



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:

**Συγκριτική παιδαγωγική, εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση της
εκπαίδευσης**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στις σχολικές
μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Αττική».

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Τουρλίδα Σοφία (Α.Μ.215866)

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Φασούλης Κώστας, Ομότιμος Καθηγητής

Μέλη: Βρεττός Ιωάννης, Καθηγητής

Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής

Αθήνα 2018

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	6

ΜΕΡΟΣ Α΄ . ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Κεφάλαιο Πρώτο: Η προβληματική της έρευνας

1.1. Εισαγωγή.....	8
1.2. Διατύπωση και οριοθέτηση του προβλήματος.....	10
1.3. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικές υποθέσεις.....	13
1.4. Η σπουδαιότητα της έρευνας.....	14

Κεφάλαιο Δεύτερο: Αποτελεσματικό σχολείο και σχολικό κλίμα.

2.1. Η ταυτότητα του αποτελεσματικού σχολείου.....	16
2.2. Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα.....	24
2.3. Η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος.....	29
2.4. Μορφές σχολικού κλίματος.....	31
2.4.1. Παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα.....	33
2.5. Το σχολικό κλίμα στα αποτελεσματικά σχολεία.....	35
2.6. Βασικές παράμετροι του σχολικού κλίματος.....	37
2.6.1. Η επικοινωνία ως παράμετρος για τη διαμόρφωση σχολικού κλίματος...37	
2.6.2. Η συνεργασία ως παράμετρος για τη διαμόρφωση σχολικού κλίματος...41	
2.6.3. Η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας ως παράμετρος για τη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.....	44
2.6.4. Οι μαθητές ως παράμετρος για τη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.....	48
2.7. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	51
2.8. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	58

ΜΕΡΟΣ Β΄. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο Τρίτο: Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Λόγοι επιλογής της μεθόδου. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	62
3.2. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	63
3.3. Η περιγραφή και η δομή του ερωτηματολογίου.....	64
3.4. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.....	66

3.5. Διεξαγωγή της έρευνας- Συλλογή δεδομένων.....	68
--	----

Κεφάλαιο Τέταρτο: Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Περιγραφή του δείγματος.....	70
4.1.1 Η θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	70
4.1.2. Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	72
4.1.3. Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	73
4.1.4. Η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	74
4.1.5. Έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο.....	75
4.1.6. Τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	76
4.2. Έλεγχος χ^2 test ρόλου και δημογραφικών μεταβλητών.....	78
4.3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	81
4.3.1. Αποτελέσματα εξέτασης ερευνητικών υποθέσεων.....	82
4.3.2. Μέσες τιμές και έλεγχος μέσω των τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	85
4.3.3. Μέσες τιμές και έλεγχος μέσω των τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στους διευθυντές του δείγματος.....	92
4.3.4. Μέσες τιμές και έλεγχος μέσω των τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στους διδάσκοντες του δείγματος.....	100
4.4. Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στο σύνολο του πληθυσμού...	108
4.5. Συγκρίσεις με βάση το φύλο, την ηλικία, το ρόλο, τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....	109
4.5.1. Συγκρίσεις με βάση το φύλο.....	110
4.5.2. Συγκρίσεις με βάση την εργασιακή σχέση.....	112
4.5.3. Συγκρίσεις με βάση την ηλικία.....	114
4.5.4. Συγκρίσεις με βάση τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.....	116
4.5.5. Συγκρίσεις με βάση τη συνολική υπηρεσία στα σχολεία.....	118
4.5.6. Συγκρίσεις με βάση τον εργασιακό ρόλο στη σχολική μονάδα.....	121
4.6. Συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας.....	122

Κεφάλαιο Πέμπτο: Συζήτηση, Συμπεράσματα και Προτάσεις

5.1. Συζήτηση επί των πορισμάτων της έρευνας.....	126
5.2. Συμπερασματικές διαπιστώσεις.....	134
5.3. Προτάσεις.....	135

Βιβλιογραφία.....	138
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	138
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	145
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	150
Παράρτημα 2: Κατανομές των μεταβλητών.....	156
Παράρτημα 3: Κατανομές των 26 ερωτήσεων.....	158
Παράρτημα 4: Ανάλυση αξιοπιστίας.....	179
Σχεδιάγραμμα 1: Συνολικοί μέσοι όροι των 26 ερωτήσεων.....	107
Σχεδιάγραμμα 2: Συνολικό κλίμα.....	109

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, θεωρώ χρέος μου να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Κώστα Φασούλη, για την ηθική συμπαράσταση, την επιστημονική καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές του, τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις, τις εύστοχες επισημάνσεις, τις λεπτομερείς διορθώσεις, οι οποίες συνεισέφεραν τα μέγιστα στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τα μέλη της επιβλέπουσας επιτροπής τον καθηγητή κ. Βρεττό Ιωάννη και τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Μπαμπάλη Θωμά για την πολύτιμη καθοδήγηση και βοήθεια που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων στα οποία διεξήχθη η έρευνα, που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μου και συμπλήρωσαν πρόθυμα το ερωτηματολόγιο, χωρίς τη συμβολή των οποίων η ολοκλήρωση του παρόντος πονήματος θα ήταν αδύνατη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγό μου Κωνσταντίνο για την ηθική υποστήριξη, την παρότρυνση, την κατανόηση και την υπομονή που επέδειξε καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολικό κλίμα, η ξεχωριστή ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, έχει χαρακτηριστεί ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου, που συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γι' αυτό και η μελέτη του κρίθηκε ενδιαφέρουσα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει μέσα από τις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Αθήνας και ειδικότερα να διαφανούν οι παράμετροι του σχολικού κλίματος τις οποίες οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζεται να βελτιωθούν.

Η προσέγγιση του θέματος γίνεται θεωρητικά και εμπειρικά. Στο θεωρητικό μέρος επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών του αποτελεσματικού σχολείου, του σχολικού κλίματος και των τεσσάρων βασικών παραμέτρων του και ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά αποτελέσματα, τις συμπερασματικές διαπιστώσεις και τις προτάσεις. Στην έρευνα συμμετείχε ένα βολικό δείγμα από 120 εκπαιδευτικούς και 20 διευθυντές σχολικών μονάδων.

Όπως διαπιστώθηκε από τα ευρήματα της έρευνας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί νιώθουν σε μικρό βαθμό ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία που υπηρετούν. Θεωρούν ότι υπάρχει ανάγκη βελτίωσης σε όλες τις παραμέτρους που διερευνήθηκαν, δηλαδή στην επικοινωνία, τη συνεργασία, την οργάνωση και τη διοίκηση και στους μαθητές.

Πρώτη σε ανάγκη παρέμβασης για βελτίωση αναδείχθηκε η παράμετρος «μαθητές» και έπεται η παράμετρος «συνεργασία». Οι εκπαιδευτικοί μέσω των απαντήσεών τους ζητούν η εκπαίδευση που προσφέρεται να αποβλέπει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών, στην ποιοτική αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στη βέλτιστη προετοιμασία των μαθητών για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία και στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να είναι ευχάριστο για τους μαθητές. Επιθυμούν οι αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων να λαμβάνονται συλλογικά, θεωρούν ότι το έργο τους δεν αναγνωρίζεται και ότι δεν υπάρχει το πνεύμα συνεργασίας που θα ήθελαν μεταξύ των συναδέλφων. Οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό, ενώ σημειώνονται μικρές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο και την εργασιακή σχέση· οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα σε σχέση με τους αναπληρωτές.

Λέξεις κλειδιά: αποτελεσματικό σχολείο, σχολικό κλίμα, ρόλος διευθυντή, επικοινωνία, συνεργασία, οργάνωση και διοίκηση, μαθητές.

SUMMARY

The school climate, the unique atmosphere in each school unit, has been identified as one of the most important factors of school efficiency, which contributes decisively to improving the quality of the education provided, so his study has been considered interesting.

The purpose of this research is to investigate the school climate prevailing in elementary primary schools in West Athens through the views of directors and teachers and, in particular, to illustrate the school climate parameters that managers and teachers feel they need to improve. The theories approach is theoretically and empirically. The theoretical part attempts to conceptually clarify the concepts of effective school, the school climate and its four basic parameters and the role of the director in shaping the school climate. The empirical part includes research methodology, research results, concluding findings and proposals. The survey involved a convenient sample of 120 educators and 20 school unit managers.

As found out from the findings of the survey, participating teachers are less satisfied with the school climate prevailing in the schools they serve. They believe that there is a need for improvement in all aspects that have been explored, namely communication, cooperation, organization and administration, and students.

The first in need of intervention for improvement was the "students" parameter followed by the "cooperation" parameter. Teachers, through their responses, ask for the education offered to be aimed at developing pupils' skills, improving the quality of the education provided, optimizing the preparation of the pupils for their future careers and improving the school environment in order to be pleasant for the students. They want decisions on problem-solving to be taken collectively, they consider their work to be unrecognizable and there is no spirit of cooperation they would like among colleagues. The views of directors and teachers are largely identical, with minor variations in terms of gender and working relationship; permanent teachers are more satisfied with the school climate than their substitutes.

Key words: effective school, school climate, director role, communication, collaboration, organization and administration, students.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Κεφάλαιο 1ο: Η προβληματική της έρευνας

1.1 Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια διαρκώς εντεινόμενη ερευνητική δραστηριότητα που σχετίζεται με το αποτελεσματικό σχολείο και τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Από τα πορίσματα των ερευνών το σχολικό κλίμα, η ξεχωριστή δηλαδή ατμόσφαιρα κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, αναδεικνύεται βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας, που συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα, τα δημόσια σχολεία λειτουργούν κάτω από το ίδιο θεσμικό πλαίσιο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994), ενώ το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι στόχοι και σε μεγάλο βαθμό και η μεθοδολογία, καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας (Λαΐνας, 2000), γεγονός που καταδεικνύει το μέγεθος του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά την ομοιογένεια και το κοινό πλαίσιο λειτουργίας, διαπιστώνονται έντονες διαφορές από σχολείο σε σχολείο, που οφείλονται κυρίως στο έμφυτο δυναμικό και τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι ένας από τους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, σε συνδυασμό με το στυλ ηγεσίας που ασκείται από τη διοίκηση. Πραγματικά, από την πολυετή εμπειρία μας σε περισσότερες από 15 σχολικές μονάδες, η επίδραση του διευθυντή ή της διευθύντριας στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα του σχολικού οργανισμού είναι καταλυτική και πολλές φορές ισχυρότερη και από έναν πολυπληθή σύλλογο διδασκόντων. Η μεγαλύτερη επιρροή στο κλίμα της σχολικής μονάδας, φαίνεται να ασκείται από το διευθυντή, ενώ η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας στο σχολείο εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητά του να χειρίζεται τον ανθρώπινο παράγοντα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:235). Η δική του συμπεριφορά δημιουργεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα ώστε και να ευνοεί την επίτευξη των στόχων του σχολείου και να παρακινεί τους συναδέλφους να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους μέσω της συμμετοχής, της συνεργασίας και της συνευθύνης (Moos, 2008 · Γουρναρόπουλος, 2007:4). Η ύπαρξη ευχάριστης και δημιουργικής εργασιακής ατμόσφαιρας στο χώρο του σχολείου είναι αναγκαία, επειδή επιδρά καθοριστικά στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση επηρεάζει σημαντικά

και το τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα των σχολικών οργανισμών (Γουρναρόπουλος, 2007:1).

Αυτή η ποικιλία στο κλίμα, των κατά επί των πλείστων ομοιογενών σχολικών μονάδων, η καθοριστική επίδραση της διοίκησης στη διαμόρφωσή του, αλλά και η σημασία ενός φιλικού, υποστηρικτικού, συνεργατικού και δημιουργικού κλίματος, αποτέλεσαν το έναυσμα για την ενασχόλησή μας με την παρούσα μελέτη, σε συνδυασμό με την προσωπική εμπειρία επί του θέματος. Το παρόν πόνημα επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν, καθώς και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος, επικοινωνία, συνεργασία, οργάνωση και διοίκηση, μαθητές, που χρήζουν βελτίωσης.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στη θεωρητική προσέγγιση των εννοιών και αποτελείται από δύο κεφάλαια. **Στο πρώτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται η προβληματική της έρευνας, που περιλαμβάνει τη διατύπωση και την οριοθέτηση του προβλήματος, το σκοπό και τις ερευνητικές υποθέσεις, ενώ εξηγείται και η σπουδαιότητα της έρευνας. **Στο δεύτερο κεφάλαιο** αποσαφηνίζονται οι έννοιες του αποτελεσματικού σχολείου, του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας. Αναδεικνύεται η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και παρουσιάζονται οι μορφές του κλίματος στα σχολεία και οι παράγοντες που το επηρεάζουν. Εξετάζεται πώς είναι το κλίμα στα αποτελεσματικά σχολεία και αναλύονται οι βασικές παράμετροι του σχολικού κλίματος που θα διερευνηθούν στη συνέχεια. Τέλος θίγεται ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, και γίνεται ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Το δεύτερο μέρος αφορά στην εμπειρική προσέγγιση της έρευνας και αποτελείται από τρία κεφάλαια. **Στο τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αναλύονται οι λόγοι επιλογής της μεθόδου, ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, περιγράφεται το ερωτηματολόγιο, εξετάζεται η αξιοπιστία του και παρατίθεται η διεξαγωγή της κυρίως έρευνας. **Στο τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης της έρευνας και γίνεται μια συνοπτική καταγραφή των κυριότερων αποτελεσμάτων. **Στο πέμπτο κεφάλαιο** επιχειρείται συζήτηση επί των πορισμάτων της έρευνας, καταγράφονται οι συμπερασματικές διαπιστώσεις και οι προτάσεις που προκύπτουν. Ακολουθούν η βιβλιογραφία και τα σχετικά παραρτήματα.

1.2 Διατύπωση και Οριοθέτηση του προβλήματος

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα και μάλιστα «ανοιχτό», επειδή υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:202 · Πασιαρδής, 2004:100). Το σχολείο ως θεσμός έχει επιφορτιστεί με την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων και μέσω της εκπαίδευσης συμβάλλει σημαντικά στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας. Επιπλέον ως κοινωνικός οργανισμός αποτελείται από άτομα, υλικοτεχνικές υποδομές, διαθέτει δομή και συγκεκριμένους σκοπούς (Ξωχέλης, 1985:57). Για να επιτευχθούν οι στόχοι της προσφερόμενης εκπαίδευσης, θα πρέπει οι σχολικές μονάδες να λειτουργούν αποτελεσματικά. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων μεταξύ των οποίων είναι το θετικό σχολικό κλίμα, η ικανή ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, κ.ά. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς ο ανθρώπινος παράγοντας αναγνωρίζεται ως το κύριο στοιχείο κάθε οργανισμού που επηρεάζει καθοριστικά τη λειτουργία του (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Από κοινού εκπαιδευτικοί και διευθυντής θα πρέπει να διαμορφώσουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον, ώστε να νιώθουν ευχάριστα και άνετα μέσα σε αυτό, να ικανοποιούν τις ανάγκες τους και να εργάζονται μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, αгаστής συνεργασίας, αμφίδρομης επικοινωνίας, αλληλοσεβασμού και αλληλοβοήθειας. Το ευνοϊκό κλίμα, που συνδέεται άμεσα με τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς (Leithwood, 2007) επηρεάζει εμφανώς την ψυχική τους διάθεση, τον ενθουσιασμό για το διδακτικό τους έργο, σχετίζεται με την παρακίνηση, την παραγωγικότητα και την ικανοποίηση που αποκομίζουν από τη δουλειά τους (Stolp, 1994:2 · Πασιαρδή, 2001:26), καλλιεργεί την αφοσίωση των εκπαιδευτικών (Cohen et al, 2009 · Price, 2012) και εν τέλει διευκολύνει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η ύπαρξη θετικού κλίματος ευνοεί την επίτευξη των στόχων που θέτει το σχολείο γεγονός που επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Sergiovanni & Starratt 1990). Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στην εργασία τους και υπάρχει αναγνώριση των προσπαθειών τους από το διευθυντή, βιώνουν την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη συναδελφικότητα και θεωρούν ότι η πραγματοποίηση των στόχων είναι εφικτή. (Sergiovanni & Starratt,

1993:83). Η απόδοση και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας διευκολύνονται όταν υπάρχουν ξεκάθαροι και αποδεκτοί στόχοι, κάθετη και οριζόντια επικοινωνία, συνοχή μεταξύ των μελών, αυτονομία, υψηλό ηθικό (Sergiovanni & Starratt, 1993:84). Εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα απορρέουν από ένα ψυχρό, απωθητικό, κλειστό κλίμα που επηρεάζει αρνητικά τον ψυχισμό και την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, μειώνει την παραγωγικότητα και την απόδοση τους, δημιουργεί συναισθήματα δυσaráσκείας και παραίτησης και εν τέλει ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:231 · Γουρναρόπουλος, 2007:43).

Παρά το γεγονός ότι ο ρόλος του σχολικού κλίματος αναδεικνύεται καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, μελετώντας την ελληνική βιβλιογραφία για το σχολικό κλίμα, παρατηρούμε μικρό αριθμό ερευνών που διερεύνησαν σε μεγάλη έκταση και συστηματικά το θέμα. Τα αποτελέσματα δε που εξάγονται από αυτές δεν είναι και τόσο ενθαρρυντικά. Πιο συγκεκριμένα:

Στην Ελλάδα η πρώτη συστηματική προσπάθεια καταγραφής του σχολικού κλίματος ανήκει στην Καβούρη (1998), που θέλησε να διερευνήσει τη σχέση του οργανωτικού κλίματος στο δημοτικό σχολείο με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και στην οποία συμμετείχαν 42 δημοτικά σχολεία της Αττικής.

Δύο έρευνες της Πασιαρδή (2001) σχετίζονται με το σχολικό κλίμα και διεξήχθησαν στην Κύπρο. Η πρώτη εμπειρική έρευνα έγινε σε 765 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις τους για το κλίμα που επικρατούσε στα σχολεία τους. Η δεύτερη έρευνα επιχειρούσε να εξακριβώσει τις απόψεις μαθητών της ΣΤ΄ τάξης των σχολείων της Λευκωσίας σχετικά με το σχολικό κλίμα και διατύπωνε συμπεράσματα για την κατάσταση των σχολικών μονάδων από τη σκοπιά των παιδιών (Πασιαρδή, 2006 · Pasiardis, 2008).

Ο Γουρναρόπουλος, στην έρευνα που διεξήγε στα πλαίσια της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής του, καταλήγει ότι ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου είναι σε θέση να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία θετικού κλίματος στο χώρο του σχολικού οργανισμού (Γουρναρόπουλος, 2007:249).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον αποτέλεσαν το αντικείμενο έρευνας της διδακτορικής διατριβής της Κούλα (2011). Πήραν μέρος 2.062 εκπαιδευτικοί Π.Ε και Δ.Ε και μεταξύ άλλων κατέληξε ότι οι καλές

διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα και στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού οργανισμού, επιδρούν θετικά στην επίδοση των μαθητών και δημιουργούν αισθήματα ικανοποίησης στο διδακτικό προσωπικό αλλά και στην ηγεσία για το παραγόμενο έργο. (Κούλα, 2011:205-206).

Από την παραπάνω ανάλυση γίνεται αντιληπτό ότι οι υπάρχουσες έρευνες δεν επαρκούν για να καλύψουν τα κενά και το έντονο ενδιαφέρον που υπάρχει για το σχολικό κλίμα ως κρίσιμου παράγοντα για την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού. Αυτή η αναγνώριση, σε συνδυασμό με την προσωπική διαπίστωση της ερευνήτριας, ύστερα από δεκαοχτάχρονη υπηρεσία σε 15 διαφορετικές σχολικές μονάδες, ότι το σχολικό κλίμα μαζί με το στυλ ηγεσίας είναι ίσως οι σημαντικότεροι παράγοντες για την διευκόλυνση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού στο έργο του, οδήγησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Ακόμη, με την επικείμενη αξιολόγηση να δρομολογείται από την τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική, θεωρούμε ότι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους και η ανάδειξη των παραμέτρων που χρήζουν βελτίωσης, θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην συνειδητοποίηση του «πού είμαστε και πού θέλουμε να φτάσουμε», οδηγώντας έτσι σε μια πρώτη φάση σχεδιασμού, προγραμματισμού και υλοποίησης μέτρων για την αυτοβελτίωση της σχολικής μονάδας.

Τέλος, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία που υπηρετούν και ποιες παραμέτρους θεωρούν ότι χρειάζονται βελτίωση. Επομένως δε διερευνώνται και δε λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις όλων των συντελεστών της μαθησιακής διαδικασίας όπως για παράδειγμα των μαθητών ή των γονέων ή αντιλήψεις εκπαιδευτικών άλλων βαθμίδων (π.χ. προσχολικής αγωγής).

1.3 Σκοπός της εργασίας και ερευνητικές υποθέσεις

Τις τελευταίες δεκαετίες το σχολικό κλίμα σε διάφορες έρευνες (Roueche & Baker, 1986 · Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995 · Cohen et al, 2009, κ.ά.) έχει χαρακτηριστεί ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα και την επιτυχία ενός σχολικού οργανισμού (Norton, 1984), καθώς επιδρά καθοριστικά και συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, στις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων μελών, στην εργασιακή ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού, στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η εξακρίβωση αυτή υπήρξε το έναυσμα για την παρούσα εμπειρική έρευνα γενικός σκοπός της οποίας είναι να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Αθήνας για το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν. Ειδικότερα, η έρευνα περιλαμβάνει μέλη του διδακτικού προσωπικού δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2017-2018 και διερευνώνται οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος: α) επικοινωνία, β) συνεργασία, γ) οργάνωση και διοίκηση, δ) μαθητές.

Η παράμετρος «επικοινωνία» αναφέρεται στις μορφές της επικοινωνίας (λεκτική, μη λεκτική, κάθετη ή ανοδική επικοινωνία, οριζόντια και αμφίδρομη) (Γουρναρόπουλος, 2007:52-55), στη συχνότητα και στην ποιότητά της, αλλά και στις επιδράσεις που ασκεί στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος καθώς μέσω αυτής καλλιεργείται η συνεργασία των μελών της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001:93). Εξαιτίας αυτού οι ερωτήσεις που αφορούν την παράμετρο «συνεργασία», ερευνούν τόσο το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού, όσο και την υλοποίηση καινοτομιών που ενισχύουν θετικά την ατμόσφαιρα που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον. (ό.π). Η παράμετρος «οργάνωση και διοίκηση», διερευνά τους κανονισμούς και τις επίσημες διαδικασίες που εφαρμόζει η εκάστοτε σχολική μονάδα, καθώς και το βαθμό ελευθερίας που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων (Πασιαρδή, 2001:94). Η παράμετρος «μαθητής» εξετάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές, το περιβάλλον του σχολείου και κατά πόσον η παρεχόμενη εκπαίδευση βοηθά στην οικοδόμηση της μελλοντικής τους σταδιοδρομίας (ό.π).

Η έρευνα επιδιώκει να διαπιστώσει και άλλες διαφορές στο διδακτικό προσωπικό που ενδεχομένως να οφείλονται, στην εκπαιδευτική τους εμπειρία, το φύλο,

στο ρόλο τους στη σχολική μονάδα. Επομένως, οι επιμέρους στόχοι τις έρευνας είναι οι εξής:

Υ1. Να διαπιστωθούν οι παράμετροι του σχολικού κλίματος (επικοινωνία, συνεργασία, οργάνωση και διοίκηση, μαθητές) τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι πρέπει να βελτιωθούν.

Υ2. Να διαπιστωθούν οι παράμετροι του σχολικού κλίματος τις οποίες κρίνουν οι διευθυντές ότι θα πρέπει να βελτιωθούν. Να επισημανθούν τυχόν διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών ως προς τις παραμέτρους που χρήζουν βελτίωσης.

Υ3. Να επισημανθούν οι τυχόν διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το φύλο τους.

Υ4. Να επισημανθούν οι τυχόν διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την εκπαιδευτική τους εμπειρία (χρόνια υπηρεσίας, παραμονή στο ίδιο σχολείο).

Υ5. Να επισημανθούν οι τυχόν διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την εργασιακή τους σχέση (μόνιμοι, αναπληρωτές).

1.4 Η σπουδαιότητα της έρευνας

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, υπάρχει σχέση συνάφειας ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Το σχολικό κλίμα διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου και αποτελεί σημαντικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ήδη αναφέρθηκε πως οι υπάρχουσες έρευνες δεν επαρκούν για να καλύψουν το κενό που υφίσταται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ειδικότερα δεν υπάρχει εργασία που να εξετάζει το σχολικό κλίμα στην περιοχή της Δυτικής Αθήνας.

Είναι επομένως εύλογο το θέμα αυτό να παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία μιας σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την ερευνητική προσέγγιση του θέματος μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη βελτίωση των σχολικών μονάδων της περιοχής που εξετάζεται. Ειδικότερα η έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους διευθυντές και

τους εκπαιδευτικούς γιατί θα αναδείξει κατά πόσον ο τρόπος διοίκησης που ασκείται ικανοποιεί τους υφισταμένους, ποια σημεία της οργάνωσης και διοίκησης χρήζουν βελτίωσης, αν υπάρχει ουσιαστική και αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, αν η συνεργασία που υπάρχει στις σχολικές μονάδες είναι στο βαθμό και στο επίπεδο που πιστεύεται ότι είναι και τέλος αν η εκπαίδευση που προσφέρεται στους μαθητές θεωρείται ότι καλύπτει τις παρούσες αλλά και τις μελλοντικές ανάγκες των μαθητών. Η έρευνα θα αποκαλύψει τη διαφορά που ενδεχομένως υπάρχει ανάμεσα στην υφιστάμενη κατάσταση, σε αυτό που βιώνουν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και σε αυτό που θα ήθελαν να βιώνουν, ώστε να γνωρίζουν πόσο μακριά από το επιθυμητό βρίσκονται. Από τα αποτελέσματα της έρευνας θα διαφανούν οι παράμετροι που χρήζουν βελτίωσης επιτρέποντας στις σχολικές μονάδες να τα αξιοποιήσουν προς αυτοβελτίωσή τους, αν το επιθυμούν. Γενικότερα από τα αποτελέσματα της έρευνας θα αναδειχθεί αν το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες της περιοχής που εξετάζεται είναι καλό και αν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες εκπαιδευτικών και διευθυντών . Από τα συμπεράσματα αναμένεται να διαφανεί ότι ο ρόλος διευθυντή και εκπαιδευτικών είναι σημαντικός για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος με το ρόλο των διευθυντών να υπερτερεί ως προς τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα εγγυάται την απρόσκοπτη εργασία των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Από τις παραπάνω επισημάνσεις αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της ερευνητικής προσέγγισης του θέματος, καθώς τα αποτελέσματα, αν αξιοποιηθούν, μπορούν να δώσουν μια σαφή κατεύθυνση αυτοβελτίωσης και ποιοτικής αναβάθμισης των σχολικών μονάδων.

Κεφάλαιο 2^ο : Αποτελεσματικό σχολείο και σχολικό κλίμα

2.1 Η ταυτότητα του αποτελεσματικού σχολείου

Τις τελευταίες δεκαετίες επικρατεί ένας γενικότερος προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο το σχολείο είναι σε θέση να ξεπεράσει το παραδοσιακό και συντηρητικό του προφίλ και να ακολουθήσει τις κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται. Οι κοινωνικές και πολιτικές αυτές αλλαγές επηρεάζουν αναντίρρητα τα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς «τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι κοινωνικά συστήματα σε μικρογραφία» (Πασιαρδής, 2004:99). Τα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να προσαρμοστούν στις κοινωνικές μεταβολές και να μετασχηματίσουν τα νέα δεδομένα σε γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του εκτελεστικού τους οργάνου, της σχολικής μονάδας. Ποιο είναι όμως εκείνο το σχολείο που θα ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε ένα δυναμικό κοινωνικό περιβάλλον και θα ικανοποιήσει πληρέστερα τις ανάγκες του; Ας εξετάσουμε αρχικά την έννοια του σχολείου πριν προβούμε στην αποσαφήνιση του όρου «αποτελεσματικό σχολείο».

Οι Hoy & Miskel (1996) υποστηρίζουν ότι το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο λαμβάνοντας πόρους από το περιβάλλον που αποτελούν το έμψυχο υλικό, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, μέσω της διδασκαλίας μετασχηματίζει τους μαθητές και παραδίδει στην κοινωνία μορφωμένους και εγγράμματους αποφοίτους. Ο Κωνσταντίνου (1994:17) αναφέρει το σχολείο ως «κοινωνικό δημιούργημα» που γεννήθηκε για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες. Επιπλέον το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός που παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, ταυτόχρονα «καλλιεργεί αντιλήψεις και «πιστεύω», διαμορφώνει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες» (Παπαναούμ, 1995:40). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004:100) «το σχολείο έχει χαρακτηριστεί ως ένα ανοιχτό σύστημα» γιατί ο τρόπος λειτουργίας του συνδέεται με τις επιδράσεις που δέχεται από το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό συγκείμενο στο οποίο δραστηριοποιείται. Η Παμουκτσόγλου (2001:82) θεωρεί το σχολείο «ως το μόνο δρόμο για την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων που όμως εγκλωβίζονται σε «παραδοσιακά» πρότυπα αφού οι κοινωνικές ανάγκες διαρκώς μεταβάλλονται».

Μέσα σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, με δεδομένη τόσο την αντίσταση του σχολείου στις αλλαγές όσο και τη βραδεία ανταπόκρισή του

στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, το αίτημα για αποδοτική, αποτελεσματική και ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής εκπαίδευσης γίνεται επιτακτικό. Η σύσταση αποτελεσματικών σχολείων αποτελεί πλέον πρωταρχικό στόχο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Τι σημαίνει όμως αποτελεσματικό σχολείο και ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από τα μη αποτελεσματικά;

Η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του παραπάνω ερωτήματος έγινε πιο πιεστική μετά τα αποτελέσματα της έρευνας του J. Coleman (1966) και των συνεργατών του για την «Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες», που κατέληγε στο συμπέρασμα ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας για την επίδοσή τους και επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα περισσότερο από το ίδιο το σχολείο. Το σχολείο, επεσήμανε ο Coleman, δεν μπορεί να βοηθήσει καθοριστικά τους μαθητές που ανήκουν σε χαμηλά οικονομικά στρώματα (school makes no difference). Στο ίδιο πνεύμα, ο Jencks το 1971, με τη στατιστική ανάλυση διαφόρων ερευνών υποστήριξε ότι η αύξηση των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση δε συνδέεται με τη βελτίωση της κοινωνικής κατάστασης των οικονομικά αδύναμων μαθητών. Τα πορίσματα αυτά έρχονταν να ενισχύσουν τη γενικότερη αμφισβήτηση του ρόλου του σχολείου, καθώς στα μέσα της δεκαετίας του '60 οι προσδοκίες για οικονομική ανάπτυξη ανάλογη με τις μεγάλες επενδύσεις που είχαν προηγηθεί στην εκπαίδευση, είχαν διαψευστεί.

Η πολιτική ανάγνωση των πορισμάτων των Coleman και Jencks έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς αξιοποιήθηκε αναλόγως από τα πολιτικά κόμματα της εκάστοτε χώρας και καθόρισε τη μετέπειτα εκπαιδευτική πολιτική. Εφόσον το σχολείο ελάχιστα συμβάλλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, υπάρχει ανάγκη για δομικές κοινωνικές αλλαγές σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές δαπάνες ήταν η θέση της αριστεράς. Οι εκπαιδευτικές δαπάνες δε βοηθούν στην καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών διατείνονταν οι δεξιοί. Οι συντηρητικές κυβερνήσεις, υιοθετώντας την τελευταία παραδοχή, μείωσαν τις εκπαιδευτικές δαπάνες και εγκατέλειψαν το σχολείο (Θεριανός, 2006: 19-20).

Τα πορίσματα των ερευνών του Coleman και η πολιτική νομιμοποίηση τους ξεσήκωσαν θύελλα αντιδράσεων. Ο αντίλογος ήρθε από το κίνημα για το «αποτελεσματικό σχολείο» με πρωτεργάτη τον Ronald R. Edmonds. Ο ίδιος (1979), όπως και ο Brookover (1979), με τις έρευνές τους επισήμαναν ότι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών είναι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η αγάπη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, δηλαδή

το κλίμα του σχολείου (Πασιαρδής, 2004:105) και όχι η κοινωνική τους προέλευση. Ο Edmonds και οι συνεργάτες του κατάφεραν να πείσουν ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να μεταρρυθμιστούν και να γίνουν αποτελεσματικά για όλους ακόμη και για τους φτωχούς (Θωμά, 2010:16). Οι ερευνητές αναζήτησαν τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τα αποτελεσματικά σχολεία και βάσει των πορισμάτων τους υποστήριξαν ότι τα σχολεία επηρεάζουν σημαντικά την πρόοδο των μαθητών (Sackney, 2007 όπ. αναφ. στο Μπινιάρη, 2012:41), ενώ τα μορφωτικά αποτελέσματα που παράγονται είναι καλύτερα από αυτά που θα προσδιόριζε το μορφωτικό-κοινωνικό τους υπόβαθρο (Ανδρεαδάκης, 2010 όπ. αναφ. στο Θωμά, 2010:16). Τη δεκαετία του '70 και του '80 και άλλοι ερευνητές αμφισβήτησαν τα συμπεράσματα του Coleman (Lezotte- Passalacqua 1978 · Hoover 1978 · Cohen 1982 · Mackenzie 1983 · Rosenholtz 1985 · Stedman 1985, κ.α. όπ. αναφ. στο Δούκας 1999) οι οποίοι υποστήριξαν ότι στα σχολεία υπάρχουν χαρακτηριστικά που επιδρούν στους μαθητές και αποφέρουν αποτελέσματα υψηλότερα από εκείνα που θα δικαιολογούσε η κοινωνική τους προέλευση.

Εντούτοις, το ζήτημα του καθορισμού της έννοιας της «αποτελεσματικότητας» εξακολουθεί να διχάζει τους ερευνητές. Από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί ως τώρα (Edmonds 1979 · Lezotte 1992 όπ. αναφ. στο Σαϊτή & Σαϊτής, 2012:82) δεν προέκυψε ένα θεωρητικό πλαίσιο που να εξηγεί τι διακρίνει ένα αποτελεσματικό σχολείο (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012:82). Έχουν διατυπωθεί παράγοντες ή γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου, όχι όμως τρόποι για τη δημιουργία του (Hargreaves & Hopkins, 1991, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004:108). Με άλλα λόγια οι έρευνες δεν παρέχουν ένα θεωρητικό πλαίσιο που να εξηγεί γιατί ορισμένες τακτικές είναι αποτελεσματικές και άλλες όχι (Scheerens, 1992 όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004:100). Επιπλέον, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχει δεχθεί επικρίσεις, κυρίως γιατί εστιάζει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων εξετάζοντας την πρόοδο των μαθητών με κριτήριο τη βαθμολογία τους παραβλέποντας άλλους σημαντικούς στόχους όπως είναι η κοινωνική συνείδηση, η υιοθέτηση αξιών, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, η αυτονομία, που δεν είναι δυνατό να μετρηθούν (White & Barber, 1997 όπ. αναφ. στο Μπινιάρη, 2012:43).

Παρά τις δυσκολίες οριοθέτησης της αποτελεσματικότητας, εύλογο είναι ότι για να λειτουργεί ένας οργανισμός θα πρέπει να είναι και αποτελεσματικός. Σύμφωνα με τον Mortimore (1991) αποτελεσματικό είναι το σχολείο στο οποίο οι μαθητές προοδεύουν περισσότερο από το αναμενόμενο, αν ληφθεί υπόψη το επίπεδό τους κατά

την εισαγωγή τους. Οι Stoll and Fink (1996) υποστηρίζουν ότι στα αποτελεσματικά σχολεία επιδιώκεται η πρόοδος όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, καλλιεργείται το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και το σχολείο βελτιώνεται συνεχώς (όπ. αναφ. στο Μπινιάρη, 2012:42). Ο Gaskell θεωρεί αποτελεσματικό το σχολείο «που μετρά την επιτυχία με σταθμισμένα κριτήρια και επιδεικνύουν την επιτυχία αυτή ως απάντηση στις ανάγκες των μαθητών, συνδυάζοντας τους στόχους με το πρόγραμμα σπουδών» (όπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001:83). Οι Campbell (1997), Hoy et al (1987) κινούνται σε παρόμοιο κλίμα· «το σχολείο είναι αποτελεσματικό αν τα μετρήσιμα αποτελέσματα των συνολικών δραστηριοτήτων του επιτυγχάνουν ή ξεπερνούν τους αρχικούς στόχους» (όπ. αναφ. στο Σαϊτή & Σαϊτής, 2012:82). Ο Lezotte (1989) πρεσβεύει ότι ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό όταν μπορεί να αποδείξει ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και οι ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους είναι συνυφασμένες με τη λειτουργία του (όπ. αναφ. στο: Πασιαρδής 2004:106).

Αν και οι εννοιολογικές δυσκολίες στην αποσαφήνιση του όρου και οι γόνιμες αντιπαράθεσεις στη θέσπιση κριτηρίων αποτελεσματικότητας παραμένουν, εν τούτοις κάποιοι ερευνητές έχουν κατά καιρούς καταλήξει σε ορισμένους παράγοντες που έχει αποσαφηνιστεί ότι σχετίζονται με τα αποτελεσματικά σχολεία. Ειδικότερα, ο Edmonds (1979: 15-24) στο άρθρο του «Effective Schools for the Urban Poor» αναφέρεται σε πέντε παράγοντες που συνιστούν την ταυτότητα του αποτελεσματικού σχολείου:

- 1) Στην ισχυρή διοίκηση.
- 2) Στο σχολικό κλίμα· αναφέρεται στην ατμόσφαιρα του σχολείου που είναι ευνοϊκή για την εκπαιδευτική δραστηριότητα.
- 3) Στις υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές που δεν επιτρέπει την επίδοση κάτω από ένα κατώτατο όριο.
- 4) Στο πλαίσιο αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν την πρόοδο των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους.
- 5) Στην κατάκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Ο Murphy (1992) καταλήγει σε τέσσερις αρχές που θεωρεί ότι οριοθετούν το αποτελεσματικό σχολείο:

- A) Στα αποτελεσματικά σχολεία όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν.

Β) Τα αποτελεσματικά σχολεία παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές.

Γ) Το σχολείο έχει μερίδιο ευθύνης στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία και όχι το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των μαθητών.

Δ) Όσο πιο συνεπής είναι η εκπαιδευτική διαδικασία τόσο πιο αποτελεσματική γίνεται (όπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001 : 82)

Παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων είναι σύμφωνα με τους Σαϊτή και Σαϊτής (2012:83-84).

- Η σχολική ηγεσία. Ο Διευθυντής ασκεί ηγετικό ρόλο και είναι υπεύθυνος στο να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την παρακίνηση εκπαιδευτικών και μαθητών και την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας.
- Η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος που εκφράζει με σαφήνεια τους σκοπούς του σχολείου, καθώς και η διδακτική μεθοδολογία συμβάλλουν στην επίτευξη ανώτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Η σταθερότητα του προσωπικού. Οι συχνές μετακινήσεις και αλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό διαταράσσουν τη συνοχή του σχολείου.
- Η οργανωσιακή υποστήριξη. Η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής συντελεί στην αναποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Η συνεργασία σχολείου- οικογένειας. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή και η αгаστή συνεργασία και επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης. Σχολείο και οικογένεια εργάζονται από κοινού στην επίτευξη κοινών στόχων.
- Το ευνοϊκό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των τελευταίων και της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, επηρεάζει με θετικό τρόπο την επίδοση των μαθητών και συμβάλει στη βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων.

Ο Mortimore και οι συνεργάτες του (1995) αναφέρουν 11 παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα και οι οποίοι αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους: Στυλ ηγεσίας και προσήλωση στο όραμα, οργανωμένο και ήρεμο μαθησιακό περιβάλλον, κοινό όραμα και αξίες από τους εμπλεκόμενους, ευνοϊκό εργασιακό

περιβάλλον, έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, ενίσχυση των μαθητών, λειτουργία του σχολείου ως κέντρου μάθησης για εκπαιδευτικούς, διευθυντή, μαθητές, συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000, 2001, 2004) αναφέρουν 7 σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας:

1. Εκπαιδευτική ηγεσία. Σύμφωνα με τον ηγετικό του ρόλο ο διευθυντής είναι εκείνος που καθορίζει το όραμα στη σχολική μονάδα, εμπνέει και προωθεί τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και μεταδίδει με τη συμπεριφορά του την αποστολή του σχολείου.

2. Σχολικό κλίμα. Στα αποτελεσματικά σχολεία το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού, από τη συλλογική προσπάθεια για την πρόοδο όλων των μαθητών, από τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των εμπλεκομένων, από την αίσθηση αναγνώρισης του έργου τους που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. «Είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, δίνοντας το στίγμα της ίδιας του της ύπαρξης» (Pashiardis, 2000).

3. Υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές. Στις τάξεις των αποτελεσματικών σχολείων υπάρχει κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών σχετικά με τις δυνατότητες μάθησης, καθώς και η πεποίθηση ότι οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς.

4. Έμφαση στη διδασκαλία. Στα αποτελεσματικά σχολεία οι σκοποί και οι στόχοι διατυπώνονται με σαφήνεια και είναι ανάλογοι με τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, μετά από συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού. Δίνεται μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία ώστε να βελτιώνονται όλοι οι μαθητές.

5. Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Η πρόοδος των μαθητών παρακολουθείται στα αποτελεσματικά σχολεία με διάφορες διαδικασίες αξιολόγησης και τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, της διδακτικής μεθοδολογίας, του προγράμματος διδασκαλίας, ενδεχομένως και σε επαναπροσδιορισμό των στόχων.

6. Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Η επικοινωνία με τους γονείς σε ένα αποτελεσματικό σχολείο, είναι συχνή, ενημερώνονται για τους στόχους, τις προσδοκίες

και την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ ενθαρρύνονται να συμμετέχουν με ποικίλους τρόπους στη σχολική ζωή, γεγονός που διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης.

7. Χωριστός προϋπολογισμός σε κάθε σχολική μονάδα. Με το χωριστό προϋπολογισμό επιτυγχάνεται η αποκέντρωση και υπάρχει ευελιξία στη σχολική μονάδα να καλύψει τις ουσιαστικές της ανάγκες, τις οποίες είναι σε θέση να γνωρίζει καλύτερα από μια απρόσωπη κεντρική υπηρεσία.

Σύμφωνα με τον Scheerens (2000:44) αποτελέσματα ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία συγκλίνουν σε πέντε κυρίως παράγοντες:

- Ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία
- Έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων
- Μεθοδικό και ασφαλές περιβάλλον
- Υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές
- Συχνή αξιολόγηση της προόδου των μαθητών

Οι παράγοντες αυτοί συχνά στη βιβλιογραφία απαντώνται ως το «μοντέλο των 5 παραγόντων» της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Τέλος, σύμφωνα με τον MacBeath (2001:37) μια ομάδα κοινών χαρακτηριστικών φαίνεται να ταυτοποιείται στα αποτελεσματικά σχολεία:

- Οι υψηλές προσδοκίες
- Ο βαθμός επαγγελματισμού της ηγεσίας
- Ο βαθμός οργάνωσης της σχολικής μονάδας
- Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Ασφαλώς το να γνωρίζει κάποιος τα χαρακτηριστικά που κάνουν μια σχολική μονάδα αποτελεσματική δε σημαίνει ότι υπάρχει και ένας οδηγός που μπορεί να ακολουθήσει το σχολείο ώστε να γίνει αποτελεσματικό (Πασιαρδής, 2004:107). Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν άμεση σχέση με το κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο, τις αξίες και τα «πιστεύω» που προωθούν το σχολείο, η διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές και το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Τα σχολεία δε διαφέρουν μόνο στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, στις εγκαταστάσεις, στην υλικοτεχνική υποδομή ή στο προσωπικό αλλά και στις αξίες της κοινότητας στην οποία ανήκουν. Επομένως ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό της κάθε σχολικής μονάδας θα πρέπει να προσαρμόσουν τα δεδομένα της διεθνούς έρευνας στις ανάγκες του δικού τους σχολείου και να εκπονήσουν ένα σχέδιο βελτίωσης που θα καλύπτει τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου που υπηρετούν. Γιατί τα αποτελέσματα των

ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι εφαρμόσιμα και αποκτούν νόημα «όταν εντάσσονται στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αφού οι παράγοντες αποτελεσματικότητας δεν είναι επεξηγήσεις αλλά αλληλεπιδράσεις» (MacBeath 2001:38).

Τα πορίσματα των ερευνών που αφορούν τη σχολική αποτελεσματικότητα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μέσα που συμβάλλουν στην κατανόηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι ως πανάκεια (Fullan 1991:47, όπ. αναφ. στο Θεριανός, 2006:30). Όλα όσα αποδεικνύονται αποτελεσματικά σε ένα σχολείο, η ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί, οι υποδομές, η οργάνωση, το σχολικό κλίμα, μπορεί να είναι αναποτελεσματικά σε ένα άλλο (Guthrie 1990, όπ. αναφ. στο Θεριανός 2006:30). Το σχολείο δεν αποτελεί μια ομοιογενή οντότητα, γι' αυτό και αναφερόμαστε στο μοναδικό κλίμα που διακρίνει την κάθε σχολική μονάδα. Η «ποικιλία» αυτή των εκπαιδευτικών οργανισμών αποδίδεται με τον όρο «διαφορετικότητα της αποτελεσματικότητας» (MacBeath 2001:39).

Τέλος είναι αναγκαίο να αναρωτηθούμε: σχολική αποτελεσματικότητα για ποιον και για τι; Αντί να εστιάζουμε με την έρευνα στη επίδοση των μαθητών με τεστ που μετρούν βασικές γνώσεις, είναι προτιμότερο να εξετάσουμε αν παρέχεται ποιοτική παιδεία στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και αν δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την επαγγελματική ικανοποίηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Θεριανός, 2006). Ποιοτική παιδεία όμως όχι με την έννοια του εγκυκλοπαιδισμού και της στείρας απομνημόνευσης αλλά με την έννοια της ερευνητικής εργασίας από το μαθητή, της αισθητικής του καλλιέργειας, της εξοικείωσής του με τους μηχανισμούς παραγωγής της γνώσης, της σωματικής και ψυχικής του ανάπτυξης, «προκειμένου να λειτουργήσει ως κριτικά σκεπτόμενος πολίτης» (ό.π.). Η αποτελεσματικότητα θα έπρεπε να εξετάζει το κατά πόσο ο μαθητής εφοδιάζεται με τις ικανότητες ανακάλυψης της γνώσης και της μεταγνωστικής αξιοποίησής της (Πηγιάκη 1999:28), αν το σχολείο προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά, αν με τα πορίσματά της βοηθά τον εκπαιδευτικό να στοχαστεί την εργασία του κριτικά, το κατά πόσο το σχολείο συνεργάζεται με τους γονείς και αποτελεί ένα χώρο ικανοποίησης και περαιτέρω επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Θεριανός, 2006). Μήπως όμως μετράμε τελικά αυτό που μπορεί να μετρηθεί και όχι αυτό που αληθινά μετράει;

2.2 Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα

Σε όλες τις προαναφερθείσες έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα ο παράγοντας «σχολικό κλίμα» δεν απουσιάζει σε καμία από αυτές. Αυτό αναδεικνύει τον ηγεμονικό ρόλο που διαδραματίζει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την αποσαφήνιση και τη μελέτη του όρου σχολικό κλίμα, καθώς τα τελευταία χρόνια απασχολεί όχι μόνο την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και τα εθνικά κράτη λόγω της αναγνώρισής του ως ενός από τους βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου. Για κάποιους μάλιστα αποτελεί «το σημαντικότερο ενδεχομένως παράγοντα που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, δίνοντας το στίγμα της ίδιας του της ύπαρξης» (Pashiardis, 2000), ενώ ως παράγοντας αποτελεσματικότητας εμφανίζεται σε πολλούς μελετητές (Lezotte 1991· Lezotte and Jacoby 1990 · Mortimore 1995 · Edmonds 1979 · Purkey and Smith 1983 · Πασιαρδής και Πασιαρδή, 1993 · Καβούρη 1998 · Σαΐτη και Σαΐτης 2012 όπ. αναφ. στο Πασιαρδής 2004, όπ. αναφ. στο Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

Ως βασικός παράγοντας επομένως το σχολικό κλίμα ορίζεται «ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ φυσικών, ακαδημαϊκών αλλά και ψυχολογικών παραμέτρων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό» (Hayes 1994, όπ. αναφ. στο Πασιαρδή, 2001:25). « Το σχολικό κλίμα είναι η καρδιά και η ψυχή του σχολείου» (Freiberg and Stein, 1999:11). Πρόκειται για την «ουσία» του σχολείου, για εκείνο το βασικό χαρακτηριστικό που ωθεί κάθε εμπλεκόμενο μέλος να αγαπά το συγκεκριμένο σχολείο και να ανυπομονεί να επιστρέψει σε αυτό. Είναι εκείνη η ποιότητα στο χαρακτήρα του σχολείου που βοηθά κάθε άτομο ξεχωριστά να βιώνει την προσωπική του αξία, τη σπουδαιότητα και την αξιοπρέπεια, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί στο ανθρώπινο δυναμικό την αίσθηση του «ανήκειν». Είναι αυτό που δημιουργεί υγιή μαθησιακά περιβάλλοντα, που καλλιεργεί τα όνειρα και τις φιλοδοξίες γονιών και μαθητών, που αναζωπυρώνει τον ενθουσιασμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, που εξυψώνει όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Freiberg and Stein, 1999:11). Σύμφωνα με τους Sergiovanni και Starratt (1998:177) το σχολικό κλίμα αναφέρεται «στην ατμόσφαιρα (φιλική, ευχάριστη, αδιάφορη, χαοτική, ανταγωνιστική ή εχθρική) που επικρατεί σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα, που έχει άμεση σχέση

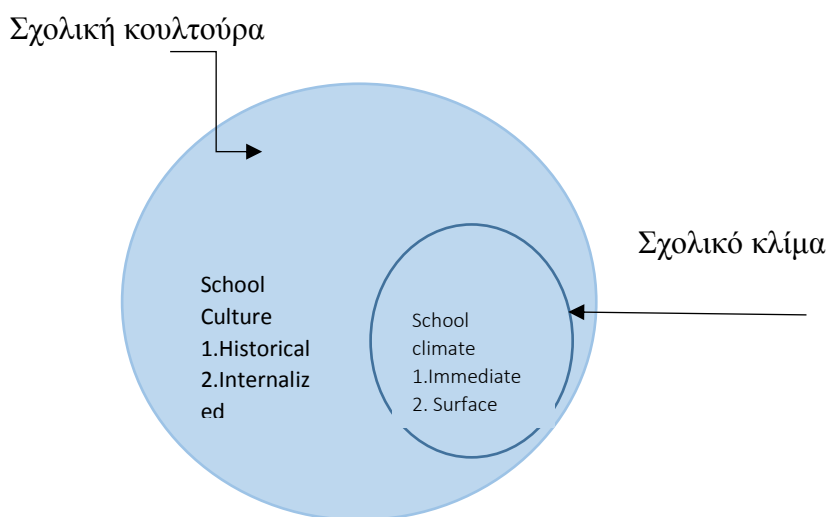
με όσους εμπλέκονται στη λειτουργία της και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις μαθησιακών αποτελεσμάτων», ενώ οι Hoy and Miskel (1987:226) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως την προσωπικότητα του σχολείου. Με άλλα λόγια, ο όρος σχολικό κλίμα αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και που προσδιορίζει το δικό της κλίμα ως διαφορετικό από το κλίμα των άλλων σχολείων. Η έννοια του σχολικού κλίματος κατά τους Beare, Caldwell και Millikan περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, οι ιδεολογίες και οι φιλοσοφίες των ατόμων αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι η δομή του οργανισμού, οι σκοποί και τα προγράμματά του (όπ. αναφ. στο Πασιαρδή, 2001:25). Το σχολικό κλίμα καθορίζεται αφενός από το περιβάλλον και τις συνθήκες, όπως είναι η δυναμικότητα του σχολείου, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των παιδιών ή της περιοχής που εδρεύει η σχολική μονάδα και αφετέρου από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που εργάζονται σε αυτό (Καβούρη, 1998). Το κλίμα ενός σχολείου είναι αυτό που προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και ο διευθυντής, καθορίζεται δηλαδή σύμφωνα με τις αντιλήψεις και τα πιστεύω τους, και όχι απαραίτητα σύμφωνα με αυτό που είναι στην πραγματικότητα, (Ζαβλανός, 1999: 314 · Γουρναρόπουλος, 2007 · Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α) γεγονός που δίνει μια υποκειμενική διάσταση στην έννοια του κλίματος. Κατά την Πασιαρδή (2001:25) «κάθε σχολικός οργανισμός έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και το δικό του κλίμα που δύναται να οριστεί ως μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο».

Σε πολλούς μελετητές η έννοια του σχολικού κλίματος εμφανίζεται να έχει άμεση σχέση με την έννοια της κουλτούρας, με το σχολικό κλίμα να θεωρείται ως ένα υποσύνολο της κουλτούρας (Kowalski & Reitzug (1993) όπ. αναφ. στο Πασιαρδή 2001:26) ή μια αντανάκλασή της (Mintzberg, 1979 όπ. αναφ. στο Πασιαρδή, 2001:26) αλλά και συχνά να θεωρούνται έννοιες συνώνυμες (Ανθοπούλου, 1999, Πασιαρδής, 2004). Η μελέτη της κουλτούρας αρχικά απασχόλησε τις επιχειρήσεις και ορίστηκε ως ένα σύνολο κοινών αξιών, πιστεύω, παραδοχών, κανόνων και σημασιών που μοιράζονται τα άτομα ενός οργανισμού και που προσδιορίζει το πώς σκέφτονται, το πώς συμπεριφέρονται, τι κάνουν και γιατί. (Μπουραντάς 2001:544). Στη συνέχεια σχετίστηκε με τη λειτουργία των σχολικών οργανισμών καθώς θεωρήθηκε ως ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητά τους. Ο Mintzberg (1979), (όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004:150) αναγνωρίζει την κουλτούρα ως την «ιδεολογία» του σχολικού οργανισμού που περιλαμβάνει τις αντιλήψεις, τα «πιστεύω»,

τις συνήθειές του, τις παραδοχές που επικρατούν σε αυτόν και τον διακρίνουν από τους υπόλοιπους οργανισμούς. Επίσης η κουλτούρα ορίζεται ως το κλίμα, η ατμόσφαιρα ενός σχολικού οργανισμού (Ανθοπούλου, 1999:26) και ως «το καταστάλαγμα αξιών, στάσεων και παραδοχών που κυριαρχούν σε ένα σχολείο» (Ματσαγγούρας, 2008: 172). Η κουλτούρα ενός σχολικού οργανισμού είναι εμφανής στη συμπεριφορά των ανθρώπων, στους κανόνες, στις εθιμοτυπίες που εκτελούν, στις ιστορίες που λένε, στις κοινές αξίες, στις πεποιθήσεις, στις αντιλήψεις, στις νόρμες και τις προτεραιότητες που θέτουν· εκφράζεται δε μέσα από σύμβολα και τελετουργίες και διαμορφώνεται από όλα τα μέλη του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004:150, Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Το κλίμα ως έννοια εμπεριέχεται σε αυτή της κουλτούρας. Η κουλτούρα ενός σχολείου, ως έννοια ομπρέλα, αποτελεί τη συγκολλητική ουσία που ενώνει τα μέλη ενός οργανισμού, επηρεάζει το σχολικό κλίμα και κατ' επέκταση και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι δύο έννοιες είναι δυνατό να γίνουν αντιληπτές ως δύο κύκλοι, ο ένας μέσα στον άλλο, με την κουλτούρα ως έννοια ευρύτερη να περιλαμβάνει το κλίμα, ενώ το κλίμα δεν περιλαμβάνει όλες τις όψεις της κουλτούρας (Smith & Stolp, 1995:27)

Dimensions for Distinguishing Between Culture and Climate



Εικόνα 1. Σχολικό κλίμα και Σχολική Κουλτούρα

Πηγή: Smith & Stolp 1995 p. 27

Η οργανωσιακή κουλτούρα σύμφωνα με τον Schein (1990) διαμορφώνεται σε τρία επίπεδα.

Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τα ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του σχολικού οργανισμού δηλαδή τα επιφανειακά στοιχεία (observable artifacts) τα οποία γίνονται άμεσα ορατά με την είσοδο στον οργανισμό, όπως είναι η αρχιτεκτονική του κτιρίου, ο εξοπλισμός, η στολή των μαθητών, η γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα, τα σύμβολα, οι καλλιτεχνικές δημιουργίες, κ.α. Στο πρώτο επίπεδο συμπεριλαμβάνονται και οι νόρμες συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα η στήριξη των συναδέλφων, η αποφυγή κριτικής στο πρόσωπο του διευθυντή, κ.α που μεταδίδονται με ιστορίες και τελετουργίες στα νέα μέλη του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008 · Πασιαρδής, 2004 · Schein, 2004). Η ορατή αυτή διάσταση της κουλτούρας ή αλλιώς τεχνουργήματα είναι ίσως ό,τι πιο κοντινό στην έννοια του κλίματος.

Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει ένα σύστημα κοινών αξιών (espoused values) ή αλλιώς επιδιώξεις, στόχους του οργανισμού. Αξίες που ενστερνίζονται τα άτομα όπως η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η ειλικρίνεια, η οικειότητα, κ.ά., αιτιολογούν τη συμπεριφορά τους στο προηγούμενο επίπεδο. (Χατζηπαναγιώτου, 2008 · Πασιαρδής, 2004 · Schein, 2004)

Το τρίτο επίπεδο, το βαθύτερο και πιο αφηρημένο, αποτελεί την ουσία της κουλτούρας και περιλαμβάνει τις συλλογικές παραδοχές, τις μη συνειδητές πεποιθήσεις, τις σκέψεις και τα αισθήματα των μελών του σχολικού οργανισμού, όλα αυτά που δεν είναι ορατά και έχουν να κάνουν με τις βαθύτερες παραδοχές πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις, την ανθρώπινη φύση, την αλήθεια, το περιβάλλον. (Χατζηπαναγιώτου, 2008 · Πασιαρδής, 2004 · Schein, 2004). Τα τρία αυτά επίπεδα αποτυπώνονται στο μοντέλο του παγόβουνου του Schein.



Εικόνα 2. Το μοντέλο του παγόβουνου. Πηγή: Εικόνες Google

Η κουλτούρα ενός οργανισμού διαρκώς μεταβάλλεται καθώς δεν αποτελεί σταθερό μέγεθος. Αναδιαμορφώνεται και αναδομείται μέσω των στόχων που τίθενται, μέσω των αλληλεπιδράσεων των μελών, αλλά και των κοινωνικών αλλαγών που προωθούνται. (Κοντάκος, 2009 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α · Πασιαρδής, 2004). Η αλλαγή στην κουλτούρα, για όποιους λόγους και αν επιδιώκεται, είναι περίπλοκη, δύσκολη και αργή ενώ ταυτόχρονα μπορεί να είναι και επίπονη γιατί οι αξίες, οι συμπεριφορές, τα πιστεύω και οι αντιλήψεις των ατόμων τείνουν να αντιστέκονται στην μεταβολή (Χατζηπαναγιώτου, 2008 · Πασιαρδής, 2004). Επιπλέον μια αλλαγή στους σκοπούς, στη στρατηγική, στη φιλοσοφία ή στις πολιτικές είναι δύσκολο να επιτευχθεί αν δεν συμβαδίζει με την υπάρχουσα κουλτούρα του σχολικού οργανισμού ή αν δε χαίρει της υποστήριξης, συστηματικής προσπάθειας και της συμβολής όλων των εμπλεκόμενων μελών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α · Χατζηπαναγιώτου, 2008).

2.3 Η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος

Όλοι οι άνθρωποι που εργάζονται σε οργανισμούς είτε πρόκειται για ιδιωτικούς είτε για δημόσιους είτε πρόκειται για εργοστάσια είτε για υπουργεία, αναγνωρίζουν από την εμπειρία τους ότι το κλίμα που επικρατεί στην εργασία τους επηρεάζει αποφασιστικά τη «διάθεσή» τους και κατ' επέκταση την αποδοτικότητά τους. Ιδιαίτερα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, το ευνοϊκό κλίμα που αποτελεί χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού σχολείου, συνδέεται άμεσα με την εύρυθμη λειτουργία του. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αгаστή συνεργασία, η αλληλοϋποστήριξη και η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και προσωπικού, αλλά και η ενθάρρυνση, η αναγνώριση του έργου και η ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών, η παραχώρηση αρμοδιοτήτων και πρωτοβουλιών αλλά και η σχετική ελευθερία στην εργασία εκ μέρους του διευθυντή, δημιουργούν ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα που επηρεάζει την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την παραγωγικότητα, (Edmonds, 1979 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α · Πασιαρδή, 2001), καλλιεργεί την αφοσίωση των εκπαιδευτικών (Cohen et al, 2009 · Price, 2012) και εν τέλει διευκολύνει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα το ευνοϊκό κλίμα, που συνδέεται άμεσα με τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς (Leithwood, 2007) επηρεάζει εμφανώς την ψυχική τους διάθεση, τον ενθουσιασμό για το διδακτικό τους έργο, τη στάση τους απέναντι στην εργασία, ενώ σχετίζεται με την παρακίνηση, την παραγωγικότητα και την ικανοποίηση που αποκομίζουν από τη δουλειά τους (Stolp, 1994:2 · Πασιαρδή, 2001:26).

Το θετικό κλίμα του σχολείου έχει σημαντική επίδραση και στους μαθητές που παρουσιάζουν βελτιωμένη μαθησιακή εικόνα και καλή συμπεριφορά (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α · Hoy & Miskel, 1996 · Perkins, 2006), και «έχουν την αίσθηση ότι δεν αδικούνται αλλά αμείβονται για τις προσπάθειές τους τόσο στα μαθήματα όσο και στη διαγωγή τους» (Πασιαρδή, 2001:31). Εξάλλου, σχετική έρευνα (Taylor & Bowers, 1972: 62 όπ. αναφ. στο Γουρναρόπουλος, 2007:42) υποστηρίζει, ότι η μάθηση και η ανάπτυξη των μαθητών επηρεάζεται από το οργανωσιακό κλίμα που επικρατεί στο συγκεκριμένο σχολικό οργανισμό. Σχολεία που προτρέπουν στον εθελοντισμό, στην ανοιχτή επικοινωνία και την συνεργασία υπερέχουν έναντι των άλλων και παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά εγκατάλειψης των σπουδών (Γουρναρόπουλος, 2007:42), ενώ δεν νοείται αναβάθμιση της εκπαίδευσης χωρίς προσπάθεια βελτίωσης του οργανωσιακού κλίματος (Θεοφιλίδης, 1999-β:110). Το ευνοϊκό κλίμα του

σχολείου ασκεί θετική επίδραση και στους γονείς των μαθητών, οι οποίοι ενθαρρυνόμενοι από τις βελτιωμένες επιδόσεις των παιδιών τους, επιθυμούν να συνδράμουν στην περαιτέρω βελτίωση της σχολικής μονάδας και να συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της (Παπαγεωργάκης, 2013) ενώ συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες. Με την ενεργό συμμετοχή των γονέων ο σχολικός οργανισμός λειτουργεί ως πόλος έλξης για την ευρύτερη κοινότητα και ταυτόχρονα το σχολείο δύναται να προσφέρει πολιτιστικό και παιδευτικό έργο με στοχευμένες δράσεις, (π.χ. σχολές γονέων, κινηματογραφικές προβολές, κ.α.) συμβάλλοντας έτσι στην πολιτισμική ανανέωση και αναβάθμιση της τοπικής κοινότητας (Σαϊτής, 2014α).

Επιπλέον η ύπαρξη καλού κλίματος ευνοεί την επίτευξη των στόχων που θέτει το σχολείο, αφού κυριαρχεί η συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας* (Sergiovanni, 1990) οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στην εργασία τους από το διευθυντή, υπάρχει αναγνώριση του έργου τους, εμπιστοσύνη και συναδελφικότητα μεταξύ τους και πιστεύουν ότι η πραγματοποίηση των στόχων είναι εφικτή, καθώς όλοι εργάζονται προς αυτή την κατεύθυνση (Sergiovanni & Starratt, 1993:83). Εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα απορρέουν από ένα ψυχρό, απωθητικό, κλειστό κλίμα που επηρεάζει αρνητικά τον ψυχισμό και την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, μειώνει την παραγωγικότητα και την απόδοση τους, δημιουργεί συναισθήματα δυσaréσκειας και παραίτησης και εν τέλει ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012:231, Γουρναρόπουλος, 2007:43)

Συμπερασματικά τα σχολεία στα οποία επικρατεί θετική σχολική ατμόσφαιρα, δηλαδή συνεργασία και συναδελφικότητα μεταξύ των μελών και υπάρχει σαφές σχέδιο δράσης τείνουν να λειτουργούν αποτελεσματικά (Μυλωνά, 2005, Πασιαρδή, 2001:36). Το ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον επιδρά θετικά στην ψυχική διάθεση, στα κίνητρα, στην απόδοση και στην κοινωνική συμπεριφορά του προσωπικού, τονώνει το ηθικό και το ενδιαφέρον για την εργασία τους (Κακαλέτρης, 1988-89:83 · Kavouri, 1996:73).

2.4 Μορφές σχολικού κλίματος

Πολλοί μελετητές ερευνούν και καταγράφουν το κλίμα με διαφορετικούς τρόπους με αποτέλεσμα να υπάρχει ασυμφωνία ως προς τις μορφές του. Στις έρευνές τους για το σχολικό κλίμα χρησιμοποιούν ποικίλα ερωτηματολόγια βάση των οποίων γίνεται ο διαχωρισμός σε κατηγορίες (Κατσαρού, Πιτσιάβας, Κόκκος, 2016). Για παράδειγμα πρώτοι οι Halpin και Croft (1963) στην πολυετή έρευνά τους κατέληξαν σε έξι μορφές σχολικού κλίματος, που κυμαίνονται από το ανοιχτό ως το κλειστό με σημείο αναφοράς την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με το διευθυντή (Πασιαρδή, 2001 · Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α · Μιχόπουλος, 1998 · Ζαβλανός, 1990). Οι μορφές αυτές είναι: 1) *Το ανοιχτό κλίμα* που χαρακτηρίζεται από σχέση στενής συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας (Μιχόπουλος, 1998:171 · Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α:233). Η επίτευξη των στόχων του σχολείου αποτελεί την απόλυτη προτεραιότητα του διευθυντή σε βάρος των κοινωνικών αναγκών του προσωπικού. 2) *Το αυτόνομο κλίμα* στο οποίο ο διευθυντής ασκεί μικρό έλεγχο, ενώ διακρίνεται για το υψηλό ομαδικό του πνεύμα και την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών του διδακτικού προσωπικού. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτού του σχολικού κλίματος είναι η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών (Γουρναρόπουλος 2007:40) 3) *Το ελεγχόμενο κλίμα* που χαρακτηρίζεται από την προσήλωση στην εκτέλεση του καθήκοντος και μόνο, ενώ ο διευθυντής είναι προσανατολισμένος στην επίτευξη των στόχων, παραμελώντας την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών. 4) *Το οικείο κλίμα* στο οποίο δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στις φιλικές σχέσεις και στην ικανοποίηση των αναγκών των μελών παρά στο εκπαιδευτικό καθήκον. 5) *Το πατερναλιστικό κλίμα* που διακρίνεται από την τάση του διευθυντή να παρουσιάζει τις σχολικές δραστηριότητες ως αποτέλεσμα της προσωπικής του στάσης. Το ομαδικό πνεύμα σε αυτές τις σχολικές μονάδες είναι ιδιαιτέρως χαμηλό εφόσον υπάρχει μικρή ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών. 6) *Το κλειστό κλίμα* που χαρακτηρίζεται από «ψυχρές-τυπικές εργασιακές σχέσεις» (Μιχόπουλος, 1998:173), χαμηλό βαθμό ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας ενώ παράλληλα δεν εξασφαλίζεται ούτε η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών ούτε η ικανοποίηση από την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου.

Σημαντική για τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα είναι η έρευνα για το οργανωτικό κλίμα του δημοτικού σχολείου της Καβούρη (1998) που αποτελεί την

πρώτη συστηματική προσπάθεια καταγραφής του και βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Hoy και Clover (1986) οι οποίοι αναθεώρησαν το ερωτηματολόγιο των Halpin και Croft (Καβούρη, 1998, Σαϊτής, 2012, Πασιαρδής, 2004, Κατσαρού & Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016). Εδώ εμφανίζονται τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος με βάση το βαθμό επαγγελματικής συναδελφικότητας των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή (ο.π.) 1) *Το ανοικτό κλίμα* που διακρίνεται για την αगाστή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την πλήρη υποστήριξη του διευθυντή. 2) *Το κλειστό κλίμα* όπου ο διευθυντής θέτει αυστηρούς περιορισμούς και κατευθύνσεις με αποτέλεσμα την αδιαφορία και την έλλειψη πρωτοβουλίας από τη μεριά των εκπαιδευτικών. 3) *Το κλίμα αποστασιοποίησης* στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλό βαθμό επαγγελματικής ευθύνης και συνεργασίας ενώ αντίθετα ο διευθυντής παρέχει υψηλό βαθμό υποστήριξης και χαμηλό βαθμό κατεύθυνσης. 4) *Το κλίμα ενεργού εμπλοκής* στο οποίο οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται για την αφοσίωσή τους στο έργο τους και στους μαθητές τους, σε αντίθεση με τους διευθυντές που επιδεικνύουν κλειστή συμπεριφορά.

Οι έρευνες των Sergiovanni and Starratt (1998) έφεραν στο φως και άλλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος: το ανθρωπιστικό κλίμα με κύριο γνώρισμα τη δημοκρατική ατμόσφαιρα του σχολείου και το κηδεμονικό κλίμα στο οποίο επικρατεί αυστηρός έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών (Πασιαρδής, 2001 · Σαϊτή & Σαϊτής 2012α).

Ανάλογα, τέλος, με τον τρόπο που ο διευθυντής διαχειρίζεται την ισορροπία ανάμεσα στην επίσημη (διοικητικά προσδιορισμένη ιεραρχία) και την ανεπίσημη οργάνωση του σχολείου (διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του σχολείου) ή ανάμεσα στο εξωτερικό και στο εσωτερικό σύστημα, διαμορφώνονται τρία είδη κλίματος: Α) *το τυπικό- απρόσωπο* είναι εκείνο που εφαρμόζεται σε αυστηρά οργανωμένες γραφειοκρατικές δομές (Πασιαρδής, 2004:171-172) και στο οποίο, οι επίσημες δομές και οι καθορισμένες αρμοδιότητες αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα από τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας. Β) *το άτονο κλίμα* είναι εκείνο στο οποίο κυριαρχεί το εσωτερικό σύστημα, δηλαδή οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του σχολικού οργανισμού. Στην περίπτωση αυτή η σχολική μάθηση υπολείπεται είτε γιατί υπάρχει άγνοια είτε ασάφεια ως προς τους ρόλους και τις αρμοδιότητες που τα μέλη του σχολικού οργανισμού υποχρεούνται να ασκήσουν. Το σχολικό έργο τότε υποβαθμίζεται και τούτο αντανακλάται στη χαμηλή ποιότητα των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές. Γ) *το τυπικό- προσωπικό κλίμα* στο

οποίο υπάρχει αρμονία και ισορροπία μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού συστήματος, εμφανίζεται στους οργανισμούς που είναι δημοκρατικά οργανωμένοι (Πασιαρδής, 2004:172) και παράγει υψηλής ποιότητας μαθησιακά αποτελέσματα μέσα σε ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται φανερό ότι, ανεξάρτητα από την κατηγοριοποίηση που παρουσιάζει ο κάθε ερευνητής-επιστήμονας για το σχολικό κλίμα, τα συμπεράσματά τους συγκλίνουν. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι το κλειστό ή το κηδεμονικό ή το τυπικό- απρόσωπο κλίμα δύναται να αποβούν επιζήμια για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και για το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Αντίθετα το ανοιχτό κλίμα προβάλλεται ως το ιδανικότερο για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών οργανισμών και εξαρτάται από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών, από το διευθυντή που οφείλει να υποστηρίζει, να ενθαρρύνει και να εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, να μεριμνά για το βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, να ασκεί συμμετοχική διοίκηση, να προωθεί την πρωτοβουλία και την καινοτομία, να επιβραβεύει τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα. Ο υψηλός βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών εξασφαλίζει την αφοσίωση στο έργο τους, την δέσμευσή τους στην υλοποίηση των στόχων, την προσήλωσή τους στην διδασκαλία και τη μάθηση και επηρεάζει θετικά τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Το θετικό κλίμα είναι ο κινητήριο μοχλός και αποτελεί τη βάση για τη βελτίωση, την ανάπτυξη, την αποδοτικότητα, την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

2.4.1 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα, ως η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, επηρεάζει αδιαμφισβήτητα όλα τα μέλη που εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία. Υπάρχουν όμως και παράγοντες ενδογενείς αλλά και εξωγενείς που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Οι παράγοντες αυτοί, παρόλο που δεν είναι κοινοί σε όλους τους ερευνητές, εντούτοις, ως επί των πλείστων, εστιάζουν στους εξής:

Η δομή του σχολείου, το πλαίσιο δηλαδή εντός του οποίου καθορίζονται και κατανέμονται χωροταξικά οι συντελεστές (δάσκαλοι, μαθητές, μέσα διδασκαλίας, κ. ά.) αλλά και ο τρόπος με τον οποίο η εργασία υποδιαιρείται σε συγκεκριμένες

ενέργειες, με σκοπό το συντονισμό και εν τέλει την επίτευξη των στόχων (Dubrin, 2008). Υποστηρίζεται ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που ανατίθεται σε κάθε άτομο χωριστά, τόσο πιο αυστηρό γίνεται το κλίμα εργασίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α:232). Στο σχολικό οργανισμό, ο σχεδιασμός της δομής θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιούνται οι δάσκαλοι και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και να ευνοείται η συνεργασία και να βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Ζαβλανός, 1998:196).

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας, καθώς από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι στα μικρά σχολεία επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σχέση με τα μεγάλα (George & Bishop, 1972 στο :Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α:232). Αυτό συμβαίνει γιατί οι ολιγομελείς ομάδες έχουν την τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνοχή, καθώς διευκολύνεται η μεταξύ των μελών γνωριμία και επικοινωνία, γεγονός που δυσχεραίνεται στις πολυπληθείς ομάδες (Ξηροτύρη- Κουφίδου, 1995:165).

Το εξωτερικό περιβάλλον. Το σχολείο δεν λειτουργεί αποκομμένο από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο μέσα στο οποίο υπάρχει και δραστηριοποιείται. Το εξωτερικό περιβάλλον επιδρά δυναμικά στη δομή και το κλίμα του σχολείου. Η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, επομένως, εξαρτάται κατά πολύ και από τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά και από τη σχέση ορισμένων κοινωνικών ομάδων (π.χ. σύλλογοι γονέων) και οργανισμών (π.χ. Ο.Τ.Α.) με τα μέλη του σχολείου (Ζαβλανός, 1998:95 · Σαΐτης, 2005α:275-287).

Οι ατομικές διαφορές των ατόμων. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μια σχολική μονάδα διαφέρουν ως προς την ηλικία, το φύλο, τη γενική μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, τις εμπειρίες, τις προσωπικές φιλοδοξίες, τις προσδοκίες, κ.ά.. Συνεπώς, οι ψυχικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών επιδρούν στο κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α:232). Κάθε εκπαιδευτικός είναι μια ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα και συμπεριφέρεται με το δικό του μοναδικό τρόπο, εφόσον έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα και επιδιώξεις και επομένως αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές καταστάσεις (Γιαννακοπούλου, 2002:45). Άρα, το σχολικό κλίμα «διαμορφώνεται από τις ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις, το κοινωνικό σύστημα, τις πολιτισμικές διαστάσεις κ.ά.» (Καβούρη & Γεωργίου, 2004:33).

2.5 Το σχολικό κλίμα στα αποτελεσματικά σχολεία

Το θετικό σχολικό κλίμα, όπως ήδη αναλύθηκε, επιδρά βελτιωτικά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και πιο συγκεκριμένα στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην ψυχοσύνθεση του ανθρώπινου δυναμικού και στις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους, ενώ αυξάνει την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητά της.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, (Edmonds, 1979 · Brookover & Lezotte, 1979 · Fuller, 1987 · Mortimore, Sammons, Ecob, & Stoll, 1988, Campo, 1993 · Πασιαρδή, 2001 · Πασιαρδής, 2004) συνάγεται το συμπέρασμα ότι το θετικό σχολικό κλίμα, που προάγει τη μάθηση, επιδρά στην ψυχική διάθεση, στον ενθουσιασμό και στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα ευθύνεται για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, διακρίνεται από ορισμένα χαρακτηριστικά:

1) Οι διευθυντές των αποτελεσματικών σχολείων ασκούν ηγετικό ρόλο τόσο στη διοίκηση όσο και στη διδασκαλία, σεβόμενοι όμως την αυτονομία και την ελευθερία των εκπαιδευτικών, με την παράλληλη απουσία αυστηρής εποπτείας. Ο διευθυντής παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να ασκούν το διδακτικό τους έργο ελεύθερα, προσανατολιζόμενοι από τους στόχους που έχουν τεθεί από κοινού, ενθαρρύνοντας την πρωτοβουλία και την καινοτομία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιαρδής, 2004 · Πασιαρδή, 2001:32-33).

2) Σε ένα σχολείο με θετικό κλίμα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση. Είναι χαρακτηριστικό ότι γύρω στο 80% του χρόνου των εκπαιδευτικών δαπανάται στην διδασκαλία (Πασιαρδή, 2001: 38). Οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι όλοι μπορούν να μάθουν και κυρίως ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό ρυθμό και ότι διαθέτει το δικό του προσωπικό στυλ μάθησης. Έτσι χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών μεθόδων, μέσων και υλικών μάθησης, στηριζόμενοι στην αρχή της ατομικότητας (Χατζηδήμου, 1995:60 · Edmonds, 1979).

3) Σε ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα κυριαρχεί οπωσδήποτε πνεύμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των δασκάλων και του διευθυντή, με απώτερο στόχο την εξυπηρέτηση των ατομικών αναγκών των μαθητών, τον προγραμματισμό και τον συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, την επίτευξη των στόχων που έχει καθορίσει η ίδια η σχολική μονάδα αλλά και τη βελτίωση των προγραμμάτων της (Πασιαρδή, 2001:30 · Sergiovanni, 1990). Σε

περίπτωση προβλήματος συνεδριάζουν και με δημοκρατικές διαδικασίες λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού για την καλύτερη αντιμετώπισή του (Hoy & Miskel, 1996).

4) Ο σχολικός οργανισμός που διαπνέεται από ευνοϊκό για τη μάθηση κλίμα, θέτει υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές, ενώ στις αίθουσες διδασκαλίας επικρατεί ατμόσφαιρα αισιοδοξίας, υψηλών προσδοκιών, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Roueche & Baker, 1986:88). Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η αποτυχία ή η επιτυχία των μαθητών τους εξαρτάται από την ποιότητα της διδασκαλίας τους, απαλλάσσοντας τους μαθητές από την ευθύνη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα οι μαθητές δεν αποποιούνται τις ευθύνες τους, αλλά νιώθουν ότι συμβάλλουν στην επίτευξη ή μη των μαθησιακών στόχων. (Πασιαρδή, 2001: 37).

5) Η διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος είναι έργο πρωτίστως του διευθυντή (Πασιαρδή, 2001:34 · Πασιαρδής, 2004:171 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α:235) και εξαρτάται τόσο από τον τρόπο που ασκεί τη διοίκηση όσο και από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Η οργάνωση και η διοίκηση διασφαλίζονται όταν υπάρχουν σαφείς αρμοδιότητες και οδηγίες και μια σειρά δίκαιων κανονισμών, που εφαρμόζονται σταθερά και συστηματικά χωρίς εξαιρέσεις. Στην περίπτωση αυτή δημιουργούνται αισθήματα ικανοποίησης και ευθύνης (Πασιαρδή, 2001:35· Πασιαρδής, 2004:168).

6) Οι σκοποί και οι στόχοι στα σχολεία με θετικό κλίμα διαμορφώνονται από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων από κοινού, με γνώμονα την ενσάρκωση του κοινού οράματος, και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Οι κοινοί στόχοι και το κοινό όραμα δημιουργούν ένα αίσθημα κοινής αποστολής με αποτέλεσμα τη δέσμευση των εμπλεκομένων μελών στην υλοποίηση των αποφάσεων. Ειδικότερα, η ύπαρξη ενός σαφούς «προγράμματος ή ενός σχεδίου δράσης» που διαθέτει συνοχή (Wynne, 1981), και αποτελεί προϊόν συλλογικής εργασίας, είναι ο κοινός παρονομαστής που συνδέει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και είναι βασική προϋπόθεση για το αποτελεσματικό σχολείο. Όταν το σχολείο διακρίνεται από κοινό όραμα, σκοπούς, αίσθημα πειθαρχίας και συνοχής, καλλιεργείται η θέληση για μάθηση στους μαθητές (Roueche & Baker, 1986:25).

7) Η σχολική μονάδα με θετικό κλίμα είναι «ανοιχτή» στην ευρύτερη κοινότητα, διοργανώνοντας δράσεις και έργα είτε μόνη της είτε σε συνεργασία με τοπικούς φορείς (Πασιαρδή, 2001:34). Με τον τρόπο αυτό αναλαμβάνει

πρωταγωνιστικό πολιτισμικό ρόλο και γίνεται αποδεκτή και σεβαστή στην κοινότητα που δραστηριοποιείται.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά, όταν συνυπάρχουν σε μια σχολική μονάδα, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την δημιουργία ενός θετικού, ανοιχτού και ευχάριστου μαθησιακού και σχολικού κλίματος που επιδρά βελτιωτικά τόσο στην εύρυθμη λειτουργία της όσο και στην ψυχική ευεξία των ατόμων που την απαρτίζουν.

2.6. Βασικές παράμετροι του σχολικού κλίματος

Στο κεφάλαιο αυτό, έχοντας αναλύσει την έννοια του σχολικού κλίματος και του τρόπου που επιδρά στους σχολικούς οργανισμούς, εξετάζονται τέσσερις βασικές παράμετροι, δηλαδή η επικοινωνία, η συνεργασία, η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου και οι μαθητές, που θεωρούνται σήμερα σημαντικοί για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001:40).

2.6.1 Η επικοινωνία ως παράμετρος για τη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Για τις σχολικές μονάδες η επικοινωνία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς δε νοείται διδασκαλία και μάθηση χωρίς επικοινωνία, λεκτική ή μη λεκτική, που λαμβάνει χώρα καθημερινά τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό τους περιβάλλον. (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012α:189 · Γουρναρόπουλος, 2007:47). Ιδιαίτερα η κατανόηση της επικοινωνίας είναι αποφασιστικής σημασίας για τη μελέτη ή τη βελτίωση της λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού, εφόσον η επικοινωνία είναι ο θεμέλιος λίθος όλων των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών (Σαΐτης, 2014β:151). Η επικοινωνία είναι μια έννοια πολύπλευρη, πολύμορφη και σύνθετη που ταυτόχρονα βρίθει ορισμών. Οποσδήποτε οι επιστήμονες και οι συγγραφείς καθορίζουν τον όρο από την σκοπιά την οποία τον μελετούν. Κατά τον Dubrin (1998:360) επικοινωνία είναι «η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών με τη χρήση λέξεων, γραμμάτων, συμβόλων ή μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς» κατά την οποία «σκέψεις και ιδέες μεταδίδονται από το ένα μέλος του οργανισμού σε ένα άλλο» (Simon, 1957:154). Κατά μια άλλη άποψη «η επικοινωνία είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που εμφανίζεται σε διαπροσωπικό επίπεδο ή σε επίπεδο οργανισμών και

αφορά τη μετάδοση και τη λήψη πληροφοριών μεταξύ ατόμων και ομάδων, μέσα από τη γλώσσα, τα σύμβολα, τις χειρονομίες κτλ.» (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999α:141).

Η επικοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον δύο ατόμων, τον πομπό που στέλνει το μήνυμα και το δέκτη που θα αποκωδικοποιήσει το μήνυμα και θα το κατανοήσει, αν και η κατανόηση δε θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη (Σαΐτης, 2014β:152 · Πασιαρδής, 2004:84). Είναι μια πνευματική διαδικασία που μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τις απόψεις και τη συμπεριφορά των ανθρώπων, εφόσον συνδέεται άρρηκτα με τις ανθρώπινες σχέσεις κι αυτό γιατί οι σχέσεις διαμορφώνονται με την αμοιβαία ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και άλλων μηνυμάτων (Σαΐτης, 2014β: 152 · Γουρναρόπουλος, 2007: 48 · Χατζηπαντελή 1999 · Μπουραντάς, 2001: 429).

Πολλοί ειδικοί διατείνονται ότι η επικοινωνία στους οργανισμούς είναι η συγκολλητική ουσία που τους κρατά ενωμένους (Dubrin, 1998:360), ενώ χωρίς αυτήν δεν μπορεί να υπάρξει κανένας φορέας ή οργανισμός (Simon, 1957). Ειδικότερα, η αμφίδρομη και ανοιχτή επικοινωνία, αποτελεί «αναγκαία προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, αλλά και της ίδιας της συγκρότησης και της λειτουργίας του» (Χατζηπαντελή, 1999:144). Οι σχολικοί οργανισμοί ασφαλώς δεν αποτελούν εξαίρεση· αντίθετα η αμφίδρομη επικοινωνία είναι ένα από τα βασικά γνωρίσματα του σχολείου που λαμβάνει χώρα τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά του σχολικού περιβάλλοντος και με διαφορετικούς τρόπους (Hoy & Miskel, 1996), όπως για παράδειγμα με εγκυκλίους και έγγραφα από και προς το Υπουργείο Παιδείας, με τηλεφωνήματα, με ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή για προβλήματα που ανακύπτουν, με επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα και έξω από την τάξη, με ακρόαση αιτημάτων από τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους, με συνεδριάσεις, με επαφές του διευθυντή με γονείς και με τις Τοπικές Αρχές, είναι μερικά μόνο χαρακτηριστικά παραδείγματα επικοινωνίας που πραγματοποιούνται καθημερινά στο σχολικό χώρο (Πασιαρδής, 2004:88· Παπαϊωάννου, 1997). Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας διαπιστώνεται από έρευνες που καταμαρτυρούν ότι το 70% τουλάχιστον του χρόνου των διευθυντών αναλώνεται στη διαδικασία της επικοινωνίας (Hoy & Miskel, 1987:356).

Η επικοινωνία αποτελεί παράγοντα ζωτικής σημασίας που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού και ευνοϊκού κλίματος ή ενός αρνητικού και δυσμενούς για τη σχολική μάθηση κλίματος (Hoy & Miskel, 2001). Αναμφίβολα, ο ρόλος της ανοιχτής επικοινωνίας είναι εξαιρετικά σημαντικός για τη συνεργασία και το συντονισμό των ενεργειών των εκπαιδευτικών, για την ύπαρξη καλών εργασιακών

σχέσεων, για τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Είναι απαραίτητη μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων για να ανατεθούν αρμοδιότητες και να δοθούν οδηγίες, να διατυπωθούν οι στόχοι και οι διαδικασίες υλοποίησής τους (Κοντάκος & Πολεμικός, 1999:263). Ουσιαστικά, η επικοινωνία προσδιορίζει πόσο αποτελεσματικά συνεργάζονται τα μέλη της σχολικής μονάδας στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον τα άτομα εργάζονται πιο αποδοτικά και με μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν κατανοούν και αποδέχονται τους στόχους του σχολικού οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 189), ιδιαίτερα αν έχουν συμβάλλει στην θέσπισή τους. Όταν το σύστημα επικοινωνίας σε έναν σχολικό οργανισμό είναι κακό ή ελλιπές παρεμποδίζεται η επίτευξη των σκοπών του (Γουρναρόπουλος, 2007:61), καθώς η επικοινωνία εξυπηρετεί λειτουργικούς σκοπούς που σχετίζονται με θέματα διδασκαλίας, κοινωνικοποίησης και εφαρμογής καινοτομιών (Hoy & Miskel, 1996: 358).

Ο τρόπος που θα αναπτυχθεί η επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την ύπαρξη ή μη θετικού μαθησιακού κλίματος. Όταν η επικοινωνία είναι αμφίδρομη, στηρίζεται στην εναλλαγή ρόλων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (πομπός-δέκτης) και υπάρχει συνεχή ανατροφοδότηση, όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ικανότητες και τις αδυναμίες των μαθητών τους, τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους, όταν σέβονται και αποδέχονται τους μαθητές τους, όταν υπάρχει μεταξύ τους ανοιχτή επικοινωνία, τότε η επίτευξη των προσδοκιών της τάξης αλλά και των γενικότερων στόχων του σχολείου καθίσταται εφικτή γιατί ο καθένας γνωρίζει τι αναμένεται από αυτόν ενώ ταυτόχρονα δημιουργείται ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα μέσα στην τάξη (Πασιαρδή, 2001).

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ανάπτυξη μιας ανοιχτής-αμφίδρομης επικοινωνίας, κυρίως εντός του σχολικού χώρου, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, κατά πολλούς ο βασικότερος (Πασιαρδής, 2004:88), εφόσον είναι ο κατεξοχήν υπεύθυνος για τη λειτουργία της. Πρωταρχικό μέλημα του διευθυντή θα πρέπει να είναι η επικοινωνία και οι άριστες σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, βασισμένες σε υγιείς αρχές. Η σωστή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία, ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» και δημιουργεί ένα θετικό κλίμα (Γουρναρόπουλος, 2007:62). Ο διευθυντής που προκρίνει την ανοιχτή επικοινωνία, γνωστοποιεί τις προσδοκίες τις δικές του και των ανωτέρων του για να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι αναμένεται από αυτούς, ενώ στη συνέχεια οι

προσδοκίες γίνονται γνωστές και στους μαθητές, ώστε εν τέλει όλοι να έχουν επίγνωση των στόχων που τίθενται (Πασιαρδή, 2001:48). Οπωσδήποτε ο διευθυντής οφείλει και εκείνος να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, αλλά και στις προσδοκίες των ανωτέρων του (ό.π.). Ο διευθυντής που επιδιώκει αποτελεσματική επικοινωνία, συνεδριάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα ή και έκτακτα με τους υφισταμένους του για να αποκτούν καλύτερη ενημέρωση για θέματα της σχολικής μονάδας. Κάνει με σαφή τρόπο γνωστά τα αναμενόμενα αποτελέσματα όλων των σχολικών τάξεων και στο τέλος ενημερώνει εκπαιδευτικούς, μαθητές και την υπόλοιπη κοινότητα για την επιτυχία ή την αποτυχία των στόχων και των προσδοκιών. (Πασιαρδή, 2001:49). Επιπλέον ο διευθυντής επιβαρύνεται με το ρόλο του καθοδηγητή σε θέματα σχολικής διδασκαλίας· παρουσιάζει καινοτόμες ιδέες ή ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς προς αυτή την κατεύθυνση, συντονίζει, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, συζητά, παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και είναι ενήμερος κάθε στιγμή για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ώστε να προσφέρει την ανάλογη υποστήριξη (Πασιαρδή, 2001:50). Η διαρκής επικοινωνία διευθυντή και εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας, νέες τεχνικές και καινοτόμες δράσεις είναι απαραίτητη για να έχουν οι εκπαιδευτικοί μια σαφή εικόνα των στόχων και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων (Roueche & Baker, 1986). Η συχνή επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς και η επιδίωξη συμμετοχής τους στη σχολική ζωή, αλλά και η ενεργή εμπλοκή του σχολείου στην τοπική κοινότητα, θα πρέπει να είναι ένα ακόμα βασικό μέλημά του για τη δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία.

Για να καταστεί όμως η επικοινωνία μέσα και έξω από τη σχολική μονάδα αποτελεσματική, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η ύπαρξη ειλικρίνειας, ήθους, ευαισθησίας, αμοιβαίας κατανόησης, ενσυναίσθησης, αλληλοσεβασμού και αξιοπρέπειας στοιχεία σημαντικά για τη δημιουργία καλών ανθρώπινων σχέσεων (Πασιαρδή, 2001 · Σαϊτης, 2014α). Ένας «καλός» διευθυντής δεν κριτικάρει· ενθαρρύνει, δεν φλυαρεί· αφουγκράζεται, δεν μονολογεί· συζητά, δεν επιδεικνύεται· επαινεί, δεν αρνείται· κατανοεί, δεν προσβάλλει· σέβεται, δεν αποφεύγει· αντιμετωπίζει, δεν γκρεμίζει· χτίζει, δεν αδιαφορεί· νοιάζεται. Για την επιτυχή έκβαση όλων των παραπάνω ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες, γεγονός όχι και τόσο αυτονόητο, καθώς στη χώρα μας ελάχιστη προσοχή δίνεται στην κατάρτιση των ηγετικών στελεχών στον τομέα της επικοινωνίας (Σαϊτης και Γουρναρόπουλος, 2001 · Γουρναρόπουλος, 2007).

2.6.2 Η συνεργασία ως παράμετρος για τη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Η συνεργασία αποτελεί μια ανώτερη μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης που συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων και στο σχηματισμό ομάδων, ενώ σταθεροποιεί τους δεσμούς μεταξύ τους (Καρακατσάνης, 1989). Ειδικότερα η συνεργασία στο χώρο του σχολείου συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, στην επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών, στην ψυχική τους ευεξία και δημιουργικότητα και εν τέλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Tschannen- Moran, 2001 · Price, 2012 · Menon & Saitis, 2006 · Cohen et al, 2009 · Πασιαρδή, 2001). Επιπλέον προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις, οδηγεί στη δημιουργία κοινών αξιών, στην επίτευξη κοινών στόχων, βοηθά στην ανάπτυξη της συλλογικότητας, της αλληλεξάρτησης και της συναδελφικότητας, διευκολύνει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων και βελτιώνει το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004:159 · Πασιαρδή, 2001:55 ·Tschannen- Moran, 2001). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνεργασία είναι η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται τόσο προς το διευθυντή όσο και προς τους συναδέλφους. Όταν υπάρχει εμπιστοσύνη διευκολύνεται η συνεργασία, η επικοινωνία, η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο τους, ενώ αυξάνεται ο αμοιβαίος σεβασμός και η εκτίμηση. Η έλλειψη εμπιστοσύνης παρεμποδίζει τη συνεργασία, επηρεάζει αρνητικά την επικοινωνία, απομονώνει τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μελέτες επισημαίνουν τη στενή σύνδεση μεταξύ εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Σε σχολεία με υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης υπήρχε και υψηλό επίπεδο συνεργασίας. Αντίθετα η έλλειψη εμπιστοσύνης δυσκόλευε τη συνεργασία και οι εκπαιδευτικοί ήταν απρόθυμοι να συνεργαστούν στενά (Tschannen- Moran, 2001:327). Η εμπιστοσύνη καλλιεργείται όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται καλοπροαίρετοι, υπομονετικοί, αξιόπιστοι, υπεύθυνοι και πρόθυμοι να μοιραστούν ιδέες, πληροφορίες, μεθόδους διδασκαλίας (Tschannen- Moran, 2001 · Price, 2012b).

Στις σχολικές μονάδες θα πρέπει να επιδιώκεται η καλλιέργεια και η υποστήριξη της συνεργασίας τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτήν. Η αποτελεσματικότητα και η βελτίωση των σχολείων επιτυγχάνεται σε κοινωνίες όπου

προάγεται η συνεργασία (Campo, 1993), η οποία ωστόσο θα πρέπει να εφαρμόζεται από όλους διευθυντή, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς. Μέσα στις σχολικές τάξεις, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνικοποίησης, αλληλεπίδρασης, αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης, με συνέπεια καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιαρδή, 2001:56). Η συνεργασία μετατρέπει τις τάξεις σε μαθησιακές κοινότητες με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο καθοδηγητή (Πασιαρδή, 2001:57) να βοηθά στην ανάπτυξη ευχάριστου και ευνοϊκού για τη μάθηση κλίματος.

Ο ρόλος του διευθυντή του σχολικού οργανισμού στην επίτευξη της συνεργασίας είναι πολύ σημαντικός ενώ η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης θα πρέπει να αποτελεί μια από τις κύριες επιδιώξεις του. (Campo, 1993 · Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β:405). Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει και να σέβεται την προσωπικότητα και τις ανάγκες των υφισταμένων του, να παρακινεί το προσωπικό να αποκτά ενεργό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να βοηθά στην ανάπτυξη πνεύματος ειλικρινούς συνεργασίας και αφοσίωσης (ό.π). Για να είναι ο διευθυντής υπέρμαχος της συνεργασίας στην πράξη, θα πρέπει να συνεργάζεται με το σύλλογο διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων χρησιμοποιώντας δημοκρατικά μέσα, ενώ η συλλογικότητα και η ομαδικότητα θα πρέπει να διέπει τη λειτουργία του συλλόγου σύμφωνα με τις αρχές του μετασχηματιστικού και συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας. Να δίνει έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία, να προωθεί την καινοτομία, να είναι ευέλικτος και αντικειμενικός και να επαινεί δημόσια τους συνεργάτες του (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β:406) καλλιεργώντας ένα κλίμα ελευθερίας και συνεργασίας για την εξασφάλιση του κοινού οράματος και συμφέροντος. Συλλογικότητα και ομαδικότητα θα πρέπει να επιδεικνύουν εκπαιδευτικοί και διευθυντές κατά τον προγραμματισμό, τον καθορισμό των στόχων του οργανισμού, την ιεράρχηση των μαθησιακών προτεραιοτήτων και τις αποφάσεις που αφορούν την οργάνωση και την ασφάλεια της σχολικής μονάδας. Έρευνες κατέδειξαν ότι οι παραπάνω διαδικασίες σχετίζονται με την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών οργανισμών (Purkey & Smith, 1983, όπ. αναφ. στο Πασιαρδή, 2001:54). Η σημαντικότητα της συλλογικότητας, της συναδελφικότητας, της ομαδικότητας και της συνεργασίας στη σχολική μονάδα αποδεικνύεται και από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο το 1994. Οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων της Κύπρου, αποδίδουν μεγάλη σημασία στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, ενώ καλλιεργούν θετικό κλίμα μέσα από συνεργατικές

σχέσεις, αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη (Πασιαρδής, 1995 · Πασιαρδή, 2001· Pasiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2011).

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και η συνεργασία των μελών της είναι έννοιες που συνδέονται στενά, με αποτέλεσμα τα «συνεργατικά» σχολεία να θεωρούνται και αποτελεσματικά. Αυτό σημαίνει ότι το κλίμα στους κόλπους της μονάδας και οι δομές είναι τέτοια, ώστε να ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με το διευθυντή, αποκομίζοντας θετικά αποτελέσματα (Campo, 1993). Στα «συνεργατικά» σχολεία όπου επικρατεί καλή ατμόσφαιρα και ευνοϊκό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργούν και να εκφράζονται ελεύθερα, να εφαρμόζουν καινοτόμες δράσεις και μεθόδους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες, ενώ αναγνωρίζεται η εργασιακή τους προσπάθεια, παρακινούνται και ενθαρρύνονται από το διευθυντή να συνεχίσουν το έργο τους και ταυτόχρονα αντιμετωπίζονται ως επιστήμονες.(Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α:136 · Σαΐτης, 2008:137 · Πασιαρδή, 2001:58). Επιπλέον στα σχολεία αυτά τα προβλήματα που ανακύπτουν αντιμετωπίζονται συλλογικά. Ο σύλλογος διδασκόντων με επικεφαλής το διευθυντή θα συνεδριάσει, θα υπάρξει διάλογος και ανταλλαγή απόψεων, θα πραγματοποιηθεί εισήγηση πιθανών λύσεων και θα υιοθετηθεί η καλύτερη δυνατή λύση μετά από ψηφοφορία (Πασιαρδή, 2001:59). Έτσι, με ευθύνη του διευθυντή, κυριαρχεί η συναδελφικότητα και η ομαδικότητα στις σχέσεις, η συλλογικότητα και η δημοκρατία στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, γεγονός που ενώνει, ενδυναμώνει, δεσμεύει και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση των συμφωνημένων μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους. Ο υπεύθυνος του σχολικού οργανισμού είναι με αυτό τον τρόπο αποτελεσματικός, εφόσον ακολουθεί τις πρακτικές της μετασχηματιστικής (καθορισμός οράματος και στόχων, δημιουργία κατάλληλου κλίματος, μετασχηματισμός ατόμων και οργανισμών) και της ηθικής και δεοντολογικής ηγεσίας (έμφαση σε αξίες ισότητας, σεβασμού, δικαιοσύνης και δημοκρατίας) (Φασούλης & Καλογιάννης, 2017).

Συμπερασματικά, η αποτελεσματική επικοινωνία και η αгаστή συνεργασία είναι απαραίτητα στοιχεία για την επίτευξη των κοινών στόχων, την εύρυθμη λειτουργία και την επίλυση προβλημάτων ενός σχολικού οργανισμού, για την ανάπτυξη της συλλογικότητας και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Οι έρευνες επισημαίνουν τη σημασία της συνεργασίας τόσο στη βελτίωση των σχολικών οργανισμών, όσο και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της ψυχικής υγείας όλων των εμπλεκόμενων (Campo, 1993), ενώ ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα

τονίζεται η αναγκαιότητα βιωματικής εμπλοκής των μαθητών σε διαδικασίες δημοκρατίας και συνεργασίας για τη μετέπειτα υιοθέτηση ανάλογων συμπεριφορών στην ενήλικη ζωή τους αλλά και ως προϋπόθεση για αποτελεσματική μάθηση (J. Dewey όπ. αναφ. στο Τριλιανός, 2000:49).

2.6.3 Η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας ως παράμετρος για τη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, το θέμα της οργάνωσης και της διοίκησης κατέχει κυρίαρχη θέση διότι το καθιστά παιδαγωγικά λειτουργικό και οργανωτικά αποδοτικό (Φασούλης, 2010:137). Οι οργανισμοί, ιδιωτικοί ή δημόσιοι, που δημιουργούνται προκειμένου να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους σκοπούς, διαθέτουν οργανωτική δομή, ανθρώπινο δυναμικό και υλικά μέσα για την επίτευξη των σκοπών αυτών. Επιπλέον για να επιτύχουν, χρειάζονται και ένα κατάλληλο σύστημα διοίκησης που να ενεργοποιεί τους συντελεστές παραγωγής (ανθρώπινο δυναμικό και υλικά μέσα), να λαμβάνει τις απαραίτητες αποφάσεις για την πρόοδο του οργανισμού και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα πιθανά προβλήματα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:25). Λέγοντας διοίκηση εννοούμε «την εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος» (Scanlan, 1974, στο: Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:26) αλλά και «την ικανότητα ενός διευθυντικού στελέχους να κατευθύνει ανθρώπους και υλικούς πόρους για την εξυπηρέτηση των σκοπών του οργανισμού» (Eyre, 1989, όπ. αναφ. στο Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:26). Ο Θεοφανίδης (1985:64) ορίζει τη διοίκηση ως την εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα μέσα στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (π.χ. οργανισμό, δημόσια υπηρεσία, κ.α.) και επιδιώκει την επίτευξη κοινών σκοπών με την αξιοποίηση των μέσων που διαθέτει στον καλύτερο δυνατό βαθμό· ή για να μεταφέρουμε τον ορισμό στο χώρο της εκπαίδευσης ως «τη διαδικασία συντονισμού των ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών πόρων για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο (Bush, 2003). Ο όρος «οργάνωση» στο χώρο της διοικητικής επιστήμης εμφανίζεται είτε ως «οντότητα», συνώνυμη δηλαδή με τον όρο «οργανισμός» είτε ως βασική λειτουργία της διοίκησης (Κατσαρός, 2008:17 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:165). Την οργάνωση συνθέτουν η συνειδητά συντονισμένη ανθρώπινη δραστηριότητα δύο ή περισσότερων

ατόμων (Barnard, 1964:73) η επιδίωξη αντικειμενικών σκοπών και η οργανωτική δομή που προσδιορίζει τις σχέσεις εξουσίας και τους μηχανισμούς επικοινωνίας των μελών, καθώς και το συντονισμό όλων των δραστηριοτήτων· τρία κοινά χαρακτηριστικά που απαντώνται σε κάθε οργάνωση με την έννοια της οντότητας (οργανισμού) (Ζευγαρίδης, 1983· Κατσαρός, 2008:17· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:166· Ζαβλανός, 1998). Η οργάνωση ως λειτουργία της διοίκησης αναφέρεται στον προσδιορισμό και την κατανομή εργασιών, εξουσιών και ευθυνών καθώς και των σχέσεων που τις συνοδεύουν αποτελώντας έτσι μια συγκεκριμένη οργανωτική δομή (Κατσαρός, 2008:17). Η διοίκηση και η οργάνωση της εκπαίδευσης είναι σήμερα βασικός κλάδος των Επιστημών της Αγωγής, ενώ από τα διάφορα μοντέλα διοίκησης στην εκπαίδευση έχουν επικρατήσει τρεις διαφορετικές θεωρίες: (Πασιαρδή, 2001:61· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:34)

Η κλασσική προσέγγιση με κύριο εκπρόσωπο τον Taylor που προσεγγίζει τη διοίκηση επιστημονικά, εφαρμόζοντας την επιστήμη σε κάθε στάδιο της ανθρώπινης εργασίας (ό.π). Την ίδια περίπου εποχή, ένας από τους θεμελιωτές της επιστημονικής διοίκησης υπήρξε ο Fayol που έδωσε έμφαση στην ορθολογική οργάνωση της εργασίας και στο πώς τα διοικητικά στελέχη θα ασκούν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους, διακρίνοντας τη διοικητική λειτουργία σε πέντε επιμέρους λειτουργίες: το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο (Φασούλης & Καλογιάννης, 2017).

Η νεοκλασσική προσέγγιση με κυριότερο εκπρόσωπο τον Mayo, που δίνει έμφαση στον παράγοντα «άνθρωπο» και στη συμβολή του στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν απορρίπτει τις θεωρίες των προηγούμενων αλλά επικεντρώνει την προσοχή της στην ανθρώπινη πλευρά της διοίκησης (Πασιαρδή, 2001:61· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:36-39).

Η σύγχρονη προσέγγιση, με μια σειρά από θεωρίες που πρεσβεύουν ότι «το βασικό στοιχείο στη λειτουργία μιας οργάνωσης, είναι η γνώση των αλληλενεργειών και των αμοιβαίων επιδράσεων μεταξύ των αναγκών, των σκοπών και της συμπεριφοράς των μελών της οργάνωσης» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:39).

Οι θεωρίες αυτές, όπως ήταν φυσικό, επηρέασαν διαδοχικά και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η επιστημονική προσέγγιση επηρέασε το σχολικό σύστημα αφού οι σχολικές μονάδες ως «ανοιχτά συστήματα», βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό τους περιβάλλον (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:49 · Θεοφιλίδης, 1994). Τα πορίσματα της νεοκλασσικής προσέγγισης οδήγησαν στη βελτίωση του κλασσικού

μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης με την υιοθέτηση στοιχείων από τη σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων (Ζαβλανός, 1998), άνοιξαν το δρόμο για δημοκρατικότερη διοίκηση, ενισχύθηκε η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να εργάζεται μόνος του δημιουργικά όταν είναι ευτυχισμένος στο περιβάλλον εργασίας του, δόθηκε έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις σε συνδυασμό με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, ενώ οι θεωρίες για την ανθρώπινη συμπεριφορά έγιναν ο προπομπός για τη συμμετοχή των διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία του σχολείου (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β:49-50 · Πασιαρδής, 1996:9-12). Το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης εμπλέκει ενεργά τους εκπαιδευτικούς μέσα από μια δημοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει συνδεθεί με τη σχολική αποτελεσματικότητα, υπαγορεύεται από δημοκρατικές αρχές, θεωρείται ότι η δημοκρατική συμπεριφορά του ηγέτη είναι ιδανική για την προοδευτική διεξαγωγή των εργασιών μιας ομάδας, αλλά και η ηγεσία είναι δυνητικά διαθέσιμη σε κάθε εμπλεκόμενο (Leithwood et al., 1999:12· Κατσαρός, 2008:111· Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β:267· Σαϊτής, 2008:140). Επιπλέον η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων συμβάλλει στο «δέσιμο» του διδακτικού προσωπικού, αλλά και στη μείωση των πιέσεων που ασκείται στους διευθυντές (Sergiovanni, 1984:13) καθώς η ευθύνη μοιράζεται, και εν τέλει στη δέσμευσή του προσωπικού στην υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας, αφού έχουν συμβάλλει τόσο στον καθορισμό των στόχων όσο και στις αποφάσεις για τη λειτουργία της. Κυρίαρχος εδώ αποδεικνύεται ο ρόλος του διευθυντή που θεωρείται πρώτος μεταξύ ίσων (Φασούλης, 2010:163· Καλογιάννης, 2014:58) και ενορχηστρώνει τις προσπάθειες για τον καθορισμό του οράματος και τους στόχους της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000:84). Το μοντέλο διοίκησης με έμφαση στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων υποστηρίζει ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να κινείται στο πνεύμα της συλλογικής συναντίληψης ώστε να οδηγήσει τη μονάδα στην επιτυχημένη ολοκλήρωση της αποστολής της (Φασούλης, 2010:163). Υπεύθυνος για την καλλιέργεια ενός παιδαγωγικού κλίματος που θα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις και τη συνεργασία προσωπικού και μαθητών για την πραγμάτωση των μαθησιακών στόχων (Μαραθευτής, 1981:46 · Hoy & Miskel, 1996), αναδεικνύεται ο διευθυντής, και ο στόχος για την εδραίωση θετικού κλίματος επιτυγχάνεται όταν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στο εξωτερικό (διοικητικά προσδιορισμένη ιεραρχία) και στο εσωτερικό σύστημα (διαπροσωπικές σχέσεις των μελών) του σχολείου (Μαραθευτής, 1981:46). Επιπλέον οφείλει να δίνει έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, να έχει

υψηλές προσδοκίες τόσο για το προσωπικό όσο και για τους μαθητές, και να αναγνωρίζει ότι όλοι για να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους χρειάζονται υποστήριξη και ενθάρρυνση (Φασούλης, 2010:140).

Συνεπώς ο διευθυντής έχοντας την ευθύνη του συντονισμού, της συνοχής και της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας οφείλει να θέσει τις σωστές βάσεις οργάνωσης και διοίκησης φροντίζοντας πρωτίστως για την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος μάθησης που θα προωθεί τους στόχους του σχολικού οργανισμού και θα διασφαλίζει τη μέγιστη απόδοση και την εργασιακή ικανοποίηση των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο προσεκτικός σχεδιασμός και η δρομολόγηση συγκεκριμένων ενεργειών θα συμβάλουν αποφασιστικά στα προαναφερθέντα: α) δημιουργία κοινού και αποδεκτού οράματος ώστε ο σχολικός οργανισμός να γνωρίζει προς τα πού θέλει να πάει, να προσφέρεται δηλαδή μια αίσθηση κατεύθυνσης β) σαφής προσδιορισμός της αποστολής και των στόχων του σχολείου γ) αξιοποίηση του προσωπικού ανάλογα με τις κλίσεις και τις ικανότητές του και εκχώρηση αρμοδιοτήτων για την ανάπτυξη υπευθυνότητας- συνυπευθυνότητας δ) η ανάληψη από μέρους του διευθυντή ηγετικού ρόλου στον τομέα της διδασκαλίας, δηλαδή διδάσκει και παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών, ενώ συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς στον τομέα της διδασκαλίας και της αξιολόγησης (Θεοφιλίδης, & Στυλιανίδης, 2000:21) ε) ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων στο σχολικό οργανισμό και προώθηση της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης του προσωπικού στ) διαχείριση αλλαγών (π.χ. στους στόχους ή στα Προγράμματα Σπουδών) και εφαρμογή καινοτομιών, ώστε να υπάρχει συνεχής ανάπτυξη και βελτίωση ζ) ενθάρρυνση του προσωπικού για τη συμμετοχή του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (National Standards for Headteachers, 2004 · Μπουραντάς, 2001).

Συμπερασματικά, η αποτελεσματικότητα της διοίκησης εξαρτάται από τις ικανότητες του διοικούντος, που οφείλει να προγραμματίζει, να συντονίζει και να ασκεί συγκεκριμένη διοικητική φιλοσοφία και δράση σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Φασούλης, 2011:23).

2.6.4 Οι μαθητές ως παράμετρος για τη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Το σύγχρονο σχολείο είναι ένας οργανισμός με όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των οργανισμών, όπως συγκεκριμένους σκοπούς, νομικές ρυθμίσεις, διαφοροποιημένη δομή, κ.α. (Σαΐτης, 2014α), που επιπλέον επιδρά άμεσα στη συμπεριφορά και τη ζωή των μαθητών. Η ειδοποιός διαφορά του σχολείου με τους άλλους οργανισμούς έγκειται στο γεγονός ότι είναι επιφορτισμένο να επιτελεί καθορισμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, όπως της διδασκαλίας, της αγωγής, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης, γι' αυτό και θεωρείται παιδαγωγικός οργανισμός (Μπαμπάλης, 2011:90). Ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο μαθητής αναδεικνύεται ουσιαστικός παράγοντας στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και σχολικής επίδοσης συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Slater & Teddie, 1992 στο: Πασιαρδή, 2001:70). Επιπλέον σε πορίσματα άλλων ερευνών διαπιστώνεται ότι η επιλογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μέσων και μεθόδων διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με τις μαθησιακές ανάγκες, τους τρόπους μάθησης, τις αξίες και τις εμπειρίες των μαθητών (Θεοφιλίδης, 1994), καταδεικνύοντας έτσι τη βασική αποστολή του σχολείου που είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, η κοινωνικοποίηση και η επιτυχία του μαθητή σε γνωσιολογικό, συναισθηματικό, και ψυχοκινητικό τομέα στο μέγιστο δυνατό βαθμό, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές του (Κωνσταντίνου, 1998).

Εκτός από το γενικότερο σχολικό κλίμα, πορίσματα ερευνών τονίζουν ότι η μάθηση, η αυτοϊδέα και την παραγωγική εργασία των μαθητών επηρεάζεται από το κλίμα που επικρατεί στην τάξη του εκάστοτε μαθητή (Πασιαρδή, 2001:73). Η σχολική τάξη έχει όλα τα χαρακτηριστικά της ομάδας: κοινούς στόχους και επιδιώξεις, ύπαρξη μελών με ρόλους στενά συνδεδεμένους μεταξύ τους, συνοχή, ενιαία διάρθρωση, πεδίο δράσης και ανάδρασης, αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της (Τσιπλητάρης, 2004 · Μπαμπάλης, 2011:87). Στη σχολική τάξη αναπτύσσονται ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και μεταξύ μαθητών και ο συναισθηματικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και βιώνουν αυτές τις σχέσεις, καλείται «ψυχολογικό κλίμα» της σχολικής τάξης (Μπαμπάλης, 2011:88 · Ματσαγγούρας, 2008). Τα στοιχεία που απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, εντοπίζονται σε τρεις τομείς: το συναισθηματικό τομέα (π.χ. στάσεις), τον τομέα κοινωνικής οργάνωσης (π.χ. διεύθυνση των θρανίων) και τον τομέα εργασίας (π.χ.

διαδικασίες μάθησης) (Ματσαγγούρας, 2008). Ο μαθητής βιώνει το ψυχολογικό κλίμα τόσο του σχολείου όσο και της τάξης του. Ο τρόπος που βιώνει το κλίμα της τάξης του ο μαθητής, εξαρτάται από τις σχέσεις του με τη μαθησιακή ομάδα, τον δάσκαλο και το γνωστικό αντικείμενο (ό.π.). Όταν το περιβάλλον του σχολείου γενικότερα και της τάξης ειδικότερα είναι τέτοιο ώστε ο μαθητής να επωφελείται από αυτό, τότε εμφανίζει υψηλές μαθησιακές επιδόσεις, επιδεικνύει ενδιαφέρον και θετική στάση απέναντι στη γνώση, βιώνει αισθήματα αποδοχής και σχολικής επιτυχίας, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται θετικά η συμπεριφορά και η κοινωνικοποίησή του. Στον αντίποδα, όταν ο μαθητής δεν επωφελείται από το κλίμα του σχολείου, εκφράζει αδιαφορία απέναντι στη μάθηση, αποτυγχάνει στα μαθητικά του καθήκοντα, με αποτέλεσμα να βιώνει τη σχολική αποτυχία και να παρουσιάζει αρνητική και αδιάφορη στάση για το σχολείο και τη μάθηση (Παλαιοιόλογου, 2000). Προκειμένου το ψυχολογικό κλίμα της τάξης να είναι θετικό, γεγονός που βαραίνει κατά κύριο λόγο τον εκπαιδευτικό, θα πρέπει ο δάσκαλος να καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του, να παρέχει άμεση ανατροφοδότηση, να ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία, να υποστηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές του και να δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, να τους αποδέχεται και να τους εμπιστεύεται και να αποτιμά θετικά την επιτυχία (Ματσαγγούρας, 2008).

Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι η νοοτροπία και οι πολιτισμικές και κοινωνικές συνήθειες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, διαμορφώνουν το κλίμα της τάξης, ενώ αποτυπώνονται σε τρία επίπεδα (Schein, 1985). Το πρώτο επίπεδο σχετίζεται με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον της τάξης και αφορά οτιδήποτε αντιλαμβάνεται κανείς όταν εισέρχεται για πρώτη φορά σε μια σχολική τάξη, όπως η διακόσμηση στους τοίχους (ζωγραφιές, κανόνες συμπεριφοράς, εργασίες των παιδιών, δημιουργίες, κατασκευές, κ.α.), η διάταξη των θρανίων, η οργάνωση της τάξης, η συμπεριφορά των μαθητών. Το δεύτερο επίπεδο αφορά τους στόχους και τις αξίες που τίθενται όπως η συνεργασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ενσυναίσθηση, η ομαδικότητα, η εμπιστοσύνη και η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοβοήθεια που αν και δεν είναι ευδιάκριτα στην πρώτη επαφή με την τάξη, εντούτοις υφίστανται και ασκούν σημαντικές επιδράσεις και διαμορφώνουν το κλίμα της τάξης. Το τρίτο επίπεδο αφορά τις λειτουργικές θεωρίες που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής τάξης όπως είναι το ωράριο, η ηθικότητα, η ανθρώπινη φύση, κ.α.. Οι λειτουργίες αυτές δεν είναι άμεσα αντιληπτές, είναι ωστόσο εμφανείς στη συμπεριφορά των μαθητών: στον ηθικό τους κώδικα, στα πιστεύω τους, στο ταπεραμέντο τους. Δεν είναι δυνατό

να αλλάξουν εύκολα καθότι είναι ασυνείδητες και επομένως αδιαπραγμάτευτες (Schein, 1985).

Στις αποτελεσματικές σχολικές μονάδες με επίκεντρο και σημείο αναφοράς το μαθητή, οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν όσο το δυνατό περισσότερες ευκαιρίες προετοιμασίας τόσο για την επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών (Πασιαρδή, 2001:78) όσο και για την ενήλικη ζωή τους επιδιώκοντας την καλλιέργεια υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών. Οι εκπαιδευτικοί βασιζόμενοι σε παιδοκεντρικές αρχές επιδιώκουν την αυτομόρφωση του μαθητή αξιοποιώντας τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του. Ταυτόχρονα διδάσκεται μεταγνωστικές δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να ελέγχει τη γνώση, να συνειδητοποιεί τον τρόπο σκέψης που ακολούθησε για να ολοκληρώσει ένα γνωστικό έργο και εν τέλει να γνωρίζει «πώς» να μαθαίνει, ώστε να καθίσταται αυτόνομος στη σκέψη και στη δράση (Ματσαγούρας, 1999:92-93), με δεδομένη την αδυναμία επεξεργασίας των πληροφοριών λόγω της αύξησης των γνώσεων με γεωμετρική πρόοδο. Στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή και η διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής του ταυτότητας (Κωνσταντίνου, 2015:258). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως αυτόνομα άτομα που ενεργούν σε ευρύτερο περιβάλλον από αυτό του σχολείου (Roueche & Baker, 1986), γεγονός που επηρεάζει και διαμορφώνει τις μεθόδους διδασκαλίας. Ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ασκούν τους μαθητές στο να κάνουν προβλέψεις, να θέτουν ερωτήσεις, να μεταφέρουν γνώσεις και δεξιότητες σε νέες καταστάσεις. Βασική αρχή για τους εκπαιδευτικούς των αποτελεσματικών σχολείων είναι και η αρχή της διαφορετικότητας ή των ατομικών διαφορών, καθώς επιδιώκουν να συγκεντρώνουν στοιχεία για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους προσπαθώντας να βοηθήσουν όλους και καθένα ξεχωριστά να αναπτύξουν τις ικανότητές τους (Πασιαρδή, 2001:72). Μια άλλη αρχή που αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς είναι η διδακτική αρχή της επικαιρότητας, η χρήση δηλαδή παραδείγματος κατά τη διδασκαλία από την καθημερινή ζωή και τις ανάγκες των μαθητών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993). Ωστόσο δεν επιδιώκεται μόνο η συνεχής εξέλιξη και βελτίωση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, εφόσον η απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων και η διαρκής ανανέωσή τους αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών (ό.π.).

Η συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στηριζόμενοι στις μαθησιακές διαφορές, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, στους στόχους του σχολικού οργανισμού, στις κατάλληλες παιδαγωγικές αρχές, στην

πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να εκπαιδευτούν, στη θεώρηση ότι όλοι μαθητές και εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξελίσσονται και να βελτιώνονται και ότι είναι υποχρέωση των δασκάλων να εφοδιάσουν τους μαθητές τους με τα απαραίτητα προσόντα, γνώσεις και δεξιότητες, καλλιεργεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα όχι μόνο για τη σχολική τάξη αλλά και για τον ευρύτερο εκπαιδευτικό οργανισμό.

Εν κατακλείδι ό,τι επιχειρείται στο σχολείο έχει ως επίκεντρο το μαθητή και ό,τι καθίσταται ωφέλιμο για τον ίδιο και θα πρέπει να υλοποιείται και με την σύγχρονη δική του προσπάθεια, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό το μαθητή βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001:79).

2.7 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Βασική προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών οργανισμών είναι η παρουσία ικανής και αποτελεσματικής ηγεσίας, καθώς εξασφαλίζει τις απαραίτητες συνθήκες για την απρόσκοπτη εργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών. Και ενώ η ευθύνη για τη ομαλή λειτουργία του σχολείου ανήκει σε όλους τους εκπαιδευτικούς, την επωμίζεται κυρίως ο διευθυντής εφόσον είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος, σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο (Ν 1566/1985) (Γουρναρόπουλος, 2007:30). Η θέση του διευθυντή μπορεί να είναι η κατώτερη ιεραρχικά, εν τούτοις όμως είναι κρίσιμη καθώς διεκπεραιώνει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ανώτερης διοίκησης αλλά και μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, με τον ταυτόχρονο χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού του σχολικού οργανισμού (Γουρναρόπουλος, 2007· Σαΐτης, 2014β, Lazaridou & Iordanides, 2011). Ο ίδιος όμως ο ρόλος του διευθυντή εμπεριέχει μια αντίφαση· είναι το διοικητικό όργανο που θα πρέπει να εκτελέσει και να υλοποιήσει τις εντολές και τις πολιτικές των ανωτέρων του και να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους και ταυτόχρονα να ανταποκριθεί και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονιών και της τοπικής κοινωνίας, χωρίς πάντα οι προσδοκίες να ταυτίζονται· έχοντας πρωταρχικό σκοπό τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Φασούλης, 2000:415-420 · Σαΐτης, 2008:9). Σχετικές επιστημονικές έρευνες (ενδεικτικά αναφέρουμε: Edmonds, 1979· Mortimore, Sammons and Ecob, 1988· Hillman and Mortimore, 1995, κ.ά.) κατέδειξαν ότι η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας εξαρτάται από τον ίδιο το σχολικό ηγέτη και είναι ένα από τα χαρακτηριστικά

γνωρίσματα των αποτελεσματικών σχολείων (McEwen & Salters, 1997:79). Η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζει όλες τις εσωτερικές σχολικές διαδικασίες που είναι άμεσα και άρρηκτα συνδεδεμένες με τη μάθηση (Φασούλης, 2011:25). Ο ρόλος του έχει βαρύνουσα σημασία για την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη λειτουργία της οργάνωσης και τη μάθηση των μαθητών. (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016). Η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας στη σχολική μονάδα εξαρτάται πρωτίστως από το διευθυντή, που ως μια ηγετική φυσιογνωμία αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, αλλά και από την ικανότητά του να χειρίζεται επιδέξια τον ανθρώπινο παράγοντα, χωρίς να ασκεί τη νόμιμη εξουσία που του προσφέρει η θέση του, καθορίζοντας επιπλέον τους κατάλληλους κώδικες συμπεριφοράς, καθώς και τη σχολική κουλτούρα, ενισχύοντας τη θέση των εκπαιδευτικών (Σαϊτή & Σαϊτής 2012α· Πασιαρδής, 2004:171· Ανθοπούλου, 1999). Ο διευθυντής θα πρέπει να ασκεί διοίκηση επιδεικνύοντας συναδελφικότητα και υποστηρικτική συμπεριφορά, γιατί παρόλο που κατέχει ανώτερη διοικητική θέση, δεν διαθέτει την εξουσία να επιβάλει κυρώσεις στους εκπαιδευτικούς (Price, 2012b).

Στο σύγχρονο σχολείο ο διευθυντής καλείται να διαδραματίσει ένα πολυσύνθετο ρόλο, εσωτερικά και εξωτερικά της σχολικής μονάδας, ο οποίος περιλαμβάνει παιδαγωγικά, διοικητικά, οργανωτικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά, και κοινωνικά καθήκοντα (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Ανάμεσα στις βασικές του προτεραιότητες είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, η διευθέτηση και η θετική αξιοποίηση των συγκρούσεων, η ενίσχυση της αμφίδρομης επικοινωνίας (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016). Για να επιτύχει σε αυτούς τους τομείς ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά και ικανότητες, όπως επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητα σύνθεσης, ώστε να καθίσταται αποτελεσματικός στο ρόλο του (Παπαγεωργάκης, 2013). Η σύγχρονη αντίληψη για το διευθυντή – ηγέτη δεν απαιτεί μόνο την απλή διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων, αλλά ένα συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών που πείθει τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν και να οικοδομήσουν από κοινού ένα όραμα για το σχολείο. Ανάμεσα σε αυτά τα χαρακτηριστικά συγκαταλέγεται η αυτοπεποίθηση, η αποφασιστικότητα, η ευφυΐα, η πρωτοβουλία, η δικαιοσύνη και η ακεραιότητα, η επικοινωνιακή ικανότητα, η ηγετική ικανότητα, η βαθιά γνώση της ανθρώπινης φύσης,

η υποστηρικτικότητα (Gold et al, 2003). Επιπλέον θα πρέπει να διαθέτει μια σειρά από δεξιότητες ώστε να αναπτύσσει συμμετοχικές και συναδελφικές δραστηριότητες και συνεργασίες, να εμπνυχώνει και να παρακινεί τους συναδέλφους, να καλλιεργεί φιλικές και προσωπικές σχέσεις μαζί τους, να δημιουργεί το όραμα του σχολείου και τις προϋποθέσεις υλοποίησης των στόχων, να αποτελεί φορέα καινοτόμων ιδεών, αλλά και ενθάρρυνσης πρωτοβουλιών και καινοτομιών από το προσωπικό, να είναι θετικός στις αλλαγές και να βοηθά καθημερινά τους συνεργάτες του (Morgan, 1996). Ο αποτελεσματικός διευθυντής αναμορφώνει και αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας, συντονίζει μια ομάδα ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αποτελεί το πρότυπο στο χώρο του σχολείου για διδακτικά, επαγγελματικά, παιδαγωγικά ζητήματα, διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων της σχολικής κοινότητας, αυξάνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω της συνεργασίας των εμπλεκόμενων μερών (Στραβάκου, 2003α, :27-29) και δείχνει κατανόηση και ευαισθησία στις προσωπικές ανάγκες των υφισταμένων του.

Η συμπεριφορά του προϊσταμένου στη σχολική μονάδα, επηρεάζει τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια την απόδοση και την ικανοποίησή τους από το εργασιακό τους περιβάλλον (Price, 2012b· Leithwood, 2007) αλλά και ο ίδιος επηρεάζεται από αυτούς. Ένα καλό εργασιακό περιβάλλον, βοηθά τον ηγέτη του σχολείου να υποκινήσει τους συνεργάτες του με αποτέλεσμα να βελτιώσει την απόδοσή τους καθώς η υποκίνηση συνδέεται με την ηγεσία και την ανθρωποκεντρική διοίκηση που εκείνη ασκεί. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β). Στην ανθρωποκεντρική διοίκηση, ο διευθυντής εκτιμά, σέβεται και υποστηρίζει τους συναδέλφους του, αναγνωρίζει ότι παρακινούνται από διαφορετικά πράγματα και έχουν άλλες ανάγκες, φέρεται με αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη, μοιράζει αρμοδιότητες, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες, τις καινοτόμες ιδέες και κυρίως τη συμμετοχή των συναδέλφων στη λήψη αποφάσεων, προωθώντας τη συλλογικότητα και τη συνευθύνη, ενώ επιβραβεύει το έργο τους και τους ενημερώνει για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, προωθώντας την αυτονομία του εκπαιδευτικού και την ισοτιμία μεταξύ του ιδίου και των μελών του συλλόγου διδασκόντων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α · Price, 2012b· Lazaridou & Iordanides, 2011).

Η ποιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας του διευθυντή με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς τους είναι αυτό που καθορίζει σε μεγάλο

βαθμό την ύπαρξη θετικού κλίματος και αποτελεί ένα από τα ζωτικά χαρακτηριστικά του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος (Παπαγεωργάκης, 2013 · Πασιαρδή, 2001:44). Η εδραίωση αποτελεσματικής επικοινωνίας τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αποτελεί βασικό άξονα της διοικητικής ευθύνης του διευθυντή, αφού ως υπεύθυνος για τη λειτουργία του διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τομέα της επικοινωνίας ενώ απαιτείται ένα άριστα δομημένο επικοινωνιακό σύστημα (Πασιαρδής, 2004:88 · Γουρναρόπουλος, 2007:62). Ο κομβικός ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα υποστηρίζεται ότι είναι αποτέλεσμα χειρισμών σε τέσσερις βασικούς πυλώνες (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α :213-216 · Γουρναρόπουλος, 2007:47)

- ✓ Της επικοινωνίας και της συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό
- ✓ Της επικοινωνίας με τους μαθητές
- ✓ Της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών του σχολείου
- ✓ Της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου

Αναφορικά με τον πρώτο πυλώνα, την επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου, πρωταρχικό καθήκον του διευθυντή θα πρέπει να είναι η καθιέρωση ενός κλίματος που προάγει την ελεύθερη επικοινωνία και την αгаστή συνεργασία μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών. Η ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας προϋποθέτει την εξασφάλιση της αρμονικής συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού (Χιώτης, 1981 · Ζάχαρης, 1985). Το στυλ ηγεσίας ως στοιχείο της συμπεριφοράς του διευθυντή , θεωρείται κρίσιμο για τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού κλίματος (Μπουραντάς, 2005: 238). Ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας, που ασκείται από ηγέτη που ζητά τη γνώμη των μελών της ομάδας και διακρίνεται για τις επικοινωνιακές και συνεργατικές του ικανότητες (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β:276) προσιδιάζει με το συμμετοχικό στυλ διοίκησης που συνιστά τον προτιμότερο τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων ώστε να μεγιστοποιείται η αποτελεσματικότητά τους (Καμπουρίδης, 2002:55) αλλά και το στυλ της ενδυνάμωσης. Βασική παραδοχή της αποτελεσματικότερης σχολικής διοίκησης είναι η ιδέα της «ενδυνάμωσης» του έργου της που περιλαμβάνει δύο σκέλη: α) την ιδιαίτερη μεταχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε με την κατάλληλη

παρακίνηση να αναβαθμίσει το μαθησιακό αποτέλεσμα και β) την ανάπτυξη δημιουργικών στελεχών (Φασούλης, 2001:188). Έτσι ο ενδυναμωμένος διευθυντής διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενθαρρύνει τις καινοτόμες ιδέες, κατανέμει την εξουσία και μεταβιβάζει την ευθύνη στα εμπλεκόμενα μέλη, μειώνοντας σταδιακά την εποπτεία και τον έλεγχο που ασκεί στους υφισταμένους του (Ζαβλανός, 2003: 190-191 · Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012:181). Η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία των σχολικών οργανισμών συνδέεται με το ανθρώπινο δυναμικό που μετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί η συμπεριφορά τους και ο τρόπος που επικοινωνούν χαρακτηρίζουν και το ποιοτικό αποτέλεσμα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:300). Επομένως ο διευθυντής που κατανέμει δίκαια και σύμφωνα με τις ικανότητες και τις κλίσεις του καθενός το έργο του σχολείου, που παρακινεί τους συνεργάτες του στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών, που σέβεται την προσωπικότητα και την άποψη του προσωπικού, που προωθεί την επαγγελματική τους βελτίωση και την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους, καλλιεργεί ένα ανοιχτό και γόνιμο επικοινωνιακό κλίμα και συμβάλλει αποφασιστικά στην εδραίωση ενός σταθερού και θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β:283· Μπάκας, 2002:263). Η υιοθέτηση ενός ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος κάνει τα άτομα να νιώθουν ασφαλή, να μιλούν και να δρουν ελεύθερα χωρίς φόβο, ενώ με την αποδοχή και την κατανόηση των ρόλων τους προωθείται η συνεργασία και η αλληλοκατανόηση, αποφεύγονται οι εντάσεις, οι διενέξεις και οι συγκρούσεις, ενώ αυξάνεται η ικανοποίηση των μελών και η ανάπτυξη του οργανισμού (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:301 · Βαρσαμίδου & Ρες, 2006). Η αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού διασφαλίζεται όταν ο διευθυντής αναθέτει αρμοδιότητες, αναγνωρίζει το έργο των συναδέλφων, επικοινωνεί ικανοποιητικά με όλους και τους κρατάει ενήμερους για σημαντικά γεγονότα και αποφάσεις (Φασούλης, 2010:139).

Η επικοινωνία διευθυντή- εκπαιδευτικών ενδυναμώνεται και με τις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, στις οποίες ο διευθυντής γνωστοποιεί τις προσδοκίες και τους στόχους για τα επίπεδα απόδοσης εκπαιδευτικών και μαθητών, παρουσιάζει τα αποτελέσματα, αξιολογούνται και αποφασίζονται οι τομείς που χρήζουν βελτίωσης (Πασιαρδή, 2001:49).

Ως προς το δεύτερο πυλώνα, την επικοινωνία του διευθυντή με τους μαθητές, ο πρώτος οφείλει να προσεγγίζει τα θέματα που αφορούν τους μαθητές επικοινωνιακά, με ειλικρινές ενδιαφέρον και παιδαγωγική κατάρτιση (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α:215),

καθώς όλο το έργο στις σχολικές μονάδες είναι δεδομένο πως έχει επίκεντρο τους μαθητές (Ζάχαρης, 1985). Στοιχεία που υποβοηθούν το διευθυντή στο έργο του είναι το γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι παιδαγωγικές γνώσεις και η γνώση της ψυχολογίας του παιδιού, ο σεβασμός στην προσωπικότητά του, η προσπάθεια επικοινωνίας και η δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών, η ικανότητα ευελιξίας, κ.ά. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:407). Επιπλέον ο διευθυντής όπως και ο εκπαιδευτικός της τάξης θα πρέπει να γνωρίζουν για ποιους λόγους απουσιάζουν συστηματικά οι μαθητές και να αναλαμβάνουν ανάλογη δράση όπως επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή. (ό.π:408). Στον τομέα της επικοινωνίας άπτεται και η παιδαγωγική αντιμετώπιση των πειθαρχικών παραπτώματων των μαθητών, (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012 α:215) ζήτημα που θα πρέπει να συζητάται ανοιχτά στο σύλλογο διδασκόντων και να λαμβάνουν γνώση όλοι οι εκπαιδευτικοί.

Ο τρίτος πυλώνας επικοινωνίας είναι ένα επιπρόσθετο καθήκον του διευθυντή, καθώς για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος απαιτείται η συχνή επικοινωνία και η ενημέρωση των γονέων (Πασιαρδή, 2001:51). Η καθιέρωση προγράμματος για τακτές ώρες επισκέψεων των γονέων στη σχολική μονάδα για ενημέρωση της προόδου αλλά και της γενικότερης συμπεριφοράς των παιδιών τους, η παρακολούθηση σχολικών εορτών και δραστηριοτήτων εκ μέρους των γονέων, η συμμετοχή σε κοινά προγράμματα δράσης, οι εκπαιδευτικές εκδρομές, η συνεργασία συλλόγου γονέων και κηδεμόνων με το σχολείο, είναι ορισμένοι μόνο από τους τρόπους που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σχολικής επικοινωνίας και στην επίτευξη των στόχων που θέτουν από κοινού σχολείο- οικογένεια- τοπική κοινότητα (ό.π). Άλλωστε η συνεργασία σχολείου- οικογένειας είναι ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αποτελεσματικών σχολείων (Thompson, 1998:9-24).

Ο τέταρτος πυλώνας στηρίζεται στην θεώρηση ότι το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός δεν θα πρέπει να είναι «κλειστό», αλλά να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του και στον κοινωνικό περίγυρο, στην οικογένεια, προκειμένου να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή, αλλά στην ευρύτερη κοινότητα που το περιβάλλει (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:411) Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει σχέσεις και δράσεις με εξωσχολικές κοινωνικές ομάδες και να συμβάλλει στην ευρύτερη πολιτισμική ανάπτυξη της περιοχής που λειτουργεί, γεγονός που βαρύνει τη σχολική ηγεσία (ό.π.). Η συνεργασία του διευθυντικού στελέχους με τις τοπικές αρχές, είναι εξίσου θεμελιώδης. Σκοπός της είναι η επίλυση πιθανών προβλημάτων του σχολείου, η δημιουργία κινήτρων για την υποκίνηση των μαθητών,

η δυνατότητα προσφοράς εμπειριών αλλά και το σχολείο από τη θέση του μπορεί να συμβάλλει στην επίλυση τοπικών προβλημάτων (ό.π.) και στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών ως φορέας πολιτιστικής ανάπτυξης. Η πραγματοποίηση σχολικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων με τη συνεργασία και άλλων κοινωνικών οργανώσεων, προάγουν τον πολιτισμό και διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει (ό.π.). Επομένως το σχολείο θα πρέπει να είναι «ανοιχτό» στον έξω κόσμο και να συμβάλλει ως φορέας εκπαίδευσης και πολιτισμού στην αναμόρφωση και βελτίωση του ανθρώπινου παράγοντα εσωτερικά και εξωτερικά των «τειχών» του.

Συμπερασματικά τρεις ομάδες δεξιοτήτων είναι εκείνες που θα πρέπει να διακρίνουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη, μέσα σε ένα αλληλοεπηρεαζόμενο εργασιακό περιβάλλον: α) η ικανότητα του «συνεργάζεσθαι», δηλαδή ο ικανός ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει διαγνωστική ικανότητα, να είναι ανεκτικός, υπομονετικός, αντικειμενικός, ουδέτερος, ευέλικτος, να σέβεται την προσωπικότητα του προσωπικού, τις ιδέες και τις απόψεις τους και να δημιουργεί κλίμα ελευθερίας του λόγου β) η επαγγελματική ικανότητα, δηλαδή να είναι σε θέση να ρυθμίζει το έργο του ώστε να κάνει εκτίμηση των καθηκόντων, των ευθυνών και των υπηρεσιακών προβλημάτων του προσωπικού, να ασκεί εποπτεία και να λαμβάνει ορθολογικές αποφάσεις γ) η αντιληπτική ικανότητα, η πλέον σημαντική, δηλαδή η ικανότητα να αντιλαμβάνεται τις λειτουργικές αδυναμίες και να εφαρμόζει προσφορότερες μεθόδους και τεχνικές εργασίας, αγνοώντας τα ασήμαντα και φτάνοντας στην ουσία του προβλήματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:275· Γεωργόπουλος, 2006, ό.π. αναφ. στο Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:275).

Εν κατακλείδι, ο διευθυντής – ηγέτης για να καλλιεργήσει ένα ευνοϊκό και θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα θα πρέπει (Ζιανίκας, 1996:166-167 · Κωνσταντίνου, 2001:131):

- να ενθαρρύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές στη δημιουργία κοινού οράματος
- να επιδιώκει να κυριαρχεί κλίμα συναδελφικότητας και συνεργασίας
- να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και να ενθαρρύνει δράσεις των συναδέλφων στην κατεύθυνση δημιουργίας ανθρώπινου κλίματος
- να μεταδίδει ενθουσιασμό στο προσωπικό

- να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να επιδοκιμάζει τις θετικές πρωτοβουλίες τους
- να παρακινεί, να παροτρύνει και να ευαισθητοποιεί τα μέλη που μπορούν να δρουν δημιουργικά
- να παρέχει κίνητρα στους εργαζόμενους

Συνοψίζοντας, οι επικοινωνιακές ικανότητες και ο τρόπος δράσης του διευθυντή απέναντι σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, εσωτερικά και εξωτερικά της σχολικής μονάδας, καθώς και το στυλ ηγεσίας που ασκεί καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση ενός θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει καταλυτικά την εύρυθμη λειτουργία και τα μαθησιακά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας.

2.8. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, το αίτημα για αποτελεσματική και ποιοτική αναβάθμιση της προσφερόμενης εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς γίνεται ολοένα και πιο επιτακτικό, με δεδομένη τόσο την αντίσταση του σχολείου στις αλλαγές όσο και τη βραδεία ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί ερευνητές, προσπάθησαν να προσδιορίσουν τους παράγοντες εκείνους που καθιστούν τα σχολεία πιο αποτελεσματικά, ανταποκρινόμενοι στο γενικό αίτημα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Με πρωτοπόρες την Αγγλία, την Αυστραλία, τις Η.Π.Α. και τη Νέα Ζηλανδία, οι έρευνες ανάδειξαν πολλούς παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου (Πασιαρδή, 2001:24). Το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους βασικότερους και πλέον αναγνωρίσιμους παράγοντες που συντελούν στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Πρώτη σημαντική έρευνα στον τομέα ήταν των Halpin & Croft (1963), που δημιούργησαν ένα δημοφιλές εργαλείο μέτρησης (The Organizational Climate Descriptive Questionnaire OCDQ), το οποίο διερευνούσε τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και του ηγέτη ενός σχολείου από τη σκοπιά των πρώτων. Εξέτασαν κατά πόσο οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό είναι αφοσιωμένοι στο έργο τους ή όχι, αν περιορίζεται ο ρόλος τους λόγω γραφειοκρατίας, αν αντλούν ευχαρίστηση από τη δουλειά τους, αν βιώνεται οικειότητα μεταξύ συναδέλφων. Υπολογίστηκε η απόσταση

που διατηρεί ο διευθυντής από το προσωπικό, η εμμονή του στο παραγόμενο έργο, κ.ά. Οι Hoy, Tarter & Kottkamp τελικά περιόρισαν τις οκτώ διαστάσεις σε έξι και μίλησαν για «ανοιχτό» και «κλειστό» σχολικό κλίμα που διαβαθμίζεται ενδιάμεσα σε αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο και πατερναλιστικό. Το 1986 οι Hoy & Clover, αναπροσαρμόζουν το ερωτηματολόγιο, επεκτείνοντας την έρευνα και στον τομέα της συμπεριφοράς των μαθητών, του ελέγχου της από τους εκπαιδευτικούς και της ακαδημαϊκής πίεσης που αισθάνονται οι εκπαιδευόμενοι. Προκύπτουν τα εργαλεία OCDQ-RE, για την πρωτοβάθμια και OCDQ-SE για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το σχολικό κλίμα διερευνήθηκε με ποικίλους τρόπους και διαφορετικά σημεία εστίασης. Ο Cheng (1991a·1991b) σε έρευνά του διαπίστωσε τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Σύμφωνα με τον Freiberg (1998), η αλληλεπίδραση των διαφόρων παραγόντων του κλίματος των σχολείων και των τάξεων μπορούν να δημιουργήσουν ένα πνεύμα υποστήριξης που επιτρέπει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να διδάξουν και να μάθουν σε βέλτιστα επίπεδα. Οι ερευνητές Taylor & Tashakkori (1995) διερεύνησαν τη σχέση των εκπαιδευτικών με τη σχολική διοίκηση και διαπίστωσαν ότι το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με την αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση του προσωπικού. Στα σχολεία του Ντιτρόιτ η έρευνα του Schweitzer (2003) κατέδειξε ότι όταν οι μαθητές βιώνουν ότι ανήκουν σε μία κοινότητα, πετυχαίνουν υψηλότερα αποτελέσματα στις εξετάσεις (Freiberg, 1999).

Στο διεθνή χώρο αναφέρονται οι έρευνες των Thomas (1972) στην Αυστραλία, του Brookover (1979) και του Keefer (1992) στις Η.Π.Α., του Cheng (1986) στο Hong Kong, και του Mortimore (1998) στη Μεγάλη Βρετανία, που παρουσιάζουν τα σχολεία μοιρασμένα μεταξύ ανοιχτού και κλειστού κλίματος (Καβούρη, 1998). Έρευνες στα σχολεία πολλών κρατών όπως στο Houston των Η.Π.Α. από τους Stevens Sanchez τη χρονική περίοδο από 1991-1994, στο Ισραήλ από τους Ben-Peretz, Schonmann και Kupermintz, αποδεικνύουν το έντονο ενδιαφέρον από τη βάση του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, το οποίο επιθυμεί τη βελτίωσή του (Freiberg, 1999).

Σημαντική για τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα είναι η έρευνα για το οργανωτικό κλίμα του δημοτικού σχολείου της Καβούρης (1998) που αποτελεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια καταγραφής του, συμπεριλάμβανε 42 πολυθέσια δημοτικά σχολεία της Αττικής και βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Hoy και Clover (1986). Στα περισσότερα εντοπίστηκε η ύπαρξη ανοιχτού κλίματος (35,7%), ενώ οι

άλλοι τύποι κλίματος σε μικρότερη συχνότητα. Η ερευνήτρια ανέφερε μεταξύ άλλων ότι το κάθε σχολείο είχε το δικό του κλίμα που καθοριζόταν από το περιβάλλον και τις συνθήκες όπως το μέγεθος και τον τύπο του σχολείου, αλλά και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των παιδιών ή της περιοχής στην οποία ανήκε το σχολείο. (Καβούρη, 1998: 181-201). Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ αυτών και του διευθυντή δεν υπήρχαν ιδιαίτερα συνεργατικές και φιλικές σχέσεις, ότι δεν διαπνέονταν από υψηλή αίσθηση του καθήκοντος, ότι υπήρχε σύγχυση στους διευθυντές σχετικά με το ρόλο και τη συμπεριφορά τους και διαπιστώθηκε η ύπαρξη απαθούς κλίματος σε πολλές σχολικές μονάδες. Επιπλέον διαπιστώθηκε ελλιπής και υποβαθμισμένη επιμόρφωση, έλλειψη καινοτομίας, απουσία κινήτρων, απαξίωση του εκπαιδευτικού έργου, γεγονός που ευθύνεται για την κατάσταση απάθειας που επικρατεί στις σχολικές μονάδες.

Εξίσου σημαντικές και αξιολογες είναι και οι έρευνες της Πασιαρδή (2001) που έλαβαν χώρα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο της Κύπρου. Η πρώτη έγινε σε 765 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των διδασκόντων και των διευθυντών για το σχολικό κλίμα που επικρατούσε στα σχολεία που υπηρετούσαν. Η δεύτερη στόχευε στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων της επαρχίας της Λευκωσίας σχετικά με το σχολικό κλίμα. Στηρίχθηκε σε ερωτήματα που αναφέρονταν στο φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον και προέβη στη διεξαγωγή συμπερασμάτων για την κατάσταση που επικρατούσε στα σχολεία «υπό το φακό των παιδιών» (Πασιαρδή, 2006 · Pasiardis, 2008).

Ο Γουρναρόπουλος (2007) στην έρευνα του για τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής του διατριβής, υποστήριξε μεταξύ άλλων, ότι ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Ο διευθυντής, πάντα σύμφωνα με την έρευνα, πρέπει να έχει αμφίδρομη επικοινωνία με όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού, όχι μόνο στο διδακτικό και εξωδιδακτικό έργο αλλά και στο πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων, ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του (Γουρναρόπουλος, 2007:249). Παρόλα αυτά, τονίζει, πολλοί διευθυντές δείχνουν να αγνοούν απαραίτητες τεχνικές χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα. (ό.π.:250).

Η Κούλα (2011), επίσης στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής, μελέτησε τις διαπροσωπικές σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου και τη συμβολή

τους στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κατέληξε, ότι η δημιουργία φιλικού σχολικού κλίματος εξαρτάται άμεσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα (εκπαιδευτικών, διευθυντών, στελεχών εκπαίδευσης, γονείς, μαθητές) και ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Επιδρούν θετικά στην επίδοση των μαθητών και δημιουργούν αισθήματα ικανοποίησης στο διδακτικό προσωπικό αλλά και στην ηγεσία για το παραγόμενο έργο. (Κούλα, 2011:206).

Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα των ερευνών αποτελούν μια σημαντική βάση δεδομένων και πηγή πληροφόρησης για κάθε νέο μελετητή του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, διαπιστώνεται σύγκλιση των ερευνητών προς την κατεύθυνση της πολύπλευρης διερεύνησης των παραγόντων που σχετίζονται με τη δημιουργία του θετικού σχολικού κλίματος. Ο παράγοντας «σχολικό κλίμα» αναδεικνύεται κυρίαρχος για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του παρεχόμενου έργου της σχολικής μονάδας. Η διαπίστωση των πεδίων που χρήζουν βελτίωσης, αναπροσαρμογής ή ποιοτικής αναβάθμισης στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, ήταν και το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ- ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 3^ο : Η μεθοδολογία της έρευνας

Μετά την παρουσίαση της προβληματικής της έρευνας και της θεωρητικής προσέγγισης των βασικών εννοιών που μας απασχόλησαν στο πρώτο μέρος, σκοπός του β' μέρους είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού και της μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα περιγράφονται ο σκοπός και οι λόγοι επιλογής της μεθόδου, ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, η περιγραφή και η δομή του ερωτηματολογίου, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, η διεξαγωγή της κυρίως έρευνας, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, η ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη.

3.1 Λόγοι επιλογής της μεθόδου- Μέσα συλλογής δεδομένων

Επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας είναι η σχολική μονάδα και το κλίμα που επικρατεί σε αυτήν, αφού σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, το σχολικό κλίμα σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες επιδρά καταλυτικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της Π.Ε της Γ' διεύθυνσης για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Οι απόψεις τους επικεντρώνονται και διερευνώνται στις εξής παραμέτρους: Επικοινωνία, Συνεργασία, Οργάνωση και Διοίκηση, Μαθητές.

Για την εξυπηρέτηση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, ώστε να μελετηθεί ένας μεγάλος αριθμός υποκειμένων, αλλά και για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Η μέθοδος που επελέγη, ως μία από τις βασικότερες μεθόδους έρευνας που χρησιμοποιείται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, της ψυχοπαιδαγωγικής αλλά και της εκπαίδευσης, είναι η επισκόπηση. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται για την διαπίστωση καταστάσεων, θέσεων, απόψεων, στάσεων, εκτιμήσεων, διαθέσεων, κ.ά. (Δημητρόπουλος, 2004:139). Ειδικότερα, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο που επιδόθηκε για συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές (Bell, 1997:122 · Κυριαζή, 2000:99). Παρά τα μειονεκτήματα, (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005:134) το γραπτό

ερωτηματολόγιο είναι το συνηθέστερο μέσο (Δημητρόπουλος, 2004:141) και χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα (Παπαναστασίου, 1996:61). Το ερωτηματολόγιο είναι το πιο διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων και μια καλή μέθοδος για τη συλλογή συγκεκριμένου τύπου πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα και με μικρό, συγκριτικά με άλλες μεθόδους, κόστος (Bell, 1997:122 · Cohen, Manion & Morrison, 2007:414). Επιπλέον μας παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσουμε μεγάλα δείγματα υποκειμένων με το ίδιο εργαλείο και να αποδελτιωθεί άμεσα. Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, λόγω του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας, της αναγκαιότητας εφαρμογής της σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα και λόγω του μικρού κόστους.

3.2. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των 475 εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Γ΄ Αθήνας, οι οποίοι δίδασκαν ή διοικούσαν σε δημόσια σχολεία γενικής αγωγής, στην περιοχή του Ιλίου, κατά το σχολικό έτος 2016-2017.

Η ποιότητα μιας έρευνας εξαρτάται και από τη στρατηγική της δειγματοληψίας και από το μέγεθος του δείγματος (Cohen, et al, 2007:149). Για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία μιας έρευνας το δείγμα, τα άτομα δηλαδή από τα οποία αντλούνται τα δεδομένα, πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Ωστόσο, αυτό συχνά είναι ανέφικτο, ιδιαίτερα στις μικρής κλίμακας έρευνες, λόγω των χρονικών περιορισμών και των πολύπλοκων στρατηγικών δειγματοληψίας που απαιτούνται. Έτσι οι ερευνητές συλλέγουν πληροφορίες από μια μικρότερη ομάδα ή από ένα υποσύνολο του πληθυσμού, που συνιστά το ερευνητικό δείγμα (Cohen, et al, 2007: 127). Η επισκόπηση της παρούσας έρευνας εστιάζει σε μια συγκεκριμένη ομάδα, με την επίγνωση ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού, παρά μόνο του ίδιου του εαυτού του (Cohen, et al, 2007:169) και άρα πρόκειται για δείγμα μη πιθανοτήτων (ό.π). Επιπλέον για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η «βολική δειγματοληψία», ή ευκαιριακή, που περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων στα οποία η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση. Άρα το δείγμα είναι βολικό και επομένως μη αντιπροσωπευτικό και αποτελείται από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και διευθυντές που υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Ιλίου και στους

οποίους η ερευνήτρια είχε πρόσβαση είτε προσωπική είτε μέσω τρίτων, κοινών γνωστών. Διαμοιράστηκαν 150 ερωτηματολόγια, 130 σε εκπαιδευτικούς και 20 σε διευθυντές, τα περισσότερα από την ίδια την ερευνήτρια, και συλλέχθηκαν 120 από εκπαιδευτικούς και 20 από διευθυντές. Σύνολο 140 ερωτηματολόγια συμπληρωμένα σωστά.

3.3 Η περιγραφή και η δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας βασίζεται σε διάφορες έρευνες που έγιναν για τα αποτελεσματικά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στην Ευρώπη τις δεκαετίες του 1980 και 1990 (Brookover, & Lezotte, 1979 · Edmonds, 1979 · Fuller, 1987, · Mortimore, Sammons, Ecob, & Stoll, 1988 · Sergiovanni & Starratt, 1993). Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε από την κ. Γ. Πασιαρδή η οποία το συνέταξε στα πλαίσια ερευνητικής προσπάθειας που υλοποίησε στο συγκείμενο της Κύπρου. Επειδή θεωρήθηκε ότι το εν λόγω ερωτηματολόγιο εξυπηρετούσε καλύτερα τους στόχους της παρούσας έρευνας, ζητήθηκε η άδεια χρήσης του από την κ. Πασιαρδή, η οποία και μας την παραχώρησε. Στο ερωτηματολόγιο έγιναν μικρές παρεμβάσεις συμπλήρωσης ή αφαίρεσης ερωτήσεων, ώστε να ταιριάζουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες και δηλώνονται.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει και διερευνά τέσσερις παραμέτρους: την επικοινωνία, τη συνεργασία, την οργάνωση και τη διοίκηση και τους μαθητές, ενώ αποτελείται από πέντε μέρη και στο σύνολό του απαρτίζεται από 32 ερωτήσεις. Είκοσι έξι ερωτήσεις αφορούν στη διερεύνηση του σχολικού κλίματος και έξι ερωτήσεις αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, κ.ά.) του δείγματος.

Στην πρώτη σελίδα, που απευθύνεται στα υποκείμενα του δείγματος, δίνονται πληροφορίες για την έννοια του σχολικού κλίματος, το σκοπό του ερωτηματολογίου, οδηγίες συμπλήρωσης και επισημαίνεται η ανωνυμία της έρευνας. Στο τέλος οι εκπαιδευτικοί δύνανται να εκφράσουν γραπτώς τις απόψεις τους για το τι θεωρούν ότι είναι σημαντικό για το κλίμα του σχολείου τους. Το ερωτηματολόγιο είναι το ίδιο για εκπαιδευτικούς και διευθυντές.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο κλίμακες μέτρησης για κάθε ερώτησή του. Στην πρώτη κλίμακα δηλώνεται η υφιστάμενη κατάσταση, αυτή δηλαδή που

βιώνει ο εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, αναφορικά με το σχολικό κλίμα, σήμερα. Στη δεύτερη κλίμακα δηλώνεται η έκφραση επιθυμίας δηλαδή ο βαθμός στον οποίο θα ήθελε το υποκείμενο να βιώνει αυτό που αναφέρει η συγκεκριμένη ερώτηση. Το ερωτηματολόγιο ζητά από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν κυκλώνοντας τον αριθμό στην ισοδιαστημική κλίμακα Likert από το 0 ως το 4 δηλώνοντας αυτό που τους εκφράζει καλύτερα. Το 0 δηλώνει ότι το περιεχόμενο της δήλωσης δεν ισχύει για την περίπτωση του εκπαιδευτικού, το 1 ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι καθόλου ικανοποιημένος από αυτό που εκφράζει η ερώτηση, το 2 ότι είναι ικανοποιημένος σε μικρό βαθμό, το 3 ότι είναι ικανοποιημένος σε μεγάλο βαθμό και το 4 ότι η ερώτηση δεν απασχολεί ή δεν ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό δηλώνοντας ουδετερότητα ή αδιαφορία, βαθμός που δεν υπήρχε στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται ως εξής:

Πρώτη σελίδα: Οδηγίες συμπλήρωσης.

Α΄ μέρος: διερευνά την επικοινωνία με 8 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στη μορφή, τη συχνότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών για θέματα που σχετίζονται τόσο με τους γενικούς σκοπούς του σχολείου όσο και με τους ειδικούς στόχους κάθε τάξης. Από το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο αφαιρέθηκε μία ερώτηση ως επικάλυψη μιας άλλης.

Β΄ μέρος: διερευνά την συνεργασία με 7 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις σχετίζονται με το γενικότερο πνεύμα συνεργασίας που διαμορφώνεται μεταξύ του διδακτικού προσωπικού αλλά και μεταξύ του τελευταίου και του διοικητικού προσωπικού μιας εκπαιδευτικής μονάδας, για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη λειτουργία της και επιπλέον για την συνεργασία στην εφαρμογή καινοτομιών.

Γ΄ μέρος: διερευνά την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας με 5 ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με θέματα κανονισμών και επίσημων διαδικασιών που εφαρμόζει κάθε το σχολείο για τη λειτουργία του. Στην παράμετρο αυτή αφαιρέθηκαν δύο ερωτήσεις που αφορούσαν τον αξιολογητή και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο διδάσκων από αυτόν, καθώς δεν υφίσταται ο θεσμός αυτός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και μια ερώτηση για την γραπτή ανατροφοδότηση από τον προϊστάμενο που επίσης δεν υφίσταται ως διαδικασία, ενώ διατηρήθηκε η ερώτηση για την προφορική ανατροφοδότηση.

Δ΄ μέρος: διερευνά την παράμετρο που σχετίζεται με τους μαθητές με 6 ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται στις ανάγκες των μαθητών, στην προετοιμασία τους για το μέλλον και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, στην ποιότητα της

παρεχόμενης εκπαίδευσης και στο περιβάλλον στο οποίο προσφέρεται και τέλος στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι μπορούν να αποδώσουν για το καλό των μαθητών.

Ε' μέρος: αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις, για το φύλο, τη σχέση με το δημόσιο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας και το ρόλο του υποκειμένου στη σχολική μονάδα (διευθυντής ή εκπαιδευτικός). Στο Ε' μέρος προστέθηκε μία ερώτηση που αφορά στη σχέση του υποκειμένου με το δημόσιο (μόνιμος ή αναπληρωτής) διότι υποθέτουμε από την εμπειρία μας ότι οι δύο αυτές κατηγορίες βιώνουν διαφορετικά το σχολικό κλίμα ανάλογα με την εργασιακή τους σχέση. Τέλος παρέχεται περιθώριο για το σχολιασμό και τη γραπτή αποτύπωση της υποκειμενικής αντίληψης των συμμετεχόντων για το σχολικό κλίμα και τη σημαντικότητά του στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

3.4 Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Στην επιστημονική έρευνα για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των μετρήσεων τίθενται συγκεκριμένα κριτήρια ερευνητικής συνέπειας. Πριν τη χρήση κάποιου ερωτηματολογίου επιβάλλεται η εξέταση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του. Η «φαινομενική» εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που το ερωτηματολόγιο μετρά ή περιγράφει αυτό που θεωρείται ότι μετρά ή περιγράφει, (Πασιαρδή, 2001: 100) και για το λόγο αυτό είναι σημαντική η ακρίβεια και η σαφήνεια του περιεχομένου του ερευνητικού εργαλείου.

Ένα ερωτηματολόγιο διαθέτει αξιοπιστία εάν δίνει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάτω από ίδιες ή παρεμφερείς συνθήκες (Πασιαρδή, 2001:101). Είναι ο βαθμός στον οποίο ένα ερωτηματολόγιο παρέχει παρόμοια αποτελέσματα υπό σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις (Cohen et al, 2007:199).

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μοιράστηκαν 20 αντίτυπα για πιλοτική έρευνα (Cohen et al, 2007) στο σχολείο που υπηρετούσε η ερευνήτρια, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διευκρινίσεων, να διαπιστωθούν ασάφειες στη διατύπωση, η διερεύνηση πιθανών προβλημάτων στην κατανόηση κάποιων ερωτήσεων, αλλά και να διατυπωθούν από τους συναδέλφους προτάσεις βελτίωσης των σημείων που τους δυσκόλεψαν, ώστε να ρυθμιστεί ανάλογα το ερευνητικό

εργαλείο (Bell, 1997) και να προσδιοριστεί ο μέσος όρος συμπλήρωσής του. Ο μέσος όρος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά. Πράγματι, με γνώμονα τις εύστοχες παρατηρήσεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών και τις διαπιστώσεις της πιλοτικής εφαρμογής, επιφέραμε ήσσονος σημασίας βελτιώσεις στη μορφή, τις οδηγίες και στη κλίμακα Likert. Οι απαντήσεις αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 20 προκειμένου να διαπιστωθεί ο συντελεστής αξιοπιστίας Chronbach's Alpha.

Για τη μέτρηση της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) του ερωτηματολογίου, που αφορά την ομοιογένεια των απαντήσεων στα ερωτήματα του οργάνου μέτρησης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος α του Cronbach. Αξιολογεί την εσωτερική συνέπεια μιας έρευνας που αποτελείται από μεταβλητές που μετρούνται σε κλίμακα Likert ή ισοδιαστημική κλίμακα.

Στο παρόν ερωτηματολόγιο υπάρχουν πέντε σαφείς ενότητες ερωτήσεων που χρησιμοποιούν κοινή κλίμακα μέτρησης και οδηγούν στη μέτρηση ενός χαρακτηριστικού. Πραγματοποιείται ο έλεγχος αξιοπιστίας για κάθε ομάδα ερωτήσεων που προσδιορίζουν κάθε παράμετρο μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης ή επιθυμίας με τη δημιουργία 8 δευτερογενών μεταβλητών, 2 ανά παράμετρο (1: υφιστάμενη κατάσταση, 2: επιθυμία) (Καρυπίδου, 2009:29). Αυτές οι δευτερογενείς μεταβλητές δημιουργούνται από το μέσο όρο των απαντήσεων των ερωτήσεων κάθε παραμέτρου.

Οι περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται κοινή κλίμακα στις παραμέτρους του σχολικού κλίματος που προσδιορίζουν κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό είναι οι εξής:

Επικοινωνία - υφιστάμενη κατάσταση & Επικοινωνία – επιθυμία

Συνεργασία - υφιστάμενη κατάσταση & Συνεργασία – επιθυμία

Οργάνωση /διοίκηση- υφιστάμενη κατ. & Οργάνωση και διοίκηση – επιθυμία

Μαθητές - υφιστάμενη κατάσταση & Μαθητές – επιθυμία

Εφαρμόζοντας ανάλυση αξιοπιστίας (alpha Cronbach) στις παραπάνω παραμέτρους ερωτήσεων, προκύπτουν οι ακόλουθες τιμές:

Επικοινωνία - υφιστάμενη κατάσταση (8 ερωτήσεις): **0,835**

Επικοινωνία – επιθυμία (8 ερωτήσεις): **0,869**

Συνεργασία - υφιστάμενη κατάσταση (7 ερωτήσεις): **0,801**

Συνεργασία – επιθυμία (7 ερωτήσεις): **0,872**

Οργάνωση και διοίκηση - υφιστάμενη κατάσταση (5 ερωτήσεις): **0,624**

Οργάνωση και διοίκηση - επιθυμία (5 ερωτήσεις): **0,561**

Μαθητές - υφιστάμενη κατάσταση (6 ερωτήσεις): **0,786**

Μαθητές – επιθυμία (6 ερωτήσεις): **0,879**

Η κλίμακα των περισσότερων στοιχείων διαθέτει καλή αξιοπιστία καθώς ο συντελεστής Alpha, ο οποίος βρίσκεται κοντά στην τιμή 0,7 και άνω, κρίνεται ικανοποιητικός. Όσο η τιμή του alpha υπερβαίνει το 0.70 τόσο πιο αξιόπιστο και έγκυρο θεωρείται το ερωτηματολόγιο. (Στην περίπτωση της οργάνωσης και διοίκησης που ο συντελεστής Alpha είναι χαμηλός αυτός βελτιώνεται με την αφαίρεση ενός στοιχείου σε κάθε περίπτωση. Βλ. και Καρυπίδου, 2007: 30-34).

3. 5 Διεξαγωγή της έρευνας- Συλλογή δεδομένων

Η διαδικασία διεξαγωγής της κυρίως έρευνας ακολούθησε δύο φάσεις: σε πρώτη φάση, όπως ήδη αναφέρθηκε, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου τον Μάιο του 2017 και στη συνέχεια επιφέραμε βελτιώσεις βάσει των παρατηρήσεων και των υποδείξεων που λάβαμε. Η διανομή των ερωτηματολογίων και η συλλογή τους αφορά στη δεύτερη φάση της έρευνας και διεξήχθη τον Ιούνιο του 2017.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν με δύο τρόπους: είτε από την ίδια την ερευνήτρια είτε μέσω γνωστών συναδέλφων. Στην πρώτη περίπτωση η ερευνήτρια επισκέφτηκε προσωπικά σχολικές μονάδες που ήταν κοντά στο δικό της σχολείο και είχε υπηρετήσει στο παρελθόν και ενημέρωσε το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους διευθυντές για το σκοπό της έρευνας. Η συλλογή των ερωτηματολογίων γίνονταν από

την ίδια την ερευνήτρια, ενώ πολλά συμπληρώνονταν επί τόπου. Η ερευνήτρια επέλεξε αρκετές σχολικές μονάδες στις οποίες είχε υπηρετήσει στο παρελθόν καθώς θεωρούσε ότι η προσωπική επαφή και ενδεχομένως η αλληλοεκτίμηση θα αποτελούσε υψηλό κίνητρο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και τη συμμετοχή των συναδέλφων στην έρευνα. Στη δεύτερη περίπτωση η ερευνήτρια παρέδιδε ένα συγκεκριμένο αριθμό ερωτηματολογίων σε συνάδελφο που αναλάμβανε την ευθύνη διανομής στο σχολείο υπηρετήσής του, ελέγχου συμπλήρωσης και συλλογής των στοιχείων. Στη συνέχεια η ερευνήτρια συναντούσε τον/την εκπαιδευτικό και παραλάμβανε τα ερωτηματολόγια. Διανεμήθηκαν 150 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα 120 από εκπαιδευτικούς και 20 από διευθυντές από 21 συνολικά σχολικές μονάδες της περιοχής του Ιλίου, ποσοστό περίπου 30% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών του Ιλίου (475 εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τη διεύθυνση της Γ' Αθήνας).

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση και η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 20. Για την παρουσίαση των κύριων ευρημάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τα ακόλουθα στατιστικά κριτήρια: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συχνότητες, το στατιστικό κριτήριο t test για την εύρεση διαφορών μεταξύ ομάδων, όπως και η στατιστική διαδικασία της Ανάλυσης της Διασποράς (ANOVA) και το Tukey HSD test για πολλαπλές συγκρίσεις (Πασιαρδή, 2001:108, Καρυπίδου, 2007:43). Αυτές οι παραμετρικές μέθοδοι μπορούν να εφαρμοστούν επειδή οι παράμετροι του σχολικού κλίματος μετρούνται σε ισοδιαστημική κλίμακα. Σε αρκετές περιπτώσεις, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, εκτός από τους πίνακες χρησιμοποιήθηκαν σχεδιαγράμματα και γραφήματα για μία πληρέστερη και πιο λεπτομερή απεικόνιση της πραγματικότητας της έρευνας (Πασιαρδή, 2001:108). Για τα γραφήματα αξιοποιήθηκε το EXCEL του Microsoft Office 2010.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του εμπειρικού μέρους της εργασίας αυτής.

Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αρχικά τα ατομικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος και στη συνέχεια διερευνώνται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις 4 παραμέτρους σύμφωνα με τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση αξιοποιεί το σύνολο των 26 ερωτήσεων ως προς την υφιστάμενη κατάσταση και την έκφραση επιθυμίας.

4.1 Περιγραφή του δείγματος

Στους πίνακες που ακολουθούν γίνεται η ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων του δείγματος. Πρόκειται για στοιχεία που αφορούν την επαγγελματική θέση ευθύνης, το φύλο των υποκειμένων, τη σχέση εργασίας, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται αναλυτικότερα στους πίνακες 1, 2,3,4,5 και 6 που ακολουθούν.

4.1.1 Η θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών του δείγματος

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν κατέχουν θέση ευθύνης ή όχι. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1 και το γράφημα, οι 120 από τους 140 ερωτηθέντες ήταν εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης (ποσοστό 85,7%) και οι 20 από τους 140 (ποσοστό 14,3%) ήταν διευθυντές και άρα κατείχαν διοικητική θέση ευθύνης. Επομένως, σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τη μεταβλητή «θέση ευθύνης» η πλειονότητα των συμμετεχόντων του δείγματος ανήκει σε διδάσκοντες οι οποίοι και δεν κατέχουν διοικητική θέση ευθύνης.

Πίνακας 1: Ποσοστό απαντήσεων με βάση τη θέση (n=140)

ΘΕΣΗ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	120	85,7	85,7
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	20	14,3	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	



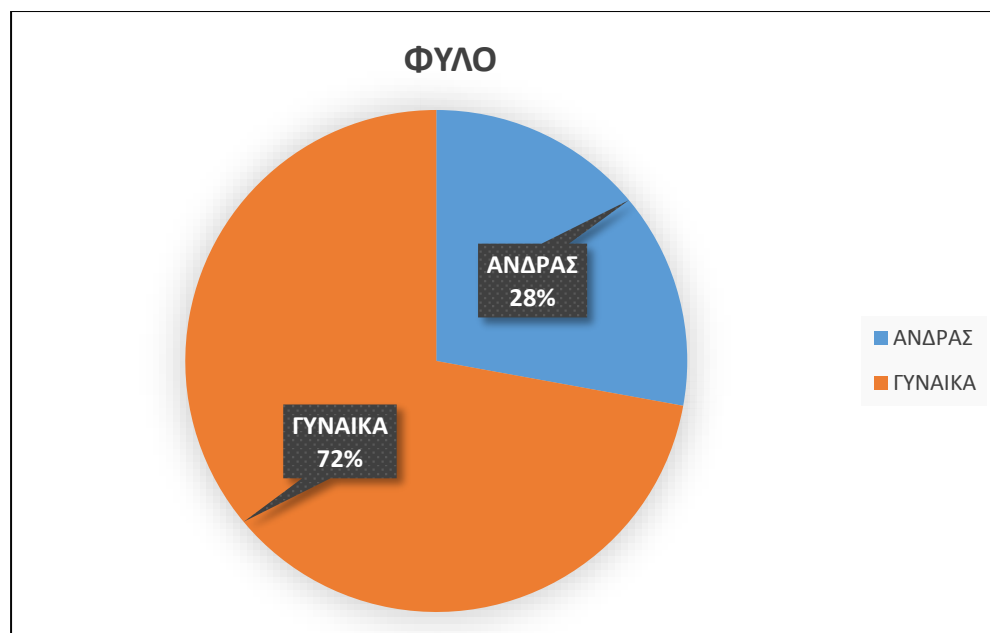
Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση τη θέση υπηρεσίας

4.1.2 Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος

Ο Πίνακας 2 και το Γράφημα 2 παρουσιάζουν την κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο. Όπως φαίνεται στην παρούσα έρευνα οι γυναίκες συμμετείχαν με μεγαλύτερο ποσοστό από τους άνδρες, γεγονός αναμενόμενο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα συμμετείχαν 39 άντρες (ποσοστό 27,9%) και 101 γυναίκες (ποσοστό 72,1%).

Πίνακας 2: Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο (n=140)

ΦΥΛΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
	ΑΝΤΡΑΣ	39	27,9	27,9
	ΓΥΝΑΙΚΑ	101	72,1	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	



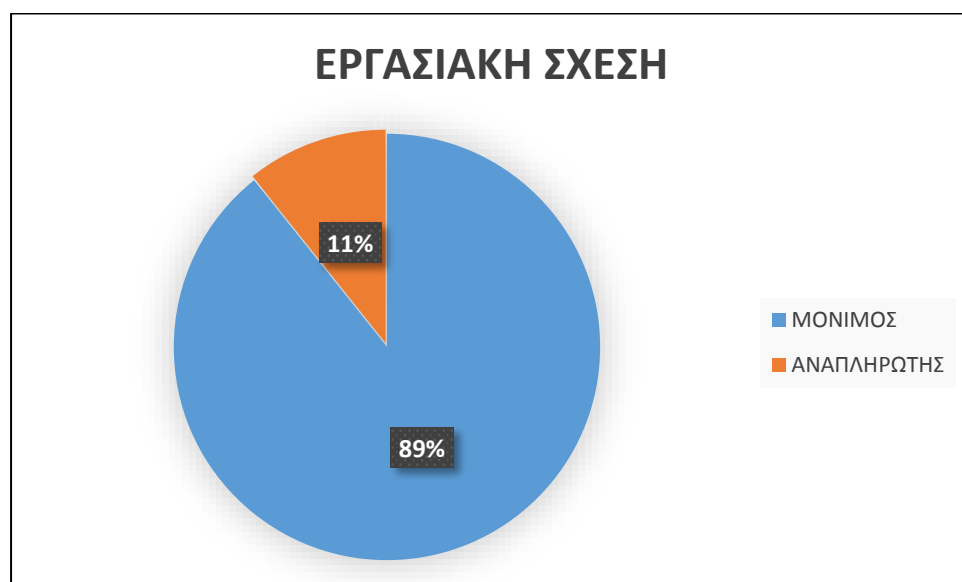
Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

4.1.3 Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

Ο Πίνακας 3 και το Γράφημα 3 παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων αναφορικά με τη μεταβλητή «σχέση εργασίας» των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η ανάλυση του δείγματος μας πληροφορεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν το 2016-17 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Γ' Αθήνας στην περιοχή του Ιλίου ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα οι 125 από τους 140 που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 89,3%), ενώ οι αναπληρωτές ήταν 15 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10,7%).

Πίνακας 3: Ανάλυση δείγματος με βάση τη σχέση εργασίας (n=140)

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΜΟΝΙΜΟΣ	125	89,3	89,3
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	15	10,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	



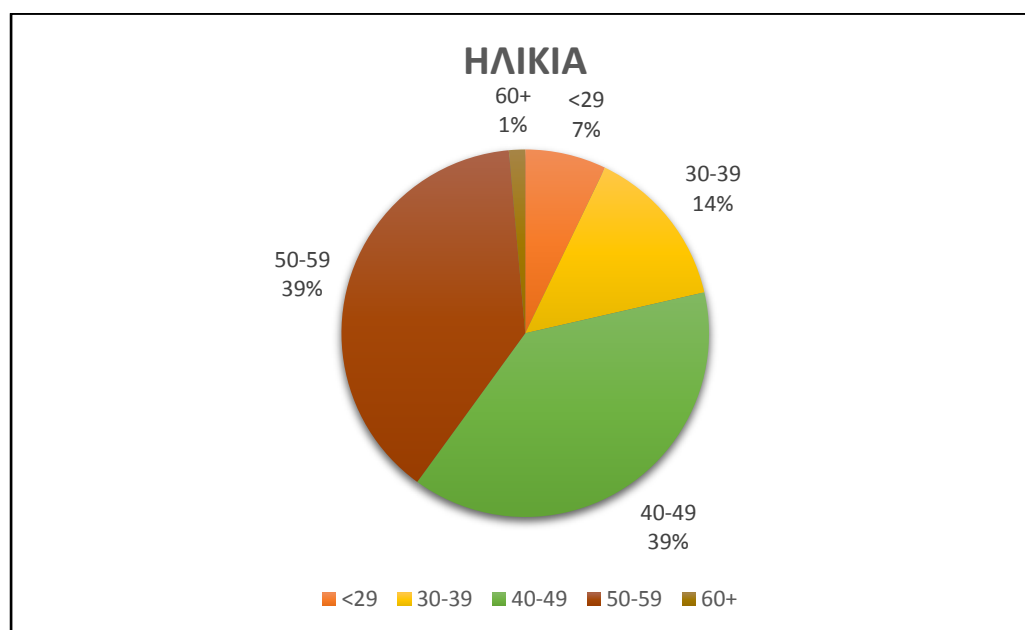
Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος με βάση τη σχέση εργασίας.

4.1.4 Η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος

Ο πίνακας 4 και το γράφημα 4 παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων αναφορικά με τη μεταβλητή «ηλικία» των εκπαιδευτικών του δείγματος. Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα το δείγμα είναι χωρισμένο σε πέντε ηλικιακές ομάδες. Δύο ομάδες έχουν τη μεγαλύτερη (54 ατόμων) και ισόβαθμη εκπροσώπηση με ποσοστό 38,6%, οι ηλικίες 40-49 και 50-59. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα από 30 έως 39 έτη με 20 εκπαιδευτικούς και ποσοστό 14,6% επί του δείγματος και η ηλικιακή ομάδα μέχρι 29 έτη με ποσοστό 7,1% και 10 εκπαιδευτικούς σύνολο. Τελευταία κατατάσσεται η ηλικιακή ομάδα με εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 60 ετών η οποία απαρτίζεται από 2 εκπαιδευτικούς και καταλαμβάνει ποσοστό 1,4% επί του δείγματος.

Πίνακας 4: Ηλικία υποκειμένων του δείγματος (n=140)

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
<29	10	7,1	7,1
30-39	20	14,3	21,4
40-49	54	38,6	60,0
50-59	54	38,6	98,6
60+	2	1,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	



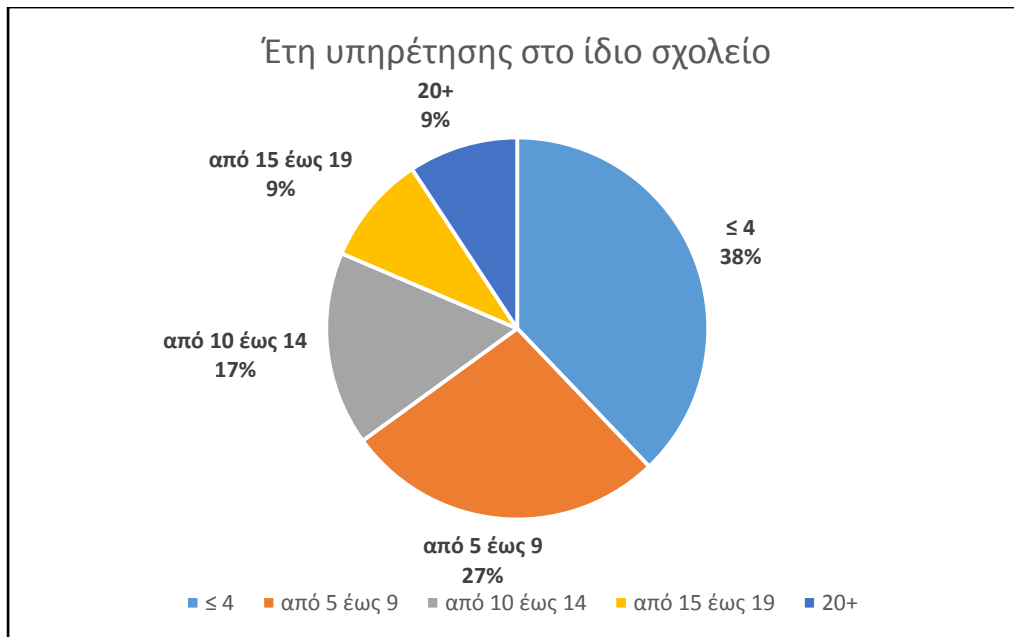
Γράφημα 4: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία.

4.1.5 Έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας που είχαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ο πίνακας 5 και το γράφημα 5 παρουσιάζουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (37,9%) ανήκε στην ομάδα με λιγότερα από τέσσερα έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα γεγονός που πιθανά να υποδηλώνει τις συχνές μετακινήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και ακολουθεί η ομάδα με 5 έως 9 έτη παρουσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και ποσοστό 27,1% επί του δείγματος. Το 16,4% παρέμενε στο ίδιο σχολείο από 10-14 έτη και οι ομάδες με το μικρότερο ποσοστό εκπροσώπησης μοιράζονται και το ίδιο ποσοστό (9,3%). Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 15-19 έτη υπηρεσίας στην ίδια μονάδα και για την ομάδα που έχει περισσότερα από 20 έτη.

Πίνακας 5: Ανάλυση σχετικά με το χρόνο υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (n=140)

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΓΕΚΡΙΜΕΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
	<=4	53	37,9	37,9
	5-9	38	27,1	65,0
	10-14	23	16,4	81,4
	15-19	13	9,3	90,7
	20+	13	9,3	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	



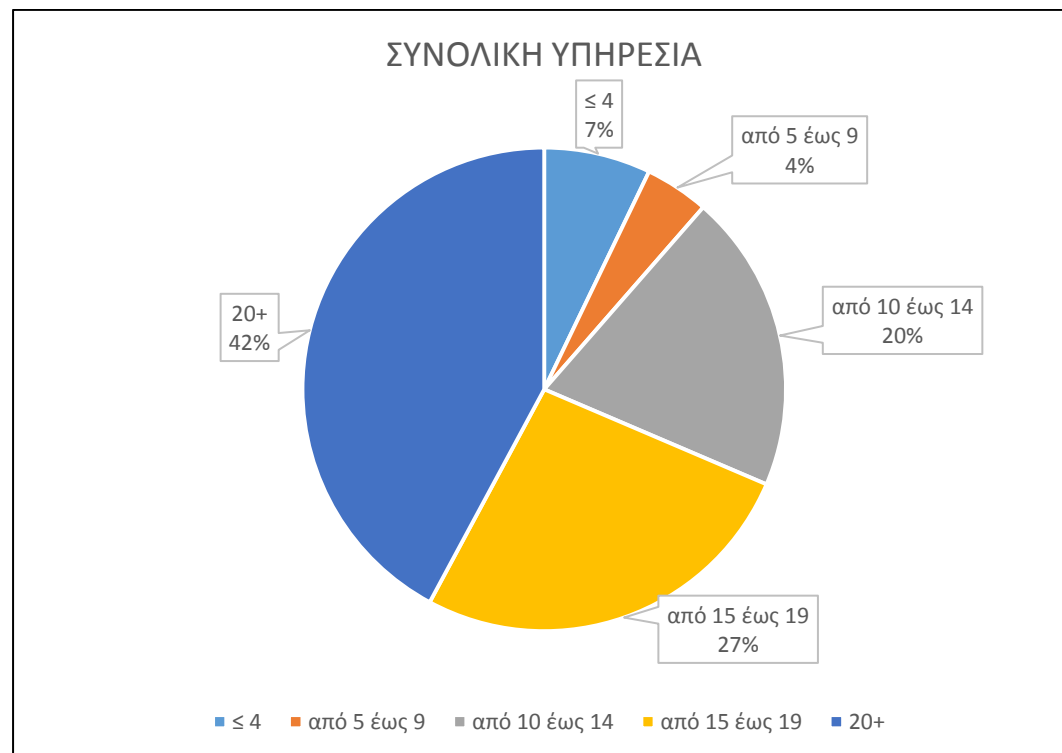
Γράφημα 5: Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.

4.1.6 Τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

Όσον αφορά στα συνολικά έτη υπηρεσίας που είχαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ο πίνακας 6 και το γράφημα 6 εμφανίζουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (42,1%) είναι οι διδάσκοντες με περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας, γεγονός που υποδηλώνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος διαθέτει πολύχρονη εργασιακή εμπειρία και ως εκ τούτου αποκρυσταλλωμένη άποψη αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπλέον δηλώνει ότι στα σχολεία του Ιλίου μεγάλο μέρος του διδακτικού προσωπικού είναι άνω των 40 ετών. (Βλ. και μεταβλητή «ηλικία») Ακολουθούν οι διδάσκοντες με 15-19 χρόνια συνολικής υπηρεσίας με ποσοστό 26,4% και οι διδάσκοντες με 10-14 χρόνια συνολικής υπηρεσίας με ποσοστό 20%. Τέλος οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 4 έτη συνολικής υπηρεσίας καλύπτουν το 7,1% του δείγματος και οι εκπαιδευτικοί με 5-9 έτη συνολικής υπηρεσίας έχουν το μικρότερο ποσοστό εκπροσώπησης και καλύπτουν μόλις το 4,3% του δείγματος.

Πίνακας 6: Συνολική Υπηρεσία (n=140)

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
<=4	10	7,1	7,1
5-9	6	4,3	11,4
10-14	28	20,0	31,4
15-19	37	26,4	57,9
20+	59	42,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	



Γράφημα 6: Κατανομή του δείγματος με βάση τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας.

4.2 Έλεγχος χ^2 test ρόλου και δημογραφικών μεταβλητών

Η κατανομή του δείγματος αναφορικά με τους εργασιακούς ρόλους που αναλαμβάνει η κάθε υποομάδα, δηλαδή διευθυντές ή εκπαιδευτικοί, διαμορφώνει διαφορετικό δημογραφικό προφίλ σε σχέση με τις μεταβλητές φύλο, ηλικία, συνολική υπηρεσία, υπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, εργασιακή σχέση. Ειδικότερα, αναφορικά με το φύλο, όπως φαίνεται στον πίνακα 7, που ακολουθεί, το ποσοστό των αντρών διευθυντών είναι ισοδύναμο με το ποσοστό των γυναικών διευθυντών. Από τους 20 διευθυντές που συμμετείχαν οι 10 ήταν άντρες και οι υπόλοιποι 10 ήταν γυναίκες. Το 75,83% των διδασκόντων είναι γυναίκες και το 24,16% των διδασκόντων είναι άντρες. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική δηλαδή η θέση ενός διδάσκοντα στο σχολείο επηρεάζεται από το φύλο ($\text{sig}<0,05$). Σύμφωνα δηλαδή με το δείγμα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι γυναίκες. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι διευθυντικές θέσεις των σχολείων που εξετάστηκαν είναι μοιρασμένες εξίσου σε άνδρες και γυναίκες.

Πίνακας 7: Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας στη σχολική μονάδα* Φύλο

		ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΑΝΤΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	
ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	24,16%	75,83%	85,7%
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	50%	50%	14,3%
ΣΥΝΟΛΟ		27,9%	72,1%	100%
Sig 0,017				

Ο πίνακας 8 εξετάζει τη θέση (διευθυντές ή διδάσκοντες) των υποκειμένων του δείγματος σε συνάρτηση με την ηλικία τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό δηλαδή το 80% των διευθυντών κατανέμεται στην ηλικιακή ομάδα των 50-59 ετών ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό κατανέμεται στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, γεγονός αναμενόμενο καθώς για να καταλάβει ένας εκπαιδευτικός μια διευθυντική θέση θα πρέπει να διαθέτει δεκαετή (10) τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία (άρθρο 17 του ν.4327/2015), ενώ θα πρέπει να διαθέτει και τυπικά προσόντα (απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, κ. ά). Στους διευθυντές η ηλικιακή ομάδα 29 ή λιγότερο δεν εκπροσωπείται καθόλου. Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών

παρατηρείται μεγαλύτερο ποσοστό στην ομάδα 40-49 με ποσοστό 43,33%, ακολουθεί με ποσοστό 31,67%, η ηλικιακή ομάδα 50-59, με ποσοστό 15,83%, η ηλικιακή ομάδα 30-39, με ποσοστό 8,3%, η ηλικιακή ομάδα 29 ή λιγότερο και τέλος με ποσοστό 0,83% η ηλικιακή ομάδα των 60 και πάνω. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική δηλαδή η θέση ενός διδάσκοντα στο σχολείο επηρεάζεται από την ηλικία ($\text{sig}<0,05$). Με άλλα λόγια ο πίνακας παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό των διδασκόντων να είναι 40-49 ετών και των διευθυντών να είναι 50-59 ετών, ενώ δεν υπάρχει κανένας διευθυντής στο δείγμα μικρότερος των 29 ετών.

Πίνακας 8: Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας στη σχολική μονάδα * Ηλικία

		ΗΛΙΚΙΑ					ΣΥΝΟΛΟ
		<29	30-39	40-49	50-59	60+	
ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	8,3%	15,83%	43,33%	31,67%	0,83%	85,7%
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	0	5%	10%	80%	5%	14,3%
ΣΥΝΟΛΟ		7,1%	14,3%	38,6%	38,6%	1,4%	100%
Sig 0,000							

Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τη συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών του δείγματος (75%) να έχει συνολική υπηρεσία πάνω από 20 χρόνια, το 15% να έχει συνολική υπηρεσία 15-19 χρόνια και το 10% να έχει συνολική υπηρεσία 10-14 χρόνια. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών (36,67%) έχει συνολική υπηρεσία πάνω από 20 χρόνια και το 28,33% έχει συνολική υπηρεσία 15-19 χρόνια. Δηλαδή το 65% περίπου, υπηρετεί περισσότερα από 15 έτη και επομένως διαθέτει σημαντική διδακτική εμπειρία. Το 21,67% έχει συνολική υπηρεσία 10-14 χρόνια, το 8,3% έχει συνολική υπηρεσία λιγότερα από 4 χρόνια και το 5% έχει συνολική υπηρεσία 5-9 χρόνια. Στο δείγμα μας δεν εκπροσωπούνται από τους διευθυντές, οι κατηγορίες με 0-4 και 5-9 χρόνια συνολικής υπηρεσίας. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική δηλαδή η θέση ενός διδάσκοντα στο σχολείο επηρεάζεται από τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση ($\text{sig}<0,05$).

Πίνακας 9: Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας στη σχολική μονάδα * Συνολικά χρόνια υπηρεσίας.

		ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ					ΣΥΝΟΛΟ
		≤4	5-9	10-14	15-19	20+	
ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	8,3%	5%	21,67%	28,33%	36,67%	85,7%
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	0	0	10%	15%	75%	14,3%
ΣΥΝΟΛΟ		7,1%	4,3%	20%	26,4%	42,1%	100%
Sig 0,027							

Στον πίνακα 10 οι διευθυντές κατανέμονται κυρίως στην ομάδα των 5-9 ετών υπηρεσίας στο σχολείο με ποσοστό 45% και στην ομάδα 0-4 ετών υπηρεσίας στο σχολείο με ποσοστό 35%. Οι διευθυντές κάθε τρία (3) έτη αξιολογούνται εκ νέου και είναι πιθανό με τα μόρια που θα συγκεντρώσουν να μετακινηθούν σε άλλη σχολική μονάδα, που είναι και το σύνηθες, ενώ συνυπολογίζονται και οι προτιμήσεις τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των διδασκόντων (38,3%) έχει λιγότερα από 4 χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο γεγονός που σημαίνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικό μετακινείται. Ακολουθούν οι διδάσκοντες με 5-9 έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο με ποσοστό 24,16%. Η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική δηλαδή η θέση ενός διδάσκοντα στο σχολείο δεν επηρεάζεται από τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο (sig>0,05).

Πίνακας 10: Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας στη σχολική μονάδα * Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.

		ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ					ΣΥΝΟΛΟ
		≤4	5-9	10-14	15-19	20+	
ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	38,3%	24,16%	18,33%	10,83%	8,3%	85,7%
	ΔΙΕΥΘ/ΝΤΗΣ	35%	45%	5%	0	15%	14,3%
ΣΥΝΟΛΟ		37,9%	27,1%	16,4%	9,3%	9,3%	100%
Sig 0,106							

Από τον πίνακα 11 διαπιστώνεται ότι όλοι οι διευθυντές είναι μόνιμοι διδάσκοντες. Η διαφορά είναι δεν στατιστικά σημαντική δηλαδή η θέση ενός διδάσκοντα στο σχολείο δεν επηρεάζεται από την εργασιακή του σχέση (sig>0,05).

Βέβαια τα αποτελέσματα αυτά σχετίζονται κατά κύριο λόγο με το γεγονός ότι το δείγμα υπηρετεί στην πρωτεύουσα όπου δεν υπάρχουν αναπληρωτές που εκτελούν και χρέη διευθυντή όπως για παράδειγμα συμβαίνει σε δυσπρόσιτες περιοχές.

Πίνακας 11: Ποιος είναι ο ρόλος σας στη σχολική μονάδα * Εργασιακή σχέση

		ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΜΟΝΙΜΟΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	
ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	87,5%	12,5%	85,7%
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	100%	0	14,3%
ΣΥΝΟΛΟ		89,3%	10,7%	100%
Sig 0,094				

4.3 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο διερευνώνται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις τέσσερις (4) παραμέτρους σύμφωνα με τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση αξιοποιεί το σύνολο των 26 ερωτήσεων ως προς την υφιστάμενη κατάσταση και την έκφραση επιθυμίας.

Το κεφάλαιο αυτό της ανάλυσης και συζήτησης των δεδομένων αποτελείται από δύο υποκεφάλαια, όπου το καθένα από αυτά αναφέρεται σε διαφορετικό στόχο.

Στο πρώτο υποκεφάλαιο διενεργήθηκε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και σε αυτό το πλαίσιο διερευνήθηκαν στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics) όπως είναι η μέση τιμή (M). Παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Η παρουσίαση γίνεται συγκριτικά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά. Ομαδοποιούνται με βάση τις 4 παραμέτρους του σχολικού κλίματος που μετρούν. Ταυτόχρονα γίνεται έλεγχος t test για ζεύγη μεταβλητών προκειμένου να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της εκτίμησης της υφιστάμενης κατάστασης και της επιθυμίας. Η παραπάνω παρουσίαση γίνεται σε τρία επιμέρους υποκεφάλαια. Το πρώτο απ' αυτά αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, το δεύτερο αναφέρεται στους διευθυντές και το τρίτο στους διδάσκοντες του δείγματος.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο χρησιμοποιούνται μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής, για να διερευνηθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα σε δυο ή περισσότερες υποκατηγορίες μιας μεταβλητής με χρήση της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA, tukey-HSD test). Αποτελείται από έξι επιμέρους υποκεφάλαια, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τους υπόλοιπους στόχους της έρευνας. Στο πρώτο απ' αυτά διερευνώνται οι απόψεις των υποκειμένων του δείγματος με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανά φύλο. Στο δεύτερο διερευνώνται οι απόψεις των υποκειμένων του δείγματος με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανάλογα με την εργασιακή τους σχέση. Στο τρίτο υποκεφάλαιο διερευνώνται οι απόψεις των υποκειμένων του δείγματος με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανάλογα με την ηλικία τους. Στο τέταρτο υποκεφάλαιο διερευνώνται οι απόψεις των υποκειμένων του δείγματος με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους στο συγκεκριμένο σχολείο. Στο πέμπτο υποκεφάλαιο διερευνώνται οι απόψεις των υποκειμένων του δείγματος με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανάλογα με τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους και στο έκτο υποκεφάλαιο διερευνώνται οι απόψεις των υποκειμένων του δείγματος με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανάλογα με το ρόλο τους στο σχολείο.

Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού γίνεται και μία περίληψη των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας.

4.3.1 Αποτελέσματα εξέτασης ερευνητικών υποθέσεων

ΠΡΩΤΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ

Παράμετροι που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί (διδάσκοντες και διευθυντές) ότι πρέπει να βελτιωθούν.

Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς); (παράμετρος: επικοινωνία -ερώτηση 6)

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου; (παράμετρος: συνεργασία -ερώτηση 10).

Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου; (παράμετρος: συνεργασία -ερώτηση 11).

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε; (παράμετρος: συνεργασία -ερώτηση 15).

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος; (παράμετρος :οργάνωση και διοίκηση- ερώτηση 20)

Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή; (παράμετρος: μαθητές- ερώτηση 22)

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών; (παράμετρος: μαθητές- ερώτηση 24)

Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων); (παράμετρος: μαθητές- ερώτηση 25)

Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές; (παράμετρος: μαθητές- ερώτηση 26).

ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ

Παράμετροι που κρίνουν οι διευθυντές ότι πρέπει να βελτιωθούν

Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων); (παράμετρος: μαθητές- ερώτηση 25)

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών; (παράμετρος: μαθητές- ερώτηση 24)

Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς); (παράμετρος: επικοινωνία -ερώτηση 6)

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων που έχουν ευθύνη για τα τμήματα της ίδιας τάξης; (παράμετρος : συνεργασία-ερώτηση10)

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε; (παράμετρος: συνεργασία -ερώτηση 15).

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος; (παράμετρος :οργάνωση και διοίκηση- ερώτηση 20)

Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή; (παράμετρος: μαθητές- ερώτηση 22)

Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές; (παράμετρος: μαθητές- ερώτηση 26).

Παράμετροι που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να βελτιωθούν

Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων); (παράμετρος: μαθητές- ερώτηση 25)

Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς); (παράμετρος: επικοινωνία -ερώτηση 6)

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών; (παράμετρος: μαθητές- ερώτηση 24)

Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου; (παράμετρος: συνεργασία -ερώτηση 11).

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος; (παράμετρος :οργάνωση και διοίκηση- ερώτηση 20)

Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές; (παράμετρος: μαθητές- ερώτηση 26).

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου; (παράμετρος: συνεργασία -ερώτηση 10).

ΤΡΙΤΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ

Οι γυναίκες είναι περισσότερο ικανοποιημένες σε σύγκριση με τους άντρες ως προς την παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση». Ως προς τις υπόλοιπες παραμέτρους δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των δυο φύλων.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ

Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τις 4 παραμέτρους όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.

Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τις 4 παραμέτρους όσον αφορά τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας.

ΠΕΜΠΤΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι ως προς τις ερωτήσεις των παραμέτρων «επικοινωνία» και «οργάνωση και διοίκηση» σε σύγκριση με τους αναπληρωτές. Επίσης οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα σε σύγκριση με τους αναπληρωτές. Ως προς τις παραμέτρους «συνεργασία» και «μαθητές» δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών.

4.3.2 Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των μεταβλητών του ερωτηματολογίου μέσω της σύγκρισης μεταξύ της υφιστάμενης κατάστασης και της επιθυμίας για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά. Ομαδοποιούνται με βάση τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος που μετρούν. Ταυτόχρονα γίνεται έλεγχος t test για ζεύγη μεταβλητών προκειμένου να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της εκτίμησης της υφιστάμενης κατάστασης και της επιθυμίας. Η παραπάνω παρουσίαση αφορά αρχικά το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος (πίνακες 12, 13, 14, 15), ακολουθεί η παρουσίαση των ίδιων ερωτήσεων ανά διευθυντές και διδάσκοντες καθώς και η ανάδειξη των ερωτήσεων με τις μεγαλύτερες διαφορές τιμών που χρήζουν άμεσης βελτίωσης.

Συγκεκριμένα στον πίνακα 12, παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και ο έλεγχος των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας σχετικά με την παράμετρο της επικοινωνίας.

Πίνακας 12: Παράμετρος Επικοινωνίας - Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών

	Μέση τιμή υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Sig κατά ζεύγη t test
1. Σε ποιο βαθμό νιώθετε	2,5857	3,0000	-0,4143	0,000

ικανοποιημένοι από τις πληροφορίες που σας δίνει ο προϊστάμενός σας;				
2. Σε ποιο βαθμό κρίνετε την πληροφόρηση που σας δίνει ο προϊστάμενός σας, η οποία σχετίζεται με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, χρήσιμη για τη δουλειά σας;	2,6286	2,9929	-0,3643	0,000
3. Σε ποιο βαθμό ενημερώνονται από τον προϊστάμενο, όλοι όσοι παίρνουν ενεργό μέρος στη λειτουργία του σχολείου;	2,4500	2,9286	-0,4786	0,000
4. Σε ποιο βαθμό σας είναι σαφείς οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;	2,4714	2,9786	-0,5072	0,000
5. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς διατυπωμένα από τον άμεσο προϊστάμενο σας;	2,4286	2,8786	-0,45	0,000
6. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);	2,0643	3,0143	-0,95	0,000
7. Σε ποιο βαθμό η προφορική	2,7000	2,9786	-0,2786	0,000

επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;				
8. Σε ποιο βαθμό η γραπτή επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	2,5286	2,9714	-0,4428	0,000

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα του πίνακα 12 διαφαίνεται ότι σε όλες τις ερωτήσεις της παραμέτρου «επικοινωνία» η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης υπολείπεται της αντίστοιχης επιθυμίας, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν ένα καλύτερο κλίμα στον τομέα της επικοινωνίας. Η διαφοροποίηση αυτή είναι στατιστικά σημαντική και σε όλες τις περιπτώσεις η μέση τιμή της επιθυμίας είναι μεγαλύτερη της αντίστοιχης της υφιστάμενης κατάστασης. Η ερώτηση με τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας είναι:

«Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);» (ερώτηση 6). Οι εκπαιδευτικοί πιθανόν αισθάνονται ή γνωρίζουν ότι τα αποτελέσματα της εργασίας τους δεν είναι αποδεκτά και επιθυμούν αυτά να γίνονται αποδεκτά από όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου.

Στη συνέχεια στον πίνακα 21 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και ο έλεγχος των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας σχετικά με την παράμετρο της συνεργασίας.

Πίνακας 13: Παράμετρος Συνεργασίας - Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

	Μέση τιμή υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Sig κατά ζεύγη t test
9. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με άλλους συναδέλφους του σχολείου σας;	2,3786	2,9429	-0,5643	0,000
10. Σε ποιο βαθμό νιώθετε	2,4143	3,0286	-0,6143	0,000

ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων που έχουν ευθύνη για τα τμήματα της ίδιας τάξης;				
11. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου;	2,2929	2,9929	-0,7	0,000
12. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων στο σχολείο σας;	2,5500	2,9500	-0,4	0,000
13. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου;	2,1571	2,9214	-0,7643	0,000
14. Σε ποιο βαθμό έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινούριες ιδέες οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους συναδέλφους;	2,3500	2,9500	-0,6	0,000
15. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;	2,2929	3,0000	-0,7071	0,000

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 13 και στον τομέα της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία για βελτίωση της παραμέτρου, εφόσον σε όλες τις περιπτώσεις η μέση τιμή της επιθυμίας είναι μεγαλύτερη της υφιστάμενης κατάστασης. Η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική. Οι ερωτήσεις με τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας είναι:

«Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου;»

«Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου;»

«Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;»

Οι εκπαιδευτικοί εισπράττουν ότι δεν αναγνωρίζεται η υπηρεσία που προσφέρουν, ότι οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται συλλογικά στο βαθμό που θα επιθυμούσαν και ότι το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων διαφορετικών τάξεων δεν είναι ικανοποιητική.

Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και ο έλεγχος των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας σχετικά με την παράμετρο της οργάνωσης και διοίκησης.

Πίνακας 14: Παράμετρος Οργάνωση και Διοίκηση - Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών

	Μέση τιμή υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή επιθυμία		Διαφορά μέσων τιμών	Sig κατά ζεύγη t test
16.Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασίας σας;	2,5000	2,7929		-0,2929	0,000
17.Σε ποιο βαθμό η προφορική ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;	2,4071	2,8786		-0,4715	0,000
18.Σε ποιο βαθμό υπάρχει	2,5357	2,9429		-0,4072	0,000

δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων στο χώρο του σχολείου;					
19. Σε ποιο βαθμό είστε ελεύθεροι να καθορίζετε το δικό σας πρόγραμμα εργασίας για την τάξη σας;	2,7500	2,9000		-0,15	0,010
20. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος;	2,1071	2,9000		-0,7929	0,000

Σύμφωνα με τον πίνακα 14 και στην παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση» σε όλες τις περιπτώσεις η μέση τιμή της επιθυμίας είναι μεγαλύτερη της υφιστάμενης κατάστασης, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν βελτίωση της παραμέτρου. Σε όλες τις περιπτώσεις η διαφοροποίηση αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Η ερώτηση με τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας είναι:

«Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος;»

Στη συνέχεια στον πίνακα 15 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και ο έλεγχος των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας σχετικά με την παράμετρο των μαθητών.

Πίνακας 15: Παράμετρος Μαθητές - Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

	Μέση τιμή υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Sig κατά ζεύγη t test
21. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολικό χώρο;	2,3214	2,9571	-0,6357	0,000
22. Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή;	2,2643	2,9643	-0,7	0,000
23. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό;	2,6429	3,0143	-0,3714	0,000
24. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;	2,0571	3,0000	-0,9429	0,000
25. Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);	1,8929	2,9571	-1,0642	0,000

26. Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές;	2,2357	3,0000	-0,7643	0,000
--	--------	--------	---------	-------

Από τον πίνακα 15 προκύπτει ότι σε όλες τις ερωτήσεις η μέση τιμή της επιθυμίας είναι μεγαλύτερη της υφιστάμενης κατάστασης, δηλαδή και στην παράμετρο «μαθητές» οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν βελτίωση. Η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική σε όλες τις περιπτώσεις. Οι ερωτήσεις με τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας είναι:

«Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή;»

«Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;»

«Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);»

«Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές;»

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η ερώτηση με τη μικρότερη διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και έκφρασης επιθυμίας είναι η ερώτηση:

«Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό;», γεγονός που υποδηλώνει ότι οι διδάσκοντες αισθάνονται ότι δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους.

4.3.3 Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στους διευθυντές του δείγματος

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των μεταβλητών του ερωτηματολογίου για την πληθυσμιακή ομάδα των διευθυντών. Ο πρώτος πίνακας αφορά το **σύνολο των ερωτήσεων**, ενώ ο δεύτερος αφορά τις 8 ερωτήσεις με τις μεγαλύτερες εμφανιζόμενες διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας.

Πίνακας 16: Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στους διευθυντές του δείγματος.

	Μέση τιμή υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Sig κατά ζεύγη t test
1. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από τις πληροφορίες που σας δίνει ο προϊστάμενός σας	2,8500	3,1000	-0,25	0,021
2. Σε ποιο βαθμό κρίνετε την πληροφόρηση που σας δίνει ο προϊστάμενός σας, η οποία σχετίζεται με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, χρήσιμη για τη δουλειά σας;	2,8500	3,1000	-0,25	0,021
3. Σε ποιο βαθμό ενημερώνονται από τον προϊστάμενο, όλοι όσοι παίρνουν ενεργό μέρος στη λειτουργία του σχολείου;	2,3500	2,7000	-0,35	0,005
4. Σε ποιο βαθμό σας είναι σαφείς οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;	2,6000	3,1000	-0,5	0,002
5. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς διατυπωμένα από τον άμεσο προϊστάμενο σας;	2,2500	2,7500	-0,5	0,000
6. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι	2,3500	3,1500	-0,8	0,000

σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);				
7. Σε ποιο βαθμό η προφορική επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	2,9000	3,1000	-0,2	0,042
8. Σε ποιο βαθμό η γραπτή επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	2,7000	2,9500	-0,25	0,021
9. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με άλλους συναδέλφους του σχολείου σας;	2,5500	2,9500	-0,4	0,002
10. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων που έχουν ευθύνη για τα τμήματα της ίδιας τάξης;	2,4000	3,2000	-0,8	0,003
11. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου;	2,5000	3,1500	-0,65	0,000
12. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων στο σχολείο σας;	2,9000	3,1000	-0,2	0,042

13. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου;	2,1500	2,7500	-0,6	0,000
14. Σε ποιο βαθμό έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινούριες ιδέες οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους συναδέλφους;	2,5000	2,9500	-0,45	0,004
15. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;	2,4000	3,2000	-0,8	0,000
16. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασίας σας;	2,6500	2,9500	-0,3	0,083
17. Σε ποιο βαθμό η προφορική ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;	2,6500	3,1000	-0,45	0,001
18. Σε ποιο βαθμό υπάρχει δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων στο χώρο του σχολείου;	2,9000	3,1000	-0,2	0,042
19. Σε ποιο βαθμό είστε ελεύθεροι να	2,6000	2,6500	-0,05	0,716

καθορίζετε το δικό σας πρόγραμμα εργασίας για την τάξη σας;				
20. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος;	2,2000	3,0000	-0,8	0,000
21. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολικό χώρο;	2,3500	3,0000	-0,65	0,001
22. Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή;	2,3000	3,1000	-0,8	0,000
23. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό;	2,6500	3,1500	-0,5	0,002
24. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;	2,0500	3,0000	-0,95	0,000
25. Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση,	1,8500	3,1000	-1,25	0,000

λύση προβλημάτων);				
26. Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές;	2,3500	3,1000	-0,75	0,000

Σύμφωνα με τον πίνακα 16 προκύπτει ότι σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης υπολείπεται της αντίστοιχης επιθυμίας. Η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική. Υπάρχουν μόνο δύο περιπτώσεις, όπου δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά, και είναι οι εξής:

«Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασίας σας;»

«Σε ποιο βαθμό είστε ελεύθεροι να καθορίζετε το δικό σας πρόγραμμα εργασίας για την τάξη σας;»

Ο επόμενος πίνακας κατατάσσει τις ερωτήσεις με βάση τη μεγαλύτερη μεταξύ τους διαφορά. Τα αποτελέσματα καταγράφονται ως εξής:

Πίνακας 17: Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας των 8 ερωτήσεων με τις μεγαλύτερες διαφορές μέσων τιμών στους διευθυντές του δείγματος

	Μέση τιμή υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Παράμετρος
25. Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);	1,8500	3,1000	-1,25	Μαθητές
24. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται	2,0500	3,0000	-0,95	Μαθητές

βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;				
6. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);	2,3500	3,1500	-0,8	Επικοινωνία
10. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων που έχουν ευθύνη για τα τμήματα της ίδιας τάξης;	2,4000	3,2000	-0,8	Συνεργασία
15. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;	2,4000	3,2000	-0,8	Συνεργασία
20. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος;	2,2000	3,0000	-0,8	Οργάνωση και διοίκηση
22. Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της	2,3000	3,1000	-0,8	Μαθητές

εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή;				
26. Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές;	2,3500	3,1000	-0,75	Μαθητές

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 17, οι διευθυντές προβληματίζονται κυρίως για τις ερωτήσεις της παραμέτρου «Μαθητές». Συγκεκριμένα η πρώτη ιεραρχικά ερώτηση που αφορά τη μεγαλύτερη ανάγκη βελτίωσης αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων), ενώ στη δεύτερη θέση εμφανίζεται η ερώτηση που αφορά το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις που εντάσσονται στην παράμετρο «μαθητές» και εμφανίζουν υψηλές διαφορές και άρα ανάγκη βελτίωσης είναι ο βαθμός στον οποίο θα αξιολογούσαν την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή και ο βαθμός στον οποίο το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές.

Συνολικά 4 στις 8 ερωτήσεις αφορούν την παράμετρο «μαθητές» και 2 ερωτήσεις αφορούν την παράμετρο «συνεργασία». Αυτές αφορούν πιο συγκεκριμένα «το βαθμό στον οποίο νιώθουν ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων που έχουν ευθύνη για τα τμήματα της ίδιας τάξης» και «το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρουν». Μια ερώτηση αφορά την παράμετρο «επικοινωνία». Σε αυτή την περίπτωση αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς). Μια ερώτηση αφορά την παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση». Σε αυτή την περίπτωση αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο νιώθουν ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος.

4.3.4 Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στους διδάσκοντες του δείγματος

Παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των μεταβλητών του ερωτηματολογίου για την πληθυσμιακή ομάδα των διδασκόντων. Ο πρώτος πίνακας 18 αφορά το σύνολο των ερωτήσεων, ενώ ο δεύτερος 19 αφορά τις 7 ερωτήσεις με τις μεγαλύτερες εμφανιζόμενες διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας. Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά των δύο μέσων τιμών (υφιστάμενη-επιθυμία), τόσο μεγαλύτερη ανάγκη υπάρχει για βελτίωση της συγκεκριμένης ερώτησης.

Πίνακας 18: Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

	Μέση τιμή υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Sig κατά ζεύγη t test
1. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από τις πληροφορίες που σας δίνει ο προϊστάμενός σας	2,5417	2,9833	-0,4416	0,000
2. Σε ποιο βαθμό κρίνετε την πληροφόρηση που σας δίνει ο προϊστάμενός σας, η οποία σχετίζεται με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, χρήσιμη για τη δουλειά σας;	2,5917	2,9750	-0,3833	0,000
3. Σε ποιο βαθμό ενημερώνονται από τον προϊστάμενο, όλοι όσοι παίρνουν ενεργό μέρος στη λειτουργία του σχολείου;	2,4667	2,9667	-0,5	0,000
4. Σε ποιο βαθμό σας είναι σαφείς	2,4500	2,9583	-0,5083	0,000

οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;				
5. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς διατυπωμένα από τον άμεσο προϊστάμενο σας;	2,4583	2,9000	-0,4417	0,000
6. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όλοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);	2,0167	2,9917	-0,975	0,000
7. Σε ποιο βαθμό η προφορική επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	2,6667	2,9583	-0,2916	0,000
8. Σε ποιο βαθμό η γραπτή επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	2,5000	2,9750	-0,475	0,000
9. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με άλλους συναδέλφους του σχολείου σας;	2,3500	2,9417	-0,5917	0,000
10. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων που έχουν ευθύνη για	2,4167	3,0000	-0,5833	0,000

τα τμήματα της ίδιας τάξης;				
11. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου;	2,2583	2,9667	-0,7084	0,000
12. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων στο σχολείο σας;	2,4917	2,9250	-0,4333	0,000
13. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου;	2,1583	2,9500	-0,7917	0,000
14. Σε ποιο βαθμό έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινούριες ιδέες οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους συναδέλφους;	2,3250	2,9500	-0,625	0,000
15. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;	2,2750	2,9667	-0,6917	0,000
16. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασία σας;	2,4750	2,7667	-0,2917	0,002

17. Σε ποιο βαθμό η προφορική ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;	2,3667	2,8417	-0,475	0,000
18. Σε ποιο βαθμό υπάρχει δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων στο χώρο του σχολείου;	2,4750	2,9167	-0,4417	0,000
19. Σε ποιο βαθμό είστε ελεύθεροι να καθορίζετε το δικό σας πρόγραμμα εργασίας για την τάξη σας;	2,7750	2,9417	-0,1667	0,009
20. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος;	2,0917	2,8833	-0,7916	0,000
21. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολικό χώρο;	2,3167	2,9500	-0,6333	0,000
22. Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή;	2,2583	2,9417	-0,6834	0,000
23. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό;	2,6417	2,9917	-0,35	0,000

24. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;	2,0583	3,0000	-0,9417	0,000
25. Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);	1,9000	2,9333	-1,0333	0,000
26. Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές;	2,2167	2,9833	-0,7666	0,000

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 18 σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης υπολείπεται της επιθυμητής. Σε όλες τις περιπτώσεις αυτές, η διαφοροποίηση αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Διατάσσοντας τις ερωτήσεις με βάση τη μεγαλύτερη μεταξύ τους διαφορά προκύπτουν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 19. Υπενθυμίζεται, ότι όσο μεγαλύτερη η διαφορά, τόσο μεγαλύτερη ανάγκη για βελτίωση υπάρχει στην συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 19: Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας των 7 ερωτήσεων με τις μεγαλύτερες διαφορές μέσων τιμών στους διδάσκοντες του δείγματος.

	Μέση τιμή υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Παράμετρος
25. Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);	1,9000	2,9333	-1,0333	Μαθητές
6. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα	2,0167	2,9917	-0,975	Επικοινωνία

αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);				
24. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;	2,0583	3,0000	-0,9417	Μαθητές
13. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου;	2,1583	2,9500	-0,7917	Συνεργασία
20. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος;	2,0917	2,8833	-0,7916	Οργάνωση και διοίκηση
26. Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές;	2,2167	2,9833	-0,7666	Μαθητές
11. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου;	2,2583	2,9667	-0,7084	Συνεργασία

Τρεις ερωτήσεις αφορούν την παράμετρο «μαθητές», μία την «επικοινωνία», δύο τη «συνεργασία» και μία την «οργάνωση και διοίκηση». Η ερώτηση με τη μεγαλύτερη διαφορά αφορά την παράμετρο «των μαθητών» και συγκεκριμένα «το βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων)». Αυτή η ερώτηση έχει τη μεγαλύτερη διαφορά και στις απόψεις των διευθυντών ενισχύοντας την ανάγκη για βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης. Τους μαθητές αφορά και η τρίτη στην κατάταξη ερώτηση, η οποία συμπίπτει με τη δεύτερη των διευθυντών και αφορά το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών.

Δεύτερη σε ανάγκη βελτίωσης είναι ερώτηση που αφορά την επικοινωνία και αφορά το βαθμό στον οποίο τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς) η οποία συμπίπτει με την τρίτη των διευθυντών ενισχύοντας την ανάγκη για βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης.

Κοινή, επίσης, μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών είναι και η ερώτηση που αφορά το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος (παράμετρος οργάνωσης και διοίκησης).

Επιπλέον, όσον αφορά την παράμετρο των μαθητών κοινή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι η ερώτηση που αφορά το βαθμό στον οποίο το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές καταδεικνύοντας την ανάγκη βελτίωσης.

Αναφορικά με τη συνεργασία, οι ερωτήσεις που εμφανίζουν ανάγκη βελτίωσης σε σχέση με την υφιστάμενη κατάσταση αφορούν το βαθμό που λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου και το βαθμό στον οποίο νιώθουν ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου.

Από την ανάγνωση του σχεδιαγράμματος 1 διαπιστώνεται ότι σε όλες τις απαντήσεις εκφράζεται η επιθυμία ύπαρξής τους στο σχολικό περιβάλλον σε «μεγάλο βαθμό». Μέσα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για ένα ιδανικό- ιδεατό σχολικό κλίμα. Επιπλέον, με βάση τις συνολικές απαντήσεις ολόκληρου του δείγματος, οι ερωτήσεις που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε σχέση με τους στόχους της έρευνας, όπως φαίνεται και στο Σχεδιάγραμμα 1, είναι κατά σειρά προτεραιότητας:

«Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);»

«Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου;»

«Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου;»

«Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;»

«Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος;»

«Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή;»

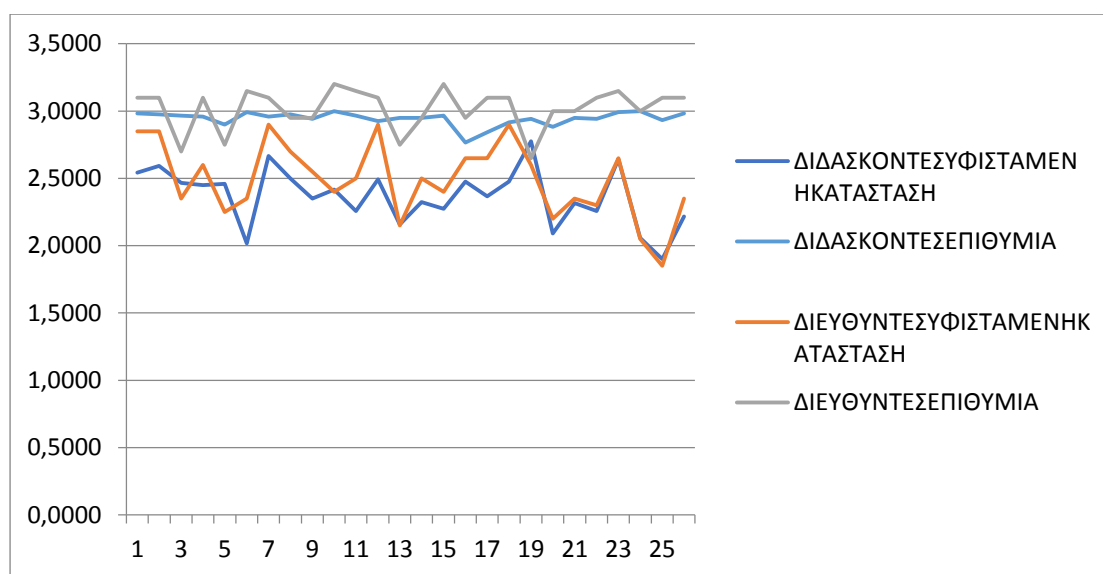
«Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;»

«Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);»

«Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές;»

ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

Συνολικοί μέσοι όροι των 26 ερωτήσεων (εξαρτημένων μεταβλητών) του ερωτηματολογίου και ένδειξη των αναγκών που υπάρχουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις



Αξίζει να επισημάνουμε ότι η παράμετρος που έχει το προβάδισμα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας, σε ό,τι αφορά τη βελτίωσή τους, είναι αυτή που αναφέρεται στους μαθητές και στη συνέχεια ακολουθούν οι υπόλοιπες.

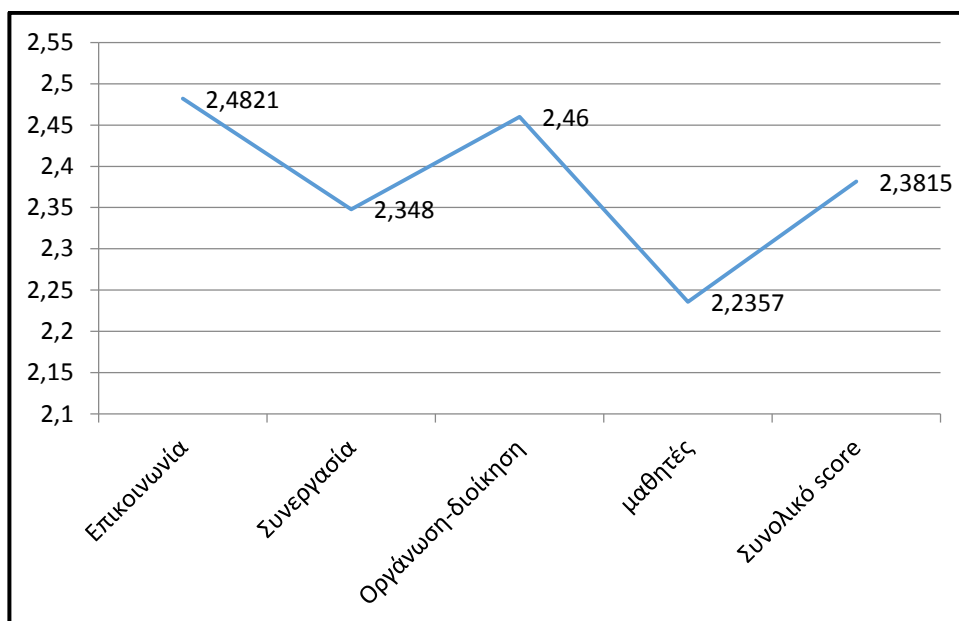
4.4 Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στο σύνολο του πληθυσμού

Στη σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στο σύνολο του πληθυσμού προκύπτουν τα αποτελέσματα του πίνακα 20. Σε όλες τις περιπτώσεις η εκτίμηση της υφιστάμενης κατάστασης υστερεί σε σχέση με την επιθυμία. Μεγαλύτερες διαφορές εμφανίζονται στην παράμετρο «μαθητές» και «συνεργασία», παράμετροι που σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος απαιτούν βελτίωση. Αντίστοιχα μικρότερη διαφορά εντοπίζεται στην παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση». Αναφορικά με την υφιστάμενη κατάσταση, τη μικρότερη μέση τιμή εκτίμησης της υπάρχουσας κατάστασης εμφανίζει η παράμετρος «μαθητές» (2,2357) και τη μεγαλύτερη η παράμετρος «επικοινωνία» (2,4821). Η χαμηλότερη μέση επιθυμία εμφανίζεται στην παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση», ενώ η υψηλότερη μέση επιθυμία σε αυτή των «μαθητών» με τιμή 2,9821.

Πίνακας 20: Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας των 4ων παραμέτρων και του συνολικού score και αντίστοιχα διαστήματα εμπιστοσύνης.

	Μέση τιμή Υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή Επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Sig Κατά ζεύγη t test
Επικοινωνία	2,4821	2,9679	-0,4858	0,000
Συνεργασία	2,3480	2,9694	-0,6214	0,000
Οργάνωση- διοίκηση	2,4600	2,8829	-0,4229	0,000
Μαθητές	2,2357	2,9821	-0,7464	0,000
Συνολικό score	2,3815	2,9506	-0,5691	0,000

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ



ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2: Συνολικό κλίμα που επικρατεί στα δημόσια σχολεία με βάση τις απαντήσεις του συνόλου των υποκειμένων του δείγματος.

Με βάση το Σχεδιάγραμμα 2, παρατηρείται ότι οι διδάσκοντες και οι διευθυντές θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα, που επικρατεί σήμερα είναι ικανοποιητικό σε σχετικά μικρό βαθμό (Μέσος όρος 2,38). Από τις τέσσερις παραμέτρους του ερωτηματολογίου, το μικρότερο μέσο όρο συγκέντρωσε η παράμετρος που αφορά τους «μαθητές» (2,2357) και το μεγαλύτερο μέσο όρο συγκέντρωσε η παράμετρος που αναφέρεται στην «επικοινωνία» (2,48).

4.5 Συγκρίσεις με βάση το φύλο, την εργασιακή σχέση, την ηλικία, τα χρόνια παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας και το ρόλο των ερωτηθέντων

Για τον έλεγχο πιθανής διαφοροποίησης της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, ως προς τις 4 παραμέτρους του σχολικού κλίματος (επικοινωνία, συνεργασία, οργάνωση και διοίκηση, μαθητές), με βάση το φύλο, την εργασιακή σχέση, την ηλικία, τα χρόνια παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας και το ρόλο των ερωτηθέντων στη σχολική μονάδα, εφαρμόστηκε έλεγχος ανάλυσης

διασποράς. Στις παραπάνω παραμέτρους προστέθηκε ακόμη μία παράμετρος που αφορά την συνολική τιμή στις παραμέτρους του σχολικού κλίματος και προκύπτει από το σύνολο των 26 μεταβλητών.

Σε όλους τους ελέγχους παρατίθεται πίνακας μέσων τιμών ανά μεταβλητή και για κάθε επιμέρους υποπληθυσμό. Ακολουθεί ο πίνακας ανάλυσης διασποράς και για τις περιπτώσεις που εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση για τους υποπληθυσμούς ακολουθεί πίνακας κατάταξης των υποπληθυσμών σε υποομάδες με πολλαπλές συγκρίσεις (sheffe). Η συγκεκριμένη ανάλυση πραγματοποιείται μόνο στην περίπτωση διαφοροποίησης σε μεταβλητή που διαχωρίζει τον πληθυσμό σε περισσότερους από δύο υποπληθυσμούς (ηλικίας, συνολικής προϋπηρεσίας, ετών παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο) και κατά συνέπεια έχει νόημα η ομαδοποίηση των υποπληθυσμών αυτών σε νέες ομάδες.

Σε κάθε περίπτωση ο πρώτος πίνακας περιγράφει τα δεδομένα. Η τιμή Sig. της παραμέτρου F του πίνακα ANOVA είναι αυτή που μας δείχνει αν για την συγκεκριμένη επιμέρους επίδοση η διαφορά μεταξύ των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι στατιστικά σημαντική ή όχι. Αν η τιμή σημαντικότητας του F (τελευταία στήλη του πίνακα) είναι $< 0,05$ μπορούμε να ισχυριστούμε, με περιθώριο λάθους 5%, ότι οι διαφορές των τιμών επίδοσης στις διάφορες ομάδες της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι στατιστικά σημαντική.

4.5.1 Συγκρίσεις με βάση το φύλο

Σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος (υφιστάμενη κατάσταση), αλλά και το συνολικό score. Τα αποτελέσματα διαμορφώνονται ως εξής:

Πίνακας 21: Μέσες τιμές ανά φύλο και ανάλυση διασποράς

	ΦΥΛΟ	N	Μέση τιμή
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΑΝΤΡΑΣ	39	2,4327
	ΓΥΝΑΙΚΑ	101	2,5012
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΑΝΤΡΑΣ	39	2,2747
	ΓΥΝΑΙΚΑ	101	2,3762

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΑΝΤΡΑΣ	39	2,3282
	ΓΥΝΑΙΚΑ	101	2,5109
ΜΑΘΗΤΕΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΑΝΤΡΑΣ	39	2,1111
	ΓΥΝΑΙΚΑ	101	2,2838
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΑΝΤΡΑΣ	39	2,2867
	ΓΥΝΑΙΚΑ	101	2,4180

ΑΝΟΒΑ						
		Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσοι τετραγώνων	F	Sig.
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,132	1	,132	,539	,464
	Εντός των ομάδων	33,854	138	,245		
	σύνολο	33,987	139			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,290	1	,290	1,128	,290
	Εντός των ομάδων	35,474	138	,257		
	σύνολο	35,764	139			
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,939	1	,939	5,047	,026
	Εντός των ομάδων	25,677	138	,186		
	σύνολο	26,616	139			
ΜΑΘΗΤΕΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,839	1	,839	3,658	,058
	Εντός των ομάδων	31,660	138	,229		
	σύνολο	32,499	139			
	Μεταξύ των ομάδων	,486	1	,486	3,313	,071

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Εντός των ομάδων	20,223	138	,147		
	σύνολο	20,708	139			

Από την παραπάνω ανάλυση διασποράς και ειδικότερα από τη μελέτη του 2^{ου} πίνακα παρατηρείται ότι για την παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση» υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο ($\text{sig} < 0,05$). Από τον πίνακα 21 προκύπτει ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο ικανοποιημένες σε σύγκριση με τους άντρες ως προς την παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση». Ως προς τις υπόλοιπες παραμέτρους δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των δυο φύλων ($\text{sig} > 0,05$).

4.5.2 Συγκρίσεις με βάση την εργασιακή σχέση

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τυχόν διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών με βάση την εργασιακή σχέση τους και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος (υφιστάμενη κατάσταση), αλλά και το συνολικό score. Τα αποτελέσματα διαμορφώνονται ως εξής:

Πίνακας 22: Μέσες τιμές ανά εργασιακή σχέση και ανάλυση διασποράς

	Εργασιακή σχέση	N	Μέση τιμή
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΜΟΝΙΜΟΣ	125	2,5220
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	15	2,1500
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΜΟΝΙΜΟΣ	125	2,3760
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	15	2,1143
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΜΟΝΙΜΟΣ	125	2,4912
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	15	2,2000
ΜΑΘΗΤΕΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΜΟΝΙΜΟΣ	125	2,2613
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	15	2,0222
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΜΟΝΙΜΟΣ	125	2,4126
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	15	2,1216

ANOVA						
		Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσοι τετραγώνων	F	Sig.
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	1,853	1	1,853	7,959	,005
	Εντός των ομάδων	32,133	138	,233		
	σύνολο	33,987	139			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,917	1	,917	3,633	,059
	Εντός των ομάδων	34,846	138	,253		
	σύνολο	35,764	139			
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	1,136	1	1,136	6,151	,014
	Εντός των ομάδων	25,480	138	,185		
	σύνολο	26,616	139			
ΜΑΘΗΤΕΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,766	1	,766	3,330	,070
	Εντός των ομάδων	31,733	138	,230		
	σύνολο	32,499	139			
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	1,134	1	1,134	7,996	,005
	Εντός των ομάδων	19,574	138	,142		
	σύνολο	20,708	139			

Από την παραπάνω ανάλυση διασποράς και ειδικότερα από τη μελέτη του 2^{ου} πίνακα παρατηρείται διαφοροποίηση στις παραμέτρους «επικοινωνία», «οργάνωση-διοίκηση» και στο συνολικό score ($\text{sig}<0,05$). Από τον πίνακα 22 παρατηρείται ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι ως προς τις ερωτήσεις των παραμέτρων «επικοινωνία» και «οργάνωση και διοίκηση» σε σύγκριση με τους αναπληρωτές. Επίσης οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα σε σύγκριση με τους αναπληρωτές. Ως προς τις παραμέτρους «συνεργασία» και «μαθητές» δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών ($\text{sig}>0,05$).

4.5.3 Συγκρίσεις με βάση την ηλικία

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία τους και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος (υφιστάμενη κατάσταση), αλλά και το συνολικό score. Τα αποτελέσματα διαμορφώνονται ως εξής:

Πίνακας 23: Μέσες τιμές ανά ηλικία και ανάλυση διασποράς

	ΗΛΙΚΙΑ	N	Μέση τιμή
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	<29	10	2,2375
	30-39	20	2,5563
	40-49	54	2,4144
	50-59	54	2,5718
	60+	2	2,3750
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	<29	10	2,1714
	30-39	20	2,2929
	40-49	54	2,2989
	50-59	54	2,4550
	60+	2	2,2143
	<29	10	2,2200
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	30-39	20	2,5200
	40-49	54	2,3778
	50-59	54	2,5778
	60+	2	2,1000
	<29	10	2,1000
ΜΑΘΗΤΕΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	30-39	20	2,2917
	40-49	54	2,1543
	50-59	54	2,3272
	60+	2	2,0833
	<29	10	2,1822
ΣΥΝΟΛΙΚΟ	30-39	20	2,4152

ΣΚΟΡ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	40-49	54	2,3113
	50-59	54	2,4829
	60+	2	2,1932

ΑΝΟΒΑ						
		Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσοι τετραγώνων	F	Sig.
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	1,413	4	,353	1,464	,217
	Εντός ομάδων	32,573	135	,241		
	σύνολο	33,987	139			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	1,157	4	,289	1,128	,346
	Εντός ομάδων	34,607	135	,256		
	σύνολο	35,764	139			
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	2,021	4	,505	2,774	,030
	Εντός ομάδων	24,595	135	,182		
	σύνολο	26,616	139			
ΜΑΘΗΤΕΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	1,103	4	,276	1,185	,320
	Εντός ομάδων	31,397	135	,233		
	σύνολο	32,499	139			
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	1,312	4	,328	2,283	,064
	Εντός ομάδων	19,396	135	,144		
	σύνολο	20,708	139			

Εφαρμόζεται sheffe πολλαπλές συγκρίσεις, ώστε να εντοπιστεί πως κατατάσσονται οι υποομάδες των εκπαιδευτικών (με βάση την ηλικία τους) σε σχέση με τις παραπάνω παραμέτρους.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ και ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		
ΗΛΙΚΙΑ	N	Υποσύνολο για $\alpha = 0.05$
		1
60+	2	2,1000
<29	10	2,2200
40-49	54	2,3778
30-39	20	2,5200
50-59	54	2,5778

Από την παραπάνω ανάλυση διασποράς και ειδικότερα από τη μελέτη του 2^{ου} πίνακα παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς την ηλικία στην παράμετρο «οργάνωση διοίκηση» ($\text{sig} < 0,05$). Η βασική διαφοροποίηση παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς με ηλικία 50-59 οι οποίοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι ως προς τις ερωτήσεις της παραμέτρου «οργάνωση-διοίκηση» σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Λιγότερο ικανοποιημένη από τις ερωτήσεις της παραμέτρου «οργάνωση διοίκηση» είναι η ηλικιακή ομάδα 60+. Ως προς τις υπόλοιπες παραμέτρους δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ($\text{sig} > 0,05$).

4.5.4. Συγκρίσεις με βάση τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων στο συγκεκριμένο σχολείο.

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών με βάση την παρουσία τους στο σχολείο και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος (υφιστάμενη κατάσταση), αλλά και το συνολικό score. Από την ανάλυση προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Πίνακας 24: Μέσες τιμές ανά έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και ανάλυση διασποράς

	Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	N	Μέση τιμή
	≤ 4	53	2,4316

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	5-9	38	2,4967
	10-14	23	2,4239
	15-19	13	2,6827
	20+	13	2,5481
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	<=4	53	2,3181
	5-9	38	2,2707
	10-14	23	2,4348
	15-19	13	2,5055
	20+	13	2,3846
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	<=4	53	2,3660
	5-9	38	2,5526
	10-14	23	2,4522
	15-19	13	2,5692
	20+	13	2,4769
ΜΑΘΗΤΕΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	<=4	53	2,1635
	5-9	38	2,3114
	10-14	23	2,2246
	15-19	13	2,2821
	20+	13	2,2821
	<=4	53	2,3198
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	5-9	38	2,4079
	10-14	23	2,3839
	15-19	13	2,5099
	20+	13	2,4229

ANOVA					
	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσοι τετραγώνων	F	Sig.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,801	4	,200	,814	,518
	Εντός ομάδων	33,186	135	,246		
	σύνολο	33,987	139			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,788	4	,197	,760	,553
	Εντός ομάδων	34,976	135	,259		
	σύνολο	35,764	139			
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,954	4	,239	1,255	,291
	Εντός ομάδων	25,662	135	,190		
	σύνολο	26,616	139			
ΜΑΘΗΤΕΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,553	4	,138	,584	,675
	Εντός ομάδων	31,947	135	,237		
	σύνολο	32,499	139			
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,465	4	,116	,775	,543
	Εντός ομάδων	20,244	135	,150		
	σύνολο	20,708	139			

Από την παραπάνω ανάλυση διασποράς και ειδικότερα από τη μελέτη του 2^{ου} πίνακα δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τις 4 παραμέτρους όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο ($\text{sig} > 0,05$), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των κατηγοριών ετών υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο έχουν τον ίδιο βαθμό ικανοποίησης από τις 4 παραμέτρους.

4.5.5 Συγκρίσεις με βάση τη συνολική υπηρεσία των ερωτηθέντων στα σχολεία

Στο κεφάλαιο παρουσιάζονται τυχόν διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη συνολικής υπηρεσίας και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος (υφιστάμενη

κατάσταση), αλλά και το συνολικό score. Τα αποτελέσματα διαμορφώνονται ως ακολούθως:

Πίνακας 25: Μέσες τιμές ανά συνολικά έτη υπηρεσίας και ανάλυση διασποράς

	Συνολικά έτη υπηρεσίας	N	Μέση τιμή
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	<=4	10	2,2875
	5-9	6	2,3333
	10-14	28	2,5000
	15-19	37	2,5034
	20+	59	2,5085
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	<=4	10	2,2000
	5-9	6	2,1429
	10-14	28	2,2602
	15-19	37	2,4595
	20+	59	2,3656
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	<=4	10	2,2000
	5-9	6	2,4667
	10-14	28	2,3714
	15-19	37	2,4486
	20+	59	2,5525
ΜΑΘΗΤΕΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	<=4	10	1,9667
	5-9	6	2,2222
	10-14	28	2,1369
	15-19	37	2,3333
	20+	59	2,2684
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	<=4	10	2,1635
	5-9	6	2,2913
	10-14	28	2,3171
	15-19	37	2,4362
	20+	59	2,4237

ANOVA						
		Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσοι τετραγώνων	F	Sig.
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,578	4	,145	,584	,675
	Εντός των ομάδων	33,408	135	,247		
	σύνολο	33,987	139			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	1,165	4	,291	1,137	,342
	Εντός των ομάδων	34,598	135	,256		
	σύνολο	35,764	139			
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	1,406	4	,351	1,882	,117
	Εντός των ομάδων	25,210	135	,187		
	σύνολο	26,616	139			
ΜΑΘΗΤΕΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	1,414	4	,353	1,535	,196
	Εντός των ομάδων	31,085	135	,230		
	σύνολο	32,499	139			
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,856	4	,214	1,455	,219
	Εντός των ομάδων	19,853	135	,147		
	σύνολο	20,708	139			

Από την παραπάνω ανάλυση διασποράς και ειδικότερα από τη μελέτη του 2^{ου} πίνακα δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τις 4 παραμέτρους όσον αφορά τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας ($\text{sig} > 0,05$), δηλαδή οι εκπαιδευτικοί όλων των κατηγοριών συνολικών ετών υπηρεσίας έχουν τον ίδιο βαθμό ικανοποίησης από τις 4 παραμέτρους.

4.5.6 Συγκρίσεις με βάση τον εργασιακό ρόλο των ερωτηθέντων στη σχολική μονάδα

Στο κεφάλαιο παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών με βάση τον εργασιακό τους ρόλο, δηλαδή διδάσκων ή διευθυντής και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος (υφιστάμενη κατάσταση), αλλά και το συνολικό score. Προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα:

Πίνακας 26: Μέσες τιμές ανά ρόλο και ανάλυση διασποράς

	ΡΟΛΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	N	Μέση τιμή
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	120	2,4615
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	20	2,6063
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	120	2,3250
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	20	2,4857
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	120	2,4367
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	20	2,6000
ΜΑΘΗΤΕΣ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	120	2,2319
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	20	2,2583
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	120	2,3638
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	20	2,4876

ANOVA						
		Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσοι τετραγώνων	F	Sig.
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,359	1	,359	1,475	,227
	Εντός των ομάδων	33,627	138	,244		
	σύνολο	33,987	139			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,443	1	,443	1,730	,191
	Εντός των ομάδων	35,321	138	,256		
	σύνολο	35,764	139			

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,457	1	,457	2,413	,123
	Εντός των ομάδων	26,159	138	,190		
	σύνολο	26,616	139			
ΜΑΘΗΤΕΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,012	1	,012	,051	,822
	Εντός των ομάδων	32,487	138	,235		
	σύνολο	32,499	139			
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μεταξύ των ομάδων	,263	1	,263	1,774	,185
	Εντός των ομάδων	20,446	138	,148		
	σύνολο	20,708	139			

Από την παραπάνω ανάλυση διασποράς και ειδικότερα από τη μελέτη του δεύτερου πίνακα παρατηρείται ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων ως προς τις 4 παραμέτρους σε σχέση με το ρόλο τους στο σχολείο ($\text{sig} > 0,05$) που σημαίνει ότι οι διευθυντές και οι διδάσκοντες έχουν τον ίδιο βαθμό ικανοποίησης από τις 4 παραμέτρους.

4.6 Συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων τα αποτελέσματα της έρευνας συνοψίζονται ως ακολούθως:

Στο σύνολο των ερωτήσεων της παραμέτρου «**επικοινωνία**» υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας με την επιθυμία να αξιολογείται θετικότερα.

Στο σύνολο των ερωτήσεων της παραμέτρου «**συνεργασία**» υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας με την επιθυμία να αξιολογείται θετικότερα.

Στο σύνολο των ερωτήσεων της παραμέτρου «**οργάνωση και διοίκηση**» υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας με την επιθυμία να αξιολογείται θετικότερα.

Στο σύνολο των ερωτήσεων της παραμέτρου «**μαθητές**» υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας με την επιθυμία να αξιολογείται θετικότερα.

Συμπερασματικά και στις τέσσερις εξεταζόμενες παραμέτρους οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία για καλύτερο κλίμα και βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης.

Στους διευθυντές, στο σύνολο των ερωτήσεων υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας με την επιθυμία να αξιολογείται θετικότερα, εκτός του βαθμού στον οποίο νιώθουν ότι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασίας σας και του βαθμού στον οποίο είναι ελεύθεροι να καθορίζουν το δικό τους πρόγραμμα εργασίας για την τάξη τους όπου δεν υπάρχει διαφορά υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας.

Στους διδάσκοντες, στο σύνολο των ερωτήσεων υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας με την επιθυμία να αξιολογείται θετικότερα.

Οι μεγαλύτερες διαφορές υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας εντοπίζονται στις παρακάτω 10 ερωτήσεις:

Πίνακας 27: Διαφορές υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας

Παράμετρος	Διευθυντές	Διδάσκοντες
Επικοινωνία(ερωτήσεις 1-8)	6	6
Συνεργασία (ερωτήσεις 9-15)	10,15	11,13
Οργάνωση και διοίκηση (ερωτήσεις 16-20)	20	20
Μαθητές (ερωτήσεις 21-26)	22,24,25,26	24,25,26

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει ταύτιση απόψεων σε μεγάλο βαθμό αναφορικά με το ποια είναι τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης, και ως προς την γενική τους κατανομή ανά παράμετρο, με την παράμετρο των «**μαθητών**» να υπερτερεί των υπολοίπων, αλλά και ως προς τις ειδικότερες ερωτήσεις κάθε παραμέτρου καθώς παρατηρείται ταύτιση απόψεων στις 5 από τις πρώτες 10 κάθε ομάδας εκπαιδευτικών. Αυτές είναι:

«Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);» (έκτη ερώτηση)

«Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος;» (εικοστή ερώτηση)

«Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;» (εικοστή τέταρτη ερώτηση)

«Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);» (εικοστή πέμπτη ερώτηση)

«Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές;» (εικοστή έκτη ερώτηση)

Το μικρότερο μέσο όρο συγκέντρωσε η παράμετρος που αφορά τους «μαθητές» (2,2357). Ακολουθούν οι παράμετροι «συνεργασία» με μέσο όρο 2,3480 και «οργάνωση και διοίκηση» με μέσο όρο 2,4600. Το κλίμα που επικρατεί συνολικά στα δημόσια σχολεία έχει μέσο όρο 2,38 (σχεδιάγραμμα 2).

Πίνακας 28: Αξιολόγηση συνολικού κλίματος από διδάσκοντες και διευθυντές

	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ	2,3670
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ	2,4923

Πιο χαμηλό συνολικό μέσο όρο έδωσε το δείγμα των διδασκόντων σε αντίθεση με τον υψηλότερο μέσο όρο 2,49 που σημείωσε το δείγμα των διευθυντών. Μια γενική παρατήρηση που μπορεί να κάνει κανείς είναι ότι οι εντοπιζόμενοι μέσοι όροι κυμαίνονται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα (πίνακας 36).

Οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών στις τέσσερις παραμέτρους δε διαφοροποιούνται στα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, στα συνολικά έτη υπηρεσίας και στο ρόλο στο σχολείο. Αντίθετα διαφοροποιούνται ως προς το φύλο στην παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση» με τις γυναίκες να είναι περισσότερο ικανοποιημένες σε σύγκριση με τους άντρες ως προς την παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση». Αναφορικά με την εργασιακή τους σχέση οι εκπαιδευτικοί

διαφοροποιούνται ως προς τις απαντήσεις τους. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι ως προς τις ερωτήσεις των παραμέτρων «επικοινωνία» και «οργάνωση και διοίκηση» σε σύγκριση με τους αναπληρωτές. Επίσης οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα συνολικά σε σύγκριση με τους αναπληρωτές. Αναφορικά με την ηλικία τους οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς τις απαντήσεις τους για την παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση». Η διαφοροποίηση παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς με ηλικία 50-59 οι οποίοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι ως προς τις ερωτήσεις της παραμέτρου «οργάνωση-διοίκηση» σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Λιγότερο ικανοποιημένη από τις ερωτήσεις της παραμέτρου «οργάνωση-διοίκηση» είναι η ηλικιακή ομάδα 60+.

Η παράμετρος «επικοινωνία» βαθμολογήθηκε υψηλότερα από τις άλλες τέσσερις παραμέτρους της υφιστάμενης κατάστασης ενώ η παράμετρος «μαθητές» βαθμολογήθηκε χαμηλότερα από τις τέσσερις παραμέτρους της υφιστάμενης κατάστασης., που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παράμετρο αυτή ως εκείνη που έχει τη μέγιστη ανάγκη βελτίωσης. Η «οργάνωση και διοίκηση» βαθμολογήθηκε χαμηλότερα από τις τέσσερις παραμέτρους της επιθυμίας και επιπλέον εμφάνισε τη μικρότερη διαφορά και άρα τη μικρότερη ανάγκη βελτίωσης.

Κεφάλαιο 5^ο : Συζήτηση, Συμπεράσματα και Προτάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και συζητούνται τα κυριότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας και επιχειρούνται ορισμένες παρατηρήσεις και επεξηγήσεις γύρω από αυτά, καθώς και κάποιες συμπερασματικές διαπιστώσεις. Στο τέλος κατατίθενται ορισμένες προτάσεις που απορρέουν από τα ευρήματα της έρευνας και θα μπορούσαν ενδεχομένως να φανούν χρήσιμα στον κλάδο των εκπαιδευτικών, σε ερευνητές που θα ήθελαν να ασχοληθούν στο μέλλον με το θέμα του σχολικού κλίματος και σε αρμόδιους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας.

5.1 Συζήτηση επί των πορισμάτων της έρευνας

Γενικός σκοπός αυτής της ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το κλίμα που επικρατεί στους σχολικούς οργανισμούς που υπηρετούν. Οι απόψεις που επιχειρήθηκε να καταγραφούν επικεντρώθηκαν στις παραμέτρους και στους επιμέρους στόχους (ερευνητικές υποθέσεις) της έρευνας. Από την προηγούμενη παράθεση των ευρημάτων της έρευνας θεωρούμε ότι λάβαμε ικανοποιητικές απαντήσεις σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικώς. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρείχαν διαφωτιστικές απαντήσεις για τις παραμέτρους που χρήζουν βελτίωσης, για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και κατέθεσαν τις απόψεις τους για τους επιμέρους παράγοντες που θα πρέπει να βελτιωθούν. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν πίνακες (17 για τους διευθυντές και 19 για τους διδάσκοντες) με τις ερωτήσεις που εμφανίζουν τις μεγαλύτερες διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας. Είναι ιεραρχημένες με πρώτη εκείνη που εμφανίζει μεγαλύτερη διαφορά και άρα μεγαλύτερη ανάγκη βελτίωσης. Εξετάστηκε κατά πόσο εμφανίζεται ταύτιση απόψεων σε διευθυντές και διδάσκοντες και πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις με βάση το φύλο, τα συνολικά έτη υπηρεσίας, την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων, το ρόλο τους στο σχολικό χώρο και την παρουσία τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, από τις οποίες προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα αλλά και ενδιαφέρουσες διαφορές.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει ποιες από τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος θα πρέπει να βελτιωθούν, κατά την άποψη των υποκειμένων του δείγματος, καταδεικνύεται ότι η παράμετρος «μαθητές» είναι εκείνη

με τη μεγαλύτερη ανάγκη βελτίωσης. Σε αυτό συγκλίνουν οι απόψεις τόσο των διευθυντών όσο και των διδασκόντων. Η παράμετρος «μαθητές» συγκέντρωσε το μικρότερο μέσο όρο (2,23:σχεδιάγραμμα 2), που δηλώνει και τη μεγαλύτερη ανάγκη βελτίωσης, ενώ το μεγαλύτερο μέσο όρο η παράμετρος «επικοινωνία» (2,48:σχεδιάγραμμα 2), άρα και τη μικρότερη ανάγκη βελτίωσης. Η παράμετρος «μαθητές» κατέχει το προβάδισμα, ακολουθεί η παράμετρος «συνεργασία» άρα δεύτερη σε ανάγκη παρέμβασης για καλύτερα αποτελέσματα, τρίτη ακολουθεί η οργάνωση και διοίκηση και τελευταία η επικοινωνία.

Αξιοσημείωτη είναι η ταύτιση των απόψεων των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παράμετρο «μαθητές» που μας εισάγει και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αναζητά τις παραμέτρους που χρήζουν βελτίωσης σύμφωνα με τους διευθυντές και την ενδεχόμενη ταύτιση απόψεων μεταξύ των δύο ομάδων. Οι τρεις από τις τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν τους μαθητές (22, 24, 25 και 26) κάνουν κοινή εμφάνιση και στους διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς (24, 25, 26). Επιπλέον σύμφωνα με τους πίνακες 17 (διευθυντές) και 19 (εκπαιδευτικοί) που εξετάζουν ιεραρχικά τις ερωτήσεις στις οποίες υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη βελτίωσης, η ερώτηση 25 «Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων)», είναι πρώτη και στους δύο πίνακες (17 και 19) με τη μεγαλύτερη διαφορά μέσης τιμής υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας από όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Αυτό σημαίνει ότι διευθυντές και εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται στους μαθητές και που στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων σημαντικών για τη ζωή, δεν είναι ικανοποιητική και συμφωνούν στο ότι υπάρχει μέγιστη ανάγκη παρέμβασης και βελτίωσης. Σε αυτό συγκλίνουν και τα ευρήματα με τις υπόλοιπες ερωτήσεις που αφορούν τους μαθητές καθώς η δεύτερη ερώτηση (ερώτηση 24) στη λίστα με τη μεγαλύτερη ανάγκη βελτίωσης στους διευθυντές και η τρίτη στη σειρά στους εκπαιδευτικούς αφορά και πάλι τους μαθητές: «Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών»; Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν προετοιμάζει επαρκώς ή κατάλληλα τους μαθητές για τη μετέπειτα σταδιοδρομία τους. Δύο ακόμη ερωτήσεις, τελευταίες στον πίνακα των διευθυντών και μια στον πίνακα των εκπαιδευτικών που αφορούν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και το σχολικό περιβάλλον των μαθητών ολοκληρώνει τη λίστα με τις ερωτήσεις που υποδηλώνουν τα σημεία με έντονη την ανάγκη βελτίωσης. Η ερώτηση

που ζητά από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν αν η ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται είναι καλή και σε ποιο βαθμό, δεν εμφανίζεται στον πίνακα των εκπαιδευτικών, ίσως γιατί αισθάνονται ότι προσφέρουν καλή εκπαίδευση ή γιατί εμπλέκονται άμεσα στη μαθησιακή διαδικασία. Η πρώτη υπόθεση συνδυάζεται με τα αποτελέσματα του πίνακα 15 (Παράμετρος: Μαθητές) στα αποτελέσματα του οποίου οι δάσκαλοι εκφράζουν την άποψη ότι προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό και επομένως κάποιοι άλλοι παράγοντες καθιστούν το έργο τους αναποτελεσματικό.

Συμπερασματικά, στην παράμετρο που αφορά τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επιτακτική ανάγκη να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα. Αξιολογούν χαμηλά την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται, δηλώνουν ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση δε βοηθά στην προετοιμασία της μελλοντικής σταδιοδρομίας των μαθητών, ότι δεν επιτυγχάνεται η ανάπτυξη ικανοτήτων (π.χ. επίλυση προβλημάτων) και ότι το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ευχάριστο για τους μαθητές.

Ανάλογα ευρήματα για την παράμετρο που αφορά τους μαθητές εντοπίζονται και στην έρευνα της Πασιαρδή (Πασιαρδή, 2001:169), αλλά και της Καρυπίδου (Καρυπίδου, 2009:87) Μάλιστα αξιοσημείωτο είναι ότι στην πρώτη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζουν τις ανάγκες για βελτίωση στην ίδια ακριβώς ομάδα ερωτήσεων που αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την ελλιπή προετοιμασία για την μελλοντική σταδιοδρομία, την αποτυχία στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στο μη ευχάριστο σχολικό περιβάλλον. Στην έρευνα της Καρυπίδου, που ερεύνησε το σχολικό κλίμα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Θεσσαλονίκης, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις ίδιες απόψεις. Διαφέρουν στο θέμα του σχολικού περιβάλλοντος το οποίο χαρακτηρίζουν αρκετά ευχάριστο για τους μαθητές. Ομοίως, και στις δύο προαναφερθείσες έρευνες (Πασιαρδή, 2001:115, Καρυπίδου, 2007:62) η ερώτηση για το κατά πόσο η προσφερόμενη εκπαίδευση αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων, είναι εκείνη που εμφανίζει τη μεγαλύτερη διαφορά, άρα και τη μέγιστη ανάγκη βελτίωσης.

Αντίθετα ευρήματα εντοπίζονται στην έρευνα της Κοκκινέλη (Κοκκινέλη, 2017:243) για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζονται ικανοποιημένοι τόσο από την ποιότητα στην εκπαίδευση των μαθητών, όσο και από την εκπαίδευση που αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών. Η εν λόγω έρευνα συμφωνεί

στην ανάγκη βελτίωσης του σχολικού περιβάλλοντος, συγκλίνοντας έτσι και με τις προηγούμενες, ενός παράγοντα που συμβάλλει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (ό.π:244). Η αναγκαιότητα για βελτίωση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διδακτική διαδικασία και των υλικοτεχνικών υποδομών απορρέει και από την έρευνα των Ζμπαίνου & Γιαννακούρα (Ζμπαίνος, & Γιαννακούρα, 2010).

Η επικρατούσα άποψη για το ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση δε βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, κ.ά. πιθανό να οφείλεται στα Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία είναι δασκαλοκεντρικά και θεματοκεντρικά και αδυνατούν να εδραιώσουν βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές όπως την βιωματική προσέγγιση, την αρχή της διαφορετικότητας και της αυτενέργειας, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, κ.ά., ενώ προωθούν την στείρα απομνημόνευση, το βερμπαλισμό, την απαρχαιωμένη γνώση (Ξωχέλλης, 1985). Ο παραδοσιακός και μη αποδοτικός τρόπος εκπαίδευσης, (Παμουκτσόγλου, 2001:82) αδυνατεί να συνδεθεί με την αγορά εργασίας και να προσαρμοστεί στις νέες οικονομικές και κοινωνικές απαιτήσεις που απαιτούν ευελιξία και καινοτομία, ενώ είναι δεδομένη η αντίστασή του σχολικού θεσμού στις αλλαγές. Η επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη είναι τόσο ραγδαία ώστε το σχολείο δεν καθίσταται ικανό να ακολουθήσει τις εξελίξεις. Παρά τις παρεμβάσεις των τελευταίων ετών στην εκπαίδευση με: α) το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και τα συνοδευτικά Αναλυτικά Προγράμματα (2003) με στόχο την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, β) τα καινοτόμα προγράμματα, όπως η Ευέλικτη Ζώνη, με στόχο την αναβάθμιση του πολιτιστικού και κοινωνικού ρόλου της σχολικής μονάδας και τη σύνδεσή της με την καθημερινή ζωή, γ) τα προαιρετικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων, με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών, την καλλιέργεια στάσεων, αξιών και συμπεριφορών σε θέματα που συνάδουν με τα εν λόγω προγράμματα, αλλά και με στόχο την εξοικείωση του διδακτικού προσωπικού με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, δυστυχώς οι παρεμβάσεις αυτές δε φαίνεται να επέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι απόψεις για μη ποιοτική, ανεπαρκή για την μελλοντική σταδιοδρομία και ακατάλληλη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαίδευση των μαθητών, παραμένουν.

Η συνεργασία ως εξεταζόμενη παράμετρος στην έρευνα, αναδεικνύεται δεύτερη σε ανάγκη βελτίωσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από το

πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου, ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από το βαθμό λήψης συλλογικών αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου και τέλος πιστεύουν ότι δεν αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρουν.

Σε κάθε σχολικό οργανισμό, θα πρέπει να επιδιώκεται η δημιουργία ενός κλίματος που θα προωθεί την αγωγική συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων για την επίτευξη των κοινών στόχων. Ωστόσο η αρμονική συνεργασία προϋποθέτει ότι το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό ωριμότητας, από μια σταθερή και καλά δομημένη σειρά καθηκόντων και ένα κανονικό-σταθερό περιβάλλον (Κανελλόπουλος, 1995:453). Οι προϋποθέσεις αυτές δεν εκπληρώνονται πάντα σε μια σχολική μονάδα, ενώ η συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών ατόμων ως προς το χαρακτήρα, τη φιλοσοφία, τις εμπειρίες, την κουλτούρα, δε διευκολύνει στην ευόδωσή της. Πολλοί εκπαιδευτικοί στα γραπτά τους σχόλια επεσήμαναν τη συνεργασία ως βασική παράμετρο για τη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, ενώ τόνισαν και τη σημασία της εμπιστοσύνης, της αλληλοβοήθειας και της αλληλοϋποστήριξης. Επέδειξαν δε το διευθυντή ως βασικό υπεύθυνο και υποκινητή για τη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για την έλλειψη συνεργασίας οφείλεται ενδεχομένως τόσο στο γενικότερο κλίμα που ήδη επικρατεί στη σχολική μονάδα και παρεμποδίζει τις συνεργασίες, όσο και στην προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού που επιδιώκει ή αποφεύγει τη συνεργασία. Η συνεργασία ενδέχεται να παρεμποδίζεται από πολλούς παράγοντες όπως: από τον ανταγωνισμό μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, από προσωπικές αντιζηλίες ή αντιπαράθεσεις, από πιθανή ανασφάλεια κάποιων εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους, από την εγωιστική διαφύλαξη των δικών τους «πρωτότυπων ή καινοτόμων» ιδεών και έργων, από τις συστηματικές προσπάθειες κάποιων να προωθήσουν τις επιθυμίες και τους προσωπικούς τους στόχους εις βάρος των άλλων, από την ανοχή ή την αδυναμία διευθέτησης των συγκρούσεων από το διευθυντή και το υπόλοιπο σύλλογο, από τη δημιουργία άτυπης «κλίκας», που υποσκάπτει ή παρεμποδίζει δράσεις ή άτομα, από την μεροληπτική συμπεριφορά του διευθυντή, από την έλλειψη εμπιστοσύνης που βασίζεται σε προηγούμενες διαφορές ή εμπειρίες, κ.λπ. Όλα όσα αναφέρθηκαν σχετίζονται άμεσα με την προσωπικότητα των μελών της σχολικής κοινότητας και τον τρόπο που διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι καλές διαπροσωπικές

σχέσεις αποτελούν τη βάση κάθε συνεργασίας και επικοινωνίας και κατ' επέκταση επηρεάζουν και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, αλλά και επηρεάζονται από αυτό.

Άμεση σχέση με τα παραπάνω έχει η έλλειψη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που λαμβάνονται οι συλλογικές αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων, που συνδέεται με τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Η πλέον ενδεδειγμένη μορφή ηγεσίας, η συμμετοχική, επιτάσσει την λήψη αποφάσεων με δημοκρατικές διαδικασίες μέσω του συλλόγου διδασκόντων με συνευθύνη και συλλογικότητα. Κύριος υπεύθυνος για τον τρόπο διαδικασίας λήψης των αποφάσεων είναι ο διευθυντής ο οποίος θα πρέπει να διασφαλίζει ότι εισακούγονται όλες οι απόψεις και οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά. Παρόμοια ευρήματα διαπιστώθηκαν και στην έρευνα της Πασιαρδή για το βαθμό στον οποίο λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων (2001:147).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση μέσα από τα πορίσματα της έρευνας, ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν αναγνωρίζεται το έργο που προσφέρουν, από την άλλη θεωρούν ότι προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό στην παράμετρο που αφορά τους μαθητές. Είναι αλήθεια ότι το κύρος των εκπαιδευτικών στην κοινωνία έχει υποβαθμιστεί * οι αποφάσεις λαμβάνονται άνωθεν χωρίς να συνεκτιμώνται οι απόψεις τους, οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο τους καταγγέλλοντας κάποιες κατά τη γνώμη τους παρατυπίες, παραλήψεις ή απρεπή συμπεριφορά, ενώ ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ευάλωτος να υπερασπιστεί το εαυτό του, ειδικά σε περιπτώσεις όπου υφίσταται κενό στο νόμο. Στα χρόνια της κρίσης η κατάσταση επιδεινώθηκε, με τη γενικότερη έκπτωση των αξιών και την κρίση των θεσμών. Η αποδοχή και ο σεβασμός στο έργο των εκπαιδευτικών μειώνεται και η προσφορά τους στο σχολικό περιβάλλον δεν αναγνωρίζεται. Ίδια άποψη καταθέτουν και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο στην έρευνα της Πασιαρδή (2001:125), οι οποίοι δε νιώθουν ικανοποιημένοι από το βαθμό αναγνώρισης του έργου που προσφέρουν. Η ερευνήτρια επισημαίνει ότι και στην Κυπριακή κοινωνία το έργο των εκπαιδευτικών δεν απολαμβάνει την αποδοχή που του αξίζει.

Αντίθετα ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία των Ιωαννίνων (Κοκκινέλη, 2017:239), τόσο από την αναγνώριση του έργου τους, όσο και από το βαθμό λήψης συλλογικών αποφάσεων, εύρημα που παρουσιάζεται και στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007). Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον δηλώνουν

ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο τους (Κοκκινέλη, 2017:238).

Οι δύο παράμετροι των «μαθητών» και της «συνεργασίας», παρουσιάζουν ανάγκη βελτίωσης σε αρκετούς τομείς, σύμφωνα με τις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος. Η παράμετρος «επικοινωνία», κατά τους εκπαιδευτικούς, εμφανίζει ανάγκη βελτίωσης μόνο στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);» Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται δυσαρεστημένοι από το γεγονός ότι τα αποτελέσματα του σχολείου γενικώς, δεν είναι αποδεκτά από τους εμπλεκόμενους στη λειτουργία του.

Με τις συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση που λαμβάνουν χώρα ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια της κρίσης, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα, να προσαρμοστούν στις μεταρρυθμίσεις των υπεύθυνων της εκπαιδευτικής πολιτικής, να κατανοήσουν δράσεις, μέτρα και πολιτικές που καλούνται να εφαρμόσουν χωρίς προηγούμενη ενημέρωση, διάλογο ή επιμόρφωση. Δημιουργούνται έτσι αλυσιδωτά προβλήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς οι προθέσεις της επίσημης πολιτείας δεν είναι ξεκάθαρες ούτε βρίσκουν πάντοτε σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Ειδικά οι τελευταίοι βρίσκονται μπροστά σε αλλαγές που δεν τις κατανοούν, δεν τις γνωρίζουν και δυσκολεύονται να τις παρακολουθήσουν. Στην προσπάθειά τους να ενημερωθούν, παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό έργο και δεν αποδέχονται εύκολα τους νέους στόχους ή τις αλλαγές που απαιτείται άνωθεν να εφαρμοστούν.

Στην τελευταία παράμετρο της οργάνωσης και διοίκησης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι κυρίως από το γεγονός ότι έχουν την ελευθερία να καθορίζουν το δικό τους πρόγραμμα στην τάξη τους. Η διαφορά σε αυτή την ερώτηση μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας είναι η μικρότερη. Βελτίωση χρειάζεται ο τομέας της λήψης των αποφάσεων. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους σχετικά με το κατά πόσο οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έλλειψη ικανοποίησης στο σημείο αυτό είναι εύλογη σε μια χώρα με ένα από τα πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο, αφού μαζί με την Τουρκία και το Κατάρ, η Ελλάδα βρίσκεται στις χαμηλότερες θέσεις στον τομέα της σχολικής αυτονομίας (OECD, 2013:51-53). Όλες οι αποφάσεις που αφορούν τις σχολικές μονάδες, λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση (Υπουργείο Παιδείας), χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες, οι εμπειρίες

και οι πιθανές προτάσεις των ατόμων που βιώνουν καθημερινά την εκπαίδευση και γνωρίζουν από πρώτο χέρι τα προβλήματα, τις δυσκολίες και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής, δε σχετίζονται με τις ανάγκες της ελληνικής εκπαίδευσης, αλλά καθορίζονται από πολιτικές σκοπιμότητες, οικονομικά συμφέροντα, επιβάλλονται από την Ευρώπη ή από τους διεθνείς οργανισμούς στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού, της παγκοσμιοποίησης και των επιταγών της οικονομίας. Το περιθώριο αποφάσεων στο περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας είναι εξαιρετικά περιορισμένο και η επικοινωνία με την κεντρική διοίκηση πραγματοποιείται μόνο από πάνω προς τα κάτω, με αποτέλεσμα την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και την ανυπαρξία ανατροφοδότησης και εν τέλει τη χαμηλή αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ανάλογα ευρήματα στην παράμετρο αυτή εντοπίζουμε και στην έρευνα της Καρυπίδου (2009:86), ενώ στην Πασιαρδή (2001) οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου ανέδειξαν την παράμετρο της οργάνωσης και διοίκησης ως εκείνη με τη μεγαλύτερη ανάγκη βελτίωσης.

Εν κατακλείδι, και οι τέσσερις παράμετροι χρήζουν βελτίωσης, καθώς οι διαφορές μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας ήταν στατιστικά σημαντική με την αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης να υπολείπεται της επιθυμίας. Η ανάγκη παρέμβασης εμφανίζει την εξής σειρά ιεραρχικά: Μαθητές (μ.ό. 2,23), Συνεργασία (μ.ό. 2,34), Οργάνωση και Διοίκηση (μ.ό. 2,46), Επικοινωνία (μ.ό. 2,48) (βλ. σχεδιάγραμμα 2). Γενικά, το σχολικό κλίμα που επικρατεί σήμερα στις σχολικές μονάδες της περιοχής της Γ' διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ικανοποιητικό σε σχετικά μικρό βαθμό (μ.ό. 2,38) και οι παράμετροι που διερευνήθηκαν παρουσιάζουν πολλά περιθώρια βελτίωσης, εύρημα το οποίο συμφωνεί με αντίστοιχο εύρημα της έρευνας της Πασιαρδή (2007:170,183) και με της Καρυπίδου (2009:65) στην έρευνα της οποίας ο συνολικός μέσος όρος είναι μόλις 1,89. Αντίθετα στην έρευνα της Κοκκινέλη (2017:228) οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό (71,5%) εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν καθώς το χαρακτήρισαν «ανοιχτό».

5.2 Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις δημόσιες σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Γ΄ Διεύθυνσης Αθηνών, είχε στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών που υπηρετούν σε αυτές. Από τη γενική επισκόπηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις:

A) Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Γ΄ Αθήνας, νιώθουν σε μικρό βαθμό ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

B) Και στις τέσσερις παραμέτρους που εξετάστηκαν προκύπτει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης, δηλαδή της κατάστασης που βιώνουν τα υποκείμενα της έρευνας, και επιθυμίας, η οποία αποτυπώνει το κλίμα που θα ήθελαν να επικρατεί στον εργασιακό τους χώρο. Με άλλα λόγια τα υποκείμενα της έρευνας αισθάνονται ότι υπάρχει ανάγκη βελτίωσης σε όλες τις παραμέτρους που επιχειρήθηκαν να διερευνηθούν.

Γ) Υπάρχει ταύτιση απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών του δείγματος αναφορικά με το ποια σημεία χρήζουν βελτίωσης και ως προς τη γενική τους κατανομή ανά παράμετρο, με την παράμετρο που αφορά στους μαθητές να έχει το προβάδισμα, αλλά και ως προς τις ειδικότερες ερωτήσεις ανά παράμετρο (πίνακας 27), καθώς παρατηρείται ταύτιση σε 5 ερωτήσεις από τις πρώτες 10 κάθε ομάδας εκπαιδευτικών.

Δ) Αναφορικά με την παράμετρο «μαθητές» που διερευνήθηκε, καταδεικνύεται η επείγουσα ανάγκη βελτίωσής της, καθώς εμφανίζει το μικρότερο μέσο όρο (2,23). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επισημαίνουν, ότι απαιτείται παρέμβαση κατά σειρά προτεραιότητας: στη προσφερόμενη εκπαίδευση ώστε να αποβλέπει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών, στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στη βέλτιστη προετοιμασία των μαθητών για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία και στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να είναι ευχάριστο για τους μαθητές.

5.3 Προτάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις που απορρέουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες σε ερευνητές που θα θελήσουν να ασχοληθούν με το θέμα. Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση των προτάσεων.

Για να έχει ένα κράτος σωστή παιδεία, απαιτείται μακρόπνοος σχεδιασμός και προσήλωση στους στόχους. Δυστυχώς στη χώρα μας η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται πρόχειρα, αλλάζει συχνά, και κάθε νέα κυβέρνηση ακολουθεί δικό της μονοπάτι. Αντίθετα, η εκπαιδευτική πολιτική θα έπρεπε να σχεδιάζεται ανοιχτά, σε βάθος δεκαετιών, με κοινωνικό διάλογο, με τη συμβολή ειδικών επιστημόνων και κυρίως τη συνδρομή των εκπαιδευτικών. Δε νοείται καινοτομία, αλλαγή και μεταρρυθμίσεις στην παιδεία χωρίς την προηγούμενη ενημέρωση, συμμετοχή σε διάλογο, συνδιάσκεψη με τους εκπαιδευτικούς που θα οδηγεί σε λήψη αποφάσεων, σχεδιασμό, πιλοτική εφαρμογή, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αξιολόγηση των εφαρμοσθέντων. Για να επιτύχει το κράτος στους εκάστοτε στόχους που θέτει για το εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλει να παρέχει έγκαιρη και σαφή ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς, οι στόχοι και τα αναμενόμενα αποτελέσματα να τους γνωστοποιούνται και να υπάρχει χρόνος για κοινωνικό διάλογο τόσο πριν όσο και μετά την πιλοτική εφαρμογή τους για πιθανές διορθωτικές παρεμβάσεις. Η πιλοτική εφαρμογή κάθε καινοτομίας ή αλλαγής, θα δώσει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν, να εκφράσουν γόνιμες αντιπαραθέσεις και εποικοδομητικές απόψεις που θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του νέου μέτρου.

Το κράτος οφείλει να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς με κίνητρα οικονομικά, κοινωνικά, βαθμολογικά, και κίνητρα επαγγελματικής επιμόρφωσης. Τέτοιου είδους κίνητρα αναπτρώνουν το ηθικό του διδακτικού προσωπικού, αυξάνουν την αφοσίωση στο έργο του, προάγουν την αποδοτικότητα στο σχολικό περιβάλλον, αποκαθιστούν το κύρος του εκπαιδευτικού κλάδου στην ευρύτερη κοινωνία.

Από την έρευνά μας αναδείχθηκε η ανάγκη για βελτίωση στον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Εμπόδιο σε αυτή την ανάγκη στέκεται ενδεχομένως το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε διευθυντή, ιδιαίτερα αν ανήκει στο παραδοσιακό μοντέλο. Το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να θεσμοθετήσει προγράμματα βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων. Το πρόγραμμα θα πρέπει να παρέχει στους υποψήφιους βασικές γνώσεις σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης,

γνώσεις σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας στο σχολικό χώρο, διαχείρισης συγκρούσεων, εκπαιδευτικής ηγεσίας, στοιχεία ψυχολογίας οργανισμών, κ.ά., ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα και να είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας το δύσκολο έργο τους.

Το κράτος οφείλει επίσης να μεριμνήσει για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων με στόχο τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος για μαθητές και δασκάλους. Ο σχολικός χώρος θα πρέπει να είναι καλαίσθητος και άρτια εξοπλισμένος με σύγχρονα διδακτικά και τεχνολογικά μέσα.

Από την έρευνα εντοπίστηκε η ανάγκη για εκπαίδευση προσανατολισμένη στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών. Είναι καθήκον του Υπουργείου να μεριμνήσει για την εισαγωγή μαθημάτων στο πανεπιστήμιο για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που θα στοχεύουν στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών. Το ίδιο οφείλει να πράξει με επιμορφώσεις και για τους διορισμένους εκπαιδευτικούς. Το σχολείο όμως δεν αρκεί να στοχεύει και να μεριμνά μόνο για τέτοιου είδους ανάπτυξη ικανοτήτων. Πρέπει να προχωρά ένα βήμα παρακάτω. Το σχολείο πρέπει να προσφέρει το έναυσμα, τις ευκαιρίες αλλά και τις δυνατότητες για αυτομόρφωση. Αυτός άλλωστε πρέπει να είναι και ο σκοπός της εκπαίδευσης: ο ώριμος πολίτης (Βρεττός, 2005:186).

Δεδομένου ότι η επιστήμη εξελίσσεται συνεχώς, προτείνεται η περαιτέρω μελέτη και εξέταση διαφόρων πτυχών του σχολικού κλίματος με ποικίλες μεθόδους έρευνας και συνδυαστικά ερευνητικά εργαλεία, αλλά και από ποικίλες πλευρές, όπως π.χ. των μαθητών, των γονέων, γεγονός που θα μας παρέδιδε μια σφαιρική εικόνα του σχολικού κλίματος από διαφορετικές οπτικές. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών θα ήταν δόκιμο να γνωστοποιούνται στο Υπουργείο Παιδείας, ώστε να σχεδιάζει στοχευμένες παρεμβάσεις για τη βελτίωση ενός από τους ισχυρότερους παράγοντες τόσο για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, όσο και για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος του σχολικού κλίματος στο δημοτικό σχολείο αναδεικνύεται καθοριστικός, στη διασφάλιση της παραγωγικότητας, της αποδοτικότητας, της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η δημιουργία ενός ευνοϊκού για τη μάθηση κλίματος και ενός ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος για το προσωπικό, αποτελεί πρωτίστως ευθύνη του διευθυντή και στη συνέχεια του συλλόγου διδασκόντων. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι το μυστικό της επιτυχίας μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και ο διευθυντής που καλλιεργεί σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα, βαδίζει πάνω στα

σωστά χνάρια. Το ελληνικό σχολείο έχει μεγάλη ανάγκη από ικανή, σύγχρονη σχολική ηγεσία, από ηγέτη που εμπνέει, παρακινεί, οραματίζεται, επαινεί, ενθαρρύνει, υποστηρίζει, αναδεικνύει συνεργάτες, ως αυθεντικός «πρώτος» μεταξύ ίσων.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (1999-α). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό, στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου, τόμος Β΄, (Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού), Πάτρα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Ίων / Έλλην.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). «Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού», στο βιβλίο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, τόμος Β΄, 17-91, Πάτρα.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος* (1η εκδ). Αθήνα: Λιβάνης.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). «Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού», στο βιβλίο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, τόμος Β΄, 187-228, Πάτρα.
- Βαρσαμίδου, Α., & Ρεζ, Γ. (2006). Η έννοια της επικοινωνίας – Επικοινωνία στη σχολική μονάδα – Σημασία της επικοινωνίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Ανακτήθηκε στις 3/2/4/2018 από το δικτυακό τόπο: Γέφυρες Παιδείας:
http://www.simotas.org/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=169&catid=68&Itemid=37.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Ι. , (2005). *Θεωρίες της αγωγής*, τόμος Β΄, Αθήνα: Ατραπός.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrisson, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002), *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*, Διδακτορική Διατριβή, στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φεβρουάριος
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο στο

Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών www.didaktorika.gr/eadd DOI: 10.12681/eadd/17288, Ανακτήθηκε στις 4/1/2018.

- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Δούκας, Χ. (1999) «Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση», Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 1, τόμος Α, Παιδ. Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Τόμος Α', Εκδόσεις «ΙΩΝ», Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης
- Ζάχαρης, Ε (1985), *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως*. Αθήνα.
- Ζευγαρίδης, Σ. (1983). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Ζιανίκας, Χ. (1996), *Διοικητική Επιστήμη και Πρακτική στο Δημόσιο - Δυναμική Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Ζμπαίνος, Δ., Γιαννακούρα, Α. (2010). *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής*. Ανακτήθηκε 7/4/2018 από το δικτυακό τόπο: http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf
- Θεοφανίδης, Στ. (1985). *Θεωρία και Τεχνική της Κοινωνικής Λογιστικής*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1999-β). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας – Μια νέα αντίληψη για το ρόλο του διευθυντή σχολείου, στο: *Εκπαιδευτικοί στοχασμοί-Έλλογη παιδαγωγική δράση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση, σσ 105-123.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*, Λευκωσία
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία.
- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυποθήτω Γιώργος Δαρδανός
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 14.

- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καβούρη, Π. και Γεωργίου, Ε. (2004). Το παιδαγωγικό και ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα του ολοήμερου σχολείου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Ανοιχτό Σχολείο*. τ.91. (σ. 33-37).
- Κακαλέτρης, Γ. (1988-89). Παιδαγωγική ατμόσφαιρα και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο, *Λόγος και Πράξη*, τεύχος 37, Χειμώνας, σσ 20-32.
- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον*, εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1995). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική διοίκηση. Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*. Αθήνα: International Publishing.
- Καρακατσάνης, Γ. (1989). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία και κοινωνιολογία του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Καρυπίδου, Α. (2009). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 5/9/2017 από το δικτυακό τόπο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14303/P0014303.pdf?sequence=1>
- Κατσαρού, Ε. και Πιτσιάβας, Δ. και Κάκκος, Γ. (2016). «Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή» *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* τόμος 4, τεύχος 3, σσ169-207.
- Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοκκινέλη, Κ. (2017). *Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Ανακτήθηκε στις 7/3/2018 από το δικτυακό τόπο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28206/1/M.E.%20KOKKINEΛΗ%20ΚΥΡΙΑΚΗ%202017.pdf>

- Κοντάκος, Α. (2009), «Διαμορφώνοντας μια κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής» στο βιβλίο: *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, επιμέλεια Κοντάκος, Α & Καλαβάσης Φρ., εκδόσεις Ατραπός, σσ77-86.
- Κοντάκος, Α. και Πολεμικός, Ν. (1999). Η μη λεκτική επικοινωνία στο ειδικό και κανονικό σχολείο. Το παράδειγμα της απτικής συμπεριφοράς. Μια εμπειρική έρευνα, στα Πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου (Ναύπακτος 13-15 Νοεμβρίου 1998), της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, με τίτλο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Ατραπός, σσ 263-270.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή/ ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Κριεμάδης, Θ. & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Οικονομική βιβλιοθήκη.
- Κυριαζή, Ν. (2000), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των Τεχνικών*, β' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Α. (2001), *Ο επιτυχημένος διευθυντής σχολείου - Θέματα εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης*, Λευκωσία: Κ. Επιφανίου.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη. Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, εκδόσεις Gutenberg: Αθήνα
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Εκδόσεις Gutenberg: Αθήνα.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ζωή Παπαναούμ (επιμ). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη*. (σσ. 23-39). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λεμονή, Ι. και Κολεζάκης, Α. (2013). «Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, τόμος 1, τεύχος 3. Ανακτήθηκε στις

<http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf>

- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαραθευτής, Μ. (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του, *Νέα Παιδεία*, 16, 45-50.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Εκδόσεις Gutenberg: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Σχολική Τάξη*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμ. 1, σσ170-173, αυτοέκδοση. Αθήνα.
- Moos, L. (2008) στο Μπαγάκης, Γ. & MacBeath, J. (2008) *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπάκας, Θ. (2002). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 3, (σ. 261-277).
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*, εκδόσεις διάδραση: Αθήνα.
- Μπινιάρη, Α. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική Διατριβή. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πάτρα. σσ 48-54.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση Προσωπικού*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (1985), *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Έκδοση Γ', Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παλαιολόγου, Ν. (2000). *Σχολική προσαρμογή μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά*. Διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 5, 81-90, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Παπαγεωργάκης, Π., (2013). *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας* (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ΤΕΠΑΕΣ, Ρόδος.
- Παπαγεωργάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). *Ο ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων*. Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ, (16-17 Απριλίου, 2016), Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 6/10/2017 από το δικτυακό τόπο: <https://www.researchgate.net/publication/299578605>
- Παπαϊωάννου, Α. (1997). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Διαχείριση*, Λευκωσία: αυτοέκδοση.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Εκδόσεις Αδερφών Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Παπαναστασίου, Κ. και Παπαναστασίου, Έ. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδή, Γ. (2006). Το σχολικό κλίμα υπό τον φακό των παιδιών. Παρουσίαση στο Συνέδριο CCEAM.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ.(1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, Εκδόσεις Art of Text: Θεσσαλονίκη.
- Πασιαρδής, Π., (1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση* (20). σσ.171-205
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Εκδόσεις Μεταίχμιο. Αθήνα

- Πηγιάκη, Π. (1999). Προετοιμασία Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία. Εκδόσεις Γρηγόρης. Αθήνα.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση: Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (1992, 2005α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση: Αθήνα
- Σαΐτης, Χ., (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., (2014α). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων* (Β' έκδοση) Αυτοέκδοση: Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2014β). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η Αναγκαιότητα Προγραμματισμού για τη Δημιουργία Διοικητικών Στελεχών στην Εκπαίδευση, *Νέα Παιδεία*, τεύχος 99, καλοκαίρι, σσ75-90.
- Στραβάκου, Π., (2003 α), *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τριλιανός, Θ. (2000). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τόμος Α', Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αυτοέκδοση: Αθήνα.
- Φασούλης, Κ. (2000). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στο: Παππάς, Α. κ.ά. (2000) (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου, Τόμος Α', εκδόσεις Ατραπός: Αθήνα (σ.415-420).
- Φασούλης, Κ. (2001). «Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών και Επιστημονικών Θεμάτων*, τεύχος 4, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φασούλης, Κ. (2010). *Ξένα ιδιωτικά σχολεία στην Ελλάδα. Οργάνωση και διοίκηση. Θεσμικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

- Φασούλης, Κ., (2011). «Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Γνωρίσματα ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης», *Μέντορας*, τεύχος 13, σ 22-41.
- Φασούλης, Κ., & Καλογιάννης, Δ., (2017). *Πρακτικές των αποτελεσματικών ηγετών. “Έρευνα του Leithwood”*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο ΜΠΣ: «Συγκριτική Παιδαγωγική, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική Πολιτική»
- Χατζηδήμου, Δ. (1995). *Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, 213-230. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χιώτης, Μ.Π.(1981). *Ανθρώπινες Σχέσεις στο Σχολείο*, Εκδόσεις ΣΕΛΕΤΕ, Αθήνα, τεύχος 1.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barnard, Ch. (1964). *Organization and Management*, London.
- Brookover, W. B. & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Occasional Paper No 17. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*, 3rd edition, London, Sage Publication.
- Campo, C. (1993). Collaborative School Cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13 (2), 119-125. Ανακτήθηκε στις 26/2/2018 από το δικτυακό τόπο:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260136930130202>
- 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.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213. Ανακτήθηκε στις 5/1/2018 από:
https://www.researchgate.net/publication/235420504_School_Climate_Research_Policy_Teacher_Education_and_Practice
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., Mc Partland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. L., (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Ανακτημένο στις 7/12/20017, από το δικτυακό τόπο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Dubrin, A. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Επιμέλεια Ν. Σαρρή, Εκδόσεις Έλλην, 4^η έκδοση, Αθήνα.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, (37), pp. 15-24.
- Eliophotou-Menon, M., & Saitis, C. (2006). Satisfaction of pre-service and in-service teachers with primary school organization evidence from Greece. *Educational*

- Management Administration & Leadership*, 34(3), p.345-363.
DOI:10.1177/1741143206065269, ανακτήθηκε στις 19/2/2018.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring School Climate: Let me count the ways”, *Educational Leadership*, Vol. 56, September 1998:22
- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, London: Falmer.
- Freiberg, J. and Stein, T. (1999). “Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments” in the book: *School Climate*, edited by J. Freiberg, London: Falmer.
- Fuller, B. (1987). School effects in the Third World. *Review of Educational Research*, 57, (3), 255-292.
- Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D., & Collarbone, P. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: evidence from ten case studies of ‘outstanding’ school leaders. *Educational Management & Administration Leadership*, 31(2), 127-138. DOI: 10.1177/0263211X030312002. Ανακτήθηκε στις 6/10/2017.
- Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*, U.S. Office of Education Research project.
- Hoy, W. & Clover, I. R. (1986). “Elementary School Climate: A Revision of the O.C.D.Q” in *Educational Administration Quarterly*, Fall, pp. 93-110.
- Hoy, W., Tarter, J.C., Kottkamp. B. (1991). *The Open School/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*, London: Sage.
- Hoy W and Miskel, C. (1987, 1996, 2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw Hill
- Jencks, C. et al. (1979), *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kavouri, P. (1996). *Innovations in Curriculum and Administration, School Climate and other Factors in Greek Primary Schools: Their Relationship and Impact on Students’ Outcomes*, PhD, University of Wales College of Cardiff.
- Lazaridou, A., & Iordanides, G. (2011). The principal’s role in achieving school effectiveness. *International Studies in Educational Administration*, 39(3), 3-19. Ανακτήθηκε στις 3/4/2018 από το δικτυακό τόπο <https://www.researchgate.net/publication/260476761>

- Leithwood, K. (2007). The emotional side of improvement: a leadership perspective. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, (615- 634). Ανακτήθηκε στις 23/1/2018 από το δικτυακό τόπο: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-5747-2_34
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy & K. Seashore Louis (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey- Bass.
- McEwen, A. & Salters, M. (1997). "Values and Management: the role of the primary school headteacher", in *School Leadership and Management*, Vol 17 (1) pp. 69-79.
- Menon, M.E., & Saitis, C. (2006). Satisfaction of pre-service and in-service teachers with primary school organization evidence from Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 345-363. Ανακτήθηκε στις 15/11/17 από το δικτυακό τόπο: DOI: 10.1177/1741143206065269.
- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. *Human Resource Management in Education*. London: The Open University, pp 32-37.
- Mortimore, P., Sammons, P., Ecob, R. & Stoll, L. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Salisbury: Open Books.
- Mortimore, P. (1991a). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3):213-229.
- National Standards for Headteachers, (2004). *Organization and Management*, Department for education and skills (DfES/0083/2004). Ανακτήθηκε την 1/04/2018 από το δικτυακό τόπο: <https://www.nationalcollege.org.uk>
- Norton, M. S. (1984). What's so important about school climate? *Contemporary Education*, 56(1), p. 43-45
- OECD, (2013). PISA 2012 Results: *What makes schools successful? Resources, Policies and Practices*, Vol. IV. Ανακτήθηκε στις 7/3/2018 από το δικτυακό τόπο: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>
- Pashiardis, G. (2000) "School Climate in Elementary and Secondary Schools: Views of Cypriot Principals and Teachers", *International Journal of Educational Management*, 14 (5), 224-237.
- 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.

- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K., (2011). Successful school leadership in rural contexts: the case of Cyprus. *Educational Management Administration and Leadership* 39(5), 536-553 Ανακτήθηκε στις 27/2/2018 από το δικτυακό τόπο:
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143211408449>
- Perkins, B. (2006). *Where We Learn. The CUBE Survey of Urban School Climate*. Connecticut. Ανακτήθηκε στις 23/1/2018 από το δικτυακό τόπο:
https://www.nsba.org/sites/default/files/reports/Where-we-learn_1.Pdf
- Price, H.E. (2012). School principal- staff relationship effects on school climate. In Wubbels et al. (eds), *Interpersonal Relationships in Education*. (pp 103-118) Sense Publishers. Ανακτήθηκε στις 23/1/2018 από το δικτυακό τόπο:
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6091-939-8_7
- Price, H.E. (2012b). Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85. DOI: 10.1177/0013161X11417126.
- Roueche, J. & Baker, G., (1986). *Profiling excellence in America's schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Sammons, P., Hillman, J., and Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of school Effectiveness*, London University. Ανακτημένο στις 7/12/2017, από το δικτυακό τόπο:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>
- Scheerens, J. (2000) "Improving School Effectiveness" *Fundamentals of Educational Planning*, No 68, Unesco. Ανακτήθηκε στις 5/12/2017, από το δικτυακό τόπο:
<https://pdfs.semanticscholar.org/37b4/c0fdc1229a57c484fe7cafe3ee7dcd0b0e11.pdf>
- Schein, E. (1985). Coming to a New Awareness of Organizational Culture, *Sloan Management Review*, p 3-16.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed). San Francisco, CA: Jossey- Bass. Ανακτήθηκε στις 3/1/2018 από:
http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and Excellence in schooling. Στο *Educational Leadership*, 41, 4-13.

- Sergiovanni, T. and Starratt, R. (1998). *Supervision: a Redefinition*, 6th edition, McGraw-Hill, Singapore.
- Sergiovanni, T. and Starratt, R. (1993). *Supervision: a Redefinition*, 5th edition, McGraw-Hill, Singapore.
- Sergiovanni, T. (1990). *Value- Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*, Florida, : Harcourt Brace Jovanovich. σσ 21-34
- Simon, H. (1957). *Administrative Behavior*, New York: Macmillan, p 123-144.
- Stolp, Stephen. (1994). “Leadership for School Culture”, ERIC Digest, Number 91 pages 7. Ανακτήθηκε στις 23/1/2018 από το δικτυακό τόπο: [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370198](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370198.pdf). pdf
- Taylor, D.L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher’s sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), p. 217-227.
- Thompson, M.M. (1998). Distance learners in higher education. In C.C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education* (pp9-24). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Tschannen- Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), p.308-331. Ανακτήθηκε στις 19/2/2018 από το δικτυακό τόπο: [http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/JEA_CollaborationandNeedforTrust](http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/JEA_CollaborationandNeedforTrust.pdf) .pdf
- Wynne, E. A. (1981). Looking at good schools. *Phi Delta Kappan*, v62, n5 p377-38.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τα ακόλουθα πριν από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Το σχολικό κλίμα μπορεί να οριστεί ως «η προσωπικότητα του σχολείου», η ιδιαίτερη δηλαδή ατμόσφαιρα που επικρατεί σε αυτό και το διαφοροποιεί από τις άλλες σχολικές μονάδες. Το σχολικό κλίμα είναι οι ιδιαίτερες εκείνες καταστάσεις που επηρεάζουν την ψυχική διάθεση και την παραγωγικότητα ενός ατόμου.

Σύμφωνα με τα νέα ερευνητικά δεδομένα, το σχολικό κλίμα είναι πολύ σημαντικό για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι, αφενός να καταγράψει τις απόψεις και τις αντιλήψεις σας για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε και, αφετέρου, να αναδείξει τους τομείς που εσείς κρίνετε ότι χρειάζεται να προσεχθούν ιδιαίτερα και να βελτιωθούν.

Οδηγίες: Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν δύο κλίμακες μέτρησης, η μια δίπλα στην άλλη. Κάτω από κάθε δήλωση, παρακαλώ **κυκλώστε** τον αριθμό εκείνο που περιγράφει καλύτερα το κλίμα του σχολείου σας **όπως είναι τώρα** (υφιστάμενη κατάσταση). Μετά κυκλώστε, στη διπλανή κλίμακα, τον αριθμό εκείνο που αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο **θα θέλατε** να είναι (έκφραση επιθυμίας). Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανάλυση του ερωτηματολογίου έχει σημασία να απαντήσετε **σε όλες** τις δηλώσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις θα αναλυθούν συνολικά και όχι ατομικά. Τέλος έχει ιδιαίτερη σημασία να απαντήσετε με ειλικρίνεια.

Σημείωση: Για τους εκπαιδευτικούς προϊστάμενος είναι ο διευθυντής τους και για τους διευθυντές είναι ο προϊστάμενος της εκπαίδευσης.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας, τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση
Σοφία Τουρλίδα
Δασκάλα

Οι αριθμοί στην κάθε δήλωση αντιστοιχούν προς τα εξής:

0= το περιεχόμενο της δήλωσης δεν ισχύει

1= δεν είμαι καθόλου ικανοποιημένος/η

2= είμαι ικανοποιημένος/η σε μικρό βαθμό

3= είμαι ικανοποιημένος/η σε μεγάλο βαθμό

4= δεν με απασχολεί

A. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1. Σε ποιο βαθμό νοιώθετε ικανοποιημένοι από τις πληροφορίες που σας δίνει ο προϊστάμενός σας;

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3 4

2. Σε ποιο βαθμό κρίνετε την πληροφόρηση που σας δίνει ο προϊστάμενός σας, η οποία σχετίζεται με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, χρήσιμη για τη δουλειά σας;

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3 4

3. Σε ποιο βαθμό ενημερώνονται από τον προϊστάμενο, όλοι όσοι παίρνουν ενεργό μέρος στη λειτουργία του σχολείου;

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3 4

4. Σε ποιο βαθμό σας είναι σαφείς οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3 4

5. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς διατυπωμένα από τον άμεσο προϊστάμενό σας;

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3 4

6. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

7. Σε ποιο βαθμό η προφορική επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

8. Σε ποιο βαθμό η γραπτή επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

Β. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

9. Σε ποιο βαθμό νοιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με άλλους συναδέλφους του σχολείου σας;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

10. Σε ποιο βαθμό νοιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων που έχουν ευθύνη για τα τμήματα της ίδιας τάξης;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

11. Σε ποιο βαθμό νοιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

12. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων στο σχολείο σας;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

13. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

14. Σε ποιο βαθμό έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινούριες ιδέες οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους συναδέλφους;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

15. Σε ποιο βαθμό νοιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

Γ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

16. Σε ποιο βαθμό νοιώθετε ότι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν τη δουλειά σας;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

17. Σε ποιο βαθμό η προφορική ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

18. Σε ποιο βαθμό υπάρχει δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων στο χώρο του σχολείου;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

19. Σε ποιο βαθμό είστε ελεύθεροι να καθορίζετε το δικό σας πρόγραμμα εργασίας για την τάξη σας;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

20. Σε ποιο βαθμό νοιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

Δ. ΜΑΘΗΤΕΣ

21. Σε ποιο βαθμό νοιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο χώρο του σχολείου;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

22. Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

23. Σε ποιο βαθμό νοιώθετε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

24. Σε ποιο βαθμό νοιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

25. Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

26. Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές;

Υφιστάμενη κατάσταση
0 1 2 3 4

Έκφραση επιθυμίας
0 1 2 3 4

Ε. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Παρακαλώ κυκλώστε την απάντησή σας.

27. Φύλο Α. Άνδρας Β. Γυναίκα

28. Υπηρετώ στο σχολείο ως: Α. Μόνιμος Β. Αναπληρωτής

29. Ηλικία

Α. 29< Β. 30-39 Γ. 40-49 Δ. 50-59 Ε. 60 +

30. Πόσο χρόνια βρίσκεστε σε αυτό το σχολείο;

Α. 4< Β. 5-9 Γ. 10-14 Δ. 15-19 Ε. 20 +

31. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε συνολικά;

Α. 4< Β. 5-9 Γ. 10-14 Δ. 15-19 Ε. 20 +

32. Ποιος είναι ο ρόλος σας σε αυτό το σχολείο (Παρακαλώ σημειώστε μόνο έναν)

Α. Διδάσκων Β. Διευθυντής/τρια

Στις κενές γραμμές μπορείτε να σημειώσετε οτιδήποτε νομίζετε ότι είναι σημαντικό για το «κλίμα» του σχολείου σας.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΚΑΤΑΝΟΜΕΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Οι πίνακες παρακάτω εμφανίζουν τις κατανομές των μεταβλητών

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
1,00	2	1,4	1,4
1,50	4	2,9	4,3
1,63	4	2,9	7,1
1,75	7	5,0	12,1
1,88	5	3,6	15,7
2,00	7	5,0	20,7
2,13	10	7,1	27,9
2,25	5	3,6	31,4
2,38	11	7,9	39,3
2,50	12	8,6	47,9
2,63	17	12,1	60,0
2,75	12	8,6	68,6
2,88	27	19,3	87,9
3,00	11	7,9	95,7
3,13	2	1,4	97,1
3,38	1	,7	97,9
3,50	1	,7	98,6
3,63	1	,7	99,3
3,75	1	,7	100,0
Total	140	100,0	

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
1,00	1	,7	,7
1,14	3	2,1	2,9
1,29	3	2,1	5,0
1,43	1	,7	5,7
1,57	3	2,1	7,9
1,71	8	5,7	13,6
1,86	8	5,7	19,3
2,00	12	8,6	27,9
2,14	18	12,9	40,7

2,29	9	6,4	47,1
2,43	16	11,4	58,6
2,57	12	8,6	67,1
2,71	18	12,9	80,0
2,86	11	7,9	87,9
3,00	14	10,0	97,9
3,29	1	,7	98,6
3,57	1	,7	99,3
3,71	1	,7	100,0
Total	140	100,0	

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
1,00	1	,7	,7
1,40	5	3,6	4,3
1,60	2	1,4	5,7
1,80	8	5,7	11,4
2,00	8	5,7	17,1
2,20	19	13,6	30,7
2,40	24	17,1	47,9
2,60	29	20,7	68,6
2,80	26	18,6	87,1
3,00	15	10,7	97,9
3,20	2	1,4	99,3
3,80	1	,7	100,0
Total	140	100,0	

ΜΑΘΗΤΕΣ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
1,00	1	,7	,7
1,17	2	1,4	2,1
1,33	7	5,0	7,1
1,50	2	1,4	8,6
1,67	9	6,4	15,0
1,83	10	7,1	22,1
2,00	22	15,7	37,9
2,17	20	14,3	52,1

2,33	16	11,4	63,6
2,50	19	13,6	77,1
2,67	14	10,0	87,1
2,83	4	2,9	90,0
3,00	11	7,9	97,9
3,17	1	,7	98,6
3,33	1	,7	99,3
3,67	1	,7	100,0
Total	140	100,0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΚΑΤΑΝΟΜΕΣ 26 ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

1.1 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από τις πληροφορίες που σας δίνει ο προϊστάμενός σας /Υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	11	7,9	7,9
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	40	28,6	36,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	85	60,7	97,1
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	4	2,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

1.2 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από τις πληροφορίες που σας δίνει ο προϊστάμενός σας /έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	2	1,4	2,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	2	1,4	3,6
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	126	90,0	93,6
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	9	6,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

2.1 Σε ποιο βαθμό κρίνετε την πληροφόρηση που σας δίνει ο προϊστάμενός σας, η οποία σχετίζεται με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, χρήσιμη για τη δουλειά σας/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	8	5,7	5,7
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	40	28,6	34,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	88	62,9	97,1
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	4	2,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

2.2 Σε ποιο βαθμό κρίνετε την πληροφόρηση που σας δίνει ο προϊστάμενός σας, η οποία σχετίζεται με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, χρήσιμη για τη δουλειά σας/έκφραση επιθυμίας.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	1	,7	1,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	1	,7	2,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	132	94,3	96,4
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	5	3,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

3.1 Σε ποιο βαθμό ενημερώνονται από τον προϊστάμενο, όλοι όσοι παίρνουν ενεργό μέρος στη λειτουργία του σχολείου/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	3	2,1	2,1
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	13	9,3	11,4

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	48	34,3	45,7
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	70	50,0	95,7
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	6	4,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

3.2 Σε ποιο βαθμό ενημερώνονται από τον προϊστάμενο, όλοι όσοι παίρνουν ενεργό μέρος στη λειτουργία του σχολείου/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	4	2,9	2,9
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	,7	3,6
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	3	2,1	5,7
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	125	89,3	95,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	7	5,0	100,0
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	140	100,0	

4.1 Σε ποιο βαθμό σας είναι σαφείς οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο/ υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	16	11,4	11,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	47	33,6	45,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	72	51,4	96,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	5	3,6	100,0
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	140	100,0	

4.2 Σε ποιο βαθμό σας είναι σαφείς οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο/ έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	,7	1,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	6	4,3	5,7
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	124	88,6	94,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ			
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	8	5,7	100,0
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	140	100,0	
ΣΥΝΟΛΟ			

5.1 Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς διατυπωμένα από τον άμεσο προϊστάμενο σας/ υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	3	2,1	2,1
ΚΑΘΟΛΟΥ	14	10,0	12,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	50	35,7	47,9
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	66	47,1	95,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ			
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	7	5,0	100,0
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	140	100,0	
ΣΥΝΟΛΟ			

5.2 Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς διατυπωμένα από τον άμεσο προϊστάμενο σας/ έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	4	2,9	2,9
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	1,4	4,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	8	5,7	10,0
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	119	85,0	95,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ			
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			

ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	7	5,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

6.1 Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς)/ υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ	20	14,3	15,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	90	64,3	79,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	27	19,3	98,6
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	2	1,4	100,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	140	100,0	
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ			
ΣΥΝΟΛΟ			

6.2 Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς)/ έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	,7	,7
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	6	4,3	5,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	123	87,9	92,9
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	10	7,1	100,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	140	100,0	
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ			
ΣΥΝΟΛΟ			

7.1 Σε ποιο βαθμό η προφορική επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή/ υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
--	-----------	---------	------------------

ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	6	4,3	4,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	37	26,4	30,7
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	90	64,3	95,0
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	7	5,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

7.2 Σε ποιο βαθμό η προφορική επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή/έκφραση επιθυμίας.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	2	1,4	2,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	1	,7	2,9
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	131	93,6	96,4
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	5	3,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

8.1 Σε ποιο βαθμό η γραπτή επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	2	1,4	1,4
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	13	9,3	10,7
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	42	30,0	40,7
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	75	53,6	94,3
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	8	5,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

8.2 Σε ποιο βαθμό η γραπτή επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	2	1,4	1,4
ΚΑΘΟΛΟΥ	4	2,9	4,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	3	2,1	6,4
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	118	84,3	90,7
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	13	9,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

9.1 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με άλλους συναδέλφους του σχολείου σας/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ	16	11,4	12,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	55	39,3	51,4
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	65	46,4	97,9
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	3	2,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

9.2 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με άλλους συναδέλφους του σχολείου σας/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	2	1,4	1,4
ΚΑΘΟΛΟΥ	3	2,1	3,6
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ			

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	2	1,4	5,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	127	90,7	95,7
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	6	4,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

10.1 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων που έχουν ευθύνη για τα τμήματα της ίδιας τάξης/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	2	1,4	1,4
ΚΑΘΟΛΟΥ	16	11,4	12,9
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	47	33,6	46,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	72	51,4	97,9
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	3	2,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

10.2 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων που έχουν ευθύνη για τα τμήματα της ίδιας τάξης/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	,7	1,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	129	92,1	93,6
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ			
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	9	6,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

11.1 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	16	11,4	11,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	71	50,7	62,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	49	35,0	97,1
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	4	2,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

11.2 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	3	2,1	2,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	3	2,1	4,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	126	90,0	94,3
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	8	5,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

12.1 Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων στο σχολείο σας/ υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	12	8,6	8,6
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	44	31,4	40,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	79	56,4	96,4
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	5	3,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

12.2 Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων στο σχολείο σας/ έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ	3	2,1	2,9
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	2	1,4	4,3
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	130	92,9	97,1
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	4	2,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

13.1 Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	3	2,1	2,1
ΚΑΘΟΛΟΥ	27	19,3	21,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	58	41,4	62,9
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	49	35,0	97,9
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	3	2,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

13.2 Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	2	1,4	1,4
ΚΑΘΟΛΟΥ	5	3,6	5,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	3	2,1	7,1
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ			

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ			
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	122	87,1	94,3
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	8	5,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

14.1 Σε ποιο βαθμό έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινούριες ιδέες οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους συναδέλφους/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ	19	13,6	14,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	55	39,3	53,6
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	60	42,9	96,4
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	5	3,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

14.2 Σε ποιο βαθμό έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινούριες ιδέες οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους συναδέλφους/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	3	2,1	2,1
ΚΑΘΟΛΟΥ			
ΚΑΘΟΛΟΥ	3	2,1	4,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	1	,7	5,0
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	124	88,6	93,6
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	9	6,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

15.1 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε/υφιστάμενη συμπεριφορά

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	17	12,1	12,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	68	48,6	60,7
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	52	37,1	97,9
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	3	2,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

15.2 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	3	2,1	2,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	2	1,4	3,6
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	127	90,7	94,3
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	8	5,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

16.1 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασία σας/ υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	7	5,0	5,7
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	58	41,4	47,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	69	49,3	96,4
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	5	3,6	100,0

ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	
--------	-----	-------	--

16.2 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασίας σας/ έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	2	1,4	1,4
ΚΑΘΟΛΟΥ	5	3,6	5,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	31	22,1	27,1
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	84	60,0	87,1
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	18	12,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

17.1 Σε ποιο βαθμό η προφορική ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	15	10,7	10,7
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	58	41,4	52,1
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	62	44,3	96,4
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	5	3,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

17.2 Σε ποιο βαθμό η προφορική ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	6	4,3	5,0

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	12	8,6	13,6
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	111	79,3	92,9
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	10	7,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

18.1 Σε ποιο βαθμό υπάρχει δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνότητων στο χώρο του σχολείου/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	11	7,9	7,9
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	47	33,6	41,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	78	55,7	97,1
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	4	2,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

18.2 Σε ποιο βαθμό υπάρχει δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνότητων στο χώρο του σχολείου/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	3	2,1	2,9
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	4	2,9	5,7
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	127	90,7	96,4
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	5	3,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

19.1 Σε ποιο βαθμό είστε ελεύθεροι να καθορίζετε το δικό σας πρόγραμμα εργασίας για την τάξη σας/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	2	1,4	1,4
ΚΑΘΟΛΟΥ	5	3,6	5,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	25	17,9	22,9
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	102	72,9	95,7
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	6	4,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

19.2 Σε ποιο βαθμό είστε ελεύθεροι να καθορίζετε το δικό σας πρόγραμμα εργασίας για την τάξη σας/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	4	2,9	2,9
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	1,4	4,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	3	2,1	6,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	126	90,0	96,4
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	5	3,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

20.1 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ	24	17,1	17,9
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	75	53,6	71,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	39	27,9	99,3
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	1	,7	100,0

ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	
--------	-----	-------	--

20.2 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	3	2,1	2,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	14	10,0	12,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	117	83,6	95,7
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	6	4,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

21.1 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολικό χώρο/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	17	12,1	12,9
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	59	42,1	55,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	62	44,3	99,3
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	1	,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

21.2 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολικό χώρο/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	1	,7	1,4

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	7	5,0	6,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	125	89,3	95,7
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	6	4,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

22.1 Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	19	13,6	13,6
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	69	49,3	62,9
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	48	34,3	97,1
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	4	2,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

22.2 Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	3	2,1	2,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	5	3,6	5,7
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	126	90,0	95,7
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	6	4,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

23.1 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
--	-----------	---------	---------------------

ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	8	5,7	5,7
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	40	28,6	34,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	86	61,4	95,7
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	6	4,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

23.2 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	1	,7	1,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	1	,7	2,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	129	92,1	94,3
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	8	5,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

24.1 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	27	19,3	19,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	80	57,1	76,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	31	22,1	98,6
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	2	1,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	

24.2 Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	,7	1,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	3	2,1	3,6
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	127	90,7	94,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	8	5,7	100,0
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	140	100,0	
ΣΥΝΟΛΟ			

25.1 Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων)/υφιστάμενη κατάσταση/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	38	27,1	27,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	80	57,1	84,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	21	15,0	99,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	1	,7	100,0
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	140	100,0	
ΣΥΝΟΛΟ			

25.2 Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων)/υφιστάμενη κατάσταση/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	3	2,1	2,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	4	2,9	5,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	129	92,1	97,1
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	4	2,9	100,0
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ			

ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0	
--------	-----	-------	--

26.1 Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές/υφιστάμενη κατάσταση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	1	,7	,7
ΚΑΘΟΛΟΥ	17	12,1	12,9
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	73	52,1	65,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	46	32,9	97,9
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	3	2,1	100,0
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	140	100,0	
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ			
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ			
ΣΥΝΟΛΟ			

26.2 Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές/έκφραση επιθυμίας

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	2	1,4	1,4
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ	2	1,4	2,9
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	128	91,4	94,3
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ	8	5,7	100,0
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	140	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ			
ΣΥΝΟΛΟ			

Μέσοι όροι των μεμονωμένων απαντήσεων

Υφιστάμενη κατάσταση

	Διδάσκοντες	Διευθυντές	Σύνολο
	120	20	140
1	2,5417	2,8500	2,5857
2	2,5917	2,8500	2,6286
3	2,4667	2,3500	2,4500
4	2,4500	2,6000	2,4714
5	2,4583	2,2500	2,4286
6	2,0167	2,3500	2,0643
7	2,6667	2,9000	2,7000

8	2,5000	2,7000	2,5286
9	2,3500	2,5500	2,3786
10	2,4167	2,4000	2,4143
11	2,2583	2,5000	2,2929
12	2,4917	2,9000	2,5500
13	2,1583	2,1500	2,1571
14	2,3250	2,5000	2,3500
15	2,2750	2,4000	2,2929
16	2,4750	2,6500	2,5000
17	2,3667	2,6500	2,4071
18	2,4750	2,9000	2,5357
19	2,7750	2,6000	2,7500
20	2,0917	2,2000	2,1071
21	2,3167	2,3500	2,3214
22	2,2583	2,3000	2,2643
23	2,6417	2,6500	2,6429
24	2,0583	2,0500	2,0571
25	1,9000	1,8500	1,8929
26	2,2167	2,3500	2,2357

Έκφραση επιθυμίας

	Διδάσκοντες	Διευθυντές	Σύνολο
	120	20	140
1	2,9833	3,1000	3,0000
2	2,9750	3,1000	2,9929
3	2,9667	2,7000	2,9286
4	2,9583	3,1000	2,9786
5	2,9000	2,7500	2,8786
6	2,9917	3,1500	3,0143
7	2,9583	3,1000	2,9786
8	2,9750	2,9500	2,9714
9	2,9417	2,9500	2,9429
10	3,0000	3,2000	3,0286
11	2,9667	3,1500	2,9929
12	2,9250	3,1000	2,9500
13	2,9500	2,7500	2,9214
14	2,9500	2,9500	2,9500
15	2,9667	3,2000	3,0000
16	2,7667	2,9500	2,7929
17	2,8417	3,1000	2,8786
18	2,9167	3,1000	2,9429
19	2,9417	2,6500	2,9000
20	2,8833	3,0000	2,9000
21	2,9500	3,0000	2,9571
22	2,9417	3,1000	2,9643
23	2,9917	3,1500	3,0143

24	3,0000	3,0000	3,0000
25	2,9333	3,1000	2,9571
26	2,9833	3,1000	3,0000

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

Ανάλυση αξιοπιστίας - Έλεγχος αξιοπιστίας και παρουσίαση της αξιοπιστίας

Πίνακας 1: Επικοινωνία – υφιστάμενη κατάσταση

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,835	8

Πίνακας 2: Επικοινωνία - επιθυμία

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,869	8

Πίνακας 3: Συνεργασία – υφιστάμενη κατάσταση

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,801	7

Πίνακας 4: Συνεργασία - επιθυμία

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,872	7

Πίνακας 5: Οργάνωση και διοίκηση –
υφιστάμενη κατάσταση

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,624	5

Πίνακας 6: Οργάνωση και διοίκηση-
επιθυμία

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,561	5

Πίνακας 7: Μαθητές - υφιστάμενη
κατάσταση

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,786	6

Πίνακας 8: Μαθητές - επιθυμία

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,879	6