσαν οι 49 από τους 263 εκπαιδευτικούς (18,6%), επηρεάζεται αρκετά πιστεύει το μεγαλύτερο ποσοστό 48,3% (127 εκπαιδευτικοί), «πολύ» απαντά το 31,6% (86 εκπαιδευτικοί) και καθόλου απάντησαν 4 εκπαιδευτικοί (1,5%), (Μ.Ο.:3,1, Τ.Α.:0,7). Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το σχολικό κλίμα *«Είναι μετρήσιμο και αξιολογείται»* (Αρκετά:52,1%, Πολύ:17,9%, Μ.Ο.:2,8, Τ.Α.:0,8).



Γράφημα 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση A2

Ερώτηση A3: Σε ποιον βαθμό το σχολικό κλίμα επηρεάζει...

Στην τρίτη ερώτηση (Ερ. A3) της Ενότητας Α' ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να διαβαθμίσουν επτά προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στον βαθμό επιρροής του σχολικού κλίματος σε ορισμένες παραμέτρους της σχολικής πραγματικότητας. Ο Πίνακας 13 και το Γράφημα 12 παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων, τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για κάθε μια από τις επτά προτάσεις.

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Α3 (Α3Α – Α3Ζ)

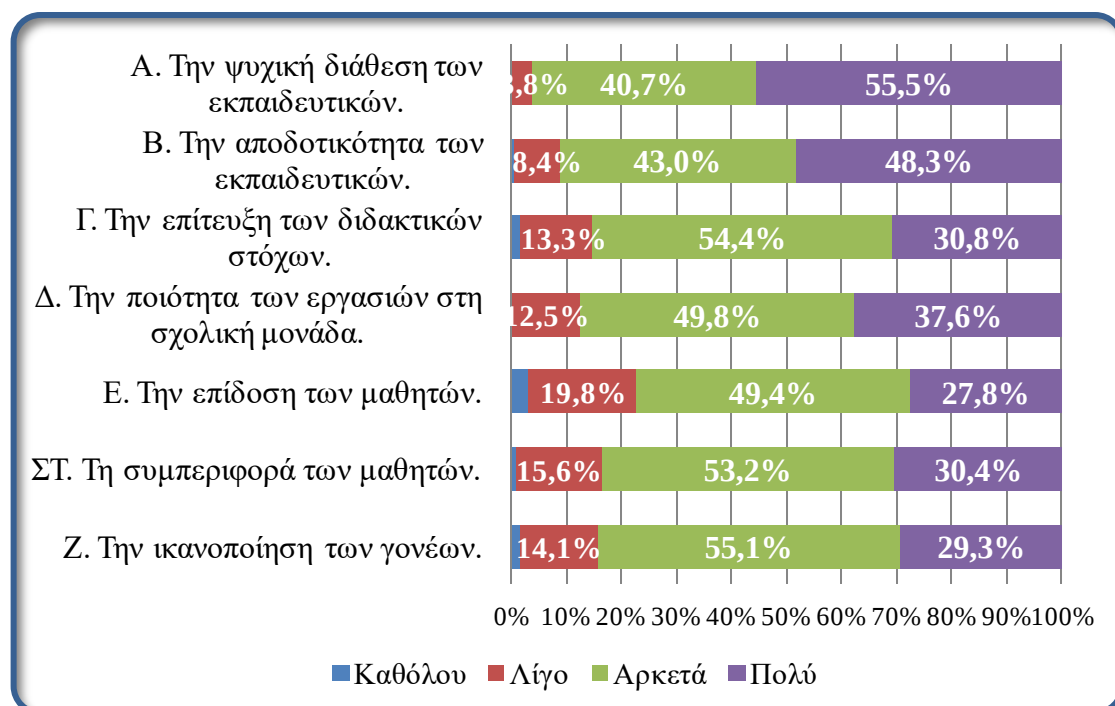
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών.	0	0,0%	10	3,8%	107	40,7%	146	55,5%	263	3,5	,6
Β. Την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών.	1	,4%	22	8,4%	113	43,0%	127	48,3%	263	3,4	,7
Γ. Την επίτευξη των διδακτικών στόχων.	4	1,5%	35	13,3%	143	54,4%	81	30,8%	263	3,1	,7
Δ. Την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα.	0	0,0%	33	12,5%	131	49,8%	99	37,6%	263	3,3	,7
Ε. Την επίδοση των μαθητών.	8	3,0%	52	19,8%	130	49,4%	73	27,8%	263	3,0	,8
ΣΤ. Τη συμπεριφορά των μαθητών.	2	,8%	41	15,6%	140	53,2%	80	30,4%	263	3,1	,7
Ζ. Την ικανοποίηση των γονέων.	4	1,5%	37	14,1%	145	55,1%	77	29,3%	263	3,1	,7

Παρατηρώντας τους μέσους όρους σε αυτόν τον πίνακα διαπιστώνεται ότι όλες οι προτάσεις αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς από την τιμή του 3 και άνω. Αυτό από πρακτικής άποψης σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν «πολύ» ότι το σχολικό κλίμα συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας, επηρεάζοντας την ψυχική διάθεση και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, την επίτευξη των διδακτικών στόχων, την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα, την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και την ικανοποίηση των γονέων. Τον υψηλότερο μέσο όρο (3,5) έχει η πρόταση «Την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών». Το 55,5% των εκπαιδευτικών σε αυτή την πρόταση δήλωσαν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει «πολύ» την ψυχική τους διάθεση, το 40,7% Αρκετά, το 3,8% Λίγο, ενώ Καθόλου δεν απάντησες κανείς (0%).

Η πρόταση «*Την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών*» έχει τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο ($M.O.=3,4$, $T.A.=0,7$). Οι 127 από τους 263 εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει πολύ την αποδοτικότητά τους (48,3%), Αρκετά το 43,0%, Λίγο το 8,4% και Καθόλου το 0,4%. Τον τρίτο σε φθίνουσα πορεία μέσο όρο 3,3 ($T.A.=0,7$) τον έχει η πρόταση «*Την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα*», με αυτή την πρόταση συμφωνεί Πολύ το 37,6% των εκπαιδευτικών, Αρκετά το 49,8%, Λίγο το 12,5% και Καθόλου το 0%. Δεν υπάρχει, δηλαδή, κανείς εκπαιδευτικός που να θεωρεί ότι η ποιότητα των εργασιών που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα δεν επηρεάζεται από το σχολικό κλίμα που επικρατεί σ' αυτό.

Στη συνέχεια ακολουθούν τρεις προτάσεις που εμφανίζουν τον ίδιο μέσο όρο 3,3 και την ίδια Τυπική Απόκλιση 0,7, έχοντας μια μικρή διαφοροποίηση στα ποσοστά των απαντήσεων, οι προτάσεις είναι οι ακόλουθες: «*Την επίτευξη των διδακτικών στόχων*», «*Τη συμπεριφορά των μαθητών*», «*Την ικανοποίηση των γονέων*». Όσον αφορά την πρώτη πρόταση, οι 81 από τους 263 εκπαιδευτικούς (30,8%) δηλώνουν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει «Πολύ» την επίτευξη των διδακτικών στόχων, «Αρκετά» το 54,4%, «Λίγο» το 13,3% και «Καθόλου» το 1,5%. Το 53,3% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει «Αρκετά» τη συμπεριφορά των μαθητών, «Πολύ» το 30,4%, «Λίγο» το 15,6% και μόνο το 0,8%, δηλαδή δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν την επηρεάζει «Καθόλου». Το 55,1% θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει «Αρκετά» την ικανοποίηση των γονέων, «Πολύ» το 29,3%, «Λίγο» το 14,1% και «Καθόλου» το 1,5%, μόλις 4 εκπαιδευτικοί σε σύνολο 263.

Τελευταία σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο είναι η πρόταση «*Την επίδοση των μαθητών*» ($M.O.=3,0$, $T.A. 0,8$). «Πολύ» συμφωνεί με αυτή την πρόταση το 27,8% των εκπαιδευτικών, «Αρκετά» το 49,4%, «Λίγο» το 19,8% και «Καθόλου» το 3%.



Γράφημα 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση Α3

Ερώτηση Α4: Ποιον θεωρείτε αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.

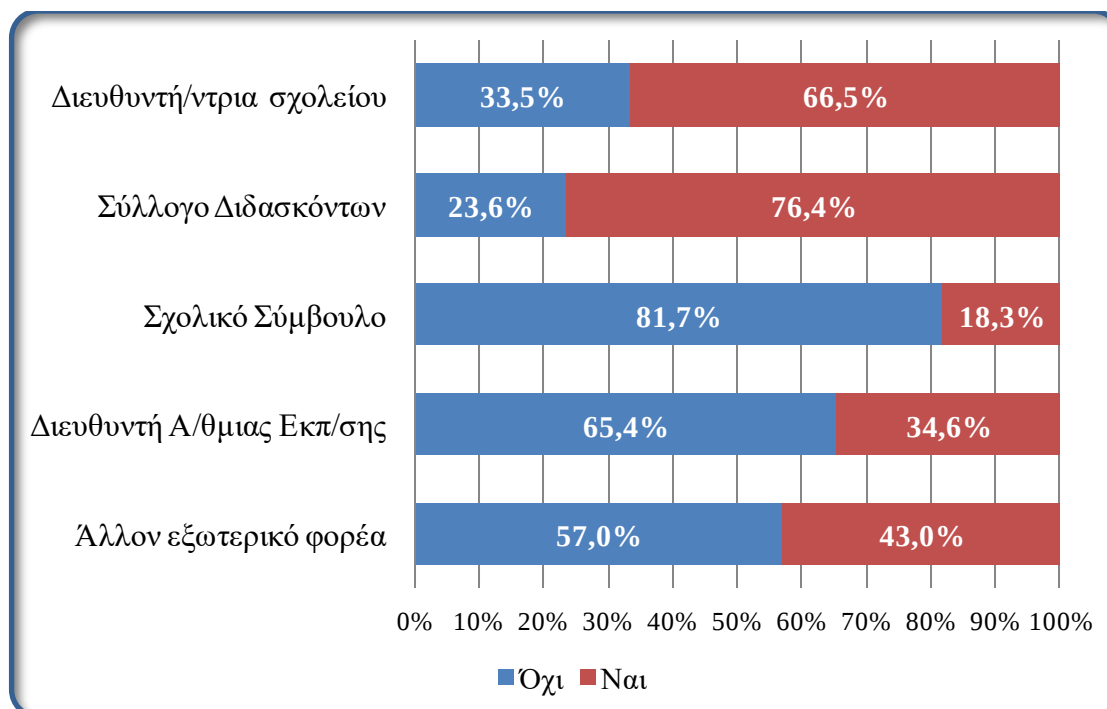
Στην τέταρτη ερώτηση (Ερ. Α4) της Ενότητας Α΄ ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν ποιον θεωρούν αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Δόθηκαν πέντε επιλογές (Διευθυντής/ντρια σχολείου, Σύλλογος Διδασκόντων, Σχολικός Σύμβουλος, Διευθυντής Α/θμιας Εκπ/σης, Άλλος εξωτερικός φορέας) με τη διευκρίνιση ότι μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μια επιλογές. Ο Πίνακας 14 και το Γράφημα 13 παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων για κάθε μια από τις πέντε επιλογές.

Πίνακας 14: Συχνότητα και σχετική συχνότητα των απαντήσεων στην ερώτηση Α4

Α4. Ποιον θεωρείτε αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος:	ΟΧΙ		ΝΑΙ		Σύνολο
	N	%	N	%	
Διευθυντή/ντρια	88	33,5%	175	66,5%	263
Σύλλογο Διδασκόντων	62	23,6%	201	76,4%	263

Σχολικό Σύμβουλο	215	81,7%	48	18,3%	263
Διευθυντή Α/θμιας Εκπ/σης	172	65,4%	91	34,6%	263
Άλλον εξωτερικό φορέα	150	57,0%	113	43,0%	263

Παρατηρώντας τα δεδομένα του πίνακα, όπως αποτυπώνονται και στο γράφημα, διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 76,4% (201 εκπαιδευτικοί επί του συνόλου των 263 εκπαιδευτικών του δείγματος) θεωρεί αρμόδιο φορέα για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος τον «Σύλλογο διδασκόντων» του εκάστοτε σχολείου και ακολουθεί ο «Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας» με ποσοστό θετικών απαντήσεων 66,5% (175 από τους 263 εκπαιδευτικούς). Σε αντίθεση με τον φορέα «Σχολικός σύμβουλος», ο οποίος συγκεντρώνει ποσοστό αρνητικών απαντήσεων της τάξεως του 81,7%, (215 εκπαιδευτικοί) και έπεται ο «Διευθυντής Α/θμιας εκπαίδευσης» με ποσοστό αρνητικών απαντήσεων 65,4%. Τέλος, η επιλογή «Άλλος εξωτερικός φορέας» συγκεντρώνει ποσοστό αρνητικών απαντήσεων 57,0%, οι 150 από τους 263 εκπαιδευτικούς δεν επιθυμούν να συμμετέχει άλλος εξωτερικός φορέας στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος.



Γράφημα 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Α4

Ερώτηση Α5: Σε ποιον βαθμό οι παρακάτω λόγοι επιβάλλουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

Στην πέμπτη ερώτηση (Ερ. Α5) της Ενότητας Α' ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να διαβαθμίσουν έξι προτάσεις που αναφέρονται στην αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Ο Πίνακας 15 και το Γράφημα 14 παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων, τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για κάθε μια από τις έξι προτάσεις.

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Α5

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	2	,8%	13	4,9%	136	51,7%	112	42,6%	263	3,4	,6
Β. Το θετικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς.	1	,4%	17	6,5%	123	46,8%	122	46,4%	263	3,4	,6
Γ. Οι εκπαιδευτικοί περνούν μεγάλο μέρος της ζωής τους στον χώρο εργασίας.	1	,4%	58	22,1%	124	47,1%	80	30,4%	263	3,1	,7
Δ. Ενημερώνει τους αρμόδιους φορείς για την πορεία της μονάδας.	11	4,2%	58	22,3%	147	56,5%	44	16,9%	260	2,9	,7
Ε. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα.	1	,4%	31	11,8%	121	46,0%	110	41,8%	263	3,3	,7

ΣΤ. Αποτελεί έναν από τους σημαντικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	7	2,7%	39	14,9%	139	53,1%	77	29,4%	262	3,1	,7
--	---	------	----	-------	-----	-------	----	-------	-----	-----	----

Παρατηρώντας τους μέσους όρους σε αυτόν τον πίνακα διαπιστώνεται ότι όλες οι προτάσεις εκτός από μία (δηλ. *Ενημερώνει τους αρμόδιους φορείς για την πορεία της μονάδας*, Μ.Ο.:2,9, Τ.Α.:0,7) αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με την τιμή του 3 και άνω. Συγκεκριμένα, δύο προτάσεις «*Το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας*» και «*Το θετικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς*» βαθμολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με τις τιμές «Αρκετά» και «Πολύ», εμφανίζοντας αθροιστικό ποσοστό η μεν πρώτη 94,3% και η δεύτερη 93,2% (Μ.Ο.: 3,4 και Τ.Α.:0.6. και για τις δύο).

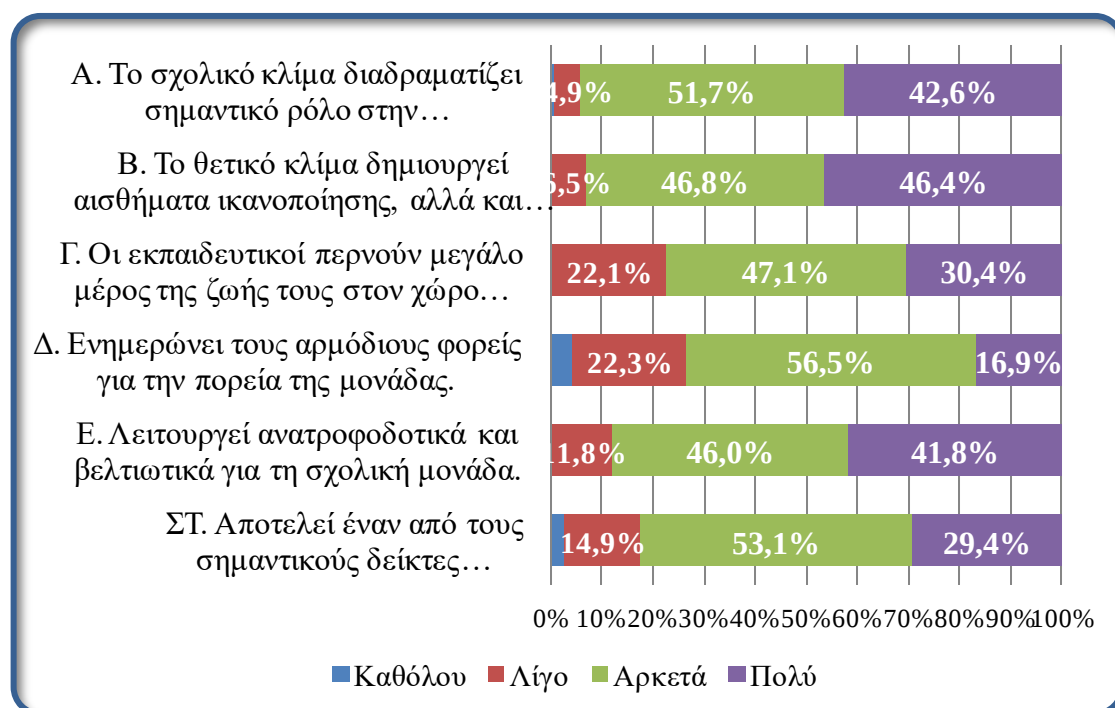
Στην πρώτη πρόταση το 42,6% (112 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι ένας από τους λόγους που επιβάλλουν «Πολύ» την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος είναι ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, την ίδια πρόταση αξιολογεί με «Αρκετά» το 51,7% (136 εκπαιδευτικοί), με «Λίγο» το 4,9% (13 εκπαιδευτικοί) και με «Καθόλου» το 0,8% (2 εκπαιδευτικοί). Στη δεύτερη πρόταση το 46,4% (122 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι ένας από τους λόγους που επιβάλλουν «Πολύ» την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος είναι ότι το θετικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς, την ίδια πρόταση αξιολογεί με «Αρκετά» το 46,8% (123 εκπαιδευτικοί), με «Λίγο» το 6,5% (17 εκπαιδευτικοί) και με «Καθόλου» το 0,4% (1 εκπαιδευτικός).

Η πρόταση «*Λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα*» έχει τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.:3,3, Τ.Α.:0,7), την πρόταση βαθμολογούν με «Πολύ» 110 εκπαιδευτικοί (41,8%), με «Αρκετά» 46,0% (121 εκπαιδευτικοί), με «Λίγο» το 11,8% (31 εκπαιδευτικοί) και με «Καθόλου» το 0,4% (1 εκπαιδευτικός).

Ακολουθούν οι προτάσεις: «*Οι εκπαιδευτικοί περνούν μεγάλο μέρος της ζωής τους στον χώρο εργασίας*» και «*Αποτελεί έναν από τους σημαντικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*» (Μ.Ο.: 3,1 και Τ.Α.:0,7 και οι δύο). Η πρώτη

πρόταση αξιολογείται με «Πολύ» σε ποσοστό 30,4% (80 εκπαιδευτικοί), με «Αρκετά» την αξιολόγησε το 47,1% (124 εκπαιδευτικοί), με «Λίγο» το 22,1% (58 εκπαιδευτικοί) και με «Καθόλου» το 0,4% (1 εκπαιδευτικός). Η πρόταση σύμφωνα με την οποία επιβάλλεται η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, γιατί αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους δείκτες αυτοξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αξιολογείται με «Πολύ» σε ποσοστό 29,4% (77 εκπαιδευτικοί), με «Αρκετά» σε ποσοστό 53,1% (139 εκπαιδευτικοί), με «Λίγο» την αξιολόγησε το 14,9% (39 εκπαιδευτικοί) και με «Καθόλου» το 2,7% (7 εκπαιδευτικοί).

Τελευταία σε φθίνουσα σειρά κατατάσσεται η πρόταση «Ενημερώνει τους αρμόδιους φορείς για την πορεία της μονάδας» με *M.O.*:2,9 και *T.A.*:0,7. Την πρόταση αξιολογεί με «Αρκετά» το 56,5% (147 εκπαιδευτικοί) και ακολουθεί το «Λίγο» 22,3% (58 εκπαιδευτικοί), με «Πολύ» βαθμολογεί την πρόταση το 16,9% (44 εκπαιδευτικοί) και με «Καθόλου» το 4,2% (11 εκπαιδευτικοί).



Γράφημα 14: Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων στην ερώτηση Α5

Ερώτηση Α6: Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες...

Στην πέμπτη ερώτηση (Ερ. Α6) της Ενότητας Α΄ ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν επτά προτάσεις σχετικές με τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος από παιδαγωγική σκοπιά. Ο Πίνακας 16 και το Γράφημα 15, που ακολουθούν, παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων, τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων για κάθε μια από τις επτά προτάσεις.

Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Α6 (Α6.Α-Α6.Ζ)

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.	8	3,0%	53	20,2%	130	49,4%	72	27,4%	263	3,0	,8
Β. Εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων.	5	1,9%	28	10,6%	136	51,7%	94	35,7%	263	3,2	,7
Γ. Ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	7	2,7%	29	11,0%	127	48,3%	100	38,0%	263	3,2	,7
Δ. Λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων.	4	1,5%	28	10,6%	120	45,6%	111	42,2%	263	3,3	,7
Ε. Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	5	1,9%	24	9,1%	131	49,8%	103	39,2%	263	3,3	,7
ΣΤ. Έλεγχος των εκπαιδευτικών.	20	7,6%	84	31,9%	116	44,1%	43	16,3%	263	2,7	,8
Ζ. Αξιολόγηση	9	3,4%	65	24,7%	112	42,6%	77	29,3%	263	3,0	1

της ηγεσίας του σχολείου.											
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποσκοπεί πρωτίστως στη «*βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης*» και στη «*λήψη των απαραίτητων διορθωτικών μέτρων*» (Μ.Ο.:3.3, Τ.Α.:0,7) και ακολουθούν «*Ο εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων*» και «*Η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (Μ.Ο.:3.2, Τ.Α.:0,7).

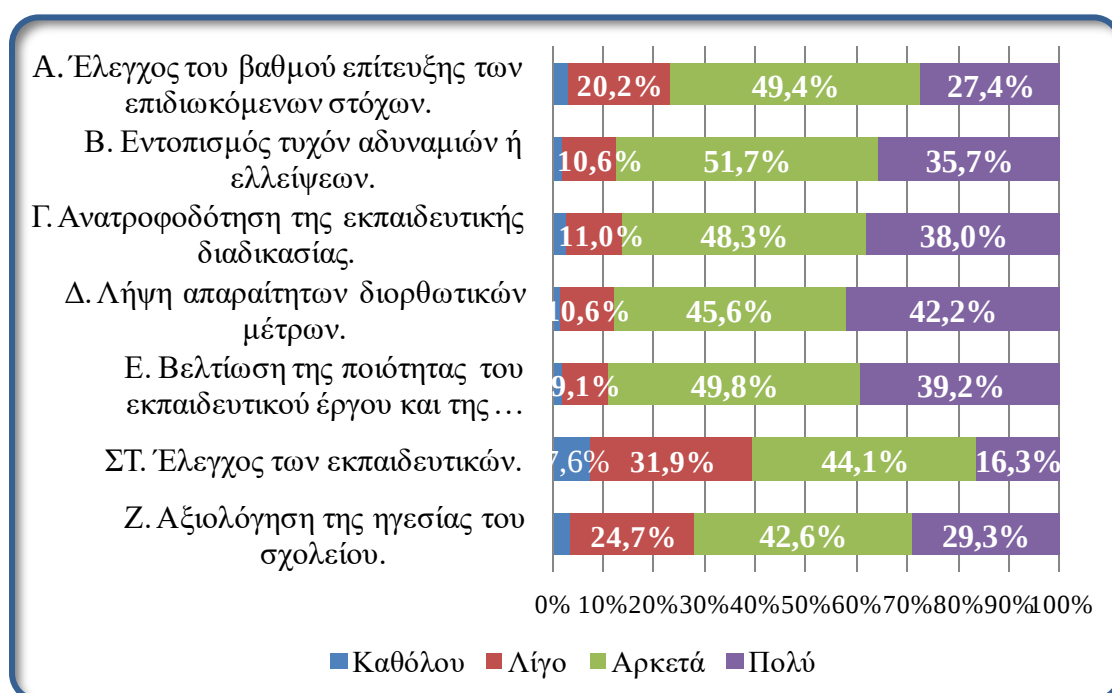
Την πρόταση «*βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης*» με «*Αρκετά*» βαθμολογεί το 49,8% (131 εκπαιδευτικοί) ακολουθεί το «*Πολύ*» με 39,2% (103 εκπαιδευτικοί), με «*Λίγο*» το 9,1% (24 εκπαιδευτικοί) και με «*Καθόλου*» το 1,9% (5 εκπαιδευτικοί). Η πρόταση «*λήψη των απαραίτητων διορθωτικών μέτρων*» συγκεντρώνει αθροιστικό ποσοστό 87,8% (231 εκπαιδευτικοί) σε βαθμολογίες με θετικό πρόσημο (δηλ. Αρκετά και Πολύ), καθώς το 45,6% (120 εκπαιδευτικοί) κρίνει «*Αρκετά*» ότι αυτός είναι ένας από τους σκοπούς της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος από παιδαγωγική σκοπιά και «*Πολύ*» το 42,2% (111 εκπαιδευτικοί), με «*Λίγο*» την βαθμολόγησε το 10,6% (28 εκπαιδευτικοί) και με «*Καθόλου*» το 1,5% (4 εκπαιδευτικοί).

Η πρόταση «*Ο εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων*» αξιολογήθηκε με «*Αρκετά*» από το 51,7% (136 εκπαιδευτικοί), με «*Πολύ*» από το 35,7% (94 εκπαιδευτικοί), με «*Λίγο*» από το 10,6% (28 εκπαιδευτικοί) και με «*Καθόλου*» από το 1,9% (5 εκπαιδευτικοί). Η πρόταση «*Η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» αξιολογήθηκε με «*Αρκετά*» από το 48,3% (127 εκπαιδευτικοί), με «*Πολύ*» από το 38% (100 εκπαιδευτικοί), με «*Λίγο*» το 11% (29 εκπαιδευτικοί) και με «*Καθόλου*» το 2,7% (7 εκπαιδευτικοί).

Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά κατάταξης οι προτάσεις: «*Έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων*» (Μ.Ο.:3.0, Τ.Α.:0,7) και «*Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου*» (Μ.Ο.:3.0, Τ.Α.:1,0). Ο έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων βαθμολογείται με «*Πολύ*» από 72 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 27,4%, με «*Αρκετά*» το 49,4% (130 εκπαιδευτικοί), με «*Λίγο*» 20,2% (53 εκπαιδευτικοί) και με «*Καθόλου*» το 3,0% (8 εκπαιδευτικοί). Η αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου, ως σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος βαθμολογείται με «*Πολύ*» από 77 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 29,3%, με «*Αρκετά*» το

42,6% (112 εκπαιδευτικοί), με «Λίγο» 24,7% (65 εκπαιδευτικοί) και με «Καθόλου» το 3,4% (9 εκπαιδευτικοί).

Τελευταία σε φθίνουσα σειρά κατατάσσεται η πρόταση «Ο έλεγχος των εκπαιδευτικών» με *Μ.Ο.*:2,7 και *Τ.Α.*:0,8. Την πρόταση αξιολογεί με «Αρκετά» το 44,1% (116 εκπαιδευτικοί) ακολουθεί το «Λίγο» με ποσοστό 31,9% (84 εκπαιδευτικοί, με «Πολύ» βαθμολογεί την πρόταση το 16,3% (43 εκπαιδευτικοί) και με «Καθόλου» το 7,6% (20 εκπαιδευτικοί).



Γράφημα 15: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων της ερώτησης Α6

5.2.2. Τύπος σχολικού κλίματος

Η ενότητα Β΄ του μέρους Β΄ του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει μόνο μια ερώτηση και μέσω αυτής επιδιώκεται να διερευνηθεί η τυπολογία του κλίματος που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα.

Ερώτηση Β1: Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:

Στην ερώτηση αυτή δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος (Ανοιχτό σχολικό κλίμα, Κλειστό σχολικό κλίμα, Κλίμα συμμετοχής ή

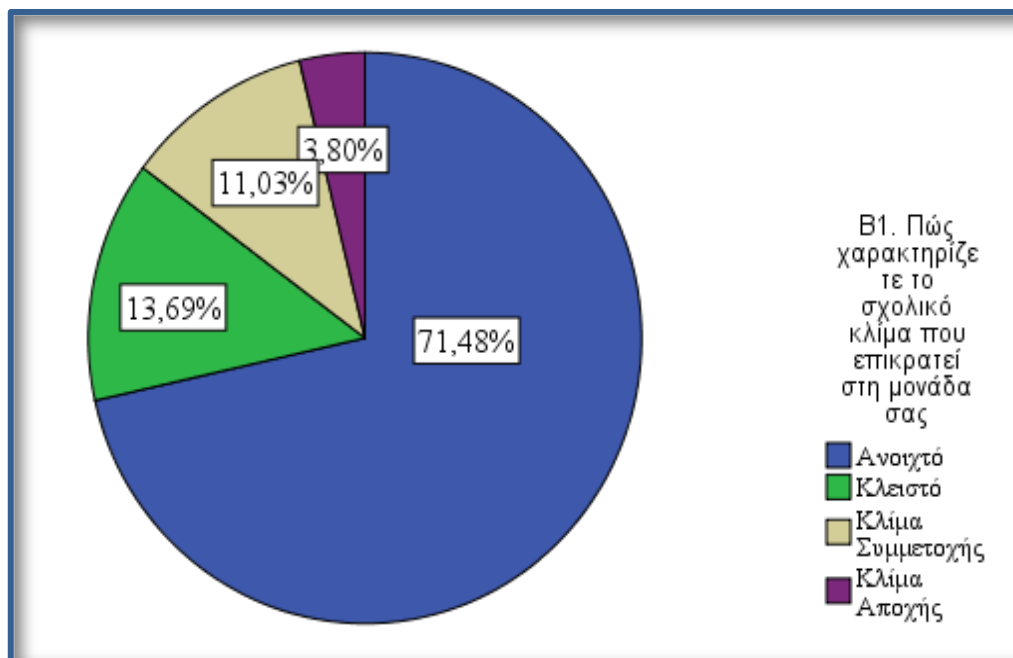
αφοσίωσης, Κλίμα αποχής ή αποφυγής), συνοδευόμενοι με την αντίστοιχη ανάλυση – περιγραφή για τον κάθε τύπο κλίματος. Εκτενής ανάλυση για την τυπολογία του σχολικού κλίματος υπάρχει στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας.

Ο Πίνακας 17 και το Γράφημα 16 περιλαμβάνουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων για τον κάθε τύπο κλίματος και μας ενημερώνουν για την τυπολογία του σχολικού κλίματος που επικρατεί στα σχολεία των πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων το διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Πίνακας 17: Συχνότητα και σχετική συχνότητα των απαντήσεων στην ερώτηση B1

		N	%
B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας	Ανοιχτό σχολικό κλίμα	188	71,5%
	Κλειστό σχολικό κλίμα	36	13,7%
	Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης	29	11,0%
	Κλίμα αποχής ή αποφυγής	10	3,8%
Σύνολο		263	100%

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι στις σχολικές μονάδες του Νομού Ιωαννίνων συναντώνται και οι τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος. Το 71,5 % των ερωτηθέντων (188 εκπαιδευτικοί) χαρακτηρίζει ως «Ανοιχτό» το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο του, ενώ το 13,7% (36 εκπαιδευτικοί) το χαρακτηρίζει «Κλειστό». Οι άλλοι δύο τύποι συναντώνται αλλά με μικρότερη συχνότητα το «Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης» το επέλεξαν 29 εκπαιδευτικού (11,0%) και το «Κλίμα αποχής ή αποφυγής» 10 εκπαιδευτικοί (3,8%). Η κατανομή γίνεται εύκολα αντιληπτή και από το παρακάτω κυκλικό διάγραμμα.



Γράφημα 16: Σχετική συχνότητα των απαντήσεων στην ερώτηση B1

5.2.3. Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία

Στην Ενότητα Γ' του ερωτηματολογίου διερευνώνται οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος, η ενότητα υποδιαιρείται σε τρεις υποενότητες, καθώς διερευνώνται οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος από πλευράς του Συλλόγου Διδασκόντων, από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας και τα χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται στη συνέχεια του κεφαλαίου.

5.2.3.1. Από την πλευρά του Συλλόγου Διδασκόντων

Η πρώτη υποενότητα διερευνά τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος από την πλευρά του συλλόγου διδασκόντων περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις.

Ερώτηση Γ1.1: Κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου.

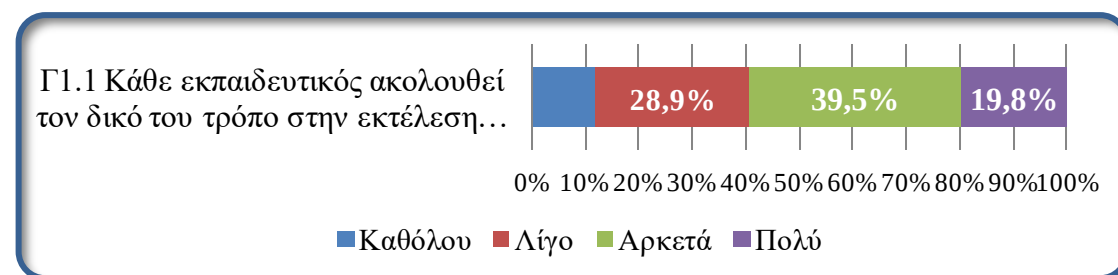
Η πρώτη ερώτηση (ερ. Γ1.1) είναι μια ερώτηση διαβάθμισης και διερευνά τον τρόπο που ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου

στη σχολική μονάδα. Ο Πίνακας 18 και το Γράφημα 17 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των απαντήσεων.

Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.1

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Γ1.1 Κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου	31	11,8%	76	28,9%	104	39,5%	52	19,8%	263	2,7	0,9

Όπως προκύπτει από την ανάγνωση των δεδομένων του πίνακα και του γραφήματος το 39,5% των εκπαιδευτικών (104 εκπαιδευτικοί) δηλώνει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί «Αρκετά» τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου, έπεται η απάντηση «Λίγο» με ποσοστό 28,9% (76 εκπαιδευτικοί), την απάντηση «Πολύ» επιλέγουν 52 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 19,8%, ενώ «Καθόλου» δεν θεωρούν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί τον δικό του τρόπο το 11,8% (31 εκπαιδευτικοί).



Γράφημα 17: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.1

Ερώτηση Γ1.2: Στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς εξωδιδασκτικές εργασίες. Σε τι ποσοστό οι εκπαιδευτικοί...

Στη δεύτερη ερώτηση της υποενότητας οι ερωτηθέντες τοποθετούνται με διαβάθμιση σε τέσσερις προτάσεις σχετικές με την ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών στους

εκπαιδευτικούς από τον/την διευθυντή/ντρια ή προϊστάμενο/η του σχολείου. Ο Πίνακας 19 και το Γράφημα 18 αποτυπώνει τις απαντήσεις τους.

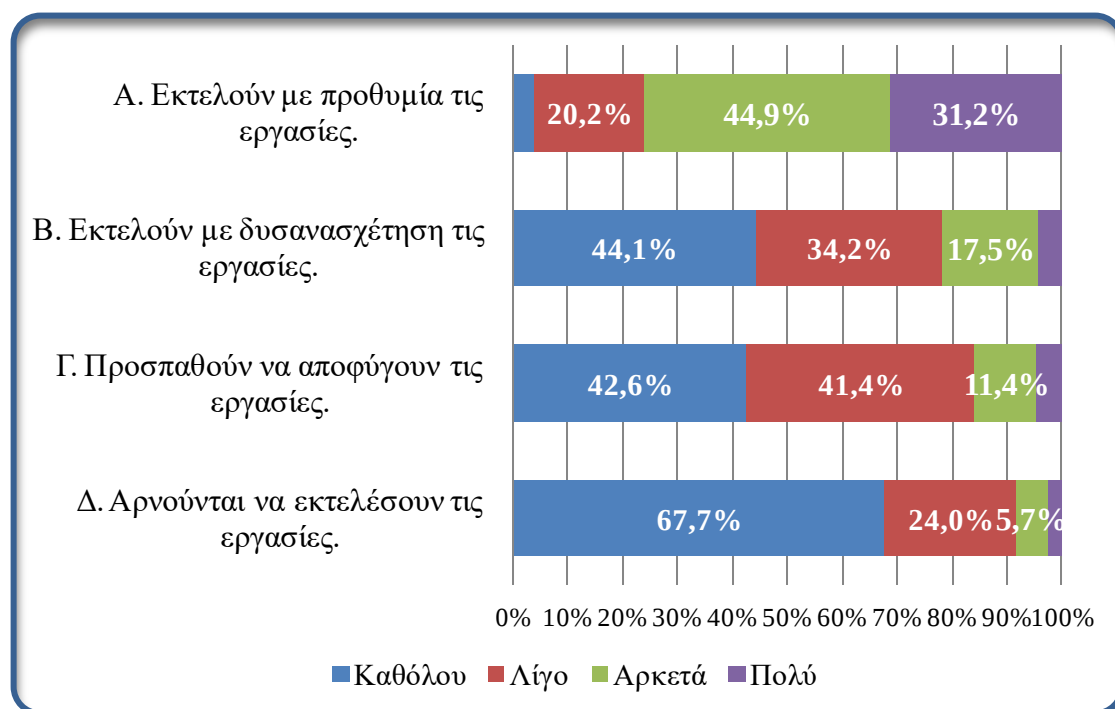
Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.2 (Γ1.2Α – Γ1.2Δ)

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Εκτελούν με προθυμία τις εργασίες.	10	3,8%	53	20,2%	118	44,9%	82	31,2%	263	3,0	,8
Β. Εκτελούν με δυσανασχέτηση τις εργασίες.	116	44,1%	90	34,2%	46	17,5%	11	4,2%	263	1,8	,9
Γ. Προσπαθούν να αποφύγουν τις εργασίες.	112	42,6%	109	41,4%	30	11,4%	12	4,6%	263	1,8	,8
Δ. Αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες.	178	67,7%	63	24,0%	15	5,7%	7	2,7%	263	1,4	,7

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, το 67,7 % των ερωτηθέντων (178 εκπαιδευτικοί) πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες που τους ανατίθενται (Μ.Ο.:1,4, Τ.Α.:0,7), ενώ «Λίγο» αρνούνται να τις εκτελέσουν δηλώνει το 24,0% (63 εκπαιδευτικοί). Τα ποσοστά του «Αρκετά» και «Πολύ» είναι ιδιαίτερα χαμηλά για το παρόν ερώτημα 5,7% και 2,7% αντίστοιχα. Μάλιστα, σε παραπλήσιο εννοιολογικά ερώτημα το 44,9% (119 εκπαιδευτικοί) θεωρεί πως τις εκτελούν με αρκετή προθυμία, με πολλή προθυμία το 31,2% (82 εκπαιδευτικοί), τα ποσοστά του «Λίγο» και «Καθόλου» είναι χαμηλά, 20,2% και 3,8% αντίστοιχα (Μ.Ο.:3, Τ.Α.:0,8).

Ομοίως και στα ερωτήματα «Εκτελούν με δυσανασχέτηση τις εργασίες» (Μ.Ο.:1,8, Τ.Α.:0,9) και «Προσπαθούν να αποφύγουν τις εργασίες» (Μ.Ο.:1,8 Τ.Α.:0,9). Δεν εκτελεί με δυσανασχέτηση τις εργασίες το 44,1% (116 εκπαιδευτικοί), με λίγη δυσανασχέτηση τις εκτελεί δηλώνει το 34,2% (90 εκπαιδευτικοί), με αρκετή δυσανασχέτηση δηλώνει το 17,5% (46 εκπαιδευτικοί) και με πολλή δυσανασχέτηση το 4,2% (11 εκπαιδευτικοί). Ενώ δεν προσπαθεί καθόλου να αποφύγει τις εργασίες

που του ανατίθενται το 42,6% (112 εκπαιδευτικοί), προσπαθεί λίγο να τις αποφύγει το 41,4% (109 εκπαιδευτικοί), προσπαθεί αρκετά να τις αποφύγει το 11,4% (30 εκπαιδευτικοί) και πολύ το 4,6% (12 εκπαιδευτικοί).



Γράφημα 18: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.2

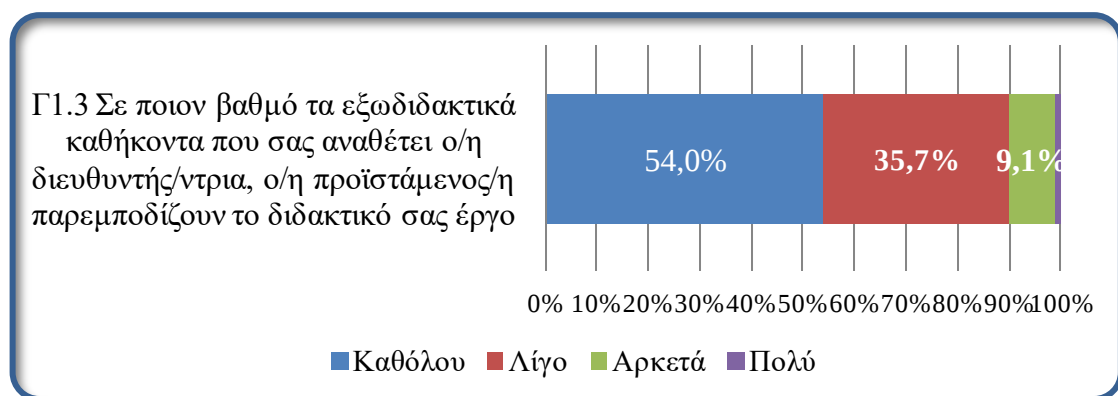
Ερώτηση Γ1.3: Σε ποιον βαθμό τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα που σας αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η παρεμποδίζουν το διδακτικό σας έργο.

Η τρίτη ερώτηση (Γ1.3) της υποενότητας διερευνά τον βαθμό που τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα που ανατίθενται από τη διοίκηση του σχολείου στους εκπαιδευτικούς παρεμποδίζουν το διδακτικό τους έργο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταγράφονται στον Πίνακα 20 και Γράφημα 19.

Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.3

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Γ1.3 Σε ποιον βαθμό τα εξωδιδασκικά καθήκοντα που σας αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρία, ο/η προϊστάμενος/η παρεμποδίζουν το διδακτικό σας έργο	142	54,0%	94	35,7%	24	9,1%	3	1,1%	263	1,6	,7

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα μόνο το 1,1 % των εκπαιδευτικών (3 εκπαιδευτικοί) πιστεύει πως η ανάθεση εξωδιδασκικών καθηκόντων από τον διευθυντή/ντρία ή προϊστάμενο/η αποτελεί μεγάλο εμπόδιο στο διδακτικό τους έργο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (142 εκπαιδευτικοί), δηλαδή το 54% έχει ακριβώς αντίθετη άποψη (Μ.Ο.:1,6, Τ.Α.:0,7). Λίγο δηλώνουν ότι παρεμποδίζεται το διδακτικό τους έργο το 35,7% (94 εκπαιδευτικοί) και αρκετά το 9,1% (24 εκπαιδευτικοί).



Γράφημα 19: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.3

Ερώτηση Γ1.4: Σε ποιον βαθμό οι παρακάτω παράμετροι επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου...

Στην ερώτηση Γ1.4 δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς τέσσερις παράμετροι (οικειότητα, συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, επικοινωνία), οι οποίες με βάση τη βιβλιογραφία επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν για την κάθε παράμετρο χωριστά, δηλώνοντας τον βαθμό επιρροής τους. Ο Πίνακας 21 και το Γράφημα 20 παρουσιάζουν τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων.

Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.4

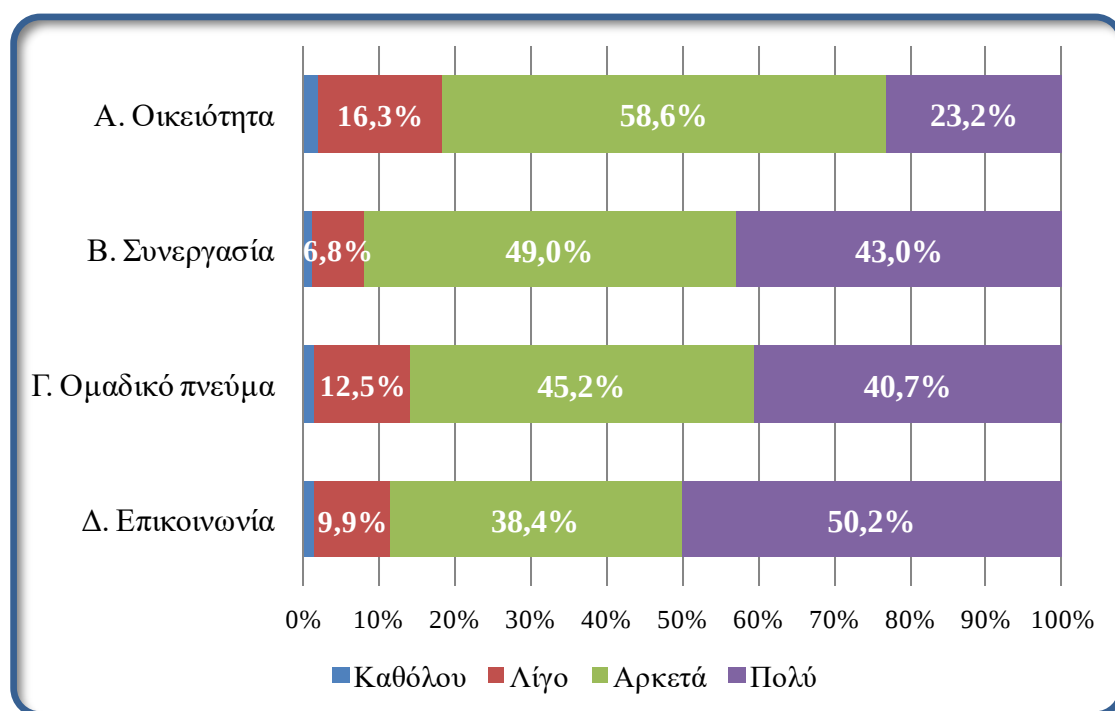
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
A. Οικειότητα	5	1,9%	43	16,3%	154	58,6%	61	23,2%	263	3,0	,7
B. Συνεργασία	3	1,1%	18	6,8%	129	49,0%	113	43,0%	263	3,3	,7
Γ. Ομαδικό πνεύμα	4	1,5%	33	12,5%	119	45,2%	107	40,7%	263	3,3	,7
Δ. Επικοινωνία	4	1,5%	26	9,9%	101	38,4%	132	50,2%	263	3,4	,7

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι και οι τέσσερις παράμετροι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων. Οι μισοί από τους ερωτηθέντες, δηλαδή το 50,2% (132 εκπαιδευτικοί), πιστεύουν ότι «η Επικοινωνία» επηρεάζει πολύ τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ενώ μόνο το 1,5%, δηλαδή 4 από τους ερωτηθέντες, πιστεύει ότι η επικοινωνία δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα στις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αρκετά δηλώνει ότι επηρεάζονται από την επικοινωνία το 38,4% (101 εκπαιδευτικοί) και λίγο το 9,9% (26 εκπαιδευτικοί), (Μ.Ο.:3,4, Τ.Α.:0,7).

Εξίσου αυξημένα είναι τα ποσοστά του «Πολύ» και στην παράμετρο «Συνεργασία» (Μ.Ο.:3,3, Τ.Α.:0,7). Το 43% του δείγματος (113 εκπαιδευτικοί) επηρεάζεται πολύ από το συνεργατικό κλίμα στη δόμηση των κοινωνικών τους

σχέσεων, το 49% (129 εκπαιδευτικοί) επηρεάζεται αρκετά, ενώ το 6,8% (18 εκπαιδευτικοί) επηρεάζεται λίγο και 3 εκπαιδευτικοί παραμένουν ανεπηρέαστοι (1,1%).

Στα ίδια ποσοστά κυμαίνεται και η παράμετρος «Ομαδικό πνεύμα» (*Μ.Ο.:3,3, Τ.Α.:0,7*). Το ομαδικό πνεύμα εργασίας που επικρατεί στα σχολεία φαίνεται να επηρεάζει αρκετά τις κοινωνικές σχέσεις, όπως δηλώνει το 45,2% (109 εκπαιδευτικοί), τις επηρεάζει πολύ δηλώνει το 40,7% (107 εκπαιδευτικοί). Επηρεάζονται λίγο για το 12,5% των ερωτηθέντων (33 εκπαιδευτικοί), ενώ καθόλου δεν επηρεάζονται για το 1,5% (4 εκπαιδευτικοί). Τελευταία κατατάσσεται η παράμετρος «οικειότητα» (*Μ.Ο.:3,0, Τ.Α.:0,7*), εμφανίζοντας το μικρότερο ποσοστό από τις τέσσερις στην απάντηση «Πολύ» 23,2% (63 εκπαιδευτικοί). Αντιθέτως, αρκετά επηρεάζεται η πλειοψηφία των ερωτηθέντων 58,6% (154 εκπαιδευτικοί), λίγο 43 εκπαιδευτικοί (16,3% επί του συνόλου του δείγματος) και καθόλου 5 εκπαιδευτικοί (1,9%).



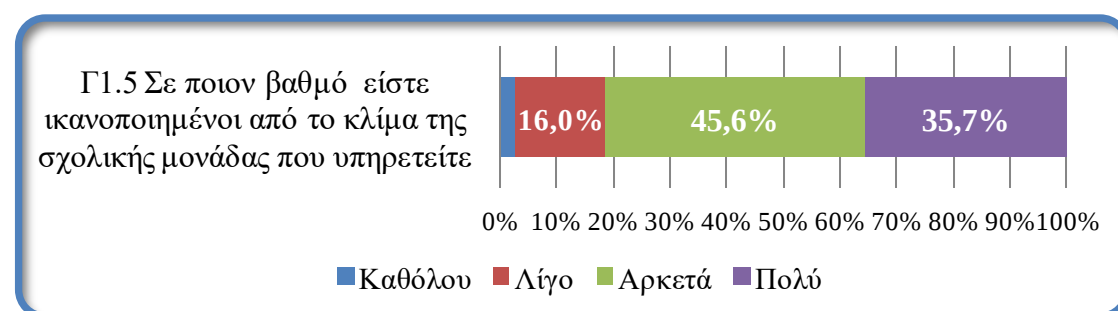
Γράφημα 20: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.4

Ερώτηση Γ1.5: Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε.

Στην ερώτηση Γ1.5 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 22 και το γράφημα 21, μόνο το 35,9 % των ερωτηθέντων (94 εκπαιδευτικοί) είναι «πολύ» ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετεί, «αρκετά» ικανοποιημένο δηλώνει το μεγαλύτερο ποσοστό 45,6% (120 εκπαιδευτικοί), «λίγο» ικανοποιημένο είναι το 16% (42 εκπαιδευτικοί) και 7 εκπαιδευτικοί δεν είναι «καθόλου» ικανοποιημένοι, ποσοστό 2,7% (Μ.Ο.:3,1, Τ.Α.:0,8).

Πίνακας 22: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.5

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Γ1.5 Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	7	2,7%	42	16,0%	120	45,6%	94	35,7%	263	3,1	,8



Γράφημα 21: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.5

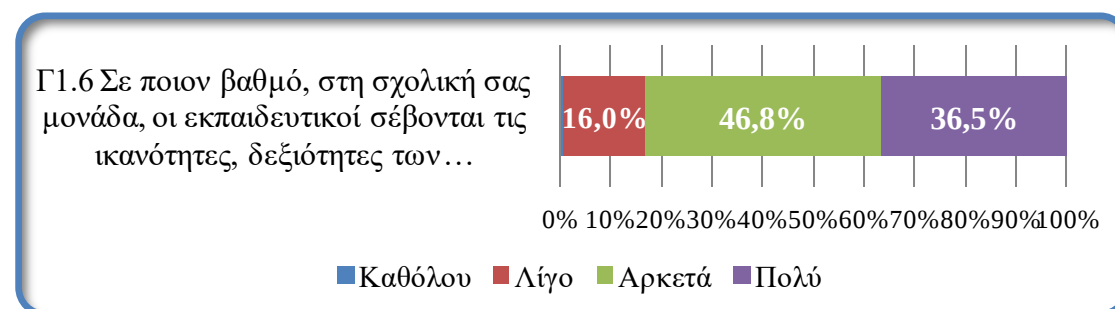
Ερώτηση Γ1.6: Σε ποιον βαθμό, στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους.

Στην έκτη και τελευταία ερώτηση της υποενότητας ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν μέσω της διαβαθμισμένης κλίμακας Likert πόσο οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας υπηρέτησής τους σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους. Ο πίνακας 23 και το γράφημα 22 αποτυπώνουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεών τους.

Πίνακας 23: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.6

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Γ1.6 Σε ποιον βαθμό, στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους	2	,8%	42	16,0%	123	46,8%	96	36,5%	263	3,2	,7

Το 83,3% των εκπαιδευτικών (219 εκπ/κοί) πιστεύει ότι στη σχολική μονάδα που υπηρετεί υπάρχει σεβασμός στις ικανότητες-δεξιότητες των συναδέλφων του. Μεγάλο σεβασμό δηλώνει το 36,5 % (96 εκπαιδευτικοί), τις σέβονται αρκετά δηλώνει το 46,8% (123 εκπαιδευτικοί), τις σέβονται λίγο δηλώνει το 16% (42 εκπαιδευτικοί) και δεν υπάρχει καθόλου σεβασμός στις ικανότητες των συναδέλφων δήλωσαν 2 εκπαιδευτικοί (0,8%), (Μ.Ο.: 3,2, Τ.Α.: 0,7).



Γράφημα 22: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.6

5.2.3.2. Από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας

Η δεύτερη υποενότητα διερευνά τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος από την πλευρά του του/της διευθυντή/ντρια και περιλαμβάνει μία ερώτηση.

Ερώτηση Γ2.1: Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η της μονάδας σας...

Η ερώτηση Γ2.1 είναι μια ερώτηση διαβάθμισης και διερευνά τον βαθμό που ο εκάστοτε διευθυντής/ντρια, προϊστάμενος/η επηρεάζει τη διαμόρφωση του οργανωτικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Δίνονται συνολικά επτά προτάσεις - δηλώσεις και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τοποθετηθούν για την καθεμία διαβαθμίζοντάς τις. Ο Πίνακας 24 και το Γράφημα 23 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των απαντήσεων.

Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ2.1

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	6	2,3%	40	15,2%	122	46,4%	95	36,1%	263	3,2	,8
Β. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	9	3,4%	48	18,3%	110	41,8%	96	36,5%	263	3,1	,8
Γ. Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.	11	4,2%	54	20,5%	130	49,4%	68	25,9%	263	3,0	,8
Δ. Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.	14	5,3%	38	14,4%	112	42,6%	99	37,6%	263	3,1	,8
Ε. Θέτει αυστηρούς κανόνες	65	24,7%	92	35,0%	76	28,9%	30	11,4%	263	2,3	1,0

ΣΤ. Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.	64	24,3%	103	39,2%	70	26,6%	26	9,9%	263	2,2	,9
Ζ. Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της.	107	40,7%	86	32,7%	45	17,1%	25	9,5%	263	2,0	1,0

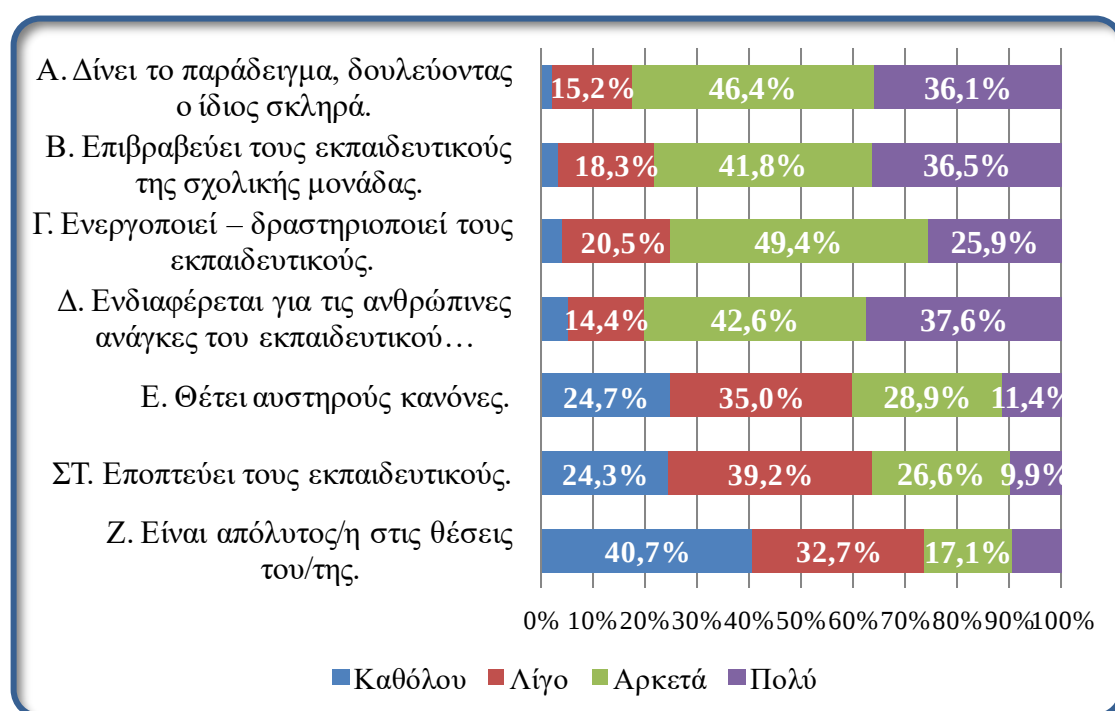
Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση, όπως φαίνεται και στον πίνακα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι «ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η της μονάδας δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά» (Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,8). Είναι η πρόταση που συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο μέσο όρο. Ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα το 2,3% (6 εκπαιδευτικοί) έχει την αντιπεθετη άποψη, δηλώνοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η δεν δίνει καθόλου το παράδειγμα δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά. Το 36,1% (95 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων βαθμολογεί την πρόταση με «Πολύ», με «Αρκετά» βαθμολογεί την πρόταση το 46,4% (122 εκπαιδευτικοί) και με «Λίγο» το 15,2% (40 εκπαιδευτικοί).

Την πρόταση «Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας» με «Αρκετά» βαθμολογεί το 41,8% (110 εκπαιδευτικοί) ακολουθεί το «Πολύ» με 36,5% (96 εκπαιδευτικοί), με «Λίγο» το 18,3% (48 εκπαιδευτικοί) και με «Καθόλου» το 3,4% (9 εκπαιδευτικοί), (Μ.Ο.:3,1, Τ.Α.:0,8). Η πρόταση «Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς» συγκεντρώνει αθροιστικό ποσοστό 75,3% (198 εκπαιδευτικοί) σε βαθμολογίες με θετικό πρόσημο (δηλ. Αρκετά και Πολύ), καθώς το 49,4% (130 εκπαιδευτικοί) κρίνει ότι τους ενεργοποιεί - δραστηριοποιεί «Αρκετά», το 25,9% (68 εκπαιδευτικοί) τους ενεργοποιεί «Πολύ», με «Λίγο» βαθμολογεί το 20,5% (54 εκπαιδευτικοί) και με «Καθόλου» το 4,2% (11 εκπαιδευτικοί), (Μ.Ο.:3,0, Τ.Α.:0,8).

Ομοίως και η πρόταση «Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού» συγκεντρώνει αθροιστικό ποσοστό θετικών βαθμολογιών 80,2% (211 εκπαιδευτικοί). Καθώς, το 42,6% (112 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι ο διευθυντής ενδιαφέρεται γι' αυτούς «Αρκετά», το 37,9% (99 εκπαιδευτικοί) πιστεύει ότι ενδιαφέρεται «Πολύ», ενώ «Λίγο» ενδιαφέρον πιστεύει ότι δείχνει το 14,4% (38 εκπαιδευτικοί) και «Καθόλου» το 5,3% (14 εκπαιδευτικοί), (Μ.Ο.:3,1, Τ.Α.:0,8).

Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά κατάταξης οι προτάσεις: «Θέτει αυστηρούς κανόνες» (Μ.Ο.:2,3, Τ.Α.:1), «Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς» (Μ.Ο.:2,2, Τ.Α.:0,9)

και «Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της» (Μ.Ο.:2,0, Τ.Α.:1). Θέτει αυστηρούς κανόνες «Πολύ» πιστεύει το 11,4% (30 εκπαιδευτικοί), «Αρκετά» το 28,9% (76 εκπαιδευτικοί), «Λίγο» το 35% (92 εκπαιδευτικοί) και «Καθόλου» το 24,7% (65 εκπαιδευτικοί). «Καθόλου» δεν αισθάνονται ότι τους εποπτεύει δήλωσαν 64 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 24,3%, «Λίγο» το 39,2% (105 εκπαιδευτικοί), «Αρκετά» το 26,6% (70 εκπαιδευτικοί) και «Πολύ» το 9,9% (26 εκπαιδευτικοί). Οι 107 από τους 263 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (40,7%) δηλώνουν ότι ο διευθυντής/ντριά τους δεν είναι καθόλου απόλυτος/η στις θέσεις του/της, οι 86 (32,7%) πιστεύουν ότι είναι «Λίγο» απόλυτος/η, ενώ ως «Αρκετά» απόλυτο/η τον/την κρίνουν 45 ερωτηθέντες, ποσοστό 17,1% και ως «Πολύ» απόλυτο/η οι 25 ερωτηθέντες (9,5%).



Γράφημα 23: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Γ2.1

5.2.3.3. Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας

Η τρίτη υποενότητα διερευνά ορισμένα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας ως διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος. Η υποενότητα περιλαμβάνει μία ερώτηση.

Ερώτηση Γ3.1: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται...

Στην ερώτηση Γ3.1 δίνονται ορισμένα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (το μέγεθος της σχολικής μονάδας – αριθμός μαθητών, την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που την απαρτίζουν, το εξωτερικό περιβάλλον - οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό) και καλούνται οι ερωτώμενοι να διαβαθμίσουν το κάθε χαρακτηριστικό ως προς τον βαθμό που κρίνουν ότι επηρεάζει τη διαμόρφωση του οργανωτικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Ο Πίνακας 25 και το Γράφημα 24 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των διαβαθμίσεων.

Πίνακας 25: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ3.1

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Από το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών).	11	4,2%	22	8,4%	132	50,2%	98	37,3%	263	3,2	,8
Β. Από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας.	9	3,4%	43	16,3%	119	45,2%	92	35,0%	263	3,1	,8
Γ. Από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που την απαρτίζουν.	3	1,1%	44	16,7%	149	56,7%	67	25,5%	263	3,1	,7
Δ. Από το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό).	15	5,7%	75	28,5%	140	53,2%	33	12,5%	263	2,7	,8

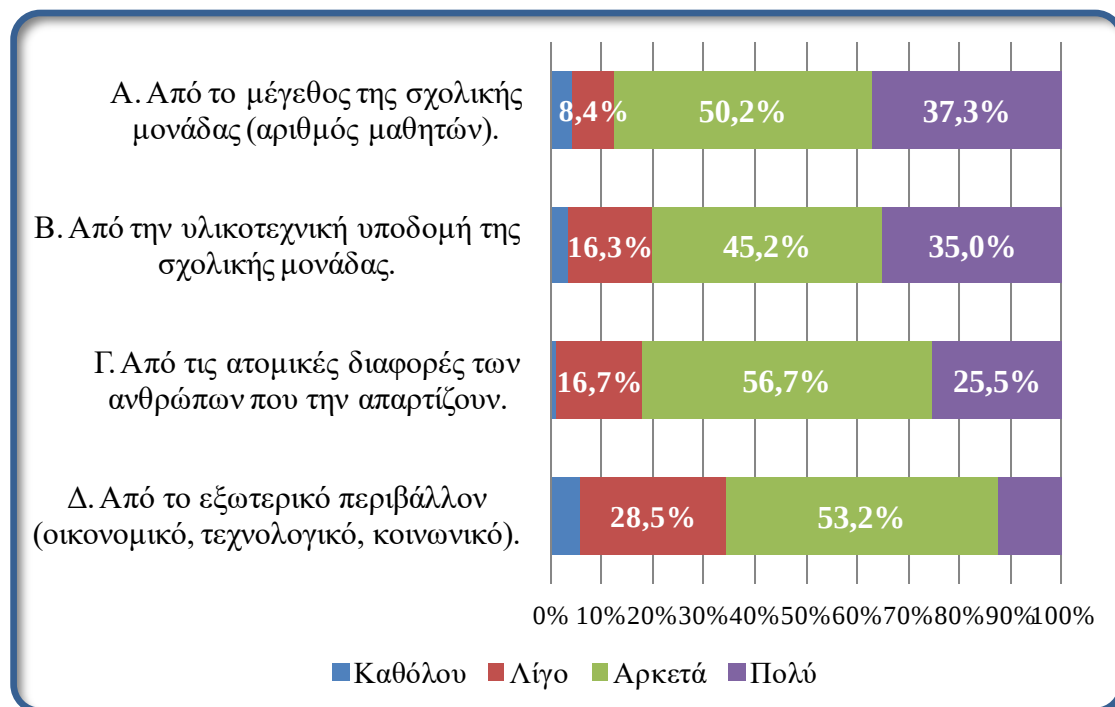
Με βάση τα αποτελέσματα της παραπάνω ανάλυσης παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 50,2% (132 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται αρκετά

από «το μέγεθος της σχολικής μονάδας». Το ποσοστό που δήλωσε ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει το κλίμα του σχολείου σε πολύ μεγάλο βαθμό ήταν 37,3% (98 εκπαιδευτικοί), λίγο δήλωσαν ότι το επηρεάζει το 8,4% (22 εκπαιδευτικοί) και καθόλου το 4,2% (11 εκπαιδευτικοί), (*M.O.:3,2, T.A.:0,8*).

Αναφορικά με την «*ωλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας*» και το κατά πόσο αυτή επηρεάζει το οργανωτικό κλίμα του σχολείου το μεγαλύτερο ποσοστό 45,2% (119 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι επηρεάζεται αρκετά, το 35% (92 εκπαιδευτικοί) δήλωσε πολύ, το 16,3% (43 εκπαιδευτικοί) δήλωσε λίγο και το 3,4% καθόλου (9 εκπαιδευτικοί), (*M.O.:3,1, T.A.:0,8*).

Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα το 56,7% (149 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι «*οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων που απαρτίζουν το σχολείο*» επηρεάζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό το οργανωτικό του κλίμα, αντίστοιχα το ποσοστό που δήλωσε πολύ ήταν 25,5% (67 εκπαιδευτικοί) και ακολουθεί το λίγο με 16,7% (44 εκπαιδευτικοί). Τέλος, οι ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων που απαρτίζουν το σχολείο επηρεάζουν λίγο το οργανωτικό του κλίμα ήταν 3, ποσοστό 1,1%, (*M.O.:3,1, T.A.:0,7*).

Αναφορικά με τον βαθμό που «*το εξωτερικό περιβάλλον - οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό*» επηρεάζει το οργανωτικό κλίμα του σχολείου η πλειοψηφία των απαντήσεων που δόθηκαν κυμαίνονται από αρκετά (53,2%) έως λίγο (28,5%). Συγκεκριμένα, 140 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το εξωτερικό περιβάλλον επηρεάζει αρκετά το οργανωτικό κλίμα του σχολείου, ενώ περίπου οι μισοί (75 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι το εξωτερικό περιβάλλον επηρεάζει λίγο το οργανωτικό κλίμα του σχολείου. Πολύ δήλωσε ότι το επηρεάζει το 12,5% (33 εκπαιδευτικοί) και καθόλου το 5,7% (15 εκπαιδευτικοί), (*M.O.:2,7, T.A.:0,8*).



Γράφημα 24: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Γ3.1

5.2.4. Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος

Η τέταρτη ενότητα «Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος» χωρίζεται σε πέντε υποενότητες και περιλαμβάνει συνολικά επτά ερωτήσεις. Οι τέσσερις πρώτες υποενότητες αναφέρονται στις τέσσερις παραμέτρους διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος (επικοινωνία, συνεργασία, οργάνωση-διοίκηση του σχολείου, μαθητές), οι οποίες επισημαίνονται στη σχετική βιβλιογραφία και σε αντίστοιχες ερευνητικές δραστηριότητες. Στην πέμπτη υποενότητα επιχειρείται η αξιολόγηση των εν λόγω παραμέτρων.

5.2.4.1. Επικοινωνία

Η υποενότητα «Επικοινωνία» περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις διαβάθμισης.

Ερώτηση Δ1.1: Σε ποιόν βαθμό...

Με την ερώτηση Δ1.1 διερευνάται η συμβολή της επικοινωνίας, ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και η συμβολή του/της διευθυντή/ντριας, του/της προϊστάμενου/προϊσταμένης στη διαμόρφωσή της. Παρατίθενται οκτώ

προτάσεις και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τοποθετηθούν σε καθεμία. Ο Πίνακας 26 και το Γράφημα 25 παρουσιάζουν τις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.1

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές.	10	3,8%	48	18,3%	141	53,6%	64	24,3%	263	3,0	,8
Β. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών.	3	1,1%	40	15,2%	128	48,7%	92	35,0%	263	3,2	,7
Γ. Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση (εγκύκλιοι, έγγραφα κλπ.) που έχετε από τη διοίκηση του σχολείου σας.	6	2,3%	45	17,1%	109	41,4%	103	39,2%	263	3,2	,8
Δ. Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου(ανακοινώσεις προσωπικού, εγκύκλιοι, έγγραφα, επιμορφώσεις, ανατροφοδότηση κτλ.).	4	1,5%	40	15,2%	107	40,7%	112	42,6%	263	3,2	,8
Ε. Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις, συζητήσεις).	4	1,5%	43	16,3%	118	44,9%	98	37,3%	263	3,2	,8

ΣΤ. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά.	10	3,8%	50	19,0%	105	39,9%	98	37,3%	263	3,1	,8
Ζ. Θεωρείτε ότι η καλή επικοινωνία διευθυντή/ντριας, προϊσταμένου/ης και εκπαιδευτικών συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας.	2	,8%	24	9,1%	118	44,9%	119	45,2%	263	3,3	,7
Η. Οι γονείς παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό και διδακτικό σας έργο.	95	36,1%	108	41,1%	46	17,5%	14	5,3%	263	1,9	,9

Παρατηρώντας τους μέσους όρους σε αυτόν τον πίνακα διαπιστώνεται ότι όλες οι προτάσεις εκτός από μία «Οι γονείς παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό και διδακτικό σας έργο» (Μ.Ο.:1,9, Τ.Α.:0,9) αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς από την τιμή του 3 και άνω. Συγκεκριμένα, η πρόταση «Θεωρείτε ότι η καλή επικοινωνία διευθυντή/ντριας, προϊσταμένου/ης και εκπαιδευτικών συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας» σημειώνει τις υψηλότερες τιμές, καθώς βαθμολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς με τις τιμές «Αρκετά» και «Πολύ», εμφανίζοντας αθροιστικό ποσοστό 90,1% (237 εκπαιδευτικοί). Για την ακρίβεια 119 εκπαιδευτικοί (45,2%) απάντησαν ότι η επικοινωνία συμβάλλει πολύ στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας και 118 εκπαιδευτικοί (44,9%) ότι συμβάλλει «Αρκετά». Ενώ, τα ποσοστά του «Λίγο» και «Καθόλου», όπως αναμενόταν, είναι πολύ χαμηλά 9,1% (24 εκπαιδευτικοί) για την μεν πρώτη επιλογή και 0,8% (2 εκπαιδευτικοί) για τη δεύτερη (Μ.Ο.:3,3, Τ.Α.:0,7).

Τέσσερις προτάσεις: «Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών» (Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,7), «Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση (εγκύκλιοι, έγγραφα κ.λπ.) που έχετε από τη διοίκηση του σχολείου σας» (Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,8), «Τα μέλη του συλλόγου

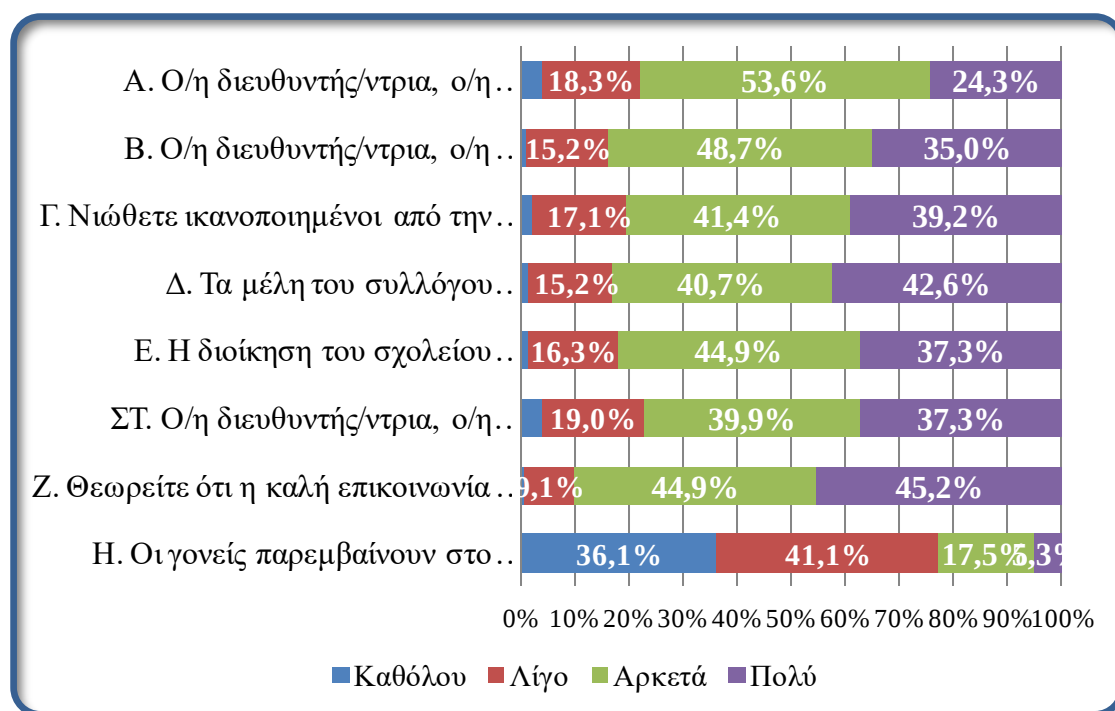
διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου (ανακοινώσεις προσωπικού, εγκύκλιοι, έγγραφα, επιμορφώσεις, ανατροφοδότηση κτλ.)» (Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,8) και «Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις, συζητήσεις)» (Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,8) συγκεντρώνουν τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους.

Η πρόταση «Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών» βαθμολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς με τις τιμές «Αρκετά» και «Πολύ», εμφανίζοντας αθροιστικό ποσοστό 83,7%, «Αρκετά» απάντησε το 48,7% (128 εκπαιδευτικοί), «Πολύ» το 35% (92 εκπαιδευτικοί), «Λίγο» το 15,2% (40 εκπαιδευτικοί) και «Καθόλου» το 1,1% (3 εκπαιδευτικοί). Πολύ ικανοποιημένοι από την ενημέρωση (εγκύκλιοι, έγγραφα κ.λπ.) που έχουν από τη διοίκηση του σχολείου τους δηλώνουν 103 εκπαιδευτικοί (39,2%), «Αρκετά» ικανοποιημένοι δηλώνουν 109 εκπαιδευτικοί (49,4%), «Λίγο» ικανοποιημένο εμφανίζεται το 17,1% (45 εκπαιδευτικοί) και «Καθόλου» το 2,3% (6 εκπαιδευτικοί).

Στο ίδιο πλαίσιο απαντήσεων κινείται και η πρόταση «Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου (ανακοινώσεις προσωπικού, εγκύκλιοι, έγγραφα, επιμορφώσεις, ανατροφοδότηση κτλ.)». Η πρόταση βαθμολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς με την τιμή του «Πολύ» με ποσοστό 42,6% (112 εκπαιδευτικοί), με «Αρκετά» σε ποσοστό 40,7% (107 εκπαιδευτικοί), «Λίγο» με ποσοστό 15,2% (40 εκπαιδευτικοί) και «Καθόλου» με ποσοστό 1,5% (4 εκπαιδευτικοί). Την πρόταση «Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις, συζητήσεις)» με «Αρκετά» την αξιολόγησε το 44,9% (118 εκπαιδευτικοί), με «Πολύ» το 37,3% (98 εκπαιδευτικοί), με «Λίγο» το 16,3% (43 εκπαιδευτικοί) και με «Καθόλου» το 1,5% (4 εκπαιδευτικοί).

Σε φθίνουσα σειρά κατάταξης μέσων όρων ακολουθεί η πρόταση «Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά», η οποία σημειώνει μέσο όρο 3,1 και τυπική απόκλιση 0,8. Τους ενθαρρύνει αρκετά δηλώνει το 39,9% (105 εκπαιδευτικοί), «Πολύ» το 37,3% (98 εκπαιδευτικοί), «Λίγο» το 19% (50 εκπαιδευτικοί) και δεν τους ενθαρρύνει δηλώνει το 3,8% (10 εκπαιδευτικοί).

Τελευταία κατατάσσεται η πρόταση «Οι γονείς παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό και διδακτικό σας έργο», καθόλου δεν παρεμβαίνουν στο έργο τους δηλώνει το 36,1% (95 εκπαιδευτικοί), παρεμβαίνουν «Λίγο» υποστηρίζει το μεγαλύτερο ποσοστό 44,1% (108 εκπαιδευτικοί), «Αρκετά» το 17,5% (46 εκπαιδευτικοί) και με «Πολύ» το 5,3% (14 εκπαιδευτικοί).



Γράφημα 25: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.1

Ερώτηση Δ1.2: Σε ποιον βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την επικοινωνία σας...

Στη δεύτερη ερώτηση (Ερ. Δ1.2) της υποενότητας Δ1 του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους από το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους. Για τον σκοπό αυτό τους δόθηκαν οκτώ προτάσεις και τους ζητήθηκε μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert να τοποθετηθούν στην καθεμιά.

Ο Πίνακας 27 παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων επί τοις εκατό, καθώς επίσης τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των απαντήσεων για κάθε μια από τις προτάσεις και το Γράφημα 26 αποτυπώνει τα ποσοστά των απαντήσεων.

Πίνακας 27: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.2

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	8	3,0%	38	14,4%	131	49,8%	86	32,7%	263	3,1	,8
Β. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με τον προγραμματισμό των εργασιών.	4	1,5%	43	16,3%	129	49,0%	87	33,1%	263	3,1	,7
Γ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών.	9	3,4%	45	17,1%	111	42,2%	98	37,3%	263	3,1	,8
Δ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επιμόρφωση.	8	3,0%	46	17,5%	115	43,7%	94	35,7%	263	3,1	,8
Ε. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίδοση των μαθητών.	3	1,1%	45	17,1%	113	43,0%	102	38,8%	263	3,2	,8
ΣΤ. Με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο.	6	2,3%	37	14,1%	149	56,7%	71	27,0%	263	3,1	,7
Ζ. Με τους μαθητές του σχολείου σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά – καινοτόμα	2	,8%	35	13,3%	139	52,9%	87	33,1%	263	3,2	,7

προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις κτλ.											
Η. Με τους γονείς των μαθητών	5	1,9%	43	16,3%	139	52,9%	76	28,9%	263	3,1	,7

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται μια διάχυτη ικανοποίηση αναφορικά με την επικοινωνία που επικρατεί στη σχολική μονάδα, καθώς παρατηρώντας τους μέσους όρους όλων των προτάσεων διαπιστώνεται ότι όλες αξιολογούνται με 3,1 και 3,2 («Αρκετά» προς «Πολύ»).

Δύο προτάσεις συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο μέσο όρο, η πρώτη αναφέρεται στον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών *«από την επικοινωνία που έχουν με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίδοση των μαθητών»* (Μ.Ο:3,2, Τ.Α.:0,8) και η δεύτερη στον βαθμό ικανοποίησης *«από την επικοινωνία τους με τους μαθητές του σχολείου σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά – καινοτόμα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις κτλ»* (Μ.Ο:3,2, Τ.Α.:0,7).

Ως προς την πρώτη πρόταση, το 38,8% των εκπαιδευτικών (102 εκπαιδευτικοί) αξιολογεί ως «Πολύ» ικανοποιητική την επικοινωνία του με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίδοση των μαθητών, ως «Αρκετά» ικανοποιητική το 43% (113 εκπαιδευτικοί), ως «Λίγο» ικανοποιητική την χαρακτηρίζει το 17,1% (45 εκπαιδευτικοί), ενώ ανικανοποίητοι δηλώνουν 3 εκπαιδευτικοί (1,1%) από αυτή τη μορφή της επικοινωνίας. «Πολύ» ικανοποιητική κρίνουν την επικοινωνία με τους μαθητές τους σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά – καινοτόμα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις κ.λπ. 87 εκπαιδευτικοί (33,1%), ως «Αρκετά» ικανοποιητική την χαρακτηρίζει το 52,9% (139 εκπαιδευτικοί), «Λίγο» ικανοποιητική την χαρακτηρίζει το 13,3% (35 εκπαιδευτικοί), ενώ 2 εκπαιδευτικοί (0,8%) δεν είναι ικανοποιημένοι από αυτή.

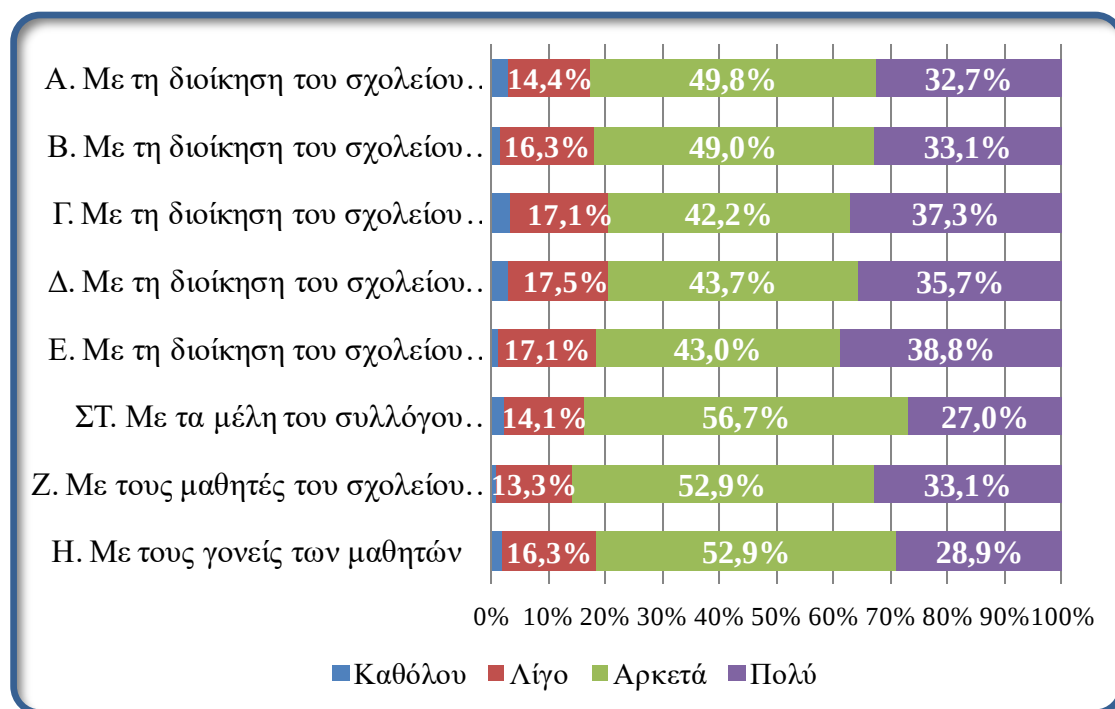
Όσον αφορά την αξιολόγηση της επικοινωνίας *«με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα»*, ως «Αρκετά» ικανοποιητική την χαρακτηρίζει το 49,8% (131 εκπαιδευτικοί), «Πολύ» ικανοποιητική το 32,7% (86 εκπαιδευτικοί) «Λίγο» ικανοποιητική την χαρακτηρίζει το 14,4% (38 εκπαιδευτικοί) και «καθόλου ικανοποιητική το 3,0%, 8 εκπαιδευτικοί (Μ.Ο:3,1, Τ.Α.:0,8).

Με τα ίδια, σχεδόν, ποσοστά θετικών και αρνητικών απαντήσεων βαθμολογείται και η πρόταση που διερευνά τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνία τους *«με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με τον προγραμματισμό των εργασιών»* (Μ.Ο:3,1, Τ.Α.:0,7).

Οι προτάσεις που αναφέρονται στην *«Εισαγωγή καινοτομιών»* και στην *«Επιμόρφωση»* εμφανίζουν τον ίδιο Μέσο όρο:3,1 και την ίδια Τυπική Απόκλιση:0,7. Οι 111 από τους 263 εκπαιδευτικούς (42,2%) δηλώνουν «Αρκετά» ικανοποιημένοι με την επικοινωνία που έχουν με τη διοίκηση του σχολείου τους σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών, «Πολύ» ικανοποιημένο δηλώνει το 37,3% (98 εκπαιδευτικοί), «Λίγο» ικανοποιητική την χαρακτηρίζει το 17,1% (45 εκπαιδευτικοί) και «καθόλου ικανοποιητική» το 3,4%, 9 εκπαιδευτικοί. Οι 114 από τους 263 εκπαιδευτικούς (43,7%) δηλώνουν «Αρκετά» ικανοποιημένοι με την επικοινωνία που έχουν με τη διοίκηση του σχολείου τους σχετικά με την Επιμόρφωση, «Πολύ» ικανοποιημένο δηλώνει το 35,7% (94 εκπαιδευτικοί), «Λίγο» ικανοποιητική την χαρακτηρίζει το 17,5% (46 εκπαιδευτικοί) και «καθόλου ικανοποιητική» το 3,0%, 8 εκπαιδευτικοί.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, το 56,7% (149 εκπαιδευτικοί), δηλώνει ότι επικοινωνεί «Αρκετά» ικανοποιητικά *«με τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο»* (Μ.Ο:3,1, Τ.Α.:0,7). «Πολύ» ικανοποιημένοι από αυτή την επικοινωνία δηλώνουν 78 εκπαιδευτικοί (27,7%), ενώ μόνο 37 εκπαιδευτικοί (14,1%) αισθάνονται ότι επικοινωνούν «λίγο» με τους συναδέλφους τους και 6 εκπαιδευτικοί (2,3%) «καθόλου».

Τέλος, με βάση τον παραπάνω πίνακα το 52,9 % των εκπαιδευτικών αξιολογεί «αρκετά» ικανοποιητική την επικοινωνία του *«με τους γονείς των μαθητών»* με Μέσο όρο:3,1 και Τυπική απόκλιση:0,7. Πολύ ικανοποιημένοι από αυτή την επικοινωνία εμφανίζονται 76 εκπαιδευτικοί (28,9%), ενώ μόνο 43 εκπαιδευτικοί (16,3%) αισθάνονται ότι επικοινωνούν «λίγο» με τους γονείς των μαθητών τους και 5 εκπαιδευτικοί (1,9%) «καθόλου».



Γράφημα 26: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.2

5.2.4.2. Συνεργασία

Η υποενότητα «Συνεργασία» περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις διαβάθμισης.

Ερώτηση Δ2.1: Σε ποιόν βαθμό...

Στην πρώτη ερώτηση (Ερ. Δ2.1) της υποενότητας Δ2 του ερωτηματολογίου δόθηκαν στους ερωτηθέντες έξι προτάσεις, οι αποτυπώνουν μορφές και τρόπους συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους για καθεμιά από αυτές. Ο Πίνακας 28 παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων επί τοις εκατό, καθώς επίσης τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των απαντήσεων και το Γράφημα 27 αποτυπώνει τα ποσοστά των απαντήσεων.

Πίνακας 28: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.1

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α.Νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους του σχολείου σας.	2	,8%	44	16,7%	124	47,1%	93	35,4%	263	3,2	0,7
Β. Νιώθετε ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο σας.	5	1,9%	47	17,9%	101	38,4%	110	41,8%	263	3,2	0,8
Γ. Λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο σας.	6	2,3%	33	12,5%	128	48,7%	96	36,5%	263	3,2	0,7
Δ. Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται.	9	3,4%	53	20,2%	112	42,6%	89	33,8%	263	3,1	0,8
Ε. Έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινοτόμες ιδέες στους συναδέλφους σας.	5	1,9%	64	24,3%	136	51,7%	58	22,1%	263	2,9	0,7
ΣΤ. Νιώθετε ότι αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρετε στο σχολείο.	1	,4%	66	25,1%	125	47,5%	71	27,0%	263	3	0,7

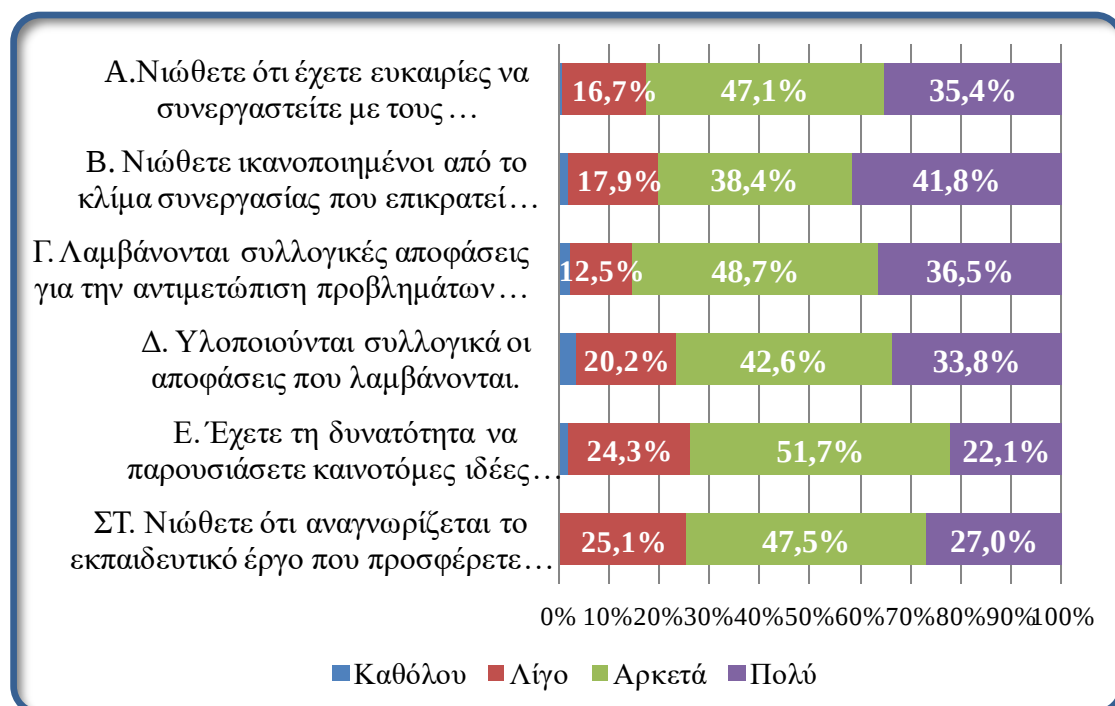
Με βάση τον παραπάνω πίνακα, το 51,7 % των εκπαιδευτικών (136 εκπαιδευτικοί) χαρακτηρίζει «Αρκετά» ικανοποιητική «τη δυνατότητα να παρουσιάσει τις ιδέες του στους συναδέλφους» (Μ.Ο.:2,9 και Τ.Α.:0,7). «Πολύ» ικανοποιητική χαρακτηρίζει τη δυνατότητα αυτή το 22,1% (58 εκπαιδευτικοί). Ένα σημαντικό ποσοστό 24,3% (64 εκπαιδευτικοί) εκφράζει κάποιον περιορισμό ως προς τη

δυνατότητα αυτή (απάντηση Λίγο), ενώ 5 εκπαιδευτικοί 1,9% υποστηρίζουν ότι στο σχολείο τους δεν έχουν «Καθόλου» τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τις ιδέες τους στους συναδέλφους τους.

Το 85,2% δηλώνει ότι στο σχολείο που υπηρετεί έχει αρκετές έως και πολλές «ευκαιρίες για να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του» και το 80,2% δηλώνει αρκετά έως και πολύ ικανοποιημένο «από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο του». Ως προς την πρώτη πρόταση, το 47,1% (124 εκπαιδευτικοί) είναι αρκετά ικανοποιημένο από τις ευκαιρίες που έχει, το 35,4% (93 εκπαιδευτικοί) είναι πολύ ικανοποιημένο, το 16,7% (44 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι έχει λίγες ευκαιρίες και 2 εκπαιδευτικοί (0,8%) δήλωσαν ότι δεν έχουν καθόλου ευκαιρίες συνεργασίας (Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,7). «Πολύ» ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο τους δηλώνουν 110 εκπαιδευτικοί (41,8%), «αρκετά» ικανοποιημένοι οι 101 εκπαιδευτικοί (38,4%). Ενώ «λίγο» ικανοποιημένοι από το συνεργατικό κλίμα είναι 47 εκπαιδευτικοί (17,9%) και «καθόλου» 5 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 1,9% (Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,8).

Στο ερώτημα «Σε ποιόν βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο σας» (Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,7), το 48,7% απαντά «αρκετά» (128 εκπαιδευτικοί) και «πολύ» το 36,5% (96 εκπαιδευτικοί), ενώ στο ερώτημα «Σε ποιόν βαθμό υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται» (Μ.Ο.:3,1, Τ.Α.:0,8) τα αντίστοιχα ποσοστά του «αρκετά» και «πολύ» είναι 42,6% (112 εκπαιδευτικοί) και 33,8% (89 εκπαιδευτικοί). Ως προς το πρώτο ερώτημα, «λίγο» απάντησε το 12,5% (33 εκπαιδευτικοί) και «καθόλου» το 3,4% (9 εκπαιδευτικοί). Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις σε μικρότερο βαθμό όμως απ' ότι λαμβάνονται δήλωσε το 20,2% (53 εκπαιδευτικοί), ενώ 9 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν υλοποιούνται συλλογικά (3,4%).

Στο ερώτημα σε «ποιον βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρετε στο σχολείο», αρκετή αναγνώριση αισθάνονται 125 εκπαιδευτικοί (47,5%), πολλή αναγνώριση δηλώνει ότι αισθάνεται το 27% (71 εκπαιδευτικοί), ενώ λίγη αναγνώριση νιώθει το 25,1% (66 εκπαιδευτικοί) και καθόλου αναγνώριση 1 εκπαιδευτικός 0,4%.



Γράφημα 27: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.1

Ερώτηση Δ2.2: Σε ποιόν βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, σχετικά...

Στη δεύτερη ερώτηση (Ερ. Δ2.2) της υποενότητας Δ2 του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους από τη συνεργασία που επικρατεί στο σχολείο τους μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Για τον σκοπό αυτό τους δόθηκαν τέσσερις προτάσεις και τους ζητήθηκε μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert να τοποθετηθούν στην καθεμιά.

Ο Πίνακας 29 παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων επί τοις εκατό, καθώς επίσης τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των απαντήσεων για κάθε μια από τις προτάσεις και το Γράφημα 28 αποτυπώνει τα ποσοστά των απαντήσεων.

Πίνακας 29: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.2

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Με την επίδοση των	3	1,1%	23	8,7%	138	52,5%	99	37,6%	263	3,3	,6

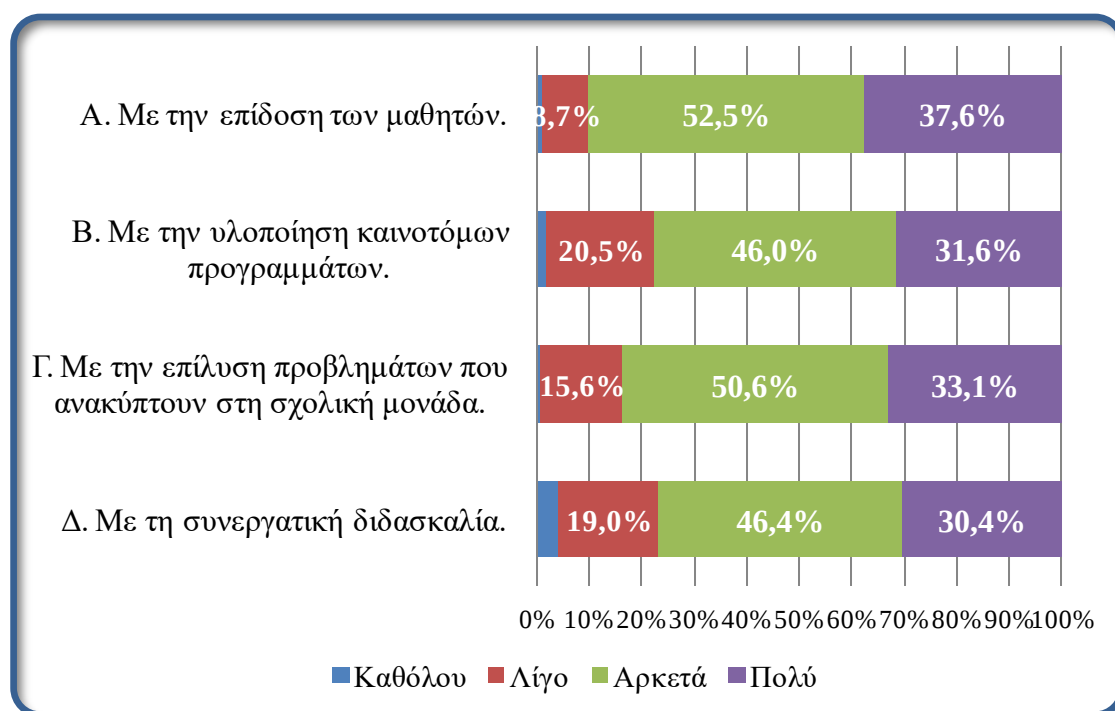
μαθητών.											
Β. Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.	5	1,9%	54	20,5%	121	46,0%	83	31,6%	263	3,1	,8
Γ. Με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	2	,8%	41	15,6%	133	50,6%	87	33,1%	263	3,2	,7
Δ. Με τη συνεργατική διδασκαλία.	11	4,2%	50	19,0%	122	46,4%	80	30,4%	263	3,0	,8

Με βάση τα αποτελέσματα της παραπάνω ανάλυσης παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 52,5% (138 εκπαιδευτικοί) αξιολογεί την παράμετρο συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων ως «αρκετά» ικανοποιητική, όταν αφορά θέματα *«Επίδοσης μαθητών»*. Το ποσοστό που την χαρακτήρισε «πολύ» ικανοποιητική ήταν το 37,6% (99 εκπαιδευτικοί), «λίγο» ικανοποιημένο δηλώνει το 8,7% (23 εκπαιδευτικοί) και «καθόλου» το 1,1% (3 εκπαιδευτικοί), (*Μ.Ο.:3,3, Τ.Α.:0,6*).

Αναφορικά με την *«Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων»*, ως παράμετρο της συνεργασίας, το μεγαλύτερο ποσοστό το 46% (121 εκπαιδευτικοί) δήλωσε «αρκετά» ικανοποιημένο, το 31,6% (83 εκπαιδευτικοί) δήλωσε «πολύ», το 20,5% (54 εκπαιδευτικοί) δήλωσε «λίγο» και το 1,9% «καθόλου» (5 εκπαιδευτικοί), (*Μ.Ο.:3,1, Τ.Α.:0,8*).

Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα το 50,6% (133 εκπαιδευτικοί) δήλωσε αρκετά ικανοποιημένο αναφορικά με τη συνεργασία που επικρατεί μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων σχετικά *«Με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα»*, ακολουθεί το ποσοστό που δήλωσε «πολύ» ικανοποιημένο και ήταν 33,1% (87 εκπαιδευτικοί). Έπονται όσοι δήλωσαν «λίγο» με ποσοστό 15,6% (41 εκπαιδευτικοί), τέλος 2 ερωτηθέντες ποσοστό 0,8%, δήλωσαν «καθόλου» ικανοποιημένοι από τη συνεργασία σχετικά με την επίλυση προβλημάτων (*Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,7*).

Αναφορικά με «τη συνεργατική διδασκαλία» η πλειοψηφία των απαντήσεων που δόθηκαν κυμαίνονται από «αρκετά» (46,4%) έως «πολύ» (30,4%) ικανοποιητική. Συγκεκριμένα, 202 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία αυτή. «Λίγο» ικανοποιημένοι δήλωσαν 50 εκπαιδευτικοί (19%), ενώ «καθόλου» το 4,2% (11 εκπαιδευτικοί), (Μ.Ο.:3,0, Τ.Α.:0,8).



Γράφημα 28: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.2

5.2.4.3. Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου

Η υποενότητα «Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου» περιλαμβάνει μία ερώτηση διαβάθμισης. Μέσω έντεκα προτάσεων διερευνάται ο ρόλος της οργάνωσης – διοίκησης της σχολικής μονάδας, ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, οι ερωτηθέντες τοποθετούνται στην κάθε πρόταση μέσω της τετράβαθμης κλίμακας Likert.

Ερώτηση Δ3.1: Σε ποιόν βαθμό...

Ο Πίνακας 30 και το Γράφημα 29 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των απαντήσεων των ερωτηθέντων στις έντεκα προτάσεις.

Πίνακας 30: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ3.1

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Είναι χρήσιμη για τη δουλειά σας η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε από τη διοίκηση του σχολείου σας.	7	2,7%	58	22,1%	125	47,5%	73	27,8%	263	3,0	,8
Β. Η διοίκηση του σχολείου σας αφήνει περιθώρια ανάλυσης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων.	3	1,1%	42	16,0%	124	47,1%	94	35,7%	263	3,2	,7
Γ. Η διοίκηση του σχολείου σας παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.	4	1,5%	38	14,4%	142	54,0%	79	30,0%	263	3,1	,7
Δ. Ο/η διευθυντής/ντριά, ο/η προϊστάμενος/η είναι αμερόληπτος/η στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.	10	3,8%	39	14,8%	101	38,4%	113	43,0%	263	3,2	,8
Ε. Ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα.	6	2,3%	53	20,2%	116	44,1%	88	33,5%	263	3,1	,8
ΣΤ. Ο καταμερισμός εξωδιδασκικών	8	3,0%	44	16,7%	117	44,5%	94	35,7%	263	3,1	,8

εργασιών είναι δίκαιος.											
Ζ. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς.	8	3,0%	54	20,5%	112	42,6%	89	33,8%	263	3,1	,8
Η. Η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει στο διδακτικό σας έργο.	114	43,3%	77	29,3%	55	20,9%	17	6,5%	263	1,9	,9
Θ. Πιστεύετε ότι ο /η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος.	1	,4%	32	12,2%	119	45,2%	111	42,2%	263	3,3	,7
Ι. Ενισχύεται η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον/στην διευθυντή/ντρια.	4	1,5%	51	19,4%	113	43,0%	95	36,1%	263	3,1	,8
ΙΑ. Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών.	0	0,0%	39	14,8%	118	44,9%	106	40,3%	263	3,3	,7

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις στην ερώτηση Δ3.1, φαίνεται ότι το 54% των ερωτηθέντων (142 εκπαιδευτικοί) θεωρούν ότι η διοίκηση του σχολείου τους παρέχει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό «τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων» (Μ.Ο.:3,1, Τ.Α.:0,7) και σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό 47,1% (124 εκπαιδευτικοί) τους «αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων» (Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,7). Ως προς την πρώτη πρόταση, το 30% (79 εκπαιδευτικοί) αξιολογεί τη δυνατότητα αυτή ως «πολύ» ικανοποιητική, το 14,4% (38 εκπαιδευτικοί) την χαρακτηρίζουν «λίγο» ικανοποιητική, ενώ 4 εκπαιδευτικοί 1,5% θεωρούν ότι στο σχολείο τους δεν έχουν «καθόλου» τη

δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ως προς τη δεύτερη πρόταση, το 35,7% (94 εκπαιδευτικοί) αξιολογεί τη δυνατότητα αυτή ως «πολύ» ικανοποιητική, το 16% (42 εκπαιδευτικοί) την χαρακτηρίζουν «λίγο» ικανοποιητική, ενώ 3 εκπαιδευτικοί 1,1% θεωρούν ότι στο σχολείο τους η διοίκηση δεν τους αφήνει «καθόλου» περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων.

Το 87,4% θεωρεί ότι «ο /η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η αποτελεί το κλειδί για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος» (Μ.Ο.:3,3, Τ.Α.:0,7). Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας κρίνεται «πολύ» σημαντικός στη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος δηλώνει το 42,2% (111 εκπαιδευτικοί), «αρκετά» σημαντικός το 45,2% (119 εκπαιδευτικοί). Ενώ 32 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής/ντρια επηρεάζει «λίγο» τη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος και 1 εκπαιδευτικός «καθόλου» (0,4%). Από τους 263 εκπαιδευτικούς οι 125 (47,5%) αξιολογούν ως «αρκετά» χρήσιμη για τη δουλειά τους «την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τη διοίκηση του σχολείου τους» (Μ.Ο.:3,0, Τ.Α.:0,8). Οι 73 εκπαιδευτικοί (27,8%) ως «πολύ» χρήσιμη, «λίγο» χρήσιμη την χαρακτηρίζει το 22,1% (58 εκπαιδευτικοί) και «καθόλου» το 2,7% (7 εκπαιδευτικοί).

Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η είναι πολύ αμερόληπτος/η στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας δηλώνει το 43% των ερωτηθέντων (113 εκπαιδευτικοί), «αρκετά» αμερόληπτος/η χαρακτηρίζεται από το 38,4% (101 εκπαιδευτικοί), «Λίγο» αμερόληπτος/η από 39 εκπαιδευτικούς (14,8%) και «καθόλου» από 10 εκπαιδευτικούς (3,8%), (Μ.Ο.:3,2, Τ.Α.:0,8).

Επιπλέον, από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι 204 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι «ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωσή τους στον επαγγελματικό τομέα» σε σημαντικό βαθμό. Το 44,1% των ερωτηθέντων (116 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι προωθεί «πολύ» τη βελτίωση τους, το 33,5% (88 εκπαιδευτικοί) ότι την προωθεί «αρκετά», «λίγο» θεωρεί ότι την προωθεί το 20,2% (53 εκπαιδευτικοί) και «καθόλου» το 2,3% (6 εκπαιδευτικοί), (Μ.Ο.:3,1, Τ.Α.:0,8).

«Ο καταμερισμός των εξωδιδασκικών εργασιών» είναι «πολύ» δίκαιος δηλώνει το 35,7% (94 εκπαιδευτικοί), «αρκετά» δίκαιος δηλώνει το 44,5% (117 εκπαιδευτικοί), «λίγο» δίκαιος είναι για το 16,7% (44 εκπαιδευτικοί) και «καθόλου» δίκαιος για 8 εκπαιδευτικούς (3%), (Μ.Ο.:3,1, Τ.Α.:0,8).

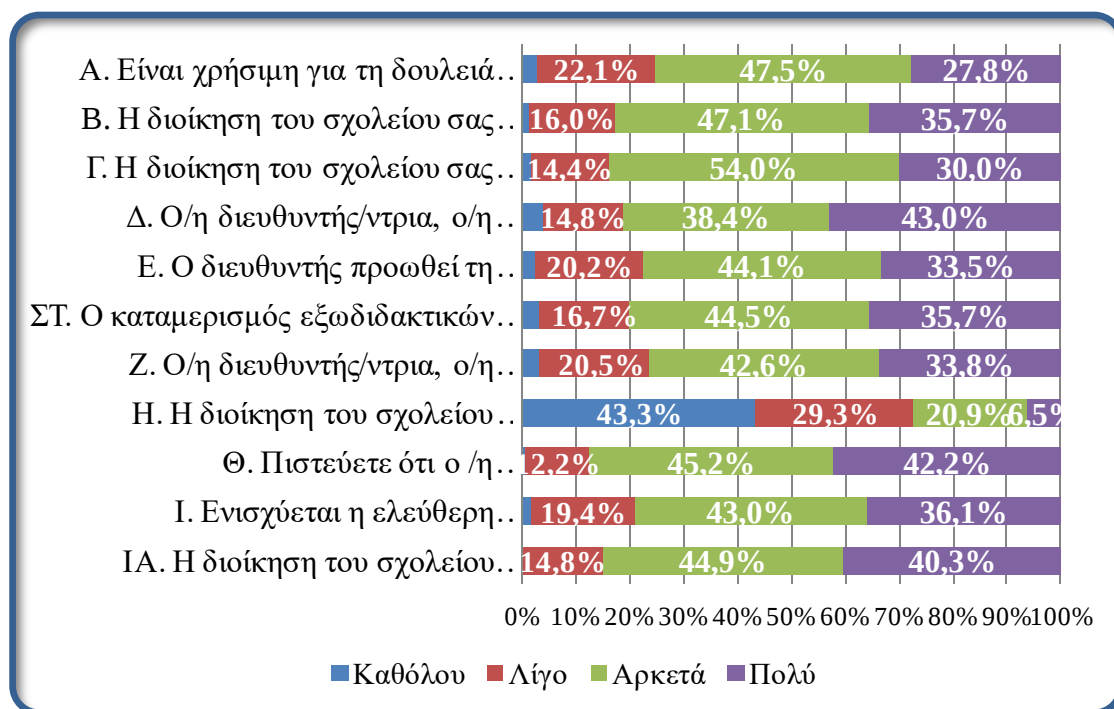
Για το 76,4% «Ο/η διευθυντής/ντρια, του σχολείου τους λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς». Το 42,6% των ερωτηθέντων (112 εκπαιδευτικοί) δηλώνει «αρκετά» και το 33,8% (89 εκπαιδευτικοί) απαντούν «πολύ».

Λίγο απάντησαν 54 εκπαιδευτικοί (20,5%) και καθόλου 8 εκπαιδευτικοί (3,0%), (*M.O.:3,1, T.A.:0,8*).

Το 43,3% (114 εκπαιδευτικοί) έχει την άποψη ότι η διοίκηση δεν επεμβαίνει «καθόλου» στο διδακτικό τους έργο (*M.O.:1,9 και T.A.:0,9*). «Λίγο» θεωρεί ότι επεμβαίνει το 29,3% (77 εκπαιδευτικοί), «αρκετά» το 20,9% (55 εκπαιδευτικοί) και «πολύ» το 6,5% (17 εκπαιδευτικοί).

Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα το 43% (113 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι ενισχύεται αρκετά η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον/στην διευθυντή/ντρια. Το 36,1% δήλωσε «πολύ» ικανοποιημένο (95 εκπαιδευτικοί), «λίγο» δήλωσε το 19,4% (51 εκπαιδευτικοί) και 4 ερωτηθέντες (1,5%) δήλωσαν ότι δεν ενισχύεται «καθόλου» η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον/στην διευθυντή/ντρια και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (*M.O.:3,1, T.A.:0,8*).

Αναφορικά με «την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στη διοίκηση του σχολείου και τους γονείς των μαθητών» η πλειοψηφία των απαντήσεων που δόθηκαν κυμαίνονται από «αρκετά» (44,9%) έως «πολύ» (40,3%). Συγκεκριμένα, 224 άτομα δήλωσαν ότι η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στη διοίκηση του σχολείου και τους γονείς των μαθητών είναι αρκετά έως και πολύ ικανοποιητική. «Λίγο» ικανοποιητική την χαρακτήρισαν 39 εκπαιδευτικοί (14,8%), ενώ κανείς δεν απάντησε «καθόλου» (*M.O.:3,3, T.A.:0,7*).



Γράφημα 29: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Δ3.1

5.2.4.4. Μαθητές

Η υποενότητα «Μαθητές» περιλαμβάνει μία ερώτηση διαβάθμισης (Δ4.1) στην οποία οι ερωτηθέντες καλούνται να τοποθετηθούν σε οκτώ προτάσεις. Μέσω των προτάσεων αυτών διερευνάται σε ποιον βαθμό η παράμετρος μαθητής επηρεάζει τομείς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Ο Πίνακας 31 και το Γράφημα 30 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των απαντήσεων.

Ερώτηση Δ 4.1: Σε ποιον βαθμό...

Πίνακας 31: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ4.1

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
A. Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας.	4	1,5%	15	5,7%	97	36,9%	147	55,9%	263	3,5	,7

Β. Θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές σας.	0	0,0%	29	11,0%	135	51,3%	99	37,6%	263	3,3	,6
Γ. Το σχολείο μεταδίδει έμπρακτα το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές.	2	,8%	37	14,1%	104	39,5%	120	45,6%	263	3,3	,7
Δ. Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό.	0	0,0%	22	8,4%	121	46,0%	120	45,6%	263	3,4	,6
Ε. Η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών.	0	0,0%	29	11,0%	124	47,1%	110	41,8%	263	3,3	,7
ΣΤ. Το κλίμα του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές.	1	,4%	32	12,2%	124	47,1%	106	40,3%	263	3,3	,7
Ζ. Το περιβάλλον του σχολείου (κτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) είναι ευχάριστο για τους μαθητές.	15	5,7%	68	25,9%	129	49,0%	51	19,4%	263	2,8	,8
Η. Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές.	4	1,5%	42	16,0%	95	36,1%	122	46,4%	263	3,3	,8

Παρατηρώντας τους μέσους όρους σε αυτόν τον πίνακα διαπιστώνεται ότι οι επτά από τις οκτώ προτάσεις-δηλώσεις αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με την τιμή του 3 και άνω. Η πρόταση που αξιολογήθηκε με τον μικρότερο Μέσο όρο:2,8 και Τυπική απόκλιση:0,8 είναι: «*Το περιβάλλον του σχολείου (κτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) είναι ευχάριστο για τους μαθητές*». Αν παρατηρήσουμε τα ποσοστά των απαντήσεων διαπιστώνουμε ότι υψηλό είναι το ποσοστό των απαντήσεων του «Αρκετά», το 49% (129 εκπαιδευτικοί) έδωσε αυτή την απάντηση. Όμως, ακολουθεί η απάντηση «Λίγο» με ποσοστό 25,6% (68

εκπαιδευτικοί). Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες επτά προτάσεις της ερώτησης που η επιλογή «λίγο» είναι σταθερά τρίτη στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι για ένα μεγάλο ποσοστό το σχολικό περιβάλλον είναι λίγο ευχάριστο για τους μαθητές, «καθόλου» ευχάριστο δηλώνει το 5,7% (15 εκπαιδευτικοί). Ενώ «πολύ» ευχαριστημένοι από το περιβάλλον του σχολείου τους δηλώνουν 51 εκπαιδευτικοί (19,4%).

Τον υψηλότερο μέσο όρο (3,5) έχει η πρόταση: *«Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας»*, (T.A.:0,7). Το 55,9% των εκπαιδευτικών (149) δήλωσε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σε σημαντικό βαθμό (απάντηση «πολύ»), το 36,9% «Αρκετά» (97 εκπαιδευτικοί), το 5,7% «Λίγο» (15 εκπαιδευτικοί), ενώ «Καθόλου» απάντησαν 4 εκπαιδευτικοί, 1,5%.

Τον δεύτερο υψηλότερο μέσο όρο (3,4) έχει η πρόταση: *«Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό»* (T.A.:0,6). Το 91,6% (241 εκπαιδευτικοί από τους 263) έδωσαν απαντήσεις με θετικό πρόσημο στη συγκεκριμένη ερώτηση. Το 46%, 121 εκπαιδευτικοί απάντησαν «Αρκετά», το 45,6%, 120 εκπαιδευτικοί απάντησαν «Πολύ», το 8,4% «Λίγο» (22 εκπαιδευτικοί), ενώ εντύπωση προκαλεί ότι κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι οι διδάσκοντες δεν προσπαθούν να αποδώσουν τα μέγιστα, «Καθόλου» 0%.

Το 37,6% (99 εκπαιδευτικοί) αξιολογεί *«ως πολύ ικανοποιητική την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές του»* (M.O.:3,3, T.A.:0,6), το 51,3% (135 εκπαιδευτικοί) ως «αρκετά» ικανοποιητική το 37,6% (99 εκπαιδευτικοί), ως «Λίγο» ικανοποιητική το 11% (29 εκπαιδευτικοί), ενώ κανείς δεν θεωρεί ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται δεν είναι ικανοποιητική (απάντηση καθόλου).

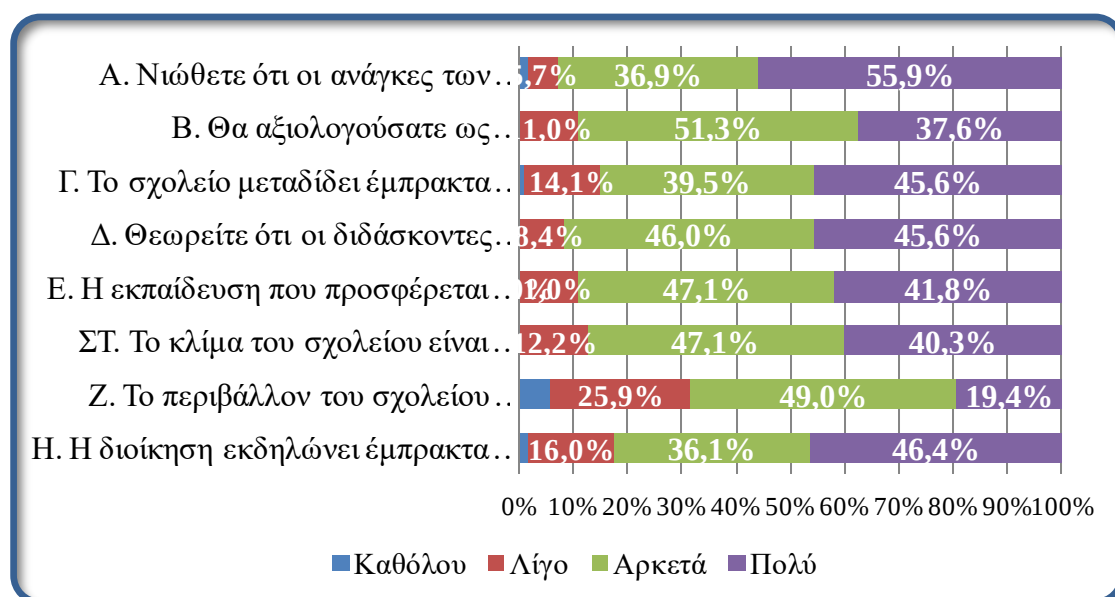
«Το σχολείο μεταδίδει έμπρακτα το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές» σε μεγάλο βαθμό (απάντηση πολύ) απάντησε το 45,6% (120 εκπαιδευτικοί), (M.O.:3,3, T.A.:0,7), «Αρκετά» μεταδίδει το ομαδικό πνεύμα δήλωσε το 39,5% (120 εκπαιδευτικοί), το μεταδίδει σε μικρό βαθμό (απάντηση λίγο) δήλωσε το 14,1% (37 εκπαιδευτικοί) και δεν το μεταδίδει «Καθόλου» απάντησαν 2 εκπαιδευτικοί (0,8%).

Σύμφωνα με το 47,1% (124 εκπαιδευτικοί), *«Η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει αρκετά στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών»*, το 41,8% (110 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι αποβλέπει «πολύ» στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. «Λίγο» δηλώνει το 11% (29 εκπαιδευτικοί), ενώ δεν υπάρχει κανείς που να πιστεύει

ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται δεν αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (*M.O.:3,3, T.A.:0,7*).

«Το κλίμα του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές» δηλώνουν 230 εκπαιδευτικοί. Το 47,1% (124 εκπαιδευτικοί) το χαρακτηρίζει «Αρκετά» ευχάριστο και 106 εκπαιδευτικοί «Πολύ» ευχάριστο (40,3%). «Λίγο» ευχάριστο το χαρακτηρίζει το 12,2% (32 εκπαιδευτικοί), ενώ ένας εκπαιδευτικός (0,8%) δεν το θεωρεί ευχάριστο (*M.O.:3,3, T.A.:0,7*).

Τέλος, για το 46,4% (122 εκπαιδευτικοί) «Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές» σε μεγάλο βαθμό, «Αρκετά» εκδηλώνει το ενδιαφέρον της υποστηρίζει το 36,1% (95 εκπαιδευτικοί), «Λίγο» το 16% (42 εκπαιδευτικοί), ενώ δεν εκδηλώνει «καθόλου» ενδιαφέρον θεωρεί το 1,5% (4 εκπαιδευτικοί), (*M.O.:3,3, T.A.:0,8*).



Γράφημα 30: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Δ4.1

5.2.4.5. Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος

Η υποενότητα «Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος» περιλαμβάνει μία ερώτηση διαβάθμισης (Δ5.1) με έξι προτάσεις, μέσω των οποίων επιδιώκεται να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο χρήζουν βελτίωσης ορισμένοι παράμετροι που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Ερώτηση Δ5.1: Αξιολογώντας το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας, σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι πρέπει να βελτιωθούν οι παρακάτω παράμετροι...

Στον Πίνακα 32 και στο Γράφημα 31 καταγράφονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 32: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ5.1

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	69	26,2%	110	41,8%	66	25,1%	18	6,8%	263	2,1	,9
Β. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας.	60	22,8%	114	43,3%	53	20,2%	36	13,7%	263	2,2	1,0
Γ. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.	61	23,2%	130	49,4%	58	22,1%	14	5,3%	263	2,1	,8
Δ. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών.	46	17,5%	132	50,2%	73	27,8%	12	4,6%	263	2,2	,8
Ε. Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας.	6	2,3%	66	25,1%	94	35,7%	97	36,9%	263	3,1	,8
ΣΤ. Η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου.	85	32,3%	95	36,1%	49	18,6%	34	12,9%	263	2,1	1,0

Με βάση τα αποτελέσματα της παραπάνω ανάλυσης παρατηρούμε ότι η πρόταση που συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο Μέσο όρο: 3,1 και Τ.Α.:0,8 αναφέρεται στη βελτίωση της «Υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας». Από τους 263 εκπαιδευτικούς οι 181 θεωρούν ότι η σχολική τους μονάδα υστερεί αρκετά έως πολύ σε υλικοτεχνική υποδομή συνεπώς, προτείνουν τη βελτίωσή της. Για την ακρίβεια, το

36,9% (97 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι πρέπει να βελτιωθεί «Πολύ» και το 35,7% (94 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι πρέπει να βελτιωθεί «Αρκετά».

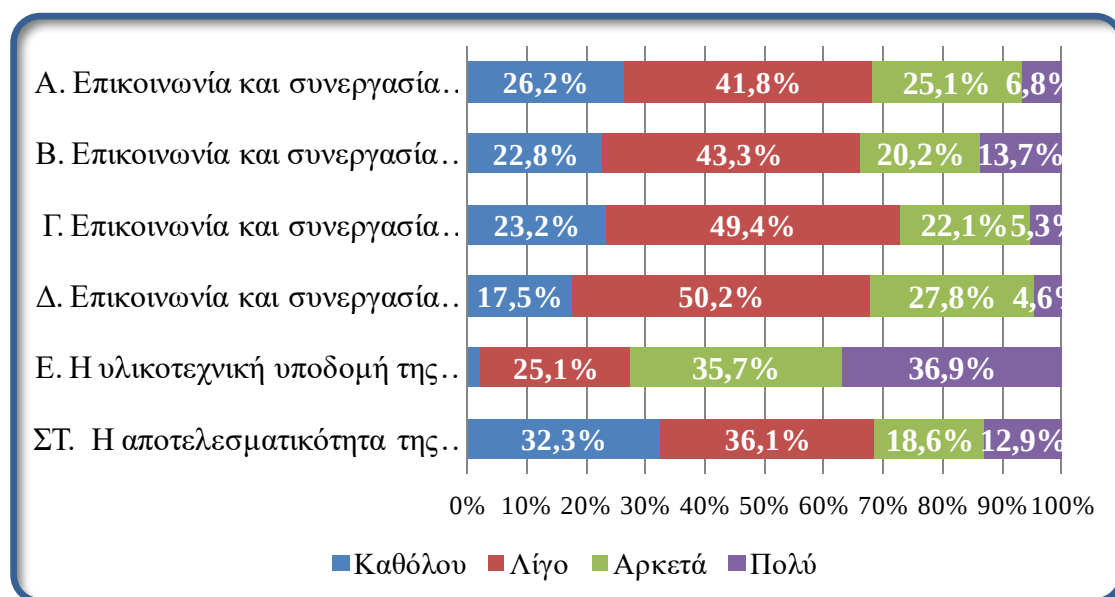
Ακολουθούν σε φθίνουσα κατάταξη δύο προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται και οι δύο στις παραμέτρους Επικοινωνία και Συνεργασία. Έτσι, αξιολογώντας το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα τους κρίνουν ότι πρέπει να βελτιωθεί «*Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας*» (Μ.Ο.:2,2, Τ.Α.:1,0) και «*Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών*» (Μ.Ο.:2,2, Τ.Α.:0,8).

Τόσο η πρώτη πρόταση όσο και η δεύτερη πρόταση αξιολογούνται με «Λίγο» από το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων το 43,3%. Οι 134 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας πρέπει να βελτιωθεί «λίγο», «καθόλου» απαντά το 22,8% (60 εκπαιδευτικοί), «αρκετά» το 20,2% (53 εκπαιδευτικοί) και «πολύ» το 13,7% (36 εκπαιδευτικοί). «Λίγο» θεωρεί ότι πρέπει να βελτιωθεί και η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών υποστηρίζει το 50,2% (132 εκπαιδευτικοί), ακολουθεί το «αρκετά» το 27,8% (73 εκπαιδευτικοί). Πολύ ικανοποιημένο από αυτού του είδους την επικοινωνία και τη συνεργασία δηλώνει το 17,5% (46 εκπαιδευτικοί) ως εκ τούτου, θεωρούν ότι δεν χρειάζεται να υπάρξει «καθόλου» βελτίωση. Ενώ, διαμετρικά αντίθεση άποψη με βάση την κατάσταση που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα έχει το 4,6% (12 εκπαιδευτικοί).

Η «*επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών*» και η «*Επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών*» αξιολογούνται με Μέσο όρο:2,2 και Τ.Α.:0,9 και Τ.Α.:0,8 αντίστοιχα. Ως προς την πρώτη πρόταση, το 41,8% (110 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι πρέπει να υπάρξει μια μικρή βελτίωση (απάντηση «Λίγο»), 69 εκπαιδευτικοί (26,2%) υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει κανέναν λόγος βελτίωσης (απάντηση «καθόλου»), ενώ το 25,1% (66 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι το επίπεδο της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της μονάδας χρήζει αρκετής βελτίωσης και πολλή βελτίωση θεωρεί ότι χρειάζεται το 6,8% (18 εκπαιδευτικοί). Αντιστοίχως, στην πρόταση για βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, το 49,4% (130 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι πρέπει να υπάρξει μια μικρή βελτίωση (απάντηση «Λίγο»), 61 εκπαιδευτικοί (23,2%) υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει κανέναν λόγος βελτίωσης (απάντηση «καθόλου»), ενώ το 22,1% (58 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι αυτές οι δύο

παράμετροι πρέπει να βελτιωθούν «αρκετά» και το 5,3% (14 εκπαιδευτικοί) ότι πρέπει να βελτιωθούν «πολύ».

Η έκτη πρόταση που δόθηκε στους ερωτηθέντες αφορούσε την αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης τους σχολείου και είναι η πρόταση που συγκεντρώνει τον μικρότερο μέσο όρο:2,1 και Τ.Α.:1. Οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται στις τιμές του «λίγο» και «καθόλου», αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε σημαντικό βαθμό ικανοποιημένοι από την αποτελεσματικότητα της διοίκησης του σχολείου τους. Το 36,1% (95 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι πρέπει να υπάρξει μια μικρή βελτίωση (απάντηση «Λίγο»), 85 εκπαιδευτικοί (32,3%) υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει κανέναν λόγο βελτίωσης (απάντηση «καθόλου»), ενώ το 16,8% (49 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να βελτιωθεί «αρκετά» και το 12,9% (34 εκπαιδευτικοί) την κρίνει ως αναποτελεσματική, καθώς δηλώνει ότι πρέπει να βελτιωθεί «πολύ».



Γράφημα 31: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Δ5.1

5.3. Έλεγχος Αξιοπιστίας απαντήσεων του ερωτηματολογίου

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο Spss V.24 η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκε με τη μέθοδο Alpha προκειμένου να υπολογισθεί ο συντελεστής του Cronbach, ο οποίος είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος στην ερευνητική πράξη. Η αξιοπιστία αναφέρεται στην ικανότητα του ερωτηματολογίου – της κλίμακας – να δίνει τα ίδια αποτελέσματα κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Ο δείκτης αξιοπιστίας παίρνει τιμές στο διάστημα [0,1] τιμές κοντά στο μηδέν δηλώνουν έλλειψη αξιοπιστίας, αντιστοίχως το 1 είναι ένδειξη ισχυρής αξιοπιστίας.

Στην έρευνά μας προκειμένου να υπολογιστεί ο συντελεστής αξιοπιστίας ομαδοποιήσαμε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου παίρνοντας την κάθε ερώτηση ως χωριστή υποκλίμακα (βλ. Παράρτημα 2) και υπολογίσαμε τον συντελεστή αξιοπιστίας για την κάθε ερώτηση – υποκλίμακα χωριστά. Με βάση τα αποτελέσματα του αντίστοιχου ελέγχου (βλ. Πίνακας 42) παρατηρούμε ότι όλες οι τιμές είναι μεγαλύτερες του 0,7 υποδεικνύοντας υψηλή συνοχή στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες σε κάθε υποκλίμακα της έρευνας. Τιμή χαμηλότερη από το 0,7, αλλά με ικανοποιητική συνάφεια εμφάνισε η υποκλίμακα Γ2. Από την πλευρά του ο διευθυντής (0,628) και η υποκλίμακα Γ3. Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας (0,557).

Πίνακας 42: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

A2. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα	,822	12
A3. Σε ποιον βαθμό το σχολικό κλίμα επηρεάζει	,785	7
A5. Σε ποιον βαθμό οι παρακάτω λόγοι επιβάλλουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος	,722	6
A6. Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες	,845	7
Γ1.2 Στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας ο/η διευθυντής/ντρία, ο/η προϊστάμενος/η αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς εξωδίδακτικές εργασίες. Σε τι ποσοστό οι εκπαιδευτικοί...	,733	4
Γ1.4 Σε ποιον βαθμό οι παρακάτω παράμετροι επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου	,829	4
Γ2. Από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας	,628	7

Γ3. Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας	,557	4
Δ1. Επικοινωνία	,928	16
Δ2. Συνεργασία	,932	10
Δ3. Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου	,871	11
Δ4. Μαθητές	,838	8
Δ5. Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος	,841	6

5.4. Διμεταβλητή περιγραφική ανάλυση

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν ορισμένες διμεταβλητές αναλύσεις, στις οποίες κατόπιν στατιστικού ελέγχου δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων, ωστόσο θεωρούμε σημαντικά ορισμένα στοιχεία να περιγραφούν για την πληρέστερη απεικόνιση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Ερώτηση Α4: Ποιον θεωρείτε αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.

Ο πίνακας 33 παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ποιον θεωρείτε αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος» με βάση τη θέση ευθύνης τους στη σχολική μονάδα (Π4).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος πρωτίστως τον σύλλογο διδασκόντων με ποσοστό 75,2% και δευτερευόντως τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας με ποσοστό 63,6%. Οι προϊστάμενοι και οι διευθυντές έχουν την ίδια άποψη με τους εκπαιδευτικούς.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι και στις απαντήσεις που έδωσαν οι διευθυντές πρώτος σε ποσοστό κατατάσσεται ο σύλλογος διδασκόντων (82,9%) και έπεται ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου (80%), ενώ οι υποδιευθυντές επιλέγουν πρώτα τον διευθυντή (84,6%) και μετά τον σύλλογο διδασκόντων (76,9%).

Γενικά, παρατηρείται μια αρνητική τοποθέτηση και από τις τέσσερις επιλογές της μεταβλητής θέση ευθύνης ως προς τους φορείς σχολικό σύμβουλο, διευθυντή εκπαίδευσης και άλλον εξωτερικό φορέα. Η μόνη διαφοροποίηση που παρατηρείται

είναι στις απαντήσεις των υποδιευθυντών στην επιλογή άλλος εξωτερικός φορέας, στην οποία τοποθετούνται θετικά με ποσοστό 53,8%, έναντι 46,2% του ποσοστού των αρνητικών απαντήσεων.

Πίνακας 33: Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών, υποδιευθυντών, προϊσταμένων και εκπαιδευτικών στην ερώτηση Α4

Α4: Ποιον θεωρείτε αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος		Π4. Θέση στη σχολική μονάδα							
		Διευθυντής/ντρια		Υποδιευθυντής/τρια		Προϊστάμενος/η		Εκπαιδευτικός	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Διευθυντή/ντρια σχολείου	Όχι	7	20,0%	2	15,4%	4	44,4%	75	36,4%
	Ναι	28	80,0%	11	84,6%	5	55,6%	131	63,6%
Σύλλογο Διδασκόντων	Όχι	6	17,1%	3	23,1%	2	22,2%	51	24,8%
	Ναι	29	82,9%	10	76,9%	7	77,8%	155	75,2%
Σχολικό Σύμβουλο	Όχι	30	85,7%	8	61,5%	8	88,9%	169	82,0%
	Ναι	5	14,3%	5	38,5%	1	11,1%	37	18,0%
Διευθυντή Α/θμιας Εκπ/σης	Όχι	19	54,3%	10	76,9%	7	77,8%	136	66,0%
	Ναι	16	45,7%	3	23,1%	2	22,2%	70	34,0%
Άλλον εξωτερικό φορέα	Όχι	21	60,0%	6	46,2%	5	55,6%	118	57,3%
	Ναι	14	40,0%	7	53,8%	4	44,4%	88	42,7%

Ερώτηση Α6: Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες.

Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες» με βάση τη θέση ευθύνης τους στη σχολική μονάδα (Π4) παρουσιάζεται στον πίνακα 34 (βλ. Παράρτημα 3).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι διευθυντές, οι προϊστάμενοι, οι υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποσκοπεί αρκετά έως και πολύ στον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων, στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη λήψη

απαραίτητων διορθωτικών μέτρων και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Επίσης, αξίζει να προστεθεί ότι οι διευθυντές (88,6%), οι υποδιευθυντές (76,9%) και οι προϊστάμενοι (88,9%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποσκοπεί πολύ στην αξιολόγηση της ηγεσίας των σχολείων, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που το αντίστοιχο ποσοστό είναι της τάξης του 29,1%. Τέλος, σε υψηλά ποσοστά αποτυπώνεται και από τις τέσσερις κατηγορίες των εκπαιδευτικών ο ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος (διευθυντές αθροιστικό ποσοστό 68,6%, υποδιευθυντές αθροιστικό ποσοστό 84,6%, προϊστάμενοι αθροιστικό ποσοστό 88,9% και εκπαιδευτικοί 76,2%).

Ερώτηση B1: Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας.

1. Κατανομή απαντήσεων ως προς τον τύπο σχολείου υπηρετήσης (Π9)

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα 35, που ακολουθεί παρατηρούμε ότι το 73,9% των ερωτηθέντων που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία δήλωσε ότι στη σχολική τους μονάδα επικρατεί ανοιχτό σχολικό κλίμα, αντίστοιχα το 12,2% δήλωσε ότι το κλίμα είναι κλειστό, το 9,9% ότι είναι κλίμα συμμετοχής και το 4,1% το χαρακτήρισε ως κλίμα αποχής. Στα ειδικά δημοτικά σχολεία πρώτο κατατάσσεται το ανοιχτό κλίμα με ποσοστό 58,8%, ακολουθεί το κλίμα συμμετοχής με ποσοστό 23,5%, στη συνέχεια το κλειστό σχολικό κλίμα (11,8%) και τέλος το κλίμα αποχής με ποσοστό 5,9%.

Στα πρότυπα πειραματικά δημοτικά πρώτο κατατάσσεται το ανοιχτό σχολικό κλίμα με ποσοστό 70,6%, ακολουθεί το κλειστό κλίμα με ποσοστό 23,5%, ένας εκπαιδευτικός επέλεξε το κλίμα συμμετοχής (5,9%) και κανείς το κλίμα αποχής. Σε αντίθεση με τους άλλους τρεις τύπους σχολείων στο Διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο⁵ το μεγαλύτερο ποσοστό (42,9%) χαρακτήρισε το κλίμα του σχολείου του κλειστό, το 28,6% το χαρακτήρισε ως κλίμα συμμετοχής και το ίδιο ποσοστό επέλεξε το ανοιχτό κλίμα.

⁵ Πρόκειται για μία σχολική μονάδα

Πίνακας 35: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων για με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα με βάση τον τύπο του σχολείου

		Π9. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε							
		Δημοτικό		Ειδικό Δημοτικό		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	
		N	%	N	%	N	%	N	%
B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας	Ανοιχτό	164	73,9%	10	58,8%	12	70,6%	2	28,6%
	Κλίμα Συμμετοχής	22	9,9%	4	23,5%	1	5,9%	2	28,6%
	Κλίμα Αποχής	9	4,1%	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%
	Κλειστό	27	12,2%	2	11,8%	4	23,5%	3	42,9%

2. Κατανομή απαντήσεων ως προς την οργανικότητα του σχολείου (Π10)

Όπως παρατηρούμε από τα δεδομένα του πίνακα 36, στις μικρές σχολικές μονάδες (1/θ-3/θ) δηλώθηκε μόνο το ανοιχτό σχολικό κλίμα. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η οργανικότητα της σχολικής μονάδας εντοπίζονται και οι τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος. Εφόσον αυξάνεται ο αριθμός των μελών αυξάνεται και η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων, άρα το κλίμα διαμορφώνεται ανάλογα με την ποιότητα και τη μορφή των αλληλεπιδράσεων αυτών.

Πίνακας 36: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα με βάση την οργανικότητα του σχολείου

		B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας							
		Ανοιχτό		Κλειστό		Κλίμα Συμμετοχής		Κλίμα Αποχής	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Π10. Οργανικότητα σχολείου	1/θ-3/θ	21	11,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	4/θ-6/θ	68	36,2%	21	58,3%	14	48,3%	4	40,0%
	7/θ-12/θ	99	52,7%	15	41,7%	15	51,7%	6	60,0%

3. Κατανομή απαντήσεων ως προς τη θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα (Π4)

Στον πίνακα 37 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων στον χαρακτηρισμό του σχολικού κλίματος με βάση τη θέση ευθύνης. Όπως παρατηρούμε, οι έχοντες διοικητική θέση στη σχολική μονάδα αξιολογούν το σχολικό κλίμα πιο ανοιχτό από αυτούς που δεν έχουν. Συγκεκριμένα, οι προϊστάμενοι αξιολογούν το σχολικό κλίμα ως ανοιχτό με ποσοστό 100%, οι διευθυντές με ποσοστό 88,6%, οι υποδιευθυντές με ποσοστό 69,2% και τελευταίοι οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 67,5%. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι δηλώνουν ότι στη σχολική τους μονάδα δεν υπάρχει καθόλου κλειστό κλίμα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν και τις τέσσερις κατηγορίες σχολικού κλίματος, κατατάσσοντας μετά το ανοιχτό κλίμα το κλειστό με ποσοστό 16,5%, έπειτα το κλίμα συμμετοχής με ποσοστό 13,6% και τελευταίο το κλίμα αποχής με ποσοστό 2,4%.

Πίνακας 37: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση B1 με βάση τη θέση στη σχολική μονάδα (Π4)

		Π4. Θέση στη σχολική μονάδα							
		Διευθυντής/ντρί α		Υποδιευθυντής/ντ ρια		Προϊστάμενος /η		Εκπαιδευτικός	
		N	%	N	%	N	%	N	%
B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας	Ανοιχτό	31	88,6%	9	69,2%	9	100,0%	139	67,5%
	Κλειστό	0	0,0%	2	15,4%	0	0,0%	34	16,5%
	Κλίμα Συμμετοχής	1	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	28	13,6%
	Κλίμα Αποχής	3	8,6%	2	15,4%	0	0,0%	5	2,4%

Ερώτηση Γ1.5: Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε.

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν στην ερώτηση Γ1.5 (βλ. πίνακας 38) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο δεν είναι

καθόλου ευχαριστημένοι από το κλίμα που επικρατεί στη μονάδα τους σε ποσοστό 42,9%, ενώ λίγο και αρκετά ευχαριστημένο δήλωσε το 28,6% και στην κάθε περίπτωση. Η ποσόστωση αυτή δικαιολογείται αν αναλογιστεί κανείς ότι το 42,9% δήλωσε ότι στη σχολική μονάδα επικρατεί κλειστό σχολικό κλίμα. Στους άλλους τρεις τύπους σχολικών μονάδων το ποσοστό του αρκετά και πολύ καταλαμβάνει αθροιστικά το 82,8% για το δημοτικό σχολείο, 76,5% για το ειδικό δημοτικό σχολείο και 88,2% για το πρότυπο πειραματικό δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 38: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση Γ1.5 με βάση τον τύπο του σχολείου υπηρετείτε (Π9)

		Π9. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε							
		Δημοτικό		Ειδικό Δημοτικό		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Γ1.5 Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	Καθόλου	4	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%
	Λίγο	34	15,3%	4	23,5%	2	11,8%	2	28,6%
	Αρκετά	100	45,0%	7	41,2%	11	64,7%	2	28,6%
	Πολύ	84	37,8%	6	35,3%	4	23,5%	0	0,0%

Ερώτηση Γ1.6: Σε ποιον βαθμό, στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους.

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα 39, οι απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτηθέντες στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό, στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους» με βάση το φύλο τους δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά. Οι άνδρες εμφανίζονται πιο θετικοί με Μέσο όρο 3,194 και οι γυναίκες ακολουθούν με μικρή διαφορά Μ.Ο.: 3,187. Συνεπώς, και τα δύο φύλα θεωρούν ότι στις σχολικές τους μονάδες υπάρχει αρκετός έως και πολύ θαυμασμός στις ικανότητες και τις δεξιότητες των συναδέλφων τους.

Πίνακας 39: Συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση Γ1.6 με βάση το φύλο (Π1)

Π1. Φύλο		N	M.O.	T.A.
Γ1.6 Σε ποιον βαθμό, στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους	Άνδρας	124	3,194	,7063
	Γυναίκα	139	3,187	,7379

Ερώτηση Γ2.1: Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/τρια, ο/η προϊστάμενος/η της μονάδας σας.

1. Απαντήσεις ερώτησης «Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/τρια, ο/η προϊστάμενος/η της μονάδας σας» ως προς το φύλο (Π1)

Με βάση τους μέσους όρους των απαντήσεων, όπως αποτυπώνονται στον πίνακα 40 δεν διαπιστώνεται ιδιαίτερη διαφοροποίηση στις τιμές των απαντήσεων με βάση την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο. Γενικά, παρατηρείται οι άνδρες να αξιολογούν λίγο πιο θετικά τον/την διευθυντή/ντριά τους, αλλά να είναι και λίγο πιο αυστηροί στην κρίση τους στα τρία τελευταία ερωτήματα: θέτει αυστηρούς κανόνες, εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς, είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της.

Πίνακας 40: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση Γ2.1 με βάση το φύλο (Π1)

	Π1. Φύλο			
	Άνδρας		Γυναίκα	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
A. Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	3,2	,8	3,2	,7
B. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	3,2	,8	3,1	,8
Γ. Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.	3,0	,7	3,0	,8
Δ. Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.	3,2	,8	3,1	,9
Ε. Θέτει αυστηρούς κανόνες.	2,3	1,0	2,2	,9

ΣΤ. Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.	2,3	,9	2,2	,9
Ζ. Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της.	2,0	,9	1,9	1,0

2. Απαντήσεις ερώτησης: «Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/τρία, ο/η προϊστάμενος/η της μονάδας σας» ως προς τη θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα (Π4)

Από την ανάλυση των απαντήσεων (βλ. πίνακας 41, Παράστημα 3) διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές/ντρίες και οι προϊστάμενοι/ες είναι πιο θετικοί στην αξιολόγηση τους στα ερωτήματα Γ2.1.Α – Γ2.1.Δ (οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 3,3 έως και 3,6) απ’ ό,τι οι υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί. Αναμενόμενη αυτή η αξιολόγηση δεδομένου ότι αξιολογούν παραμέτρους που αφορούν την εκτέλεση δικών τους καθηκόντων στη μονάδα. Αντιστοίχως, εμφανίζονται και πιο επιεικείς στην κρίση τους στα τρία τελευταία ερωτήματα θέτει αυστηρούς κανόνες, εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς, είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της (οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 1,5 έως και 2,2), ενώ στα ίδια ερωτήματα οι μέσοι όροι των απαντήσεων που δόθηκαν από τους υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς κυμαίνονται από 2,0 έως και 2,6.

3. Συσχέτιση της ερώτησης Γ2.1 με τις μεταβλητές Π7, Π8

Για να εξετάσουμε τη σχέση που υπάρχει στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στην ερώτηση Γ2.1.Α – Γ2.1.Ζ σε σχέση με τις μεταβλητές συνολικά έτη υπηρεσίας και έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Spearman. Με βάση τα αποτελέσματα των σχετικών ελέγχων παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν σε όλα τα ερωτήματα (βλ. πίνακας 42 - Παράρτημα 3).

5.5. Επαγωγική στατιστική

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των διμεταβλητών αναλύσεων, οι οποίες εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιημένες απαντήσεις. Επιχειρήθηκαν πολλές διασταυρώσεις μεταβλητών έτσι ώστε να ελεγχθεί η πιθανή συνάφεια στις απαντήσεις των υποκειμένων με βάση το φύλο, τη θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα, τα έτη συνολικής υπηρεσίας και υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα, τον τύπο του σχολείου και την οργανικότητά του.

Ενότητα Α´

Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

Ερώτηση Α.1.: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια σχολικό κλίμα.

Στον πίνακα 43 (Παράρτημα 4) εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση Α1 με βάση την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο. Κατόπιν στατιστικού ελέγχου που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 (οι δύο μεταβλητές είναι κατηγορικές) παρατηρήθηκε εξάρτηση μεταξύ του φύλου και των απαντήσεων που δόθηκαν στο υποερώτημα Α.1 Στ: *«Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο»* (chi-square=4.295, sig=0.038). Άρα, η υπόθεση της ανεξαρτησίας μεταξύ φύλου και της Στ μπορεί να απορριφθεί, καθώς προέκυψε εξάρτηση.

Ερώτηση Α.2.: Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα.

1. Συσχέτιση της ερώτησης Α2 με τη μεταβλητή Π3 (Σχέση εργασίας)

Στον πίνακα 44 (Παράρτημα 4) αποτυπώνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις προτάσεις της Α2 ερώτησης. Στην ερώτηση Α2.Α ο μέσος όρος των απαντήσεων που δόθηκαν για τους μόνιμους ήταν 2,8 με τυπική απόκλιση 0,71, αντίστοιχα των αναπληρωτών ήταν 3,1 με τυπική απόκλιση 0,6. Στην ερώτηση Α2.Β. *«Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών του»*, ο μέσος όρος για τους μόνιμους ήταν 3 με τυπική απόκλιση 0,7, αντίστοιχα για τους αναπληρωτές ήταν 3,3 με τυπική

απόκλιση 0,5. Στην ερώτηση Α2.Γ. «*Διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί*», ο μέσος όρος απαντήσεων των μόνιμων ήταν 2,6 με τυπική απόκλιση 0,8, των αναπληρωτών 2,9 με τυπική απόκλιση 1.

Στην ερώτηση Α2.Δ. αναφορικά, με «*την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών*», ο μέσος όρος των μόνιμων 3,3 με τυπική απόκλιση 0,7, ενώ αντίστοιχος μέσος όρος των αναπληρωτών 3,6 με τυπική απόκλιση 0,6. «*Ο βαθμός επηρεασμού από τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε ενήλικες και μαθητές*» ο μέσος όρος για τους μόνιμους στα 3,1 με τυπική απόκλιση 0,7 και για τους αναπληρωτές ο μέσος όρος ήταν 3,4 και η τυπική απόκλιση 0,7 κ.ά. Σε στατιστικό έλεγχο που διενεργήθηκε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν από μόνιμους και αναπληρωτές στην ερώτηση Α2.ΣΤ «*Κάνει κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό*», όπου ο μέσος όρος των μόνιμων είναι 3,2 με τυπική απόκλιση 0,8 αντίστοιχα ο μέσος όρος των αναπληρωτών είναι 3,3 με τυπική απόκλιση 0,7.

Στη συνέχεια, για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Α2 χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο t-test, δεδομένου ότι η συνολική τιμή της Α.2 ακολουθεί την κανονική κατανομή. Με βάση το αποτέλεσμα του σχετικού ελέγχου παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική διαφορά (sig 0,039) ανάμεσα στις τιμές που έχουν δώσει οι μόνιμοι από εκείνες των αναπληρωτών με τις μέσες τιμές των μόνιμων να είναι 3 και τυπική απόκλιση 0,4 και τις μέσες τιμές των αναπληρωτών 3,3, με τυπική απόκλιση 0.33 (βλ. πίνακας 45).

Πίνακας 45: Πλήθος, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων της κλίμακας Α2 με βάση τη σχέση εργασίας του ερωτώμενου

Π3. Σχέση εργασίας		N	M.O.	T.A.		sig
Α2. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα	Μόνιμος/ η	246	3,0349	,43721	-2,079	0,039
	Αναπληρωτής/ τρια	17	3,2598	,32925		

2. Συσχέτιση της ερώτησης Α.2 με τη μεταβλητή Π8 (Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα)

Τα αποτελέσματα της συσχέτισης της ερώτησης Α2 (σχετικά με την έννοια του σχολικού κλίματος) με την ανεξάρτητη ποσοτική μεταβλητή «Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα» (ερώτηση Π8 του προφίλ) παρουσιάζονται στον πίνακα 46. Για την πραγματοποίηση της συσχέτισης χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο συσχέτισης του Spearman, με βάση το αποτέλεσμα του ελέγχου παρατηρούμε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση (-,142*) μεταξύ των ετών υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα και της Α.2 ερώτησης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι όσο λιγότερα είναι τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα τόσο οι απαντήσεις των ερωτηθέντων τείνουν από το λίγο στο καθόλου (αρνητική κατεύθυνση).

Άρα, οι νεότεροι στη σχολική μονάδα θεωρούν ότι: το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή, είναι μετρήσιμο και αξιολογείται κ.ά σε μικρότερο βαθμό όμως απ' ότι οι έχοντες περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα.

Πίνακας 46: Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης της ερώτησης Α2 με τη μεταβλητή Π8 (Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα)

Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα		
Α2. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα...	Correlation Coefficient	-,142*
	Sig. (2-tailed)	,021
	N	263

Ερώτηση Α6: Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες.

Στην ερώτηση Α6 «Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες...» για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι από τις διαφορετικές σχολικές μονάδες χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο kruskal wallis. Αυτό συμβαίνει δεδομένου ότι η ερώτηση Α6 είναι ερώτηση διάταξης

και επιθυμούμε να συγκρίνουμε τις τιμές αυτές στα διαφορετικά επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής είδος σχολείου (Π5: Δημοτικό σχολείο, Ειδικό Δημοτικό σχολείο, Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο, Διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο).

Από τον παραπάνω έλεγχο εντοπίστηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής είδος σχολείου. Τα αποτελέσματα του ελέγχου εμφανίζονται στον πίνακα 47.

Πίνακας 47: Αποτελέσματα ελέγχου της ερώτησης Α6 με βάση τον τύπο του σχολείου (Π9)

		N	M.O.	T.A.		Sig
Α6. Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες...	Δημοτικό	222	3,1731	,46713	16,301	0,000
	Ειδικό Δημοτικό	17	2,6807	,48321		
	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	17	2,8992	,61396		
	Διαπολιτισμικό Δημοτικό	7	2,0612	1,13346		
	Total	263	3,0940	,54600		

Για να εντοπίσουμε όλες τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ζευγών πραγματοποιήσαμε εκ των υστέρων ανάλυση χρησιμοποιώντας τον έλεγχο Mann Whitney, αφού προηγουμένως κάναμε τις απαραίτητες διορθώσεις στη στάθμη σημαντικότητας του ελέγχου βασιζόμενοι στο κριτήριο Bonferroni. Το κριτήριο Bonferroni είναι ένα «αυστηρό» κριτήριο όσον αφορά το επίπεδο σημαντικότητας που αντιμετωπίζει ικανοποιητικά το πρόβλημα της πιθανότητας εξαγωγής λάθους συμπεράσματος (Εμβαλωτής, Κατσής, Σιδερίδης, 2006:74).

Κατά την εκ των υστέρων ανάλυση που διενεργήθηκε παρατηρήσαμε ότι η διαφορά εντοπίζεται στα ακόλουθα ζεύγη: μεταξύ του Δημοτικού και του Ειδικού δημοτικού σχολείου, του Δημοτικού και του Διαπολιτισμικού σχολείου. Μεταξύ του ειδικού και του διαπολιτισμικού σχολείου, του πρότυπου πειραματικού και του διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου. Τέλος, βλέπουμε ότι οι απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι που υπηρετούν στο διαπολιτισμικό σχολείο στην ερώτηση Α6

διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά από όλα τα υπόλοιπα σχολεία (βλ. πίνακας 48 - Παράρτημα 4).

Ενότητα Β – Τύπος σχολικού κλίματος

Για να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτώμενοι στην ερώτηση Π4.Θέση στη σχολική μονάδα, Π7.Συνολικά έτη προϋπηρεσίας και Π8.Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα αξιοποιήσαμε τον έλεγχο συσχέτισης του Spearman, δεδομένου ότι όλες οι μεταβλητές είναι διατακτικές.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να συμπληρώσουμε ότι για να αξιοποιήσουμε σε μεγαλύτερο βαθμό την πληροφορία που πήραμε από την ερώτηση Β1. *«Πώς χαρακτηρίζεται το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας»* κάναμε επανακωδικοποίηση της ερώτησης χαρακτηρισμός σχολικού κλίματος δίνοντας της θετική κατεύθυνση. Τοποθετήσαμε πρώτα το ανοιχτό κλίμα, στη συνέχεια το κλίμα συμμετοχής, το κλίμα αποχής και τέλος το κλειστό κλίμα. Η αλλαγή προσδίδει διάταξη στις απαντήσεις και μας βοηθάει να προβούμε σε πληρέστερη ανάλυση.

Με βάση το αποτέλεσμα του σχετικού ελέγχου, όπως παρατηρούμε και στον πίνακα 49 καταγράφεται στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ του χαρακτηρισμού του σχολικού κλίματος και της θέσης στη σχολική μονάδα. Την ίδια κατεύθυνση παρατηρούμε και μεταξύ του χαρακτηρισμού του σχολικού κλίματος και των ετών υπηρεσίας τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Στην πρώτη περίπτωση βλέπουμε ότι όσο πιο υπεύθυνη θέση έχει ο ερωτώμενος τόσο πιο ανοιχτό αξιολογείται το σχολικό κλίμα που επικρατεί. Δηλαδή, οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι θεωρούν ότι το κλίμα του σχολείου είναι πιο ανοιχτό σε σχέση με τις απαντήσεις που έχουν δώσει οι εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, παρατηρούμε ότι όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχει κάποιος στη συγκεκριμένη μονάδα τόσο πιο κλειστό αξιολογεί το σχολικό κλίμα που επικρατεί⁶.

⁶ Κατά την επανακωδικοποίηση το κλειστό κλίμα καταλαμβάνει τη μεγαλύτερη τιμή.

Πίνακας 49: Έλεγχος συσχέτισης B1 με τις ανεξάρτητες μεταβλητές, Π4,Π7,Π8

		Π4. Θέση στη σχολική μονάδα	Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα
B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας.	Correlation Coefficient	,167**	,064	,131*
	Sig. (2-tailed)	,007	,300	,034
	N	263	263	263

Ενότητα Γ' - Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία

Ερώτηση Γ1.2: Στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς εξωδιδακτικές εργασίες. Σε τι ποσοστό οι εκπαιδευτικοί.

1. Συσχέτιση της Γ1.2 με την ανεξάρτητη μεταβλητή Π1

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Γ1.2 μεταξύ των δύο φύλων θα χρησιμοποιήσουμε τον έλεγχο Mann-Whitney, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις Γ1.2Α – Γ1.2Δ είναι ερωτήσεις διάταξης και η μεταβλητή φύλο έχει δύο επίπεδα.

Με βάση τα αποτελέσματα του σχετικού ελέγχου παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Γ1.2Δ «*Αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες*». Με τους άνδρες να εμφανίζουν μεγαλύτερη τιμή από τις γυναίκες, γεγονός που υποδεικνύει ότι απαντάνε περισσότερο αρκετά ή πολύ σ' αυτή την ερώτηση. Στον πίνακα 50, που ακολουθεί παρουσιάζεται ο μέσος όρος απαντήσεων των ανδρών (1,5) και των γυναικών (1,3).

Πίνακας 50: Συσχέτιση της Γ1.2 με την ανεξάρτητη μεταβλητή Π1

	Π1. Φύλο			
	Ανδρας		Γυναίκα	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
A. Εκτελούν με προθυμία τις εργασίες.	3,0	,8	3,1	,8
B. Εκτελούν με δυσανασχέτηση τις εργασίες.	1,9	,9	1,8	,9
Γ. Προσπαθούν να αποφύγουν τις εργασίες.	1,8	,8	1,7	,8
Δ. Αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες.	1,5	,7	1,3	,7

2. Συσχέτιση της Γ1.2 με την ανεξάρτητη μεταβλητή Π4

Με σκοπό να εξετάσουμε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των απαντήσεων στις ερωτήσεις Γ1.2Α. Εκτελούν με προθυμία τις εργασίες, Γ1.2Β. Εκτελούν με δυσανασχέτηση τις εργασίες, Γ1.2Γ. Προσπαθούν να αποφύγουν τις εργασίες και Γ1.2Δ. Αρνούνται να τις εκτελέσουν και της ανεξάρτητης μεταβλητής θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα (Π4) χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman, δεδομένου ότι οι απαντήσεις που έχουν δοθεί στις ερωτήσεις αυτές είναι διάταξης, όπως και η μεταβλητή θέση στη σχολική μονάδα.

Με βάση το αποτέλεσμα του σχετικού ελέγχου, παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση (sig ,016) μεταξύ της ερώτησης Γ1.2Β. Εκτελούν με δυσανασχέτηση τις εργασίες τους και της μεταβλητής Π4.Θέση στη σχολική μονάδα, γεγονός που υποδηλώνει ότι όσο χαμηλότερη βαθμίδα έχει ο ερωτώμενος τόσο πιο πολύ θεωρεί ότι εκτελεί με δυσανασχέτηση τις εργασίες του, αντίθετα όσο μεγαλύτερη βαθμίδα δήλωσε ότι έχει ο ερωτώμενος τόσο λιγότερο θεωρεί ότι τις εκτελεί με δυσανασχέτηση (βλ. πίνακας 51).

Πίνακας 51: Συσχέτιση της Γ1.2Β με τη μεταβλητή θέση στη σχολική μονάδα (Π4)

B. Εκτελούν με δυσανασχέτηση τις εργασίες.	Π4	
	Correlation Coefficient	,148*
	Sig. (2-tailed)	,016
	N	263

Για να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα των απαντήσεων που δόθηκαν σε όλα τα ερωτήματα της Γ1.2 με βάση τη μεταβλητή θέσης ευθύνης στον πίνακα 52 (Παράρτημα 4) μπορούμε να παρατηρήσουμε τους μέσους όρους με τις τυπικές αποκλίσεις.

3. Συσχέτιση της Γ1.2 με την ανεξάρτητη μεταβλητή Π9

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι από τις διαφορετικές σχολικές μονάδες στην ερώτηση Γ1.2 «Στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας ο διευθυντής αναθέτει στους εκπαιδευτικούς εξωδιδακτικές εργασίες...» χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Kruskal Wallis.

Εφόσον η ερώτηση Γ1.2 είναι ερώτηση διάταξης και επιθυμούμε να συγκρίνουμε τις τιμές αυτές και στα τέσσερα διαφορετικά επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής είδος σχολείου (Π5: Δημοτικό σχολείο, Ειδικό Δημοτικό σχολείο, Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο, Διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο). Από τον παραπάνω έλεγχο εντοπίστηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής είδος σχολείου (βλ. πίνακας 53).

Πίνακας 53: Αποτελέσματα ελέγχου της ερώτησης Γ1.2 με βάση τον τύπο του σχολείου (Π9)

		N	M.O.	T.A.		
Γ1.2 Στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας ο/η διευθυντής/ντριά, ο/η προϊστάμενος/η αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς εξωδιδακτικές εργασίες.	Δημοτικό	222	2,0304	,43973	8,941	0,000
	Ειδικό Δημοτικό	17	1,9559	,48602		
	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	17	1,6324	,32013		
	Διαπολιτισμικό Δημοτικό	7	2,6429	,77536		
	Total	263	2,0162	,46692		

Για να εντοπίσουμε μεταξύ ποιων ζευγών εντοπίζεται η διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στην ερώτηση Γ1.2 «Στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας ο διευθυντής ο προϊστάμενος αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς

εξωδιδασκτικές εργασίες» χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο mann-whitney, αφού προηγουμένως κάναμε την αντίστοιχη διόρθωση στη στάθμη σημαντικότητας του ελέγχου εφαρμόζοντας το κριτήριο Bonferroni.

Κατά την εκ των υστέρων ανάλυση, τα αποτελέσματα της οποίας αποτυπώνονται στον Πίνακα 54 (βλ. Παράρτημα 4) διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν ανάμεσα στα ακόλουθα ζεύγη: Δημοτικό σχολείο και Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο, Δημοτικό σχολείο και Διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο, Ειδικό Δημοτικό σχολείο και Διαπολιτισμικό Δημοτικό, Πρότυπο Πειραματικό δημοτικό και Διαπολιτισμικό δημοτικό.

Ερώτηση Γ1.3: Σε ποιον βαθμό τα εξωδιδασκικά καθήκοντα που σας αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η παρεμποδίζουν το διδακτικό σας έργο

Για να εξετάσουμε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της μεταβλητής Γ1.3. «Σε ποιο βαθμό τα εξωδιδασκικά καθήκοντα που αναθέτει ο διευθυντής διευθύντρια παρεμποδίζουν το διδακτικό σας έργο» με τις μεταβλητές Π4.Θέση στη σχολική μονάδα, Π7.Συνολικά έτη προϋπηρεσίας και Π8.Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, χρησιμοποιήσαμε τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman, δεδομένου ότι όλες οι μεταβλητές είναι διατακτικές. Τα αποτελέσματα της συσχέτισης παρουσιάζονται στον πίνακα 55 (βλ. Παράρτημα 4).

Με βάση τα αποτελέσματα παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στην ερώτηση Γ1.3. «Σε ποιο βαθμό τα εξωδιδασκικά καθήκοντα που σας αναθέτει ο διευθυντής/ ο προϊστάμενος παρεμποδίζουν διδακτικό σας έργο» με τη μεταβλητή Π4.Θέση στη σχολική μονάδα. Διαπιστώνουμε ότι όσο μεγαλύτερη θέση ευθύνης έχει κάποιος στη σχολική μονάδα τόσο πιο πιθανό είναι να έχει απαντήσει καθόλου ή λίγο, αναφορικά με την παρεμπόδιση από την ανάθεση εξωδιδασκικών καθηκόντων.

Ερώτηση Γ1.5: Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε:

Για να εξετάσουμε τη σχέση που υπάρχει στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στην ερώτηση Γ1.5. με τα συνολικά έτη υπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο συσχέτισης Spearman

δεδομένου ότι όλες οι μεταβλητές είναι διατακτικές. Με βάση τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ελέγχου (βλ. πίνακας 56 στο Παράρτημα 4), παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της Γ1.5 και των ετών υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Άρα, όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχουν στη σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί τόσο λιγότερο ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι από το κλίμα που επικρατεί σ' αυτή.

Ερώτηση Γ1.6: Σε ποιον βαθμό, στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους

Για να εξετάσουμε τη σχέση των απαντήσεων που δόθηκαν στην ερώτηση Γ1.6. «Σε ποιο βαθμό στη σχολική σας μονάδα οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και τις δεξιότητες των συναδέλφων τους» με τις μεταβλητές Π4.Θέση στη σχολική μονάδα, Π7.Συνολικά έτη προϋπηρεσίας και Π8.Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αξιοποιήσαμε τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman δεδομένου ότι όλες οι μεταβλητές είναι διατακτικές.

Με βάση τα αποτελέσματα του σχετικού ελέγχου παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν στην ερώτηση Γ1.6. με τις απαντήσεις που έδωσαν στην ερώτηση Π4.Θέση στη σχολική μονάδα. Γεγονός που υποδηλώνει ότι όσο μεγαλύτερη θέση δήλωσε ότι έχει ο ερωτώμενος στη σχολική μονάδα τόσο πιθανότερο είναι να έχει απαντήσει στη Γ1.6. λίγο και καθόλου (βλ. πίνακας 57 – Παράρτημα 4).

Συσχέτιση της ερώτησης Γ2.1. με τον τύπο κλίματος (B1)

Για να εξετάσουμε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στην ερώτηση B1.Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας και στις απαντήσεις που σχετίζονται με την Γ.2.1 θα αξιοποιήσουμε το συντελεστή συσχέτισης του Spearman δεδομένου ότι όλες οι μεταβλητές είναι διατακτικές.

Με βάση το αποτέλεσμα του σχετικού ελέγχου, που εμφανίζεται στον πίνακα 58 (βλ. Παράρτημα 4) παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στην ερώτηση B1 του σχολικού κλίματος με τις Γ21Α(-0.323, sig<0.05), Β(-0.336, sig<0.05), Γ(-

0.352, sig<0.05) και $\Delta(-0.431, \text{sig}<0.05)$, κάτι που σημαίνει ότι όσο πιο κλειστό θεωρούν το κλίμα τόσο πιο πολύ έχουν απαντήσει καθόλου ή λίγο στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Αντίστοιχα, οι απαντήσεις που έχουν δοθεί στις ερωτήσεις E, ΣΤ και Ζ σε σχέση με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Β1 «*Πώς χαρακτηρίζεται το σχολικό κλίμα της μονάδας*» εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση. Άρα, οι ερωτώμενοι όσο πιο κλειστό θεωρούν το σχολικό κλίμα τόσο πιθανότερο είναι να έχουν απαντήσει αρκετά ή πολύ στις ερωτήσεις Γ21Ε, Γ21ΣΤ και Γ21Ζ.

Ενότητα Δ

Ερώτηση Δ1.1: Σε ποιον βαθμό.

Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να αξιολογήσουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Δ1.1 σε σχέση με τα διαφορετικά επίπεδα της μεταβλητής θέση στη σχολική μονάδα, για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήσουμε τον έλεγχο Kruskal Wallis, δεδομένου ότι η μεταβλητή Δ1.1 είναι μεταβλητή διάταξης και η μεταβλητή θέση στη σχολική μονάδα έχει τέσσερα επίπεδα. Με βάση τον παραπάνω έλεγχο παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν από τη διαφορετική θέση των ερωτώμενων στα ακόλουθα ερωτήματα Δ1.1Α, Δ1.1Β, Δ1.1Γ, Δ1.1Δ, Δ1.1Ε, Δ1.1Στ (βλ. πίνακας 59 στο Παράρτημα 4).

Αφού διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά πραγματοποιήσαμε εκ των υστέρων ανάλυση βασιζόμενοι στο κριτήριο Tukey. Στην εκ των υστέρων ανάλυση που διενεργήθηκε παρατηρήσαμε ότι η διαφορά εντοπίζεται στα ακόλουθα ζεύγη ανά ερώτημα: Α. *Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο*: ύπαρξη διαφοράς στα ζεύγη διευθυντής – εκπαιδευτικός (sig ,010), προϊστάμενος – εκπαιδευτικός (sig ,043). Β. *Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών*: διευθυντής – εκπαιδευτικός (sig ,005). Γ. *Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση (εγκύκλιοι, έγγραφα κ.λπ.) που έχετε από τη διοίκηση του σχολείου σας*: διευθυντής – εκπαιδευτικός (sig ,015). Δ. *Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου*: διευθυντής – εκπαιδευτικός (sig ,003). Ε. *Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων*, ζεύγη στα οποία εντοπίστηκε η διαφορά:

διευθυντής – εκπαιδευτικός (sig ,003). ΣΤ. *Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά:* διευθυντής – εκπαιδευτικός (sig ,000), (βλ. Πίνακας 60 – Παράρτημα 4).

Ερώτηση Δ2.1: Σε ποιον βαθμό...

Επιχειρήσαμε να εξετάσουμε τη σχέση των συνολικών ετών προϋπηρεσίας και των ετών υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Δ2.1, αναφορικά με τον βαθμό συνεργασία που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Χρησιμοποιήσαμε για τον λόγο αυτό τον έλεγχο συσχέτισης του Spearman, δεδομένης της φύσης των μεταβλητών.

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου παρατηρούμε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της Δ2.1.Δ. *Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται* με τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα κάτι που σημαίνει ότι καθώς αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, οι απαντήσεις που δίνουν οι ερωτώμενοι τείνουν προς το καθόλου (βλ. Πίνακας 61 – Παράρτημα 4).

Ερώτηση Δ2.2: Σε ποιον βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.

Συσχέτιση της Ερώτησης Δ2.2 με τη μεταβλητή φύλο (Π1)

Για τη σύγκριση των απαντήσεων που δόθηκαν στην ερώτηση Δ2.2. *Σε ποιόν βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων* με βάση το φύλο των ερωτώμενων αξιοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney δεδομένο ότι η μεταβλητή Δ2.2. είναι μεταβλητή διάταξης και το φύλο έχει δυο επίπεδα. Με βάση τα αποτελέσματα του σχετικού ελέγχου, όπως αποτυπώνονται και στον πίνακα 62 παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα Β. *Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων* παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση με βάση το φύλο. Οι άνδρες αξιολογούν τον βαθμό συνεργασίας με μεγαλύτερο μέσο όρο (3,3) απ' ότι οι γυναίκες (Μ.Ο.:2,9).

Πίνακας 62: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney των ερωτήσεων Δ2.2Α- Δ2.2Δ με βάση το φύλο του ερωτώμενου

	Ανδρας		Γυναίκα		Mann-Whitney	sig.
	MO	TA	MO	TA		
A. Με την επίδοση των μαθητών.	3,3	,7	3,2	,7	8079,5	,329
B. Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.	3,2	,7	2,9	,8	7033,5	,006
Γ. Με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	3,3	,6	3,1	,8	7660	,088
Δ. Με τη συνεργατική διδασκαλία.	3,1	,7	2,9	,9	7734,5	,123

Συσχέτιση της Ερώτησης Δ2.2 με τις μεταβλητές: Συνολικά έτη προϋπηρεσίας (Π7) & Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Π8)

Επιχειρώντας να αξιολογήσουμε τη σχέση των συνολικών ετών προϋπηρεσίας και των ετών υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Δ2.2.Α έως Δ χρησιμοποιήσαμε τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman δεδομένου ότι και οι δύο μεταβλητές είναι μεταβλητές διάταξης.

Με βάση τα αποτελέσματα του σχετικού ελέγχου (βλ. πίνακας 63) παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση των απαντήσεων που δόθηκαν στην ερώτηση Δ2.2.Δ *Με τη συνεργατική διδασκαλία* με τη μεταβλητή Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Δηλαδή, όσο ανεβαίνουν τα έτη υπηρεσίας στη μονάδας τόσο πιο αρνητικές είναι οι απαντήσεις των ερωτώμενων (τείνουν από το λίγο στο καθόλου).

Πίνακας 63: Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης των ερωτημάτων Δ2.2 Α- Δ2.2Δ με τις μεταβλητές Π7 & Π8

		Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα
A. Με την επίδοση των μαθητών.	Correlation Coefficient	,072	-,016

	Sig. (2-tailed)	,241	,801
	N	263	263
Β. Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.	Correlation Coefficient	-,001	-,045
	Sig. (2-tailed)	,982	,466
	N	263	263
Γ. Με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	Correlation Coefficient	,005	-,035
	Sig. (2-tailed)	,941	,570
	N	263	263
Δ. Με τη συνεργατική διδασκαλία.	Correlation Coefficient	-,013	-,129*
	Sig. (2-tailed)	,830	,037
	N	263	263

Ερώτηση Δ3.1: Σε ποιον βαθμό...

Στην ερώτηση Δ.3.1. επιχειρήθηκε η αξιολόγηση ορισμένων παραμέτρων που αφορούν την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Για να εξετάσουμε τη σχέση των ερωτημάτων Δ3.1.Α έως και Δ3.1.ΙΑ με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας (Π7) αλλά και τα χρόνια προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Π8) αξιοποιήσαμε τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman δεδομένου ότι όλες οι μεταβλητές είναι διατακτικές.

Με βάση το αποτέλεσμα του σχετικού ελέγχου, το οποίο παρουσιάζεται στον πίνακα 64 (βλ. Παράρτημα 4), παρατηρήσαμε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ του ερωτήματος Δ3.1ΣΤ. *Ο καταμερισμός εξωδιδασκτικών εργασιών είναι δίκαιος* και της μεταβλητής Π7. *Συνολικά έτη προϋπηρεσίας* (sig ,022). Συνεπώς, όσο περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο θετικά αξιολογούν τον καταμερισμό των εξωδιδασκτικών εργασιών, όπως πραγματοποιείται στη σχολική τους μονάδα.

Ερώτηση Δ 4.1: Σε ποιον βαθμό...

Συσχέτιση ερώτησης Δ4.1 με τη μεταβλητή Φύλο (Π1)

Η ερώτηση Δ4.1 περιλαμβάνει ορισμένα ερωτήματα που αφορούν την παράμετρο Μαθητές, βασική παράμετρο επιρροής στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Επιχειρήθηκε η αξιολόγηση των απαντήσεων των ερωτώμενων στα ερωτήματα Δ4.1.Α ως Δ4.1.Η και χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney δεδομένου ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι μεταβλητές διάταξης.

Με βάση το αποτέλεσμα του σχετικού ελέγχου, το οποίο παρουσιάζεται στον πίνακα 65 παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα Δ4.1.Ζ. *Το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές* ανάμεσα στα δύο φύλα (Sig ,001). Στον πίνακα 65 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων στο ερώτημα στο οποίο παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών. Οι άνδρες αξιολογούν το περιβάλλον του σχολείου από αρκετά έως και πολύ καλό με αθροιστικό ποσοστό 74,2% και μέσο όρο 2,9 και οι γυναίκες με αθροιστικό ποσοστό 63,3% με μέσο όρο 2,7.

Πίνακας 65: Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων απαντήσεων στο ερώτημα Δ4.1 Ζ με βάση τη μεταβλητή φύλο

		Ζ. Το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές.									
		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ			
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Π1. Φύλο	Άνδρας	5	4,0%	27	21,8%	63	50,8%	29	23,4%	2,9	,8
	Γυναίκα	10	7,2%	41	29,5%	66	47,5%	22	15,8%	2,7	,8

Συσχέτιση ερώτησης Δ4.1 με τη μεταβλητή θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα (Π4)

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην ερώτηση Δ4.1 με βάση τη μεταβλητή θέση ευθύνης χρησιμοποιήσαμε αρχικά τον έλεγχο Kruskal Wallis, δεδομένου ότι και οι δύο οι

μεταβλητές είναι μεταβλητές διάταξης. Με βάση το αποτέλεσμα του σχετικού ελέγχου (βλ. Πίνακας 66 – Παράρτημα 4) παρατηρείται στατικώς σημαντική διαφορά στα ερωτήματα Δ4.1.Α *Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο σας* και στο Δ4.1.Η *Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές*.

Για να εξετάσουμε μεταξύ ποιων επιπέδων της μεταβλητής θέση στη σχολική μονάδα εντοπίζεται η διαφορά χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Mann Whitney αξιοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni στη στάθμη σημαντικότητας του ελέγχου. Από τον σχετικό έλεγχο παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών και στα δύο ερωτήματα (βλ. Πίνακας 67 – Παράρτημα 4). Με τους διευθυντές να απαντούν πιο θετικά και στα δύο ερωτήματα.

Ερώτηση Δ5: Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος

Στον πίνακα 68 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης της ερώτησης Δ5 (Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος) με την ανεξάρτητη μεταβλητή «*Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα*», (ερώτηση Π8 του προφίλ). Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο συσχέτισης του Spearman, με βάση το αποτέλεσμα του ελέγχου παρατηρήσαμε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση ($,124^*$) μεταξύ της Π8 και της Δ5.

Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι όσο τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα αυξάνονται τόσο οι απαντήσεις των ερωτηθέντων τείνουν προς το «πολύ». Συνεπώς, οι πιο παλιοί στη σχολική μονάδα θεωρούν ότι οι παράμετροι «*Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας, Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών, Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, Η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου*» χρήζουν βελτίωσης σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 68: Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης της ερώτησης Δ5 με τη μεταβλητή Π8

		Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα
Δ5. Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος	Correlation Coefficient	,124*
	Sig. (2-tailed)	,044
	N	263

Στατιστικός έλεγχος παραμέτρων Δ' ενότητας με βάση τη μεταβλητή Τύπος σχολείου (Π5)

Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτήσεων των υποενοτήτων Δ1.Επικοινωνία, Δ3.Οργάνωση διοίκηση σχολείου, Δ4. Μαθητές, Δ5. Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος με τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι από τις διαφορετικές σχολικές μονάδες της ερώτησης (Π5:Δημοτικό σχολείο, Ειδικό Δημοτικό σχολείο, Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο, Διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο).

Οι ερωτήσεις Δ1, Δ3, Δ4 και Δ5 είναι ερωτήσεις διάταξης για να συγκρίνουμε τις τιμές στα διαφορετικά επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής τύπος σχολείου χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Kruskal Wallis. Από τον παραπάνω έλεγχο, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον πίνακα 69 (βλ. Παράρτημα 4), εντοπίστηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής είδος σχολείου.

Εύρημα που υποδεικνύει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ1.Επικοινωνία, Δ3.Οργάνωση-διοίκηση του σχολείου και Δ5.Αξιολόγηση παραμέτρων του σχολικού κλίματος ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα του παράγοντα τύπος σχολείου, όπως δηλώθηκε από τους ερωτώμενους

Εφόσον, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ1.Επικοινωνία, Δ3.Οργάνωση-διοίκηση του σχολείου και Δ5.Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος, για να

εντοπίσουμε μεταξύ ποιών ζευγών της εξαρτημένης μεταβλητής εμφανίζονται στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις χρησιμοποιήσαμε ανά ζεύγος παραγόντων της ανεξάρτητης μεταβλητής τον έλεγχο Mann - Whitney, αφού προηγουμένως προβήκαμε στη διόρθωση της στάθμης σημαντικότητας με τη μέθοδο Bonferroni.

Όπως παρατηρήσαμε, στατιστικώς σημαντική διαφορά υπάρχει στα ακόλουθα ζεύγη: Δ1. Επικοινωνία: Δημοτικό Σχολείο – Διαπολιτισμικό Δημοτικό (sig ,001), Ειδικό Δημοτικό – Διαπολιτισμικό (sig ,50), Πρότυπο πειραματικό δημοτικό – Διαπολιτισμικό (sig ,002). Δ3. Οργάνωση και Διοίκηση του σχολείου: Δημοτικό Σχολείο – Διαπολιτισμικό Δημοτικό (sig ,000), Ειδικό Δημοτικό – Διαπολιτισμικό (sig ,033), Πρότυπο πειραματικό δημοτικό – Διαπολιτισμικό (sig ,000). Δ5.Αξιολόγηση παραμέτρων του σχολικού κλίματος: Δημοτικό Σχολείο – Διαπολιτισμικό Δημοτικό (sig ,032), (βλ. Πίνακας 70 – Παράρτημα 4).

Στατιστικός έλεγχος παραμέτρων Δ' ενότητας με βάση τη μεταβλητή Θέση ευθύνης (Π4)

Για να εξετάσουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στις ερωτήσεις Δ1 έως Δ4 με βάση τη μεταβλητή θέση ευθύνης που έχουν στην σχολική μονάδα (ανεξάρτητη μεταβλητή Π4) χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Kruskal-Wallis, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις Δ1, Δ2, Δ3, Δ4 είναι ερωτήσεις διάταξης και τα επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι τέσσερα (Διευθυντής/ντρια, Υποδιευθυντής/ντρια, Προϊστάμενος/η, Εκπαιδευτικός). Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου, τα οποία εμφανίζονται στον πίνακα 71 (Παράρτημα 4) παρατηρούμε ότι εμφανίζεται στατιστικώς σημαντική διαφορά στην επικοινωνία, τη συνεργασία, την οργάνωση, αλλά και τους μαθητές στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση στα τέσσερα επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Για να διερευνήσουμε μεταξύ ποιών ζευγών της ανεξάρτητης μεταβλητής (Π4) εντοπίζονται οι διαφορές στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ1.Επικοινωνία, Δ2.Συνεργασία, Δ3.Οργάνωση και Δ4.Μαθητές χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Mann-Whitney, συγκρίνοντας κάθε ζεύγος απαντήσεων που δόθηκε στην ερώτηση θέση στη σχολική μονάδα χρησιμοποιώντας τη διόρθωση της στάθμης σημαντικότητας Bonferroni.

Κατά την εκ των υστέρων ανάλυση που διενεργήθηκε παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του διευθυντή και του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία (sig ,001), στη συνεργασία (sig ,018), στην οργάνωση και τη διοίκηση (sig ,000) και τέλος, όσον αφορά τους μαθητές δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά (βλ. Πίνακας 72 – Παράρτημα 4).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συζήτηση - Συμπεράσματα και Προτάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνά μας, όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Βάσει των αποτελεσμάτων επιχειρούμε να προβούμε σε συμπερασματικές διαπιστώσεις επί των ευρημάτων και διατυπώνουμε κάποιες προτάσεις για περαιτέρω ερευνητική μελέτη.

6.1. Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, αναφορικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων ακολουθεί τη σειρά που έχουν οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο.

Αναφορικά με τα στοιχεία που συγκροτούν το προφίλ του δείγματος από τη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων προκύπτουν τα ακόλουθα. Ως προς τη στελέχωση των σχολικών μονάδων, από τους 263 συμμετέχοντες στην έρευνά μας την πλειοψηφία αποτελούν οι γυναίκες, για την ακρίβεια συμμετείχαν 139 γυναίκες (52,9%) και 124 άνδρες (47%). Κατά τη γνώμη μας, αυτή η ποσόστωση δικαιολογείται από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Νομού Ιωαννίνων το σχολικό έτος 2016-17 ήταν γυναίκες, βάσει των στοιχείων που μας χορηγήθηκαν από τη διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης.

Η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα του δείγματός μας ήταν εκπαιδευτικοί ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών, οι οποίοι αποτέλεσαν το 41,1% του ερευνητικού πληθυσμού (108 εκπαιδευτικοί). Ακολουθεί ως δεύτερη ηλικιακή ομάδα αυτή των 41 έως 50 ετών, αποτελούμενη από 96 εκπαιδευτικούς (36,5%) και το δείγμα μας

συμπληρώνεται από 59 εκπαιδευτικούς ηλικίας από 22 έως 40 ετών. Αθροιστικά, δηλαδή, οι ηλικίες από 41 έτη έως και περισσότερα των 50 ετών καλύπτουν το 77,6% του δείγματος, ηλικιακό εύρος που πιθανότατα οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι τα τελευταία 8 έτη (από τον τελευταίο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ του 2009) δεν έχουν γίνει διορισμοί εκπαιδευτικών και αφετέρου στο ότι λόγω της σταδιακής μείωσης του μαθητικού δυναμικού και της αύξησης της αναλογίας μαθητών – εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη τα τελευταία χρόνια τα δημοτικά σχολεία του νομού Ιωαννίνων παρουσιάζουν πολλές οργανικές και λειτουργικές υπεραριθμίες. Συνεπώς, αφού δεν γίνονται προσλήψεις αναπληρωτών, ούτε αποσπάσεις εκπαιδευτικών από άλλους νομούς δεν υπάρχει ανανέωση του εκπαιδευτικού δυναμικού από νεότερους εκπαιδευτικούς. Η κατάσταση αυτή που περιγράψαμε συνεπάγεται αυξημένο επαγγελματικό άγχος για τους εκπαιδευτικούς και αβεβαιότητα αναφορικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Σύμφωνα με έρευνα των Τσιάκκιρος & Πασιαρδής (2002: 205-210), *«Κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός αλλάζει σχολείο δημιουργείται ένα αρνητικό συναίσθημα για το καινούργιο περιβάλλον στο οποίο θα βρεθεί..., το οποίο επηρεάζει την προσωπική ζωή και μειώνει την επαγγελματική απόδοση»* και προσθέτουμε ότι ενδέχεται να έχει αντίκτυπο στο κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετεί.

Η ανάλυση αυτή τεκμηριώνεται και από το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που συγκροτούν το ερευνητικό δείγμα είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, οι 246 (93,5%) από τους 263 που συμμετείχαν συνολικά στην έρευνα ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ οι αναπληρωτές ήταν 17 (6,5%) και δεν υπήρξε κανείς ωρομίσθιος εκπαιδευτικός. Η πλειονότητα των αναπληρωτών ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ή αναπληρωτές δάσκαλοι ειδικής αγωγής που προσλήφθηκαν για την κάλυψη των αναγκών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (παράλληλη στήριξη).

Όσον αφορά τη θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως η πλειονότητα των ερωτηθέντων και πιο συγκεκριμένα οι 206 ήταν εκπαιδευτικοί, οι 9 ήταν προϊστάμενοι/νες (3,4%), οι 13 ήταν υποδιευθυντές/ντριες, (4,9%) και οι 35 ήταν διευθυντές/ντριες (13,3%). Να σημειωθεί ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Νομού Ιωαννίνων οι σχολικές μονάδες οργανικότητας 4/θεσίου και άνω, που δικαιολογούν θέση διευθυντή/ντριάς είναι 48. Ιδιαίτερα θετικό κρίνεται για την έρευνά μας το γεγονός ότι από τους 48 διευθυντές/ντριες ανταποκρίθηκαν σ' αυτή οι 35. Η θέση ευθύνης ήταν μια

μεταβλητή που χρησιμοποιήθηκε στην επαγωγική στατιστική προκειμένου να εξετάσουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις που δόθηκαν.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν έντεκα εκπαιδευτικές ειδικότητες, έγινε προσπάθεια να τηρηθεί ένα αναλογικό ποσοστό αντιπροσώπευσης, τουλάχιστον 25%, από την κάθε ειδικότητα, μάλιστα στην περίπτωση εκπαιδευτικών γαλλικής γλώσσας η ποσόστωση συμμετοχής φτάνει το 62% (ΠΕ05). Το δείγμα μας απαρτίζεται από 169 δασκάλους, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 64,3% των 263 εκπαιδευτικών που δήλωσαν την ειδικότητά τους, από 6 δασκάλους ειδικής αγωγής, από 22 εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας, από 8 εκπαιδευτικούς Γαλλικής γλώσσας, από 2 εκπαιδευτικούς Γερμανικής γλώσσας, από 26 εκπαιδευτικούς Φυσικής αγωγής, 13 ήταν οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, 5 οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής Αγωγής, 5 οι εκπαιδευτικοί των Καλλιτεχνικών, 4 οι εκπαιδευτικοί της Θεατρικής Αγωγής και τέλος, 3 εκπαιδευτικοί ανήκαν στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό των ειδικών σχολείων.

Η επόμενη ερώτηση προφίλ στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί αφορούσε τα επιπρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα εκτός από το βασικό τους πτυχίο. Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξεως του 60,8% δήλωσε ότι δεν έχει κάποιο άλλο πτυχίο πέρα από το βασικό, το οποίο αποτέλεσε και το κριτήριο διορισμού τους. Ένα σημαντικό ποσοστό 14,8% (39 εκπαιδευτικοί) έχει κάνει κάποια μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έχουν 33 εκπαιδευτικοί (12,5%) και δεύτερο πτυχίο κατείχαν οι 18 εκπαιδευτικοί (6,8%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο ήταν 13, με ποσοστό αντιπροσώπευσης 4,9% επί του συνόλου του δείγματος.

Αναφορικά με τη μεταβλητή έτη υπηρεσίας το 89,3% είχε από 11 έως και περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας, ενώ μόνο 28 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν από 1 έως 10 έτη προϋπηρεσίας (10,6%). Τα αποτελέσματα αυτά είναι αναμενόμενα αν τα συσχετίζουμε με τον αριθμό των αναπληρωτών που συμμετείχαν στην έρευνα και τις αντίστοιχες ηλικιακές ομάδες που δηλώθηκαν. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα 24 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υπηρετούν στην ίδια μονάδα από 11 έως και περισσότερα από 16 έτη (9,1%), 132 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υπηρετούν στη ίδια μονάδα από 4 έως και 10 χρόνια (50,3%) και 107 εκπαιδευτικοί από 1 έως και 3 έτη (40,7%). Η ολιγόχρονη παραμονή των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο, σύμφωνα με τον Σαϊτή (2000:68), μπορεί να δικαιολογηθεί «τόσο από τον τρόπο πρόσληψης και τοποθέτησης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, όσο και από

το γεγονός ότι το σύστημα μετάθεσης τους παρέχει τη δυνατότητα να μετακινηθούν σε άλλο σχολείο της ίδιας περιοχής ή σε άλλο σχολείο άλλου νομού της χώρας»

Ο τύπος σχολείου υπηρετήσης ήταν μία ακόμη μεταβλητή που διερευνήθηκε, από την ανάλυση των στατιστικών στοιχείων διαπιστώθηκε ότι σε Δημοτικό Σχολείο γενικής αγωγής υπηρετούσαν 222 εκπαιδευτικοί (84,4%), 17 εκπαιδευτικοί σε Ειδικό δημοτικό σχολείο (6,5%), 17 εκπαιδευτικοί σε Πρότυπο Πειραματικό δημοτικό Σχολείο (6,5%) και τέλος, 7 ήταν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι υπηρετούν σε Διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο (2,7%). Η ποσοσόστωση είναι αναμενόμενη δεδομένου ότι στον Νόμο Ιωαννίνων λειτουργεί ένα Διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο, δύο Πειραματικά δημοτικά σχολεία και τέσσερα Ειδικά Δημοτικά σχολεία από τα οποία στην έρευνά μας συμμετείχαν τα τρία.

Τέλος, όσον αφορά την τελευταία μεταβλήτη του προφίλ *«οργανικότητα σχολείου»* οι 135 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 51,3%, δήλωσαν ότι εργάζονται σε 7/θέσιο έως 12/θέσιο σχολείο, ακολουθούν 107 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 40,7%, που δήλωσε ότι εργάζεται σε 4/θέσιο έως 6/θέσιο σχολείο και τέλος 21 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 8%, δήλωσε ότι εργάζεται σε 1/θέσιο έως 3/θέσιο σχολείο.

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια, την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκαν πολλές προσπάθειες ορισμού του σχολικού κλίματος, αρκετές συγκλίνουν στη θέση ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να ερμηνευτεί ως η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση) και διαφοροποιείται εννοιολογικά από την κουλτούρα του σχολείου (Hoy και Miskel, 2008· Κυθραιώτη, 2006· Πασιαρδή, 2001· Πασιαρδής, 2004· Sergiovanni & Starratt, 1998). Οι εν λόγω θέσεις επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα της μελέτης μας, καθώς το 63,1% (166 από τους 263 εκπ/κους) απάντησε ότι αντιλαμβάνεται το σχολικό κλίμα ως *«την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση)»*, ενώ 222 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 84,4%, θεωρούν ότι η έννοια «σχολικό κλίμα» δεν ταυτίζεται εννοιολογικά με *«τη σχολική κουλτούρα»*.

Συνεχίζοντας την απόπειρα εννοιολογικής οροθέτησης τους σχολικού κλίματος, οι θέσεις οι οποίες προβάλλονται μέσα από την έρευνά μας είναι ότι τι σχολικό κλίμα είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει αρκετά έως και πολύ (86,7%) την *«ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών – διευθυντών»*. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται κι

από άλλους μελετητές και ερευνητές του θέματος, οι οποίοι επισημαίνουν τον ρόλο της ποιότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009· Γουρναρόπουλος, 2007· Hoy και Miskel, 1996). Από την έρευνά μας αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωσή του σχολικού κλίματος, το 88,3% αξιολογεί με αρκετά και πολύ τον βαθμό επίδρασης του τρόπου άσκησης της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωσή του και το 84,8% πιστεύει ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή, θέσεις οι οποίες επιβεβαιώνονται από αντίστοιχες ερευνητικές δραστηριότητες και θεωρητικές τοποθετήσεις (Cheng, 1991^a & 1991^b· Γουρναρόπουλος, 2007· Ζαβλανός, 1990:92· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006· Μιχόπουλος, 1998α· Μπάκας, 2006· Σαϊτής, 2008γ· Ταϊλαχίδης, 2014) και (Forehand & Gilmer, 1964 όπ. ανάφ, στο Μιχόπουλος, 1998^a).

Ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό θετικών απαντήσεων (Αρκετά: 49,8%, Πολύ: 40,7%) συγκεντρώνει η πρόταση που θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το εύρημα επιβεβαιώνεται από την ερευνητική δραστηριότητα των Taylor και Tashakkori (1995), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με την αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση του προσωπικού του σχολείου και από τις ερευνητικές προσεγγίσεις της Πασιαρδή (2001) και της Κούλα (2011).

Επίσης, κρίνουμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι το θετικό σχολικό κλίμα λειτουργεί ως εσωτερικό κίνητρο στην επιλογή σχολικής μονάδας για το 82,8% των ερωτηθέντων. Οι 218 από τους 263 εκπαιδευτικούς αξιολόγησαν με αρκετά και πολύ την πρόταση *«το σχολικό κλίμα κάνει κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό προς εύρεση καλύτερων συνθηκών»*, άποψη η οποία τεκμηριώνεται θεωρητικά από τους Σαϊτή & Σαϊτής (2012) και επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Πασιαρδή (2001).

Κατά τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις που είχαν δώσει οι μόνιμοι από εκείνες των αναπληρωτών, με τους αναπληρωτές να αξιολογούν πιο θετικά όλες τις προτάσεις που αφορούν την εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού κλίματος (Ερ. Α2). Κατά τη γνώμη μας, αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι αναπληρωτές αποτελούν ένα μετακινούμενο εκπαιδευτικό δυναμικό, το οποίο κάθε χρόνο καλείται να προσαρμοστεί σε καινούργιες συνθήκες και σε διαφορετική εργασιακή

ατμόσφαιρα. Δεδομένου ότι οι μετακινήσεις αυτές δεν γίνονται πάντα με γνώμονα την ορθολογική αξιοποίηση του προσωπικού και την ουσιαστική εξυπηρέτηση των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών, αναντίρρητα η κινητικότητα των εκπαιδευτικών επιφέρει σοβαρές *«επιπτώσεις στην ποιότητα των υπηρεσιών, στην ατομική συμπεριφορά και στο ενδιαφέρον του υπαλλήλου για την εργασία του»* (Καπούλας, 2004:26-27). Συνεπώς, με την αξιολόγηση αυτή τονίζεται από μέρους τους ο καταλυτικός ρόλος του σχολικού κλίματος, όπως τον βιώνουν οι ίδιοι, στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας.

Από τον στατιστικό έλεγχο διαπιστώθηκε ότι οι έχοντες λιγότερα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται μεν από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή κ.ά, σε μικρότερο βαθμό όμως απ' ότι δηλώνουν οι έχοντες περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα. Η δυσπιστία αυτή πιθανότατα να οφείλεται σε έλλειψη ικανοποίησης από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα και να είναι αρνητικά επηρεασμένοι από αυτό, ενώ οι έχοντες περισσότερα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα επειδή έχουν οικειοποιηθεί και προσαρμοστεί στο κλίμα που επικρατεί είναι πιο θετικοί στην αξιολόγησή τους (ερ. Α2).

Όπως υποστηρίχθηκε θεωρητικά και τεκμηριώνεται εμπειρικά από τη μελέτη μας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το σχολικό κλίμα συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας, επηρεάζοντας αρκετά έως και πολύ την ψυχική διάθεση (96,2%), την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (91,0%), την επίτευξη των διδακτικών στόχων (85,2%) και την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα (87,4%). Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνονται από ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν λάβει χώρα στον διεθνή και ελληνικό χώρο (Freiberg, 1999· Κούλα, 2011· Menon & Christou, 2002· Πασιαρδή, 2001), (Μυλωνά, 2005, όπ. ανάφ. στο Σαΐτης, 2007 & 2008^α).

Αναφορικά με τον αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος εντύπωση προκαλεί η αρνητική στάση του μεγαλύτερου μέρους του δείγματος απέναντι στον Σχολικό σύμβουλο (81,7%), στον Διευθυντή εκπ/σης (65,4%) και οποιονδήποτε άλλον Εξωτερικό φορέα (57%), ενώ ιδιαίτερα ενισχυμένος εμφανίζεται ο ρόλος του Συλλόγου διδασκόντων (76,4%) και του/της Διευθυντής/ντριας της σχολικής μονάδας (66,5%). Επιπλέον, εντύπωση προκαλεί το

γεγονός ότι και οι ίδιοι οι διευθυντές (82,9%) και οι προϊστάμενοι (77,8%) προτάσσουν τον σύλλογο διδασκόντων ως αρμόδιο φορέα για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος και δευτερευόντως προτείνουν τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Από την τοποθέτηση αυτή αναδεικνύεται η επιθυμία για εμπλοκή των ιδίων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο το οποίο δίνει έμφαση στην ποιότητα και στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση. Από τα ευρήματα ενισχύεται πρωτίστως ο σύλλογος διδασκόντων που είναι συλλογικό όργανο και δευτερευόντως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος αν και είναι μονοπρόσωπο όργανο είναι μέλος του συλλόγου διδασκόντων και γνωρίζει την εσωτερική πραγματικότητα της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένων όλων των έμψυχων και άψυχων στοιχείων που την συγκροτούν ως εκπαιδευτικό οργανισμό. Διαφαίνεται, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διαδικασία της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης

Εντύπωση, επίσης, προκαλεί το γεγονός ότι η πλειονότητα δεν επιθυμεί τη συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στη διαδικασία αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, ο οποίος θεσμικά είναι ο αρμόδιος για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Προφανώς, η εξωτερική αξιολόγηση είτε προερχόμενη από τον σχολικό σύμβουλο είτε από τον δ/ντή εκπ/σης ή άλλον εξωτερικό φορέα παρουσιάζεται ως η λιγότερο κατάλληλη μορφή για την αποτελεσματική αξιολόγηση του σχολικού κλίματος. Ενδεχομένως, λόγω της ισχυρής προκατάληψης απέναντι στον δυσλειτουργικό θεσμό του επιθεωρητή, καθώς η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται αυτόματα στην συνείδηση πολλών με την επιθεώρηση και ως διαδικασία αποκτά ελεγκτικό κι όχι ανατροφοδοτικό προσανατολισμό (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται από τα ακόλουθα δύο ευρήματα της εργασίας μας, πρώτον, οι διευθυντές (88,6%), οι υποδιευθυντές (76,9%) και οι προϊστάμενοι (88,9%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποσκοπεί πολύ στην αξιολόγηση της ηγεσίας των σχολείων δεύτερον, σε υψηλά ποσοστά αποτυπώνεται και από τις τέσσερις κατηγορίες των εκπαιδευτικών ο ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος (διευθυντές αθροιστικό ποσοστό 68,6%, υποδιευθυντές αθροιστικό ποσοστό 84,6%, προϊστάμενοι αθροιστικό ποσοστό 88,9% και εκπαιδευτικοί 76,2%).

Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσας μελέτης ο παράγων «σχολικό κλίμα» αποτέλεσε, για πρώτη φορά, έναν από τους επτά βασικούς τομείς, που καλύπτουν το σύνολο της σχολικής ζωής στη μελέτη της Αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων το 2013. Όπως υποστηρίχθηκε θεωρητικά και επιβεβαιώνεται ερευνητικά, το σχολικό κλίμα συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας και αποτελεί βασική συνιστώσα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, πρέπει και να αξιολογείται γιατί διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας δήλωσε το 94,3% του δείγματός μας. Το θετικό σχολικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς δήλωσε το 93,2% και γιατί η αξιολόγησή του λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα υποστήριξε το 87,8%. Τα ευρήματα επισημαίνουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος και επιβεβαιώνονται από την αντίστοιχη επιστημονική βιβλιογραφία και ερευνητική δραστηριότητα (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010· Ι.Ε.Π., 2012· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κωνσταντίνου, 2015· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· MacBeath, 2001· MacBeath και συν., 2005· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006· Π.Ι., 2009· Πασιαρδή, 2001· Σολομών, 1999) και από τις αλληλέγγυες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις (Νόμος 2525/1997· Ν. 2986/2002· Π.Δ. 152/5-11-2013)

Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από παιδαγωγική σκοπιά αποσκοπεί αρκετά έως και πολύ στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σύμφωνα με το 89% των ερωτηθέντων (234 εκπαιδευτικοί) και στη λήψη των απαραίτητων διορθωτικών μέτρων δήλωσε το 87,8% (231 εκπαιδευτικοί). Ο εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων συγκεντρώνει αθροιστικά σε βαθμολογίες με θετικό πρόσημο το 87,4% (230 εκπαιδευτικοί) και η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας το 86,3% (227 εκπαιδευτικοί). Οι προαναφερθέντες παράγοντες, που αναδεικνύονται από την έρευνα μας, επισημαίνονται στην παιδαγωγική επιστημονική βιβλιογραφία και σε άλλες έρευνες (Καβούρη, 1998· Κωνσταντίνου, 2015· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· MacBeath, 2001· Π.Ι., 2009· Τσολακίδης, 2010).

Στις σχολικές μονάδες του Νομού Ιωαννίνων συναντώνται και οι τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος, σύμφωνα με την τυπολογία που υιοθετήσαμε και εφαρμόστηκε και σε ανάλογη ερευνητική δραστηριότητα από την Καβούρη (1998). Το 71,5% των ερωτηθέντων (188 εκπαιδευτικοί) χαρακτηρίζει ως «Ανοιχτό» το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο του, εφόσον εκεί κυριαρχεί η αμοιβαία συνεργασία,

ο διευθυντής διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής τάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. Εύρημα που επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες ερευνητικές δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλους νομούς στο παρελθόν (Καβούρη, 1998· Τσολακίδης, 2010).

Το 13,7% των εκπαιδευτικών (36 εκπαιδευτικοί) χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα ως «Κλειστό» πρόκειται για τα σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν και επιλέγουν την απομόνωση, ο διευθυντής χαρακτηρίζεται για κατευθυντική και περιοριστική στάση. Συναντώνται και οι άλλοι δύο τύποι σχολικού κλίματος, αλλά με μικρότερη συχνότητα, το «Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης» το επέλεξαν 29 εκπαιδευτικοί (11,0%) περιγράφοντας τα σχολεία στα οποία ο διευθυντής είναι αυστηρός και οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι και εστιάζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Τέλος, μόλις 10 εκπαιδευτικοί (3,8%) χαρακτήρισαν το κλίμα του σχολείου τους ως «Κλίμα αποχής ή αποφυγής», στις συγκεκριμένες μονάδες οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και υψηλό βαθμό αδιαφορίας, αν και ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός και τους παρέχει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ οργανικότητας της σχολικής μονάδας και δηλωθέντος τύπου κλίματος, από την έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι στις μικρές σχολικές μονάδες (1/θ-3/θ) δηλώθηκε μόνο το ανοιχτό σχολικό κλίμα, γεγονός που τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά. Όπως υποστηρίχθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει τη διαμόρφωση του οργανωτικού κλίματος, καθώς στα μικρότερα σχολεία οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών είναι πιο ισχυρές και έχουν μεγαλύτερη συνοχή, γιατί το προσωπικό έχει περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνία και συνεργασία (Handy, 1981· Σαΐτης, 2007 & 2008^a· Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1995). Επιπλέον, όσο πιο λίγα είναι τα άτομα τόσο το πλέγμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους αναπτύσσεται γρηγορότερα και περιλαμβάνει τα περισσότερα από αυτά, ενώ και οι προσωπικές σχέσεις αναπτύσσονται γρηγορότερα σε μια ολιγοπρόσωπη ομάδα (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, 1993), όπως για παράδειγμα ο σύλλογος διδασκόντων σε 2/θέσια έως και 6/θέσια σχολεία.

Κατόπιν στατιστικού ελέγχου παρατήθηκε σχέση μεταξύ του τύπου σχολικού κλίματος και της θέσης ευθύνης. Όπως αναμενόταν οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι, οι έχοντες, δηλαδή, διοικητική θέση χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα ανοιχτό με μεγαλύτερη συχνότητα απ' ότι οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, όσον αφορά

τον τύπο του σχολείου να σημειωθεί ότι στην έρευνά μας παρατηρήθηκε ότι μόνο στο διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο διαπιστώνεται ότι σε αυτό επικρατεί κλειστό σχολικό κλίμα (42,9%) και έπεται το ανοικτό και το κλίμα συμμετοχής με ίδιο ποσοστό αντιπροσώπευσης το καθένα (28,6%). Επειδή όμως πρόκειται για μια σχολική μονάδα και το ερευνητικό δείγμα είναι πολύ μικρό δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει το έρευνα των Ζμπάνιο & Γιαννακούρα (2010) σύμφωνα με τους οποίους, ο τύπος του σχολικού κλίματος επηρεάζεται από τον τύπο της σχολικής μονάδας.

Επιχειρώντας μια ερμηνευτική ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των σχολικών μονάδων του Νομού Ιωαννίνων διακρίνεται για τη συνεργασία, την εκτίμηση και τη θετική επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Στις περισσότερες σχολικές μονάδες ενθαρρύνονται οι καινοτομίες, οι ιδέες και οι προτάσεις και υποστηρίζονται οι προσπάθειες και οι πρωτοβουλίες από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο, στη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών. Ενώ, σε λίγες σχολικές μονάδες επικρατεί χαμηλός βαθμός αφοσίωσης, αδιαφορία, απάθεια, απομόνωση και ματαίωση από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τον τρόπο εκτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου, το 39,5% των εκπαιδευτικών (104 εκπαιδευτικοί) δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί της μονάδας του ακολουθούν αρκετά τον δικό τους τρόπο στην εκτέλεσή του και το 19,8% πολύ (52 εκπαιδευτικοί). Η εν λόγω στάση ερμηνεύεται στο πλαίσιο του ανοικτού σχολικού κλίματος στο οποίο ο διευθυντής διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ευελιξία και αισθάνονται μεγαλύτερη ελευθερία για ανάληψη πρωτοβουλιών. Εξάλλου, σ' ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα, όπως το ανοικτό, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εργάζονται με τον τρόπο που οι ίδιοι θεωρούν καλύτερο, χωρίς να κατευθύνονται στενά, καθιστάμενοι υπεύθυνοι για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

Στην ίδια ερώτηση το 28,9% απάντησε λίγο (76 εκπαιδευτικοί) και 31 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι όλοι ακολουθούν τον ίδιο τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου χωρίς να παρεκκλίνουν καθόλου (11,8%). Ενδεχομένως, αυτοί οι εκπαιδευτικοί να δεσμεύονται από την περιοριστική και κατευθυντική στάση του διευθυντή (κλειστό κλίμα, κλίμα συμμετοχή ή αφοσίωσης). Επιπλέον, από τα ελάχιστα περιθώρια ευελιξίας που αφήνει στον εκπαιδευτικό το αναλυτικό πρόγραμμα, ως προς την εκτέλεση του διδακτικού τους έργου που αποτελεί βασική

συνιστώσα του εκπαιδευτικού έργου, από το ωρολόγιο πρόγραμμα, από την πληθώρα της διδακτέας ύλης, την έλλειψη χρόνου, την πίεση για επίδοση και την τυπολατρία-φορμαλισμό που αποτελούν γνωρίσματα του ελληνικού σχολείου και συνάμα δείγματα απόκλισης από την παιδαγωγική αποστολή του (Κωνσταντίνου, 2015: 58-61).

Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνά μας, στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί εκτελούν τις εξωδιδασκτικές εργασίες που τους αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια με αρκετή (44,9%) έως και πολλή προθυμία (31,2%) και με λίγη (34,2%) έως και καθόλου δυσανασχέτηση (44,1%). Ως εκ τούτου, δεν προσπαθούν να τις αποφύγουν (42,6%) ούτε αρνούνται να τις εκτελέσουν (67,7%). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί εκτελούν τις εξωδιδασκτικές εργασίες που τους αναθέτουν με μικρότερη δυσανασχέτηση, απ ό-τι δηλώνουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί. Θεωρώντας, προφανώς, ότι η μορφή και το είδος των εξωδιδασκτικών εργασιών που αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς δεν τους επιβαρύνει στο έργο τους, άρα δεν υπάρχει και λόγος δυσανασχέτησης από μέρους τους.

Αναφορικά με τον τύπο σχολείου και τις απαντήσεις που δόθηκαν στην εν λόγω ερώτηση, να αναφέρουμε ότι σε δευτερογενή στατιστικό έλεγχο διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις που πήραμε από το πρότυπο πειραματικό δημοτικό σχολείο διαφέρουν από τις απαντήσεις που πήραμε από το γενικό δημοτικό και οι απαντήσεις που πήραμε από το διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά από όλους τους υπόλοιπους τύπους σχολείων. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανότατα οφείλεται στον τρόπο οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, καθώς επίσης και στη στοχοθεσία του κάθε σχολείου και τον τρόπο που αυτή υλοποιείται.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην επόμενη ερώτηση, σύμφωνα με τις οποίες η ανάθεση εξωδιδασκτικών καθηκόντων από τον διευθυντή/τρια δεν παρεμποδίζει καθόλου το διδακτικό τους έργο, όπως δηλώνει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (54%). Το 35,7% αισθάνεται ότι παρεμποδίζεται λίγο από την ανάθεση αυτή, τα ποσοστά του αρκετά και πολύ είναι χαμηλά. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές και προϊστάμενοι είναι, κυρίως, αυτοί που θεωρούν ότι η ανάθεση εξωδιδασκτικών καθηκόντων δεν παρεμποδίζει το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, θέση η οποία είναι αναμενόμενη δεδομένου ότι αυτοί είναι και οι υπεύθυνοι για την ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών.

Με βάση τη βιβλιογραφία υπάρχουν ορισμένες παράμετροι οι οποίες επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη του σχολείου, από το σύνολο των παραμέτρων διερευνήθηκε η οικειότητα, η συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα και η επικοινωνία. Το 50,2% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι η επικοινωνία επηρεάζει πολύ τη δόμηση των κοινωνικών σχέσεων, ακολουθεί η παράμετρος συνεργασία με ποσοστό 43%, το ομαδικό πνεύμα φαίνεται να τους επηρεάζει αρκετά έως και πολύ σε αθροιστικό ποσοστό 85,9%, ενώ τελευταία κατατάσσεται η παράμετρος οικειότητα εμφανίζοντας το μικρότερο ποσοστό από τις τέσσερις στην επιλογή πολύ, αν και αρκετά δήλωσε ότι επηρεάζεται από την παράμετρο αυτή το 58,6% των ερωτηθέντων.

Βάσει των ευρημάτων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι και οι τέσσερις παράμετροι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων, επισημαίνοντας ιδιαίτερα τον ρόλο της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Κατσορίδου – Παπαδοπούλου (1993:69), *«η σωστή επικοινωνία προκαλεί αλληλεπιδράσεις και ανάπτυξη θετικών σχέσεων, περιορίζει τις ακραίες διαφορές, διευκολύνει στην ανάπτυξη παραγωγικών ρόλων, δημιουργεί εμπόδια στην εμφάνιση κλικών, αποθαρρύνει την επικράτηση απολυταρχικής ηγεσίας, ενδυναμώνει τη συνεκτικότητα της ομάδας, συντελεί στην καλλιέργεια της "συνείδησης μέλους" και γενικά στην υλοποίηση των επιδιώξεων της ομάδας, ενώ ενισχύει ποιοτικά τη σχέση επιρροής ομάδας – ατόμου»*.

Στο σημείο αυτό να προστεθεί μια παρατήρηση από την έρευνα του Τσολακίδη (2010) και αφορά την παράμετρο «οικειότητα». Η οικειότητα δεν συνδυάζεται πάντα με το ανοιχτό σχολικό κλίμα, ούτε είναι επαρκής ούτε αναγκαία προϋπόθεση για ένα ανοιχτό σχολικό κλίμα. Στην πραγματικότητα τα σχολεία με «κλειστά κλίματα» μπορεί να χαρακτηρίζονται από (πιο) στενές-οικείες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σ' αυτά τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια συνεκτική ομάδα που αντιτίθεται στην καταπιεστική διοίκηση. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα σχολεία με «ανοιχτά σχολικά κλίματα» ενδέχεται να έχουν πιο οικείες εκπαιδευτικές σχέσεις κι άλλα όχι. Σε ορισμένα σχολεία, ένας φιλικός και με συνοχή σύλλογος διδασκόντων συμπληρώνει την αυθεντική, στόχο-κατευθυντική κι υποστηρικτική συμπεριφορά του διδακτικού προσωπικού και της διοίκησης.

Ειδικότερα, σ' ό,τι αφορά την επικοινωνία στον σχολικό χώρο, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι αυτή αποτελεί ένα από το πιο ζωτικά γνωρίσματα του σχολείου, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού και ευνοϊκού ή αρνητικού

και δυσμενούς για τη σχολική μάθηση, την κοινωνικοποίηση και την αγωγή κλίμα. Ομοίως και η συνεργασία ως ανώτερη μορφή κοινωνικής διαδικασίας συμβάλλει στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων. Σύμφωνα με τα πορίσματα διεθνών ερευνών, η συνεργασία στον χώρο του σχολείου είναι μια από της σημαντικότερες μεταβλητές που συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης εκπαιδευτικών και μαθητών (Πασιαρδή, 2001).

Συνεχίζοντας την ανάλυση των ευρημάτων να αναφέρουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υπηρετούσε στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων το σχολικό έτος 2016-2017 δήλωσε ικανοποιημένη από το σχολικό κλίμα που επικρατούσε σ' αυτά. Αρκετά ικανοποιημένοι δήλωσαν 120 εκπαιδευτικοί (45,6%), 94 εκπαιδευτικοί (35,9%) εξέφρασαν πολλή ικανοποίηση, ενώ απογοητευμένο εμφανίζεται ένα ποσοστό της τάξεως του 18,7% (49 εκπαιδευτικοί) εκφράζοντας λίγη έως και καθόλου ικανοποίηση από το κλίμα που επικρατούσε. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τον δηλωθέντα τύπο σχολικού κλίματος, εφόσον στις περισσότερες σχολικές μονάδες του νομού επικρατεί ανοιχτό κλίμα είναι εύλογη η ικανοποίηση που εκφράστηκε στην τελευταία ερώτηση. Η ύπαρξη σεβασμού στις ικανότητες - δεξιότητες των συναδέλφων επιβεβαιώνεται από το 83,3% των εκπαιδευτικών (219 εκπ/κοί.). Πολύ σεβασμό δήλωσε ότι βιώνει το 36,5% (96 εκπαιδευτικοί), αρκετό το 46,8% (123 εκπαιδευτικοί), ενώ δυσανεγμένο από την επικρατούσα κατάσταση εμφανίστηκε το 16,8% των εκπαιδευτικών (44 εκπαιδευτικοί).

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι έχοντες περισσότερα έτη στη σχολική μονάδα δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από το κλίμα που επικρατεί. Πρόκειται για ένα παράδοξο εύρημα γιατί λογικά θα ανέμενε κανείς ένας εκπαιδευτικός να παραμένει στην ίδια σχολική μονάδα εφόσον είναι ικανοποιημένος από το κλίμα που επικρατεί σ' αυτή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σαϊτής (2001:32-33) «*η κινητικότητα των δασκάλων είναι αντιστρόφως ανάλογη προς τα χρόνια υπηρεσίας τους... Με βάση αυτή την αντίληψη, οι νεοδιοριζόμενοι δάσκαλοι είναι εκείνοι που επιδιώκουν βάσει του συστήματος μεταθέσεων, βελτίωση των οργανικών τους θέσεων*». Το εύρημα αυτό δύναται να ερμηνευτεί ως ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί παραμένοντας στην ίδια σχολική μονάδα νιώθουν ότι έχουν περισσότερα κεκτημένα και δικαιώματα, συνεπώς θεωρούν ότι η οποιαδήποτε μετακίνηση σε ένα άλλο σχολικό πλαίσιο θα έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπιστούν οι ίδιοι ως νέοι και να

«χάσουν» τα κεκτημένα τους, οπότε επιλέγουν την ασφάλεια της παραμονής ακόμη κι αν δεν είναι ευχαριστημένοι από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους.

Στο σημείο αυτό να προστεθεί ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νομού Ιωαννίνων τα τελευταία έτη παρατηρείται ένας μεγάλος αριθμός οργανικών και λειτουργικών υπεραριθμιών γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα εσωτερικής μετακίνησης εκπαιδευτικών ακόμη κι αυτών με πολλά έτη υπηρεσίας. Πρόκειται για μια σημαντική παράμετρο που ενδεχομένως να δικαιολογεί μερικώς το εύρημά μας. Αναφορικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας και τον βαθμό ικανοποίησης από το σχολικό κλίμα που επικρατεί το διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο δήλωσε λίγο έως και καθόλου ικανοποιημένο σε αθροιστικό ποσοστό 71,5%.

Το 83,3% των εκπαιδευτικών (219 εκπ/κοί) πιστεύει ότι στη σχολική μονάδα που υπηρετεί υπάρχει αρκετός έως και πολύ σεβασμός στις ικανότητες-δεξιότητες των συναδέλφων του. Βέβαια, σε έλεγχο που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερη θέση ευθύνης έχει κάποιος στη σχολική μονάδα τόσο περισσότερο είναι πιθανό να έχει απαντήσει λίγο ή καθόλου στη συγκεκριμένη ερώτηση. Γεγονός που αποδεικνύει ότι οι προϊστάμενοι και οι διευθυντές είναι πιο αυστηροί κριτές της υπάρχουσας κατάστασης στη σχολική μονάδα. Ενδέχεται, βέβαια, η διαφοροποίηση αυτή στις απαντήσεις να υποδηλώνει ότι σε ορισμένα δημοτικά σχολεία του νομού δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, όπως αξιολογεί η διοίκηση του σχολείου για τη δημιουργία κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος. Πρακτική συνέπεια αυτού του φαινομένου, δηλαδή της απουσίας σεβασμού στις ικανότητες των συναδέλφων είναι να μην εξασφαλίζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις (π.χ. αμφίδρομη επικοινωνία, καλές ανθρώπινες σχέσεις) για δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (82,5%) θεωρεί ότι ο διευθυντής δίνει το παράδειγμα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αρκετά έως και πολύ δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά. Τους επιβραβεύει αρκετά (41,8%) και ενδιαφέρεται πολύ για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού του (37,6%). Μέσα από το προσωπικό του παράδειγμα και τη συμπεριφορά του τους ενεργοποιεί και τους δραστηριοποιεί αρκετά (49,4%). Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι την επιβράβευση από τον Διευθυντή στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Τσολακίδης (2010) δεν την αξιολόγησαν με υψηλό ποσοστό τα υποκείμενα, εύρημα το οποίο δεν επιβεβαιώνεται από την έρευνά μας και την έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007).

Επιπλέον, στην έρευνά μας ο διευθυντής παρουσιάζεται συνεργάσιμος και λίγο κατευθυντικός, θέτει αυστηρούς κανόνες (Μ.Ο.:2,3) και τους εποπτεύει

(M.O.:2,2), αλλά σε περιορισμένο βαθμό. Τον χαρακτηρίζουν διαλλακτικό δηλώνοντας ότι δεν είναι απόλυτος στις θέσεις του (M.O.:2,0). Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ αποδοτικότητας και στενής επίβλεψης (εποπτείας-ελέγχου), (Sisk & Williams,1981). Όσο πιο στενή είναι η επίβλεψη του διευθυντή στους υφιστάμενους τόσο χαμηλότερη η αποδοτικότητά τους. Παράλληλα, οι εργαζόμενοι που δεν υφίστανται στενό έλεγχο δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι κατά την εκτέλεση της δουλειάς τους από αυτούς που εποπτεύονται στενά (Τσολακίδης, 2010).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτό το ερώτημα δεν φάνηκε να επηρεάζονται από το φύλο και τη θέση ευθύνης. Σε έλεγχο συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε, όπως αναμενόταν, ότι στα σχολεία που επικρατεί κλειστό κλίμα ο διευθυντής θέτει αυστηρούς, κανόνες, εποπτεύει του εκπαιδευτικούς και είναι απόλυτος στις θέσεις του σε μεγαλύτερο βαθμό απ ό τι στα σχολεία που επικρατούν οι άλλοι τύποι σχολικού κλίματος. Επίσης, όσο πιο ανοικτό είναι το κλίμα τόσο περισσότερο δίνει το παράδειγμα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά, τους επιβραβεύει, ενδιαφέρεται πολύ για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού του, τους ενεργοποιεί και τους δραστηριοποιεί.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας υποστηρίχθηκε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται και συνεπώς, διαμορφώνεται από ένα σύνολο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Από την έρευνά μας διαπιστώνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό το 87,5% θεωρεί ότι το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται αρκετά έως και πολύ από το μέγεθος της σχολικής μονάδας (Handy, 1981· Σαϊτης, 2007 & 2008^a· Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1995). Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (82,2%) δήλωσε ότι οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων που απαρτίζουν το σχολείο είναι αυτές που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωσή του (Καβούρη & Γεωργίου, 2004· Μπουραντάς, 2001· Σαϊτης, 2007 & 2008^a). Τέλος, ο παράγοντας υλικοτεχνική υποδομή καταλαμβάνει το 80%, καθώς οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως τα κτήρια, οι τάξεις και τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία φαίνεται να επηρεάζουν αρκετά έως και πολύ το οργανωτικό κλίμα του σχολείου (Marshall, 2007).

Τα ευρήματά μας τεκμηριώνονται εμπειρικά από ανάλογες έρευνες. Η διαπίστωση ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει τη διαμόρφωση του οργανωτικού κλίματος δύναται να αποδοθεί στο γεγονός ότι στα μικρότερα σχολεία

οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών είναι πιο ισχυρές και έχουν μεγαλύτερη συνοχή, αφού ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών βοηθάει στην καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία. Έτσι, το πλέγμα των αλληλεπιδράσεων και οι μεταξύ τους προσωπικές σχέσεις αναπτύσσονται ταχύτερα και είναι ουσιαστικότερες (Γουρναρόπουλος, 2007). Επιπλέον, όπως διαπιστώθηκε στην ερευνητική εργασία των Ζμπάινο & Γιαννακούρα (2010) και επιβεβαιώθηκε από τη δική μας, το κλίμα αποτελεί το μοναδικό χαρακτηριστικό που δημιουργείται από την ξεχωριστή αλληλεπίδραση των μελών κάθε σχολικής κοινότητας, άρα οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων που απαρτίζουν το σχολείο είναι αυτές που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωσή του.

Αναλύσαμε μέχρι στιγμής τα ευρήματα σχετικά με την έννοια, τον σκοπό και την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, την τυπολογία του σχολικού κλίματος που εμφανίζεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων, καθώς και τα βασικά δομικά - οργανωτικά χαρακτηριστικά του, όπως εμφανίζονται στα αποτελεσματικά σχολεία και προκύπτουν και από τη σχετική βιβλιογραφία. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις τέσσερις βασικές παραμέτρους (επικοινωνία, συνεργασία, οργάνωση - διοίκηση του σχολείου και μαθητές) οι οποίες επηρεάζουν τη δημιουργία και την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος.

Το επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα ή τις συνθήκες, μέσα στις οποίες ανταλλάσσονται οι ιδέες, οι πληροφορίες, οι ενέργειες και τα αισθήματα. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επικοινωνία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό την καθιστά θετική ή αρνητική δύναμη. Ένα ανοιχτό υποστηρικτικό επικοινωνιακό κλίμα – σε αντίθεση με το κλειστό επικοινωνιακό κλίμα - κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ασφαλείς, να μιλούν και να ενεργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο και κατά τη γνώμη μας βελτιώνουν αποτελεσματικότερα και δημοκρατικότερα την ανάπτυξη και εξέλιξη του επαγγελματία εκπαιδευτικού (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999β).

Από τα ευρήματα της αξιολόγησης της παραμέτρου επικοινωνία προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η τους οργανώνει αρκετά έως και πολύ αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών (83,7%). Εφόσον, ενημερώνει και επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για

θέματα που τους απασχολούν τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά (όλες οι προτάσεις βαθμολογήθηκαν με μέσο όρο 3 και άνω, εκφράζοντας αρκετή έως και πολλή ικανοποίηση). Η καλή επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών συμβάλλει αρκετά έως και πολύ στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας (90,1%) και δικαιολογεί κατά τη γνώμη μας, το γεγονός ότι οι γονείς παρεμβαίνουν λίγο έως και καθόλου στο εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο (77,2%, Μ.Ο.:1.9). Ανάλογα ευρήματα αναφέρονται και στην έρευνα του Τσολακίδη (2010) σύμφωνα με τα οποία τα υποκείμενα του δείγματος του θεωρούν σημαντικό ότι ο/η διευθυντής/ντρια είναι χρήσιμος/η βοηθός και ενδιαφέρεται πραγματικά για την προσωπική και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Σε στατιστικό έλεγχο που διενεργήσαμε παρατηρήσαμε ότι εμφανίζεται στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν σε ορισμένες προτάσεις -θέσεις με βάση τη θέσης ευθύνης. Η διαφορά εμφανίζεται ανάμεσα στα ζεύγη: Διευθυντής – Εκπαιδευτικός, Προϊστάμενος – Εκπαιδευτικός και σε ορισμένες περιπτώσεις μεταξύ του Διευθυντή – Προϊσταμένου. Γενικότερα, παρατηρώντας τους μέσους όρους των απαντήσεων παρατηρείται μια πιο αυστηρή αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.: 2,9–3,3), ενώ οι προϊστάμενοι και οι διευθυντές βαθμολογούν όλα τις προτάσεις με μέσους όρους που κυμαίνονται από 3,3 – 3,7 εκτός από την πρόταση που αναφέρεται στην παρέμβαση των γονέων στο διδακτικό έργο, η οποία βαθμολογείται χαμηλά απ' όλες τις κατηγορίες εκπαιδευτικών. Αξιολόγηση η οποία είναι αναμενομένη, δεδομένου ότι διοικητικά υπεύθυνος είναι ο διευθυντής – προϊστάμενος της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν από αρκετά έως και πολύ ικανοποιητική την επικοινωνία τους με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα (82,5%), τον προγραμματισμό των εργασιών (82,1%), την εισαγωγή καινοτομιών (79,5%), την επιμόρφωση (79,4%) και την επίδοση των μαθητών (81,8%). Αναφορικά με την επικοινωνία τους με τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο πολύ ικανοποιημένο δηλώνει το 56,7%. Αρκετά έως και πολύ ικανοποιητική αξιολογεί την επικοινωνία με τους μαθητές του σχολείου σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά – καινοτόμα προγράμματα κ.λπ. το 86% και με τους γονείς των μαθητών το 81,8%. Ανάλογα ευρήματα εντοπίζονται και στην έρευνα των Ζμπάινο & Γιαννακούρα (2010), στην οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν

ικανοποιημένοι από τη σχέση και την επικοινωνία τους με τους μαθητές τους και με τους γονείς των μαθητών τους.

Η δεύτερη παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος είναι η συνεργασία, σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (1995) στόχος κάθε σχολικής μονάδας είναι η δημιουργία ενός κλίματος μέσα στο οποίο οι διάφορες ομάδες θα μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Η αρμονική συνεργασία στις σχολικές μονάδες προϋποθέτει ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορούν να χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό ωριμότητας, από μια σταθερή και καλά δομημένη σειρά καθηκόντων και ένα κανονικό-σταθερό περιβάλλον.

Όσον αφορά την παράμετρο συνεργασία, 110 εκπαιδευτικοί (41,8%) δήλωσαν ότι νιώθουν πολύ ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο τους και αρκετά ικανοποιημένοι οι 101 (38,4%). Η ικανοποίησή τους δικαιολογείται, καθώς έχουν αρκετές έως και πολλές ευκαιρίες συνεργασίας με τους συναδέλφους τους (82,5%) και έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν καινοτόμες ιδέες. Γενικότερα, στο σχολείο τους λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν (85,2%, Μ.Ο.:3,2) ενδυναμώνοντας έτσι τον ρόλο του συλλόγου διδασκόντων, αν και ο βαθμός υλοποίησής τους δεν είναι τόσο συλλογικός, όπως η λήψη τους (76,4%, Μ.Ο.:3,1). Γενικά, το 74,5% νιώθει ότι αναγνωρίζεται αρκετά έως και πολύ το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρει στο σχολείο του, ενώ δυσανεσθιμένο εμφανίζεται το 25,4% (67 εκπαιδευτικοί).

Αναφορικά με τη δυνατότητα παρουσίασης καινοτόμων ιδεών και τις ευκαιρίες συνεργασίας με τους συναδέλφους τους ανάλογα ευρήματα εντοπίζονται και στην έρευνα της Πασιαρδή (2001). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι έχουν τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους συναδέλφους του σχολείου και έχουν ευκαιρίες για παρουσίαση καινοτόμων ιδεών, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν, έστω και σε «μικρό βαθμό» από τους άλλους συναδέλφους, όπως προσθέτει η ερευνήτρια.

Ωστόσο, μεταξύ των δύο ερευνών παρατηρείται διάσταση ευρημάτων αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης από το κλίμα που επικρατεί, τον βαθμό αναγνώρισης του εκπαιδευτικού έργου και τη λήψη συλλογικών αποφάσεων. Στην έρευνα της Πασιαρδή (2001) οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές και των δύο βαθμίδων θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα που επικρατεί είναι μεν ικανοποιητικό σε μικρό βαθμό δε, αντίθετα στην έρευνά μας ο βαθμός ικανοποίησης αγγίζει σε αθροιστικό ποσοστό το 80,2%. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές της

πρωτοβάθμιας δεν φαίνεται να νιώθουν ικανοποιημένοι από τον βαθμό αναγνώρισης του έργου που προσφέρουν, ενώ στην έρευνά μας η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνει αρκετά έως και πολύ ικανοποιημένη από την αναγνώριση του έργου τους. Τέλος, στην έρευνα της Πασιαρδή οι εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας δεν είναι ευχαριστημένοι από τον βαθμό λήψης συλλογικών αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα δικά. Να προστεθεί στο σημείο αυτό ότι και στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007) η πλειοψηφία δηλώνει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά.

Σε σχετικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι οι έχοντες περισσότερα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα θεωρούν ότι οι αποφάσεις δεν υλοποιούνται συλλογικά, ακόμη κι αν λαμβάνονται συλλογικά. Συγκεκριμένα, όσο περισσότερα έτη έχουν τόσο περισσότεροι αυστηροί εμφανίζονται στη βαθμολόγησή τους. Μια πιθανή ερμηνεία για το εν λόγω εύρημα είναι ότι οι πιο παλιοί στη σχολική μονάδα, έχοντας υπηρετήσει περισσότερα χρόνια εκεί γνωρίζουν καλύτερα τα τεκταινόμενα του σχολείου συνεπώς, αναλαμβάνουν και υλοποιούν περισσότερες πρωτοβουλίες συγκριτικά με τους νεότερους στη σχολική μονάδα. Άρα με την τοποθέτησή τους αυτή, ουσιαστικά, θίγουν τη διάσταση μεταξύ νεότερων και παλιότερων μελών ως προς την υλοποίηση των αποφάσεων που λαμβάνονται.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η επόμενη ερώτηση της ίδιας παραμέτρου, στην οποία αξιολογείται ο βαθμός ικανοποίησης από το συνεργατικό κλίμα που επικρατεί ως προς διάφορους τομείς της σχολικής πραγματικότητας. Οι 237 από τους 263 συμμετέχοντες στην έρευνα αξιολογούν από αρκετά έως και πολύ ικανοποιητική τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με την επίδοση των μαθητών (90,3%, Μ.Ο.:3,3). Φαίνεται, συνεπώς, πως οι ανάγκες των μαθητών διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο οργάνωση της σχολικής ζωής και αποτελούν ρυθμιστικό παράγοντα λειτουργίας στις σχολικές μονάδες. Το 31,6% αξιολογεί ως πολύ ικανοποιητική τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου σχετικά με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Ως αρκετά ικανοποιητική κρίνεται η συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα (50,6%) και ως πολύ ικανοποιητική αναφορικά με την εφαρμογή συνεργατικής διδασκαλίας (30,4%). Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας πιστεύουν σε αρκετό βαθμό ότι υπάρχει συνεργατικό κλίμα στις σχολικές τους μονάδες, που αποτυπώνει γενικά τις σχέσεις μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και

αποσκοπεί στην αποτελεσματική εκτέλεση του έργου τους, σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγει και η Κωστοπούλου (2011) στην έρευνά της.

Σε σχετικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες αξιολογούν τη συνεργασία ως πιο ικανοποιητική σε σχέση με τις γυναίκες, όσον αφορά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Η διαφοροποίηση αυτή, ενδεχομένως, να οφείλεται στην έλλειψη χρόνου που περιορίζει τη δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων και σκέψεων μεταξύ των συναδέλφων, όπως και περισσότερες ευκαιρίες για προσωπικές επαφές. Αυτή η προσωπική επαφή, πιθανόν, να ενισχύει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αισθανθούν μεγαλύτερη άνεση να παρουσιάσουν τις ιδέες τους στους συναδέλφους, να συζητήσουν, αλλά και να υλοποιήσουν από κοινού στις τάξεις τους καινοτόμα προγράμματα. Μια άλλη πιθανή ερμηνεία που μπορεί να δοθεί και επισημαίνεται και στην έρευνα των Ζμπάινο & Γιαννακούρα (2010) έχει να κάνει με τα στερεότυπα του φύλου. Ενδεχομένως, το αποτέλεσμα αυτό να αποτυπώνει την τάση των ανδρών εκπαιδευτικών να μην εκφράζουν ανοιχτά τις ανάγκες τους ή τη δυσaráσκειά τους, συμμορφούμενοι προς το στερεότυπο που θέλει τους άνδρες να τα βγάζουν πέρα μόνοι τους ή αντικατοπτρίζει τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση που αναπτύσσουν κοινωνικά και επαγγελματικά οι άνδρες συγκριτικά με τις γυναίκες.

Επίσης, κατά την αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ των ετών υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και της παραμέτρου συνεργασίας (Δ2.2) διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερα έτη έχουν οι ερωτώμενοι στη σχολική μονάδα τόσο πιο αρνητικές ήταν οι απαντήσεις τους στην πρόταση που αφορά τη συνεργατική διδασκαλία. Πρόκειται για ένα παράδοξο εύρημα που δεν έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπου οι αντιλήψεις για το κλίμα γίνονται πιο θετικές ανάλογα με τα χρόνια παραμονής στην ίδια σχολική μονάδα (Καβούρη, 1998). Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται μόνο στη συνεργατική διδασκαλία, βασική συνιστώσα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Το εύρημα αυτό αποτυπώνει και αναδεικνύει τη διάσταση μεταξύ νεότερων και παλαιότερων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Είθισται οι παλιότεροι να αντιμετωπίζουν με δυσπιστία τα νεότερα και καινούργια μέλη στην ομάδα, για τον λόγο αυτό συχνά είναι αρνητικοί και σε οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας μαζί τους. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχοντας αποφοιτήσει πρόσφατα από τα πανεπιστημιακά τμήμα φέρουν μαζί τους νέες ιδέες, είναι γνώστες των σύγχρονων εκπαιδευτικών τάσεων και μοντέλων διδασκαλίας κ.ά, όλα αυτά πολλές φορές αντιμετωπίζονται με

φόβο, επιφύλαξη και καχυποψία και ασυνείδητα δημιουργείται ένα κλίμα ανασφάλειας στους παλαιότερους, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνσή τους από τους νεότερους, θεωρώντας ότι με την παρουσία τους στην ομάδα διακυβεύονται τα δικά τους δικαιώματα και κεκτημένα. Άλλωστε, όπως αναφέρει και η Καρυπίδου στην εργασία της (2009) είναι σύνηθες το φαινόμενο στα σχολεία τις περισσότερες φορές να αναπτύσσονται καταστάσεις ανταγωνισμού μεταξύ των νεότερων και παλαιότερων συναδέλφων που μπορεί να οφείλονται σε σύγκρουση συμφερόντων, προσωπικών ή επαγγελματικών στόχων, διαφορές γνώμης ή απόψεων ή σε διάφορες προσωπικές σχέσεις και καταστάσεις που επικρατούν στις σχολικές μονάδες. Τέλος, τα συνολικά έτη υπηρεσίας δεν φάνηκε να είναι παράγοντας επιρροής στον τρόπο που αξιολογούν την παράμετρο της συνεργασίας.

Καταλήγοντας στην αναφορά μας και με βάση τα ευρήματα μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας Ιωαννίνων επικρατεί ένα διάχυτο αίσθημα ικανοποίησης από το επικοινωνιακό και συνεργατικό κλίμα που επικρατεί. Καθίσταται σαφές ότι για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας εξαρτάται σημαντικά από την επικοινωνία και τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της και ανάγεται το συμπέρασμα ότι στις περισσότερες μονάδες επικρατεί πνεύμα συλλογικότητας, συναδελφικότητας και αίσθημα ομαδικότητας που ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά τρόπο δημοκρατικό και συμμετοχικό.

Στη συνέχεια διερευνώνται ορισμένοι τομείς της σχολικής πραγματικότητας ως προς τον βαθμό επιρροής τους από τη σχολική διοίκηση, τρίτη παράμετρο διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Οι τομείς αυτοί αναφέρονται και στη σχετική βιβλιογραφία από ανάλογες ερευνητικές δραστηριότητες και από επιστήμονες που μελετούν την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας (Γουρναρόπουλος, 2007· Μπάκας, 2002 & 2006· Roueche and Baker, 1986· Σαϊτης, 2007· Thompson, 1998· Ζιανίκας, 1996).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας δήλωσε ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τη διοίκηση του σχολείου τους είναι χρήσιμη για τη δουλειά τους. Η διοίκηση τους αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων και τους παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι 214 από τους 263 χαρακτήρισαν τον διευθυντή τους αρκετά έως και πολύ αμερόληπτο στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και από το 80,2% τονίσθηκε ο δίκαιος καταμερισμός των εξωδιδασκικών

εργασιών. Όπως επισημαίνει και ο Μπάκας (2002) και αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της εργασίας σε ένα καλό σχολικό κλίμα συμβάλλει και είναι εγγύηση επιτυχίας ο δίκαιος καταμερισμός της εργασίας, ο οποίος πρέπει να είναι ανάλογος με την ιδιαίτερη κλίση του καθενός από τους συνεργάτες.

Ο διευθυντής λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς (αρκετά 42,6%, πολύ 33,8%), δεν επεμβαίνει στο διδακτικό τους έργο (καθόλου 43,3%, λίγο 29,3%), προωθεί τη βελτίωσή τους στον επαγγελματικό τομέα (77,6%), ενισχύει την ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα σ' αυτόν και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (79,1%, Μ.Ο.:3,1), επικοινωνεί και συνεργάζεται αρκετά έως και πολύ με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές (80,2%, Μ.Ο.:3,3). Εν κατακλείδι, ο διευθυντής αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος υποστηρίζει το 87,7% (Μ.Ο.:3,3). Όπως χαρακτηριστικά τονίζει η Πασιαρδή (2001), ο διευθυντής του σχολείου ως μια ηγετική φυσιογνωμία στη σχολική μονάδα αποτελεί *«το κλειδί επιτυχίας στη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος»*.

Από την παραπάνω ανάλυση συμπεραίνουμε ότι υπάρχει μια διάχυτη ικανοποίηση από τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, ανάλογο εύρημα εντοπίζεται και στην έρευνα των Ζμπάινο & Γιαννακούρα (2010), καθώς και στην έρευνα της Κωστοπούλου (2011). Η πλειοψηφία υποστηρίζει ότι ο διευθυντής τους ενισχύει και τους υποστηρίζει στην εκτέλεση του διδακτικού τους έργου και στην εξέλιξή τους, εύρημα που το συναντάμε και στην έρευνα της Στραβάκου (2003).

Η παροχή ελευθερίας πρωτοβουλιών από τον διευθυντή στους εκπαιδευτικούς δημιουργεί στους τελευταίους μια αίσθηση αυτενέργειας, ανάληψης δράσης στηριζόμενη στη δική τους κρίση. Παράλληλα, ενισχύεται το αίσθημα της ευθύνης μέσα από εκχώρηση αρμοδιοτήτων, όπως τονίζει την έρευνά του ο Τσολακίδης (2010). Άλλωστε το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης που προβάλλεται έντονα ενθαρρύνει την εμπλοκή των μελών του διδακτικού προσωπικού στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, αυτή η άμεση εμπλοκή βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων του σχολείου και μετατρέπει τα μέλη του προσωπικού σε φορείς ανάπτυξης (Πασιαρδή, 2001). Επιπλέον, από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι οι έχοντες περισσότερα έτη υπηρεσίας αξιολογούν πιο θετικά τη διοίκηση, ιδιαίτερα στον τομέα που αφορά τον καταμερισμό των εξωδιδακτικών εργασιών.

Στην ερευνά μας αποτυπώνεται ένα γενικό αίσθημα ικανοποίησης από την ανατροφοδότηση που δέχονται από τη σχολική διοίκηση, σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας της Πασιαρδή (2001), στην οποία οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δηλώνουν ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν τους είναι λίγο έως και καθόλου χρήσιμη για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους.

Η τέταρτη παράμετρος διερεύνησης είναι ο μαθητής, όπως έχει διαπιστωθεί ερευνητικά, αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες που συμβάλλει αποφασιστικά αφενός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και αφετέρου στη σχολική επίδοση και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Slater & Teddie, 1992).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αξιολογούν το κλίμα του σχολείου από αρκετά έως και πολύ ευχάριστο για τους μαθητές με αθροιστικό ποσοστό 87,4% και το τεκμηριώνουν ως εξής: καταρχήν, νιώθουν ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο τους (πολύ 55,9%, αρκετά 36,9%, Μ.Ο.:3,5) και η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές τους είναι από αρκετά έως και πολύ ικανοποιητική (88,9%, Μ.Ο.:3,3). Οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό (αρκετά 46%, πολύ 45,6%, Μ.Ο.:3,4), η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (αρκετά 47,1%, πολύ 41,8%, Μ.Ο.:3,3) και γενικά το σχολείο προσπαθεί πολύ να τους μεταδώσει έμπρακτα το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων (45,6%, Μ.Ο.:3,3). Επιπλέον, η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα και σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της για τους μαθητές (πολύ 46,4%, Μ.Ο.:3,3). Τέλος, το περιβάλλον του σχολείου (κτίρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) αξιολογείται από λίγο έως και αρκετά ευχάριστο για τους μαθητές (λίγο 25,9%, αρκετά 49%, Μ.Ο.:2,8), η αξιολόγησή του υποδηλώνει και την αναγκαιότητα βελτίωσής του.

Ανάλογα ευρήματα εντοπίζονται και στην έρευνα της Πασιαρδή (2001), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο σχολικών βαθμίδων προσπαθεί να αποδώσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό, ακόμη και υπό αντίξοες συνθήκες, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ερευνήτρια. Στην εργασία μας το 91,6% δηλώνει ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Επιπλέον, και στις δύο έρευνες αναδεικνύεται η ανάγκη για βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος. Στην έρευνα του Τσολακίδη (2010) διαφάνηκε ότι βασικός στόχος των εκπαιδευτικών είναι η επιτυχία και η ανάπτυξη των μαθητών εύρημα, το οποίο αναδεικνύεται και από τη δική μας μελέτη.

Σε στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε παρατηρήθηκε διαφυλική στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με τους άνδρες να αξιολογούν το περιβάλλον του σχολείου ως πιο είναι ευχάριστο απ' ότι οι γυναίκες. Οι άνδρες αξιολογούν το περιβάλλον από αρκετά έως και πολύ ευχάριστο με αθροιστικό ποσοστό 74,2% (Μ.Ο.:2,9) και οι γυναίκες με αθροιστικό ποσοστό 63,3% (Μ.Ο.:2,7). Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να είναι κοινωνικής φύσης, οι γυναίκες τείνουν να παρατηρούν και να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο καλαίσθητο και στο ωραίο, ενώ οι άνδρες έχουν περισσότερες τεχνικές γνώσεις γι' αυτό και δίδουν σημασία σε θέματα τεχνικής φύσης, όπως η κτηριακή υποδομή κ.ά. Συνεπώς, ένα σχολικό περιβάλλον που υστερεί στη διαμόρφωση των εσωτερικών και των εξωτερικών χώρων του, δεν είναι υλικοτεχνικά εξοπλισμένο κ.λπ. για τις περισσότερες γυναίκες αξιολογείται πιο αυστηρά, επειδή δεν πληροί τις προαναφερόμενες προδιαγραφές και κρίνεται παιδαγωγικά ακατάλληλο.

Επιπλέον, στη ίδια ερώτηση εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις στα ερωτήματα «Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας» και «Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές», η διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών, με τους διευθυντές να αξιολογούν πιο θετικά και τις δύο προτάσεις.

Γενικά, από την έρευνά μας απορρέει ένα αίσθημα ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την προσφερόμενη εκπαίδευση στους μαθητές, εύρημα το οποία έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Πασιαρδή (2001), στην οποία οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δηλώνουν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι από την προσφερόμενη εκπαίδευση που αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων. Ωστόσο και στις δύο έρευνες επισημαίνεται η ανάγκη βελτίωσης του σχολικού περιβάλλοντος, ενός παράγοντα που συμβάλλει στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται.

Αφού αναφέρθηκαν όλες οι παράμετροι διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και οι τομείς επιρροής τους επιχειρείται στη συνέχεια μια συνολική προσπάθεια αξιολόγησή τους με σκοπό να αναδειχθούν οι τομείς που χρήζουν βελτίωση. Πρώτη αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής (αρκετά 35,7%, πολύ 36,9%, Μ.Ο.:3,1). Όλοι οι υπόλοιποι τομείς συγκεντρώνουν μέσο όρο από 2,1 έως 2,2 συνεπώς, προτείνεται μεν η βελτίωσή τους σε μικρό βαθμό δε. Οι τομείς αυτοί είναι η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης

της σχολικής μονάδας, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών. Η αναγκαιότητα για περισσότερες παροχές υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διδασκαλία και για βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής αναδεικνύεται και από άλλες έρευνες αξιολόγησης του σχολικού κλίματος (Ζμπαίνος & Γιαννακούρα, 2010, Πασιαρδή, 2001).

Επίσης, από σχετικό στατιστικό έλεγχο προέκυψε ότι οι πιο παλιοί στη σχολική μονάδα θεωρούν ότι οι παράμετροι «Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας, Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών, Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, Η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου» χρήζουν βελτίωσης σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι αξιολογούνται από τους νεότερους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε διαφοροποίηση στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι από τις διαφορετικές σχολικές μονάδες στις ενότητες Δ1.Επικοινωνία, Δ3.Οργάνωση - Διοίκηση σχολείου, Δ4. Μαθητές και Δ5. Η διαφορά εντοπίζεται στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι από το διαπολιτισμικό σχολείο στις παραμέτρους Επικοινωνία, Οργάνωση – Διοίκηση σχολείου και Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές αξιολογούν πιο θετικά τις παραμέτρους: Επικοινωνία, Συνεργασία, Οργάνωση – Διοίκηση σχολείου και Μαθητές εύρημα το οποίο συμφωνεί με αντίστοιχο εύρημα της έρευνας της Πασιαρδή (2001).

6.2. Συμπερασματικές διαπιστώσεις

- Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες και από μόνιμους εκπαιδευτικούς με ηλικία από 41 έως και μεγαλύτερη των 50 ετών και με έτη υπηρεσίας από 11 έως και περισσότερα των 30 ετών. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων ήταν εκπαιδευτικοί, ενώ συμμετείχαν 9 προϊστάμενοι, 13 υποδιευθυντές και 35 διευθυντές. Υπήρξε αναλογική αντιπροσώπευση και από τις έντεκα εκπαιδευτικές ειδικότητες που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν κάποιο άλλο πτυχίο πέρα από το βασικό τους, ενώ αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάνει κάποια μετεκπαίδευση, είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και λίγοι οι έχοντες δεύτερο πτυχίο και διδακτορικό.
- Στην έρευνα μας συμμετείχαν τέσσερις τύποι σχολείων, Γενικό δημοτικό σχολείο, Πρότυπο Πειραματικό δημοτικό σχολείο, Ειδικό δημοτικό σχολείο και Διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούσαν σε σχολεία οργανικότητας 4/θέσιου και άνω.
- Το σχολικό κλίμα για τους περισσότερους νοείται ως η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο, η οποία επηρεάζει αποφασιστικά την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα και διαφοροποιείται εννοιολογικά από την κουλτούρα του σχολείου.
- Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας αναδεικνύεται καθοριστικός, καθώς το σχολικό κλίμα για την πλειονότητα διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας και μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή. Σε προσπάθεια αξιολόγησης του τρόπου άσκησης τη σχολικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες του Νομού Ιωαννίνων, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος θεωρεί ότι ο διευθυντής της μονάδας ανταποκρίνεται επαρκώς στον διοικητικό του ρόλο, δίνοντας το παράδειγμα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.
- Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας, γι' αυτό κι ένα θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να λειτουργήσει και ως εσωτερικό κίνητρο στην επιλογή σχολικής μονάδας υπηρετήσης.

- Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος είναι αναγκαία, γιατί διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και από παιδαγωγική σκοπιά αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στη λήψη των απαραίτητων διορθωτικών μέτρων, στον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων και στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Αρμόδιοι φορείς για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος αναδεικνύονται πρωτίστως ο Σύλλογος διδασκόντων και δευτερευόντως ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας. Η πλειονότητα δεν επιθυμεί να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ο Σχολικός σύμβουλος, ο Διευθυντής εκπαίδευσης ή οποιοσδήποτε άλλος Εξωτερικός φορέας. Άποψη η οποία στηρίζεται από εκπαιδευτικούς, διευθυντές, υποδιευθυντές και προϊσταμένους.
- Στις σχολικές μονάδες του Νομού Ιωαννίνων συναντώνται και οι τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος, με το ανοιχτό σχολικό κλίμα να επικρατεί στις περισσότερες. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ικανοποιημένη από το σχολικό κλίμα που επικρατούσε σ' αυτές και αξιολογεί σε υψηλά επίπεδα την ικανοποίηση που αντλεί από το επικοινωνιακό και συνεργατικό κλίμα της μονάδας.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται από το μέγεθος της σχολικής μονάδας, από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που απαρτίζουν το σχολείο και από την υλικοτεχνική υποδομή.
- Το κλίμα του σχολείου αξιολογείται ως ευχάριστο για τους μαθητές, καθώς οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο, οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό και η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα και σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της για τους μαθητές. Τέλος, το περιβάλλον του σχολείου (κτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) αξιολογείται μεν ως ευχάριστο για τους μαθητές, ωστόσο επισημαίνεται η αναγκαιότητα βελτίωσής του.
- Η υλικοτεχνική υποδομή αναδεικνύεται ως η πρώτη παράμετρος που χρήζει βελτίωσης και έπονται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας,

μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών και η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου.

- Φαίνεται, ότι η ηλικία και η συνολική εργασιακή εμπειρία δεν έπαιξε ρόλο στην αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο και τις παραμέτρους του. Ενώ το φύλο βρέθηκε ότι είχε περιορισμένη επίδραση και οδήγησε σε διαφοροποίηση στις απαντήσεις δύο ερωτημάτων. Η διαφοροποίηση είναι πιο συχνή μεταξύ νεότερων και παλαιότερων εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

6.3. Προτάσεις

Στην ενότητα αυτή διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις που απορρέουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και μπορούν να φανούν χρήσιμα σε ερευνητές που θα ήθελαν να ασχοληθούν μελλοντικά με το θέμα του σχολικού κλίματος, όπως και σε εκπαιδευτικούς και αρμόδιους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι προτάσεις συνοψίζονται ως εξής:

1. Από την έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διάκινται υπέρ της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, βασική συνιστώσα του εκπαιδευτικού έργου, επιπλέον, αναδείχθηκε η επιθυμία τους να συμμετέχουν οι ίδιοι στη διαδικασία της αξιολόγησής του. Συνεπώς, προτείνεται η θεσμοθέτηση και η καθιέρωση προγραμμάτων βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης σε θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου. Η άρνηση των εκπαιδευτικών για αξιολόγησή τους από εξωτερικούς φορείς, όπως διαφάνηκε και από την έρευνά μας, πιθανότατα να οφείλεται σε ελλιπή ενημέρωση και σε προκατάληψη από προηγούμενες αρνητικές αξιολογικές εμπειρίες που εξακολουθούν να τροφοδοτούν την άρνηση και να λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Άλλωστε είναι κοινή παραδοχή ότι η επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων σε θέματα αξιολόγησης και η αξιολόγηση του ίδιων των αξιολογητών εμπνέει εμπιστοσύνη για ένα έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό αποτέλεσμα της διαδικασίας.
2. Η πολιτεία, μέσα από την εκφραζόμενη εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να θεσμοθετήσει ένα σταθερό σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο δεν θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και θα παρέχει ουσιαστική ενημέρωση

σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Θα λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και θα συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σ' αυτή, μόνο, την περίπτωση θα ληφθεί θετικά από την εκπαιδευτική κοινότητα και θα προχωρήσει ομαλά η εφαρμογή της.

3. Από την έρευνά μας αναδείχθηκε το συμμετοχικό στυλ διοίκησης, καθώς διαφάνηκε ότι στις περισσότερες σχολικές μονάδες η διοίκηση αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας και λήψης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς. Προτείνεται το Υπουργείο παιδείας να θεσμοθετήσει και μέσω των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων, των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων κ.ά. και σε συνεργασία με τις κατά τόπους Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να υλοποιήσει προγράμματα βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης νυν διευθυντών και υποψήφιων, καθώς και εκπαιδευτικών σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης του σχολείου και της εκπαίδευσης ευρύτερα. Το πρόγραμμα, ειδικά για τους διευθυντές, θα πρέπει να παρέχει στους υποψήφιους, πέραν των βασικών διοικητικών γνώσεων της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης, και ειδικότερες γνώσεις σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας στη σχολική μονάδα (συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο εργασίας), διαχείρισης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, λήψης αποφάσεων, εκπαιδευτική ηγεσία, ηγεσία και εκπαιδευτικές καινοτομίες, προγραμματισμός στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στοιχεία ψυχολογίας οργανώσεων και ψυχολογίας εργασίας, εκπαιδευτικό δίκαιο κ.ά.
4. Η πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει και να φροντίσει έγκαιρα για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων με σκοπό τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος. Ο σχολικός χώρος θα πρέπει να είναι αισθητικά και μορφολογικά κατάλληλα διαμορφωμένος και άρτια εξοπλισμένος με σύγχρονα διδακτικά και τεχνολογικά μέσα.
5. Σε ορισμένα ερωτήματα παρατηρήθηκε διάσταση απόψεων μεταξύ νεότερων και παλαιότερων μελών στη σχολική μονάδα. Η διαχείριση αυτών των καταστάσεων πρέπει να είναι πρώτιστο μέλημα του διευθυντή – ηγέτη της σχολικής μονάδας, ο οποίος στα πλαίσια του πολυσύνθετου ρόλου του καλείται να επιλύσει τις διαφορές τους και τα προβλήματα παρακινώντας το προσωπικό για καθολική συμμετοχή στη λήψη και υλοποίηση των αποφάσεων. Ο

διευθυντής συνίσταται να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια για την επίτευξη αρμονικής συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων.

6. Προτείνεται η μελέτη και η εξέταση διαφόρων πτυχών του σχολικού κλίματος, από διαφορετικές οπτικές γωνίες με όμοια, παραπλήσια, διαφορετικά ή συνδυαστικά ερευνητικά εργαλεία. Οι μελέτες αυτές θα συμβάλλουν στη βελτίωση, στην αξιολόγηση κι ανατροφοδότηση του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε το κλίμα στις σχολικές μονάδες να παραμένει ελκυστικό, ευχάριστο, φιλικό, υποστηρικτικό και ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση.

Εν κατακλείδι, ο ρόλος του σχολικού κλίματος στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός και αναμφισβήτητα καθοριστικός στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας. Η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας στο σχολείο εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του διευθυντή να χτίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό, σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, για να είναι αποτελεσματικό, χρειάζεται ικανή σχολική ηγεσία. Έχει ανάγκη από διευθυντές, οι οποίοι ενεργούν ως σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες, καθοδηγούν, πείθουν, παρακινούν, επαινούν και γενικά κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς σε μια πορεία για την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, απαιτείται η συνεχής, συστηματική και υπό κριτήρια αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, με στόχο πάντα την ανατροφοδότησή του με βάση τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από την αξιολόγησή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική και ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής- Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999α). *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα (1999β). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό, στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Β΄, Κεφάλαιο 3ο, (σ.137-178). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Πασιαρδής, Π. *Η Αξιολόγηση του διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη*. (σ.39-60). Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Altricher, H., Posch, R. & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών: Τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση*. Τόμος ΙΕ, τ. 57, Χειμώνας 2010. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (σ. 5-30).

- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α.Λιβάνη.
- Βαρσαμίδου, Α. (2012). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολής Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία*. Μεταίχμιο.
- Carnoy, M. (1990). *Κράτος και Πολιτική θεωρία*, μτφρ. Παπαϊωάννου. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morriison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος Εποπτεία και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών

Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική – λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση- Μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. 2η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευθυμίου, Α. (2015). *Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη - Μετασχηματιστική ηγεσία*. Εργαστήριο Κοινωνικής και Πειραματικής Ψυχολογίας. Αθήνα: Πάντειο Παν/μιο.
- Ζαβλανός, Μ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ίων.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην
- Ζαμπέτα, Ε. (1995): *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, (σ. 390-435). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Ηλία, Η., Λουκάς, Χ., Στέλιου, Γ., Ταλιαδώρας, Γ., & Χαραλάμπους, Ε. (2005). Σχέδιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Στο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκρος, Α. (επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2004). Φιλοσοφία και πρακτική διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Νέα Παιδεία*. τ. 109. (σ. 34-49).
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δάρδανος.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.27. (σ. 181-201).
- Καβούρη, Π. και Γεωργίου, Ε. (2004). Το παιδαγωγικό και ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα του ολοήμερου σχολείου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Ανοιχτό Σχολείο*. τ.91. (σ. 33-37).
- Καζαμίας, Α. (1995). Η κατάρα του Σίσυφου: η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο: *Καζαμίας, Α./Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, σ.40-72. Αθήνα: Σείριος.
- Κακανά, Δ. Μ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Κανελλόπουλος, Χ. (1995). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση. Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*. Αθήνα: International Publishing.
- Καπούλας, Ζ. (2004). Ο θεσμός της κινητικότητας στο δημόσιο. *Δημόσιος Τομέας*, τεύχος 207. Μάιος, σσ. 26-27.
- Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, (σ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003α). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ.30, (σ. 3-8).
- Κασσωτάκης, Μ. (2003β). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Κουτούζης, Μ. (2006). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων*. Αθήνα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΥΠΕΠΘ.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, Χ. (1993). *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες -Μια μορφή προσέγγισης για συνεργασία και δράση*. Αθήνα: "ΕΛΛΗΝ".

- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Κουτούζης, Μ. (1999α). Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο: *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Τόμος Α΄ Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (1999β). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999α). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι., (1999α). *Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης*. Τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999β). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Γ΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η Διερεύνηση των Σχέσεων μεταξύ του Ηγετικού Στυλ, της Κουλτούρας και της Αποτελεσματικότητας στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

- Κυριακίδης, Λ. (2008). Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πρακτικά Συνεδρίου: *Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης, Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές*, (σ. 113-136). Βόλος: Υπ.Παι.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006α). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006β). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη* (μτφρ. Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*, (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μακράκης, Β. (1999). Αξιολόγηση συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στο Βεργίδη, Λιοναράκη, Λυκουργιώτη, Μακράκη, Ματράλη, *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τόμος Α΄. Θεσμοί και Λειτουργίες.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουρίδας, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, (σ.5-41).
- Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του Α. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Α΄*. Έκδοση Δεύτερη. Ηράκλειο.
- Miell, D., Dallos, R. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μιχόπουλος, Α. (1997). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της Οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Α. (1998α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Α. (1998β). *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ: Διαδικασίες Επιρροής και Ενεργοποίησης της Εργασιακής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Moos, L. (2008) στο Μπαγάκης, Γ. & MacBeath, J. (2008) *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνης

- Μπάκας, Θ. (2002). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 3, (σ. 261-277).
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, 1, (σ. 117-125).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπελεγρής, Κ. (2010). *Συναισθηματική Νοημοσύνη, Μετασχηματιστική Ηγεσία και Διοίκηση αλλαγών στο πλαίσιο της Οργάνωσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουζάκης, Σ. (1998). Η αξιολόγηση στον σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση. *Πρακτικά 12^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, (σ. 45-57). Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα Δ.Ο.Ε.
- Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου Χ., Ρεκλείτης, Π. (1999). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ*. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές. Αθήνα: Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές. Αθήνα: Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μυλωνά, Ζ. & Βαϊραμίδου, Σ (2006). Διοίκηση αλλαγών στη σχολική μονάδα: η τέχνη της ισορροπίας. *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Τόμος 1. Άρτα.

- Νικολάου, Σ.– Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση Προσωπικού*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (1981). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Έκδοση Β΄, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα». Στο: *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Επιμέλεια: Καψάλης, Αχ. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, (σ.75-91).
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, (σ. 42-53).
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκης, Α., Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος, συνιστώσες της σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). «Εισαγωγή Καινοτομιών στην Εκπαιδευτική Μονάδα: Ο Ρόλος του Διευθυντή». ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*. Μαυροσκούφης, Δ. (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (σ.231-240).

- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπασταμάτης, Α. (2008). «Η σημασία της Ηγεσίας και του Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση». *Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης – Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Βόλος: Πρακτικά Συνεδρίου (σ.248-257).
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993β). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα τ'. 2
- Πασιαρδή, Γ. (2000). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2006). Το σχολικό κλίμα υπό τον φακό των παιδιών. Παρουσίαση στο Συνέδριο CCEAM.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής Π., & Πασιαρδή Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός

- Πετρίδου, Ε. (2000). «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας». Στο: Παπαναούμ, Ζ.(2000) (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα..* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., (σ.49-57).
- Πετρίδου, Ε. (2002). *Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση*. Διοικητική ενημέρωση, 22:55-60.
- Πυργιωτάκης Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση;*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρέντζη, Α. (2013). *Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού μέσα από την αντιμετώπιση συγκρούσεων: το παράδειγμα του νηπιαγωγείου*. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ. τ.107-108, (σ.227-238).
- Σαϊτή Α., & Σαϊτης, Χ. (2012). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα.
- Σαϊτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Β΄ Έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ., (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Γ΄ Έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα.
- Σαϊτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΥΠΕΠΘ.
- Σαϊτης, Χ. (2008β). *Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση*. Περίληψη Επιμορφωτικού Υλικού. ΕΚΠΑ-ΑΣΠΑΙΤΕ.

- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.
- Ταϊλαχίδης, Σ. (2014). *Η συμβολή των διευθυντικών στελεχών στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος: Μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας*, Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ.
- Τσιάκκιρος, Α. και Πασιαρδής, Π. (2002). *Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 33, (σ. 195-213), Ατραπός.
- Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.
- Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Φασουλής, Κ. (2000). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στο: Παππάς, Α. κ.ά.(2000) (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός, (σ.415-420).
- Fend, H. (1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση: μια εισαγωγή στην έρευνα της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Φύλιας, Β. (1988). *Παιδεία και Κράτος. Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ.40. Αθήνα: Μάιος - Ιούνιος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, L. (1990). *Management Skills in Primary Schools*. London: Routledge.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. London: Arrow.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*. London: Taylor and Francis.
- Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and Society, A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Cheng, Y.C. (1991^a). Leadership Style of Principals and Organizational Process in secondary Schools. *Journal of Educational Administration*, 29(2), p.25-37.
- Cheng, Y.C. (1991^b). Organizational Environment in Schools: Commitment, Control, Disengagement, and Headless. *Educational Administration Quarterly*, 27(4), p. 481-505.
- Cohen, W. A. (1990). *The art of the leader*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, pp. 180-193.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Association for Supervision and Curriculum Development. Princeton: Alexandria.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.

- Fullan, M. (2005), *Leadership & sustainability-System Thinkers in Action*, Corwin Press, A Sage Publication Company, Thousand Oaks, California.
- Halpin, A. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: MacMillan.
- Hargreaves, D.H. (1994). The new Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development, *στο: Teaching and Teacher Education*, 10,4.
- Hazzi, O. & Maldaon, I. (2015). A pilot study: vital Methodological issues. *Verslas:Teorija ir praktika/business:Theory and Practice*, 16(1), pp. 53-62.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th Edition). New York: McGraw - Hill.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: theory, research and practice*. New York: McGraw - Hill.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: theory, research and practice*. (5th Edition). New York: McGraw - Hill.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1987). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: McGraw - Hill.
- Katz. D., & Kahn, R., (1978). *The Social Psychology of Organizations* (2nd Edition). New York: Wiley.
- Keeves, J.P., (1997). *Educational research, methodology, and measurement, an international handbook*. Second edition. Australia: Pergamon Press.
- Koth, C.W., Bradshaw, C. P. and Leaf, P. J. (2008): A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 1, 96–104.
- Litzinger, W., & Sehaefer, T. (1997). *Leadership through Followership*. Business Horizons.

- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: the Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University.
- Menon, M. E. & Christou, C. (2002). “*Perceptions of future and current teacher of the organization of elementary school: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction*” in *Education Research*, 44, Spring, 97-110.
- Moriey, L. & Rassol, N. (2000). School effectiveness: New managerialism, quality and the japanization of education. *Journal of education policy*. Vol. 15.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School improvement*, 2, 3, pp 213-229.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external. *Studies in Educational Evaluation*, 27. (95-106).
- OECD, (2009). Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices.
- OECD (2013). Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment. Paris: OECD.
- Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Longman.
- Owen, L. (1997). Pierre Bourdieu and the sociology of assessment and evaluation. In Cullingford, C: *Assessment versus Evaluation*. London. (256-260).
- Pasiardis, G. (2008). Toward a knowledge base for school climate in Cyprus's schools. *The International Journal of Educational Management*, 22 (5), p. 399-416.

- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to new Directions and Practices*. London: Sage Publications.
- Rauch, C., Behling, O. (1984), Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership, In J. G. Hunt, D. M. Hosking, C. A. Schriesheim, and R. Stewart (Eds.) *Leaders and Managers: International perspective on managerial behavior and leadership*, Elmsford. New York: Pergamon.
- Rich, J. (1988). *Innovations in Education: Reformers and their Critics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Roueche, J. E. & Baker, G. A. (1986): *Profiling excellence in America's schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing Students: How Shall We Know Them?* London: Harper and Row.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. S. (1991). *Evaluation the thesaurus*. 4th Edition. Thousand Oakw, CA: Sage.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41, (5).
- Sisk, H. & Williams, J. (1981). *Management and Organization*, (4th ed.), Ohio: Cincinnati.
- Slater, R. O. & Teddie, C. (1992). Towards a theory of school effectiveness and leadership. *School effectiveness and school improvement* 3(4), 242-257.

- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*, Buckingham: Open University Press
- Taylor, D.L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), p. 217-227.
- Thompson, M.M. (1998). Distance learners in higher education. In C.C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education* (pp. 9-24). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Wolf, R. M. (1990). The nature of educational evolution. In H. J. Walberg, *The international Encyclopedia of educational Evaluation*. Oxford Pergamon Press, 8-10.
- Worthen, R. B. and Sanders, R. J. (1987). *Educational Evaluation Alternative Approaches and Practical Guidelines*. London: Longman.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Ανδρεαδάκης, Ν (2014α). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Αποτελεσματικό σχολείου*: Κεφ. 5 [Κριτήρια \(Εσωτερικά - Εξωτερικά\) Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων](#). Ανοιχτά Ακαδημαϊκά μαθήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών της Αγωγής/Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 17/01/2017 από: <https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=287>
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2014β). *Έννοια αποτελεσματικού σχολείου. Θεωρία και έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα*. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά μαθήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών της

Αγωγής/Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 23/05/2017 από:

<https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=287>

Γραμματικόπουλος, Β. (2014α). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*: Κεφ. 2 Βασικές Αρχές Αξιολόγησης. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά μαθήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών της Αγωγής/Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 27/01/2017 από:

<https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=267>

Γραμματικόπουλος, Β. (2014β). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*: Κεφ.3 Αντικείμενα, σκοποί και κριτήρια Αξιολόγησης. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά μαθήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών της Αγωγής/Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 29/03/2017 από: <https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=267>

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, (σ. 172-185). Ανακτήθηκε 01/02/2017 από:

<http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/>

Εμβαλωτής, Α., Κατσίης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Α' Έκδοση. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε 04/05/2017 από:

http://www.actuar.aegean.gr/notes/Embalotis%20et%20al_%20Stat_Notes.pdf

Fitz Gibbon, C.T. (1990). Performance Indicators. BERA Dialogues. Number 2. Multilingual Matters LTD, Clevedon – Philadelphia. Ανακτήθηκε 24/02/2017 από:

<https://books.google.gr/books?id=uxK0MUHeil4C&pg=PA1&lpg=PA1&dq=fitz+gibbon+performance+indicators&source=bl&ots=UaTBELc2on&sig=ySKm33kFlv76iZHgTN>

[C2IjwL_M&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwitr6GprofOAhWF8RQKHx4lCbIQ6AEIHZA
A#v=onepage&q=fitz%20gibbon%20performance%20indicators&f=false](http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf)

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ευ. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, (σ. 135-151). Ανακτήθηκε 13/03/2017 από:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ευ. & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σ.391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 17/12/2016 από:

http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_rot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf

Ζμπάνιος, Δ., Γιαννακούρα, Α. (2010). *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής*. Ανακτήθηκε 28/12/2016 από:

http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf

Hoy, W. K. (2010). *The Organizational Climate Description for Elementary Schools (OCDQ-RS)*. Ανακτήθηκε 20/01/2017 από: <http://www.waynekhoy.com/ocdq-rs.html>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Υπ.Παι.Θ.Π.Α. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Βασικό Πλαίσιο. Αθήνα: 2011. Ανακτήθηκε 11/03/2017 από:

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf/%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%95%CE%A1%CE%9F%CE%92%CE%91%CE%98%CE%9C%CE%99%CE%91%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97/%CE%91%CE%95%CE%95%2

[0%CE%94%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%92%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf](http://aee.iep.edu.gr/primary_education)

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Υπ.Παι.Θ.Π.Α. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τόμος 1: Βασικό Πλαίσιο. Αθήνα: 2012. Ανακτήθηκε 19/01/2017 από: http://aee.iep.edu.gr/primary_education

Καλκάνη, Ε. & Σκοπελίτου, Έ. (2015). *Καλές πρακτικές για την καλλιέργεια θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα*. Ελληνική Πύλη Παιδείας. Ανακτήθηκε 25/10/2016 από: <https://www.eduportal.gr/kales-praktikes-gia-tin-kalliergia-thetikou-klimatos-sti-scholiki-kinotita/>

Καρυπίδου, Α. (2009). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του δήμου Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 22/12/2016 από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14303/P0014303.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (2014). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Προγραμματισμός και Αυτοαξιολόγηση. Στο: *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών. (σ.44-115). Ανακτήθηκε 17/11/2016 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_d/liakopoulou.pdf

Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., Κάκκος, Γ. (2016). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός*

ρόλος του διευθυντή. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 4, Τεύχος 3, (167-207). Ανακτήθηκε 8/09/2017 από:

http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_10.pdf

Κουτούζης, Μ. (2011α). Από το Επιστημονικό Μάνατζμεντ στην Κοινωνική Δικαιοσύνη. Στο *Ηγεσία και Σχολική αποτελεσματικότητα: μύθοι και πραγματικότητες*. Περιλήψεις επιμορφωτικού σεμιναρίου. Αθήνα, 4 & 12 Μαΐου 2011. Ανακτήθηκε 19/03/2017 από:

www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%20seminariou%20ath.pdf

Κουτούζης, Μ. (2011β). Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα: Η Ελληνική πραγματικότητα. Στο *Ηγεσία και Σχολική αποτελεσματικότητα: μύθοι και πραγματικότητες*. Περιλήψεις επιμορφωτικού σεμιναρίου. Αθήνα, 4 & 12 Μαΐου 2011. Ανακτήθηκε 19/03/2017 από:

www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%20seminariou%20ath.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (1992). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας. Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε., 5, (σ. 128-171). Ανακτήθηκε 27/12/2016 από:

http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol05_1992.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε., 13, (σ. 75-87). Ανακτήθηκε 14/01/2017 από:

http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση*

Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα. τ.7. (σ.37-52).

Ανακτήθηκε 24/02/2017 από:

www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (2013α). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας.*

Ανακτήθηκε 19/02/2017 από:

http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2_articleid=9797

Κωνσταντίνου, Χ. (2013β). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από τη σκοπιά του παιδαγωγικού περιεχομένου, της εφαρμογής και της αμφισβήτησης.*

Ανακτήθηκε 27/03/2016 από: <http://euryfasma.gr/η-αξιολόγηση-του-έργου-του-εκπαιδευτι>

Κωνσταντίνου, Χ. (2016). *Η Παιδαγωγική και Κοινωνική Αποστολή του Σχολείου από την οπτική του «Προσδοκώ», του «Είναι» και του «Θέλω».* Ανακτήθηκε

03/05/2016 από: <https://www.alfavita.gr/apopsin/i-paidagogiki-kai-koinoniki-apostoli-to-y-sholeioy-apo-tin-optiki-to-y-prosdoko-to-y-einai-kai>

Λουκέρης, Δ., Συρίου, Ι., Κατσαντώνη, Σ. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, (σ. 180-194).

Ανακτήθηκε 28/11/2016 από:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/180-194.pdf>

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.15. (σ:195-209). Αθήνα:

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 29/11/2016 από:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf>

Ξουρίδας, Δ. (2016). *Διερεύνηση πρακτικών διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ανακτήθηκε 04/03/2017 από:

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9457/1/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%9E%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%99%CE%94%CE%91%CE%A3-136.pdf>

UNESCO (2004). *The Development of Education, National Report of Finland*.

Ανακτήθηκε 30/11/2016 από:

http://www.ibe.unesco.org/en/resources?search_api_views_fulltext=%22International%20ICE47%20English%20Natreps%20reports%20finland

Ορφανός, Σ., Φατσέα, Α. & Τόγια, Κ. (2005). Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και η επίδρασή του στη διαμόρφωση των στόχων του. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «*Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα*», Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.

Ανακτήθηκε 04/04/2017 από:

http://users.sch.gr/adamantiaf/Eisigiseis/eksoteriko_perivalon_sxoleio_epidراسi.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία. Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: 2009. Ανακτήθηκε 14/10/2016 από:

http://www/pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, (σ. 81-90). Ανακτήθηκε 23/11/2016 από:

<http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5/>

Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ. Φορείς υλοποίησης: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε 17/11/2016 από:

http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3706/1099_01_oaed_enotita11_v01.pdf

Σαΐτης, Χ. (2008γ). *Οργάνωση και Διοίκηση δομών Εκπαίδευσης*. Εκπαιδευτικό υλικό. Αθήνα. Ανακτήθηκε 18/12/2016 από:

<https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf>

Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικούς ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2. Ανακτήθηκε 23/09/2016 από:

<http://elme-syrou.kyk.sch.gr/aelme/paratakseis/aok/aksiologisi3.htm>

Τασούλα, Β. (Δ.Υ.). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό λογαριασμό. Προβλήματα και αντιφάσεις της Ελληνικής Εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στο: *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. (σ. 48-59). Ανακτήθηκε 17/11/2016 από:

http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_.pdf

ΥΠΕΠΘ/Π. Ι. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση - Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 12/10/2016 από:

http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ep/poiot_ekp_erevn/s_1_16.pdf

Φωτόπουλος, Α. (Δ.Υ.). *Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εργασία*. Υπ.Παι.Θ. - Κ.Δ.Β.Μ. - [INEΔIBIM](#) - Ε.Α.Π. Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης.

Ανακτήθηκε 10/12/2016 από: kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/5.3.pdf

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της Κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. (σ. 213-230). Ανακτήθηκε 12/09/2016 από:

http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasis9/ypodrasis9.2b/2vathmia/eppas/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%A%CE%AE.pdf

ΝΟΜΟΙ, ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ, ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ

Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144/07-12-1982). «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε 19/10/2016 από:

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/Νομοθεσία/Ν_1304_1982%20Σχολικός%20Σύμβουλος.pdf

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-09-1985). «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε 27/11/2016 από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n_1566_1985.pdf

Νόμος 2043/1992 (ΦΕΚ 79/19-05-1992). «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε 19/09/2016 από: http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1%CE%9D_2043-92.pdf

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-09-1997). «Ενιαίο Λύκειο και πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε 15/11/2016 από:

http://dide.flo.sch.gr/web/wpcontent/uploads/2013/05/DIDEFlorinas_N_2525_1997_MeOles_Tis_Allages.pdf

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-02-2002). «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*». Ανακτήθηκε 15/01/2017 από:

<http://www.seepeaa.gr/displayITM1.asp?ITMID=198>

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-05-2010). «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*». Ανακτήθηκε 14/02/2017 από:

http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N_3848_2010.pdf

Προεδρικό Διάταγμα. 320/1993 (ΦΕΚ 138/25-08-2013). «*Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*». Ανακτήθηκε 12/12/2016 από:

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94_320_1993.pdf

Προεδρικό Διάταγμα 8/1995 (ΦΕΚ 3/10-01-1995). «*Αξιολόγηση Μαθητών του Δημοτικού σχολείου*». Ανακτήθηκε 13/12/2016 από:

www.pess.gr/attachments/article/24/PD8.pdf

Προεδρικό Διάταγμα 140/1998 (ΦΕΚ 107/20-05-1998). «*Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των Εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης*». Ανακτήθηκε 13/02/2017 από:

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94_140_1998.pdf

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013). «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε 11/11/2016 από:

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1434-fek-240-2013axiologhshekpaidevtikwn-prwtovathmias-devterovathmias.html>

Υπουργική Απόφαση 15/03/2013 (ΦΕΚ 614/15-03-2013). «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Ανακτήθηκε 11/10/2016 από:

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/YA_30972%20%CE%931_2013.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κωδικός Ερωτηματολογίου



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή/έ συναδέλφισσα και συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης του Νομού Ιωαννίνων, σχετικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος που επικρατεί στις μονάδες υπηρετήσής τους.

Πρόκειται για μια εμπειρική έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής διατριβής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Παρακαλώ, διαβάστε προσεκτικά την κάθε ερώτηση και επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο, λαμβάνοντας υπόψη και τις οδηγίες συμπλήρωσης.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα θεωρείται πολύτιμη, είναι ανώνυμη και τα πορίσματά της θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για επιστημονικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ, εκ των προτέρων, για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Κοκκινέλη Κυριακή

Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

ΜΕΡΟΣ Α΄

Παρακαλώ συμπληρώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας.

ΠΡΟΦΙΛ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ		
Π1. Φύλο: 1= Άνδρας, 2= Γυναίκα		☐
Π2. Επιλέξτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε: 1= 22-30 Ετών, 2= 31-40 Ετών, 3= 41-50 Ετών, 4= Μεγαλύτερη των 50 Ετών		☐
Π3. Σχέση εργασίας: 1= Μόνιμος/η, 2= Αναπληρωτής/τρια, 3= Ωρομίσθιος/α		☐
Π4. Θέση στη σχολική μονάδα: 1= Διευθυντής/ντρια, 2= Υποδιευθυντής/ντρια, 3= Προϊστάμενος/η, 4= Εκπαιδευτικός		☐
Π5. Ειδικότητα/κλάδος: 1= ΠΕ70, 2= ΠΕ71, 3= ΠΕ06, 4= ΠΕ05, 5= ΠΕ07, 6= ΠΕ11, 7= ΠΕ19-20, 8= ΠΕ16 (16.01 & 16.02), 9= ΠΕ08, 10= ΠΕ32, 11= Ειδικό Εκπ/κό Προσωπικό		☐
Π6. Επιπλέον σπουδές πέρα από το πρώτο πτυχίο: [Μπορείτε να σημειώσετε με Χ περισσότερες από μία επιλογές]		
α. Δεύτερο πτυχίο ☐	β. Μεταπτυχιακός τίτλος ☐	γ. Διδακτορικός τίτλος ☐
δ. Μετεκπαίδευση ☐	ε. Κανένα από τα παραπάνω ☐	
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας (συνυπολογίζεται η προϋπηρεσία ως ωρομίσθιος, αναπληρωτής και μόνιμος): 1= 1-10, 2= 11-20, 3= 21-30, 4= Περισσότερα των 30 ετών		☐
Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα: 1= 1-3, 2= 4-5, 3= 6-8, 4= 9-10, 5= 11-12, 6= 13-15, 7= περισσότερα των 16 ετών		☐
Π9. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε: 1= Δημοτικό σχολείο, 2= Ειδικό Δημοτικό σχολείο, 3= Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο, 4= Διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο		☐

Π10. Οργανικότητα σχολείου: 1= 1/θ - 3/θ, 2= 4/θ - 6/θ, 3= 7/θ - 12/θ	☐
---	--------------------------

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄ Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος	
A1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «σχολικό κλίμα»: [Μπορείτε να σημειώσετε με Χ περισσότερες από μία επιλογές]	
A. Την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση).	☐
B. Την προσωπικότητα του σχολείου, δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα στον άνθρωπο, είναι και το κλίμα στο σχολείο.	☐
Γ. Την κουλτούρα του σχολείου.	☐
Δ. Το περιβάλλον εργασίας.	☐
E. Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.	☐
ΣΤ. Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο.	☐
Z. Την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές και εκπαιδευτικούς).	☐
A2. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο.	☐
B. Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών του.	☐
Γ. Διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι οπωσδήποτε αυτό που είναι στην πραγματικότητα.	☐
Δ. Αντικατοπτρίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών - διευθυντών.	☐
E. Επηρεάζεται από τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές.	☐
ΣΤ. Κάνει κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, ενώ άλλα ακριβώς το αντίθετο, με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό προς εύρεση καλύτερων συνθηκών εργασίας.	☐
Z. Διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας.	☐
H. Διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.	☐
Θ. Επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.	☐
I. Επηρεάζεται από το αίσθημα ασφάλειας που νιώθουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας.	☐
ΙΑ. Μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή.	☐
ΙΒ. Είναι μετρήσιμο και αξιολογείται.	☐
A3. Σε ποιον βαθμό το σχολικό κλίμα επηρεάζει: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών.	☐
B. Την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών.	☐
Γ. Την επίτευξη των διδακτικών στόχων.	☐
Δ. Την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα.	☐

E. Την επίδοση των μαθητών.	☐
ΣΤ. Τη συμπεριφορά των μαθητών.	☐
Ζ. Την ικανοποίηση των γονέων.	☐
A4. Ποιον θεωρείτε αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος: [Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μία επιλογές]	
Διευθυντή/ντρια σχολείου	☐
Σύλλογο Διδασκόντων	☐
Σχολικό Σύμβουλο	☐
Διευθυντή Α/θμιας Εκπ/σης	☐
Άλλον εξωτερικό φορέα	☐
A5. Σε ποιον βαθμό οι παρακάτω λόγοι επιβάλλουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	☐
B. Το θετικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς.	☐
Γ. Οι εκπαιδευτικοί περνούν μεγάλο μέρος της ζωής τους στον χώρο εργασίας.	☐
Δ. Ενημερώνει τους αρμόδιους φορείς για την πορεία της μονάδας.	☐
Ε. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα.	☐
ΣΤ. Αποτελεί έναν από τους σημαντικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	☐
A6. Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.	☐
B. Εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων.	☐
Γ. Ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	☐
Δ. Λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων.	☐
Ε. Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	☐
ΣΤ. Έλεγχος των εκπαιδευτικών.	☐
Ζ. Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου.	☐

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄ Τύπος σχολικού κλίματος	
B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας: 1= Ανοιχτό σχολικό κλίμα (επικρατεί αμοιβαία συνεργασία, ο διευθυντής διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής τάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του). 2= Κλειστό σχολικό κλίμα (οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν και επιλέγουν την απομόνωση, ο διευθυντής χαρακτηρίζεται για κατευθυντική και περιοριστική στάση). 3= Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης (ο διευθυντής είναι αυστηρός, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι και εστιάζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο). 4= Κλίμα αποχής ή αποφυγής (οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και υψηλό βαθμό αδιαφορίας, αν και ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός και τους παρέχει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών).	☐

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ'	
Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία	
Γ1. Από την πλευρά του Συλλόγου Διδασκόντων	
Γ1.1 Κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]	☐
Γ1.2 Στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς εξωδιδακτικές εργασίες. Σε τι ποσοστό οι εκπαιδευτικοί: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Εκτελούν με προθυμία τις εργασίες.	☐
B. Εκτελούν με δυσανασέτηση τις εργασίες.	☐
Γ. Προσπαθούν να αποφύγουν τις εργασίες.	☐
Δ. Αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες.	☐
Γ1.3 Σε ποιον βαθμό τα εξωδιδακτικά καθήκοντα που σας αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η παρεμποδίζουν το διδακτικό σας έργο: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]	☐
Γ1.4 Σε ποιον βαθμό οι παρακάτω παράμετροι επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Οικειότητα	☐
B. Συνεργασία	☐
Γ. Ομαδικό πνεύμα	☐
Δ. Επικοινωνία	☐
Γ1.5 Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]	☐
Γ1.6 Σε ποιον βαθμό, στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ]	☐
Γ2. Από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας	
Γ2.1 Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η της μονάδας σας: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	☐
B. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	☐
Γ. Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.	☐
Δ. Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.	☐
E. Θέτει αυστηρούς κανόνες.	☐
ΣΤ. Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.	☐
Z. Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της.	☐
Γ3. Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας	
Γ3.1 Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Από το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών).	☐
B. Από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας.	☐
Γ. Από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που την απαρτίζουν.	☐
Δ. Από το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό).	☐

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ΄ Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος	
Δ1. Επικοινωνία	
Δ1.1 Σε ποιον βαθμό: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές.	☐
B. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών.	☐
Γ. Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση (εγκύκλιοι, έγγραφα κ.λπ.) που έχετε από τη διοίκηση του σχολείου σας.	☐
Δ. Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου (ανακοινώσεις προσωπικού, εγκύκλιοι, έγγραφα, επιμορφώσεις, ανατροφοδότηση κτλ.)	☐
Ε. Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις, συζητήσεις).	☐
ΣΤ. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά.	☐
Ζ. Θεωρείτε ότι η καλή επικοινωνία διευθυντή/ντριας, προϊσταμένου/ης και εκπαιδευτικών συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας.	☐
Η. Οι γονείς παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό και διδακτικό σας έργο.	☐
Δ1.2 Σε ποιον βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την επικοινωνία σας: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	☐
B. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με τον προγραμματισμό των εργασιών.	☐
Γ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών.	☐
Δ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επιμόρφωση.	☐
Ε. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίδοση των μαθητών.	☐
ΣΤ. Με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο.	☐
Ζ. Με τους μαθητές του σχολείου σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά – καινοτόμα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις κτλ.	☐
Η. Με τους γονείς των μαθητών (επίλυση προβλημάτων, επίδοση μαθητών, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες).	☐
Δ2. Συνεργασία	
Δ2.1 Σε ποιον βαθμό: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους του σχολείου σας.	☐
B. Νιώθετε ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο σας.	☐
Γ. Λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο σας.	☐
Δ. Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται.	☐
Ε. Έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινοτόμες ιδέες στους συναδέλφους σας.	☐
ΣΤ. Νιώθετε ότι αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρετε στο σχολείο.	☐
Δ2.2 Σε ποιον βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, σχετικά: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Με την επίδοση των μαθητών.	☐
B. Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.	☐

Γ. Με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	☐
Δ. Με τη συνεργατική διδασκαλία.	☐
Δ3. Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου	
Δ3.1 Σε ποιον βαθμό: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Είναι χρήσιμη για τη δουλειά σας η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε από τη διοίκηση του σχολείου σας.	☐
B. Η διοίκηση του σχολείου σας αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων.	☐
Γ. Η διοίκηση του σχολείου σας παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.	☐
Δ. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η είναι αμερόληπτος/η στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.	☐
Ε. Ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα.	☐
ΣΤ. Ο καταμερισμός εξωδιδασκτικών εργασιών είναι δίκαιος.	☐
Ζ. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς.	☐
Η. Η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει στο διδακτικό σας έργο.	☐
Θ. Πιστεύετε ότι ο /η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος.	☐
Ι. Ενισχύεται η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον/στην διευθυντή/ντρια, στον/στην προϊστάμενο/η και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.	☐
ΙΑ. Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές.	☐
Δ4. Μαθητές	
Δ 4.1 Σε ποιον βαθμό: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας.	☐
B. Θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές σας.	☐
Γ. Το σχολείο μεταδίδει έμπρακτα το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές.	☐
Δ. Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό.	☐
Ε. Η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών.	☐
ΣΤ. Το κλίμα του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές.	☐
Ζ. Το περιβάλλον του σχολείου (κτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) είναι ευχάριστο για τους μαθητές.	☐
Ζ. Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές.	☐
Δ5. Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος	
Δ5.1 Αξιολογώντας το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας, σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι πρέπει να βελτιωθούν οι παρακάτω παράμετροι: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
A. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	☐
B. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας.	☐
Γ. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.	☐
Δ. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών.	☐
Ε. Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας.	☐
ΣΤ. Η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου.	☐

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 – ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

Κατανομή ερωτήσεων σε κλίμακες και υποκλίμακες

ΠΡΟΦΙΛ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ		Π1. Φύλο
		Π2. Επιλέξτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε
		Π3. Σχέση εργασίας
		Π4. Θέση στη σχολική μονάδα
		Π5. Ειδικότητα/κλάδος
		Π6. Επιπλέον σπουδές πέρα από το πρώτο πτυχίο
		Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας
		Π8. Έτη υπηρέσιας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα
		Π9. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε
		Π10. Οργανικότητα σχολείου
Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος	Α1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «σχολικό κλίμα»	Α. Την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση)
		Β. Την προσωπικότητα του σχολείου, δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα στον άνθρωπο, είναι και το κλίμα στο σχολείο.
		Γ. Την κουλτούρα του σχολείου.
		Δ. Το περιβάλλον εργασίας.
		Ε. Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.
		ΣΤ. Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο.
		Ζ. Την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές και εκπαιδευτικούς).
	Α2. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα	Α. Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο.
		Β. Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών του.
		Γ. Διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί
		Δ. Ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών - διευθυντών.
		Ε. Επηρεάζεται από τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές.
		ΣΤ. Κάνει κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό.

		Z. Διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας.
		H. Διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.
		Θ. Επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.
		I. Επηρεάζεται από το αίσθημα ασφάλειας που νιώθουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
		ΙΑ. Μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή.
		ΙΒ. Είναι μετρήσιμο και αξιολογείται.
	Α3. Σε ποιον βαθμό το σχολικό κλίμα επηρεάζει	A. Την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών.
		B. Την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών.
		Γ. Την επίτευξη των διδακτικών στόχων.
		Δ. Την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα.
		E. Την επίδοση των μαθητών.
		ΣΤ. Τη συμπεριφορά των μαθητών.
	Α4. Ποιον θεωρείτε αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος	Z. Την ικανοποίηση των γονέων.
		Διευθυντή/ντρια σχολείου
		Σύλλογο Διδασκόντων
		Σχολικό Σύμβουλο
		Διευθυντή Α/θμιας Εκπ/σης
	Α5. Σε ποιον βαθμό οι παρακάτω λόγοι επιβάλλουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος	Άλλον εξωτερικό φορέα
		A. Το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.
		B. Το θετικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς.
		Γ. Οι εκπαιδευτικοί περνούν μεγάλο μέρος της ζωής τους στον χώρο εργασίας.
		Δ. Ενημερώνει τους αρμόδιους φορείς για την πορεία της μονάδας.
		E. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα.
		ΣΤ. Αποτελεί έναν από τους σημαντικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Α6. Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες	A. Έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.
	B. Εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων.
	Γ. Ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
	Δ. Λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων.
	Ε. Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
	ΣΤ. Έλεγχος των εκπαιδευτικών.
	Z. Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου.

Τύπος σχολικού κλίματος		B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας
Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία		Γ1.1 Κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου
	Γ1.2 Στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς εξωδιδακτικές εργασίες. Σε τι ποσοστό οι εκπαιδευτικοί	A. Εκτελούν με προθυμία τις εργασίες.
		B. Εκτελούν με δυσανασέτηση τις εργασίες.
		Γ. Προσπαθούν να αποφύγουν τις εργασίες.
		Δ. Αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες.
		Γ1.3 Σε ποιον βαθμό τα εξωδιδακτικά καθήκοντα που σας αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η παρεμποδίζουν το διδακτικό σας έργο
	Γ1.4 Σε ποιον βαθμό οι παρακάτω παράμετροι επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου	A. Οικειότητα
		B. Συνεργασία
		Γ. Ομαδικό πνεύμα
		Δ. Επικοινωνία
		Γ1.5 Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε
		Γ1.6 Σε ποιον βαθμό, στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους
	Γ2. Από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας	A. Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.
		B. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.
		Γ. Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.

		Δ. Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.
		Ε. Θέτει αυστηρούς κανόνες.
		ΣΤ. Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.
		Ζ. Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της.
	Γ3. Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας	Α. Από το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών).
		Β. Από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας.
		Γ. Από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που την απαρτίζουν.
		Δ. Από το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό).

Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος	Δ1. Επικοινωνία	Α. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο
		Β. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών
		Γ. Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση (εγκύκλιοι, έγγραφα κ.λπ.) που έχετε από τη διοίκηση του σχολείου σας
		Δ. Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου
		Ε. Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων
		ΣΤ. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά
		Ζ. Θεωρείτε ότι η καλή επικοινωνία διευθυντή/ντριας, προϊσταμένου/ης και εκπαιδευτικών συμβάλλει
		Η. Οι γονείς παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό και διδακτικό σας έργο
		Α. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.
		Β. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με τον προγραμματισμό των εργασιών.
		Γ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών.
		Δ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επιμόρφωση.

		E. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίδοση των μαθητών.
		ΣΤ. Με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο.
		Z. Με τους μαθητές του σχολείου σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά – καινοτόμα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις κτλ.
		H. Με τους γονείς των μαθητών
	Δ2. Συνεργασία	A. Νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους του σχολείου σας.
		B. Νιώθετε ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο σας.
		Γ. Λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο σας.
		Δ. Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται.
		E. Έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινοτόμες ιδέες στους συναδέλφους σας.
		ΣΤ. Νιώθετε ότι αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρετε στο σχολείο.
		A. Με την επίδοση των μαθητών.
		B. Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.
		Γ. Με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.
		Δ. Με τη συνεργατική διδασκαλία.
	Δ3. Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου	A. Είναι χρήσιμη για τη δουλειά σας η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε από τη διοίκηση του σχολείου σας.
		B. Η διοίκηση του σχολείου σας αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων.
		Γ. Η διοίκηση του σχολείου σας παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
		Δ. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η είναι αμερόληπτος/η στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
		E. Ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα.
		ΣΤ. Ο καταμερισμός εξωδιδακτικών εργασιών είναι δίκαιος.

		Z. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς.
		H. Η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει στο διδακτικό σας έργο.
		Θ. Πιστεύετε ότι ο /η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος.
		I. Ενισχύεται η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον/στην διευθυντή/τρια
		ΙΑ. Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών
	Δ4. Μαθητές	A. Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας.
		B. Θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές σας.
		Γ. Το σχολείο μεταδίδει έμπρακτα το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές.
		Δ. Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό.
		E. Η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών.
		ΣΤ. Το κλίμα του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές.
		Z. Το περιβάλλον του σχολείου (κτίρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) είναι ευχάριστο για τους μαθητές.
		H. Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές.
	Δ5. Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος	A. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.
		B. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας.
		Γ. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
		Δ. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών.

	E. Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας.
	ΣΤ. Η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΙΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΑΝΑΛΥΣΕΩΝ

Πίνακας 34: Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών, υποδιευθυντών, προϊσταμένων και εκπαιδευτικών στην ερώτηση Α6

		Π4. Θέση στη σχολική μονάδα							
		Διευθυντής/ Τρία		Υποδιευθυντής/ Τρία		Προϊστάμενος/η		Εκπ/κός	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Α. Έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.	Καθόλου	1	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	7	3,4%
	Λίγο	5	14,3%	1	7,7%	1	11,1%	46	22,3%
	Αρκετά	19	54,3%	7	53,8%	6	66,7%	98	47,6%
	Πολύ	10	28,6%	5	38,5%	2	22,2%	55	26,7%
Β. Εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων.	Καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	2,4%
	Λίγο	3	8,6%	1	7,7%	0	0,0%	24	11,7%
	Αρκετά	12	34,3%	9	69,2%	7	77,8%	108	52,4%
	Πολύ	20	57,1%	3	23,1%	2	22,2%	69	33,5%
Γ. Ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	Καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	3,4%
	Λίγο	1	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	28	13,6%
	Αρκετά	15	42,9%	5	38,5%	6	66,7%	101	49,0%
	Πολύ	19	54,3%	8	61,5%	3	33,3%	70	34,0%
Δ. Λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων.	Καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	1,9%
	Λίγο	3	8,6%	1	7,7%	0	0,0%	24	11,7%
	Αρκετά	16	45,7%	5	38,5%	6	66,7%	93	45,1%
	Πολύ	16	45,7%	7	53,8%	3	33,3%	85	41,3%
Ε. Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	Καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	4	1,9%
	Λίγο	2	5,7%	1	7,7%	0	0,0%	21	10,2%
	Αρκετά	15	42,9%	8	61,5%	3	33,3%	105	51,0%
	Πολύ	18	51,4%	4	30,8%	5	55,6%	76	36,9%

ΣΤ. Έλεγχος των εκπαιδευτικών.	Καθόλου	3	8,6%	0	0,0%	1	11,1%	16	7,8%
	Λίγο	8	22,9%	2	15,4%	0	0,0%	33	16,0%
	Αρκετά	10	28,6%	7	53,8%	6	66,7%	93	45,1%
	Πολύ	14	40,0%	4	30,8%	2	22,2%	64	31,1%
Ζ. Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου.	Καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	3,4%
	Λίγο	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	53	25,7%
	Αρκετά	4	11,4%	3	23,1%	1	11,1%	86	41,7%
	Πολύ	31	88,6%	10	76,9%	8	88,9%	60	29,1%

Πίνακας 41: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.1 με βάση τη θέση στη σχολική μονάδα (Π4)

	Π4. Θέση στη σχολική μονάδα							
	Διευθυντής/ντρια		Υποδιευθυντής/τρια		Προϊστάμενος/η		Εκπαιδευτικός	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Α. Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	3,6	,5	3,3	,6	3,4	,7	3,1	,8
Β. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	3,5	,6	3,4	,7	3,6	,5	3,0	,9
Γ. Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.	3,4	,6	3,2	,7	3,4	,5	2,9	,8
Δ. Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.	3,4	,6	3,3	,9	3,4	,5	3,0	,9
Ε. Θέτει αυστηρούς κανόνες.	2,0	1,0	2,5	1,1	2,2	1,3	2,3	,9
ΣΤ. Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.	1,8	,7	2,6	1,1	2,1	1,2	2,3	,9

Z. Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της.	1,5	,7	2,2	1,2	1,6	,7	2,0	1,0
--	-----	----	-----	-----	-----	----	-----	-----

Πίνακας 42: Συσχέτιση της ερώτησης Γ2.1 με τις μεταβλητές Π7 και Π8

			Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα
Spearman's rho	Α. Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	Correlation Coefficient	,053	-,039
		Sig. (2-tailed)	,391	,525
		N	263	263
	Β. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	Correlation Coefficient	,043	-,035
		Sig. (2-tailed)	,490	,575
		N	263	263
	Γ. Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.	Correlation Coefficient	,000	-,046
		Sig. (2-tailed)	,997	,459
		N	263	263
	Δ. Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.	Correlation Coefficient	,060	-,005
		Sig. (2-tailed)	,331	,933
		N	263	263
	Ε. Θέτει αυστηρούς κανόνες.	Correlation Coefficient	-,075	,009
		Sig. (2-tailed)	,225	,880

	ΣΤ. Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.	N	263	263
		Correlation Coefficient	-,090	,006
		Sig. (2-tailed)	,147	,918
		N	263	263
	Ζ. Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της.	Correlation Coefficient	-,085	,045
		Sig. (2-tailed)	,169	,470
		N	263	263

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

Πίνακας 43: Συχνότητα και σχετική συχνότητα των απαντήσεων στην ερώτηση Α1 ανά φύλο

		Π1. Φύλο			
		Ανδρας		Γυναίκα	
		N	%	N	%
Α. Την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση)	Όχι	49	50,5%	48	49,5%
	Ναι	75	45,2%	91	54,8%
Β. Την προσωπικότητα του σχολείου, δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα στον άνθρωπο, είναι και το κλίμα στο σχολείο.	Όχι	84	50,9%	81	49,1%
	Ναι	40	40,8%	58	59,2%
Γ. Την κουλτούρα του σχολείου.	Όχι	106	47,7%	116	52,3%
	Ναι	18	43,9%	23	56,1%
Δ. Το περιβάλλον εργασίας.	Όχι	72	47,7%	79	52,3%
	Ναι	52	46,4%	60	53,6%
Ε. Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.	Όχι	70	51,1%	67	48,9%
	Ναι	54	42,9%	72	57,1%
ΣΤ. Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο.	Όχι	94	51,4%	89	48,6%
	Ναι	30	37,5%	50	62,5%
Ζ. Την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές και εκπαιδευτικούς).	Όχι	69	49,3%	71	50,7%
	Ναι	55	44,7%	68	55,3%

Πίνακας 44: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Α2 με βάση τη σχέση εργασίας (Π3)

	Π3. Σχέση εργασίας	
	Μόνιμος/ η	Αναπληρωτής/τρια

	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
A. Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο.	2,8	,7	3,1	,6
B. Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών του.	3,0	,7	3,3	,5
Γ. Διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί	2,6	,8	2,9	1,0
Δ. Ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών - διευθυντών.	3,3	,7	3,6	,6
Ε. Επηρεάζεται από τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές.	3,1	,7	3,4	,7
ΣΤ. Κάνει κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό.	3,2	,8	3,3	,7
Ζ. Διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας.	3,2	,7	3,4	,8
Η. Διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.	3,3	,7	3,6	,5
Θ. Επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.	2,8	,8	3,1	,7
Ι. Επηρεάζεται από το αίσθημα ασφάλειας που νιώθουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας.	3,2	,8	3,2	,4
ΙΑ. Μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή.	3,1	,7	3,2	,7
ΙΒ. Είναι μετρήσιμο και αξιολογείται.	2,8	,9	3,0	,7

Πίνακας 48: Αποτελέσματα της εκ των υστέρων ανάλυσης της ερώτησης Α6 με βάση τον τύπο του σχολείου (Π9)

Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Α6. Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες...	Δημοτικό	Ειδικό Δημοτικό	,49243*	,12675	,001
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	,27394	,12675	,137
		Διαπολιτισμικό	1,11188*	,19334	,000

		Δημοτικό			
	Ειδικό Δημοτικό	Δημοτικό	-,49243	,12675	,001
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	-,21849	,17275	,586
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	,61945*	,22619	,033
	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο	Δημοτικό	-,27394	,12675	,137
		Ειδικό Δημοτικό	,21849	,17275	,586
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	,83794*	,22619	,001
	Διαπολιτισμικό Δημοτικό	Δημοτικό	-1,11188*	,19334	,000
		Ειδικό Δημοτικό	-,61945*	,22619	,033
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	-,83794*	,22619	,001

Πίνακας 52: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων στα ερωτήματα της Γ1.2 με βάση την ανεξάρτητη μεταβλητή Π4

	Π4. Θέση στη σχολική μονάδα							
	Διευθυντής/ντρια		Υποδιευθυντής/τρια		Προϊστάμενος/η		Εκπαιδευτικός	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
A. Εκτελούν με προθυμία τις εργασίες.	3,0	,8	3,2	,7	3,3	,7	3,0	,8
B. Εκτελούν με δυσανασχέτηση τις εργασίες.	1,6	,8	1,5	,7	1,4	,7	1,9	,9

Γ. Προσπαθούν να αποφύγουν τις εργασίες.	1,7	,7	1,5	,7	1,7	,7	1,8	,9
Δ. Αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες.	1,4	,7	1,4	,5	1,3	,7	1,4	,7

Πίνακας 54: Αποτελέσματα της εκ των υστέρων ανάλυσης της ερώτησης Γ1.2 με βάση τον τύπο του σχολείου (Π9)

Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Γ1.2 Στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς εξωδιδασκτικές εργασίες.	Δημοτικό	Ειδικό Δημοτικό	,07452	,11250	,911
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	,39805*	,11250	,003
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	-,61245*	,17161	,002
	Ειδικό Δημοτικό	Δημοτικό	-,07452	,11250	,911
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	,32353	,15333	,153
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	-,68697*	,20076	,004
	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	Δημοτικό	-,39805*	,11250	,003
		Ειδικό Δημοτικό	-,32353	,15333	,153
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	-1,01050*	,20076	,000
	Διαπολιτισμικό Δημοτικό	Δημοτικό	,61245*	,17161	,002
		Ειδικό Δημοτικό	,68697*	,20076	,004
		Πρότυπο Πειραματικό	1,01050*	,20076	,000

		Δημοτικό			
--	--	----------	--	--	--

Πίνακας 55: Συσχέτιση της ερώτησης Γ1.3 με τις μεταβλητές Π4, Π7, Π8

		Γ1.3 Σε ποιον βαθμό τα εξωδιδασκικά καθήκοντα που σας αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρία, ο/η προϊστάμενος/η παρεμποδίζουν το διδακτικό σας έργο	
		Μ.Ο.	Τ.Α.
Π4. Θέση στη σχολική μονάδα	Διευθυντής/ντρία	1,2	,4
	Υποδιευθυντής/τρια	1,7	,5
	Προϊστάμενος/η	1,3	,7
	Εκπαιδευτικός	1,6	,7
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	1-10	1,6	,7
	11-20	1,6	,7
	21-30	1,7	,7
	Περισσότερα των 30 ετών	1,4	,5
Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	1-3	1,6	,7
	4-5	1,5	,6
	6-8	1,7	,8
	9-10	1,8	,7
	11-12	1,4	,7
	13-15	1,6	,9
	Περισσότερα των 16 ετών	1,3	,6

Πίνακας 56: Συσχέτιση της ερώτησης Γ1.5 με τις μεταβλητές Π7, Π8

			Γ1.5 Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα
Spearman's rho	Γ1.5 Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	Correlation Coefficient	1,000	-,037	-,142*
		Sig. (2-tailed)	.	,552	,021
		N	263	263	263
	Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	-,037	1,000	,463**
		Sig. (2-tailed)	,552	.	,000
		N	263	263	263
	Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	Correlation Coefficient	-,142*	,463**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,021	,000	.
		N	263	263	263
	*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				
	**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Πίνακας 57: Συσχέτιση της ερώτησης Γ1.6 με τις μεταβλητές Π4, Π7, Π8

			Γ1.6 Σε ποιον βαθμό, στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους	Π4. Θέση στη σχολική μονάδα	Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα
Spearman's rho	Γ1.6 Σε ποιον βαθμό, στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους	Correlation Coefficient	1,000	-,179**	-,019	-,047
		Sig. (2-tailed)	.	,004	,761	,446
		N	263	263	263	263
	Π4. Θέση στη σχολική μονάδα	Correlation Coefficient	-,179**	1,000	-,342**	-,149*
		Sig. (2-tailed)	,004	.	,000	,015
		N	263	263	263	263
	Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	-,019	-,342**	1,000	,463**
		Sig. (2-tailed)	,761	,000	.	,000
		N	263	263	263	263
	Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	Correlation Coefficient	-,047	-,149*	,463**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,446	,015	,000	.
		N	263	263	263	263

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 58: Συσχέτιση της ερώτησης Γ2.1. με τον τύπο κλίματος (Β1)

		A. Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	B. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	Γ. Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.	Δ. Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.	Ε. Θέτει αυστηρούς κανόνες.	ΣΤ. Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.	Ζ. Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της.
B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας	Correlation Coefficient	-,323**	-,336**	-,352**	-,431**	,277**	,271**	,420**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	263	263	263	263	263	263	263

Πίνακας 59: Συσχέτιση της ερώτησης Δ1.1. με τη θέση στη σχολική μονάδα (Π4)

		N	M.T.	T.A.	Chi-Square	sig.
A. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο	Διευθυντής/ντρια	35	3,3	,6	16,463	<0.05
	Υποδιευθυντής/τρια	13	3,2	,6		
	Προϊστάμενος/η	9	3,6	,5		
	Εκπαιδευτικός	206	2,9	,8		
B. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των	Διευθυντής/ντρια	35	3,5	,5	14,976	<0.05
	Υποδιευθυντής/τρια	13	3,5	,5		
	Προϊστάμενος/η	9	3,6	,5		

εργασιών	Εκπαιδευτικός	206	3,1	,7		
Γ. Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση (εγκύκλιοι, έγγραφα κλπ.) που έχετε από τη διοίκηση του σχολείου σας	Διευθυντής/ντρια	35	3,5	,6	11,212	<0.05
	Υποδιευθυντής/τρια	13	3,5	,5		
	Προϊστάμενος/η	9	3,4	,7		
	Εκπαιδευτικός	206	3,1	,8		
Δ. Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου	Διευθυντής/ντρια	35	3,6	,5	15,865	<0.05
	Υποδιευθυντής/τρια	13	3,6	,5		
	Προϊστάμενος/η	9	3,3	1,0		
	Εκπαιδευτικός	206	3,2	,8		
Ε. Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων	Διευθυντής/ντρια	35	3,5	,6	18,948	<0.05
	Υποδιευθυντής/τρια	13	3,5	,5		
	Προϊστάμενος/η	9	3,7	,5		
	Εκπαιδευτικός	206	3,1	,8		
ΣΤ. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά	Διευθυντής/ντρια	35	3,7	,5	20,154	<0.05
	Υποδιευθυντής/τρια	13	3,1	,6		
	Προϊστάμενος/η	9	3,4	,5		
	Εκπαιδευτικός	206	3,0	,9		
Ζ. Θεωρείτε ότι η καλή επικοινωνία διευθυντή/ντριας, προϊσταμένου/ης και εκπαιδευτικών συμβάλλει	Διευθυντής/ντρια	35	3,6	,6	4,485	0,214
	Υποδιευθυντής/τρια	13	3,3	,5		
	Προϊστάμενος/η	9	3,3	,7		
	Εκπαιδευτικός	206	3,3	,7		
Η. Οι γονείς παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό και διδακτικό σας έργο	Διευθυντής/ντρια	35	1,9	,8	0,606	0,895
	Υποδιευθυντής/τρια	13	1,8	1,0		
	Προϊστάμενος/η	9	2,0	,7		
	Εκπαιδευτικός	206	1,9	,9		

Πίνακας 60: Αποτελέσματα της εκ των υστέρων ανάλυσης της ερώτησης Δ1.1 με βάση τη θέση στη σχολική μονάδα (Π4)

Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) Π4. Θέση στη σχολική μονάδα	(J) Π4. Θέση στη σχολική μονάδα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Α. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ανακοινώνει το όραμα	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	,0835	,2409	,986	-,539	,706
		Προϊστάμενος/η	-,2413	,2772	,820	-,958	,476
		Εκπαιδευτικός	,4259*	,1356	,010	,075	,777

και τις προσδοκίες του για το σχολείο	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,0835	,2409	,986	-,706	,539
		Προϊστάμενος/η	-,3248	,3216	,744	-1,157	,507
		Εκπαιδευτικός	,3424	,2121	,372	-,206	,891
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	,2413	,2772	,820	-,476	,958
		Υποδιευθυντής/τρια	,3248	,3216	,744	-,507	1,157
		Εκπαιδευτικός	,6672*	,2526	,043	,014	1,320
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,4259*	,1356	,010	-,777	-,075
		Υποδιευθυντής/τρια	-,3424	,2121	,372	-,891	,206
		Προϊστάμενος/η	-,6672*	,2526	,043	-1,320	-,014
B. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	,0527	,2281	,996	-,537	,643
		Προϊστάμενος/η	-,0413	,2625	,999	-,720	,638
		Εκπαιδευτικός	,4318*	,1284	,005	,100	,764
	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,0527	,2281	,996	-,643	,537
		Προϊστάμενος/η	-,0940	,3046	,990	-,882	,694
		Εκπαιδευτικός	,3790	,2009	,236	-,140	,898
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	,0413	,2625	,999	-,638	,720
		Υποδιευθυντής/τρια	,0940	,3046	,990	-,694	,882
		Εκπαιδευτικός	,4730	,2392	,199	-,145	1,092
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,4318*	,1284	,005	-,764	-,100
		Υποδιευθυντής/τρια	-,3790	,2009	,236	-,898	,140
		Προϊστάμενος/η	-,4730	,2392	,199	-1,092	,145
Γ. Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση (εγκύκλιοι, έγγραφα κ.λπ.) που έχετε από τη διοίκηση του σχολείου σας	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	,0527	,2526	,997	-,600	,706
		Προϊστάμενος/η	,0698	,2906	,995	-,682	,821
		Εκπαιδευτικός	,4269*	,1422	,015	,059	,795
	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,0527	,2526	,997	-,706	,600
		Προϊστάμενος/η	,0171	,3372	1,000	-,855	,889

		Εκπαιδευτικός	,3742	,2224	,335	-,201	,949
		Διευθυντής/ντρια	-,0698	,2906	,995	-,821	,682
		Υποδιευθυντής/τρια	-,0171	,3372	1,000	-,889	,855
	Προϊστάμενος/η	Εκπαιδευτικός	,3571	,2648	,533	-,328	1,042
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,4269*	,1422	,015	-,795	-,059
		Υποδιευθυντής/τρια	-,3742	,2224	,335	-,949	,201
		Προϊστάμενος/η	-,3571	,2648	,533	-1,042	,328
	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	,0132	,2418	1,000	-,612	,639
		Προϊστάμενος/η	,2952	,2783	,714	-,424	1,015
		Εκπαιδευτικός	,4781*	,1361	,003	,126	,830
Δ. Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,0132	,2418	1,000	-,639	,612
		Προϊστάμενος/η	,2821	,3229	,819	-,553	1,117
		Εκπαιδευτικός	,4649	,2129	,131	-,086	1,015
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	-,2952	,2783	,714	-1,015	,424
		Υποδιευθυντής/τρια	-,2821	,3229	,819	-1,117	,553
		Εκπαιδευτικός	,1828	,2536	,889	-,473	,838
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,4781*	,1361	,003	-,830	-,126
		Υποδιευθυντής/τρια	-,4649	,2129	,131	-1,015	,086
		Προϊστάμενος/η	-,1828	,2536	,889	-,838	,473
	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	,0044	,2369	1,000	-,608	,617
		Προϊστάμενος/η	-,1238	,2726	,969	-,829	,581
		Εκπαιδευτικός	,4700*	,1334	,003	,125	,815
Ε. Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,0044	,2369	1,000	-,617	,608
		Προϊστάμενος/η	-,1282	,3163	,977	-,946	,690
		Εκπαιδευτικός	,4656	,2086	,117	-,074	1,005
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	,1238	,2726	,969	-,581	,829

		Υποδιευθυντής/τρια	,1282	,3163	,977	-,690	,946
		Εκπαιδευτικός	,5939	,2484	,081	-,048	1,236
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,4700*	,1334	,003	-,815	-,125
		Υποδιευθυντής/τρια	-,4656	,2086	,117	-1,005	,074
		Προϊστάμενος/η	-,5939	,2484	,081	-1,236	,048
ΣΤ. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	,5802	,2639	,126	-,102	1,263
		Προϊστάμενος/η	,2127	,3037	,897	-,573	,998
		Εκπαιδευτικός	,6571*	,1486	,000	,273	1,041
	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,5802	,2639	,126	-1,263	,102
		Προϊστάμενος/η	-,3675	,3524	,724	-1,279	,544
		Εκπαιδευτικός	,0769	,2324	,987	-,524	,678
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	-,2127	,3037	,897	-,998	,573
		Υποδιευθυντής/τρια	,3675	,3524	,724	-,544	1,279
		Εκπαιδευτικός	,4444	,2767	,377	-,271	1,160
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,6571*	,1486	,000	-1,041	-,273
		Υποδιευθυντής/τρια	-,0769	,2324	,987	-,678	,524
		Προϊστάμενος/η	-,4444	,2767	,377	-1,160	,271
Ζ. Θεωρείτε ότι η καλή επικοινωνία διευθυντή/ντριας, προϊσταμένου/ης και εκπαιδευτικών συμβάλλει	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	,2637	,2187	,624	-,302	,829
		Προϊστάμενος/η	,2381	,2517	,780	-,413	,889
		Εκπαιδευτικός	,2607	,1231	,150	-,058	,579
	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,2637	,2187	,624	-,829	,302
		Προϊστάμενος/η	-,0256	,2920	1,000	-,781	,729
		Εκπαιδευτικός	-,0030	,1926	1,000	-,501	,495
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	-,2381	,2517	,780	-,889	,413
		Υποδιευθυντής/τρια	,0256	,2920	1,000	-,729	,781
		Εκπαιδευτικός	,0227	,2293	1,000	-,570	,616

	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,2607	,1231	,150	-,579	,058
		Υποδιευθυντής/τρια	,0030	,1926	1,000	-,495	,501
		Προϊστάμενος/η	-,0227	,2293	1,000	-,616	,570
Η. Οι γονείς παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό και διδακτικό σας έργο	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	,0110	,2818	1,000	-,718	,740
		Προϊστάμενος/η	-,1429	,3243	,971	-,981	,696
		Εκπαιδευτικός	-,0749	,1586	,965	-,485	,335
	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,0110	,2818	1,000	-,740	,718
		Προϊστάμενος/η	-,1538	,3763	,977	-1,127	,819
		Εκπαιδευτικός	-,0859	,2481	,986	-,728	,556
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	,1429	,3243	,971	-,696	,981
		Υποδιευθυντής/τρια	,1538	,3763	,977	-,819	1,127
		Εκπαιδευτικός	,0680	,2955	,996	-,696	,832
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	,0749	,1586	,965	-,335	,485
		Υποδιευθυντής/τρια	,0859	,2481	,986	-,556	,728
		Προϊστάμενος/η	-,0680	,2955	,996	-,832	,696

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 61: Αποτελέσματα ελέγχου συσχετίσεων των ερωτημάτων Δ2.1 Α- Δ2.1 ΣΤ με βάση τις μεταβλητές Π7 & Π8

		Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα
Α. Νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους του σχολείου σας.	Correlation Coefficient	-,023	-,030
	Sig. (2-tailed)	,709	,623
	N	263	263
Β. Νιώθετε ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο σας.	Correlation Coefficient	-,078	-,094
	Sig. (2-tailed)	,210	,128
	N	263	263

Γ. Λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο σας.	Correlation Coefficient	,005	-,107
	Sig. (2-tailed)	,942	,083
	N	263	263
Δ. Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται.	Correlation Coefficient	-,017	-,124*
	Sig. (2-tailed)	,783	,045
	N	263	263
Ε. Έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινοτόμες ιδέες στους συναδέλφους σας.	Correlation Coefficient	,045	,096
	Sig. (2-tailed)	,468	,121
	N	263	263
ΣΤ. Νιώθετε ότι αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρετε στο σχολείο.	Correlation Coefficient	,035	-,003
	Sig. (2-tailed)	,568	,967
	N	263	263

Πίνακας 64: Αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης των Δ3.1Α-ΙΑ με τις μεταβλητές Π7 & Π8

		Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα
Α. Είναι χρήσιμη για τη δουλειά σας η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε από τη διοίκηση του σχολείου σας.	Correlation Coefficient	-,009	-,046
	Sig. (2-tailed)	,881	,454
	N	263	263
Β. Η διοίκηση του σχολείου σας αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων.	Correlation Coefficient	-,042	-,011
	Sig. (2-tailed)	,497	,862
	N	263	263
Γ. Η διοίκηση του σχολείου σας παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.	Correlation Coefficient	-,011	-,065
	Sig. (2-tailed)	,859	,292
	N	263	263
Δ. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η είναι αμερόληπτος/η στη συμπεριφορά του	Correlation Coefficient	,052	-,076

απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.	Sig. (2-tailed)	,402	,222
	N	263	263
Ε. Ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα.	Correlation Coefficient	,058	-,060
	Sig. (2-tailed)	,346	,332
	N	263	263
ΣΤ. Ο καταμερισμός εξωδιδασκικών εργασιών είναι δίκαιος.	Correlation Coefficient	,141*	-,032
	Sig. (2-tailed)	,022	,601
	N	263	263
Ζ. Ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς.	Correlation Coefficient	,073	-,012
	Sig. (2-tailed)	,238	,843
	N	263	263
Η. Η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει στο διδακτικό σας έργο.	Correlation Coefficient	-,085	-,002
	Sig. (2-tailed)	,167	,980
	N	263	263
Θ. Πιστεύετε ότι ο /η διευθυντής/ντρια, ο/η προϊστάμενος/η αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος.	Correlation Coefficient	-,034	-,026
	Sig. (2-tailed)	,582	,672
	N	263	263
Ι. Ενισχύεται η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον/στην διευθυντή/τρια	Correlation Coefficient	,064	-,038
	Sig. (2-tailed)	,303	,541
	N	263	263
ΙΑ. Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών	Correlation Coefficient	,022	-,060
	Sig. (2-tailed)	,724	,335
	N	263	263

Πίνακας 66: Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου των απαντήσεων στα ερωτήματα Δ4.1Α-Δ4.1Ζ με βάση τη μεταβλητή θέση ευθύνης (Π4)

Test Statistics ^a								
	Α. Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας.	Β. Θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές σας.	Γ. Το σχολείο μεταδίδει έμπρακτα το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές.	Δ. Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό.	Ε. Η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών.	ΣΤ. Το κλίμα του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές.	Ζ. Το περιβάλλον του σχολείου (κτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) είναι ευχάριστο για τους μαθητές.	Η. Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές.
Chi-Square	15,606	7,386	7,007	4,013	3,810	7,496	3,112	16,826
Df	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,001	,061	,072	,260	,283	,058	,375	,001
a. Kruskal Wallis Test								
b. Grouping Variable: Π4. Θέση στη σχολική μονάδα								

Πίνακας 67: Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου των απαντήσεων στα ερωτήματα Δ4.1.Α – Δ4.1.Η με βάση τη μεταβλητή θέση εργασίας (Π4)

Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Α. Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας.	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	,4154	,2147	,324	-,155	,986
		Προϊστάμενος/η	-,0889	,2470	1,000	-,746	,568
		Εκπαιδευτικός	,3971*	,1208	,007	,076	,718
	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,4154	,2147	,324	-,986	,155
		Προϊστάμενος/η	-,5043	,2866	,478	-1,266	,258
		Εκπαιδευτικός	-,0183	,1890	1,000	-,521	,484
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	,0889	,2470	1,000	-,568	,746
		Υποδιευθυντής/τρια	,5043	,2866	,478	-,258	1,266
		Εκπαιδευτικός	,4860	,2251	,190	-,112	1,084
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,3971*	,1208	,007	-,718	-,076
		Υποδιευθυντής/τρια	,0183	,1890	1,000	-,484	,521
		Προϊστάμενος/η	-,4860	,2251	,190	-1,084	,112
Η. Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές.	Διευθυντής/ντρ	Υποδιευθυντής/τρια	,2725	,2479	1,000	-,387	,932
		Προϊστάμενος/η	-,1206	,2853	1,000	-,879	,638
		Εκπαιδευτικός	,4775*	,1395	,004	,107	,849
	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,2725	,2479	1,000	-,932	,387
		Προϊστάμενος/η	-,3932	,3310	1,000	-1,273	,487
		Εκπαιδευτικός	,2050	,2183	1,000	-,375	,785
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	,1206	,2853	1,000	-,638	,879
		Υποδιευθυντής/τρια	,3932	,3310	1,000	-,487	1,273
		Εκπαιδευτικός	,5982	,2599	,133	-,093	1,289
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,4775*	,1395	,004	-,849	-,107

	Υποδιευθυντής/τρι α	-,2050	,2183	1,000	-,785	,375
	Προϊστάμενος/η	-,5982	,2599	,133	- 1,289	,093

Πίνακας 69: Αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων των ερωτήσεων Δ1, Δ3, Δ5 με βάση τον τύπο του σχολείου (Π9)

		N	M.O.	T.A.		
Δ1. Επικοινωνία	Δημοτικό	222	3,1002	,49832	5,570	0,001
	Ειδικό Δημοτικό	17	2,9375	,61793		
	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	17	3,1765	,57801		
	Διαπολιτισμικό Δημοτικό	7	2,3393	,61646		
	Total	263	3,0744	,52800		
Δ3. Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου	Δημοτικό	222	3,0598	,49173	6,553	0,000
	Ειδικό Δημοτικό	17	2,8877	,52865		
	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	17	3,1765	,59567		
	Διαπολιτισμικό Δημοτικό	7	2,2727	,43598		
	Total	263	3,0353	,51556		
Δ5. Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος	Δημοτικό	222	2,2650	,66984	3,428	0,018
	Ειδικό Δημοτικό	17	2,5392	,59956		
	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	17	2,3922	,34832		
	Διαπολιτισμικό Δημοτικό	7	2,9524	,65768		
	Total	263	2,3093	,65903		

Πίνακας 70: Αποτελέσματα εκ των υστέρων ανάλυσης των ερωτήσεων Δ1, Δ3, Δ5 με βάση τον τύπο του σχολείου (Π9)

Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Δ1. Επικοινωνία	Δημοτικό	Ειδικό Δημοτικό	,16273	,12953	,592
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	-,07625	,12953	,935
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	,76094*	,19758	,001
	Ειδικό Δημοτικό	Δημοτικό	-,16273	,12953	,592
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	-,23897	,17654	,530
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	,59821*	,23115	,050
	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	Δημοτικό	,07625	,12953	,935
		Ειδικό Δημοτικό	,23897	,17654	,530
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	,83718*	,23115	,002
	Διαπολιτισμικό Δημοτικό	Δημοτικό	-,76094*	,19758	,001
		Ειδικό Δημοτικό	-,59821*	,23115	,050
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	-,83718*	,23115	,002
Δ3. Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου	Δημοτικό	Ειδικό Δημοτικό	,17209	,12580	,521
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	-,11668	,12580	,790
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	,78706*	,19190	,000
	Ειδικό Δημοτικό	Δημοτικό	-,17209	,12580	,521
		Πρότυπο	-,28877	,17147	,334

		Πειραματικό Δημοτικό			
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	,61497*	,22450	,033
		Δημοτικό	,11668	,12580	,790
	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	Ειδικό Δημοτικό	,28877	,17147	,334
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	,90374*	,22450	,000
		Δημοτικό	-,78706*	,19190	,000
	Διαπολιτισμικό Δημοτικό	Ειδικό Δημοτικό	-,61497*	,22450	,033
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	-,90374*	,22450	,000
		Ειδικό Δημοτικό	-,01878	,12144	,999
	Δημοτικό	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	,14298	,12144	,642
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	,23962	,18525	,568
		Δημοτικό	,01878	,12144	,999
Δ4. Μαθητές	Ειδικό Δημοτικό	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	,16176	,16552	,763
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	,25840	,21672	,632
		Δημοτικό	-,14298	,12144	,642
	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	Ειδικό Δημοτικό	-,16176	,16552	,763
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	,09664	,21672	,970
		Δημοτικό	-,23962	,18525	,568
	Διαπολιτισμικό Δημοτικό	Ειδικό Δημοτικό	-,25840	,21672	,632
		Πρότυπο Πειραματικό	-,09664	,21672	,970

		Δημοτικό			
Δ5. Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος	Δημοτικό	Ειδικό Δημοτικό	-,27420	,16359	,338
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	-,12714	,16359	,865
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	-,68737*	,24954	,032
	Ειδικό Δημοτικό	Δημοτικό	,27420	,16359	,338
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	,14706	,22297	,912
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	-,41317	,29193	,491
	Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	Δημοτικό	,12714	,16359	,865
		Ειδικό Δημοτικό	-,14706	,22297	,912
		Διαπολιτισμικό Δημοτικό	-,56022	,29193	,223
	Διαπολιτισμικό Δημοτικό	Δημοτικό	,68737*	,24954	,032
		Ειδικό Δημοτικό	,41317	,29193	,491
		Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό	,56022	,29193	,223

Πίνακας 71: Πλήθος, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1-4 με βάση τη θέση του ερωτώμενου στη σχολική μονάδα (Π4)

		N	M.O.	T.A.		
Δ1. Επικοινωνία	Διευθυντής/ντρια	35	3,3607	,27205	6.503	<0.05
	Υποδιευθυντής/τρια	13	3,2404	,30602		
	Προϊστάμενος/η	9	3,3750	,38273		
	Εκπαιδευτικός	206	3,0021	,55486		
	Total	263	3,0744	,52800		
Δ2. Συνεργασία	Διευθυντής/τρια	35	3,3514	,47735	5.921	<0.05

	Υποδιευθυντής/τρια	13	3,1923	,49743		
	Προϊστάμενος/η	9	3,6667	,18708		
	Εκπαιδευτικός	206	3,0413	,60437		
	Total	263	3,1114	,59182		
Δ3. Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου	Διευθυντής	35	3,3610	,34686	8.309	<0.05
	Υποδιευθυντής/τρια	13	3,1259	,34724		
	Προϊστάμενος/η	9	3,3838	,27188		
	Εκπαιδευτικός	206	2,9590	,52914		
	Total	263	3,0353	,51556		
Δ4. Μαθητές	Διευθυντής/τρια	35	3,4214	,32240	4.427	<0.05
	Υποδιευθυντής/τρια	13	3,4327	,24799		
	Προϊστάμενος/η	9	3,6111	,17053		
	Εκπαιδευτικός	206	3,2075	,51102		
	Total	263	3,2609	,48258		

Πίνακας 72: Εκ των υστέρων ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1-4 με βάση τη θέση στη σχολική μονάδα (Π4)

Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Δ1. Επικοινωνία	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	,12033	,16633	,888
		Προϊστάμενος/η	-,01429	,19140	1,000
		Εκπαιδευτικός	,35859*	,09363	,001
	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,12033	,16633	,888
		Προϊστάμενος/η	-,13462	,22207	,930
		Εκπαιδευτικός	,23826	,14645	,365
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	,01429	,19140	1,000
		Υποδιευθυντής/τρια	,13462	,22207	,930
		Εκπαιδευτικός	,37288	,17439	,144

	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,35859*	,09363	,001
		Υποδιευθυντής/τρια	-,23826	,14645	,365
		Προϊστάμενος/η	-,37288	,17439	,144
Δ2. Συνεργασία	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	,15912	,18703	,830
		Προϊστάμενος/η	-,31524	,21521	,460
		Εκπαιδευτικός	,31017*	,10528	,018
	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,15912	,18703	,830
		Προϊστάμενος/η	-,47436	,24969	,231
		Εκπαιδευτικός	,15105	,16467	,796
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	,31524	,21521	,460
		Υποδιευθυντής/τρια	,47436	,24969	,231
		Εκπαιδευτικός	,62540*	,19609	,009
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,31017*	,10528	,018
		Υποδιευθυντής/τρια	-,15105	,16467	,796
		Προϊστάμενος/η	-,62540*	,19609	,009
Δ3. Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	,23516	,16086	,462
		Προϊστάμενος/η	-,02280	,18510	,999
		Εκπαιδευτικός	,40208*	,09055	,000
	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	-,23516	,16086	,462
		Προϊστάμενος/η	-,25796	,21476	,627
		Εκπαιδευτικός	,16692	,14163	,641
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	,02280	,18510	,999
		Υποδιευθυντής/τρια	,25796	,21476	,627
		Εκπαιδευτικός	,42488	,16865	,059
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,40208*	,09055	,000
		Υποδιευθυντής/τρια	-,16692	,14163	,641
		Προϊστάμενος/η	-,42488	,16865	,059

Δ4. Μαθητές	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/τρια	-,01126	,15375	1,000
		Προϊστάμενος/η	-,18968	,17692	,707
		Εκπαιδευτικός	,21390	,08655	,067
	Υποδιευθυντής/τρια	Διευθυντής/ντρια	,01126	,15375	1,000
		Προϊστάμενος/η	-,17842	,20527	,821
		Εκπαιδευτικός	,22517	,13537	,345
	Προϊστάμενος/η	Διευθυντής/ντρια	,18968	,17692	,707
		Υποδιευθυντής/τρια	,17842	,20527	,821
		Εκπαιδευτικός	,40359	,16120	,062
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	-,21390	,08655	,067
		Υποδιευθυντής/τρια	-,22517	,13537	,345
		Προϊστάμενος/η	-,40359	,16120	,062