

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία
της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:
Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ:

ΙΩΑΝΝΗΣ Γ. ΤΣΟΛΑΚΙΔΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ

ΒΟΛΟΣ 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	3
Abstract	4
Ευχαριστίες	5
Εισαγωγή-Διατύπωση προβληματισμού.....	6
Σκοπός-Στόχοι της έρευνας	7
Σημαντικότητα έρευνας	9
Περιορισμοί της έρευνας – Κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες	10
ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	12
1. Από τη διοίκηση στη σχολική διοίκηση και η σημασία της για την εκπαίδευση....	12
2. Το σχολικό κλίμα.....	14
Πίνακας Α: Ορισμοί οργανωσιακού κλίματος.....	14
Πίνακας Β: Ορισμοί σχολικού κλίματος	16
3. Εννοιολογικές διαφορές σχολικού κλίματος-σχολικής κουλτούρας	20
Πίνακας Γ: Διαφορές σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας.....	21
4. Παράγοντες και Συνιστώσες του Σχολικού Κλίματος.....	21
Πίνακας Δ: Παράγοντες επιρροής σχολικού κλίματος.....	22
Πίνακας Ε: Συνιστώσες-Πτυχές-Διαστάσεις του σχολικού κλίματος	23
5. Η δημιουργία του σχολικού κλίματος.....	25
6. Κατηγορίες-Τύποι σχολικού κλίματος	27
7. Η σημασία του σχολικού κλίματος.....	29
8. Έρευνες στο διεθνές και ελληνικό χώρο για το σχολικό κλίμα.....	33
8.1 Διεθνείς έρευνες.....	33
8.2 Έρευνες στον Ελλαδικό χώρο (Ελλάδα και Κύπρο).....	38
ΜΕΡΟΣ Β΄ – ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	41
1. Εισαγωγή-Επιλογή ερευνητικής Μεθόδου	41
Επιλογή της μεθόδου έρευνας	42
2. Περιγραφή του Δείγματος	43
3. Μέσα Συλλογής Δεδομένων	44
3.1 Ερωτηματολόγιο	44
3.2 Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.....	46
2.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	51
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	51
Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	52
Πίνακας 1: Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο	52
Πίνακας 2: Ηλικία μελών του δείγματος	52
Πίνακας 3: Συνολική Υπηρεσία.....	53
Πίνακας 4: Ανάλυση σχετικά με το χρόνο υπηρεσίας στη συγκεκριμένη.....	53
σχολική μονάδα	53
Πίνακας 5: Ανάλυση σχετικά με την περιοχή υπηρετήσεως των υποκειμένων	53
Αναδεικνυόμενες διευθυντικές και εκπαιδευτικές Συμπεριφορές.....	54
Πίνακας 6: Ανάλυση των μέσων όρων των Διευθυντικών και Εκπαιδευτικών.....	54
συμπεριφορών.....	54
2.1.Π. Ανάλυση Παραμέτρων των Αξόνων-Αναδεικνυόμενων Συμπεριφορών	55
α) Αναδεικνυόμενες Διευθυντικές Συμπεριφορές(Υποστηρικτική- Κατευθυντική)...	55
Πίνακας 7: Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά.....	57
Πίνακας 8: Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά.....	58

β) Αναδεικνυόμενες Εκπαιδευτικές Συμπεριφορές (Εμπλεκόμενη–Αποθαρρυντική - Οικεία)	59
Πίνακας 9: Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	59
Πίνακας 10: Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά.....	61
Πίνακας 11: Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	62
2.2 Διαφορές των αναδεικνυόμενων συμπεριφορών με βάση το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, την εμπειρία-ύπαρξη-υπηρεσία τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα καθώς και με τη περιοχή που βρίσκεται το Λύκειο στο οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες	63
2.2.1 Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση το φύλο των ερωτηθέντων	64
2.2.2 Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση την ηλικία των ερωτηθέντων	64
2.2.3 Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση των ερωτηθέντων.....	66
2.2.4 Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση την προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα των ερωτηθέντων.....	67
2.2.5 Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση την περιοχή που υπάγονται οι σχολικές μονάδες των ερωτηθέντων	68
Συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	71
1. Συζήτηση – Συμπεράσματα	71
1.1 Διευθυντικές Συμπεριφορές.....	71
1.1.1 Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά.	71
1.1.2 Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	75
1.2 Εκπαιδευτικές Συμπεριφορές.....	77
1.2.1 Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά.....	77
1.2.2 Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	82
1.2.3 Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	85
2. Επίλογος.....	87
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	92
Παράρτημα.....	107
OCDQ-RS (The Organizational Climate Description For Secondary Schools) 119	
[Κλίμακα Περιγραφής του Οργανωσιακού Κλίματος στα Σχολεία	
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης].....	119

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μια αναπτυσσόμενη εκτίμηση ότι το οργανωσιακό (σχολικό) κλίμα κάθε σχολείου-η ποιότητα κι η προσωπικότητα της σχολικής ζωής-διαμορφώνεται μέσα από τις αντιλήψεις των μελών του. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να συγκεντρώσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Δημοσίων Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας όσον αφορά το σχολικό κλίμα. Μέσα από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς του ερευνητικού εργαλείου (OCDQ-RS), συλλέχθηκαν πρωτογενή στοιχεία από 404 εκπαιδευτικούς.

Από τις συμπεριφορές που σχετίζονται με τη διεύθυνση, επιλέχθηκε περισσότερο η Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά, με έμφαση στο πρότυπο του-ης Διευθυντή-τριάς που εργάζεται σκληρά. Αντίστοιχα, από τις συμπεριφορές για εκπαιδευτικούς, πρώτη σε προτιμήσεις αναδείχθηκε η Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά, με την επικράτηση της ύπαρξης φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Ανάλογα στις υπόλοιπες αναδυόμενες συμπεριφορές αξιολογήθηκαν αρνητικά: α) στην Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά ο στενός έλεγχος, η παρακολούθηση κι η εποπτεία των εκπαιδευτικών από τον-την Διευθυντή-τρία τους, β) στην Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά η ύπαρξη πολλαπλών υποχρεώσεων στο Σύλλογο κι η διοικητική γραφειοκρατία που επιβαρύνει τη σχολική μονάδα. Αντίθετα, στην Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά δόθηκε υψηλή προτίμηση από τους εκπαιδευτικούς στη γνώση της οικογενειακής κατάστασης των (άλλων) μελών του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου τους.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αναδυόμενες συμπεριφορές των υποκειμένων του δείγματός μας:

- 1) στην Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά: με βάση την ηλικιακή σύνθεση του δείγματος, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, την περιοχή που στεγάζεται η συγκεκριμένη σχολική μονάδα των υποκειμένων της έρευνάς μας.
- 2) στην Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά: με βάση το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση
- 3) στην Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά: με βάση τη περιοχή που στεγάζεται η συγκεκριμένη σχολική μονάδα των υποκειμένων της έρευνάς μας.

Abstract

During the last decades, there was a growing appreciation that the organisational (school) climate at each school,- that is the quality and personality of school life-, was shaped by the perceptions of its members. The purpose of this research is to gather the perceptions of teachers about the school climate at the State Secondary High Schools all over the Prefecture of Magnesia-Greece. Through out the self report questionnaires/inventories- based on the research instrument (OCDQ-RS)-, primary data was collected from 404 High School teachers.

Supportive Principal Behaviour was the most chosen one among the behaviours which were associated with directory, emphasizing on hard working principal. At the same time, among the behaviours concerning teachers, first in teachers' preferences *Engaged Teacher Behaviour* was emerged, by the friendly relationship between teachers and students.

According to other emerging behaviours there were negatively evaluated: a) the rigid and domineering teachers' supervision by principal on *Directive Principal Behaviour*, b) the existence of multiple faculty obligations and the administrative bureaucracy that burdens the school on *Frustrated Teacher Behaviour*. On the contrary, high preference was given by the teachers at the knowledge of the other faculty members' family status on the option of *Intimate Teacher Behaviour*.

In addition, the following *statistically significant differences* exist in our sample:

1) on *Supportive Directive Behaviour* based on: the age group (composition), the years of experience in education, the years of service at this school, the school area where teachers work.

2) on *Engaged Teacher Behaviour* based on: sex, the years of experience in education.

3) on *Frustrated Teacher Behaviour* based on the school area where teachers work.

Ευχαριστίες

Πρωτίστως στην κα Αγγελική Λαζαρίδου, κύρια επιβλέπουσα της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας μου για τις χρήσιμες παρατηρήσεις, επισημάνσεις κι υποδείξεις καθώς και για την όλη στήριξη που μου παρείχε για την ολοκλήρωση αυτού του πονήματος.

Σε όλους τους διδάσκοντες και στη διοίκηση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών “Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης” του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες του Νομού Μαγνησίας, οι οποίοι πρόθυμα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και συνέβαλαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Σε όλους όσους βρίσκονται δίπλα μου και μου συμπαραστέκονται.

Εισαγωγή-Διατύπωση προβληματισμού

Οι αντιλήψεις και, ως εκ τούτου, οι συμπεριφορές των ατόμων επηρεάζονται και διαμορφώνονται μέσα στο περιβάλλον στο οποίο ζουν και κινούνται (Downey, Hellreigel, & Slocum, 1975· Pritchard & Karasick, 1973 · Shadur, Kienzle, & Rodwell, 1999). Η εκλαμβανόμενη ποιότητα του εσωτερικού περιβάλλοντος μιας οργάνωσης-οργανισμού από τα μέλη της-του θεωρείται ως το οργανωσιακό της κλίμα. (Rafferty, 2003). Η ατμόσφαιρα και το περιβάλλον ενός οργανισμού όπως είναι το σχολείο, αποτελεί αυτό που το διακρίνει και το κάνει να είναι διαφορετικό από τους υπόλοιπους οργανισμούς. Μέσα από ένα σύνολο εσωτερικών χαρακτηριστικών (Hoy & Miskel, 2005) του προσδίδεται μια ξεχωριστή ταυτότητα, η ύπαρξη της οποίας είναι συνυφασμένη με το κλίμα του. Οι Hoy & Miskel (2005) υποστηρίζουν ότι το “σχολικό κλίμα αποτελεί τη σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολείου ως συνόλου όπως βιώνεται από τα μέλη του (διοίκηση, εκπαιδευτικοί μαθητές). Περιγράφει τις συλλογικές αντιλήψεις των καθημερινών συμπεριφορών των μελών του κι επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά τους, σχετικά με τη διδασκαλία και την επίτευξη των στόχων του σχολείου”. Αν δεχθούμε ότι το σχολικό κλίμα διαδραματίζει έναν άμεσο κι αποφασιστικό ρόλο για τον προσδιορισμό του τι είναι το σχολείο και τι θα μπορούσε να γίνει (Norton, 1984), τότε εύκολα κατανοούμε την αναγκαιότητα της μελέτης και διερεύνησης του.

Μάλιστα, στη συγκεκριμένη έρευνα-εργασία εστιάζομαστε στις συμπεριφορές που αναπτύσσονται από τις σχέσεις εκπαιδευτικών και διοίκησης. Η φύση αυτών των σχέσεων μέσα σε ένα σχολείο επιδρά σημαντικά στο επίτευγμα των μαθητών καθώς και στο χαρακτήρα και στην ποιότητά του, περισσότερο από οτιδήποτε άλλο. Αν οι σχέσεις-και κατ'επέκταση οι συμπεριφορές-που αναπτύσσονται μεταξύ διοίκησης κι εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, γενναιοδωρία, βοήθεια και συνεργασία, τότε κι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων θα έχουν την ίδια κατάληξη (ανάλογη αντιμετώπιση). Αντιθέτως, αν οι σχέσεις μεταξύ διοίκησης και εκπαιδευτικών καταβάλλονται από φόβο, ανταγωνισμό, καχυποψία αυτές θα διαδοθούν-εξαπλωθούν σε όλη τη σχολική κοινότητα (Barth, 2006), δημιουργώντας ένα αρνητικό κλίμα (περιβάλλον) που δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση επιδίωξη της σχολικής μονάδας.

Σκοπός-Στόχοι της έρευνας

Γενικός **σκοπός** της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων-απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Μαγνησίας για το οργανωσιακό κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον των δημόσιων σχολείων του νομού και ειδικότερα των Γενικών Λυκείων.

Μέσα από την Κλίμακα Περιγραφής του Οργανωσιακού Κλίματος στα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (OCDC-RS) την οποία χρησιμοποιήσαμε για την διεξαγωγή του ερευνητικού τμήματος της εργασίας, αναδεικνύονται και οριοθετούνται πέντε διαφορετικοί άξονες συμπεριφορών (δύο για τον-ην Διευθυντή-τρια και τρεις για τον εκπαιδευτικό). Με τον τρόπο αυτό σκιαγραφείται βάσει των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, η υφιστάμενη κατάσταση του οργανωσιακού (σχολικού) κλίματος των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα, αξιολογούνται οι αντιλήψεις των αλληλεπιδράσεων-σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ως μεμονωμένα άτομα αλλά και ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, καθώς και οι σχέσεις-συμπεριφορές-στάσεις τους τόσο απέναντι στους μαθητές, αλλά και στον άμεσα διοικητικά προϊστάμενό τους, δηλ. στη συγκεκριμένη περίπτωση στον-την Διευθυντή-ντριά τους.

Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να εντοπισθούν διαφορές (εφόσον υπάρχουν) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές που πιθανόν να οφείλονται στο φύλο, στην ηλικία, στην εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία, στην εμπειρία-ύπαρξη-υπηρεσία τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα καθώς και στη περιοχή που βρίσκεται το Λύκειο στο οποίο εργάζονται. Συγκεκριμένα οι **επιμέρους στόχοι** της έρευνας είναι οι εξής:

- 1) Να αναδειχθούν μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων οι αναδυόμενες Διευθυντικές και Εκπαιδευτικές Συμπεριφορές βάσει των προτιμήσεων των υποκειμένων του δείγματος.
- 2) Να αναλυθούν και να επισημανθούν οι παράμετροι των αναδεικνυόμενων συμπεριφορών που υπάγονται στο γενικότερο οργανωσιακό σχολικό κλίμα, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κρίνουν θετικά, λαμβάνοντας υψηλότερες προτιμήσεις μέσω των απαντήσεων τους ή εν αντιθέσει, ότι τυγχάνουν ιδιαίτερης προσοχής και βελτίωσης.
- 3) Να παρουσιαστούν οι τυχόν (διαφυλικές) διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές του σχολικού κλίματος οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

- 4) Να παρουσιαστούν οι τυχόν διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές του σχολικού κλίματος βάσει της ηλικιακής τους σύνθεσης οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας.
- 5) Να παρουσιαστούν οι τυχόν διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές του σχολικού κλίματος οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία.
- 6) Να παρουσιαστούν οι τυχόν διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές του σχολικού κλίματος οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το χρόνο υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.
- 7) Να παρουσιαστούν οι τυχόν διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές του σχολικού κλίματος οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την περιοχή υπαγωγής της σχολικής μονάδας.

Σημαντικότητα έρευνας

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια αποτελεί την πρώτη απόπειρα καταγραφής και μέτρησης μιας όψης του οργανωσιακού σχολικού κλίματος των Γενικών Λυκείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Δίνει έμφαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με συμπεριφορές που αναδεικνύονται μέσα στον εργασιακό τους χώρο κι αφορούν τόσο την ηγεσία-διοίκηση του σχολικού οργανισμού αλλά και τους ίδιους ως άτομα άμεσα εμπλεκόμενα με το κλίμα που δημιουργείται στον οικείο σχολικό τους χώρο. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να αποτελέσουν μια σημαντική πηγή πληροφοριών (πιθανή μελλοντική βάση δεδομένων) τόσο για ερευνητές όσο και για εκπαιδευτικούς που κατέχουν ή όχι μια ιεραρχικά θέση στη διοίκηση στους σχολικούς οργανισμούς. Επιπρόσθετα, θα ήταν χρήσιμη η ανάδειξη των αποτελεσμάτων σε αυτούς που προγραμματίζουν κι έχουν την ευθύνη της δημιουργίας εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε εθνικό όσο και τοπικό επίπεδο, με απώτερο στόχο την καλυτέρευση και βελτίωση του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Θα θέλαμε να τονίσουμε ότι αντίστοιχη έρευνα σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Γενικά Λύκεια στην Ελλάδα, (στο σημείο που μπορούμε να γνωρίζουμε) δεν έχει διεξαχθεί ή δημοσιευθεί σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά ή ανακοινωθεί σε ανάλογα επιστημονικά συνέδρια, γεγονός που ενισχύει περισσότερο τη σημαντικότητα της εν λόγω έρευνας. Τέλος, η έρευνα μας μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα μιας σειράς άλλων ερευνών με την ίδια θεματολογία στην ελληνική επικράτεια ώστε να μπορεί να διεξαχθεί μια ενδιαφέρουσα σειρά συγκρίσεων και αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου.

Περιορισμοί της έρευνας – Κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη:

α) Για την έρευνά μας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία εκφράζουν υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα και μπορεί ίσως να επηρεάσει τη γενίκευση και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Θα μπορούσε μελλοντικά να υπάρχει άλλη εναλλακτική ή συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση με την ήδη υπάρχουσα, ώστε να αποδοθεί και με διαφορετική ανάλυση το οργανωσιακό κλίμα των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων.

β) Για την εμπειρική προσέγγιση της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο (OCDQ-RS) που προσπαθεί να σκιαγραφήσει κύρια τις συμπεριφορές των διευθυντών-τριών και εκπαιδευτικών όπως αυτές εκλαμβάνονται από τους τελευταίους. Θα ήταν ενδιαφέρον να επεκταθεί αυτή η εξέταση και υπό το οπτικό πεδίο του μαθητικού πληθυσμού, μιας και αυτό αποτελεί αναπόσπαστο δυναμικό τμήμα του σχολικού οργανισμού και κατ'επέκταση λόγο ύπαρξής του.

γ) Το OCDQ-RS ως ερευνητικό εργαλείο, παρέχει επίσης την δυνατότητα σύγκρισης (εφόσον το επιδιώκουμε) στο κατά “το πόσο ανοικτό ή κλειστό θεωρείται ένα συγκεκριμένο σχολείο σε σχέση με κάποιο άλλο ή με το μέσο όρο των σχολείων μιας περιοχής”. Παρόλα αυτά, δεν επιδιώξαμε να ορίσουμε ένα συγκεκριμένο σχολείο ως πρότυπο-μέτρο σύγκρισης με κάποιο άλλο για λόγους ευνότητους (μέγεθος-περιοχή σχολείου, αριθμός διδακτικού προσωπικού, κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες κ.ά). Αυτό έγινε με κύριο γνώμονα: α) στο να διατηρηθεί η ανωνυμία των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα β) στο να μη υπάρχει περίπτωση “στιγματισμού” κάποιας σχολικής μονάδας σε ότι αφορά το συγκεκριμένο ζήτημα.

δ) Οι αντιλήψεις κι οι αξιολογήσεις των συμμετεχόντων αφορούσαν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή-περίοδο (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2009). Πιθανόν η συλλογή πληροφοριών σε μακροχρόνια βάση να επιτρέπει σωστότερη ερμηνεία επιδράσεων

και σχέσεων αλλά σύγκριση στοιχείων κάτω όμως υπό το πρίσμα κάποιων προϋποθέσεων (π.χ. σύνθεση δείγματος κ.λ.π)

ε) Η επιλογή του δείγματος. Συγκεκριμένα η έρευνά μας απευθύνθηκε στα μέλη του διδακτικού προσωπικού των Δημόσιων Γενικών Λυκείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Από το σύνολο των Γενικών Λυκείων του Νομού εξαιρέθηκαν 4 Γενικά Λύκεια (όπως εξηγούμε στο Μέρος Β' της εμπειρικής προσέγγισης της εργασίας στην ενότητα "Περιγραφή Δείγματος"). Αν συμμετείχαν και αυτά στη διεξαγωγή της έρευνας πιθανότατα να είχαμε πιο πλήρη εικόνα σχετικά με το την οργάνωση του σχολικού κλίματος στο Νομό Μαγνησίας. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να γίνει έρευνα και στα Λύκεια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑ.Λ) του Νομού, (αν και υπάρχει διαφορετικό οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας αυτών) ώστε να έχουμε μια ακόμα ευρύτερη εικόνα.

στ) Ο νομός διεξαγωγής της έρευνας. Η πιθανότητα παρουσίας ομοιογένειας σε χαρακτηριστικά κλίματος-κουλτούρας κι αντιλήψεων-απόψεων ή στάσεων, μπορεί να επηρεάζει μονομερώς τον τρόπο αντίληψης των αναδεικνυόμενων συμπεριφορών μέσα στο εργασιακό τους περιβάλλον.

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Από τη διοίκηση στη σχολική διοίκηση και η σημασία της για την εκπαίδευση

Οι άνθρωποι ως εκ φύσεως κοινωνικά όντα σχηματίζουν ομάδες-οργανώσεις για να επιτύχουν στόχους που δεν είναι εύκολο να τους πραγματοποιήσουν από μόνοι τους ατομικά (μεμονωμένα). Δημιουργούν οργανώσεις, δηλαδή διακριτές κοινωνικές οντότητες (ενώσεις ή σύνολα ανθρώπων) οι οποίες χρήζουν επιτακτικά την ανάγκη ενός κατάλληλου συστήματος συντονισμού και διοίκησης των προσπαθειών τους. Σύμφωνα με το Θεοφανίδη (1985) η διοίκηση “αποτελεί εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στα πλαίσια μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας, η οποία επιδιώκει με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού μέσα από λειτουργίες όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος”.

Βασική οργάνωση κάθε κοινωνίας αποτελεί το εκπαιδευτικό της σύστημα, τμήμα του οποίου είναι οι εκπαιδευτικές σχολικές μονάδες. Παρ' όλες τις διαφοροποιήσεις τους από τους υπόλοιπους κερδοσκοπικούς ή κοινωφελείς οργανισμούς, δεν απαλλάσσονται από την υποχρέωση να λειτουργούν και να διοικούνται αποτελεσματικά (Παρασκευόπουλος, 2008). Οι εκπαιδευτικές μονάδες ως οργανώσεις (οργανωτικές οντότητες) δημιουργούνται για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων σκοπών και για την επίτευξη ορισμένων επιθυμητών αποτελεσμάτων που θα ανταποκρίνονται στην ολοένα και πιο έντονη απαίτηση της κοινωνίας για ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία τους μέσα από την ορθολογική και αποδοτική διαχείριση των διατιθέμενων πόρων τους. Μέσα από επιβαλλόμενες τυπικές δομές και στηριζόμενες στην αλληλεπίδραση των μελών τους προσπαθούν να συντονίσουν και να οργανώσουν το ανθρώπινο δυναμικό τους, τις λειτουργίες και τα μέσα που διαθέτουν (Davies, 1981) παρέχοντας συστηματική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, διαθέτουν έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά αφού αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες, με την οργανωτική δομή τους να ακολουθεί το ιεραρχικό πρότυπο, στηριζόμενη στην ύπαρξη σχετικής νομοθεσίας και κανόνων, που διαμορφώνει θέσεις και ρόλους με συγκεκριμένα καθήκοντα (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), η σχολική μονάδα ως τελικός αποδέκτης και εκτελεστής της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής δεν έχει εμπειρία στη λήψη αποφάσεων ζητημάτων εκπαιδευτικής πολιτικής και κατ'

επέκταση διοίκησης. Παράλληλα, η πολυνομία και η πληθώρα των εγκυκλίων περιορίζουν σημαντικά τα περιθώρια άσκησης ουσιαστικής διοίκησης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση (Κουτούζης, 1999), με αποτέλεσμα την απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθυσά του, την τυπική διεκπεραίωση της ύλης, τη μετάθεση ευθυνών προς τα πάνω, τον κλειστό χαρακτήρα του σχολείου και τον περιορισμένο ρόλο του συλλόγου διδασκόντων.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η εισαγωγή, η “μεταφορά” και η εφαρμογή των αρχών της επιστήμης της και διοίκησης μπορούν να συνεισφέρουν καθοριστικά στο χώρο της εκπαίδευσης, φυσικά πάντα κάτω από το πρίσμα της κατάλληλης προσαρμογής που σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες του χώρου της εκπαίδευσης. Η σημαντικότητα της οργάνωσης και διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης είναι μεγάλη. Αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και βασικό συντελεστή για την πραγματοποίηση των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος δια μέσω των παραγωγικών μονάδων του, δηλαδή των σχολείων (Σαΐτης, 1994). Η ύπαρξη οργάνωσης και διοίκησης ως λειτουργία στο εκπαιδευτικό-σχολικό σύστημα σκοπεύει στη δημιουργία όλων των κατάλληλων προϋποθέσεων για τη διευκόλυνση της διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μεγιστοποίησης της απόδοσης των εμπλεκόμενων σ’ αυτή (Θεοφανίδης, 1989). Εμπλεκόμενοι, οι οποίοι στην ουσία συνδέονται με την έννοια του σχολείου ως “ανοικτού συστήματος”, δηλαδή ενός “συνόλου μερών, που διακρίνεται από σχέσεις αλληλεπίδρασης συνιστώντας μια διακριτή ολότητα, η οποία με τη σειρά της αποτελεί μέρος-τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος-περιβάλλοντος, εντός του οποίου ανταλλάσσει εισροές και εκροές, εκπληρώνοντας ένα συγκεκριμένο σκοπό-λειτουργία”. (Hall, 1999· Hoy & Miskel, 2005 ·Κανελλόπουλος, 1991· Katz & Kahn, 1978· Parsons, 1951· Scott, 1995). Άρα, η σχολική διοίκηση είναι “μια συνεχής δυναμική διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης, συντονισμού κι ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά”. (Πετρίδου, 2005).

Τέλος, από τη δεκαετία του ’80 και μετέπειτα διατυπώθηκε από πολλούς ότι για να υπάρξει βελτίωση στην εκπαίδευση, πρέπει το ενδιαφέρον να μετακινηθεί από τη σχολική τάξη και τη διδακτική διαδικασία στο επίπεδο σχολικής οργάνωσης και διοίκησης. (Χατζηπαναγιώτου, 2005). Αυτή η αναγκαιότητα ύπαρξης αρχών

διοίκησης στην εκπαίδευση ενισχύθηκε από πορίσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν μετά τη δεκαετία του '60, τα οποία έδειξαν ότι το πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς, η συμμετοχική διοίκηση, η ενδυνάμωση των εμπλεκομένων κι άλλες παράμετροι που σχετίζονται με διοικητικές λειτουργίες συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου, (Κατσαρός, 2008), όπου παράγοντας της ταυτότητάς του αποτελεί και το σχολικό κλίμα.

2. Το σχολικό κλίμα

Ορισμός

Το σχολείο, ένας θεμελιώδης οργανισμός για την κάθε κοινωνία, χαρακτηρίζεται από τα άτομα που το απαρτίζουν και διαμορφώνουν αντίστοιχα το κλίμα του, το οποίο αποτελεί απόσταγμα και ομαδική συντεταγμένη των εμπειριών των μελών του αντικατοπτρίζοντας κανόνες, στόχους, διαπροσωπικές σχέσεις, εκπαίδευση-μάθηση καθώς κι οργανωτικές δομές.

Το κλίμα που επικρατεί σε ένα οργανισμό-με εννοιολογικές καταβολές από την κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία (Hoy & Miskel, 2005)-, αποδίδεται όπως βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα με διάφορους τρόπους από συγγραφείς-ερευνητές.

Πίνακας Α: Ορισμοί οργανωσιακού κλίματος

Χρονολογία	Συγγραφέας-Ερευνητής	Ορισμός οργανωσιακού κλίματος
1967	Halpin	“Η προσωπικότητα ενός οργανισμού”.
1968	Litwin & Stringer	“Τα αντιλαμβανόμενα υποκειμενικά αποτελέσματα της επίσημης οργάνωσης, του ανεπίσημου στιλ των διευθυντών, καθώς και άλλων σημαντικών περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα κίνητρα των ανθρώπων που εργάζονται σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό”.
1982	Hall, Bowen, Lewicki & Hall	“Οι γενικευμένες αντιλήψεις που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι όταν σκέφτονται και περιγράφουν τις

		οργανώσεις στις οποίες εργάζονται”.
1989	James & James	“Το αποτέλεσμα των εκτιμήσεων ή των γνωστικών εκτιμήσεων των παραγόντων του περιβάλλοντος που αφορά την απόκτηση (επιμέρους) νοημάτων για τους μεμονωμένους-άτομα”
1992	Schneider, Wheeler & Cox	“Οι αντιλήψεις των εργαζομένων για τις εκδηλώσεις, τις πρακτικές τις διαδικασίες, και τις συμπεριφορές που επιβραβεύονται, υποστηρίζονται κι αναμένονται εντός ενός οργανισμού”.
1997	Luthar, DiBattista & Gauthschi	“Μια εκτίμηση των μελών του οργανισμού στο τι πιστεύουν ότι ο οργανισμός θα (έ)πρέπει (ήθελαν) να είναι, αλλά μάλλον (περισσότερο ως) ως μια αξιολόγηση της κοινής αντίληψης του τι το είναι πραγματικά ο οργανισμός”
1998	Spencer, Pelote & Seymour	“Η ατμόσφαιρα του χώρου εργασίας, που περιλαμβάνει ένα σύνθετο μείγμα κανόνων, αξιών, προσδοκιών, πολιτικών και διαδικασιών που επηρεάζουν την ατομική και την ομαδική συμπεριφορά”.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, το οργανωσιακό κλίμα ή “η προσωπικότητα ενός οργανισμού” (Halpin, 1967), περιλαμβάνει τις αντιλήψεις (Litwin & Stringer, 1968 ; Hall, Bowen, Lewicki & Hall, 1987; Schneider, Wheeler & Cox, 1992) ή τις εκτιμήσεις των εργαζομένων για τον οργανισμό στον οποίο απασχολούνται (James & James, 1989; Luthar, DiBattista & Gauthschi, 1997) οι οποίες με τη σειρά επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους (Litwin & Stringer, 1968; Spencer, Pelote & Seymour, 1998).

Άρα, οι αντιλήψεις των μελών του κάθε οργανισμού είναι σημαντικές αφού διαμορφώνουν την οργανωσιακή συμπεριφορά τους, ενώ παράλληλα δημιουργούν το κλίμα του.

Σε κάθε οργανισμό και κατ' επέκταση εκπαιδευτικό, υπάρχει ένα κλίμα που το διακρίνει-διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς (σχολεία), το οποίο επηρεάζει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών γι' αυτόν (Sergiovanni & Starratt, 1988).

Κάνοντας μια βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με το πώς ορίζουν οι διάφοροι συγγραφείς το σχολικό κλίμα βλέπουμε μια πλειάδα ορισμών, που κάποιους από αυτούς παραθέτουμε παρακάτω:

Πίνακας Β: Ορισμοί σχολικού κλίματος

Χρονολογία	Συγγραφέας-Ερευνητής	Ορισμός σχολικού κλίματος
1978	Brookover et al.	“Κοινωνικό σύστημα κοινών προτύπων και προσδοκιών”.
1979	Moos	“Συνδέει το σχολικό κλίμα με την κοινωνική ατμόσφαιρα του μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές αποκτούν διαφορετικές εμπειρίες, ανάλογα με τις κατευθύνσεις που δίνονται από τους δασκάλους και τη διεύθυνση”.
1985	West	“Σύνολο κανόνων και των προσδοκιών που οι άλλοι έχουν για τους μαθητές”.
1989	Beare, Caldwell & Millikan στο Πασιαρδής (2004)	“Το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του”.
1990	Fisher & Fraser	“Ψυχοκοινωνικό πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και διδάσκουν”
1992	Brown & Henry	“Ηθικό των εκπαιδευτικών”.
1992	Short & Rinehart	“Επίπεδο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών”.

1992	Bernstein	“Περιβάλλον για τους μαθητές, όπως προκύπτει από το ποσοστό της αρνητικής μαθητικής συμπεριφοράς στο σχολείο”.
1993	Oliva	“Αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών όπως αυτή επηρεάζεται από το κλίμα μέσα στην τάξη”.
1994	Hayes στο Sergioivanni & Starrat (2002)	“Σύνολο δυναμικών αλληλεπιδράσεων ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα), τον ενθουσιασμό τους (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητά τους (διεκπεραίωση μιας εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο”.
1996	Johnson, Johnson, & Zimmerman	“Αντιλήψεις των μαθητών για την "προσωπικότητα ενός σχολείου””.
1999	Everard & Morris	“Ο χαρακτήρας του σχολείου, που προσδιορίζεται από το σύστημα αξιών στο οποίο αποτιμώνται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες, οι άγραφοι κανόνες διαγωγής και το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών”.
1999	Freiberg & Stein	“Η καρδιά και η ψυχή ενός σχολείου, με την έννοια της ποιότητας του, που βοηθά το κάθε άτομο να βιώνει την αίσθηση της προσωπικής αξίας, αξιοπρέπειας και σημαντικότητας και συντελεί στη δημιουργία της αίσθησης του “ανήκειν” σε

		κάτι, πέρα από τους εαυτούς μας”.
1999	McBeath	“Οι παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές για το ήθος (ηθική) των μελών μιας σχολικής κοινότητας”
2002	Sergiovanni & Starratt	“Η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο και σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό αφού αποτελεί τη βάση για τις προβλέψεις των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων”.
2002	Emmons στους Snowden & Gorton	“Η ποιότητα και η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου και των μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους, μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού καθώς και μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου, των γονέων και της κοινότητας (κοινωνίας)”.
2003	Ζαβλανός	“Σύνολο αξιών, πιστεύω, προτύπων, υποθέσεων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα όλα τα μέλη του οργανισμού”.
2005	Hoy & Miskel	“Σύνολο από εσωτερικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν οργανισμό από έναν άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Το σχολικό κλίμα παρέχει μια σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολείου στο σύνολό του, που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, περιγράφοντας τις συλλογικές τους αντιλήψεις για τη συμπεριφορά και επηρεάζοντας τη στάση και συμπεριφορά τους στο σχολείο.

Από ότι παρατηρούμε εφόσον δεν υπάρχει ένα κοινά αποδεκτός ορισμός για το σχολικό κλίμα θα επιχειρήσουμε να τους ομαδοποιήσουμε με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Έτσι το σχολικό κλίμα αναφέρεται: α) σε πρότυπα, προσδοκίες ή κανόνες (Brookover et al., 1978 · Ζαβλανός, 2003 · West, 1985), β) σε συμβολικά στοιχεία (αξίες-ιδεολογίες) και άγραφους κανόνες (Beare, Caldwell & Millikan, 1989 στο Πασιαρδής, 2004 · Everard & Morris, 1999), γ) σε θέματα ψυχολογίας, ηθικού, και ενδυνάμωσης της διάθεσης των εκπαιδευτικών (Brown & Henry, 1992· Fisher & Fraser, 1990 · Hayes, 1994 στο Sergiovanni & Starrat (2002) · Short & Rinehart, 1992), δ) στο σχολικό περιβάλλον (Bernstein, 1992 · Hayes, 1994 στο Sergiovanni & Starrat (2002)) ή στην ατμόσφαιρά του (Sergiovanni & Starratt, 2002), ε) σε συμπεριφορές που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό οργανισμό (Bernstein, 1992 · Hoy & Miskel, 2005· Oliva, 1993), στ) σε αντιλήψεις (Freiberg & Stein, 1999 · Johnson, Johnson, & Zimmerman, 1996, Hoy & Miskel, 2005 · McBeath, 1999), ζ) σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού (Emmons στους Snowden & Gorton, 2002 · Hayes, 1994 στο Sergiovanni & Starrat (2002)), η) σε σύνολο εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν τον κάθε οργανισμό (Hoy & Miskel, 2005) και θ) στο χαρακτήρα (Everard & Morris, 1999) ή στην καρδιά-ψυχή του οργανισμού που συμβάλλει στην αίσθηση του “ανήκειν” σε κάτι (Freiberg & Stein, 1999).

Άρα, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε και μόνο από την πληθώρα των ορισμών που υπάρχουν για το σχολικό κλίμα το αιτιολογημένο ενδιαφέρον γι' αυτό, αφού ενισχύει ή υπονομεύει την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, της ανάπτυξης, της μάθησης όπως και του επιτεύγματος των παιδιών. Επιπρόσθετα, το σχολικό κλίμα αποτελεί κύριο σημείο μόχλευσης για την κουλτούρά του. Ιδιαίτερα αν ο-η σχολικός-η ηγέτης θέλει να διαμορφώσει μια νέα κουλτούρα στη σχολική μονάδα, οφείλει πρωταρχικά να εκτιμήσει το ήδη υπάρχον σχολικό κλίμα (Gruenert, 2008), γεγονός που αποδεικνύει τη στενή (άρρηκτη) σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας.

3. Εννοιολογικές διαφορές σχολικού κλίματος-σχολικής κουλτούρας

Η έννοια του σχολικού κλίματος πολλές φορές θεωρείται ταυτόσημη με την έννοια της σχολικής κουλτούρας αν και στην ουσία διαφοροποιούνται. Οι Hoy & Miskel (2005), θέλοντας να αποδώσουν την περιγραφή της εικόνας ενός σχολείου έχουν χρησιμοποιήσει ποικίλες ονομασίες, όπως “χαρακτήρας του οργανισμού”, “περιβάλλον”, “ατμόσφαιρα”, “ιδεολογία”, “κουλτούρα”. Όμως, η έννοια της σχολικής κουλτούρας είναι ευρύτερη από αυτή του σχολικού κλίματος. Με το κλίμα περιγράφονται οι κοινές αντιλήψεις των ανθρώπων μιας οργάνωσης-οργανισμού ή μιας εργασιακής μονάδας, ενώ η κουλτούρα δεν περιλαμβάνει μόνο το πώς οι άνθρωποι αισθάνονται για την οργάνωσή τους, αλλά και τις παραδοχές, τις αξίες, τις πεποιθήσεις που δίνουν ταυτότητα στον οργανισμό. Η κουλτούρα καθορίζει τα πρότυπα συμπεριφοράς. Όταν συζητάμε για το κλίμα, αναφερόμαστε στις εντυπώσεις, στα συναισθήματα και στις προσδοκίες που κατέχουν τα μέλη του σχολικού οργανισμού. Οι αντιλήψεις αυτές προκαλούνται από την εκάστοτε οργανωτική δομή, καθώς και από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκείνων που εργάζονται και μαθαίνουν μαζί στον ίδιο εργασιακό χώρο. Ο Keefe (1993) όπως και άλλοι ερευνητές εκφράζουν την άποψη ότι πρακτικά το κλίμα μπορεί να νοηθεί ως ένα τμήμα της κουλτούρας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει το κλίμα (Πασιαρδή, 2001). Η κουλτούρα αφορά κοινές παραδοχές και αξίες, ενώ το κλίμα κοινές αντιλήψεις για τη συμπεριφορά. Οι Stolp & Smith (1995) διακρίνουν την σχολική κουλτούρα από το σχολικό κλίμα σε σχέση με το χρόνο, αφού η πρώτη συνιστά προϊόν της ιστορίας των σχέσεων σε ένα σχολείο, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται αυτές τις σχέσεις στο παρόν. Παράλληλα κάνουν λόγο για σχέσεις εσωτερίκευσης έναντι επιφανειακές καθώς η κουλτούρα έχει να κάνει με τις αξίες και τις υποθέσεις στις οποίες βασίζεται η συμπεριφορά, ενώ το κλίμα βασίζεται στις αντιλήψεις των ανθρώπων για την ίδια συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, οι αξίες που διέπουν ένα σχολείο δεν μπορούν να ανιχνευθούν εύκολα, ενώ η αντίληψη των ανθρώπων που συμβιώνουν σε κάποιο σχολικό οργανισμό για το κλίμα που επικρατεί σε αυτόν είναι άμεσα ορατή. Τέλος, η έννοια του κλίματος είναι στενά “συνδεδεμένη” με την έννοια της κουλτούρας, γιατί το σχολικό κλίμα είναι ουσιαστικά η ερμηνεία της κουλτούρας της (Kowalski & Reitzug, 1993) η οποία αποτελεί σύμφωνα με τους Bylach, Lunenberg & McCallon

(1995) τις ψυχολογικές παραμέτρους ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ενώ το σχολικό κλίμα τις οργανωτικές παραμέτρους που χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα του.

Καταλήγοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι επειδή πολλές φορές οι έννοιες του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους χρησιμοποιούνται από κάποιους συγγραφείς-ερευνητές είτε ως ξεχωριστές έννοιες-διαφοροποιημένες, σε κάποιες άλλες περιπτώσεις τόσο σε δοκίμια-άρθρα ως συνώνυμες, ενώ σε πιο ακραίες παραλείπεται η μια από την άλλη (χωρίς να υπάρχει η ανάλογη εξήγηση, και στη συνέχεια να εμφανίζεται χωρίς σαφήνεια ή ξεκάθαρη τοποθέτηση ή αιτιολόγηση), ανάλογα με το σκεπτικό του κάθε επιστήμονα ή τη θεώρηση στην οποία βασίζεται για να τις υποστηρίξει επαρκώς εννοιολογικά. Για να φανεί και για να γίνει πιο κατανοητή η διαφορά του σχολικού κλίματος με τη σχολική κουλτούρα χρησιμοποιούμε τον παρακάτω πίνακα (Gruenert, 2008).

Πίνακας Γ: Διαφορές σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας

Σχολικό κλίμα	Σχολική κουλτούρα
Δευτέρα έναντι Παρασκευή	Δίνει την αίσθηση ότι η Δευτέρα είναι άθλια
Στάση ή διάθεση της ομάδας	Προσωπικότητα της ομάδας
Παρέχει μια νοητική κατάσταση	Παρέχει ένα περιορισμένο τρόπο σκέψης
Ευέλικτο, εύκολο να αλλάξει	Για τη δημιουργία-ανάπτυξη και εξέλιξη της χρειάζονται αρκετά χρόνια
Βασίζεται στις αντιλήψεις	Βασίζεται σε αξίες και πεποιθήσεις
Το νοιώθεις με την είσοδό σου στο χώρο	Δεν μπορεί να την αισθανθούν τα μέλη
Είναι όλα γύρω μας.	Είναι μέρος της ζωής μας
Πως αισθανόμαστε εδώ	Πως κάνουμε τα πράγματα εδώ
Το πρώτο βήμα για τη βελτίωση	Καθορίζει τη δυνατότητα βελτίωσης δηλ. αν η βελτίωση είναι δυνατή
Είναι στο μυαλό μας	Είναι στο μυαλό μας

(Πηγή: Gruenert, 2008, Προσαρμογή στα Ελληνικά: Ιωάννης Γ. Τσολακίδης)

4. Παράγοντες και Συνιστώσες του Σχολικού Κλίματος

Διάφοροι ερευνητές, (όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα) αναφέρθηκαν σε παράγοντες που προσδιορίζουν κι επηρεάζουν το σχολικό κλίμα πέρα από τους παράγοντες του περιβάλλοντος (κτίρια, τάξεις, υλικοτεχνική υποδομή που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία).

Πίνακας Δ: Παράγοντες επιρροής σχολικού κλίματος

Χρονολογία	Συγγραφέας-Ερευνητής	Παράγοντες επιρροής σχολικού κλίματος
1971	George & Bishop	Το μέγεθος της σχολικής μονάδας. “Στις μικρότερες σχολικές μονάδες το κλίμα είναι ευνοϊκότερο και πιο ανοικτό”.
1972	Payne & Pheysey	Ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που ανατίθεται ο οργανισμός σε ένα άτομο. “Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας, τόσο πιο απειλητικό κι αυστηρό γίνεται το κλίμα εργασίας. Απεναντίας, το εργασιακό περιβάλλον του-ης εκπαιδευτικού είναι πιο ευνοϊκό όταν παρέχεται ατομική αυτονομία, ελευθερία βούλησης και η διοίκηση επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες του”.
1981	Handy	Το μέγεθος της σχολικής μονάδας.
1996	Johnson, Johnson, & Zimmerman	Οι αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον ή την προσωπικότητα του σχολείου τους
1996	Manning & Saddlemire	Τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ μαθητών και δασκάλων
1998	Freiberg	Το αίσθημα ασφάλειας και μεγέθους σχολείου
2001	Kuperminc, Leadbeater & Blatt	Ο αριθμός κι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών.
2002	Σαΐτης	Οι ατομικές διαφορές και οι ψυχικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών που σε

		συνδυασμό με το επικρατών σχολικό επιδρούν στην ικανοποίηση και στην τόνωση του ηθικού τους.
--	--	--

Έτσι, ανάλογα με τη διαφορετική θεώρηση των συγγραφέων παρατηρούμε το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από: α) το μέγεθος της σχολικής μονάδας (Freiberg, 1998 · George & Bishop, 1971 · Handy, 1981), β) το βαθμό τυποποίησης της εργασίας (Payne & Pheyssey, 1972), γ) τις αντιλήψεις και τις αλληλεπιδράσεις αισθημάτων εμπιστοσύνης, σεβασμού κι ασφάλειας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Freiberg, 1998 · Johnson, Johnson, & Zimmerman, 1996 · Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001 · Manning & Saddlemire, 1996) δ) τις ατομικές διαφορές και τις ψυχικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών που επιδρούν στην ικανοποίηση και στην τόνωση του ηθικού τους (Σαϊτής, 2002).

Επίσης, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, εκπαιδευτικοί και ερευνητές αναγνώρισαν ότι υπάρχουν πολύπλοκα σύνολα στοιχείων που συνθέτουν το κλίμα του σχολείου. Αν και δεν υπάρχει μία κοινώς αποδεκτή «λίστα» των βασικών διαστάσεων -πτυχών-παραμέτρων του σχολικού κλίματος, η ανασκόπηση της έρευνας δείχνει ότι υπάρχουν κάποιες οι οποίες το χρωματίζουν και το σχηματίζουν βάσει της υποκειμενικής εμπειρίας μας στα σχολεία. Αυτές σύμφωνα με τους παρακάτω συγγραφείς, ερευνητές ή φορείς είναι:

Πίνακας Ε: Συνιστώσες-Πτυχές-Διαστάσεις του σχολικού κλίματος

Χρονολογία	Συγγραφέας-Ερευνητής	Συνιστώσες-Πτυχές-Διαστάσεις του σχολικού κλίματος
1990	National Association of Elementary School Principals	Η ατμόσφαιρα φροντίδας που διακατέχει το σχολείο, ο σεβασμός των ατομικών διαφορών, το υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης κι ηθικού των δασκάλων, καθώς κι η έμφαση στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη
1996	Manning & Saddlemire	Η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, η αμοιβαία υποχρέωση κι ανησυχία για την ευημερία

		του άλλου που μπορεί να έχουν ισχυρές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς, στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και στη συνολική σχολική πρόοδο.
1999	Freiberg	Το περιβάλλον, η δομή-διάρθρωση του σχολείου, η ασφάλεια, η διδασκαλία και η μάθηση, οι κοινότητες μάθησης, οι σχέσεις, η αίσθηση της σχολικής κοινότητας, το ηθικό, οι νόρμες μεταξύ σχολείου-σπιτιού-συνεργασίας με την κοινότητα, η αμοιβαία υποστήριξη, η συνεχής επικοινωνία
2000	Οι Ματθαίου κ.α., (2000) στην πρότασή τους για την “Αποτίμηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα” αναλύουν τη θεματική περιοχή “σχέσεις-κλίμα”	Η φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών, οι σχέσεις σχολείου-γονέων, και οι σχέσεις σχολείου-θεσμικού περιβάλλοντος
2001	Πασιαρδή	Η επικοινωνία, η συνεργασία, η οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού και οι μαθητές
2004	BRIEF	Η εμφάνιση του φυσικού χώρου, οι σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών, η ηγεσία μέσα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η πειθαρχία, το περιβάλλον μάθησης, η νοοτροπία κι η κουλτούρα καθώς και οι σχέσεις του σχολείου με την

		τοπική κοινωνία
2006	Cohen	Όπως Freiberg (1999)

Από τον προηγούμενο πίνακα βλέπουμε οι διαφορετικοί ερευνητές και συγγραφείς συγκλίνουν ανάλογα στην ύπαρξη των ακόλουθων διαστάσεων-πτυχών του σχολικού κλίματος: α) του περιβάλλοντος-φυσικού χώρου (BRIEF, 2004 · Cohen, 2006· Freiberg , 1999), β) της δομής-διάρθρωσης-φυσιογνωμίας του σχολείου (Cohen, 2006· Freiberg , 1999· Ματθαίου, 2000), γ) της ασφάλειας, της αμοιβαίας υποστήριξης-φροντίδας, της εμπιστοσύνης, του σεβασμού (Cohen, 2006· Freiberg , 1999· Manning & Saddlemire, 1996 · National Association of Elementary School Principals, 1990), δ) των διαφόρων σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (μεμονωμένα αλλά και διαπροσωπικά) με τους γονείς αλλά και την τοπική κοινωνία (Cohen, 2006· Freiberg , 1999· Manning & Saddlemire, 1996 · Ματθαίου, 2000 · Πασιαρδή, 2001), ε) της διδασκαλίας, της μάθησης, των κοινοτήτων μάθησης, της ακαδημαϊκής επίδοσης και κοινωνικής ανάπτυξης (Cohen, 2006· Freiberg , 1999· Manning & Saddlemire, 1996 · National Association of Elementary School Principals, 1990), στ) της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της οργάνωσης και διοίκησης καθώς και της ηγεσίας του σχολικού οργανισμού (BRIEF, 2004 · Πασιαρδή, 2001).

Τέλος, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το πολυδιάστατο σχολικό κλίμα αφορά όλους όσους συνδέονται με αυτό, συμπεριλαμβανομένων των μαθητικού πληθυσμού, του διδακτικού προσωπικού, των γονέων καθώς και της κοινότητας (Marshall, 2007). Στη συνέχεια της εργασίας μας θα ασχοληθούμε με τις μεταβλητές οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργία του σχολικού κλίματος.

5. Η δημιουργία του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού δημιουργείται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση τεσσάρων μεταβλητών: της οικολογίας ή αλλιώς του φυσικού περιβάλλοντος (ecology), του κοινωνικού περιβάλλοντος-περίγυρου (milieu), της οργάνωσης (organization) και της κουλτούρας (culture) (Owens, 2004).

Αναλυτικότερα:

α) Η μεταβλητή της οικολογίας η οποία είναι ορατή σε κάθε σχολική μονάδα και τάξη. Αναφέρεται τόσο στις φυσικές όψεις/πλευρές όσο και στην χρήση της υπάρχουσας τεχνολογίας στο σχολείο ή αλλιώς στην υλικοτεχνική υποδομή της.

Περιλαμβάνει:

- ❖ τους χώρους δηλαδή τις κτιριακές εγκαταστάσεις (κύριες, βοηθητικές, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων π.χ. εκδηλώσεων, συναντήσεων, γυμναστήρια, βιβλιοθήκες κ.τ.λ.) καθώς και την κατάστασή τους (ηλικία οικοδομήματος, μέγεθος, σχεδιασμός, λειτουργικότητα, ανέσεις, εξοπλισμός κ.ά) .

Αναλυτικότερα αναφέρεται:

- ❖ στις αίθουσες (άνετες, ελκυστικές), στα εργαστήρια και στον εξοπλισμό τους
- ❖ στα έπιπλα, στα θρανία και την διάταξη-τοποθέτησή τους
- ❖ στα εποπτικά μέσα που υπάρχουν στην αίθουσα διδασκαλίας όπως και άλλες πηγές μάθησης
- ❖ στο φωτισμό, στον κλιματισμό του κτιρίου και της τάξης κτλ.

β) Η μεταβλητή του κοινωνικού περιβάλλοντος-περίγυρου. Σχετίζεται με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, τη σύσταση και τα χαρακτηριστικά του (τόσο των ατόμων όσο και των ομάδων που λειτουργούν σε αυτόν).

Περιλαμβάνει:

- ❖ θέματα εθνότητας και φυλής
- ❖ ζητήματα κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών
- ❖ επίπεδα εκπαιδευτικής επίτευξης από τους εκπαιδευτικούς
- ❖ τις δεξιότητες, το ηθικό-παρακίνηση καθώς και τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης-ανταμοιβής των ανθρώπων του σχολικού οργανισμού

γ) Η μεταβλητή της οργανωτικής και διοικητικής δομής η οποία συνδέεται με την έννοια του κοινωνικού συστήματος του σχολικού οργανισμού όπως την προσδιορίζει αρχικά ο Tagiuri (1968).

Περιλαμβάνει θέματα σχετικά με:

- ❖ σχολική διοίκηση, εποπτεία και καθοδήγηση
- ❖ μοντέλα ιεραρχίας-τυπικής δομής/ συναδελφικότητας
- ❖ πρακτικές προγραμματισμού και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων
- ❖ κοινωνική συνοχή (Schmuck, 1977)
- ❖ μηχανισμούς ελέγχου της μαθητικής προόδου-επίτευξης μέσα από τακτές διαδικασίες παρακολούθησης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης

- ❖ επικοινωνιακά σχήματα τυπικών και άτυπων κανόνων που καθορίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις σε μικρό (τάξη) ή μεγάλο (σχολείο) σχολικό επίπεδο όπως π.χ. (σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, σχέσεις μεταξύ μαθητών καθώς και μαθητικές ατομικές δραστηριότητες-υπευθυνότητες αλλά και μέσα από την σχολική κοινότητα, σχέσεις σχολείου με γονείς κλπ), δίκτυα (Hargreaves, 2001)

δ) Η μεταβλητή της κουλτούρας η οποία είναι φορέας των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων που απαρτίζουν τον σχολικό οργανισμό

Περιλαμβάνει:

- ❖ τις παραδοχές, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις νόρμες-συμπεριφορές, τους τρόπους σκέψης, καθώς και
- ❖ την ιστορία του οργανισμού που μπορεί να συνδέεται με μύθους ή ινδάλματα-πρότυπα μελών του οργανισμού
- ❖ η ένδειξη (κοινής-αμοιβαίας) εμπιστοσύνης εκπαιδευτικών-μαθητών, κ.ά (Goddard et al., 2001)

Παρόλο ότι οι παραπάνω μεταβλητές έχουν άμεση επιρροή στο σχηματισμό του οργανωσιακού κλίματος, η συνεισφορά τους δεν είναι ισάξια. Εντούτοις, η δυναμικότητά τους εκδηλώνεται μέσα από τις αλλαγές που μπορεί να επέλθουν σε αυτές, αφού η μια θα συμπαρασύρει με τον τρόπο της τις άλλες, είτε μεμονωμένα είτε συνολικά. (Owens, 2004).

6. Κατηγορίες-Τύποι σχολικού κλίματος

Αναμφισβήτητα, το σχολικό κλίμα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου αφού αποτελεί για έναν οργανισμό ότι η προσωπικότητα στον άνθρωπο (Roueche & Baker, 1986). Παρόλο που έχει τεθεί ως αντικείμενο έρευνας για πολλές δεκαετίες και συνεχίζει να εξετάζεται και να επαναπροσδιορίζεται εξαιτίας των σημαντικών επιδράσεών του, υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των μελετητών σχετικά με τους διαφορετικούς τρόπους μελέτης και περιγραφής ως προς τις διαστάσεις του.

Οι Halpin & Croft (1963) κατόπιν αποτελεσμάτων πολυετής έρευνάς τους, προτείνουν τις ακόλουθες διακρίσεις για το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία: **α) Το ανοιχτό κλίμα.** Σε αυτόν τον τύπο σχολικού κλίματος ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά και αρμονικά, ενώ οι αμφοτέρες σχέσεις τους χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια και ελευθερία. **β) Το αυτόνομο κλίμα.** Το υψηλό

πνεύμα ομαδικότητας που απορρέει περισσότερο από την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου και λιγότερο από την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων καθώς και η άσκηση μικρού ελέγχου από το διευθυντή στους εκπαιδευτικούς αποτελούν χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τύπου σχολικού κλίματος. **γ) Το ελεγχόμενο κλίμα.** Σ' αυτήν την κατηγορία σχολικού κλίματος κυριαρχεί ο προσανατολισμός αποκλειστικά της εκτέλεσης του καθήκοντος και η έλλειψη ενδιαφέροντος για την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών της σχολικής μονάδας. **δ) Το οικείο κλίμα.** Σε σχολεία με τέτοιο κλίμα κυριαρχούν φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών τα οποία δίνουν μικρή σημασία στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους. **ε) Το πατερναλιστικό κλίμα.** Το κλίμα αυτό αναφέρεται σε σχολεία όπου ο διευθυντής λειτουργεί εγωκεντρικά, θεωρώντας το σχολείο δική του υπόθεση με αποτέλεσμα την έλλειψη του ομαδικού πνεύματος και τη μη ικανοποίηση των κοινωνικών σχέσεων. **στ) Το κλειστό κλίμα.** Οι ψυχρές και τυπικές επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου διακρίνουν αυτή την κατηγορία του σχολικού κλίματος (Σαϊτής, 2002).

Οι Hoy & Clover (1986), αναθεωρώντας το ερωτηματολόγιο των Halpin & Croft με σκοπό να εντοπίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, κάνουν λόγο για **κλειστό (σχολικό) κλίμα**, όταν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν στην κατευθυντήρια στάση του ηγέτη τους, για **ανοιχτό κλίμα**, όταν υπάρχει αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και παροχή υποστήριξης από έναν δημοκρατικό ηγέτη, για **κλίμα αποστασιοποίησης**, όταν ο διευθυντής και το προσωπικό απλά συμβιώνουν χωρίς ενδιαφέρον για επαφή και συνεργασία, και τέλος για **κλίμα ενεργούς εμπλοκής**, όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για δράση προκειμένου να δημιουργήσουν, αγνοώντας την κλειστή στάση των διευθυντών. Αντίστοιχα, έρευνες των Sergiovanni & Starratt (2002) εντοπίζουν και άλλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος που επεκτείνονται από την κατηγορία του **ανθρώπινου-δημοκρατικού** στην κατηγορία του **κηδεμονικού-αυστηρού** ελέγχου των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Ο Πασιαρδής (2004), υπό το πρίσμα των σχέσεων διευθυντή και σχολείου, προσδιορίζει τρία είδη σχολικού κλίματος: Το **τυπικό-απρόσωπο κλίμα** στο οποίο η προσωπική επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών του οργανισμού υπονομεύονται από τις τυπικές σχέσεις και από τις γραφειοκρατικές δομές. Το **άτονο**

κλίμα όπου η σχολική μάθηση και γενικά η όλη σχολική δραστηριότητα παραμελείται, αφού τα μέλη του δεν έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων που καλούνται να ασκήσουν με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία εκτέλεσης της πολύπλευρης αποστολής του σχολείου, γεγονός, που αποβαίνει σε βάρος των μαθητών και στις γνώσεις και ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν. Τέλος, το **τυπικό-προσωπικό κλίμα** χαρακτηρίζει τα σχολεία που είναι δημοκρατικά οργανωμένα, στα οποία επικρατεί ισορροπία μεταξύ εξωτερικού και εσωτερικού συστήματος με αποτέλεσμα την προαγωγή της συνεργασίας και την ανάδειξη ηγετών που θα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.

Από τις προηγούμενες παρουσιάσεις των διαφόρων ειδών σχολικού κλίματος διαπιστώνουμε την ανάγκη για προσεκτική αντιμετώπιση και ανάλογη διαμόρφωσή του, αφού επηρεάζει άμεσα την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα καθώς και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Menon & Christou, 2002).

7. Η σημασία του σχολικού κλίματος

Ο Holt (2005) θέλοντας να παρουσιάσει την κατάσταση στα σχολεία τα είχε χαρακτηρίσει ως “μέρη που τα παιδιά νοιώθουν δυσάρεστα”. Η παραπάνω θεώρηση γνωρίζουμε ότι είναι εν μέρει σωστή, αφού μπορεί να ισχύει για συγκεκριμένα παιδιά και σχολεία τα οποία διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους όσον αφορά τη δυνατότητά τους να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση. Παρόλα αυτά, θα ήταν παράλειψη να μη σκεφτούμε και να αναλογιστούμε το πώς ο μαθητικός πληθυσμός ή ορθότερα ένα τμήμα του, σκέφτεται κι αισθάνεται για την ατμόσφαιρα του οργανισμού που του παρέχει τα απαραίτητα (πνευματικά) εφόδια για τη μετέπειτα ζωή του και παράλληλα είναι αρωγός στην ένταξή του στην κοινωνία. Οι Breunlin, Mann, Kelly, Cimmarusti, Dunne, & Lieber (2005) υποστήριξαν: “ότι αυτό που διδάσκεται συχνά δεν είναι τόσο σημαντικό, όσο η διαμόρφωση του περιβάλλοντος στο οποίο η διδασκαλία και η μάθηση λαμβάνουν χώρα, η οποία ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών, αυξάνει την προσήλωση στην ατομική τους κλίση και βοηθά στη βελτίωση του επιτεύγματός τους (ειδικά όταν οι μαθητές είναι λιγότερο επιτυχείς ή αισθάνονται πιο αποξενωμένοι)”.

Εφόσον, το σχολείο είναι ένας χώρος στον οποίο ο (κάθε) άνθρωπος περνά αρκετά χρόνια της ζωής του, οι αλλαγές στη λειτουργία του ώστε να ανταποκρίνονται στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, στις επιστημονικές, τεχνολογικές και κοινωνικές προκλήσεις είναι απαραίτητες. Νέοι θεσμοί και στόχοι θέτονται έτσι ώστε το σχολείο

να παραμένει ελκυστικό στους μαθητές, να διασφαλίζει σε διδάσκοντες και διδασκόμενους ένα περιβάλλον χαράς, μάθησης και δημιουργίας ενώ παράλληλα να εφοδιάζεται με μηχανισμούς αντιμετώπισης ιδιαίτερων προβλημάτων όπως η υποεπίδοση, η σχολική εγκατάλειψη ή η νεανική παραβατικότητα (Ανδρέου, 2001).

Στην επίτευξη των προηγούμενων καθοριστικό ρόλο παίζει ένα θετικό, ανοιχτό, και καλλιεργήσιμο σχολικό κλίμα το οποίο είναι κάτι που δεν μπορεί κανείς να το δει ή να το αγγίξει, παρά μόνο το αισθανθεί. Αρχιτέκτονές του ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές συνοδοιπόρους στην δημιουργία ενός φιλικού, υποστηρικτικού, συλλογικού περιβάλλοντος προαγωγής υγιών ανθρώπινων σχέσεων-αλληλεπιδράσεων και προώθησης των επιτευγμάτων όλων όσων εμπλέκονται στον σχολικό οργανισμό.

Από τα παραπάνω μπορούμε να ισχυριστούμε και να θεωρήσουμε ότι το σχολικό κλίμα κάθε σχολικού οργανισμού παίζει σημαντικό ρόλο και συσχετίζεται άμεσα ή έμμεσα: α) με την αποτελεσματικότητά του, β) την άσκηση ηγεσίας-διεύθυνσης του και γ) με την ύπαρξη σωστού επικοινωνιακού συστήματος.

Ασπαζόμενοι την άποψη των Reynolds & Creemers (1990) ότι “τα σχολεία κάνουν τη διαφορά διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο επίδρασης στην ανάπτυξη των παιδιών”, θεωρούμε ότι μια εκπαιδευτική μονάδα οφείλει να συνδυάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης και την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, μέσα σε ένα σχολικό κλίμα που θα συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητά της.

Το σχολείο σύμφωνα με τη συστημική θεωρία είναι ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο αποτελείται από διάφορα υποσυστήματα που λειτουργούν το καθένα ξεχωριστά αλλά όλα μαζί αλληλεπιδρούν και συνεισφέρουν στην πραγμάτωση των στόχων του και συντελούν στην αποτελεσματικότητά του. Η ύπαρξη ξεκάθαρων, σαφών κοινά αποδεκτών στόχων, η κάθετη και οριζόντια επικοινωνία, η συνεκτικότητα μεταξύ των μελών του σχολείου, το υψηλό ηθικό, η αυτονομία, η προσαρμογή στις συνθήκες του περιβάλλοντος, η ικανότητα και ευελιξία επίλυσης προβλημάτων θεωρούνται απαραίτητα στην διευκόλυνση της αποδοτικής λειτουργίας, της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητάς της σχολικής μονάδας (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Το σχολικό κλίμα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο δίνει έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση με έντονη την κυριαρχία του πνεύματος συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των μελών διδακτικού προσωπικού αλλά

και με το διευθυντή του σχολείου (Sergiovanni, 1990) που προσφέρει ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς κατά την εκτέλεση του έργου τους. (Hoy & Miskel, 2005).

Το σχολικό κλίμα που προάγει την αποτελεσματικότητα σε μια σχολική μονάδα διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) ανάληψη ηγετικού ρόλου στη σχολική διδασκαλία από το διευθυντή με ταυτόχρονη παροχή ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς για την πραγμάτωση του έργου τους, β) αποδοχή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τόσο από άτομα βρισκόμενα σε ανώτερη κλίμακα της (εκπαιδευτικής) ιεραρχίας όσο και από ομότιμους και γ) άνοιγμα του σχολείου “προς τα έξω” και αποδοχή του από τη ευρύτερη κοινωνία μέσα από πρωτοβουλίες–εκδηλώσεις–έργα που αναλαμβάνει να πραγματοποιήσει μόνο του ή συνεργαζόμενο με άλλους φορείς. (Πασιαρδή, 2001).

Το σχολικό κλίμα ενός αποτελεσματικού σχολείου εξαρτάται συγχρόνως από την οργάνωση και τον τρόπο διοίκησής του, όπου μέσα από μια σειρά σαφών οδηγιών και δίκαιων κανονισμών επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί, παράγοντας αισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας στα μέλη του. Έτσι, δημιουργείται μια ταυτότητα στο σχολείο που μετατρέπεται σε “ένα αποτελεσματικό χώρο έμπνευσης και θέλησης για μάθηση από τους μαθητές αφού διακρίνεται από πειθαρχία, κοινό όραμα και συνοχή” (Roueche & Baker, 1986). Παράλληλα, εγκαθίσταται ένα “πλάνο-πρόγραμμα δράσης” των αναλυτικών σκοπών και στόχων του, διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο επιθυμητές συμπεριφορές των μελών που απαρτίζουν την κάθε σχολική κοινότητα (Wynne, 1981) και χαρακτηρίζονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, αλληλοκατανόηση, αισιοδοξία, υψηλές προσδοκίες, και μαθητοκεντρικές ορθολογικά σχεδιασμένες και προγραμματισμένες διδακτικές προσεγγίσεις με έμφαση στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή οι οποίες επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην σχολική του επίδοση.

Τα τελευταία 30 έτη ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών (Joyce & Showers, 1988· Muijs et al., 2004· Leithwood et al., 2006· Reynolds, 1995· Sammons et al., 1997· Stoll & Fink, 1996· Teddlie & Reynolds, 2000) έχει εντοπίσει κοινά χαρακτηριστικά σε μελέτες τους σχετικά με τις διαδικασίες και τα γνωρίσματα των αποτελεσματικών σχολείων. Αυτά περιλαμβάνουν: εκπαιδευτικούς με υψηλές προσδοκίες και εστίαση στην επίδοση, άρτια-αποτελεσματική-καθοδηγητική εκπαιδευτική ηγεσία, ευρεία συναίνεση-συναδελφικότητα-συνοχή-σταθερότητα στη σχολική μονάδα, υψηλής ποιότητας αναλυτικό πρόγραμμα, δυνατότητες αξιολόγησης στο σχολείο, αποτελεσματικό χρόνο μάθησης μέσω άριστης διαχείρισης της τάξης,

δομημένη διδασκαλία, ενθάρρυνση αυτόνομης μάθησης και της διαφοροποιημένης (προσαρμοσμένης) διδασκαλίας, συχνή σαφή κι επαρκή ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με τα επιτεύγματά τους, υψηλού βαθμού σχέσεις αλληλεπίδρασης με τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και τέλος την ύπαρξη ευνοϊκού, ασφαλούς κι ευχάριστου σχολικού κλίματος.

Ιδιαίτερα η σημασία ενός θετικού σχολικού κλίματος έχει επισημανθεί ως βασικό χαρακτηριστικό καλύτερων αποτελεσμάτων κι αυξημένης σχολικής αποτελεσματικότητας με βασικούς άξονες: α) τη μεθοδική συμπεριφορά, πολιτική και πρακτική, β) την έμφαση στον ακαδημαϊσμό, και γ) τη μαθητοκεντρική προσέγγιση (Sammons, Thomas & Mortimore, 1997).

Παρόλο που οι παράγοντες που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας είναι πολλοί (Reynolds, 1995), κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα των επιτυχημένων σχολείων αποτελεί “η αποτελεσματική ποιοτική ηγεσία και το κλίμα που ενθαρρύνει την ανάπτυξη” (DES, 1977). Η Fullan (2003) αναφέρει ότι η οργάνωση μιας σχολικής μονάδας και η λειτουργία της στο μέγιστο των ικανοτήτων της, διαφαίνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την προσωπικότητα του επικεφαλής της και την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας από αυτόν. Αυτό μπορεί να το πετύχει αξιοποιώντας με επιδεξιότητα τις ικανότητες του: α) στο να αντιλαμβάνεται την παρακίνηση διαφοροποιημένα ανάλογα με τις συγκυρίες (περιστάσεις και καταστάσεις) και τη διάρθρωση-σύσταση των μελών του οργανισμού, β) στο να εμπνέει και να πείθει τους συναδέλφους-υφισταμένους του για εθελοντική πρόθυμη συνεργασία στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Μπουραντάς, 2005) και γ) στο να ενεργεί και να διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα για την εκπλήρωση της αποστολής και του οράματος της σχολικής μονάδας μέσα από κατάλληλη καθοδήγηση.

Αναμφίβολα, ο διευθυντής κατέχοντας ηγετική θέση στο σχολείο είναι το κλειδί για την επιτυχία ενός σχολείου, αφού είναι αυτός που υποστηρίζει τις εντολές, το σκοπό, την κατεύθυνση και τη συνοχή μεταξύ των συμμετεχόντων (Roueche & Baker, 1986).

Επίσης, καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό σχολικό περιβάλλον που παρέχει ζεστό κλίμα για μάθηση βοηθώντας στη θετική αυτοεικόνα του σχολείου που είναι στενά συνυφασμένη με την αυτοεικόνα του βάσει των ικανοτήτων του ως ηγέτης της σχολικής μονάδας που διοικεί (NASSP, 1986).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας μέσα από κατάλληλες δράσεις και υιοθέτηση θετικής συμπεριφοράς συμβάλλει στη θεμελίωση ανθρωπίνων σχέσεων που στηρίζονται στη διατήρηση της συνοχής και συνεργασίας του προσωπικού και των μαθητών, στην παροχή ευκαιριών συμμετοχής των εκπαιδευτικών μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων για το κοινό συμφέρον, στην ανάπτυξη αισθημάτων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ανοικτής αποτελεσματικής επικοινωνίας, καθώς και στην εφαρμογή καινοτομιών και απαραίτητων αλλαγών στη σχολική μονάδα φυσικά με την απαραίτητη συμπαράσταση και συνεισφορά του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου.

Έτσι όπως αναφέρουν οι Sergiovanni & Starrat (2002), ο αποτελεσματικός ηγέτης λειτουργεί αποκεντρωτικά αντιμετωπίζοντας το προσωπικό του ως συμβούλους του, παρέχοντας τους εμπιστοσύνη αφού δεν τους θεωρεί μόνο ως εκτελεστές των εντολών του. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ένα ανοιχτό υποστηρικτικό κλίμα που ενθαρρύνεται, ενδυναμώνεται και διαχέεται το ομαδικό πνεύμα ανάμεσα στα μέλη του σχολικού οργανισμού όπου οι πολιτικές, οι διαδικασίες, οι κανόνες και οι κανονισμοί του είναι σαφείς και γνωστές σε όλους έτσι ώστε να αισθάνονται (συν)υπεύθυνοι για την τήρηση και υλοποίησή τους με συνέπεια για το κοινό συμφέρον.

8. Έρευνες στο διεθνή και ελληνικό χώρο για το σχολικό κλίμα

8.1 Διεθνείς έρευνες

Ο πρώτος εκπαιδευτικός ηγέτης ο οποίος έγραψε για το πώς επηρεάζει το σχολικό κλίμα τους μαθητές και τη διαδικασία της μάθησης ήταν ο Perry (Perry, 1908). Ιστορικά η πρώτη σημαντική έρευνα που έγινε στον τομέα αυτό είναι των Halpin & Croft το 1963, η οποία οδήγησε στη δημιουργία ενός δημοφιλούς εργαλείου μέτρησης (The Organizational Climate Descriptive Questionnaire OCDQ) δίνοντας το έναυσμα για μια σειρά νέων ερευνών από άλλους επιστήμονες του χώρου. Μέσα από 64 ερωτήσεις εξέτασαν: α) τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και β) του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους πρώτους. Έτσι προέκυψαν οκτώ διαστάσεις-εκ των οποίων τέσσερις αναφέρονται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κι αντίστοιχα άλλες τέσσερις στη συμπεριφορά του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας-που περιγράφουν την ατμόσφαιρα ενός σχολικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα όσον αφορά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών οι Halpin & Croft

προσπάθησαν να εντοπίσουν: α) την ύπαρξη οικειότητας μεταξύ των συναδέλφων (intimacy) β) το βαθμό αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στην επίτευξη του έργου τους αλλά και των στόχων του σχολείου (disengagement), γ) τη βίωση ευχαρίστησης- (ηθικής) ικανοποίησης από την εργασία τους (esprit) και δ) την αίσθηση περιορισμού του ρόλου τους λόγω της γραφειοκρατίας και του ιεραρχικού ελέγχου (hindrance). Αντίστοιχα, όσον αφορά τη συμπεριφορά του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας προσπάθησαν να εντοπίσουν: α) τη ύπαρξη υποδειγματικής συμπεριφοράς του διευθυντή μέσα από προσωπική σκληρή εργασία (thrust), β) την προσπάθεια κάλυψης των αναγκών του διδακτικού προσωπικού (consideration), γ) το βαθμό απόστασης που διατηρεί ο διευθυντής από το προσωπικό (alloofness) και δ) την εμμονή του στο παραγόμενο έργο (production emphasis) (Hoy & Clover, 1986). Οι ίδιοι κατατάσσουν-διαβαθμίζουν το σχολικό κλίμα σε έξι τύπους, ανάλογα με το πόσο ανοικτό ή κλειστό είναι. Έτσι, έχουμε: α) ανοικτό, β) αυτόνομο, γ) ελεγχόμενο, δ) οικείο, ε) πατερναλιστικό και στ) κλειστό σχολικό κλίμα. Μάλιστα ο Halpin (1963) διαπίστωσε ότι η συμπεριφορά των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το κλίμα στο σχολείο (Halpin & Croft, 1963).

Το 1986, οι Hoy & Clover έχοντας διαπιστώσει την ύπαρξη ασαφειών και αναξιοπιστίας ορισμένων στοιχείων του ερευνητικού εργαλείου των Halpin & Croft προχωρούν στην αναπροσαρμογή του, επεκτείνοντας την έρευνά τους και στον τομέα της συμπεριφοράς των μαθητών, του ελέγχου της από τους εκπαιδευτικούς και της ακαδημαϊκής πίεσης που αισθάνονται οι εκπαιδευόμενοι. Κατά συνέπεια προκύπτουν τα αναπροσαρμοσμένα εργαλεία OCDQ-RE (The Organizational Climate Descriptive Questionnaire OCDQ for Elementary Schools) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και OSDQ-SE (The Organizational Climate Descriptive Questionnaire OCDQ for Secondary Schools) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η περαιτέρω αναθεώρηση των κλιμάκων του OCDQ από τους Kottkamp & Hoy παρήγαγε το OCDQ-RS, ένα ερωτηματολόγιο 34 θέσεων που μέτρα σε πέντε διαστάσεις το κλίμα στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δύο από αυτές κατέχοντας 14 ερωτήματα-θέσεις αναφέρονται στην διευθυντική συμπεριφορά (υποστηρικτική και καθοδηγητική) ενώ τα υπόλοιπα ερωτήματα αναφέρονται στις άλλες τρεις διαστάσεις που είναι σχετικές με τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών (εμπλεκόμενες, αποθαρρυντικές και οικείες). Το OCDQ-RS ουσιαστικά αξιολογεί τις αντιλήψεις των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών του Συλλόγου Διδασκόντων, καθώς και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και τη στάσή τους απέναντι στους μαθητές

Οι Litwin & Stringer το 1968 ανέπτυξαν στο ερευνητικό κέντρο (ινστιτούτο) του Harvard Business School ένα άλλο εργαλείο-μέσο πρόβλεψης της οργανωτικής απόδοσης προσδιορίζοντας και περιγράφοντας τη μέσα από έξι οργανωτικές διαστάσεις του κλίματος που περιλαμβάνουν: α) την ευελιξία, β) την ευθύνη, γ) τα πρότυπα, δ) τις επιβραβεύσεις, ε) τη σαφήνεια και στ) τη δέσμευση της ομάδας. Σε μια έρευνά τους για τη συμπεριφορά του ηγέτη και του οργανωσιακού κλίματος, διαπίστωσαν ότι η διαφοροποίηση του στυλ ηγεσίας από γραφειοκρατικό σε αυτό των ανθρωπίνων σχέσεων (ουμανιστικό), δημιουργεί τρία διαφορετικά είδη κλίματος: (κλειστό, ζεστό-φιλικό-υποστηρικτικό, υποστηρικτικά προσανατολισμένο στον στόχο), το καθένα με ξεχωριστές συνέπειες στις επιδόσεις και την ικανοποίηση των ατόμων

Οι Keefe, Kelley, & Miller, (1985) υποστηρίζουν για την καλύτερη απεικόνιση του σχολικού κλίματος χρειάζεται συνδυασμός πολλών οπτικών γωνιών και συγκέντρωση πληροφοριών από διαφορετικές ομάδες ενδιαφέροντος γύρω από το φυσικό, οργανωτικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο της παραπάνω αιτιολόγησης έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες μελέτες για το οργανωτικό σχολικό κλίμα και σε ιδιαίτερες ερευνητικές εκπαιδευτικές περιοχές εκτιμώντας κατά πόσο μπορεί αυτό να επηρεάσει διαφορετικούς τομείς και άτομα μέσα στα σχολεία. Ειδική έρευνα για το κλίμα σε σχολείο χαρακτηριζόμενο ως “υψηλού κινδύνου” σε αστικό περιβάλλον έδειξε ότι το θετικό, υποστηρικτικό και πολιτισμικά συνειδητό σχολικό κλίμα μπορεί να διαμορφώσει σημαντικά το βαθμό ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών των πόλεων (Haynes & Comer, 1993). Ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα θεωρούνται προστατευτικοί παράγοντες για τα αγόρια και μπορεί να παρέχουν σε μαθητές - χαρακτηριζόμενους ως “υψηλού κινδύνου”-, υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, υγιή ανάπτυξη, καθώς και πρόληψη από αντικοινωνική συμπεριφορά (Haynes, 1998; Kuperminc et al., 1997). Οι Kuperminc et al. (1997) συσχετίζουν το θετικό κλίμα σχολείο με τη μείωση προβλημάτων συναισθήματος και μαθητικής συμπεριφοράς ενώ το κοινωνικοσυναισθηματικό σχολικό κλίμα θεωρείται προβλεπτικός παράγοντας σύμφωνα με τις εκθέσεις-αναφορές μητέρων των παιδιών που πάνε στο σχολείο και κάνουν χρήση αλκοόλ κι έχουν ψυχιατρικά προβλήματα (Kasen, Johnson & Cohen, 1990). Έρευνες δείχνουν ότι το θετικό κλίμα στο σχολείο συνδέεται με την αποτελεσματική πρόληψη των κινδύνων και των προσπαθειών προαγωγής της υγείας καθώς και με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Cohen, 2001· Najaka, et. Al., 2002·

Wang, et. al., 1993). Επίσης, συσχετίζεται με την παροχή ασφάλειας, φροντίδας, συμμετοχής και ανταπόκρισης (Berkowitz & Bier, 2005·; Catalano, et. Al. 2002· Greenberg, et. Al. 2003) και την παροχή θεμελίων για κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή μάθηση (Blum, et. al., 2002· Osterman, 2000).

Μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις του σχολικού κλίματος βασίζεται στο κατά πόσο "συνδεδεμένοι" αισθάνονται οι άνθρωποι μεταξύ τους στο σχολείο. Ο Weber (1995) διαπίστωσε ότι ο βαθμός διαφοράς στο κλίμα όσον αφορά τη δεοντολογία-ηθική μεταξύ των οργανωτικών μονάδων εξαρτάται από το πόσο "μονωμένοι" ήταν οι εργαζόμενοι στο εν λόγω τμήμα-υπηρεσία, με τον πυρήνα των τεχνικών (ειδικοτήτων) υπαλλήλων να έχουν περισσότερο ατομικό ή τοπικό (θα μπορούσαμε να πούμε κλειστό) κλίμα, ενώ οι εργαζόμενοι μεταξύ διαφορετικών τμημάτων-υπηρεσιών να έχουν περισσότερο κοσμοπολίτικη (ανοικτή) ηθική του κλίματος. Αυτό, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι διαδραματίζεται συχνά σε σχολεία με τομείς ή ειδικότητες όπου κατά βάση οι συναναστροφές των εκπαιδευτικών γίνονται μεταξύ της ίδιας ή παρεμφερών ειδικοτήτων (π.χ οι μηχανολόγοι μεταξύ τους όπως αντίστοιχα οι φιλόλογοι, οι θετικών επιστημών κ.ό.κ). Την τελευταία δεκαετία, ένα αυξανόμενο τμήμα (σώμα) ερευνών αναδεικνύει ότι η συνεκτικότητα (συνοχή) αποτελεί ισχυρό προγνωστικός δείκτη της εφηβικής υγείας και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (McNeely, et. al., 2002 ·Whitlock, 2006), της πρόληψης της βίας (Karcher, 2002α, 2002β) και λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας σε συμπεριφορές υψηλού κινδύνου, σεξουαλικές, βίαιες και χρήσης ναρκωτικών (Catalano, et. al, 2004· Kirby, 2001).

Ακόμη, ο Freiberg (1999) στο βιβλίο του *"School Climate Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments"* προσπάθησε να συγκεντρώσει διαφορετικά εργαλεία και έρευνες που αφορούν εκπαιδευτικούς ή αποκλειστικά μαθητές και μεθόδους που κυμαίνονται από απλές συνεντεύξεις, από κύκλους μελέτης, βιντεοσκοπημένες συζητήσεις, διαλογικές συνεντεύξεις μελών εσωτερικά και εξωτερικά μιας σχολικής κοινότητας, συλλογή φωτογραφικού υλικού, παρατηρήσεων και συλλογή και ανάλυση ζωγραφικής έκφρασης των παιδιών. Στο βιβλίο αυτό, παρουσιάζεται και η πρώτη προσπάθεια αποτύπωσης της σχολικής ατμόσφαιρας μέσω ενός ζωγραφικού πίνακα του Steen που χρονολογείται στο 1670 και έχει τον τίτλο "Ένα σχολείο για αγόρια και κορίτσια". Ο ίδιος (1998) αναφέρει ότι η αλληλεπίδραση των διαφόρων παραγόντων του κλίματος των σχολείων και των τάξεων, δύναται να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό ιστό που επιτρέπει σε όλα τα

μέλη της σχολικής κοινότητας να διδάξουν και να μάθουν (διδασχθούν) σε βέλτιστα επίπεδα. Τέλος, οι προοπτικές των μαθητών είναι σημαντικές κατά τη μετάβαση από το ένα σχολικό επίπεδο στο άλλο. Η φοίτηση σε ένα νέο σχολείο, σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον πιθανόν να είναι τρομακτική για τους μαθητές και μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις μαθητικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η επιστημονική έρευνα έχει αποδείξει ότι η παροχή ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος για τους μαθητές είναι σημαντική για την ομαλή και εύκολη μετάβαση σε ένα νέο σχολείο ή μαθησιακό περιβάλλον (Freiberg, 1998).

Η συστηματική μελέτη του σχολικού κλίματος γεννήθηκε μέσα από τις οργανωσιακές έρευνες και μελέτες για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Anderson, 1982· Creemers & Reezigt, 1999· Kreft, 1993· Miller & Fredericks, 1990· Purkey & Smith, 1983). Μια σειρά μελετών έχει δείξει ότι το σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Brookover, et. al, 1977· Brookover, 1978· Brookover & Lezotte, 1979· Edmonds, 1979· Freiberg, 1999· Good & Weinstein, 1986· Gottfredson & Gottfredson, 1989· Griffith, 1995· Madaus, Airasian, & Kellaghan, 1980· Rutter, 1983· Rutter, et al 1979· Shipman, 1981). Επιπρόσθετα, έχει βαθύτατες επιπτώσεις στην απόκτηση ατομικής εμπειρίας, αφού η προσήλωση για το σχολείο και τα θετικά σχόλια κι ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών έχουν αποδειχθεί ερευνητικά ότι επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Hoge, et. al, 1990) και την αυτοαντίληψη τους (Cairns, 1987· Heal, 1978· Reynolds, et al.,1980· Rutter, et al, 1979). Επιπλέον, μια σειρά από μελέτες έχουν δείξει τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και των απουσιών των μαθητών (deJung & Duckworth, 1986· Purkey & Smith, 1983· Reid, 1983· Rumberger, 1987· Sommmmer, 1985) αλλά και της ύπαρξης του ως προβλεπτικός παράγοντας στο ποσοστό ανέλιξης των μαθητών(Wu, Pink, Crain, & Moles, 1982).

Στο βαθμό που οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς, φροντίδα, και έχουν κατάλληλη υποστήριξη και στοργική «ώθηση» για μάθηση, οι ακαδημαϊκές επιτυχίες θα πρέπει να αυξηθούν. Το θετικό κλίμα στο σχολείο προωθεί τη συνεργατική μάθηση, τη συνοχή της ομάδας, το σεβασμό, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη μάθηση (Ghaith, 2003, Kerr, 2004 · Finnan, et. al, 2003). Το σχολικό κλίμα προωθεί την ουσιαστική μάθηση των μαθητών μέσα από δραστηριότητες όπως κοινές εργασίες-συζητήσεις οι οποίες ενισχύουν το περιβάλλον μάθησης και παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες στο να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να κατασκευάσουν τη δική τους γνώση για τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα

(Torney-Purta, 2002· Youniss et al., 2002). Επιπλέον, όταν οι εν λόγω δραστηριότητες παρουσιάζονται σε υποστηρικτικό, συνεργατικό περιβάλλον, ενθαρρύνονται οι μαθητές να οικοδομήσουν ο ένας επί τις ιδέες του άλλου (Wentzel & Watkins, 2002). Αυτή η ρεαλιστική-πραγματική τους εμπειρία αντιπροσωπεύει μια κοινωνική κατάσταση στην οποία θα βρεθούν οι ίδιοι μελλοντικά ως μέλη της ευρύτερης κοινωνίας των πολιτών (Bandura, 2001, Torney-Purta et al., 2001). Άρα, επί της ουσίας ένα θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εκπαίδευση και αγωγή των μαθητών ως μελλοντικών πολιτών της κοινωνίας. (Carnegie Corporation of New York & Center for Information and Research on Civic Learning, 2003 · Wentzel, 1997)

Τέλος, οι Taylor & Tashakkori (1995) ερευνώντας τη σχέση των εκπαιδευτικών και της σχολικής διοίκησης-ηγεσίας, διαπίστωσαν ότι το θετικό σχολικό κλίμα σχετίζεται με την αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση για το προσωπικό του σχολείου. Μάλιστα, το τελευταίο θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό κι ενισχύεται όταν οι μελλοντικοί σχολικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και της κατάρτισης-εκπαίδευσης τους κατανοήσουν τον κρίσιμο ρόλο ενός σχολικού κλίματος που προάγει την συνεργασία και τις κοινότητες μάθησης (Chauncey, 2005· Fulton & Lee, 2005).

8.2 Έρευνες στον Ελλαδικό χώρο (Ελλάδα και Κύπρο)

Στην χώρα μας, η πρώτη προσπάθεια αποτύπωσης του σχολικού κλίματος έγινε από την Καβούρη (1998) σε μια έρευνα που συμπεριλάμβανε 42 πολυθέσια δημοτικά σχολεία της Αττικής, όπου στα περισσότερα εντοπίζεται η ύπαρξη σχεδόν απαθούς ή σχεδόν κλειστού ή κλειστού κλίματος. Από τα συμπεράσματα της έρευνάς της διαφαίνεται η σύγχυση που διακρίνει τους διευθυντές σχετικά με το ρόλο και τη συμπεριφορά τους καθώς και η απάθεια των εκπαιδευτικών που επικρατεί στις σχολικές μονάδες της έρευνας. Η κατάσταση αυτή σύμφωνα με την ερευνήτρια, οφείλεται στην έλλειψη σωστού κρατικού προγραμματισμού καθώς και στην επιλογή ηγετικών στελεχών των σχολείων ουσιαστικά χωρίς αρμοδιότητες. Επίσης, η ελλιπής και συχνά υποβαθμισμένη επιμόρφωση, η απουσία κινήτρων, η έλλειψη καινοτομίας και δημιουργικότητας καθώς και η απαξίωση πολλές φορές του εκπαιδευτικού έργου ευθύνεται για την κατάσταση απάθειας και στασιμότητας που επικρατεί στα σχολεία.

Αξιόλογες είναι επίσης οι έρευνες της Πασιαρδή στην Κύπρο. Η πρώτη έρευνα είχε στόχο τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους και συμμετείχαν 765 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Πασιαρδή, 2001). Η δεύτερη στόχευε στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της έκτης τάξης Δημοτικών σχολείων της επαρχίας της Λευκωσίας σχετικά με το σχολικό κλίμα με ερωτήματα που αναφέρονταν στο φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον και στη διεξαγωγή συμπερασμάτων για την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία “υπό το φακό των παιδιών” (Pasiardis, 2008).

Από τις έρευνες που αναφέρθηκαν μπορεί να δικαιολογηθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών-επιστημόνων για τη διερεύνηση του πολυδιάστατου χαρακτήρα του σχολικού κλίματος και όλων εκείνων των παραγόντων που σχετίζονται με τη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος καθώς και των αλληλεπιδράσεών τους. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα των ερευνών αποτελούν μια σημαντική βάση δεδομένων που μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή πληροφόρησης για κάθε νέα μελέτη του σχολικού κλίματος, με σκοπό την ανίχνευση πεδίων τα οποία χρήζουν βελτίωσης και αλλαγής και απώτερο στόχο την απόδοση και ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το σχολικό κλίμα δηλαδή το οργανωσιακό κλίμα της κάθε σχολικής μονάδας είναι άμεσα συνυφασμένο με τις αντιλήψεις των μελών που την απαρτίζουν. Η διατύπωση ενός και μοναδικού ορισμού στο τι είναι ή το τι θεωρείται ως σχολικό κλίμα φαντάζει αρκετά δύσκολη. Ωστόσο, θα θέλαμε να συγκλίνουμε και να υιοθετήσουμε τη θεωρία-άποψη-διατύπωση των Hoy & Miskel (2005). Σύμφωνα μ’αυτούς: “το σχολικό κλίμα αποτελεί τη σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολείου ως συνόλου όπως βιώνεται από τα μέλη του (διοίκηση, εκπαιδευτικοί μαθητές). Περιγράφει τις συλλογικές αντιλήψεις των καθημερινών συμπεριφορών των μελών του κι επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά τους, σχετικά με τη διδασκαλία και την επίτευξη των στόχων του σχολείου”. Ακόμα, αρκετές φορές το σχολικό κλίμα το οποίο ασχολείται με τις συμπεριφορές των μελών του, συνδέεται ή συγχέεται βιβλιογραφικά με τη κουλτούρά του, δηλαδή με τις αξίες και τα πρότυπα του (Heck & Marcoulides, 1996). Παραταύτα, η διαφορά των εννοιών τους είναι σημαντική, καθώς οι συνολικές αντιλήψεις των συμπεριφορών των μελών ενός σχολείου, μπορούν πιο εύκολα να μετρηθούν από τις κοινές τους αξίες (Hoy & Feldman, 1999). Η δημιουργία ευχάριστων ή δυσάρεστων συναισθημάτων που

προβάλλουν μέσα από το σχολικό κλίμα επηρεάζει ανάλογα τις ψυχικές διαθέσεις και συμπεριφορές των μελών του. Τέλος, μεγάλο τμήμα ερευνών υπογραμμίζει τη σημασία του θετικού σχολικού κλίματος που προωθεί τη μάθηση, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τη σχολική επιτυχία, την υγιή θετική νεανική ανάπτυξη, καθώς και την αποτελεσματική πρόληψη ενδο και εξωσχολικών κινδύνων. (National School Climate Council, 2007).

ΜΕΡΟΣ Β' – ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Εισαγωγή-Επιλογή ερευνητικής Μεθόδου

Μετά το θεωρητικό ή εννοιολογικό πλαίσιο της εργασίας μας το οποίο αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο και στηρίχθηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, σειρά έχει ο ερευνητικός-μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας μας. Αυτός “αποτελεί το σταυροδρόμι της μεθόδου, της θεωρίας και της επιστημολογίας όπου συναντώνται με σκοπό τον προσδιορισμό των διαδικασιών που χρειάζονται για τη γνωσιμότητα του κοινωνικού κόσμου” (Μακράκης, 2005). Ειδικότερα, οι ερευνητικές μέθοδοι προϋποθέτουν συγκεκριμένες θέσεις για τη μορφή της κοινωνικής πραγματικότητας και για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μελετηθεί, καθώς και την ύπαρξη συγκεκριμένης θεωρίας από την οποία συνάγονται συγκεκριμένες υποθέσεις ή ερωτήματα που τίθενται σε έλεγχο με τα στοιχεία της έρευνας (Κυριαζή, 2003).

Οι **μέθοδοι έρευνας** διακρίνονται-ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με τους στόχους και τις επιδιώξεις της κάθε ερευνητικής μεθοδολογίας: α) σε ποσοτικές και β) σε ποιοτικές (Αθανασίου, 2003).

Η **ποσοτική έρευνα** βασίζεται κατεξοχήν στην παρουσίαση των δεδομένων αριθμητικά χρησιμοποιώντας στατιστικές αναλύσεις, περιγραφικές κι επαγωγικές (Παρασκευόπουλος, 1993). Πρωταρχικά, ο ερευνητής επιδιώκει να συλλέξει αντικειμενικά και γενικά δεδομένα για κάποιο φαινόμενο (θέμα). Στη συνέχεια τα μετατρέπει σε μετρήσιμα αριθμητικά ή στατιστικά στοιχεία, για να προβεί σε συγκρίσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών ώστε να παράσχει αντικειμενικές επεξηγήσεις για τα αίτια ή τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Τα ερωτήματα στην ποσοτική έρευνα αφορούν: α) την εκτίμηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του υπό μελέτη πληθυσμού σε ομαδικό επίπεδο, και β) την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ τους (Robson, 2007). Επιπρόσθετα, τα ευρήματα μιας ποσοτικής έρευνας μπορούν να αποτελέσουν μια αντικειμενική και γενική θεωρία για το φαινόμενο της έρευνας, αν τηρηθούν οι όροι της τυχαίας δειγματοληψίας και της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος (Μακράκης, 2005). Τα σημαντικότερα είδη που συναντώνται στην ποσοτικής έρευνα είναι οι περιγραφικές, οι εργαστηριακές, οι πειραματικές και οι δημοσκοπικές ή δειγματοληπτικές (Αθανασίου, 2003 · Κυριαζή, 2003)

Αντίθετα, με την **ποιοτική έρευνα** επιδίωξη του ερευνητή είναι η σε βάθος εξερεύνηση και κατανόηση υποκειμενικών αντιλήψεων, πεποιθήσεων κι εμπειριών συγκεκριμένων προσώπων αναφορικά με κάποιο φαινόμενο. Στηρίζεται σε μελέτες ειδικών περιπτώσεων ή σε πληροφορίες που έχουν προκύψει από μεμονωμένα άτομα ή καταστάσεις. Διερευνά τις διαδικασίες που βρίσκονται πίσω από τις παρατηρούμενες συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων, χαρτογραφεί ατομικές απαντήσεις κι αναζητά τη σημασία και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η συμπεριφορά. (Robson, 2007). Έτσι, δημιουργείται μια περισσότερο επεξεργασμένη γνώση για το υπό έρευνα φαινόμενο, η οποία εμπεριέχει μια ολιστική ερμηνεία για τους συμμετέχοντες στην έρευνα και το περιβάλλον τους σε σχέση με το φαινόμενο της έρευνας. Επίσης, οι πληροφορίες στην ποιοτική έρευνα τυγχάνουν σχολιασμού και αξιοποίησης ως λεκτικού συνόλου και στοχεύουν στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων κι όχι του ερευνητή. (Cohen & Manion, 2000). Στις ποιοτικές έρευνες εντάσσονται οι: μελέτη περίπτωσης, ανάλυσης περιεχομένου, έρευνα δράσης, ιστορική έρευνα, εθνογραφική κ.τ.λ. (Αθανασίου, 2003 · Κυριαζή, 2003) .

Επιλογή της μεθόδου έρευνας

Για τη εργασία μας θεωρήσαμε ως πιο κατάλληλη την ποσοτική έρευνα, αφού τα χαρακτηριστικά της [απαγωγή, επιμερισμός, αξιοπιστία, ελεγχόμενες συνθήκες, εστίαση στα μετρούμενα χαρακτηριστικά-μεταβλητές, αποστασιοποίηση-αντικειμενικότητα ερευνητή, δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού, μέτρηση μέσω ερωτηματολογίου, (πιθανή επιδίωξη γενίκευσης), στατιστική επεξεργασία κι ανάλυση των δεδομένων] (Robson, 2007) προσάγουν (ταιριάζουν) πιο πολύ προς εκείνη.

2. Περιγραφή του Δείγματος

Η έρευνά μας απευθύνθηκε στα μέλη του διδακτικού προσωπικού (εκπαιδευτικούς και διευθυντές) των δημόσιων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και ειδικότερα στα Γενικά Λύκεια, με στόχο την καταγραφή των αντιλήψεων-απόψεών τους σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Ο **πληθυσμός-στόχος** ήταν οι εκπαιδευτικοί (κάθε ειδικότητας) που εργάζονται σε σχολικές μονάδες δημόσια Γενικά Λύκεια του Νομού Μαγνησίας.

Το πλήθος των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα δημόσια Γενικά Λύκεια του νομού Μαγνησίας που συνέθεσαν τον πληθυσμό στόχο ήταν 600 άτομα σύμφωνα με τη Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας. Το παραπάνω εκπαιδευτικό δυναμικό ήταν κατανεμημένο σε σχολικές μονάδες, οι οποίες υπάγονται στη Διεύθυνση και σε δύο Γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ανάλογα με την περιοχή που βρίσκονται). Επιλέχθηκαν 25 σχολικές μονάδες από τις 29, που αντιστοιχούν σε ποσοστό κάλυψης 86,2% των συνολικών σχολικών μονάδων Γενικών Λυκείων του νομού Μαγνησίας. Από την έρευνά μας θεωρήσαμε σκόπιμο να εξαιρέσουμε τέσσερις σχολικές μονάδες λόγω της οργανωτικής ιδιαιτερότητας ή του τρόπου λειτουργίας τους (Μουσικό Σχολείο, Εσπερινό, Εκκλησιαστικό Λύκειο) ή του ιδιοκτησιακού καθεστώτος τους ([Ιδιωτικό]Μορφωτικό και Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Άγιος Απόστολος). Στις προαναφερόμενες μονάδες ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών ανέρχεται σε 61. Τέλος, έγινε τυχαία δειγματοληψία εκπαιδευτικών ανά επιλεγμένη σχολική μονάδα. **Το τελικό μέγεθος δείγματος** αποτέλεσαν 404 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών, ποσοστό κάλυψης 67,3%.

3. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Μία από τις βασικότερες μεθόδους έρευνας που χρησιμοποιείται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών γενικά, αλλά και στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης πιο ειδικά, είναι η επισκόπηση μέσω της οποίας ο ερευνητής μπορεί να συγκεντρώσει δεδομένα, τα οποία αναφέρονται σε θέσεις, απόψεις, στάσεις ή ακόμη και σε περιγραφή καταστάσεων, πραγμάτων κ.ά. Το βασικότερο γραπτό μέσο για τη συλλογή αυτών των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο (Δημητρόπουλος, 2002).

Η χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου είναι χρήσιμη μέθοδος δεδομένου ότι μας δίνει τη δυνατότητα να καλύψουμε μεγάλα δείγματα υποκειμένων, είναι το ίδιο όργανο για όλα τα υποκείμενα, μπορεί να αποδελτιωθεί άμεσα, μπορεί να μας διασφαλίσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων με τη σωστή επιλογή του δείγματος και τη σωστή επεξεργασία των δεδομένων και απαιτεί μικρότερη δαπάνη χρόνου και χρήματος. Βέβαια είναι σκόπιμο να αναφέρουμε ότι το ερωτηματολόγιο έχει και κάποια μειονεκτήματα, όπως είναι ο κίνδυνος της παρερμηνείας ή μη κατανόησης κάποιων ερωτήσεων με συνέπεια τη διεξαγωγή λανθασμένων συμπερασμάτων, ή ο μη επαρκής αριθμός των ερωτηματολογίων που επιστρέφονται (Δημητρόπουλος, 2002· Borg & Gall, 1989).

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο, ως μέσο για τη συγκέντρωση των δεδομένων λόγω του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας και της αναγκαιότητας εφαρμογής της σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα.

3.1 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε μετά από προσαρμογή στην Ελληνική γλώσσα είναι του καθηγητή Wayne Hoy, του Τμήματος Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας του Πανεπιστημίου του Οχάιο, λόγω του ότι ανταποκρινόταν καλύτερα στους στόχους της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο θεωρούμε ότι θα μας βοηθήσει στην κατανόηση του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που επικρατεί στα Γενικά Λύκεια του Νομού Μαγνησίας.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα, εξετάστηκαν μέσα από ένα ερωτηματολόγιο 34 θέσεων που μετρά σε πέντε άξονες-διαστάσεις το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δύο από αυτές αναφέρονται στην διευθυντική συμπεριφορά, ενώ οι άλλοι τρεις σχετίζονται (είναι σχετικές με τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα η **περιγραφή των αξόνων-διαστάσεων** που αναφέρονται στην διευθυντική συμπεριφορά είναι η εξής:

α) Η **Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά (Supportive principal behaviour)** η οποία χαρακτηρίζεται από τις προσπάθειες του Διευθυντή να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας εποικοδομητική κριτική και θέτοντας εαυτόν ως υπόδειγμα μέσα από σκληρή δουλειά. Ταυτόχρονα όμως, ο Διευθυντής είναι χρήσιμος βοηθός και ενδιαφέρεται αληθινά για την προσωπική και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Η υποστηρικτική συμπεριφορά απευθύνεται άμεσα τόσο στις κοινωνικές ανάγκες όσο και την επίτευξη έργου του συλλόγου διδασκόντων.

β) Η **Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά (Directive principal behaviour)** περιλαμβάνει την άκαμπτη και τυραννική εποπτεία και επίβλεψη. Ο Διευθυντής διατηρεί στενή και συνεχή έλεγχο στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές δραστηριότητες ακόμα και στις μικρότερες λεπτομέρειες.

Αντίστοιχα, οι άξονες-διαστάσεις που αναφέρονται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών περιγράφονται ως εξής:

α) Η **Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά (Engaged teacher behaviour)** η οποία αντανακλάται μέσω του υψηλού ηθικού του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους, απολαμβάνουν την συνεργασία και αλληλοϋποστηρίζονται ο ένας με τον άλλο. Οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται μόνο ο ένας για τον άλλο, αλλά στοχεύουν στην επιτυχία των μαθητών τους. Είναι φιλικοί με τους μαθητές, τους εμπιστεύονται και είναι αισιόδοξοι για με την ικανότητα των μαθητών να πετύχουν.

β) Η **Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά (Frustrated teacher behaviour)** αναφέρεται σε ένα γενικό δείγμα παρεμβολής τόσο από τη διοίκηση όσο και από τους συναδέλφους που παρεκκλίνουν από το βασικό αντικείμενο της διδασκαλίας. Τα καθημερινά καθήκοντα, η διοικητική γραφειοκρατία και τα καθορισμένα εξωδιδασκτικά καθήκοντα είναι υπερβολικά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειρωνεύονται, ενοχλούν και διακόπτουν ο ένας τον άλλο.

γ) Η **Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά (Intimate teacher behavior)** όπου αντανακλά ένα δυνατό και συνεκτικό δίκτυο κοινωνικών σχέσεων μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ο ένας τον άλλο καλά, είναι προσωπικοί φίλοι κι έχουν συχνές κοινωνικές σχέσεις.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο ουσιαστικά αξιολογεί τις αντιλήψεις των αλληλεπιδράσεων-σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ως μεμονωμένα άτομα αλλά και ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, καθώς και τις σχέσεις, τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους τόσο απέναντι στους μαθητές αλλά και στον άμεσα διοικητικά προϊστάμενό τους, δηλ. στη συγκεκριμένη περίπτωση στον-την Διευθυντή-ντριά τους. Κοινώς, περιλαμβάνει τη διερεύνηση των ακόλουθων δύο κατηγοριών συμπεριφορών: α) του διευθυντικού-ηγετικού στελέχους του σχολείου και β) του εκπαιδευτικού που εργάζεται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Φυσικά, οι παραπάνω συμπεριφορές είναι προϊόντα παραγωγής προερχόμενα από τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για το άτομο που σχετίζεται με την οργάνωση και διοίκηση-διεύθυνση του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Επίσης, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι στο συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης δηλώνεται και εστιάζεται η υφιστάμενη κατάσταση, δηλαδή σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι σήμερα οι εκπαιδευτικοί από τη συγκεκριμένη ερώτηση-δήλωση για το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους το οποίο διαφαίνεται μέσα από τις απαντήσεις τους.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε τριάντα τέσσερις ερωτήσεις που αφορούσαν το σχολικό οργανωτικό κλίμα. Για κάθε ερώτησή-δήλωση-θέση του υπήρχε μια κλίμακα μέτρησης η οποία φέρει απαντήσεις που διαφέρουν κατά μήκος τεσσάρων διαστάσεων και ορίζεται από τις κατηγορίες: "συμβαίνει σπάνια", "συμβαίνει μερικές φορές", "συμβαίνει συχνά", και "συμβαίνει πολύ συχνά" (1 έως 4 αντίστοιχα). Επιπρόσθετα υπήρχαν και άλλες πέντε ερωτήσεις, εκ των οποίων τέσσερις αναφέρονταν στα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο) και μια στα δημογραφικά (περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούσαν κατά τη διάρκεια της έρευνας) των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

3. 2 Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Η επιλογή ορισμένων προσδιοριστικών μεταβλητών μέτρησης μιας έννοιας δε σημαίνει ότι αυτές μετρούν αυτό που πραγματικά θέλουμε να μετρήσουμε. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να ελεγχθεί τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης που χρησιμοποιείται σε κάθε έρευνα.

Στη πράξη για την εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης δηλ. του ερωτηματολογίου χρησιμοποιείται ο συνδυασμός της "φαινομενικής ή επιφανειακής" εγκυρότητας [η οποία αναφέρεται στο βαθμό που το ερωτηματολόγιο μετρά αυτό που

θεωρείται (πρέπει) να μετρά] και της “εγκυρότητας περιεχομένου” [δηλ. σε ποιο βαθμό το σύνολο των επιμέρους στοιχείων μιας κλίμακας αντιπροσωπεύει όλες τις εκφάνσεις του χαρακτηριστικού ή της ιδιότητας που μελετάται]. Ο συνδυασμός αυτός γίνεται έτσι ώστε να μειωθεί (κατά το δυνατόν) η υποκειμενική κρίση των υποκειμένων για το τι φαίνεται να μετρά μία κλίμακα. Για την εκτίμηση της εγκυρότητας συγκροτείται μια ομάδα ειδικών [κυρίως πάνω στο θέμα] (Μακράκης, 2005; Βάμβουκας 1991) οι οποίοι αποφαινόμενοι από κοινού για την εγκυρότητα των μεταβλητών και των κλιμάκων μέτρησής τους

Η ανάλυση αξιοπιστίας επιτρέπει να μελετηθούν οι ιδιότητες των κλιμάκων μέτρησης και των στοιχείων που τους αποτελούν και οι οποίες χρησιμοποιούνται προκειμένου να υπολογισθεί κάποιο χαρακτηριστικό της έρευνας. Αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα μιας μέτρησης αντιπροσωπεύουν με ακρίβεια το πραγματικό μέγεθος ή την ποιότητα που μετράνε. Εφαρμόζεται σε ένα πλήθος μεταβλητών και εκτιμά τη σταθερότητα ή τη συνέπεια της μέτρησης των μεταβλητών αυτών στην καταμέτρηση του ίδιου χαρακτηριστικού, ώστε μια ακριβής μέτρηση να οφείλει την επανάληψή της σε διαφορετικό χρόνο ή με ταυτόσημη μέθοδο.

Η αξιοπιστία είναι προϋπόθεση της εγκυρότητας, δηλαδή ένα μέτρο που δεν είναι αξιόπιστο δεν μπορεί να είναι έγκυρο αλλά η αξιοπιστία δεν επαρκεί για να εξασφαλίσει την εγκυρότητα. Είναι δυνατόν μία κλίμακα να έχει ικανοποιητική αξιοπιστία αλλά όχι επαρκή εγκυρότητα.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία του πρότυπου ερωτηματολογίου (Hoy)

Η ανάλυση παραγόντων που έχει γίνει στο πρότυπο ερωτηματολόγιο του καθηγητή Hoy σε πολλαπλά δείγματα έδωσε 5 παράγοντες (συμπεριφορές) με ιδιοτιμές από 8.61 έως 1.94 που εξηγούν το 63,1% της διακύμανσης των τιμών ενισχύοντας την “κατασκευαστική” εγκυρότητα του εργαλείου (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Tarter, 1997) καθώς και την “προβλέψιμη” εγκυρότητα του, η οποία έχει υποστηριχθεί σε άλλες εργασίες (Hoy, Tarter, and Kottkamp, 1991).

Στο παρόν ερωτηματολόγιο υπάρχουν σαφείς ενότητες ερωτήσεων που χρησιμοποιούν κοινή κλίμακα μέτρησης κι οδηγούν στη μέτρηση ενός χαρακτηριστικού.

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

- Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά

- Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά
- Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά
- Παρακλίνουσα/ Αποθαρρυντική Συμπεριφορά
- Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά

Η αξιοπιστία για τις παραπάνω περιπτώσεις στο πρότυπο εργαλείο του καθηγητή Hoy είναι η ακόλουθη:

- Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά ,91
- Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά ,87
- Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά ,85
- Παρακλίνουσα/ Αποθαρρυντική Συμπεριφορά ,85
- Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά ,71

Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ελληνικού ερωτηματολογίου

Ως προς την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου δεχθήκαμε την ήδη υπάρχουσα από το πρότυπο ερωτηματολόγιο του καθηγητή Hoy. Εφαρμόζοντας ανάλυση αξιοπιστίας (alpha Cronbach) στις προαναφερθείσες παραμέτρους-άξονες ερωτήσεων, προκύπτουν οι ακόλουθες τιμές:

- Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά ,8527
- Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά ,7378
- Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά ,7270
- Παρακλίνουσα/ Αποθαρρυντική Συμπεριφορά ,6001
- Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά ,6067

Παρατηρούμε ότι η κλίμακα των περισσότερων στοιχείων διαθέτει καλή αξιοπιστία καθώς ο συντελεστής Alpha, ο οποίος βρίσκεται κοντά στην τιμή 0,7 και άνω (εκτός από δυο περιπτώσεις), κρίνεται ικανοποιητικός σε σχέση με την αξιοπιστία του πρότυπου ερωτηματολογίου.

2.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο προκαταρκτικός έλεγχος του ερευνητικού εργαλείου. Για το λόγο αυτό, δόθηκε για συμπλήρωση σε μικρή ομάδα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δειγματοληπτικά, έτσι ώστε να διαπιστωθούν πιθανές δυσκολίες κατανόησης της διατύπωσης των ερωτημάτων. Στη συνέχεια αφού διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο, δόθηκε (κατά πλειοψηφία) ιδιοχείρως στους εκπαιδευτικούς συνοδευόμενο από επιστολή του ερευνητή με πληροφορίες σχετικά με την έρευνα.

Πριν την αποστολή των ερωτηματολογίων στις επιλεγμένες σχολικές μονάδες, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των μονάδων και υπήρξε έγκρισή τους για τη διανομή ή αποστολή (στις περιπτώσεις των μονάδων που βρίσκονται στα νησιά Αλόνησος, Σκιάθος, Σκόπελος που υπάγονται στη Νομαρχία Μαγνησίας) των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς κάθε μονάδας. Διανεμήθηκε για συμπλήρωσή του στο χρονικό διάστημα Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2009. Στη συνέχεια, ο ερευνητής συνέλεξε τα ερωτηματολόγια είτε στο τέλος της ίδιας ημέρας εφόσον ήταν δυνατό, είτε μετά από μελλοντική επίσκεψή του στις σχολικές μονάδες. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να τονίσουμε ότι επειδή ο σκοπός της έρευνας ήταν η όσον το δυνατόν μεγαλύτερη γεωγραφική κάλυψη του νομού, (στην πλειοψηφία) έγιναν επιτόπιες επισκέψεις του ερευνητή, γεγονός που εκτιμήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας, αφού ο νομός Μαγνησίας περιλαμβάνει και αρκετές σχολικές μονάδες που είναι σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές που είναι διάσπαρτες σε ολόκληρη την περιφέρεια του νομού. Στην περίπτωση των μονάδων που ανήκουν στην νησιωτική περιοχή του νομού έγινε ταχυδρομική αποστολή των ερωτηματολογίων με εσώκλειστο απαντητικό φάκελο με προπληρωμένα τα ταχυδρομικά έξοδα.

Συνολικά απεστάλησαν-δόθηκαν 600 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν 404 ποσοστό 67,3%. Η ανταπόκριση κρίνεται ικανοποιητική (δεδομένης της διαδικασίας συλλογής (ομαδική παράδοση ερωτηματολογίων και συλλογή μετά τη συμπλήρωσή τους σε διαφορετική χρονική στιγμή από την ημέρα παράδοσης στην περίπτωση των σχολικών μονάδων του νησιωτικού πληθυσμού του νομού-αυθημερόν για τις μονάδες της στερεάς γεωγραφικής έκτασης του νομού) και της διαδικασίας συμπλήρωσης (εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με συμπλήρωση χωρίς παρουσία συνεντευκτή για την περίπτωση των νησιωτικών σχολικών μονάδων ενώ με την παρουσία του συνεντευκτή άλλες φορές στον ίδιο

χώρο είτε σε όμορο ανάλογα με την ευρυχωρία της εκάστοτε σχολικής μονάδας). Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι ήταν περίπου 15min.

Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η εισαγωγή των δεδομένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο “SPSS”. Για την παρουσίαση των κύριων ευρημάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τα ακόλουθα στατιστικά κριτήρια: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συχνότητες, όπως και η στατιστική διαδικασία της Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA).

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Γενικός σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να συγκεντρώσει τις αντιλήψεις-στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Δημοσίων Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις εκπαιδευτικές αυτές μονάδες. Οι απόψεις που επιχειρήθηκαν να καταγραφούν και να διερευνηθούν μέσω της ανάλυσης των δεδομένων επικεντρώθηκαν στις παραμέτρους-άξονες και στους επιμέρους στόχους της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση αξιοποιεί το σύνολο των 34 ερωτήσεων.

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 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των μεταβλητών των αξόνων-κατευθύνσεων του ερωτηματολογίου μέσω των οποίων προκύπτουν οι συμπεριφορές για τους-ις Διευθυντές-τριές (Υποστηρικτική, Κατευθυντική) και για τους-ις εκπαιδευτικούς (Εμπλεκόμενη, Αποθαρρυντική, Οικεία). Κατόπιν γίνεται ανάλυση των παραμέτρων των αναδεικνυόμενων συμπεριφορών .

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο γίνονται περαιτέρω αναλύσεις, για να διερευνηθούν τα δεδομένα με περισσότερες λεπτομέρειες (ANOVA). Αποτελείται κι αυτό από πέντε 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 ηλικιακή τους σύνθεση, στο τρίτο ανάλογα με την εκπαιδευτική τους εμπειρία (προϋπηρεσία), στο τέταρτο ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και τέλος στο πέμπτο υποκεφάλαιο διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανάλογη με την περιοχή υπαγωγής των σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών.

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

Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Από το δείγμα της έρευνας μας (404 άτομα), 186 ήταν άνδρες εκπαιδευτικοί (ποσοστό 46%) και 218 γυναίκες (ποσοστό 54%). Το ποσοστό των γυναικών που απάντησε είναι σαφώς υψηλότερο από το ποσοστό των ανδρών.

Πίνακας 1: Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρας	186	46,0 %
Γυναίκα	218	54,0 %
Σύνολο	404	100,0 %

Όσον αφορά την ηλικιακή σύνθεση του δείγματος παρατηρούμε ότι η κύρια ηλικιακή ομάδα του δείγματος είναι η [40-49] με ποσοστό εμφάνισης 38,6%. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα [50-59] με ποσοστό εμφάνισης 33,7%, η [30-39] με ποσοστό 21,5%, η [μέχρι 29 χρόνων] με ποσοστό 3,7% και τέλος η ηλικιακή ομάδα με το μικρότερο ποσοστό (2,5%) εκπροσώπησης του δείγματος είναι η [60 και πάνω].

Πίνακας 2: Ηλικία μελών του δείγματος

Κατηγορίες ηλικίας	Συχνότητα	Ποσοστό
29 ή λιγότερο	15	3,7 %
30-39	87	21,5 %
40-49	156	38,6 %
50-59	136	33,7 %
60 ή περισσότερο	10	2,5 %
Σύνολο	404	100,0 %

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των υποκειμένων του δείγματος οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας καλύπτουν το 33,9% του δείγματος. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 5-9 χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 23,5. Τέλος οι εκπαιδευτικοί με 10-14, 15-19 και 0-4 χρόνια υπηρεσίας καλύπτουν το 16,6%, το 15,6% και 10,4% του δείγματος αντίστοιχα.

Πίνακας 3: Συνολική Υπηρεσία

Συνολική Υπηρεσία	Συχνότητα	Ποσοστό
0-4 χρόνια	42	10,4 %
5-9 χρόνια	95	23,5 %
10-14 χρόνια	67	16,6 %
15-19 χρόνια	63	15,6 %
20 ή περισσότερα χρόνια	137	33,9 %
Σύνολο	404	100,0 %

Σχετικά με το χρόνο υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (56,4%) κατανέμονται στην κατηγορία 0-4 χρόνια, με σημαντική διαφορά από τις επόμενες κατηγορίες [10-14 χρόνια, 15,1%], [5-9 χρόνια, 13,6%], [15-19 χρόνια, 6,9%], [20 και περισσότερα, 7,9%].

Πίνακας 4: Ανάλυση σχετικά με το χρόνο υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	Συχνότητα	Ποσοστό
0-4 χρόνια	228	56,4 %
5-9 χρόνια	55	13,6 %
10-14 χρόνια	61	15,1 %
15-19 χρόνια	28	6,9 %
20 ή περισσότερα χρόνια	32	7,9 %
Σύνολο	404	100,0 %

Τέλος, όσον αφορά την περιοχή στην οποία υπάγονται τα σχολεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών το 53,7% απάντησε ότι υπηρετεί σε μη αστικές περιοχές, ενώ το 46,3% υπηρετεί σε αστικές εκπαιδευτικές μονάδες.

Πίνακας 5: Ανάλυση σχετικά με την περιοχή υπηρετήσεως των υποκειμένων

Περιοχή Σχολείου Έρευνας	Συχνότητα	Ποσοστιαία Κατανομή	Αθροιστικό Ποσοστό
Αστική	187	46,3	46,3
Μη αστική	217	53,7	100,0
Σύνολο	404	100,0	

Αναδεικνυόμενες διευθυντικές και εκπαιδευτικές Συμπεριφορές

Με βάση τους άξονες-συμπεριφορές του ερωτηματολογίου (όπως αναφέρθηκαν στο 1^ο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας της Έρευνας στα Μέσα συλλογής δεδομένων –Ερωτηματολόγιο), και μετά από υπολογισμό των μέσων τιμών της κάθε μιας συμπεριφοράς προέκυψαν τα ακόλουθα:

Πίνακας 6: Ανάλυση των μέσων όρων των Διευθυντικών και Εκπαιδευτικών συμπεριφορών

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά	,00	28,00	17,5074	5,3500
Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	,00	28,00	12,7475	4,0396
Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	7,00	37,00	24,6881	4,7006
Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	4,00	22,00	10,8243	3,1198
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	,00	16,00	8,4554	2,4967

α) Όσον αφορά τη συμπεριφορά του-της Διευθυντή-τριας, η Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά προβάλλει υψηλότερα στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (μέση τιμή 17,5074) κι ακολουθεί η Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά (μέση τιμή 12,7475)

β) Αντίστοιχα, όπως προκύπτει μέσα από την καταγραφή των απόψεων-αντιλήψεων του υπό μελέτη δείγματος εκπαιδευτικών, εύκολα διαπιστώσουμε στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών την επικράτηση της Εμπλεκόμενης Εκπαιδευτικής Συμπεριφοράς (μέση τιμή 24,6881) στον υφιστάμενο εργασιακό χώρο στον οποίο υπηρετούν. Ακολουθούν η Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά (μέση τιμή 10,8243) και η Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά (μέση τιμή 8,4554).

γ) Αν θέλαμε να εξετάσουμε συνολικά όλες τις συμπεριφορές (Διευθυντικές και Εκπαιδευτικές) και να τις ταξινομήσουμε βάσει της μεγαλύτερης ανταπόκρισης των ερωτούμενων (βλέπε Παράρτημα, Πίνακα 6^Α) θα διαπιστώναμε ότι:

i) η Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά υπερέχει όλων των άλλων συμπεριφορών (Διευθυντικών και Εκπαιδευτικών) καταλαμβάνοντας την πρώτη θέση (βάσει των μέσων όρων),

ii) η Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά να καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση και

iii) ακολουθούν η Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά, η Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά, η Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά οι οποίες κατατάσσονται στην τρίτη, τέταρτη και πέμπτη θέση ταξινόμησης αντίστοιχα.

2.1.Π. Ανάλυση Παραμέτρων των Αξόνων-Αναδεικνυόμενων Συμπεριφορών

Μέσα από απλές στατιστικές αναλύσεις γίνεται μια προσπάθεια διαπίστωσης, ανάλυσης και επισήμανσης παραμέτρων των αναδεικνυόμενων διευθυντικών και εκπαιδευτικών συμπεριφορών που υπάγονται στο γενικότερο οργανωσιακό σχολικό κλίμα, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κρίνουν θετικά, λαμβάνοντας υψηλότερες προτιμήσεις μέσω των απαντήσεων τους ή εν αντιθέσει, ότι τυγχάνουν ιδιαίτερης προσοχής και βελτίωσης.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν σε ξεχωριστούς στατιστικούς πίνακες οι αναδεικνυόμενες συμπεριφορές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Στους πίνακες παρουσιάζονται οι ερωτήσεις (εξαρτημένες μεταβλητές) του ερωτηματολογίου που συνθέτουν την κάθε συμπεριφορά ταξινομημένες από τη μεγαλύτερη μέση τιμή απάντησης προς τη μικρότερη.

α) Αναδεικνυόμενες Διευθυντικές Συμπεριφορές(Υποστηρικτική- Κατευθυντική)

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 7 οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας μας, δηλ. αυτοί που υπηρετούν-εργάζονται σε Γενικά Λύκεια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας αποδίδουν ως κυρίαρχο προτέρημα στον-ην Διευθυντή-τρια του σχολείου τους να αποτελεί το υπόδειγμα-πρότυπο γι'αυτούς μέσα από σκληρή προσωπική εργασία, γεγονός που το κατατάσσει πρώτο ιεραρχικά ανάμεσα στα άλλα ερωτήματα που συνθέτουν την **Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά**. Στη δεύτερη θέση συναντάμε το ενδιαφέρον για την

προσωπική ευημερία των μελών που απαρτίζουν το σύλλογο διδασκόντων από τον Διευθυντή-τρια, που ουσιαστικά αναδεικνύει ξανά τη προσωπική εμπλοκή του ηγέτη του σχολείου σε πιο προσωπικά θέματα-ζητήματα του διδακτικού προσωπικού του σχολείου όπως είναι η προσωπική ευημερία ή αυτό που θα λέγαμε ίσως πιο απλοϊκά “το να είναι κάποιος καλά καθώς και να το διαισθάνεται” και έμμεσα να το μεταδίδει στους άλλους που συναναστρέφεται. Η τρίτη ιεραρχικά ερώτηση με υψηλό μέσο όρο απάντησης “Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς όταν χρειάζονται βοήθεια” μπορούμε να πούμε ότι έρχεται σε αντίθεση με την ερώτηση 23 “Ο/Η Διευθυντής-τρια κάνει υπέρβαση από τα καθήκοντά του βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς” η οποία ήρθε τελευταία στην κατάταξη της Υποστηρικτικής Διευθυντικής Συμπεριφοράς, παρά το γεγονός ότι και οι δυο ερωτήσεις αναφέρονται σε θέματα παροχής βοήθειας από τον-ην Διευθυντή-τρια στους εκπαιδευτικούς. Η διαφορά των δύο προσεγγίσεων, βρίσκεται στο ότι η πρώτη περίπτωση αναφέρεται στη διάθεση (προσωπικού) χρόνου του-ης Διευθυντή-τριας στους εκπαιδευτικούς που αξιολογείται θετικότερα από αυτούς, σε αντίθεση με τη ερώτηση 23, η οποία ουσιαστικά αναδεικνύει τον τυπικό χαρακτήρα της ηγετικής θέσης και κατ’έκταση συμπεριφοράς του-ης Διευθυντή-τριας βάσει της προδιαγραφμένης περιγραφής της εργασίας (job description) του αξιώματός του μέσα στη σχολική μονάδα. Η χρήση της κριτικής από τον-την Διευθυντή-τρια και ειδικότερα της εποικοδομητικής, καταλαμβάνει την τέταρτη θέση στην ταξινόμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και την κατατάσσει λίγο υψηλότερο με την ερώτηση 24 “Ο/Η Διευθυντής-τρια εξηγεί στους εκπαιδευτικούς τους λόγους για την κριτική που τους ασκεί (αν τους ασκεί)” με την οποία έρχεται σε συμφωνία αφού αναφέρεται σε θέματα κριτικής από τον-ην Διευθυντή-τρια στους εκπαιδευτικούς, αν και παραμένει ένα μεγάλο και φλέγον θέμα κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την άσκηση κριτικής έναντι τους, ως θετικό στοιχείο της διαδικασίας της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Τέλος, η ερώτηση 24 κατέχει τον ίδιο μέσο όρο με την επιβράβευση των εκπαιδευτικών από τον-η Διευθυντή-τρια καταλαμβάνοντας την πέμπτη θέση, γεγονός που πρέπει να μας προβληματίσει γιατί λογικά θα περιμέναμε να βρίσκεται υψηλότερα στις προτιμήσεις των υποκειμένων του δείγματος, θεωρώντας ότι η επιβράβευση όπως και η αναγνώριση θεωρούνται βασικές κινητήριες δυνάμεις στην παρακίνηση-υποκίνηση των ατόμων και ειδικότερα στον εργασιακό-επαγγελματικό χώρο.

Πίνακας 7: Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά

Ερωτήσεις	Mean	Std. Deviation
5. Ο/Η Διευθυντής-τρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος-η ίδιος-α σκληρά	3,05	1,00
30. Ο/Η Διευθυντής-τρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία του συλλόγου διδασκόντων	2,54	1,08
25. Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς όταν χρειάζονται βοήθεια	2,52	1,14
29. Ο/Η Διευθυντής-τρια χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική	2,51	,98
6. Ο/Η Διευθυντής-τρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς	2,42	1,06
24. Ο/Η Διευθυντής-τρια εξηγεί στους εκπαιδευτικούς τους λόγους για την κριτική που τους ασκεί (αν τους ασκεί)	2,42	1,08
23. Ο/Η Διευθυντής-τρια κάνει υπέρβαση από τα καθήκοντά του βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς	2,04	,99

Από τον πίνακα 8 των ερωτήσεων που συνθέτουν την **Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά** παρατηρούμε ότι οι τρίτες πρώτες ερωτήσεις (13^η -18^η - 31^η) σχετίζονται με τον στενό έλεγχο, την παρακολούθηση και την εποπτεία των εκπαιδευτικών από τον-ην Διευθυντή-τριά τους. Ανάλογα η 4^η και η 7^η επιλογή που

αναφέρονται στις ερωτήσεις 32 και 7 αντίστοιχα, επικεντρώνονται στην ικανότητα του-ης Διευθυντή-τριας να είναι καλός-ή ακροατή-τρια και να συμβάλει θετικά στη διεξαγωγή διαλόγου στις εκπαιδευτικές συναντήσεις και όχι στην μονοπώληση από μέρους τους. Θετικό πάντως κρίνεται ότι αυτές οι επιλογές βρέθηκαν στις σχετικά χαμηλά προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, γεγονός που υποστηρίζει την ύπαρξη δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία που διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα. Τέλος, ανάλογη αντιμετώπιση είχαν η ύπαρξη αυστηρών και απόλυτων κανόνων στο σχολικό περιβάλλον από την πλευρά της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων.

Πίνακας 8: Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά

Ερωτήσεις	Mean	Std. Deviation
13. Ο/Η Διευθυντής-τρια παρακολουθεί καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί	2,21	,98
18. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από τον-την Διευθυντή-τρια	2,04	,96
31. Ο/Η Διευθυντής-τρια εποπτεύει στενά τους εκπαιδευτικούς	1,91	,92
32. Ο/Η Διευθυντής-τρια περισσότερο μιλά παρά ακούει	1,74	,97
12. Ο/Η Διευθυντής-τρια θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες	1,63	,81
19. Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι απόλυτος	1,61	,94
7. Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-Διευθυντή μονοπωλούνται από το-η Διευθυντή-τρια	1,60	,89

β) Αναδεικνυόμενες Εκπαιδευτικές Συμπεριφορές (Εμπλεκόμενη-Αποθαρρυντική - Οικεία)

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας μας κατατάσσουν πρώτη ιεραρχικά ανάμεσα στα άλλα ερωτήματα που συνθέτουν την **Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά**, την φιλικότητα ανάμεσα σε αυτούς και στους μαθητές τους, γεγονός ιδιαίτερα θετικό όσον αφορά τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Εντούτοις, αν παρατηρήσουμε πιο προσεκτικά τον πίνακα 11 διακρίνουμε στην τελευταία θέση κατάταξης δηλαδή στη 10^η τη δήλωση 3 “Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο μετά το σχολείο με μαθητές που έχουν εξειδικευμένα ή ειδικά ατομικά προβλήματα” που θα έπρεπε να μας προβληματίσουν γιατί έρχονται σε αντίθεση με την πρώτη επιλογή τους. Πιθανώς αυτή η κατάταξη θα θέλαμε να πιστέψουμε ότι μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων και όχι στην άρνηση “σπατάλης προσωπικού χρόνου πέραν του ωραρίου διδασκαλίας τους”. Στη δεύτερη και τρίτη θέση τοποθετούνται ο (αλληλο)σεβασμός στις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους καθώς κι η αλληλοϋποστήριξη και η αλληλοβοήθεια. Την τέταρτη θέση μοιράζονται δύο ερωτήσεις (η 28^η και η 4^η) οι οποίες αναφέρονται τόσο στη χαρά από την εργασία στο συγκεκριμένο χώρο όσο και από την αίσθηση υπερηφάνειας για το σχολείο που ουσιαστικά μπορεί να συνδεθεί με την επόμενη επιλογή τους στην πέμπτη θέση που αναφέρεται στην ύπαρξη υψηλού ηθικού στους ίδιους ως μέλη του εκάστοτε σχολικού οργανισμού. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι ερωτήσεις που αναφέρονται σε ζητήματα και θέματα που άπτονται του μαθητικού πληθυσμού-όπως η χρησιμοποίηση από τους μαθητές της λογικής ως μέσο επίλυσης διαφόρων προβλημάτων, η εμπιστοσύνη και η συνεργασία χωρίς την εποπτεία-παρουσία εκπαιδευτικών καθώς και ο ρόλος κι η επιρροή των μαθητικών συμβουλίων [του επονομαζόμενου θεσμού στην Ελλάδα των “15μελών μαθητικών συμβουλίων της κάθε σχολικής μονάδας”] στη διαμόρφωση πολιτικής του σχολείου- σημειώνουν χαμηλή προτίμηση από τους εκπαιδευτικούς και ίσως θα έπρεπε να προβληματίσουν και να αποτελέσουν προτεραιότητες για πιθανή βελτίωση στους σχολικούς οργανισμούς.

Πίνακας 9: Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά

Ερωτήσεις	Mean	Std. Deviation
-----------	------	----------------

11. Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές	3,31	,74
34. Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους	2,96	,90
16. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούνται και αλληλοϋποστηρίζονται	2,88	,90
28. Οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να εργάζονται σε αυτήν τη σχολική μονάδα	2,75	,93
4. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους	2,75	,96
20. Το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό	2,63	,93
17. Οι μαθητές λύνουν τα προβλήματά τους χρησιμοποιώντας τη λογική	2,17	,85
33. Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές να συνεργάζονται χωρίς την επίβλεψή τους	1,90	,82
10. Τα μαθητικά συμβούλια επηρεάζουν την πολιτική του σχολείου	1,81	,84
3. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο μετά το σχολείο με μαθητές που έχουν εξειδικευμένα ή ειδικά ατομικά προβλήματα	1,53	,84

Στην **Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά** οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας προτάσσουν αρνητικά στις πρώτες θέσεις την ύπαρξη πολλαπλών υποχρεώσεων στο Σύλλογο καθώς και την διοικητική γραφειοκρατία που επιβαρύνει τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Επιπρόσθετα, αν και πιστεύουν ότι τα εξωδιδακτικά καθήκοντα είναι υπερβολικά, παραταύτα θεωρούν ότι δεν παρεμποδίζουν το έργο της καθημερινής διδασκαλίας. Επίσης, σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι κατατάσσουν χαμηλά στις προτιμήσεις τους την ενόχλησή τους από τα άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου τους, καθώς πιστεύουν ότι λειτουργούν με επαγγελματισμό που αποφέρει αποτελεσματική λειτουργία στο σχολείο τους.

Πίνακας 10: Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά

Ερωτήσεις	Mean	Std. Deviation
2. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις στο Σύλλογο	2,12	,89
15. Η διοικητική γραφειοκρατία είναι επιβαρυντική σε αυτό το σχολείο	1,94	1,02
22. Τα εξωδιδακτικά καθήκοντα είναι υπερβολικά	1,86	,90
9. Οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν τα άλλα μέλη του συλλόγου	1,67	,86
1. Η έλλειψη επαγγελματισμού ορισμένων εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο δημιουργεί προβλήματα	1,65	,85

8. Τα καθημερινά εξωδιδασκτικά καθήκοντα παρεμποδίζουν το έργο της διδασκαλίας	1,58	,87
--	------	-----

Τέλος στις ερωτήσεις που συνθέτουν την **Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά** τα υποκείμενα της έρευνας μας έδειξαν υψηλή προτίμηση στη γνώση της οικογενειακής κατάστασης των άλλων μελών του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου τους. Η οικειότητα τους επίσης διαφαίνεται από τις τακτές κοινωνικές επαφές τους καθώς και από την ύπαρξη στενής φιλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που συνθέτουν το εκάστοτε σύλλογο διδασκόντων. Γεγονός όμως αποτελεί ότι αυτή η οικειότητα σταματά με την ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων κυρίως σε “τρίτους ουδέτερους χώρους ανάπτυξης κοινωνικότητας” παρά σε ένα πιο ζεστό, πιο οικείο και φιλικό περιβάλλον το οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί και να δημιουργηθεί με τις προσκλήσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου καθηγητών για επίσκεψη στο σπίτι τους.

Πίνακας 11: Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά

Ερωτήσεις	Mean	Std. Deviation
21. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη οικογενειακή κατάσταση των άλλων μελών του συλλόγου διδασκόντων	2,50	,97
27. Οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινωνική επαφή σε τακτή βάση	2,06	,90
14. Οι πιο στενοί φίλοι των εκπαιδευτικών είναι άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων	2,04	,93
26. Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν άλλα μέλη του συλλόγου καθηγητών να τους επισκεφθούν σπίτι τους	1,85	,88

2.2 Διαφορές των αναδεικνυόμενων συμπεριφορών με βάση το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, την εμπειρία-ύπαρξη-υπηρεσία τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα καθώς και με τη περιοχή που βρίσκεται το Λύκειο στο οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες

Για τον έλεγχο πιθανής διαφοροποίησης των προτιμήσεων-αντιλήψεων-στάσεων των εκπαιδευτικών, ως προς τις 5 αναδυόμενες συμπεριφορές που υπάγονται στην οργάνωση του σχολικού κλίματος εφαρμόστηκε έλεγχος ανάλυσης διασποράς με βάση το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, την εμπειρία-ύπαρξη-υπηρεσία τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα καθώς και με τη περιοχή που βρίσκεται το Λύκειο στο οποίο εργάζονται, όπως αυτές που αφορά προέκυψαν από το σύνολο των 34 μεταβλητών.

Σε όλους τους ελέγχους παρατίθεται:

α) πίνακας μέσων τιμών ανά μεταβλητή ξεχωριστά που εξετάζουμε (π.χ. ηλικία, φύλο κ.λ.π) (και) για κάθε επιμέρους συμπεριφορά,

β) πίνακας ανάλυσης διασποράς, ο οποίος μας βοηθά στο να κατανοήσουμε καλύτερα την περιγραφή των δεδομένων.

Ειδικότερα η τιμή σημαντικότητας (Sig.) της παραμέτρου F του πίνακα της Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA) είναι αυτή που μας δείχνει αν για τη συγκεκριμένη επιμέρους επίδραση η διαφορά μεταξύ των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι στατιστικά σημαντική ή όχι. Αν η τιμή σημαντικότητας (Sig.) του κριτηρίου F [η οποία βρίσκεται στην 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 ή αλλιώς εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Όλοι οι πίνακες που αναφέρονται στις αναλύσεις διασποράς (ANOVA) παρατίθενται στο Παράτημα.

2.2.1 Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Στους πίνακες 12^A και 12^B (βλέπε Παράρτημα) παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα φύλα των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις πέντε διαφορετικές συμπεριφορές που προκύπτουν από την οργάνωση του κλίματος στις σχολικές μονάδες τους. Συγκεκριμένα προκύπτουν τα ακόλουθα:

Με βάση τα δεδομένα από τον πίνακα 12^B που αναφέρεται στην Ανάλυση της Διακύμανσης (ANOVA), παρατηρώντας την τελευταία στήλη (Sig.) συμπεραίνουμε ότι διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά ($0,026 < 0,05$) με βάση το φύλο. Ειδικότερα, οι μέσες τιμές (ή μέσοι όροι) των ανδρών εκπαιδευτικών (25,2527) του δείγματος μας ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα από αυτές των γυναικών συναδέλφων τους (24,2064).

Δηλαδή, οι άνδρες εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση και πιο ενεργητική-εμπλεκόμενη διάθεση στην εκπαιδευτική διαδικασία και πιθανό αυτό είναι που επιφέρει τη συγκεκριμένη διαφορά. Αυτοί ενδέχεται να αποτελούν τον πυρήνα του υψηλού ηθικού του συλλόγου διδασκόντων, αφού νοιώθουν περήφανοι για το σχολείο τους, απολαμβάνουν τη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη, ενώ παράλληλα διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους μαθητές και στοχεύουν στην επιτυχία των μαθητών τους.

Όσον αφορά τις άλλες συμπεριφορές που αναδεικνύονται στην έρευνα μας, δηλαδή την Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά, την Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά, την Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά και την Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, παρότι στην Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά το επίπεδο σημαντικότητας ($F \text{ Sig.} [0.051]$) βρισκόταν πολύ κοντά στο επίπεδο του 5%, ώστε να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει κάποια διαφυλική στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

2.2.2 Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση την ηλικία των ερωτηθέντων

Στους πίνακες 13^A και 13^B (βλέπε Παράρτημα) παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στη ηλικιακή σύνθεση των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις πέντε διαφορετικές συμπεριφορές που προκύπτουν από

την οργάνωση του κλίματος στις σχολικές μονάδες τους. Συγκεκριμένα προκύπτουν τα ακόλουθα:

Από τη μελέτη του 2^{ου} πίνακα (13^B) της ανάλυση διασποράς παρατηρούμε ότι, εκτός της περίπτωσης της Υποστηρικτικής Διευθυντικής Συμπεριφοράς όλες οι υπόλοιπες τιμές sig της τιμής F στον πίνακα ANOVA είναι μεγαλύτερες της τιμής 0,05. Αυτό σημαίνει ότι όποια διαφορά εμφανίζεται στον πρώτο πίνακα 13^A για την Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά, την Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά, την Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά και την Οικεία Εκπαιδευτική δεν είναι στατιστικά σημαντική. Άρα οι διαφορετικές κατηγορίες ηλικιών έχουν όμοια συμπεριφορά ως προς τις παραπάνω συμπεριφορές.

Αντίθετα, αναφορικά με την Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά, η ηλικία διαμορφώνει στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα η τιμή sig είναι 0,049 και κατά συνέπεια η διαφοροποίηση των μέσων τιμών του πρώτου πίνακα είναι σημαντική. Από τον πρώτο πίνακα (13^A), προκύπτει ότι στην αξιολόγηση του Υποστηρικτικής Διευθυντικής Συμπεριφοράς οι μέσες τιμές (ή μέσοι όροι) των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην ηλικιακή κλάση των 30-39 ετών (18,9655) ήταν μεγαλύτεροι από τους μέσους όρους (ή μέσες τιμές) των άλλων ηλικιακών ομάδων. Αυτή η κατηγορία των εκπαιδευτικών ουσιαστικά βρίσκεται στην αρχή της επαγγελματικής τους καριέρας. Το γεγονός αυτό, πιθανό να εξηγεί γιατί θεωρούν ότι ο-η Διευθυντής-τρια πρέπει να έχει υποστηρικτική συμπεριφορά. Δηλαδή, να αποτελεί ουσιαστικά πρότυπο-υπόδειγμα-παράδειγμα γι' αυτούς, αφού τον-η θεωρούν αρωγό στον εργασιακό τους περιβάλλον, εφόσον αυτός-ή ενδιαφέρεται αληθινά για την προσωπική κι επαγγελματική τους ευημερία, χρησιμοποιώντας (εφόσον κρίνεται αναγκαία) εποικοδομητική κριτική.

Επιπρόσθετα, στην Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά (παρόλο που δεν είναι στατιστικά σημαντική) το επίπεδο σημαντικότητας (F Sig.) [0.051] βρισκόταν πολύ κοντά στο επίπεδο του 5% ώστε να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην ηλικιακή σύνθεση του δείγματός μας.

2.2.3 Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση των ερωτηθέντων

Στους πίνακες 14^A και 14^B (βλέπε Παράρτημα), παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις πέντε διαφορετικές συμπεριφορές που προκύπτουν από την οργάνωση του κλίματος στις σχολικές μονάδες τους. Προκύπτουν τα ακόλουθα:

Από τον πίνακα 14^B της Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA), παρατηρώντας την τελευταία στήλη (Sig.) διαπιστώνουμε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν τόσο στην Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά ($0,005 < 0,05$) όσο και στην Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά διότι $0,025 < 0,05$. Υπάρχει διαφοροποίηση με βάση τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας τόσο στην Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά όσο και στην Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά.

Όπως φαίνεται κι από τον Πίνακα 14^A αυτές οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται: α) στην Υποστηρικτική Διευθυντικής Συμπεριφορά γιατί οι μέσες τιμές (ή μέσοι όροι) των εκπαιδευτικών του δείγματος μας με 5-9 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση [18,5789] ήταν μεγαλύτερες (υψηλότερες) από τις μέσες τιμές (ή μέσους όρους) των εκπαιδευτικών των άλλων κατηγοριών χρόνων προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Εικάζουμε ότι λογικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, (95 άτομα από τα 404-δύτερη σε αριθμό εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη κατηγορία ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, με πρώτη σε αριθμό εκπαιδευτικών την κατηγορία 20+χρόνια, 137) έχουν την επιθυμία στο να υποστηρίζονται τόσο στο έργο του όσο και στις κοινωνικές τους ανάγκες από τον-η σχολικό-ή Διευθυντή-τρια. β) αντίστοιχα, στην Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά όπου οι μέσες τιμές (ή μέσοι όροι) των εκπαιδευτικών του δείγματος μας με 10-14 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση [26,2388] ήταν μεγαλύτερες (υψηλότερες) από τις μέσες τιμές (ή μέσους όρους) των εκπαιδευτικών των άλλων κατηγοριών χρόνων προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Αυτή είναι μια μέση κατηγορία χρόνων προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενός εκπαιδευτικού. Άρα ο εκπαιδευτικός βρίσκεται ίσως στη πιο “γόνιμη” περίοδο του ώστε να μπορεί να είναι σε θέση να εμπλακεί στο εκπαιδευτικό έργο. Κοινώς έχει ξεπεράσει το στάδιο του νεοεισερχόμενου, και αφού έχει διανύσει

κάποια χρόνια (ενεργής) εκπαιδευτικής δράσης, (βρίσκεται) είναι πιο κοντά στην καλύτερη φάση παροχής εκπαιδευτικού έργου, αφού ο κορεσμός (των πολλών ετών εργασίας) δεν τον έχει ακόμα αγγίζει.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας με 5-9 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση διαφοροποιούνται ως προς την Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά, και αντίστοιχα αυτοί οι οποίοι έχουν 10-14 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας διαφοροποιούνται ως προς την Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά.

Όσον αφορά τις άλλες συμπεριφορές που αναδεικνύονται στην έρευνα μας, δηλαδή την Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά, την Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά και την Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, ώστε να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

2.2.4 Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση την προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα των ερωτηθέντων

Στους πίνακες 15^A και 15^B (βλέπε Παράρτημα) παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (που υπηρετούν σήμερα) των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις πέντε διαφορετικές συμπεριφορές που προκύπτουν από την οργάνωση του κλίματος στις σχολικές μονάδες τους. Προκύπτουν τα ακόλουθα:

Από την μελέτη του 2^{ου} πίνακα (15^B) της ανάλυσης διασποράς παρατηρούμε ότι εκτός της περίπτωσης της Υποστηρικτικής Διευθυντικής Συμπεριφοράς όλες οι υπόλοιπες τιμές sig της τιμής F στον πίνακα ANOVA είναι μεγαλύτερες της τιμής 0,05. Αυτό σημαίνει ότι όποια διαφορά εμφανίζεται στον πρώτο πίνακα, για την Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά, την Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά, την Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά και την Οικεία Εκπαιδευτική δεν είναι στατιστικά σημαντική. Άρα οι διαφορετικές κατηγορίες ετών υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας έχουν όμοια συμπεριφορά ως προς τις προαναφερθείσες συμπεριφορές.

Αντίθετα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση τις κατηγορίες ετών υπηρετήσεως στη συγκεκριμένη (ίδια) σχολική μονάδα στην Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά. Συγκεκριμένα η τιμή sig είναι 0,009 και κατά συνέπεια η διαφοροποίηση των μέσων τιμών του πρώτου πίνακα είναι

σημαντική. Έτσι, ανατρέχοντας στον πρώτο πίνακα 15^A και συγκεκριμένα στην Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά, προκύπτει ότι οι μέσες τιμές (μέσοι όροι) των υποκειμένων του δείγματος μας με 5-9 χρόνια υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα (18,3636) ήταν μεγαλύτερες από τις μέσες τιμές (μέσους όρους) των εκπαιδευτικών με διαφορετικό χρόνο υπηρεσίας-παραμονής στην ίδια σχολική μονάδα. Εικάζουμε ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί, έχοντας ήδη μια μικρή εμπειρία ύπαρξης τους στο συγκεκριμένο σχολείο, θεωρούν ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή-τριας θα τους βοηθήσει πιο πολύ στην ανάπτυξη του διδακτικού τους έργου. Στην κατηγορία (η οποία κατατάχθηκε τρίτη βάσει των δημογραφικών στοιχείων) αυτή ανήκαν 55 εκπαιδευτικοί [1^η 0-4χρόνια με 228 εκπαιδευτικούς, 2^η 10-14 με 61 άτομα κ.ο.κ)

2.2.5 Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση την περιοχή που υπάγονται οι σχολικές μονάδες των ερωτηθέντων

Στους πίνακες 16^A και 16^B (βλέπε Παράρτημα) παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην περιοχή που υπάγονται οι σχολικές μονάδες που υπηρετούν σήμερα οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις πέντε διαφορετικές συμπεριφορές που προκύπτουν από την οργάνωση του κλίματος στις σχολικές μονάδες τους. Προκύπτουν τα ακόλουθα:

Από τον πίνακα 16^B της Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA), παρατηρώντας την τελευταία στήλη (Sig.) διαπιστώνουμε ότι στατιστικά σημαντικές είναι οι διαφορές που υπάρχουν τόσο στην Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά ($0,000 < 0,05$) όσο και στην Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά ($0,025 < 0,05$). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 16^A υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των περιοχών που υπάγονται οι σχολικές μονάδες που υπηρετούν τα υποκείμενα του δείγματός μας και αφορά την εκτίμηση δυο συμπεριφορών, της Υποστηρικτικής Διευθυντικής Συμπεριφοράς και της Αποθαρρυντικής Εκπαιδευτικής Συμπεριφοράς. Δηλαδή στην Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά οι μέσες τιμές (μέσοι όροι) των υποκειμένων του δείγματος μας που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες μη αστικών περιοχών (18,5668) ήταν μεγαλύτερες από τις μέσες τιμές (μέσους όρους) των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία αστικών περιοχών. Θεωρούμε, ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι τα μη αστικά περιβάλλοντα είναι πιο “ανοικτά” και πιο πρόθυμα να υιοθετήσουν Υποστηρικτική συμπεριφορά εκ μέρους της διοίκησης του σχολείου. Στα σχολεία που είναι στη περιφέρεια είναι πιο λογικό να υπάρχουν (πιο) θετικές, υποστηρικτικές σχέσεις

μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Τέλος, ενδέχεται (αυτά τα σχολεία) να απαρτίζονται από εκπαιδευτικής νεαρής ηλικίας.

Ανάλογα, διαφορές υπάρχουν στην Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά όπου οι μέσες τιμές (μέσοι όροι) των υποκειμένων του δείγματος μας που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αστικών περιοχών (11,1979) ήταν μεγαλύτερες από τις μέσες τιμές (μέσους όρους) των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία μη αστικών περιοχών. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση μας φαίνεται λογική, αφού κατά κύριο λόγο τα χαρακτηριστικά της αποθαρρυντικής εκπαιδευτικής συμπεριφοράς όπως ορίζονται από το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο (διοικητική γραφειοκρατία, υπερβολικά καθορισμένα εξωδιδασκτικά καθήκοντα πέρα από τα καθημερινά, “έλλειψη επαγγελματισμού”, ενοχλήσεις -ειρωνείες- έλλειψη σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών) είναι πιο έντονα και συναντώνται κατά πλειοψηφία στα αστικά σχολικά περιβάλλοντα στα οποία διδάσκουν 187 από τους 404 εκπαιδευτικούς του δείγματός μας.

Όσον αφορά τις άλλες συμπεριφορές που αναδεικνύονται στην έρευνά μας, δηλαδή την Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά, την Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά και την Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την περιοχή που υπάγονται οι σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα μας, ώστε να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν παρακάτω:

- Από τις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές-άξονες της έρευνας που σχετίζονται με την διευθυντική συμπεριφορά οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επέλεξαν περισσότερο την Υποστηρικτική παρά την Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά. Αντίστοιχα, από τις συμπεριφορές που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς, πρώτη σε προτιμήσεις αναδείχθηκε η Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά με την Αποθαρρυντική και την Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά να ακολουθούν.
- Το υπόδειγμα-πρότυπο του-ης Διευθυντή-τριάς που εργάζεται σκληρά (προσωπική εργασία) κατατάσσεται πρώτο ιεραρχικά ανάμεσα στα άλλα ερωτήματα που συνθέτουν την Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά,

ενώ αντίστοιχα στην Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά κυριάρχησε η ύπαρξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τους.

- Ανάλογα στις υπόλοιπες αναδυόμενες συμπεριφορές αξιολογήθηκαν αρνητικά: α) στην Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά ο στενός έλεγχος, η παρακολούθηση και η εποπτεία των εκπαιδευτικών από τον-την Διευθυντή-τρια τους, β) στην Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά η ύπαρξη πολλαπλών υποχρεώσεων στο Σύλλογο και η διοικητική γραφειοκρατία που επιβαρύνει τη σχολική μονάδα. Αντίθετα, στην Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά δόθηκε υψηλή προτίμηση από τους εκπαιδευτικούς στη γνώση της οικογενειακής κατάστασης των (άλλων) μελών του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου τους.
- Παρατηρήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αναδυόμενες συμπεριφορές των υποκειμένων του δείγματος μας:
 - α) με βάση το φύλο: στην Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά, στους άνδρες.
 - β) με βάση την ηλικιακή σύνθεση του δείγματος: στην Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά, στην ηλικιακή κατηγορία των 30-39 ετών.
 - γ) με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση: στην Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά [5-9 χρόνια] και στην Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά [10-14 χρόνια].
 - δ) με βάση στα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο: στην Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά [5-9 χρόνια].
 - ε) με βάση τη περιοχή που στεγάζεται η συγκεκριμένη σχολική μονάδα των υποκειμένων της έρευνας μας: στην Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά [μη αστική] και στην Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά [αστική]
- Τέλος, δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, όσον αφορά την Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά και την Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^Ο ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ

1. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό να διερευνήσει το οργανωσιακό κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον των δημόσιων Γενικών Λυκείων του νομού Μαγνησίας.

Η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου για το οργανωσιακό κλίμα στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των απόψεων-αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας κι ειδικότερα αυτών που υπηρετούν σε Δημόσια Γενικά Λύκεια. Από το σύνολο των απαντήσεων των μελών για τη συμπεριφορά στο εσωτερικό της οργάνωσης, δηλαδή το οργανωσιακό κλίμα προέκυψαν επιμέρους ευρήματα στα ερωτήματα που είχαν τεθεί τόσο στο σκοπό όσο και στους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας.

Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε-συζητήσουμε τα ευρήματα με γνώμονα τους άξονες-αναδυόμενες συμπεριφορές, τόσο σε επίπεδο σχολικής διεύθυνσης-ηγεσίας όσο και εκπαιδευτικού ως ατόμου-μέλους του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

1.1 Διευθυντικές Συμπεριφορές

1.1.1 Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ανέδειξαν την Υποστηρικτική ως επικρατέστερη Διευθυντική συμπεριφορά. Αυτή χαρακτηρίζεται από τις προσπάθειες του-ης Διευθυντή-τριας να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιώντας εποικοδομητική κριτική και θέτοντας εαυτόν ως υπόδειγμα μέσα από σκληρή δουλειά, προσόν το οποίο αξιολόγησαν υψηλότερα στις προτιμήσεις τους. Όπως κάθε ηγέτης έτσι και ο-η Διευθυντής-τρια πρέπει να αποτελεί ο ίδιος-ια παράδειγμα προς μίμηση προς τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας δημιουργώντας ένα κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στο οποίο θα προάγονται με θετικό τρόπο οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή μεταξύ όλων των μελών του διδακτικού προσωπικού. Αυτό υποστηρίζεται κι από τον Μπουραντά (2005), ο οποίος αναφέρει ότι ο-η σχολικός-ή ηγέτης πρέπει να εμπνέει και να πείθει τους συναδέλφους-υφισταμένους του, αποτελώντας πρότυπο για εθελοντική πρόθυμη συνεργασία στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου. Ως ηγέτης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να μετουσιώνει-πραγματώνει την έννοια του “πρώτου μεταξύ ίσων (πολλών)-μέλους μιας ομάδας επαγγελματιών εκπαιδευτικών” (Sizer, 1984). Για να θεωρείται αποτελεσματικός-ή,

πέρα από την ικανότητα του-ης ως ηγετικό στέλεχος και την ακεραιότητα-τιμιότητα του-ης, πρέπει να είναι εφοδιασμένος-η με φιλοπονία, η οποία αποτελεί σημαντικό προσόν για την επιθυμία του για σκληρή και συστηματική εργασία. (Κανελλόπουλος, 1995). Επιπλέον, με τη στάση, τη συμπεριφορά και την αφοσίωση του-της στην αποστολή του σχολείου, πραγματώνει κι υλοποιεί τόσο έμμεσα όσο και άμεσα το όραμά του-ης γι' αυτό. Ακολουθώντας το δημοκρατικό τρόπο άσκησης εξουσίας, για να μπορέσει να καταστήσει το όραμά του-ης ως κοινό μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, απαραίτητη είναι η αρωγή, η συνεργασία κι η συμπαράσταση των εκπαιδευτικών του σχολείου οι οποίοι θα εμπλέκονται ενεργά με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων της σχολικής μονάδας. Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με αυτά που αναφέρονται από τους Roueche & Baker (1986) για το όραμα και τη συνοχή που πρέπει να υπάρχουν μέσα σε ένα σχολείο, καθώς και από το BRIEF (2004) στο οποίο τονίζεται η ηγεσία μέσα από τη συλλογική διαδικασία λήψης αποφάσεων των μελών του σχολικού οργανισμού.

Ταυτόχρονα τα υποκείμενα του δείγματος μας θεωρούν σημαντικό ότι ο-η Διευθυντής-τρια είναι χρήσιμος βοηθός και αληθινά ενδιαφέρεται για την προσωπική και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός, ότι η προσωπική επαφή μεταξύ του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους απλούστερους τρόπους για αποδοτική επικοινωνία, η οποία θα επιτευχθεί εφόσον τηρούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις συνεργασίας και κατανόησης και από τα δύο μέρη. Το να ενδιαφέρεται ο ηγέτης του σχολείου για την προσωπική ευημερία των μελών του διδακτικού του προσωπικού αξιολογήθηκε ιδιαίτερα θετικά από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει προσωπική φροντίδα κι ενασχόληση του ιδίου γι' αυτούς μεταφέροντας τους τη συμπάθεια αλλά προπάντων την έγνοια του που έχει ως άνθρωπος προς συνάνθρωπο. Επιπρόσθετα, η ιδιαίτερη αντιμετώπιση του καθενός, η εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας στους εκπαιδευτικούς, καθώς και η αντικειμενικότητα κι η ύπαρξη δικαιοσύνης προς όλους (Ζάχαρης, 1985) ενδυναμώνουν και ενισχύουν θετικά το σχολικό περιβάλλον και κατ'επέκταση το οργανωσιακό σχολικό κλίμα.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο-η διευθυντής-τρια να μπορεί να διαμορφώσει και να αναπτύξει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης με το διδακτικό προσωπικό προβάλλοντας την διαθεσιμότητα του-ης όσο πιο συχνά γίνεται (φυσικά πάντα μέσα σε λογικά όρια, λόγω των πολλαπλών υποχρεώσεων κι απαιτήσεων της συγκεκριμένης διοικητικής θέσης στη σχολική μονάδα). Ο-η

διευθυντής-τρια ως πομπός και δέκτης μηνυμάτων στο επικοινωνιακό πλαίσιο καλείται να δημιουργήσει το κατάλληλο (επικοινωνιακό) κλίμα, ενθαρρύνοντας το συνομιλητή του-ης να εκφραστεί ελεύθερα, κατανοώντας τον και προσφέροντάς του ανατροφοδότηση, η χρήση της οποίας σύμφωνα με επισημάνσεις των Christie & Kurpius (1978) καθορίζει την καλή επικοινωνία, είναι σημαντική στη λήψη αποφάσεων κι επηρεάζει το σχολικό κλίμα. Η σωστή επικοινωνία όπως κι η συνεργασία κι η οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού που είναι απαραίτητα συστατικά για την ύπαρξη ενός θετικού αποτελεσματικού σχολικού σχολείου έρχονται σε συμφωνία με αυτά που ερεύνησε η Πασιαρδή (2001).

Επίσης, η διαφορά στη ψυχосύνθεση, στις αντιλήψεις, στις φιλοδοξίες και στον τρόπο συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ως διαφορετικά άτομα που απαρτίζουν τον εργασιακό πυρήνα του κάθε σχολείου, καθιστά πολλές φορές δύσκολη την ύπαρξη ήρεμων, γαλήνιων κι αρμονικών σχέσεων. Έτσι, μπορεί να προκληθούν δυσάρεστες καταστάσεις (π.χ. εμπάθειες, ανταγωνισμό, δημιουργία “κλίκων” κ.ά.) τις οποίες καλείται να εξαλείψει ο-η Διευθυντής-τρια ως ηγέτης του σχολείου, ενεργώντας έγκαιρα φυσικά με τη συμπαράσταση και τη συμβολή όλου του διδακτικού προσωπικού.

Επιπρόσθετα, η υποστηρικτική διευθυντική συμπεριφορά απευθύνεται άμεσα τόσο στις κοινωνικές ανάγκες όσο και την επίτευξη έργου του συλλόγου διδασκόντων. Καθημερινά, ο-η διευθυντής-τρια οφείλει να παρέχει υποστήριξη στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, να τους ενθαρρύνει, να τους καθοδηγεί και να εξασφαλίζει ένα κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον στο οποίο θα ενισχύεται η αυτοπεποίθηση καθώς κι οι επιδόσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί με υποστηρικτικούς διευθυντές, συναδελφικό σύλλογο διδασκόντων και συστηματικό-οργανωμένο περιβάλλον δείχνουν υψηλότερη επαγγελματική δέσμευση (Reihl & Sipple, 1996). Η ατομική υποστήριξη του κάθε εκπαιδευτικού από τον-ην διευθυντή-τρια, τον-ην κάνει να αισθάνεται αξιόλογος-η και μοναδικός-ή, ενώ η οποιαδήποτε καλοπροαίρετη κριτική που μπορεί να του γίνει από μέρους του-ης προϊστάμενου του-ης, ενδέχεται να τον επηρεάσει (κατά βάση) θετικά στη συμπεριφορά του-ης.

Ένα από τα ευρήματα της έρευνάς το οποίο μας προβληματίσε, είναι ότι η επιβράβευση του έργου των εκπαιδευτικών από τον-ην Διευθυντή-τρια δεν κατείχε υψηλή θέση προτίμησης από τα υποκείμενα της έρευνάς μας. Ο-η ηγέτης του σχολείου οφείλει να είναι γενναιόδωρος-η αναγνωρίζοντας δημόσια την προσφορά προς το κοινωνικό σύνολο. Επαινώντας την απόδοση και την επιτυχία ενός-μιας

εκπαιδευτικού (ή μιας ομάδας εκπαιδευτικών) δημιουργείται κίνητρο για τους υπόλοιπους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς, καθώς κι υπόδειγμα μίμησης, ευσυνειδησίας κι εργατικότητας. Με τη γνωστοποίηση από το-η σχολικό-ή ηγέτη της επίτευξης μιας καλής-αξιόλογης δουλειάς του-ης εκπαιδευτικού, ο-η τελευταίος-α αισθάνεται εκτιμητέος, διαφορετικός, ιδιαίτερος. Έτσι, ο-η διευθυντής-τρια λειτουργεί ως προωθητής-τρια του έργου των εκπαιδευτικών του-ης, ενισχύοντας κι εγκαθιστώντας θετικό ηθικό (ομαδικό πνεύμα) στη μονάδα του-ης (Vail, 2005). Η ύπαρξη ευκαιριών για ενεργό ανάμειξη των διδασκόντων στα δρώμενα του οργανισμού, η ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών και η επιβράβευσή τους, καθώς κι η ισχυροποίηση της θέσης τους, οδηγούν στην αφύπνισή τους και στην ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Carr & Kemmis, 1997· Ανδρέου, 1999). Κοινώς, δεν αρκεί μόνο η υπακοή στο πρόσωπο του-ης διευθυντή-τριας της σχολικής μονάδας, αλλά και η ένδειξη εκτίμησης και σεβασμού η οποία κατακτάται μέσα από την ύπαρξη ειλικρίνειας, δικαιοσύνης και δημοκρατικού πνεύματος, έτσι ώστε όλοι μέσα στην σχολική μονάδα να νοιώθουν με τον τρόπο τους κερδισμένοι.

Επίσης, ένα ακόμα εύρημα της έρευνάς μας που χαίρει προσοχής και βελτίωσης είναι η παροχή βοήθειας-συμβουλευτικής από τον-η διευθυντή-τρια στους εκπαιδευτικούς που μπορεί να εκληφθεί (λανθασμένα) ως υπέρβαση καθηκόντων του-ης σχολικού ηγέτη. Θεωρείται σημαντικό να διακρίνεται, ο-η Διευθυντή-τρια από την ύπαρξη ενσυναισθηματικής στάσης και συμπεριφοράς προς τους εκπαιδευτικούς της μονάδας του-ης. Μεταφερόμενος-η στη θέση (κατάσταση) του-ης εκπαιδευτικού που αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα και βιώνοντάς το ο-η ίδιος-ιά από την σκοπιά ή την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού-σεβόμενος κι αναγνωρίζοντας την προσωπικότητα του-, κερδίζει με τη συμπεριφορά του-ης τον εκπαιδευτικό. Ο-η τελευταίος-α αισθάνεται ότι αντιμετωπίζεται ανθρώπινα για το λόγο ότι ο-η προϊστάμενος του-ης αντιμετωπίζει τα ατομικά θέματα-ζητήματα-προβλήματα-υποθέσεις ως δικά του-ης προβλήματα. (Μπουραντάς, 2005). Έτσι αποδεικνύεται κι έμπρακτα ότι η θετική εμπλοκή και παρέμβαση του-της σε κάτι που απασχολεί-αφορά μέλος της σχολικής του μονάδας-συνάδελφο του-ης, δε συνεπάγεται υπέρβαση των καθηκόντων του-της ως διευθυντής-τρια.

(Εν κατακλείδι), η ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος οδηγεί σε “ανοικτές” οργανωτικές συμπεριφορές με συστατικά: την εμπιστοσύνη, την ανάληψη κινδύνων, τη μέριμνα-υπευθυνότητα, την ενέργεια, την ωριμότητα και την ανάπτυξη (Winslow,

1986). Για την ενίσχυση των παραπάνω, απαραίτητη είναι η αποδοτική κι αποτελεσματική επικοινωνία μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Ως θετική δύναμη στα μέλη του, τους παρέχει την αίσθηση ασφάλειας, της ελευθερίας ενεργειών, της ανταλλαγής ιδεών, πληροφοριών, αισθημάτων. Παράλληλα, προάγει την αλληλοκατανόηση, τη συνεργασία, την ικανοποίηση κι ευχαρίστηση από την εργασία και συμβάλλει στην προώθηση της ανάπτυξής του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

1.1.2 Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά

Στον αντίποδα της Υποστηρικτικής Διευθυντικής Συμπεριφοράς βρίσκεται η Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά. Σε αυτήν επικρατεί η τυραννική εποπτεία κι επίβλεψη από τον-η διευθυντή-τρια, με τον-ην τελευταία να ελέγχει συνέχεια και λεπτομερώς τους εκπαιδευτικούς του-ης. Ουσιαστικά είναι ένα μείγμα τύπων σχολικών κλιμάτων (ελεγχόμενου, κλειστού και εν μέρει πατερναλιστικού) όπως είχε οριστεί από τους Halpin & Croft (1963). Η Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά κατέλαβε τη δεύτερη θέση των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματός μας στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές που σχετίζονται με την διεύθυνση-διοίκηση-ηγεσία του σχολείου. Από τα δεδομένα της έρευνάς μας διαπιστώνεται ότι η (άκαμπτη) εποπτεία (επίβλεψη), ο στενός και συνεχής έλεγχος στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές δραστηριότητες ακόμα και στις μικρότερες λεπτομέρειες από το-η διευθυντή-τρια, φαίνεται ότι επηρεάζουν αρνητικά τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας.

Ο έλεγχος (και κατ' επέκταση η αξιολόγηση) βοηθά στην διερεύνηση του βαθμού αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού (Τύπας, 2002). Για να λειτουργήσει ικανοποιητικά προϋποθέτει ακριβή προγραμματισμό, σωστή οργάνωση κι άριστη διεύθυνση του ανθρώπινου δυναμικού. Η αποτελεσματικότητα του ελέγχου της διοικητικής προσπάθειας (υπο)δηλώνει την ποιοτική στάθμη της διοίκησης του οργανισμού. Ο τρόπος άσκησης ελέγχου από τον-ην Διευθυντή-τρια προς το διδακτικό προσωπικό αποτελεί καθήκον που απορρέει από την ιδιότητα του-ης ως προϊσταμένου τους. Όμως, αρκετές φορές προκαλεί την αντίδραση αυτών που πρόκειται να ελεγχθούν, ιδιαίτερα όταν ο έλεγχος εμφανίζει στοιχεία υποκειμενικής εκτίμησης, κατάχρησης εξουσίας κι άσκησης πιέσεων με άδικες και βαριές επιπτώσεις (Σαΐτης, 2005). Σε αυτές τις περιπτώσεις ο έλεγχος χάνει το στόχο του. Μετατρέπεται σε μια στείρα διαδικασία που δημιουργεί εντάσεις κι αρνητικά αποτελέσματα. Αντίθετα, ο έλεγχος ή η εποπτεία για να συμβάλει θετικά κι

ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα πρέπει να πραγματοποιείται με συστηματικό αμιγές παιδαγωγικό τρόπο, αξιολογώντας αντικειμενικά τη συνολική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών με πρόθεση την ενίσχυση της αυτοαξιολόγησής τους .

Η εποπτεία μπορεί να λάβει είτε τη μορφή ελέγχου ή (πιο ακραία) επιθεώρησης, είτε να εξελιχθεί σε μια σχέση αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ διοικούντος και διοικούμενου (Click, 2005). Το ποια μορφή τελικά θα υπερισχύσει, εξαρτάται τόσο από το βαθμό ασφάλειας που αισθάνεται ο-η διευθυντής-τρια σχετικά με την εργασία που επιτελούν οι συνεργάτες του-ης, αλλά κι από το επίπεδο (βαθμό) ωριμότητας των υφισταμένων εκπαιδευτικών.

Ο-η διευθυντής-τρια επιδέξια χρησιμοποιώντας την αμφίδρομη επικοινωνία και το διάλογο, πρέπει να αποφεύγει τη στενή επίβλεψη που εμπεριέχει υπερβολικά λεπτομερείς οδηγίες και συνεχή παρακολούθηση στο παραμικρό. Έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ αποδοτικότητας και στενής επίβλεψης (εποπτείας-ελέγχου) (Sisk & Williams, 1981). Όσο πιο στενή η επίβλεψη του-ης προϊσταμένου στους υφιστάμενους τόσο χαμηλότερη η αποδοτικότητά τους. Παράλληλα, οι εργαζόμενοι που δεν υφίστανται στενό έλεγχο δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι κατά την εκτέλεση της δουλειάς τους, από αυτούς που εποπτεύονται στενά.

Με ελάχιστες εξαιρέσεις, ο έλεγχος έτυχε ανάλογης αποδοχής στη χώρα μας. Πρακτικά, οι διευθυντές-τριες των σχολικών μονάδων στερούνται (προς το παρόν) της δυνατότητας ελέγχου κι αξιολόγησης του έργου των υφισταμένων τους (αν κι έχει ήδη ανακοινωθεί η εφαρμογή νομοσχεδίου-από το επόμενο σχολικό έτος 2010-11-που αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας). Εντούτοις, τόσο ο έλεγχος όσο κι η κάθε είδους εποπτεία, χρησιμοποιήθηκε πολλές φορές στο παρελθόν λανθασμένα κι αναποτελεσματικά από ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, -όπως επιθεωρητές ή διευθυντές σχολικών μονάδων-με την επιβολή των δικών τους και μόνο (αποκλειστικά) απόψεων, καθώς και την επισήμανση μόνο των αρνητικών στοιχείων του-ης εκπαιδευτικού (π.χ. σφαλμάτων ή παραλείψεων) (Ευαγγελόπουλος, 1987).

Ο-Η διευθυντής-τρια τόσο στις εκπαιδευτικές συναντήσεις στο σύλλογο διδασκόντων όσο και σε κατ' ιδία συναντήσεις-συζητήσεις των εκπαιδευτικών με αυτόν-ή, πέρα από υπομονή, καλή διάθεση, αντικειμενικότητα κι ανεκτικότητα πρέπει να σέβεται και να κατανοεί τις γνώμες των συναδέλφων του, κι όχι να επιβάλλει την δική του άποψη με απόλυτο κι αυστηρό τρόπο, ουσιαστικά

διαπράττοντας μονόλογο. Στην έρευνά μας, διαπιστώσαμε ευτυχώς, ότι τέτοιες καταστάσεις δεν επικρατούν στα σχολεία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Ο-η σχολικός ηγέτης οφείλει να διαδραματίζει ρόλο υπομονετικού ακροατή-τριας παρά ομιλητή-τριας, που αποτελεί για το διοικητικό στέλεχος ύψιστο προσόν επικοινωνιακής ικανότητας. Δίνοντας έτσι βήμα έκφρασης στο προσωπικό του-ης, εδραιώνει με τη συμπεριφορά και της στάση του-ης σχέσεις αλληλοεκτίμησης, εμπιστοσύνης αλλά και διακριτικότητας (εφόσον-κι αν-το απαιτεί η περίπτωση) (Σαΐτης, 2002).

Επιπρόσθετα, η παροχή ελευθερίας πρωτοβουλιών από το-η διευθυντή-τρια στους εκπαιδευτικούς δημιουργεί στους τελευταίους μια αίσθηση αυτενέργειας, ανάληψης δράσης στηριζόμενη στη δική τους κρίση. Παράλληλα, ενισχύεται το αίσθημα της ευθύνης μέσα από εκχώρηση αρμοδιοτήτων που συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους. Έτσι, τηρώντας θετική στάση απέναντι στους συναδέλφους του-ης, (ο-η διευθυντής-τρια) συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος όπου οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι στην εργασία τους. Με τη βοήθεια του-ης επιτυγχάνουν μέσω αποτελεσματικής επικοινωνίας τους (γενικούς) στόχους της σχολικής μονάδας τους, ακολουθώντας τη θεωρία Ψ (Y) του McGregor. Αντίθετα, ο καθημερινός λεπτομερής και στενά επιβλεπόμενος έλεγχος των εκπαιδευτικών από τον-η διευθυντή-τρια, ο-η οποίος-α επιτυγχάνει αποτελέσματα βασιζόμενος-η στη δύναμη και στην εξουσία της διευθυντικής-ηγετικής του θέσης προσεγγίζει τη θεωρία Χ του McGregor. Εξάλλου, είναι εξαιρετικά σημαντικό να μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα όπου θα κυριαρχεί η δημοκρατική πολυφωνία κι ο διάλογος.

1.2 Εκπαιδευτικές Συμπεριφορές

1.2.1 Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά

Από τις αναδυόμενες εκπαιδευτικές συμπεριφορές της έρευνας μας, αυτή που υπερίσχυσε στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας ήταν η Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά. Κύρια χαρακτηριστικά αυτής: το υψηλό ηθικό κι η υπερηφάνεια των εκπαιδευτικών, η συνεργασία κι η αλληλοϋποστήριξη τους, το ενδιαφέρον τους για την επιτυχία των μαθητών καθώς κι η ύπαρξη εμπιστοσύνης και φιλικών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Τα υποκείμενα της έρευνας μας αξιολόγησαν πολύ υψηλά την ύπαρξη φιλικότητας μεταξύ αυτών και των μαθητών τους. Σχολείο και μάθηση δεν νοούνται χωρίς να λάβουμε υπόψη τον εμπλεκόμενο ενεργό εκπαιδευτικό. Μέσα από τη θετική φιλική

τους στάση για αμφίδρομη επικοινωνία, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο κι ο-η διευθυντής-τρια με το μαθητικό δυναμικό- η οποία εκφράζεται με το ειλικρινές ενδιαφέρον, την αγάπη, τη δικαιοσύνη και το σεβασμό στην προσωπικότητα του καθενός- επιτυγχάνουν την «δέσμευση» των μαθητών για ομαλή συνεργασία. Ακόμα, εξασφαλίζουν με τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και γνώσεις τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος (Σαΐτης, 2002). Η ύπαρξη θετικού κλίματος καθιστά ένα σχολείο, έναν τόπο όπου τόσο το προσωπικό όσο και οι μαθητές θέλουν να περάσουν ένα σημαντικό τμήμα του χρόνου τους, αφού το αντιλαμβάνονται αμφότεροι ως ένα καλό μέρος συν-ύπαρξης " (Howard, et al., 1987).

Ο σεβασμός των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των συναδέλφων τους από τους εκπαιδευτικούς, η αλληλοϋποστήριξη, η αλληλοβοήθεια κι η συνεργασία μεταξύ τους που χαρακτηρίζουν την Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά έτυχαν υψηλής προτίμησης από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Τα παραπάνω αποτελούν επιβεβαίωση των όσων είχε αναφέρει ο Sergiovanni (1990) για την ύπαρξη συναδελφικότητας και συνεργασίας τόσο μεταξύ των μελών διδακτικού προσωπικού όσο και με τη διοίκηση του σχολείου (Sergiovanni, 1990).

Αποτελεί γεγονός, ότι με την αλληλοαναγνώριση και το αλληλοσεβασμό στις ικανότητες και στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, επικεντρωνόμαστε στην πνευματική (διανοούμενη) πλευρά τους. Οι εκπαιδευτικοί που φροντίζουν για το μέλλον νέων ανθρώπων-των μαθητών, θέλουν να ξέρουν ότι έχουν αυτή την πνευματική αντοχή και την ευφυΐα που κάνει τη διαφορά. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία μπορεί να μετατραπεί (αρκετές φορές) σε ένα πολύ μοναχικό επάγγελμα. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύοντας με τους συναδέλφους τους τονώνονται διανοητικά καθώς η μεταξύ τους συνεργασία (σ' ένα μάθημα ή σ' ένα project-εργασία-μελέτη) αποτελεί έναν επιπρόσθετο άλλο λόγο για να παραμείνουν ενεργοί στις θέσεις εργασίας τους (Vail, 2005).

Μια σχολική μονάδα ως τυπική οργάνωση για να λειτουργεί αποτελεσματικά οφείλει να εμπεριέχει το αίσθημα της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της το οποίο αυξανόμενο προκαλεί ανάλογα το βαθμό υπευθυνότητας όλων όσων εμπλέκονται σε αυτή. Άρα, η κατανόηση από όλους ότι μέσα από τη συλλογική προσπάθεια και την αρμονική συνεργασία επιτυγχάνεται η αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού, βοηθά στην επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου. Μάλιστα οι Vyskocil & Goens (1979) υποστήριξαν ότι η φροντίδα, η εμπιστοσύνη και ο

σεβασμός είναι αναγκαία για ένα θετικό κλίμα που είναι αποτέλεσμα καλής ομαδικής επικοινωνίας στους οργανισμούς.

Επιπρόσθετα, στην Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους και αυτό αντανακλάται μέσω του υψηλού ηθικού του συλλόγου διδασκόντων, το οποίο επιβεβαιώνεται τόσο στους Hoy & Miskel (2005) όσο και στους McBeath (1999), Brown & Henry, (1992) και Short & Rinehar (1992). Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά το φρόνημα, το ηθικό και το ομαδικό πνεύμα των εκπαιδευτικών (Vail, 2005). Μια μελέτη διαπίστωσε ότι η συλλογικότητα και το ηθικό των εκπαιδευτικών είχαν το μεγαλύτερο αντίκτυπο από οποιοδήποτε άλλο παράγοντα στην ποιότητα, στην ενδυνάμωση και στην διαχείριση της σχολικής τάξης (Zigarelli, 1996). Επίσης, σε σχολεία που κυριαρχούν κοινές αντιλήψεις για την ισότητα, τη δικαιοσύνη, το σεβασμό, τη συνεργασία παρατηρήθηκε θετική αίσθηση της κοινότητας (συλλογικότητας), της υποστήριξης και της παρακίνησης τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές (Bushnell, 2001· Keiser & Schulte, 2007· Osher & Fleischman, 2005· Schulte et al., 2002· Schulte, Shanahan, Anderson, & Sides, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δεν ενδιαφέρονται μόνο ο ένας για τον άλλο, αλλά στοχεύουν στην επιτυχία των μαθητών τους. Η σημαντική επίδραση του σχολικού κλίματος στη μάθηση και στην επίτευξη (επίτευγμα) έχει αναγνωριστεί εδώ και πολύ καιρό (Anderson, 1982· Brookover & Lezotte, 1979· Bulach, Malone & Castleman, 1995· Fraser, 1994· Lezotte, Hathaway, Miler, Passalacqua, & Brookover, 1980· Stronge & Jones, 1991). Έρευνες αναφέρουν ότι το θετικό κλίμα στο σχολείο συνδέεται ευθέως με τους δείκτες σχολικής επιτυχίας στα τυποποιημένα τεστ αποτελεσμάτων, στις ετήσιες μετρήσεις προόδου (A.Y.P), και στην έκθεση σχολικών δεδομένων (Distefano et al. 2007· Greenberg, 2004· Sebring, Allensworth, Bryk, Easton & Luppescu, 2006). Κατά κοινή ομολογία, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των σχολείων, είναι εκείνα που διαμορφώνουν τη γνωστική και συναισθηματική λειτουργία των μαθητών (Hofman et al., 2001, σ.172). Μάλιστα, οι Hoyle et al. (1985) αναφέρουν ότι: "Χωρίς ένα κλίμα που δημιουργεί μια αρμονική κι εύρυθμη λειτουργία στο σχολείο, ο υψηλός βαθμός ακαδημαϊκής επιτυχίας είναι δύσκολο, αν όχι εντελώς αδύνατο να πραγματοποιηθεί".

Παρατηρήσαμε επίσης, ότι η ύπαρξη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές ως προς τη συνεργασία των τελευταίων μεταξύ τους δίχως την επίβλεψη των πρώτων έτυχε μέσης προτίμησης, γεγονός που πρέπει να μας

προβληματίσει. Αυτή η μη παροχή εμπιστοσύνης, θεωρούμε ότι έρχεται σε αντίθεση με αυτά που πρεσβεύονται από μια πλειάδα επιστημόνων-συγγραφέων (Ghaith, 2003, Finnan, et. al, 2003· Kerr et al., 2004 · Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001·Manning & Saddlemire, 1996· National Association of Elementary School Principals (1990). Ειδικότερα, θα λέγαμε ότι στόχος κάθε σχολικής μονάδας είναι η δημιουργία ενός κλίματος, μέσα στο οποίο οι διάφορες ομάδες θα μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Η αρμονική συνεργασία στις σχολικές μονάδες προϋποθέτει ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορούν να χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό ωριμότητας, από μια σταθερή και καλά δομημένη σειρά καθηκόντων κι ένα κανονικό-σταθερό περιβάλλον (Κανελλόπουλος, 1995: 453). Από τα παραπάνω υποθέτουμε, ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ίσως να μη θεωρούν τους μαθητές τους ώριμους και επαρκείς για να αναπτύξουν συνεργατικό κι ομαδικό πνεύμα χωρίς την παρουσία των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε, ότι η μετάδοση πνεύματος συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές δύναται να επιτευχθεί μέσω διαφόρων ομαδικών δραστηριοτήτων. Μέσω αυτών, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν έμπρακτα την εμπιστοσύνη απέναντι στο μαθητικό πληθυσμό, ενώ παράλληλα βοηθούν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους και κατ'επέκταση στην κοινωνικοποίησή τους. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια με την εισαγωγή κάποιων καινοτομιών-μερικές από τις οποίες λειτουργούν σε προαιρετική βάση-να γίνει αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και τη σύνδεσή του με την καθημερινή ζωή. Ο στόχος αυτών διττός: α) εξοικείωση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να διαφοροποιηθεί ο ρόλος τους από μεταλαμπαδευτές γνώσεων και να μετατραπεί σε εμψυχωτές της μαθησιακής διαδικασίας, και β) αναβάθμιση του ρόλου του μαθητή/τριας, από παθητικό-ή δέκτη σε ενεργό μέλος μιας συνεργατικής ομάδας στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (Κουλουμπαρίτη, 2002· Σπυροπούλου, 2004) και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης του μαθητή (Κανάκης,1987 · Χρυσafiδης, 1994). Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα προαιρετικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Υγείας, μέσω των οποίων επιδιώκεται η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στις αντίστοιχες θεματικές. Παράλληλα με τη συμμετοχή των μαθητών σ'αυτά, καλλιεργούνται θετικές αξίες, στάσεις, συμπεριφορές κι αντιλήψεις για ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος, ποιότητας ζωής, ανάδειξης και προώθησης του πολιτισμού και σύνδεσης της παιδείας με τις

τέχνες. Εν κατακλείδι, θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν κίνητρα στους-ις μαθητές-τριές τους ώστε για να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να έχουν ενεργητική συμμετοχή και στάση και να συμβάλλουν στη δημιουργία συνεργατικής νοοτροπίας.

Επίσης, διαπιστώσαμε από τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος μας ότι τα μαθητικά συμβούλια δεν παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην πολιτική του σχολείου. Οι μαθητικές κοινότητες ή συμβούλια είναι απαραίτητα για την υλοποίηση των σκοπών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς με τον τρόπο αυτό οι μαθητές συμμετέχουν πιο ενεργά στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Επιπρόσθετα οι μαθητές αποκτούν υπευθυνότητα, αντίληψη για τη ύπαρξη δημοκρατικού πνεύματος και διαλόγου και διαμορφώνουν δική τους άποψη στα πλαίσια σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας ώστε να αντεπεξέλθουν κατάλληλα εφοδιασμένοι για την παραπέρα πορεία και εξέλιξή τους (Σαϊτης, 2002). Έτσι, η σημασία του θετικού σχολικού κλίματος κι η συμβολή του στην εκπαίδευση και στην αγωγή των μαθητών ως μελλοντικών πολιτών της κοινωνίας έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τις απόψεις πολλών επιστημόνων και επιστημονικών ενώσεων (Carnegie Corporation of New York & Center for Information and Research on Civic Learning, 2003· Bandura, 2001, Torney-Purta et al., 2001· Wentzel, 1997).

Τέλος, η μη αφιέρωση χρόνου μετά από το σχολείο των εκπαιδευτικών σε μαθητές που να χρήζουν εξατομικευμένης βοήθειας και μάλιστα η κατάταξη στην τελευταία θέση των προτιμήσεων του μας έφερε στο μυαλό κάποια ερωτήματα. Μήπως θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ότι η παροχή διδασκαλίας και μαθησιακής βοήθειας στους μαθητές σταματά με το ωράριο εργασίας τους; Ή μήπως μπορεί να υπάρχει η διάθεση εκ μέρους τους, αλλά δεν διαθέτουν ειδικές-εξειδικευμένες γνώσεις που μπορεί να τους παρέχονται μέσω ειδικής κατάρτισης ή επιμόρφωσης; Όποια και να είναι η απάντηση στα ερωτήματά μας, θεωρούμε ότι στο σύγχρονο σχολείο ο ρόλος των εκπαιδευτικών εξελίσσεται και γίνεται πιο πολύπλοκος, πιο πολυδιάστατος. Με αφετηρία τα εξειδικευμένα-εξατομικευμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ο ρόλος τους μετατρέπεται σε συμβουλευτικό, συνεργατικό και παρωθητικό στην κοινωνικογνωστική περιπέτεια των μαθητών (Κοσσυβάκη, 1997· Παπάς, 1994-5). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στραφούν στην ανεύρεση τρόπων παρώθησης-υποκίνησης, που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη στο μέγιστο βαθμό (όλων) των δυνατοτήτων των μαθητών. Καλούνται να προσαρμόσουν τα περιεχόμενα της μάθησης ώστε γίνουν πιο ελκυστικά κι

ενδιαφέροντα βασιζόμενοι στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης, του γνωστικού αντικειμένου και στα ενδιαφέροντα του μαθητικού πληθυσμού. Με τη συμπεριφορά τους, πρέπει να δημιουργήσουν συνθήκες ανάπτυξης θετικής αυτοαντίληψης, ενθάρρυνσης των μαθητών, αμοιβαίου σεβασμού και αναγνώρισης του άλλου ως ξεχωριστής οντότητας. Οφείλουν να γνωρίζουν καλά ότι κάθε μαθητής-τρια χαίρει ιδιαίτερης μεταχείρισης, καθώς έχει τη δική του-ης προσωπικότητα. Άρα, απαραίτητη προϋπόθεση για μια αποτελεσματική μάθηση αποτελεί η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα, όπου οι μαθητές-τριες θα προσαρμόζονται πιο ομαλά μέσα σε ένα ευχάριστο και άνετο περιβάλλον, το οποίο θα συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της μάθησης και την αγωγή. Εξάλλου αυτό έχει τεκμηριωθεί και από μεγάλο αριθμό ερευνητών (Joyce & Showers, 1988· Muijs et al., 2004· Leithwood et al., 2006· Reynolds, 1995· Sammons et al., 1997· Stoll & Fink, 1996· Teddlie & Reynolds, 2000). Μάλιστα σ'ένα εγχειρίδιο για διευθυντές σχολείων, ο Sweeney (1988) αναφέρει: "ένα νικηφόρο σχολικό κλίμα παρέχει το ίδιο, το θεμέλιο για ένα υγιή εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όταν το κλίμα είναι σωστό, οι άνθρωποι είναι εμπνευσμένοι να κάνουν το καλύτερό τους. Οι εκπαιδευτικοί κι οι μαθητές...κάνουν ότι χρειάζεται να γίνει για να τονωθεί η γνώση, ενώ παράλληλα, αυξάνεται η επίτευξη".

Επίσης,, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας στα ερωτήματα-θέσεις που συγκροτούν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, εκτός από την πρώτη προτίμηση τους που ανήκε στην ένδειξη φιλικότητας προς τους μαθητές τους, στις υπόλοιπες που αφορούσαν τις σχέσεις του με τους μαθητές έδειξαν μεσαία ή χαμηλή συγκριτικά προτίμηση που ίσως τυγχάνει μεγαλύτερης διερεύνησης και προβληματισμού.

1.2.2 Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά

Η δεύτερη από τις συμπεριφορές που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς κι αναδύθηκε μέσα από τις προτιμήσεις του δείγματός μας, ήταν η Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά. Σε αυτήν τα καθημερινά καθορισμένα εξωδιδασκικά καθήκοντα είναι υπερβολικά όπως κι η διοικητική γραφειοκρατία, ενώ παράλληλα επικρατεί έλλειψη σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εν μέρει θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατέχει τα χαρακτηριστικά ενός τυπικού-απρόσωπου κλίματος όπως προσδιορίζεται από τον Πασιαρδή (2004) με την ύπαρξη τυπικών σχέσεων και γραφειοκρατικών δομών.

Οι πολλές υποχρεώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο Σύλλογο διδασκόντων αξιολογήθηκαν αρνητικά και μάλιστα κατέκτησαν την πρώτη προτίμησή τους. Σε κάθε σχολική μονάδα ο σύλλογος διδασκόντων ως συλλογικό όργανο της στοχεύει στη χάραξη κατευθυντήριων γραμμών για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του συλλόγου διδασκόντων στο σχολείο πρέπει να υπάρχουν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που καθιστούν μια ομάδα (έστω κι εν δυνάμει μικρή) ως αποτελεσματική. Το μέγεθος του συλλόγου διδασκόντων ως ομάδα, τα χαρακτηριστικά των μελών του, η ηγεσία του, η συνοχή και το κλίμα του (αξίες, ηθικό, διαθέσεις κ.ά των μελών του) περιλαμβάνονται ανάμεσα στους παράγοντες επιρροής της αποτελεσματικής λειτουργίας του (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1992, Μπουραντάς, 2001). Έρευνες έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων λειτουργούν κατά κανόνα εποικοδομητικά και συμβάλουν θετικά στη λήψη των καλύτερων δυνατών αποφάσεων (Σαΐτης, 2001). Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τις αντιλήψεις του δείγματός μας, αφού θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ειρωνεύονται, δεν ενοχλούν και δεν διακόπτουν τα άλλα μέλη του συλλόγου. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να τονίσουμε ότι, ο χειρισμός του ανθρώπινου δυναμικού της κάθε σχολικής μονάδας από τον-ην Διευθυντή-τρια ανάγεται σε μέγιστης δυσκολίας έργο. Κι' αυτό, διότι σχετίζεται άμεσα με ζητήματα υποκίνησης κι ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών, αποτελεσματικής επικοινωνίας κι αντιμετώπισης συγκρούσεων και προβλημάτων που αφορούν τόσο το διδακτικό προσωπικό όσο και το μαθητικό πληθυσμό. Άρα, η γνώση τεχνικών και θεωριών που αφορούν την ανθρώπινη συμπεριφορά στον εργασιακό χώρο (που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η σχολική μονάδα) είναι αναμφισβήτητα ιδιαίτερα χρήσιμη στους-ις Διευθυντές-τριες στην άσκηση διοίκησης στα σχολεία τους και μάλιστα αποτελεσματικής. (Σαΐτης, 2005). Έτσι, ο-η Διευθυντής-τρια συμβάλλει ενεργά στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς, στην τήρηση της πειθαρχίας απευθύνοντας (εφόσον κρίνεται απαραίτητο) στους διδάσκοντες συστάσεις για την ύπαρξη πνεύματος συναδελφικής αλληλεγγύης, ώστε να αποφεύγονται δυσάρεστες καταστάσεις (διαπληκτισμοί λεκτικοί και μη, ύβρεις, χειροδικίες, κ.ά) μεταξύ του προσωπικού. Κοινώς, η συμπεριφορά αλλά και η δράση (δραστηριότητα) των εκπαιδευτικών-μελών της σχολικής μονάδας δεν πρέπει να αφήνει αδιάφορο το-η Διευθυντή-τρια. (Σαΐτης, 2005).

Η ύπαρξη επιβαρυντικής διοικητικής γραφειοκρατίας και καθορισμένων υπερβολικών εξωδιδασκικών καθηκόντων χαρακτηρίζει επίσης την Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά. Είναι γενικά κάτι που δεν βιώνεται ευχάριστα από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μας. Θεωρούμε ότι η σωστή κατανομή-ανάθεση του έργου του σχολείου (διδασκικού και εξωδιδασκικού) από τον-ην Διευθυντή-τρια μεταξύ των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τα προσόντα που κατέχει ο καθένας πάντα κάτω από δημοκρατικές διαδικασίες. Αυτό, μπορεί να επιτευχθεί εάν ο σχολικός ηγέτης γνωρίζει τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικότητάς του κάθε εκπαιδευτικού. Έτσι, με τη αίσθηση του δικαίου και την αντικειμενικότητα να κυριαρχεί μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας δημιουργούνται οι κατάλληλες προδιαγραφές για την ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος. Επιπλέον, το μέγεθος της γραφειοκρατίας ως αποτέλεσμα ενός ισχυρά συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος όπως το ελληνικό, προκαλεί προβλήματα κι προσδίδει απογοήτευση-αποθάρρυνση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτά έχουν εντοπιστεί παγκοσμίως και συνδέονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Menon & Christou, 2002· Scott et al., 2003· Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Αυτή η ικανοποίηση στο χώρο εργασίας μπορεί να αποτελεί τμήμα της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Από τη στιγμή όπου κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν την αντίληψη ότι ορισμένοι συνάδελφοι τους δεν λειτουργούν με επαγγελματισμό, τότε αρχίζει να υφίσταται πρόβλημα στο κλίμα της σχολικής μονάδας, κάτι που ευτυχώς δεν έτυχε μεγάλης προτίμησης από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επαγγελματική ανάπτυξη και χρόνο για να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους. Εφόσον γνωρίζουν ότι είναι “δια βίου μαθητές” όπως κι οι μαθητές τους, τότε βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες.” Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να δουν μια επαγγελματική σταδιοδρομία-εξέλιξη (πορεία) που τους επιτρέπει να μεγαλώνουν (ωριμάζουν), να αναγνωρίζονται, και να ανταμείβονται για τα κατορθώματά τους”. (Vail, 2005). Σε αυτό, απαραίτητη είναι κι η συμβολή του-ης Διευθυντή-τριας του σχολείου όπου πρέπει να καταφέρει να διεγείρει το ενδιαφέρον των συναδέλφων του εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Όπως αναφέρει ο Μπουραντάς (2005): “η πλειοψηφία των ανθρώπων νοιώθει ικανοποίηση και παρακίνηση από την εργασία τους, όταν μέσα από αυτή αναπτύσσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και την προσωπικότητα τους. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στην (ικανοποίηση και)

εκπλήρωση της (αυτό)ολοκλήρωσης και της αυτοεκτίμησης, παράλληλα με την επαγγελματική τους ανέλιξη και πρόοδο.” Κοινώς, ο-η σχολικός ηγέτης που έχει καταλάβει, διαισθανθεί και κατανοήσει πλήρως την ηγετική θεωρία, βελτιώνει τις ικανότητές του-ης για να ηγηθεί αφού είναι ικανός-ή (σε θέση) να μειώσει-ελαττώσει την αποθαρρυντική συμπεριφορά των εργαζομένων (στη συγκεκριμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών) και τις αρνητικές συμπεριφορές στον εργασιακό χώρο (Blake & Mouton, 1985). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αφού η ατμόσφαιρα, το κλίμα του σχολείου μπορεί να μεταβληθεί (άμεσα ή σταδιακά) σε τοξικό, στο οποίο οι εχθρότητες, οι αντιπαλότητες, οι διαφωνίες, οι διαμάχες κι οι διαξιφισμοί να λαμβάνουν χώρα σε καθημερινή βάση. Έτσι το θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να μετατραπεί σε τοξικό (ή στην περίπτωση μας αποθαρρυντικό-απογοητευτικό), αν ο-η ηγέτης του σχολείου δεν επαγρυπνεί και δε δίνει την αρμόζουσα-κατάλληλη προσοχή σ’ αυτό (Vail, 2005).

1.2.3 Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά

Τέλος, η εκπαιδευτική συμπεριφορά που συμπλήρωσε τις λιγότερες προτιμήσεις του δείγματος μας ήταν η Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά η οποία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη στενών, προσωπικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων. Παρόλο που οι αντιλήψεις της σχολικής κοινότητας ποικίλλουν μεταξύ των ατόμων που την απαρτίζουν- λόγω ταύτισης τους ή όχι με το σχολείο και του ρόλου που διαδραματίζουν στην κουλτούρα και στο κλίμα του-εντούτοις, τα κοινά χαρακτηριστικά τους ως ομάδα είναι προφανή (Griffith, 2000· Royal & Rossi, 1999). Η οικειότητα των εκπαιδευτικών, ως μια από γενικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του εργαλείου που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας (OCDQ-RS), αντανakλά ένα δυνατό και συνεκτικό δίκτυο κοινωνικών σχέσεων μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας δηλώνουν ότι γνωρίζουν ο ένας τον άλλο καλά καθώς και την οικογενειακή κατάστασή τους. Αυτό μπορεί να αποδίδεται και να συνδέεται στην έρευνά μας και με το μέγεθος των σχολικών μονάδων, όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά στους Handy (1981) όσο και στους George & Bishop (1971)

Επίσης, εξέφρασαν μεσαία προτίμηση για την πραγματοποίηση τακτών κοινωνικών επαφών, την ύπαρξη στενών προσωπικών φιλιών μεταξύ τους και τις αλληλοπροσκήσεις-επισκέψεις στους οικείους χώρους (σπίτια) τους. Παρότι οι φιλικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι η ουσία αυτής της διάστασης ωστόσο,

είναι περιορισμένες σε επίπεδο κοινωνικών αναγκών. Αυτό συμβαίνει γιατί ένα “ανοικτό” σχολικό κλίμα ενδέχεται να μην έχει οικείες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η οικειότητα δεν είναι ούτε επαρκής ούτε αναγκαία προϋπόθεση για το πόσο “ανοικτό” είναι ένα σχολείο. Στην πραγματικότητα, σχολεία με “κλειστά κλίματα” μπορεί να χαρακτηρίζονται από (πιο) στενές-οικείες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σ’ αυτά τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια συνεκτική ομάδα που αντιτίθεται στη καταπιεστική διοίκηση κι ενδιαφέρεται κυρίως για κοινωνικά θέματα. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα σχολεία με “κλειστά κλίματα” δεν έχουν στενές-οικείες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θα είναι εξίσου καταστροφικές και ψυχρές όπως και με τη διοίκηση του σχολείου. Παρομοίως, ορισμένα “ανοιχτά” σχολικά κλίματα θα έχουν πιο οικείες εκπαιδευτικές σχέσεις κι άλλα όχι. Σε ορισμένα σχολεία, ένας φιλικός, με συνοχή σύλλογος διδασκόντων συμπληρώνει την αυθεντική, στόχο-κατευθυντική κι υποστηρικτική συμπεριφορά του διδακτικού προσωπικού και της διοίκησης. Σε άλλα όμως, οι στενές προσωπικές φιλίες και τακτικές κοινωνικές δραστηριότητες συμβαίνουν, κατά κανόνα έξω από το κοινωνικό δίκτυο του σχολείου. (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991).

Θεωρούμε ότι για την ανάπτυξη αυτού του συνεκτικού δικτύου κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, απαιτείται η χρήση κι υλοποίηση αποτελεσματικών επικοινωνιακών ενεργειών μέσα από κοινωνικές ανεπίσημες φιλικές συγκεντρώσεις του προσωπικού (συνεστιάσεις, γιορτές, εκδρομές, (αλληλο)επισκέψεις-προσκλήσεις στα σπίτια των εκπαιδευτικών κ.λ.π.) κι όχι μόνο από βαρετές και ανούσιες, τακτικές ή έκτακτες, τυπικές-προκαθορισμένες συναντήσεις της ομάδας (που όμως αρκετές φορές είναι αναπόφευκτες για την τυπική τήρηση της υλοποίησης του έργου). Οι συχνές κοινωνικές σχέσεις βοηθούν τους ανθρώπους της ομάδας (στην περίπτωση μας το σύλλογο εκπαιδευτικών) να επικοινωνούν ανοιχτά, ειλικρινά, να αισθάνονται ελευθερία έκφρασης μέσω διαλόγου σε προσωπική-φιλική βάση. Επίσης, μειώνουν τις πιθανές εντάσεις των μεταξύ τους σχέσεων τηρώντας τους κανόνες της αρνητικής (φιλικής) κριτικής-ανατροφοδότησης, με κατανόηση και σεβασμό της διαφορετικότητας των χαρακτήρων και των προσωπικοτήτων των ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα. (Μπουραντάς, 2005). Σύμφωνα με τον Pallas (1988), οι διαφορές στο σχολικό κλίμα εμφανίζονται πιο συχνά μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου, κι όχι μεταξύ διαφορετικών σχολείων.

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική πρακτική που ενισχύει το θετικό κλίμα αλλά και παράλληλα βοηθά στο δέσιμο της ομάδας και την ανάγκη του “ανήκειν” η οποία θεωρείται θεμελιώδης παρακινητική ανάγκη με κρίσιμες συνέπειες στην ανθρώπινη ανάπτυξη (Baumeister & Leary, 1995), είναι ο εορτασμός-πανηγυρισμός επιτυχιών ή νικών. Αυτές μπορεί να σχετίζονται με την επίτευξη στόχων, με την ολοκλήρωση ενός δύσκολου ή επίπονου έργου ή με μια απροσδόκητη-μη αναμενόμενη επιτυχία τόσο του (σχολικού) οργανισμού όσο και κάποιων εμπλεκόμενων μελών του (στην περίπτωση μας μεμονωμένων εκπαιδευτικών ή ομάδας αυτών) (Μπουραντάς, 2005). Εξάλλου, είναι ιδιαίτερα σημαντικό όπως υποστηρίζεται κι από τους Freiberg & Stein (1999) να βιώνεται από τα μέλη της σχολικής μονάδας η αίσθηση του “ανήκειν” σε κάτι, πέρα από τους εαυτούς μας”.

2. Επίλογος

Η ερευνητική μας προσπάθεια αποτελεί την πρώτη απόπειρα καταγραφής και μέτρησης-αποτίμησης μιας όψης του οργανωσιακού σχολικού κλίματος των Γενικών Λυκείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Συγκεκριμένα, εστιάζεται-δίνει έμφαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με συμπεριφορές που αναδεικνύονται μέσα στον εργασιακό τους χώρο. Αυτές αφορούν τόσο την ηγεσία-διοίκηση του σχολικού οργανισμού, αλλά και τους ίδιους ως άτομα άμεσα εμπλεκόμενα με το κλίμα που δημιουργείται στον οικείο σχολικό τους χώρο.

Ο χώρος στον οποίο δραστηριοποιούνται τα υποκείμενα της έρευνάς μας δηλ. οι εκπαιδευτικοί των Γενικών δημόσιων Λυκείων της Δευτεροβάθμιας, διαφοροποιείται (ως προς το σχολικό κλίμα) από το χώρο στον οποίο εργάζονται (αντίστοιχα) οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μια από τις διαφορές τους, μπορεί να εστιάζεται στον αριθμό των διδασκόντων. Κατά βάση, τα Λύκεια απαρτίζονται από μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών. Αυτό (μπορεί-ενδέχεται να) έχει επίπτωση στην έλλειψη δημιουργίας διαπροσωπικών (φιλικών-οικείων) σχέσεων μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων. Εν αντιθέσει, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η πλειοψηφία των δασκάλων περνά αρκετό χρόνο μαζί στο εργασιακό τους περιβάλλον. Ακόμα, το ίδιο μπορεί να συμβαίνει και στις σχέσεις προσωπικού-διεύθυνσης. Για παράδειγμα, σε ένα Γενικό Λύκειο με αρκετούς καθηγητές-ιδιαίτερα σε αστικές περιοχές-η καθημερινή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και Διευθυντη-τριάς δεν είναι πάντα εφικτή. Άρα, η πιθανότητα ανάπτυξης οικειότητας και δημιουργίας προσωπικών σχέσεων (ενδέχεται να) είναι πιο περιορισμένη.

Επίσης, στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι δάσκαλοι διδάσκουν την πλειοψηφία των μαθημάτων οι ίδιοι τους (ανεξάρτητα αν έχουν κάποια ειδική γνώση του αντικειμένου), ενώ τα τελευταία χρόνια υπάρχουν και καθηγητές ειδικοτήτων που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων (π.χ Ξένων Γλωσσών, Φυσικής Αγωγής, Μουσικών, Καλλιτεχνικών κ.ά). Εν αντιθέσει, η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συγκροτείται-στελεγχώνεται από εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους σε γνωστικά αντικείμενα (ειδικότητες). Έτσι, τα δημοτικά σχολεία, συγκριτικά αποτελούνται από εκπαιδευτικούς μαθητοκεντρικών γενικών γνωστικών αντικειμένων που ασχολούνται με τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Μάλιστα οι Hoy, Tarter & Kottkamp (1991) αναφέρουν ότι οι διαφορές αυτές συχνά αγνοήθηκαν από προηγούμενους ερευνητές (Carver & Sergiovanni, 1969·, Mulhern, & Hoy, 1987· Waldman, 1971) που ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος διεθνώς.

Από την άλλη, τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και κυρίως τα Λύκεια (ειδικά στη χώρα μας) βρίσκονται καθημερινά σε ένα αγώνα δρόμου για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (που συχνά φαντάζουν εξωπραγματικές, ουτοπικές, αντιφατικές καθώς κι ασύμβατες με την καθημερινότητα και την πραγματικότητα της ελληνικής δημόσιας [Δευτεροβάθμιας] εκπαίδευσης). Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, τα Γενικά Λύκεια έχουν μετατραπεί σε διαρκή “Εξεταστικά Κέντρα”, αφού η προσήλωση κι ο προσανατολισμός όλων-από τον-η Διευθυντή έως τους γονείς του μαθητικού πληθυσμού- εστιάζεται με οποιοδήποτε τρόπο και μέσο (μόνο) στη μαθητική-ακαδημαϊκή επίτευξη με την εισαγωγή των μαθητών-τριων σε Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Φυσικά, κανείς δεν αντιλέγει ότι το σχολείο πρέπει να διαδραματίζει αυτό το ρόλο, αλλά να μη γίνεται εις βάρος των σχέσεων του ανθρώπινου δυναμικού που συγκροτεί την εκάστοτε σχολική μονάδα οι οποίες κατ’επέκταση επηρεάζουν αλλά και διαμορφώνουν ανάλογες συμπεριφορές μέσα στο πλαίσιο του οργανωτικού κλίματος του σχολείου.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα μας έχει (OCDQ-RS) μια ιδιαίτερη σημασία. Αξιολογεί την επιτυχία του διευθυντή ως σχολικό ηγέτη και παράλληλα την εμπλοκή-δέσμευση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Μέσα από τους άξονες του, αναδεικνύει δυο συμπεριφορές (Υποστηρικτική και Κατευθυντική) που αναφέρονται στον-η Διευθυντή-τρια και άλλες τρεις για τους εκπαιδευτικούς (Εμπλεκόμενη, Αποθαρρυντική, Οικεία). Επιπρόσθετα, οι τέσσερις από τους πέντε άξονες (Υποστηρικτική Διευθυντική

Συμπεριφορά, Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά, Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά και Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά) διαμορφώνουν μια γενική διάσταση του σχολικού κλίματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία προσδιορίζει το πόσο “ανοικτό” ή όχι, είναι το κλίμα σε ένα σχολείο. Έτσι, σε ένα “ανοικτό” σχολικό κλίμα, οι συμπεριφορές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών-τριών χαρακτηρίζονται ως (είναι) αυθεντικές, ενεργητικές, στόχο-κατευθυνόμενες, υποστηρικτικές. Παράλληλα, υπάρχει ικανοποίηση από την εκπλήρωση των εργασιακών καθηκόντων και των κοινωνικών αναγκών. Από την άλλη, η οικειότητα που αποτελεί τη δεύτερη γενική διάσταση του σχολικού κλίματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προβάλλεται μέσα από την Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά αντανακλώντας το ισχυρό και συνεκτικό δίκτυο κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των διδασκόντων.

Ουσιαστικά, ερευνήσαμε συμπεριφορές-διευθυντικές κι εκπαιδευτικές-που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό κλίμα των Λυκείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά.

Κυρίαρχη θέση στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος έχουν οι Διευθυντές-τριες των σχολικών μονάδων. Αυτοί έχουν την ισχύ-δύναμη, την εξουσία και τη θέση να επηρεάσουν το σχολικό κλίμα μέσω της ηγεσίας που ασκούν στις σχολικές μονάδες. Κεντρική επιδίωξη της ηγεσίας στη σχολική μονάδα είναι η ενδυνάμωση των μαθητών και του προσωπικού καθώς κι η παροχή της δυνατότητας μέσω της συμμετοχής και της συνεργασίας του αναλογισμού της ευθύνης που έχει το σχολείο ως σημαντικός κοινωνικός θεσμός που συνεισφέρει στην επόμενη γενιά επανδρώνοντάς τη με μορφωμένους, ενεργούς, συνειδητοποιημένους πολίτες (Moos, 2008). Οι σχολικοί διευθυντές-τριες ως σχολικοί ηγέτες εφόσον διαθέτουν υψηλή εξειδίκευση, γνώσεις και κατάρτιση, οφείλουν και μπορούν να αναπτύξουν αισθήματα εμπιστοσύνης, ανοικτή επικοινωνία, συλλογικότητα, προωθώντας αποτελεσματικά την ανατροφοδότηση και την εποικοδομητική κριτική στους υφιστάμενούς τους. Είναι αυτοί που “καθορίζουν το σχολικό κλίμα που ενθαρρύνει ή να καταπνίγει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για να εισέλθουν στον κύκλο της ηγεσίας” (Blegen & Kennedy, 2000). Κατά συνέπεια, πρέπει να ενστερνίζονται σωστά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών τους, να τους εξουσιοδοτούν και να μοιράζονται ένα κοινό όραμα που θα τους επιτρέψει να δημιουργήσουν μαζί ένα σχολικό κλίμα που θα “αποτελεί βασικό παράγοντα για τη διαφορά μεταξύ

αποτελεσματικών κι αναποτελεσματικών σχολείων” (Webb & Horton, 1999). Έτσι, καθώς οι σχολικοί ηγέτες αναζητούν τρόπους βελτίωσης στα σχολεία τους, η δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος είναι απαραίτητη. Η ύπαρξη αυτού σχετίζεται με την αυξανόμενη ακαδημαϊκή επίδοση, την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων καθώς κι τη διατήρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών (Belenardo, 2001· Osher & Fleischman, 2005).

Επιπρόσθετα, στο σύνθετο και δυναμικό σχολικό περιβάλλον οι διευθυντές έχοντας κατανοήσει την αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους συμπεριφορές τους. Στα σχολεία όπου επικρατεί ένα θετικό υποστηρικτικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί είναι συνεργατικοί, αφοσιωμένοι, εμπλεκόμενοι, δεσμευμένοι. Παράλληλα, οι μαθητές είναι ενθουσιώδεις, με υψηλές προσδοκίες για επίτευξη κι οι σχέσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας χαρακτηρίζονται από αισθήματα αμοιβαίου σεβασμού, στήριξης κι εμπιστοσύνης. Αντιστρόφως, στα σχολεία με ένα φτωχό-αρνητικό-αποθαρρυντικό σχολικό κλίμα οι μαθητές έχουν χαμηλές προσδοκίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κι αισθάνονται αποξένωση. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί είναι απομονωμένοι κι εχθρικοί μεταξύ τους και με τους μαθητές τους, ενώ το σχολείο αντιλαμβάνεται ως ένας κρύος-χωρίς παροχή φροντίδας τύπος "(Smey-Richman, 1991). Είναι σαφές ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί τον απαραίτητο σύνδεσμο μεταξύ της οργανωτικής δομής, του ύφους και των χαρακτηριστικών των ηγετών, καθώς επίσης της συμπεριφοράς, των στάσεων, των επιδόσεων και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Sergiovanni & Starratt, 1988).

Το σχολικό κλίμα μιας σχολικής μονάδας για να είναι αποτελεσματικό, αποδοτικό, παραγωγικό κι ικανοποιητικό οφείλει να αποτελεί σταυροδρόμι εκπλήρωσης των βασικών αναγκών των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και της διοίκησης της. Κάθε σχολείο κατέχοντας μοναδικά γνώρισμα, δέχεται επιδράσεις από την εκάστοτε κοινωνία που λειτουργεί και επιδρά σε αυτή, εκπληρώνοντας τις εκπαιδευτικές προσδοκίες που έχει, προσαρμόζοντας ερευνητικά ευρήματα-πορίσματα μελετών στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες του (Davis & Thomas, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004) ώστε να βελτιωθεί πάντα όμως κάτω από κατάλληλους χειρισμούς. Στις μέρες μας δεν τίθεται το ερώτημα αν η σχολική αποτελεσματικότητα επηρεάζει και συνδέεται με τη σχολική επιτυχία, αφού είναι εκ των προτέρων αποδεκτό ότι μπορεί. Το ζητούμενο είναι να βρεθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πολιτικές ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα ήδη

αποτελεσματικά να βελτιωθούν περισσότερο. Σε αυτό θα συντελέσουν: α) η ηγεσία του σχολείου εστιαζόμενη σε έναν περιορισμένο αριθμό ρεαλιστικών (εφικτών) στόχων, με αρωγούς όλο το προσωπικό και γνώμονα την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και την παρακολούθηση-αξιολόγηση της προόδου, των κοινωνικών και συναισθηματικών αποτελεσμάτων των μαθητών και β) η δυναμική επίδραση και ύπαρξη μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας και ενός θετικού σχολικού κλίματος που είναι απαραίτητα συστατικά για την επίτευξη της πολυδιάστατης σχολικής αποτελεσματικότητας.

Τέλος, μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό εκπόνημα διαπιστώσαμε ευχάριστα ότι στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας υπερέχουν η Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά κι η Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει “ανοικτό” κλίμα στα σχολεία που ερευνήσαμε με περιθώρια βελτίωσης του. Από την άλλη πλευρά, από τη διάσταση της οικειότητας-η οποία απεικονίζεται μέσα από την Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά-θεωρούμε ότι πρέπει να καταβληθεί περισσότερη προσπάθεια για καλυτέρευσή της.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι παρά την ύπαρξη κάποιων περιορισμών, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει πρωτογενή δεδομένα. Συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση της επίδρασης του σχολικού κλίματος στις συμπεριφορές των διευθυντών και των εκπαιδευτικών με γνώμονα τις αντιλήψεις των τελευταίων. Αναμφισβήτητα, προτείνουμε τη μελέτη και την εξέταση διαφόρων πτυχών του σχολικού κλίματος, κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες με όμοια, παραπλήσια, διαφορετικά ή συνδυαστικά ερευνητικά εργαλεία. Η συμβολή αυτών στη βελτίωση, στην αξιολόγηση κι ανατροφοδότηση του σχολικού περιβάλλοντος θα είναι αναγκαία, ώστε το κλίμα στις σχολικές μονάδες να παραμένει ελκυστικό, ευχάριστο, φιλικό κι υποστηρικτικό. Παράλληλα, η συνεισφορά του καθενός μας ως κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας είναι απαραίτητη, αφού δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται, δημιουργείται και τροποποιείται ανάλογα με την ενέργεια που εκπέμπει θετικά σε εμάς η σχολική (μας) ομήγυρη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασίου, Λ. (2003) Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Εκδόσεις Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (2001) Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης και της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, *Διοικητική Ενημέρωση*, 21, 20-26.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λιβάνης
- Βαμβούκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52: 1-26.
- Barth, R., S. (2006) Improving Relationships Within the Schoolhouse, *Educational Leadership* 63 (6).
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Beare, H., Caldwell, B.J. & Millikan, R. (1989). *Creating an Excellent School, Some New Management Techniques*. USA: Rutledge.
- Belenardo, S. J. (2001). Practices and conditions that lead to a sense of community in middle schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 33-45.
- Bernstein, L. (1992). Where is reform taking place? An analysis of policy changes and school climate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 297-302.
- Blake, R., & Mouton, J. (1985). *The Managerial Grid*. Austin, TX: Scientific Methods
- Blegen, M. B., & Kennedy, C. (2000). Principals and teachers, leading together. *NASSP Bulletin*, 84(616), 1-6.

Blum, R.W., McNeely, C.A., & Rinehart, P.M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.

Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *“Educational Research – An Introduction”*(5th Edition), New York & London: Longman.

Breunlin, D. C., Mann, B. J., Kelly, D., Cimmarusti, R. A., Dunne, L., & Lieber, C. M. (2005). Personalizing a large comprehensive high school. *NASSP Bulletin*, 89(645), 24-42.

BRIEF (2004), School Climate and Learning. *Best Practice Briefs*. Michigan State University, No. 31.

Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1977). *Schools can make a difference*. Washington, DC: National Institute of Education.

Brookover, W. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.

Brookover, W.B., & Lezotte, L.W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement* (Occasional Paper No 17). East Lansing: Michigan State University, East Lansing Institute for Research in Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No ED 181 005)

Brown, G. J., & Henry, D. (1992). Using the climate survey to drive school reform. *Contemporary Education*, 63, 277-280.

Bulach, C. R., Malone, B. & Castleman, C. (1995). An investigation of variables related to student achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 8, (2), 23-29.

Bulach, C.R., Lunenburg, F.C. & McCallon, R. (1995). “The influence of the principals leadership style on school climate and student achievement” in *People in Education*, 3(3), 333-350.

Bushnell, M. (2001). This bed of roses has thorns: Cultural assumptions and community in an elementary school. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(2), 139-166.

Cairns, L.G. (1987). Behavior problems. In M.J. Dunkin (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 446-452). New York: Pergamon.

Carnegie Corporation of New York and Center for Information and Research on Civic Learning and Education. (2003). *The civic mission of schools*. New York: Carnegie Corporation of New York.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού). Αθήνα: Κώδικας. Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως*, Αθήνα.

Catalano, RF, Berglund, ML, Ryan, JAM, Lonczak, HS, & Hawkins, JD. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, Vol. 5, 15.

Catalano, RF, Haggerty, K. P., Oesterie, S., Fleming, C.B. & Hawkins, JD. (2004). The importance of bonding to schools for healthy development: Findings from the social development research group. *The Journal of School Health*, 74 (7), 252-262.

Chauncey, C. (2005). *Recruiting, Retaining, And Supporting Highly Qualified Teachers*. Harvard Educational Press

Christie, S. G., & Kurpius, D. J., (1978). A systematic and collaborative approach to problem solving. In D. J. Kurpius (Ed.), *Learning: Making learning environments more effective*. Muncie: Accelerated Development.

Click, P. (2005). *Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής και Σχολικής Αγωγής*, (μετάφραση Μ. Σπανού), Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* Αθήνα: Μεταίχμιο

Cohen, J. (2006). "Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being" in *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.

Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core principles and practices. In J. Cohen (ed.). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*. New York: Teachers College Press.

Creemers, B.P.M. & Reezigt, G.J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In Freiberg, H. J. (Ed.). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.

Davies, B. (1981). Schools as organizations and the organization of schooling. *Educational Analysis*, 3, 47-67.

deJung, J. & Duckworth, K. (1986). *High school teachers and their students' attendance: Final Report*. Eugene: University of Oregon Center for Education Policy

and Management, College of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 266 557)

D.E.S. (1977). *Ten Good Schools*, HMSO, London.

Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Downey, H., Hellreigel, D., & Slocum, J. W. (1975). Organizational climate and job satisfaction: A comparative analysis. /*Journal of Business Research*, 2, 233-248.

Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor, in *Educational Leadership*, 37, 1, pp.15-27.

Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Μετάφραση Δ. Κίκιζας, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, (Τόμος Α' και Β') Αθήνα

Finnan, C., Schnepel, K. & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: the critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8 (4), 391-418.

Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1990). *School climate: Assessing and improving school environments* (Set: Research Information for Teachers No. 2, Item 4). Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.

Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D, Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning*. (pp. 493-541) New York: Macmillan).

Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.

Freiberg, H. J. (Ed). (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, London: Falmer.

Freiberg, H. J. & Stein, T.A. (1999). "Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments" in Freiberg, H.J. (Ed.).*School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*, London: Falmer.

Fullan, M. (2003) *Change forces with a Vengeance*, London: Routledge Falmer.

Fulton, IK, Yoon, I and Lee, C. (2005). *Induction into Learning Communities*. Washington: National Commission on Teaching and America's Future.

George J., & Bishop L. (1971). Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate. *Administrative Science Quarterly*. 16, 467-476.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45 (1), 83-93.

Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102, 3 – 17.

Good, T.L. & Weinstein, R.S. (1986). Schools make a difference. *American Psychologist*, 41, 1090-1097.

Gottfredson, G.D., & Gottfredson, D.C. (1989). *School climate, academic performance, attendance, and dropout*. (ERIC Document Reproduction Service No ED 308 225)

Greenberg, MT, Weissberg, RP, O'Brien, MU, Zins, JE, Fredericks, L, Resnik, H & Elias, MJ. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.

Griffith, J. (1995). An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Basic and Applied Social Psychology*, 17 (1-2), 97-117.

Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal*, 101(1), 35-61.

Gruenert, S., (2008). School Culture, School Climate: They Are Not the Same Thing, *Principal* 87, no4, pp 56-59.

Hall, R. (1999). *Organizations: structures, processes and outcomes*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Hall D. T., Bowen D. D., Lewicki R. J., & Hall F. S. (1982). *Experiences in management and organizational behavior*. USA: John Wiley & Sons.

Halpin, A.W. (1967). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan.

- Halpin, A.W. & Croft, D.B. (1963). *The organization climate of schools*, U.S. Office of Education, Research Project.
- Handy, C.B. (1981) *Understanding Organizations*, Harmondsworth: Penguin.
- Hargreaves, D. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27, 487 – 503.
- Hayes, N. (1994), *Empowering Schools: Process and Outcome Considerations*. School Development Program Research Monograph. New Haven: Yale Child Study Center.
- Haynes, N. M. (1998). Creating safe and caring school communities: Comer School Development Program schools. *Journal of Negro Education*, 65, 308-314.
- Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1993). The Yale School Development Program process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28(2), 166-199.
- Heck, R. H. and Marcoulides, G. A. (1996) School culture and performance: testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76–96.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. & Guldemon, H. (2001), Social context effects on pupils' perceptions of school. *Learning and Instruction*, 11, (3), 171-194.
- Holt, J. (2005). *The Underachieving School*, 1st ed., Sentient Publications Ed.
- Hoy, W. & Clover, I. R. (1986). "Elementary School Climate: A Revision of the O. C. D. Q" *Educational Administration Quarterly*, Fall, 93-110.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A., (1999) Organizational health profiles for high schools, in: H. J. Freiberg (ed.) *School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (Philadelphia, PA: Falmer Press), p. 85.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. New York: Mc Graw -Hill, Inc.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, Elementary Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Hoy, W., Tarter, C., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hoyle, J., English, E, & Steffy, B. (1985). *Skills for Successful Leaders*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for Conducting School Climate Improvement Projects*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation

James, L.A., & James, L.R. (1989). Integrating work perceptions: explorations into the measurement of meaning. *Journal of Applied Psychology* 74, 739–751.

Johnson, W. L., Johnson, A. M., & Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *Clearing House*, 70 (2), 64-66.

Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student Achievement Through Staff Development*, New York: Longman.

Θεοφανίδης, Στ., (1985). *Θεωρία και Τεχνική της Κοινωνικής Λογιστικής*. . Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Θεοφανίδης Στ., (1989). *Εγχειρίδιο Αποτελεσματικής Διοίκησης δημοσίων Υποθέσεων*, Αθήνα:εκδ. Παπαζήση

Καβούρη, Π. (1998). “Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας”, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης σε ομάδες εργασίας*, Αθήνα.

Κανελλόπουλος, Χ, (1995). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση. Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*. Αθήνα: International Publishing

Κανελλόπουλος, Χ. (1991). *Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Χ.Ε.

Karcher, M.J. (2002a) Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence* (pp. 7-40). Binghamton, NY: Haworth.

Karcher, M.J. (2002b). The cycle of violence and disconnection among rural middle school students: Teacher disconnectedness as a consequence of violence. *Journal of School Violence*, 1(1), 35-51.

Kasen, S.N., Johnson, P.N., & Cohen, P.N. (1990). The impact of social emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 18 (2), 165-177.

Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Katz, D. & Kahn R., (1978). *The Social Psychology of Organizations*, 2nd ed., New York: John Wiley and Sons

Keefe, J. W., Kelly, E.A., Miller (1985). School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting in *National Assosiation of Secondary School Principals Bulletin*, November, 70-77.

Keiser, K. A., & Schulte, L. E. (2007). The development and validation of the Elementary School Ethical Climate Index. *The School Community Journal*, 17(2), 73-88.

Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R. & Cleaver, E. (2004). *Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report: First Longitudinal Study*. National Foundation for Educational Research, 1-154.

Kirby, D. (2001). Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent risktaking. *Family Planning Perspectives*, 33 (6), 276-281.

Κοσσυβάκη, Φ., (1997). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). “Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις”, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-75.

Κουτούζης, Μ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Κόκκος, (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τόμος Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Kowalski, T., & Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman.

Kreft, L.G.G. (1993). Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education*, 66, 104-129.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.

Κυριαζή, Ν. (2003). Κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. 6η έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*, Nottingham: National College for School Leadership.

Lezotte, L. W., Hathaway, D. V, Miler, S. K., Passalacqua, J., & Brookover, W. B. (1980). School learning climate and student achievement. Tallahassee, FL: SSTA Center, 53

- Litwin G., & Stringer R. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard Business School Research Press.
- Luthar, H.K., DiBattista, R.A., & Gautschi, T., (1997). Perception of what the ethical climate is and what it should be: the role of gender, academic level. *Journal of Business Ethics*, 16, 205-217.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak For Themselves: The case For School Self-Evaluation*, National Union of Teachers, London.
- Madaus, G.F., Airasian, P.W., & Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness: A reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Μακράκης, Β. Γ., (2005). *Ανάλυση Δεδομένων στην Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Manning, M. L., & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 80(584), 41-48.
- Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University.
- Ματθαίου, Δ., Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ., Πεπελάσης, Α., Δούκας, Χ., Γεωργακοπούλου, Δ., Κότσιρα, Α., Πολυμεροπούλου, Ζ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M., & Blum, R.W. (2002). Promoting student connectedness to school: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72,138-146.
- Menon, M. E. & Christou, C. (2002). “Perceptions of future and current teacher of the organization of elementary school: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction” in *Education Research*, 44, Spring, 97-110.
- Miller, S.I. & Fredericks, J. (1990). The false ontology of school climate effects. *Educational Theory*, 40 (3), 333-342.
- Moos, L. (2008) στο Μπαγάκης, Γ. & MacBeath, J. (2008) *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνης

- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προοπτικές*, Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*, Αθήνα: Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socio-Economically Disadvantaged Areas: An Overview of Research, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-176.
- Najaka, S.S., Gottfredson, D.C., & Wilson, D.B. (2002). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2, 257-271.
- National Association of Elementary Schools Principals (1990). *Principals for the 21st century*, Virginia: National Association of Elementary Schools Principals (NAESP).
- National School Climate Council (2007). The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy. Available online at: <http://nscc.csee.net/> or <http://www.ecs.org/school-climate>
- NASSP (1986)
- Norton, M., S. (1984). What's so important about school climate?, *Contemporary Education*, 56 (1), 43-45.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1992). *Διοίκηση Προσωπικού*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη
- Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*, New York: Longman.
- Osher, D., & Fleischman, S. (2005). Positive culture in urban schools. *Educational Leadership*, 62(6), 84-85.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Owens, R. G., 2004). *Organizational behavior in schools Adaptive Leadership And School Reform* (18th ed). USA: Pearson Education Inc
- Pallas, A. M. (1988). School climate in American high schools. *Teachers College Record*, 89(4), 541-554.

Παππάς, Α.Ε., (1995). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Δελφοί, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Parsons, T., (1951). *The Social system*. New York: The Free Press.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pasiardis, G. (2008). Toward a knowledge base for school climate in Cyprus's schools. *The International Journal of Educational Management*, 22 (5), 399-416.

Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.

Πετρίδου, Ε. (2005). «Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση» στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Pritchard, R., & Karasick, B. (1973). The effect of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9, 126-146

Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review, *The Elementary School Journal*, 83, 4, pp.427-452.

Rafferty J., T. (2003). School Climate and Teacher Attitudes Toward Upward Communication in Secondary Schools. *American Secondary Education*. 31(2)

Reid, K. (1982). Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research*, 25, 110-115.

Reynolds, D. (1995). The effective school: An inaugural lecture, *Evaluation and Research in Education*. 9(2), 57-73.

Reynolds, D., & Creemers, B., (1990). School Effectiveness and School Improvement: a Mission Statement. *School Effectiveness and School Improvement* 1(1),1-3

Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33, 873-901.

Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα : Gutenberg.

Roueche, J.E. & Baker, G.A. (1986). *Profiling Excellence in America's Schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.

Royal, M. A., & Rossi, R. J. (1999). Predictors of within-school differences in teachers' sense of community. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 259-266.

Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Education Research*, 57, 1-29.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, London: Open Books.

Σαΐτης X., (1994) *Βασικά θέματα της σχολικής Διοίκησης*, Αθήνα

Σαΐτης , X., (2001). *Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Σαΐτης X., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα:(αυτοέκδοση).

Σαΐτης X., (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*, London: Paul Chapman.

Schneider, B., Wheeler, J.K., & Cox, J.F. (1992). A passion for service: using content analysis to explicate service climate themes. *Journal of Applied Psychology* 77, 705–716.

Schmuck, R. (1977). Peer groups as settings for learning. *Theory into Practice*, 16, 272 – 279.

Schulte, L. E., Shanahan, S., Anderson, T. D., & Sides, J. (2003). Student and teacher perceptions of their middle and high schools' sense of community. *The School Community Journal*, 13(1), 7-33.

Schulte, L. E., Thompson, F., Talbott, J., Luther, A., Garcia, M., Blanchard, S., Conway, L., & Mueller, M. (2002). The development and validation of the Ethical

Climate Index for middle and high schools. *The School Community Journal*, 12(2), 117-132.

Scott, C., Dinham, S. & Brooks, R. (2003) 'The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction'. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 74–86.

Sergiovanni, T.J., (1990). *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

Sergiovanni T. J., & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: human perspectives*. New York: Mc Graw Hill.

Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002), *Supervision: a Redefinition*. (7th ed.). Singapore: McGraw-Hill

Shadur, M. A., Kienzle, R., & Rodwell, J. J. (1999). The relationship between organizational climate and employee perceptions of involvement. *Group and Organization Management*, 24, 479-503.

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School Participant Empowerment Scale: Assessment of level of empowerment within school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-960.

Sisk, H. & Williams, J. (1981). *Management and Organization*, (4th ed.), Ohio: Cincinnati.

Sizer, T. R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.

Snowden, P. E., Gorton, R. A. (2002). *School Leadership and Administration*, New York: The McGraw-Hill Companies.

Smey-Richman, B. (1991). *School climate and restructuring for low-achieving students*. Philadelphia: PA, Research for Better Schools, Inc.

Sommmer, B. (1985). What's different about truants? A comparison study of eighth graders. *Journal of Youth and adolescence*, 14, 411-422

Spencer L. M., Pelote V., & Seymour P. (1998). A causal model and research paradigm for physicians as leaders of change. *New Medicine*, 2, 57-64 Current Science Inc.

Σπυροπούλου, Δ. (2004). "Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια.", στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 157-171.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, Buckingham: OUP.

Stronge, J. H., & Jones, C. W (1991). Middle school climate: the principal's role in influencing effectiveness. *Middle School Journal*, May, 41-44.

Sweeney, J. (1988). *Tips for improving school climate*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. Litwin (Eds.), *Organizational climate. Explorations of a concept*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.

Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Falmer.

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries." *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.

Τύπας, Γ. (2002). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έργων και των εκπαιδευτικών: Σκοποί και στόχοι*, ASPECTS, (71)

Vail, K., (2005). Create great school climate *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*. 71(4), 4-11.

Vyskocil, J. R., & Goens, G. A., (1979). Collective bargaining and supervision: A matter of climate. *Educational Leadership*, 37, 175-177

Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.

Webb, L. D., & Norton, M. S. (1999). *Human Resources Administration: Personnel Issues and Needs in Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.

Weber, J. (1995). Influences upon organizational ethical subclimates: a multi-departmental analysis of a single firm. *Organizational Science* 6, 509–523.

Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*. 89(3), 411-419.

Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366-367.

West, C. A. (1985). Effects of school climate and school social structure on student academic achievement in selected urban elementary schools. *Journal of Negro Education*, 54, 451-461.

Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life in school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10 (1), 13-29.

Winslow, E. K. (1986). Basic human elements in managing: A set of givens. *Media Management Journal*.

Wu, S., Pink, W., Crain, R. & Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. *The Urban Review*, Vol. 14 (4), 245-303.

Wynne, E. A. (1981): Looking at good schools. *Phi Delta Kappan*, 62, 377-381.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). «Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός» στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Χρυσafiδης, Κ. (1994). *Βιοματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., & Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 121-148.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αθ. Σταμούλη.

Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004) 'Job satisfaction among school teachers in Cyprus'. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-74.

Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.

Παράρτημα

Πίνακας 6Α: Ταξινομημένη Ανάλυση των μέσων όρων των Διευθυντικών και Εκπαιδευτικών συμπεριφορών

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	7,00	37,00	24,6881	4,7006
Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά	,00	28,00	17,5074	5,3500
Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	,00	28,00	12,7475	4,0396
Απαθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	4,00	22,00	10,8243	3,1198
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	,00	16,00	8,4554	2,4967

Πίνακας 12 : Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

Πίνακας 12 ^A	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation
Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά	Άνδρας	186	18,0699	5,1874
	Γυναίκα	218	17,0275	5,4510
	Total	404	17,5074	5,3500
Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	Άνδρας	186	12,6989	3,9845
	Γυναίκα	218	12,7890	4,0947
	Total	404	12,7475	4,0396
Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Άνδρας	186	25,2527	4,8608
	Γυναίκα	218	24,2064	4,5151
	Total	404	24,6881	4,7006
Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Άνδρας	186	10,7903	3,0106
	Γυναίκα	218	10,8532	3,2167
	Total	404	10,8243	3,1198
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Άνδρας	186	8,3978	2,6000
	Γυναίκα	218	8,5046	2,4101
	Total	404	8,4554	2,4967

Πίνακας 12^B Ανάλυση της Διακύμανσης (ANOVA)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά	Between Groups	109,051	1	109,051	3,837	,051
	Within Groups	11425,926	402	28,423		
	Total	11534,978	403			
Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	Between Groups	,814	1	,814	,050	,824
	Within Groups	6575,433	402	16,357		

	Total	6576,248	403			
Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	109,868	1	109,868	5,022	,026
	Within Groups	8794,835	402	21,878		
	Total	8904,703	403			
Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	,397	1	,397	,041	,840
	Within Groups	3922,125	402	9,757		
	Total	3922,522	403			
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	1,143	1	1,143	,183	,669
	Within Groups	2511,055	402	6,246		
	Total	2512,198	403			

Πίνακας 13: Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση την ηλικία των ερωτηθέντων

Πίνακας 13^A	Ηλικία	N	Mean	Std. Deviation
Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά	<29	15	17,1333	4,8970
	30-39	87	18,9655	5,3384
	40-49	156	17,2372	5,2316
	50-59	136	17,0882	5,4806
	60+	10	15,3000	4,4734
	Total	404	17,5074	5,3500
Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	<29	15	11,4000	3,2470
	30-39	87	13,4023	4,2164
	40-49	156	12,5064	4,1729

	50-59	136	12,6765	3,9004
	60+	10	13,8000	2,6162
	Total	404	12,7475	4,0396
Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	<29	15	23,8000	2,5128
	30-39	87	24,6667	4,5716
	40-49	156	24,6859	4,7039
	50-59	136	24,8456	5,0272
	60+	10	24,1000	4,2019
	Total	404	24,6881	4,7006
Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	<29	15	9,6000	3,7569
	30-39	87	10,3448	3,0834
	40-49	156	10,7692	3,2346
	50-59	136	11,2721	2,9325
	60+	10	11,6000	2,3190
	Total	404	10,8243	3,1198
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	<29	15	8,4000	2,8234
	30-39	87	9,1724	2,4314
	40-49	156	8,3141	2,5063
	50-59	136	8,1765	2,4156
	60+	10	8,3000	2,8304
	Total	404	8,4554	2,4967

Πίνακας 13^B Ανάλυση της Διακύμανσης (ANOVA)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά	Between Groups	271,082	4	67,771	2,401	,049
	Within Groups	11263,895	399	28,230		
	Total	11534,978	403			
Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	Between Groups	85,370	4	21,342	1,312	,265
	Within	6490,878	399	16,268		

	Groups					
	Total	6576,248	403			
Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	18,703	4	4,676	,210	,933
	Within Groups	8886,000	399	22,271		
	Total	8904,703	403			
Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	76,241	4	19,060	1,977	,097
	Within Groups	3846,281	399	9,640		
	Total	3922,522	403			
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	58,711	4	14,678	2,387	,051
	Within Groups	2453,487	399	6,149		
	Total	2512,198	403			

**Πίνακας 14: Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση την
προϋπηρεσία στην εκπαίδευση των ερωτηθέντων**

Πίνακας 14^A		N	Mean	Std. Deviation
Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά	0-4	42	18,5000	5,8529
	5-9	95	18,5789	4,9024
	10-14	67	18,4179	4,9609
	15-19	63	16,7778	5,2531
	20+	137	16,3504	5,4995
	Total	404	17,5074	5,3500
Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	0-4	42	12,4762	4,9250
	5-9	95	13,1263	4,7068
	10-14	67	13,2985	3,5377
	15-19	63	12,2063	3,5703
	20+	137	12,5474	3,6601

	Total	404	12,7475	4,0396
Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	0-4	42	24,7143	4,2443
	5-9	95	24,0000	4,0528
	10-14	67	26,2388	4,8370
	15-19	63	23,9206	5,0619
	20+	137	24,7518	4,8851
	Total	404	24,6881	4,7006
Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	0-4	42	10,0476	3,3199
	5-9	95	10,6842	2,9183
	10-14	67	10,7313	3,4491
	15-19	63	11,1111	3,2780
	20+	137	11,0730	2,9422
	Total	404	10,8243	3,1198
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	0-4	42	9,2143	2,6736
	5-9	95	8,6947	2,5183
	10-14	67	8,0746	2,0767
	15-19	63	8,3175	2,9883
	20+	137	8,3066	2,3344
	Total	404	8,4554	2,4967

Πίνακας 14^B Ανάλυση της Διακύμανσης (ANOVA)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά	Between Groups	422,950	4	105,737	3,797	,005
	Within Groups	11112,028	399	27,850		
	Total	11534,978	403			
Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	Between Groups	60,998	4	15,250	,934	,444
	Within Groups	6515,249	399	16,329		
	Total	6576,248	403			

Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	243,787	4	60,947	2,808	,025
	Within Groups	8660,916	399	21,707		
	Total	8904,703	403			
Παρακλίνουσα Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	41,435	4	10,359	1,065	,374
	Within Groups	3881,088	399	9,727		
	Total	3922,522	403			
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	43,577	4	10,894	1,761	,136
	Within Groups	2468,621	399	6,187		
	Total	2512,198	403			

**Πίνακας 15: Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση την
προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα των ερωτηθέντων**

Πίνακας 15^A		N	Mean	Std. Deviation
Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά	0-4	228	17,9956	5,2291
	5-9	55	18,3636	4,5800
	10-14	61	15,6721	5,8072
	15-19	28	17,7143	5,9058
	20+	32	15,8750	5,2163
	Total	404	17,5074	5,3500
Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	0-4	228	12,7237	4,1373
	5-9	55	13,4727	3,6609
	10-14	61	12,3607	4,1755
	15-19	28	12,6786	3,9726
	20+	32	12,4688	3,8268
	Total	404	12,7475	4,0396
Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	0-4	228	24,6886	4,6493
	5-9	55	25,9455	5,0384
	10-14	61	23,7377	4,6365
	15-19	28	24,5714	4,9921

	20+	32	24,4375	4,0951
	Total	404	24,6881	4,7006
Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	0-4	228	10,5219	3,2481
	5-9	55	11,6182	3,0822
	10-14	61	11,1311	2,8663
	15-19	28	11,0357	3,1562
	20+	32	10,8438	2,4771
	Total	404	10,8243	3,1198
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	0-4	228	8,4693	2,4663
	5-9	55	8,8182	2,4951
	10-14	61	8,0328	2,7986
	15-19	28	8,1786	2,2120
	20+	32	8,7813	2,3381
	Total	404	8,4554	2,4967

Πίνακας 15^B Ανάλυση της Διακύμανσης (ANOVA)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά	Between Groups	386,598	4	96,649	3,459	,009
	Within Groups	11148,380	399	27,941		
	Total	11534,978	403			
Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	Between Groups	40,805	4	10,201	,623	,646
	Within Groups	6535,443	399	16,380		
	Total	6576,248	403			
Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική	Between Groups	144,441	4	36,110	1,645	,162

Συμπεριφορά	Within Groups	8760,262	399	21,956		
	Total	8904,703	403			
Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	62,516	4	15,629	1,616	,169
	Within Groups	3860,006	399	9,674		
	Total	3922,522	403			
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	23,721	4	5,930	,951	,434
	Within Groups	2488,477	399	6,237		
	Total	2512,198	403			

Πίνακας 16: Διαφορές στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές με βάση την περιοχή που υπάγονται οι σχολικές μονάδες των ερωτηθέντων

Πίνακας 16 ^A		N	Mean	Std. Deviation
Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά	Αστική	187	16,2781	5,1408
	Μη αστική	217	18,5668	5,3113
	Total	404	17,5074	5,3500
Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	Αστική	187	12,4225	3,5192
	Μη αστική	217	13,0276	4,4284
	Total	404	12,7475	4,0396
Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Αστική	187	24,9626	4,4894
	Μη αστική	217	24,4516	4,8733
	Total	404	24,6881	4,7006
Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Αστική	187	11,1979	3,0512
	Μη αστική	217	10,5023	3,1493
	Total	404	10,8243	3,1198
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Αστική	187	8,5561	2,5125
	Μη αστική	217	8,3687	2,4856
	Total	404	8,4554	2,4967

Πίνακας 16^B Ανάλυση της Διακύμανσης (ANOVA)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποστηρικτική Διευθυντική Συμπεριφορά	Between Groups	526,157	1	526,157	19,213	,000
	Within Groups	11008,821	402	27,385		
	Total	11534,978	403			
Κατευθυντική Διευθυντική Συμπεριφορά	Between Groups	36,788	1	36,788	2,261	,133
	Within Groups	6539,460	402	16,267		
	Total	6576,248	403			
Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	26,223	1	26,223	1,187	,277
	Within Groups	8878,480	402	22,086		
	Total	8904,703	403			
Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	48,594	1	48,594	5,043	,025
	Within Groups	3873,928	402	9,637		
	Total	3922,522	403			
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	Between Groups	3,531	1	3,531	,566	,452
	Within Groups	2508,667	402	6,240		
	Total	2512,198	403			



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο εργαζόμαστε αποτελεί το οργανωτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το κλίμα ή η κουλτούρα της κάθε σχολικής μονάδας, το οποίο μεταβάλλεται, επιχειρώντας να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις της εποχής. Η αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ ηγεσίας, εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και οι αντιλήψεις, τα πιστεύω και οι απόψεις που υπάρχουν είναι μια σημαντική περιοχή επιστημονικής μελέτης στην προσπάθεια για ένα αποτελεσματικότερο και ποιοτικότερο σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών ‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’, κι αφορά αποκλειστικά εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω ότι: α) με ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη, β) τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα, γ) οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**, δ) Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία αναφορικά με αυτήν την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Ο υπεύθυνος της έρευνας
Τσολακίδης Ιωάννης, μεταπτυχιακός φοιτητής
Πρόγραμμα “Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης”
tsolakid@uth.gr
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αργοναυτών & Φιλελλήνων
382 21 Βόλος

Κωδικός ερωτηματολογίου

ΦΥΛΟ:	Ανδρας ☐
	Γυναίκα ☐
ΗΛΙΚΙΑ:	A. 29 ή λιγότερο (ετών)
	B. 30-39
	Γ. 40-49
	Δ. 50-59
	E. 60 ή περισσότερα
ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ στην εκπαίδευση:	A. 0-4 έτη
	B. 5-9
	Γ. 10-14
	Δ. 15-19
	E. 20 ή περισσότερα
ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ στο σχολείο που εργάζεστε τώρα:	A. 0-4 έτη
	B. 5-9
	Γ. 10-14
	Δ. 15-19
	E. 20 ή περισσότερα
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
1. Αστική	☐
2. Ημιαστική	☐

*** Σημείωση:**

Εάν εργάζεστε σε περισσότερα από ένα σχολεία συμπληρώστε μόνο μια(1) φορά το ερωτηματολόγιο αναφερόμενοι στο σχολείο στο οποίο έχετε τις περισσότερες ώρες ή σε αυτό στο οποίο έχετε οργανική θέση ή είστε λειτουργικά τοποθετημένοι.

OCDQ-RS (The Organizational Climate Description For Secondary Schools)

[Κλίμακα Περιγραφής του Οργανωσιακού Κλίματος στα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης]¹

Οδηγίες: Οι παρακάτω είναι δηλώσεις που αφορούν το σχολείο σας. Παρακαλώ προσδιορίστε το βαθμό στον οποίο η κάθε δήλωση χαρακτηρίζει το σχολείο σας κυκλώνοντας την κατάλληλη απάντηση.

	1= συμβαίνει σπάνια 2= συμβαίνει μερικές φορές 3= συμβαίνει συχνά 4= συμβαίνει πολύ συχνά	συμβαίνει σπάνια	συμβαίνει μερικές φορές	συμβαίνει συχνά	συμβαίνει πολύ συχνά
1	Η έλλειψη επαγγελματισμού ορισμένων εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο δημιουργεί προβλήματα	1	2	3	4
2	Οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις στο Σύλλογο	1	2	3	4
3	Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο μετά το σχολείο με μαθητές που έχουν εξειδικευμένα ή ειδικά ατομικά προβλήματα	1	2	3	4
4	Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους	1	2	3	4
5	Ο/Η Διευθυντής-τρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος ο-η ίδιος-α σκληρά	1	2	3	4
6	Ο/Η Διευθυντής-τρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
7	Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-Διευθυντή μονοπωλούνται από το-η Διευθυντή-τρια	1	2	3	4
8	Τα καθημερινά εξωδιδασκτικά καθήκοντα παρεμποδίζουν το έργο της διδασκαλίας	1	2	3	4
9	Οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν τα άλλα μέλη του συλλόγου καθηγητών όταν μιλούν σε εκπαιδευτικές συναντήσεις	1	2	3	4
10	Τα μαθητικά συμβούλια επηρεάζουν την πολιτική του σχολείου	1	2	3	4
11	Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές	1	2	3	4
12	Ο/Η Διευθυντής-τρια θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες	1	2	3	4
13	Ο/Η Διευθυντής-τρια παρακολουθεί καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί	1	2	3	4
14	Οι πιο στενοί φίλοι των εκπαιδευτικών είναι άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων	1	2	3	4
15	Η διοικητική γραφειοκρατία είναι επιβαρυντική σε αυτό το σχολείο	1	2	3	4
16	Οι εκπαιδευτικοί βοηθούνται και αλληλοϋποστηρίζονται	1	2	3	4
17	Οι μαθητές λύνουν τα προβλήματά τους χρησιμοποιώντας τη λογική	1	2	3	4
18	Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από το-η Διευθυντή-τρια	1	2	3	4
19	Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι απόλυτος	1	2	3	4
20	Το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό	1	2	3	4

¹ Προσαρμογή στην Ελληνική γλώσσα από την κλίμακα του W.K.Hoy, Καθηγητή στο Τμήμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας στο Πανεπιστήμιο του Οχάϊο

21	Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη οικογενειακή κατάσταση των άλλων μελών του συλλόγου διδασκόντων	1	2	3	4
22	Τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα είναι υπερβολικά	1	2	3	4
23	Ο/Η Διευθυντής-τρια κάνει υπέρβαση από τα καθήκοντά του βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
24	Ο/Η Διευθυντής-τρια εξηγεί στους εκπαιδευτικούς τους λόγους για την κριτική που τους ασκεί (αν τους ασκεί)	1	2	3	4
25	Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς όταν χρειάζονται βοήθεια	1	2	3	4
26	Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν άλλα μέλη του συλλόγου καθηγητών να τους επισκεφθούν σπίτι τους	1	2	3	4
27	Οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινωνική επαφή σε τακτή βάση	1	2	3	4
28	Οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να εργάζονται σε αυτήν τη σχολική μονάδα	1	2	3	4
29	Ο/Η Διευθυντής-τρια χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική	1	2	3	4
30	Ο/Η Διευθυντής-τρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία του συλλόγου διδασκόντων	1	2	3	4
31	Ο/Η Διευθυντής-τρια εποπτεύει στενά τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
32	Ο/Η Διευθυντής-τρια περισσότερο μιλά παρά ακούει	1	2	3	4
33	Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές να συνεργάζονται χωρίς την επίβλεψή τους	1	2	3	4
34	Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους	1	2	3	4