ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ»

ΤΣΑΤΣΟΥΛΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΜΕΛΗ: ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ, ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Συντομογραφίες…….…..……4

Περίληψη……..…5-6

Εισαγωγή…….…7-11

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο Πρώτο: Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

1.1.Εκπαιδευτική αξιολόγηση…….12-13

1.1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «αξιολόγηση» και «εκπαιδευτική αξιολόγηση»……13-17

1.1.2. Αναγκαιότητα, σκοπός και στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης…..17-22

1.1.3. Αντικείμενο και αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης……..…...22-24

1.1.4. Κριτήρια και φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης……....24-25

1.2. Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγησή του……...…….26

1.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικό έργο»……26-27

1.2.2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου……...……...27-29

1.2.3. Αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου……..…29-30

1.2.4. Κριτήρια, μοντέλα και μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου……...31-36

1.3.Σχολική μονάδα και αξιολόγησή της…….……...36-37

1.3.1. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας……..37-41

1.3.2. Λογική της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας……...41-44

Κεφάλαιο Δεύτερο: Αποτελεσματικό Σχολείο και Σχολική Ηγεσία

2.1. Αποτελεσματικό σχολείο……...45-46

2.1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «σχολείο» και «αποτελεσματικό σχολείο»……..…46-49

2.1.2. Αποστολή και λειτουργίες του σχολείου……49-52

2.1.3. Παράγοντες αποτελεσματικότητας και προσδιορισμός χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολείου……..……52-57

2.1.4. Κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία……57-58

2.2. Σχολική ηγεσία……..58-59

2.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «ηγεσία», «ηγέτης» και «διευθυντής»……...…60-63
2.2.2. Στυλ ηγεσίας……...63-65
2.2.3. Σημασία της σχολικής ηγεσίας……...65-66
2.2.4. Αποτελεσματικός διευθυντής – ηγέτης της σχολικής μονάδας…….67-69

Κεφάλαιο Τρίτο: Σχολικό Κλίμα

3. Σχολικό κλίμα……70-71
3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολικό κλίμα»……..71-74
3.2. Κατηγορίες του σχολικού κλίματος…….....74-77
3.3. Σημασία του σχολικού κλίματος……...77-79
3.4. Διαστάσεις και παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος…..…79-83
3.5. Συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος……..83-88
3.6. Έρευνες στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο για το σχολικό κλίμα…...88-93

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο Τέταρτο: Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος – Αναγκαιότητα της έρευνας…..94-96
4.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας…….…….96-99
4.3. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών……99-101
4.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας……..……101-102
4.5. Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου……..102-109
4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας……109-110
4.7. Διεξαγωγή της έρευνας - Επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων……..……..…110-112
4.8. Περιορισμοί και οριοθετήσεις της έρευνας……...112

Κεφάλαιο Πέμπτο: Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Περιγραφή του δείγματος……113
5.1.1. Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα……..……113-114
5.1.2. Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα….……114-115
5.1.3. Σχέση εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα……..….115-116
5.1.4. Θέση στη σχολική μονάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα……...…117

5.1.5. Ειδικότητα/κλάδος των συμμετεχόντων στην έρευνα….…….118-119
5.1.6. Επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων στην έρευνα.……..…119-120
5.1.7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.……..120-121
5.1.8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα…….……..121-122
5.1.9. Τύπος του σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.….123-124
5.2. Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας…….……..…124
5.2.1. Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος……...…….124-138
5.2.2. Τύπος σχολικού κλίματος…….138-139
5.2.3. Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία……...……140
5.2.3.1. Από την πλευρά του Συλλόγου Διδασκόντων……140-147
5.2.3.2. Από την πλευρά του/της Διευθυντή/ντριας……148-150
5.2.3.3. Χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας…….…150-152
5.2.4. Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος….……...152-153
5.2.4.1. Επικοινωνία…….…153-159
5.2.4.2. Συνεργασία……..160-164
5.2.4.3. Διοίκηση – Οργάνωση του σχολείου……..……164-168
5.2.4.4. Μαθητές……..168-171
5.2.4.5. Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος……...172-174
5.3. Διμεταβλητή περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων……...174-182
5.4. Έλεγχος εσωτερικής συνάφειας…….……..…182-183
5.5. Επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων…….…..183-207

Κεφάλαιο Έκτο: Συμπεράσματα και Προτάσεις

6.1. Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας…….……..…208-234
6.2. Συμπεράσματα……..…234-238
6.3. Προτάσεις…….……238-242
Βιβλιογραφία……..243-261

Παραρτήματα

Παράτημα Ι: Ερωτηματολόγιο……262-267
Παράρτημα ΙΙ: Πίνακας αποτελεσμάτων ελέγχου εσωτερικής συνάφειας….…268-270

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π.Θ.	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΑΣΕΠ	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ.	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Αφοί	Αδελφοί
Β/θμια	Δευτεροβάθμια
βλ.	Βλέπε
Δ.Ο.Ε.	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
Ε.Α.Π.	Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο
ΕΚΠΑ	Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Εκπ/ση	Εκπαίδευση
Επιμ.	Επιμέλεια
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
κ.ά.	Και άλλα
κ.λπ.	Και λοιπά
κ. συν.	Και συνεργάτες
Μ.Ο.	Μέσος Όρος
μτφρ.	Μετάφραση
Ν.	Νόμος
ΟΛΜΕ	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
όπ. αναφ.	Όπως αναφέρεται
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΕ	Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση
Π.Τ.Δ.Ε	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
S.P.S.S.	Statistical Package for Social Sciences
Τ.Α.	Τυπική Απόκλιση
ΤΕΠΑΕΣ	Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
V.	Version
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση και αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, του εκπαιδευτικού έργου και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στο αποτελεσματικό σχολείο και στον αποτελεσματικό διευθυντή. Στη συνέχεια, αναλύεται η έννοια του σχολικού κλίματος, η σημασία του, οι παράγοντες διαμόρφωσής του, καθώς και η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωσή του. Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματά της, τα συμπεράσματα 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, που επηρεάζει την ψυχική διάθεση και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις μονάδες τους ως «ανοιχτό», όπου επικρατεί αμοιβαία συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτυγμένο υψηλό αίσθημα επαγγελματισμού, ο διευθυντής διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής τάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. Παράλληλα, διαφαίνεται θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, αφού αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και τον σκοπό αξιολόγησής του, η οποία προτιμούν να πραγματοποιείται από τον σύλλογο διδασκόντων και από τον διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας στη μονάδα τους, καθώς και από την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές, ενώ φαίνεται ότι δεν είναι τόσο ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας, αποτελεσματικό σχολείο, αποτελεσματικός διευθυντής, σχολικό κλίμα, παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος, συμβολή διευθυντή, αξιολόγηση σχολικού κλίματος

ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Wahrnehmungen der Lehrer der Sekundarschulen der Präfektur Thesprotia in Bezug auf das Schulklima, das in der Schuleinheit herrscht, zu untersuchen und zu erfassen. Die Arbeit besteht aus zwei Teilen: dem theoretischen und dem empirischen Teil. Im theoretischen Teil wird der theoretische Rahmen der Bildungsevaluation, der Bildungsarbeit und der Evaluation der Bildungsarbeit der Schuleinheit behandelt. Anschließend, wird Bezug auf die effektive Schule und den effektiven Schulleiter genommen. Abschließend, wird das Konzept des Schulklimas, seine Bedeutung, die Faktoren seiner Gestaltung, sowie der Beitrag des Schuldirektors zur Gestaltung des Schulklimas analysiert. Im empirischen Teil werden die Methodologie der Untersuchung, die Untersuchungsbefunde, sowie die Schlussfolgerungen und Vorschläge geschildert. Laut den Untersuchungsergebnissen ist festzustellen, dass die Mehrheit der Lehrer das Schulklima als die Atmosphäre in der Schule erkennt, das die geistige Stimmung und Effizienz der Lehrer sowie die Leistung und das Verhalten der Schüler beeinflusst. Außerdem, wird das Klima in den Schulen als „offen“ charakterisiert, in dem die gegenseitige Kooperation besteht, die Lehrer ein hohes Maß an Professionalität entwickeln, der Direktor sich durch eine geringe Richtungsneigung unterscheidet und die Lehrer mit ihm zusammenarbeiten. Zugleich, haben die Lehrer eine positive Einstellung zur Beurteilung des Schulklimas, da sie die Notwendigkeit und den Zweck der Evaluation des Schulklimas anerkennen und sie bevorzugen das diese vom Lehrerbeirat und vom Schuldirektor ausgeführt wird. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die Lehrer mit dem Klima der Zusammenarbeit und der Kommunikation in Ihrer Schuleinheit genügend zufrieden sind, aber auch von der Qualität der Ausbildung der Schüler. Jedoch, scheinen sie mit der logistischen Infrastruktur der Schulen weniger zufrieden zu sein.

Stichwörter: Bildungsevaluation, Evaluation der Bildungsarbeit der Schuleinheit, effektive Schule, effektive Schulleitung, Schulklima, Schulklima-Faktoren, Beitrag des Schuldirektors, Evaluation des Schulklimas

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ραγδαίες επιστημονικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις που σημειώνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα δημιουργούν την επιτακτική ανάγκη εκσυγχρονισμού του θεσμού του σχολείου. Το σχολείο, ως κυρίαρχος χώρος παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, καλείται να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας με στόχο τη βελτίωσή του, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό. Με στόχο, λοιπόν, την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων δίνεται έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, που επιτυγχάνεται μέσω της συστηματικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της συνεχούς ανατροφοδότησης από αυτήν. *«Η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο μέρος τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της διοικητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, με την έννοια ότι ως εκπαιδευτική αναγκαιότητα συνδέεται με τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και τη διεύθυνση και τον συντονισμό της αποτελεσματικής διοίκησης της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της λειτουργικής και αποτελεσματικής διοίκησής της»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 31). Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι η επιτυχία των σχολικών μονάδων εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά τους να βελτιώνονται και να εκσυγχρονίζονται. Κατά συνέπεια, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια διαδικασία που συμβάλλει στην επίτευξη αυτής της βελτίωσης.

Τα ευρήματα διαφόρων ερευνών, που έχουν γίνει τις τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο επίπεδο, με στόχο να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου, έχουν καταδείξει το σχολικό κλίμα ως έναν καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, το οποίο αξιολογείται ως δείκτης κατά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Επίσης, το σχολικό κλίμα συγκαταλέγεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας μαζί με την εκπαιδευτική ηγεσία, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τους, το διδακτικό έργο, τη σχολική επίδοση και τη συμμετοχή των γονέων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 20-21).

Η ύπαρξη ευχάριστης και δημιουργικής εργασιακής ατμόσφαιρας στον χώρο του σχολείου επιδρά καθοριστικά στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και, κατά επέκταση, επηρεάζει σημαντικά και το τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα των σχολικών μονάδων. Βέβαια, στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο διευθυντής, ο οποίος, κυρίως, με τη σχέση επικοινωνίας που επιτυγχάνει με τα μέλη της σχολικής κοινότητας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ατμόσφαιρα του σχολείου. (Γουρναρόπουλος, 2006:4).

Το σχολικό κλίμα, λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί ως η ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, δηλαδή η συναισθηματική και ψυχική διάθεση, που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της, αλλά και, γενικότερα, τον ενθουσιασμό και τις αντιλήψεις όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία της σχολικής ζωής.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας. Για τον λόγο αυτό σκοπεύουμε να πραγματοποιήσουμε έρευνα στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας, με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

Συγκεκριμένα, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια του σχολικού κλίματος, την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους φορείς που θεωρούν αρμόδιους για την αξιολόγησή του, τον τύπο του κλίματος που επικρατεί στις μονάδες που υπηρετούν, την επίδραση του κλίματος στη μαθητική επίδοση και στην αποδοτικότητα των ιδίων. Επίσης, να προσδιοριστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ευνοϊκού και κατάλληλου κλίματος στη σχολική μονάδα, να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος του σχολείου που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά του, να διερευνήσουμε τις παραμέτρους του σχολικού κλίματος που χρήζουν βελτίωσης, να αξιολογηθεί ο ρόλος και η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος, να διερευνήσουμε διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση τους στη σχολική μονάδα, το φύλο, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα και τον τύπο του σχολείου.

Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι με τον όρο «σχολικό κλίμα», στην παρούσα εργασία, εννοούμε το κλίμα που δημιουργείται στο σχολείο,

δηλαδή αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο και σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό. Επομένως, δεν εννοείται το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης που αφορά τις δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη ή σε μικρότερα περιβάλλοντα από αυτό του σχολείου και περιλαμβάνει το πώς τα παιδιά νιώθουν και βιώνουν το περιβάλλον της τάξης (Sink & Spencer, 2005: 38).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται προσέγγιση του θέματος με αναφορά στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, ενώ το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

Αναλυτικότερα:

Στο *πρώτο κεφάλαιο* αναπτύσσεται το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «αξιολόγηση», «εκπαιδευτική αξιολόγηση» και «εκπαιδευτικό έργο». Επίσης, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα, στον σκοπό, στους στόχους, στο αντικείμενο, στις αρχές, στα κριτήρια και στους φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στην αναγκαιότητα αξιολόγησής του, στα κριτήρια αξιολόγησης, στα μοντέλα και στις μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, πραγματεύεται τη σχολική μονάδα και την αξιολόγησή της, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και τη λογική της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Το *δεύτερο κεφάλαιο* αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο και στη σχολική ηγεσία. Γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «σχολείο», «αποτελεσματικό σχολείο», «ηγεσία», «ηγέτης» και «διευθυντής». Επίσης, γίνεται αναφορά στην αποστολή και στις λειτουργίες του σχολείου, στους παράγοντες αποτελεσματικότητας και στον προσδιορισμό χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολείου και στο κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα στυλ ηγεσίας, η σημασία της σχολικής ηγεσίας και ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας.

Το *τρίτο κεφάλαιο* πραγματεύεται την έννοια και το περιεχόμενο του όρου «σχολικό κλίμα». Παρουσιάζονται οι κατηγορίες του σχολικού κλίματος, γίνεται αναφορά στη σημασία του σχολικού κλίματος, στις διαστάσεις και στους παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, εξετάζει τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και, τέλος, παρουσιάζονται έρευνες για το σχολικό κλίμα στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο.

Το *τέταρτο κεφάλαιο,* που ανήκει στο δεύτερο μέρος της έρευνας, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, η αναγκαιότητα της έρευνας, ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και γίνεται η τεκμηρίωση των μεθοδολογικών επιλογών. Επίσης, παρουσιάζονται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, η περιγραφή και η δομή του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη διεξαγωγή της έρευνας, στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας, στην επεξεργασία και στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, καθώς και στους περιορισμούς και στις οριοθετήσεις της έρευνας.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία. Αρχικά γίνεται η περιγραφική ανάλυση των χαρακτηριστικών του δείγματος, ακολουθεί η παρουσίαση της περιγραφικής ανάλυσης των ευρημάτων του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου και, στη συνέχεια, η διμεταβλητή περιγραφική ανάλυση. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου εσωτερικής συνάφειας και, τέλος, η επαγωγική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας.

Το *έκτο* και τελευταίο *κεφάλαιο* περιλαμβάνει τη συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας, καταγράφονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται κάποιες ενδεικτικές προτάσεις.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση της *βιβλιογραφίας*. Ακολουθεί *παράρτημα* το οποίο αντιστοιχεί στο γραπτό ερωτηματολόγιο, όπως αυτό επιδόθηκε στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας και περιλαμβάνει και αναλυτικό πίνακα των αποτελεσμάτων του ελέγχου εσωτερικής συνάφειας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου εργασίας, κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όχι μόνο για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγηση, τις συμβουλές, τις διορθώσεις, τις εύστοχες παρατηρήσεις και επισημάνσεις, αλλά και για την ηθική του συμπαράσταση, ως σύμβουλος, σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Τον ευχαριστώ θερμά για την ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια της διπλωματικής μου εργασίας.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον αναπληρωτή καθηγητή, κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή, για την ουσιαστική του βοήθεια κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή της έρευνας και τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Επίσης, ευχαριστώ και τον αναπληρωτή καθηγητή, κ. Θωμά Μπάκα για τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις του και για την ουσιαστική συμβολή του στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Επιπλέον, θα πρέπει, να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς, που δέχθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, γιατί χωρίς τη βοήθειά τους, δεν θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση του ερευνητικού μέρους της εργασίας αυτής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόθερμα τα παιδιά μου, Γιάννη και Έλενα Ντόγα, για την υπομονή και την ηθική τους συμπαράσταση, όχι μόνο για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, αλλά και για την επιτυχή ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Στη σύγχρονη κοινωνία ευρύτερα και, κυρίως, στους τομείς οργανωμένης έκφρασής της, η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξης και λειτουργίας τους, αποτελεί επιτακτική αναγκαιότητα. Επιπλέον, η σημερινή οικονομική δυσπραγία, καθώς και οι απαιτήσεις για αύξηση της παραγωγικότητας αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν ώστε να καθίσταται απαραίτητη η αξιολόγηση μέσων, υλικών, πόρων και φορέων.

Η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης. *«Δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη είτε σε ανεπίσημη μορφή. 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, 2007: 13).

Η διαδικασία της αξιολόγησης εφαρμόζεται, κυρίως, στις οργανωμένες και ιδιαίτερα σημαντικές ανθρώπινες ενέργειες, οι οποίες αναλαμβάνονται από σημαντικό ανθρώπινο δυναμικό, επιφέρουν υψηλές δαπάνες και η έκβασή τους θα έχει σημαντικές επιπτώσεις στη ζωή πολλών ανθρώπων. Η διαδικασία αυτή, αφορά, συνήθως, σε συλλογικές προσπάθειες κρατικών και ιδιωτικών φορέων (Κασσωτάκης, 1998: 13· Κωνσταντίνου, 2007: 13-14). Μία τέτοια κοινωνική προσπάθεια είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι αξιολογήσεις σχετίζονται με την οργάνωση, τη λειτουργία, τις επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο και οφείλουν να πραγματοποιούνται συστηματικά, με συγκεκριμένα κριτήρια και στόχους (Κωνσταντίνου, 2007: 13-14).

Επιπλέον, η αξιολόγηση «*ως διαδικασία και πρακτική, συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των μαθησιακών και ευρύτερα παιδαγωγικών ενεργειών και στόχων του σχολείου»* (Κωνσταντίνου, 2005: 44) και *«έχει κυριαρχικές τάσεις στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς εκτείνεται αρθρωτά, συγκροτώντας πλέγμα, μεταξύ μαθητών, δασκάλων, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού συστήματος και επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το σύστημα αυτό των αλληλοσυνδεόμενων αξιολογήσεων οργανώνεται*

για να εξυπηρετήσει την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται σε όλα τα επίπεδα του σχολείου» (Παπακωνσταντίνου, 2005: 131).

Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές αναδεικνύουν την ανάγκη για αναδιάρθρωση του σχολείου. Η μορφή, η οργάνωση, το περιεχόμενο, το προσωπικό, η κουλτούρα, οι διδακτικές πρακτικές, τα αποτελέσματά του και τα μέσα που χρησιμοποιεί, αποτελούν αντικείμενα προς αξιολόγηση (Σολομών, 1999: 9). Στη χώρα μας το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική αξιολόγηση αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο συνιστά ήδη μία ευδιάκριτη, σαφώς οριοθετημένη και ξεχωριστή επιστημονική περιοχή (Δημητρόπουλος, 2010: 23). Το αυξημένο ενδιαφέρον σχετικά με τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητα για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 115), καθώς και με την ανάγκη να λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και εποπτείας (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008: 393).

Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται με την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, καθώς η ανατροφοδότηση που προκύπτει είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου, η εφαρμογή ενός σύγχρονου και αξιοκρατικού συστήματος αξιολόγησης αποτελεί επιτακτική ανάγκη βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στη συνέχεια, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστούν εννοιολογικά οι έννοιες «αξιολόγηση», «εκπαιδευτική αξιολόγηση» και να γίνει αναφορά στην αναγκαιότητα, τον σκοπό, τις αρχές, το αντικείμενο και τους στόχους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τέλος, παρουσιάζονται τα κριτήρια και οι φορείς της.

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

Από την αναδίφηση της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι ως προς τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «αξιολόγηση», *«δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών όσον αφορά στην έννοια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση», αν και* αυτό είναι φυσικό για κάθε νέο όρο που αναφέρεται σε μια νέα επιστημονική περιοχή (Δημητρόπουλος, 2010: 24).

Με την ευρεία έννοια, ως αξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία απόδοσης μιας ορισμένης αξίας ενός προσώπου, ενός αντικειμένου, μιας ενέργειας ή μιας κατάστασης, με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο

εκτίμησης (Αθανασίου, 2000: 36· Κασσωτάκης, 1998: 15). Ο όρος «αξία» σε πρακτικό επίπεδο αναφέρεται, συνήθως, στην απόδοση μιας ορισμένης θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αντικείμενο της αξιολόγησης, στο αποτέλεσμα σύγκρισής του με άλλα ομοειδή αντικείμενα, από την άποψη συγκεκριμένου χαρακτηριστικού και, στον βαθμό επίτευξης δεδομένου αρχικού στόχου (Κασσωτάκης, 1998: 15).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2007: 13), *«η αξιολόγηση ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της, αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός – προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. Μέσα απ' την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπιστούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του».* Επιπλέον, η αξιολόγηση συνιστά 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 (Κασσωτάκης, 1998: 15-16, 2003).

Στην ελληνική εκπαίδευση, κατά το παρελθόν, ο όρος αξιολόγηση ήταν συνδεδεμένος με τον έλεγχο και τις αρνητικές εμπειρίες εξαιτίας του «επιθεωρητισμού». Γεγονός που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς, σήμερα, προκαταλήψεις, καχυποψία και αρνητικούς συνειρμούς σχετικά με την αξιολόγηση, ακριβώς επειδή 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 (Κωνσταντίνου, 2000: 79). Ωστόσο, *«στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιολόγηση είναι συνδυασμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα»* (Κωνσταντίνου, 2005: 44, 2007: 14-15).

Στην εκπαίδευση ο όρος «αξιολόγηση» συχνά ταυτίζεται με την εξέταση, τη βαθμολογία, τα τεστ (Αθανασίου, 2000: 31) ή θεωρείται συμπλήρωμα της μέτρησης ή συνώνυμο της εκτίμησης (Δημητρόπουλος, 2010: 25-26) ή συγχέεται με τη σημασία άλλων συναφών όρων, όπως: «μέτρηση», «εξέταση», «βαθμολογία» κ.ά.

(Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 423), ή παραπέμπει σε τίτλους σπουδών και στην επίδοση του μαθητή (Κασσωτάκης, 1998: 23· Κωνσταντίνου, 2007: 15).

Η αξιολόγηση ως θεσμός θεωρείται αναπόσπαστο μέρος όχι μόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος και αφορά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της εκάστοτε κοινωνίας. Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η αντίστοιχη διαδικασία αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν στις διάφορες χώρες σχεδόν ταυτόχρονα με την ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης, γι' αυτό, κυρίως, αποκαλείται «εκπαιδευτική αξιολόγηση» ή «αξιολόγηση στην εκπαίδευση». Με άλλα λόγια, αφού το κεντρικό σημείο αναφοράς της είναι η εκπαίδευση, αποκαλείται «εκπαιδευτική αξιολόγηση» (Κωνσταντίνου, 2000· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 23).

Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για την εκπαιδευτική αξιολόγηση:

Σύμφωνα με τον Goldstein (1986, όπ. αναφ. στο Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997: 17), εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι *«η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραιτήτων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών»*. Κατά τον Μπουζάκη (1998: 45) και τον Ματσαγγούρα (2004: 304), η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που αποσκοπούν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των βιβλίων, των μεθόδων, της υποδομής, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος. Στο ίδιο πνεύμα, ο Μαυρογιώργος (1993) και ο Δημητρόπουλος (2010: 30) την ορίζουν ως τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσιο ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς. Ενώ, κατά τον Κασσωτάκη (2005: 64-65), ορίζεται ως *«η συστηματική διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι, τους οποίους επιδιώκει το σχολείο στις διάφορες βαθμίδες του»*.

Ο Κωνσταντίνου (2007: 15) επισημαίνει ότι η έννοια «αξιολόγηση» αποτελεί την «ομπρέλα» όλων των συναφών εννοιών, καθώς είναι ευρύτερη των άλλων (εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολόγηση) και προσδιορίζει με σαφήνεια την έννοια και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς και τα πέντε βασικά μέρη στα οποία διαρθρώνεται η δομή της. Συγκεκριμένα, ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση *«ως τη*

διαδικασία που 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, 2000: 79). Ειδικότερα, τα πέντε βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι:

- ***Ο στόχος*:** Σε κάθε αξιολόγηση πρέπει να έχει καθοριστεί ο γενικός και ειδικός στόχος της, ώστε ο αξιολογητής να γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει.
- ***Το αντικείμενο αξιολόγησης*:** Από την αρχή της αξιολόγησης ορίζεται με σαφήνεια τι ή ποιον επιδιώκει να αξιολογήσει.
- ***Το υποκείμενο της αξιολόγησης,*** δηλαδή ο αξιολογητής ή οι αξιολογητές, οι οποίοι οφείλουν να πληρούν τις καθορισμένες προϋποθέσεις (προσόντα) και να χρησιμοποιούν ενδεδειγμένα κριτήρια και ενδεδειγμένη μεθοδολογία.
- ***Η ειδική περίσταση,*** με τις θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις της, κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση.
- ***Τα εργαλεία της αξιολόγησης*** που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, δηλαδή οι τεχνικές και τα μέσα που διασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της (Κωνσταντίνου, 2007: 15-16).

Ο Σολομών (1993: 166) αντιμετωπίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση *«ως μόνιμο παράγοντα της παιδαγωγικής διαδικασίας, που συναρθρώνεται αναπόσπαστα μ' αυτή καθ' όλη τη διάρκειά της»*. Επομένως, η αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης είναι στενά συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001). Επίσης, κατά τον Πασιαρδή (1996: 9), είναι *«η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων για βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά.»*.

Σύμφωνα με τους Καρατζιά–Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλο (2006: 311-312), η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να αναφέρεται σε ποικίλα επίπεδα, από εκείνο του σχολικού ιδρύματος ως το εθνικό και το διεθνές και συνδέεται πάντοτε με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, η αναγκαιότητα αποτύπωσης και αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση, κυρίως, στο επίπεδο σχολείων, τονίζεται στον επιστημονικό και πολιτικό

λόγο τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε διεθνές. Τέλος, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται με την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση, η οποία κατευθύνει τη σχολική διαδικασία προς την υλοποίηση των επιλεγμένων στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γρόλλιος, 2002). Αυτό δεν σημαίνει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μία στατική, τυπική, διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά θα πρέπει να επιδιώκει τη συνεχή βελτίωσή της (Καρατζιά, Λαμπρόπουλος, & Σπινθουράκη, 2001).

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ως μια πολύπλευρη και συστηματική διαδικασία, καλύπτει ένα ευρύ φάσμα τομέων και παραγόντων συμβάλλοντας αποτελεσματικά στην αναβάθμιση και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.1.2. Αναγκαιότητα, σκοπός και στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η σημερινή σχολική πραγματικότητα επιβεβαιώνει ότι στο σχολείο έχουν επικρατήσει αρχές, κανόνες και προσανατολισμοί που κυριαρχούν τόσο στην εγγύτερη όσο και στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή, όμως, η διαμορφωμένη πραγματικότητα συνιστά ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην παιδαγωγική της μορφή και επιδίωξη, αλλά και γενικά για τη λειτουργία του σχολείου στην παιδαγωγική του κατεύθυνση (Κωνσταντίνου, 1995: 236). Ωστόσο, οι ραγδαίες οικονομικές, επιστημονικές, τεχνολογικές, κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και η αύξηση των απαιτήσεων, των γνώσεων και του ανταγωνισμού στον χώρο της εκπαίδευσης καθιστούν αναγκαίο να δοθεί έμφαση στις διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Η αναγκαιότητα για εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: α) στο *οικονομικό επίπεδο* εξαιτίας της στενότητας πόρων και αγαθών που επιφέρει η οικονομική κρίση, επιβάλλεται περισσότερο όσο ποτέ η επινόηση μεθοδολογίας, η οποία θα διευκολύνει την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Συνεπώς, επιδιώκεται παράλληλα αύξηση της αποδοτικότητας-αποτελεσματικότητας με μείωση του κόστους, β) στο *ψυχολογικό – παιδαγωγικό επίπεδο* η αξιολόγηση συμβάλλει στην κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης και γ) στο *πρακτικό – διοικητικό επίπεδο* η ανάγκη για αξιολόγηση

εντοπίζεται στην αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών και άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών, τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό (Δημητρόπουλος, 2010: 33-36).

Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποστολή του σχολείου είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχολογικών δυνάμεων των μαθητών, για να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Ν. 1566/1985). Για να διαπιστωθεί, αν το σχολείο ανταποκρίνεται με επιτυχία στο έργο του, είναι απαραίτητη η συλλογή πληροφοριών από διάφορους τομείς, όπως είναι η επίδοση των μαθητών, η συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης, η αποδοτικότητα της διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια κ.λπ. Για τη συλλογή, την επεξεργασία και την αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος της αξιολογικής διαδικασίας, αφού μέσα από αυτήν μπορούν να εξασφαλιστούν και να επεξεργαστούν πληροφορίες από όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί το έργο του από δύο σκοπιές και διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης. Αφενός ενημερώνει τους μαθητές για τις δυνατότητές τους και τις αδυναμίες τους, αφετέρου ανατροφοδοτεί το δικό του έργο εντοπίζοντας δυνατότητες, αλλά και αδυναμίες στον προγραμματισμό και στην οργάνωση της διδακτέας ύλης, στην επιλογή διδακτικών μεθόδων, στον τρόπο επικοινωνίας, στο κλίμα της τάξης που δημιουργεί, στον τρόπο που επικοινωνεί με τους μαθητές κ.λπ. (Αθανασίου, 2000: 13-17).

Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και κρίνεται απαραίτητη, αφού δίνει πληροφορίες σε πολλούς ενδιαφερόμενους και παρέχει ανατροφοδότηση, κυρίως, στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους γονείς, με στόχο την περαιτέρω βελτίωση. Αναλυτικότερα:

- Οι μαθητές ενημερώνονται για τον βαθμό ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις των μαθημάτων, για τις αδυναμίες, τα προσόντα και τα ενδιαφέροντά τους και αποκτούν θετικά κίνητρα για μάθηση, διότι προσέχουν και προσπαθούν περισσότερο όταν ξέρουν πως οι επιδόσεις τους θα αξιολογηθούν.
- Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση, ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας για την αποτίμηση τόσο της δικής τους εργασίας όσο και της μάθησης του μαθητή, όπως και στη λήψη οργανωτικών αποφάσεων.

- Οι γονείς ενδιαφέρονται για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης νιώθοντας την ανάγκη για τακτική ενημέρωση (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 26-27).

Παρόμοια, η Σαΐτη (2008: 15) τονίζει τη σημαντικότητα της αξιολόγησης, αφού μέσω αυτής πληροφορούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών, προκειμένου να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα και οι διαδικασίες ώστε να επιτευχθεί η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και, παράλληλα, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κατά συνέπεια, από την αξιολογική διαδικασία προκύπτει η ανατροφοδότηση της υφιστάμενης κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος στην κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, η οποία με τη σειρά της λαμβάνει όλα τα μέτρα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους προϊσταμένους τους να εντοπίσουν τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να ανακαλύψουν τις αιτίες που τα δημιούργησαν, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η ποιότητα της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1997: 21). Παράλληλα, διευκολύνει την ιεράρχηση των στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του, καθώς και την αύξηση του αισθήματος επαγγελματικής αυτάρκειας του εκπαιδευτικού (Ανδρέου 1999: 186-187· Ανδρέου, 2003: 21-22· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 173).

Δεν νοείται αξιολόγηση χωρίς κάποιο σκοπό. Ο σκοπός ή ο στόχος της αξιολόγησης αντανακλά τον λόγο για τον οποίο διεξάγεται η αξιολόγηση αυτή και δεν πρέπει να συγχέεται με το αντικείμενο και τα κριτήρια. (Δημητρόπουλος, 2007: 127). Κατά συνέπεια, επιβάλλεται, σε κάθε αξιολόγηση, για μεθοδολογικούς λόγους, να προσδιοριστεί ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους ειδικοί στόχοι, γιατί διαφορετικά ο αξιολογητής δεν θα γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει. (Κωνσταντίνου, 2000: 80). Επιπλέον, 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).

Κατά τον Δημητρόπουλο (2010: 129), *«απαράβατη αρχή στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ότι κάθε αξιολόγηση πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση του αξιολογούμενου αντικειμένου και του ρόλου του στο όλον».* Αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τα μέτρα που πάρθηκαν μετά από αυτή δεν προκαλέσουν βελτίωση,

η οποία μπορεί να αφορά σε ειδικούς τομείς ή στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε η αξιολόγηση ήταν περιττή. Επομένως, για να είναι ουσιαστική και αποτελεσματική η διαδικασία της αξιολόγησης οφείλει να οδηγεί στη βελτίωση του αξιολογούμενου αντικειμένου. Αντίστοιχα, ο Δούκας (1997: 292) θεωρεί ότι η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσα από τις απαραίτητες αλλαγές και διαρθρωτικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα είναι ευέλικτες και θα προσαρμόζονται κατάλληλα για να ανταποκρίνονται στις συνεχείς μεταβολές και απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ενώ, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004: 304), σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ο προσδιορισμός και η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος.

Σύμφωνα με τους Goldstein and Lewis (1996, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 27), η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποβλέπει στους εξής βασικούς σκοπούς: α) Πιστοποίηση των προσόντων κάποιων ατόμων και επιλογή κάποιων ανάμεσά τους, β) ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας παρέχοντας κατανόηση του τι έχει μάθει κάποιος και τι περαιτέρω επιμόρφωση χρειάζεται, γ) εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη λειτουργία των θεσμών και των συστημάτων.

Επιπλέον, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση εξυπηρετεί τους παρακάτω σκοπούς:

- *Παιδαγωγικοί σκοποί*: Η αξιολόγηση συμβάλλει στη διάγνωση των ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών, ανατροφοδοτεί τη μαθησιακή διαδικασία, καθοδηγεί προς τη σωστή κατεύθυνση, βοηθάει στη λήψη διδακτικών αποφάσεων, στους τομείς που απαιτείται και συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων.
- *Ψυχολογικοί σκοποί*: Ενισχύει και ενθαρρύνει τους μαθητές, συμβάλλει στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, δημιουργεί κίνητρα για μάθηση, διατηρεί μία συνεχή ετοιμότητα για μάθηση, αναπτύσσει την υπευθυνότητα, καθώς και άλλες επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς.
- *Κοινωνικοί σκοποί*: Ενημερώνει άμεσα τους ενδιαφερόμενους φορείς, καθώς και τους φορολογούμενους πολίτες, διευκολύνει στην επιλογή ατόμων με ειδικές ικανότητες και δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς και τέλος, συμβάλλει στον προγραμματισμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
- *Διοικητικοί σκοποί*: Επιτρέπει την καλύτερη οργάνωση των τάξεων ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών, βοηθάει στην ισόρροπη ανάπτυξη του

εκπαιδευτικού δυναμικού και επιτρέπει συγκρίσεις επιδόσεων ανάμεσα σε τάξεις, σχολεία, περιοχές κ.λπ., με αποτέλεσμα τη συνεχή βελτίωσή τους (Αθανασίου, 2000: 14-15).

Οι ειδικότεροι σκοποί της αξιολόγησης είναι: α) η διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο και ο εντοπισμός των προβλημάτων που αντιμετωπίζει αυτή, β) η προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης των σχολείων και η ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, γ) η βελτίωση και η αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και ευρύτερα του εκπαιδευτικού συστήματος, δ) ο προγραμματισμός και η σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δραστηριοτήτων, φορέων, μέσων, ε) η διευκόλυνση κατά τη λήψη και τεκμηρίωση ορθολογικών αποφάσεων, στ) η αξιολόγηση των μαθητών που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ζ) η βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με τον ταυτόχρονο προσδιορισμό σαφώς οριοθετημένου πλαισίου δράσης, η) η βελτίωση του γενικού σχολικού περιβάλλοντος και του κλίματος που επικρατεί στην τάξη και το σχολείο, θ) η βελτίωση και ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, ι) η βελτίωση της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, ια) η διάχυση των πληροφοριών σε αυτούς που ενδιαφέρει η αξιολόγηση, ιβ) η συμμετοχή των φορέων της εκπαίδευσης στη σχολική ζωή (Δημητρόπουλος, 2010: 129· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 26-27· Σολομών, 1999: 15-20).

Επιπλέον, οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης αποβλέπουν *«στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου, των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή, στη διάγνωση επίτευξης των στόχων μάθησης, στον εντοπισμό και στην εξάλειψη των ελλείψεων που επισημάνθηκαν στις διαδικασίες μάθησης των μαθητών και των ίδιων των εκπαιδευτικών, στον σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης, στην ενδεδειγμένη κινητοποίηση του μαθητή, με βάση την εντόπιση των ικανοτήτων, των ελλείψεων και των ενδιαφερόντων του…, στις διαδικασίες μάθησης και σύμφωνα με την επισήμανση του βαθμού δυσκολίας για τα επόμενα στάδια μάθησης, στην επίδραση στις διαδικασίες μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης»* (Κωνσταντίνου, 1992: 142-143).

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, σύμφωνα με τους παιδαγωγικούς της προσανατολισμούς, αποβλέπει στον εντοπισμό των προβλημάτων και των δυνατοτήτων, στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επίσης, επισημαίνουμε ότι ένας από τους ειδικούς στόχους της

εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και του σχολικού κλίματος. Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί η αξιολόγηση του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα συμβάλλουν στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωσή του.

1.1.3. Αντικείμενο και αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνεται ο σωστός προσδιορισμός του αντικειμένου, δηλαδή 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, 2007:15-16). Το αντικείμενο αξιολόγησης μπορεί να είναι έμψυχο (εκπαιδευτικοί ή μαθητές) ή άψυχο (αναλυτικό πρόγραμμα), ατομικό (σχολικό εγχειρίδιο) ή συλλογικό (οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), απλό (μία αίθουσα διδασκαλίας) ή σύνθετο (μία σχολική μονάδα), καθορίζεται σύμφωνα με τον σκοπό της αξιολόγησης και τις παραμέτρους που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και πρέπει να προσδιορίζεται από την αρχή, ώστε να μη συγχέεται με τα κριτήρια. Όταν πρόκειται για μια σύνθετη αξιολόγηση, τότε το αντικείμενο είναι γενικό και απαιτείται ανάλυσή του σε επιμέρους αντικείμενα, δηλαδή σε ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010: 116-118). Για παράδειγμα, στην περίπτωση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το εκπαιδευτικό έργο είναι ένα γενικό αντικείμενο που αποτελείται από άλλα ειδικότερα αντικείμενα αξιολόγησης που είναι έμψυχοι και άψυχοι παράγοντες, όπως το αντικείμενο της παρούσας μελέτης, το σχολικό κλίμα, που αποτελεί έναν άψυχο συντελεστή της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης αντικείμενα μπορεί να είναι όλοι οι παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και διακρίνονται σε: α) *έμψυχους συντελεστές εκπαίδευσης*: οι μαθητές, το διδακτικό, διοικητικό, διευθυντικό, εποπτικό, συμβουλευτικό, πολιτικό και επικουρικό προσωπικό, οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, οι συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών και άλλων ομάδων, οι εκπρόσωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης, οι μαθητικές κοινότητες (Δημητρόπουλος, 2010: 246-249) και β) *μη έμψυχους συντελεστές εκπαίδευσης*: σκοποί και στόχοι της εκπαίδευσης, τα προγράμματα σπουδών, η υλικοτεχνική υποδομή, τα σχολικά εγχειρίδια-υλικό στήριξης, η δομή-διάθρωση-

διοίκηση-εκπαιδευτική νομοθεσία, η οικονομική υποστήριξη, η μεθοδολογία εκπαίδευσης, τα διδακτικά-εκπαιδευτικά μέσα, το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, το σύστημα αξιολόγησης-πιστοποίησης (Δημητρόπουλος, 2010: 296-314).

Ανάλογα με το τι αξιολογείται κατά τη διενέργεια μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης διακρίνουμε την αυτοαξιολόγηση, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας της αξιολόγησης. Όταν η αξιολόγηση διεξάγεται σε πολλά αντικείμενα μίας ή περισσότερων σχολικών μονάδων ονομάζεται συνολική αξιολόγηση, ενώ όταν αναφέρεται σε ένα αντικείμενο καλείται μερική αξιολόγηση (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 27).

Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση, είναι ανάγκη να τηρούνται ορισμένες αρχές. *«Οι αρχές είναι γενικοί ή ειδικοί κανόνες, γενικές ή ειδικές παραδοχές που αποτελούν κατευθυντήριες γραμμές στην εφαρμογή της αξιολόγησης»* (Δημητρόπουλος, 2010: 225).

Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να εφαρμόζονται οι παρακάτω αρχές: α) προσδιορισμός με σαφήνεια του αντικειμένου, του σκοπού και των κριτηρίων της αξιολόγησης, β) ο αξιολογητής επιλέγει την καταλληλότερη μεθοδολογία για τη συγκεκριμένη αξιολόγηση. Προϋπόθεση αποτελεί η κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση των αξιολογητών, γ) ο συνδυασμός μεθόδων, τεχνικών και μέσων αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα, δ) κάθε αξιολόγηση πρέπει να συνοδεύεται από τα σωστά παράλληλα μέτρα προκειμένου να προκύπτει ωφέλεια, από το αξιολογούμενο ειδικό αντικείμενο μέχρι το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ε) πρέπει να χαρακτηρίζεται από επιστημονικότητα, δηλαδή σωστό θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο, έγκυρη και αξιόπιστη μεθοδολογία, επαρκής και ειδική κατάρτιση των αξιολογητών, στ) πιστή τήρηση των αρχών της σωστής εμπειρικής έρευνας, στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων (Δημητρόπουλος, 2010: 225-227).

Τέλος, το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας χαρακτηρίζεται από πληρότητα και είναι αποδεκτό, όταν τηρούνται οι εξής προϋποθέσεις: α) *εγκυρότητα*: η αξιολόγηση θεωρείται έγκυρη, αν ελέγχει αυτό ακριβώς, που ο αξιολογητής έχει πρόθεση να ελέγξει, δηλαδή τον αρχικά προσδιορισμένο στόχο, β) *αξιοπιστία*: η αξιολογική διαδικασία θεωρείται αξιόπιστη, αν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα, γ) *αντικειμενικότητα*: αντικειμενική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται

από διάφορους παράγοντες που δεν σχετίζονται με το αξιολογούμενο αντικείμενο (Αθανασίου, 2000: 126-135· Κασσωτάκης, 1998: 49-50).

1.1.4. Κριτήρια και φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Δεν νοείται συστηματική και επιστημονική αξιολόγηση χωρίς προσδιορισμό κριτηρίων βάσει των οποίων θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση, γιατί η ορθότητα των κριτηρίων προσδιορίζει το επίπεδο επιστημονικότητάς της. Τα κριτήρια αποτελούν έναν άξονα αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση και έχει να κάνει με χαρακτηριστικά που είναι επιθυμητό να έχει το αντικείμενο αξιολόγησης, σε σχέση με τους σκοπούς της αξιολόγησης. Επομένως, με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης περιγράφονται ή μετρώνται τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων της αξιολόγησης. Είναι απαραίτητο να τίθενται τα σωστά κριτήρια, γιατί αυτά σχετίζονται άμεσα με τον σκοπό, τους επιμέρους στόχους, τις ειδικές προσδοκίες και το αντικείμενο της αξιολόγησης, βάσει των οποίων προκύπτουν τα αποτελέσματά της. Για την άντληση των σωστών κριτηρίων χρησιμοποιούνται οι ειδικοί στόχοι, τα επιθυμητά αποτελέσματα, τα ειδικά αντικείμενα κ.λπ. (Δημητρόπουλος, 2010: 130-134· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 29).

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. *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 *μη έμψυχων παραγόντων*, ανάλογα με την κατηγορία του αντικειμένου αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010: 134-137).

Ως «φορέας αξιολόγησης» νοείται εκείνος που διενεργεί την αξιολόγηση, συγκεκριμένα, είτε εκείνος που την παραγγέλλει είτε εκείνος που την πραγματοποιεί. Μπορεί να είναι ή ένα πρόσωπο, κατά κανόνα, ο ειδικός, δηλαδή ο αξιολογητής, ή

μία ομάδα ατόμων, με τον συντονισμό από κάποιον ειδικευμένο, αλλά και ένα γραφείο ή μια υπηρεσία του δημόσιου τομέα ή ένα ανεξάρτητο γραφείο του ιδιωτικού τομέα. Σε κάθε περίπτωση, η συστηματική αξιολόγηση οφείλει να πραγματοποιείται από εξειδικευμένους φορείς αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010: 147-148). Οι φορείς αξιολόγησης μπορούν να διακριθούν σε:

- *Φορείς ανάθεσης ή/και εποπτείας*: Παραγγέλλουν την πραγματοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας, μεριμνούν για την υποστήριξή της, ασκούν την εποπτεία της με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, είναι αποδέκτες και χρήστες των αποτελεσμάτων της, όπως ένα υπηρεσιακό ή πολιτικό στέλεχος του δημοσίου.
- *Φορείς εκτέλεσης ή υλοποίησης*: Πρόκειται για τα πρόσωπα ή όργανα που διεξάγουν την αξιολόγηση έχοντας πρωταγωνιστικό, ηγετικό ρόλο ή επιβοηθητικό, συμπληρωματικό ρόλο, όπως ένας ειδικός, ένας εκπαιδευτικός, μια ομάδα ατόμων, ή κάποια υπηρεσία δημόσιου ή ιδιωτικού φορέα.
- *Ουδέτεροι ή επικουρικοί φορείς*: Είναι τα άτομα ή όργανα που αξιοποιούνται επικουρικά από τους αξιολογητές για τους σκοπούς της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010: 148-150· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 29).
- Ανάλογα με τη θέση του αξιολογητή ως προς το αξιολογούμενο αντικείμενο έχουμε *εξωτερικούς* ή *εσωτερικούς αξιολογητές* ή έναν συνδυασμό των δύο (Δημητρόπουλος, 2010: 150).

Βασική προϋπόθεση αποτελεί η αξιοκρατική επιλογή των φορέων, από τους οποίους εξαρτάται σε υπέρτατο βαθμό το κύρος και η αποδοχή των αξιολογικών διαδικασιών. Επομένως, για την επιλογή τους πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, κυρίως, ποιοτικά κριτήρια. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των αξιολογητών σχετικά με τους στόχους, τις τεχνικές, τα κριτήρια και τα μέσα έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000: 83).

Το Υπουργείο Παιδείας αποτελεί στη χώρα μας φορέα ανάθεσης και εποπτείας του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, κατά καιρούς έχει αξιοποιήσει ως φορείς εκτέλεσης το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τους Σχολικούς Συμβούλους, τους Διευθυντές σχολείων, τους Διευθυντές Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

1.2. Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγησή του

Στην ενότητα αυτή θα γίνει εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικό έργο», μία ευσύνοπτη παρουσίαση της αξιολόγησής του, της αναγκαιότητάς της, όπως και των υφιστάμενων κριτηρίων, μοντέλων και μορφών αυτής.

1.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικό έργο»

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στη χώρα μας και αρχίζει να χρησιμοποιείται συστηματικά μετά το 1982 με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, προκειμένου να εφαρμοστεί πάλι η αξιολόγηση και να επαναπροσδιοριστεί το περιεχόμενο και η διαδικασία της. Ειδικότερα, ο όρος χρησιμοποιήθηκε αφενός για να αμβλυνθεί ο αρνητικά φορτισμένος όρος της «ατομικής» αξιολόγησης, αφετέρου για να συνδεθεί με τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, *«από το 1983-84 επιχειρήθηκε, σε θεσμικό αρχικά επίπεδο, η συμπίεση και απόκρυψη της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην έννοια «εκπαιδευτικό έργο» και αναζητήθηκε στη συνέχεια, σε νομοθετικό επίπεδο, η σχετική μετάθεση και συσκότιση για να επιτευχθεί η κατάλληλη μεταμφίεση: το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση στη δράση των εκπαιδευτικών»* (Παπακωνσταντίνου, 2005: 21). Η αρχική χρήση του όρου δήλωνε το αποτέλεσμα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η ερμηνεία αυτή, χρησιμοποιείται και σήμερα, καθώς ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» εκλαμβάνεται ως το έργο του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2013β· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 27). Ο όρος καθιερώθηκε επίσημα από την Πολιτεία με τον Ν. 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» απασχόλησε τους ερευνητές και, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί, δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον ακριβή εννοιολογικό προσδιορισμό του.

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» ορίζεται από τον Κασσωτάκη (1992: 46) ως *«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... και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος».* Επίσης, *«το εκπαιδευτικό έργο προσδιορίζεται ακόμη, ιδιαίτερα όσον αφορά τις μη γνωστικές πτυχές του, και από τις άγραφες κοινωνικές*

προσδοκίες για τον ρόλο του σχολείου και την αποστολή της εκπαίδευσης» (Κασσωτάκης, 1992: 52). Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003: 116), το εκπαιδευτικό έργο ορίζεται ως *«το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης»*, ενώ ο Μπαλάσκας (1992: 32) το ορίζει ως *«το σύνολο των εργασιών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης και να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου».*

Ο Παπακωνσταντίνου (2005:19-20) ορίζει ότι ως «εκπαιδευτικό έργο» μπορεί να νοηθεί το σύνολο των ενεργειών και των προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί και να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στον χώρο της εκπαίδευσης, σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολικού θεσμού και σε συγκεκριμένο κανονιστικό πλαίσιο. Κατά συνέπεια, ως εκπαιδευτικό έργο νοείται αυτό που πραγματοποιείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και, κατά συνέπεια, ως προϊόν της διδακτικής πράξης. 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.

Κατά τον Ξωχέλλη (2006α) πρόκειται για το σύνολο των ενεργειών που επιτυγχάνουν την επιστημονική αποτίμηση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων που πλαισιώνουν τη διαδικασία και αφορά τις μεθόδους και τα πρόσωπα από τις προϋποθέσεις ως και τα αποτελέσματα, με πρωταγωνιστές τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, όπως αναφέρεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), *«μπορεί να θεωρηθεί ότι το εκπαιδευτικό έργο συντελείται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο) όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (μικροεπίπεδο)».*

1.2.2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο όρος «αξιολόγηση» παραπέμπει σε έλεγχο και σε αρνητικές εμπειρίες από το παρελθόν, δηλαδή στον «επιθεωρητισμό», γεγονός που έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς αυτονόητα σε προκατάληψη,

καχυποψία και αρνητικούς συνειρμούς, αφού ο έλεγχος, όταν συνδέεται με πρόσωπα και εργασία, σημαίνει κάτι δυσάρεστο. Ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα είχε λειτουργήσει διαφορετικά και πιο αποτελεσματικά ως προς την αποδοχή και τη λειτουργία του, αν δεν υπήρχαν αυτές οι αρνητικές εμπειρίες του «επιθεωρητισμού» και η αδράνεια της εικοσαετίας (1981-2000) που συναρτάται με τη λανθασμένη διαχείριση του θέματος της αξιολόγησης από τους συνδικαλιστικούς φορείς, τους εκπαιδευτικούς και φυσικά από την πολιτεία. Επίσης, η αξιολόγηση δεν συνδέθηκε με το παιδαγωγικό περιεχόμενό της (Κωνσταντίνου, 2000: 79).

Αναμφίβολα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα επίμαχα ζητήματα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Μάλιστα, παρατηρείται έντονη κινητικότητα αναφορικά με το θέμα αυτό που απασχολεί την κοινή γνώμη, τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους πολιτικούς ιθύνοντες. Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει αφενός από την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, ως εργαλείου ανατροφοδότησης, συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αφετέρου από την ανάγκη για θεωρητική αναζήτηση και τεκμηρίωση θέσεων και πρακτικών που αφορούν στη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007: 135-137). Παράλληλα, στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται στενά με το σύνολο των λειτουργιών της εκπαίδευσης και συνιστά μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού (Cronbach et al., 1980: 14· Ingvarson, 2001: 164).

Ως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» νοείται η διαδικασία που ακολουθεί συγκεκριμένη επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία προκειμένου να επιτευχθεί η αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου και των αποτελεσμάτων του. Με άλλα λόγια, περιλαμβάνει όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα των παραγόντων της εκπαίδευσης, δηλαδή μαθητές, εκπαιδευτικούς, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες, εκπαιδευτικές νομοθεσίες, αναλυτικά προγράμματα και κτιριακές εγκαταστάσεις. Επομένως, ο όρος δεν περιορίζεται μόνο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά επεκτείνεται στον καθορισμό της αξίας του εκπαιδευτικού

έργου συνολικά, καθώς εκτιμάται η απόδοση των σχολικών μονάδων, και, γενικότερα, η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο (Ανδρέου, 1992: 15· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 171· Ξωχέλλης, 2006β: 127· Ν. 2525/1997, άρθρο 8). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992: 54), η «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» ορίζεται *«ως η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και ο εντοπισμός των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης»*.

Στην Ελλάδα η τελευταία προσπάθεια για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έγινε με το Π.Δ. 152, ΦΕΚ 240/5.11.2013, το οποίο προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις και άνοιξε μια μεγάλη συζήτηση σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, διότι συνδέθηκε με τη μισθολογική – βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και πιθανές απολύσεις των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σύγχρονες έρευνες (Αθανασίου & Ξηνταράς, 2008· Ζουγανέλη κ. συν., 2008· Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003· Παμουκτσόγλου, 2001) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και συμφωνούν με αυτήν, εφόσον δεν αποτελεί μηχανισμό ελέγχου και κυρώσεων. Τέλος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σήμερα, λίγο μετά την έναρξη της εφαρμογής της παραμένει ανενεργή, ωστόσο, όπως θα δούμε παρακάτω, κρίνεται αναγκαία και επιβεβλημένη.

1.2.3. Αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Όπως αναδείχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, με την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» επιτυγχάνεται η αποτίμηση όλων των παραγόντων που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σε αυτό. Οι ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς δημιουργούν υψηλό ανταγωνισμό και αυξάνουν τις πιέσεις προς το σχολείο, με αποτέλεσμα ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου να αποτελεί, σήμερα, μια αναπόφευκτη αναγκαιότητα με στόχο την αναβάθμιση της παιδαγωγικής και διδακτικής προσφοράς του εκπαιδευτικού, προς όφελος του μαθητή, του σχολείου και της κοινωνίας ευρύτερα (Κωνσταντίνου, 2013β).

Ειδικότερα, κρίνεται αναγκαία διότι συμβάλλει «*στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, στην προώθηση των αλλαγών και των καινοτομιών, στην ανατροφοδότηση και αυτογνωσία των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, στην*

αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, στην επισήμανση τυχόν αδυναμιών των εκπαιδευτικών, στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών με επιμορφωτικά προγράμματα, στην ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών, στη διασφάλιση ποιότητας του έργου τους, στη διαπίστωση του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, στη βελτίωση του προγράμματος των παιδαγωγικών σπουδών και, τέλος, στην ενημέρωση των εμπλεκομένων για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου» (Κωνσταντίνου, 2013α). Αντίστοιχα, στον Ν. 2986/2002, άρθρο 4, (ΦΕΚ 24/13-2-2002), επισημαίνεται η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αφού στοχεύει *«στην αποτίμηση των προσπαθειών και την κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος»*, ενώ σύμφωνα με την υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 30972/Γ1/5-3-2013 [ΦΕΚ 614/15-3-2013 τ. Β] «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», άρθρο 1, παράγραφος 3 και 4, συμβάλλει *«στην ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, στην ενίσχυση της ισότητας και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, στην καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία»*.

Επίσης, η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μαυρογιώργος, 2005). Παρόμοια, ο Κασσωτάκης (1992: 21) αναφέρει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία, που, όταν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, δίνει στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διαπιστώσουν τα προβλήματα που εμφανίστηκαν κατά τη διαδικασία της διοίκησης και να εντοπίσουν τα αίτια αυτών των προβλημάτων. Επομένως, δεν υπηρετεί μόνο αυτούς που την εκτελούν ή την υφίστανται, αλλά και το ίδιο το κοινωνικό σύνολο.

Συμπεραίνουμε, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται επιβεβλημένη, εφόσον έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και αποβλέπει στην ευρύτερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, με αποτέλεσμα να αποτιμάται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την αλληλεπίδραση των παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος (Βλάχος, Δαγκλής, Γιαγκάζογλου, & Βαβουράκη, 2008: 569). Όπως θα δούμε στη συνέχεια, η διαδικασία αυτή διεξάγεται με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, ενώ υπάρχουν διάφορα μοντέλα και μορφές.

1.2.4. Κριτήρια, μοντέλα και μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση έχει συνδεθεί διεθνώς με την ποιότητα της εκπαίδευσης και έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στα κριτήρια-δείκτες με τα οποία εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 73). Τα κριτήρια αξιολόγησης ή δείκτες, αποτελούν κάποιους κανόνες, αρχές ή μεγέθη βάση των οποίων περιγράφονται ή μετρώνται τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων της αξιολόγησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 29). Γι' αυτό, είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, να είναι εξειδικευμένα και προσαρμοσμένα στην ειδική περίπτωση της αξιολόγησης και να γίνονται αντιληπτά και πειστικά από τους αξιολογούμενους. Τα τελευταία χρόνια συνηθίζεται η χρήση του όρου «δείκτες αξιολόγησης», οι οποίοι μπορεί να είναι ποσοτικοί ή ποιοτικοί. Για τους ποιοτικούς, ειδικότερα, έχει επικρατήσει ο όρος «δείκτες απόδοσης ή ποιότητας» (Δημητρόπουλος, 2010: 134, 138).

Το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε το 2013 στην έκδοση Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α. 30972/Γ1/5-3-2013· ΦΕΚ 614/15-3-2013 τ.Β΄) για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, η οποία δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Στην αξιολογική αυτή διαδικασία λαμβάνονται υπόψη τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα, τα οποία αποτιμούν το συνολικό εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας το οποίο διαρθρώνεται σε τρεις κατηγορίες: α) δεδομένα του σχολείου, β) εκπαιδευτικές διαδικασίες, γ) εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Επιπλέον, η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται με 20 δείκτες ποιότητας ή απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου, που είναι κατανεμημένοι σε 7 θεματικές περιοχές, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Δείκτες αποτίμησης ποιότητας εκπαιδευτικού έργου ανά θεματική περιοχή (Σολομών, 1999: 30)

		ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΔΕΔΟΜΕΝΑ	1	ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΜΕΣΑ – ΠΟΡΟΙ	1.1 Κτίριο Χώροι και Εξοπλισμός 1.2 Οικονομικοί Πόροι
	2	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ – ΒΙΒΛΙΑ	2.1 Πρόγραμμα Σπουδών 2.2 Σχολικά Βιβλία – Οδηγίες
	3	ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	3.1 Διδακτικό Προσωπικό 3.2 Διοικητικό – Ειδικό Επιστημονικό – Βοηθητικό Προσωπικό
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	4	ΔΙΟΙΚΗΣΗ	4.1 Συντονισμός Σχολικής Ζωής 4.2 Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος 4.3 Αξιοποίηση Μέσων – Πόρων
	5	ΚΛΙΜΑ - ΣΧΕΣΗ – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ	5.1 Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το Υπόλοιπο Προσωπικό 5.2 Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους 5.3 Σχέσεις Σχολείου – Γονέων και Κηδεμόνων 5.4 Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία
	6	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	6.1 Ποιότητα της Διδασκαλίας 6.2 Ποιότητα της Μάθησης 6.3 Λειτουργία της Αξιολόγησης
ΑΠΟΤΕΛΕ-ΣΜΑΤΑ	7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ	7.1 Φοίτηση – Ροή – Διαρροή των Μαθητών 7.2 Επίδοση – Πρόοδος των Μαθητών 7.3 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών 7.4 Κατεύθυνση των Μαθητών

Οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου από μόνοι τους δεν αποτελούν βασική πηγή πληροφόρησης και δεν θεωρούνται ως τα μοναδικά κατάλληλα εργαλεία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Γι' αυτό πρέπει όλοι οι φορείς που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί και να συμφωνήσουν σε ένα πλαίσιο νομιμοποίησης και χρήσης των δεικτών ποιότητας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, που θα υποστηρίζει την προώθηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και την οικονομική ανάπτυξη των κοινωνιών και των ατόμων (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 336).

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εκ των οποίων τα επικρατέστερα είναι δύο πολύ γενικά μοντέλα που έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους: το *τεχνοκρατικό* και το *ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο*. Το πρώτο αντιπροσωπεύει τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα και το δεύτερο τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 116· Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009: 199).

Το *τεχνοκρατικό μοντέλο* αξιολόγησης, που κυριάρχησε τις δεκαετίες του '80 και '90, προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι του, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά με βάση συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Επιδιώκει τη σύγκριση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού έργου ενός φορέα με το παραγόμενο από άλλους

φορείς εκπαιδευτικό έργο και υπερτονίζει την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τους αρχικούς στόχους. Η αδυναμία του να δώσει στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες ενός συστήματος που αξιολογείται, τα ποιοτικά, δηλαδή, χαρακτηριστικά του, καθώς και η έμφαση που δίδεται στην επίτευξη των στόχων, τον έλεγχο και την ταξινόμηση των αποτελεσμάτων, καθιστούν το μοντέλο αυτό ανεπαρκές για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, αφού βασικός στόχος της δεν είναι μόνο η στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 116-117).

Η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου, οδήγησε στην ανάπτυξη του *ανθρωπιστικού-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. Βασική επιδίωξη αποτελεί ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ατελειών των αξιολογούμενων και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αυτά γίνονται αντιληπτά από τους εμπλεκόμενους με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή τους με τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων. Βασικό χαρακτηριστικό είναι η εμπλοκή του ίδιου του αξιολογητή στη διαδικασία, ως συμβούλου, με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας της αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 118-119). Μία τέτοια αξιολόγηση ξεφεύγει από τις τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες και δίνει έμφαση σε διαδικασίες εξατομικευμένες, που αποσκοπούν στον εντοπισμό των ιδιαιτεροτήτων κάθε εκπαιδευτικής περίστασης και στην ερμηνεία τους, με τελικό σκοπό τη λήψη διορθωτικών και άλλων παιδαγωγικών μέτρων (Κωνσταντίνου, 2007: 126). Και αυτό το μοντέλο δέχθηκε κριτική λόγω του υποκειμενικού χαρακτήρα που συνεπάγεται η αξιολόγηση που προτείνει, αφού δεν χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 119-120).

Ο Μαυρογιώργος (1993: 149-151) διακρίνει: α) το *γραφειοκρατικό μοντέλο*, στο οποίο τυπικοί φορείς είναι οι διάφοροι διοικητικοί προϊστάμενοι ή υπηρεσιακοί παράγοντες σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Ο εκπαιδευτικός υπάγεται ιεραρχικά στην εκπαιδευτική αρχή που ασκεί τον αποκλειστικό έλεγχο και την αξιολόγησή του και β) το *διερευνητικό-μετασχηματιστικό μοντέλο*, το οποίο έχει διαφορετικές αφετηρίες, επιλογές και στόχους. Η αξιολογική διαδικασία του

εκπαιδευτικού είναι μια προσπάθεια πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για αυτοαξιολόγηση, αυτοπροσδιορισμό και αυτοανάπτυξή του στο πλαίσιο μιας συνεταιριστικής «λογοδοσίας».

Υπάρχουν διάφορες μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και έχουν γίνει πολλές ταξινομήσεις των μορφών ανάλογα με τον σκοπό της αξιολόγησης, τις επιδιώξεις της, τη χρήση των αποτελεσμάτων της, τα υποκείμενα και τα αντικείμενά της, καθώς και τη διάρκειά της (Δημητρόπουλος, 2010: 157· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 123). Η βασικότερη κατηγοριοποίηση ανάλογα με τον χρόνο που διενεργείται είναι σε *αρχική ή διαγνωστική, διαμορφωτική ή σταδιακή* και *τελική ή συνολική αξιολόγηση* (Κωνσταντίνου, 2007: 17-18) και με βάση τον φορέα υλοποίησης σε εσωτερική ή εξωτερική (Σολομών, 1999: 15-20).

Η *αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση* αποσκοπεί στον προσδιορισμό των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα και διεξάγεται πριν από την έναρξη κάποιου προγράμματος. Μέσω αυτής γίνονται σαφείς οι ήδη κεκτημένες γνώσεις και δεξιότητες των συμμετεχόντων παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες για τυχόν απαραίτητες αλλαγές που πρέπει να γίνουν για να αποδώσει καλύτερα το πρόγραμμα (Κωνσταντίνου, 2007: 17-18).

Η *διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση* διενεργείται κατά τη διάρκεια υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ως ανοιχτό και ευέλικτο πλαίσιο αξιολόγησης, συνεχώς αναμορφώνεται με βάση τα δεδομένα που συλλέγονται και αποτελεί μόνιμη πηγή ανατροφοδότησης του προγράμματος, εφόσον αποκαλύπτει κρυφά εμπόδια ή μη προσδοκώμενες ευκαιρίες. Στοχεύει, μέσα από την αξιολόγηση του προγράμματος, στο να υποδεικνύει τις βελτιώσεις που απαιτούνται για την αναμόρφωση του προγράμματος (Ματσαγγούρας, 2004: 305-306). Επίσης, έχει περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των συμμετεχόντων σε κάποιο πρόγραμμα προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2007: 18). Η συνάφεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης με το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι φανερή (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 123).

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση διαμορφώνεται, προκειμένου να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, σε σχέση με το τι ακριβώς είχε καθοριστεί ως τελικός στόχος. Δεν είναι ανάγκη να διεξάγεται πάντα στο τέλος μιας μακράς περιόδου, αλλά μπορεί να διενεργείται και για επιμέρους στόχους που συγκροτούν μια ευρύτερη ενότητα του γενικότερου στόχου (Κωνσταντίνου, 2007:

18). Ειδικότερα, καταγράφονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του προγράμματος, συγκρίνονται με τους στόχους και τις προσδοκίες που τέθηκαν κατά τον αρχικό σχεδιασμό και εκτιμάται ο βαθμός αποτελεσματικότητας ή το κατά πόσο το πρόγραμμα πέτυχε την επιθυμητή αλλαγή. Επειδή γίνεται στο τέλος ενός προγράμματος ή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτυπώνει συνολικά τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες αυτού που αξιολογείται και προτείνει βελτιώσεις, για την εφαρμογή των οποίων, ωστόσο, δεν υπάρχει συχνά χρόνος. Αυτή η μορφή αξιολόγησης, με την έμφαση που δίνει στα αποτελέσματα, βρίσκεται πιο κοντά στο τεχνολογικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 123).

Κατά την Αθανασούλα-Ρέππα (2008: 347), μία άλλη μορφή αξιολόγησης είναι η *μεταξιολόγηση*, δηλαδή η ολική αξιολόγηση ή αξιολόγηση πεδίου, η οποία γίνεται σε ικανό χρόνο μετά την ολοκλήρωση της τελικής αξιολόγησης. Βασικός στόχος είναι να διαπιστώσει τη συνολικά παρεχόμενη ωφελιμότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Με γνώμονα τον φορέα της αξιολόγησης, διακρίνονται οι εξής μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου:

α) Η *εξωτερική αξιολόγηση* πραγματοποιείται σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Τα αποτελέσματά της συνδέονται συχνά με άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή και 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* (Σολομών, 1999: 15-18).

β) Η *εσωτερική αξιολόγηση* διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται σε *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* και σε *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση* (Σολομών, 1999: 18-20). Ειδικότερα, κατά την *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους (Καπαχτσή, 2011: 35· Σολομών, 1999: 18). Αφορά σε μεμονωμένα άτομα και στοχεύει, κυρίως, στον έλεγχο της υπακοής στη σχετική νομοθεσία και στις προδιαγραφές. Στηρίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις, οι οποίες, εν τέλει, δεν συμβάλλουν ούτε στη δημιουργία συλλογικού πνεύματος για συνεργασία στη σχολική μονάδα ούτε στην ανάπτυξη του σχολείου (Κουτούζης, 1999: 24· Σολομών, 1999: 18). Αντίθετα, *η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση* βασίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται

από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, αφού οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία διαμορφώνουν και βιώνουν σε καθημερινή βάση. Παράλληλα, στοχεύει στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης, στην ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων, στη βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 131· Σολομών, 1999: 18-19). *«Βασικός στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η επιδίωξη διεύρυνσης της συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων»* (Κουτούζης, 1999: 23-24).

Τα τελευταία χρόνια επικρατεί μία τάση είτε αντικατάστασης της εξωτερικής αξιολόγησης με ένα σύστημα εσωτερικής, είτε συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Οι τάσεις αυτές στηρίζονται στην αντίληψη ότι οι βασικές αλλαγές στα σχολεία δεν προκύπτουν με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται από την κεντρική εξουσία, αφού αυτή δεν έχει άμεση επαφή με τα προβλήματα και τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας, αλλά, κυρίως, με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία και έχουν παράλληλα την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McDonald, 2003: 142).

Τέλος, ανάλογα με το είδος της προσέγγισης αλλά και των δεδομένων της αξιολόγησης, διακρίνουμε την *ποιοτική αξιολόγηση*, η οποία επικεντρώνεται στην ανάδειξη της πολυπλοκότητας και στον υποκειμενικό χαρακτήρα της πρόσληψης των δεδομένων και την *ποσοτική*, η οποία επικεντρώνεται στο τελικό αποτέλεσμα και ταυτίζεται, συνήθως, με τη μέτρηση, αφού σκοπός της είναι η τοποθέτηση των δεδομένων σε κλίμακα και επομένως, η σύγκρισή τους με βάση αντικειμενικά κριτήρια (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 124).

1.3. Σχολική μονάδα και αξιολόγησή της

Τα τελευταία χρόνια, η ποιότητα στον χώρο της εκπαίδευσης συνδέεται με την αξιολόγηση. Η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ως μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής, όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά και σε διεθνές, οδήγησε στην ανάπτυξη διάφορων συστημάτων εκπαιδευτικής αξιολόγησης ανάλογα με τις ιστορικό-κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές συνθήκες κάθε χώρας.

Η αντίληψη ότι κάθε σχολείο έχει τη δική του ιδιαιτερότητα και το δικό του προφίλ, καθώς και το γεγονός ότι στο σχολείο αναπτύσσεται μια πολυπαραγοντική δυναμική από τα άτομα και τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδήγησαν στην υιοθέτηση νέων δεικτών αξιολόγησης με παράλληλη μετακίνηση της έμφασης από την αξιολόγηση των προσώπων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Ζουγανέλη κ. συν., 2008: 393· Παπαναούμ, 2000: 11-19). Εξάλλου, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού συνδέεται πλέον με την αξιολόγηση του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας (Γιοκαρίνης, 2000: 144). Ενώ παλαιότερα οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν σε ατομική βάση, τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση θέτει στο επίκεντρό της το παραγόμενο από κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, διότι τα σχολεία αποκτούν, ολοένα και περισσότερο, κεντρική θέση στις εκπαιδευτικές προκλήσεις. Επίσης, τα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν προς την αποκέντρωση, προκειμένου να προσαρμοστούν στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες και να ανταπεξέλθουν στην, συνεχώς, αυξανομένη ετερογένεια των σχολείων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 127).

Τέλος, η αξιολόγηση της ποιότητας σε επίπεδο σχολείου είναι ένας από τους στρατηγικούς μηχανισμούς, που δίνει πληροφορίες στις κυβερνήσεις για τις ανάγκες των σχολείων και βοηθάει τα ίδια τα σχολεία να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο τους (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2005: 153). Ακολουθεί ευσύνοπτη παρουσίαση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, καθώς και της λογικής της αυτοαξιολόγησής της.

1.3.1. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας

Με τον όρο «αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» εννοούμε την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, την απόδοση αξίας συνολικά στο παραγόμενο από αυτό εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 137· Μαντάς κ. συν., 2009: 204). Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας αναφέρεται συνολικά στο αποτέλεσμα λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η διαδικασία αυτή της αξιολόγησης δύναται να είναι εσωτερική ή εξωτερική, ανάλογα με τη θέση του φορέα, που διενεργεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα (Σολομών, 1999: 15).

Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η *εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας* διενεργείται από όλους τους παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα και καλούνται να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τρόπους που θεωρούν καταλληλότερους. Ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου, αντανακλά τις ιδιαιτερότητές του και την κουλτούρα που αναπτύσσει (Μαντάς κ. συν., 2009: 204). Όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Με την εσωτερική αξιολόγηση αναγνωρίζεται ο πρωτεύων ρόλος των εκπαιδευτικών, αφού εκείνοι γνωρίζουν σε βάθος τα προβλήματα, αλλά και τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπάλιου, 2011: 18). Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια «*εκ των έσω*» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στοχεύει στη βελτίωσή της μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής (MacBeath, 1999: 45). Η διαδικασία αυτή σε κάθε σχολείο είναι μοναδική, ωστόσο δεν αποκλείεται η διαμόρφωση ενός πλαισίου που θα μπορεί να μετασχηματίζεται σύμφωνα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες (Μαντάς κ. συν., 2009: 204).

Βασικά στοιχεία κάθε πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης είναι τα εξής (MacBeath, 2001: 139-154):

1. Η *ενιαία φιλοσοφία* που διέπει το πλαίσιο συνολικά, δηλαδή ένα σύνολο πεποιθήσεων και συναφών παραδοχών που στηρίζουν κάθε φορά το εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης, τις επιδιώξεις μιας τέτοιας προσπάθειας και τις προϋποθέσεις που θεωρούνται απαραίτητες ώστε να υλοποιηθεί με επιτυχία η εσωτερική αξιολόγηση στο συγκεκριμένο σχολείο.
2. Οι *κατευθυντήριοι άξονες για τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης*. Αναφέρονται στη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης που είναι πιθανό να συμβάλει στην επιτυχία της εσωτερικής αξιολόγησης. Για την υλοποίηση των διαδικασιών της εσωτερικής αξιολόγησης απαραίτητα κρίνονται: η συνειδητοποίηση από τους συμμετέχοντες των στόχων της, η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας και η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ευρείας συναίνεσης, η τήρηση εχεμύθειας και η εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου, ενός εξωσχολικού δηλαδή παράγοντα, που υποστηρίζει τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης.

3. Τα *κριτήρια ποιότητας* που θα χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση, στην επιλογή των οποίων συμμετέχουν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας. Είναι σημαντικό να υπάρξει συμφωνία μετά από διαπραγμάτευση μεταξύ των συμμετεχόντων ως προς το αντικείμενο της αξιολόγησης (MacBeath, 2001: 87· MacBeath et al, 2005: 162).
4. Η *οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης*, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο κάθε σχολείο θα προβεί στην αυτοαξιολόγησή του, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν σ' αυτό, τον διαθέσιμο χρόνο, τις σχέσεις που υπάρχουν και τη δυνατότητα για συνεργασία. Ο Σολομών (1999: 131-147), παρουσιάζει μια ενδεικτική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που προβλέπει δύο φάσεις: τη διαγνωστική, όπου γίνεται η συνολική εκτίμηση της σχολικής μονάδας και, τη διερευνητική, όπου επιχειρείται μια πιο συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν επιλεγεί κατά την προηγούμενη φάση.
5. *Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας*. Με τον όρο αυτό εννοούμε τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα για τη συλλογή δεδομένων, τα οποία θα αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen & Manion, 2000). Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι είτε ποσοτικές, στο πλαίσιο μάλλον της θετικιστικής/εμπειρικής προσέγγισης, είτε ποιοτικές, συνδεδεμένες μάλλον με την ερμηνευτική προσέγγιση (Carr & Kemmis, 1997: 77-140). Ενδεικτικές μέθοδοι αξιολόγησης είναι: α) Συνέντευξη, β) Ερωτηματολόγιο, γ) Επισκόπηση, δ) Παρατήρηση ε) Ανάλυση κειμένων/τεκμηρίων, στ) Προσωπικά ημερολόγια, ζ) Μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, φωτογράφηση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 37-39· Σολομών, 1999: 155-157).

Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Όπως προαναφέρθηκε, η *εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας* πραγματοποιείται σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Επιπλέον, τείνει στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα να αντικατασταθεί με ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης ή με ένα συνδυασμό της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση. Στις χώρες όπου εφαρμόζεται η εξωτερική αξιολόγηση, εμφανίζονται δύο βασικές τάσεις. Η μία στοχεύει να βοηθήσει τα σχολεία να γίνουν κέντρα ποιότητας, προσφέροντάς τους βοήθεια στο εγχείρημα της

εσωτερικής αξιολόγησης που αναλαμβάνουν, ενώ η άλλη, στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού στον οποίο κάθε σχολείο ευθυγραμμίζεται με κριτήρια που έχουν θέσει άλλοι γι' αυτό (Eurydice, 2004).

Σύμφωνα με τους MacBeath et al. (2005: 153-154), ο λόγος ύπαρξης της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ότι επιτρέπει στην κεντρική εξουσία να ελέγχει και να καθοδηγεί τα σχολεία, ιδιαίτερα, στα αποκεντρωμένα συστήματα. Επίσης, επιχειρεί να διασφαλίσει ότι τα σχολεία παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση και αξιοποιούν αποτελεσματικά τους πόρους τους, δηλαδή επιτυγχάνουν καλή αναλογία ποιότητας-κόστους. Επιπλέον, εξασφαλίζει ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά επιπέδου μεταξύ των σχολείων, και ότι όλα τα σχολεία αποδίδουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Ωστόσο, είναι εμφανής η τάση για αλληλοσυσχέτιση της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση (Ζουγανέλη κ. συν., 2008: 394). Οι τελευταίες τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται ότι ενθαρρύνουν περισσότερο την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσα από ένα ισορροπημένο πλαίσιο εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Μάλιστα, το πρότυπο της λεγόμενης «μετα-αξιολόγησης», ως συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, αποβλέπει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής (Βλάχος κ. συν., 2008: 570-571).

Ο MacBeath (2001: 10) ισχυρίζεται ότι *«ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης»* και τονίζει ότι οι προσδοκίες των εξωτερικών φορέων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις εσωτερικές ανάγκες των σχολείων, συγκεκριμένα, *«οι εκ των άνω προσεγγίσεις χρειάζονται ανταπόκριση από τη βάση»* (MacBeath et al., 2005: 158). Σε σύγκριση με τις μορφές της εξωτερικής αξιολόγησης η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μία *«ανέξοδη και εναλλακτική λύση»* (MacBeath, 2005: 31), μάλιστα η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση, αφού εξασφαλίζει την ενεργή συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην αξιολογική διαδικασία (MacBeath, 2001: 157-158). Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν όλο και περισσότερο τη συμμετοχή πολλών παραγόντων στην εσωτερική αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας. Η εσωτερική αξιολόγηση είναι πλέον υποχρεωτική στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφού βασική επιδίωξη είναι να δοθούν κίνητρα για τη βελτίωση της ποιότητας στην

εκπαίδευση και να γίνουν αλλαγές οι οποίες να αξιοποιούν στοιχεία που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές οπτικές (Eurydice, 2001: 131).

Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να πάρει τρεις μορφές: α) *παράλληλη μορφή*: το σχολείο και η ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα μπορούν να παραβάλουν τα αποτελέσματα και να εξαγάγουν συμπεράσματα, β) *διαδοχική μορφή*: η σχολική μονάδα διενεργεί εσωτερική αξιολόγηση και, στη συνέχεια, η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής ως βάση για τη δική της αξιολόγηση ή το αντίστροφο, γ) *συνεργατική μορφή*: οι δύο ομάδες, εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης συζητούν την αξιολογική διαδικασία και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρά τους και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες θα εξετάσουν τη σχολική μονάδα (Alvik, 1997· Μπάλιου, 2011: 26).

Συμπερασματικά, ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους υπάρχει αμοιβαία ωφέλεια, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η εγκυρότητά τους. Σε αυτήν την περίπτωση, απαιτείται η αγαστή συνεργασία αφενός όλων των μελών της σχολικής μονάδας και αφετέρου του εξωτερικού αξιολογητή, ο οποίος δεν είναι άμεσα αναμεμειγμένος με τις διαδικασίες που ακολουθεί το σχολείο. Επομένως, βλέπει τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο, διαθέτει την απαραίτητη τεχνογνωσία, υποβάλλει βελτιωτικές εισηγήσεις και συντονίζει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Nevo, 2001: 95-96).

Στη χώρα μας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας είναι μια συγκεντρωτική, γραφειοκρατική και ιεραρχική διαδικασία, που καταγράφει ποσοτικά και στατιστικά στοιχεία των πόρων και των μέσων της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η όποια αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αξιολογείται με γενικά κριτήρια που αφορούν στη διοικητική και οργανωτική δομή της, δίχως να εμπεριέχει και να προϋποθέτει έναν συμμετοχικό, αξιοποιήσιμο και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα για την ίδια τη σχολική μονάδα (Βλάχος κ. συν., 2008: 571), δηλαδή δίχως να συνάδει με το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, όπως αυτό διατυπώθηκε σε προηγούμενη ενότητα.

1.3.2. Λογική της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Όπως αναδείχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, μια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η οποία

είναι μια διαδικασία εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης. Με τον όρο «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» νοείται ο συνολικός, συστηματικός και μεθοδικός απολογισμός των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2006: 17).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας *«συνιστά ένα ειδοποιό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων και της επαγγελματικής πρακτικής… είναι ένα εγγενές και απαραίτητο στοιχείο της βελτίωσης των σχολείων…. Τα σχολεία γίνονται ευφυέστερα και αυξάνουν τη νοημοσύνη τους όταν έχουν στη διάθεσή τους εργαλεία που τους βοηθούν να δουν τα πράγματα πιο καθαρά»* (MacBeath et al., 2005: 155-156). Επομένως, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποβλέπει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και στην ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Σολομών, 1999: 25), ενώ, παράλληλα, στοχεύει στην ενίσχυση της αυτονομίας κάθε σχολικής μονάδας, προωθώντας την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001: 30-32). Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), απαιτείται διεύρυνση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και ανάληψης πρωτοβουλιών, σε θέματα που αφορούν στην αξιοποίηση του προϋπολογισμού, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπιση ιδιαιτεροτήτων, στην επιλογή συνεργασιών. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνιστά μια συμμετοχική και συλλογική διαδικασία και ως εκ τούτου αποτελεί ένα δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 137), αφού οι περισσότερες χώρες βρίσκονται σε μία διαδικασία μετάβασης, από παραδοσιακές μορφές γραφειοκρατικού ελέγχου σε μορφές αξιολόγησης σχολικών μονάδων, με χαρακτήρα αναπτυξιακό, διαμορφωτικό και όχι ελεγκτικό (Καπαχτσή, 2011: 38).

Η αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί στη σχολική βελτίωση, η οποία αφορά όχι μόνο στη βελτίωση της ποιότητας του οργανισμού, αλλά και στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης (Kyriakides & Campbell, 2004: 25). Ειδικότερα, η βελτίωση του οργανισμού σχετίζεται με τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, των σχέσεων, του σχολικού κλίματος, της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Hoy & Miskel, 2001), ενώ η βελτίωση της διδασκαλίας αφορά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου γενικά (Kyriakides & Campbell, 2004: 25). Επιπλέον, προσεγγίζει το σχολείο ως όλον και δεν επικεντρώνει αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους ή στα μαθησιακά αποτελέσματα. Συμβάλλει στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης, στην ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης

μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, στη βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών πρακτικών (Σολομών, 1999: 19).

Τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι: α) παρακολούθηση από κοντά των ιδιαίτερων συνθηκών κάθε σχολείου, β) καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για διεξοδική διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου, γ) ενίσχυση του πνεύματος συλλογικότητας και συνεργασίας, δ) ευαισθητοποίηση των υποκειμένων και ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, ε) ενίσχυση της ικανότητας του σχολείου για αυτοέλεγχο, στ) ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων, ζ) καλλιέργεια κλίματος συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευσής τους για βελτίωση του έργου τους (Σολομών, 1999: 19).

Αντίθετα, τα αδύναμα σημεία της αυτοαξιολόγησης είναι: α) μια τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και δυσκολία διασύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, β) δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων, όταν αυτές εμφανίζονται, γ) δυσκολία ή αδυναμία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, δ) έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στον προσδιορισμό της θεματολογίας, ε) επικέντρωση σε ζητήματα που αφορούν μάλλον σε ανώδυνες πτυχές ή πτυχές για τις οποίες δεν φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα, στ) δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης (Σολομών, 1999: 19).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, είναι η αποδοχή των βασικών αρχών της από όλους τους φορείς της σχολικής μονάδας και η συνειδητοποίηση πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία ανατροφοδότησης, αποδοχής των λαθών και προσπάθειας για βελτίωση, που δεν αποσκοπεί σε σύγκριση μεταξύ σχολείων, ούτε στην απονομή ευθυνών (Πασιαρδής, 2004: 84). Η αυτοαξιολόγηση δεν έχει αρχή, αλλά ούτε και τέλος, γιατί αναπτύσσεται και βελτιώνεται συνεχώς. Έργο του σχολείου είναι η συνεχής επιδίωξη να την κάνει καλύτερη, πιο συστηματική, πιο στοχαστική και πιο τεκμηριωμένη. Η ώριμη αυτοαξιολόγηση είναι ενσωματωμένη στη ζωή του σχολείου, είναι τόσο αυτονόητη που έχει γίνει αόρατη (MacBeath et al., 2005: 160).

Επιπλέον, απαραίτητες προϋποθέσεις για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι: α) *αλλαγή των αντιλήψεων* για την έννοια και τις πρακτικές

αξιολόγησης, β) *αλλαγή των προσδοκιών* ως προς τους αποδέκτες ή χρήστες των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης, γ) *ερμηνεία και συμπεράσματα:* πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία και στην εξαγωγή συμπερασμάτων, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και οι απλουστεύσεις, δ) *αλλαγή των σχέσεων*, δηλαδή τροποποίηση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, ε) η *αναγνώριση και ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων και θέσεων* μεταξύ των διαφορετικών ομάδων ή ατόμων που συμμετέχουν στην εσωτερική αξιολόγηση, στ) *απαιτείται χρόνος και υπάρχει φόρτος εργασίας* (Σολομών, 1999: 26-28).

Τέλος, για μια αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση κρίνεται αναγκαία η προετοιμασία του εδάφους και η δημιουργία κλίματος που ευνοεί τον ειλικρινή αναστοχασμό. Ωστόσο, η διαδικασία αυτοαξιολόγησης δεν αποτελεί αυτοσκοπό, είναι ένα εργαλείο, και κρίνεται από τα σχολεία ανάλογα με το πώς επιδρά στην αποτελεσματικότητα και στη βελτίωσή τους. Όταν μετά την αξιολόγηση λαμβάνονται συγκεκριμένα μέτρα, τα σχολεία έχουν πιο θετική γνώμη για τη διαδικασία αξιολόγησης. Επομένως, πρέπει να βλέπουμε τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης μέσα σε μια προοπτική δράσης και να την κατευθύνουμε με γνώμονα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (MacBeath et al., 2005: 312).

Ανακεφαλαιώνοντας, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που λειτουργεί ως μοχλός αναδιοργάνωσης του σχολείου, προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικό, και συμβάλλει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, όπως θα εξετάσουμε σε επόμενο κεφάλαιο. Βέβαια, έχει συνδυαστεί με συγκεκριμένες πολιτικές και διοικητικές σκοπιμότητες του παρελθόντος, πράγμα που οδήγησε στο να αντιμετωπίζεται, σήμερα, από μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας με καχυποψία και απόρριψη. Ωστόσο θα πρέπει να απαγκιστρωθεί από τα βάρη των πολιτικών επιλογών του παρελθόντος και να υιοθετηθεί από όλους τους εμπλεκόμενους.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στο αποτελεσματικό σχολείο, προσδιορίζοντας τους παράγοντες αποτελεσματικότητάς του και τα χαρακτηριστικά του, συσχετίζοντάς το με τη σχολική ηγεσία και, κυρίως, με τον ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, αφού αυτός διαμορφώνει, πρωτίστως, το σχολικό κλίμα που αναπτύσσεται σε μια σχολική μονάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

2.1. Αποτελεσματικό σχολείο

Το σχολείο στις οργανωμένες κοινωνίες αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής οργάνωσης (Κωνσταντίνου, 1994:13) και αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την κοινωνία που το δημιουργεί (Κωνσταντίνου, 2001). Επιπλέον, λειτουργεί ως ο μόνος δρόμος για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που ουσιαστικά παραμένουν εγκλωβισμένες σε «παραδοσιακά» πρότυπα, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες μεταβάλλονται, αφού επηρεάζονται από πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιδράσεις και απαιτούν να προσφέρει, μεταξύ των άλλων δεξιοτή-των, και κοινωνικές δεξιότητες. Οι τάσεις αυτές επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, που προσπαθούν να καλύψουν ικανοποιητικά αυτού του είδους τις ανάγκες, προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. Σε απάντηση αυτών των απαιτήσεων, λειτούργησε το «κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο», καθώς προσπάθησε να ερευνήσει και να απαντήσει στο πρόβλημα της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας των μαθητών, μια και στόχος του ήταν να ενισχύσει τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ώστε να ξεπεράσουν την κοινωνική τους μοίρα (Παμουκτσόγλου, 2001: 82).

Για να ανταπεξέλθει το σχολείο στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας, καθίσταται αναγκαίο να γίνουν ριζικές αλλαγές με στόχο τη βελτίωσή του, προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικό. Για τον λόγο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην αποτελεσματικότητά της με στόχο την αύξηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, που επιτυγχάνεται μέσω της συστηματικής χρήσης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της συνεχούς ανατροφοδότησης απ' αυτήν. Εξάλλου, όπως ήδη προαναφέρθηκε, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί έναν βασικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου.

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων είναι ένα θέμα που βρίσκεται στο επίκεντρο των επιστημονικών συζητήσεων διεθνώς. Κατά καιρούς έχουν γίνει πολυάριθμες έρευνες που καταγράφουν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων. Το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους παράγοντες

αποτελεσματικότητας που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου, στο σχολικό κλίμα και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, που θεωρείται έμμεσα ως η απτή αναγνώριση του αποτελεσματικού σχολείου.

Στη συνέχεια, θα γίνει εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «σχολείο» και «αποτελεσματικό σχολείο», μία ευσύνοπτη παρουσίαση της αποστολής και των λειτουργιών του σχολείου, θα προσδιοριστούν οι παράγοντες αποτελεσματικότητας και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου και, τέλος, θα γίνει αναφορά στο κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία.

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

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καθίσταται σαφές ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό ασυμφωνία μεταξύ των επιστημόνων για τη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τον όρο «σχολείο». Η δυσκολία αποσαφήνισης του όρου βρίσκεται στο γεγονός ότι μια σχολική οργάνωση αποτελεί στην πραγματικότητα ένα πολύπλοκο δυναμικό κατασκεύασμα, το οποίο είναι αδύνατον να περιγραφεί και να οριστεί σε όλη του την έκταση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 76).

Από τη σκοπιά της παιδαγωγικής επιστήμης, με τον όρο «σχολείο» εννοούμε *«ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ένα υποσύστημα της κοινωνίας δομημένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και γενικά κοινωνική βάση. Είναι ένας οργανισμός που διοικείται και που τον προσδιορίζουν νομικές συμβάσεις και τον χαρακτηρίζουν πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις. Είναι ένας χώρος όπου καθορισμένα πρόσωπα παίζουν καθορισμένους ρόλους και οφείλουν να επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες, εφόσον το σχολείο θέλει να δικαιολογήσει την ύπαρξή του. Το σχολείο συνιστά μια κοινωνική οργάνωση, όπου οι συμβάσεις λειτουργίας συνήθως ρυθμίζονται από άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων και υλοποιούνται από άλλους. Είναι ένας «φορέας εξουσίας», ο οποίος, με τους τίτλους σπουδών που απονέμει, διαμορφώνει για τους μαθητές προϋποθέσεις επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης και εξέλιξης»* (Κωνσταντίνου, 2006: 69-70). Επιπλέον, *«ως σχολείο αντιλαμβανόμαστε ένα υποσύστημα της κοινωνίας, που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, επιστημονικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες* (Κωνσταντίνου, 2015: 18).

Το σχολείο, ως οργανωμένος θεσμός, εκφράζει όλα τα γνωρίσματα των οργανισμών, όμως διαφοροποιείται από τους άλλους, εμφανίζοντας χαρακτήρα

εξειδικευμένου οργανισμού, αφού επιτελεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, ειδικότερα της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. Γι' αυτό, αποκαλείται παιδαγωγικός οργανισμός (Κωνσταντίνου, 2001: 16), αφού διακρίνεται για τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα, δηλαδή προσπαθώντας να ενδιαφερθεί έμπρακτα για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Κωνσταντίνου, 1994: 26). Παράλληλα, αποτελεί *«τη σπουδαιότερη εστία προγραμματισμένης αγωγής και μάθησης σε όλες τις πολιτισμένες κοινωνίες»* (Ξωχέλλης, 1981: 71).

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (1989: 38) *«το σχολείο είναι ένας θεσμός με ιδεολογικό προσανατολισμό, ο οποίος κοινωνικοποιεί και συγχρόνως διαπαιδαγωγεί».* Ειδικότερα, παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση, παράλληλα διαμορφώνει αντιλήψεις και «πιστεύω», διαπλάθει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες. Ως θεσμός υπηρετεί κοινωνικούς και ατομικούς στόχους και συμβάλλει στην κοινωνική πρόοδο μέσω της ατομικής ολοκλήρωσης των μελών που συναπαρτίζουν την κοινωνία (Παπαναούμ, 1995: 40). Αποτελεί έναν από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, καθώς η πολιτεία, ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί, προσδιορίζει τους στόχους του σχολείου, τις προτεραιότητές του, τους προσανατολισμούς και τη μορφή λειτουργίας του (Κωνσταντίνου, 2006: 73).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2006: 72), *«η προέλευση του σχολείου τοποθετείται ιστορικά στο σημείο που η κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη μιας κοινωνικής ομάδας ή χώρας επιβάλλει μεθοδευμένη και προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση. Επιβάλλει δηλαδή τη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς με την ορθολογική γνώση, έτσι ώστε να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις διαφοροποιημένες συνθήκες του περιβάλλοντος, καθώς επίσης και τις αυξημένες και καταμερισμένες ανάγκες και απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου».* Κατά συνέπεια, συμβάλλει στη ρύθμιση και την επίλυση βασικών αναγκών και προβλημάτων της κοινωνικής ζωής.

Βάσει των ορισμών που δόθηκαν για το «σχολείο» μπορεί κανείς να διακρίνει τρία αλληλένδετα αλλά διαφορετικά επίπεδα: *«α) Το επίπεδο που αφορά τις κοινωνικές προϋποθέσεις και τους κοινωνικούς θεσμούς, β) το επίπεδο που αφορά την οργάνωση των σχολικών διαδικασιών, γ) το επίπεδο που αναφέρεται στα άτομα που μετέχουν στις σχολικές διαδικασίες»* (Κωνσταντίνου, 2006: 70).

Οι Hoy and Miskel (2005), θεωρούν το «σχολείο» ως κοινωνικό σύστημα, το οποίο παίρνει από το περιβάλλον πόρους (διδακτικό προσωπικό, μαθητές κ.λπ.) και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μετασχηματισμού) παράγει εγγράμματους και

μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους. Ενώ, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004: 100), το σχολείο ορίζεται ως ένας χαλαρός οργανισμός, ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα από ανθρώπους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα. Στο πλαίσιο αυτής της αλληλεπίδρασης, επιδιώκεται η πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων και η ανάληψη ρόλων που θα υλοποιήσουν την αποστολή του σχολείου, όπως την αντιλαμβάνεται η πολιτεία αλλά και οι αντιλήψεις όλων των κοινωνικών ομάδων που αλληλεπιδρούν μέσα στο σχολικό σύστημα.

Από τη σκοπιά 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). Ενώ, από νομικής άποψης το σχολείο συνιστά μια οργανωμένη δημόσια υπηρεσία (Σπηλιωτόπουλος, 1993: 100), με αντικείμενο την παροχή αγαθών και υπηρεσιών για την ικανοποίηση βασικών αναγκών του κοινωνικού συνόλου και ως κρατικός οργανισμός επιδιώκει την πραγματοποίηση των σκοπών του, ασκώντας δημόσια εξουσία και εφαρμόζοντας κανόνες του διοικητικού δικαίου (Σκουρής, 1995: 63). Αντίθετα, από τη σκοπιά της οικονομικής επιστήμης, το «σχολείο» μελετάται ως εκπαιδευτικός οργανισμός με επικεντρωμένο το ενδιαφέρον των επιστημόνων στη σχέση κόστους-αποτελέσματος (εκπαιδευτικού προϊόντος) και στη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Σαΐτη, 2000: 57).

Συμπερασματικά, το σχολείο είτε ως παιδαγωγικός οργανισμός και κοινωνικός θεσμός είτε ως οργανωμένη δημόσια υπηρεσία και τυπική οργάνωση αποβλέπει αφενός στην πνευματική καλλιέργεια των μαθητών και στην παροχή γνώσεων, αφετέρου στη διαμόρφωση αυτών σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Γουρναρόπουλος, 2007: 10).

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, θα προβούμε στον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «αποτελεσματικό σχολείο»:

«Με την έννοια «αποτελεσματικό» νοείται η επίτευξη του αναμενόμενου αποτελέσματος, δηλαδή η επίτευξη των στόχων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που είναι αφενός η διαμόρφωση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας και πληρότητας στην επικοινωνία και πράξη και αφετέρου η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Τότε υποστηρίζουμε ότι το σχολείο έχει επιτύχει τους παιδαγωγικούς, θεσμικούς και κοινωνικούς του στόχους και κατ' επέκταση έχει ανταποκριθεί στην παιδαγωγική και κοινωνική του αποστολή. Επομένως, για να

χαρακτηριστεί ένα σχολείο «καλό» και «αποτελεσματικό», εξαρτάται από τη μορφή που είναι οργανωμένο και λειτουργεί, τον τρόπο που υλοποιεί τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του, το σχολικό κλίμα που επικρατεί, τον διευθυντή ως προσωπικότητα, ηγεσία και εκπαιδευτικό, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στη μορφή που είναι οργανωμένο και λειτουργεί το σχολείο ως παιδαγωγικός θεσμός, τον σύλλογο διδασκόντων, τη συνεργασία με τους γονείς, το περιβάλλον του σχολείου» (Κωνσταντίνου, 2015: 89).

Ως «αποτελεσματικό σχολείο» κρίνεται το σχολείο εκείνο: α) που οι μαθητές του επιτυγχάνουν υψηλή επίδοση στις εθνικές εξετάσεις ή στα σταθμισμένα τεστ των ερευνητών (Θεριανός, 2006: 32-33), β) όταν πετυχαίνει τους στόχους που έχει ή για τους οποίους έχει ιδρυθεί (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 272), γ) όπου διαπιστώνεται αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων (Παπαναούμ, 1995:39).

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 Gaskell (1995, όπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001: 83) επισημαίνει 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»*. Επίσης, αποτελεσματικό είναι αυτό που είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα (Lezotte, 1989, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 18).

2.1.2. Αποστολή και λειτουργίες του σχολείου

Έχει αναπτυχθεί ένα μεγάλο πλήθος αλληλοσυγκρουόμενων θεωριών αναφορικά με το σχολείο ανάλογα με την οπτική τους, τη μεθοδολογία και τη σκοπιμότητα που εξυπηρετούν. Κατά συνέπεια, ανάλογα με τη σκοπιά προσέγγισης του φαινομένου προσδιορίστηκαν διαφορετικά οι σκοποί και, γενικά, η αποστολή του σχολείου. Στο επίκεντρο μιας θεωρίας για το σχολείο βρίσκεται το ερώτημα, πώς οφείλει παιδαγωγικά να διαμορφωθεί η σχολική πραγματικότητα και ποιους εσωσχολικούς και εξωσχολικούς στόχους οφείλει να προωθήσει το σχολείο. Σχετικά με το θέμα αυτό έχουν αναπτυχθεί θεωρίες που κινούνται γύρω από δύο άξονες. Ο πρώτος έχει ως βάση την κοινωνία και ο δεύτερος το άτομο (Κωνσταντίνου, 2007: 40-41).

«Σε σχέση με τον πρώτο άξονα (κοινωνιοκεντρικές θεωρίες), το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα και αποδέκτης της κοινωνικής «εντολής», οφείλει να πληροί

καθορισμένες προϋποθέσεις. Να αναπτύσσει δηλαδή στους μαθητές τις ικανότητες και τις δεξιότητες, και συνολικά να παρέχει εκείνες τις γνώσεις και εκείνα τα προσόντα που απαιτούν οι διάφοροι κοινωνικοί τομείς, όπως είναι το σύστημα απασχόλησης. Πρόκειται για τη λεγόμενη κοινωνική-οικονομική κατεύθυνση, στην οποία εντάσσονται οι δομολειτουργικές και ιστορικο-υλιστικές θεωρίες» (Κωνσταντίνου, 2007: 41).

Στον δεύτερο άξονα με βάση το άτομο (ατομοκεντρικές θεωρίες), εντάσσονται οι θεωρίες που χαρακτηρίζονται από την παιδαγωγική-ψυχολογική κατεύθυνση (ψυχαναλυτικές, ιντεραξιονιστικές). Σημαντικότερος σκοπός του σχολείου στην προσέγγιση αυτή αποτελεί η ανάπτυξη αυτόνομων και δημιουργικών ατόμων και συνολικά η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Έτσι, το σχολείο διαμορφώνει τις ανάλογες προϋποθέσεις, που βρίσκονται πιο κοντά στις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές ανάγκες του μαθητή αλλά και στα ενδιαφέροντά του (Κωνσταντίνου, 2007: 41).

Το σχολείο, ως παιδαγωγικός οργανισμός, είναι επιφορτισμένο να επιτελεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, όπως της διδασκαλίας, της αγωγής, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 2006: 75). Επίσης, οφείλει να λαμβάνει τα απαραίτητα μέτρα, για να συμβάλει στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Επομένως, δίνει έμφαση στις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, δηλαδή τις βιολογικές, τις γνωστικές, τις διανοητικές, τις συναισθηματικές και τις κοινωνικοπολιτισμικές (Κωνσταντίνου, 2007: 43). Εξάλλου, σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν. 1566/1985, σκοπός του σχολείου και της εκπαίδευσης είναι *«η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»*.

Στη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας και της κατανάλωσης το σχολείο έχει ευρύτερη αποστολή: να διαπαιδαγωγεί, να μορφώνει και να μαθαίνει στον άνθρωπο πώς να μαθαίνει. Επειδή συνδέεται άρρηκτα με το ευρύτερο συγκείμενο, στο οποίο λειτουργεί, οποιοδήποτε κοινωνικό γεγονός έχει απήχηση και στο σχολείο. Επομένως, η λειτουργία του και η επίτευξη των στόχων του επηρεάζεται από διάφορα κοινωνικά προβλήματα, που ιδιαίτερα στην εποχή μας αυξάνονται διαρκώς (Νικολάου, 2009: 66-67).

Μπορεί να υποστηριχτεί με σαφήνεια ότι θεμελιώδεις σκοποί του σχολείου είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και η ένταξή του στο κοινωνικό

σύστημα (Κωνσταντίνου, 2015: 96). Οι λειτουργίες του σχολείου, που αποτελούν κοινό σημείο συμφωνίας στις περισσότερες θεωρίες για το σχολείο, είναι (Γκότοβος, 2003: 179-186· Κωνσταντίνου, 2015: 39-42):

α) Η *παιδαγωγική – κοινωνικοποιητική – ιδεολογική λειτουργία*: μέσα από τη λειτουργία αυτή και, συγκεκριμένα, από τις διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, το σχολείο «εξοικειώνει» τους μαθητές με τα πολιτισμικά-κανονιστικά στοιχεία που σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας. Επίσης, επιτυγχάνεται αφενός η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και αφετέρου η διατήρηση και προώθηση του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος.

β) Η *διδακτική – μαθησιακή - τεχνική λειτουργία*: με τη λειτουργία αυτή το σχολείο, μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας, μεταβιβάζει στους μαθητές τεχνικά στοιχεία, ή αλλιώς παρέχει γνώσεις και αναπτύσσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες του μαθητή σε νοητικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Παράλληλα, προετοιμάζει το μαθητή για το σύστημα απασχόλησης.

γ) Η *αξιολογική - επιλεκτική λειτουργία*: η λειτουργία αυτή σχετίζεται με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης και συμπυκνώνει στοιχεία από τις δύο προηγούμενες λειτουργίες. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία το σχολείο επιδιώκει να διαπιστώσει αφενός την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων από τον μαθητή και αφετέρου τις ελλείψεις, τις ανεπάρκειες, αλλά και τις δυνατότητές του, που θα οδηγήσουν στη λήψη των αντίστοιχων διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων, τα οποία θα συμβάλουν στην ανατροφοδότηση και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγχρόνως, μέσα από τη λειτουργία αυτή και σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος, διαμορφώνονται κριτήρια και προϋποθέσεις για επαγγελματική αποκατάσταση, εξέλιξη και κοινωνική «ενσωμάτωση» του μαθητή, αφού μέσα από τους παρεχόμενους τίτλους σπουδών τον προσανατολίζει στην επιλογή των επαγγελματικών του δραστηριοτήτων.

δ) Η *εποπτική – κουστωδιακή λειτουργία: μέ*σα από αυτή τη λειτουργία, το σχολείο εποπτεύει τον μαθητή στη σχολική του παρουσία και δράση. Προσφέρει στον μαθητή ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση και επιδιώκει την περιοδική αποδέσμευση του γονέα από τον παιδαγωγικό και κοινωνικό του ρόλο, δίνοντάς του τη δυνατότητα να απασχοληθεί στον επαγγελματικό τομέα ή σε άλλους τομείς.

Ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο υλοποιεί τις παραπάνω λειτουργίες λαμβάνει σοβαρά υπόψη του την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και

ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες του κοινωνικού συστήματος (Κωνσταντίνου, 2015: 41). Απαραίτητη προϋπόθεση για να αναπτυχθούν οι παραπάνω σκοποί, στόχοι και λειτουργίες του σχολείου, είναι να δημιουργηθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα μέσα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στους παράγοντες αποτελεσματικότητας και στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου, προκειμένου να διαπιστώσουμε τα στοιχεία που δημιουργούν την ειδοποιό διαφορά μεταξύ των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε αυτές να χαρακτηρίζονται αποτελεσματικές και να αποτελούν τον στόχο κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος.

2.1.3. Παράγοντες αποτελεσματικότητας και χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου

Υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία, που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο, η οποία καταλήγει σε τέσσερις αρχές: α) όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες, β) η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, γ) το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, δ) όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι (Murphy, 1992, όπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001: 82).

Έχουν προταθεί συγκεκριμένα κριτήρια που συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ένας από τους καταλόγους κριτηρίων που περιέχει σημαντικές παραμέτρους, οι οποίες οδηγούν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, είναι ο ακόλουθος (Κωνσταντίνου, 2015: 103-104· MacBeath, 2001: 36· Παμουκτσόγλου, 2007: 199):

- **Διεύθυνση:** σταθερή και με στόχους, σχεδιασμό, συνεργατικότητα, παιδαγωγικό και διοικητικό επαγγελματισμό.
- **Κοινό όραμα:** κοινοί στόχοι, συνέπεια στην εκπαιδευτική πρακτική, συλλογικότητα και συνεργασία.
- **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, έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

- **Σκόπιμη διδασκαλία:** αποδοτική οργάνωση, σαφήνεια στους στόχους, σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος και σύνδεση με την πράξη.
- **Υψηλές προσδοκίες:** αυξημένες προσδοκίες σε όλα, επικοινωνιακές προσδοκίες και διανοητική διέγερση.
- **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.
- **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 και δραστηριοποίηση του διδακτικού προσωπικού στον σχολικό χώρο.

Οι επτά σημαντικότεροι παράγοντες αποτελεσματικότητας για ένα σχολείο είναι: α) εκπαιδευτική ηγεσία, β) υψηλές προσδοκίες – συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, γ) έμφαση στη διδασκαλία, δ) σχολικό κλίμα, ε) μέτρηση και αξιολόγηση, στ) συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και ζ) παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο (Edmonds, 1979, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 20-21).

Αναλυτικότερα (Μυλωνά, 2005: 44· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 21-31):

Εκπαιδευτική ηγεσία: Ο διευθυντής του σχολείου είναι το πρόσωπο κλειδί, που με τη συμπεριφορά του μεταδίδει με ένα δυναμικό τρόπο την αποστολή του σχολείου, στην οποία παρουσιάζεται το όραμα για το πώς θα ήθελε το σχολείο να είναι. Επίσης, αξιοποιεί με τον καταλληλότερο τρόπο τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, γνωρίζοντας την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε εκπαιδευτικός, προωθεί τους στόχους της σχολικής μονάδας και θα παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους.

Υψηλές προσδοκίες - Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού: Το προσωπικό πιστεύει αναμφίβολα ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, γι' αυτό προσπαθεί να βοηθήσει όλους εξίσου. Παράλληλα, επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών, η πρόοδος των μαθητών παρακολουθείται και αξιολογείται συνεχώς και δίνεται έμφαση στην επίτευξη στόχων ανωτέρου επιπέδου, ανάλογα με τις ικανότητες

του κάθε μαθητή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές θα αποφοιτήσουν από το σχολείο έχοντας αποκτήσει ορισμένες βασικές γνώσεις.

Έμφαση στη διδασκαλία: Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία ώστε να βελτιώνεται η σχολική επίδοση όλων των παιδιών. Η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στο έργο των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η σχολική αποτυχία ή η επιτυχία των μαθητών τους είναι συνυφασμένη και με τη δική τους διδασκαλία. Επίσης, η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική παρά υλοκεντρική και το πρόγραμμα διδασκαλίας δημιουργείται για να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Επιπλέον, παρέχεται επαρκής χρόνος στη διδασκαλία και αποφεύγεται η απώλεια χρόνου, ενώ χρησιμοποιούν μια ποικιλία από υλικά, διδακτικές μεθοδολογίες και βιβλία για να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Τέλος, υπάρχει υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Σχολικό κλίμα: Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτήν και επηρεάζει σημαντικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός, ο οποίος, σε συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, επιδιώκει να αναπτύξει το θετικό εκείνο κλίμα, όπου πρέπει απαραίτητα να συνυπάρχουν ο παράγοντας της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της οργάνωσης του σχολείου. Στο σχολικό κλίμα θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στο επόμενο κεφάλαιο.

Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης: Η πρόοδος των μαθητών παρακολουθείται και ελέγχεται με διάφορες διαδικασίες αξιολόγησης. Δεν χρησιμοποιούν μόνο μια μέθοδο αξιολόγησης, αλλά συνδυασμό πολλών τέτοιων μεθόδων. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών και το πρόγραμμα διδασκαλίας, καθώς και η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο σχολείο.

Συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου: Τα αποτελεσματικά σχολεία εξασφαλίζουν αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς ενημερώνοντάς τους για τους στόχους που τέθηκαν, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και την πρόοδό τους.

Παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο: Μέσα από τον χωριστό προϋπολογισμό που παρέχεται σε κάθε σχολική μονάδα, επιτυγχάνεται η

αποκέντρωση και δίνεται περισσότερη ευελιξία στη σχολική μονάδα να δώσει έμφαση στις δικές της πραγματικές ανάγκες τις οποίες είναι σε θέση να γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον.

Οι παραπάνω παράγοντες προσφέρουν το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο μπορεί να βασιστούν ο προγραμματισμός, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων και η εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων στο αποτελεσματικό σχολείο. Παράλληλα, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επιδρούν ώστε ένα σχολείο να θεωρείται αποτελεσματικό ή όχι, όπως το συναίσθημα ασφάλειας που παρέχει το σχολείο, η ύπαρξη ενός σκοπού που καθοδηγεί και η ύπαρξη συνοχής. Με άλλα λόγια, τα σχολεία τα οποία διαπνέει ένα κλίμα υγιές, είναι σχολεία που λειτουργούν έχοντας συνείδηση της αποστολής τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 30).

Ο MacBeath (2001: 37) υποστηρίζει ότι τα πιο αποτελεσματικά σχολεία προσδιορίζονται από μια ομάδα κοινών χαρακτηριστικών, όπως είναι: α) οι υψηλές προσδοκίες, β) η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, γ) ο βαθμός «επαγγελματισμού» της διοίκησης του σχολείου και δ) ο βαθμός οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι απόλυτα, αλλά έχουν άμεση σχέση με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και τις αξίες που πρεσβεύουν το σχολείο, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μαθητές, οι γονείς και το γενικότερο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο του σχολείου. 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). Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα σχολεία διαφέρουν τόσο στη σύσταση του μαθητικού τους πληθυσμού όσο και στις αξίες της κοινότητας που είναι ενσωματωμένα, ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου πρέπει να προσαρμόζουν τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας ανάλογα 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: 19-20). Λόγω αυτής της διαφορετικότητας των σχολικών οργανισμών έχει προκύψει ο όρος της «διαφορετικότητας της αποτελεσματικότητας», επιβεβαιώνοντας ότι στα περισσότερα

σχολεία η επιτυχία ενυπάρχει με την αποτυχία, καθώς και ότι κάποιοι μαθητές αποδίδουν καλύτερα από κάποιους άλλους (MacBeath, 2001: 39).

Οι σύγχρονες έρευνες δεν εστιάζονται στο αν το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επιτυχία, καθώς είναι κοινά αποδεκτό ότι το σχολείο μπορεί να επέμβει σε αυτή. Το πρόβλημα εντοπίζεται στις στρατηγικές που απαιτούνται, ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά, να παραμείνουν ως τέτοια και να βελτιωθούν περισσότερο (Παμουκτσόγλου, 2001: 82-83).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015: 106-113), για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο «καλό» και «αποτελεσματικό» οφείλει:

- Η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να γνωρίζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση, να διαθέτει επιστημονικές γνώσεις και ικανότητες και να επιδεικνύει αποφασιστικότητα και ωριμότητα, για να μην συγχέονται οι σκοποί και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με προσωπικές στρατηγικές και φιλοδοξίες, κομματισμό, συντεχνιακές λογικές και πρακτικές κ.λπ.
- Ο εκπαιδευτικός να έχει αποκτήσει άρτια επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση στη θεωρία και την πράξη και να παρακολουθεί τις επιστημονικές εξελίξεις του κλάδου του διαρκώς. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι τυπικός διεκπεραιωτής της διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά διαμορφωτής παιδαγωγικών διαδικασιών που διευκολύνουν την παιδαγωγική σχέση με τον μαθητή του, προσεγγίζοντας τις ιδιαιτερότητές του και οργανώνοντας τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τους ρυθμούς του και συγχρόνως αξιοποιώντας τα κοινωνικά δεδομένα που περιβάλλουν τον μαθητή.
- Ο μαθητής να ξεφύγει από την ήδη διαμορφωμένη αντίληψη και νοοτροπία να ενδιαφέρεται χρησιμοθηρικά και μόνο για τις γνώσεις που αφορούν τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το «αποτελεσματικό» σχολείο ικανοποιεί τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή και επομένως, συμβάλλει στη διαμόρφωση ώριμης και ολοκληρωμένης προσωπικότητάς του και τελικά, στην ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Παράλληλα, βοηθά τον μαθητή να οριοθετεί τη συμπεριφορά του και να τον κάνει να αισθάνεται υπεύθυνος για τις ενέργειες και τις πράξεις τους, έτσι ώστε να μην επιβαρύνει αυτά που τον περιβάλλουν.
- Οι γονείς να θεωρούν «σύμμαχό» τους τον εκπαιδευτικό, να εμπιστεύονται τις γνώσεις και τις ικανότητές του και να αναλαμβάνουν τις συνευθύνες τους για

το παιδί-μαθητή τους. Επιπρόσθετα, να γνωρίζουν ότι η συμβολή τους είναι καθοριστικής σημασίας για τη στάση, τη συμπεριφορά και, συνολικά, τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή.

Συνοψίζοντας, *«το καλό» και «αποτελεσματικό» σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τον μαθητή για τη ζωή, έτσι ώστε να ρυθμίζει και να επιλύει ορθολογικά και χωρίς ματαιώσεις τα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα και τελικά να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας κατά το δυνατόν ολοκληρωμένης προσωπικότητας σε αυτόν, με προοπτική να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύστημα. Κατά συνέπεια, παρέχει στον μαθητή τις γνώσεις και του αναπτύσσει τις ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην απόκτηση επαρκούς γνωστικού, νοητικού, συναισθηματικού και κοινωνικού επιπέδου, για να μπορεί αφενός να σκέφτεται, να κρίνει, να επεξεργάζεται, να αξιολογεί, να συγκρίνει, να αιτιολογεί και να ερμηνεύει όλα τα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα και αφετέρου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις προσδοκίες και την πρόοδο της κοινωνίας από άποψη επιστημονική, πολιτισμική, τεχνολογική και οικονομική»* (Κωνσταντίνου, 2015: 112-113).

Συμπερασματικά, η αποτελεσματικότητα του σχολείου αποτελεί κύριο σκοπό και βασική επιδίωξη των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών σχεδιασμών με αδιαμφισβήτητη τη συμβολή της στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. (Κωνσταντίνου, 2015: 92). Στο πλαίσιο αυτό, το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του σχολείου ως χώρου μάθησης (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 25), γι' αυτό η έννοιά του θα συζητηθεί αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο, ενώ στο δεύτερο μέρος της παρούσας μελέτης, θα ερευνηθεί εμπειρικά, καταγράφοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις μονάδες που υπηρετούν.

2.1.4. Κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα ξεκίνησε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και τη Δυτική Ευρώπη με τη δημοσίευση, αρχικά, των ευρημάτων της έρευνας των Coleman et al. (1966) και στη συνέχεια, των Jensen (1969) και των Jencks et al. (1972). Βασικό θέμα τους ήταν η επίδραση του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι μελέτες αυτές αμφισβήτησαν τη σχολική επίδραση στο κοινωνικό γίγνεσθαι και υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό και ευρύτερα το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την

ακαδημαϊκή τους επίδοση και επομένως, το σχολείο ασκεί πολύ μικρή επίδραση στη διαδικασία της μάθησης και, συνεπώς, στις επιδόσεις των μαθητών (Δούκας, 1999: 173· Κωνσταντίνου, 2015: 89-90· Παμουκτσόγλου, 2001: 82· Πασιαρδή, 2000: 5· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 17).

Ωστόσο, τα πορίσματα των ερευνών αυτών αμφισβητήθηκαν κατά τη δεκαετία του ’70 από νεότερες μελέτες (Weber, 1971· Edmonds, 1979· Rutter u.a., 1980· Rosenholz, 1985· Ξωχέλλης, 2006 κ.ά.), βάζοντας τα θεμέλια πάνω στα οποία στηρίχτηκε το λεγόμενο «κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία». Από τα ευρήματα των ερευνών αυτών προκύπτει ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών και δίνουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα που σχετίζονται με τη μορφωτική και κοινωνική προέλευσή τους (Δούκας, 1999: 173· Κωνσταντίνου, 2015: 90· Πασιαρδή, 2000: 5-6· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 17-18). Έτσι, το κίνημα των αποτελεσματικών σχολείων διαμόρφωσε ένα μοντέλο διερεύνησης της σχολικής αποτελεσματικότητας, που περιελάμβανε τους βασικούς παράγοντες που φαίνονταν να επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, αναγνώριζε την επίδραση του σχολείου στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και στόχευε στη σχετική αποτίμηση της επίδρασης αυτής (Καπαχτσή, 2011: 23).

Οι ερευνητές για να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου χρησιμοποίησαν μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που υπηρετούσαν, προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2001: 83). Οι κατάλογοι αυτοί περιελάμβαναν βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, που μπορούν να εφαρμοσθούν και σε άλλα σχολεία (Δούκας, 1999: 173).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στη σχολική ηγεσία, η οποία, επίσης, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου.

2.2. Σχολική ηγεσία

Το ζήτημα της ηγεσίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Οι επιτυχίες και αποτυχίες των επιχειρήσεων και οργανισμών αποδίδονται σε μεγάλο βαθμό στην ηγεσία τους και στο στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο κάθε ηγέτης. Ο Κατσαρός (2008: 96) θεωρεί την ηγεσία ως βασική συνιστώσα στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων και αυτό ισχύει, ιδιαίτερα, για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Επομένως, η ηγεσία αποτελεί σημαντική παράμετρο για την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων της επιχείρησης.

Το έργο που συντελείται στον χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύμορφο και σύνθετο, καθώς στην καθημερινή πράξη αντιμετωπίζονται δυσχέρειες, επιπλοκές, δυσεπίλυτα προβλήματα, τα οποία έχουν σχέση, κυρίως, με παιδαγωγικά ζητήματα αλλά και με διοικητικά θέματα. Η απρόσκοπτη και σωστή διοίκηση των σχολικών μονάδων αποτελεί παράγοντα και προϋπόθεση πρωταρχικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία στον χώρο της εκπαίδευσης, διότι εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να αποδώσουν χωρίς εμπόδια οι εκπαιδευτικοί και να είναι αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία. Την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου έχει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, όμως τον κύριο συντονισμό των δυνάμεων που δρουν σε μια σχολική μονάδα τον επωμίζεται ο διευθυντής του σχολείου, που πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές της διοίκησης με έμφαση, κυρίως, στον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 139).

Κατ' επέκταση, το σχολείο, ως οργανισμός, συνδέεται στενά με την ηγεσία. Η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται από τους περισσότερους μελετητές ως καθοριστικός παράγοντας για τη βελτίωση του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκπαίδευση είναι ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα με αυξανόμενες απαιτήσεις για διαρκή αναπροσαρμογή και αλλαγή στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας (Μιχόπουλος, 1998: 62-63· Hoy & Miskel, 2005: 375). Βασικός παράγοντας της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου είναι η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας. Γι' αυτό ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να διαθέτει τα γνωρίσματα και τις ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 142). Εξάλλου, είδαμε στην προηγούμενη ενότητα ότι στους καταλόγους με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων ένας από τους βασικούς παράγοντες είναι η ισχυρή άσκηση ηγεσίας. Επίσης, το ενδιαφέρον των μελετητών σταδιακά μετατοπίστηκε από την επίδοση των μαθητών, ως δείκτη αποτελεσματικότητας, στα οργανωτικά χαρακτηριστικά. Τέλος, η ηγεσία δεν είναι μια ιδιότητα διαχρονική και δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο «επιτυχημένης» ηγεσίας. Αυτό σημαίνει ότι σε μερικές σχολικές μονάδες μερικοί διευθυντές-ηγέτες είναι αποτελεσματικοί, ενώ σε άλλες δεν έχουν το ίδιο ουσιαστικό αποτέλεσμα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 141).

Στη συνέχεια, θα γίνει η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «ηγεσία», «ηγέτης» και «διευθυντής», θα αναφερθούμε στα στυλ ηγεσίας, στη σημασία της σχολικής ηγεσίας, καθώς και στον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας.

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

Οι έννοιες «ηγεσία», «ηγέτης» και «διευθυντής» έχουν απασχολήσει τους ερευνητές της Διοικητικής Επιστήμης. Σχετικά με τον όρο «ηγεσία» αφθονούν οι ορισμοί και στη σχετική βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινά αποδεκτός από όλους τους ερευνητές. Παράλληλα, η αποτελεσματική ηγεσία είναι μία έννοια απροσδιόριστη, καθώς ο ακριβής προσδιορισμός των παραγόντων που τη συνθέτουν και την οριοθετούν παραμένει ένα δύσκολο πρόβλημα (Carnal, 1990: 201). Επίσης, *«η ηγεσία είναι το πλέον ορατό καθημερινό φαινόμενο στη γη που έχουμε κατανοήσει ελάχιστα»* (Bennis, όπ. αναφ. στο Μπουραντάς, 2005: 197). Ενώ, για τη Διοικητική Επιστήμη, η ηγεσία και ο ηγέτης δεν έχουν καμία σχέση με την έννοια της «κορυφής», δηλαδή της ανώτατης διοίκησης ενός οργανισμού (Μπουραντάς, 2005: 197).

Κατά τους Hersey and Blanchard (1972: 68), *«η ηγεσία είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στο να επηρεάσει ένα άτομο ή μια ομάδα, με σκοπό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι σε ορισμένες συνθήκες»*, ενώ οι Katz and Kahn (1978: 528) την θεωρούν ως *«μια ισχυρή αυξητική επιρροή και πάνω από τη μηχανική συμμόρφωση με τις συνηθισμένες γενικές κατευθύνσεις του οργανισμού»*. Παράλληλα, οι Koontz and O'Donnell (1982: 91) την εκλαμβάνουν ως την επιρροή, την τέχνη ή τη διαδικασία επηρεασμού των ατόμων μιας ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008β: 132), *«η ηγεσία είναι μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας, όμως δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση, αποτελεί ένα μέρος αυτής και αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν»*. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι *«ηγεσία, με την πλατιά έννοια, μπορεί να οριστεί η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος»* (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β: 261). Στο ίδιο κλίμα ο Μπουραντάς (2005: 197) δίνει τον εξής αναλυτικό ορισμό: *«ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς*

στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον». Επίσης, έναν συνδυασμό των παραπάνω προσεγγίσεων κάνουν οι Hoy and Miskel (2005: 377), υποστηρίζοντας ότι βασικό στοιχείο της ηγεσίας είναι ο επηρεασμός της συμπεριφοράς άλλων από ένα άτομο, προκειμένου να συντονιστούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις σε μία ομάδα ή έναν οργανισμό για την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων.

Ο Ζαβλανός (1998: 293) ορίζει την *«ηγεσία ως μια δυναμική διαδικασία που ποικίλλει 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»*. Κατά τον Σαΐτη (2008α: 286), *«σε κάθε οργάνωση υπάρχουν θέσεις που αποτελούν την ιεραρχική πυραμίδα της οργάνωσης. Τα άτομα που κατέχουν τις θέσεις αυτές συνιστούν την ηγεσία της οργάνωσης»*. Ενώ, ο Πασιαρδής (2004: 209) χρησιμοποιεί στον ορισμό του τον όρο συμπεριφορά αντί για διαδικασία και θεωρεί ότι *«η ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»*.

Συνοψίζοντας, τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια «ηγεσία» είναι: α) η ύπαρξη ενός ατόμου ως ηγέτη, ο οποίος να κατέχει ξεχωριστή θέση στην ιεραρχική δομή της ομάδας, β) η ύπαρξη μελών ομάδας, που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας, γ) η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των στόχων της ομάδας, δ) η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, που εξαρτάται από τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ ηγέτη και μελών, καθώς και από τις περιστάσεις που επικρατούν κατά την εκτέλεση της ομαδικής προσπάθειας (Koontz & O'Donnell, 1982: 89-91· Μιχόπουλος, 1997: 124-125· Σαΐτης, 2008α: 288).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι όταν αναφερόμαστε στις σχολικές μονάδες, η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο ασκείται, επισήμως, διοίκηση στο πλαίσιο λειτουργίας τους. Συγκεκριμένα, με τη διοικητική δραστηριότητα των οργάνων, τα οποία έχουν ορισθεί μέσα από νόμιμες διαδικασίες και, κατά συνέπεια, αντλούν τη δύναμη και την εξουσία τους από τη θέση τους, αλλά και από τις γνώσεις που κατέχουν, δεδομένου ότι, μεταξύ άλλων, αυτές οι γνώσεις αποτελούν ένα από τα κριτήρια επιλογής τους για τη συγκεκριμένη θέση (Κατσαρός, 2008: 107).

Αναφορικά με τον όρο «ηγέτης» έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί. Για άλλους «ηγέτης» είναι *«το άτομο εκείνο μέσα στην ομάδα που του ανατίθεται το καθήκον της κατεύθυνσης και του συντονισμού των δραστηριοτήτων της ομάδας»* (Fiedler, 1967: 8)

ή *«ένα πρόσωπο ενταγμένο μέσα σε μια εργασιακή ομάδα στην οποία του έχει ανατεθεί κάποιος ρόλος»* (Leavitt, 1972: 217), ή *«το άτομο που διαθέτει τη μεγαλύτερη επιρροή μέσα στην ομάδα και αναμένεται να εκπληρώσει τον ηγετικό αυτό ρόλο»* (Hoy & Miskel, 2005: 374). Τέλος, «*ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει»* (Πασιαρδής, 2004: 209), ενώ ο Μπουραντάς (2005: 198-199) συμπληρώνει ότι ηγέτης είναι εκείνος που ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον «ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα». Επίσης, κερδίζει την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των ανθρώπων στην υλοποίηση στόχων ή έργου. Παράλληλα, κερδίζει τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μεράκι, την όρεξη, το πάθος, την αφοσίωση, τη δέσμευση, την πίστη, την εμπιστοσύνη, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων και τους κάνει να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό ως άτομα και ως ομάδα, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους, σε μια πορεία προόδου για ένα καλύτερο μέλλον. Επομένως, ηγέτης μπορεί να είναι ένας πρόεδρος ή διευθύνων σύμβουλος ή διευθυντής μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού από τη στιγμή που επιτυγχάνει να εμπνεύσει τα προηγούμενα χαρακτηριστικά στους ανθρώπους του.

Σχετικά με τη φύση των ηγετικών ικανοτήτων οι απόψεις των μελετητών διίστανται. Άλλοι θεωρούν ότι οι «ηγέτες γεννιούνται, δεν γίνονται», δηλαδή είναι από τη φύση τους ικανοί και αναγνωρίζονται από τις επιτυχίες τους, τις αποτελεσματικές αποφάσεις και το έργο τους (Θεοφανίδης, 1999: 39), ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι «ο ηγέτης δεν γεννιέται, αλλά γίνεται», δηλαδή είναι δημιούργημα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της εμπειρίας (Ζαβλανός, 1998: 294).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να γίνει διάκριση των όρων «ηγέτης» και «διευθυντής», διότι οι έννοιες αυτές συχνά συγχέονται και ταυτίζονται, αν και υπάρχουν βασικές διαφορές. Η βασική διαφορά μεταξύ ενός διευθυντή και ενός ηγέτη εντοπίζεται στον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα και στα ποσοτικά και ποιοτικά μεγέθη του αποτελέσματος. Μπορεί κάποιος να είναι διευθυντής χωρίς να είναι ηγέτης, όπως μπορεί να είναι κάποιος ηγέτης χωρίς να ασκεί εξουσία. Όμως, απαραίτητα πρέπει να είναι κάποιος ηγέτης, για να είναι ικανός διευθυντής. Επομένως, το δίπτυχο «ηγέτης-διευθυντής» αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στον χώρο της διοικητικής ηγεσίας (Σαΐτης, 2008α: 289). Επίσης, ο διευθυντής *«σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους και την πολιτική του υπουργείου»*, ενώ ο ηγέτης *«είναι οραματιστής και ενθαρρύνει τις καινοτομίες και τις πρωτοβουλίες»* (Πασιαρδής, 2004: 210).

Σύμφωνα με την Στραβάκου (2003α: 30), *«ο διευθυντής είναι, κυρίως, το άτομο που αποτελεί την κινητήρια δύναμη της σχολικής μονάδας, που είναι υπεύθυνο για τη χρηστή και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνει και που είναι σε θέση με τα επιστημονικά, παιδαγωγικά, διδακτικά και διοικητικά προσόντα και εφόδια να επιφέρει και να πετύχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ώστε να αναδείξει τη σχολική μονάδα σε παράγοντα αλλαγής των εκπαιδευτικών δρώμενων»*. Αναλυτικότερα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, σήμερα, είναι ένα άτομο που παίζει πολλούς και ποικίλους ρόλους στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας και της παγκοσμιοποίησης. Οργανώνει και διοικεί τη σχολική μονάδα, συντονίζει μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, που έχουν ακόμη και διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα, αναμορφώνει και αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003α: 26-27). Παράλληλα, είναι μονομελές διοικητικό όργανο και σύμφωνα με τις εξουσίες και τις αρμοδιότητες που του έχουν εκχωρηθεί από την ισχύουσα νομοθεσία είναι ιεραρχικός προϊστάμενος όλου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου. Επίσης, είναι, ιδίως, υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Επιπλέον, μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους(Σαΐτης, 2008α: 243-244).

Πέραν της εξουσίας της θέσης που κατέχει, διαθέτει και ορισμένες βασικές ικανότητες βάσει των οποίων ασκεί επιρροή στην ομάδα και επιτυγχάνει καλύτερο αποτέλεσμα, είναι όχι μόνο αξιόλογος προϊστάμενος, αλλά συγχρόνως και καλός ηγέτης (Σαΐτης, 2008α: 289). Αναλαμβάνει καθήκοντα που έχουν σχέση με την ίδια τη σχολική μονάδα, αλλά και με τον ανθρώπινο παράγοντα ως διοικητικός προϊστάμενος, ειδικός επιστήμονας και παιδαγωγός (Τριλιανός, 1987: 27-28).

Συμπερασματικά, στόχος της ηγεσίας είναι ο επηρεασμός της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική πραγματοποίηση των στόχων. Επίσης, ο ηγέτης στοχεύει να εξασφαλίσει την εθελοντική, πρόθυμη και αποτελεσματική συνεργασία των ατόμων που προΐσταται και ηγείται.

2.2.2. Στυλ ηγεσίας

Ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει να επιλέξει το κατάλληλο στυλ ηγεσίας προσαρμόζοντάς το κάθε φορά ανάλογα με τους υφισταμένους του, τις

διαπροσωπικές σχέσεις τους και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 145). Ως προς το στυλ ηγεσίας υπάρχουν οι εξής βασικές κατηγορίες:

Αυταρχικό στυλ ηγεσίας: Ο διευθυντής-ηγέτης παίζει κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών των μελών του οργανισμού, χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο, συνήθως δεν αιτιολογεί τις διαταγές του και είναι δογματικός στις σχέσεις του με τους υφισταμένους του (Lewin et al., 1939, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 168-169· Σαΐτης, 1994: 43· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 145). Ενδιαφέρεται μόνο για την παραγωγή, οπότε οι ανθρώπινες σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτες (Ζαβλανός, 1998: 296-297).

Δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ ηγεσίας: Επιδίωξη του διευθυντή-ηγέτη είναι να αφήνει πρωτοβουλίες στους συνεργάτες του. Η λήψη αποφάσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συμμετοχή και συνεργασία ηγέτη και υπαλλήλων. Το στυλ αυτό ηγεσίας συγκεντρώνει τα περισσότερα πλεονεκτήματα (Lewin et al., 1939, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 169· Σαΐτης, 1994: 43· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 145· Ζαβλανός, 1998: 299). Υπάρχουν τρεις τύποι συμμετοχικών ηγετών: α) *οι συμβουλευτικοί ηγέτες* οι οποίοι συσκέπτονται με τους υφισταμένους πριν πάρουν μια απόφαση, αν και διατηρούν την τελική εξουσία λήψης αποφάσεων, β) *οι συναινετικοί ηγέτες* που ενθαρρύνουν τη συζήτηση της ομάδας για ένα θέμα και μετά λαμβάνουν μια απόφαση, που αντανακλά τη γενική άποψη των συνεργατών τους, γ) *οι δημοκρατικοί ηγέτες* που μεταβιβάζουν την τελική εξουσία στην ομάδα λειτουργώντας ως συλλέκτες πληροφοριών και διενεργούν ψηφοφορία πριν από τη λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2008α: 291-292).

Χαλαρό ή εξουσιοδοτικό ή αδιάφορο στυλ ηγεσίας: Οι διευθυντές-ηγέτες είναι συμβολικοί και διακοσμητικοί, καθώς μεταβιβάζουν σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στους υφισταμένους τους και ενεργούν σαν χορηγοί πληροφοριών προς αυτούς (Σαΐτης, 1994: 43· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 146). Ο χαλαρός ηγέτης αφήνει τους υφιστάμενούς του να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους, ακόμα και όταν χρειάζονται τη βοήθειά του (Ζαβλανός, 1998: 298). Επίσης, δεν έχει εμπιστοσύνη στις ηγετικές του ικανότητες, τηρεί πολιτική μη ανάμειξης, δεν θέτει στόχους για την ομάδα του αποτελώντας αναποτελεσματικό παράγοντα για την παραγωγικότητα και την πρόοδο της ομάδας, με αποτέλεσμα τα άτομα να ενδιαφέρονται ελάχιστα για τη δουλειά, ενώ το ηθικό και το αίσθημα της ομάδας είναι χαλαρό (Lewin et al., 1939, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 169).

Γραφειοκρατικό στυλ ηγεσίας: Οι ηγέτες διοικούν βάσει συγκεκριμένων κανόνων, πολιτικών και διαδικασιών εκτέλεσης του έργου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 146).

Κάθε στυλ έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες διοίκησης που να μπορούν να εφαρμοσθούν με επιτυχία σε όλες τις περιστάσεις άσκησης της διοικητικής εξουσίας. Τα ηγετικά στελέχη υιοθετούν στην πράξη, συνήθως, ένα στυλ ηγεσίας ανάμεσα στο αυταρχικό και εξουσιοδοτικό (Σαΐτης, 1994:44). Ωστόσο, ο ηγέτης οφείλει να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζει το στυλ του κάθε φορά ανάλογα με τις περιστάσεις. Τέλος, το πρότυπο ηγεσίας που απαιτεί η σημερινή κοινωνία, είναι ένας αποτελεσματικός ηγέτης που υιοθετεί τη δημοκρατική-συμμετοχική ηγεσία (Κούλα, 2011: 117).

2.2.3. Σημασία της σχολικής ηγεσίας

Όπως ήδη αναδείχθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η παρουσία ικανής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες θεωρείται βασικός παράγοντας και προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης. Η ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας βαραίνει όλους τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο το μεγαλύτερο βάρος το επωμίζεται ο διευθυντής της, αφού η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις ικανότητές του (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 139-141· Παπαναούμ, 1995: 31).

Ορισμένοι αμφισβητούν την αναγκαιότητα ύπαρξης της ηγεσίας και του ηγέτη σε μια ομάδα, θεωρώντας την ηγεσία περιττή, όταν πρόκειται για μια ομάδα αναπτυγμένων πνευματικά ανθρώπων, όπως τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, που μπορούν να εκτελέσουν το έργο τους χωρίς την ανάγκη του διευθυντή-ηγέτη. Ωστόσο, η ύπαρξη ενός ατόμου, ως διευθυντή-ηγέτη, για τη σύνδεση των μελών της ομάδας με την πραγματοποίηση ενός συγκεκριμένου έργου καθιστά αναγκαία και την παρουσία της ηγεσίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 141).

Η σημασία του ρόλου του διευθυντή έγκειται στη θέση, την οποία κατέχει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκεί. Η θέση του διευθυντή ανήκει ιεραρχικά στην κατώτατη βαθμίδα της εκπαιδευτικής διοίκησης, ωστόσο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης και των υφισταμένων εκπαιδευτικών, καθώς και στον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής, που δημιουργείται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας «φιλτράρεται»

μέσα από τη σχολική διεύθυνση. Ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, αλλά και, γενικά, η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτώνται από την ικανότητα στην επιλογή και τοποθέτηση των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 137-138).

Ο διευθυντής του σχολείου αφενός έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και αφετέρου συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών. Επιπλέον, είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας (Υ.Α. 10657/Δ1/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β΄, άρθρο 28, 29). Παράλληλα, καθοδηγεί τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 138).

Επίσης, είναι υπεύθυνος για την εποπτεία και διεξαγωγή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως προβλέπεται στο άρθρο 32 παρ. 3 του Ν. 3848/2010. Βάσει αυτού, το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους (Γεωργουδάκης, 2010: 91). Επίσης, ο διευθυντής αξιολογεί το διδακτικό προσωπικό και ελέγχει την πορεία των εργασιών τους με γνώμονα τους στόχους της αξιολόγησης, ενώ με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης τους κατευθύνει, προκειμένου αυτοί να ανταποκρίνονται έγκαιρα και αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις τους (Λαΐνας, 2004: 175-176).

Η σημαντικότητα της σχολικής ηγεσίας, σε σχέση με την εργασία των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, έγκειται στην προσπάθεια να κάνει τους τελευταίους να εκτελούν το έργο τους σωστά και πάντα εντός του νόμιμου πλαισίου. Αυτή είναι και η ουσία της αποστολής του διευθυντή σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 139).

Συνοψίζοντας, η σχολική ηγεσία είναι σημαντική στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, αφού ο διευθυντής δεν διεκπεραιώνει μόνο καθημερινά, διοικητικά και γραμματειακά ζητήματα, αλλά ως ηγέτης είναι υπεύθυνος για την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, καθώς και για την ανάπτυξη ευνοϊκού κλίματος στη σχολική μονάδα, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο.

2.2.4. Αποτελεσματικός διευθυντής–ηγέτης της σχολικής μονάδας

Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να έχει τα γνωρίσματα και τις ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 142). Με άλλα λόγια, *«να ενεργεί ως επαγγελματίας της εκπαίδευσης και της διοίκησης, κατανοώντας τη θεωρία και εφαρμόζοντάς την στην πράξη, με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης»* (Κατσαρός, 2008: 77). Αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης δεν είναι ο αρχαιότερος ούτε ο καλύτερος εκπαιδευτικός, αλλά εκείνος που αφενός διαθέτει ορισμένες ικανότητες, όπως την επαγγελματική και αντιληπτική ικανότητα και την ικανότητα του συνεργάζεσθαι (Σαΐτης, 2008β: 137-138) και αφετέρου κερδίζει την εθελοντική συνεργασία και προθυμία των συναδέλφων του στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Μπουραντάς, 2005: 198).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις για τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν ηγέτη από τους οπαδούς του. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι υπάρχει ασυμφωνία σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός ηγέτης (Σαΐτης, 1994: 44). Ωστόσο, τα γνωρίσματά του ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) *την προσωπικότητα,* που περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, την ακεραιότητα, τη συναισθηματική ωριμότητα και την αντοχή της έντασης και του άγχους, β) *την εργασιακή παρακίνηση*, στην οποία εμπεριέχεται το καθήκον, οι διαπροσωπικές ανάγκες, οι αξίες και οι προσδοκίες και γ) *τις δεξιότητες*, δηλαδή οι τεχνικές, οι διαπροσωπικές και οι διοικητικές δεξιότητες (Hoy & Miskel, 2005: 380-383).

Βασικά χαρακτηριστικά που αφορούν την αποτελεσματικότητα των διευθυντών ως ηγετών του σχολείου, μεταξύ άλλων, είναι:

- Να διαθέτει *«διανοητική περιέργεια για το τι γίνεται στο εργασιακό του περιβάλλον, προσωπική συναίσθηση ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου, γνήσιο ενδιαφέρον για το πώς σκέφτονται οι άνθρωποι»* (Cleveland, 1986, όπ. αναφ. στο Γουρναρόπουλος, 2007: 41).
- Να διαθέτει την ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε υψηλό επίπεδο, ελέγχοντας τα δικά του συναισθήματα και δημιουργώντας θετικά συναισθήματα στους υφισταμένους του (Coleman, 2000, όπ. αναφ. στο Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 143· Κατσαρός, 2008: 118). Αυτό σημαίνει, ότι ακούει προσεκτικά τον συνομιλητή του, τα προσωπικά του προβλήματα, χωρίς να τον διακόπτει, προσπαθεί να τον κατανοήσει μπαίνοντας στη θέση του, δημιουργεί

την κατάλληλη ατμόσφαιρα, για να αισθάνεται ο συνομιλητής του ασφάλεια και εμπιστοσύνη και δεν βιάζεται να βγάλει συμπεράσματα, γι' αυτό ακούει όλες τις απόψεις (Bennet, Crawford και Cartwright, 2008: 192).

- Να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Κατσαρός, 2008: 119· Σαΐτης, 2008α: 306), διασφαλίζοντας τις καλές εργασιακές συνθήκες και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους εργαζόμενους και μετά να τους παρακινεί, ώστε, παράλληλα, να αναπτύσσονται ψυχολογικά σε σχέση με το έργο και επαγγελματικά. (Κούλα, 2011: 106). Με άλλα λόγια, να εμπνέει και να ενδυναμώνει τους υφισταμένους του, ενεργώντας με τέτοιο τρόπο, ώστε να τους υποκινεί (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000: 16-23· Μπόγκα-Καρτέρη, 2003: 37).
- Να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που εμφανίζονται στο σχολείο και να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα, για να προλαμβάνει τα προβλήματα του σχολείου (Σαΐτης, 2008α: 306-307).
- Να διαμορφώνει όραμα για το σχολείο που διευθύνει (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000: 16-23), να μεταδίδει την αίσθηση ότι το όραμα του σχολείου είναι συλλογικό και να συνεργάζεται με υψηλό ηθικό, αμοιβαία ανατροφοδότηση και υψηλές προσδοκίες, με αποτέλεσμα το κοινό όραμα να μετατρέπεται σε κοινή δέσμευση για την υλοποίησή του (Μπάκας, 2002: 265-266) και να μεταδίδει την αποστολή του σχολείου όχι μόνο στο προσωπικό, αλλά και στους γονείς, στην κοινότητα και στους μαθητές, διατυπώνοντάς την με σαφήνεια (Πασιαρδής, 2004: 215).
- Να παράγει συγκεκριμένο έργο μετασχηματίζοντας και αλλάζοντας τους στόχους, τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000: 16-23).
- Να σκέφτεται κριτικά και δημιουργικά, να εφαρμόζει καινοτόμα προγράμματα και να αξιοποιεί κατά τον καλύτερο τρόπο τους υλικούς, δημοσιονομικούς και ανθρώπινους πόρους της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000: 16-23· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 21, 105).

Σε κάποιες περιπτώσεις άτομα χωρίς τα αναγνωριζόμενα ως χαρακτηριστικά του ηγέτη, αναδείχτηκαν άξιοι ηγέτες, ενώ αντίστροφα, ηγέτες που συγκέντρωναν αυτά τα χαρακτηριστικά δεν ευνοήθηκαν από τις περιστάσεις στην άσκηση της ηγεσίας και

απέτυχαν (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 145). Γενικότερα, η αποτελεσματικότητα του ηγέτη υφίσταται όταν ασκεί αυτοκριτική, κάνει αυτοέλεγχο, αποδέχεται τα λάθη του και ζητά τη συνδρομή των συνεργατών του (Κούλα, 2011: 115-116).

Ανακεφαλαιώνοντας, το κατάλληλο ηγετικό στυλ ανάλογα με την περίπτωση, το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, η αυστηρότητα, η ακεραιότητα και η ταπεινότητα είναι χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας (Μπουραντάς, 2005: 230-246). Επίσης, διαπιστώνουμε ότι στη βελτίωση της ποιότητας και γενικά, της επιτυχίας του έργου της σχολικής μονάδας συμβάλλει, πρωτίστως, η ηγεσία της. Τέλος, από την προσωπικότητα του διευθυντή και τη φιλοσοφία από την οποία διέπεται, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό το κλίμα που διαμορφώνεται σε ένα σχολείο. Το θέμα αυτό θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

3. Σχολικό κλίμα

Η έννοια του σχολικού κλίματος, ως βασικού παράγοντα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, της αποτελεσματικότητάς τους, της εύρυθμης λειτουργίας τους, καθώς και του αποτελεσματικού διευθυντή, έχει αποτελέσει διεθνώς αντικείμενο μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες. Οι μελετητές συμφωνούν ότι συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού και της φιλοσοφίας των μελών του, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του σχολείου ως χώρου μάθησης, αφού παράλληλα επηρεάζει τόσο την απόδοση των εκπαιδευτικών όσο και την επίδοση των μαθητών.

Στα σχολεία, όπως και σε όλους τους κοινωνικούς οργανισμούς, υπάρχουν διαφορές στη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί σε αυτά. Η φύση του εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο, η εν γένει συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και οι επιδράσεις, οι οποίες ασκούνται από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών, προσδίδουν σε κάθε σχολική μονάδα έναν ξεχωριστό χαρακτήρα. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές και οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται συνθέτουν το σχολικό κλίμα, το οποίο παίρνει διάφορες μορφές ανάλογα με τη στάση του διευθυντή σε ζητήματα, όπως ο βαθμός και ο τρόπος άσκησης εξουσίας, η ανάπτυξη και ο βαθμός οικειότητας με τους εκπαιδευτικούς, η ελεύθερη έκφραση της γνώμης του εκπαιδευτικού προσωπικού, η ενθάρρυνση της συνεργασίας, η ανάληψη ή μη πρωτοβουλιών και δημιουργικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς κ.ά. (Γουρναρόπουλος, 2007: 38).

Σε ένα σχολείο μπορεί κανείς να δει τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή να συνεργάζονται αρμονικά και με ευχαρίστηση, μεταφέροντας αυτή τη διάθεση στους μαθητές. Αντίθετα, σε ένα άλλο σχολείο μπορεί να δεσπόζει ένα κλίμα δυσαρέσκειας των μαθητών, ενώ σε ένα τρίτο, ίσως, να επικρατεί μια ψεύτικη τελετουργία. Επομένως, το κλίμα είναι ο παράγοντας που δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από τις άλλες σχολικές μονάδες, έστω και αν σε όλα τα υπόλοιπα είναι όμοιες (Halpin, 1966: 31).

Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για το σχολικό κλίμα χρονολογείται περίπου εδώ και έναν αιώνα. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με αυτό ήταν ο Arthur Perry,

ο διευθυντής ενός σχολείου στη Νέα Υόρκη, που στο βιβλίο του *The Management of a City School*, το 1908 τόνισε τη σημαντικότητα του σχολικού κλίματος στη μάθηση (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010: 45). Η επιστημονική μελέτη του σχολικού κλίματος ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 με τη γέννηση της έρευνας για το κλίμα των οργανισμών (Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος μέχρι πρόσφατα στη χώρα μας αποτελούσε μια παραγνωρισμένη παράμετρο της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, καθώς, συνήθως, δίνονταν ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της μαθητικής επίδοσης. Ωστόσο, είναι πλέον κοινά αποδεκτό, ότι το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς και ότι οι προσπάθειες και πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών μπορεί να ακυρωθούν μέσα σε ένα αρνητικό σχολικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, το σχολικό κλίμα που επικρατεί πρέπει να εξετάζεται και να αξιολογείται (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010: 45).

Στο κεφάλαιο αυτό, που αποτελεί το κύριο θέμα της παρούσας εργασίας, θα γίνει αρχικά η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολικό κλίμα», στη συνέχεια θα εξεταστούν οι κατηγορίες του σχολικού κλίματος, η σημασία του, καθώς και οι διαστάσεις και οι παράγοντες διαμόρφωσής του. Επίσης, θα δοθεί έμφαση στη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Τέλος, θα παρουσιαστούν έρευνες στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο για το σχολικό κλίμα.

3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολικό κλίμα»

Στη διεθνή βιβλιογραφία δίνονται πολλές ονομασίες για την έννοια «σχολικό κλίμα», όπως «ατμόσφαιρα», «κουλτούρα», «ήθος», που μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι διαφορετικοί ερευνητές έχουν δώσει διαφορετικές ερμηνείες για την έννοια του κλίματος (Σαΐτης, 2008β: 159· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 230).

Σύμφωνα με τους Hoy and Miskel (1987: 226), το «σχολικό κλίμα» εκλαμβάνεται ως *«η προσωπικότητα του σχολείου»*, δηλαδή η προσωπικότητα στο άτομο είναι ό,τι το κλίμα στην οργάνωση. 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, καθορισμένο για κάθε οργανισμό που μπορεί να προσδιοριστεί από τον τρόπο με τον οποίο η οργάνωση συναλλάσσεται με τα μέλη της, καθώς, επίσης, και από τον τρόπο με τον οποίο*

αντιμετωπίζει το γενικό και το σχετιζόμενο με τη φύση του έργου της περιβάλλον» (Szilagyi & Wallace, 1980: 344, όπ. αναφ. στο Γουρναρόπουλος, 2007: 39). Κατά μία άλλη άποψη, 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). Ενώ, κατά τους Hoy and Miskel (1996: 141), αποτελεί *«μια διαρκή 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»*.

Βέβαια, το κλίμα ενός συγκεκριμένου σχολείου διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι δάσκαλοι, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι οπωσδήποτε αυτό που είναι στην πραγματικότητα (Ζαβλανός, 1999: 314). Ενώ, σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001: 25), *«το σχολικό κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους, την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και, γενικά, την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο»*. Παρόμοια, οι Μαρούδας και Μπελαδάκης, (2006: 27) ορίζουν το «σχολικό κλίμα» ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Κατά τον Καψάλη (2005: 15), το κλίμα είναι η συγκεκριμένη ζωή που δίνουν στους απρόσωπους θεσμικούς κανόνες του σχολείου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Πρόσφατα, οι Hoy and Miskel (2005: 185) ορίζουν το «σχολικό κλίμα» ως *«το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο και τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών κάθε σχολείου»*. Ενώ, σύμφωνα με έναν πιο πρόσφατο ορισμό, 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»* (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009: 10). Κατά τον Freiberg (1999: 39-40), ένας επιτυχημένος ορισμός για το «σχολικό κλίμα» πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις: κτηριακό περιβάλλον,

το σχέδιο/πλάνο του σχολείου για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και το σύστημα του σχολείου.

Παράλληλα, η Καβούρη (1998: 181) αναφέρεται στο οργανωτικό κλίμα που συνίσταται στα εσωτερικά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού και αφορά το σχολείο ως εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Τα χαρακτηριστικά αυτά βασίζονται στις συλλογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διοικούντων που υπηρετούν στη σχολική μονάδα.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει διάκριση του όρου «σχολικό κλίμα» από τον όρο «σχολική κουλτούρα», γιατί οι έννοιες είναι παρεμφερείς και συχνά συγχέονται. Η «σχολική κουλτούρα» συντίθεται από τρεις κατηγορίες στοιχείων: α) από τις εντυπώσεις και τα ερεθίσματα που γεννά στα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας, το φυσικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα, αλλά και η ίδια ως υλικό οικοδόμημα, β) από το θεσμικό πλαίσιο, τους κανονισμούς και κάθε κοινωνικοπολιτικό στοιχείο που επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αν την εκλάβουμε ως κοινωνικό σύστημα και οργανισμό, και γ) από τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις, τις συνήθειες, τον τρόπο συμπεριφοράς, την κοσμοθεωρία, γενικά, που φέρει κάθε εμπλεκόμενο μέλος της σχολικής μονάδας και που αποτελεί το ζωντανό, το έμψυχο κομμάτι της σχολικής μονάδας και αυτό που δίνει δυναμισμό στη σχολική κουλτούρα. Με άλλα λόγια, η «σχολική κουλτούρα» αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελούνται οι λειτουργίες του σχολείου, ενώ το «σχολικό κλίμα» αποτελεί τις κοινές ή διαφορετικές αντιλήψεις και αντιδράσεις των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με τις αξίες, τις τοποθετήσεις, τις πεποιθήσεις και τους κανόνες της δεδομένης κουλτούρας (Κούλα, 2011: 20).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004: 150), η σχολική κουλτούρα είναι η προσωπικότητα, η οποία διαμορφώνεται, και 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 τη διακρίνουν από όλες τις άλλες»*. Παράλληλα, το κλίμα μπορεί να νοηθεί ως ένα υποσύνολο της κουλτούρας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει το κλίμα (Πασιαρδή, 2001: 26-27). Ενώ, το κλίμα μπορεί να αλλάξει ευκολότερα, για παράδειγμα με τις κατάλληλες ενέργειες των διευθυντών, από ότι η σχολική κουλτούρα, που αποτελεί ένα ολόκληρο σύστημα μεταβλητών, όπως δομή, αξίες, διοικητικές διαδικασίες (Μπουραντάς, 2001: 544). Επομένως, το κλίμα ως έννοια εκφράζει το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι σε έναν οργανισμό και όχι τις αξίες, τα πιστεύω, τις σημασίες, τις παραδοχές, τους άτυπους κανόνες.

Συνοψίζοντας, ως σχολικό κλίμα νοείται η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση). Επιπλέον, η αντίληψη των ατόμων που κινούνται μέσα σε μια σχολική μονάδα, είναι συνυφασμένη με το κλίμα της μονάδας αυτής. Επομένως, το κλίμα ενός σχολείου είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι τα μέλη του και όχι απαραίτητα αυτό που πράγματι είναι. Πρόκειται για ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών, αξιών, ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ορισμένων χαρακτηριστικών όλων όσων εμπλέκονται, που διαφοροποιεί ένα σχολείο από κάποιο άλλο (Σαΐτης, 2008β: 160· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 230), με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, ενώ άλλα ακριβώς το αντίθετο. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που κάποια σχολεία έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό προς εύρεση καλύτερων συνθηκών εργασίας (Πασιαρδή, 2001). Παράλληλα, οι αλληλεπιδράσεις και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας συνθέτουν το σχολικό κλίμα, που αποτελεί τη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (Γουρναρόπουλος, 2007: 38). Τέλος, όπως ήδη αναφέρθηκε στην εισαγωγή, με τον όρο «σχολικό κλίμα» στην παρούσα εργασία εννοείται το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και όχι στην τάξη.

3.2. Κατηγορίες του σχολικού κλίματος

Όπως ήδη αναδείχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ανάλογα με το στυλ ηγεσίας διαμορφώνεται αντίστοιχα και το κλίμα στο σχολείο. Η ανασκόπηση στη σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι οι ερευνητές μελετούν και περιγράφουν το σχολικό κλίμα με ποικίλους τρόπους, με αποτέλεσμα να υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ τους σχετικά με τον προσδιορισμό των διαστάσεων, που καθορίζουν το κλίμα κάθε σχολικής μονάδας (Μιχόπουλος, 1998). Η κοινωνική ταυτότητα και η ιδιομορφία μιας συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας με τα ορατά και αόρατα στοιχεία της διαμορφώνει τον τύπο του κλίματος (Πασιαρδή, 2001: 25· Πασιαρδής 2004: 164-165).

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Halpin and Croft (1963, όπ. αναφ. στο Μιχόπουλος, 1998: 170-171· Πασιαρδή, 2001: 27· Πασιαρδής, 2004: 165-166· Σαΐτης, 2008β: 160-161· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 233-234), σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη μέτρηση του κλίματος εργασίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έγινε μέσω ενός ερωτηματολογίου για την εξακρίβωση των διαστάσεων που αναφέρονται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ

διδασκόντων, αλλά και μεταξύ αυτών και του διευθυντή του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, το σχολικό κλίμα διακρίνεται σε έξι κατηγορίες:

α) Το ανοιχτό κλίμα: οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πολύ στενές. Κατά την άσκηση εξουσίας υπάρχει ειλικρινής συνεργασία μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων και η εργασιακή συμπεριφορά διαμορφώνεται ελεύθερα ως μια μορφή αυθεντικότητας.

β) Το αυτόνομο κλίμα: ο διευθυντής του σχολείου ασκεί μικρό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς. Επικρατεί υψηλό ομαδικό πνεύμα, που απορρέει, κυρίως, από την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών του σχολείου παρά από την ικανοποίηση της εκτέλεσης των καθηκόντων τους.

γ) Το ελεγχόμενο κλίμα: προσανατολίζεται αποκλειστικά στην εκτέλεση του καθήκοντος, ενώ δίνεται ελάχιστη προσοχή στη συμπεριφορά που έχει ως στόχο την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

δ) Το 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.

ε) Το πατερναλιστικό κλίμα: ο διευθυντής του σχολείου παρουσιάζει τις σχολικές δραστηριότητες ως αποτέλεσμα της προσωπικής του στάσης. Δεν υπάρχει ομαδικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους είναι μικρή σε σχέση με την εκτέλεση του καθήκοντος.

στ) Το κλειστό κλίμα: χαρακτηρίζεται για τον χαμηλό βαθμό ομαδικού πνεύματος και τις ψυχρές, τυπικές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Είναι ακριβώς το αντίθετο του ανοιχτού κλίματος.

Οι Hoy and Clover (1986) αναθεώρησαν το ερωτηματολόγιο των Halpin and Croft για να εντοπίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στο *κλειστό κλίμα*, όταν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για την κατευθυντήρια στάση του ηγέτη-διευθυντή τους, στο *ανοιχτό κλίμα*, όταν υπάρχει αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και παροχή υποστήριξης από έναν δημοκρατικό διευθυντή-ηγέτη, στο *κλίμα αποστασιοποίησης*, όταν ο διευθυντής και το προσωπικό απλά συμβιώνουν χωρίς ενδιαφέρον για επαφή και συνεργασία και τέλος, στο *κλίμα ενεργούς εμπλοκής*, όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για δράση προκειμένου να δημιουργήσουν, αγνοώντας την κλειστή στάση των διευθυντών.

Η Καβούρη (1998: 183-184), ανάλογα με τη στάση του διευθυντή απέναντι στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, διακρίνει τέσσερα είδη σχολικού κλίματος: *α) Το ανοικτό σχολικό κλίμα*, που διακρίνεται για την αρμονική συνεργασία και το αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής του σχολείου διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του, *β) το κλειστό σχολικό κλίμα*, όπου ο διευθυντής χαρακτηρίζεται για κατευθυντική και περιοριστική στάση, παρά για ενθαρρυντική και υποστηρικτική, ενώ οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν και επιλέγουν την απομόνωση, *γ) το κλίμα της συμμετοχής/αφοσίωσης*, όπου οι διευθυντές είναι αυστηροί, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι μεταξύ τους, έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, εστιάζονται στο εκπαιδευτικό έργο και αγνοούν τον διευθυντή, *δ) το κλίμα αποχής/αποφυγής*, όπου οι διευθυντές υποστηρίζουν πολύ τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν άνεση ανάληψης πρωτοβουλιών, αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και υψηλό βαθμό απάθειας.

Ενώ, κατά την Πασιαρδή (2001: 64-65) και τον Πασιαρδή (2004: 171-172), υπό το πρίσμα των σχέσεων διευθυντή και σχολείου, τρία είναι τα είδη του σχολικού κλίματος: α) *το τυπικό-απρόσωπο κλίμα*, στο οποίο η προσωπική επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου υπονομεύονται από τις τυπικές σχέσεις και από τις γραφειοκρατικές δομές, β) *το άτονο κλίμα*, το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό των σχολείων, όπου η σχολική μάθηση και, γενικότερα, όλη η σχολική δραστηριότητα παραμελείται, καθώς τα μέλη του δεν έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων που καλούνται να ασκήσουν στο σχολείο. Στην περίπτωση αυτή, το σχολείο αδυνατεί να επιτελέσει την πολύπλευρη αποστολή του, με αποτέλεσμα αυτό να αποβαίνει σε βάρος των μαθητών και στις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν, γ) *το τυπικό-προσωπικό κλίμα*, ως χαρακτηριστικό των σχολείων που είναι δημοκρατικά οργανωμένα. Επικρατεί ισορροπία μεταξύ εξωτερικού και εσωτερικού συστήματος με αποτέλεσμα να προάγεται η συνεργασία και η ανάδειξη ηγετών που θα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.

Τέλος, όλες οι αναλύσεις που αναφέρονται στο σχολικό κλίμα υπαγορεύουν μια προσεκτική αντιμετώπιση του θέματος, αφού το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα, καθώς και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργών (Menon & Christou, 2002). Δεδομένου ότι η έρευνα συνεχίζεται και προστίθενται συνεχώς νέες πηγές προκειμένου να διερευνηθεί η πολυπλοκότητα των σχέσεων στον σχολικό χώρο, είναι αναμενόμενο να προκύψουν,

μελλοντικά, νέοι τύποι σχολικού κλίματος, καθώς το ενδιαφέρον της κοινωνίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου αυξάνεται συνεχώς (Freiberg & Stein, 1999).

3.3. Σημασία του σχολικού κλίματος

Όπως ήδη αναδείχθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, ένας βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι το θετικό και ευνοϊκό κλίμα. Η σημασία του σχολικού κλίματος για την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας έχει αναγνωριστεί εδώ και εκατό χρόνια, όμως η συστηματική μελέτη ξεκίνησε στη δεκαετία του ’50, όταν οι μελετητές ενδιαφέρθηκαν για την έρευνα στους οργανισμούς και τη σχολική αποτελεσματικότητα αναπτύσσοντας μεθόδους και εργαλεία αξιολόγησης του σχολικού κλίματος που να βρίσκουν εφαρμογή στα σχολεία και των δύο βαθμίδων (Κούλα, 2011: 21). Η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος αποτελεί επιτακτική ανάγκη, αφού αφενός ο εκπαιδευτικός περνάει το μεγαλύτερο και καλύτερο μέρος της ζωής του στον χώρο της εργασίας και αφετέρου το ανοιχτό σχολικό κλίμα αυξάνει τις πιθανότητες για την επίτευξη περισσότερων στόχων του σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 236).

Η σημασία του σχολικού κλίματος έγκειται στο ότι το κλίμα εργασίας συνδέεται άμεσα με την αποδοτικότητα του σχολείου, αφού η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας διευκολύνεται όταν υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, καλή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας παίζουν καθοριστικό ρόλο στη θετική λειτουργία του σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 231).

Ειδικότερα, το κλίμα δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών. Το σχολείο λειτουργεί περισσότερο αποτελεσματικά όταν επικρατεί ευνοϊκό εργασιακό κλίμα, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από τη μεταξύ τους ανοιχτή επικοινωνία, τη συλλογική προσπάθεια για την πρόοδο των μαθητών τους, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, κυριαρχεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών, επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχολείου, για την επίτευξη των στόχων, κυρίως, του προγραμματισμού και του συντονισμού της σχολικής εργασίας, του Αναλυτικού Προγράμματος, της εισαγωγής καινοτομιών, καθώς και υπάρχει

αποσαφηνισμένο πρόγραμμα δράσης (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 51· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 28-30· Μυλωνάς, 2005: 45-55· Πασιαρδή, 2000: 11, 18· Πασιαρδή, 2001: 35-36).

Το θετικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας, τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς, ενδυναμώνοντας την αίσθηση της ταυτότητας και την προσπάθεια για επίτευξη των κοινών εκπαιδευτικών στόχων (Πασιαρδή, 2001: 35-37). Επιπλέον, αφενός επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον για την εργασία τους, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητά τους και την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο και αφετέρου επιδρά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τον σχηματισμό ενεργών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία μέσα από το κοινό όραμα, την έμφαση στη μάθηση, μέσα από συλλογική εργασία, και τις σχέσεις που βασίζονται στις αξίες, τους κοινούς δεσμούς και τη συμμετοχή στις αποφάσεις που αφορούν όλους (Sweetland & Hoy, 2000: 710). Μάλιστα, επιδρά στην αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και στην αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας που θεωρούνται με τη σειρά τους σημαντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, αφού κάποιος που αισθάνεται αποτελεσματικός παρακινείται περισσότερο για να αφοσιωθεί σε μια συγκεκριμένη εργασία (Ciani, Summers, & Easter, 2008: 553). Αντίθετα, σε ένα σχολείο που το κλίμα είναι καταθλιπτικό και απωθητικό, επικρατεί μια αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης, με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας του εκπαιδευτικού, και επομένως, μειώνεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 29).

Το σχολικό κλίμα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους να διδάξουν σε όλους τους μαθητές με επιτυχία, ανεξάρτητα από την κοινωνικό-οικονομική τους προέλευση, αφού πιστεύουν ότι όλοι είναι ικανοί να μαθαίνουν. Επιπλέον, επηρεάζει τη μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 51· Πασιαρδή, 2000: 11· Πασιαρδή, 2001: 30, 37-39), αλλά και τη συμπεριφορά τους (Hoy & Miskel, 1996).

Αξιοσημείωτο, είναι ότι σε ένα θετικό και ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση κλίμα δεν υπάρχουν αυστηρές προδιαγραφές για το διδακτικό προσωπικό (Πασιαρδή, 2000: 13). Σε ένα τέτοιο κλίμα υπάρχει σε μεγάλο βαθμό η ζεστασιά, η εμπιστοσύνη και η αλληλοβοήθεια ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί

νιώθουν ότι αναγνωρίζεται η εργασία τους από τους άλλους και ότι οι στόχοι τους μπορούν να επιτευχθούν (Sergiovanni & Starratt, 1998: 83).

Τέλος, η σημασία της αξιολόγησης και μέτρησης του σχολικού κλίματος σχετίζεται με κάθε προσπάθεια για βελτιώσεις και αλλαγές στο σχολικό σύστημα και η μελέτη του σχολικού κλίματος θεωρείται παράγοντας κλειδί για τη βελτίωση και τη διατήρηση της εκπαιδευτικής ποιότητας (Freiberg, 1998: 22).

3.4. Διαστάσεις και παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συνιστά ένα σύνολο χαρακτηριστικών που περιγράφει κάθε σχολικό οργανισμό, τον διακρίνει από άλλους, του προσδίδει διάρκεια και επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δρουν και κινούνται σε αυτόν (Γουρναρόπουλος, 2007: 41). Οι διαστάσεις της έννοιας του σχολικού κλίματος, από την ανάλυση των οποίων αναδύονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν το κλίμα κάθε σχολικής μονάδας, είναι τρεις (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 50-51):

α) Η οικολογική διάσταση αναφέρεται στη φυσική και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, δηλαδή στο κτήριο, τις αίθουσες, τον εξοπλισμό, τη θέρμανση, το φωτισμό.

β) Η κοινωνική διάσταση αναφέρεται στους τυπικούς και άτυπους κανόνες που διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, εκπαιδευτικών-διευθυντή, εκπαιδευτικών μεταξύ τους, διδακτικού προσωπικού-γονέων.

γ) Η μαθησιακή διάσταση αναφέρεται στο μαθησιακό περιβάλλον και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως ο προγραμματισμός του μαθήματος, η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση, οι διάφορες εργασίες και δραστηριότητες που αποσκοπούν στη μάθηση, το κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Κατά την Παμουκτσόγλου (2001: 87), το σχολικό κλίμα συνίσταται στην εμπιστοσύνη, τη διαχείριση των μαθητών, την επιρροή, τη συλλογή πληροφοριών, τη συνεργασία και την κατανόηση των άλλων.

Σύμφωνα με τον Μιχόπουλο (1998: 170-171), οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος της σχολικής μονάδας διακρίνονται σε αυτές που αναφέρονται:

α) στη συμπεριφορά των διδασκόντων:

1. *Η απομάκρυνση από το καθήκον*, δηλαδή κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του διδακτικού έργου.

2. *Η αναστολή*, δηλαδή κάθε εκπαιδευτικός 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.
3. *Το ομαδικό πνεύμα,* δηλαδή η διαμόρφωση του ηθικού των εκπαιδευτικών, όταν ικανοποιούνται οι κοινωνικές τους σχέσεις.
4. *Η οικειότητα,* δηλαδή η έκταση των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους.

β) στη συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου:

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

Ο Σαΐτης (2008β: 162) και οι Σαΐτη και Σαΐτη (2012α: 232) θεωρούν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι οι ακόλουθοι:

α) *Η δομή*: Όσο πιο μεγάλος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που ανατίθεται από έναν οργανισμό σε κάθε άτομο χωριστά, τόσο πιο αυστηρό και απειλητικό γίνεται το κλίμα εργασίας. Αντίθετα, όταν παρέχεται στον εκπαιδευτικό αυτονομία και ελευθερία βούλησης, δηλαδή απουσιάζουν οι αυστηρές προδιαγραφές και η διοίκηση επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες του, τότε το εργασιακό περιβάλλον καθίσταται ευνοϊκότερο για τον εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας.

β) *Το μέγεθος*: Το μέγεθος της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα της. Ειδικότερα, στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία.

γ) *Το εξωτερικό περιβάλλον*: Το εξωτερικό περιβάλλον είναι το οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό κ.ά. και επιδρά δυναμικά στη δομή και στο κλίμα του σχολείου.

δ) *Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων*: Το σχολείο, ως οργανισμός, απαρτίζεται από άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όσον αφορά τόσο στους εργαζόμενους όσο και στους εκπαιδευόμενους. Οι διαφορές εστιάζονται στο φύλο, στις φιλοδοξίες, τις μαθησιακές δυσκολίες ή δεξιότητες. Επομένως, οι ψυχικές διαθέσεις, επιθυμίες και επιδιώξεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν αντίστοιχα στο κλίμα που επικρατεί και διαμορφώνουν το εκάστοτε σχολικό κλίμα.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι οι ακόλουθοι:

- 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,
- περιβαλλοντικοί παράγοντες (όπως τα κτήρια, οι τάξεις και τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία),
- τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα,
- το αίσθημα ασφάλειας και το μέγεθος του σχολείου,
- τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Marshall, 2007).

Κατά την Πασιαρδή (2001: 40), οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος είναι: α) *η επικοινωνία,* β) *η συνεργασία,* γ) *η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και* δ) *οι μαθητές*. Ειδικότερα:

α) *Η επικοινωνία μεταξύ των ομάδων και των ατόμων της σχολικής μονάδας*

Με το σύστημα της επικοινωνίας διασφαλίζεται η τακτική ανατροφοδότηση από το κοινωνικό σύνολο, καθώς και η σταθερή επικοινωνία μεταξύ των μελών και των ομάδων της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001: 41-44). Η επικοινωνία στον χώρο του σχολείου, ως βασικός παράγοντας, συμβάλλει στη δημιουργία θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος για τη μάθηση. Κατ' αρχήν, διακρίνουμε την επικοινωνία των φορέων της σχολικής μονάδας με τα υψηλότερα κλιμάκια, όπως το Υπουργείο Παιδείας και οι σχολικοί σύμβουλοι, που αφορά, κυρίως, στη στοχοθέτηση, στην αξιολόγηση, σε εφαρμογές καινοτόμων προγραμμάτων, στις

διαδικασίες και στις δομές (Πασιαρδή, 2001: 44-45). Επίσης, σημαντικό ρόλο στον τομέα της επικοινωνίας διαδραματίζει και ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος ενημερώνει και πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Κύριο μέλημά του είναι η ανάπτυξη ενός κλίματος που προάγει την ελεύθερη επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στον ίδιο και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 34).

β) *Η συνεργασία των εκπαιδευτικών*

Η εποικοδομητική συνεργασία στο σχολείο συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Παράλληλα, η συνεργασία των μελών της σχολικής μονάδας αποτυπώνεται στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις τους εντός και εκτός σχολείου. Βασική προϋπόθεση για να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος είναι η συνεργασία όλου του προσωπικού του σχολείου στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξή του, καθώς επίσης και στην ιεράρχηση των μαθησιακών προτεραιοτήτων για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα, καθώς και στη συνεργατική διδασκαλία, όταν δηλαδή δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταρτίσουν και να εφαρμόσουν ένα σχέδιο διδασκαλίας για τους μαθητές τους. Επίσης, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, από το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και το ποσοστό συνεργασίας με τους συναδέλφους τους (Πασιαρδή, 2001: 30, 54-59).

γ) *Η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*

Η καλή οργάνωση αποτελεί προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διοίκηση, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην καλύτερη σχολική μάθηση και επίδοση. Κύριο μέλημα του διευθυντή είναι η δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος, το οποίο έγκειται στη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στις γραφειοκρατικές δομές από τη μια και τις επαγγελματικές, αλλά και ανθρώπινες σχέσεις από την άλλη (Πασιαρδή, 2001: 60-65). Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, το στυλ ηγεσίας που θα υιοθετήσει ο διευθυντής-ηγέτης της σχολική μονάδας δημιουργεί και το αντίστοιχο κλίμα στη σχολική μονάδα. Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος θα συζητηθεί, στη συνέχεια, αναλυτικότερα, καθώς αποτελεί μία από τις βασικές παραμέτρους στην παρούσα εργασία.

δ) *Ο μαθητής*

Στόχος της εκπαίδευσης, πλέον, είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων, παράλληλα, επιδιώκει την αυτομόρφωση, δεδομένου ότι ο μαθητής είναι υπεύθυνος για τη μάθησή του, με αποτέλεσμα ο ρόλος του εκπαιδευτικού να είναι, κυρίως, βοηθητικός, χωρίς να χάνει τη σημαντικότητά του. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει τα κατάλληλα κίνητρα και ερεθίσματα για μάθηση και εμψυχώνει τους μαθητές στην προσπάθειά τους. Τα σχολεία με ευνοϊκό κλίμα ακολουθούν την αρχή της διαφορετικότητας και οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να συγκεντρώνουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, προκειμένου να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητες και δεξιότητες των μαθητών. Το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου (Πασιαρδή, 2001: 71-73).

Συνοψίζοντας, οι παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, που αναλύθηκαν παραπάνω, επηρεάζουν την ψυχική διάθεση, τα συναισθήματα και τις στάσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Τέλος, το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, που όπως θα δούμε, στη συνέχεια, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος στο σχολείο.

3.5. Συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Όπως ήδη αναδείχθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η μελέτη του σχολικού κλίματος συνδέεται με τις διαστάσεις της διοίκησης της σχολικής μονάδας και, ειδικότερα, της υποστήριξης που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τον διευθυντή. Έτσι, κάθε σχολείο, το οποίο λειτουργεί κοντά στο μέγιστο των ικανοτήτων του, διακρίνεται για την αποτελεσματική ηγεσία του (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000: 3-15), δηλαδή την επιδεξιότητα του διευθυντή στην τέχνη της ηγεσίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 235). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, λοιπόν, είναι το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, ο οποίος, ως κύριος μοχλός οργάνωσης και διοίκησης, οργανώνει τις προσπάθειες για να αποφασιστεί από κοινού το όραμα, αλλά και οι στόχοι της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000: 84). Επιπλέον, ως παιδαγωγός, οφείλει να είναι προσεκτικός στις ενέργειές του και να προσπαθεί αδιάκοπα για τη δημιουργία σωστού παιδαγωγικού κλίματος και για τη διαμόρφωση

και διατήρηση ενός ευνοϊκού και καλού εργασιακού και μαθησιακού περιβάλλοντος στη σχολική μονάδα που ηγείται (Σαΐτης, 2008β: 163· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 236· Στραβάκου, 2003β: 15). Η σημαντικότερη επίδραση στο κλίμα μιας σχολικής μονάδας ασκείται, κυρίως, από την προσωπική συμβολή του διευθυντή στον ρόλο του ηγέτη. Στην ανάπτυξη του κατάλληλου κλίματος στο σχολείο συμβάλλει πιο πολύ η ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο η εξουσία που του παρέχει ο νόμος (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 34-35).

Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο είναι αποτέλεσμα της δραστηριότητας του διευθυντή σε τρεις βασικούς άξονες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 236):

α) Επικοινωνία και συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς

Η συνεργασία του διευθυντή με τα μέλη της σχολικής μονάδας οφείλει να είναι βασική του επιδίωξη, αφού η λειτουργική και εποικοδομητική συνεργασία συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Ως ηγέτης, οφείλει να λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση ακολουθώντας το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, μεταδίδοντας στους εκπαιδευτικούς το όραμα και την αφοσίωσή του στην αποστολή του σχολείου (Σαΐτης, 2008β: 163-164). Επιπλέον, πρέπει να εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς και να τους παρέχει ευκαιρίες να συνεισφέρουν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και, ιδιαίτερα, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αντιμετωπίζοντάς τους ως συμβούλους, αξιοποιώντας την πείρα τους και αναθέτοντάς τους ρόλους, προκειμένου να περιοριστούν οι συγκρούσεις και να επιτυγχάνεται υψηλή αποτελεσματικότητα του σχολείου (Πασιαρδή, 2001: 68-69).

Επιπλέον, η επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς ενισχύεται από τις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις. Ο διευθυντής ανακοινώνει τις προσδοκίες του, τους στόχους για τα επίπεδα απόδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών και γνωστοποιεί τα αποτελέσματα, προκειμένου να δημιουργείται ένα κλίμα ειλικρίνειας και διαφάνειας, καθώς οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση (Πασιαρδή, 2000: 33-34· Πασιαρδή, 2001: 49). Κατά αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνει ένα κλίμα ελεύθερης επικοινωνίας και γόνιμης συνεργασίας, αφού η κατάλληλη ενημέρωση και γνώση των απαραίτητων πληροφοριών βοηθούν το προσωπικό να εργάζεται πιο αποδοτικά και πιο εύκολα (Hoy & Miskel, 1996: 126-167).

Παράλληλα, ο διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για αποδοτικότερη εργασία, όταν ο ίδιος αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, αφού ως

γνωστόν οι υφιστάμενοι ενστικτωδώς μιμούνται τη συμπεριφορά των διευθυντών τους και υιοθετούν τις στάσεις τους, και όταν υπάρχει η απαραίτητη ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα του έργου τους. Φροντίζει να έχει σταθερή συμπεριφορά, αφού η σταθερότητα συμβάλλει ιδιαίτερα στη δημιουργία ενός κλίματος σιγουριάς και ασφάλειας. Επιπλέον, υιοθετεί υποστηρικτική, συνεργατική και φιλική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσοντας σε αυτούς το αίσθημα της ευθύνης, καθιστώντας τους παράλληλα υπεύθυνους για το αποτέλεσμα της εργασίας τους, χωρίς να επεμβαίνει στον τρόπο εκτέλεσής της, με αποτέλεσμα να τους δίνει το κίνητρο να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες (Μπάκας, 2006: 120-121).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής ενθαρρύνει τους συνεργάτες του να μετατρέψουν τα λάθη ή τις αποτυχίες τους σε επιτυχίες, αφιερώνοντας χρόνο στους υφισταμένους του, ακούγοντας με ιδιαίτερη προσοχή οτιδήποτε τους απασχολεί (Πασιαρδή, 2000: 36). Οφείλει να λειτουργεί ως καθοδηγητής και βοηθός με κύρια φροντίδα τον συντονισμό, τη συζήτηση και τη δημιουργία ενός άνετου και φιλικού κλίματος, διότι μέσα σε ένα κλίμα δυσπιστίας και αυταρχικότητας δεν μπορεί να καρποφορήσει καμία καινοτομία. Επίσης, παρέχει την απαιτούμενη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και τους βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή των καινοτομιών (Καψάλης, 2005: 11).

Επιπλέον, ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν, καθώς η συζήτηση βοηθά στην εξάλειψη των προβλημάτων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 236-237), αλλά και να ενδιαφέρεται ειλικρινά για τα προσωπικά και οικογενειακά τους προβλήματα (Μπάκας, 2002: 264). Ενώ, πρέπει να αποφεύγει να επικαλείται τον ρόλο του, ότι είναι προϊστάμενος των συναδέλφων του για να επιβληθεί, αλλά να προτιμά να τονίζει ότι είναι φίλος και συνεργάτης τους (Μπάκας, 2002: 267). Επίσης, ο δίκαιος καταμερισμός της εργασίας από τον διευθυντή, ο οποίος πρέπει να είναι ανάλογος με τις κλίσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στη δημιουργία καλού κλίματος (Μπάκας, 2002: 263-264· Σαΐτης, 2008β: 164).

Η διαμόρφωση του κατάλληλου και ευνοϊκού κλίματος στη σχολική μονάδα θα επιτευχθεί όταν ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα (Μπάκας, 2002: 263) και αναπτύσσει δραστηριότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανέλιξη, προτείνει ή ενθαρρύνει προσπάθειες επιμόρφωσης (Κούλα, 2011: 106· Λαΐνας, 2004: 161· Πασιαρδής, 2004: 216· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 21-22· Στραβάκου, 2003β: 20). Επιπλέον, ο

διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να καταβάλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια, προκειμένου να επικρατεί στο σχολείο του το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα, καθώς η αποδοτικότητα κάθε εκπαιδευτικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον βαθμό ικανοποίησης των ψυχολογικών του αναγκών (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 35).

Τέλος, η επικοινωνία διευθυντή – εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας και συντελεί στην ανάπτυξη αισθημάτων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρινείας εξασφαλίζοντας τις βασικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος (Σαΐτης, 2014: 130).

β) Επικοινωνία του διευθυντή του σχολείου με τους μαθητές

Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας φέρει την κύρια ευθύνη για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, πάντα, βέβαια, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αναμένεται να διακρίνεται για το ειλικρινές ενδιαφέρον του, τις παιδαγωγικές του γνώσεις, την κατανόηση του παιδικού ψυχισμού, τον σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή, την ικανότητα ελιγμών, την προσπάθεια επικοινωνίας, τη δίκαιη αντιμετώπιση κ.ά. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 238).

Ειδικότερα, ο διευθυντής σχολικής μονάδας οφείλει να εκδηλώνει έμπρακτα και ουσιαστικά την αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές του, καθώς η καλή σχολική ατμόσφαιρα παίζει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Επίσης, πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή, αφού εκείνος αισθάνεται ότι είναι ένα ιδιαίτερο πρόσωπο και, επομένως, θέλει να τον σέβονται οι άλλοι, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί του που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή του. Ιδιαίτερα, πρέπει να ενθαρρύνει τον μαθητή στις δυσκολίες, να αναγνωρίζει τις πραγματικές του ικανότητες, να κατανοεί και να υποβοηθά στην εξάλειψη των αδυναμιών του, διότι οι ενέργειες αυτές καταδεικνύουν τον σεβασμό του διευθυντή προς τον μαθητή και συντελούν στην ευρύτερη, επιθυμητή ανάπτυξή του (Ζάχαρης, 1985, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2008β: 165). Επιπλέον, είναι σημαντικό ο διευθυντής να πείσει τον μαθητή ότι, για να σέβονται οι άλλοι την προσωπικότητά του, πρέπει ο ίδιος να εμφανίζει στο περιβάλλον του προσωπικότητα άξια σεβασμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 239). Επιπρόσθετα, οφείλει να βοηθάει τον μαθητή στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς του, αφού μετά το σχολείο θα ζήσει μέσα σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο. Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της κοινωνικότητας του μαθητή, τόσο για τη ζωή του στο σχολείο όσο και για τη ζωή του

αργότερα στην κοινωνία. (Σαΐτης, 2008β: 165-166· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 239). Πέρα από αυτά, ο διευθυντής πρέπει να μεταδίδει έμπρακτα στο σχολείο το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων, αφού αυτές στηρίζονται στη συνεργασία και, επομένως, συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλών ανθρώπινων σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές (Σαΐτης, 2008β: 166· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 240). Τέλος, οφείλει να αντιμετωπίζει μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό τα όποια προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών προκύψουν στο σχολείο, τα οποία είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν με ιδιαίτερη προσοχή, από παιδαγωγική και διοικητική σκοπιά, αφενός για την ομαλή εξέλιξη του μαθητή που προξενεί τέτοιες καταστάσεις και αφετέρου για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008β: 166· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 240).

γ) Επικοινωνία-συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με τους γονείς

Η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου, αφού η αρμονική συνεργασία ανάμεσα στους δύο αυτούς κοινωνικούς φορείς συντελεί στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου και στην επίτευξη περισσότερων αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών (Σαΐτης, 1994: 84-86).

Η συχνή επικοινωνία του διευθυντή του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και η ενημέρωσή τους για τη γενική λειτουργία του σχολείου πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί με την προώθηση δραστηριοτήτων, όπως: α) η πρόσκληση των γονέων των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα στο σχολείο, για να συζητούνται τα γενικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα και να μεθοδεύονται συντονισμένοι τρόποι αντιμετώπισής τους ή τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζει κάθε μαθητής ξεχωριστά ή όλη η σχολική επίδοση και διαγωγή του, β) η οργάνωση γενικών συγκεντρώσεων των γονέων για την ανάπτυξη σε αυτούς θεμάτων που έχουν σχέση με την αγωγή των παιδιών τους, γ) η πρόσκληση των γονέων σε εορταστικές εκδηλώσεις του σχολείου, που συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη αγαστής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και στην πραγμάτωση των κοινών στόχων (Μπάκας, 2002: 268, 276· Σαΐτης, 2008β: 166· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 240).

Από τα παραπάνω συνάγουμε το συμπέρασμα, ότι ο διευθυντής διαμορφώνει ευνοϊκό κλίμα όταν είναι διακριτικός στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, δεν κάνει άσκοπες παρεμβάσεις στο έργο των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις του δεν είναι τυπικές ή ψυχρές, διότι αυτό αποβαίνει σε βάρος των

μαθητών. Με την προσωπικότητά του, τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει και με τον τρόπο που εργάζεται, συμβάλλει στη δημιουργία δημοκρατικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των μαθητών και συντελεί στην ανάπτυξη κατάλληλων συνθηκών διαμόρφωσης φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Μπάκας, 2002: 264).

Τέλος, ο διευθυντής του σχολείου τυγχάνει το κομβικό πρόσωπο στο πλαίσιο λειτουργίας και δραστηριοποίησης του οποίου συναντώνται, επικοινωνούν μεταξύ τους και λειτουργούν οι υπόλοιπες παράμετροι λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 42). Με αυτό το γενικότερο σκεπτικό και, σύμφωνα με όλα τα προαναφερθέντα, θα επιχειρήσουμε στο δεύτερο μέρος να διερευνήσουμε το σχολικό κλίμα στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας.

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

Η πρώτη σημαντική έρευνα στον τομέα του σχολικού κλίματος διεξήχθη από τους Halpin and Croft (1963) και κατέληξε στη δημιουργία ενός δημοφιλούς εργαλείου μέτρησης (The Organizational Climate Descriptive Questionnaire OCDQ) που έδωσε το έναυσμα για μια σειρά ερευνών από άλλους επιστήμονες του χώρου. Με το εργαλείο αυτό εκτιμάται με τέτοιο τρόπο η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, ώστε προκύπτουν 8 διαστάσεις που περιγράφουν την ατμόσφαιρα ενός σχολικού περιβάλλοντος. Μέσα από ένα σύνολο 64 ερωτήσεων προσπάθησαν να εντοπίσουν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι ή όχι στο έργο τους, αν αισθάνονται να περιορίζεται ο ρόλος τους εξαιτίας της γραφειοκρατίας και του ιεραρχικού ελέγχου, αν απορρέει ευχαρίστηση από την εργασία τους και αν υπάρχει οικειότητα μεταξύ συναδέλφων. Αντίστοιχα, προσπάθησαν να εκτιμήσουν τον βαθμό απόστασης που διατηρεί ο διευθυντής από το προσωπικό, την εμμονή του στο παραγόμενο έργο, την ύπαρξη υποδειγματικής συμπεριφοράς του διευθυντή μέσα από προσωπική σκληρή εργασία με επίδειξη εμπιστοσύνης ως κυρίαρχο μοντέλο συμπεριφοράς και, τέλος, την προσπάθεια εκ μέρους του διευθυντή να καλύψει τις ανάγκες του προσωπικού του. Διέκριναν έξι τύπους σχολικού κλίματος ανάλογα με το πόσο κλειστό ή ανοιχτό είναι: α) ανοιχτό, β) αυτόνομο, γ) ελεγχόμενο, δ) οικείο, ε) πατερναλιστικό, στ) κλειστό κλίμα. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι η συμπεριφορά των διευθυντών σχολείων καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το κλίμα στο σχολείο.

Οι Hoy and Clover (1986) διαπίστωσαν την ύπαρξη ασαφειών και αναξιοπιστίας ορισμένων στοιχείων του προηγούμενου ερωτηματολογίου και προχώρησαν στην αναθεώρησή του. Το αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο συμπεριλάμβανε την κοινωνική αλληλεπίδραση που παρατηρείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές της σχολικής μονάδας. Προέκυψαν, λοιπόν, τα αναπροσαρμοσμένα εργαλεία OCDQ-RE για την Πρωτοβάθμια και OSDQ-SE για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η έρευνα των Keefe, Kelley and Miller (1985) έδειξε πως για την καλύτερη απεικόνιση του σχολικού κλίματος απαιτείται συνδυασμός πολλών οπτικών γωνιών και συγκέντρωση πληροφοριών από διαφορετικές ομάδες ενδιαφέροντος γύρω από το φυσικό, οργανωτικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Ο Cheng (1991a· 1991b) διαπίστωσε ότι στο αποτελεσματικό σχολείο ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι καθοριστικός και ότι ο διευθυντής διακρίνεται για υψηλό προσανατολισμό των στόχων του χωρίς να παραμελεί τις ανθρώπινες σχέσεις. Στο ίδιο δείγμα χρησιμοποιήθηκαν άλλες μεταβλητές, για να μελετηθεί το οργανωτικό κλίμα στα σχολεία από τη σκοπιά των δασκάλων. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι τέσσερα στυλ οργανωτικού κλίματος γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Το αποτελεσματικό οργανωτικό περιβάλλον αντιστοιχεί στο δεσμευτικό στυλ, όπου ο διευθυντής-ηγέτης είναι προσανατολισμένος παράλληλα προς το καθήκον και προς τις σχέσεις. Παρατηρήθηκαν ανοικτές και αυτόνομες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς και υψηλή οργανωτική αποτελεσματικότητα.

Οι Taylor and Tashakkori (1995) ερεύνησαν τη σχέση των εκπαιδευτικών και της σχολικής διοίκησης-ηγεσίας. Διαπίστωσαν ότι το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με την αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση του προσωπικού του σχολείου.

Ο Freiberg (1999) στο βιβλίο του "*School Climate measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments"* συγκέντρωσε εργαλεία και έρευνες που αφορούν εκπαιδευτικούς ή αποκλειστικά μαθητές και μεθόδους που κυμαίνονται από απλές συνεντεύξεις, βιντεοσκοπημένες συζητήσεις, συλλογή και ανάλυση ζωγραφικής έκφρασης των παιδιών, διαλογικές συνευρέσεις μελών εσωτερικά και εξωτερικά μιας σχολικής κοινότητας, συλλογή φωτογραφικού υλικού και παρατηρήσεων. Στο βιβλίο αυτό, παρουσιάστηκε και η πρώτη απόπειρα αποτύπωσης

της σχολικής ατμόσφαιρας μέσω ενός ζωγραφικού πίνακα του Steen που χρονολογείται στο 1670 με τίτλο «Ένα σχολείο για αγόρια και κορίτσια».

Η μελέτη του Schweitzer (2003) στα σχολεία του Ντιτρόιτ έδειξε ότι όταν οι μαθητές διακατέχονταν από μια αίσθηση κοινότητας και ένταξης πετύχαιναν τα υψηλότερα αποτελέσματα στις εξετάσεις. Επίσης, έρευνες 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, απέδειξαν το έντονο ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε από τη βάση του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, το οποίο επιθυμεί να βελτιωθεί (Freiberg, 1999). Επιπλέον, στον διεθνή χώρο αναφέρονται και οι έρευνες των Thomas (1972) στην Αυστραλία, Brookover (1979) και Keefer (1992) στις ΗΠΑ, Cheng (1986) στο Hong Kong, Mortimore (1988) στη Μεγάλη Βρετανία που εμφανίζουν τα σχολεία μοιρασμένα μεταξύ ανοιχτού και κλειστού κλίματος.

Μία πρώτη προσπάθεια αποτύπωσης του σχολικού κλίματος στον ελληνικό χώρο αποτελεί η έρευνα της Καβούρη (1998) σε 42 πολυθέσια δημοτικά σχολεία της Αττικής. 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). Βάσει των ευρημάτων, στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επικρατούσε σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους άλλους τύπους κλίματος, το ανοιχτό κλίμα (35,7%). Επίσης, 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 (Καβούρη, 1998).

Αξιόλογη είναι και η έρευνα της Πασιαρδή (2000) στην Κύπρο σε 765 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο την αποτύπωση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Αναδεικνύονται τέσσερις παράγοντες που διακρίνουν τα αποτελεσματικά σχολεία: η επικοινωνία, η συνεργασία μεταξύ των μετεχόντων στη σχολική διαδικασία, η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και οι μαθητές. Βάσει των συμπερασμάτων της έρευνας σε ένα θετικό σχολικό κλίμα δίνεται έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, υπάρχει ομαδικό πνεύμα συνεργασίας και συντροφικότητας μεταξύ του προσωπικού, η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών κατευθύνεται για την επίτευξη των στόχων. Επίσης, το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι απλώς καλό με μεγάλα περιθώρια βελτίωσης, που απαιτούνται, πρώτα, στην παράμετρο οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, ειδικότερα, στην αξιολόγηση, έπειτα, στην παράμετρο με τους μαθητές, ακολούθως, στη συνεργασία και, τέλος, στην επικοινωνία. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχεδόν συμπίπτουν.

Ο Γουρναρόπουλος (2007) διερευνά τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και 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 ό,τι αφορά την εκτέλεση του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου, αλλά και σε ό,τι αφορά όλο το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων»* (Γουρναρόπουλος, 2007:249).

Μία δεύτερη έρευνα στην Κύπρο, Pasiardis (2008), επιχειρεί να συγκεντρώσει τις απόψεις των μαθητών της έκτης τάξης Δημοτικών σχολείων της επαρχίας της Λευκωσίας σχετικά με το σχολικό κλίμα θέτοντας ερωτήματα για το φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον και εξάγοντας συμπεράσματα για την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία «υπό το φακό των παιδιών».

Ο Τσολακίδης (2010) διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας για το οργανωτικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία αυτά. Δίνει έμφαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συμπεριφορές που αναδεικνύονται μέσα στον εργασιακό τους χώρο και αφορούν την ηγεσία-διοίκηση του σχολείου, αλλά και τους ίδιους ως άτομα άμεσα εμπλεκόμενα με το κλίμα που δημιουργείται στον οικείο σχολικό τους χώρο. Στα συμπεράσματα περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η ανάδειξη της υποστηρικτικής συμπεριφοράς ως επικρατέστερης διευθυντικής συμπεριφοράς. Επίσης, υπερισχύει η εμπλεκόμενη

εκπαιδευτική συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως, υψηλό ηθικό και υπερηφάνεια, συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη, ενδιαφέρον για την επιτυχία των μαθητών, καθώς και φιλικές σχέσεις με τους μαθητές.

Οι Ζμπάινος & Γιαννακούρα (2010) διερευνούν το σχολικό κλίμα σε πέντε δημόσια Γυμνάσια της Αττικής. Στα συμπεράσματά τους αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν ικανοποιητικό τον τρόπο διοίκησης του σχολείου τους και διατηρούν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους. Ωστόσο, φάνηκε ότι επιζητούσαν μεγαλύτερη αναγνώριση του έργου τους και περισσότερη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, αλλά και με τους γονείς των μαθητών. Επίσης, επιζητούσαν περισσότερες παροχές υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διδασκαλία.

Η Κωστοπούλου (2011) διερευνά το σχολικό κλίμα και τα αισθήματα διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την επιτέλεση του έργου τους. Στα αποτελέσματά της αναφέρει ότι «*η συσχέτιση του σχολικού κλίματος με τις διαστάσεις της συνεργατικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, αλλά και της σχολικής ηγεσίας στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος με την ανάπτυξη πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας στους εκπαιδευτικούς τονίζει τον ρόλο της παραμέτρου αυτής της οργανωσιακής ζωής για τη σχολική αποτελεσματικότητα, την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και την ανάπτυξη πεποιθήσεων στους εκπαιδευτικούς ότι μπορούν να επηρεάσουν τη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους*» (Κωστοπούλου, 2011: 67-68).

Η Κούλα (2011) ερευνώντας τις διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών, ως προς τη συμβολή τους στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, καταλήγει στα εξής συμπεράσματα: «α) *η δημιουργία φιλικού σχολικού κλίματος εξαρτάται άμεσα από τους εμπλεκομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας και στην αποτελεσματικότητάς της, 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).

Τέλος, ο Ταϊλαχίδης (2014) στη μελέτη του για τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, αναφέρει ότι «*οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή αναδεικνύονται 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).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν και τη σύνδεση σχολικού κλίματος και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, καταλήγουμε στην περιγραφή του σχολικού κλίματος στο αποτελεσματικό σχολείο: α) οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να εργάζονται όσο το δυνατόν καλύτερα, καθίστανται υπεύθυνοι για την επίτευξη των στόχων, δεν κατευθύνονται από τον διευθυντή και συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, β) δεν υπάρχουν αυστηρές προδιαγραφές για το διδακτικό προσωπικό και ο διευθυντής υιοθετεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, γ) οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η εργασία τους αναγνωρίζεται, δ) αναπτύσσεται σωστή επικοινωνία με καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και υπάρχει εμπιστοσύνη και αλληλοβοήθεια μεταξύ τους, ε) αποβλέπει σε στόχους υψηλού επιπέδου και ενθαρρύνει τους μαθητές για την επίτευξή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος - Αναγκαιότητα της έρευνας

Οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις, οι οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν την εκπαίδευση και καθιστούν απαραίτητη την αναμόρφωση όλων των στοιχείων της μέσα από μια διαδικασία παρακολούθησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η αξιολόγηση, λοιπόν, ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχει αναδειχθεί σε ένα από τα πιο σπουδαία και πολυσυζητημένα εκπαιδευτικά ζητήματα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, αφού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Βασική πτυχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, που αναφέρεται συνολικά στο αποτέλεσμα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Όπως αναδείχθηκε στο θεωρητικό μέρος, το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που χαρακτηρίζουν το αποτελεσματικό σχολείο, καθώς συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και στην επιτυχία μιας σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι επιδρά βελτιωτικά στη σχολική μάθηση των μαθητών, στις σχέσεις όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και, γενικότερα, στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Επιπλέον, προσδιορίζει την ποιότητα της ατμόσφαιρας, την οργανωτική και διοικητική κατάσταση, τις σχέσεις διευθυντών-εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-μαθητών, σχολείου-γονέων και σχολείου-τοπικής κοινωνίας. Ως εκ τούτου, ένας από τους βασικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας σε μία σχολική μονάδα, ο οποίος πρέπει να αξιολογείται, είναι το σχολικό κλίμα.

Κατά τους Snowden & Gorton (2002), το κλίμα ενός σχολείου παρομοιάζεται με το κλίμα του φυσικού κόσμου. Όπως το δεύτερο επηρεάζει τα φυτά είτε να ευδοκιμήσουν είτε να μαραθούν, ανάλογα και το πρώτο επιδρά ιδιαίτερα στο ηθικό, τη μάθηση και την παραγωγικότητα ενός σχολείου. Η παρακίνηση του προσωπικού και η διάθεσή του για ενεργό εμπλοκή στα δρώμενα του σχολείου, οι αποφάσεις για υλοποίηση προγραμμάτων και η εισαγωγή καινοτομιών επηρεάζονται άμεσα από το κλίμα συνεργασίας, ασφάλειας, αναγνώρισης και υποστήριξης που προσφέρει ένα

θετικό κλίμα. Παράλληλα, η διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος αποτελεί μία από τις πρωταρχικές προτεραιότητες σε μια σειρά από υψηλές προσδοκίες που οι αποτελεσματικοί διευθυντές θέτουν για τους εαυτούς τους (Halawah, 2006: 334). Συνεπώς, οι διευθυντές έχουν την εξουσία, τη δύναμη και τη θέση να επιδράσουν στο κλίμα του σχολείου (Kelley, 2005). Κατά συνέπεια, η σημασία της αξιολόγησης και μέτρησης του σχολικού κλίματος σχετίζεται με κάθε προσπάθεια για βελτιώσεις και αλλαγές στο σχολικό σύστημα και, επομένως, η μελέτη του σχολικού κλίματος θεωρείται παράγοντας κλειδί για τη βελτίωση και τη διατήρηση της εκπαιδευτικής ποιότητας (Freiberg, 1998: 22).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι το ζήτημα της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος έχει αποτελέσει, τις τελευταίες δεκαετίες, αντικείμενο έρευνας σε διεθνές επίπεδο (Cheng, 1991, 1991b· Hoy & Clover, 1986· Keefe et al., 1985· Taylor & Tashakkori, 1995). Η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά, καθώς παίζει βασικό ρόλο στο να χαρακτηριστεί ένα σχολείο ως αποτελεσματικό. Ωστόσο, στην ελληνόγλωσση παιδαγωγική βιβλιογραφία το σχολικό κλίμα, ως αντικείμενο έρευνας, παρουσιάζει σημαντικά κενά. Αξιόλογη προσπάθεια είναι αυτή της Καβούρη (1998), η οποία διερευνά το κλίμα που επικρατεί σε δημοτικά σχολεία της Αττικής, καθώς και της Πασιαρδή (2001) για το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση στην Κύπρο.

Τόσο η σημαντική συμβολή του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα του σχολείου όσο και η έλλειψη αντίστοιχης πρόσφατης έρευνας στον ελληνικό χώρο αποτέλεσαν το έναυσμα για την παρούσα μελέτη, ως μία πρώτη απόπειρα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος που επικρατεί στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών.

Η πραγματοποίηση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας κρίθηκε αναγκαία και σκόπιμη, προκειμένου να βοηθήσει στη διερεύνηση των σημαντικών παραμέτρων της σχολικής ζωής που συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο συγκεκριμένος νομός διακρίνεται από σταθερότητα διδακτικού προσωπικού σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Αυτό σημαίνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί υπηρετούν με οργανική θέση στην ίδια σχολική μονάδα για σημαντικό χρονικό διάστημα, γνωρίζονται μεταξύ τους, οπότε έχουν μια ολοκληρωμένη άποψη για την υφιστάμενη κατάσταση του χώρου εργασίας τους. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό θα δημιουργηθεί μια σημαντική παρακαταθήκη

πληροφοριών, για όσους ερευνητές θελήσουν στο μέλλον είτε να ενημερωθούν σε ζητήματα που άπτονται του θέματος είτε να προχωρήσουν σε μια προσπάθεια αξιολόγησης, αρχικά, και βελτίωσης, στη συνέχεια, των παραμέτρων του σχολικού κλίματος στον δικό τους χώρο. Παράλληλα, δεν παρέχεται μόνο η δυνατότητα περαιτέρω αξιοποίησης των αποτελεσμάτων σε ερευνητές, αλλά και σε στελέχη της εκπαίδευσης που δραστηριοποιούνται στον χώρο της διοίκησης των σχολικών μονάδων και επηρεάζουν τα δρώμενα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπρόσθετα, θα ήταν χρήσιμη η ανάδειξη των αποτελεσμάτων σε αυτούς που προγραμματίζουν και έχουν την ευθύνη της δημιουργίας εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, με απώτερο στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πέρα από αυτά, η έρευνά μας μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα μιας σειράς άλλων ερευνών με την ίδια θεματολογία στην ελληνική επικράτεια, ώστε να μπορεί να διεξαχθεί μια ενδιαφέρουσα σειρά συγκρίσεων και αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου. Τέλος, το γεγονός ότι, στην τελευταία δεκαετία, υπάρχουν περιορισμένες έρευνες για το σχολικό κλίμα στην ελληνική επικράτεια, ενισχύει τη σημαντικότητα της εν λόγω έρευνας. Για τους παραπάνω λόγους αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί εμπειρική έρευνα. Ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω έρευνας αναφέρονται στη συνέχεια.

4.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας. Με άλλα λόγια, με τη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρείται η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

Πιο αναλυτικά, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια, την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.
- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τύπο του σχολικού κλίματος που επικρατεί στις μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας.

- Να διερευνηθεί τυχόν διαφοροποίηση στον τύπο του σχολικού κλίματος ανάλογα με τον τύπο σχολείου (Ημερήσιο Γυμνάσιο, Ημερήσιο Γενικό Λύκειο, Εσπερινό Γυμνάσιο, Εσπερινό Γενικό Λύκειο, Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο).
- Να προσδιοριστούν οι παράγοντες που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση ευνοϊκού και κατάλληλου κλίματος στη σχολική μονάδα.
- Να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος του σχολείου, οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά του.
- Να διερευνηθούν οι παράμετροι του σχολικού κλίματος, οι οποίες, όπως κρίνουν οι εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να προσεχθούν ιδιαίτερα και να βελτιωθούν.
- Να διερευνηθεί ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη θέση τους στη σχολική μονάδα (εκπαιδευτικοί – διευθυντές).
- Να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το φύλο τους.
- Να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την εκπαιδευτική τους εμπειρία (συνολικά έτη προϋπηρεσίας).
- Να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τον χρόνο υπηρεσίας τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.
- Να αξιολογηθεί ο ρόλος και η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος στη σχολική μονάδα.
- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους φορείς που θεωρούν αρμόδιους για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος.
- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση του σχολικού κλίματος στη μαθητική επίδοση και στην αποδοτικότητα των ιδίων.

Με βάση τους προαναφερθέντες στόχους, αλλά και από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, 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 (ερωτήσεις Α1, Α2, Α3) ;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος (ερώτηση Α5);
3. Ποιοι είναι οι αρμόδιοι φορείς για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος (ερώτηση Α4);
4. Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από παιδαγωγική σκοπιά (ερώτηση Α6);

Ενότητα Β΄: Τύπος σχολικού κλίματος

5. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα υπηρέτησής τους (ανοιχτό, κλειστό, κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης, κλίμα αποχής ή αποφυγής) (ερώτηση Β1);
6. Πώς αξιολογούν οι διευθυντές/ντριες το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα υπηρέτησής τους (ανοιχτό, κλειστό, κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης, κλίμα αποχής ή αποφυγής) (ερώτηση Β1);

Ενότητα Γ΄: Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία

Α) Από την πλευρά του Συλλόγου Διδασκόντων:

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

Β) Από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας:

13. Πώς αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς οι διαστάσεις της συμπεριφοράς του/της διευθυντή/ντριας που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας (ερώτηση Γ2.1);

Γ) Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας

14. 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 (ερώτηση Γ3.1.);

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

15. Ποια είναι η συμβολή της επικοινωνίας, ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και ποια η συμβολή του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωσή του (ερώτηση Δ1.1);
16. Πόσο ικανοποιητική αξιολογείται η επικοινωνία που επικρατεί στη σχολική μονάδα (ερώτηση Δ1.2);
17. Ποιος ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πλαίσιο συνεργασίας που επικρατεί στη σχολική μονάδα και πώς αυτή πραγματώνεται (ερώτηση Δ2.1);
18. Πόσο ικανοποιητική αξιολογείται η συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων (ερώτηση Δ2.2);
19. Ποιος ο ρόλος της οργάνωσης – διοίκησης της σχολικής μονάδας, ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος (ερώτηση Δ3.1);
20. Πόσο η παράμετρος μαθητής επηρεάζει τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (ερώτηση Δ4.1);
21. Ποιες παράμετροι διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος χρήζουν βελτίωσης κατά τους εκπαιδευτικούς (ερώτηση Δ5.1);

4.3. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Για την επίτευξη του βασικού σκοπού της παρούσας ερευνητικής μελέτης, δηλαδή τη διερεύνηση και την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Με την προσέγγιση αυτή είναι δυνατόν να συλλεχθούν δεδομένα από ένα αρκετά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων και να αναλυθούν

στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα, γεγονός που επιτρέπει κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό (Δημητρόπουλος, 2004).

Η μέθοδος, που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης, είναι η επισκόπηση μικρής κλίμακας, διότι προσφέρεται για τη συλλογή δεδομένων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψει τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσει σταθερές σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Οι έρευνες επισκόπησης μπορούν να διαφέρουν ως προς την πολυπλοκότητά τους και ως προς την έκτασή τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 290).

Για τη συλλογή των πληροφοριών είτε η επισκόπηση είναι μεγάλης κλίμακας είτε μικρής κλίμακας, όπως στην περίπτωσή μας, χρησιμοποιείται, συνήθως, μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων: δομημένες ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται επιτόπου ή ερωτηματολόγια μέσω ταχυδρομείου ή “on-line”, σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και κλίμακες στάσεων (Cohen et al., 2007: 290). Ως πιο κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων της παρούσας εργασίας, κρίθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Ι), καθώς αποτελεί ένα εργαλείο ιδιαίτερα χρήσιμο στην επισκόπηση για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σε πολύ σύντομο χρόνο, αφού μπορεί να απευθυνθεί ομοιόμορφα σε μεγάλο αριθμό υποκειμένων (Cohen et al., 2007). Επιπλέον, θεωρείται εύχρηστο, λειτουργικό και οικονομικό μέσο συλλογής πληροφοριών, με σχετικά χαμηλό κόστος συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. Παράλληλα, μπορεί να διανεμηθεί και να συλλεχθεί χωρίς να επιβάλλει την παρουσία του ερευνητή και επιτρέπει τη συλλογή ειλικρινών απαντήσεων σε λεπτές ερωτήσεις. Σημαντικό πλεονέκτημά του είναι η ανωνυμία των υποκειμένων, διασφαλίζοντας, με τον τρόπο αυτό, την αξιοπιστία της έρευνας. Τέλος, τα δεδομένα του ερωτηματολογίου μπορούν εύκολα να ταξινομηθούν και να επεξεργαστούν (Αθανασίου, 2007: 144-145· Βάμβουκας, 2008: 248· Oppenheim, 2000· Παρασκευόπουλος, 1993: 106).

Βέβαια, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η χρήση του ερωτηματολογίου έχει και κάποια μειονεκτήματα, όπως: α) ο κίνδυνος της παρερμηνείας ή μη κατανόησης κάποιων ερωτήσεων με συνέπεια τη διεξαγωγή λανθασμένων συμπερασμάτων, β) η έρευνα να έχει χαμηλό ποσοστό απόκρισης, γ) η δυσκολία να προσδιοριστεί κατά

πόσο ο αποκρινόμενος αντιμετωπίζει με σοβαρότητα τη διαδικασία ή απλά τη θεωρεί ως μια ανιαρή αγγαρεία που μπορεί να ολοκληρωθεί βιαστικά, δ) η έλλειψη εγγύησης για την ειλικρίνεια των υποκειμένων, με αποτέλεσμα οι πληροφορίες που δίνουν είναι δύσκολο να ελεγχθούν ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους (Αθανασίου, 2007: 145· Βάμβουκας, 2006: 247· Δημητρόπουλος, 2004: 210 · Robson, 2010: 300).

Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, παρουσιάζεται σε επόμενη ενότητα.

4.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Σε μία έρευνα η ποιότητά της δεν εξαρτάται μόνο από την μέθοδό της και την καταλληλότητα επιλογής των εργαλείων συλλογής δεδομένων, αλλά και από τη στρατηγική της δειγματοληψίας, καθώς και από το μέγεθος του δείγματος. Επειδή, κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, δεν είναι πάντοτε δυνατό ή πρακτικό να έχει κανείς μετρήσεις από το σύνολο του πληθυσμού, εξαιτίας περιορισμένου χρόνου και περιορισμένων δυνατοτήτων πρόσβασης, η συλλογή πληροφοριών πραγματοποιείται από μια μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο του πληθυσμού, δηλαδή το «δείγμα» και η γνώση που αποκομίζεται είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού μελετώμενου πληθυσμού (Cohen et al., 2007: 149).

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας, που υπηρετούσαν σε δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Ο πληθυσμός της έρευνας απαρτίζεται από 332 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος).

Επιλέχθηκε «δείγμα μη πιθανοτήτων», αφού η επισκόπηση είναι μικρής κλίμακας. Αυτό σημαίνει ότι η πιθανότητα επιλογής του κάθε συμμετέχοντος στην έρευνα είναι άγνωστη, για τον λόγο αυτό δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε στατιστική συμπερασματολογία, δηλαδή δεν επιτρέπονται γενικεύσεις, αφού το δείγμα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού (Αθανασίου, 2007: 134· Cohen et al., 2007: 169· Robson, 2007: 309, 313). Συγκεκριμένα, από τα είδη δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων προτιμήθηκε η «βολική δειγματοληψία». *«Η βολική δειγματοληψία -ή, όπως μερικές φορές ονομάζεται, συμπτωματική ή ευκαιριακή δειγματοληψία- περιλαμβάνει την επιλογή 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). Βέβαια, όπως σημειώθηκε και παραπάνω, το δείγμα που προκύπτει από την εφαρμογή αυτής της δειγματοληπτικής μεθόδου δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού και δεν επιτρέπει να γενικεύσουμε στατιστικά τα ευρήματα της έρευνας (Αθανασίου, 2007: 134· Robson, 2007: 309). Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 210 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας κατά το σχολικό έτος 2016-2017.

Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία από το σύνολο των 332 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στον Νομό Θεσπρωτίας κατά το σχολικό έτος 2016-2017, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 300 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 90,4%). Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε όλες τις σχολικές μονάδες (21) του Νομού, προκειμένου να υπάρχει, όσο το δυνατόν γίνεται, μια αντιπροσωπευτικότητα ως προς τη γεωγραφική περιοχή του δείγματος, καθώς σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2004: 61), *«όσο μικρότερο θέλουμε να είναι το σφάλμα εκτίμησης, τόσο μεγαλύτερο πρέπει να είναι το μέγεθος του δείγματος»*. Από τα 300 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς, επιστράφηκαν συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από τους 210 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 70%).

4.5. Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας προηγήθηκε συστηματική μελέτη συναφών ερευνών, ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς και μελέτη αντίστοιχων ερωτηματολογίων από άλλες έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το ίδιο αντικείμενο.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε σύμφωνα με όσα ορίζονται από τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας και τηρήθηκαν οι βασικές αρχές σύνταξής του (Αθανασίου, 2007· Βάμβουκας, 2006· Cohen et al., 2007· Δημητρόπουλος, 2004· Javeau, 2000· Παρασκευόπουλος, 1993). Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο στηρίχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας για το σχολικό κλίμα, όπως παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, παράλληλα δομήθηκε και αναπτύχθηκε σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, στο Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου, στην «Ενότητα Γ΄: Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία», χρησιμοποιήθηκαν ορισμένες ερωτήσεις από το

ερωτηματολόγιο του καθηγητή του Τμήματος Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας του Πανεπιστημίου Οχάιο, Hoy (2010) που αφορούσε τη διερεύνηση του οργανωσιακού κλίματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και στην «Ενότητα Δ΄: Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος», έγινε χρήση κάποιων ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο της Πασιαρδή (2000) που αφορούσε τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο.

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και συνοδεύτηκε από μία συνοπτική επιστολή, που επισυνάπτεται στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου και ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τον λόγο για τον οποίο διεξάγεται, τη συμβολή των υποκειμένων στην προσπάθεια αυτή, την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και την εμπιστευτικότητα της έρευνας (Αθανασίου, 2007: 186· Βάμβουκας, 2006: 261· Cohen et al., 2007: 438 · Παρασκευόπουλος, 1993: 119).

Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις «κλειστού τύπου». Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει ερωτήσεις με μονολεκτική απάντηση (διχοτομικές), ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις με διαβάθμιση των απαντήσεων, στις οποίες αξιοποιήθηκε η τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ) (Αθανασίου, 2007: 152-160· Ζαφειρόπουλος, 2005: 71-73· Robson, 2007: 280). Οι «κλειστές ερωτήσεις» παρουσιάζουν ευκολία στην απάντηση και προσφέρονται καλύτερα για στατιστική επεξεργασία και ανάλυση. Επιπλέον, γίνονται εύκολα κατανοητές από τα υποκείμενα του δείγματος, μπορούν να καλύψουν σε μεγάλη έκταση ένα θέμα και εξασφαλίζουν αξιοπιστία στη βαθμολόγηση των απαντήσεων, αφού, συνήθως, μια απάντηση είναι ορθή. Τέλος, οι «κλειστές ερωτήσεις» χρησιμεύουν ως μέσο διάκρισης, κατηγοριοποίησης των απαντώντων μεταξύ ποικίλων μεταγενέστερων απαντήσεων (Αθανασίου, 2007: 158 · Javeau, 2000: 96-97). Πέρα από αυτά, έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να ικανοποιούν δύο θεμελιώδεις απαιτήσεις: α) να είναι εύκολα κατανοητές και διατυπωμένες με σαφήνεια και ακρίβεια, β) να είναι ψυχολογικά και κοινωνικά «ανώδυνες» στην απάντησή τους, δηλαδή συναισθηματικά ουδέτερες (Βάμβουκας, 2006: 256).

Βέβαια, οι «κλειστές ερωτήσεις» ενέχουν τον κίνδυνο να υπαγορεύσουν την απάντηση στο υποκείμενο, αφού δεν του παρέχουν την ευκαιρία να σκεφτεί ο ίδιος την απάντηση που θέλει. Συχνά, μπορεί να οδηγήσουν τον ερωτώμενο σε μία απάντηση, που του φαίνεται να είναι όχι η πιο κοντινή στη σκέψη του, αλλά αυτή που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες αυτών που διεξάγουν την έρευνα. Τέλος, οι

«κλειστές ερωτήσεις» απαιτούν από τα υποκείμενα να είναι καλοί και κριτικοί αναγνώστες, ώστε να διαβάζουν με ευκολία τις ερωτήσεις και να συλλαμβάνουν αμέσως το ζητούμενό τους (Αθανασίου, 2007: 158-159· Javeau, 2000: 96-97).

Ως προς τη δομή, το ερωτηματολόγιο καταλαμβάνει έξι σελίδες. Στην πρώτη σελίδα αναφέρεται μια συνοδευτική επιστολή (βλ. Παράρτημα Ι) σχετικά με τον σκοπό, τη σημασία της έρευνας και την ανάγκη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς τονίζοντας τη σημαντική συνεισφορά τους στη διεξαγωγή της έρευνας, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ανωνυμία τους. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη και τέσσερις ενότητες. Κάθε μέρος και ενότητα του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται στη συνέχεια:

ΜΕΡΟΣ Α΄

Προφίλ του δείγματος

Το Μέρος Α΄ του ερωτηματολογίου αφορά τα γενικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Συγκεκριμένα, υπάρχουν εννέα ερωτήσεις οι οποίες ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να παράσχουν πληροφορίες για το φύλο τους, την ηλικία τους, τη σχέση εργασίας τους, τη θέση τους στη σχολική μονάδα, την ειδικότητα/κλάδο τους, αν έχουν επιπλέον σπουδές πέρα από το πρώτο πτυχίο, τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους, τα έτη υπηρεσίας που έχουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν.

ΜΕΡΟΣ Β΄

Το μέρος Β΄ του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες με συνολικά είκοσι δύο ερωτήσεις, που συνδέονται με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

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

Η Ενότητα Α΄ του ερωτηματολογίου αποτελείται από έξι ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Α1) ρωτούσε τους εκπαιδευτικούς πώς αντιλαμβάνονται την έννοια «σχολικό κλίμα». Για την απάντηση σε αυτή την ερώτηση υπήρχαν επτά προτάσεις-δηλώσεις και μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Η δεύτερη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Α2) ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να

προσδιορίσουν το σχολικό κλίμα στον βαθμό που πιστεύουν οι ίδιοι. Για την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση υπήρχαν δώδεκα προτάσεις-δηλώσεις, τις οποίες καλούνταν να βαθμολογήσουν στην τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ). Στην επόμενη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Α3) ρωτήθηκαν για το τι επηρεάζει το σχολικό κλίμα και σε ποιον βαθμό. Δίνονται επτά προτάσεις-δηλώσεις ως απαντήσεις και καλούνται να τοποθετηθούν σε όλες βαθμολογώντας με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ). Στην τέταρτη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Α4) ρωτήθηκαν ποιον θεωρούν αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Τους δίνονται πέντε απαντήσεις και μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μία. Η πέμπτη ερώτηση (βλ. Α5) διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Δίνονται έξι προτάσεις-δηλώσεις, για τις οποίες καλούνται να τοποθετηθούν για καθεμία βαθμολογώντας τη με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ). Στην τελευταία ερώτηση αυτής της ενότητας (βλ. Ερώτηση Α6) ζητείται να προσδιορίσουν την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από παιδαγωγική σκοπιά. Δίνονται επτά προτάσεις-δηλώσεις, για τις οποίες καλούνται να τοποθετηθούν για καθεμία βαθμολογώντας τη με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ).

Ενότητα Β΄: Τύπος σχολικού κλίματος

Η Ενότητα Β΄ του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει μία ερώτηση (βλ. Ερώτηση Β1). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χαρακτηρίσουν τον τύπο του σχολικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα. Τους δίνονται προς επιλογή τέσσερις τύποι, εκ των οποίων επιλέγουν έναν (ανοιχτό, κλειστό, συμμετοχής ή αφοσίωσης, αποχής ή αποφυγής).

Ενότητα Γ΄: Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία

Η Ενότητα Γ΄ του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τρεις υποενότητες:

Γ1. Από την πλευρά του Συλλόγου Διδασκόντων

Η Ενότητα Γ1 αποτελείται από έξι ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Γ1.1) ρωτώνται σε ποιον βαθμό ο κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου. Απαντούν στην τετράβαθμη

κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ). Στη δεύτερη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Γ1.2) ζητείται να απαντήσουν σε ποιον βαθμό (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ) οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις εξωδιδακτικές εργασίες που τους αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας. Τους δίνονται τέσσερις προτάσεις-δηλώσεις και καλούνται να τοποθετηθούν σε καθεμία από τις επιλογές. Στην επόμενη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Γ1.3) ρωτώνται σε ποιον βαθμό (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ) παρεμποδίζεται το διδακτικό τους έργο από τα εξωδιδακτικά καθήκοντα που τους αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια. Στην τέταρτη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Γ1.4) ζητείται να απαντήσουν κατά πόσο (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ) οι παράμετροι οικειότητα, συνεργασία, ομαδικό πνεύμα και επικοινωνία επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στην πέμπτη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Γ1.5) ρωτώνται σε ποιον βαθμό (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ) είναι ικανοποιημένοι από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Στην τελευταία ερώτηση αυτής της ενότητας (βλ. Ερώτηση Γ1.6) ζητείται να απαντήσουν σε ποιον βαθμό (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ) οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους.

Γ2. Από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας

Η Ενότητα Γ2 περιλαμβάνει μία ερώτηση (βλ. Ερώτηση Γ2.1). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τις διαστάσεις της συμπεριφοράς του/της διευθυντή/ντριας που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας. Δίνονται επτά προτάσεις-δηλώσεις και καλούνται να τοποθετηθούν σε καθεμία από τις επιλογές με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ).

Γ3. Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας

Η Ενότητα Γ3 αποτελείται από μία ερώτηση (βλ. Ερώτηση Γ3.1), στην οποία οι εκπαιδευτικοί ρωτώνται σε ποιον βαθμό (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ) το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται από το μέγεθος, την υλικοτεχνική υποδομή, τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων και το εξωτερικό περιβάλλον.

Ενότητα Δ΄: Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος

Η Ενότητα Δ΄ του ερωτηματολογίου αποτελείται από πέντε υποενότητες:

Δ1. Επικοινωνία

Η Ενότητα Δ1 περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Δ1.1) διερευνά ποια είναι η συμβολή της επικοινωνίας, ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και ποια η συμβολή του/της διευθυντή/διευθύντριας στη διαμόρφωσή του. Δίνονται οκτώ προτάσεις-δηλώσεις, για τις οποίες καλούνται να τοποθετηθούν για καθεμία με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ). Στη δεύτερη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Δ1.2) καλούνται να αξιολογήσουν πόσο ικανοποιητική είναι η επικοινωνία που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα. Δίνονται οκτώ προτάσεις-δηλώσεις, για τις οποίες καλούνται να τοποθετηθούν για καθεμία με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ).

Δ2. Συνεργασία

Η Ενότητα Δ2 αποτελείται από δύο ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Δ2.1) ρωτώνται ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πλαίσιο συνεργασίας που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους και πώς αυτή πραγματώνεται. Δίνονται έξι προτάσεις-δηλώσεις για τις οποίες καλούνται να τοποθετηθούν για καθεμία με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ). Στην δεύτερη ερώτηση (βλ. Ερώτηση Δ2.2) ζητείται να αξιολογήσουν σε ποιον βαθμό είναι ικανοποιητική η συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Δίνονται τέσσερις προτάσεις-δηλώσεις για τις οποίες καλούνται να τοποθετηθούν για καθεμία με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ).

Δ3. Οργάνωση-Διοίκηση του σχολείου

Η Ενότητα Δ3 περιλαμβάνει μια ερώτηση (βλ. Ερώτηση Δ3.1), στην οποία ρωτώνται για τον ρόλο της οργάνωσης – διοίκησης της σχολικής μονάδας, ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Δίνονται έντεκα προτάσεις-δηλώσεις για τις οποίες καλούνται να τοποθετηθούν για καθεμία με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ).

Δ4. Μαθητές

Η Ενότητα Δ4 αποτελείται από μια ερώτηση (βλ. Ερώτηση Δ4.1), στην οποία ζητείται να απαντήσουν πόσο η παράμετρος μαθητής επηρεάζει τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Δίνονται οκτώ προτάσεις-δηλώσεις, για τις οποίες καλούνται να τοποθετηθούν για καθεμία με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ).

Δ5. Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος

Η Ενότητα Δ5 περιλαμβάνει μία ερώτηση (βλ. Ερώτηση Δ5.1), στην οποία οι εκπαιδευτικοί ρωτώνται ποιες παράμετροι διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος χρήζουν βελτίωσης, κατά την άποψή τους. Δίνονται έξι προτάσεις-δηλώσεις και καλούνται να τοποθετηθούν για καθεμία με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αποκαλύπτεται από τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2: Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων – ερωτήσεων ερωτηματολογίου

Ερευνητικό ερώτημα	**Ερώτηση ερωτηματολογίου**
Ερώτημα 1	Α1, Α2, Α3
Ερώτημα 2	Α5
Ερώτημα 3	Α4
Ερώτημα 4	Α6
Ερώτημα 5	Β1
Ερώτημα 6	Β1
Ερώτημα 7	Γ1.1
Ερώτημα 8	Γ1.2
Ερώτημα 9	Γ1.3
Ερώτημα 10	Γ1.4
Ερώτημα 11	Γ1.5
Ερώτημα 12	Γ1.6
Ερώτημα 13	Γ2.1
Ερώτημα 14	Γ3.1

Ερώτημα 15	Δ1.1
Ερώτημα 16	Δ1.2
Ερώτημα 17	Δ2.1
Ερώτημα 18	Δ2.2
Ερώτημα 19	Δ3.1
Ερώτημα 20	Δ4.1
Ερώτημα 21	Δ5.1

4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Βασικά γνωρίσματα κάθε έρευνας είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Η «αξιοπιστία» διασφαλίζεται όταν ένα τεστ, σε περίπτωση που επαναληφθεί, παράγει τα ίδια ή σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες. Η «εγκυρότητα» της έρευνας διασφαλίζεται όταν το τεστ μετρά ή περιγράφει αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί να μετρά ή να περιγράφει (Βάμβουκας, 2006: 286· Bell, 2001: 107-108· Παρασκευόπουλος, 1993: 69, 77), ως εκ τούτου είναι σημαντική η ακρίβεια και η σαφήνεια του περιεχομένου του ερευνητικού εργαλείου διεξαγωγής της διαδικασίας.

Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα εργασία, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, το οποίο δομήθηκε με τρόπο σαφή και κατανοητό. Επίσης, έγινε προσπάθεια να διατυπωθούν επακριβώς οι ερωτήσεις και να ρυθμιστεί ανάλογα το ερευνητικό εργαλείο ενισχύοντας παράλληλα την εγκυρότητα του περιεχομένου του. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της έρευνας και προκειμένου να επιτευχθεί ο μέγιστος δυνατός βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας της όλης προσπάθειας δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη σύνδεση των ερωτήσεων με τον ερευνητικό σκοπό που εξυπηρετούν (Bell, 2001: 107-108).

Πριν την οριστικοποίηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου και πριν τη χορήγησή του στα υποκείμενα, προηγήθηκε «πιλοτική εφαρμογή» του ερωτηματολογίου για τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητάς του, κυρίως, ως προς τον βαθμό αποδοχής, κατανόησης και ερμηνείας των ερωτήσεων, η οποία έγινε με την επίδοσή του σε μικρό αριθμό υποκειμένων, με παρόμοια χαρακτηριστικά με την ομάδα που αποτελεί τον πληθυσμό μελέτης. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δέκα εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εξαιρέθηκαν

από το δείγμα της κυρίως έρευνας, με σκοπό: α) την ανίχνευση ατελειών στις οδηγίες, β) τη διερεύνηση ασαφειών ή τυχόν προβλημάτων κατανόησης και ερμηνείας συγκεκριμένων ερωτήσεων ή ενοτήτων, β) τον προσδιορισμό του χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, γ) την παρατήρηση αντιδράσεων των υποκειμένων, δ) τον εντοπισμό άλλων προβλημάτων που θα μπορούσαν να δυσκολέψουν την έρευνα, ώστε να προβούμε σε τυχόν διαφορετική διατύπωση ή παρουσίαση του ερωτηματολογίου (Αθανασίου, 2007: 172· Bell, 2001: 107-108· Javeau, 2000: 148-149· Παρασκευόπουλος, 1993: 69, 114).

Από την «πιλοτική εφαρμογή» του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς, δεν περιείχαν ασάφειες και η διαδικασία συμπλήρωσής του απαιτούσε περίπου 15-18 λεπτά. Αφού έγιναν ορισμένες διορθώσεις, το ερωτηματολόγιο πήρε την οριστική του μορφή. Κατά συνέπεια, ακολούθησε η διανομή του ερωτηματολογίου.

Επιπλέον, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στους κανόνες δεοντολογίας που επιβάλλει η μεθοδολογία της έρευνας να τηρηθούν. Ως εκ τούτου, γνωστοποιήθηκε εκ των προτέρων ο βασικός σκοπός της έρευνας στη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου, τονίστηκε στα υποκείμενα η σημαντικότητα της συμμετοχής τους στη διαδικασία, αλλά δεν εξαναγκάστηκαν για αυτή, τηρήθηκε η ανωνυμία τους (Αθανασίου, 2007: 35). Τέλος, σε μια προσπάθεια να διαμορφωθούν οι καλύτερες συνθήκες παραγωγής έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών ευρημάτων, προσφέρθηκαν όμοιες συνθήκες σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας, δεν ασκήθηκε καμία πίεση για την επιστροφή του ερωτηματολογίου.

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

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-2017 και, συγκεκριμένα, διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα από τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2017. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι η εξής: α) η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων υλοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια της παρούσας έρευνας, β) η ερευνήτρια, ύστερα από ενημέρωση του διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας, συναντούσε το δείγμα κατ' ιδίαν και τους ενημέρωνε για τον σκοπό και τη σημαντικότητα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, σχετικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος που επικρατεί στις μονάδες τους, γ) τα ερωτηματολόγια

συμπληρώνονταν, συνήθως, την ίδια μέρα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις επιστράφηκαν σε επόμενη συνάντηση.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν προτιμήσαμε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με ταχυδρομική επιστολή, όχι μόνο λόγω του περιορισμένου χρόνου και του αυξημένου κόστους, αλλά και εξαιτίας του αυξημένου κινδύνου να βρεθούμε μπροστά σε ένα αυξημένο αριθμό αναπάντητων ερωτήσεων (Βάμβουκας, 2006: 262· Javeau, 2000: 49-50).

Η τελευταία φάση της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων. Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν σε σχετικό ψηφιακό αρχείο για την περαιτέρω ανάλυσή τους. Συγκεκριμένα, η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences V. 24), ενώ για τα γραφήματα χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel του Microsoft Office 2010.

Η ανάλυση περιλαμβάνει, αρχικά, την περιγραφική ανάλυση για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, στο Μέρος Α΄ του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στο προφίλ του δείγματος, υπολογίστηκε η συχνότητα και η σχετική συχνότητα για τις κατηγορικές μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, της σχέσης εργασίας, της θέσης στη σχολική μονάδα, της ειδικότητας/κλάδου των εκπαιδευτικών, των επιπλέον σπουδών, των συνολικών ετών προϋπηρεσίας, των ετών υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και του τύπου σχολείου υπηρέτησης των εκπαιδευτικών. Στο Μέρος Β΄ του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε, επίσης, η συχνότητα και η σχετική συχνότητα αντίστοιχα σε όλες τις απαντήσεις. Στην Ενότητα Α΄ αξιολογήθηκε η έννοια, η αναγκαιότητα και ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος σε 6 βασικές ομάδες ερωτήσεων. Στην Ενότητα Β΄ αξιολογείται ο τύπος του σχολικού κλίματος, στην Ενότητα Γ΄ διερευνώνται οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία σε τρεις διαφορετικούς άξονες και τέλος, στην Ενότητα Δ΄ αξιολογούνται οι βασικές παράμετροι διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, δηλαδή η «επικοινωνία», η «συνεργασία», η «οργάνωση και διοίκηση του σχολείου» και οι «μαθητές», καθώς και οι παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος που χρήζουν βελτίωσης. Για όλες τις παραπάνω ενότητες υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις αυτές είναι τύπου Likert και ο μέσος όρος είναι ο καλύτερος τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων,

ενώ δεν υπολογίστηκε μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τις ομάδες ερωτήσεων Α1 και Α4 που είναι δίτιμες.

Με σκοπό να εξεταστεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ανάμεσα στις κατηγορικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2. Ενώ, για τον έλεγχο ανάμεσα σε εξαρτημένη μεταβλητή διάταξης και σε ανεξάρτητη μεταβλητή με δύο επίπεδα αξιοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney. Στην περίπτωση που ο έλεγχος έγινε ανάμεσα σε ανεξάρτητη μεταβλητή που είχε περισσότερα των δύο επιπέδων και σε εξαρτημένη διατακτική μεταβλητή (τύπου Likert), χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Όπου εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, με σκοπό να εξεταστούν ανά ζεύγη οι μεταβλητές, προχωρήσαμε σε εκ των υστέρων ανάλυση (post hoc) εφαρμόζοντας το κριτήριο σημαντικότητας του Bonferroni (έλεγχος διόρθωσης της στάθμης σημαντικότητας). Για την εξέταση των συσχετίσεων δύο διατακτικών μεταβλητών αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman.

4.8. Περιορισμοί και οριοθετήσεις της έρευνας

Κάθε έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς και οριοθετήσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα περιορίστηκε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενός μόνο νομού της χώρας. Επίσης, επιλέχθηκε δείγμα που ήταν προσιτό στην ερευνήτρια, καθώς η ίδια εργάζεται ως εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο Νομό Θεσπρωτίας.

Επιπλέον, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και ο περιορισμένος χρόνος που υπήρξε στη διάθεσή μας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, κατέστησαν αδύνατη τη διανομή του ερωτηματολογίου και σε άλλους νομούς της χώρας. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως, περιορίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων για το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας. Βέβαια, δεν αποκλείει κάποιο είδος δυνατότητας γενίκευσης πέρα από το συγκεκριμένο περιβάλλον που μελετήθηκε (Robson, 2007: 210).

Επιπρόσθετα, υπάρχει το ενδεχόμενο να εμφανιστεί κόπωση από την προσπάθεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, με αποτέλεσμα αυτό να οδηγήσει σε βιασύνη επιλογών απαντήσεων, μειώνοντας έτσι την αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης (Javeau, 2000: 135).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Α΄ και Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου. Στην ανάλυση των ευρημάτων του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου θα παρουσιάσουμε τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στην ανάλυση του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου θα καταγράψουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος και για το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Θα γίνει περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, διμεταβλητή περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων και, τέλος, θα προχωρήσουμε στον έλεγχο εσωτερικής συνάφειας και στην επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

5.1. Περιγραφή του δείγματος

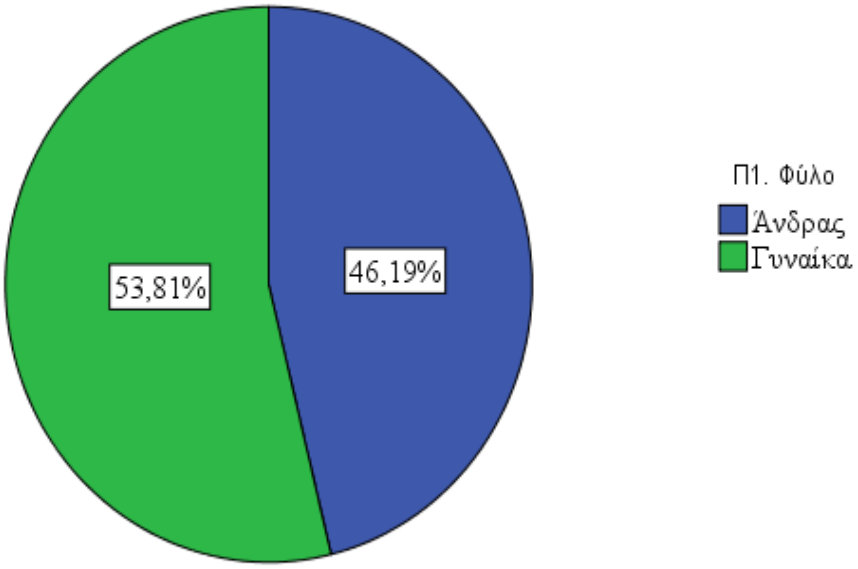
Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται τα δεδομένα, όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο Α΄ μέρος. Ειδικότερα, παρουσιάζονται το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών, η σχέση εργασίας τους και η θέση τους στη σχολική μονάδα, η ειδικότητά τους, οι επιπλέον σπουδές τους πέρα από το πρώτο πτυχίο, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καθώς και ο τύπος σχολείου που υπηρετούν.

5.1.1. Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 210 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας (N= 210). Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 97 (46,2%) άνδρες και 113 (53,8%) γυναίκες. Όπως φαίνεται, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν γυναίκες. Στον Πίνακα 1 και στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς το φύλο.

Πίνακας 1: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο

		N	**%**
Π1. Φύλο	Άνδρας	97	46,2%
	Γυναίκα	113	53,8%
	Σύνολο	210	100%



Γράφημα 1: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση το φύλο

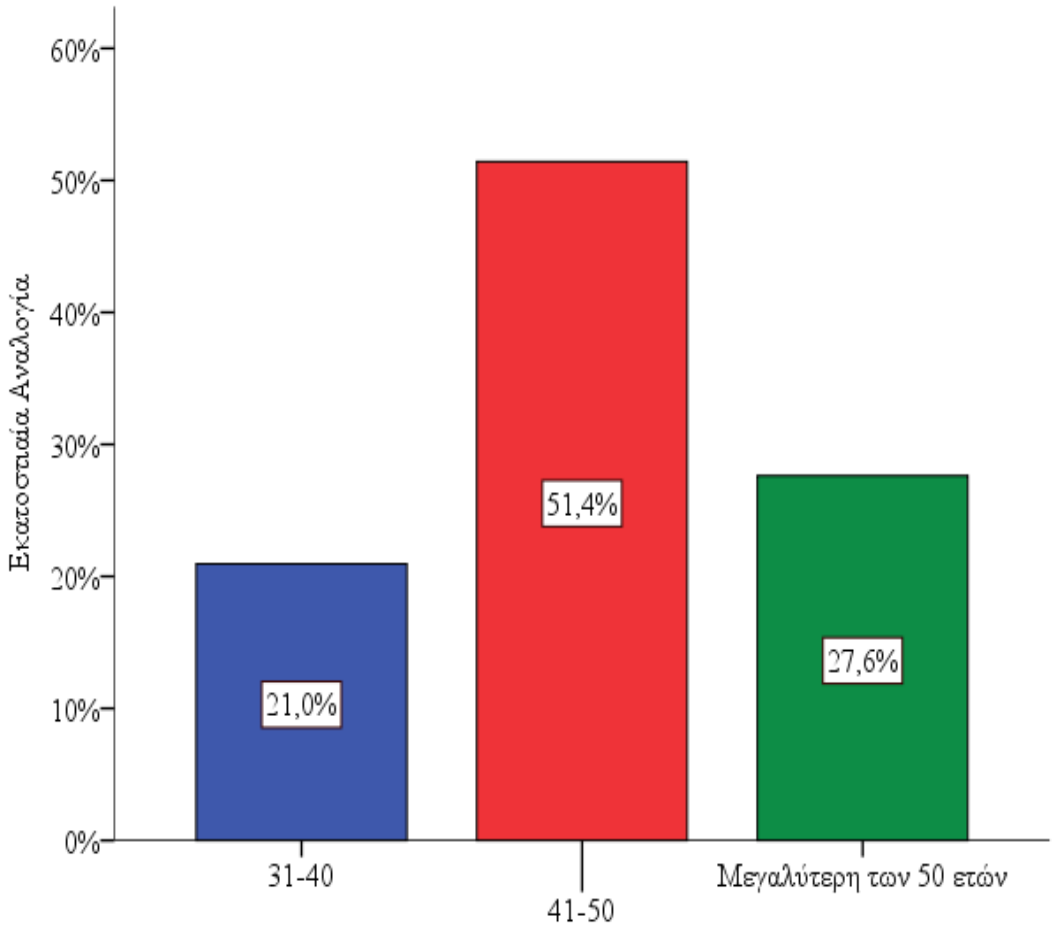
Οι εκπαιδευτικοί εκτός από το φύλο τους ρωτήθηκαν και για την ηλικία τους. Τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

5.1.2. Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα

Αναφορικά με τον χαρακτηρισμό της ηλικίας το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες. Παρατηρείται ότι στην παρούσα έρευνα δεν συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 31 έως 40 ετών καταλαμβάνουν ποσοστό 21%, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 41 έως 50 ετών ποσοστό 51,4%, αποτελώντας τη μεγαλύτερη ομάδα των εκπαιδευτικών, και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών ποσοστό 27,6%. Ο Πίνακας 2 και το Γράφημα 2 παρουσιάζουν τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων, τη συχνότητα και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αντιστοιχεί σε κάθε μία από αυτές.

Πίνακας 2: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ηλικιακή ομάδα

		N	%
Π2. Ηλικιακή ομάδα	22-30 ετών	0	0%
	31-40 ετών	44	21,0%
	41-50 ετών	108	51,4%
	> 50 ετών	58	27,6%
	Σύνολο	210	100%



Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση την ηλικιακή ομάδα

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τη σχέση εργασίας τους, συγκεκριμένα, εάν είναι μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, όπως αναλύεται στην επόμενη ενότητα.

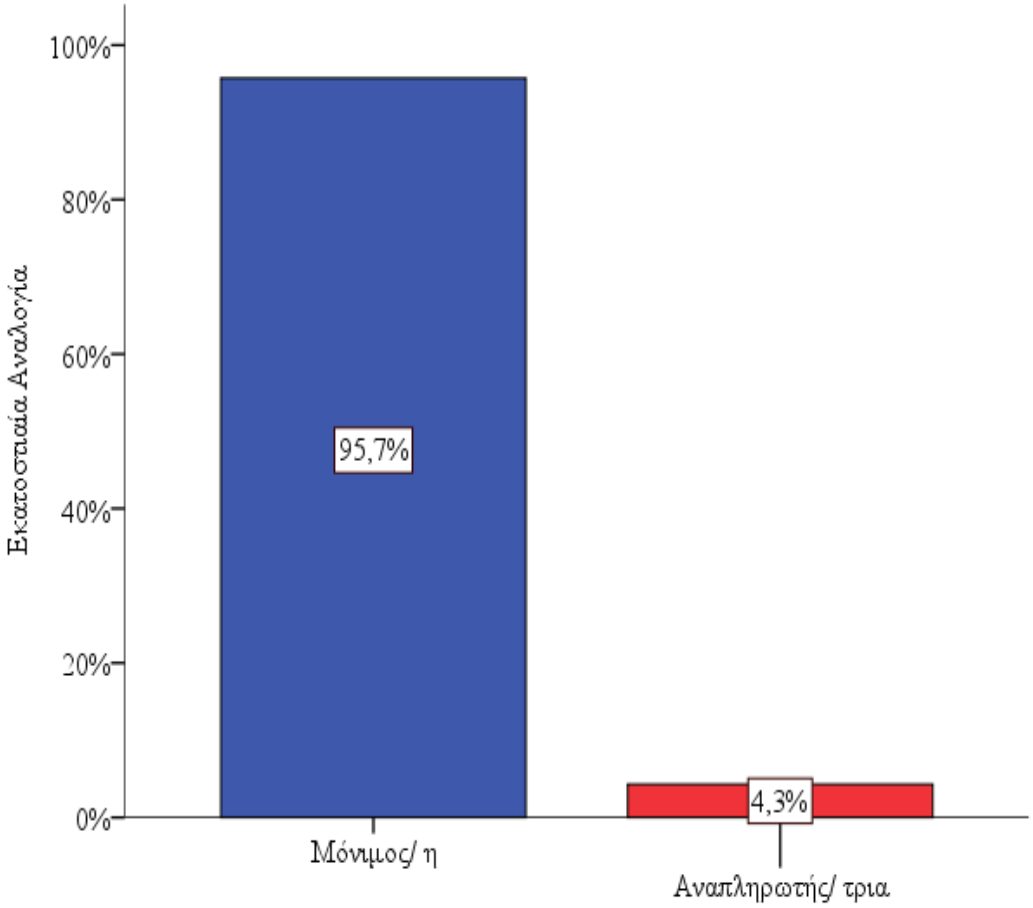
5.1.3. Σχέση εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

Η ανάλυση του δείγματος, ως προς τη σχέση εργασίας, δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Θεσπρωτίας και, συγκεκριμένα, οι 201 από τους 210

εκπαιδευτικούς, ποσοστό 95,7%, είναι μόνιμοι. Μόνο 9 εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονται ως αναπληρωτές, ποσοστό 4,3%, ενώ δεν υπάρχουν ωρομίσθιοι. Ο Πίνακας 3 και το Γράφημα 3 παρουσιάζουν τη συχνότητα και το ποσοστό των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση εργασία τους.

Πίνακας 3: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη σχέση εργασίας

		N	**%**
Π3. Σχέση εργασίας	Μόνιμος/ η	201	95,7%
	Αναπληρωτής/ τρια	9	4,3%
	Ωρομίσθιος/α	0	0%
	Σύνολο	210	100%



Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τη σχέση εργασίας

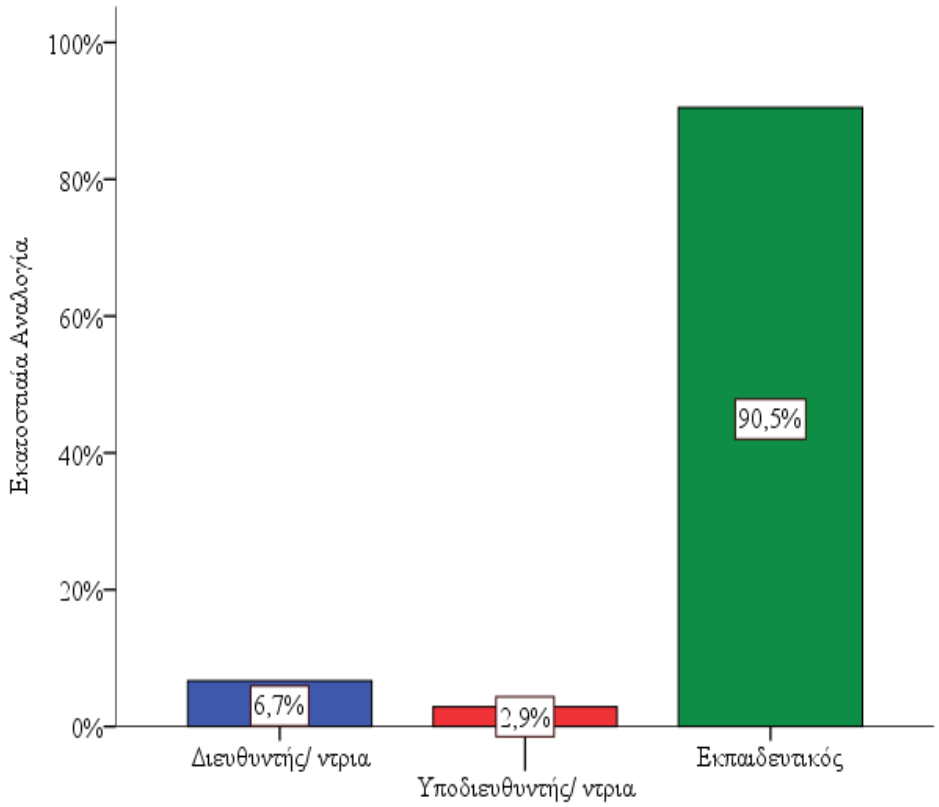
Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη θέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

5.1.4. Θέση στη σχολική μονάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της έρευνας ρωτήθηκαν για τη θέση τους στη σχολική μονάδα, ειδικότερα, εάν ήταν διευθυντές, υποδιευθυντές ή εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τη θέση στη σχολική μονάδα, προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και, συγκεκριμένα, οι 190 από τους 210 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ποσοστό 90,5%, υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί, ενώ οι 14 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 6,7%, ως διευθυντές και οι 6 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 2,9%, ως υποδιευθυντές. Τα παραπάνω απεικονίζονται στον Πίνακα 4 και στο Γράφημα 4 που ακολουθούν.

Πίνακας 4: Κατανομή θέσης των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα

		N	**%**
Π4. Θέση στη σχολική μονάδα	Διευθυντής/ντρια	14	6,7%
	Υποδιευθυντής/ντρια	6	2,9%
	Εκπαιδευτικός	190	90,5%
	Σύνολο	210	100%



Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα κατανομής της θέσης των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα

5.1.5. Ειδικότητα/κλάδος των συμμετεχόντων στην έρευνα

Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν 37 και παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 που ακολουθεί. Παράλληλα, παρουσιάζεται και το σύνολο των ειδικοτήτων που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Θεσπρωτίας, καθώς και το ποσοστό αντιπροσώπευσης κάθε ειδικότητας στο δείγμα της έρευνας.

Από την ανάλυση προκύπτει πως ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνας ανήκει στην ειδικότητα των Φιλολόγων, κλάδος ΠΕ02, με 44 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 21%, ακολουθεί η ειδικότητα των Μαθηματικών, κλάδος ΠΕ03, με 24 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 11,4% και η ειδικότητα των Πληροφορικών, κλάδος ΠΕ19, με 18 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 8,6%.

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των ειδικοτήτων/κλάδων, πληθυσμός ανά ειδικότητα και ποσοστό αντιπροσώπευσής τους

		ΔΕΙΓΜΑ		**ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ**		**ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΣΗΣ**
		N	%	N	%	%
Ειδικότητα/ Κλάδος	ΠΕ01	10	4,8%	16	4,8%	63%
	ΠΕ02	44	21,0%	80	24,1%	55%
	ΠΕ03	24	11,4%	37	11,1%	65%
	ΠΕ04.01	14	6,7%	22	6,6%	64%
	ΠΕ04.02	6	2,9%	7	2,1%	86%
	ΠΕ04.04	2	1,0%	5	1,5%	40%
	ΠΕ04.05	2	1,0%	3	0,9%	67%
	ΠΕ05	4	1,9%	9	2,7%	44%
	ΠΕ06	12	5,7%	23	6,9%	52%
	ΠΕ07	4	1,9%	6	1,8%	67%
	ΠΕ08	2	1,0%	3	0,9%	67%
	ΠΕ09	4	1,9%	7	2,1%	57%
	ΠΕ10	2	1,0%	4	1,2%	50%
	ΠΕ11	12	5,7%	20	6,0%	60%
	ΠΕ12.04	2	1,0%	2	0,6%	100%
	ΠΕ13	3	1,4%	4	1,2%	75%
	ΠΕ14.02	1	,5%	1	0,3%	100%
	ΠΕ15	4	1,9%	4	1,2%	100%
	ΠΕ16.01	2	1,0%	3	0,9%	67%
	ΠΕ17.01	3	1,4%	3	0,9%	100%
	ΠΕ17.02	3	1,4%	4	1,2%	75%
	ΠΕ17.03	3	1,4%	5	1,5%	60%
	ΠΕ17.04	3	1,4%	3	0,9%	100%

	ΠΕ17.06	3	1,4%	4	1,2%	75%
	ΠΕ17.07	4	1,9%	5	1,5%	80%
	ΠΕ17.08	2	1,0%	2	0,6%	100%
	ΠΕ18.02	1	,5%	2	0,6%	50%
	ΠΕ18.03	2	1,0%	2	0,6%	100%
	ΠΕ18.04	2	1,0%	3	0,9%	67%
	ΠΕ18.10	3	1,4%	4	1,2%	75%
	ΠΕ18.12	1	,5%	2	0,6%	50%
	ΠΕ18,18	1	,5%	1	0,3%	100%
	ΠΕ18.33	1	,5%	1	0,3%	100%
	ΠΕ19	18	8,6%	27	8,1%	67%
	ΠΕ20	3	1,4%	5	1,5%	60%
	ΤΕ01.03	1	,5%	1	0,3%	100%
	ΤΕ01.19	2	1,0%	2	0,6%	100%
Σύνολο		210	100%	332	100%	

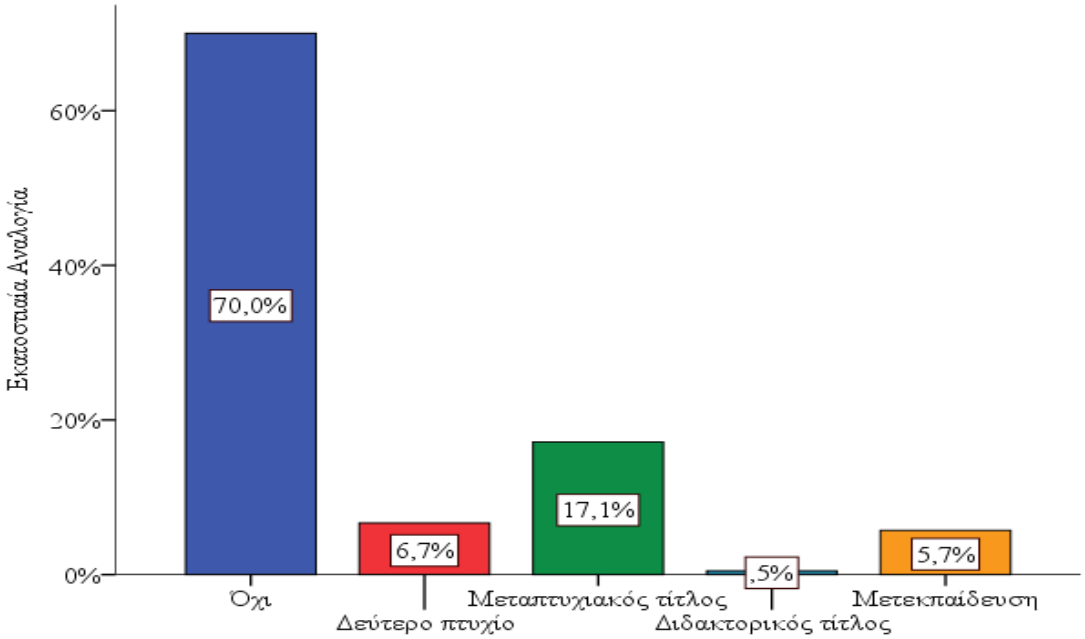
Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εκτός από την ειδικότητα/κλάδο τους ρωτήθηκαν για το αν έχουν επιπλέον σπουδές πέρα από το πρώτο πτυχίο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

5.1.6. Επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων στην έρευνα

Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, από τους 210 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 147 δήλωσαν πως δεν έχουν επιπλέον σπουδές πέρα από το πρώτο πτυχίο, δηλαδή ποσοστό 70%. Το 6,7% του δείγματος έχει δεύτερο πτυχίο, το 17,1% έχει μεταπτυχιακό τίτλο, το 0,5% έχει διδακτορικό τίτλο και το 5,7% έχει κάνει μετεκπαίδευση (βλ. Πίνακα 6 και Γράφημα 5).

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τις επιπλέον σπουδών πέρα από το πρώτο πτυχίο

		N	**%**
Π6. Επιπλέον σπουδές πέρα από το πρώτο πτυχίο	Όχι	147	70,0%
	Δεύτερο πτυχίο	14	6,7%
	Μεταπτυχιακός τίτλος	36	17,1%
	Διδακτορικός τίτλος	1	0,5%
	Μετεκπαίδευση	12	5,7%
	Σύνολο	210	100%



Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τις επιπλέον σπουδών πέρα από το πρώτο πτυχίο

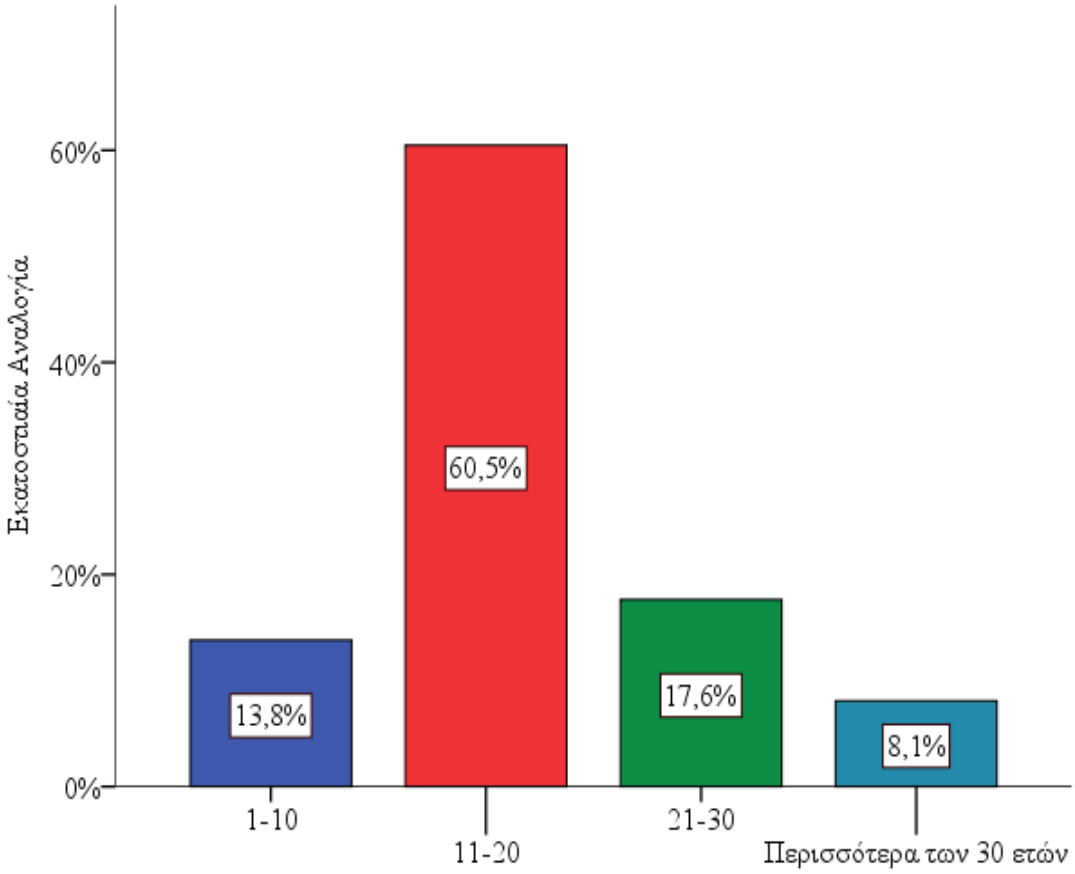
Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εκτός από άλλα στοιχεία σχετικά με το προφίλ τους, δήλωσαν τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

5.1.7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

Αναφορικά με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας που είχαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7 και στο Γράφημα 6, ένα μικρό ποσοστό 13,8% αυτών ανήκει στην ομάδα 1 έως 10 έτη, ενώ το σημαντικότερο ποσοστό 60,5% ανήκει στην ομάδα 11 έως 20 έτη. Επίσης, στην ομάδα 21 έως 30 έτη ανήκει το 17,6% των συμμετεχόντων, ενώ στην ομάδα περισσότερα των 30 ετών ανήκουν πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 8,1%, που αποτελεί και το μικρότερο ποσοστό.

Πίνακας 7: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

		N	**%**
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	1-10 έτη	29	13,8%
	11-20 έτη	127	60,5%
	21-30 έτη	37	17,6%
	> 30 ετών	17	8,1%
	Σύνολο	210	100%



Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

Εκτός από τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν και τα έτη υπηρεσίας τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

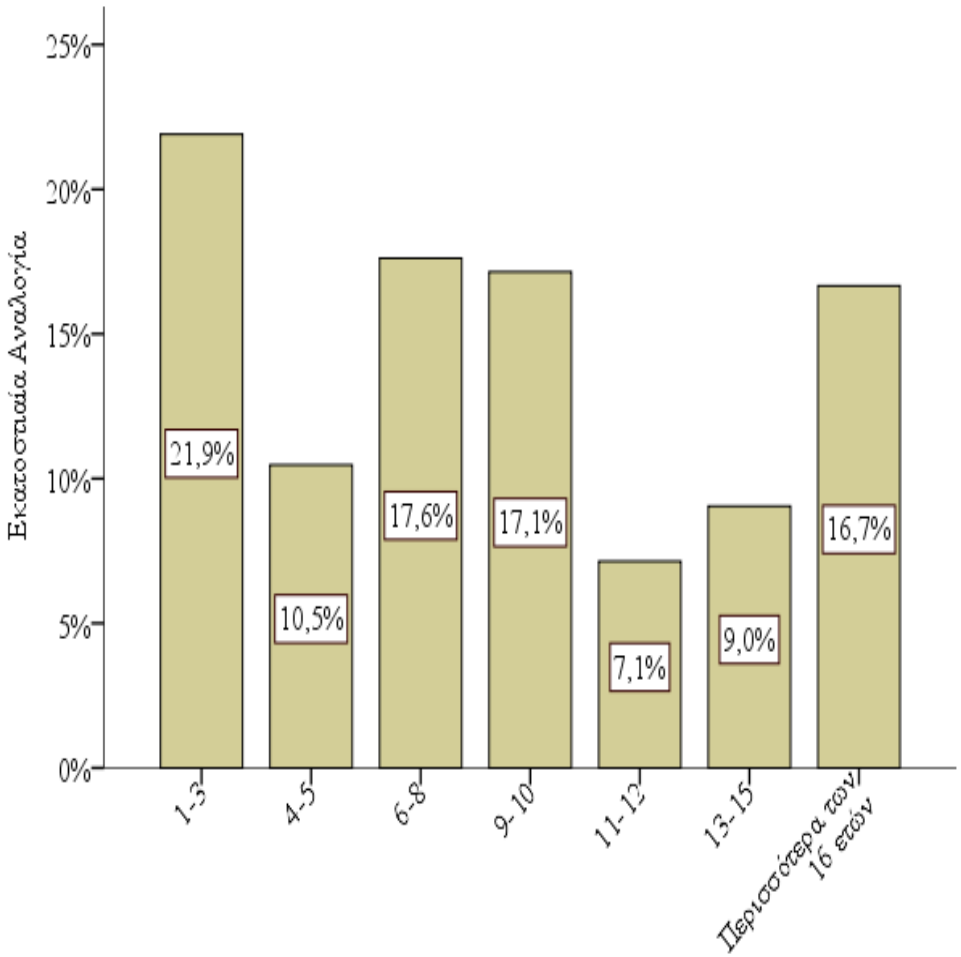
5.1.8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ο Πίνακας 8 και το Γράφημα 7 δείχνουν πως κατά τη διεξαγωγή της έρευνας το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων υπηρετούσε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα 1 έως 3 έτη, με ποσοστό 21,9%. Επίσης, το 10,5% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα 4 έως 5 έτη, το 17,6% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε 6 έως 8 έτη, το 17,1% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε 9 έως 10 έτη, το 7,1% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε 11 έως 12 έτη, το

9% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε 13 έως 15 έτη και το 16,7% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε περισσότερο από 16 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Πίνακας 8: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

		N	**%**
Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	1-3 έτη	46	21,9%
	4-5 έτη	22	10,5%
	6-8 έτη	37	17,6%
	9-10 έτη	36	17,1%
	11-12 έτη	15	7,1%
	13-15 έτη	19	9,0%
	> 30 ετών	35	16,7%
	Σύνολο	210	100%



Γράφημα 7: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

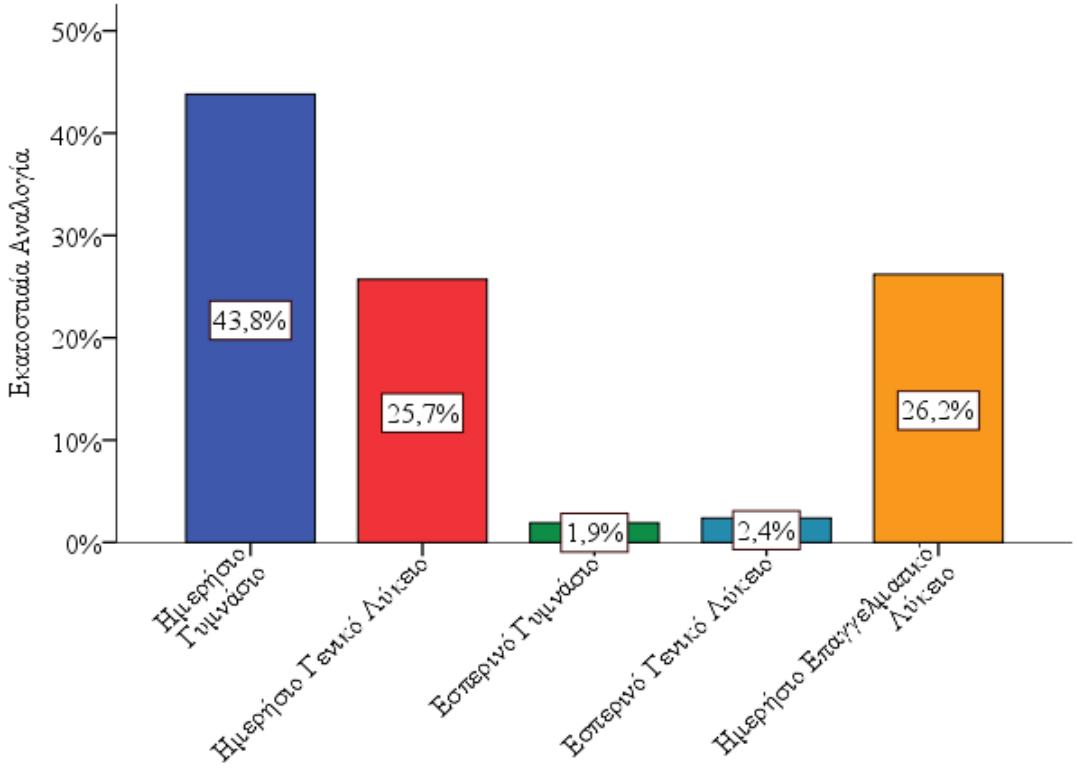
5.1.9. Τύπος του σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

Στο Α΄ μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς εκτός από τα ανωτέρω δημογραφικά χαρακτηριστικά, να δηλώσουν και τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν και, ειδικότερα, εάν αυτό είναι το Ημερήσιο Γυμνάσιο, το Ημερήσιο Γενικό Λύκειο, το Εσπερινό Γυμνάσιο, το Εσπερινό Γενικό Λύκειο ή το Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο.

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 9 και στο Γράφημα 8 που ακολουθεί, το 43,8% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υπηρετεί σε Ημερήσιο Γυμνάσιο, το 25,7% σε Ημερήσιο Γενικό Λύκειο, το 1,9% σε Εσπερινό Γυμνάσιο, το 2,4% σε Εσπερινό Γενικό Λύκειο και το 26,2% σε Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο.

Πίνακας 9: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου που υπηρετούν

		N	**%**
Π9. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε	Ημερήσιο Γυμνάσιο	92	43,8%
	Ημερήσιο Γενικό Λύκειο	54	25,7%
	Εσπερινό Γυμνάσιο	4	1,9%
	Εσπερινό Γενικό Λύκειο	5	2,4%
	Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο	55	26,2%
	Σύνολο	210	100%



Γράφημα 8: Ραβδόγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου που υπηρετούν

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου.

5.2. Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις ερωτήσεις της Ενότητας Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου.

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

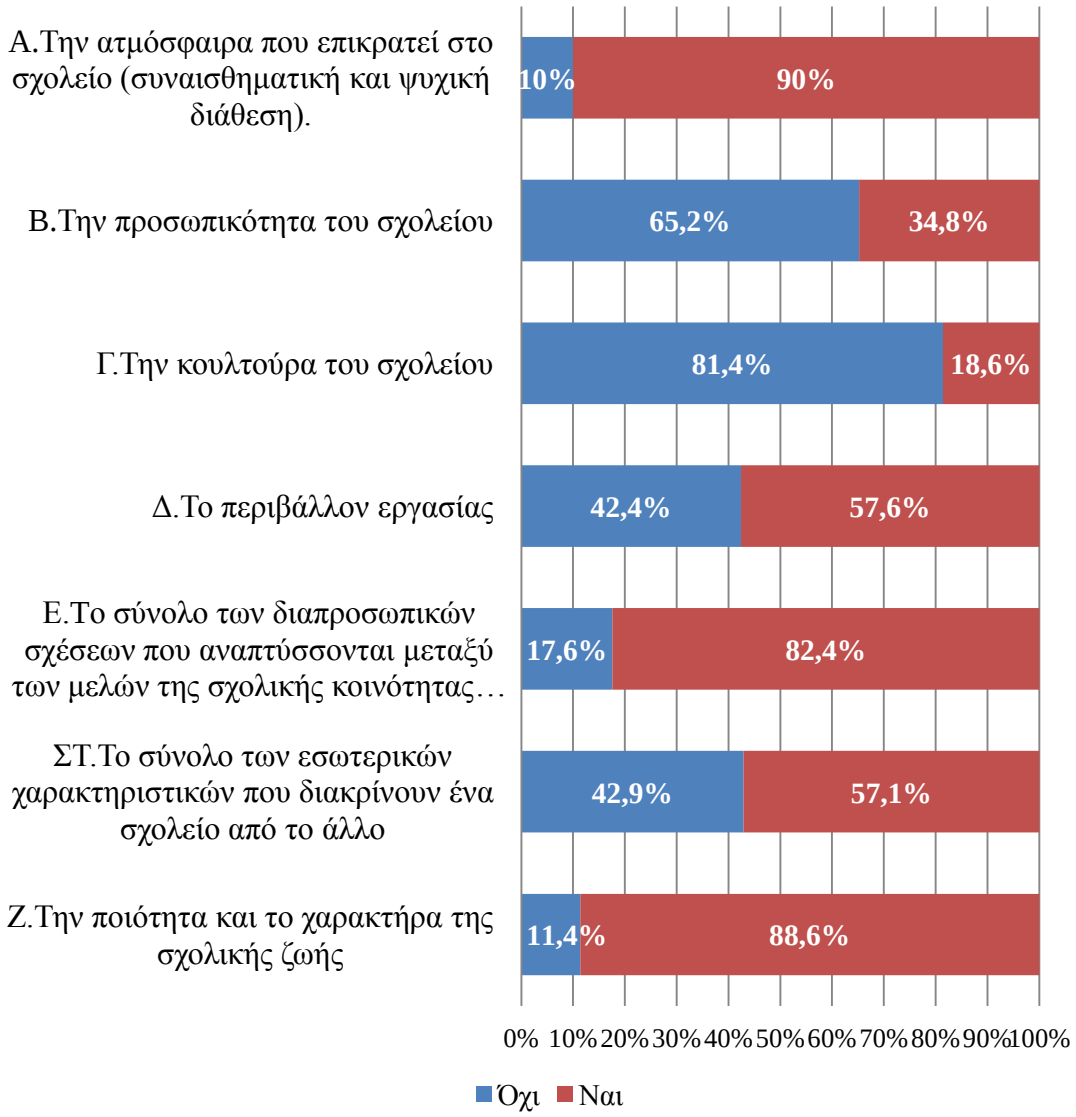
Στην πρώτη ερώτηση (Ερώτηση Α1) της Ενότητας Α΄ του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν διαμέσου επτά συγκεκριμένων προτάσεων-απόψεων πώς αντιλαμβάνονται την έννοια «σχολικό κλίμα».

Ο Πίνακας 10 και το Γράφημα 9 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για καθεμία από τις προτάσεις-απόψεις.

Πίνακας 10: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια «σχολικό κλίμα»

Α1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «σχολικό κλίμα»	**Όχι**		**Ναι**		**Σύνολο**
	N	**%**	**N**	**%**	
Α.Την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση).	21	10.0%	189	90.0%	210
Β.Την προσωπικότητα του σχολείου.	137	65.2%	73	34.8%	210
Γ. Την κουλτούρα του σχολείου.	171	81.4%	39	18.6%	210
Δ. Το περιβάλλον εργασίας.	89	42.4%	121	57.6%	210
Ε.Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των όλων μελών της σχολικής κοινότητας.	37	17.6%	173	82.4%	210
ΣΤ .Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο.	90	42.9%	120	57.1%	210
Ζ. Την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές και εκπαιδευτικούς).	24	11.4%	186	88.6%	210

Τα ευρήματα του Πίνακα 10 μας πληροφορούν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται την έννοια «σχολικό κλίμα», κυρίως, ως *«Την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση)»* με ποσοστό 90%, «Τ*ην ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές και εκπαιδευτικούς)»* με ποσοστό 88,6% και «Τ*ο σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας»* με ποσοστό 82,4%. Επίσης, αντιλαμβάνονται το «σχολικό κλίμα» ως *«Το περιβάλλον εργασίας»* με ποσοστό 57,6%. Από την άλλη, αντιλαμβάνονται το «σχολικό κλίμα» λιγότερο ως *«Την προσωπικότητα του σχολείου, δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα στον άνθρωπο, είναι και το κλίμα στο σχολείο»* με ποσοστό 34,8% και «Τ*ην κουλτούρα του σχολείου»* με ποσοστό 18,6%.



Γράφημα 9: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια «σχολικό κλίμα»

Στη δεύτερη ερώτηση (Ερώτηση Α2) της Ενότητας Α΄ του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν διαμέσου 12 προτάσεων σχετικά με την έννοια του σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε να εκφράσουν σε ποιον βαθμό πιστεύουν πως ισχύουν οι 12 προτάσεις-απόψεις για την έννοια σχολικό κλίμα.

Ο Πίνακας 11 και το Γράφημα 10 που ακολουθούν παρουσιάζουν τις συχνότητες, τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς, επίσης, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) για κάθε μια από τις προτάσεις-απόψεις.

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων Α2. Α – ΙΒ

Α2. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα:	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	Ν	**%**	**Ν**	**%**	**Ν**	**%**	**Ν**	**%**			
Α. Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο.	6	2.9%	28	13.3%	85	40.5%	91	43.3%	210	3.2	.8
Β. Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών του.	0	0.0%	20	9.5%	101	48.1%	89	42.4%	210	3.3	.6
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.	9	4.3%	35	16.7%	82	39.0%	84	40.0%	210	3.1	.8
Δ. Αντικατοπτρίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών – διευθυντών.	2	1.0%	15	7.1%	75	35.7%	118	56.2%	210	3.5	.7
Ε. Επηρεάζεται από τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές.	6	2.9%	32	15.2%	107	51.0%	65	31.0%	210	3.1	.8
ΣΤ. Κάνει κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, ενώ άλλα ακριβώς το αντίθετο, με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό προς	9	4.3%	29	13.8%	71	33.8%	101	48.1%	210	3.3	.9

εύρεση καλύτερων συνθηκών εργασίας											
Ζ. Διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας.	3	1.4%	10	4.8%	72	34.3%	125	59.5%	210	3.5	.7
Η. Διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.	3	1.4%	18	8.6%	125	59.5%	64	30.5%	210	3.2	.6
Θ. Επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.	62	29.5%	92	43.8%	51	24.3%	5	2.4%	210	2.0	.8
Ι. Επηρεάζεται από το αίσθημα ασφάλειας που νιώθουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας.	6	2.9%	49	23.3%	104	49.5%	51	24.3%	210	3.0	.8
ΙΑ. Μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή.	3	1.4%	25	11.9%	91	43.3%	91	43.3%	210	3.3	.7
ΙΒ. Είναι μετρήσιμο και αξιολογείται.	19	9.0%	84	40.0%	92	43.8%	15	7.1%	210	2.5	.8

Παρατηρώντας τους μέσους όρους του ανωτέρω πίνακα φαίνεται ότι οι προτάσεις-απόψεις με τον υψηλότερο μέσο όρο *(Μ.Ο.=3,5)* είναι δύο. Η πρόταση-άποψη *«Αντικατοπτρίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών-διευθυντών» (Μ.Ο.=3,5, Τ.Α.=0,7)* και η πρόταση-άποψη *«Διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας» (Μ.Ο.=3,5, Τ.Α.=0,7)*. Μάλιστα, παρατηρείται ότι το πλήθος των ατόμων που δήλωσαν πολύ πως το σχολικό κλίμα *«Διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής εξουσίας»* και *«Αντικατοπτρίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών-διευθυντών»* ανέρχεται σε 59,5% και 56,2% αντίστοιχα, ενώ το ποσοστό που απάντησαν αρκετά είναι 34,3% και 35,7% αντίστοιχα, το ποσοστό που απάντησαν λίγο 4,8% και 7,1% αντίστοιχα και το ποσοστό που απάντησαν καθόλου 1,4% και 1% αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε αυτές τις προτάσεις είτε αρκετά είτε πολύ.

Στη δεύτερη θέση με μέσο όρο Μ.Ο.=3,3 βρίσκονται τρεις προτάσεις-απόψεις, *«Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών του» (Μ.Ο.=3,3, Τ.Α.=0,6), «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» (Μ.Ο.=3,3, Τ.Α.=0,9) και *«Μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή» (Μ.Ο.=3,3, Τ.Α=0,7).*

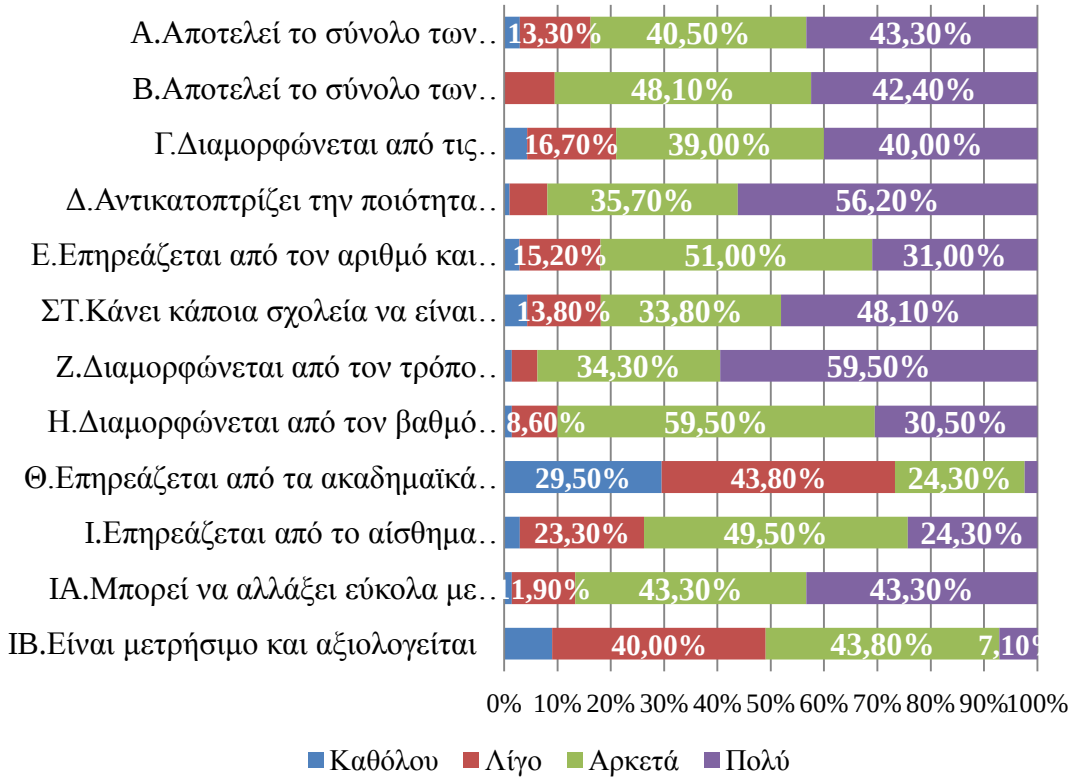
Ειδικότερα, με την πρόταση *«Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών του»* δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 42,4% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 48,1% και λίγο το 9,5%. Με την πρόταση *«Κάνει κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, ενώ άλλα ακριβώς το αντίθετο, με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό προς εύρεση καλύτερων συνθηκών εργασίας»* απάντησαν πως συμφωνούν πολύ το 48,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 33,8%, λίγο το 13,8% και καθόλου το 4,3%. Με την πρόταση *«Μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή»* δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 43,3% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 43,3%, λίγο το 11,9% και καθόλου το 1,4%. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις προτάσεις αυτές είτε αρκετά είτε πολύ.

Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο οι προτάσεις-απόψεις *«Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο» (Μ.Ο.=3,2, Τ.Α.=0,8)* και *«Διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών» (Μ.Ο.=3,2, Τ.Α.=0,6).* Με την πρώτη πρόταση δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 43,3% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 40,5%, λίγο το 13,3% και καθόλου το 2,9%. Με την δεύτερη πρόταση δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 30,5% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 59,5%, λίγο το 8,6% και καθόλου το 1,4%. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε αυτές τις προτάσεις είτε αρκετά είτε πολύ.

Στην τέταρτη θέση σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο βρίσκονται οι προτάσεις-απόψεις *«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» (Μ.Ο.=3,1, Τ.Α.=0,8)* και «*Επηρεάζεται από τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές» (Μ.Ο.=3,1, Τ.Α.=0,8).* Με την πρώτη πρόταση δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 40% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 39%, λίγο το 16,7% και καθόλου το 4,3%. Με τη δεύτερη πρόταση δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 31% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 51%, λίγο το 15,2% και καθόλου το 2,9%. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε στις προτάσεις αυτές είτε αρκετά είτε πολύ.

Κάτω από την τιμή του 3 έχουν οι προτάσεις-απόψεις *«Είναι μετρήσιμο και αξιολογείται» (Μ.Ο.=2,5, Τ.Α.=0,8)* και *«Επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά*

επιτεύγματα» (Μ.Ο.=2,0, Τ.Α.=0,8). Με την πρώτη πρόταση δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 7,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 43,8%, λίγο το 40% και καθόλου το 9%. Με τη δεύτερη πρόταση δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 2,4% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 24,3%, λίγο το 43,8% και καθόλου το 29,5%. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε αυτές τις προτάσεις απάντησε είτε λίγο είτε αρκετά.



Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων στην ερώτηση Α2.Α-ΙΒ

Στην τρίτη ερώτηση (Ερώτηση Α3) της Ενότητας Α΄ οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους διαμέσου επτά προτάσεων-απόψεων σχετικά με τον βαθμό που το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, την επίτευξη των διδακτικών στόχων, την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα, την επίδοση των μαθητών, τη συμπεριφορά των μαθητών και την ικανοποίηση των γονέων.

Παρακάτω ο Πίνακας 12 και το Γράφημα 11 παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) για κάθε μια από τις επτά προτάσεις-απόψεις.

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζει το σχολικό κλίμα

Α3. Σε ποιον βαθμό το σχολικό κλίμα επηρεάζει:	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Α. Την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών.	0	0.0%	5	2.4%	43	20.5%	162	77.1%	210	3.7	.5
Β. Την αποδοτικότητα των εκπ/κών.	1	.5%	16	7.6%	89	42.4%	104	49.5%	210	3.4	.7
Γ. Την επίτευξη των διδακτικών στόχων	2	1.0%	53	25.2%	102	48.6%	53	25.2%	210	3.0	.7
Δ. Την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα	3	1.4%	41	19.5%	106	50.5%	60	28.6%	210	3.1	.7
Ε. Την επίδοση των μαθητών	3	1.4%	37	17.6%	105	50.0%	65	31.0%	210	3.1	.7
ΣΤ. Τη συμπεριφορά των μαθητών	2	1.0%	14	6.7%	83	39.5%	111	52.9%	210	3.4	.7
Ζ. Την ικανοποίηση των γονέων	5	2.4%	84	40.0%	104	49.5%	17	8.1%	210	2.6	.7

Παρατηρώντας τους μέσους όρους στον Πίνακα 12 διαπιστώνεται ότι όλες οι προτάσεις αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με τιμή πάνω από 3, με εξαίρεση την πρόταση *«Την ικανοποίηση των γονέων» (Μ.Ο.=2,6, Τ.Α.=0,7)*. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν αρκετά έως πολύ ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, την επίτευξη των διδακτικών στόχων, την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα, την επίδοση των μαθητών και τη συμπεριφορά των μαθητών.

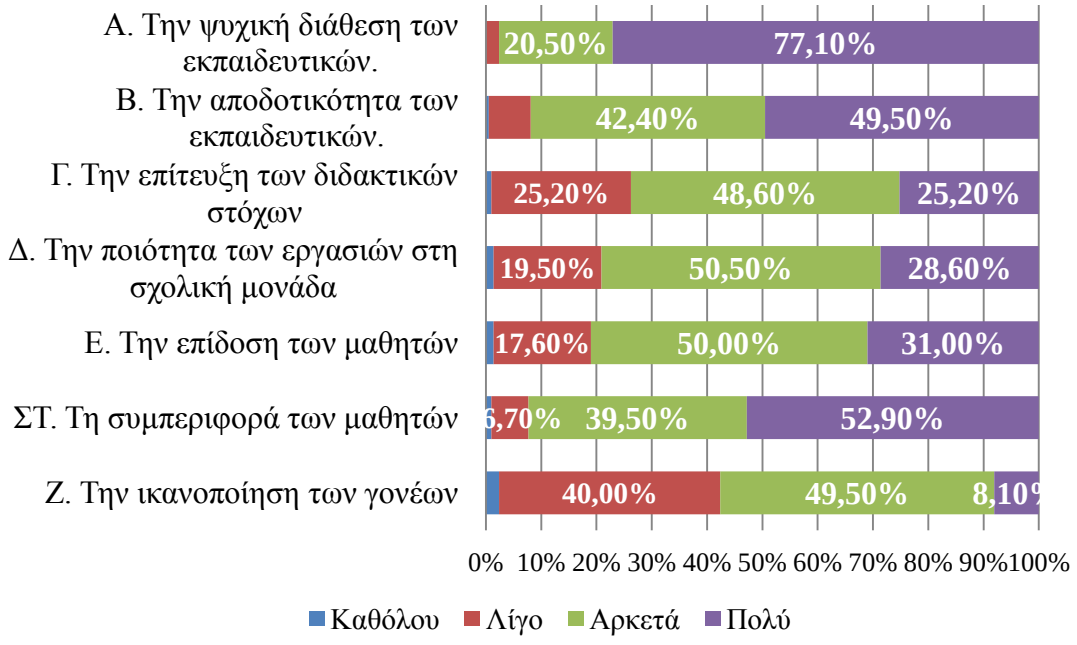
Συγκεκριμένα, τον υψηλότερο μέσο όρο έχει η πρόταση-άποψη *«Την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών» (Μ.Ο.=3,7, Τ.Α.= 0,5)*. Πολύ συμφωνούν με αυτή την πρόταση το 77,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 20,5% και λίγο το 2,4%. Στη δεύτερη θέση σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο είναι η πρόταση-άποψη *«Την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών» (Μ.Ο.=3,4, Τ.Α.=0,7)*, με το 49,5% των εκπαιδευτικών να συμφωνούν πολύ, το 42,4% αρκετά, το 7,6% λίγο και το 0,5% καθόλου και η πρόταση-άποψη *«Τη συμπεριφορά των μαθητών» (Μ.Ο.=3,4, Τ.Α.=0,7),* με το 52,9% των εκπαιδευτικών να συμφωνεί πολύ, το 39,5% αρκετά, το 6,7% λίγο και το 1,0% καθόλου.

Ακολουθούν οι προτάσεις-απόψεις *«Την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα» (Μ.Ο.=3,1, Τ.Α.=0,7),* με το 28,6% των εκπαιδευτικών να συμφωνούν πολύ,

το 50,5% αρκετά, το 19,5% λίγο και το 1,4% καθόλου και *«Την επίδοση των μαθητών» (Μ.Ο.=3,1, Τ.Α.=0,7)*, με το 31% των εκπαιδευτικών να συμφωνούν πολύ, το 50% αρκετά, το 17,6% λίγο και το 1,4% καθόλου.

Στην τέταρτη θέση ακολουθεί η πρόταση-άποψη *«Την επίτευξη των διδακτικών στόχων» (Μ.Ο.=3,0, Τ.Α.=0,7)*, με το 25,2% των εκπαιδευτικών να συμφωνούν πολύ, το 48,6% αρκετά, το 25,2% λίγο και το 1,0% καθόλου. Με την πρόταση που έχει τον χαμηλότερο μέσο όρο δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 8,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 49,5%, λίγο το 40% και καθόλου το 2,4%.

Φαίνεται, λοιπόν, πως το σχολικό κλίμα επηρεάζει, κυρίως, την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, την αποδοτικότητά τους και τη συμπεριφορά των μαθητών με τα ποσοστά που απάντησαν πως επηρεάζει πολύ να είναι 77,1%, 49,5% και 52,9% αντίστοιχα.



Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζει το σχολικό κλίμα

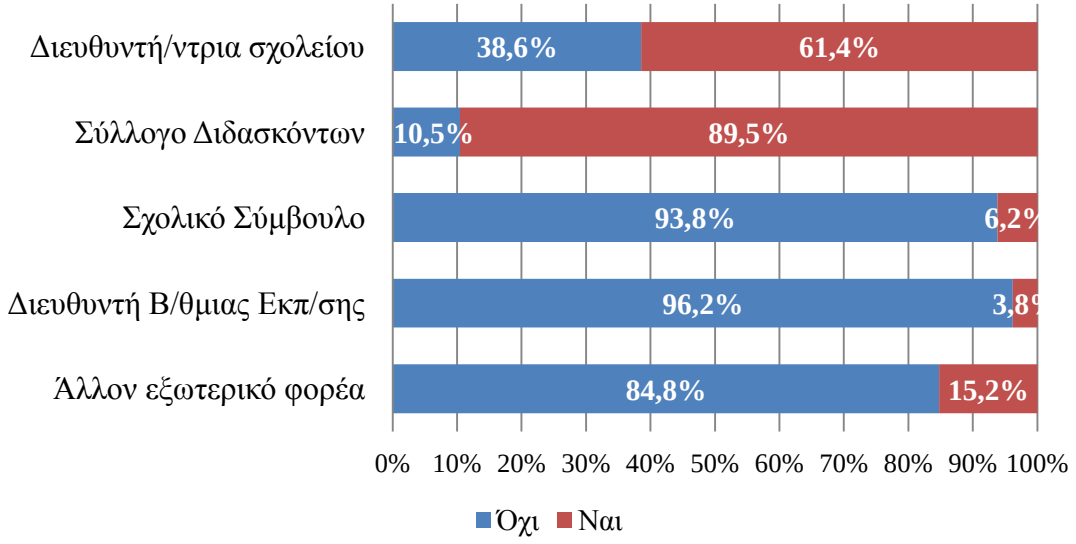
Η τέταρτη ερώτηση (Ερώτηση Α4) της Α΄ Ενότητας του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν ποιον θεωρούν αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, τον διευθυντή/ντρια του σχολείου, τον σύλλογο διδασκόντων, τον σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή Β/θμιας Εκπαίδευσης ή άλλον εξωτερικό φορέα.

Ο Πίνακας 13 και το Γράφημα 12 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιον θεωρούν αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αρμόδιο φορέα πραγματοποίησης της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

Α4. Ποιον θεωρείτε αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος	**Όχι**		**Ναι**		**Σύνολο**
	N	**%**	**N**	**%**	
Διευθυντή/ντρια σχολείου	81	38,6%	129	61,4%	210
Σύλλογο Διδασκόντων	22	10,5%	188	89,5%	210
Σχολικό Σύμβουλο	197	93,8%	13	6,2%	210
Διευθυντή Β/θμιας Εκπ/σης	202	96,2%	8	3,8%	210
Άλλον εξωτερικό φορέα	178	84,8%	32	15,2%	210

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 13, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν αρμοδιότερο για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος τον Σύλλογο Διδασκόντων με ποσοστό 89,5% (N=188). Στη δεύτερη θέση προτιμούν η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος να πραγματοποιείται από τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου με ποσοστό 61,4% (N=129). Αντίθετα, θεωρούν λιγότερο αρμόδιο για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος τον Διευθυντή Β/θμιας Εκπαίδευσης με ποσοστό 96,2%, τον Σχολικό Σύμβουλο με ποσοστό 93,8% και άλλον εξωτερικό φορέα με ποσοστό 84,8%.



Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

Στην πέμπτη ερώτηση (Ερώτηση Α5) της Α΄ Ενότητας του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν διαμέσου έξι προτάσεων-απόψεων σε ποιον βαθμό οι προτάσεις αυτές επιβάλλουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.

Ο Πίνακας 14 και το Γράφημα 13 που ακολουθούν παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς, επίσης, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) για κάθε μια από τις προτάσεις-απόψεις.

Πίνακας 14: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

Α5. Σε ποιον βαθμό οι παρακάτω λόγοι επιβάλλουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος:	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	Ν	**%**	**Ν**	**%**	**Ν**	**%**	**Ν**	**%**			
Α. Το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	2	1.0%	25	11.9%	117	55.7%	66	31.4%	210	3.2	.7
Β. Το θετικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς.	2	1.0%	9	4.3%	75	35.7%	124	59.0%	210	3.5	.6
Γ. Οι εκπαιδευτικοί περνούν μεγάλο μέρος της ζωής τους στον χώρο εργασίας.	7	3.3%	55	26.2%	103	49.0%	45	21.4%	210	2.9	.8
Δ. Ενημερώνει τους αρμόδιους φορείς για την πορεία της μονάδας.	30	14.3%	30	14.3%	79	37.6%	71	33.8%	210	2.9	1.0
Ε. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα.	0	0.0%	14	6.7%	58	27.6%	138	65.7%	210	3.6	.6
ΣΤ. Αποτελεί έναν από τους σημαντικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	0	0.0%	16	7.6%	118	56.2%	76	36.2%	210	3.3	.6

Παρατηρώντας τους μέσους όρους στον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες προτάσεις-απόψεις αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πάνω από την τιμή του 3 και μόνο δύο κάτω από 3. Αυτό σημαίνει ότι πιστεύουν είτε αρκετά είτε πολύ πως οι περισσότεροι λόγοι επιβάλλουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.

Τον υψηλότερο μέσο όρο έχει η πρόταση-άποψη *«Λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα» (Μ.Ο.=3,6, Τ.Α.=0,6)*. Το 65,7% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ, το 27,6% αρκετά και το 6,7% λίγο. Η

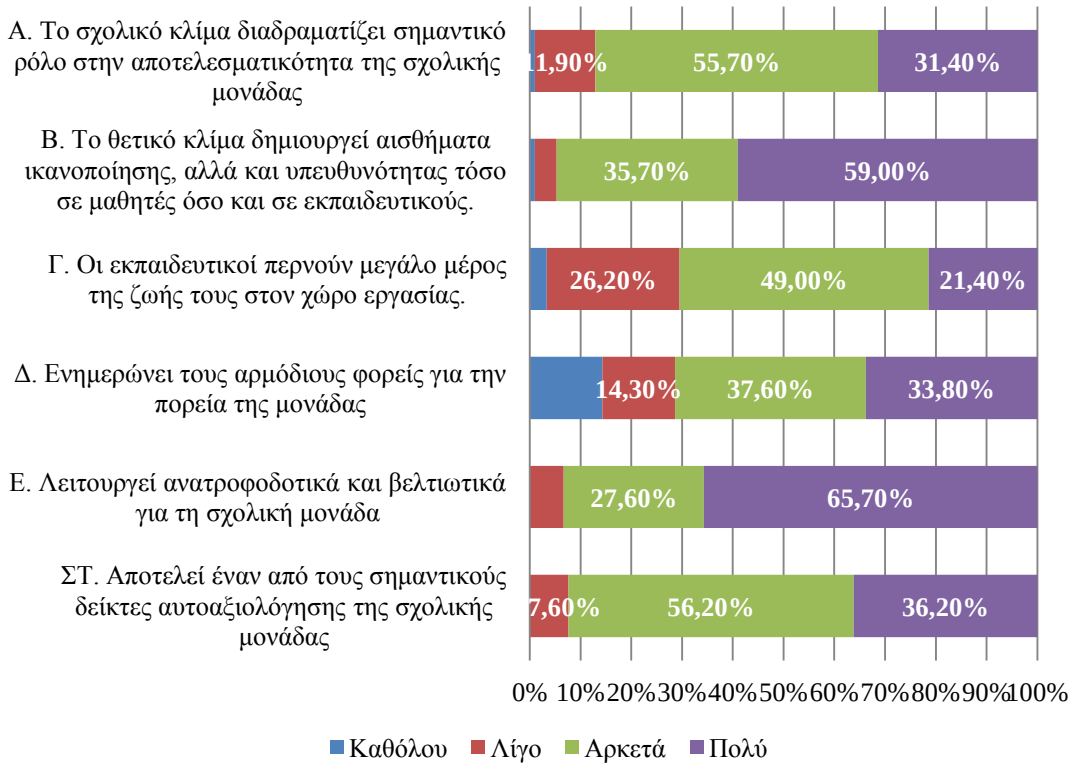
πρόταση *«Το θετικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς»* είχε τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο *(Μ.Ο.=3,5, Τ.Α.=0,6)*. Πολύ συμφωνούν με αυτή την πρόταση το 59% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 35,7%, λίγο το 4,3% και καθόλου το 1,0%.

Τον τρίτο σε φθίνουσα σειρά υψηλότερο μέσο όρο 3,3 (*Τ.Α.=0,6)* τον είχε η πρόταση *«Αποτελεί έναν από τους σημαντικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας»*. Με αυτή την πρόταση συμφωνούν πολύ το 36,2% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 56,2% και λίγο το 7,6%.

Ακολουθεί σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο η πρόταση *«Το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας» (Μ.Ο.=3,2, Τ.Α.=0,7)*. Πολύ συμφωνούν με την πρόταση αυτή το 31,4% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 55,7%, λίγο το 11,9% και καθόλου το 1,0%.

Ως προς την κατανομή των συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν στην επιλογή «πολύ», καθώς και στην επιλογή «αρκετά» γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, αρκετά έως πολύ, το περιεχόμενο των συγκεκριμένων προτάσεων-απόψεων.

Πιο χαμηλά αξιολογήθηκαν οι προτάσεις *«Οι εκπαιδευτικοί περνούν μεγάλο μέρος της ζωής τους στον χώρο εργασίας» (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=0,8)* και *«Ενημερώνει τους αρμόδιους φορείς για την πορεία της μονάδας» (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=1,0)*. Με την πρώτη πρόταση δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 21,4% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 49%, λίγο το 26,2% και καθόλου το 3,3%. Με τη δεύτερη πρόταση δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 33,8% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 37,6%, λίγο το 14,3% και καθόλου το 14,3%.



Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

Στην τελευταία ερώτηση (Ερώτηση Α6) της Α΄ Ενότητας του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν διαμέσου επτά προτάσεων-απόψεων σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος από παιδαγωγική σκοπιά.

Ο Πίνακας 15 και το Γράφημα 14 που ακολουθούν παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς, επίσης, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) για κάθε μια από τις προτάσεις-απόψεις.

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

Α6. Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες:	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Α. Έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.	5	2.4%	43	20.5%	129	61.4%	33	15.7%	210	2.9	.7
Β. Εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων.	2	1.0%	45	21.4%	129	61.4%	34	16.2%	210	2.9	.6

Γ. Ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	8	3.8%	49	23.3%	118	56.2%	35	16.7%	210	2.9	.7
Δ. Λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων.	2	1.0%	8	3.8%	48	22.9%	152	72.4%	210	3.7	.6
Ε. Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	3	1.4%	17	8.1%	81	38.6%	109	51.9%	210	3.4	.7
ΣΤ. Έλεγχος των εκπαιδευτικών.	2	1.0%	19	9.0%	44	21.0%	145	69.0%	210	3.6	.7
Ζ. Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου.	12	5.7%	125	59.5%	59	28.1%	14	6.7%	210	2.4	.7

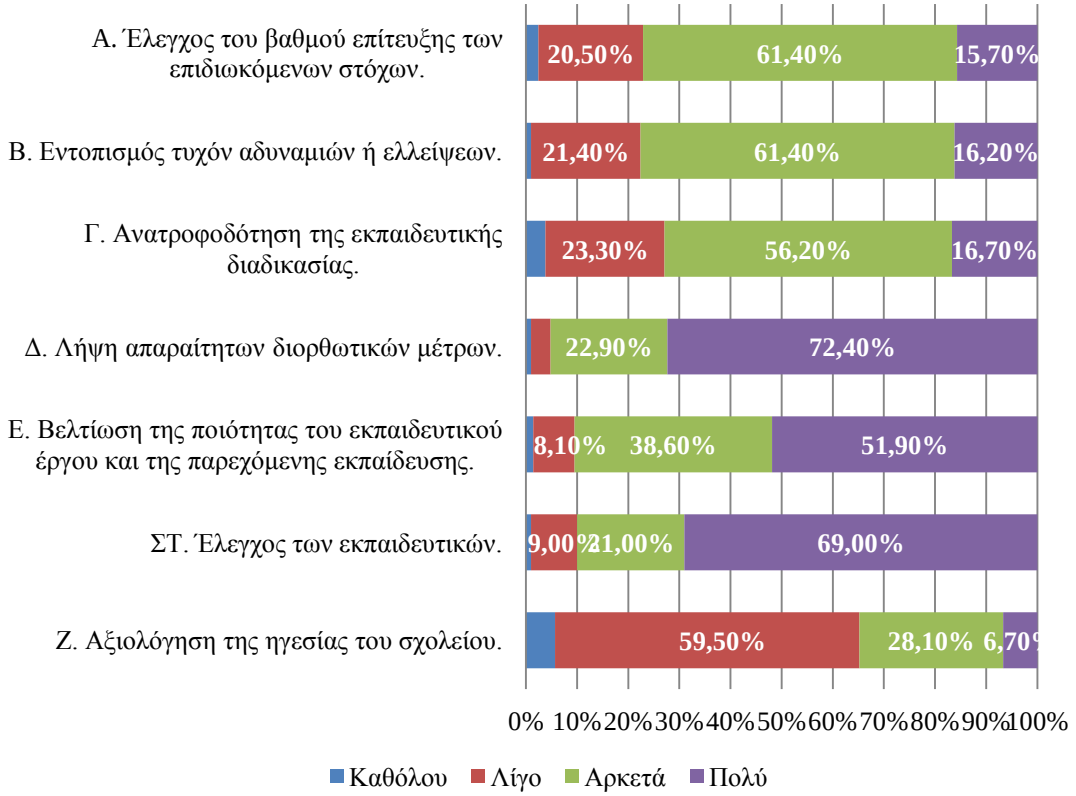
Παρατηρώντας τους μέσους όρους του ανωτέρω πίνακα φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει πως σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος είναι η λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων, ο έλεγχος των εκπαιδευτικών και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η πρόταση-άποψη με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι *«Λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων» (Μ.Ο.=3,7, Τ.Α.=0,6)*. Με την πρόταση αυτή συμφωνούν πολύ το 72,4% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 22,9%, λίγο το 3,8% και καθόλου το 1,0%. Η πρόταση-άποψη *«Έλεγχος των εκπαιδευτικών»* είχε τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο *(Μ.Ο.=3,6, Τ.Α.=0,7)*. Πολύ συμφωνούν με την πρόταση αυτή το 69% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 21%, λίγο το 9% και καθόλου το 1,0%.

Τον τρίτο σε φθίνουσα σειρά υψηλότερο μέσο όρο 3,4 *(Τ.Α.=0,7)* τον έχει η πρόταση-άποψη *«Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης»*. Με την πρόταση αυτή συμφωνούν πολύ το 51,9% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 38,6%, λίγο το 8,1% και καθόλου το 1,4%.

Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο τρεις προτάσεις-απόψεις, *«Έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων» (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=0,7*), με τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν πολύ σε ποσοστό 15,7%, αρκετά 61,4%, λίγο 20,5% και καθόλου 2,4%, *«Εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων» (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=0,6)*, με τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν πολύ σε ποσοστό 16,2%, αρκετά 61,4%, λίγο 21,4% και καθόλου 1,0% και *«Ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=0,7)*, με τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν πολύ σε ποσοστό 16,7%, αρκετά 56,2%, λίγο 23,3% και καθόλου 3,8%.

Πιο χαμηλά αξιολογήθηκε η πρόταση *«Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου» (Μ.Ο.=2,4, Τ.Α.=0,7)*. Με την πρόταση αυτή συμφωνούν πολύ το 6,7%, αρκετά το 28,1%, λίγο το 59,5% και καθόλου το 5,7%.



Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

5.2.2. Τύπος σχολικού κλίματος

Η Ενότητα Β΄ του ερωτηματολογίου αναφέρεται στον τύπο του σχολικού κλίματος και περιλαμβάνει μια ερώτηση (Ερώτηση Β1). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

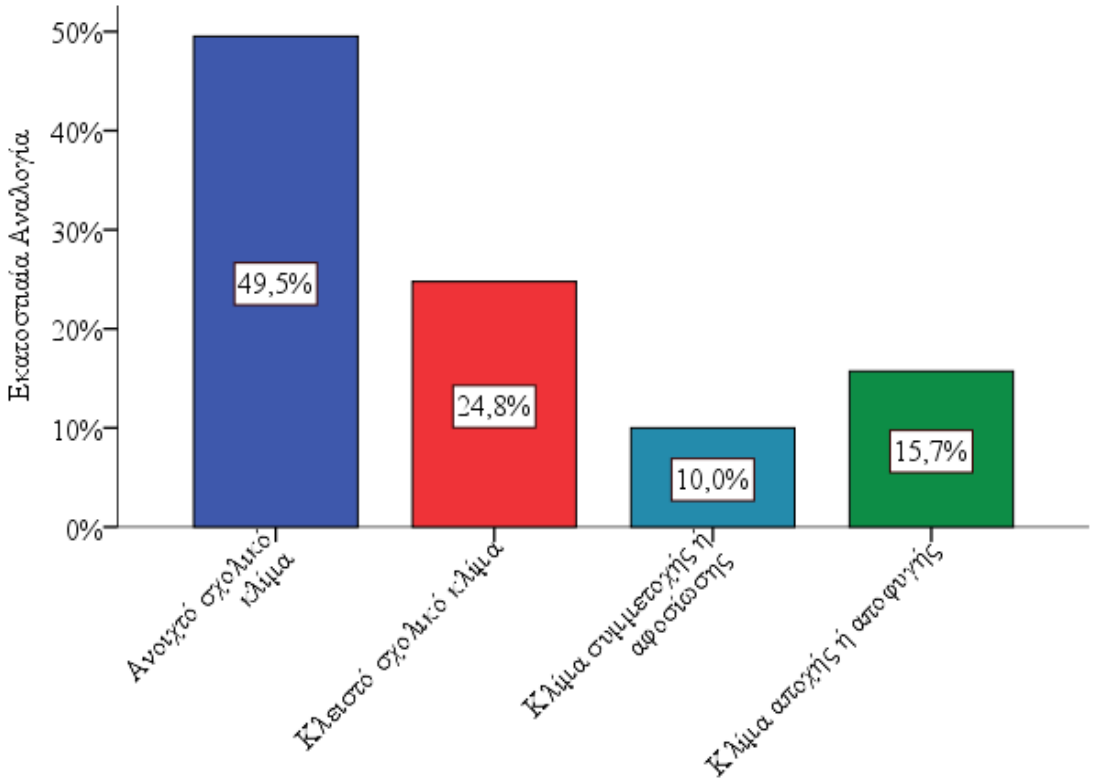
Στην ερώτηση αυτή ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίσουν το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα τους διαμέσου τεσσάρων τύπων σχολικού κλίματος που τους δόθηκαν προς επιλογή (ανοιχτό, κλειστό, συμμετοχής ή αφοσίωσης, αποχής ή αποφυγής).

Ο Πίνακας 16 και το Γράφημα 15 που ακολουθούν παρουσιάζουν τη συχνότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το κλίμα που επικρατεί στις μονάδες υπηρέτησής τους.

Πίνακας 16: Συχνότητα και σχετική συχνότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα των μονάδων υπηρέτησής τους

		N	%
Β1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:	**Ανοιχτό σχολικό κλίμα**	104	49,5%
	Κλειστό σχολικό κλίμα	52	24,8%
	Κλίμα αφοσίωσης ή συμμετοχής	21	10,0%
	Κλίμα αποχής ή αποφυγής	33	15,7%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 16 η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 49,5% (N=104), χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα υπηρέτησής του ως ανοιχτό. Το 24,8% (N=52) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι στη μονάδα που υπηρετεί επικρατεί κλειστό κλίμα. Ενώ, το 15,7% (N=33) χαρακτηρίζει το κλίμα της μονάδας που υπηρετεί ως κλίμα αποχής ή αποφυγής και μόνο το 10% (N=21) ως κλίμα αφοσίωσης ή συμμετοχής.



Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα τους

5.2.3. Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία

Η Ενότητα Γ΄ του ερωτηματολογίου αφορούσε τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος. Συγκεκριμένα, εξετάζει τις διαστάσεις από την πλευρά του συλλόγου διδασκόντων, από την πλευρά του διευθυντή/ντριας, καθώς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής της ενότητας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

5.2.3.1. Από την πλευρά του Συλλόγου Διδασκόντων

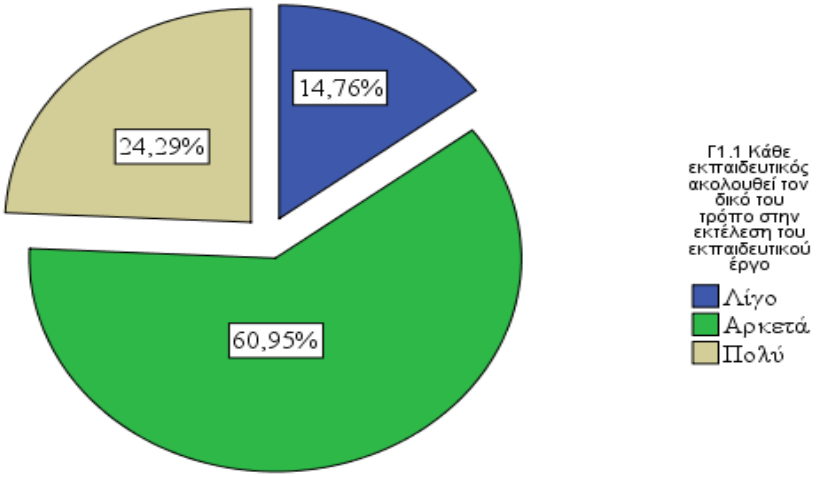
Η ερώτηση Γ1.1 της ενότητας αυτής εξετάζει σε ποιον βαθμό κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου.

Ο Πίνακας 17 και το Γράφημα 16 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, το μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου

Γ1.1	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργο	0	0.0%	31	14.8%	128	61.0%	51	24.3%	210	3.1	.6

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου με μέσο όρο 3,1 και τυπική απόκλιση 0,6. Ειδικότερα, το 24,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί πολύ, το 61% αρκετά και το 14,8% λίγο.



Γράφημα 16: Κυκλικό διάγραμμα κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου

Στη δεύτερη ερώτηση (Ερώτηση Γ1.2) της Ενότητας Γ΄ του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σε τι ποσοστό εκτελούν τις εξωδιδακτικές εργασίες που τους αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας διαμέσου τεσσάρων προτάσεων.

Ο Πίνακας 18 και το Γράφημα 17 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με την εκτέλεση των εξωδιδακτικών εργασιών.

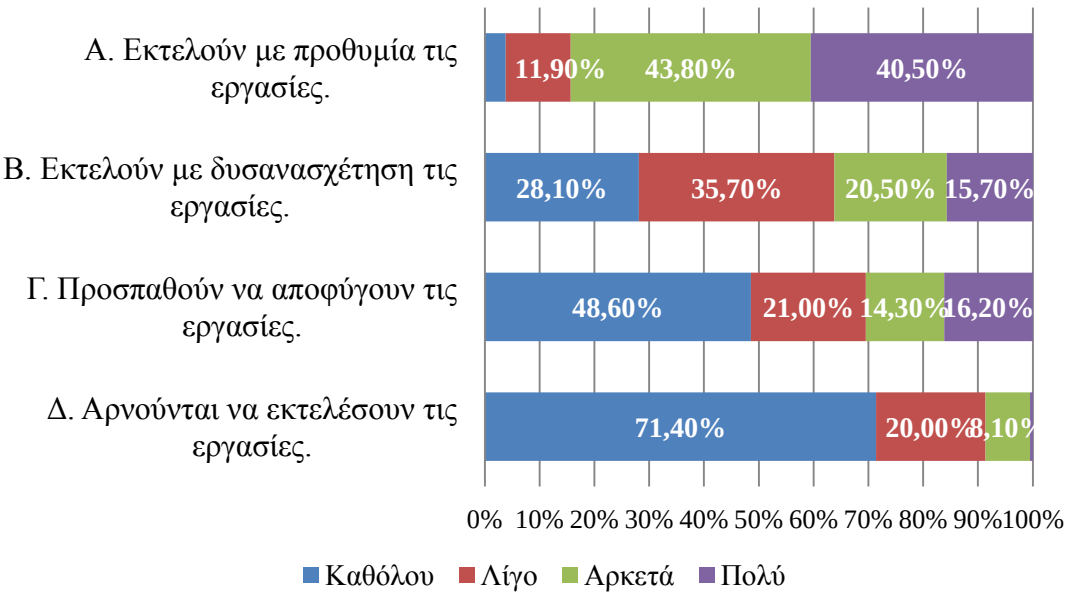
Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με την εκτέλεση των εξωδιδακτικών εργασιών

Γ1.2	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Α. Εκτελούν με προθυμία τις εργασίες.	8	3.8%	25	11.9%	92	43.8%	85	40.5%	210	3.2	.8
Β. Εκτελούν με δυσανασχέτηση τις εργασίες.	59	28.1%	75	35.7%	43	20.5%	33	15.7%	210	2.2	1.0
Γ. Προσπαθούν να αποφύγουν τις εργασίες.	102	48.6%	44	21.0%	30	14.3%	34	16.2%	210	2.0	1.1
Δ. Αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες.	150	71.4%	42	20.0%	17	8.1%	1	.5%	210	1.4	.7

Παρατηρώντας τους μέσους όρους στον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται πως τον υψηλότερο μέσο όρο έχει η πρόταση *«Εκτελούν με προθυμία τις εργασίες» (Μ.Ο.=3,2, Τ.Α.=0,8)*. Πιο αναλυτικά, με αυτήν την πρόταση συμφωνούν πολύ το 40,5% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 43,8%, λίγο το 11,9% και καθόλου το 3,8%.

Αντίθετα, πιο χαμηλούς μέσους όρους, κάτω από 3, έχουν οι άλλες τρεις προτάσεις. Η πρόταση *«Εκτελούν με δυσανασχέτηση τις εργασίες»* έχει μέσο όρο 2,2 *(Τ.Α.=1,0)*. Πολύ συμφωνούν με αυτή την πρόταση το 15,7% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 20,5%, λίγο το 35,7% και καθόλου το 28,1%. Η πρόταση *«Προσπαθούν να αποφύγουν τις εργασίες»* έχει μέσο όρο 2,0 *(Τ.Α.=1,1)*. Το 16,2% των εκπαιδευτικών συμφωνεί πολύ με αυτή την πρόταση, το 14,3% αρκετά, το 21% λίγο και το 48,6% καθόλου. Τέλος, τον χαμηλότερο μέσο όρο όλων των προτάσεων έχει η πρόταση *«Αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες τους» (Μ.Ο.=1,4, Τ.Α.=0,7)*. Με αυτή την πρόταση συμφωνούν πολύ το 0,5% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 8,1%, λίγο το 20% και καθόλου το 71,4%.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως εκτελούν τις εξωδιδακτικές εργασίες με προθυμία, αρκετά έως πολύ. Αντίθετα, απάντησαν πως εκτελούν με δυσανασχέτηση τις εργασίες και προσπαθούν να αποφύγουν τις εργασίες, καθόλου έως λίγο. Ενώ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες, καθόλου έως λίγο.



Γράφημα 17: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκτέλεση των εξωδιδακτικών εργασιών

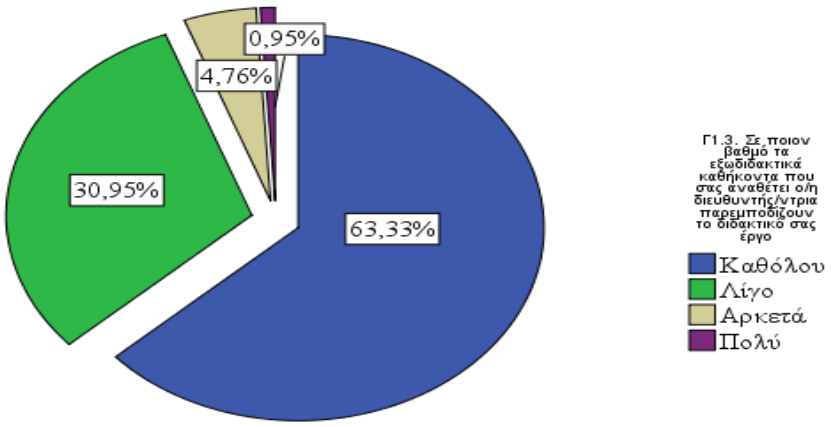
Στην τρίτη ερώτηση (Ερώτηση Γ1.3) της Ενότητας Γ΄ του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σε ποιον βαθμό τα εξωδιδακτικά καθήκοντα που τους αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια παρεμποδίζουν το διδακτικό τους έργο.

Ο Πίνακας 19 και το Γράφημα 18 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με την παρεμπόδιση του διδακτικού έργου λόγω των εξωδιδακτικών καθηκόντων.

Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρεμπόδιση του διδακτικού έργου λόγω των εξωδιδακτικών καθηκόντων

Γ1.3	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Σε ποιον βαθμό τα εξωδιδακτικά καθήκοντα που σας αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια παρεμποδίζουν το διδακτικό σας έργο.	133	63.3%	65	31.0%	10	4.8%	2	1.0%	210	1.4	.6

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με ποσοστό 63,3% (N=133) δήλωσαν πως τα εξωδιδακτικά καθήκοντα που τους αναθέτει ο/η διευθυντής/ντρια δεν παρεμποδίζουν καθόλου το διδακτικό τους έργο, το 31% λίγο, το 4,8% αρκετά και το 1,0% πολύ.



Γράφημα 18: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρεμπόδιση του διδακτικού έργου λόγω των εξωδιδακτικών καθηκόντων

Στην τέταρτη ερώτηση (Ερώτηση Γ1.4) της Ενότητας Γ΄ του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σε ποιον βαθμό οι παράγοντες οικειότητα, συνεργασία, ομαδικό πνεύμα και επικοινωνία επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Ο Πίνακας 20 και το Γράφημα 19 που ακολουθούν δείχνουν την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

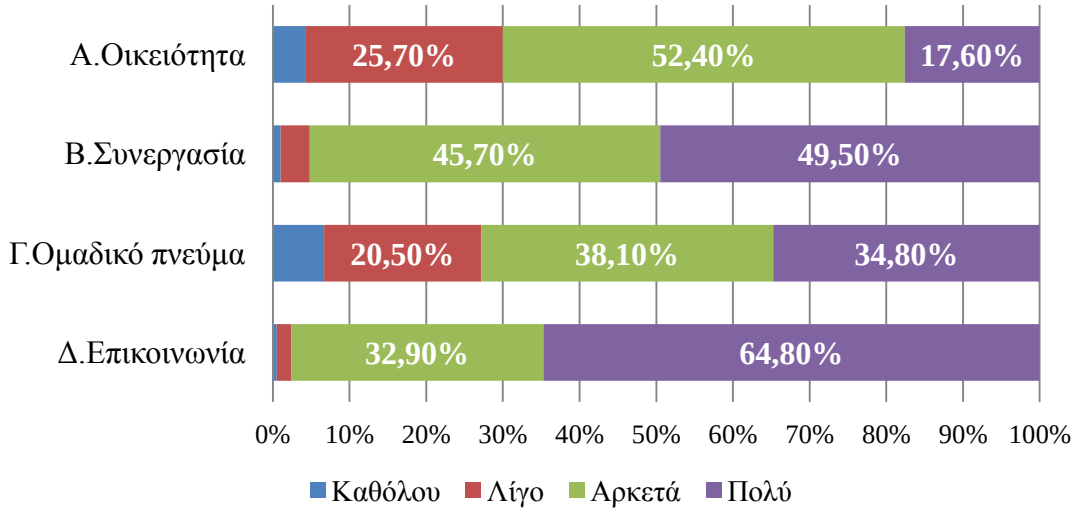
Πίνακας 20: Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους στο σχολείο

Γ1.4. Σε ποιον βαθμό οι παρακάτω παράμετροι επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο σχολείο	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Οικειότητα	9	4.3%	54	25.7%	110	52.4%	37	17.6%	210	2.8	.8
Συνεργασία	2	1.0%	8	3.8%	96	45.7%	104	49.5%	210	3.4	.6
Ομαδικό Πνεύμα	14	6.7%	43	20.5%	80	38.1%	73	34.8%	210	3.0	.9
Επικοινωνία	1	.5%	4	1.9%	69	32.9%	136	64.8%	210	3.6	.6

Παρατηρώντας τους μέσους όρους του ανωτέρω πίνακα φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η «*Επικοινωνία»* και η «*Συνεργασία*» επηρεάζουν περισσότερο τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, με μέσους όρους 3,6 (Τ.Α.= 0,6) και 3,4 (Τ.Α.= 0,6) αντίστοιχα. Ενώ, επηρεάζονται λιγότερο από το *«Ομαδικό Πνεύμα»* και την *«Οικειότητα»* με μέσους όρους 3,0 (Τ.Α.= 0,9) και 2,8 (Τ.Α.= 0,8) αντίστοιχα.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους επηρεάζονται από την *«Επικοινωνία»* πολύ σε ποσοστό 64,8%, αρκετά 32,9%, λίγο 1,9% και καθόλου 0,5%. Το 49,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η *«Συνεργασία»* επηρεάζει πολύ τις κοινωνικές τους σχέσεις, το 45,7% αρκετά, το 3,98% λίγο και το 1,0% καθόλου. Τον παράγοντα *«Ομαδικό Πνεύμα»* δήλωσε πολύ το 34,8% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 38,1%, λίγο το 20,5% και καθόλου το 6,7%. Ενώ, το

17,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε πολύ την *«Οικειότητα»,* το 52,4% αρκετά, το 25,7% λίγο και το 4,3% καθόλου.



Γράφημα 19: Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις τους στο σχολείο

Στην πέμπτη ερώτηση (Ερώτηση Γ1.5) της Ενότητας Γ΄ του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σε ποιον βαθμό είναι ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

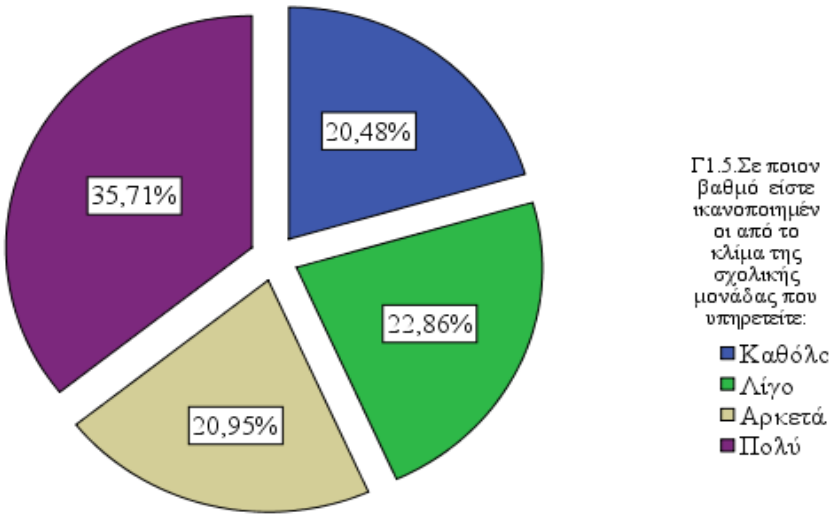
Ο Πίνακας 21 και το Γράφημα 20 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από το κλίμα της σχολικής μονάδας

Γ1.5.	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε:	43	20.5%	48	22.9%	44	21.0%	75	35.7%	210	2.7	1.2

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, το 35,7% (N= 75) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι πολύ ικανοποιημένο από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, το 21% (N= 44) αρκετά, το 22,9% (N= 48) λίγο και το 20,5% (N= 43) καθόλου. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι ικανοποιημένοι από το κλίμα που

επικρατεί στη σχολική μονάδα τους λίγο έως αρκετά, με μέσο όρο 2,7 και τυπική απόκλιση 1,2.



Γράφημα 20: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από το κλίμα της σχολικής μονάδας

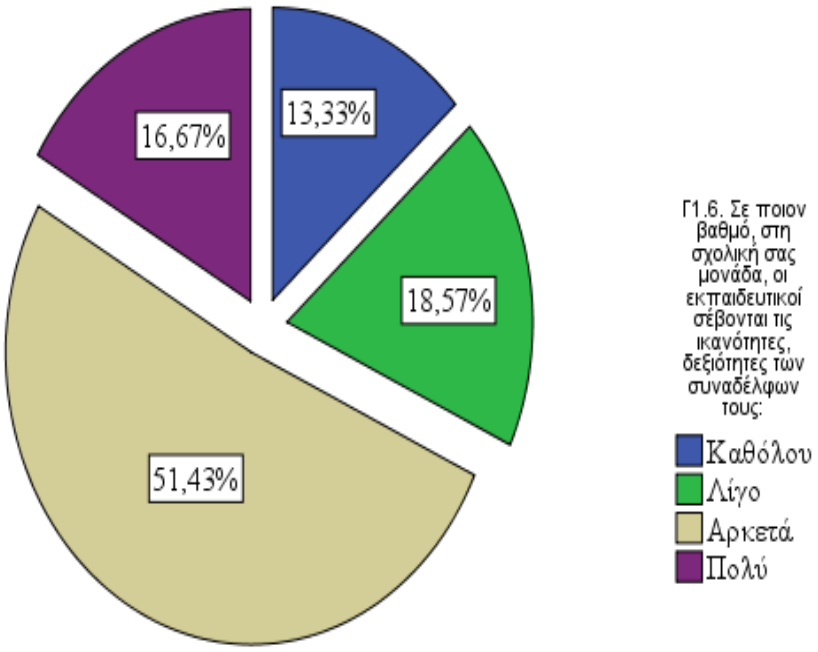
Στην τελευταία ερώτηση (Ερώτηση Γ1.6) της Ενότητας Γ΄ του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τους μονάδα σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους.

Ο Πίνακας 22 και το Γράφημα 21 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους.

Πίνακας 22: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπικής απόκλιση σχετικά με τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους

Γ1.6 Σε ποιον βαθμό:	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους.	28	13.3%	39	18.6%	108	51.4%	35	16.7%	210	2.7	.9

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών 51,4% (N= 108) δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τους μονάδα σέβονται αρκετά τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους, το 16,7% δήλωσε πολύ, ενώ το 31,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε καθόλου έως λίγο.



Γράφημα 21: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.6

5.2.3.2. Από την πλευρά του/της Διευθυντή/ντριας

Η πρώτη ερώτηση (Ερώτηση Γ2.1) της δεύτερης υποενότητας της Ενότητας Γ΄ του ερωτηματολογίου είχε στόχο να διερευνήσει πώς αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς οι διαστάσεις της συμπεριφοράς του/της διευθυντής/ντριας που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους διαμέσου έξι προτάσεων-απόψεων σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή.

Ο Πίνακας 23 και το Γράφημα 22 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή.

Πίνακας 23: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με τη συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριας

Γ2.1. Σε ποιον βαθμό ο διευθυντής:	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Α. Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	6	2.9%	38	18.1%	95	45.2%	71	33.8%	210	3.1	.8
Β. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας	16	7.6%	78	37.1%	82	39.0%	34	16.2%	210	2.6	.8
Γ. Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.	19	9.0%	103	49.0%	67	31.9%	21	10.0%	210	2.4	.8
Δ. Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.	7	3.3%	49	23.3%	87	41.4%	67	31.9%	210	3.0	.8
Ε. Θέτει αυστηρούς κανόνες.	38	18.1%	67	31.9%	46	21.9%	59	28.1%	210	2.6	1.1
ΣΤ. Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.	31	14.8%	81	38.6%	34	16.2%	64	30.5%	210	2.6	1.1
Ζ. Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της.	67	31.9%	60	28.6%	24	11.4%	59	28.1%	210	2.4	1.2

Παρατηρώντας τους μέσους όρους του ανωτέρω πίνακα φαίνεται ότι η πρόταση-άποψη με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι *«Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά» (Μ.Ο.= 3,1, Τ.Α.= 0,8).* Με αυτή την πρόταση δήλωσαν ότι συμφωνούν

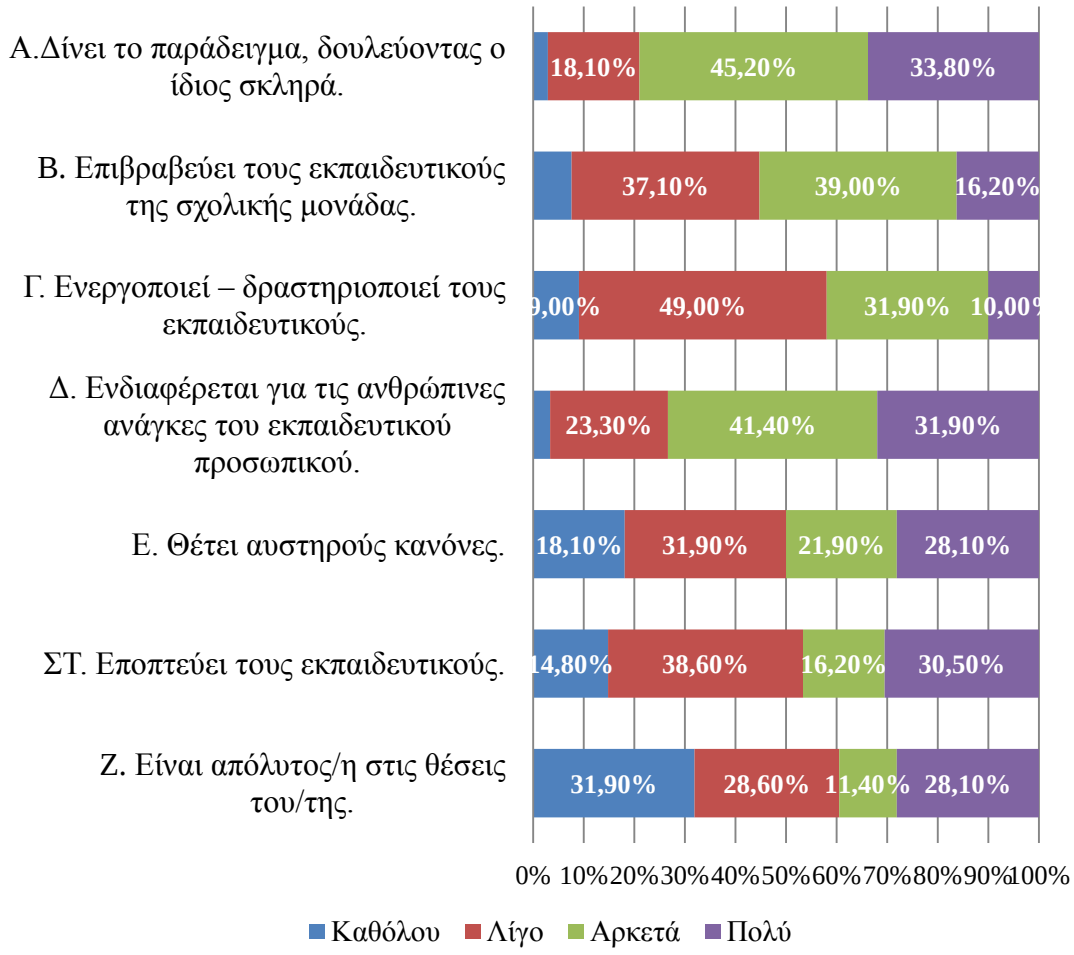
πολύ το 33,8% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 45,2%, λίγο το 18,1% και καθόλου το 2,9%.

Η πρόταση-άποψη *«Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού»* είχε τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο *(Μ.Ο.=3, Τ.Α.=0,8).* Πολύ συμφωνούν με αυτή την πρόταση το 31,9% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 41,4%, λίγο το 23,3% και καθόλου το 3,3%.

Τον τρίτο σε φθίνουσα σειρά υψηλότερο μέσο όρο έχουν τρεις προτάσεις *«Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας» (Μ.Ο.= 2,6, Τ.Α.= 0,8), «Θέτει αυστηρούς κανόνες» (Μ.Ο.= 2,6, Τ.Α.= 1,1)* και *«Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς» (Μ.Ο.= 2,6, Τ.Α.= 1,1).* Με την πρόταση *«Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 16,2% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 39%, λίγο το 37,1% και καθόλου το 7,6%. Με την πρόταση *«Θέτει αυστηρούς κανόνες»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 28,1%, αρκετά το 21,9%, λίγο το 31,9% και καθόλου το 18,1%. Με την πρόταση *«Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 30,5% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 16,2%, λίγο το 38,6% και καθόλου το 14,8%.

Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο η πρόταση *«Ενεργοποιεί - δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς» (Μ.Ο.= 2,4, Τ.Α.= 0,8)*. Με αυτή την πρόταση δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 10% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 31,9%, λίγο το 49% και καθόλου το 9%. Επίσης, τον ίδιο μέσο όρο έχει η πρόταση *«Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της» (Μ.Ο.= 2,4, Τ.Α.= 1,2)*. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ με αυτή την πρόταση σε ποσοστό 28,1%, αρκετά 11,4%, λίγο 28,6% και καθόλου 31,9%.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρκετά έως πολύ πως ο διευθυντής *«Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά»*, αρκετά πως *«Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού»*, λίγο έως αρκετά πως *«Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας», «Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς», «Θέτει αυστηρούς κανόνες», «Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς», «Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της».*



Γράφημα 22: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριας

5.2.3.3. Χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας

Η πρώτη ερώτηση (Ερώτηση Γ3.1) της τρίτης υποενότητας της Ενότητας Γ΄ του ερωτηματολογίου είχε στόχο να διερευνήσει σε ποιον βαθμό το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται από το μέγεθος (αριθμός μαθητών), την υλικοτεχνική υποδομή, τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων και από το εξωτερικό περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν διαμέσου τεσσάρων προτάσεων-απόψεων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το οργανωτικό κλίμα του σχολείου.

Ο Πίνακας 24 και το Γράφημα 23 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το οργανωτικό κλίμα του σχολείου.

Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το οργανωτικό κλίμα του σχολείου

Γ3.1 Σε ποιον βαθμό το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται:	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	Ν	**%**	**Ν**	**%**	**Ν**	**%**	**Ν**	**%**			
Α.Από το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών).	3	1.4%	14	6.7%	97	46.2%	96	45.7%	210	3.4	.7
Β. Από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας.	0	0.0%	18	8.6%	79	37.6%	113	53.8%	210	3.5	.6
Γ. Από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που την απαρτίζουν.	2	1.0%	35	16.7%	69	32.9%	104	49.5%	210	3.3	.8
Δ. Από το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό).	5	2.4%	52	24.8%	105	50.0%	48	22.9%	210	2.9	.8

Παρατηρώντας τις τιμές των μέσων όρων του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι τρεις από τις τέσσερις προτάσεις είναι πάνω από 3, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν αρκετά έως πολύ να θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν το οργανωτικό κλίμα του σχολείου.

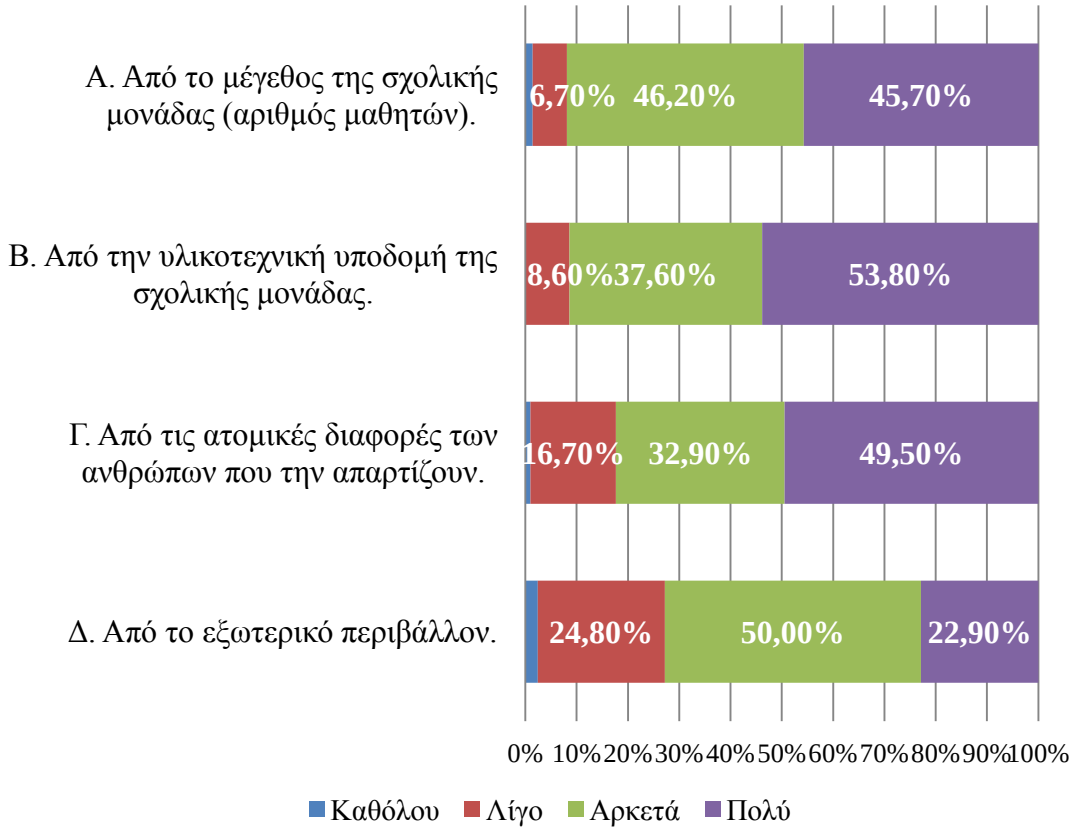
Η πρόταση-άποψη με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι *«Από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας» (Μ.Ο.= 3,5, Τ.Α.= 0,6)*. Με αυτή την πρόταση δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 53,8% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 37,6%, και λίγο το 8,6%.

Τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο είχε η πρόταση-άποψη *«Από το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών)» (Μ.Ο.= 3,4, Τ.Α.= 0,7)*. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ με αυτή την πρόταση σε ποσοστό 45,7%, αρκετά 46,2%, λίγο 6,7% και καθόλου 1,4%.

Τον τρίτο σε φθίνουσα σειρά υψηλότερο μέσο όρο έχει η πρόταση-άποψη *«Από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που την απαρτίζουν» (Μ.Ο.= 3,3, Τ.Α.= 0,8)*. Με αυτή την πρόταση δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 49,5% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 32,9%, λίγο το 16,7% και καθόλου το 1,0%.

Η πρόταση-άποψη με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι *«Από το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό)» (Μ.Ο.= 2,9, Τ.Α.= 0,8)*. Με αυτή την πρόταση-άποψη δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 22,9% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 50%, λίγο το 24,8% και καθόλου το 2,4%.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις προτάσεις *«Από το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών)»*, *«Από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας»* και *«Από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που την απαρτίζουν»* είτε αρκετά είτε πολύ. Ενώ, στην πρόταση *«Από το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό)»* απάντησαν είτε λίγο είτε αρκετά.



Γράφημα 23: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το οργανωτικό κλίμα του σχολείου

5.2.4. Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος

Η Ενότητα Δ΄ του ερωτηματολογίου αφορούσε τις βασικές παραμέτρους διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, εξετάζει τις παραμέτρους «Επικοινωνία», «Συνεργασία», «Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου» και

«Μαθητές». Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις παραμέτρους του σχολικού κλίματος που χρήζουν βελτίωσης.

5.2.4.1. Επικοινωνία

Η πρώτη ερώτηση (Ερώτηση Δ1.1) της Ενότητας Δ΄ αποσκοπεί στο να εξετάσει τη συμβολή της επικοινωνίας, ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, καθώς και τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωσή του.

Στην ερώτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για τη συμβολή της επικοινωνίας και τη συμβολή του διευθυντή διαμέσου οκτώ προτάσεων-απόψεων.

Ο Πίνακας 25 και το Γράφημα 24 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με την παράμετρο «Επικοινωνία».

Πίνακας 25: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με την παράμετρο «Επικοινωνία»

Δ1.1 Σε ποιον βαθμό:	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Α. Ο/η διευθυντής/ντρια ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές.	25	11.9%	113	53.8%	54	25.7%	18	8.6%	210	2.3	.8
Β. Ο/η διευθυντής/ντρια οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών.	17	8.1%	38	18.1%	117	55.7%	38	18.1%	210	2.8	.8
Γ. Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση (εγκύκλιοι, έγγραφα κτλ.) που έχετε από τη διοίκηση του σχολείου σας.	21	10.0%	38	18.1%	100	47.6%	51	24.3%	210	2.9	.9
Δ. Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου (ανακοινώσεις προσωπικού, εγκύκλιοι, έγγραφα, επιμορφώσεις, ανατροφοδότηση)	21	10.0%	31	14.8%	103	49.0%	55	26.2%	210	2.9	.9

Ε. Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου Διδασκόντων (τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις)	22	10.5%	41	19.5%	94	44.8%	53	25.2%	210	2.8	.9
ΣΤ. Ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά.	26	12.4%	73	34.8%	68	32.4%	43	20.5%	210	2.6	.9
Ζ. Θεωρείτε ότι η καλή επικοινωνία συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας.	25	11.9%	16	7.6%	33	15.7%	136	64.8%	210	3.3	1.0
Η. Οι γονείς παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό και διδακτικό σας έργο.	137	65.2%	42	20.0%	8	3.8%	23	11.0%	210	1.6	1.0

Παρατηρώντας τους μέσους όρους σε αυτόν τον πίνακα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν λίγο έως αρκετά με τις συγκεκριμένες προτάσεις.

Ειδικότερα, τον υψηλότερο μέσο όρο είχε η πρόταση-άποψη *«Θεωρείτε ότι η καλή επικοινωνία συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας» (Μ.Ο.= 3,3, Τ.Α.= 1,0)*. Με αυτή την πρόταση δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 64,8% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 15,7%, λίγο το 7,6% και καθόλου το 11,9%. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν αρκετά έως πολύ τη συγκεκριμένη πρόταση-άποψη.

Τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο είχαν δύο προτάσεις-απόψεις. Η πρόταση *«Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχετε από τη διοίκηση του σχολείου σας» (Μ.Ο.= 2,9, Τ.Α.= 0,9)*, με την οποία δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 24,3% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 47,6%, λίγο το 18,1% και καθόλου το 10%, καθώς και η πρόταση *«Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου» (Μ.Ο.= 2,9, Τ.Α.= 0,9)*, με την οποία δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 26,2%, αρκετά το 49%, λίγο το 14,8% και καθόλου το 10% των εκπαιδευτικών.

Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο δύο προτάσεις-απόψεις. Η πρόταση-άποψη *«Ο/η διευθυντής/ντρια οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών» (Μ.Ο.= 2,8, Τ.Α.= 0,8)*, με την οποία δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 18,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 55,7%, λίγο το 18,1%

και καθόλου το 8,1%. Επίσης, η πρόταση-άποψη *«Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων» (Μ.Ο.= 2,8, Τ.Α.= 0,9)*, με την οποία δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 25,2% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 44,8%, λίγο το 19,5% και καθόλου το 10,5%.

Η τέταρτη σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο πρόταση-άποψη είναι «*Ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά» (Μ.Ο.= 2,6, Τ.Α.= 0,9)*. Με αυτή την πρόταση συμφωνούν πολύ το 20,5% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 32,4%, λίγο το 34,8% και καθόλου το 12,4%.

Η πρόταση-άποψη *«Ο/η διευθυντής/ντρια ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές»* είναι πέμπτη σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο *(Μ.Ο.=2,3, Τ.Α.= 0,8)*. Με αυτή την πρόταση δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 8,,6% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 25,7%, λίγο το 53,8% και καθόλου το 11,9%.

Τον χαμηλότερο μέσο όρο έχει η πρόταση-άποψη *«Οι γονείς παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό και διδακτικό σας έργο» (Μ.Ο.= 1,6, Τ.Α.= 1,0)*. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ με αυτή την πρόταση σε ποσοστό 11%, αρκετά 3,8%, λίγο 20% και καθόλου 65,2%.

Γράφημα 24: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παράμετρο «Επικοινωνία»

Στη δεύτερη ερώτηση (Ερώτηση Δ1.2) της Ενότητας Δ΄ του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν σε ποιον βαθμό θεωρούν ικανοποιητική την επικοινωνία που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα σε σχέση με τη διοίκηση, τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, τους μαθητές και τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους διαμέσου οκτώ προτάσεων.

Ο Πίνακας 26 και το Γράφημα 25 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από την επικοινωνία στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση στην ερώτηση Δ1.2.Α-Η

Δ1.2. Σε ποιον βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την επικοινωνία σας:	**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.	11	5.2%	23	11.0%	133	63.3%	43	20.5%	210	3.0	.7
Β. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με τον προγραμματισμό των εργασιών.	3	1.4%	55	26.2%	117	55.7%	35	16.7%	210	2.9	.7
Γ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών.	24	11.4%	119	56.7%	51	24.3%	16	7.6%	210	2.3	.8
Δ .Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επιμόρφωση.	46	21.9%	113	53.8%	36	17.1%	15	7.1%	210	2.1	.8
Ε. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίδοση των μαθητών.	1	.5%	60	28.6%	110	52.4%	39	18.6%	210	2.9	.7
ΣΤ .Με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο.	2	1.0%	65	31.0%	105	50.0%	38	18.1%	210	2.9	.7
Ζ. Με τους μαθητές του σχολείου σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά – καινοτόμα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις κτλ.	0	0.0%	55	26.2%	124	59.0%	31	14.8%	210	2.9	.6
Η. Με τους γονείς των μαθητών (επίλυση προβλημάτων, επίδοση μαθητών, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες)	24	11.4%	104	49.5%	62	29.5%	20	9.5%	210	2.4	.8

Παρατηρώντας τους μέσους όρους στον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λίγο έως αρκετά ικανοποιημένοι από την επικοινωνία που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα.

Η πρόταση *«Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα»* έχει τον μεγαλύτερο μέσο όρο 3,0 *(Τ.Α.= 0,7)*. Ως προς την κατανομή των συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι το 20,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί πολύ με αυτή την πρόταση, το 63,3% αρκετά, το 11% λίγο και το 5,2% καθόλου. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι με τη συγκεκριμένη πρόταση.

Τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο είχαν τέσσερις προτάσεις με μέσο όρο 2,9. Οι προτάσεις-απόψεις *«Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με τον προγραμματισμό των εργασιών» (Μ.Ο.= 2,9, Τ.Α.= 0,7), «Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίδοση των μαθητών» (Μ.Ο.= 2,9, Τ.Α.= 0,7), «Με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο» (Μ.Ο.= 2,9, Τ.Α.= 0,7)* και *«Με τους μαθητές του σχολείου σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά – καινοτόμα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις κτλ.» (Μ.Ο.= 2,9, Τ.Α.= 0,6)*.

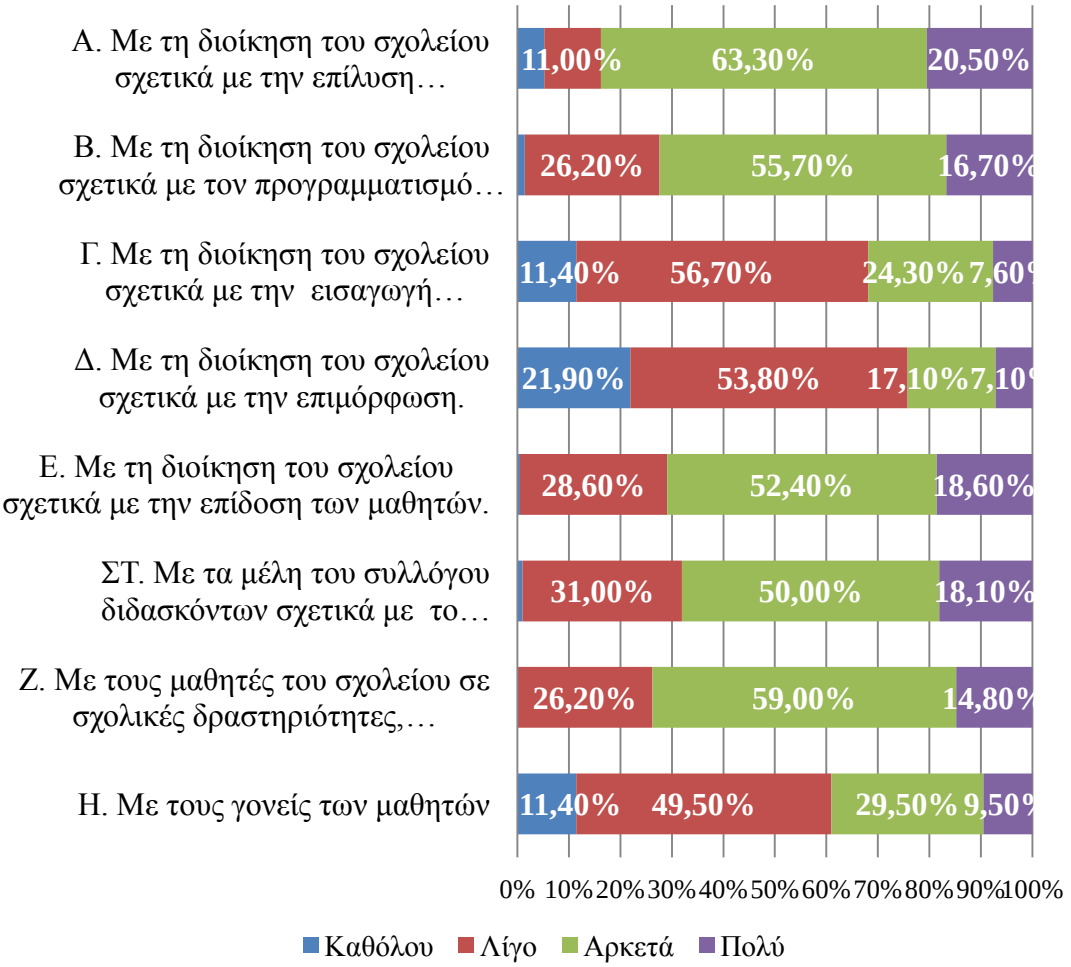
Από την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν είτε λίγο είτε αρκετά. Συγκεκριμένα, με την πρόταση *«Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με τον προγραμματισμό των εργασιών»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 16,7% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 55,7%, λίγο το 26,2% και καθόλου το 1,4%. Με την πρόταση *«Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίδοση των μαθητών»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 18,6% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 52,4%, λίγο το 28,6% και καθόλου το 0,5%. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ με την πρόταση *«Με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο»* σε ποσοστό 18,1%, αρκετά 50%, λίγο 31% και καθόλου 1%. Με την πρόταση *«Με τους μαθητές του σχολείου σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά – καινοτόμα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις κτλ.»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 14,8% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 59% και λίγο το 26,2%.

Ακολουθεί σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο η πρόταση-άποψη *«Με τους γονείς των μαθητών (επίλυση προβλημάτων, επίδοση μαθητών, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες) (Μ.Ο.= 2,4, Τ.Α.= 0,8)*. Με την πρόταση αυτή δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 9,5% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 29,5%, λίγο το 49,5% και

καθόλου το 11,4%. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λίγο έως αρκετά ικανοποιημένοι με την παραπάνω πρόταση.

Τέταρτη σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο είναι η πρόταση-άποψη *«Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών» (Μ.Ο.= 2,3, Τ.Α.= 0,8)*. Και εδώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι λίγο ικανοποιημένη με τη συγκεκριμένη πρόταση, αφού το 56,7% δήλωσε ότι συμφωνεί λίγο, το 11,4% καθόλου, το 24,3% αρκετά και μόνο το 7,6% πολύ.

Τον χαμηλότερο μέσο όρο είχε η πρόταση-άποψη *«Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επιμόρφωση» (Μ.Ο.= 2,1, Τ.Α.= 0,8)*. Με την πρόταση αυτή δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ, μόνο, το 7,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 17,1%, λίγο το 53,8% και καθόλου το 21,9%. Από την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι λίγο ικανοποιημένοι.



Γράφημα 25: Ραβδόγραμμα κατανομής των συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.2.Α-Η σχετικά με την αξιολόγηση της παραμέτρου «επικοινωνία» στη σχολική μονάδα

5.2.4.2. Συνεργασία

Η πρώτη ερώτηση (Ερώτηση Δ2.1) της δεύτερης υποενότητας της Ενότητας Δ΄ του ερωτηματολογίου αποσκοπεί στο να εξετάσει τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πλαίσιο συνεργασίας που επικρατεί στη σχολική μονάδα, όπως αυτή πραγματώνεται.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους διαμέσου έξι προτάσεων-απόψεων σχετικά με τη συνεργασία που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα.

Ο Πίνακας 27 και το Γράφημα 26 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με την παράμετρο «συνεργασία» που επικρατεί στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 27: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με την παράμετρο «συνεργασία» στη σχολική μονάδα

Δ2.1 Σε ποιον βαθμό:	**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.	9	4.3%	83	39.5%	98	46.7%	20	9.5%	210	2.6	.7
Β. Νιώθετε ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο σας.	6	2.9%	74	35.2%	102	48.6%	28	13.3%	210	2.7	.7
Γ. Λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο σας.	7	3.3%	31	14.8%	128	61.0%	44	21.0%	210	3.0	.7
Δ. Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται.	9	4.3%	74	35.2%	91	43.3%	36	17.1%	210	2.7	.8
Ε. Έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε	41	19.5%	114	54.3%	40	19.0%	15	7.1%	210	2.1	.8

καινοτόμες ιδέες στους συναδέλφους σας.											
ΣΤ. Νιώθετε ότι αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρετε στο σχολείο.	9	4.3%	62	29.5%	114	54.3%	25	11.9%	210	2.7	.7

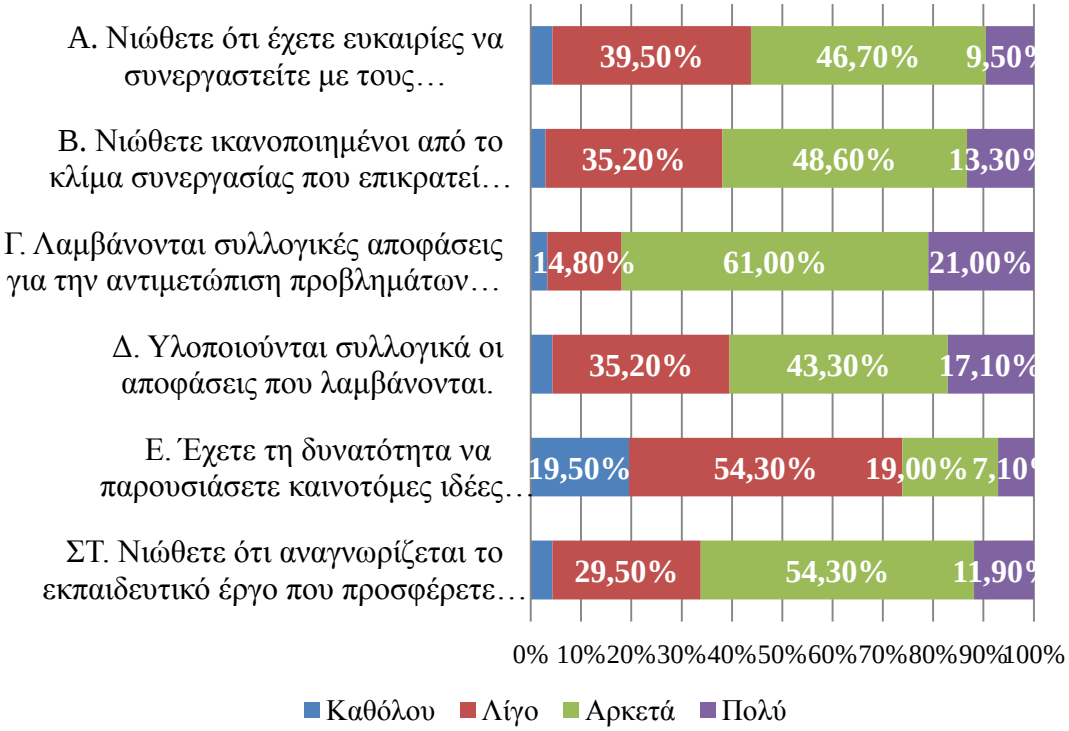
Παρατηρώντας τους μέσους όρους του ανωτέρω πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις συγκεκριμένες προτάσεις-απόψεις είτε λίγο είτε αρκετά. Η πρόταση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι *«Λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο σας» (Μ.Ο.= 3,0, Τ.Α.= 0,7)*. Φαίνεται η πλειονότητα των εκπαιδευτικών να συμφωνεί αρκετά με αυτή την πρόταση σε ποσοστό 61%, ενώ το 21% πολύ, το 14,8% λίγο και το 3,3% καθόλου.

Στη δεύτερη θέση σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο ακολουθούν τρεις προτάσεις-απόψεις, *«Νιώθετε ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο σας», (Μ.Ο.=2,7, Τ.Α.= 0,7), «Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται» (Μ.Ο.= 2,7, Τ.Α.= 0,8)* και *«Νιώθετε ότι αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρετε στο σχολείο» (Μ.Ο.= 2,7, Τ.Α.= 0,7).* Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις προτάσεις αυτές είτε λίγο είτε αρκετά. Με την πρόταση *«Νιώθετε ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο σας»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 13,3% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 48,6%, λίγο το 35,2% και καθόλου το 2,9%. Το 17,1% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί πολύ με την πρόταση-άποψη «*Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται»*, το 43,3% αρκετά, το 35,2% λίγο και το 4,3% καθόλου. Με την πρόταση *«Νιώθετε ότι αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρετε στο σχολείο»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 11,9% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 54,3%, λίγο το 29,5% και καθόλου το 4,3%.

Ακολουθεί σε τρίτη θέση σε φθίνουσα σειρά ο μέσος όρος με την πρόταση-άποψη *«Νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους του σχολείου σας» (Μ.Ο.= 2,6, Τ.Α.= 0,7)*, με την οποία δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 9,5% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 46,7%, λίγο το 39,5% και καθόλου το 4,3%.

Τον χαμηλότερο μέσο όρο είχε η πρόταση-άποψη *«Έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινοτόμες ιδέες στους συναδέλφους σας» (Μ.Ο.= 2,1, Τ.Α.= 0,8)*, με την οποία δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 7,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το

19%, λίγο το 54,3% και καθόλου το 19,5%. Φαίνεται ότι η πλειοψηφία (54,3%) των εκπαιδευτικών απάντησε λίγο, επομένως, πιστεύουν ότι τους δίνεται λίγο η δυνατότητα να παρουσιάσει καινοτόμες ιδέες στους συναδέλφους του.



Γράφημα 26: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.1.Α-ΣΤ σχετικά με την παράμετρο «συνεργασία» στη σχολική μονάδα

Στην επόμενη ερώτηση (Ερώτηση Δ2.2) της Ενότητας Δ΄ του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς διαμέσου τεσσάρων προτάσεων-απόψεων να αξιολογήσουν τον βαθμό που θεωρούν ως ικανοποιητική τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.

Ο Πίνακας 28 και το Γράφημα 27 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με την αξιολόγηση της παραμέτρου «συνεργασία» μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.

Πίνακας 28: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση στην ερώτηση Δ2.2.Α-Δ

Δ2.2 Σε ποιον βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Α. Με την επίδοση των μαθητών.	7	3,3%	62	29,5%	105	50,0%	36	17,1%	210	2,8	,8
Β. Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.	57	27,1%	90	42,9%	35	16,7%	28	13,3%	210	2,2	1,0
Γ. Με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	6	2,9%	58	27,6%	92	43,8%	54	25,7%	210	2,9	,8
Δ. Με τη συνεργατική διδασκαλία.	86	41,0%	86	41,0%	26	12,4%	12	5,7%	210	1,8	,9

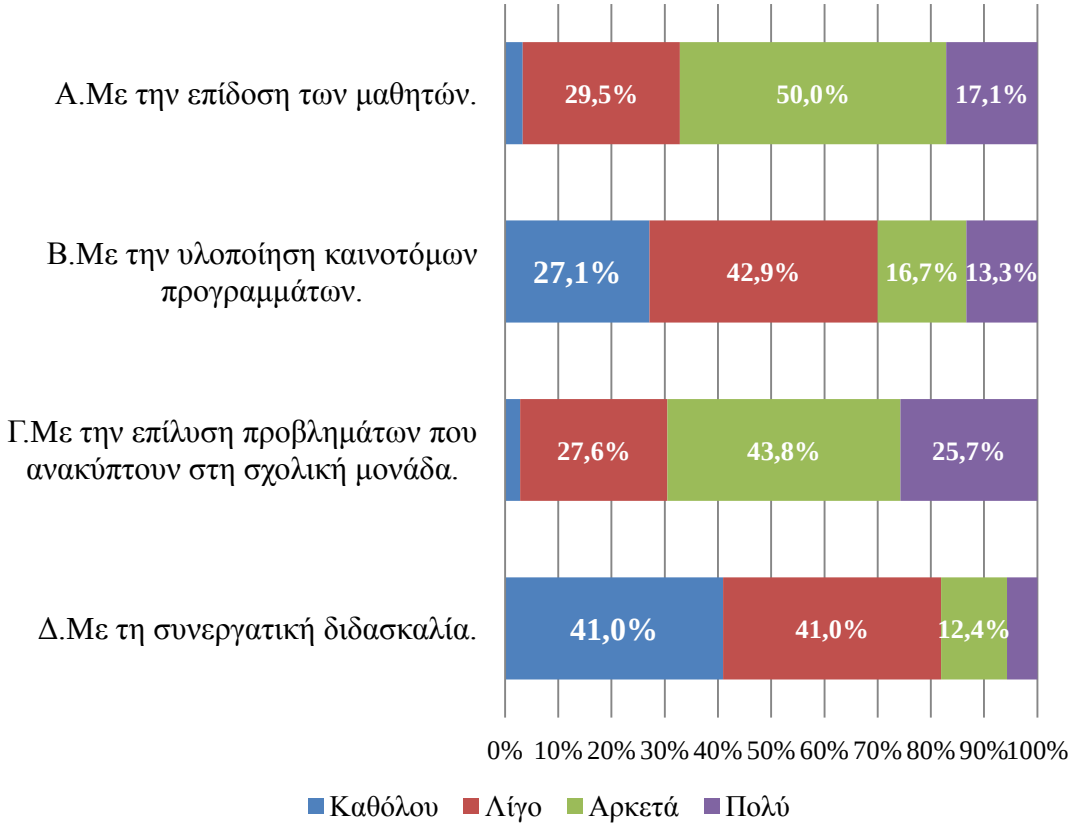
Παρατηρώντας τους μέσους όρους του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με χαμηλές τιμές, κάτω από 3, τις συγκεκριμένες προτάσεις-απόψεις, γεγονός που δείχνει ότι απαντούν είτε λίγο είτε αρκετά.

Πιο συγκεκριμένα, τον υψηλότερο μέσο όρο είχε η πρόταση-άποψη *«Με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα» (Μ.Ο.= 2,9, Τ.Α.= 0,8)*. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν πολύ με αυτή την πρόταση σε ποσοστό 25,7%, αρκετά 43,8%, λίγο 27,6% και καθόλου 2,9%.

Ακολουθεί η πρόταση-άποψη με μέσο όρο 2,8 *(Τ.Α.= 0,8) «Με την επίδοση των μαθητών»*, με την οποία δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 17,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 50%, λίγο το 29,5% και καθόλου το 3,3%.

Χαμηλότερους μέσους όρους σε φθίνουσα σειρά είχαν οι προτάσεις-απόψεις *«Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων»* και *«Με τη συνεργατική διδασκαλία»* με μέσους όρους 2,2 και 1,8 αντίστοιχα και τυπική απόκλιση 0,8 και 0,9 αντίστοιχα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν πολύ, σε ποσοστό 13,3%, με την πρόταση *«Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων»*, αρκετά 16,7%, λίγο

42,9% και καθόλου 27,1%, ενώ με την πρόταση *«Με τη συνεργατική διδασκαλία»* απάντησαν πως συμφωνούν πολύ το 5,7% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 12,4%, λίγο το 41% και καθόλου το 41%.



Γράφημα 27: Ραβδόγραμμα κατανομής απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.2.Α-Δ

5.2.4.3. Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου

Η πρώτη ερώτηση (Ερώτηση Δ3.1) της υποενότητας Οργάνωση – Διοίκηση της Ενότητας Δ΄ του ερωτηματολογίου αποσκοπεί να διερευνήσει τον ρόλο της οργάνωσης – διοίκησης της σχολικής μονάδας, ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους διαμέσου έντεκα προτάσεων-απόψεων σχετικά με την παράμετρο «Οργάνωση - διοίκηση του σχολείου».

Ο Πίνακας 29 και το Γράφημα 28 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με την παράμετρο «Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου».

Πίνακας 29: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση στην ερώτηση Δ3.1.Α-ΙΑ

Δ3.1 Σε ποιον βαθμό:	**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.	4	1.9%	46	21.9%	122	58.1%	38	18.1%	210	2.9	.7
Β. Η διοίκηση του σχολείου σας αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων.	7	3.3%	55	26.2%	95	45.2%	53	25.2%	210	2.9	.8
Γ. Η διοίκηση του σχολείου σας παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.	2	1.0%	61	29.0%	92	43.8%	55	26.2%	210	3.0	.8
Δ. Ο/η διευθυντής/ντρια είναι αμερόληπτος/η στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.	7	3.3%	31	14.8%	125	59.5%	47	22.4%	210	3.0	.7
Ε. Ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα.	31	14.8%	101	48.1%	45	21.4%	33	15.7%	210	2.4	.9
ΣΤ. Ο καταμερισμός εξωδιδακτικών εργασιών είναι δίκαιος.	4	1.9%	40	19.0%	120	57.1%	46	21.9%	210	3.0	.7
Ζ. Ο/η διευθυντής/ντρια λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς.	23	11.0%	52	24.8%	107	51.0%	28	13.3%	210	2.7	.9
Η. Η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει στο διδακτικό έργο.	152	72.4%	30	14.3%	12	5.7%	16	7.6%	210	1.5	.9
Θ. Πιστεύετε ότι ο /η διευθυντής/ντρια	5	2.4%	11	5.2%	50	23.8%	144	68.6%	210	3.6	.7

αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος.											
Ι. Ενισχύεται η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον/στην διευθυντή/ντρια και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.	2	1.0%	72	34.3%	98	46.7%	38	18.1%	210	2.8	.7
ΙΑ.Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές.	6	2.9%	35	16.7%	125	59.5%	44	21.0%	210	3.0	.7

Παρατηρώντας τους μέσους όρους του ανωτέρω πίνακα διαπιστώνεται ότι μία πρόταση-άποψη έχει μέσο όρο 3,6 και τέσσερις προτάσεις-απόψεις έχουν μέσο όρο 3, ενώ οι υπόλοιπες έχουν τιμή κάτω από 3. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν στις περισσότερες προτάσεις είτε λίγο είτε αρκετά.

Πιο αναλυτικά, η πρόταση-άποψη με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι *«Πιστεύετε ότι ο/η διευθυντής/ντρια αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος» (Μ.Ο.= 3,6, Τ.Α.= 0,7)*, με την οποία δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 68,6%, αρκετά το 23,8%, λίγο το 5,2% και καθόλου το 2,4%. Επομένως, αναγνωρίζουν τον ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση ευνοϊκού σχολικού κλίματος.

Ακολουθούν οι προτάσεις *«Η διοίκηση του σχολείου σας παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων» (Μ.Ο.= 3,0, Τ.Α.= 0,8), «Ο/η διευθυντής/ντρια είναι αμερόληπτος/η στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Μ.Ο.= 3,0, Τ.Α.= 0,7), «Ο καταμερισμός εξωδιδακτικών εργασιών είναι δίκαιος» (Μ.Ο.= 3,0, Τ.Α.= 0,7)* και *«Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές» (Μ.Ο.= 3,0, Τ.Α.= 0,7)*. Ειδικότερα, με την πρόταση *«Η διοίκηση του σχολείου σας παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 25,2% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 45,2%, λίγο το 26,2% και καθόλου το 3,3%. Με την

πρόταση-άποψη *«Ο/η διευθυντής/ντρια είναι αμερόληπτος/η στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 22,4% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 59,5%, λίγο το 14,8% και καθόλου το 3,3%. Με την πρόταση-άποψη *«Ο καταμερισμός εξωδιδακτικών εργασιών είναι δίκαιος»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 21,9% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 57,1%, λίγο το 19% και καθόλου το 1,9%. Με την πρόταση *«Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 21% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 59,5%, λίγο το 16,7% και καθόλου το 2,9%. Στις παραπάνω τέσσερις προτάσεις-απόψεις οι εκπαιδευτικοί απάντησαν, κυρίως, αρκετά.

Στην τρίτη θέση σε φθίνουσα σειρά σε μέσους όρους είναι δύο προτάσεις. Η πρόταση *«Είναι χρήσιμη για τη δουλειά σας η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε από τη διοίκηση του σχολείου σας» (Μ.Ο.= 2,9, Τ.Α.= 0,7)* και η πρόταση *«Η διοίκηση του σχολείου σας αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων» (Μ.Ο.= 2,9, Τ.Α.= 0,8)*. Με την πρόταση-άποψη *«Είναι χρήσιμη για τη δουλειά σας η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε από τη διοίκηση του σχολείου σας»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 18,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 58,1%, λίγο το 21,9% και καθόλου το 1,9%. Επίσης, με την πρόταση-άποψη *«Η διοίκηση του σχολείου σας αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 25,2% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 45,2%, λίγο το 26,2% και καθόλου το 3,3%. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν στις δύο παραπάνω προτάσεις-απόψεις είτε λίγο είτε αρκετά.

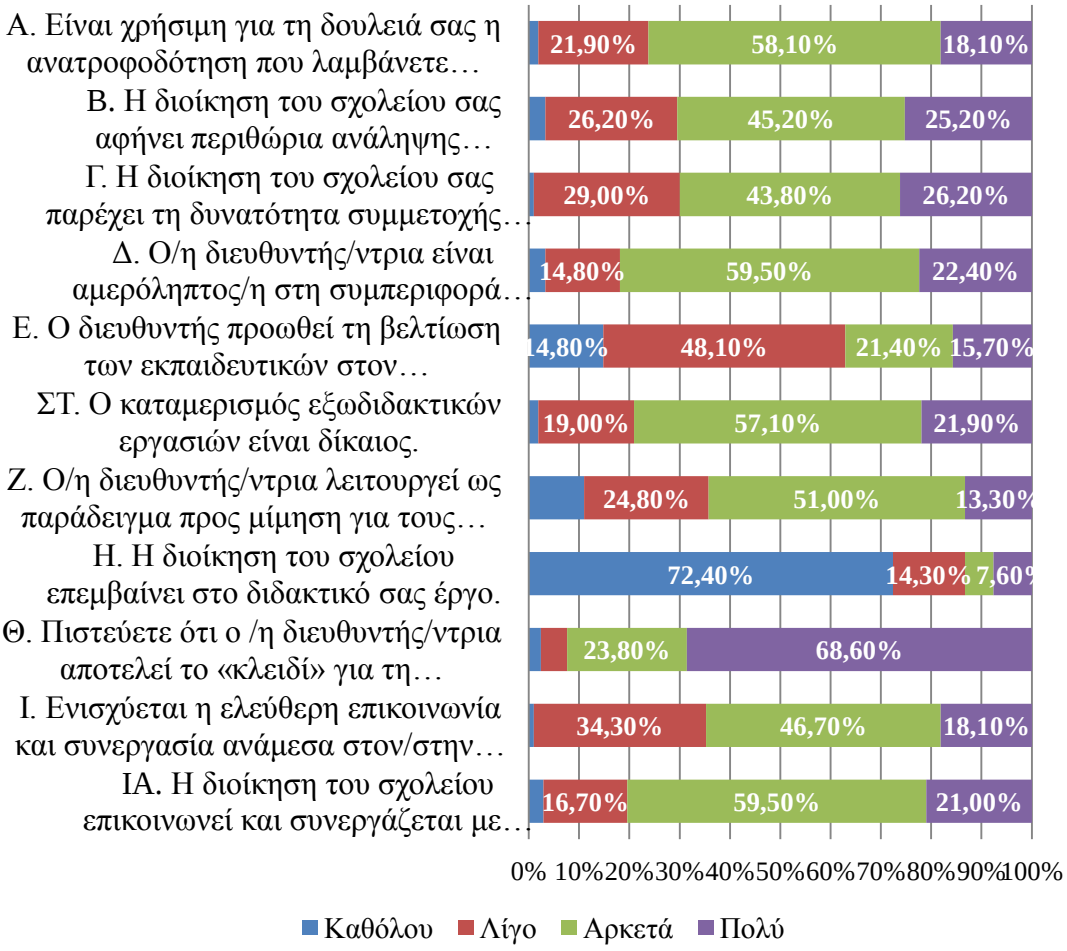
Ακολουθεί σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο η πρόταση-άποψη *«Ενισχύεται η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον/στην διευθυντή/ντρια και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου» (Μ.Ο.= 2,8, Τ.Α.= 0,7)*, με την οποία συμφωνούν πολύ το 18,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 46,7%, λίγο το 34,3% και καθόλου το 1%. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε αυτή την πρόταση-άποψη είτε λίγο είτε αρκετά.

Στην πέμπτη θέση σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο είναι η πρόταση-άποψη *«Ο/η διευθυντής/ντρια λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς» (Μ.Ο.= 2,7, Τ.Α.= 0,9)*, με την οποία δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 13,3% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 51%, λίγο το 24,8% και καθόλου το 11%. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν είτε λίγο είτε αρκετά.

Σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο ακολουθεί η πρόταση-άποψη *«Ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα» (Μ.Ο.= 2,4,*

Τ.Α.= 0,9), με την οποία δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 15,7% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 21,4%, λίγο το 48,1% και καθόλου το 14,8%. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν είτε λίγο είτε αρκετά.

Η πρόταση-άποψη με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι *«Η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει στο διδακτικό σας έργο» (Μ.Ο.= 1,5, Τ.Α.= 0,9)*, με την οποία δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 7,6% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 5,7%, λίγο το 14,3% και καθόλου το 72,4%. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν είτε καθόλου είτε λίγο.



Γράφημα 28: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Δ3.1.Α-ΙΑ

5.2.4.4. Μαθητές

Η πρώτη ερώτηση (Ερώτηση Δ4.1) της υποενότητας Μαθητές της Ενότητας Δ΄ του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο να διερευνήσει την παράμετρο «Μαθητές» και πόσο επηρεάζει τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Στην ερώτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους διαμέσου οκτώ προτάσεων-απόψεων σχετικά με την παράμετρο «μαθητές» που συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Ο Πίνακας 30 και το Γράφημα 29 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με τις προτάσεις που αφορούν την παράμετρο «μαθητής», ως παράμετρος διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Πίνακας 30: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση στην ερώτηση Δ4.1.Α-Η

Δ4.1. Σε ποιον βαθμό:	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Α. Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας.	1	.5%	24	11.4%	140	66.7%	45	21.4%	210	3.1	.6
Β. Θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές σας.	0	0.0%	35	16.7%	153	72.9%	22	10.5%	210	2.9	.5
Γ. Το σχολείο μεταδίδει έμπρακτα το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές.	15	7.1%	128	61.0%	50	23.8%	17	8.1%	210	2.3	.7
Δ. Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό.	1	.5%	29	13.8%	135	64.3%	45	21.4%	210	3.1	.6
Ε. Η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών.	2	1.0%	30	14.3%	150	71.4%	28	13.3%	210	3.0	.6
ΣΤ. Το κλίμα του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές.	1	.5%	52	24.8%	129	61.4%	28	13.3%	210	2.9	.6
Ζ. Το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές.	13	6.2%	115	54.8%	70	33.3%	12	5.7%	210	2.4	.7

Η. Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές.	1	.5%	16	7.6%	123	58.6%	70	33.3%	210	3.2	.6

Παρατηρώντας τους μέσους όρους του παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι μισοί έχουν τιμή από 3 και πάνω και οι άλλοι μισοί κάτω από 3. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν αρκετά με όλες τις προτάσεις. Ειδικότερα, τον υψηλότερο μέσο όρο έχει η πρόταση *«Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές» (Μ.Ο.= 3,2, Τ.Α.= 0,6)*, με την οποία δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 33,3% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 58,6%, λίγο το 7,6% και καθόλου το 0,5%. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε είτε αρκετά είτε πολύ.

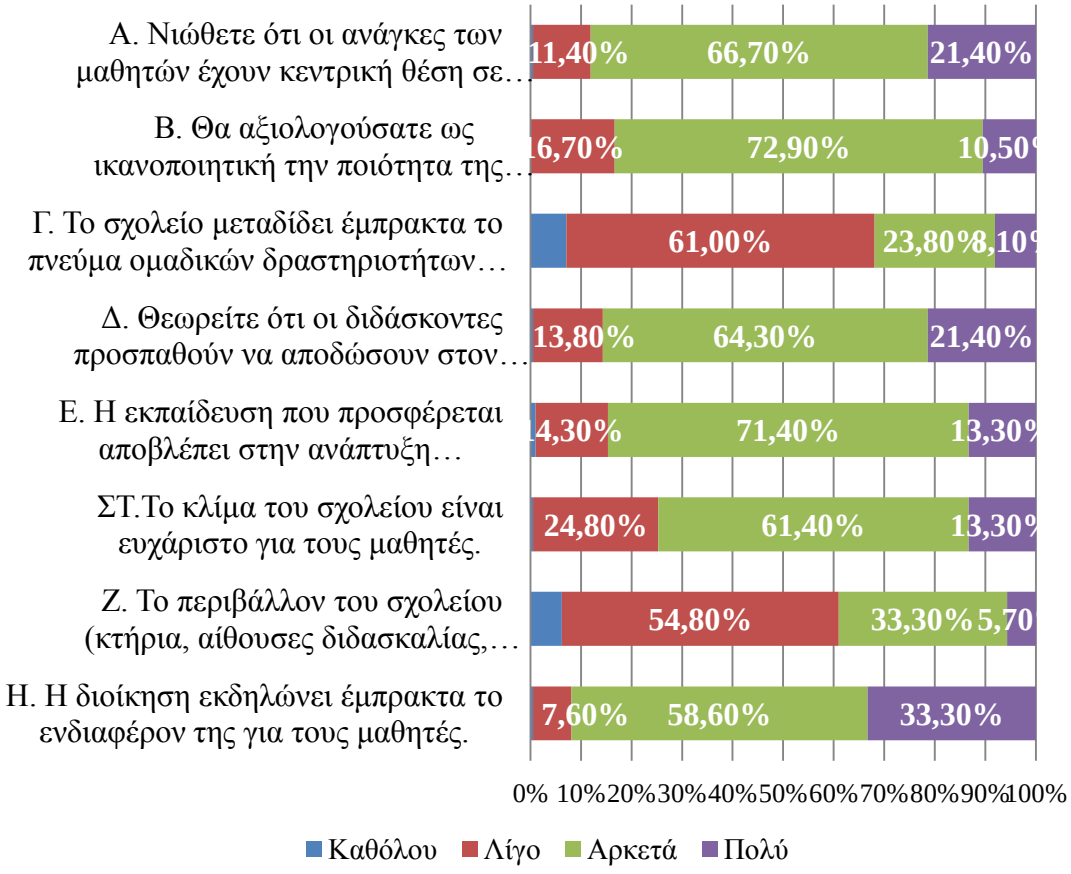
Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά σε μέσους όρους οι προτάσεις-απόψεις, *«Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας» (Μ.Ο.= 3,1, Τ.Α.= 0,6)* και *«Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό» (Μ.Ο.= 3,1, Τ.Α.= 0,6)*. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε είτε αρκετά είτε πολύ. Μάλιστα, στην πρόταση-άποψη *«Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας»* το 21,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως συμφωνεί πολύ, το 66,7% αρκετά, το 11,4% λίγο και το 0,5% καθόλου. Με την πρόταση *«Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό»* δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ το 21,4% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 64,3%, λίγο το 13,8% και καθόλου το 0,5%.

Στην τρίτη θέση σε φθίνουσα σειρά σε μέσους όρους είναι η πρόταση-άποψη *«Η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών» (Μ.Ο.= 3,0, Τ.Α.= 0,6)*. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με αυτή την πρόταση αρκετά. Μάλιστα, το 13,3% των εκπαιδευτικών συμφωνούν πολύ, το 71,4% αρκετά, το 14,3% λίγο και το 1% καθόλου.

Στην τέταρτη θέση σε φθίνουσα σειρά σε μέσους όρους είναι δύο προτάσεις-απόψεις, *«Θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές σας» (Μ.Ο.= 2,9, Τ.Α.= 0,5)* και *«Το κλίμα του σχολείου σας είναι ευχάριστο για τους μαθητές» (Μ.Ο.= 2,9, Τ.Α.= 0,6)*. Οι εκπαιδευτικοί στις προτάσεις-απόψεις αυτές απάντησαν είτε λίγο είτε αρκετά. Στην πρόταση-άποψη *«Θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές σας»* το 10,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως συμφωνεί πολύ, το 72,9%

αρκετά και το 16,7% λίγο. Με την πρόταση *«Το κλίμα του σχολείου σας είναι ευχάριστο για τους μαθητές»* δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 13,3% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 61,4%, λίγο το 24,8% και καθόλου το 0,5%.

Τους χαμηλότερους μέσους όρους είχαν δύο προτάσεις, *«Το περιβάλλον του σχολείου (κτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) είναι ευχάριστο για τους μαθητές» (Μ.Ο.= 2,4, Τ.Α.= 0,7)* και *«Το σχολείο μεταδίδει έμπρακτα το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές» (Μ.Ο.= 2,3, Τ.Α.= 0,7)*. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις προτάσεις αυτές είτε λίγο είτε αρκετά. Με την πρόταση-άποψη *«Το περιβάλλον του σχολείου (κτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) είναι ευχάριστο για τους μαθητές»* δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 5,7% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 33,3%, λίγο το 54,8% και καθόλου το 6,2%. Με την πρόταση *«Το σχολείο μεταδίδει έμπρακτα το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές»* δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 8,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 23,8%, λίγο το 61% και καθόλου το 7,1%.



Γράφημα 29: Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων στην ερώτηση Δ4.1.Α-Η

5.2.4.5. Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος

Στόχος της τελευταίας ερώτησης (Ερώτηση Δ5.1) της Ενότητας Δ΄ του ερωτηματολογίου ήταν να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί τις παραμέτρους διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος που χρήζουν βελτίωσης, κατά την άποψή τους, στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας.

Στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν έξι προτάσεις και τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τον βαθμό που η κάθε μία χρήζει βελτίωσης, κατά την άποψή τους.

Ο Πίνακας 31 και το Γράφημα 30 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον μέσο όρο (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) σχετικά με την αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος.

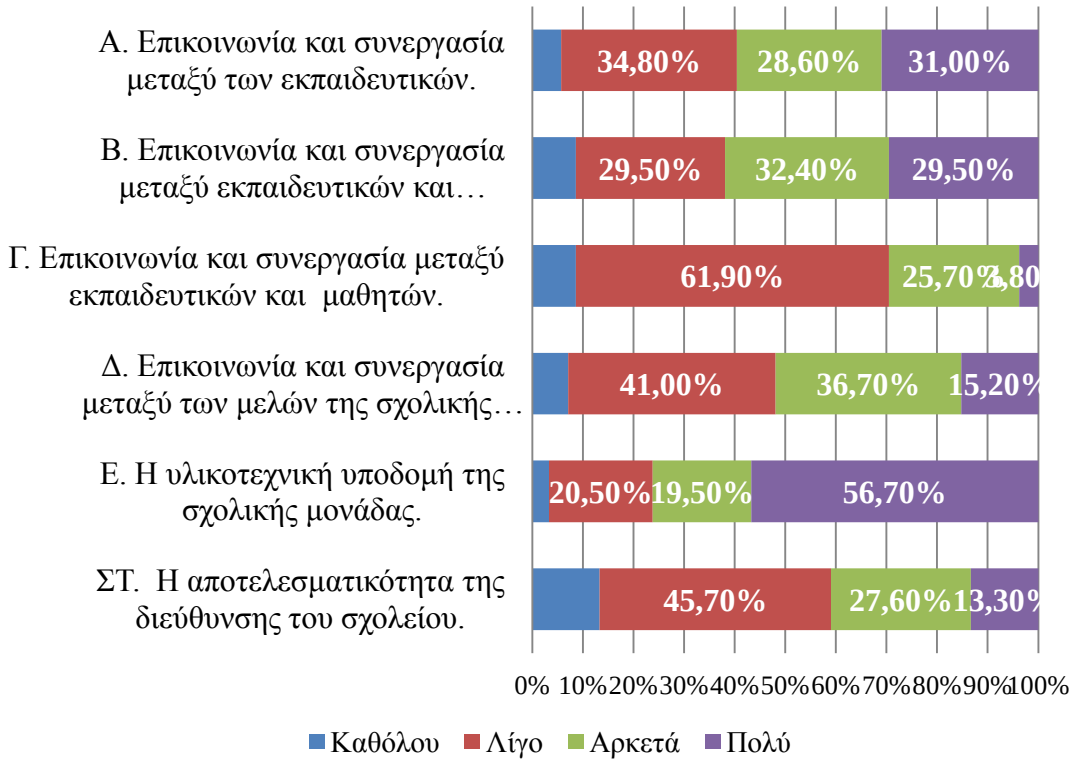
Πίνακας 31: Κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση στην ερώτηση Δ5.1.Α-ΣΤ

Δ5.1 Αξιολογώντας το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας, σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι πρέπει να βελτιωθούν οι παρακάτω παράμετροι:	**Καθόλου**		**Λίγο**		**Αρκετά**		**Πολύ**		**Σύνολο**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Α. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	12	5.7%	73	34.8%	60	28.6%	65	31.0%	210	2.8	.9
Β. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας.	18	8.6%	62	29.5%	68	32.4%	62	29.5%	210	2.8	1.0
Γ. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.	18	8.6%	130	61.9%	54	25.7%	8	3.8%	210	2.2	.7
Δ. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών.	15	7.1%	86	41.0%	77	36.7%	32	15.2%	210	2.6	.8
Ε. Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας.	7	3.3%	43	20.5%	41	19.5%	119	56.7%	210	3.3	.9
ΣΤ. Η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου.	28	13.3%	96	45.7%	58	27.6%	28	13.3%	210	2.4	.9

Παρατηρώντας τους μέσους όρους του ανωτέρω πίνακα, διαπιστώνεται ότι οι παράμετροι που χρήζουν βελτίωσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, κατά φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο είναι:

1. *«Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας» (Μ.Ο.= 3,3, Τ.Α.= 0,9).*
2. *«Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» (Μ.Ο.= 2,8, Τ.Α.= 0,9)* και *«Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας» (Μ.Ο.= 2,8, Τ.Α.= 1,0).*
3. *«Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών» (Μ.Ο.= 2,6, Τ.Α.= 0,8).*
4. *«Η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου» (Μ.Ο.= 2,4, Τ.Α.= 0,9).*
5. *«Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών» (Μ.Ο.= 2,2, Τ.Α.= 0,7).*

Σύμφωνα με την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων, το 56,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι πρέπει να βελτιωθεί πολύ *«Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας»*, το 19,5% αρκετά, το 45,7% λίγο και το 13,3% καθόλου. Επίσης, το 31% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η *«Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών»* πρέπει να βελτιωθεί πολύ, το 28,6% αρκετά, το 34,8% λίγο και το 5,7% καθόλου. Επιπλέον, το 29,5% πιστεύει ότι η *«Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας»* πρέπει να βελτιωθεί πολύ, το 32,4% αρκετά, το 29,5% λίγο και το 8,6% καθόλου. Ενώ, το 15,2% θεωρεί ότι η *«Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών»* πρέπει βελτιωθεί πολύ, το 36,7% αρκετά, το 41% λίγο και το 7,1% καθόλου. Αναφορικά με την *«Αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου»* το 13,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι πρέπει να βελτιωθεί πολύ, το 27,6% αρκετά, το 45,7% λίγο και το 13,3% καθόλου. Ως προς την παράμετρο *«Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών»* το 3,8% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι πρέπει να βελτιωθεί πολύ, το 25,7% αρκετά, το 61,9% λίγο και το 8,6% καθόλου.



Γράφημα 30: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Δ5.1.Α-ΣΤ

5.3. Διμεταβλητή περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων

Ακολουθεί διμεταβλητή περιγραφική ανάλυση, όπου εξετάζουμε τις μεταβλητές ανά ζεύγη. Εξετάσαμε ορισμένες ερωτήσεις που, κατά την άποψή μας, είχαν ενδιαφέρον ως προς το φύλο, ως προς τη θέση, ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας, ως προς τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ως προς τον τύπο σχολείου υπηρέτησης.

Από την ενότητα «Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης» του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου εξετάσαμε την τέταρτη ερώτηση (Ερώτηση Α4), «Ποιον θεωρείτε αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος», ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα.

Ο Πίνακας 32 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών, των υποδιευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιον θεωρούν αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.

Πίνακας 32: Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων στην ερώτηση Α4, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα

Α4. Ποιον θεωρείτε αρμόδιο φορέα για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος			**Π4. Θέση στη σχολική μονάδα**			**Σύνολο**
			Διευθυντής/ ντρια	**Υποδιευθυντής/ ντρια**	**Εκπαιδευτικός**	
Διευθυντή/ντρια σχολείου	**ΟΧΙ**	**N**	3	2	76	81
		%	21,4%	33,3%	40,0%	38,6%
	ΝΑΙ	**N**	11	4	114	129
		%	78,6%	66,7%	60,0%	61,4%
Σύλλογο Διδασκόντων	**ΟΧΙ**	**N**	0	0	22	22
		%	0,0%	0,0%	11,6%	10,5%
	ΝΑΙ	**N**	14	6	168	188
		%	100,0%	100,0%	88,4%	89,5%
Σχολικό Σύμβουλο	**ΟΧΙ**	**N**	10	5	182	197
		%	71,4%	83,3%	95,8%	93,8%
	ΝΑΙ	**N**	4	1	8	13
		%	28,6%	16,7%	4,2%	6,2%
Διευθυντή Β/θμιας Εκπ/σης	**ΟΧΙ**	**N**	12	5	185	202
		%	85,7%	83,3%	97,4%	96,2%
	ΝΑΙ	**N**	2	1	5	8
		%	14,3%	16,7%	2,6%	3,8%
Άλλον εξωτερικό φορέα	**ΟΧΙ**	**N**	10	6	162	178
		%	71,4%	100,0%	85,3%	84,8%
	ΝΑΙ	**N**	4	0	28	32
		%	28,6%	0,0%	14,7%	15,2%

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως αρμοδιότερο για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος τον Σύλλογο Διδασκόντων σε ποσοστό 88,4%, ενώ οι διευθυντές και υποδιευθυντές έχουν την ίδια άποψη, αλλά σε ποσοστό 100%. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 60% πως η αξιολόγηση μπορεί να διεξάγεται και από τον διευθυντή, ενώ οι διευθυντές και υποδιευθυντές συμφωνούν με αυτήν την άποψη σε ποσοστό 78,6% και 66,7% αντίστοιχα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές θεωρούν ως λιγότερο αρμόδιους για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος τον Σχολικό Σύμβουλο, τον Διευθυντή Β/θμιας Εκπαίδευσης και άλλον εξωτερικό φορέα. Ειδικότερα, αν συγκρίνουμε την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε πολύ χαμηλότερο ποσοστό λιγότερο αρμόδιους τον Σχολικό Σύμβουλο, τον Διευθυντή Β/θμιας και άλλον εξωτερικό φορέα σε αντίθεση με τους διευθυντές.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε την έκτη ερώτηση (Ερώτηση Α6) της παραπάνω ενότητας του ερωτηματολογίου, όπου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, ως προς το φύλο.

Ακολουθεί ο πίνακας 33 που παρουσιάζει τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, ως προς το φύλο.

Πίνακας 33: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Α6. Α-Ζ, ως προς το φύλο

Α6. Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες:	**Π1. Φύλο**			
	Άνδρας		**Γυναίκα**	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Α. Έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.	2,9	0,7	2,9	0,7
Β. Εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων.	2,9	0,7	2,9	0,6
Γ. Ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	2,8	0,7	2,9	0,7
Δ. Λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων.	3,7	0,6	3,6	0,6
Ε. Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	3,3	0,7	3,5	0,7
ΣΤ. Έλεγχος των εκπαιδευτικών.	3,4	0,8	3,7	0,6
Ζ. Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου.	2,5	0,8	2,3	0,6

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε ότι οι άνδρες και οι γυναίκες κρίνουν ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποσκοπεί αρκετά έως πολύ στη *«Λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων»* με μέσο όρο 3,7 (Τ.Α.= 0,6) και 3,6 (Τ.Α.= 0,6) αντίστοιχα, στον *«Έλεγχο των εκπαιδευτικών»* με μέσο όρο 3,4 (Τ.Α.= 0,8) και 3,7 (Τ.Α.= 0,6) αντίστοιχα και στη *«Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της παρεχόμενης εκπαίδευσης»* με μέσο όρο 3,3 (Τ.Α.= 0,7) και 3,5 (Τ.Α.= 0,7) αντίστοιχα. Αντίθετα, με τις υπόλοιπες προτάσεις-απόψεις της ερώτησης αυτής συμφωνούν λίγο έως αρκετά.

Στην Ενότητα Β΄ του Μέρους Β΄ του ερωτηματολογίου εξετάσαμε την ερώτηση (Ερώτηση Β1) *«Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας»*, ως προς τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.

Ο Πίνακας 34 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Β1 σχετικά με τον χαρακτηρισμό του τύπου του σχολικού κλίματος που επικρατεί στη μονάδα τους, ως προς τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν.

Πίνακας 34: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Β1, ως προς τον τύπο του σχολείου

		Π9. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε									
		Ημερήσιο Γυμνάσιο		**Ημερήσιο Γενικό Λύκειο**		**Εσπερινό Γυμνάσιο**		**Εσπερινό Γενικό Λύκειο**		**Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο**	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Β1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας	**Ανοιχτό σχολικό κλίμα**	49	53,3%	18	33,3%	4	100%	5	100%	28	50,9%
	Κλειστό σχολικό κλίμα	23	25,0%	18	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	11	20,0%
	Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης	8	8,7%	10	18,5%	0	0,0%	0	0,0%	3	5,5%
	Κλίμα αποχή ή αποφυγής	12	13,0%	8	14,8%	0	0,0%	0	0,0%	13	23,6%

Με βάση τα αποτελέσματα του ανωτέρω πίνακα, παρατηρούμε πως το 53,3% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Ημερήσια Γυμνάσια δήλωσε πως το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα τους είναι *«ανοιχτό»,* το 25% δήλωσε πως είναι *«κλειστό»*, το 13% *«αποχής ή αποφυγής»* και το 8,7% *«συμμετοχής ή αφοσίωσης»*. Από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Ημερήσια Γενικά Λύκεια το 33,3% δήλωσε πως το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους είναι *«ανοιχτό,* ενώ και το ίδιο ποσοστό 33,3% δήλωσε ότι είναι *«κλειστό»*. Επίσης, το 18,5% δήλωσε πως επικρατεί το *«κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης»* και το 14,8% το *«κλίμα αποχής ή αποφυγής»*. Επιπλέον, στο Εσπερινό Γυμνάσιο και στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο όλοι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 100% δήλωσαν πως το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους είναι *«ανοιχτό»*. Στα Ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ποσοστό 50,9%, δήλωσε πως το κλίμα είναι *«ανοιχτό»*, ενώ το 20% *«κλειστό»*, το 23,6% *«αποχής ή αποφυγής»* και το 5,5% *«συμμετοχής ή αφοσίωσης»*.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε την παραπάνω ερώτηση (Β1), ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα. Ο Πίνακας 35 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των

συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών, των υποδιευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με πώς χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα της μονάδας τους.

Πίνακας 35: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Β1, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα

		Π4. Θέση στη σχολική μονάδα					
		Διευθυντής/ ντρια		**Υποδιευθυντής/ ντρια**		**Εκπαιδευτικός**	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Β1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:	**Ανοιχτό σχολικό κλίμα**	12	85,7%	3	50,0%	89	46,8%
	Κλειστό σχολικό κλίμα	0	0,0%	0	0,0%	52	27,4%
	Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης	0	0,0%	2	33,3%	19	10,0%
	Κλίμα αποφυγής ή αποχής	2	14,3%	1	16,7%	30	15,8%

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία όλων των συμμετεχόντων χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα της μονάδας που υπηρετούν ως *«ανοιχτό»*. Ωστόσο, παρατηρείται ότι το ποσοστό των διευθυντών (85,7%) που χαρακτηρίζουν το κλίμα ως *«ανοιχτό»* είναι υψηλότερο από εκείνο των υποδιευθυντών (50%) και των εκπαιδευτικών (46,8%).

Στη συνέχεια, διερευνήσαμε την πέμπτη ερώτηση (Ερώτηση Γ1.5) της Ενότητας Γ΄ «Διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία» του ερωτηματολογίου, «Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε», ως προς το φύλο και τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Ο Πίνακας 36 που ακολουθεί παρουσιάζει τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.5 σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι είναι από το κλίμα της μονάδας υπηρέτησής τους, ως προς το φύλο και τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Πίνακας 36: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.5, ως προς το φύλο και τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

		Γ1.5. Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	
		Μ.Ο.	**Τ.Α.**
Π1. Φύλο	Άνδρας	2,8	1,2
	Γυναίκα	2,7	1,1
Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	1-3 έτη	1,2	0,6
	4-5 έτη	2,3	1
	6-8 έτη	2,6	0,7
	9-10 έτη	2,9	1
	11-12 έτη	2,6	0,6
	13-15 έτη	3,7	0,7
	Περισσότερα των 16 ετών	3,9	0,3

Με βάση τα αποτελέσματα του ανωτέρω πίνακα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου φύλου είναι λίγο έως αρκετά ικανοποιημένοι από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα των 16 ετών υπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και αυτοί που έχουν 13-15 έτη υπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι ικανοποιημένοι από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους αρκετά έως πολύ *(Μ.Ο.= 3,9 και 3,7* αντίστοιχα), ενώ οι υπόλοιπες ομάδες με λιγότερα των 13 ετών υπηρεσία στη συγκεκριμένη μονάδα είναι λίγο έως αρκετά ικανοποιημένοι από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα.

Επίσης, διερευνήσαμε την έκτη ερώτηση της Ενότητας Γ΄ του ερωτηματολογίου «Σε ποιον βαθμό, στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους», ως προς το φύλο, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Ακολουθεί ο Πίνακας 37 που παρουσιάζει τους μέσους όρους και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.6 σχετικά με το πόσο οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τους μονάδα σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους, ως προς το φύλο, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Πίνακας 37: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.6, ως προς το φύλο, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα

		Γ1.6. Σε ποιον βαθμό, στη σχολική σας μονάδα, οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους	
		Μ.Ο.	**Τ.Α.**
Π1. Φύλο	Άνδρας	3	0,7
	Γυναίκα	2,4	1
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	1-10 έτη	2,6	1
	11-20 έτη	2,7	0,9
	21-30 έτη	2,8	0,8
	Περισσότερα των 30 ετών	2,8	1
Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	1-3 έτη	2,5	1
	4-5 έτη	2,5	0,8
	6-8 έτη	2,6	1
	9-10 έτη	2,9	0,8
	11-12 έτη	3	0,8
	13-15 έτη	2,7	1
	Περισσότερα των 16 ετών	3	0,8

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, οι άνδρες είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τον σεβασμό που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τους μονάδα στις ικανότητες, δεξιότητες των συναδέλφων τους, αντίθετα οι γυναίκες λίγο έως αρκετά.

Επίσης, παρατηρείται ότι όσο αυξάνονται τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τόσο αυξάνεται και ο μέσος όρος των απαντήσεων. Οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων ομάδων συνολικής προϋπηρεσίας απάντησαν πως είναι λίγο έως αρκετά ικανοποιημένοι, με τις ομάδες πάνω από 21 έτη συνολικής προϋπηρεσίας να έχουν τον υψηλότερο μέσο όρο 2,8.

Επιπλέον, ως προς τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 16 έτη υπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι αρκετά ικανοποιημένοι με μέσο όρο 3 και τυπική απόκλιση 0,8. Οι υπόλοιπες ομάδες κάτω των 16 ετών υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι λίγο έως αρκετά ικανοποιημένοι.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η πρώτη ερώτηση (Ερώτηση Δ3.1) της υποενότητας «Οργάνωση – Διοίκηση του σχολείου» της Ενότητας Δ΄ του ερωτηματολογίου που

εξετάζει τον ρόλο της οργάνωσης-διοίκησης, ως παραμέτρου διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, με βάση τη θέση στη σχολική μονάδα.

Ακολουθεί ο Πίνακας 38 που παρουσιάζει τον μέσο όρο, και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων των διευθυντών, υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με την Οργάνωση-Διοίκηση του σχολείου.

Πίνακας 38: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ3.1 Α-ΙΑ, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα

Δ3.1. Σε ποιον βαθμό:	**Π4. Θέση στη σχολική μονάδα**					
	Διευθυντής/ντρια		Υποδιευθυντής/ντρια		Εκπαιδευτικός	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Α. .Είναι χρήσιμη για τη δουλειά σας η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε από τη διοίκηση του σχολείου σας.	3,4	,6	3,3	,8	2,9	,7
Β. Η διοίκηση του σχολείου σας αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων.	3,4	,6	3,2	,4	2,9	,8
Γ. Η διοίκηση του σχολείου σας παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.	3,5	,5	2,8	,4	2,9	,8
Δ. Ο/η διευθυντής/ντρια είναι αμερόληπτος/η στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.	3,6	,5	3,0	0,0	3,0	,7
Ε. Ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα.	3,4	,7	2,2	,4	2,3	,9
ΣΤ. Ο καταμερισμός εξωδιδακτικών εργασιών είναι δίκαιος.	3,5	,7	3,2	,4	2,9	,7
Ζ. Ο/η διευθυντής/ντρια λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς.	3,2	,9	2,7	,5	2,7	,8
Η. Η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει στο διδακτικό σας έργο.	1,4	,9	1,7	,5	1,5	,9
Θ. Πιστεύετε ότι ο /η διευθυντής/ντρια αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος.	3,6	,6	3,7	,5	3,6	,7

I. Ενισχύεται η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον/στην διευθυντή/ντρια και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.	3,2	,6	2,8	,4	2,8	,7
ΙΑ. Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές.	3,2	,7	3,3	,5	3,0	,7

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι διευθυντές έχουν υψηλότερους μέσους όρους από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές δήλωσαν πως συμφωνούν, σχεδόν, με όλες τις προτάσεις αρκετά έως πολύ, ενώ οι εκπαιδευτικοί λίγο έως αρκετά. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν το ίδιο με την πρόταση *«Πιστεύετε ότι ο/η διευθυντής/ντρια αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος»* με μέσο όρο 3,6 και τυπική απόκλιση 0,6 και 0,7 αντίστοιχα. Επίσης, οι υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο διευθυντής *«προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα»* λίγο έως αρκετά (*Μ.Ο.=2,2, Τ.Α.= 0,4 και Μ.Ο.= 2,3, Τ.Α.= 0,9 αντίστοιχα)*. Επιπλέον, οι απόψεις υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι *«ο/η διευθυντής/ντρια είναι»* αρκετά *«αμερόληπτος/η στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας»* και *«λειτουργεί»* λίγο έως αρκετά *«ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς»*.

5.4. Έλεγχος εσωτερικής συνάφειας

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου στην παρούσα εργασία αξιολογήθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή Alpha του Cronbach, ο οποίος είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος στην ερευνητική πράξη. Οι παραπάνω αξιολογήσεις κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς υπολογίζουν τον βαθμό σταθερότητας μεταξύ πολλών μετρήσεων κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Επίσης, ο συγκεκριμένος συντελεστής αξιολογεί την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής που υποδηλώνει σταθερότητα των απαντήσεων. Για τις ερωτήσεις που θεωρούνται ομοιογενής ο δείκτης του Cronbach λαμβάνει τιμές από 0 έως 1. Όταν οι τιμές είναι μεγαλύτερες του 0,6, τότε θεωρούμε ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια στις απαντήσεις.

Το τελικό ερωτηματολόγιο παρουσίασε ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, καθώς υπολογίστηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ήταν σε ικανοποιητικά επίπεδα για τις παρακάτω ομάδες και υποομάδες ερωτήσεων (βλ. αναλυτικά στο Παράρτημα ΙΙ).

Ο παρακάτω Πίνακας 39 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου της εσωτερικής συνάφειας των αντίστοιχων υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 39: Αποτελέσματα ελέγχων εσωτερικής συνάφειας

Υποκλίμακες	**α- Cronbach**
Σχολικό κλίμα Α3. (Α – Ζ)	0,746
Επικοινωνία Δ1.1 (Α – Η)	0,884
Επικοινωνία Δ1.2. (Α – Η)	0,811
Συνεργασία Δ2.1 (Α – ΣΤ)	0,876
Συνεργασία Δ2.2. (Α – Δ)	0,822
Οργάνωση – Διοίκηση Δ3.1. (Α – ΙΑ)	0,826
Μαθητές Δ4.1. (Α – Η)	0,778
Αξιολόγηση παραμέτρων σχολικού κλίματος Δ5.1. (Α – ΣΤ)	0,770

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εσωτερικής συνάφειας του ερωτηματολογίου, παρατηρούμε ότι στην πρώτη ενότητα που εξετάζει την έννοια, την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος οι απαντήσεις που δόθηκαν στους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα εμφανίζουν ότι έχουν μεγάλη εσωτερική συνάφεια.

Η ενότητα Δ, η οποία αξιολογεί τις βασικές παραμέτρους που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, στο σύνολό της εμφανίζει μεγάλη συνάφεια, η οποία παρουσιάζεται τόσο στον άξονα «Επικοινωνία» όσο και στους υπόλοιπους άξονες «Συνεργασία», «Οργάνωση - Διοίκηση του σχολείου» και «Μαθητές». Επίσης, το ίδιο ισχύει και για τον άξονα «Αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος».

5.5. Επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων

Στην ενότητα αυτή θα προχωρήσουμε στην επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου. Εξετάσαμε αν προκύπτουν στατιστικώς

σημαντικές διαφορές και προβήκαμε στον αντίστοιχο έλεγχο συσχετίσεων ανάλογα με το είδος της κάθε μεταβλητής.

Ο Πίνακας 40 παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται το «σχολικό κλίμα», ως προς το φύλο.

Πίνακας 40: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Α1. Α-Ζ, ως προς το φύλο

Α1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «σχολικό κλίμα»:		**Π1. Φύλο**			
		Άνδρας		**Γυναίκα**	
		N	**%**	**N**	**%**
Α. Την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση)	**Όχι**	9	9,30%	12	10,60%
	Ναι	88	90,70%	101	89,40%
Β. Την προσωπικότητα του σχολείου, δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα στον άνθρωπο, είναι και το κλίμα στο σχολείο.	**Όχι**	59	60,80%	78	69,00%
	Ναι	38	39,20%	35	31,00%
Γ. Την κουλτούρα του σχολείου.	**Όχι**	83	85,60%	88	77,90%
	Ναι	14	14,40%	25	22,10%
Δ. Το περιβάλλον εργασίας.	**Όχι**	41	42,30%	48	42,50%
	Ναι	56	57,70%	65	57,50%
Ε. Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.	**Όχι**	23	23,70%	14	12,40%
	Ναι	74	76,30%	99	87,60%
ΣΤ. Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο.	**Όχι**	39	40,20%	51	45,10%
	Ναι	58	59,80%	62	54,90%
Ζ. Την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές και εκπαιδευτικούς).	**Όχι**	14	14,40%	10	8,80%
	Ναι	83	85,60%	103	91,20%

Για να διερευνήσουμε αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορικές μεταβλητές, αξιοποιήσαμε τον στατιστικό έλεγχος χ^2. Με βάση το αποτέλεσμα του παραπάνω ελέγχου, παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Α1.Ε *Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια σχολικό κλίμα:* «*Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας»* (4,610, sig<0,05), ανάμεσα στα δύο φύλα.

Ο Πίνακας 41 που ακολουθεί παρουσιάζει τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 41: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Α6. Α-Ζ, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα

Α6. Σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος ανταποκρίνεται στους παρακάτω παράγοντες:	**Π4. Θέση στη σχολική μονάδα**					
	Διευθυντής/ντρια		**Υποδιευθυντής/ντρια**		**Εκπαιδευτικός**	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Α. Έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.	2,7	0,6	2,5	0,5	2,9	0,7
Β. Εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων.	2,9	0,8	3	0,6	2,9	0,6
Γ. Ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	2,7	0,7	3	0	2,9	0,7
Δ. Λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων.	3,6	0,5	3,3	0,5	3,7	0,6
Ε. Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	3,4	0,5	3,7	0,5	3,4	0,7
ΣΤ. Έλεγχος των εκπαιδευτικών.	2,6	0,9	2	0,6	3,7	0,5
Ζ. Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου.	3,7	0,6	3	1,1	2,2	0,6

Για να ελέγξουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ερώτηση Α6.Α-Ζ, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα, χρησιμοποιήσαμε τον στατιστικό έλεγχο Kruskal-Wallis, δεδομένης της φύσης των απαντήσεων (τύπου Likert) στην ερώτηση Α6, που είναι διατακτική μεταβλητή και του γεγονότος ότι η μεταβλητή θέση στη σχολική μονάδα (Π4) έχει τρία επίπεδα. Από τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην ερώτηση Α6.ΣΤ «*Έλεγχος των εκπαιδευτικών*» και στην ερώτηση Α6.Ζ «*Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου*», σε σχέση με τη θέση των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα.

Για να εντοπίσουμε ανάμεσα σε ποια ζεύγη υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, προχωρήσαμε στην εκ των υστέρων ανάλυση (post hoc) αξιοποιώντας τον έλεγχο Mann-Whitney, αφού προηγουμένως κάναμε την αντίστοιχη διόρθωση στη στάθμη σημαντικότητας του ελέγχου εφαρμόζοντας το κριτήριο του Bonferroni. Τα αποτελέσματα του post hoc ελέγχου παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 42.

Πίνακας 42: Αποτελέσματα post hoc ελέγχου

Dependent Variable			Sig.
Α6.ΣΤ. Έλεγχος των εκπαιδευτικών.	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/ντρια	,108
		Εκπαιδευτικός	,000
	Υποδιευθυντής/ντρια	Διευθυντής/ντρια	,108
		Εκπαιδευτικός	,000
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	,000
		Υποδιευθυντής/ντρια	,000
Α6.Ζ. Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου.	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/ντρια	,032
		Εκπαιδευτικός	,000
	Υποδιευθυντής/ντρια	Διευθυντής/ντρια	,032
		Εκπαιδευτικός	,005
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	,000
		Υποδιευθυντής/ντρια	,005

Με βάση τα αποτελέσματα του post hoc ελέγχου του παραπάνω πίνακα (βλ. Πίνακα 42), διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση Α6.ΣΤ *«Έλεγχος των εκπαιδευτικών»* μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, καθώς, επίσης, και μεταξύ των απαντήσεων των υποδιευθυντών και των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερες τιμές σε σύγκριση με τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές.

Όμοια αποτελέσματα διαπιστώνονται και στην περίπτωση της ερώτησης Α6.Ζ *«Η αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου»*, όπου παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της τιμής των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και των εκπαιδευτικών με τους υποδιευθυντές. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές απάντησαν, συχνότερα, αρκετά και πολύ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές είχαν υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια, για να αξιοποιήσουμε σε μεγαλύτερο βαθμό την πληροφορία που παίρνουμε από την ερώτηση Β1 «Πώς χαρακτηρίζεται το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας», αλλάξαμε στην ανάλυση που θα ακολουθήσει τη σειρά των απαντήσεων. Συγκεκριμένα, τοποθετήσαμε πρώτα το ανοιχτό κλίμα, μετά το κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης, στη συνέχεια το κλίμα αποχής ή αποφυγής και, τέλος, το κλειστό κλίμα υποθέτοντας πως η αλλαγή αυτή θα δώσει διάταξη στις απαντήσεις, κάτι που θα μας βοηθήσει στο να προβούμε σε πληρέστερη ανάλυση.

Ακολουθεί ο Πίνακας 43 που παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Β1 «Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας», ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 43: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Β1, ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

		Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας							
		1-10 έτη		**11-20 έτη**		**21-30 έτη**		**Περισσότερα των 30 ετών**	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Β1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:	Ανοιχτό σχολικό κλίμα	2	6,90%	69	54,33%	20	54,05%	13	76,47%
	Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης	5	17,24%	10	7,87%	3	8,11%	3	17,65%
	Κλίμα αποχής ή αποφυγής	6	20,69%	18	14,17%	8	21,62%	1	5,88%
	Κλειστό κλίμα	16	55,17%	30	23,62%	6	16,22%	0	0,00%

Αφού μετατρέψαμε, όπως προαναφέρθηκε, το σχολικό κλίμα σε μεταβλητή διάταξης, χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Spearman κατά τη σύγκριση μεταξύ του χαρακτηρισμού του σχολικού κλίματος (Ερώτηση Β1) με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας (Π7). Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού (βλ. παρακάτω Πίνακα 44), διαπιστώνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ του χαρακτηρισμού του σχολικού κλίματος και των συνολικών ετών προϋπηρεσίας (rho=-0,320, sig<0,05). Επομένως, όσο μεγαλώνουν τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τόσο πιο ανοιχτό χαρακτηρίζεται το σχολικό κλίμα από τους συμμετέχοντες.

Πίνακας 44: Αποτέλεσμα ελέγχου συσχετίσεων της ερώτησης Β1 με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

		Β1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:	Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας
Β1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:	Correlation Coefficient		-,320**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N		210
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	-,320**	
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	210	

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο Πίνακας 45 που δείχνει τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.2.Α-Δ σχετικά με τον τρόπο που εκτελούν οι εκπαιδευτικοί τις εξωδιδακτικές εργασίες που τους αναθέτει ο διευθυντής, καθώς και τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann – Whitney.

Πίνακας 45: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.2.Α-Δ και αποτελέσματα ελέγχου Mann – Whitney

Γ1.2 Στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας ο/η διευθυντής/ντρια αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς εξωδιδακτικές εργασίες. Σε τι ποσοστό οι εκπαιδευτικοί:		**N**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Mann-Whitney**	**sig.**
Α. Εκτελούν με προθυμία τις εργασίες.	**Άνδρας**	97	3,567	,4981	6,872	0,000
	Γυναίκα	113	2,903	,8759		
Β. Εκτελούν με δυσανασχέτηση τις εργασίες.	**Άνδρας**	97	2,320	1,0160	1,062	0,290
	Γυναίκα	113	2,168	1,0429		
Γ. Προσπαθούν να αποφύγουν τις εργασίες.	**Άνδρας**	97	2,196	1,1514	2,583	0,010
	Γυναίκα	113	1,796	1,0869		
Δ. Αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες.	**Άνδρας**	97	1,536	,7226	3,299	0,001
	Γυναίκα	113	1,239	,5554		

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση Γ1.2.Α-Δ ανάμεσα στα δύο φύλα, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney, δεδομένου ότι η μεταβλητή Γ1.2 είναι διάταξης και η μεταβλητή φύλο έχει δύο επίπεδα. Με βάση τα αποτελέσματα των παραπάνω ελέγχων (βλ. Πίνακα 45), διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στις

ερωτήσεις Γ1.2.Α *«Εκτελούν με προθυμία τις εργασίες»*, Γ1.2.Γ *«Προσπαθούν να αποφύγουν τις εργασίες»* και Γ1.2.Δ *«Αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες»* ανάμεσα στα δύο φύλα, με τους άντρες να παρουσιάζουν μεγαλύτερη τιμή σε όλες τις περιπτώσεις.

Ακολουθεί ο Πίνακας 46 που παρουσιάζει τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.5 σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από το κλίμα της σχολικής μονάδας υπηρέτησής τους, ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 46: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.5, ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

		Γ1.5.Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε:	
		Μ.Ο.	**Τ.Α.**
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	1-10 έτη	2,2	1
	11-20 έτη	2,6	1,1
	21-30 έτη	3,3	1,1
	Περισσότερα των 30 ετών	3,1	1,2

Για τον έλεγχο των συνολικών ετών προϋπηρεσίας σε σχέση με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Γ1.5 *«Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε»* χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Spearman, δεδομένου ότι όλες οι μεταβλητές είναι μεταβλητές διάταξης. Με βάση το αποτέλεσμα των σχετικών ελέγχων, παρατηρούμε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ των συνολικών ετών προϋπηρεσίας και της ερώτησης Γ1.5 *«Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε»* (rho=0,285, sig<0,05). Αυτό σημαίνει πως καθώς μεγαλώνουν τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας, οι απαντήσεις που δίνουν οι ερωτώμενοι στην ερώτηση Γ1.5 πηγαίνουν προς το πολύ.

Στη συνέχεια, ο Πίνακας 47 παρουσιάζει τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ2.1.Α-Ζ που αφορά τις διαστάσεις της συμπεριφοράς του διευθυντή, ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 47: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ2.1.Α-Ζ, ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

Γ2.1 Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας:	**Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας**							
	1-10		**11-20**		**21-30**		**Περισσότερα των 30 ετών**	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Α. Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	3,2	0,8	3,1	0,8	3	0,6	3,1	1
Β. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	2,7	0,7	2,7	0,9	2,5	0,8	2,5	0,9
Γ. Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.	2,6	0,7	2,4	0,8	2,4	0,9	2,4	0,8
Δ. Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.	3,1	0,8	3	0,9	3	0,7	3,1	0,9
Ε. Θέτει αυστηρούς κανόνες.	2,8	1,1	2,7	1	2,2	1,1	2,2	1,3
ΣΤ. Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.	2,8	1,1	2,6	1,1	2,5	1	2,6	1,2
Ζ. Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της.	2,4	1,3	2,4	1,2	2,2	1,2	2,3	1,4

Εξετάσαμε τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας με την ερώτηση Γ2.1.Α-Ζ χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman, δεδομένου ότι και οι δύο μεταβλητές είναι διατακτικές. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου παρατηρούμε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ των συνολικών ετών προϋπηρεσίας και των απαντήσεων που δόθηκαν στην ερώτηση Γ2.1.Ε *«Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας θέτει αυστηρούς κανόνες»* (rho=-0,173, sig<0,05). Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνονται τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν λιγότερο ότι ο διευθυντής θέτει αυστηρούς κανόνες.

Στον παρακάτω Πίνακα 48 παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ2.1.Α-Ζ, που αφορά τις διαστάσεις συμπεριφοράς του διευθυντή, σε σχέση με την ερώτηση Β1., που αφορά τον χαρακτηρισμό του σχολικού κλίματος που επικρατεί στη μονάδα.

Πίνακας 48: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ2.1.Α-Ζ σε σχέση με την ερώτηση Β1

Γ2.1 Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια:	**Β1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:**							
	Ανοιχτό σχολικό κλίμα		**Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης**		**Κλίμα αποχής ή αποφυγής**		**Κλειστό σχολικό κλίμα**	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Α. Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	3,3	0,8	3,1	0,8	3,2	0,6	2,7	0,8
Β. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	2,9	0,8	2,5	0,8	2,6	0,7	2,1	0,7
Γ. Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.	2,7	0,8	2,3	0,7	2,3	0,7	2	0,7
Δ. Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.	3,4	0,7	2,7	0,7	3	0,7	2,5	0,8
Ε. Θέτει αυστηρούς κανόνες.	2,1	0,9	3,6	0,8	2,3	0,9	3,4	0,9
ΣΤ. Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.	2,2	0,8	3,6	0,7	2	0,8	3,5	0,9
Ζ. Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της.	1,8	0,9	3,5	0,9	2	0,9	3,3	1,1

Εξετάσαμε την ερώτηση Γ2.1.Α-Ζ σε σχέση με την ερώτηση Β1 *«Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας»* χρησιμοποιώντας τον έλεγχο του Spearman, δεδομένου ότι έχουμε μετατρέψει την ερώτηση Β1 σε διατακτική μεταβλητή, όπως έχει ήδη προαναφερθεί παραπάνω.

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου (βλ. παρακάτω Πίνακα 49), παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ των μεταβλητών Γ2.1.Ε *«Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας θέτει αυστηρούς κανόνες»* και Γ2.1.ΣΤ *«Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς»* με την ερώτηση Β1 *«Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας»*. Αυτό σημαίνει πως όσο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν στο πολύ τόσο πιο κλειστό είναι το κλίμα

Επιπλέον, διαπιστώνουμε (βλ. παρακάτω Πίνακα 49) πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ των μεταβλητών Γ2.1.Α *«Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά»*, Γ2.1.Β *«Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας*

επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας», Γ2.1.Γ *«Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας ενεργοποιεί-δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς»* και Γ2.1.Δ «*Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού»* με την ερώτηση Β1 *«Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας»*. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως όσο οι απαντήσεις των ερωτώμενων πηγαίνουν προς το καθόλου τόσο πιο κλειστό χαρακτηρίζεται το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα.

Πίνακας 49: Αποτελέσματα ελέγχου συσχετίσεων των ερωτήσεων Γ2.1. Α-Ζ με την ερώτηση Β1

Γ2.1. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια:		**Β1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:**
Γ2.1.Α. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	Correlation Coefficient	-,276**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	210
Γ2.1.Β. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	Correlation Coefficient	-,421**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	210
Γ2.1.Γ. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.	Correlation Coefficient	-,383**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	210
Γ2.1.Δ. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.	Correlation Coefficient	-,428**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	210
Γ2.1.Ε. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας θέτει αυστηρούς κανόνες.	Correlation Coefficient	,466**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	210
Γ2.1.ΣΤ. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.	Correlation Coefficient	,445**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	210

Στον Πίνακα 50 που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.1.Α–Η σχετικά με την παράμετρο «Επικοινωνία», ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 50: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.1.Α-Η, ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

Δ1.1.	**Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας**							
	1-10		**11-20**		**21-30**		**Περισσότερα των 30 ετών**	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο..**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Α. Ο/η διευθυντής/ντρια ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο.	1,9	0,8	2,2	0,7	2,6	0,9	2,8	1
Β. Ο/η διευθυντής/ντρια οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών.	2,3	0,9	2,8	0,8	3,2	0,5	3,3	0,8
Γ. Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση (εγκύκλιοι, έγγραφα) που έχετε από τη διοίκηση του σχολείου σας.	2,3	1	2,8	0,9	3,2	0,7	3,6	0,6
Δ. Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου (ανακοινώσεις προσωπικού, εγκύκλιοι, κτλ)	2,3	1	2,9	0,9	3,3	0,7	3,5	0,5
Ε. Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις, συζητήσεις)	2,4	1,1	2,8	0,8	3,2	0,8	3,6	0,6
ΣΤ. Ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά.	2,2	1	2,5	0,9	3	1	3,3	0,8
Ζ. Θεωρείτε ότι η καλή επικοινωνία συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας.	2,7	1,4	3,3	1	3,8	0,6	3,8	0,8
Η. Οι γονείς παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό και διδακτικό σας έργο.	1,2	0,4	1,3	0,6	1,9	1,2	3,6	0,9

Για να εξετάσουμε τη σχέση των μεταβλητών Δ1.1.Α-Η και των συνολικών ετών προϋπηρεσίας, δεδομένης της φύσης των μεταβλητών, χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο συσχέτισης του Spearman. Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου,

παρατηρείται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ των συνολικών ετών προϋπηρεσίας και των απαντήσεων που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ1.1.Α. (0,260, sig<0,05), Δ1.1.Β. (0,356, sig<0,05), Δ1.1.Γ. (0,351, sig<0,05), Δ1.1.Δ. (0,359, sig<0,05), Δ1.1.Ε. (0,335, sig<0,05), Δ1.1.ΣΤ. (0,322, sig<0,05), Δ1.1.Ζ. (0,267, sig<0,05) και Δ1.1.Η. (0,386, sig<0,05). Αυτό σημαίνει πως, καθώς μεγαλώνουν τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας, μεγαλώνουν και οι τιμές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και πηγαίνουν προς το πολύ.

Στον Πίνακα 51 που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.2.Α–Η σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επικοινωνία που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους, ως προς το φύλο.

Πίνακας 51: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.2.Α-Η, ως προς το φύλο

Δ1.2. Σε ποιον βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την επικοινωνία σας:	**Π1. Φύλο**			
	Άνδρας		Γυναίκα	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Α. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	3,2	0,6	2,8	0,8
Β. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με τον προγραμματισμό των εργασιών.	3	0,7	2,8	0,7
Γ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών.	2,3	0,8	2,2	0,7
Δ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επιμόρφωση.	2,2	1	2	0,7
Ε. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίδοση των μαθητών.	3	0,7	2,8	0,7
ΣΤ. Με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο.	2,9	0,7	2,8	0,7
Ζ. Με τους μαθητές του σχολείου σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά – καινοτόμα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις κτλ)	3	0,7	2,8	0,6
Η. Με τους γονείς των μαθητών (επίλυση προβλημάτων, επίδοση μαθητών, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες).	2,5	0,9	2,2	0,7

Για να εξετάσουμε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο φύλων και των απαντήσεων που δόθηκαν στην ερώτηση Δ1.2.Α-Η, αξιοποιήσαμε τον έλεγχο Mann-Whitney, δεδομένου ότι η εξαρτημένη μεταβλητή Δ1.2 αποτελείται από ερωτήσεις οι οποίες είναι διάταξης και η ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο έχει δύο επίπεδα. Με βάση τα αποτελέσματα των παραπάνω ελέγχων, παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ1.2.Α *«Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν*

στη σχολική μονάδα» (3782, sig<0,05) και Δ1.2.Η *«Με τους γονείς των μαθητών (επίλυση προβλημάτων, επίδοση μαθητών, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες)»* (4605,5, sig<0,05), ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις τιμές των ανδρών να είναι υψηλότερες.

Ακολουθεί ο Πίνακας 52 που δείχνει τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.2.Α-Η σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης από την επικοινωνία που επικρατεί στη σχολική μονάδα, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 52: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.2.Α-Η, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα

Δ1.2. Σε ποιον βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την επικοινωνία σας:	**Π4. Θέση στη σχολική μονάδα**					
	Διευθυντής/ντρια		**Υποδιευθυντής/ντρια**		**Εκπαιδευτικός**	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Α. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	3,2	0,7	3	1,1	3	0,7
Β. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με τον προγραμματισμό των εργασιών.	3,3	0,7	2,8	0,8	2,8	0,7
Γ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών.	2,7	0,9	2,5	0,5	2,2	0,8
Δ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επιμόρφωση.	2,9	1	2,5	0,5	2	0,8
Ε. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίδοση των μαθητών.	3,1	0,8	3	0,6	2,9	0,7
ΣΤ. Με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο.	3,2	0,7	3	0,6	2,8	0,7
Ζ. Με τους μαθητές του σχολείου σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά – καινοτόμα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις)	3,2	0,7	2,8	0,4	2,9	0,6

Η. Με τους γονείς των μαθητών (επίλυση προβλημάτων, επίδοση μαθητών, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες).	2,9	1	3	0,6	2,3	0,8

Για την ανάλυση των δεδομένων των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.2.Α-Η, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα, αξιοποιήσαμε τον έλεγχο Kruskal-Wallis, δεδομένης της φύσης των απαντήσεων (τύπου Likert) στην ερώτηση Δ.1.2, που είναι διατακτική μεταβλητή και του γεγονότος ότι η μεταβλητή Π4 (θέση στη σχολική μονάδα) έχει τρία επίπεδα. Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ1.2.Δ *«Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επιμόρφωση»* (12,181, sig<0,05) και Δ1.2.Η «*Με τους γονείς των μαθητών (επίλυση προβλημάτων, επίδοση μαθητών, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες)»* (10,483, sig<0,05), σε σχέση με τη θέση των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα.

Για να εντοπίσουμε ανάμεσα σε ποια ζεύγη υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, προχωρήσαμε στην post hoc ανάλυση χρησιμοποιώντας τον έλεγχο Mann-Whitney, αφού προηγουμένως κάναμε την αντίστοιχη διόρθωση στη στάθμη σημαντικότητας του ελέγχου εφαρμόζοντας το κριτήριο του Bonferroni. Από την post hoc ανάλυση διαπιστώνεται ότι στην περίπτωση της ερώτησης Δ1.2.Δ παρουσιάζεται στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (sig<0,01) και παρόμοια αποτελέσματα έχουμε και μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στην ερώτηση Δ1.2.Η (sig<0,01).

Επιπλέον, εξετάσαμε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της μεταβλητής Δ1.2.Α-Η και των συνολικών ετών προϋπηρεσίας (μεταβλητή Π7), χρησιμοποιώντας τον έλεγχο του Spearman, δεδομένου ότι η μεταβλητή Π7 είναι διατακτική. Από τον έλεγχο αυτό, προκύπτει το αποτέλεσμα του παρακάτω Πίνακα 53, όπου διαπιστώνεται στατικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας και της ερώτησης Δ1.2.ΣΤ *«Με τα άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο»*. Αυτό σημαίνει ότι, καθώς τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των ερωτώμενων μεγαλώνουν, οι απαντήσεις που δίνουν στην ερώτηση Δ1.2.ΣΤ πηγαίνουν προς το καθόλου, επομένως, οι εκπαιδευτικοί καθώς μεγαλώνουν τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας τους δεν είναι

ικανοποιημένοι από την επικοινωνία που έχουν με τον σύλλογο διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο.

Πίνακας 53: Αποτέλεσμα ελέγχου συσχετίσεων μεταξύ της ερώτησης Δ1.2.ΣΤ. και των συνολικών ετών προϋπηρεσίας

		Δ1.2.ΣΤ. Με τα άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	-,176*
	Sig. (2-tailed)	,011
	N	210

Παρακάτω, στον Πίνακα 54 παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.1.Α–ΣΤ σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από το πλαίσιο συνεργασίας που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους, ως προς το φύλο.

Πίνακας 54: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.1.Α-ΣΤ, ως προς το φύλο

Δ2.1. Σε ποιον βαθμό:	**Π1. Φύλο**			
	Άνδρας		Γυναίκα	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Α. Νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους του σχολείου σας.	2,4	0,6	2,8	0,8
Β. Νιώθετε ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο σας.	2,6	0,7	2,9	0,8
Γ. Λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο σας.	2,9	0,7	3,1	0,7
Δ. Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται.	2,6	0,8	2,8	0,8
Ε. Έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινοτόμες ιδέες στους συναδέλφους σας.	2,1	0,7	2,2	0,9
ΣΤ. Νιώθετε ότι αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρετε στο σχολείο.	2,7	0,7	2,8	0,7

Για να εξετάσουμε τις απαντήσεις στην ερώτηση Δ2.1.Α-ΣΤ, ως προς το φύλο των ερωτώμενων, χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Mann-Whitney, δεδομένης της διάταξης που έχει η ερώτηση Δ2.1 (τύπου Likert) και της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο που έχει δύο επίπεδα. Με βάση το αποτέλεσμα του παραπάνω ελέγχου, παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ2.1.Α *«Νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους του σχολείου σας»* (4154,5, sig<0,05), Δ2.1.Β *«Νιώθετε ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο σας»* (4383,5, sig<0,05) και Δ2.1.Γ

«Λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο σας» (4575, sig<0,05), ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις τιμές των γυναικών να είναι υψηλότερες των ανδρών σε κάθε περίπτωση.

Ακολουθεί ο Πίνακας 55, όπου παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.1.Α-ΣΤ σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από το πλαίσιο συνεργασίας που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους, ως προς συνολικά έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 55: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.1.Α-ΣΤ, ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

Δ2.1. Σε ποιον βαθμό:	**Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας**							
	1-10		**11-20**		**21-30**		**Περισσότερα των 30 ετών**	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Α. Νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους του σχολείου σας.	2,7	,7	2,6	,7	2,8	,8	2,5	,9
Β. Νιώθετε ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο σας.	2,7	,6	2,7	,7	2,8	,8	2,6	1,0
Γ. Λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο σας.	2,8	,8	3,0	,7	3,1	,6	2,8	1,0
Δ. Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται.	2,7	,7	2,6	,8	3,1	,8	2,9	1,0
Ε. Έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινοτόμες ιδέες στους συναδέλφους σας.	2,1	,7	2,1	,7	2,4	,9	2,4	1,1
ΣΤ. Νιώθετε ότι αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρετε στο σχολείο.	2,6	,6	2,8	,7	2,8	,7	2,7	1,1

Για να εξετάσουμε την πιθανή σχέση που υπάρχει μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας και των απαντήσεων που δόθηκαν στην ερώτηση Δ2.1.Α–ΣΤ αξιοποιήσαμε τον έλεγχο συσχέτισης του Spearman, δεδομένου ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Δ2.1 είναι τύπου Likert και η μεταβλητή διατακτική. Με βάση τον παραπάνω έλεγχο, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 56, υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ της μεταβλητής Δ2.1.Δ *«Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται»* και της απάντησης

που δόθηκε στην ανεξάρτητη μεταβλητή συνολικά έτη προϋπηρεσίας (Π7) (rho=0,163, sig<0,05). Αυτό σημαίνει ότι καθώς μεγαλώνουν τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, οι απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί πηγαίνουν προς το πολύ, επομένως οι αποφάσεις που λαμβάνονται υλοποιούνται, πιο πολύ, συλλογικά.

Πίνακας 56: Αποτέλεσμα ελέγχου συσχετίσεων μεταξύ της ερώτησης Δ2.1.Δ. και των συνολικών ετών προϋπηρεσίας

		Δ2.1.Δ. Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται.
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	,163*
	Sig. (2-tailed)	,018
	N	210

Στον Πίνακα 57 παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.2.Α–Δ σχετικά με την αξιολόγηση της παραμέτρου «Συνεργασία» μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, ως προς το φύλο.

Πίνακας 57: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.2.Α-Δ, ως προς το φύλο

Δ.2.2 Σε ποιον βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, σχετικά:	**Π1. Φύλο**			
	Άνδρας		**Γυναίκα**	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Α. Με την επίδοση των μαθητών.	2,7	0,7	3,0	0,8
Β. Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.	1,7	,6	2,6	1,0
Γ. Με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	2,7	,8	3,1	,8
Δ. Με τη συνεργατική διδασκαλία.	1,6	,7	2,0	,9

Για να εξετάσουμε την ύπαρξη διαφοράς στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Δ2.2.Α-Δ ανάμεσα στα δύο φύλα, αξιοποιήσαμε τον έλεγχο Mann-Whitney, δεδομένου ότι η Δ2.2 είναι διατακτική μεταβλητή και η ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο έχει δύο επίπεδα. Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου, παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ2.2.Α *«Με την επίδοση των μαθητών»* (4124, sig<0,05), Δ2.2.Β *«Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων»* (2928, sig<0,05), Δ2.2.Γ *«Με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα»* (4129,5, sig<0,05) και Δ2.2.Δ *«Σχετικά με τη*

συνεργατική διδασκαλία» (4117,5, sig<0,05), ανάμεσα στα δύο φύλα. Επίσης, διαπιστώνεται πως οι τιμές των γυναικών είναι υψηλότερες των ανδρών σε όλες τις περιπτώσεις.

Αναλυτικότερα, οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως αρκετά ικανοποιητική *«τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με την επίδοση των μαθητών»*, με τον μέσο όρο των γυναικών να είναι υψηλότερος από των ανδρών. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες έχουν μέσο όρο 3 και τυπική απόκλιση 0,8, ενώ οι άνδρες αντίστοιχα 2,7 και 0,7. Επίσης, οι άνδρες είναι καθόλου έως λίγο ικανοποιημένοι σχετικά *«Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων»* (Μ.Ο.= 1,7, Τ.Α.= 0,6), ενώ οι γυναίκες λίγο έως αρκετά (Μ.Ο.= 2,6, Τ.Α.= 1,0). Αναφορικά *«με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα»* ο μέσος όρος των ανδρών είναι 2,7, ενώ αντίστοιχα των γυναικών 3,1. Επιπλέον, οι άνδρες είναι καθόλου έως λίγο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία σχετικά *«Με τη συνεργατική διδασκαλία»* μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων (Μ.Ο.= 1,6, Τ.Α.= 0,7), αντίθετα οι γυναίκες λίγο (Μ.Ο.=2,0, Τ.Α.= 0,9).

Ακολουθεί ο Πίνακας 58, όπου παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.2.Α-Δ σχετικά με την αξιολόγηση της παραμέτρου «συνεργασία» μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 58: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ2.2.Α-Δ, ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

Δ.2.2 Σε ποιον βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, σχετικά:	**Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας**							
	1-10		**11-20**		**21-30**		**Περισσότερα των 30 ετών**	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Α. Σχετικά με την επίδοση των μαθητών.	3	1	3	1	3	1	2	1
Β. Σχετικά με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.	2,2	1,0	2,2	1,0	2,1	1,0	1,6	,6
Γ. Σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	2,8	1,0	3,0	,7	2,9	,8	2,5	,6
Δ. Σχετικά με τη συνεργατική διδασκαλία.	2,1	1,0	1,8	,8	1,8	,8	1,7	,7

Για να εξετάσουμε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των απαντήσεων στις ερωτήσεις Δ2.2.Α–Δ και των ανεξάρτητων μεταβλητών συνολικά έτη προϋπηρεσίας (Π7) και

έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Π8), χρησιμοποιήσαμε τον συντελεστή συσχέτισης Spearman, δεδομένου ότι και οι δύο μεταβλητές είναι διατακτικές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου, διαπιστώνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ2.2.Α *«Με την επίδοση των μαθητών»* και Δ2.2.Β *«Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων»* και των συνολικών ετών προϋπηρεσίας (rho=-0,182, sig<0,05 και rho=-0,134, sig<0,05 αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 59). Αυτό σημαίνει πως όσο μεγαλώνουν τα χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών τόσο οι απαντήσεις τους πηγαίνουν προς το καθόλου.

Επίσης, παρουσιάζεται στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της Δ2.2.Β *«Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων»* και των ετών υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (rho=-0,148, sig<0,05) (βλ. Πίνακα 59). Άρα, όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πηγαίνουν προς το καθόλου.

Πίνακας 59: Αποτελέσματα ελέγχου συσχετίσεων των μεταβλητών Δ2.2.Α και Δ2.2.Β. με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας (Π7) και με τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα (Π8)

		Π7.	**Π8.**
Δ2.2.Α. Με την επίδοση των μαθητών.	Correlation Coefficient	-,182**	-,134
	Sig. (2-tailed)	,008	,053
	N	210	210
Δ2.2.Β. Με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.	Correlation Coefficient	-,133	-,148*
	Sig. (2-tailed)	,055	,032
	N	210	210

Στη συνέχεια, οι Πίνακες 60, 61, 62 και 63 παρουσιάζουν τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ3.1.Α–ΙΑ, ως προς το φύλο και τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 60: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ3.1. Α-Γ, ως προς το φύλο και τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

Δ3.1.		**Δ3.1.Α.**		**Δ3.1.Β.**		**Δ3.1.Γ.**	
		Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Π1. Φύλο	Άνδρας	3,0	,6	3,0	,8	2,9	,7
	Γυναίκα	2,9	,7	2,9	,8	3,0	,8

Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	1-10 έτη	2,8	,6	2,8	,9	2,7	,7
	11-20 έτη	3,0	,7	2,9	,8	3,0	,8
	21-30 έτη	2,8	,7	3,0	,8	3,0	,7
	Περισσότερα των 30 ετών	3,2	,7	3,1	,9	3,2	,8

Πίνακας 61: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ3.1. Δ- ΣΤ, ως προς το φύλο και τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

Δ3.1.		**Δ3.1.Δ.**		**Δ3.1.Ε.**		**Δ3.1.ΣΤ.**	
		Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Π1. Φύλο	Άνδρας	3,0	,7	2,3	,9	3,0	,6
	Γυναίκα	3,0	,7	2,4	,9	3,0	,8
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	1-10 έτη	2,9	,6	2,2	,9	2,8	,6
	11-20 έτη	3,0	,7	2,2	,8	2,9	,7
	21-30 έτη	3,1	,8	2,7	1,0	3,2	,6
	Περισσότερα των 30 ετών	3,2	,7	3,2	,9	3,4	,6
	13-15 έτη	3,0	,7	2,3	,9	3,0	,6
	Περισσότερα των 30 ετών	3,1	,7	2,9	1,0	3,3	,6

Πίνακας 62: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ3.1. Ζ- Θ, ως προς το φύλο και τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

Δ3.1.		**Δ3.1.Ζ.**		**Δ3.1.Η.**		**Δ3.1.Θ.**	
		Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Π1. Φύλο	Άνδρας	2,7	,9	1,2	,6	3,6	,8
	Γυναίκα	2,7	,8	1,7	1,0	3,6	,6
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	1-10 έτη	2,8	,7	1,2	,6	2,9	1,1
	11-20 έτη	2,7	,8	1,6	1,0	3,7	,5
	21-30 έτη	2,5	1,0	1,3	,7	3,5	,6
	Περισσότερα των 30 ετών	2,8	1,0	1,6	1,2	3,9	,3

Πίνακας 63: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ3.1. Ι- ΙΑ, ως προς το φύλο και τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

Δ3.1.		**Δ3.1.Ι.**		**Δ3.1.ΙΑ.**	
		Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Π1. Φύλο	Άνδρας	2,7	,7	2,9	,7
	Γυναίκα	2,9	,8	3,1	,7

Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	1-10 έτη	3,0	,8	3,0	,7
	11-20 έτη	2,8	,7	2,9	,7
	21-30 έτη	2,7	,7	2,9	,6
	Περισσότερα των 30 ετών	2,8	,8	3,5	,5

Για να εξετάσουμε την ύπαρξη διαφορών στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ3.1.Α-ΙΑ ανάμεσα στο φύλο (βλ. Πίνακες 60, 61, 62, 63), χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Mann-Whitney, δεδομένου ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο έχει δύο επίπεδα και οι απαντήσεις που δόθηκαν στην εξαρτημένη μεταβλητή Δ3.1 είναι τύπου Likert. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου, διαπιστώνεται στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ3.1.Η *«Η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει στο διδακτικό σας έργο»* (4207,5, sig<0,05) και Δ3.1.ΙΑ *«Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές»* (4612, sig<0,05), ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις γυναίκες να απαντούν με μεγαλύτερες τιμές από τους άνδρες σε κάθε περίπτωση.

Επίσης, χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο συσχέτισης του Spearman για να εξετάσουμε αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή συνολικά έτη προϋπηρεσίας (Π7) και την ερώτηση Δ3.1.Α-ΙΑ (βλ. Πίνακες 60, 61, 62, 63). Βάσει των αποτελεσμάτων των παραπάνω ελέγχων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 64, υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ των μεταβλητών Δ3.1.Ε *«Ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα»* (rho=0,269, sig<0,05), Δ3.1.ΣΤ *«Ο καταμερισμός εξωδιδακτικών εργασιών είναι δίκαιος»* (rho=0,253, sig<0,05) και Δ3.1.Θ *«Πιστεύετε ότι ο /η διευθυντής/ντρια αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος»* (rho=0,198, sig<0,05) και των συνολικών ετών προϋπηρεσίας. Αυτό σημαίνει πως όσο μεγαλώνουν τα έτη συνολική προϋπηρεσίας τόσο μεγαλώνουν οι τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και πηγαίνουν προς το πολύ.

Πίνακας 64: Αποτελέσματα ελέγχων συσχετίσεων των μεταβλητών Δ3.1.Ε., Δ31.1.ΣΤ., Δ3.1.Θ. με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

		Δ3.1.Ε.	**Δ3.1.ΣΤ.**	**Δ3.1.Θ.**
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	,269**	,253**	,198**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004
	N	210	210	210

Στον παρακάτω Πίνακα 65 παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ4.1.Α–Η σχετικά με την παράμετρο «Μαθητές», ως προς το φύλο.

Πίνακας 65: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ4.1.Α-Η, ως προς το φύλο

Δ4.1. Σε ποιον βαθμό:	**Π1. Φύλο**			
	Άνδρας		**Γυναίκα**	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Α. Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας.	3,1	,6	3,1	,6
Β. Θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές σας.	2,9	,5	3,0	,5
Γ. Το σχολείο μεταδίδει έμπρακτα το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές.	2,3	,7	2,4	,8
Δ. Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό.	2,9	,6	3,2	,6
Ε. Η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών.	2,9	,6	3,0	,6
ΣΤ. Το κλίμα του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές.	2,8	,6	2,9	,6
Ζ. Το περιβάλλον του σχολείου (κτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) είναι ευχάριστο για τους μαθητές.	2,2	,6	2,5	,7
Η. Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές.	3,2	,6	3,3	,6

Για να εξετάσουμε την ύπαρξη διαφορών στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ4.1.Α-Η, ως προς το φύλο, χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Mann-Whitney, δεδομένου ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο έχει δύο επίπεδα και οι απαντήσεις που δόθηκαν στην εξαρτημένη μεταβλητή Δ4.1 είναι τύπου Likert. Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων του παραπάνω ελέγχου, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Δ4.1.Δ *«Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό»* (4424, sig<0,05) και ερώτηση Δ4.1.Ζ *«Το περιβάλλον του σχολείου (κτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) είναι ευχάριστο για τους μαθητές»* (4242,5, sig<0,05), ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις τιμές των γυναικών να είναι μεγαλύτερες.

Ο Πίνακας 66 που ακολουθεί παρουσιάζει τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ4.1.Α–Η σχετικά με την παράμετρο «Μαθητές», ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 66: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ4.1.Α-Η, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα

Δ4.1. Σε ποιον βαθμό:	**Π4. Θέση στη σχολική μονάδα**					
	Διευθυντής/ ντρια		**Υποδιευθυντής/ ντρια**		**Εκπαιδευτικός**	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Α. Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας.	3,1	,7	3,3	,8	3,1	,6
Β. Θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές σας.	3,0	,6	2,8	,4	2,9	,5
Γ. Το σχολείο μεταδίδει έμπρακτα το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές.	2,7	,7	2,2	,4	2,3	,7
Δ. Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό.	2,6	,6	2,7	,5	3,1	,6
Ε. Η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών.	3,1	,7	2,8	,4	3,0	,6
ΣΤ. Το κλίμα του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές.	3,1	,5	3,0	0,0	2,9	,6
Ζ. Το περιβάλλον του σχολείου (κτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) είναι ευχάριστο για τους μαθητές.	2,5	,7	2,8	1,0	2,4	,7
Η. Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές.	3,6	,5	3,5	,5	3,2	,6

Χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Kruskal-Wallis για να εξετάσουμε την ύπαρξη διαφορών στις απαντήσεις που δόθηκαν ανάμεσα στις ερωτήσεις τύπου Likert της Δ4.1.Α-Η και της ανεξάρτητης μεταβλητής θέση στη σχολική μονάδα που έχει τρία επίπεδα. Αναλύοντας τα αποτελέσματα του ελέγχου παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ4.1.Δ *«Θεωρείτε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό»* (10,632, sig<0,05) και Δ4.1.Η *«Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές»* (8,034, sig<0,05), σε σχέση με τη θέση των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα.

Για να εντοπίσουμε ανάμεσα σε ποια ζεύγη υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά προχωρήσαμε σε post hoc ανάλυση, χρησιμοποιώντας τον έλεγχο Mann-Whitney, αφού προηγουμένως κάναμε την αντίστοιχη διόρθωση στη στάθμη

σημαντικότητας του ελέγχου εφαρμόζοντας το κριτήριο του Bonferroni. Από την post hoc ανάλυση διαπιστώνεται ότι εντοπίζονται διαφορές μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών. Στην πρώτη περίπτωση Δ4.1.Δ με τους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές (sig<0,01) και στη δεύτερη περίπτωση Δ4.1.Η με τους διευθυντές να εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές (sig<0,01).

Ο Πίνακας 67, στη συνέχεια, παρουσιάζει τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση Δ5.1.Α-ΣΤ σχετικά με την αξιολόγηση των παραμέτρων διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, οι οποίες κατά την άποψη των εκπαιδευτικών πρέπει να βελτιωθούν, ως προς το φύλο.

Πίνακας 67: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ5.1.Α-ΣΤ, ως προς το φύλο

Δ5.1. Αξιολογώντας το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας, σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι πρέπει να βελτιωθούν οι παρακάτω παράμετροι:	**Π1. Φύλο**			
	Άνδρας		Γυναίκα	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Α. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	2,9	,9	2,8	,9
Β. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας.	2,9	1,0	2,8	,9
Γ. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.	2,2	,7	2,2	,7
Δ. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών.	2,6	,8	2,6	,8
Ε. Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας.	3,5	,8	3,1	1,0
ΣΤ. Η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου.	2,4	,9	2,4	,9

Για να εξετάσουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Δ5.1.Α–ΣΤ, ως προς το φύλο, αξιοποιήσαμε τον έλεγχο Mann-Whitney, δεδομένου ότι η φύση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ5.1 είναι διάταξης και το φύλο είναι μία μεταβλητή δίτιμη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου, διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην ερώτηση Δ5.1.Ε *«Υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας»* (4366, sig<0,05) ανάμεσα στις απαντήσεις των ανδρών και των γυναικών, με τις απαντήσεις των ανδρών να εμφανίζουν μεγαλύτερη τιμή.

Στον Πίνακα 68 βλέπουμε τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ5.1.Α-ΣΤ σχετικά με την αξιολόγηση των παραμέτρων διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, οι οποίες κατά την άποψη των εκπαιδευτικών πρέπει να βελτιωθούν, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 68: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ5.1.Α-ΣΤ, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα

Δ5.1. Αξιολογώντας το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας, σε ποιον βαθμό κρίνετε ότι πρέπει να βελτιωθούν οι παρακάτω παράμετροι:	**Π4. Θέση στη σχολική μονάδα**					
	Διευθυντής/ντρια		**Υποδιευθυντής/ντρια**		**Εκπαιδευτικός**	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Α. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	2,4	,9	2,5	,8	2,9	,9
Β. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας.	2,1	,9	2,2	,8	2,9	,9
Γ. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.	2,0	,7	2,2	,4	2,3	,7
Δ. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών.	2,0	,8	2,3	,5	2,7	,8
Ε. Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας.	2,9	,9	3,2	1,0	3,3	,9
ΣΤ. Η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου.	1,8	,6	2,3	,8	2,5	,9

Για να εξετάσουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Δ5.1.Α–ΣΤ, ως προς τη θέση των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα, αξιοποιήσαμε τον έλεγχο Kruskal-Wallis, δεδομένου ότι η ερώτηση Δ5.1 είναι τύπου Likert και η ανεξάρτητη μεταβλητή θέση στη σχολική μονάδα έχει τρία επίπεδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis, παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ5.1.Β *«Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας»*, Δ5.1.Δ *«Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών»* και Δ5.1.ΣΤ *«Η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου»*, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα.

Για να εντοπίσουμε ανάμεσα σε ποια ζεύγη υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, προχωρήσαμε σε post hoc ανάλυση αξιοποιώντας τον έλεγχο Mann-Whitney, αφού προηγουμένως κάναμε την αντίστοιχη διόρθωση στη στάθμη σημαντικότητας του ελέγχου εφαρμόζοντας το κριτήριο του Bonferroni. Τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης έδειξαν ότι στις ερωτήσεις Δ5.1.Β, Δ5.1.Δ και Δ5.1.ΣΤ παρουσιάζεται στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, όπου σε όλες τις περιπτώσεις οι διευθυντές εμφανίζουν μικρότερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς (sig<0,01).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας. Δηλαδή, με τη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρείται η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

Πιο συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια, την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν να αξιολογήσουν τον τύπο του σχολικού κλίματος που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους για τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος σχετικά με τον σύλλογο διδασκόντων, τον διευθυντή και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, εξετάσαμε τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις βασικές παραμέτρους διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, «Επικοινωνία», «Συνεργασία», «Οργάνωση – Διοίκηση της σχολικής μονάδας» και «Μαθητές». Τέλος, διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παραμέτρους διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος που πιστεύουν πως πρέπει να βελτιωθούν στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας και συσχέτισή τους με το θεωρητικό πλαίσιο και συναφείς έρευνες. Παράλληλα, προβαίνουμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων που προέκυψαν με βάση την ανάλυση των δεδομένων, καθώς και τη διατύπωση προτάσεων.

Αναφορικά με το προφίλ των 210 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2016-2017 στις σχολικές μονάδες του Νομού Θεσπρωτίας και συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, παρατηρούμε ότι στην πλειονότητά τους ήταν γυναίκες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών. Δεύτερη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα είναι εκείνη των εκπαιδευτικών που είναι 50 ετών και άνω, ενώ τρίτη σε μέγεθος με μικρή διαφορά η ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών. Επίσης, δεν συμμετείχαν καθόλου

εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν γίνει ελάχιστοι διορισμοί τα τελευταία χρόνια.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε, επίσης, ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατέχει μόνιμη θέση, ενώ οι αναπληρωτές αποτελούν μία μικρή μειοψηφία και οι ωρομίσθιοι δεν υπάρχουν καθόλου. Ο ελάχιστος αριθμός αναπληρωτών και η έλλειψη ωρομισθίων ερμηνεύεται από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έγιναν ελάχιστες προσλήψεις αναπληρωτών και ωρομισθίων λόγω της οικονομικής κρίσης.

Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, 90,5%, υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα, ενώ το 9,5% ως διευθυντές/υποδιευθυντές. Σχετικά με την ειδικότητα/κλάδο των εκπαιδευτικών παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό, 21%, αποτελούν οι φιλόλογοι ΠΕ02, ακολουθούν οι μαθηματικοί ΠΕ03, με ποσοστό 11,4%. Τα δεδομένα αυτά κρίνονται λογικά, καθώς οι ειδικότητες αυτές καλύπτουν τις περισσότερες ώρες του ωρολογίου προγράμματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Παρατηρώντας τα ευρήματα που σχετίζονται με τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία τους (70%) δεν διαθέτει επιπλέον σπουδές πέρα από το πρώτο πτυχίο. Ένα σημαντικό ποσοστό αυτών διαθέτει είτε μεταπτυχιακό τίτλο (17,1%) είτε δεύτερο πτυχίο (6,7%) είτε μετεκπαίδευση (5,7%) είτε διδακτορικό τίτλο (0,5%). Τα ευρήματα αυτά, πιθανόν, να συνδέονται με το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πανεπιστημιακές σχολές στον Νομό Θεσπρωτίας, αλλά και σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση και την κατάργηση των εκπαιδευτικών αδειών από το 2012. Οι λόγοι αυτοί, ίσως, να απέτρεψαν πολλούς εκπαιδευτικούς να πραγματοποιήσουν περαιτέρω σπουδές.

Αναφορικά με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα (60,5%) έχει 11-20 έτη προϋπηρεσίας, με δεύτερη ομάδα εκείνη που έχει προϋπηρεσία 21-30 έτη (17,6%), ενώ ακολουθεί η ομάδα που έχει 1-10 έτη προϋπηρεσία (13,8%) και τελευταία η ομάδα που έχει περισσότερα των 30 ετών (8,1%). Τα ευρήματα αυτά κρίνονται φυσιολογικά, καθώς υπήρξαν πολλές συνταξιοδοτήσεις τα τελευταία χρόνια και οι τελευταίοι διορισμοί είχαν γίνει μέσω του γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και των πινάκων προϋπηρεσίας.

Επίσης, από τα ευρήματα που αφορούν τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα διαπιστώνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό (21,9%) των εκπαιδευτικών υπηρετεί 1-3 έτη στη συγκεκριμένη μονάδα, ενώ αθροιστικά το 49,9% των

εκπαιδευτικών έχει πάνω από 9 έτη υπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα, γεγονός που φανερώνει πως ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών υπηρετεί με οργανική θέση στην ίδια μονάδα και δεν μετακινείται σε διάφορες σχολικές μονάδες. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συχνή μετακίνηση των εκπαιδευτικών μειώνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και επηρεάζει αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και την επίδοση των μαθητών, καθώς κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός αλλάζει σχολείο δημιουργείται ένα αρνητικό συναίσθημα για το καινούριο περιβάλλον, στο οποίο θα βρεθεί (Θεοφιλίδης, 1994· Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002). Επομένως, αυτό δεν ισχύει για τον συγκεκριμένο νομό, ο οποίος χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό για τη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού, που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά τη σχολική μονάδα που υπηρετούν και έχουν μια ολοκληρωμένη άποψη για την υφιστάμενη κατάσταση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, πιθανόν, να είναι ευχαριστημένοι από το κλίμα της μονάδας τους, οπότε δεν αναζητούν σε άλλα σχολεία καλύτερες συνθήκες εργασίας.

Όπως προκύπτει από τον τύπο σχολείου που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία τους υπηρετεί σε Ημερήσιο Γυμνάσιο (43,8%), ενώ το 26,2% υπηρετούν σε Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο, το 25,7% σε Ημερήσιο Γενικό Λύκειο, το 2,4% σε Εσπερινό Γενικό Λύκειο και το 1,9% σε Εσπερινό Γυμνάσιο. Η κατανομή αυτή, κατά την άποψή μας, είναι λογική, αφού τα Γυμνάσια στον Νομό Θεσπρωτίας είναι πολύ περισσότερα σε σχέση με τους υπόλοιπους τύπους σχολείων.

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στην *έννοια, την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος*. Περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις μέσω των οποίων επιχειρήθηκε να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια «σχολικό κλίμα», καθώς και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος από παιδαγωγική σκοπιά.

Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος είναι ένα ζήτημα για το οποίο, μέχρι στιγμής, δεν έχει αναπτυχθεί πλούσια βιβλιογραφία, αν και αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών επισημαίνουν πως το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο και σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό. Παράλληλα, αποτελεί το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς, επίσης,

αντικατοπτρίζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως αυτή βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Cohen et al., 2009· Γουρναρόπουλος, 2007· Hoy & Miskel, 1996· Sergiovanni & Starratt, 1998).

Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνονται και στα ευρήματα της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με τα οποία η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (90%) αντιλαμβάνεται ως σχολικό κλίμα την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο. Επίσης, πιστεύουν πως αντικατοπτρίζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (88,6%) και πως είναι το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (82,4%).

Ενδιαφέρον στην έρευνά μας παρουσιάζει το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των γυναικών που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας είναι μεγαλύτερο από των ανδρών (87,60%, και 76,30% αντίστοιχα). Βέβαια, η διαφοροποίηση αυτή δεν επιβεβαιώνεται σε κάποια άλλη συναφή έρευνα, ωστόσο μπορεί, κατά την άποψή μας, να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο επικοινωνιακές και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην επικοινωνία και στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και για αυτό τον λόγο ερμηνεύουν το κλίμα ως το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου.

Στην επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς διαμέσου δώδεκα συγκεκριμένων προτάσεων να προσδιορίσουν το σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 59,5% των εκπαιδευτικών πιστεύει «πολύ» ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, ενώ το 34,3% «αρκετά». Παράλληλα, η πλειονότητα (86,6%) των εκπαιδευτικών πιστεύει «αρκετά έως πολύ» πως το σχολικό κλίμα μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή. Επίσης, πάνω από τους μισούς (56,2%) εκπαιδευτικούς πιστεύουν «πολύ» ότι το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Επιπλέον, το 83,8% των εκπαιδευτικών πιστεύει «αρκετά έως πολύ» ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο, ενώ το 48,1% των εκπαιδευτικών πιστεύει

«πολύ» πως το σχολικό κλίμα 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. Επιπρόσθετα, το 90,5% των εκπαιδευτικών πιστεύει «αρκετά έως πολύ» πως το σχολικό κλίμα αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών του.

Τα εν λόγω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τις απόψεις σύγχρονων επιστημόνων που ασχολούνται με το σχολικό κλίμα (Γουρναρόπουλος, 2007· Hoy & Miskel, 2005· Καβούρη, 1998· Καψάλης, 2005· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006· Μπουραντάς, 2001· Πασιαρδή, 2001· Σαΐτης, 2008β· Σαΐτης & Σαΐτη, 2012α).

Σύμφωνα με τους επιστήμονες-ερευνητές του σχολικού κλίματος, το κλίμα επηρεάζει την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα, την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και την ψυχική διάθεσή τους που επιδρά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου (Γουρναρόπουλος, 2007· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006· Menon & Christou, 2002· Sweetland & Hoy, 2000). Παράλληλα, επηρεάζει τη μάθηση, τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών (Hoy & Miskel, 1996· Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008· Πασιαρδή, 2000· Πασιαρδή, 2001).

Οι θέσεις αυτές επιβεβαιώνονται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (77,1%) θεωρεί πως το σχολικό κλίμα επηρεάζει «πολύ» την ψυχική διάθεσή των εκπαιδευτικών. Επίσης, το 49,5% πιστεύει «πολύ» πως το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ το 42,4% «αρκετά». Επιπλέον, συμφωνούν «αρκετά έως πολύ» πως επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών (92,4%), την επίδοση των μαθητών (81%) και την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα (79,1%).

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το ποιον θεωρούν αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (89,5%) θεωρούν αρμοδιότερο φορέα για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος τον σύλλογο διδασκόντων. Σε δεύτερη θέση στις προτιμήσεις τους (61,4%) κατατάσσεται ο διευθυντής του σχολείου. Φαίνεται ότι δεν επιθυμούν η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος να διεξάγεται από τον διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τον σχολικό σύμβουλο και άλλον εξωτερικό φορέα (96,2%, 93,8% και 84,8% αντίστοιχα). Επομένως, οι ερωτηθέντες συμφωνούν η

αξιολόγηση του σχολικού κλίματος να διεξάγεται από τον σύλλογο διδασκόντων και από τον διευθυντή του σχολείου. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με συναφή πορίσματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία καταλληλότεροι για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι οι εσωτερικοί αξιολογητές, δηλαδή ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων, ως προς τη θέση τους στη σχολική μονάδα. Από τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 88,4%, θεωρούν αρμοδιότερο φορέα για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος τον σύλλογο διδασκόντων και σε μικρότερο ποσοστό τον διευθυντή (61,4%), ενώ την ίδια αντίληψη έχουν και οι διευθυντές, αλλά σε ποσοστό 100%, γεγονός που, κατά την άποψή μας, δείχνει πως οι διευθυντές εμπιστεύονται τη δύναμη του συλλόγου διδασκόντων. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μόνο το 4,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί αρμόδιο αξιολογητή τον σχολικό σύμβουλο, κάτι που σημαίνει πως, μολονότι ο σχολικός σύμβουλος είναι υπεύθυνος για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, δεν εμπιστεύονται την κρίση του. Αυτό γεννά, ενδεχομένως, ερωτηματικά για τις σχέσεις και τη γενικότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολικών συμβούλων. Επιπλέον, δείχνει πως, πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν αποσυνδέσει τον θεσμό του σχολικού συμβούλου από τον θεσμό του επιθεωρητή, που είχε περισσότερο ελεγκτικό ρόλο.

Όπως υποστηρίχτηκε θεωρητικά και τεκμηριώνεται ερευνητικά, το σχολικό κλίμα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και αποτελεί βασική παράμετρο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, η αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος έγκειται «αρκετά έως πολύ» στο γεγονός ότι λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα (93,3%), το θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς (94,7%), αποτελεί έναν από τους σημαντικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (92,4%) και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της (87,1%). Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος και επομένως, κατά την άποψή μας, έχουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος.

Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε συνάφεια με τις απόψεις σύγχρονων επιστημόνων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και του σχολικού κλίματος (Ciani, et al., 2008· Freiberg, 1998· Ζουγανέλη κ. συν., 2008· Ingvarson, 2001· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου, 2015· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· MacBeath, 2001· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006· Παπακωνσταντίνου, 2005· Πασιαρδή, 2001· Σολομών, 1999).

Στην τελευταία ερώτηση της πρώτης ενότητας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους διαμέσου επτά προτάσεων για τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος από παιδαγωγική σκοπιά.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποσκοπεί «αρκετά έως πολύ» στη λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων (95,3%), στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης (90,5%), στον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών και ελλείψεων (77,6%), στον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων (77,1%) και στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (72,9%). Οι παραπάνω θέσεις συνάδουν με το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τη σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία (Αθανασίου, 2000· Δημητρόπουλος, 2010· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κωνσταντίνου, 2015· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Σολομών, 1999).

Ο στατιστικός έλεγχος των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με τους διευθυντές πιστεύουν πως σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 3,7 και 2,6 αντίστοιχα). Ενώ, οι διευθυντές σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν πως σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος είναι η αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου (Μ.Ο.= 3,7 και 2,2 αντίστοιχα).

Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τη μελέτη της σύγχρονης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας, αφού ο όρος «αξιολόγηση» παραπέμπει σε έλεγχο και σε αρνητικές εμπειρίες από το παρελθόν, δηλαδή στον «επιθεωρητισμό», γεγονός που οδήγησε τους εκπαιδευτικούς αυτονόητα σε προκατάληψη, καχυποψία και αρνητικούς συνειρμούς, αφού ο έλεγχος όταν συνδέεται με πρόσωπα και εργασία, σημαίνει κάτι δυσάρεστο. Απόδειξη αυτού είναι ο συνεχής διάλογος μεταξύ των ομοσπονδιών των εκπαιδευτικών και του Υπουργείου Παιδείας, προκειμένου να καθοριστεί ένα πλαίσιο

μέσα στο οποίο θα λειτουργεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου χωρίς τον φόβο των εκτροπών στον «επιθεωρητισμό». Αυτό φανερώνει πως το θέμα της αξιολόγησης αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα ως προς τον τρόπο εφαρμογής και τους σκοπούς που εξυπηρετεί (Κωνσταντίνου, 2000· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Για αυτό τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος περισσότερο ως έλεγχο των εκπαιδευτικών.

Βέβαια, οι διευθυντές θεωρούν περισσότερο ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποσκοπεί στην αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου, δηλαδή των ιδίων. Κατά τη γνώμη μας, οι διευθυντές υιοθετούν αυτή την άποψη, επειδή, όπως τεκμηριώνεται από το θεωρητικό μέρος, ο διευθυντής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και, γενικότερα, στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, οπότε έχουν συνδέσει στο μυαλό τους ότι μέσα από την αξιολόγηση του κλίματος της σχολικής μονάδας αξιολογούνται και οι ίδιοι στο πλαίσιο της αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης.

Στη δεύτερη ενότητα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίσουν το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας συναντώνται και οι τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος, σύμφωνα με την τυπολογία της Καβούρη (1998). Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων χαρακτηρίζει το κλίμα ως «ανοιχτό». Συγκεκριμένα, το 49,5% των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει το κλίμα ως «ανοιχτό», όπου κυριαρχεί αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής του σχολείου διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. Το 24,8% των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει το κλίμα ως «κλειστό», όπου ο διευθυντής χαρακτηρίζεται για κατευθυντική και περιοριστική στάση, παρά για ενθαρρυντική και υποστηρικτική, ενώ οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν και επιλέγουν την απομόνωση. Επίσης, το 15,7% των συμμετεχόντων χαρακτηρίζει το κλίμα ως «αποχής ή αποφυγής», όπου οι διευθυντές υποστηρίζουν πολύ τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν άνεση ανάληψης πρωτοβουλιών, αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και υψηλό βαθμό απάθειας. Ενώ το 10% των ερωτηθέντων χαρακτηρίζει το κλίμα ως «συμμετοχής ή αφοσίωσης», όπου οι διευθυντές είναι αυστηροί, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι μεταξύ τους, έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, εστιάζονται στο εκπαιδευτικό έργο και αγνοούν τον διευθυντή. Παρόμοια αποτελέσματα έχουμε στην έρευνα της Καβούρη (1998), όπου το ανοιχτό κλίμα

καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό ανάμεσα στους άλλου τύπους κλίματος, καθώς και στην έρευνα του Τσολακίδη (2010).

Επίσης, από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Εσπερινό Γυμνάσιο και στο Εσπερινό Λύκειο χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα ως «ανοιχτό» σε ποσοστό 100%, ενώ στα Ημερήσια Γυμνάσια σε ποσοστό 53,3%, στα Ημερήσια Γενικά Λύκεια 33,3% και στα Επαγγελματικά Λύκεια 50,9%. Κατά την άποψή μας, το ανοιχτό κλίμα σε ποσοστό 100% στο Εσπερινό Γυμνάσιο και στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο δικαιολογείται, γιατί πρόκειται για μικρά σχολεία, με λίγους εκπαιδευτικούς αλλά και λίγους μαθητές, οι οποίοι είναι, κυρίως, ενήλικες. Όπως έχει τεκμηριωθεί θεωρητικά (Σαΐτης, 2008β· Σαΐτη και Σαΐτης, 2012α), το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από το μέγεθος της σχολική μονάδας, δηλαδή στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία, αλλά και από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα (εκπαιδευτικούς και μαθητές). Παράλληλα, αυτό τεκμηριώνεται και στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007), όπου αναφέρεται ότι στα μικρά σχολεία αναπτύσσονται γρηγορότερα οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του και υπάρχει καλύτερη επικοινωνία. Επίσης, στα Γενικά Λύκεια λόγω του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα και της πίεσης για την προετοιμασία των πανελληνίων εξετάσεων, καθώς αποτελούν το σκαλοπάτι για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δικαιολογείται ότι το κλίμα δεν είναι τόσο ανοιχτό (33,3%) και μάλιστα, το κλειστό κλίμα καταλαμβάνει το ίδιο ποσοστό (33,3%) με το ανοιχτό σε αντίθεση με τους άλλους τύπους σχολείων.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνά μας χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα ως ανοιχτό σε μεγαλύτερο ποσοστό (85,7%) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (46,8%). Το εύρημα αυτό δείχνει, κατά την άποψή μας, πως οι διευθυντές, πιθανόν, γνωρίζοντας πως η συμβολή τους στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι καθοριστική, αξιολογούν το κλίμα πιο θετικά, ίσως και πιο υποκειμενικά. Αντίστοιχα ευρήματα δεν έχουν βρεθεί σε άλλες έρευνες.

Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από τον στατιστικό έλεγχο, που δείχνει πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του χαρακτηρισμού του σχολικού κλίματος και των συνολικών ετών προϋπηρεσίας. Δηλαδή, όσο πιο πολλά έτη συνολικής προϋπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο ανοιχτό χαρακτηρίζεται το κλίμα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται στην έρευνα της Καβούρη (1998).

Στην τρίτη ενότητα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος της σχολικής μονάδας, που διακρίνονται σε αυτές που αναφέρονται στη συμπεριφορά των διδασκόντων (από την πλευρά του συλλόγου διδασκόντων), στη συμπεριφορά του διευθυντή (από την πλευρά του διευθυντή) και στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Μιχόπουλος, 1998).

Αναφορικά με τις διαστάσεις συμπεριφοράς του συλλόγου διδασκόντων προκύπτουν τα παρακάτω πορίσματα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί «αρκετά έως πολύ» ότι κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου (85,3%). Κατά την άποψή μας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αν και το αναλυτικό πρόγραμμα δεν τους αφήνει πολλά περιθώρια ελευθερίας, ακολουθούν όσο το δυνατόν γίνεται τον δικό τους τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ανάλογο εύρημα αναφέρεται και στην έρευνα της Πασιαρδή (2001), όπου γίνεται αναφορά ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη ελευθερία καθορισμού του δικού τους προγράμματος σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας, οι οποίοι είναι κάπως περιορισμένοι.

Σε ό,τι αφορά την εκτέλεση των εξωδιδακτικών εργασιών που αναθέτει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο έργου της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί εκτελούν με προθυμία τις εργασίες «αρκετά έως πολύ» (84,3%), δυσανασχετούν «καθόλου έως λίγο» κατά την εκτέλεση των εργασιών (63,8%), αποφεύγουν «καθόλου έως λίγο» τις εργασίες (69,6%), ενώ ελάχιστοι αρνούνται «αρκετά έως πολύ» να τις εκτελέσουν (8,6%). Οι παραπάνω συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κρίνονται λογικές, κατά την άποψή μας, στο πλαίσιο του ανοιχτού κλίματος που επικρατεί στην πλειονότητα των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας, δεδομένου ότι σε αυτόν τον τύπο σχολικού κλίματος οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται για την αρμονική συνεργασία με τον διευθυντή και το υψηλό αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης.

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου που έδειξε ότι υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις απαντήσεις των ανδρών να έχουν μεγαλύτερες τιμές από αυτές των γυναικών. Συγκεκριμένα, ενώ οι άνδρες εκτελούν με μεγαλύτερη προθυμία τις εργασίες σε σχέση με τις γυναίκες, προσπαθούν και σε μεγαλύτερο βαθμό να τις αποφύγουν και να μην τις εκτελέσουν. Ενδεχομένως, το εύρημα να αποτυπώνει την τάση των ανδρών

εκπαιδευτικών να μην εκφράζουν ανοιχτά τις σκέψεις τους, συμμορφούμενοι προς το στερεότυπο που θέλει τους άνδρες να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε όλα όσα τους αναθέτουν. Τα παραπάνω ευρήματα δεν επιβεβαιώνονται σε άλλη σχετική έρευνα.

Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το διδακτικό τους έργο δεν παρεμποδίζεται «καθόλου» από τα εξωδιδακτικά καθήκοντα που τους αναθέτει ο διευθυντής (63,3%). Κατά την άποψή μας, η στάση αυτή των εκπαιδευτικών δείχνει ότι λειτουργούν με επαγγελματισμό που αποφέρει αποτελεσματική λειτουργία στη σχολική τους μονάδα. Το εν λόγω εύρημα βρίσκεται σε συνάφεια με τα αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας (Τσολακίδης, 2010).

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, οι κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο σχολείο επηρεάζονται «αρκετά έως πολύ» από την επικοινωνία (97,7%), τη συνεργασία (95,2%) και το ομαδικό πνεύμα (72,9%), ενώ «λίγο έως αρκετά» από την οικειότητα (78,1%). Συμπεραίνουμε, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερη την επικοινωνία και τη συνεργασία για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η θέση αυτή τεκμηριώνεται θεωρητικά σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), όπου αναφέρεται ότι η επικοινωνία στον χώρο του σχολείου αποτελεί βασικό παράγοντα που συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας αποτυπώνεται στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις τους εντός και εκτός σχολείου.

Σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετούν διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι από τους μισούς είναι «αρκετά έως πολύ» ικανοποιημένοι (56,7%), συγκεκριμένα το 35,7% των εκπαιδευτικών είναι «πολύ» ικανοποιημένοι και το 21% «αρκετά». Αντίθετα, σε έρευνα της Πασιαρδή (2001) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία της Κύπρου ικανοποιητικό σε σχετικά μικρό βαθμό.

Επίσης, όσο πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο πολύ ικανοποιημένοι είναι. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν 13-15 έτη και αυτοί που έχουν περισσότερα από 16 έτη προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι σχεδόν «πολύ» ικανοποιημένοι (Μ.Ο.= 3,7 και 3,9 αντίστοιχα). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Καβούρη (1998), όπου οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα γίνονται πιο θετικές ανάλογα με τα χρόνια παραμονής στην ίδια σχολική μονάδα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα του στατιστικού ελέγχου που δείχνει πως όσο πιο πολλά είναι τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από το κλίμα της μονάδας τους (Μ.Ο.: 1-10 έτη= 2,2, 11-20 έτη= 2,6, 21-30 έτη= 3,3 και περισσότερα των 30 ετών= 3,1). Ανάλογα ευρήματα αναφέρονται στην έρευνα της Κωστοπούλου (2011), όπου αναφέρεται ότι η εκπαιδευτική εμπειρία φαίνεται να είναι ο παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους και, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη υπηρεσία έχουν θετικότερες αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα τους.

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, θεωρεί «λίγο έως αρκετά» ότι οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους στη σχολική μονάδα (70%). Στην έρευνα του Τσολακίδη (2010) παρατηρείται ότι υπάρχει αρκετά αλληλοσεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες και δεξιότητές τους.

Επίσης, από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι όσο αυξάνονται τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας και τα έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα τόσο πιο πολύ οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι συνάδελφοί τους σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητές τους. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται σε άλλη σχετική έρευνα, ωστόσο μπορεί να δοθεί μια λογική ερμηνεία. Κατά την άποψή μας, οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και λίγα έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα αντιμετωπίζονται από τους συναδέλφους τους που έχουν πολλά χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας και υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα με επιφυλακτικότητα λόγω της σχετικά μικρής επαγγελματικής τους εμπειρίας. Πιθανόν, για αυτό τον λόγο οι νεότεροι σε χρόνια υπηρεσίας να θεωρούν ότι οι αρχαιότεροι δεν σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητές τους.

Όπως υποστηρίχτηκε θεωρητικά, στη βελτίωση της ποιότητας και της επιτυχίας του έργου της σχολικής μονάδας, συμβάλλει, πρωτίστως, η ηγεσία της. Από την προσωπικότητα του διευθυντή και τη φιλοσοφία, από την οποία διέπεται, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό το κλίμα που διαμορφώνεται σε ένα σχολείο. Ο διευθυντής-ηγέτης του σχολείου πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας ακολουθώντας το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ώστε να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, όπου θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή μεταξύ των μελών του. Οφείλει να ενδιαφέρεται για τα προσωπικά και επαγγελματικά προβλήματα των υφισταμένων του και, παράλληλα, να

τους ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί, ώστε να συνεχίζουν να εργάζονται με επιμέλεια και ζήλο (Γουρναρόπουλος, 2007· Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Κούλα, 2011· Μπάκας, 2000· Μπουραντάς, 2005· Σαΐτης, 2008β).

Τα παραπάνω ευρήματα τεκμηριώνονται και ερευνητικά, αφού η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί «αρκετά έως πολύ» ότι ο διευθυντής δίνει το παράδειγμα δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά (79%) και ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού (73,3%). Επίσης, «λίγο έως αρκετά» ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς (80,9%), τους επιβραβεύει (76,1%), τους εποπτεύει (54,8%), θέτει αυστηρούς κανόνες (53,8%) και είναι απόλυτος στις θέσεις του (40%).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας (1-10 έτη) υποστηρίζουν περισσότερο από τους υπόλοιπους ότι οι διευθυντές δίνουν το παράδειγμα δουλεύοντας σκληρά (Μ.Ο.= 3,2), τους επιβραβεύουν (Μ.Ο.= 2,7) και τους ενεργοποιούν-δραστηριοποιούν (Μ.Ο.=2,6). Το αποτέλεσμα αυτό δύναται να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι νέοι, κυρίως, εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην αρχή της καριέρας τους και χρειάζονται ένα πρότυπο, καθώς και υποστήριξη από τον διευθυντή. Επίσης, έχουν περισσότερο ανάγκη για τόνωση του ηθικού τους, αναγνώριση της εργασίας τους και παρότρυνση για συνεχή προσπάθεια στο μέλλον. Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίζονται στις έρευνες του Γουρναρόπουλου (2007) και του Τσολακίδη (2010).

Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα του στατιστικού ελέγχου που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας θεωρούν λιγότερο ότι ο διευθυντής θέτει αυστηρούς κανόνες (Μ.Ο.= 1,3). Αυτό μπορεί, κατά την άποψή μας, να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι, πιθανόν, οι διευθυντές να εμπιστεύονται περισσότερο τους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας λόγω της επαγγελματικής τους εμπειρίας ή και να τους σέβονται περισσότερο λόγω αρχαιότητας, οπότε δεν είναι τόσο αυστηροί μαζί τους σε αντίθεση με τους νεότερους που δεν έχουν διανύσει ακόμη πολλά χρόνια ενεργούς εκπαιδευτικής δράσης. Το εν λόγω εύρημα δεν επιβεβαιώνεται σε κάποια άλλη σχετική έρευνα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, ακόμη, τα ευρήματα από τη συσχέτιση της ερώτησης Γ2.1, η οποία αφορά τις διαστάσεις συμπεριφοράς του διευθυντή, με την ερώτηση Β1, η οποία αφορά τον χαρακτηρισμό του σχολικού κλίματος. Προκύπτει, λοιπόν, ότι στο ανοιχτό κλίμα ο διευθυντής δίνει το παράδειγμα δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά, επιβραβεύει, ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και ενδιαφέρεται για

τις ανθρώπινες ανάγκες τους. Αντίθετα, στο κλειστό κλίμα ο διευθυντής θέτει αυστηρούς κανόνες και εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα τεκμηριώνονται θεωρητικά (Καβούρη, 1998).

Από τη θεωρητική τεκμηρίωση προκύπτει πως το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει το σχολικό κλίμα, αφού στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σύγκριση με τις μεγάλες. Αντίστοιχα, οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων που απαρτίζουν μία σχολική μονάδα επιδρούν στο κλίμα, καθώς και η υλικοτεχνική υποδομή (Marshall, 2007· Σαΐτης, 2008β· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται στα ευρήματα της έρευνάς μας, αφού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.= 3,5), από το μέγεθός της (Μ.Ο.= 3,4), από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που την απαρτίζουν (Μ.Ο.= 3,3), καθώς και από το εξωτερικό περιβάλλον (Μ.Ο.= 2,9). Τα αποτελέσματα αυτά τεκμηριώνονται και εμπειρικά, καθώς στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007) αναφέρεται ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει τις σχέσεις και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές. Μάλιστα, όσο πιο λίγα είναι τα άτομα τόσο πιο γρήγορα αναπτύσσονται οι προσωπικές σχέσεις, που συμβάλλουν στην καλύτερη επικοινωνία.

Στην τέταρτη ενότητα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις βασικές παραμέτρους διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος «επικοινωνία», «συνεργασία», «οργάνωση - διοίκηση του σχολείου» και «μαθητές», καθώς και να αξιολογήσουν τις παραμέτρους που, κατά την άποψή τους, πρέπει να βελτιωθούν στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας.

Η «επικοινωνία», ως παράγοντας διαμόρφωσης σχολικού κλίματος, αλλά και, ειδικότερα, η επικοινωνία διευθυντή – εκπαιδευτικών συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας. Το καλό διοικητικό στέλεχος πρέπει να ενδιαφέρεται ειλικρινά τόσο για τα προσωπικά όσο και τα επαγγελματικά προβλήματα των υφισταμένων του και να τους ενθαρρύνει να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους, καθώς η σύσφιξη των σχέσεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών και, κατά επέκταση, η δημιουργία κατάλληλων επικοινωνιακών διαύλων είναι απαραίτητοι για την ύπαρξη ενός ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς ενισχύεται όταν ανακοινώνει το όραμά του για τη σχολική μονάδα, όταν ενημερώνει και πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς σε τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις και οργανώνει και προγραμματίζει αποτελεσματικά τη

σχολική ζωή (Γουρναρόπουλος, 2007· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006· Μπάκας, 2002· Πασιαρδή, 2001· Σαΐτης, 2008· Σαΐτης, 2014· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α· Στραβάκου, 2003β).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται στα αποτελέσματα της έρευνάς μας, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί «αρκετά έως πολύ» ότι η καλή επικοινωνία συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας (80,5%), ο διευθυντής οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και προγραμματίζει τις εργασίες (73,8%), επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (70%) και τα ενημερώνει (75,2%), με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που τους παρέχει (71,9%). Όμως, θεωρούν ότι ανακοινώνει «λίγο έως αρκετά» το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές (79,5%). Επίσης, τους ενθαρρύνει «λίγο έως αρκετά» να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά (67,2%), ενώ οι γονείς παρεμβαίνουν «καθόλου έως λίγο» στο εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο (85,2%).

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται σε έρευνες της Πασιαρδή (2001) και του Γουρναρόπουλου (2007). Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Πασιαρδή (2001) γίνεται αναφορά ότι οι γονείς συχνά ασκούν αυστηρή κριτική και αμφισβητούν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, τους στόχους και τους τρόπους διδασκαλίας τους παρεμβαίνοντας στο έργο τους. Αυτό που προκαλεί εντύπωση στην παρούσα εργασία είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη προϋπηρεσίας απαντούν πως οι γονείς επεμβαίνουν «καθόλου έως λίγο» στο εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο, αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη προϋπηρεσίας (πάνω από 30 έτη) δηλώνουν ότι παρεμβαίνουν «αρκετά έως πολύ». Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι, πιθανόν, οι γονείς να πιστεύουν πως οι νεότεροι σε υπηρεσία εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, έχουν σύγχρονη παιδαγωγική κατάρτιση από τις σχολές που αποφοίτησαν και είναι πιο συνεργάσιμοι και αποδοτικοί, διότι δεν έχει επέλθει, ακόμα, κόπωση. Επίσης, η Καβούρη (1998) αναφέρει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο αφοσιωμένοι, ανοιχτοί και δημιουργικοί. Αντίθετα, κατά τη γνώμη μας, οι γονείς, πιθανόν, να θεωρούν ότι οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πεπερασμένες μεθόδους διδασκαλίας, είναι αρνητικοί στις καινοτομίες και ο κορεσμός των πολλών ετών εργασίας τους έχει κάνει λιγότερο διαλλακτικούς και αποδοτικούς και για αυτό τον λόγο να παρεμβαίνουν περισσότερο σε αυτούς.

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα από τον στατιστικό έλεγχο ανάμεσα σε όλες τις παραπάνω προτάσεις της ερώτησης Δ1.1.Α-Η και τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, σύμφωνα με τα οποία όσο πιο πολλά χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο θετικές είναι οι τιμές τους, δηλαδή οι αρχαιότεροι είναι πιο ικανοποιημένοι και οι απαντήσεις τους πηγαίνουν προς το πολύ. Δηλαδή, ως προς τις προτάσεις που αφορούν την επικοινωνία και την ενημέρωση που παρέχει ο διευθυντής στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι αξιολογώντας θετικότερα τις προτάσεις από ό,τι οι νεότεροι. Πιθανόν, οι διευθυντές να σέβονται περισσότερο τους αρχαιότερους λόγω ηλικίας και προϋπηρεσίας, με αποτέλεσμα να τους ενημερώνουν καλύτερα, αλλά και να επικοινωνούν περισσότερο μαζί τους. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν επιβεβαιώνεται σε άλλη σχετική έρευνα. Αντίθετα, στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007) γίνεται αναφορά ότι οι νεοδιόριστοι, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας, επικοινωνούν περισσότερο με τους διευθυντές, διότι χρειάζονται ένα πλαίσιο στήριξης και καθοδήγησης και έχουν περισσότερο ανάγκη για ενημέρωση και καθοδήγηση στα λειτουργικά θέματα του σχολείου σε σύγκριση με τους αρχαιότερους συναδέλφους τους.

Από την αξιολόγηση της προσωπικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί «αρκετά έως πολύ» ικανοποιητική την επικοινωνία με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα (83,8%), με τον προγραμματισμό των εργασιών (72,4%) και με την επίδοση των μαθητών (71%), ενώ «καθόλου έως λίγο» ικανοποιητική την επικοινωνία σχετικά με την επιμόρφωση (75,7%) και με την εισαγωγή καινοτομιών (68,1%). Επίσης, ικανοποιητική «αρκετά έως πολύ» είναι η επικοινωνία με τους μαθητές του σχολείου σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά-καινοτόμα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις (73,8%) και με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο (68,1%). «Καθόλου έως λίγο» ικανοποιητική θεωρούν την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών για την επίλυση προβλημάτων, την επίδοση των μαθητών κ.ά. (60,9%). Από τα παραπάνω, κατά τη γνώμη μας, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές σχετικά με την επιμόρφωση και την εισαγωγή καινοτομιών. Το εύρημα αυτό δύναται να αποδοθεί στην ελλιπή επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών, που, προφανώς, δεν θεωρούν την επιμόρφωση

και την εισαγωγή καινοτομικών σημαντικές παραμέτρους. Ωστόσο, η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, διότι η άρτια επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση βοηθάει τον εκπαιδευτικό να ανταπεξέλθει καλύτερα στο έργο του και να νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοεκτίμηση. Επίσης, στην έρευνα των Ζμπάινου και Γιαννακούρα (2010) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούσαν περισσότερη συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, ενώ βρίσκουν ικανοποιητικό τον τρόπο διοίκησης του σχολείου τους, κάτι που βρίσκεται σε συνάφεια με τα ευρήματά μας.

Σε συνδυασμό με το φύλο των ερωτηθέντων παρατηρήθηκε, ύστερα από τον στατιστικό έλεγχο, ότι οι άνδρες αξιολογούν θετικότερα την επικοινωνία τους με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα (Μ.Ο.= 3,2), αλλά και την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών (Μ.Ο,= 2,5) σε αντίθεση με τις γυναίκες που είναι λιγότερο ικανοποιημένες (Μ.Ο.= 2,8 και 2,2 αντίστοιχα). Τα ευρήματα αυτά τεκμηριώνονται στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007), όπου αναφέρεται ότι οι άνδρες έχουν καλύτερη επικοινωνία με τους διευθυντές. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι άνδρες καταλαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό διευθυντικές θέσεις στα σχολεία από ό,τι οι γυναίκες και επομένως, είναι λογικό οι διευθυντές να απευθύνονται περισσότερο στους άνδρες και να συζητούν μαζί τους για τρέχοντα εκπαιδευτικά και διοικητικά ζητήματα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ανοιχτές στη συζήτηση και στην ανταλλαγή απόψεων, ωστόσο αναλώνονται περισσότερο στην ανάληψη συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Επίσης, κατά την άποψή μας, οι γυναίκες, πιθανόν, να είναι πιο τυπικές, αυστηρές και απαιτητικές με αποτέλεσμα να κρίνουν πιο αυστηρά, αλλά και να επιζητούν περισσότερο από τους άνδρες τη συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών.

Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα που προέκυψε από τον στατιστικό έλεγχο, που δείχνει πως υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές αξιολογούν ως πιο ικανοποιητική την επικοινωνία σχετικά με την επιμόρφωση (Μ.Ο.= 2,9) και σχετικά με τους γονείς των μαθητών (Μ.Ο.= 2,9) σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που αξιολογούν τις συγκεκριμένες προτάσεις με χαμηλότερες τιμές (Μ.Ο.=2 και 2,3 αντίστοιχα). Αντίστοιχα ευρήματα συναντάμε στην έρευνα της Πασιαρδή (2001), όπου

αναφέρεται ότι οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν έχουν την αίσθηση ότι υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας.

Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει άλλο ένα εύρημα που προέκυψε από τον στατιστικό έλεγχο, σύμφωνα με το οποίο καθώς μεγαλώνουν τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επικοινωνία τους με τα άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο δεν είναι ικανοποιητική, δηλαδή επικοινωνούν λιγότερο. Το εύρημα αυτό δεν επαληθεύεται σε άλλη έρευνα, ωστόσο η στάση αυτή των εκπαιδευτικών μπορεί, κατά την άποψή μας, να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη προϋπηρεσίας έχουν διανύσει πολλά χρόνια ενεργούς εκπαιδευτικής δράσης και είτε έχουν κουραστεί και δεν ενδιαφέρονται πολύ είτε θεωρούν ότι λόγω της μεγάλης εκπαιδευτικής εμπειρίας που έχουν δεν χρειάζεται να επικοινωνούν με τα άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο, είτε δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τους νεότερους σε υπηρεσία, διότι εφαρμόζουν άλλες παιδαγωγικές μεθόδους και έχουν πιο σύγχρονες αντιλήψεις.

Η «συνεργασία» μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, όπου τα άτομα εργάζονται και αισθάνονται δημιουργικά, διότι η ομαδική εργασία είναι, συνήθως, πιο ελκυστική και ευχάριστη και δίνει την αίσθηση της ικανοποίησης στα άτομα ότι έχουν συνεισφέρει όχι μόνο στην επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων τους σχολείου, αλλά και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών δεσμών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Επίσης, η καλή συνεργασία βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων ενός σχολείου και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι μπορούν να εφαρμόσουν νέες μεθόδους και ότι αναγνωρίζεται η εργασία τους από τους άλλους. Τέλος, η αποτελεσματική επικοινωνία και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας βοηθούν στην ύπαρξη συνεργασίας υψηλής ποιότητας (Πασιαρδή, 2001· Sergiovanni & Starratt, 1998).

Αναφορικά, λοιπόν, με την παράμετρο «συνεργασία» τα ευρήματά μας έδειξαν «λίγο έως αρκετά» ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους (86,2%), αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν στο σχολείο (83,8%) και είναι ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί σε αυτό (83,8%). Επίσης, οι αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο λαμβάνονται συλλογικά «αρκετά έως πολύ» (82%), ενώ υλοποιούνται

συλλογικά «λίγο έως αρκετά» (78,5%). Επιπλέον, έχουν «λίγο» τη δυνατότητα να παρουσιάσουν καινοτόμες ιδέες στους συναδέλφους τους (54,3%).

Συμπεραίνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι, γενικότερα, «λίγο έως αρκετά» ικανοποιημένοι από τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων υποστηρίζοντας πως δεν έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν καινοτόμες ιδέες στους συναδέλφους τους. Η στάση αυτή, πιθανόν, να μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να εφαρμόζουν καινοτόμες ιδέες και, ως εκ τούτου, δεν νιώθουν ασφάλεια και δεν έχουν αυτοπεποίθηση να παρουσιάσουν καινοτόμες ιδέες. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Πασιαρδή (2001) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Επίσης, και στην έρευνα των Ζμπάινου και Γιαννακούρα (2010) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούσαν περισσότερη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Όσον αφορά την αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών συναντάμε αντίστοιχα αποτελέσματα στην έρευνα της Πασιαρδή (2001), όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από την αναγνώριση που παίρνουν για το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν. Αντίθετα, στην έρευνα των Ζμπάινου και Γιαννακούρα (2010) οι εκπαιδευτικοί επιζητούσαν μεγαλύτερη αναγνώριση του έργου τους. Επιπλέον, σχετικά με τη δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάσουν καινοτόμα προγράμματα στους συναδέλφους τους συναντάμε παρόμοια ευρήματα στην έρευνα της Πασιαρδή (2001), όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν σε πολύ μικρό βαθμό τη δυνατότητα να παρουσιάσουν καινούριες ιδέες στους συναδέλφους τους. Επιπρόσθετα, συναντάμε αντίθετα με τα δικά μας ευρήματα, στην έρευνα της Πασιαρδή (2001), όπου οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι για τον βαθμό στον οποίο λαμβάνονται οι συλλογικές αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων στο σχολείο τους.

Σε συνδυασμό με το φύλο των ερωτηθέντων παρατηρήθηκε, ύστερα από τον στατιστικό έλεγχο, ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερες τιμές από τους άνδρες. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν με τους συναδέλφους του σχολείου τους (Μ.Ο.= 2,8), είναι περισσότερο ικανοποιημένες από το κλίμα που επικρατεί σε αυτό (Μ.Ο.= 2,9) και θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο τους (Μ.Ο.= 3,1) σε αντίθεση με τους άνδρες (Μ.Ο.= 2,4, 2,6 και 2,9 αντίστοιχα). Ανάλογα, στην έρευνα της Πασιαρδή

(2001) παρατηρείται ότι οι άνδρες είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε ότι αφορά τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων σε αντίθεση με τις γυναίκες που εμφανίζουν πιο υψηλές τιμές. Πιθανόν, κατά την άποψή μας, αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες είναι πιο επικοινωνιακές και ανοιχτές στη συζήτηση σε σχέση με τους άνδρες.

Επίσης, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση των συνολικών ετών προϋπηρεσίας και της πρότασης «Υλοποιούνται συλλογικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται». Επομένως, οι αρχαιότεροι πιστεύουν πιο πολύ ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται υλοποιούνται συλλογικά, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας. Το εν λόγω εύρημα δεν επιβεβαιώνεται σε άλλη έρευνα, ωστόσο η στάση αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ως νέα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών, δεν έχουν ιδιαίτερες σχέσεις με τους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς και, πιθανόν, οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων να στηρίζονται, κυρίως, στις απόψεις των αρχαιότερων συναδέλφων τους, οπότε οι νεότεροι να μην τις εφαρμόζουν συλλογικά.

Από την αξιολόγηση της συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων προκύπτει πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί «λίγο έως αρκετά» ικανοποιητική τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με την επίδοση των μαθητών (79,5%), με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα (71,4%) και με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (59,6%). Ενώ, είναι «καθόλου έως λίγο» ικανοποιημένοι από τη συνεργατική διδασκαλία (82%). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται καλύτερα σε ό,τι αφορά την επίδοση των μαθητών και τα προβλήματα που ανακύπτουν στη μονάδα τους. Το γεγονός ότι δεν συνεργάζονται τόσο ικανοποιητικά για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και τη συνεργατική διδασκαλία, δείχνει, κατά τη γνώμη μας, ότι δεν έχουν αναπτυχθεί ισχυροί δεσμοί επικοινωνίας και συνεργασίας, ώστε να έχουν την άνεση ή πιθανόν να αποφεύγουν αυτές τις δραστηριότητες, αφού είναι συνδεδεμένες με πολύ προετοιμασία και προσωπική εργασία.

Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα που προέκυψε από τον σχετικό έλεγχο, σύμφωνα με τον οποίο παρατηρείται διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερες τιμές από τους άνδρες. Επομένως, οι γυναίκες είναι πιο ικανοποιημένες από τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με την επίδοση των μαθητών (Μ.Ο.= 3,0), με την

επίλυση προβλημάτων στη σχολική μονάδα (Μ.Ο.=3,1), καθώς και με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Μ.Ο.= 2,6) και με τη συνεργατική διδασκαλία (Μ.Ο.=2,0) σε αντίθεση με τους άνδρες (Μ.Ο.= 2,7, 2,7, 1,7και 1,6 αντίστοιχα). Σχετικά με τη διαφορά αντιλήψεων μεταξύ ανδρών και γυναικών, ως προς τον βαθμό ικανοποίησης από τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, έγινε αναφορά παραπάνω, καθώς, επίσης, επιβεβαιώθηκε και από αντίστοιχη έρευνα της Πασιαρδή (2001). Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμμετέχουν περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους στην οργάνωση εκδηλώσεων και στην ανάπτυξη προγραμμάτων, επιβεβαιώνοντας τη σημερινή ανοδική τάση της γυναικείας δυναμικής που παρατηρούμε σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής (Γουρναρόπουλος, 2007).

Επιπλέον, παρουσιάζει ενδιαφέρον ένα ακόμη εύρημα που προκύπτει από τον στατιστικό έλεγχο, σύμφωνα με τον οποίο υπάρχει αρνητική συσχέτιση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοση των μαθητών και την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Επομένως, όσο πιο πολλά χρόνια προϋπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο λιγότερο ικανοποιητική θεωρούν ότι είναι η συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με την επίδοση των μαθητών και την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Η στάση αυτή, κατά την άποψή μας, πιθανόν, να μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται λιγότερο με τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων που έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, διότι οι νεότεροι χρησιμοποιούν πιο σύγχρονες μεθόδους και αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο ζητήματα που ανακύπτουν, επειδή έχουν πιο σύγχρονη παιδαγωγική κατάρτιση. Το παραπάνω εύρημα δεν επιβεβαιώνεται σε αντίστοιχη έρευνα.

Επίσης, υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ετών υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Επομένως, όσο πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο λιγότερο συνεργάζονται σχετικά με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Το εύρημα αυτό είναι λίγο παράδοξο, κατά την άποψή μας, διότι θα περίμενε κανείς ότι όσο πιο πολλά είναι τα χρόνια παραμονής των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα, τόσο καλύτερο κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας αναπτύσσεται μεταξύ τους και επομένως, το κλίμα είναι πιο πρόσφορο για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Παρόμοια άποψη εκφράζει ο Γουρναρόπουλος (2007), όπου

αναφέρει ότι η μακροχρόνια παραμονή των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο τούς βοηθά να γνωριστούν καλύτερα και κατά συνέπεια, συνδέονται μεταξύ τους με το συναίσθημα της κατανόησης, της αλληλεγγύης και της φιλίας. Η στάση αυτή, πιθανόν, να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λίγα χρόνια σε μια σχολική μονάδα, έχουν περισσότερη διάθεση και θέλουν να αναδείξουν τη δουλειά τους, προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί από τους παλαιότερους στη σχολική μονάδα και για αυτό τον λόγο υλοποιούν περισσότερο καινοτόμα προγράμματα. Αντίθετα, αυτοί που έχουν πολλά χρόνια στην ίδια μονάδα δεν νιώθουν ότι πρέπει να αποδείξουν κάτι στους νεότερους εκπαιδευτικούς ή και, πιθανόν, να μην έχουν λάβει την αντίστοιχη επιμόρφωση.

Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, ο οποίος, ως κύριος μοχλός οργάνωσης και διοίκησης, οργανώνει τις προσπάθειες για να αποφασιστεί από κοινού το όραμα, αλλά και οι στόχοι της σχολικής μονάδας, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση, η οποία συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν. Επίσης, πρέπει να εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς και να τους παρέχει ευκαιρίες να συνεισφέρουν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και, ιδίως, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αφήνοντάς τους περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων, να προωθεί τη βελτίωσή τους στον επαγγελματικό τομέα και ο καταμερισμός των εργασιών να γίνεται δίκαια και σύμφωνα με τις κλίσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, όταν αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς, τότε τους παρακινεί για αποδοτικότερη εργασία (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Καψάλης, 2005· Κούλα, 2011· Λαΐνας, 2002· Μπάκας, 2006· Πασιαρδή, 2001· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006· Σαΐτης, 2008β· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α· Στραβάκου, 2003β).

Αναφορικά, λοιπόν, με την παράμετρο «οργάνωση – διοίκηση του σχολείου» τα ευρήματά μας έδειξαν ο διευθυντής αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος (Μ.Ο.= 3,6), είναι αμερόληπτος στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Μ.Ο.=3,0), επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές (Μ.Ο.= 3,0%) και ο καταμερισμός των εργασιών είναι δίκαιος (Μ.Ο.= 3,0), για αυτό τον λόγο ο διευθυντής λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 2,7), ο οποίος προωθεί «λίγο έως αρκετά» τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα (Μ.Ο.= 2,4) και δεν επεμβαίνει στο διδακτικό τους έργο (Μ.Ο.= 1,5). Επιπλέον, αναγνωρίζεται «αρκετά»

η χρησιμότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τη διοίκηση για τη δουλειά τους (Μ.Ο.= 2,9), η διοίκηση τους αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων (Μ.Ο.= 2,9) και τους παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Μ.Ο.= 3,0), ενώ ενισχύεται η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον διευθυντή και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (Μ.Ο.= 2,8). Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι ο διευθυντής προσπαθεί να ανταποκριθεί στον ρόλο του ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος και ακολουθεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, αφού αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και αφού συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Αντίθετα με τα ευρήματά μας, στην έρευνα της Πασιαρδή (2001) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μικρό βαθμό χρήσιμη την ανατροφοδότηση που παίρνουν από τον διευθυντής τους.

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους των διευθυντών και τους μέσους όρους των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι οι διευθυντές αξιολογούν με υψηλότερες τιμές όλες τις παραπάνω προτάσεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Η στάση αυτή, κατά την άποψή μας, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι διευθυντές, συχνά, παρουσιάζουν μια ωραιοποιημένη κατάσταση, που, πιθανόν, να οφείλεται στην υποκειμενική τους κρίση και στο γεγονός ότι οι ίδιοι είναι επιεικείς με τους εαυτούς τους.

Σε συνδυασμό με το φύλο των ερωτηθέντων παρατηρήθηκε, ύστερα από τον στατιστικό έλεγχο, διαφορά στις αντιλήψεις ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις τιμές των γυναικών να είναι υψηλότερες από των ανδρών. Ειδικότερα, οι γυναίκες πιστεύουν περισσότερο ότι η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει στο διδακτικό τους έργο (Μ.Ο.= 1,7), καθώς και ότι η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές (Μ.Ο.= 3,1) σε αντίθεση με τους άνδρες (Μ.Ο.= 1,2 και 2,9 αντίστοιχα). Τα ευρήματα αυτά δεν συναντώνται σε άλλη έρευνα, ωστόσο, κατά την άποψή μας, πιθανόν οι διευθυντές που, κυρίως, είναι άνδρες, να επηρεάζονται από τα κοινωνικά στερεότυπα που θεωρούν τη γυναίκα ως το αδύναμο φύλο και για αυτό τον λόγο να τις αντιμετωπίζουν διαφορετικά, να μην τις εμπιστεύονται πολύ και να επεμβαίνουν στο έργο τους προσπαθώντας να τις ελέγξουν. Επίσης, σχετικά με το γεγονός ότι οι γυναίκες πιστεύουν πως ο διευθυντής επικοινωνεί περισσότερο με τους γονείς των μαθητών, πιθανόν, πάντα κατά την άποψή μας, να αποδοθεί στο ότι, όπως έχει προαναφερθεί, οι γυναίκες είναι πιο ανοιχτές και στις συζητήσεις με τους γονείς και,

πιθανόν, να παρακολουθούν περισσότερο την επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, τα αποτελέσματα των συσχετίσεων, σύμφωνα με τα οποία οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας ότι ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα, ο καταμερισμός των εργασιών είναι δίκαιος και ο διευθυντής αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος. Τα ευρήματα αυτά δεν επιβεβαιώνονται σε άλλη σχετική έρευνα, ωστόσο η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί, κατά την άποψή μας, είναι ότι πιθανόν οι αρχαιότεροι, επειδή έχουν αποφοιτήσει πριν από πολλά χρόνια από τις σχολές τους, να χρήζουν περισσότερο βελτίωσης και αναβάθμισης στον επαγγελματικό τομέα, όπως στην εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, στη χρήση νέων τεχνολογικών κ.ά., οπότε για αυτό τον λόγο οι διευθυντές να προωθούν περισσότερο σε αυτούς την επαγγελματική αναβάθμισή. Σχετικά με τον καταμερισμό των εργασιών, είναι λογικό οι αρχαιότεροι να τον θεωρούν δίκαιο, διότι, συνήθως, οι διευθυντές δεν επιφορτίζουν τους «παλιούς» με πολλές εργασίες. Επίσης, οι αρχαιότεροι λόγω της μεγαλύτερης εκπαιδευτικής εμπειρίας στη σχολική πραγματικότητα, μπορούν να κρίνουν με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα τη σημαντικότητα στον ρόλο του διευθυντή, ως διαμορφωτή του σχολικού κλίματος.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο «μαθητής» πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού αποτελεί άλλον έναν βασικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών, παρέχοντάς τους κίνητρα και ερεθίσματα για μάθηση και εμψυχώνοντάς τους στην προσπάθειά τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός και οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, ώστε να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους. Βέβαια, η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων συμβάλλει στην επίτευξη αυτού του στόχου (Πασιαρδή, 2001).

Αναφορικά με την παράμετρο «μαθητές» τα ευρήματά μας έδειξαν πως οι ανάγκες των μαθητών έχουν «αρκετά έως πολύ» κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο τους (88,1%) και η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει «αρκετά» στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών (71,4%). Επίσης, η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές είναι «αρκετά» ικανοποιητική (72,9%), ενώ οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο

δυνατό βαθμό «αρκετά έως πολύ» (64,3%) και η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές (91,9%). Επιπλέον, το κλίμα του σχολείου είναι «αρκετά» ευχάριστο για τους μαθητές (61,4%), αντίθετα, το περιβάλλον του σχολείου (κτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) είναι «λίγο έως αρκετά» ευχάριστο για τους μαθητές (88,1%). Τέλος, το σχολείο μεταδίδει έμπρακτα το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές «λίγο έως αρκετά» (84,8%). Αντίστοιχα ευρήματα συναντάμε στην έρευνα της Πασιαρδή (2001), όπου αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το περιβάλλον του σχολείου σε μικρό βαθμό ευχάριστο για τους μαθητές, καθώς και την ποιότητα της προσφερόμενης στους μαθητές εκπαίδευσης ως καλή σε μικρό βαθμό. Επίσης, παρόμοια στην έρευνα των Ζμπάινου και Γιαννακούρα (2010) οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή, αφού αναφέρεται ότι επιζητούσαν περισσότερες παροχές υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διδασκαλία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα από τον στατιστικό έλεγχο που δείχνει διαφορά στις αντιλήψεις μεταξύ των ανδρών και των γυναικών, με τις τιμές των γυναικών να είναι υψηλότερες από αυτές των ανδρών. Ειδικότερα, οι γυναίκες πιστεύουν πιο πολύ ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό (Μ.Ο.= 3,2) από ό,τι οι άνδρες (Μ.Ο.= 2,9). Ανάλογο εύρημα συναντάμε στην έρευνα της Πασιαρδή (2001), όπου αναφέρεται ότι οι άνδρες παρουσιάζονται πιο δυσαρεστημένοι σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους και αυτό πρέπει μάλλον να οφείλεται σε λόγους κοινωνικής φύσης. Επίσης, οι γυναίκες θεωρούν περισσότερο ότι το περιβάλλον του σχολείου (κτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή) είναι ευχάριστο για τους μαθητές (Μ.Ο.= 2,5) σε αντίθεση με τους άνδρες (Μ.Ο.= 2,2). Αντίστοιχα, στην έρευνα της Πασιαρδή (2001) οι γυναίκες, γενικότερα, εμφανίζουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους άνδρες και, επομένως, είναι πιο ικανοποιημένες. Το τελευταίο εύρημα, που αφορά το περιβάλλον του σχολείου, έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα της έρευνας των Ζμπάινου και Γιαννακούρα (2010), όπου οι άνδρες δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους σε ό,τι έχει να κάνει με την επάρκεια του σχολείου σε υλικοτεχνικό επίπεδο.

Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα που προκύπτει από τον στατιστικό έλεγχο, βάσει του οποίου διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές πιστεύουν ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν «λίγο έως αρκετά» στον

μέγιστο δυνατό βαθμό (Μ.Ο.= 2,6), αντίθετα οι εκπαιδευτικοί το πιστεύουν «αρκετά» (Μ.Ο.= 3,1). Ανάλογο εύρημα συναντάμε στην έρευνα της Πασιαρδή (2001), όπου αναφέρεται ότι οι διευθυντές πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, γενικά, δεν προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί, κατά τη γνώμη μας, στο γεγονός ότι οι διευθυντές, συχνά, όταν δεν πρόκειται για τον εαυτό τους είναι αυστηροί κριτές των άλλων και, ίσως, στα δικά τους μάτια να υπάρχουν περιθώρια για καλύτερη απόδοση. Επίσης, οι διευθυντές θεωρούν ότι εκδηλώνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους για τους μαθητές «αρκετά έως πολύ» (Μ.Ο.= 3,6), ενώ οι εκπαιδευτικοί το πιστεύουν «αρκετά» (Μ.Ο.= 3,2). Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί, κατά την άποψή μας, να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι διευθυντές δεν είναι τόσο αυστηροί κριτές του εαυτού τους και ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, επειδή δεν εμπλέκονται σε αυτό, είναι πιο αντικειμενικοί.

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος, που χρήζουν βελτίωσης στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας τα ευρήματα έδειξαν ότι, κατά κύριο λόγο, πρέπει να βελτιωθεί «αρκετά έως πολύ» η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων (Μ.Ο.= 3,3). Επίσης, η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 2,8), καθώς και η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.= 2,8) πρέπει να βελτιωθούν «λίγο έως αρκετά» και σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν το ίδιο. Οι ακόλουθες παράμετροι που πρέπει να βελτιωθούν «λίγο έως αρκετά» είναι η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών (Μ.Ο.= 2,6), η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου (Μ.Ο.= 2,4) και, τέλος, η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Μ.Ο.= 2,2).

Από τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ευχαριστημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, η οποία, όπως έχει τεκμηριωθεί και θεωρητικά, επηρεάζει το σχολικό κλίμα. Σε όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους πιστεύουν ότι χρειάζονται λιγότερο βελτίωση («λίγο έως αρκετά»). Βέβαια, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών θα πρέπει να βελτιωθούν, γιατί επηρεάζουν σημαντικά το σχολικό κλίμα. Φαίνεται, επίσης, να είναι σχετικά ικανοποιημένοι από την αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης. Ως πολύ θετικό στοιχείο, κατά τη γνώμη

μας, εκλαμβάνουμε το γεγονός ότι αξιολογήθηκε με την πιο χαμηλή τιμή η παράμετρος επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, διότι αυτό δείχνει πως οι σχέσεις μεταξύ τους είναι σε μεγάλο βαθμό αρκετά καλές, κάτι που επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε συνδυασμό με το φύλο των ερωτηθέντων παρατηρήθηκε, ύστερα από τον στατιστικό έλεγχο, διαφορά στις αντιλήψεις ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις τιμές των ανδρών να είναι υψηλότερες από αυτές των γυναικών. Συγκεκριμένα, οι άνδρες πιστεύουν ότι η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας χρειάζεται περισσότερο βελτίωση (Μ.Ο.= 3,5) σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Μ.Ο.= 3,1). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται, γενικότερα, περισσότερο ευχαριστημένες σε σχέση με τους άνδρες, όπως είδαμε και παραπάνω σε άλλες ερωτήσεις. Επίσης, κατά την άποψή μας, οι άνδρες, συνήθως, ασχολούνται περισσότερο σε σχέση με τις γυναίκες με θέματα τεχνικής φύσεως, εστιάζουν περισσότερο στις κτηριακές υποδομές και τον τεχνικό εξοπλισμό, οπότε έχουν, πιθανόν, καλύτερη εικόνα της υφιστάμενης κατάστασης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, το εύρημα από τον στατιστικό έλεγχο που δείχνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές αξιολογούν ότι η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.= 2,1), η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών (Μ.Ο.= 2,0), καθώς και η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου (Μ.Ο.= 1,8) χρειάζονται λιγότερο βελτίωση σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι οι παραπάνω παράμετροι χρειάζονται περισσότερο βελτίωση (Μ.Ο.= 2,9, 2,7 και 2,5 αντίστοιχα). Κατά την άποψή μας, αυτό μπορεί, πιθανόν, να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι διευθυντές έχουν την τάση να ωραιοποιούν τις καταστάσεις και να μην είναι αυστηροί κριτές του εαυτού τους.

6.2. Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται το σχολικό κλίμα ως την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο. Αντικατοπτρίζει την ποιότητα και τον

χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως αυτή βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης, διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, το οποίο μπορεί να αλλάξει εύκολα από τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή, ενώ αντικατοπτρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και, παράλληλα, αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο. Επιπλέον, επηρεάζει την ψυχική διάθεση και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών.

- Ως αρμοδιότερος φορέας για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος θεωρείται, πρώτα, ο σύλλογος διδασκόντων και, ύστερα, ο διευθυντής. Διαφαίνεται θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, αφού η πλειοψηφία αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησής του, καθώς πιστεύουν πως λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της, ως σημαντικός δείκτης αυτοαξιολόγησής της.
- Από παιδαγωγική σκοπιά η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποβλέπει στη λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων, στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών και ελλείψεων, καθώς και στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Οι εκπαιδευτικοί επηρεασμένοι από τις αρνητικές εμπειρίες του «επιθεωρητισμού» πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, αποσκοπεί και στον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι διευθυντές θεωρούν ότι αποβλέπει στην αξιολόγηση των ιδίων.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας ως «ανοιχτό». Επομένως, κυριαρχεί αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και είναι υποστηρικτικός, ενώ οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. Παράλληλα, διακρίνονται για το ανοιχτό πνεύμα συνεργασίας και επαγγελματικής συμπεριφοράς, είναι αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο. Επιπλέον, το σχολικό κλίμα στο Εσπερινό Γυμνάσιο και στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο είναι κατά απόλυτη

πλειοψηφία «ανοιχτό», ενώ στα Ημερήσια Γυμνάσια και Ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια είναι πολύ πιο «ανοιχτό» σε σχέση με αυτό που επικρατεί στα Ημερήσια Γενικά Λύκεια.

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τον δικό τους τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, έστω και αν το αναλυτικό πρόγραμμα δεν τους αφήνει πολλά περιθώρια πρωτοβουλιών και ελευθερίας. Επίσης, εκτελούν τις εξωδιδακτικές εργασίες και τα καθήκοντα με υψηλό αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης, αφού θεωρούν αφενός ότι δεν παρεμποδίζεται το διδακτικό τους έργο και αφετέρου τις εκτελούν με προθυμία.
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η επικοινωνία και η συνεργασία επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών περισσότερο από ό,τι το ομαδικό πνεύμα και η οικειότητα. Επίσης, είναι αρκετά ευχαριστημένοι από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, ενώ πιστεύουν ότι συνάδελφοί τους σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητές τους.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο διευθυντής δίνει το παράδειγμα δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά, δεν είναι αυστηρός και απόλυτος στις θέσεις του, ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ θα μπορούσε να τους δραστηριοποιεί-ενεργοποιεί, καθώς και να τους επιβραβεύει περισσότερο.
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει πως το οργανωτικό κλίμα της σχολικής μονάδας επηρεάζεται, κυρίως, από την υλικοτεχνική υποδομή και το μέγεθος της μονάδας.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει σε μεγάλο βαθμό ότι η καλή επικοινωνία συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας. Επίσης, είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που τους παρέχει ο διευθυντής και από τον τρόπο που επικοινωνεί με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και προγραμματίζει τις εργασίες, ωστόσο θα ήθελαν να τους ενθαρρύνει περισσότερο να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.
- Ως προς την επικοινωνία για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα, τον προγραμματισμό των εργασιών και την επίδοση των μαθητών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ικανοποιητική σε

υψηλό βαθμό. Αντίθετα, ως προς την επικοινωνία σχετικά με την επιμόρφωση και την εισαγωγή καινοτομιών, δεν είναι ευχαριστημένοι. Όσον αφορά την επικοινωνία τους με τους μαθητές του σχολείου και με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο είναι αρκετά ικανοποιημένοι, σε αντίθεση με την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών που είναι λιγότερο ικανοποιητική.

- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι έχει ευκαιρίες να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του, το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν στο σχολείο αναγνωρίζεται και είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο τους. Οι αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων λαμβάνονται συλλογικά, ενώ υλοποιούνται λιγότερο συλλογικά. Δεν είναι ικανοποιημένοι από τη δυνατότητα που έχουν να παρουσιάσουν καινοτόμες ιδέες στους συναδέλφους τους.
- Οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με την επίδοση των μαθητών και την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα, ενώ δεν είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία σχετικά με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και τη συνεργατική διδασκαλία.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει πολύ ότι ο διευθυντής αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος. Επίσης, αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, αφού είναι αμερόληπτος στη συμπεριφορά του απέναντι στα μέλη της σχολικής κοινότητας, ο καταμερισμός των εργασιών είναι δίκαιος και δεν επεμβαίνει στο διδακτικό τους έργο. Ακολουθεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας αφήνοντάς τους περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων και παρέχοντάς τους τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Όμως, θεωρούν ότι δεν προωθεί αρκετά τη βελτίωσή τους στον επαγγελματικό τομέα.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι οι ανάγκες των μαθητών κατέχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο τους και πως η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει αρκετά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών. Εξίσου, είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό και η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές. Θεωρούν

ότι το κλίμα του σχολείου είναι αρκετά ευχάριστο για τους μαθητές, ωστόσο το περιβάλλον του σχολείου (υλικοτεχνική υποδομή, κτήρια κ.ά.) είναι λιγότερο ευχάριστο. Επίσης, συμφωνούν ότι το σχολείο δεν μεταδίδει έμπρακτα, σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, το πνεύμα των ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές.

- Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας θεωρούν ότι πρέπει να βελτιωθούν κατά φθίνουσα σειρά:
    - Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων «αρκετά έως πολύ».
    - Η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών «σχεδόν αρκετά».
    - Η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων των μαθητών, καθώς και η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης «λίγο έως αρκετά».
    - Η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών «λίγο».
- Η περαιτέρω στατιστική ανάλυση έδειξε ότι τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντίληψή τους σχετικά με το σχολικό κλίμα. Επίσης, ανάλογα με τη θέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις τους σχετικά με το σχολικό κλίμα. Επιπλέον, το φύλο επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παραμέτρους διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος «επικοινωνία», «συνεργασία», «οργάνωση και διοίκηση του σχολείου», «μαθητές», καθώς και τις παραμέτρους που πρέπει να βελτιωθούν.

6.3. Προτάσεις

Από την ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων, την ανασκόπηση της σύγχρονης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας και από τη συζήτηση επί των ευρημάτων που προηγήθηκε προχωρούμε στη διατύπωση των παρακάτω προτάσεων:

- Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα των μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, εκτιμούμε ότι η πολιτεία,

καθώς και οι τοπικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να μελετήσουν αυτές τις διαπιστώσεις.

- Καθίσταται ως αναγκαιότητα η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος για την ανάδειξη των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας, προκειμένου να ληφθούν μέτρα βελτίωσης και αναβάθμισης, για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Αυτό θα επιτευχθεί με την επαναφορά του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εκ μέρους της πολιτείας.
- Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δεν είναι ευχαριστημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων τους και, κατά συνέπεια, η πολιτεία οφείλει να παρέχει την απαιτούμενη χρηματοδότηση για την αναβάθμισή της, αφού, όπως είδαμε, η υλικοτεχνική υποδομή επηρεάζει σημαντικά το κλίμα.
- Κρίνεται απαραίτητη η θέσπιση ενός προγράμματος ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, το οποίο θα παρέχει θεωρητική και πρακτική κατάρτιση σε υποψήφιους διευθυντές σχολικών μονάδων. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι υποψήφιοι διευθυντές αποκτούν βασικές γνώσεις της σύγχρονης διοίκησης, της διαχείρισης ανθρώπινων πόρων και της αντιμετώπισης κρίσεων και συγκρούσεων.
- Η πολιτεία, όμως, οφείλει να φροντίσει και για τη συστηματική επιμόρφωση, των εν ενεργεία διευθυντών, στις αρχές της σύγχρονης διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού και των σχολικών μονάδων. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα περιοριστεί περισσότερο ο γραφειοκρατικός και διαχειριστικός ρόλος τους και θα περάσουν στον ρόλο του ηγέτη του σχολείου. Ο διευθυντής, ως σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, οφείλει να ακολουθεί το δημοκρατικό και συνεργατικό στυλ ηγεσίας, να δίνει ο ίδιος το παράδειγμα στους άλλους, να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να σέβεται και να ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες των συναδέλφων του και να αναδεικνύει την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, μέσα από τη συζήτηση, από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και από την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών θα πετύχει να οικοδομήσει στενές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και να δεσμεύσει τους εκπαιδευτικούς για τη συλλογική υλοποίηση των αποφάσεων. Για όλα τα παραπάνω, ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει την ικανότητα της

συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτογνωσίας και της επικοινωνίας, προκειμένου να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό.

- Οι διευθυντές να προωθούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα για την αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, διότι τα ευρήματα της έρευνάς μας έδειξαν πως στον τομέα αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο ικανοποιημένοι.
- Προτείνεται η αξιοκρατική επιλογή των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, αφού οι διευθυντές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και, κατά συνέπεια, στη διαμόρφωση ενός θετικού και ευνοϊκού σχολικού κλίματος.
- Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν περισσότερο το πνεύμα συνεργασίας αναπτύσσοντας, κατά αυτόν τον τρόπο, τον επαγγελματισμό τους. Να συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων και να δεσμεύονται για την υλοποίηση αυτών. Επίσης, να δημιουργούν νέες μορφές συνεργασίας και υποστήριξης με σκοπό την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και την ανάπτυξη της συνεργατικής διδασκαλίας. Να συνεργάζονται για την επίδοση των μαθητών και για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα, προσπαθώντας να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό, καλλιεργώντας, παράλληλα, όχι μόνο το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας στους μαθητές, αλλά και μεταδίδοντας έμπρακτα το πνεύμα των ομαδικών δραστηριοτήτων στους μαθητές.
- Πολύ σημαντικό είναι, επίσης, να θεσπιστεί η συστηματική λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα, τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για διευθυντές σχολικών μονάδων, ώστε να καταρτίζονται σε θέματα που αφορούν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.
- Η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του σχολικού κλίματος, θα βοηθούσε στην αλλαγή νοοτροπίας όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα συνέβαλε στη λήψη νέων αποφάσεων και στρατηγικών βελτίωσης της σχολικής μονάδας και της αποτελεσματικότητάς της.
- Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές να δημιουργήσουν ένα νέο και περισσότερο «ανοιχτό» σχολικό κλίμα, το οποίο θα διακρίνεται για τις ανθρώπινες σχέσεις, την επαγγελματική συνέπεια, τη συνεργασία και

δημιουργικότητα των μελών του. Αυτό σημαίνει, πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθήσουν να βελτιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και τις σχέσεις τους με τους διευθυντές.

- Όσον αφορά τις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας με τους γονείς υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των σχέσεων και προτείνεται να προσκαλούν συχνότερα τους γονείς στο σχολείο, όχι μόνο όταν πρόκειται για την επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών, αλλά και σε άλλες περιστάσεις για να ενισχύσουν τις μεταξύ τους σχέσεις.
- Σχετικά με την επικοινωνία και συνεργασία με τους μαθητές παρατηρήθηκε ότι είναι καλή, ωστόσο πρέπει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί να σέβονται την προσωπικότητα των μαθητών, να κατανοούν τον ψυχισμό τους και να συνεχίζουν να προσπαθούν για μια διαρκή και καλή επικοινωνία μαζί τους.
- Στα Ημερήσια Γενικά Λύκεια προτείνεται να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα, διότι σε σχέση με τους άλλους τύπους σχολείων είχε το χαμηλότερο ποσοστό ανοιχτού κλίματος. Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να απαγκιστρωθούν από την πίεση του αναλυτικού προγράμματος που σχετίζεται με τις πανελλήνιες εξετάσεις και να βελτιώσουν την ποιότητα των σχέσεων που επικρατούν στην μονάδα τους.
- Προτείνεται να γίνει περαιτέρω διερεύνηση του σχολικού κλίματος και ελπίζουμε η παρούσα εργασία να αποτελέσει έναυσμα για μια σειρά νέων ερευνών, οι οποίες θα συμβάλλουν στην ανάδειξη της σημαντικότητας της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.

Τέλος, το σχολικό κλίμα δεν είναι κάτι έξω από εμάς, που δεν μας αφορά. Αντίθετα, αφορά όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού το κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού και διδακτικού τους έργου, την αποδοτικότητά τους, αλλά και την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών και όλα αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Επίσης, από την προσωπικότητα του διευθυντή και τη φιλοσοφία από την οποία διέπεται, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό το κλίμα που διαμορφώνεται σε ένα σχολείο. Το ανοιχτό σχολικό κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα ενθαρρύνει και καθιστά εφικτή τη σχολική μάθηση και συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της. Στο αποτελεσματικό σχολείο κύρια επιδίωξη αποτελεί η δημιουργία ενός θετικού κλίματος, όπου οι εκπαιδευτικοί

παρακινούνται να αποδίδουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, νιώθουν ότι η εργασία τους αναγνωρίζεται, αναπτύσσονται καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η διοίκηση ακολουθεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, αποβλέπει σε στόχους υψηλού επιπέδου και ενθαρρύνει τους μαθητές για την επίτευξή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων-Έλλην.

Ανδρέου, Α. (1992). Επιμόρφωση: Πολυτυπία και Πολυμορφία. Στο: Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος συγγραφέων καθηγητών.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνης- Νέα Σύνορα.

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 20-22.

Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκάζογλου, Στ., & Βαβουράκη, Α. (2008). Ποιότητα και εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις. Στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών*

χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (σ. 537-602). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γεωργουδάκης, Γ. (2010). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Μύθοι και Πραγματικότητα. Αθήνα: Δίαυλος.

Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο σχολικός σύμβουλος: Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γκότοβος, Α. (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L., & Morrisson, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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. (2002). Σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση. Στο: Χρ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί*, (σ. 265-267). Αθήνα: Σαββάλας.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: Ένα συστημικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία, 1982-1994*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;* Αθήνα: Κριτική.

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.

Θεοφανίδης, Στ. (1999). *Ποιος είναι ηγέτης – Η ποιότητα της ηγεσίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο - Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.

Καπαχτσή, Β. (2011). *Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καρατζιά, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ., & Σπινθουράκη, Ι. Α. (2001). Μοντέλα Αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προοπτική. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, (σ. 127-129). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρατζιά–Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Α. Ανδρέου, *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,* (σ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (1997). Η αξιολόγηση της επίδοσης των σπουδαστών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*: *Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30,* 3-8.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο: Χ. Κοσμίδου – Hardys (Επιμ.), *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγησης: Ένας γνήσιος διάλογος για την παιδεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.

Καψάλης, Α. Γ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Koontz, H., & O'Donnell, C. (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση*. *Μία συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών,* (Μτφρ. Χρ. Βαρδάκος). Αθήνα: Παπαζήσης.

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. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλικώτης (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, & Ι. Χατζηευστρατίου (Επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης,* (σ 13-43). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός*. 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. (2005). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο: Δ. Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). (2010). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, (σ. 43-50). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. 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.

Κωστοπούλου, Α. (2011). *Το σχολικό κλίμα και τα αισθήματα διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την επιτέλεση του έργου τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.

Λαΐνας, Αθ. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Ιωαννίνων*, 17, 151-179.

MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη*, (μτφρ. Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση. Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen,L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*, (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του A. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.* Β΄ Τόμος. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσοπούλου, & Δ. Χαλκιώτη (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α΄, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). *Σχολείο, διδασκαλία και αξιολόγηση*. (ά τόμος). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.

Μιχόπουλος, Α. (1997). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της Οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμος Ι. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπάκας, Θ. (2002). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 3, 261-277.

Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, 1, 117-125.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Στο: ΟΛΜΕ, *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, (σ. 24-35). Αθήνα.

Μπάλιου, Ε. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου: Εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα, Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα.

Μπόγκα-Καρτέρη, Κ. (2003). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.

Μπουζάκης, Σ. (1998). Η αξιολόγηση στον σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση. *Πρακτικά 12ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, (σ. 45-57). Αθήνα: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος Δ.Ο.Ε.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα – Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Νικολάου, Σ-Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (1981). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2006α). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-53.

Ξωχέλλης, Π. (2006β). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.

Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναούμ, Ζ. (1989). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο, κριτική θεώρηση και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα,* (σ. 11-21). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Α.Π.Θ.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (Τόμος Β΄)*. Αθήνα: Ιδίου.

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.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2006). *Η διαχείριση της αλλαγής: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πασιαρδής Π., & Πασιαρδή Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης: Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σκουρής, Β. (1995). *Δίκαιο της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Σολομών, Ι. (1993). Η αρχιτεκτονική της αξιολόγησης: μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολικού χώρου ως μηχανισμού αξιολόγησης. Στο: Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*, (σ. 166-175). Αθήνα: Γρηγόρης.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.

Σπηλιωτόπουλος, Επ. (1993). *Εγχειρίδιο Διοικητικού Δικαίου*. 6η Έκδοση, Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Στραβάκου, Π. (2003α). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Στραβάκου, Π. (2003β). *Ο Διευθυντής στης Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της. Μία εμπειρική έρευνα.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ταΐλαχίδης, 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.

Τριλιανός, Αθ. (1987). Η άσκηση της εξουσίας και ο διευθυντής του σχολείου. *Λόγος και Πράξη,* 31, 27-37.

Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 33, 195-213.

Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας*, Μεταπτυχιακή Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Alvik, T. (1997). Shool self-evaluation: A whole school approach. Dundee: CIDREE.

Bennet, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (2008). *Effective Educational Leadership*. London: The Open University: Paul Chapman.

Carnal, C. (1990). *Managing Change in Organisations*. London: Prentice-Hall.

Carr, W., & Kemmis, S. (1997). Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης, μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλιγκού & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.

Cheng, Y.C. (1991a). Leadership Style of Principals and Organizational Process in secondary Schools. *Journal of Educational Administration, 29* (2), p.25-37.

Cheng, Y.C. (1991b). Organizational Environment in Schools: Commitment, Control, Disengagement, and Headless. *Educational Administration Quarterly, 27* (4), p. 481-505.

Ciani, K., Summers, J., & Easter, M. (2008). A "top-down" analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology, 16,* pp. 534-540.

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

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.

Cronbach, L., Ambron, S., Dornbusch, S., Hess, R., Hornik, R., Phillips, D., Walker, D., & Weiner, S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness.* New York: McGraw-Hill-Book Company.

Freiberg, H.J. (1998). Measuring School climate: Let me count the ways. *Educational Leadership, 56,* pp. 22-26.

Freiberg, H.J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments.* London: Falmer.

Freiberg, H.J., & Stein, T.A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In Freiberg, H. J. (Ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer.

Hallawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education, 126* (2), pp. 334-345.

Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools.* Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Halpin, A. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: MacMillan.

Hersey, P., & Blanchard, K. (1972). *Management of Organization Behavior*. N. Jersey: Englewood Cliffs.

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

Hoy, W., & Clover S.I.R. (1986). Elementary School Climate: a revision of the O.C.D.Q. *Educational Administration Quartely, 22*, pp. 93-100.

Hoy, W., & Miskel, C. (1987). *Educational administration: Theory, research and practice.* New York: McGraw – Hill.

Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice.* New York: McGraw – Hill.

Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice.* New York: McGraw – Hill. Inc.

Ingvarson, L. (2001). Developing standards and assessments for accomplished teaching: a responsibility of the profession. In D. Middlewood & C. Cardno (Ed.), *Managing teacher appraisal and performance* (pp. 160-180). London: Routledge.

Katz, D., & Kahn, R. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. 2nd Edition, New York: John Wiley.

Keefe, J.W., Kelly, E.A., Miller (1985). School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting. *National Association of Secondary School Principals Bulletin, 11*, p. 70-77.

Kelley, R.C. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. Ανακτήθηκε 24-01-2017 από: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/ai_n.pdf

Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School Self-evaluation and school Improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, pp. 23-26.

Leavitt, H. (1972). *Managerial Psychology*. USA: The University Chicago Press

MacBeath, J. (1999). *School must speak for themselves. The case for school self evaluation.* London and New York: 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.

McDonald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies, 35* (2), pp. 139-149.

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, *Education Research, 44*, pp. 97-110.

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* (2), pp. 95-106.

Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Longman.

Oppenheim, A.N. (2000). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement.* London: Pinter Publishers Ltd.

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.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.

Snowden, P.E., Gorton, R.A. (2002). School Leadership and Administration, New York: The McGraw-Hill Companies.

Sweetland, S.R., & Hoy, W.R. (2000). School characteristic and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly, 36*, pp. 705-729.

Taylor, D.L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficarδφy. *Journal of Experimental Education, 63* (3), p. 217-227.

Zullig, K., Koopman, T., Patton, J., & Ubbes, V. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. In: *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*, pp.139-152.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Αθανασίου, Λ., Ξηνταράς, Π. (2008). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 15-03-2017 από:

http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, σ. 172-185. Ανακτήθηκε 10-03-2017 από: http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/

Ζμπάινος, Δ. & Γιαννακούρα, Αδ. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, σ. 43-60. Ανακτήθηκε 12-03-2017 από: http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ευ., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ. 135-151. Ανακτήθηκε 15-03-2017 από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135151.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 14-03-2017 από: http://aee.iep.edu.gr/secondary_education

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα – Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, (σ.49-78). Ανακτήθηκε 05-03-2017 από: http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/

Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο: *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων.* Ανακτήθηκε 15-03-2017 από: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91_01#page/2/mode/2up

Κασιμάτη, Α., Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 11-03-2017 από: http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 24-03-2017 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 20-03-2017 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (1992). «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας». Στην: *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 5, σ. 127-171. Ανακτήθηκε 23-03-2017 από: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol05_1992.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (1995). Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως θεραπευτικό παιδαγωγικό μέσο. *Τα Εκπαιδευτικά,* 39-40, σ. 222-241. Ανακτήθηκε 18-03-2017 από: http://www.taekpaideutika.gr/bibliothiki/1995_39-40_Kwnstantinou.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (2000), Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13, σ. 75-87. Ανακτήθηκε 18-03-2017 από: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (2013α). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας.* Ανακτήθηκε 14-03-2017 από:

http://www.pde.gr/index.php?PHPSESSID=b1268eb54d6d69e30d853279b6865ba5&page=6152

Κωνσταντίνου, Χ. (2013β). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από τη σκοπιά του παιδαγωγικού περιεχομένου, της εφαρμογής και της αμφισβήτησης*. Ανακτήθηκε 14-03-2017 από: Τα νέα μας

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκα, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών* Θεμάτων, 15, σ. 195-209. Ανακτήθηκε 15-03-2017 από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 20-03-2017 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 05-03-2017 από: http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5/

Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Στο πλαίσιο του έργου με τίτλο «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ.». Φορέας υλοποίησης: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε 26-03-2017 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3706/1099_01_oaed_enotita11_v01.pdf

ΝΟΜΟΙ, ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΙΚΈΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Νόμος 1566/1985 *«Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»* (ΦΕΚ 167Α΄/30-09-1985).

Νόμος 2525/1997 *«Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»* (ΦΕΚ 188Α'/23-09-1997).

Νόμος 2986/2002 *«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»* (ΦΕΚ 24Α΄/13-02-2002).

Νόμος 3848/2010 *«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»* (ΦΕΚ 71Α/19-05-2010).

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 *«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».* Ανακτήθηκε 30-03-2017 από: http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1434-fek-240-2013-axiologhsh-ekpaidevtikwn-prwtovathmias-devterovathmias.html

Υπουργική Απόφαση 10657/Δ1/8-10-2002, άρθρο 28, 29 *«Σύνταξη εκθέσεων αυτοαξιολόγησης από το Σύλλογο Διδασκόντων και τα Στελέχη Εκπαίδευσης»* (ΦΕΚ 1340, τ. Β΄).

Υπουργική Απόφαση Φ 30972/Γ1/5-03-2013 *«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»* (ΦΕΚ 614/15-03-2013, τ.Β΄).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Ι

Κωδικός Ερωτηματολογίου ☐☐☐

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή/έ συναδέλφισσα και συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπ/σης του Νομού Θεσπρωτίας, σχετικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος που επικρατεί στις μονάδες υπηρέτησής 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
Τσατσούλη Αγγελική
Φιλόλογος, ΠΕ 02
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= Εκπαιδευτικός			[__]
Π5. Ειδικότητα/Κλάδος: 1= ΠΕ01, 2= ΠΕ02, 3= ΠΕ03, 4= ΠΕ04.01, 5= ΠΕ04.02, 6= ΠΕ04.04, 7= ΠΕ04.05, 8= ΠΕ05, 9= ΠΕ06, 10= ΠΕ07, 11= ΠΕ08, 12= ΠΕ09, 13= ΠΕ10, 14= ΠΕ11, 15= ΠΕ12.04, 16= ΠΕ13, 17= ΠΕ14.02, 18= ΠΕ15, 19= ΠΕ16.01, 20= ΠΕ17.01, 21= ΠΕ17.02, 22= ΠΕ17.03, 23= ΠΕ17.04, 24= ΠΕ17.06, 25= ΠΕ17.07, 26= ΠΕ17.08, 27= ΠΕ18.02, 28= ΠΕ18.03, 29= ΠΕ18.04, 30= ΠΕ18.10, 31= ΠΕ18.12, 32= ΠΕ18.18, 33= ΠΕ18.33, 34= ΠΕ19, 35= ΠΕ20, 36= ΤΕ01.03, 37= ΤΕ01.19			[__]
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= Ημερήσιο Γυμνάσιο, 2= Ημερήσιο Γενικό Λύκειο, 3= Εσπερινό Γυμνάσιο, 4= Εσπερινό Γενικό Λύκειο, 5= Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο	[__]

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄ **Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος**	
Α1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «σχολικό κλίμα»: [Μπορείτε να σημειώσετε με Χ περισσότερες από μία επιλογές]	
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 τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές και εκπαιδευτικούς).	[__]
Α2. 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]	
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, 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.	[__]
Ε. 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.	[__]
Ζ. Διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας.	[__]
Η. Διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.	[__]
Θ. Επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.	[__]
Ι. 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: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
Α. Την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών.	[__]
Β. Την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών.	[__]
Γ. Την επίτευξη των διδακτικών στόχων.	[__]

Δ. Την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα.	[__]
Ε. Την επίδοση των μαθητών.	[__]
ΣΤ. Τη συμπεριφορά των μαθητών.	[__]
Ζ. Την ικανοποίηση των γονέων.	[__]
Α4. 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 Β/θμιας Εκπ/σης	[__]
Άλλον εξωτερικό φορέα	[__]
Α5. 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]	
Α. Το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	[__]
Β. 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.	[__]
Α6. 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]	
Α. Έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.	[__]
Β. 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**	
Β1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας: 1= **Ανοιχτό σχολικό κλίμα** (επικρατεί αμοιβαία συνεργασία, ο διευθυντής διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης 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 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]	
Α. Εκτελούν με προθυμία τις εργασίες.	[__]
Β. Εκτελούν με δυσανασχέτηση 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 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]	
Α. Οικειότητα	[__]
Β. 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 της μονάδας σας: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] [Παρακαλώ να τοποθετηθείτε σε καθεμία από τις παρακάτω επιλογές]	
Α. Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	[__]
Β. 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	
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]	
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).	[__]

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]	
Α. Ο/η διευθυντής/ντρια ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές.	[__]
Β. Ο/η διευθυντής/ντρια οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών.	[__]
Γ. Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση (εγκύκλιοι, έγγραφα κτλ.) 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 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 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]	
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.	[__]
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]	
Α.Νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους του σχολείου σας.	[__]
Β. 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]	
Α. Με την επίδοση των μαθητών.	[__]
Β. 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]	
Α. Είναι χρήσιμη για τη δουλειά σας η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε από τη διοίκηση του σχολείου σας.	[__]
Β. 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 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 εξωδιδακτικών εργασιών είναι δίκαιος.	[__]
Ζ. Ο/η διευθυντής/ντρια 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 αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος.	[__]
Ι. Ενισχύεται η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον**/**στην διευθυντή/ντρια 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]	
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.	[__]
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]	
Α. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	[__]
Β. 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.	[__]

Ενότητα Α΄: Έννοια, αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος		**Δείκτης Cronbach**
Α3. Σε ποιον βαθμό το σχολικό κλίμα επηρεάζει	Α. Την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών.	0.746
	Β. Την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών.	
	Γ. Την επίτευξη των διδακτικών στόχων.	
	Δ. Την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα.	
	Ε. Την επίδοση των μαθητών.	
	ΣΤ. Τη συμπεριφορά των μαθητών.	
	Ζ. Την ικανοποίηση των γονέων.	
Ενότητα Δ΄: Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος		
Δ1. Επικοινωνία		
Δ1.1. Σε ποιον βαθμό:	Α. Ο/η διευθυντής/ντρια ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές.	0.884
	Β. Ο/η διευθυντής/ντρια 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 ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν, επαγγελματικά και προσωπικά.	
	Ζ. Θεωρείτε ότι η καλή επικοινωνία διευθυντή/ντριας 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:	Α. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	0.811
	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.	
	Ε. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με	

	την επίδοση των μαθητών.	
	ΣΤ. Με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με το εκπ/κό και διδακτικό έργο.	
	Ζ. Με τους μαθητές του σχολείου σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά – καινοτόμα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις κτλ.	
	Η. Με τους γονείς των μαθητών.	
Δ2. Συνεργασία		
Δ2.1. Σε ποιον βαθμό:	Α. Νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους του σχολείου σας.	0.876
	Β. 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 εκπ/κό έργο που προσφέρετε στο σχολείο.	
Δ2.2. Σε ποιον βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική τη συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, σχετικά:	Α. Με την επίδοση των μαθητών.	0.822
	Β. 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		0.826
Δ3.1. Σε ποιον βαθμό:	Α. Είναι χρήσιμη για τη δουλειά σας η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε από τη διοίκηση του σχολείου σας.	
	Β. 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 διευθυντής/ντρια 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 εξωδιδακτικών εργασιών είναι δίκαιος.	

	Ζ. Ο/η διευθυντής/ντρια 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 αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος.	
	Ι. Ενισχύεται η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον διευθυντή 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.	
Δ4.1. Μαθητές		
Δ4.1. Σε ποιον βαθμό:	Α. Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας.	0.778
	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.	
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:	Α. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	0.770
	Β. 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.	