

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ”



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**“Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:
Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης”**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Καρυπίδου Αγάπη, εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

Δρ Γεωργία Πασιαρδή,

Δρ Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου

ΒΟΛΟΣ 2009



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 8089/1
Ημερ. Εισ.: 22-02-2010
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.102 4
ΚΑΡ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ”



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**“Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:
Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης”**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Καρυπίδου Αγάπη, εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

Δρ Γεωργία Πασιαρδή,

Δρ Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου

ΒΟΛΟΣ 2009

Εκφράζω τις ευχαριστίες μου:

Πρωτίστως στην κ. Γεωργία Πασιαρδή, κύρια επιβλέπουσα της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας μου για τις χρήσιμες επισημάνσεις και την όλη στήριξη που μου παρείχε για την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας, καθώς και για την παραχώρηση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Στον κ. Πέτρο Πασιαρδή, καθηγητή του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου και δεύτερου επιβλέποντα της εργασίας αυτής γιατί μου μετέδωσε το όραμά του για ένα καλύτερο σχολείο.

Σε όλους τους διδάσκοντες στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών “Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στη Διευθύντρια Σπουδών του Προγράμματος, καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Βασιλική Παπαδημητρίου για την άρτια οργάνωση και διοίκησή του.

Στο στατιστικολόγο Γιώργο Παπαμακάριο για τη βοήθειά του στην επεξεργασία των δεδομένων.

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

Στη φίλη μου, τη Δήμητρα για τη συμπαράσταση που μου πρόσφερε σε όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

Στη μνήμη του αγαπημένου μου πατέρα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	i
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	i
ABSTRACT.....	ii
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ – ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	iii

ΜΕΡΟΣ Α' – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Το σχολείο, το αποτελεσματικό σχολείο και το σχολικό κλίμα	
1. Η εξέλιξη του σχολείου στο χρόνο.....	3
2. Αναζητώντας το αποτελεσματικό σχολείο.....	5
3. Το σχολικό κλίμα.....	10
3.1. Οι τύποι του σχολικού κλίματος.....	14
3.2. Η ανάγκη για τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος.....	17
3.3. Έρευνες στο διεθνή και ελληνικό χώρο για το σχολικό κλίμα.....	19

ΜΕΡΟΣ Β'- ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Μεθοδολογία της έρευνας

1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	25
2. Μέσα συλλογής δεδομένων	27
2.1. Ερωτηματολόγιο.....	27
2.2. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.....	29
2.3. Δείγμα.....	35
2.4. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας

1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	44
1.1 Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	45
1.2 Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στους διευθυντές του δείγματος.....	52
1.3. Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.....	58
2. Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στο σύνολο του πληθυσμού.....	65
2.1 Συγκρίσεις με βάση το φύλο, το ρόλο και την προϋπηρεσία των ερωτηθέντων.....	65
2.2 Σύγκριση με βάση το φύλο των ερωτηθέντων.....	66
2.3 Συγκρίσεις με βάση την παρουσία των ερωτηθέντων στο σχολείο.....	68
2.4 Συγκρίσεις με βάση τη συνολική παρουσία των ερωτηθέντων στο σχολείο.....	70
2.5 Συγκρίσεις με βάση το φύλο των ερωτηθέντων στη σχολική μονάδα.....	76
2.6 Συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας.....	78

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Συμπεράσματα - Προτάσεις

1. Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	81
2. Επίλογος.....	91

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	94
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο.....	101
---------------------	-----

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε διεθνές επίπεδο έχουν καταδείξει το σχολικό κλίμα ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες, που συντελούν στη δημιουργία των αποτελεσματικών σχολείων. Στην παρούσα έρευνα, προσδιορίζεται αρχικά σε θεωρητικό επίπεδο η έννοια του σχολικού κλίματος, γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, και στη συνέχεια πραγματοποιείται η εμπειρική διερεύνηση του σχολικού κλίματος ως προς τις παραμέτρους “επικοινωνία”, “συνεργασία”, “οργάνωση και διοίκηση” και “μαθητές”, καταγράφοντας τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα σχολεία του Δήμου Θεσσαλονίκης σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί σ’ αυτά.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συμπλήρωσης ερωτηματολογίου που μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς και την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα: Πρώτον, προκύπτει ότι υπάρχει ταύτιση απόψεων σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών (διευθυντών και διδασκόντων), σχετικά με τις ερωτήσεις (εξαρτημένες μεταβλητές) του ερωτηματολογίου της έρευνας. Δεύτερον, οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος δε διαφοροποιούνται ως προς το φύλο. Τρίτον, σε σχέση με το ρόλο των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα εμφανίζονται διαφορές απόψεων, με τους διδάσκοντες να εμφανίζονται περισσότερο δυσαρεστημένοι με την παράμετρο “συνεργασία” και τους διευθυντές με την παράμετρο “επικοινωνία”. Τέταρτον, οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφοροποιούνται ως προς τις παραμέτρους “επικοινωνία”, “συνεργασία”, “οργάνωση και διοίκηση”, με την ομάδα των εκπαιδευτικών με τη μικρότερη εμπειρία να εκφράζει μεγαλύτερη δυσαρέσκεια για τις παραπάνω παραμέτρους από τις άλλες ομάδες του δείγματος. Τέλος, οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος στην αξιολόγηση της παραμέτρου “συνεργασία” διαφοροποιούνται ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας στο συγκεκριμένο σχολείο με την αξιολόγηση της παραμέτρου να είναι χαμηλή για τα άτομα με μικρή διδακτική εμπειρία και να αυξάνει όσο τα διδακτικά έτη αυξάνονται.

ABSTRACT

During the last decades international researchers have shown that school climate is one of the most important factors that contributes towards creating effective schools. This study first presents an extensive review of the literature on the significance of school climate. In the second part, the purpose of this specific study is stated, which is to examine the perceptions and attitudes of teachers in Elementary / Primary Education in the Municipality of Thessalonica and, finally the results on school climate parameters namely communication, cooperation, organizational and administration and students are discussed.

The analysis of data have shown the following results: At first, the majority of participants, teachers with directors regard to the questions (that made dependent variables) in research's questionnaire. Secondly, the teachers' attitude is not different according to the sex. Thirdly, different opinions about teaching are presented, concerning the teachers' role in the school unit. Teachers seem to be more dissatisfied with the parameter of "cooperation" and directors with the parameter of "communication".

Finally, there are different opinions among the teacher's sample about the parameters of "communication", "cooperation", "organisation and administration". Teachers who have a little experience in school teaching express bigger dissatisfaction for the above three parameters than those who have a bigger experience. Also the teachers attitude in the evaluation of parameter "cooperation" is differentiated as for the years of instructive experience in the particular school from those with small instructive experience and it increases as long as the instructive years are increased.

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ -ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου	Σελ.
<u>Πίνακας 1</u> : Παράμετρος “Επικοινωνία”- υφιστάμενη κατάσταση.....	30
<u>Πίνακας 2</u> : Παράμετρος “Επικοινωνία”- επιθυμία.....	31
<u>Πίνακας 3</u> : Παράμετρος “Συνεργασία”- υφιστάμενη κατάσταση.....	32
<u>Πίνακας 4</u> : Παράμετρος “Συνεργασία”- επιθυμία.....	32
<u>Πίνακας 5</u> : Παράμετρος “Οργάνωση και Διοίκηση”- υφιστάμενη κατάσταση.....	33
<u>Πίνακας 6</u> : Παράμετρος “Οργάνωση και Διοίκηση”- επιθυμία.....	33
<u>Πίνακας 7</u> : Παράμετρος “Μαθητές” - υφιστάμενη κατάσταση.....	34
<u>Πίνακας 8</u> : Παράμετρος “Μαθητές”- επιθυμία.....	34
Έλεγχος δημογραφικών στοιχείων	
<u>Πίνακας 9</u> : Ποσοστό απαντήσεων.....	36
<u>Πίνακας 10</u> : Ποσοστό απαντήσεων με βάση τη θέση.....	36
<u>Πίνακας 11</u> : Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο.....	36
<u>Πίνακας 12</u> : Ηλικία μελών του δείγματος.....	37
<u>Πίνακας 13</u> : Συνολική υπηρεσία.....	38
<u>Πίνακας 14</u> : Ανάλυση σχετικά με το χρόνο υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική Μονάδα.....	39
Έλεγχος χ^2 test ρόλου και δημογραφικών μεταβλητών	
<u>Πίνακας 15</u> : Έλεγχος χ^2 test ρόλου και φύλου.....	40
<u>Πίνακας 16</u> : Έλεγχος χ^2 test ρόλου και ηλικίας.....	40
<u>Πίνακας 17</u> : Έλεγχος χ^2 test ρόλου και χρόνων συνολικής..... εκπαιδευτικής υπηρεσίας.....	41
<u>Πίνακας 18</u> : Έλεγχος χ^2 test ρόλου και χρόνου παραμονής στο..... συγκεκριμένο σχολείο.....	42
Έλεγχος μέσων τιμών	
<u>Πίνακας 19</u> : Παράμετρος “Επικοινωνία”.....	46
<u>Πίνακας 20</u> : Παράμετρος “Συνεργασία”.....	47

<u>Πίνακας 21</u> : Παράμετρος “Οργάνωση και Διοίκηση”.....	49
<u>Πίνακας 22</u> : Παράμετρος “Μαθητές”.....	50
<u>Πίνακας 23</u> : Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών μεταξύ υφιστάμενης..... κατάστασης και επιθυμίας στους διευθυντές του δείγματος.....	52
<u>Πίνακας 24</u> : Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και..... επιθυμίας των 10 ερωτήσεων με τις μεγαλύτερες διαφορές μέσων τιμών..... στους διευθυντές του δείγματος.....	56
<u>Πίνακας 25</u> : Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης..... και επιθυμίας στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.....	58
<u>Πίνακας 26</u> : Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης..... και επιθυμίας των 10 ερωτήσεων με τις μεγαλύτερες διαφορές μέσων τιμών..... στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.....	61
<u>Πίνακας 27</u> : Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης..... και επιθυμίας των 4 ^{ων} παραμέτρων και του συνολικού score και..... αντίστοιχα διαστήματα εμπιστοσύνης.....	65
Μέσες τιμές και αναλύσεις διασποράς	
<u>Πίνακας 28</u> : Μέσες τιμές ανά φύλο και ανάλυση διασποράς.....	66
<u>Πίνακας 29</u> : Μέσες τιμές ανά παρουσία στο συγκεκριμένο σχολείο..... και ανάλυση διασποράς.....	68
<u>Πίνακας 30</u> : Μέσες τιμές ανά συνολική υπηρεσία και ανάλυση διασποράς.....	71
<u>Πίνακας 31</u> : Μέσες τιμές ανά ρόλο και ανάλυση διασποράς.....	76
<u>Πίνακας 32</u> : Διαφορές υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας.....	79
Συνολικοί μέσοι όροι	
<u>Σχεδιάγραμμα 1</u> : Συνολικοί μέσοι όροι των 28 ερωτήσεων (εξαρτημένων μεταβλητών)..... του ερωτηματολογίου και ένδειξη των αναγκών που υπάρχουν..... σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.....	64

ΜΕΡΟΣ Α' – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ραγδαίες επιστημονικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις που σημειώνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα δημιουργούν την επιτακτική ανάγκη εκσυγχρονισμού του θεσμού του σχολείου. Πολλά από τα σχολεία μας θα χαρακτηρίζονταν “καλά” αν βρισκόμασταν στη δεκαετία του 1960 (Stoll & Fink, 1966), γιατί σχεδιάστηκαν με τη φιλοσοφία και τις κοινωνικές δομές αυτών των χρόνων. Οι εποχές όμως αλλάζουν και οι αλλαγές αυτές δημιουργούν την αναγκαιότητα αλλαγής και βελτίωσης του θεσμού του σχολείου με στόχο την κάλυψη των πολύπλευρων αναγκών του σύγχρονου ανθρώπου.

Το σχολείο, παρά την κριτική που του ασκήθηκε, εξακολουθεί να αποτελεί την πιο σημαντική εστία προγραμματισμένης και μεθοδευμένης αγωγής και μάθησης σε όλες τις πολιτισμένες κοινωνίες. Αξίζει να τονίσουμε ότι ο θεσμός του σχολείου δικαιώνεται τόσο από το ενδιαφέρον του επιστημονικού κόσμου που αποδεικνύεται από μια σχετικά μεγάλη βιβλιογραφία αλλά και από την κινητικότητα σε πολιτικό επίπεδο με τις εξαγγελίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Λευκή Βίβλος, Lisbon Strategy), καθώς και από τις συνεχείς προσπάθειες της πολιτείας για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, την επιβολή μέτρων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου.

Στις βασικές επιδιώξεις του σχολείου ανήκει να δώσει στη νέα γενιά τα κατάλληλα εφόδια για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των σύγχρονων συνθηκών, και να διαπαιδαγωγήσει δημιουργικά και υπεύθυνα μέλη του κοινωνικού συνόλου. Η απόκτηση ειδικευσης και τεχνολογικής γνώσης μέσω της δια βίου μάθησης βρίσκεται στο μικροσκόπιο των οικονομικών αναλυτών που επιδιώκουν να βρουν το μοντέλο εκείνο που θα εξασφαλίσει τη μέγιστη δυνατή απόδοση και θα γίνει ο μοχλός της οικονομικής και κοινωνικής ανέλιξης του ατόμου (Vaizey στη Σαϊτή, 2000).

Για να ανταπεξέλθει το σχολείο στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας θα πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές με στόχο τη βελτίωσή του, ώστε να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό. Με στόχο, λοιπόν, την αύξηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων δίνεται όλο και μεγαλύτερη έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Ως μέσα για την επίτευξη του στόχου αυτού, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν η συστηματοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και η συνεχής ανατροφοδότηση απ' αυτήν. Το σχολείο θα πρέπει να είναι “ένας οργανισμός που

μαθαίνει” διαρκώς από την καθημερινή πραγματικότητα, την οποία αντιμετωπίζει, αλλά και από την εμπειρία των άλλων.

Το σχολείο οφείλει να έχει ανοιχτή επικοινωνία με την κοινωνία και τη ζωή και να παρέχει σε όλους χωρίς καμία εξαίρεση, όλα τα στοιχεία εκείνα που είναι απαραίτητα για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους, την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή και τη βίωση της προσωπικής πληρότητας και της αυτοπραγμάτωσης. Το ερώτημα, όμως, που γεννάται είναι κατά πόσο παρέχονται οι ίδιες ευκαιρίες, χωρίς εξαιρέσεις στα σχολεία όλης της επικράτειας. Μήπως τελικά ακόμη και σήμερα τα σχολεία λειτουργούν σε διαφορετικό “πλαίσιο” με αποτέλεσμα τα σχολεία των αστικών κέντρων να δίνουν περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές και να κρίνονται ως πιο αποτελεσματικά; (έρευνα Σαϊτη στο Σαϊτης, 2001). Ακόμη μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα να προσδιορίσουμε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που κάνουν κάποια σχολεία ξεχωριστά, όπου όλοι εργάζονται με ενθουσιασμό και επικοινωνούν άριστα με αποτέλεσμα την υψηλή αποδοτικότητα. Τα ευρήματα διαφόρων ερευνών που έχουν γίνει σε παγκόσμιο επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες με στόχο να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου έχουν καταδείξει το σχολικό κλίμα ως έναν καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.]

Κατά συνέπεια, ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να προσδιορίσει αρχικά σε θεωρητικό επίπεδο την έννοια του σχολικού κλίματος και στη συνέχεια να το ερευνήσει εμπειρικά ως προς τις παραμέτρους “επικοινωνία”, “συνεργασία”, “οργάνωση και διοίκηση” και “μαθητές”, καταγράφοντας τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην πόλη της Θεσσαλονίκης για το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

1. Η εξέλιξη του σχολείου στο χρόνο

Το σχολείο υπάρχει και όλοι νομίζουμε ότι ξέρουμε τι είναι, επειδή κάποτε το ζήσαμε ως μαθητές ή επειδή το ζούμε ακόμη ως γονείς ή δάσκαλοι. Όμως στην πραγματικότητα δεν είναι εύκολο να οριστεί η έννοια του σχολείου διότι αυτό είναι μια πολύπλοκη οντότητα (Bollen, 1996). Στη βιβλιογραφία υποστηρίζονται ποικίλες απόψεις και θεωρίες, που ξεκινούν από την ανάλυση της κοινής χρήσης του όρου «σχολείο», προβαίνουν σε φαινομενολογικές, ιστορικές ή ανθρωπολογικές αναλύσεις και εξετάζουν τέλος το σχολείο κυρίως ως κοινωνικό θεσμό, στα πλαίσια του οποίου η νέα γενιά οικειοποιείται τα πολιτιστικά αγαθά και τα επιστημονικά επιτεύγματα της κοινωνίας σε μια ορισμένη ιστορική περίοδο (Ξωχέλλης, 1991: 5).

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (1987) το σχολείο είναι κοινωνικό σύστημα, το οποίο παίρνει από το περιβάλλον πόρους (όπως διδακτικό προσωπικό, μαθητές κ.ά.) και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας παράγει εγγράμματους και μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους. Ο Κωνσταντίνου (1994) θεωρεί το σχολείο ως ένα κοινωνικό δημιούργημα, το οποίο προέκυψε για να ικανοποιηθούν βασικές κοινωνικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) το σχολείο είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, ένα ημιδιαπερατό πλέγμα μερών που αλληλεπιδρούν και το κρατάνε ζωντανό ως οργανισμό που αξιώνει το πέρας μιας πολύ σημαντικής αποστολής. Όπως κάθε σύστημα φέρει και αυτό τα χαρακτηριστικά της δομικής σύστασής του: τα σύνορα, τα στοιχεία, τα δίκτυα μεταφοράς πληροφοριών, το περιβάλλον και την ιεραρχική οργάνωση.

Κατά την άποψη των Θεοφυλλίδη & Στυλιανίδη (2000) τέσσερα είναι τα κύρια συστατικά του σχολείου: α) τα αυτόνομα υποσυστήματα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, δ/νση), β) οι συγκεκριμένοι στόχοι προς επίτευξη, γ) η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική εμπειρία και δ) ένας μηχανισμός επανάδρασης των μερών για τη διατήρηση της ισορροπίας.

Η ευρύτερη κοινωνία παίζει το ρόλο του εξωτερικού περιβάλλοντος, το οποίο με το κοινωνικό, φυσικό, τεχνολογικό και πολιτικο-οικονομικό του χαρακτήρα διαμορφώνει και προμηθεύει αρχικά το έμψυχο υλικό του σχολείου με τις λεγόμενες εισροές και στη συνέχεια αποδέχεται τις παραπάνω μεταβολές υπό τη μορφή των εκροών, μορφή που λογίζεται περισσότερο αξιοποιήσιμη και αποδοτική για το κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον,

στηριζόμενο σε ένα υποσύνολο ανθρώπων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, ηγεσία) και μέσω των (αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, εποπτικό υλικό) το σχολείο καλείται να εξυπηρετήσει συγκεκριμένες λειτουργίες. Οι Arnold and Marz (1979) και οι Schweck and Brinkmann (1992), διακρίνουν τρεις λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο: τη λειτουργία του εξοπλισμού, που σχετίζεται με τη μετάδοση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων στα νέα κυρίως άτομα και κατά προέκταση δημιουργεί εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, τη λειτουργία επιλογής, που στοχεύει στον καταμερισμό των κοινωνικών θέσεων με βάση την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης, και τη λειτουργία της νομιμοποίησης, που επιδιώκει την πολιτική οργάνωση της κοινωνίας.

Το σχολείο ακόμη, λόγω της αλλαγής των κοινωνικών συνθηκών πρέπει να επωμιστεί και άλλες ευθύνες, λίγο-πολύ εξωσχολικές, και να απαιτεί από τους μαθητές να περνούν περισσότερες ώρες της ημέρας στο σχολικό χώρο. Το ωράριο του σχολείου επιμηκύνεται και κατά συνέπεια διευρύνονται οι αρμοδιότητες, οι στόχοι και τα προγράμματα του σχολείου. Η καθιέρωση του «Ολοήμερου σχολείου» από την πολιτεία είναι μια σημαντική προσπάθεια ώστε το σχολείο να αναλάβει τη φύλαξη των παιδιών και να παίξει το ρόλο του κηδεμόνα, σε μια κοινωνία που και οι δύο γονείς εργάζονται έξω από το σπίτι (Husen, 1979).

Το σχολείο, ως θεσμός, είναι τόσο ουσιαστικό κομμάτι της σύγχρονης κοινωνίας ώστε λαμβάνεται ως δεδομένη και αμετάβλητη οντότητα. Όμως, πολλά εμφανή χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου, όπως η καθολικότητα και η πλήρης παρακολούθηση, εμφανίστηκαν στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική μόνο κατά τη διάρκεια των τελευταίων εκατόν πενήντα χρόνων. Το σχολείο, τόσο ως χώρος διδασκαλίας όσο και ως όργανο στην υπηρεσία του κράτους, αναδείχτηκε σε ισχυρό θεσμό ταυτόχρονα με την ανάπτυξη του βιομηχανικού κράτους-έθνους (Husen, 1979).

Η μαθησιακή αποστολή της σχολικής μονάδας είτε σε οργανωμένη (αναλυτικά προγράμματα) είτε σε άτυπη μορφή (τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής, επικοινωνία και διάδραση με άλλα άτομα εντός σχολικού χώρου) παραμένει αδιαμφισβήτητη. Μέσα στο σχολείο μεταδίδεται η γνώση που έχει επιλεγεί ως η πολυτιμότερη και η κρισιμότερη για την ολοκλήρωση του ατόμου (Pring, Spencer στην Πάσουλα, 2003) αλλά και ελέγχεται ο βαθμός απορρόφησής της. Όπως αναφέρουν οι Foulin και Mouchon (2002) είναι αρκετά τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διαδικασία αυτή, καθώς οι μαθητές επηρεάζονται άμεσα από τη συχνή διαφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες του σχολείου και τις δικές τους, γεγονός που εξηγεί εν μέρει τις δυσκολίες των παιδιών που προέρχονται από

κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Ο Bennett (1974) αναγνωρίζει το δυναμικό ρόλο της σχολικής μονάδας ως οργανισμού που επηρεάζει και επηρεάζεται από τη δράση όχι μόνον όσων κινούνται και εργάζονται σε αυτόν αλλά και άλλων έμμεσα συνδεδεμένων μαζί τους. Στον Πασιαρδή (2004) γίνεται λόγος για το ρόλο των εκπαιδευτικών οργανώσεων, των γονέων, των φορολογουμένων, των συνδικαλιστικών φορέων, της εκκλησίας και της νομοθεσίας που ως υποσυστήματα επιδρούν αμφίδρομα και αμοιβαία. Ο συντονισμός και η συνεργασία όλων των παραπάνω μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων και επομένως να δώσουν τη δυνατότητα στην κοινωνία να αλλάξει δημιουργικά και σταθερά. Ακόμη το σχολείο θα πρέπει να εκτελεί διπλή αποστολή, δηλαδή συντήρηση και ανανέωση, αποτελώντας προϊόν και ταυτόχρονα παράγοντα κοινωνικής εξέλιξης.]

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, θα ήταν σκόπιμο να προβούμε σε έναν περαιτέρω προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων προκειμένου να διαπιστώσουμε ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που δημιουργούν την ειδοποιό διαφορά μεταξύ των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε αυτές να χαρακτηρίζονται αποτελεσματικές και να αποτελούν το στόχο κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος.

2. Αναζητώντας το αποτελεσματικό σχολείο

Όπως έχει αναφερθεί, το σχολείο ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, αντανακλά την ίδια την ιδεολογία της· είναι ένα σύστημα ανοιχτό που δέχεται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και εν συνεχεία ασκεί τη δική του επίδραση σ' αυτό. Εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντής, διδακτικό προσωπικό, μαθητές κ.ά.) ως επιμέρους υποσυστήματα, βρίσκονται σε μία σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Μία αποτελεσματική σχολική μονάδα είναι αυτή που πετυχαίνει την πραγμάτωση των στόχων της.

Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα σχολείο ως αποτελεσματικό είναι εξαιρετικά πολύπλοκο καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και κυρίως ποια σχολεία είναι αποτελεσματικά και ποια όχι. Το να ορίσει κανείς την αποτελεσματικότητα ενός συγκεκριμένου σχολείου συνεπάγεται επιλογές μεταξύ αντικρουόμενων αξιών και επιτείνει το πρόβλημα του καθορισμού των κριτηρίων, που είναι ρευστά, δεδομένου ότι απηχούν κάθε φορά πολιτικές και κοινωνικές επιλογές (Παπανασούμ, 1995: 40).]

Η βιβλιογραφία για τα αποτελεσματικά σχολεία, ξεκινώντας από έναν ορισμό της αποτελεσματικότητας με έμφαση στην ισότητα ευκαιριών, θεώρησε ως κριτήριο αποτελεσματικότητας την επίδοση στις βασικές γνωστικές δεξιότητες. Στις νεότερες έρευνες, σταδιακά γίνεται μια πολυδιάστατη προσέγγιση επίτευξης στόχων για τον καθορισμό της σχολικής επιτυχίας, προσέγγιση η οποία τονίζει ότι πρέπει να δοθεί εξίσου προσοχή σε κοινωνικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Επιπλέον απαιτείται να χρησιμοποιηθούν πιο προωθημένοι δείκτες για τη μέτρηση της γνωστικής επίδοσης, ώστε να συμπεριλάβουν την ικανότητα λύσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης. Παρατηρείται δηλαδή μια μετατόπιση από έναν ορισμό “ισότητας” (equality) σε έναν ορισμό “αριστείας” (excellence). Από τη σκοπιά αυτή όλοι οι μαθητές ενδιαφέρονουν εξίσου και συγχρόνως τα κριτήρια υπερβαίνουν εκείνα που έθεσε ο ορισμός της “ισότητας”. Έτσι η έννοια “αποτελεσματικότητα” γίνεται πολυδιάστατη (Richards 1991, στην Παπαναούμ, 1995: 41).

↙ 505
Οι Hoy & Miskel (1996) κατανοώντας την αποτελεσματικότητα ως πολυδιάστατη έννοια, υποστήριξαν μια σύνθεση δύο εφαρμοσμένων μοντέλων αποτελεσματικότητας του οργανισμού: του μοντέλου των σκοπών και του μοντέλου των πόρων του συστήματος. Το μοντέλο των σκοπών θέτει ως δεδομένο ότι οι οργανισμοί είναι αποτελεσματικοί στο βαθμό που πετυχαίνουν τους στόχους τους, ενώ αντίθετα το μοντέλο των πόρων του συστήματος ενδιαφέρεται για τις εσωτερικές πλευρές του οργανισμού που προάγουν την αρμονία και την αποδοτικότητα και καθιστά τον οργανισμό ικανό να συναγωνιστεί για σπάνιους πόρους. Η εσωτερική αρμονία καθώς και η επίτευξη των στόχων είναι σημαντικοί παράγοντες της επιβίωσης ενός οργανισμού (στους Sweetland & Hoy, 2000).

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, ουσιαστικά ξεκίνησε το 1966 από τις Η.Π.Α και τη Δυτική Ευρώπη, μετά τη δημοσίευση των ερευνών του Coleman και των συνεργατών του, όπως και του Jencks και των συνεργατών του (1972). Οι μελέτες αυτές υποστήριξαν ότι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και κατά συνέπεια το σχολείο σε σχέση με το περιβάλλον έχει μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα (*school makes no difference*).

Κατά τη δεκαετία του '70 τα συμπεράσματα αυτά αμφισβητήθηκαν από μία σειρά μελετών, οι οποίες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools) (π.χ. Weber, 1971· Summers – Wolfe, 1977· Hoover, 1978· Edmonds, 1979· Gregory et al., 1980). Στις μελέτες αυτές

υποστηρίχτηκε πως υπάρχουν σχολεία με κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και δίδουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα τα οποία θα προσδιόριζε η κοινωνικοοικονομική τους προέλευση (Ανδρεαδάκης, 2005).

Προς το τέλος της δεκαετίας του '70, οι έρευνες των Brookover (1979) και Edmonds (1979) μετέτρεψαν τα κομμάτια της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα σε ερευνητική κίνηση και τα αποτελέσματά τους είχαν εκτεταμένη επιρροή τόσο στους ερευνητές όσο και στους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (Verdis, et al., 2003· Ανδρεαδάκης, 2005). Οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000: 17) υποστηρίζουν ότι οι ερευνητές αυτοί, έβαλαν με τα πορίσματά των μελετών τους τα θεμέλια πάνω στα οποία στηρίχτηκε η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία.

Συγκεκριμένα, ο Edmonds (1979), κατέληξε στους εξής πέντε βασικούς παράγοντες που συνιστούν την ταυτότητα του αποτελεσματικού σχολείου:

- ◆ Ισχυρή διοίκηση σχολείου.
- ◆ Υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών.
- ◆ Έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.
- ◆ Σαφές και συστηματικό πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων.
- ◆ Σχολικό κλίμα, το οποίο εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο.

Στη δεκαετία του '80, φαίνεται να αξιοποιούνται οι θεωρητικές και ερευνητικές αναλύσεις, καθώς συγκλίνουν σε μια γενική αποδεκτή περιγραφή του αποτελεσματικού σχολείου. Η περιγραφή ενός τέτοιου σχολείου, στηρίζεται στη διάκριση που κάνουν οι S. Purkey & M. Smith, ως προς τα στοιχεία που σκιαγραφούν ένα τέτοιο σχολείο, σε μεταβλητές “οργάνωσης” και “διαδικασίας”. Οι πρώτες έχουν χαρακτήρα διοικητικό και παρέχουν το πλαίσιο όπου λειτουργούν οι δεύτερες. Οι διαδικαστικές μεταβλητές καθορίζουν το κλίμα και την κουλτούρα των σχολείων, στοιχεία που δεν υπόκεινται άμεσα σε γραφειοκρατικούς χειρισμούς και περιγράφουν τη δυναμική της οργάνωσης (Purkey & Smith 1983, στην Παπαναούμ, 1995: 42).

Σε οργανωτικό επίπεδο μπορεί κανείς να παραθέσει ενδεικτικά τα εξής: 1) την ενδοσχολική διαχείριση με περιθώρια αυτονομίας, 2) την άσκηση ηγεσίας με έμφαση στην υποστήριξη της διδακτικής διαδικασίας, 3) την έμφαση στο πρόγραμμα και στη διδασκαλία,

4) τη σταθερή σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, 5) τη συνεχή επιμορφωτική ανάπτυξη των διδασκόντων σε επίπεδο σχολικό, 6) ένα σύστημα για την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης, 7) την υποστήριξη και συνεργασία των γονέων και 8) την υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση (Purkey & Smith 1983, Fullan 1985, στην Παπαναούμ, 1995: 42). ←

Χαρακτηριστικά της διαδικασίας – μέρος της κουλτούρας της σχολικής μονάδας-τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως θεμελιώδεις παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση, είναι: 1) οι συναδελφικές και συνεργατικές σχέσεις, καθώς και το αίσθημα ενότητας και κοινών αντιλήψεων, 2) οι σαφείς στόχοι και οι υψηλές προσδοκίες που συδιαμορφώνουν ένα κοινό αξιολογικό σύστημα και 3) η άσκηση της ηγεσίας που υπερβαίνει το διαχειριστικό της ρόλο (Purkey & Smith 1983, στην Παπαναούμ, 1995: 43).

Τη δεκαετία του '90 παρουσιάστηκαν αξιόλογες συνθετικές εργασίες, όπως των Levine & Lezotte (1990) Sergiovanni (1991) Scheerens (1992) Creemers (1994) Reynolds et al. (1993) Sammons, Cotton et al. (1995) οι οποίες συνόψισαν τα αποτελέσματα των ερευνών για την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Ενδεικτικά θα παρουσιάσουμε τη σύνθεση του Sergiovanni σύμφωνα με την οποία τα αποτελεσματικά σχολεία :

1. είναι μαθητοκεντρικά
2. παρέχουν πλούσια ακαδημαϊκά προγράμματα
3. παρέχουν οδηγίες που προωθούν τη μάθηση
4. έχουν ένα θετικό σχολικό κλίμα
5. ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση
6. ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη προσωπικού
7. έχουν κοινή / επιμεριστική εργασία (shared leadership)
8. ενθαρρύνουν τη δημιουργική επίλυση προβλήματος
9. συνεργάζονται με τους γονείς και την κοινότητα.

Από το National Commission on Education (1993) παρουσιάστηκαν ορισμένα κριτήρια και εσωτερικά χαρακτηριστικά των σχολείων που συστηματικά αναφέρονται στα αποτελέσματα των μαθητών στο σχολείο και είναι: 1) ισχυρή και θετική διεύθυνση, 2) καλή ατμόσφαιρα που δημιουργείται από τους κοινούς στόχους, τις αξίες και από ένα φυσικό

περιβάλλον που είναι ελκυστικό και γεμάτο ερεθίσματα, 3) υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, 4) ξεκάθαρη και συνεχής έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση, 5) καλά δομημένες διαδικασίες για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, 6) υπευθυνότητα για τη μάθηση που πηγάζει από τους ίδιους τους μαθητές, 7) συμμετοχή των μαθητών στη ζωή του σχολείου, 8) αμοιβές και κίνητρα για να ενθαρρύνονται οι μαθητές στην επιτυχία, 9) γονεϊκή παρέμβαση στην εκπαίδευση των παιδιών και στη στήριξη των σκοπών του σχολείου και 10) καθαροί στόχοι, συνεργασία του διδακτικού προσωπικού και ανάπτυξη (Υφαντή στο Μπαγάκης, 2000).

Γενικά θα λέγαμε ότι είναι σημαντικό να γνωρίζει κάποιος τους παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, όπως έχουν διατυπωθεί από τους διάφορους ερευνητές. Ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι υπάρχει αυτόματα και ένα σχέδιο το οποίο μπορεί να ακολουθήσει κάθε σχολείο ώστε να γίνει αποτελεσματικό. Τα σχολεία διαφέρουν στη σύσταση του μαθητικού τους δυναμικού, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διαφορετικές ανάγκες στους μαθητές. Επίσης τα σχολεία διαφέρουν σε ό,τι αφορά τις αξίες της κοινότητας στην οποία είναι ενσωματωμένα. Για τους λόγους αυτούς ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου πρέπει να βρουν τρόπους να προσαρμόσουν τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου τους, για να μπορέσουν να προγραμματίσουν κατάλληλα και να εφαρμόσουν το καλύτερο δυνατό σχέδιο βελτίωσης για το σχολείο τους (Davis 1989, στους Πασιαρδή & Πασιαρδή, 2000: 20). Βέβαια αξίζει να σημειώσουμε ότι η βελτίωση των σχολείων εξαρτάται από το χειρισμό εκείνων των παραγόντων που τη διαμορφώνουν. Σύμφωνα με τον Deal για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των σχολείων απαιτείται να οικοδομηθούν και να ανασχηματιστούν οι κρυφοί, θεωρούμενοι ως δεδομένοι κανόνες που διέπουν την καθημερινή συμπεριφορά (Deal 1985, στην Παπαναούμ, 1995: 43).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και οι ίσες ευκαιρίες για όλους κάνουν ένα σχολείο αποτελεσματικότερο από ένα άλλο (Πασιαρδή, 2001). Ωστόσο είναι εμφανές ότι δεν έχουν ακόμη αποδώσει εκείνες οι προσπάθειες που δίνουν έμφαση στο απρόβλεπτο της ανθρώπινης συμπεριφοράς και στο αστάθμητο της σχολικής πραγματικότητας. Είναι απαραίτητο να συλλεχθούν απτά, μετρήσιμα στοιχεία για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας. Προκειμένου να γίνει αυτό απαιτείται η συλλογή δεδομένων τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον όσο και στον εξωτερικό περίγυρο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Δείγματα τέτοιων προσπαθειών αποτελούν οι μελέτες του ΟΟΣΑ (1995), η Λευκή Βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την παιδεία και η ανάπτυξη

δεικτών ποιότητας που αγκαλιάζουν θεματικές περιοχές όπως η διαχείριση και αξιοποίηση πόρων, οι σχέσεις και η σχολική κουλτούρα, οι διαδικασίες και το αποτέλεσμα τους. Στο επόμενο κεφάλαιο θα προσεγγιστεί η γενική έννοια του σχολικού κλίματος ως σημαντικού παράγοντα για την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού.

3. Το σχολικό κλίμα

Σ' έναν κόσμο που διαρκώς μεταβάλλεται λόγω ραγδαίων επιστημονικών, τεχνολογικών και κοινωνικών εξελίξεων, δημιουργείται η επιτακτική ανάγκη για αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό των σκοπών και στόχων του σχολείου. Ο Kress (1999), υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στην πρόκληση της συνεχούς προσαρμογής σ' έναν κόσμο ασταθή. Το σχολείο ως ο κυρίαρχος χώρος παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων καλείται να καλύψει αποτελεσματικά τις νέες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτής της απαίτησης εντάσσεται η ανάγκη βελτίωσης όλων των παραγόντων που συμβάλλουν σ' αυτή την κατεύθυνση. Το σχολικό κλίμα συγκαταλέγεται ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανότητα μια σχολική μονάδα να είναι αποτελεσματική μαζί με την εκπαιδευτική ηγεσία, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τους, το διδακτικό έργο, τη σχολική επίδοση και τη συμμετοχή των γονέων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Πώς όμως μπορούμε να οριοθετήσουμε το νοηματικό περιεχόμενο της έννοιας σχολικό κλίμα;

Η διεθνής βιβλιογραφία μας παρέχει μια ποικιλία ορισμών σύμφωνα με τους οποίους το **σχολικό κλίμα** είναι :

- ✓ ένα σύνολο από εσωτερικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν οργανισμό από έναν άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα είναι μια σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολείου στο σύνολό του, που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, περιγράφει τις συλλογικές τους αντιλήψεις για τη συμπεριφορά και επηρεάζει τη στάση και συμπεριφορά τους στο σχολείο (Hoy & Miskel, 2005). ✓
- ✓ η καρδιά και η ψυχή ενός σχολείου. Εννοείται εκείνη η ποιότητα του σχολείου που βοηθά το κάθε άτομο να βιώνει την αίσθηση της προσωπικής αξίας, αξιοπρέπειας και σημαντικότητας, ενώ ταυτόχρονα βοηθά τη δημιουργία της αίσθησης του “ανήκειν” σε κάτι, πέρα από τους εαυτούς μας (Freiberg & Stein, 1999).

- ✓ η κοινωνική ατμόσφαιρα του μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές αποκτούν διαφορετικές εμπειρίες, ανάλογα με τις κατευθύνσεις που δίνονται από τους δασκάλους και τη διεύθυνση (Moos, 1979). ✓
- ✓ είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο· σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Sergiovanni & Starratt, 1998). ✓
- ✓ οι παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές, το ήθος των μελών μιας σχολικής κοινότητας (McBeath, 1999).
- ✓ ο χαρακτήρας του σχολείου που προσδιορίζεται από το αξιακό σύστημα με το οποίο αποτιμώνται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες, οι άγραφοι κανόνες διαγωγής και το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών (Everard & Morris, 1999).
- ✓ το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Το κλίμα για έναν οργανισμό είναι ό,τι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Πασιαρδή, 2001).
- ✓ η ποιότητα και η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου και των μαθητών, μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των ίδιων των μελών του προσωπικού του σχολείου καθώς και μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου, των γονέων και της κοινότητας (Emmons στους Snowden & Gorton, 2002: 123).
- ✓ ένα σύνολο αξιών, πιστεύω, προτύπων, υποθέσεων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα όλα τα μέλη του οργανισμού (Ζαβλανός, 2003). ✓

Το σχολικό κλίμα έχει τεθεί ως αντικείμενο έρευνας για πολλά έτη και συνεχίζει να εξετάζεται και να επαναπροσδιορίζεται εξαιτίας των σημαντικών επιδράσεών του στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο κλίμα μιας σχολικής μονάδας είναι εκτενή και σύνθετα. Κατά συνέπεια, οι ερευνητές έχουν προσδιορίσει τους ακόλουθους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα:

- τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών,

- τις αντιλήψεις των μαθητών και των δασκάλων για το περιβάλλον ή την προσωπικότητα του σχολείου τους,
- περιβαλλοντικούς παράγοντες (όπως τα κτίρια, οι τάξεις και τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία),
- τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα,
- το αίσθημα ασφάλειας και μεγέθους σχολείου,
- τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ μαθητών και δασκάλων (Marshall, 2007).

Είναι σαφές, ότι το σχολικό κλίμα είναι πολυδιάστατο και επηρεάζει πολλά άτομα, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των γονέων, του σχολικού προσωπικού και της κοινότητας (Marshall, 2007). Σύμφωνα με τον Cohen, το σχολικό κλίμα ουσιαστικά απεικονίζει την υποκειμενική εμπειρία στο σχολείο (Cohen, 2006). Επιπλέον, το σχολικό κλίμα μπορεί να ασκεί μια θετική επιρροή στην εκπαιδευτική διαδικασία ή να αποτελεί αντίθετα ένα σημαντικό εμπόδιο στη μάθηση (Freiberg, 1998). Συχνά, γίνεται λόγος για σχολικές μονάδες με καλή ατμόσφαιρα, με ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα ή αντίθετα με καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα. Ουσιαστικά αυτοί οι χαρακτηρισμοί που περιγράφουν ανθρώπινες σχέσεις και περιβάλλον εργασίας είναι υποκειμενικοί. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Ζαβλανός (1999: 314) το κλίμα μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι δάσκαλοι, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι αναγκαστικά αυτό που είναι στην πραγματικότητα.

Για την περιγραφή της εικόνας ενός σχολείου, έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλες ονομασίες, όπως “χαρακτήρας του οργανισμού”, “περιβάλλον”, “ατμόσφαιρα”, “ιδεολογία”, “κουλτούρα” (Hoy & Miskel, 2005). Ιδιαίτερα η έννοια της κουλτούρας θεωρείται ταυτόσημη με την έννοια του σχολικού κλίματος. Οι περισσότεροι ερευνητές εκφράζουν την άποψη ότι το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να θεωρηθεί υποσύνολο της κουλτούρας, η οποία επηρεάζει το κλίμα (Πασιαρδή, 2001). Οι Bylach, Lunenberg & McCallon (1995) θεωρούν την κουλτούρα ως τις ψυχολογικές παραμέτρους και το σχολικό κλίμα ως τις οργανωτικές παραμέτρους που χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα ενός οργανισμού. Η σχολική κουλτούρα είναι “οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές

που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες” (Πασιαρδή, 2004: 150).

Η σπουδαιότητα της κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς έχει τονιστεί από διάφορους μελετητές. Η κουλτούρα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού, επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και γενικότερα την αποτελεσματικότητά της (Kowalski & Reitzug, 1993). Το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα διαδραματίζουν πολύ σημαντικούς ρόλους στην ενθάρρυνση και δημιουργία μιας αλλαγής απαραίτητης σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και πιστεύω μια θετική στάση απέναντι στην αλλαγή. Το κλίμα από την άλλη πλευρά ενθαρρύνει τις ερμηνείες της κουλτούρας, οι οποίες μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες. Η έννοια της κουλτούρας είναι στενά “συνδεμένη” με την έννοια του κλίματος, γιατί το κλίμα είναι ουσιαστικά η ερμηνεία της κουλτούρας (Kowalski & Reitzug, 1993).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε χρησιμοποιώντας τα λόγια του Robins στους Hoy & Miskel (2005) ότι η κουλτούρα:

- ✓ βοηθά στη διάκριση των οργανισμών
- ✓ προσδίδει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας
- ✓ ενισχύει το αίσθημα αφοσίωσης σ’ αυτόν
- ✓ ενδυναμώνει τη σταθερότητα του συστήματος
- ✓ λειτουργεί ως “κοινωνική κόλλα” που ενώνει τον οργανισμό παρέχοντάς τα τις κατάλληλες νόρμες συμπεριφοράς.

Κατά την Πασιαρδή (2001), το κάθε σχολείο αναπτύσσει το δικό του κλίμα εργασίας. Γενικά, θα λέγαμε πως οι διαφορές τόσο ως προς τις αξίες, τις ιδεολογίες και τις πεποιθήσεις, όσο και προς τα προγράμματα, τη δομή, τους στόχους, τους κανόνες και την υλικοτεχνική υποδομή, είναι αυτές που κάνουν τα σχολεία να διαφέρουν μεταξύ τους με αποτέλεσμα κάποια από αυτά να είναι περιζήτητα ενώ άλλα ακριβώς το αντίθετο. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που κάποια σχολεία έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό προς εύρεση καλύτερων συνθηκών εργασίας. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2002), η οργανωτική δομή, το μέγεθος, το εξωτερικό περιβάλλον και οι ατομικές διαφορές των

ανθρώπων ευθύνονται για το ποιόν του σχολικού κλίματος, το οποίο είναι απαραίτητο συστατικό της ταυτότητάς του.

↓
Η National Association of Elementary School Principals (1990) κατέγραψε τα παρακάτω έξι απαραίτητα συστατικά του σχολικού κλίματος: 1) ατμόσφαιρα φροντίδας που διακατέχει το σχολείο, 2) σεβασμός των ατομικών διαφορών, 3) υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης, 4) υψηλό ηθικό των δασκάλων, 5) έμφαση στην κοινωνική ανάπτυξη και 6) έμφαση στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Ακόμη, για την αποτίμηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα η θεματική περιοχή “σχέσεις-κλίμα” αναλύεται σε έξι δείκτες που καλύπτουν τις εξής πτυχές: 1) φυσιογνωμία της μονάδας, 2) σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, 3) σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, 4) σχέσεις μαθητών μεταξύ τους, 5) σχέσεις σχολείου-γονέων και 6) σχέσεις σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον (Ματθαίου κ.α., 2000).

Η ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα αποτυπώνεται σε 4 βασικές παραμέτρους: α) την επικοινωνία, β) τη συνεργασία, γ) την οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού και δ) τους μαθητές (Πασιαρδή, 2001). Οι Manning και Saddlemire συμπεριλαμβάνουν στις πτυχές του σχολικού κλίματος την αμοιβαία υποχρέωση και την ανησυχία για το σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων (Manning & Saddlemire, 1996).

Πολλοί ερευνητές έχουν αναπτύξει διάφορους τρόπους μέτρησης του σχολικού κλίματος όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, κύκλους μελέτης, κ.α. Η εξέταση αυτών των μέτρων και των ιδιοτήτων που αξιολογούνται, παρέχει λεπτομέρειες για τη φύση του σχολικού κλίματος. Οι Halpin & Croft, Hoy & Miskel, Hoy & Clover (OCDQ, OHI-E, κ.α.) και Freiberg κατασκεύασαν ερευνητικά εργαλεία για να προσδιορίσουν τον τύπο του σχολικού κλίματος. Για τα ελληνικά δεδομένα η βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη και η μόνη μεγάλη σε έκταση έρευνα είναι αυτή της Καβούρη σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε το 1998. Πιο εκτεταμένη αναφορά και ανασκόπηση των μεθόδων και εργαλείων μέτρησης θα γίνει σε επόμενο στάδιο της εργασίας μας.

3.1 Οι τύποι του σχολικού κλίματος

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια του σχολικού κλίματος και η σπουδαιότητά του στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, απασχόλησε πολλούς μελετητές. Το

γεγονός όμως, ότι το σχολικό κλίμα μελετάται και περιγράφεται με διάφορους τρόπους από τους ερευνητές, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ τους ως προς τις διαστάσεις που καθορίζουν το κλίμα μιας σχολικής μονάδας. Αξίζει βέβαια να επισημάνουμε ότι η έρευνα των προηγούμενων χρόνων σχετικά με το σχολικό κλίμα προσέφερε στην καινούργια γενιά ερευνητών χρήσιμα συμπεράσματα για τους τύπους που αυτό προσλαμβάνει.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι Halpin & Croft (1963), διακρίνουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος που είναι οι εξής:

α) Το ανοιχτό κλίμα. Σ' αυτόν τον τύπο κλίματος ανήκουν τα σχολεία που ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό συνεργάζονται στενά και αρμονικά. Οι σχέσεις μεταξύ διοικούντος και διοικούμενων χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια και ελευθερία.

β) Το αυτόνομο κλίμα. Η μορφή αυτού του τύπου κλίματος αναφέρεται σε σχολεία που διακρίνονται από 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. Παράλληλα ο διευθυντής ασκεί μικρό έλεγχο στα μέλη της κοινότητας.

γ) Το ελεγχόμενο κλίμα. Σ' αυτήν την κατηγορία κλίματος ανήκουν τα σχολεία που στρέφονται αποκλειστικά στην εκτέλεση του καθήκοντος και αδιαφορούν για τις κοινωνικές ανάγκες των μελών τους.

δ) Το οικείο κλίμα. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τα σχολεία στα οποία κυριαρχούν φιλικές σχέσεις των μελών. Ακόμη τα μέλη 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 την απουσία κοινωνικών σχέσεων.

στ) Το κλειστό κλίμα. Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν τα σχολεία που χαρακτηρίζονται από ψυχρές και τυπικές επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των μελών τους (Σαΐτης, 2002).

Οι Hoy & Clover (1986), προκειμένου να εντοπίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα, περιόρισαν τους τύπους του σχολικού κλίματος σε τέσσερις. Έτσι κάνουν λόγο για **κλειστό κλίμα**, όταν οι

εκπαιδευτικοί αδιαφορούν στην κατευθυντήρια στάση του ηγέτη τους, για *ανοιχτό κλίμα*, όταν τα μέλη της σχολικής κοινότητας συνεργάζονται μεταξύ τους και στηρίζονται από έναν δημοκρατικό ηγέτη, για *κλίμα αποστασιοποίησης*, όταν ο διευθυντής και το προσωπικό απλά συμβιώνουν χωρίς ενδιαφέρον για επαφή και συνεργασία και *κλίμα ενεργούς εμπλοκής*, όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για δράση προκειμένου να δημιουργήσουν, αγνοώντας την κλειστή στάση των διευθυντών.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), υπό το πρίσμα των σχέσεων διευθυντή και σχολείου, τρία είναι τα είδη του σχολικού κλίματος που προσδιορίζουν την ισορροπία μεταξύ διοίκησης και προσωπικού. Το *τυπικό-απρόσωπο κλίμα* συναντάται σε χώρους όπου οι σχέσεις υπαγορεύονται από τις γραφειοκρατικές δομές. Στο πλαίσιο αυτού του κλίματος η προσωπική επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών του οργανισμού υπονομεύονται από τις τυπικές σχέσεις. Το *άτονο κλίμα* χαρακτηρίζει τα σχολεία 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 στο χώρο του σχολείου. Το σχολείο στο οποίο επικρατεί ένα άτονο κλίμα, αδυνατεί να επιτελέσει την πολύπλευρη αποστολή του και αυτό αποβαίνει σε βάρος των μαθητών και κατά συνέπεια και των γνώσεων που πρέπει να αποκτηθούν. Τέλος, το *τυπικό-προσωπικό κλίμα* χαρακτηρίζει τα σχολεία που είναι οργανωμένα με δημοκρατικούς τρόπους. Το κλίμα αυτό προκύπτει όταν επικρατεί ισορροπία μεταξύ εξωτερικού και εσωτερικού συστήματος με αποτέλεσμα να προάγεται η συνεργασία και η ανάδειξη ηγετών που θα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.

Παρουσιάζοντας τα είδη κλίματος που αναφέρθηκαν, διαπιστώνεται ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά, θέτοντας υψηλούς αλλά πραγματοποιήσιμους στόχους. Οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση σ' ένα περιβάλλον ευχάριστο και μεθοδικό. Οι διευθυντές έχουν όραμα για το σχολείο του οποίου ηγούνται και κάνουν κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε αυτό να πραγματοποιηθεί. Σ' ένα σχολείο με θετικό κλίμα η συμπεριφορά του διευθυντή είναι υποστηρικτική και ισόνομη και όχι κατευθυντήρια ή περιοριστική. Γενικά ένα σχολείο με θετικό σχολικό κλίμα, είναι οργανωμένο με δημοκρατικούς τρόπους και υπάρχει ισορροπία μεταξύ εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος με αποτέλεσμα να στέφεται με επιτυχία το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του.

Όλες οι αναλύσεις που αναφέρονται στο σχολικό κλίμα υπαγορεύουν μια προσεκτική αντιμετώπιση του θέματος, αφού το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα καθώς και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Menon & Christou, 2002). Δεδομένου ότι η έρευνα συνεχίζεται και προστίθενται συνέχεια καινούργιες πηγές προκειμένου να διερευνηθεί η πολυπλοκότητα των σχέσεων στο σχολικό χώρο, αναμενόμενο είναι να προκύψουν νέοι τύποι σχολικού κλίματος στο μέλλον καθώς ολοένα και αυξάνεται το ενδιαφέρον της κοινωνίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Freiberg & Stein, 1999).

3.2 Η ανάγκη για διερεύνηση του σχολικού κλίματος

Όλοι στις μέρες μας γνωρίζουμε ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρουσιάζει σοβαρές αδυναμίες και ελλείψεις, με αποτέλεσμα να μην υλοποιούνται οι στόχοι του σχολείου σχετικά με την ολοκληρωμένη μόρφωση των πολιτών. Οι περισσότερες αλλαγές που κατά καιρούς γίνονται δεν είναι αποτελεσματικές, γιατί καμία αλλαγή δεν επιδιώκει τη βελτίωση όλων των παραγόντων που συντελούν στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Σήμερα υποστηρίζεται όλο και περισσότερο ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ίδια τη σχολική μονάδα, καθώς εκεί πραγματοποιείται ή ακυρώνεται ό,τι το θεσμικό πλαίσιο επιτάσσει. Η σύγχρονη εκπαίδευση έχοντας αντιληφθεί την αξία της ως μακροχρόνια επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Σαϊτή, 2000) έχει αναθέσει στην εκπαιδευτική έρευνα την αποστολή να εντοπίσει τα αδύνατα σημεία και να προχωρήσει στη βελτίωσή τους. Η νέα κοινωνική πραγματικότητα, εξάλλου, απαιτεί από τα άτομα να έχουν σημαντικές δεξιότητες και ικανότητες. Ο κύριος μοχλός ανάπτυξης μιας χώρας είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και μόνο με τη συνεχή βελτίωσή του μπορεί να υπάρξει βελτίωση σε όλους τους τομείς.

Στις μέρες μας, δίνεται μεγάλη προτεραιότητα στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σε μια προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ανάπτυξη της “ταυτότητας” του κάθε συγκεκριμένου σχολείου. Τα σχολεία του 21ου αιώνα πρέπει να δίνουν έμφαση στις ανάγκες των μαθητών, στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών και στη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη η ποιότητα στη μάθηση απαιτεί από τη διοίκηση να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ύπαρξη κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλα τα μέλη που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση στο χώρο του σχολείου.

Οι περισσότερες μελέτες και έρευνες που έγιναν σχετικά με την κουλτούρα και το σχολικό κλίμα των εκπαιδευτικών οργανισμών, ξεκίνησαν από την ανάγκη των επιστημόνων να εντοπίσουν τα σημεία αλλαγής της σχολικής πραγματικότητας προκειμένου να ικανοποιηθεί η γενική απαίτηση για συνεχή βελτίωση (Gray et al., 1999). Είναι γεγονός ότι τα σχολεία σε όλο τον κόσμο έχουν ομοιότητες ως προς την οργάνωση, τον τρόπο λειτουργίας τους καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Φαίνεται ότι η τεχνολογική επανάσταση έχει αλλάξει μόνο επιφανειακά την καθημερινή λειτουργία και τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις και ο λόγος για αυτή την απροθυμία για αλλαγή οφείλεται εν μέρει και στην έλλειψη ανατροφοδότησης (Freiberg & Stein, 1998).

Εφόσον μας απασχολεί ιδιαίτερα η ελληνική πραγματικότητα, η ανάγνωση εκθέσεων του ΟΟΣΑ για την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία μας είναι με λίγα λόγια απογοητευτική. Αν και τα στοιχεία προέρχονται από μία έρευνα του 1995 ελάχιστα πράγματα έχουν αλλάξει. Βασικά μειονεκτήματα που έχουν αναγνωριστεί είναι:

- Η εμμονή σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης (παπαγαλία) και η έλλειψη ελευθερίας της έκφρασης.
- Οι λίγες ενδείξεις δημιουργίας στα πληκτικά σχολικά κτίρια
- Η έμμεση απόρριψη του δημόσιου σχολείου και η στροφή στο ιδιωτικό σύστημα.

Αυτή η αναποτελεσματικότητα που παρατηρείται στον εκπαιδευτικό χώρο επιβάλλεται να αλλάξει, επεμβαίνοντας στις περιοχές των προβλημάτων και ενισχύοντας τους παράγοντες εκείνους που ευθύνονται για την νοσηρή κατάστασή του. Το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν το αποτελεσματικό σχολείο, εφόσον προσδιορίζει την ποιότητα της ατμόσφαιρας, την οργανωτική και διοικητική κατάσταση, τις σχέσεις προϊσταμένων-υφισταμένων, δασκάλων-μαθητών, σχολείου-γονέων, σχολείου-τοπικής κοινωνίας. Το σχολικό κλίμα, όπως έχει αποδειχτεί από διάφορους ερευνητές έχει επιπτώσεις σε πολλές περιοχές της εκπαιδευτικής πράξης. Για παράδειγμα, ένα θετικό σχολικό κλίμα έχει συνδεθεί με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθημάτων για τους μαθητές. Επιπλέον το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με υψηλότερες επιδόσεις, με υψηλές προσδοκίες, με φιλοδοξίες, με υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση, με αφοσίωση και δέσμευση, με λιγότερη ανησυχία, κατάθλιψη και μοναξιά (Scales & Leffert, 1999).

Οι Taylor & Tashakkori (1995), όσον αφορά τους ρόλους των δασκάλων και των διοικητών, διαπίστωσαν ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με την αυξανόμενη ικανοποίηση από την εργασία. Στους Snowden et al., (2002) το κλίμα ενός σχολείου παρομοιάζεται με το κλίμα του φυσικού κόσμου. Έτσι όπως το δεύτερο μπορεί να επηρεάσει τα φυτά, ώστε αυτά είτε να ευδοκιμήσουν είτε να μαραθούν, μπορεί και το πρώτο να έχει ιδιαίτερη επίδραση στο ηθικό, τη μάθηση και την παραγωγικότητα ενός σχολείου. Η παρακίνηση του προσωπικού και η διάθεσή του για ενεργό εμπλοκή στα δρώμενα του σχολείου, οι αποφάσεις για υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων και η εισαγωγή καινοτομιών επηρεάζονται άμεσα από το κλίμα συνεργασίας, ασφάλειας, αναγνώρισης και υποστήριξης που προσφέρει ένα θετικό κλίμα. Η επικοινωνία και η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας παρεμποδίζεται ή προάγεται σε ανάλογες συνθήκες προκαθορίζοντας την εξέλιξή της μέσα στο χρόνο.

Η ελληνική εκπαίδευση είναι επιτακτική ανάγκη να καταστεί ικανή να προσαρμόζεται και να αναπροσαρμόζεται σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Μια τέτοια ευελιξία προϋποθέτει γνώση της σημερινής πραγματικότητας στην εκπαίδευση. Είναι αναγκαία μια συστηματική καταγραφή των προβλημάτων και των δυσκολιών που συναντώνται καθημερινά στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να ξεπεραστούν, προκειμένου να μπορέσει το σχολείο να ανταποκριθεί στο ρόλο του, όπως αυτός διαγράφεται από τις διεθνείς εξελίξεις. Στο πλαίσιο αυτής της αναγκαιότητας εντάσσεται η ανάγκη για τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος ως καθοριστικού παράγοντα για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και ο προσδιορισμός εκείνων των προβληματικών στοιχείων που προκαλούν νοσηρότητα και που επιβάλλεται κατά συνέπεια να βελτιωθούν.

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

Στην αυγή του νέου αιώνα τίθεται ως ζητούμενο ο επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης σε επίπεδο αρχών, επιδιώξεων και πρακτικών με βάση το όραμα για ένα καλύτερο μέλλον των κοινωνιών. Επίκεντρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ο νέος πολίτης, ο οποίος θα μπορεί να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αλλαγές στη σύγχρονη πραγματικότητα και να θέτει τις βάσεις για την πραγματικότητα που οραματίζεται (Δασκολιά, 2002α).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης και του σχολείου ειδικότερα θα είναι να παρέχει στους εκπαιδευόμενους τις γνώσεις, να καλλιεργεί τις στάσεις και να αναπτύσσει τις ικανότητες

εκείνες που τους είναι απαραίτητες για να μπορούν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τον κόσμο γύρω τους και τη θέση τους μέσα σ' αυτόν (European Commission, 1995), αλλά και να φαντάζονται το μέλλον που προτιμούν και να επιχειρούν να το δημιουργήσουν (Ali Khan, 1996). Εξάλλου, είναι κοινώς αποδεκτό, ότι η εκπαίδευση αποτελεί μέρος του συνολικού προβλήματος αλλά και της λύσης αυτού. Συνεπώς, αν είναι να εκπληρώσει τη δυνατότητά της ως παράγοντα αλλαγής, χρειάζεται να αποτελέσει και η ίδια το αντικείμενο της αλλαγής (Sterling, 1996).

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί ερευνητές εντείνουν τις προσπάθειές τους για την εύρεση των παραμέτρων εκείνων που καθιστούν τα σχολεία πιο αποτελεσματικά, καθώς αυτό είναι μια γενική απαίτηση των συνθηκών της σημερινής κοινωνίας. Με πρωτοπόρες χώρες την Αγγλία, τις Η.Π.Α. και την Αυστραλία (Πασιαρδή, 2001), η έννοια του σχολικού κλίματος αναδεικνύεται ως βασική παράμετρος της ζητούμενης σχολικής αποτελεσματικότητας. 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) που πυροδότησε μια σειρά νέων ερευνών από άλλους επιστήμονες του χώρου. Στο συγκεκριμένο εργαλείο η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους πρώτους, εκτιμάται με τέτοιο τρόπο ώστε προκύπτουν οκτώ διαστάσεις που περιγράφουν την ατμόσφαιρα ενός σχολικού περιβάλλοντος. Μέσα από ένα σύνολο 64 ερωτήσεων οι Halpin & Croft προσπάθησαν να εντοπίσουν κατά πόσο οι εργαζόμενοι σ' έναν οργανισμό είναι αφοσιωμένοι στο έργο τους ή όχι (engagement /disengagement), αν αισθάνονται να περιορίζεται ο ρόλος τους λόγω της γραφειοκρατίας και του ιεραρχικού ελέγχου (hindrance), αν απορρέει ευχαρίστηση από την εργασία τους (esprit) και αν βιώνεται οικειότητα μεταξύ των συναδέλφων (intimacy). Αντίστοιχα, υπολογίζεται η απόσταση που διατηρεί ο διευθυντής από το προσωπικό (alloofness), η εμμονή του στο παραγόμενο έργο (production emphasis) ή η επίδειξη εμπιστοσύνης (trust) ως κυρίαρχο μοντέλο συμπεριφοράς και, τέλος, η προσπάθεια κάλυψης των αναγκών του προσωπικού του σχολείου του (consideration), (Hoy & Clover, 1986).

Οι Hoy, Tarter και Kottkamp (1991), περιόρισαν αυτές τις διαστάσεις σε έξι και κάνουν λόγο για ανοιχτό και κλειστό σχολικό κλίμα που διαβαθμίζεται ενδιάμεσα σε αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο και πατερναλιστικό. Το 1986 οι Hoy & Clover έχοντας διαπιστώσει την ύπαρξη ασαφειών και αναξιοπιστίας ορισμένων στοιχείων 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 για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και OSDQ-SE για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σε ένα ανοικτό σχολικό κλίμα, όπως ήδη αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, επικρατούν αυθεντικές φιλικές σχέσεις, καλή επικοινωνία, συνεργασία, σεβασμός, αναγνώριση των προσωπικών ικανοτήτων όλων των μελών, έπαινος και αποφυγή της τυπικότητας. Αντίθετα, σε μια σχολική μονάδα με κλειστό σχολικό κλίμα πρωταγωνιστούν το αίσθημα της ρουτίνας, ο περιορισμός και η ακαμψία, το χαμηλό αίσθημα αφοσίωσης και η έλλειψη στενών και φιλικών σχέσεων. Αντίστοιχα, μιλάμε για κλίμα συμμετοχής / αφοσίωσης (Καβούρη, 1998), όταν η ηγεσία αδυνατεί να επιβληθεί σε ένα σύνολο αφοσιωμένων εκπαιδευτικών και καταφεύγει σε αυταρχικά και ανελαστικά στυλ ηγεσίας που δε λαμβάνονται ωστόσο σοβαρά από προσωπικό με υψηλό δείκτη συνοχής και συναδελφικότητας. Στο κλίμα αποχής / αποφυγής (disengaged climate) παρόλο που ο διευθυντής υποστηρίζει και φροντίζει το προσωπικό και το απαλλάσσει από επιπλέον καθήκοντα αντιμετωπίζει από την πλευρά του προσωπικού την απάθεια και την απροθυμία καθώς και τη μειωμένη διάθεση για συνεργασία και συμμετοχή.

Η έρευνα των τελευταίων 30 χρόνων επιβεβαιώνει ότι το σχολικό κλίμα διερευνήθηκε με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους καθώς και διαφορετικά σημεία εστίασης. Ο Jerome Freiberg (1999) στο βιβλίο του “School Climate Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments” προσπάθησε να συγκεντρώσει διαφορετικά εργαλεία και έρευνες που αφορούν εκπαιδευτικούς 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”.

Πολλοί ερευνητές, όπως οι Brookover, Hoy, Tarter, Kottkamp, Rogers, Freiberg, Fashola και Slavin, ασχολήθηκαν είτε με την άμεση είτε με την έμμεση μέτρηση και τον προσδιορισμό των παραγόντων που συντελούν στην αποδοτικότητα ενός σχολείου. Σύμφωνα με τον Freiberg (1998) η αλληλεπίδραση των διαφόρων παραγόντων του κλίματος

των σχολείων και των τάξεων μπορούν να δημιουργήσουν ένα πνεύμα υποστήριξης που επιτρέπει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να διδάξουν και να μάθουν σε βέλπιστα επίπεδα. Ο Taylor (2008), επισημαίνει ότι χρειάζεται περισσότερη μελέτη στον τρόπο με τον οποίο συνδέεται κάθε στοιχείο του σχολικού κλίματος ξεχωριστά με την αποδοτικότητα των μαθητών και κατ' επέκταση με την αποδοτικότητα του σχολείου. Ο συνδυασμός πολλών οπτικών γωνιών, η συγκέντρωση πληροφοριών από διαφορετικές ομάδες ενδιαφέροντος γύρω από το φυσικό, οργανωτικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας φωτογραφίζουν το φαινόμενο του σχολικού κλίματος (Keefe, Kelley, & Miller, 1985).

Στο διεθνή χώρο αναφέρονται οι έρευνες των Thomas (1972) στην Αυστραλία, Brookover (1979) και Keefe (1992) στις Η.Π.Α., Cheng (1986) στο Hong Kong και Mortimore (1998) στη Μεγάλη Βρετανία που εμφανίζουν τα σχολεία μοιρασμένα μεταξύ ανοικτού και κλειστού κλίματος (Καβούρη, 1998). Η μελέτη του John Schweitzer (2003) στα σχολεία του Ντιτρόιτ (Detroit) έδειξε ότι όταν οι μαθητές διακατέχονταν από μια αίσθηση κοινότητας και ένταξης πετύχαιναν τα υψηλότερα αποτελέσματα στις εξετάσεις. Έρευνες, επίσης, που διεξήχθησαν σε σχολικές περιφέρειες πολλών κρατών όπως του Houston και των Η.Π.Α. από τους Stevens και Sanchez κατά τη χρονική περίοδο 1991-1994 ή του Ισραήλ από τους Ben-Peretz, Schonmann και Kupermintz αποδεικνύουν το έντονο ενδιαφέρον που εκδηλώνεται από τη βάση του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, το οποίο επιθυμεί να βελτιωθεί (Freiberg, 1999).

Στην Ελλάδα, η πρώτη προσπάθεια αποτύπωσης του σχολικού κλίματος έγινε από την Παναγιώτα Καβούρη (1998) σε μια έρευνα που συμπεριλάμβανε 42 πολυθέσια δημοτικά σχολεία της Αττικής. Στα περισσότερα δημοτικά σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα εντοπίζεται η ύπαρξη σχεδόν απαθούς ή σχεδόν κλειστού ή κλειστού κλίματος. Η ερευνήτρια στα συμπεράσματά της αναδεικνύει ως κύρια χαρακτηριστικά της έρευνάς της, τη σύγχυση που διακρίνει τους διευθυντές σχετικά με το ρόλο και τη συμπεριφορά τους καθώς και την απάθεια των εκπαιδευτικών που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που συμμετείχαν σ' αυτή. Η κατάσταση αυτή οφείλεται στην έλλειψη σωστού προγραμματισμού από το κράτος 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.

Σημαντική κατά την κρίση μας θεωρείται η προσπάθεια των Ματθαίου κ.ά. (2000), οι οποίοι κατά την ενασχόλησή τους με τη δημιουργία ενός οδηγού αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου μέσω της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, μας παρέχουν σαφείς οδηγίες για την κατασκευή ερωτηματολογίων. Ειδικότερα, η θεματική περιοχή που αναφέρεται στο σχολικό κλίμα περιλαμβάνει ένα σύνολο παραμέτρων όπως τη φυσιογνωμία του σχολείου σύμφωνα με τις βασικές παιδαγωγικές αρχές και αξίες, τους κανόνες δεοντολογίας και τα χαρακτηριστικά που κάνουν κάθε σχολείο ξεχωριστό, τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους, του σχολείου και των γονέων, του σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον.

Αξιόλογες είναι, επίσης, οι έρευνες της Πασιαρδή στην Κύπρο. Η πρώτη έρευνα έγινε σε 765 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους (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” (Πασιαρδή, 2006).

Όλες οι έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω δικαιολογούν το ενδιαφέρον των επιστημόνων για τη διερεύνηση του πολυδιάστατου χαρακτήρα του σχολικού κλίματος, καθώς αυτό είναι κυρίαρχος παράγοντας της αποδοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από όσα αναφέραμε, διαπιστώνεται η σύγκλιση των ερευνητών προς την κατεύθυνση της πολύπλευρης διερεύνησης όλων των παραγόντων που σχετίζονται με τη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος καθώς και των αλληλεπιδράσεών τους. Το θεωρητικό πλαίσιο, εντός του οποίου μια ερευνητική προσπάθεια θα πρέπει να διενεργηθεί, θα πρέπει να ορίζεται από τις απόψεις όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή πρώτιστα των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των γονέων καθώς και του κοινωνικού περίγυρου γενικά. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα των ερευνών αποτελούν μια σημαντική πηγή πληροφόρησης για κάθε νέο μελετητή του σχολικού κλίματος, δίνοντάς του την ώθηση να προχωρήσει την έρευνα παραπέρα, ανιχνεύοντας νέα πεδία τα οποία χρήζουν βελτίωσης και αλλαγής με στόχο την απόδοση και ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συνολικά. Στο πλαίσιο της παραπάνω άποψης εντάσσεται και η δική

μας μελέτη σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι παράμετροι του σχολικού κλίματος που χρειάζονται βελτίωση στα δημοτικά σχολεία του Δήμου Θεσσαλονίκης.

ΜΕΡΟΣ Β' – ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Όπως ήδη αναφέραμε εκτενώς στα προηγούμενα κεφάλαια, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει αρκετές έρευνες που κατέδειξαν μερικούς από τους παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου και που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο αποτελεσματικό. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι και το σχολικό κλίμα, το οποίο αποδείχτηκε ότι μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις σε πολλές περιοχές και ανθρώπους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη. Πολυάριθμες μελέτες σε παγκόσμιο επίπεδο τεκμηριώνουν αφενός τη σημασία του σχολικού κλίματος και αφετέρου την πολυπλοκότητά του. Εξαιτίας αυτής της τεκμηρίωσης, οι διάφοροι ερευνητές μελετούν το σχολικό κλίμα από διαφορετικές πλευρές και με διαφορετικό τρόπο προκειμένου να προσεγγίσουν όσο το δυνατόν περισσότερο την έννοια του σχολικού κλίματος, τη σημασία του, τα συστατικά του στοιχεία, καθώς και τους παράγοντες με τους οποίους βρίσκεται σε αλληλεπίδραση.

Το σχολικό κλίμα, ως αντικείμενο έρευνας, παρουσιάζει σημαντικά κενά στην ελληνόγλωσση παιδαγωγική βιβλιογραφία. Η μόνη αξιόλογη ερευνητική προσπάθεια είναι αυτή της Παναγιώτας Καβούρη το 1998, σχετικά με τον τρόπο που μπορούμε να εντοπίσουμε το οργανωτικό κλίμα στα δημοτικά σχολεία της Αττικής. Αφενός η μεγάλη σημασία του σχολικού κλίματος για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και αφετέρου η έλλειψη αντίστοιχης έρευνας στον ελληνικό χώρο, αποτέλεσαν το έναυσμα για την παρούσα μελέτη. Ένας ακόμη βασικός λόγος επιλογής της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας είναι και η προσωπική διαπίστωση της ερευνήτριας –κατόπι εικοσάχρονης υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- ότι το σχολικό κλίμα είναι καθοριστικός παράγοντας για την ευχαρίστηση ή τη δυσαρέσκεια του εκπαιδευτικού από την εργασία του και κατά συνέπεια για την αποτυχία ή την αποτυχία στο έργο του.

Γενικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην πόλη της Θεσσαλονίκης για το κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον των δημόσιων σχολείων της πόλης.

Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή απευθύνθηκε στα μέλη του διδακτικού προσωπικού (εκπαιδευτικούς και διευθυντές) των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

του Δήμου Θεσσαλονίκης με στόχο την καταγραφή των απόψεών τους σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Οι αντιλήψεις τους για το σχολικό κλίμα, εξετάστηκαν ως προς τις παρακάτω τέσσερις παραμέτρους: α) την επικοινωνία, β) τη συνεργασία, γ) την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και δ) τους μαθητές.

Η παράμετρος επικοινωνία αναφέρεται στις μορφές, τη συχνότητα και την ποιότητά της, καθώς και στις επιδράσεις της στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, δεδομένου ότι αυτή ενθαρρύνει τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής μονάδας. Γι' αυτό και οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την παράμετρο της συνεργασίας, ερευνούν τόσο το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού για επίλυση προβλημάτων, όσο και για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων που δημιουργούν θετικό σχολικό κλίμα. Η παράμετρος οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας διερευνά τους κανονισμούς, καθώς και τις επίσημες διαδικασίες που έχει αποδεχτεί κάθε σχολική μονάδα. Επιπλέον, διερευνά το βαθμό ελευθερίας και δυνατότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αποφασίσουν για πράγματα που σχετίζονται με το χώρο του σχολείου. Τέλος, η παράμετρος μαθητής, διερευνά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, το περιβάλλον του σχολείου και θέματα της μελλοντικής του σταδιοδρομίας.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα στοιχεία, η παρούσα έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει και να καταγράψει αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην πόλη της Θεσσαλονίκης για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία στα οποία υπηρετούν. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να εντοπίσει και άλλες διαφορές στους εκπαιδευτικούς που πιθανόν να οφείλονται στο ρόλο που έχουν στη σχολική μονάδα, στο φύλο ή την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Συγκεκριμένα οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- 1) Να επισημανθούν οι παράμετροι του σχολικού κλίματος, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι χρειάζεται να προσεχθούν ιδιαίτερα και να βελτιωθούν.
- 2) Να παρουσιαστούν οι τυχόν διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.
- 3) Να παρουσιαστούν οι τυχόν διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το ρόλο τους στη σχολική μονάδα (εκπαιδευτικοί-διευθυντές).

4) Να παρουσιαστούν οι τυχόν διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την εκπαιδευτική τους εμπειρία.

2. 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.

2.1 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, λόγω του ότι ανταποκρινόταν καλύτερα στους στόχους της έρευνας, παραχωρήθηκε από την κ. Γ. Πασιαρδή, η οποία το συνέταξε στα πλαίσια αντίστοιχης ερευνητικής προσπάθειας στο συγκεκριμένο της Κύπρου. Για τη χρησιμοποίησή του ζητήθηκε από την ίδια η σχετική άδεια, η οποία και μας δόθηκε.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τη διερεύνηση των ακόλουθων τεσσάρων παραμέτρων: της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου και του μαθητή (συμπεριφορά, σχέσεις κ.λ.π.).

Η παράμετρος επικοινωνία διερευνάται στην παρούσα έρευνα με εννέα ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται στη μορφή, τη συχνότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές τους για θέματα που σχετίζονται με τους γενικότερους σκοπούς του σχολείου αλλά και με τους ειδικότερους στόχους της κάθε σχολικής τάξης.

Σχετικά με τη διερεύνηση της παραμέτρου που αφορά τη συνεργασία, υποβλήθηκαν επτά ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με το γενικότερο πνεύμα συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ του διδακτικού προσωπικού μιας σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών και των προϊσταμένων τους για την επίλυση τυχόν προβλημάτων και για την εφαρμογή διαφόρων καινοτομιών.

Σε ό,τι αφορά την παράμετρο οργάνωση και διοίκηση μιας σχολικής μονάδας τέθηκαν έξι ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με θέματα κανονισμών και επισήμων διαδικασιών που εφαρμόζει κάθε σχολική μονάδα για να λειτουργήσει. Να επισημάνουμε σ' αυτό το σημείο ότι από το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο εξαιρέθηκαν δύο ερωτήσεις που αφορούν τον αξιολογητή, λόγω του ότι αυτός ο θεσμός δεν υφίσταται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, σε ό,τι αφορά την παράμετρο μαθητές, υποβλήθηκαν στους εκπαιδευτικούς έξι ερωτήσεις που διερευνούν αν οι ανάγκες των μαθητών κατέχουν κεντρική θέση σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο, αν είναι καλή η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αν αποδίδουν στο έργο τους στο μέγιστο βαθμό, αν η προσφερόμενη εκπαίδευση βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών ή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και αν είναι ευχάριστο το περιβάλλον του σχολείου για τους μαθητές.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε συνολικά είκοσι οκτώ ερωτήσεις που αφορούσαν το σχολικό κλίμα και πέντε ερωτήσεις που αναφέρονταν στα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, θέση, χρόνια υπηρεσίας κτλ.) των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο τα υποκείμενα της έρευνας μπορούσαν αν το επιθυμούσαν να διατυπώσουν τα γραπτά τους σχόλια για τη συνολική εκτίμηση του σχολικού κλίματος στο σχολείο τους.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε δύο κλίμακες μέτρησης για κάθε ερώτησή του. Οι δύο κλίμακες μέτρησης της κάθε ερώτησης ανήκουν στην ισο-διαστημική κλίμακα Likert με τη διαβάθμιση 0-3, όπου το 0 δηλώνει ότι η ερώτηση δεν ισχύει για την περίπτωση του εκπαιδευτικού, το 1 δηλώνει ότι η ερώτηση δεν ικανοποιεί καθόλου τον εκπαιδευτικό, το 2 δηλώνει ότι η ερώτηση ικανοποιεί τον εκπαιδευτικό σε μικρό βαθμό ενώ το 3 δηλώνει ότι η ερώτηση ικανοποιεί τον εκπαιδευτικό σε μεγάλο βαθμό. Στην πρώτη κλίμακα δηλώνεται η υφιστάμενη κατάσταση, δηλαδή σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από τη συγκεκριμένη ερώτηση για το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους. Στη δεύτερη κλίμακα δηλώνεται η έκφραση επιθυμίας, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να επικρατεί η συγκεκριμένη ερώτηση για το σχολικό κλίμα στο σχολείο τους.

2. 2 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

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. Ουσιαστικά αφορά και εφαρμόζεται σε ένα πλήθος μεταβλητών και εκτιμά τη συνέπεια των μεταβλητών αυτών στην καταμέτρηση του ίδιου χαρακτηριστικού.

Στο παρόν ερωτηματολόγιο υπάρχουν σαφείς ενότητες ερωτήσεων που χρησιμοποιούν κοινή κλίμακα μέτρησης και οδηγούν στη μέτρηση ενός χαρακτηριστικού. Πραγματοποιείται ο έλεγχος αξιοπιστίας για κάθε ομάδα ερωτήσεων που προσδιορίζουν κάθε παράμετρο μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης ή επιθυμίας με τη δημιουργία 8 νέων σύνθετων συνεχών μεταβλητών, 2 ανά παράμετρο. Οι μεταβλητές δημιουργούνται από τη μέση τιμή των μεταβλητών των αντίστοιχων ομάδων.

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

- Επικοινωνία – υφιστάμενη κατάσταση & Επικοινωνία – επιθυμία
- Συνεργασία – υφιστάμενη κατάσταση & Συνεργασία – επιθυμία
- Οργάνωση και διοίκηση – υφιστάμενη κατάσταση & Οργάνωση και διοίκηση – επιθυμία
- Μαθητές – υφιστάμενη κατάσταση & Μαθητές – επιθυμία

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

➤Επικοινωνία – υφιστάμενη κατάσταση	0,933
Επικοινωνία – επιθυμία	0,882
➤Συνεργασία – υφιστάμενη κατάσταση	0,879
Συνεργασία – επιθυμία	0,851
➤Οργάνωση – υφιστάμενη κατάσταση της 17 ^{ης} ερώτησης για την υφιστάμενη κατάσταση)	0,666 (η οποία αυξάνεται με αφαίρεση
Οργάνωση επιθυμία της 17 ^{ης} ερώτησης για την επιθυμητή κατάσταση)	0,584 (η οποία αυξάνεται με αφαίρεση
➤Μαθητές – υφιστάμενη κατάσταση	0,772
Μαθητές – επιθυμία	0,612

Η κλίμακα των περισσότερων στοιχείων διαθέτει καλή αξιοπιστία καθώς ο συντελεστής Alpha, ο οποίος βρίσκεται κοντά στην τιμή 0,7 και άνω, κρίνεται ικανοποιητικός. Επίσης στις δύο περιπτώσεις που ο συντελεστής Alpha είναι χαμηλός, αυτός βελτιώνεται με την αφαίρεση ενός στοιχείου σε κάθε περίπτωση. Ο αναλυτικός έλεγχος αξιοπιστίας για όλες τις παραπάνω περιπτώσεις παρουσιάζεται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 1-8).

Ανάλυση αξιοπιστίας -Έλεγχος αξιοπιστίας και παρουσίαση της αξιοπιστίας στην περίπτωση αφαίρεσης ερωτήσεων

Πίνακας 1: Επικοινωνία – υφιστάμενη κατάσταση

Cronbach's Alpha	Αριθμός στοιχείων
,933	9

Item-Total Statistics

	Κλίμακα μέσων τιμών αν το στοιχείο αφαιρεθεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση	Τιμή του Cronbach's Alpha, αν το στοιχείο αφαιρεθεί
1υ	13,93	,810	,922
2υ	13,93	,786	,923
3υ.	14,00	,786	,923
4υ.	14,09	,800	,922
5υ.	14,15	,775	,924
6υ.	14,16	,775	,924
7υ.	13,95	,561	,935
8υ.	13,95	,791	,923
9υ.	14,24	,698	,930

Πίνακας 2: Επικοινωνία – επιθυμία

Cronbach's Alpha	Αριθμός στοιχείων
,882	9

Item-Total Statistics

	Κλίμακα μέσων τιμών αν το στοιχείο αφαιρεθεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση	Τιμή του Cronbach's Alpha, αν το στοιχείο αφαιρεθεί
1ε.	22,68	,601	,872
2ε.	22,73	,627	,869
3ε.	22,69	,631	,870
4ε.	22,78	,716	,861
5ε.	22,78	,745	,858
6ε.	22,79	,703	,862
7ε.	22,67	,438	,883
8ε.	22,69	,639	,869
9ε.	22,75	,592	,873

Πίνακας 3: Συνεργασία – υφιστάμενη κατάσταση

Cronbach's Alpha	Αριθμός στοιχείων
,879	7

Item-Total Statistics

	Τιμή του Cronbach's Alpha, αν το στοιχείο αφαιρεθεί
10υ.	,861
11υ.	,864
12υ.	,866
13υ.	,867
14υ.	,858
15υ.	,851
16υ.	,864

Πίνακας 4: Συνεργασία – επιθυμία

Cronbach's Alpha	Αριθμός στοιχείων
,851	7

Item-Total Statistics

	Τιμή του Cronbach's Alpha, αν το στοιχείο αφαιρεθεί
10 ε.	,836
11 ε.	,835
12 ε.	,826
13 ε.	,833
14 ε.	,832
15 ε.	,822
16 ε.	,827

Πίνακας 5: Οργάνωση – υφιστάμενη κατάσταση

Cronbach's Alpha	Αριθμός στοιχείων
,666	6

Item-Total Statistics

	Τιμή του Cronbach's Alpha, αν το στοιχείο αφαιρεθεί
17υ.	,718
18υ.	,541
19υ.	,578
20υ.	,569
21υ.	,646
22υ.	,651

Πίνακας 6: Οργάνωση επιθυμία

Cronbach's Alpha	Αριθμός στοιχείων
,584	6

Item-Total Statistics

	Τιμή του Cronbach's Alpha, αν το στοιχείο αφαιρεθεί
17ε.	,707
18ε.	,478
19ε.	,433
20ε.	,530
21ε.	,567
22ε.	,499

Πίνακας 7: Μαθητές – υφιστάμενη κατάσταση

Cronbach's Alpha	Αριθμός στοιχείων
,722	6

Item-Total Statistics

	Τιμή του Cronbach's Alpha: αν το στοιχείο αφαιρεθεί
23υ.	,691
24υ.	,648
25υ.	,715
26υ.	,639
27υ.	,663
28υ.	,737

Πίνακας 8: Μαθητές – επιθυμία

Cronbach's Alpha	Αριθμός στοιχείων
,612	6

Item-Total Statistics

	Τιμή του Cronbach's Alpha: αν το στοιχείο αφαιρεθεί
23ε.	,625
24ε.	,556
25ε.	,522
26ε.	,500
27ε.	,557
28ε.	,618

2.3 Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Μάρτιος- Απρίλιος του σχολικού έτους 2008-2009 στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Θεσσαλονίκης. Ο πληθυσμός στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας που εργάζονται σε σχολικές μονάδες (διδάσκουν ή διοικούν) στα δημόσια δημοτικά σχολεία του Δήμου Θεσσαλονίκης.

Το πλήθος των εκπαιδευτικών που συνέθεσαν τον πληθυσμό στόχο ήταν σύμφωνα με τη Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ανατολικής Θεσσαλονίκης, όπου υπάγονται τα δημόσια δημοτικά σχολεία του Δήμου Θεσσαλονίκης, 1352 εκ των οποίων, οι 1108 ήταν δάσκαλοι (77 διευθυντές σχολείων και 3 προϊστάμενοι), οι 121 γυμναστές / στριες, οι 96 δάσκαλοι αγγλικής γλώσσας και οι 27 δάσκαλοι /ες, μουσικής. Το παραπάνω εκπαιδευτικό δυναμικό ήταν κατανομημένο σε 77 σχολικές μονάδες, οι οποίες υπάγονται σε τρία Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με την περιοχή που βρίσκονται. Επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία 45 σχολικές μονάδες από τις 77 που είναι συνολικά, κατά ισόποσο ποσοστό από κάθε γραφείο εκπαίδευσης (δηλαδή 15 σχολικές μονάδες ανά γραφείο Π.Ε.), ποσοστό κάλυψης σχολικών μονάδων από το δείγμα: 58,4%. Τέλος έγινε τυχαία δειγματοληψία εκπαιδευτικών ανά επιλεγμένη σχολική μονάδα.

Πριν την αποστολή των ερωτηματολογίων στις επιλεγμένες σχολικές μονάδες, πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τους διευθυντές των μονάδων και υπήρξε έγκρισή τους για τη διανομή των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς κάθε μονάδας. Το τελικό μέγεθος δείγματος ήταν 429 ερωτηματολόγια, ποσοστό κάλυψης 31,7%. Τα ερωτηματολόγια αυτά αφορούσαν 383 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών και 46 ερωτηματολόγια διευθυντών.

Συνολικά απεστάλησαν 600 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν 429 (ΠΠΝ.1). Η ανταπόκριση κρίνεται ικανοποιητική (71,5%) δεδομένης της διαδικασίας συλλογής (ομαδική παράδοση ερωτηματολογίων και συλλογή μετά τη συμπλήρωσή τους σε διαφορετική χρονική στιγμή από την ημέρα παράδοσης) και της διαδικασίας συμπλήρωσης (εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με συμπλήρωση χωρίς παρουσία συνεντευκτή). Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι ήταν περίπου 10min. Στους πίνακες που ακολουθούν φαίνεται η ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος.

Πίνακας 9: Ποσοστό Συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (η=429)

	Στάλθηκαν Αριθμός	Απάντησαν Αριθμός	Ποσοστό
Εκπαιδευτικοί και Διευθυντές / Προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	600	429	71,5%
Σύνολο	600	429	

Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, το δείγμα περιλαμβάνει 383 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 89,3 %) και 46 διευθυντές (ποσοστό 10,7%) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 10: Ποσοστό απαντήσεων με βάση τη θέση (η=429)

Θέση	Συχνότητα	Κατανομή ποσοστών	Αθροιστικό ποσοστό
Διδάσκων	383	89,3	89,3
Διοικητικός / Διευθυντικός	46	10,7	100,0
Σύνολο	429	100,0	

Άλλα δημογραφικά στοιχεία που μπορούν να δοθούν για το δείγμα της έρευνας αφορούν το φύλο των υποκειμένων, την ηλικία και τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται αναλυτικότερα στους πίνακες 11, 12 και 13 που ακολουθούν.

Πίνακας 11: Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο (η=429)

Φύλο	Συχνότητα	Κατανομή ποσοστών	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας	151	35,2	35,2
Γυναίκα	278	64,8	100,0
Σύνολο	429	100,0	

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 11, το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει 151 άνδρες εκπαιδευτικούς (ποσοστό 35,2%) και 278 γυναίκες (ποσοστό 64,8). Το ποσοστό των γυναικών που απάντησε είναι σαφώς υψηλότερο από το ποσοστό των ανδρών.

Η ηλικία των υποκειμένων της έρευνας παρουσιάζεται στον Πίνακα 12 που ακολουθεί.

Πίνακας 12: Ηλικία μελών του δείγματος (η=429)

Κατηγορίες ηλικίας	Συχνότητα	Κατανομή ποσοστών	Αθροιστικό ποσοστό
29 ή λιγότερο	33	7,7	7,7
30-39	119	27,7	35,4
40-49	191	44,5	80,0
50-59	77	17,9	97,9
60 ή περισσότερο	9	2,1	100,0
Σύνολο	429	100,0	

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4, η κύρια ηλικιακή ομάδα του δείγματος είναι η [40-49] με ποσοστό εμφάνισης 44,5%, ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα [30-39] με ποσοστό εμφάνισης 27,7%, η [50-59] με ποσοστό 17,9%, η [μέχρι 29 χρόνων] και τέλος η ηλικιακή ομάδα με το μικρότερο ποσοστό (2,1%) εκπροσώπησης του δείγματος η [60 και πάνω].

Ακολουθεί ο Πίνακας 13, όπου εμφανίζονται τα ποσοστά αυτών που απάντησαν με βάση τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία.

Πίνακας 13: Συνολική Υπηρεσία (η=429)

Συνολική Υπηρεσία		Συχνότητα	Κατανομή ποσοστών	Αθροιστικό ποσοστό
	0-4 χρόνια	45	10,5	10,5
	5-9 χρόνια	52	12,1	22,7
	10-14 χρόνια	119	27,8	50,5
	15-19 χρόνια	72	16,8	67,3
	20 ή περισσότερα χρόνια	140	32,7	100,0
	Total	428	100,0	
Missing	System	1		
Σύνολο		429		

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω Πίνακα οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας καλύπτουν το 32,7% του δείγματος. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 10-14 χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 27,8. Τέλος οι εκπαιδευτικοί με 0-4 και 5-9 χρόνια υπηρεσίας καλύπτουν το 10,5% και 12,1% του δείγματος αντίστοιχα.

Στη συνέχεια στον πίνακα 14, εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν σχετικά με την περίοδο παρουσίας τους στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

**Πίνακας 14: Ανάλυση σχετικά με το χρόνο υπηρεσίας στη συγκεκριμένη
σχολική μονάδα (η=429)**

Χρόνος παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο	Συχνότητα	Κατανομή ποσοστών	Αθροιστικό ποσοστό
0-4 χρόνια	179	41,7	41,7
5-9 χρόνια	157	36,6	78,3
10-14 χρόνια	68	15,9	94,2
15-19 χρόνια	20	4,7	98,8
20 ή περισσότερα χρόνια	5	1,2	100,0
Σύνολο	429	100,0	

Σχετικά με το χρόνο υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (41,7%) κατανέμονται στην κατηγορία 0-4 χρόνια. Συνολικά οι δύο μικρότερες κατηγορίες 0-4 και 5-9 συγκεντρώνουν το 78,3% των περιπτώσεων.

Τέλος, η κατανομή του δείγματος στους ρόλους που αναφέρθηκαν παραπάνω δηλαδή διευθυντές και εκπαιδευτικούς, διαμορφώνει διαφορετικό δημογραφικό προφίλ για κάθε υποομάδα. Συγκεκριμένα, αναφορικά με το φύλο, όπως φαίνεται στον πίνακα 15, που ακολουθεί, το ποσοστό των ανδρών στους διευθυντές (56,5%) υπερτερεί σε σχέση με το αντίστοιχο των γυναικών (43,5%) κάτι που δεν ισχύει στο υπόλοιπο δείγμα καθώς παρατηρείται ότι το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών είναι χαμηλότερο (32,6%) από το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (67,4%). Διαπιστώνεται ότι οι άνδρες υπερτερούν σε ανάληψη διευθυντικών θέσεων έναντι των γυναικών συναδέλφων τους.

Έλεγχος χ^2 test ρόλου και δημογραφικών μεταβλητών

Πίνακας 15: Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας σ' αυτό το σχολείο * Φύλο

		Φύλο	
		Άνδρας	Γυναίκα
Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας σ' αυτό το σχολείο (Παρακαλώ σημειώστε μόνο έναν)	Διδάσκων	32,6%	67,4%
	Διοικητικός / Διευθυντικός	56,5%	43,5%
Σύνολο		35,2%	64,8%
Sig=,001			

Πίνακας 16: Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας σ' αυτό το σχολείο * Ηλικία

		Ηλικία				
		29 ή λιγότερο	30-39	40-49	50-59	60 ή περισσότερο
Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας σ' αυτό το σχολείο (Παρακαλώ σημειώστε μόνο έναν)	Διδάσκων	8,6%	31,1%	44,9%	13,6%	1,8%
	Διοικητικός / Διευθυντικός			41,3%	54,3%	4,3%
Total		7,7%	27,7%	44,5%	17,9%	2,1%
Sig=,000						

Όπως φαίνεται στον πίνακα 16 το μεγαλύτερο ποσοστό 54,3% των διευθυντών κατανέμεται στις ηλικιακές ομάδες των 50 και πάνω, το 41,3% στις ηλικιακές ομάδες των 40 και πάνω, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό 4,3% κατανέμεται στις ηλικιακές ομάδες από 60 και πάνω. Στο δείγμα μας δεν εκπροσωπείται από διευθυντές η ηλικιακή ομάδα 29 ή λιγότερο καθώς και η 30-39. Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών παρατηρείται μεγαλύτερο ποσοστό στην ομάδα 40-49 με ποσοστό 44,9%, ακολουθεί με ποσοστό 31,1% η ηλικιακή ομάδα 30-39, με ποσοστό 13,6% η ομάδα 50-59, με ποσοστό 8,6% η ομάδα 29 ή λιγότερο και με μόλις 1,8% η 60 και πάνω.

Πίνακας 17: Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας σ' αυτό το σχολείο * Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε συνολικά

		Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε συνολικά				
		0-4 χρόνια	5-9 χρόνια	10-14 χρόνια	15-19 χρόνια	20 ή περισσότερα χρόνια
Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας σ' αυτό το σχολείο (Παρακαλώ σημειώστε μόνο έναν)	Διδάσκων	11,8%	13,6%	31,2%	16,8%	26,7%
	Διοικητικός / Διευθυντικός				17,4%	82,6%
Σύνολο		10,5%	12,1%	27,8%	16,8%	32,7%
Sig=,000						

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα 17 το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών του δείγματος (82,6%) έχει συνολική υπηρεσία πάνω από 20 χρόνια και το 17,4% έχει συνολική υπηρεσία 15-19 χρόνια. Αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών (31,2%) έχει συνολική υπηρεσία 10-14 χρόνια, το 26,7% έχει 20 και πάνω, το 16,8% 15-19 χρόνια, το 13,6% 5-9 χρόνια και το 11,8% έχει από 0-4 χρόνια συνολική

υπηρεσία. Στο δείγμα μας δεν εκπροσωπούνται από τους διευθυντές, οι κατηγορίες με 0-4, 5-9, και 10-14 χρόνια συνολικής υπηρεσίας.

Πίνακας 18: Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας σ' αυτό το σχολείο * Πόσο καιρό βρίσκεστε σ' αυτό το σχολείο;

		Πόσο καιρό βρίσκεστε σ' αυτό το σχολείο				
		0-4 χρόνια	5-9 χρόνια	10-14 χρόνια	15-19 χρόνια	20 ή περισσότερα χρόνια
Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας σ' αυτό το σχολείο; (Παρακαλώ σημειώστε μόνο έναν)	Διδάσκων	43,9%	37,6%	14,1%	3,7%	,8%
	Διοικητικός / Διευθυντικός	23,9%	28,3%	30,4%	13,0%	4,3%
Σύνολο		41,7%	36,6%	15,9%	4,7%	1,2%
Sig=,000						

Όπως παρατηρείται στον παραπάνω πίνακα οι διευθυντές κατανέμονται κυρίως στις μεσαίες κατηγορίες (10-14 χρόνια) με ποσοστό 30,4% σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που κατανέμονται στις μικρότερες κατηγορίες ετών(5-9 χρόνια) με ποσοστό 37,6%. Όλες οι παραπάνω διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές (χ^2 test, $p < 0,005$).

2.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ταχυδρομικώς στα μέσα Μαρτίου 2009 συνοδευόμενο από επιστολή της ερευνήτριας προς τους εκπαιδευτικούς με πληροφορίες σχετικά με την έρευνα. Δόθηκε το χρονικό διάστημα των 20 ημερών για τη συμπλήρωσή του. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια συνέλεξε τα ερωτηματολόγια μετά από επίσκεψή της στις σχολικές

μονάδες.

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 Διασποράς (ANOVA) και το Tukey HSD test για πολλαπλές συγκρίσεις.

Αυτά τα στατιστικά κριτήρια μπορούσαν επίσης να χρησιμοποιηθούν και λόγω της ισοδιαστημικής κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε, η οποία επιτρέπει τη χρήση των παραπάνω παραμετρικών μεθόδων. Σε αρκετές περιπτώσεις, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, εκτός από τους πίνακες χρησιμοποιήθηκαν και σχεδιαγράμματα για μία πληρέστερη και πιο λεπτομερή πραγματικότητα της έρευνας.

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Γενικός σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να συγκεντρώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων του Δήμου Θεσσαλονίκης για το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε αυτές. Το δείγμα της το αποτελούν εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στην Εκπαίδευση το Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2009, όταν δηλαδή πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Οι απόψεις που επιχειρήθηκαν να καταγραφούν και να διερευνηθούν μέσω της ανάλυσης των δεδομένων επικεντρώθηκαν στις παραμέτρους και στους επιμέρους στόχους της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση αξιοποιεί το σύνολο των 28 ερωτήσεων και των δύο κλιμάκων ως συνεχείς μεταβλητές.

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 του ερωτηματολογίου. Η παρουσίαση γίνεται συγκριτικά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και εκφρασμένης επιθυμίας για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά. Ομαδοποιούνται με βάση τις 4 παραμέτρους του σχολικού κλίματος που μετρούν. Ταυτόχρονα γίνεται έλεγχος t test για ζεύγη μεταβλητών προκειμένου να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της εκτίμησης της υφιστάμενης κατάστασης και της επιθυμίας. Η παραπάνω παρουσίαση γίνεται σε τρία επιμέρους υποκεφάλαια. Το πρώτο απ' αυτά αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, το δεύτερο αναφέρεται στους διευθυντές και το τρίτο στους διδάσκοντες του δείγματος.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο γίνονται περαιτέρω αναλύσεις, για να διερευνηθούν τα δεδομένα με περισσότερες λεπτομέρειες (ANOVA, tukey-HSD test). Αποτελείται κι αυτό από τρία 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 το ρόλο τους στη σχολική μονάδα και στο τρίτο υποκεφάλαιο διερευνώνται οι απόψεις των υποκειμένων του δείγματος με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανάλογα με την εκπαιδευτική τους εμπειρία.

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

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

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των μεταβλητών του ερωτηματολογίου μέσω της σύγκρισης μεταξύ της υφιστάμενης κατάστασης και της επιθυμίας για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά. Ομαδοποιούνται με βάση τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος που μετρούν. Ταυτόχρονα γίνεται έλεγχος t test για ζεύγη μεταβλητών προκειμένου να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της εκτίμησης της υφιστάμενης κατάστασης και της επιθυμίας. Η παραπάνω παρουσίαση αφορά αρχικά το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος (πίνακες 19, 20, 21, 22), ακολουθεί η παρουσίαση των ίδιων ερωτήσεων ανά διευθυντές και διδάσκοντες καθώς και η ανάδειξη των δέκα ερωτήσεων με τις μεγαλύτερες διαφορές τιμών που χρήζουν άμεσης βελτίωσης .

Συγκεκριμένα στον πίνακα 19, παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και ο έλεγχος των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας σχετικά με την παράμετρο της επικοινωνίας.

Πίνακας 19: Παράμετρος Επικοινωνίας - Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών

	Μέση τιμή Υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Sig Κατά ζεύγη t test
1. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από τις πληροφορίες που σας δίνει ο προϊστάμενός σας	1,87	2,89	-1,019	,000
2. Σε ποιο βαθμό κρίνετε την πληροφόρηση που σας δίνει ο προϊστάμενός σας, η οποία σχετίζεται με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, χρήσιμη για τη δουλειά σας;	1,88	2,84	-,967	,000
3. Σε ποιο βαθμό ενημερώνονται από τον προϊστάμενο, όλοι όσοι παίρνουν ενεργό μέρος στη λειτουργία του σχολείου;	1,80	2,88	-1,075	,000
4. Σε ποιο βαθμό σας είναι γνωστές οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;	1,72	2,79	-1,068	,000
5. Σε ποιο βαθμό σας είναι σαφείς οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;	1,66	2,79	-1,131	,000
6. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς διατυπωμένα από τον άμεσο προϊστάμενο σας;	1,64	2,79	-1,143	,000
7. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);	1,85	2,90	-1,047	,000
8. Σε ποιο βαθμό η προφορική επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	1,86	2,89	-1,028	,000
9. Σε ποιο βαθμό η γραπτή επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	1,57	2,82	-1,256	,000

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι σε όλες τις ερωτήσεις της ομάδας επικοινωνία, η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης υπολείπεται της αντίστοιχης της επιθυμίας. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, η διαφοροποίηση αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Η διαφορά των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας είναι κυρίως μεγαλύτερη της μονάδας με μικρότερη τιμή 0,967. Επίσης, σε όλες τις περιπτώσεις η μέση τιμή της επιθυμίας είναι μεγαλύτερη της αντίστοιχης της υφιστάμενης κατάστασης. Συγκεκριμένα οι μέσες τιμές της υφιστάμενης κατάστασης είναι μικρότερες της τιμής 1,88, ενώ οι αντίστοιχες εκτιμήσεις της επιθυμίας είναι μεγαλύτερες του 2,79, προσεγγίζοντας την τιμή 3, η οποία είναι η θετικότερη τιμή της χρησιμοποιούμενης κλίμακας.

Στη συνέχεια στον πίνακα 20 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και ο έλεγχος των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας σχετικά με την παράμετρο της συνεργασίας.

Πίνακας 20: Παράμετρος Συνεργασίας - Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών

	Μέση τιμή Υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Sig Κατά ζεύγη t test
10. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με άλλους συναδέλφους του σχολείου σας;	2,02	2,88	-,857	,000
11. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων που έχουν ευθύνη για τα τμήματα της ίδιας τάξης;	2,22	2,90	-,684	,000
12. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου;	1,98	2,86	-,881	,000

13. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων στο σχολείο σας;	2,16	2,85	-,692	,000
14. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου;	1,86	2,91	-1,052	,000
15. Σε ποιο βαθμό έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινούριες ιδέες οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους συναδέλφους;	1,89	2,87	-,981	,000
16. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;	1,99	2,89	-,899	,000

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι σε όλες τις ερωτήσεις της ομάδας συνεργασία, η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης υπολείπεται της αντίστοιχης επιθυμίας. Σε όλες τις περιπτώσεις αυτές, η διαφοροποίηση αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Η διαφορά των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας είναι κυρίως μικρότερη της μονάδας με τιμές που κυμαίνονται από 0,684 έως 1,052 και επίσης σε όλες τις περιπτώσεις η μέση τιμή της επιθυμίας είναι μεγαλύτερη της αντίστοιχης της υφιστάμενης κατάστασης. Συγκεκριμένα οι μέσες τιμές της υφιστάμενης κατάστασης είναι κοντά στην τιμή 2 με ελάχιστη την 1,86 και μέγιστη την 2,216 ενώ οι αντίστοιχες εκτιμήσεις της επιθυμίας είναι μεγαλύτερες του 2,85 προσεγγίζοντας την τιμή 3 η οποία είναι η θετικότερη τιμή της χρησιμοποιούμενης κλίμακας.

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

Πίνακας 21: Παράμετρος Οργάνωση και Διοίκηση - Μέσες τιμές και έλεγχος μέσω των τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών

	Μέση τιμή Υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Sig Κατά ζεύγη t test
17. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασίας σας;	2,21	1,82	,391	,000
18. Σε ποιο βαθμό η προφορική ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;	1,85	2,79	-,944	,000
19. Σε ποιο βαθμό η γραπτή ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;	1,58	2,72	-1,139	,000
20. Σε ποιο βαθμό υπάρχει δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων στο χώρο του σχολείου;	1,98	2,83	-,857	,000
21. Σε ποιο βαθμό είστε ελεύθεροι να καθορίζετε το δικό σας πρόγραμμα εργασίας για την τάξη σας;	2,06	2,93	-,864	,000
22. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος;	1,87	2,58	-,710	,000

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι σε όλες τις ερωτήσεις της παραμέτρου οργάνωση και διοίκηση, η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης υπολείπεται της αντίστοιχης επιθυμίας, εκτός της περίπτωσης αξιολόγησης των σχολικών κανονισμών και διαδικασιών, όπου η αξιολόγηση της επιθυμίας εμφανίζεται με μικρότερη μέση τιμή της αντίστοιχης υφιστάμενης κατάστασης. Σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός της παραπάνω εξαίρεσης, η διαφοροποίηση αυτή είναι στατιστικά σημαντική, καθώς η διαφορά των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας κυμαίνεται από 0,710 έως 1,139, δηλώνοντας την διαφοροποίηση της επιθυμίας από την υφιστάμενη κατάσταση αλλά με διαφορετική ένταση. Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση μεταξύ των τιμών αυτών εντοπίζεται στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό η γραπτή ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;»

Στη συνέχεια στον πίνακα 22 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και ο έλεγχος των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας σχετικά με την παράμετρο των μαθητών.

Πίνακας 22: Παράμετρος Μαθητές - Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών

	Μέση τιμή Υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή Επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Sig Κατά ζεύγη
23. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολικό χώρο;	2,04	2,92	-,886	,000
24. Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή;	1,86	2,94	-1,075	,000
25. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό;	2,28	2,95	-,673	,000

26. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;	1,73	2,91	-1,175	,000
27. Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);	1,47	2,85	-1,376	,000
28. Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές;	2,10	2,98	-,886	,000

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι σε όλες τις ερωτήσεις της παραμέτρου των μαθητών, η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης υπολείπεται της αντίστοιχης επιθυμίας. Σε όλες τις περιπτώσεις αυτές, η διαφοροποίηση αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Η διαφορά των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας μεταβάλλεται από 0,673 έως 1,376 φανερώνοντας τη διαφορετική σημαντικότητα κάθε ερώτησης. Οι ερωτήσεις με τις μεγαλύτερες διαφορές είναι οι:

- ❖ «Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);»
- ❖ «Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;»

Ενώ η μικρότερη διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας είναι:

- ❖ «Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό;»

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

Παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των μεταβλητών του ερωτηματολογίου για την πληθυσμιακή ομάδα των διευθυντών. Ο πρώτος πίνακας αφορά το σύνολο των ερωτήσεων, ενώ ο δεύτερος αφορά τις 10 ερωτήσεις με τις μεγαλύτερες εμφανιζόμενες διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας.

Πίνακας 23: Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στους διευθυντές του δείγματος

	Μέση τιμή Υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή Επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Sig Κατά ζεύγη t test
1. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από τις πληροφορίες που σας δίνει ο προϊστάμενός σας;	1,52	2,96	-1,435	,000
2. Σε ποιο βαθμό κρίνετε την πληροφόρηση που σας δίνει ο προϊστάμενός σας η οποία σχετίζεται με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, χρήσιμη για τη δουλειά σας;	1,65	2,93	-1,283	,000
3. Σε ποιο βαθμό ενημερώνονται από τον προϊστάμενο, όλοι όσοι παίρνουν ενεργό μέρος στη λειτουργία του σχολείου;	1,35	2,98	-1,630	,000
4. Σε ποιο βαθμό σας είναι γνωστές οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;	1,52	2,98	-1,457	,000
5. Σε ποιο βαθμό σας είναι σαφείς οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;	1,57	3,00	-1,435	,000
6. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς διατυπωμένα από τον άμεσο προϊστάμενο σας;	1,33	3,00	-1,674	,000

7. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας, τόσο της τάξης όσο και του σχολείου, είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);	1,72	3,00	-1,283	,000
8. Σε ποιο βαθμό η προφορική επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	1,65	3,00	-1,348	,000
9. Σε ποιο βαθμό η γραπτή επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	1,59	3,00	-1,413	,000
10. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με άλλους συναδέλφους του σχολείου σας;	2,20	2,98	-,783	,000
11. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων που έχουν ευθύνη για τα τμήματα της ίδιας τάξης;	2,41	3,00	-,587	,000
12. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου;	1,85	2,89	-1,043	,083
13. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων στο σχολείο σας;	2,89	2,96	-,065	,000
14. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου;	2,16	3,00	-,844	,000
15. Σε ποιο βαθμό έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινούριες ιδέες οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους συναδέλφους;	2,17	3,00	-,826	,000
16. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;	2,02	3,00	-,978	,062

17. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι σχολικοί κανονισμοί και οι επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασίας σας;	2,17	2,41	-,239	,000
18. Σε ποιο βαθμό η προφορική ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;	1,70	2,96	-1,261	,000
19. Σε ποιο βαθμό η γραπτή ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;	1,52	2,96	-1,435	,000
20. Σε ποιο βαθμό υπάρχει δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων στο χώρο του σχολείου;	2,24	2,89	-,652	,000
21. Σε ποιο βαθμό είστε ελεύθεροι να καθορίζετε το δικό σας πρόγραμμα εργασίας για την τάξη σας;	2,27	2,96	-,689	,000
22. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος;	1,85	2,87	-1,022	,000
23. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολικό χώρο;	2,00	2,91	-,913	,000
24. Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή;	1,67	2,96	-1,283	,000
25. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό;	2,11	2,98	-,870	,000
26. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;	1,67	2,98	-1,304	,000

27. Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);	1,43	2,91	-1,478	,000
28. Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές;	2,07	3,00	-,935	,000

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης υπολείπεται της αντίστοιχης επιθυμίας. Σε όλες τις περιπτώσεις η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική. Υπάρχουν μόνο δύο περιπτώσεις, όπου δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά, και είναι οι εξής:

- ❖ «Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου;»
- ❖ «Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;»

Ενώ στατιστικά σημαντική αλλά μικρή διαφορά εμφανίζουν οι ερωτήσεις:

- ❖ «Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων στο σχολείο σας;»
- ❖ «Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασία σας;»

Διατάσσοντας τις ερωτήσεις με βάση την μεγαλύτερη μεταξύ τους διαφορά προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα:

Πίνακας 24: Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας των 10 ερωτήσεων με τις μεγαλύτερες διαφορές μέσων τιμών στους διευθυντές του δείγματος

	Μέση τιμή Υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή Επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Παράμετρος
6. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς διατυπωμένα από τον άμεσο προϊστάμενο σας;	1,33	3	-1,674	Επικοινωνία
3. Σε ποιο βαθμό ενημερώνονται από τον προϊστάμενο, όλοι όσοι παίρνουν ενεργό μέρος στη λειτουργία του σχολείου;	1,35	2,98	-1,63	Επικοινωνία
27. Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);	1,43	2,91	-1,478	Μαθητές
4. Σε ποιο βαθμό σας είναι γνωστές οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;	1,52	2,98	-1,457	Επικοινωνία
1. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από τις πληροφορίες που σας δίνει ο προϊστάμενός σας	1,52	2,96	-1,435	Επικοινωνία
5. Σε ποιο βαθμό σας είναι σαφείς οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;	1,57	3	-1,435	Επικοινωνία
19. Σε ποιο βαθμό η γραπτή ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;	1,52	2,96	-1,435	Οργάνωση και διοίκηση
9. Σε ποιο βαθμό η γραπτή επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	1,59	3	-1,413	Επικοινωνία
8. Σε ποιο βαθμό η προφορική επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	1,65	3	-1,348	Επικοινωνία
26. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;	1,67	2,98	-1,304	Μαθητές

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα, οι διευθυντές προβληματίζονται κυρίως για τις ερωτήσεις της ομάδας επικοινωνία. Συγκεκριμένα η πρώτη ιεραρχικά ερώτηση που αφορά τη μεγαλύτερη ανάγκη βελτίωσης αναφέρεται στο κατά πόσο υπάρχει σαφέστατος καθορισμός των αποτελεσμάτων του σχολείου από τον άμεσο προϊστάμενο, ενώ στη δεύτερη θέση εμφανίζεται η ερώτηση που αφορά την ύπαρξη σαφούς ενημέρωσης των συμμετεχόντων στη λειτουργία του σχολείου από τον προϊστάμενό τους. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις που εντάσσονται στην παράμετρο «επικοινωνία» και εμφανίζουν υψηλές διαφορές και άρα ανάγκη βελτίωσης είναι η ελλιπής γνώση των προσδοκιών του προϊσταμένου, η ελλιπής ικανοποίηση από τις πληροφορίες που αυτός δίνει, η σαφήνεια των προσδοκιών για το σχολείο, η γραπτή και προφορική επικοινωνία.

Συνολικά 7 στις 10 πρώτες ερωτήσεις αφορούν την παράμετρο «επικοινωνία» και 2 μόνο ερωτήσεις αφορούν την παράμετρο «μαθητές». Αυτές αφορούν πιο συγκεκριμένα «τον βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση προσβλέπει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών» και «τη βοήθεια που προσφέρεται στην προετοιμασία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας». Τέλος, μια ερώτηση αφορά την παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση». Σ' αυτή την περίπτωση θίγεται η σχέση με τον προϊστάμενο και αφορά την χρησιμότητα της γραπτής ανατροφοδότησης. Καμία ερώτηση της παραμέτρου «συνεργασία» δεν εμφανίζεται μέσα στις 10 πρώτες ερωτήσεις που εμφανίζουν μεγάλο βαθμό βελτίωσης

1.3 Μέσες τιμές και έλεγχος μέσω τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στους εκπαιδευτικούς του δείγματος

Παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των μεταβλητών του ερωτηματολογίου για την πληθυσμιακή ομάδα των διδασκόντων. Ο πρώτος πίνακας 25 αφορά το σύνολο των ερωτήσεων, ενώ ο δεύτερος 26 αφορά τις 10 ερωτήσεις με τις μεγαλύτερες εμφανιζόμενες διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας.

Πίνακας 25: Μέσες τιμές και έλεγχος μέσω τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας στους εκπαιδευτικούς του δείγματος

	Μέση τιμή Υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή Επιθυμία	Διαφορά μέσω τιμών	Sig Κατά ζεύγη t test
1. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από τις πληροφορίες που σας δίνει ο προϊστάμενός σας	1,91	2,88	-,969	,000
2. Σε ποιο βαθμό κρίνετε την πληροφόρηση που σας δίνει ο προϊστάμενός σας, η οποία σχετίζεται με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, χρήσιμη για τη δουλειά σας;	1,90	2,83	-,929	,000
3. Σε ποιο βαθμό ενημερώνονται από τον προϊστάμενο, όλοι όσοι παίρνουν ενεργό μέρος στη λειτουργία του σχολείου;	1,86	2,86	-1,008	,000
4. Σε ποιο βαθμό σας είναι γνωστές οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;	1,74	2,76	-1,021	,000
5. Σε ποιο βαθμό σας είναι σαφείς οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;	1,67	2,76	-1,094	,000
6. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας, τόσο της τάξης όσο και του σχολείου, είναι σαφώς διατυπωμένα από τον άμεσο προϊστάμενο σας;	1,68	2,76	-1,079	,000

7. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);	1,87	2,88	-1,018	,000
8. Σε ποιο βαθμό η προφορική επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	1,88	2,87	-,990	,000
9. Σε ποιο βαθμό η γραπτή επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	1,56	2,80	-1,237	,000
10. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι έχετε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με άλλους συναδέλφους του σχολείου σας;	2,00	2,87	-,866	,000
11. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων που έχουν ευθύνη για τα τμήματα της ίδιας τάξης;	2,19	2,89	-,696	,000
12. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων του σχολείου;	2,00	2,86	-,861	,000
13. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων στο σχολείο σας;	2,07	2,84	-,768	,000
14. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου;	1,82	2,90	-1,077	,000
15. Σε ποιο βαθμό έχετε τη δυνατότητα να παρουσιάσετε καινούριες ιδέες, οι οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθούν και από άλλους συναδέλφους;	1,86	2,86	-1,000	,000

16. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;	1,99	2,88	-,889	,000
17. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασίας σας;	2,22	1,75	,467	,000
18. Σε ποιο βαθμό η προφορική ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;	1,87	2,77	-,905	,000
19. Σε ποιο βαθμό η γραπτή ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;	1,59	2,69	-1,103	,000
20. Σε ποιο βαθμό υπάρχει δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων στο χώρο του σχολείου;	1,94	2,83	-,882	,000
21. Σε ποιο βαθμό είστε ελεύθεροι να καθορίζετε το δικό σας πρόγραμμα εργασίας για την τάξη σας;	2,04	2,92	-,885	,000
22. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος;	1,88	2,55	-,672	,000
23υ. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολικό χώρο;	2,04	2,92	-,882	,000
24. Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή;	1,88	2,93	-1,050	,000
25. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό;	2,30	2,95	-,649	,000

26. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;	1,74	2,90	-1,160	,000
27. Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);	1,48	2,84	-1,364	,000
28. Σε ποιο βαθμό το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο για τους μαθητές;	2,10	2,98	-,880	,000

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης υπολείπεται της αντίστοιχης επιθυμίας. Σε όλες τις περιπτώσεις αυτές, η διαφοροποίηση αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Μόνο σε μία περίπτωση δεν ισχύει η παραπάνω παρατήρηση. Συγκεκριμένα, η μέση τιμή της επιθυμίας στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασίας σας;» είναι 1,75, τιμή που υπολείπεται της αντίστοιχης υφιστάμενης κατάστασης (2,22).

Διατάσσοντας τις ερωτήσεις με βάση τη μεγαλύτερη μεταξύ τους διαφορά προκύπτουν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 26.

Πίνακας 26: Μέσες τιμές και έλεγχος μέσω τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας των 10 ερωτήσεων με τις μεγαλύτερες διαφορές μέσω τιμών στους εκπαιδευτικούς του δείγματος

	Μέση τιμή Υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή Επιθυμία	Διαφορά μέσω τιμών	Παράμετρος
27. Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση που προσφέρεται αποβλέπει και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτομόρφωση, λύση προβλημάτων);	1,48	2,84	-1,364	Μαθητές
9. Σε ποιο βαθμό η γραπτή επικοινωνία με τους προϊσταμένους είναι καλή;	1,56	2,8	-1,237	Επικοινωνία

26. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται βοηθά στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας των μαθητών;	1,74	2,9	-1,16	Μαθητές
19. Σε ποιο βαθμό η γραπτή ανατροφοδότηση που παίρνετε από τον προϊστάμενό σας είναι χρήσιμη στη δουλειά σας;	1,59	2,69	-1,103	Οργάνωση και διοίκηση
5. Σε ποιο βαθμό σας είναι σαφείς οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;	1,67	2,76	-1,094	Επικοινωνία
6. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς διατυπωμένα από τον άμεσο προϊστάμενο σας;	1,68	2,76	-1,079	Επικοινωνία
14. Σε ποιο βαθμό λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου;	1,82	2,9	-1,077	Συνεργασία
24. Σε ποιο βαθμό θα αξιολογούσατε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές ως καλή;	1,88	2,93	-1,05	Μαθητές
4. Σε ποιο βαθμό σας είναι γνωστές οι προσδοκίες του προϊσταμένου σας για το σχολείο;	1,74	2,76	-1,021	Επικοινωνία
7. Σε ποιο βαθμό τα αναμενόμενα αποτελέσματα εργασίας τόσο της τάξης όσο και του σχολείου είναι σαφώς αποδεκτά από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. γονείς);	1,87	2,88	-1,018	Επικοινωνία

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα, η κατανομή των ερωτήσεων που χρήζουν βελτίωσης αφορά το σύνολο των τεσσάρων ομάδων. Συγκεκριμένα, πέντε ερωτήσεις αφορούν την παράμετρο «επικοινωνία», μία τη «συνεργασία», μία την «οργάνωση και διοίκηση» και τρεις την παράμετρο «των μαθητών». Η ερώτηση με τη μεγαλύτερη διαφορά αφορά την παράμετρο «των μαθητών» και συγκεκριμένα «το βαθμό που η εκπαίδευση αποβλέπει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών». Αυτή η ερώτηση εμφανίζεται ως άποψη και στους διευθυντές ενισχύοντας την ανάγκη για βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης. Τους μαθητές αφορά και η τρίτη στην κατάταξη ερώτηση, η

οποία επίσης συμπίπτει με την αντίστοιχη των διευθυντών και αφορά την υποστήριξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών.

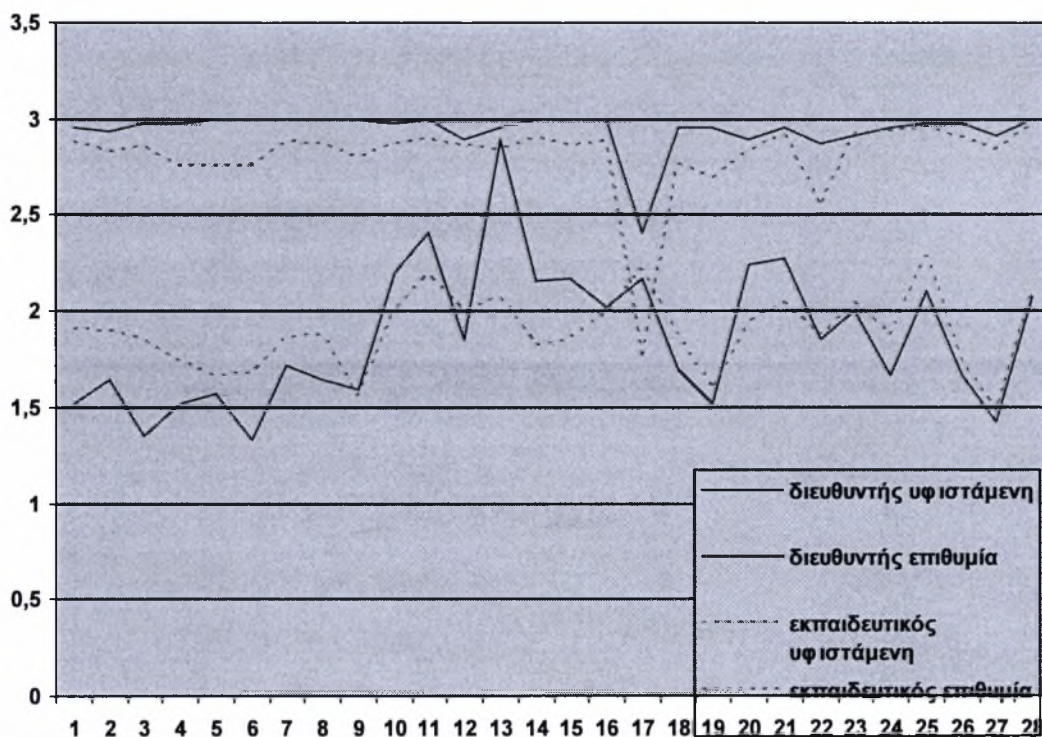
Δεύτερη σε ανάγκη βελτίωσης είναι ερώτηση που αφορά την επικοινωνία και αφορά τη γραπτή επικοινωνία με τους προϊστάμενους. Τον προϊστάμενο και στοιχεία της επικοινωνίας με αυτόν όπως η σαφήνεια των προσδοκιών για τη μονάδα, η σαφήνεια των αναμενόμενων αποτελεσμάτων της τάξης και του σχολείου, η γνώση των προσδοκιών είναι στοιχεία της επικοινωνίας που εμφανίζονται στους εκπαιδευτικούς και επίσης εμφανίζονται στους διευθυντές, καταδεικνύοντας την υστέρηση της επικοινωνίας με τους προϊστάμενους σε κάθε επίπεδο. Επιπρόσθετα στοιχείο της επικοινωνίας που χρήζει βελτίωσης αναδεικνύεται και η σχέση με όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου όπως π.χ. οι γονείς.

Κοινή, επίσης, μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών είναι και η ερώτηση που αφορά την οργάνωση και συγκεκριμένα τη χρησιμότητα της ανατροφοδότησης από τον προϊστάμενο. Τέλος, αναφορικά με τη συνεργασία, η ερώτηση που εμφανίζει ανάγκη βελτίωσης σε σχέση με την υφιστάμενη κατάσταση αφορά το βαθμό που λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ συναδέλφων διαφόρων τμημάτων του σχολείου.

Με βάση το παρακάτω σχεδιάγραμμα (Σχεδιάγραμμα 1) μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι σε όλες τις απαντήσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου εκφράζεται η επιθυμία ύπαρξης τους στο σχολικό περιβάλλον σε "μεγάλο βαθμό" (γενικός μέσος όρος των δηλώσεων 2,82). Αυτό δείχνει ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αντικατοπτρίζουν ένα επιθυμητό-ιδεατό σχολικό κλίμα, το οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Θεσσαλονίκης θα επιθυμούσαν να υπάρχει. Επιπλέον, με βάση τις συνολικές απαντήσεις ολόκληρου του δείγματος, οι δέκα ερωτήσεις που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε σχέση με τους στόχους της έρευνας, όπως φαίνεται και στο Σχεδιάγραμμα 1, είναι κατά σειρά προτεραιότητας: η ερώτηση είκοσι επτά, η ερώτηση εννιά, η ερώτηση είκοσι έξι, η ερώτηση έξι, η ερώτηση δεκαεννιά, η ερώτηση πέντε, η ερώτηση τρία, η ερώτηση είκοσι τέσσερα, η ερώτηση τέσσερα και η ερώτηση δεκατέσσερα.

ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

Συνολικοί μέσοι όροι των 28 ερωτήσεων (εξαρτημένων μεταβλητών) του ερωτηματολογίου και ένδειξη των αναγκών που υπάρχουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις



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

2. Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στο σύνολο του πληθυσμού

Σ' ότι αφορά τη σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στο σύνολο του πληθυσμού προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα (πίνακας 27).

Σε όλες τις περιπτώσεις η εκτίμηση της υφιστάμενης κατάστασης υστερεί σε σχέση με την επιθυμία. Μεγαλύτερες διαφορές εμφανίζονται στην παράμετρο «επικοινωνία» και «μαθητές», παράμετροι που απαιτούν βελτίωση. Αντίστοιχα μικρότερη διαφορά εντοπίζεται στην παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση». Αναφορικά με την υφιστάμενη κατάσταση, τη μικρότερη μέση τιμή εκτίμησης της υπάρχουσας κατάστασης εμφανίζει η παράμετρος «επικοινωνία» (1,76) και τη μεγαλύτερη η παράμετρος «συνεργασία» (2,01). Οι υπόλοιπες μεταβλητές εμφανίζουν όμοιες περίπου μέσες τιμές που προσεγγίζουν την τιμή 2. Τέλος, η χαμηλότερη μέση επιθυμία εμφανίζεται στην παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση», ενώ η υψηλότερη μέση επιθυμία σ' αυτή «των μαθητών» με τιμή 2,92.

Πίνακας 27: Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας των 4^{ων} παραμέτρων και του συνολικού score και αντίστοιχα διαστήματα εμπιστοσύνης

	Μέση τιμή Υφιστάμενη κατάσταση	Μέση τιμή Επιθυμία	Διαφορά μέσων τιμών	Sig Κατά ζεύγη t test
Επικοινωνία	1,7611	2,8416	-1,08052	,000
Συνεργασία	2,0168	2,8815	-,86461	,000
Οργάνωση - διοίκηση	1,9267	2,6142	-,68749	,000
Μαθητές	1,9132	2,9231	-1,00987	,000
Συνολικό score	1,8925	2,8200	-,92749	,000

2.1 Συγκρίσεις με βάση το φύλο, το ρόλο και την προϋπηρεσία των ερωτηθέντων

Για τον έλεγχο πιθανής διαφοροποίησης της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, ως προς τις 4 παραμέτρους του σχολικού κλίματος (επικοινωνία, συνεργασία, οργάνωση και διοίκηση, μαθητές), με βάση το φύλο, το ρόλο στη σχολική μονάδα και την προηγούμενη εμπειρία, εφαρμόστηκε έλεγχος ανάλυσης διασποράς. Στις παραπάνω παραμέτρους προστέθηκε ακόμη μία παράμετρος που αφορά την συνολική τιμή στις παραμέτρους του σχολικού κλίματος και προκύπτει από το σύνολο των 28 μεταβλητών.

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

2.2 Συγκρίσεις με βάση το φύλο των ερωτηθέντων

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

Πίνακας 28: Μέσες τιμές ανά φύλο και ανάλυση διασποράς

	Μέση τιμή
Ανδρας	1,6937
Γυναίκα	1,7977
Total	1,7611
Ανδρας	2,0241
Γυναίκα	2,0129
Total	2,0168
Ανδρας	1,9575
Γυναίκα	1,9100
Total	1,9267
Ανδρας	1,9106
Γυναίκα	1,9146
Total	1,9132
Ανδρας	1,8782
Γυναίκα	1,9002
Total	1,8925

ANOVA

		Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Μέσοι τετραγώνων	Τιμή F	Sig.
Επικοινωνία - υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	1,057	1	1,057	3,066	,081
	Εντός των ομάδων	147,257	427	,345		
	Σύνολο	148,314	428			
Συνεργασία - υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	,012	1	,012	,049	,826
	Εντός των ομάδων	108,677	427	,255		
	Σύνολο	108,690	428			
Οργάνωση - επικοινωνία - υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	,221	1	,221	1,316	,252
	Εντός των ομάδων	71,772	427	,168		
	Σύνολο	71,994	428			
Μαθητές - υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	,002	1	,002	,010	,920
	Εντός των ομάδων	66,955	427	,157		
	Σύνολο	66,956	428			
Συνολικό score - υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	,048	1	,048	,286	,593
	Εντός των ομάδων	71,250	427	,167		
	Σύνολο	71,298	428			

Από την παραπάνω ανάλυση διασποράς και ειδικότερα από τη μελέτη του 2^{ου} πίνακα βλέπουμε ότι όλες οι τιμές sig της τιμής F στον πίνακα ANOVA είναι μεγαλύτερες της τιμής 0,005. Αυτό σημαίνει ότι όποια διαφορά εμφανίζεται στον πρώτο πίνακα, δεν είναι

στατιστικά σημαντική και άρα τα δύο φύλα έχουν όμοια συμπεριφορά ως προς τις παραπάνω παραμέτρους.

2.3 Συγκρίσεις με βάση την παρουσία των ερωτηθέντων στο σχολείο

Σ' αυτή την ενότητα παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών με βάση την παρουσία τους στο σχολείο και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος (υφιστάμενη κατάσταση), αλλά και το συνολικό score. Προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 29: Μέσες τιμές ανά παρουσία στο συγκεκριμένο σχολείο και ανάλυση διασποράς

	Μέση τιμή
0-4 χρόνια	1,7118
5-9 χρόνια	1,7721
10-14 χρόνια	1,8117
15 και πάνω	1,9067
Total	1,7611
0-4 χρόνια	1,9537
5-9 χρόνια	2,0312
10-14 χρόνια	2,0473
15 και πάνω	2,2957
Total	2,0168
0-4 χρόνια	1,8881
5-9 χρόνια	1,9411
10-14 χρόνια	1,9583
15 και πάνω	2,0267
Total	1,9267
0-4 χρόνια	1,9196
5-9 χρόνια	1,8917
10-14 χρόνια	1,9289
15 και πάνω	1,9600
Total	1,9132
0-4 χρόνια	1,8537
5-9 χρόνια	1,8983
10-14 χρόνια	1,9286
15 και πάνω	2,0348
Total	1,8925

ANOVA

		Άθροισμα τετραγώνων	BE	Μέσοι τετραγώνων	Τιμή F	Sig.
Επικοινωνία - υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	1,157	3	,386	1,114	,343
	Εντός των ομάδων	147,157	425	,346		
	Σύνολο	148,314	428			
Συνεργασία - υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	2,753	3	,918	3,682	,012
	Εντός των ομάδων	105,936	425	,249		
	Σύνολο	108,690	428			
Οργάνωση – επικοινωνία - υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	,617	3	,206	1,225	,300
	Εντός των ομάδων	71,376	425	,168		
	Σύνολο	71,994	428			
Μαθητές - υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	,151	3	,050	,321	,810
	Εντός των ομάδων	66,805	425	,157		
	Σύνολο	66,956	428			
Συνολικό score - υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	,869	3	,290	1,747	,157
	Εντός των ομάδων	70,429	425	,166		
	Σύνολο	71,298	428			

Συνεργασία υφιστάμενη κατάσταση

Scheffe

	Υποομάδες για $\alpha = .05$	
Υποομάδες μέσων όρων	1	2
0-4 χρόνια	1,9537	
5-9 χρόνια	2,0312	
10-14 χρόνια	2,0473	2,0473
15 και πάνω		2,2957
Sig.	,788	,061

Από την παραπάνω ανάλυση διασποράς και ειδικότερα από τη μελέτη του 2^{ου} πίνακα βλέπουμε ότι, εκτός της περίπτωσης της συνεργασίας, όλες οι υπόλοιπες τιμές sig της τιμής F στον πίνακα ANOVA είναι μεγαλύτερες της τιμής 0,005. Αυτό σημαίνει ότι όποια διαφορά εμφανίζεται στον πρώτο πίνακα, για τις παραμέτρους επικοινωνία, οργάνωση και μαθητές δεν είναι στατιστικά σημαντική και άρα οι υποπληθυσμοί έχουν όμοια συμπεριφορά ως προς τις παραπάνω παραμέτρους.

Αντίθετα αναφορικά με την συνεργασία, η συνολική παρουσία στο σχολείο διαμορφώνει στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα η τιμή sig είναι 0,012 και κατά συνέπεια η διαφοροποίηση των μέσων τιμών του πρώτου πίνακα είναι σημαντική. Από τον πρώτο πίνακα προκύπτει ότι η αξιολόγηση του παράγοντα συνεργασία αυξάνει με το χρόνο παρουσίας και ξεκινά με από την τιμή 1,95 για την κατηγορία [0-4] και φτάνει την τιμή 2,29 για την κατηγορία [15 και άνω]. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικότερα τη συνεργασία, όσο η χρονική παρουσία τους στην μονάδα αυξάνει. Από εφαρμογή πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στις δύο πρώτες κατηγορίες ([0-4], [5-9]) με την 4^η [15 +] καθώς αυτές μεταξύ τους κατατάσσονται σε διαφορετικές ομάδες, ενώ η ενδιάμεση 3^η κατατάσσεται και στις δύο ομάδες.

2.4 Συγκρίσεις με βάση την συνολική παρουσία των ερωτηθέντων στο σχολείο

Στην ενότητα παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη συνολικής παρουσίας και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν

τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος (υφιστάμενη κατάσταση), αλλά και το συνολικό score προκύπτουν τα ακόλουθα:

**Πίνακας 30: Μέσες τιμές ανά συνολική υπηρεσία και ανάλυση διασποράς
(ακολουθεί στην επόμενη σελίδα)**

		Μέση τιμή
	0-4 χρόνια	1,5654
	5-9 χρόνια	1,9060
	10-14 χρόνια	1,8597
	15-19 χρόνια	1,7160
	20 ή περισσότερα χρόνια	1,7054
*	Total	1,7597
	0-4 χρόνια	1,7333
	5-9 χρόνια	1,9451
	10-14 χρόνια	2,0240
	15-19 χρόνια	1,9907
	20 ή περισσότερα χρόνια	2,1390
*	Total	2,0159
	0-4 χρόνια	1,7370
	5-9 χρόνια	1,9006
	10-14 χρόνια	1,9745
	15-19 χρόνια	1,9039
	20 ή περισσότερα χρόνια	1,9643
*	Total	1,9254
	0-4 χρόνια	1,7926
	5-9 χρόνια	1,9218
	10-14 χρόνια	1,9594
	15-19 χρόνια	1,8773
	20 ή περισσότερα χρόνια	1,9286
*	Total	1,9134
	0-4 χρόνια	1,6894
	5-9 χρόνια	1,9180
	10-14 χρόνια	1,9466

ANOVA

		Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Μέσοι τετραγώνων	Τιμή F	Sig.
Επικοινωνία υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	4,552	4	1,138	3,356	,010
	Εντός των ομάδων	143,434	423	,339		
*	Σύνολο	147,986	427			
Συνεργασία υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	6,030	4	1,507	6,222	,000
	Εντός των ομάδων	102,490	423	,242		
*	Σύνολο	108,520	427			
Οργάνωση - επικοινωνία υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	2,160	4	,540	3,287	,011
	Εντός των ομάδων	69,504	423	,164		
*	Σύνολο	71,664	427			
Μαθητές υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	1,038	4	,260	1,665	,157
	Εντός των ομάδων	65,912	423	,156		
*	Σύνολο	66,950	427			
Συνολικό score υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	2,397	4	,599	3,688	,006
	Εντός των ομάδων	68,745	423	,163		
*	Σύνολο	71,143	427			

Επικοινωνία υφιστάμενη κατάσταση

Scheffe

	Υποομάδες για $\alpha = .05$	
Υποομάδες μέσω των όρων	1	2
0-4 χρόνια	1,5654	
20 ή περισσότερα χρόνια	1,7054	1,7054
15-19 χρόνια	1,7160	1,7160
10-14 χρόνια	1,8597	1,8597
5-9 χρόνια		1,9060
Sig.	,063	,383

Συνεργασία υφιστάμενη κατάσταση

Scheffe

	Υποομάδες για $\alpha = .05$	
Υποομάδες μέσω των όρων	1	2
0-4 χρόνια	1,7333	
5-9 χρόνια	1,9451	1,9451
15-19 χρόνια		1,9907
10-14 χρόνια		2,0240
20 ή περισσότερα χρόνια		2,1390
Sig.	,165	,244

Οργάνωση - επικοινωνία υφιστάμενη κατάσταση

Scheffe

	Υποομάδες για $\alpha = .05$	
Υποομάδες μέσω όρων	1	2
0-4 χρόνια	1,7370	
5-9 χρόνια	1,9006	1,9006
15-19 χρόνια	1,9039	1,9039
20 ή περισσότερα χρόνια		1,9643
10-14 χρόνια		1,9745
Sig.	,203	,883

Συνολικό score υφιστάμενη κατάσταση

Scheffe

	Υποομάδες για $\alpha = .05$	
Υποομάδες μέσω όρων	1	2
0-4 χρόνια	1,6894	
15-19 χρόνια	1,8593	1,8593
20 ή περισσότερα χρόνια		1,9165
5-9 χρόνια		1,9180
10-14 χρόνια		1,9466
Sig.	,182	,799

Από την παραπάνω ανάλυση διασποράς και ειδικότερα από τη μελέτη του δεύτερου πίνακα βλέπουμε ότι, εκτός της περίπτωσης των μαθητών, όλες οι υπόλοιπες τιμές sig της τιμής F στον πίνακα ANOVA είναι μικρότερες της τιμής 0,005. Αυτό σημαίνει ότι οι διαφορές που εμφανίζονται στον πρώτο πίνακα, για τις παραμέτρους «επικοινωνία», «συνεργασία» και «οργάνωση και διοίκηση» είναι στατιστικά σημαντικές και άρα οι υποπληθυσμοί δεν έχουν όμοια συμπεριφορά ως προς τις παραπάνω παραμέτρους. Αντίθετα αναφορικά με την παράμετρο «μαθητές», η συνολική υπηρεσία δε διαμορφώνει στατιστικά σημαντική διαφορά και άρα οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ίδια άποψη για την υφιστάμενη κατάσταση των μαθητών.

Για τις υπόλοιπες παραμέτρους ισχύουν τα ακόλουθα: Δεδομένης της διαφοροποίησης των υποομάδων για τις παραμέτρους «επικοινωνία», «συνεργασία», «οργάνωση και διοίκηση» και συνολικό score, εφαρμόζεται sheffe πολλαπλές συγκρίσεις, ώστε να εντοπιστεί πως κατατάσσονται οι υποομάδες των εκπαιδευτικών (με βάση την προϋπηρεσία τους) σε σχέση με τις παραπάνω παραμέτρους. Από την εξέταση των πινάκων ομαδοποίησης προκύπτει ότι σε όλες τις παραμέτρους δημιουργούνται δύο ομάδες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται με όμοιο σχεδόν τρόπο. Η βασική διαφοροποίηση εντοπίζεται στον υποπληθυσμό των εκπαιδευτικών με μικρή εμπειρία οι οποίοι αξιολογούν με μικρότερη τιμή τις παραπάνω παραμέτρους.

Αναλυτικότερα αναφορικά με την παράμετρο «επικοινωνία» οι εκπαιδευτικοί με την μικρότερη εμπειρία αξιολογούν χαμηλά την επικοινωνία και κατατάσσονται στην 1^η ομάδα σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς εμπειρίας [5-9] που την αξιολογούν υψηλότερα και κατατάσσονται στη 2^η ομάδα. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται ενδιάμεσα.

Αναφορικά με την παράμετρο «συνεργασία» οι κατηγορίες [0-4] και [5-9] αξιολογούν χαμηλά τη συνεργασία, σε σχέση με τις υπόλοιπους που την αξιολογούν υψηλότερα.

Αναφορικά με την παράμετρο «οργάνωση και διοίκηση» η κατηγορία [0-4] αξιολογεί χαμηλότερα και διαφοροποιείται ως προς τις [10-14] και [20 και πάνω] ενώ οι ενδιάμεσες κατηγορίες κατανέμονται εξίσου.

Τέλος, ως προς το συνολικό score, η μικρότερη κατηγορία [0-4] διαφοροποιείται γενικά ως προς τις υπόλοιπες, καθώς αξιολογεί χαμηλότερα το συνολικό κλίμα από τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εμπειρία.

2.5 Συγκρίσεις με βάση το ρόλο των ερωτηθέντων στη σχολική μονάδα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών με βάση το διαχωρισμό διδασκων - διευθυντή και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις τέσσερις παραμέτρους του σχολικού κλίματος (υφιστάμενη κατάσταση), αλλά και το συνολικό score. Προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 31: Μέσες τιμές ανά ρόλο και ανάλυση διασποράς

		Μέση τιμή
	Διδάσκων	1,7872
	Διευθυντικός	1,5435
*	Total	1,7611
	Διδάσκων	1,9896
	Διευθυντικός	2,2438
*	Total	2,0168
	Διδάσκων	1,9235
	Διευθυντικός	1,9536
*	Total	1,9267
	Διδάσκων	1,9237
	Διευθυντικός	1,8261
*	Total	1,9132
	Διδάσκων	1,8955
	Διευθυντικός	1,8670
*	Total	1,8925

ANOVA

		Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Μέσοι τετραγώνων	Τιμή F	Sig.
Επικοινωνία υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	2,440	1	2,440	7,141	,008
	Εντός των ομάδων	145,874	427	,342		
*	Σύνολο	148,314	428			
Συνεργασία υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	2,654	1	2,654	10,686	,001
	Εντός των ομάδων	106,036	427	,248		
*	Σύνολο	108,690	428			
Οργάνωση - επικοινωνία υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	,037	1	,037	,222	,638
	Εντός των ομάδων	71,956	427	,169		
*	Σύνολο	71,994	428			
Μαθητές υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	,391	1	,391	2,509	,114
	Εντός των ομάδων	66,565	427	,156		
*	Σύνολο	66,956	428			
Συνολικό score υφιστάμενη κατάσταση	Μεταξύ των ομάδων	,033	1	,033	,200	,655
	Εντός των ομάδων	71,264	427	,167		
*	Σύνολο	71,298	428			

Από την παραπάνω ανάλυση διασποράς και ειδικότερα από τη μελέτη του δεύτερου πίνακα βλέπουμε ότι οι τιμές sig της τιμής F στον πίνακα ANOVA για τις παραμέτρους επικοινωνία και συνεργασία είναι μικρότερες της τιμής 0,005. Αυτό σημαίνει ότι οι διαφορές που εμφανίζονται στον πρώτο πίνακα, για τις παραμέτρους «επικοινωνία», «συνεργασία» είναι στατιστικά σημαντικές και άρα οι υποπληθυσμοί δεν έχουν όμοια συμπεριφορά ως προς τις παραπάνω παραμέτρους. Αντίθετα αναφορικά με τις παραμέτρους «οργάνωση και διοίκηση», «μαθητές»

και «συνολικό score», ο διαχωρισμός διδασκων – διευθυντής δε διαμορφώνει στατιστικά σημαντική διαφορά και άρα οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ίδια άποψη. Για τις περιπτώσεις όπου η διαφορά είναι σημαντική προκύπτει:

Αναφορικά με την παράμετρο «επικοινωνία», εξετάζοντας τον πρώτο πίνακα προκύπτει ότι οι διδάσκοντες εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή αξιολόγησης του παράγοντα επικοινωνίας (1,78) σε σχέση με την αντίστοιχη εκτίμηση των διευθυντών (1,54), κάτι που δηλώνει τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια των διευθυντών από την υφιστάμενη κατάσταση της επικοινωνίας.

Αντίθετα, παρατηρείται αντιστροφή της τάσης αυτής στην περίπτωση της συνεργασίας. Από τον πρώτο πάλι πίνακα, η μέση τιμή της εκτίμησης των διδασκόντων για τη συνεργασία (1,98) είναι χαμηλότερη από την αντίστοιχη των διευθυντών (2,24) δηλώνοντας έτσι τη διαφορετική αντίληψη και αξιολόγηση της ίδιας παραμέτρου.

2.6 Συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας

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

- Στο σύνολο των ερωτήσεων της «επικοινωνίας» υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας με την επιθυμία να αξιολογείται θετικότερα
- Στο σύνολο των ερωτήσεων της «συνεργασίας» υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας με την επιθυμία να αξιολογείται θετικότερα.
- Στο σύνολο των ερωτήσεων της «οργάνωσης και διοίκησης» υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας με την επιθυμία να αξιολογείται θετικότερα εκτός της αξιολόγησης των σχολικών κανονισμών που καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό και αξιολογείται χαμηλότερα της υφιστάμενης κατάστασης.
- Στο σύνολο των ερωτήσεων των «μαθητών» υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας με την επιθυμία να αξιολογείται θετικότερα

- Στους διευθυντές, στο σύνολο των ερωτήσεων υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας με την επιθυμία να αξιολογείται θετικότερα, εκτός της ικανοποίησης από το πνεύμα συνεργασίας των συναδέλφων από διαφορετικά τμήματα και της αναγνώρισης της εργασίας που οι διευθυντές προσφέρουν, όπου δεν υπάρχει διαφορά υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας .
- Στους διδάσκοντες, στο σύνολο των ερωτήσεων υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας με την επιθυμία να αξιολογείται θετικότερα, εκτός της αξιολόγησης των σχολικών κανονισμών που καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό και αξιολογείται χαμηλότερα της υφιστάμενης κατάστασης

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

Πίνακας 32: Διαφορές υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας

Παράμετρος	Διευθυντές	Διδάσκοντες
Επικοινωνία (Ερωτήσεις 1-9)	1,3,4,5,6,8,9	4,5,6,7,9
Συνεργασία (ερωτήσεις 10-16)	-	14
Οργάνωση και διοίκηση (Ερωτήσεις 17-22)	19	19
Μαθητές (Ερωτήσεις 23-28)	26,27	26,27

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει ταύτιση απόψεων σε μεγάλο βαθμό αναφορικά με το ποια είναι τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης, και ως προς την γενική τους κατανομή ανά παράμετρο, με την παράμετρο της «επικοινωνίας» να υπερτερεί των υπολοίπων, αλλά και ως προς τις ειδικότερες

ερωτήσεις κάθε παραμέτρου, καθώς παρατηρείται ταύτιση απόψεων στις 7 από τις πρώτες 10 κάθε ομάδας εκπαιδευτικών.

Οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών στις τέσσερις παραμέτρους δε διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, ενώ διαφοροποιούνται ως προς τα χρόνια παρουσίας στο συγκεκριμένο σχολείο με την αξιολόγηση της παραμέτρου να είναι χαμηλή για τα άτομα με μικρή παρουσία και να αυξάνει όσο τα έτη παρουσίας αυξάνονται. Αναφορικά με την προϋπηρεσία παρατηρείται διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ως προς τις παραμέτρους της «επικοινωνίας», «συνεργασίας» και «οργάνωσης και διοίκησης» με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί με την μικρότερη εμπειρία να αξιολογούν χαμηλότερα τις παραπάνω παραμέτρους. Αναφορικά με το ρόλο που έχουν στη σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς τις απαντήσεις τους. Οι διευθυντές αξιολογούν χαμηλότερα την επικοινωνία ενώ οι διδάσκοντες τη συνεργασία.

Η παράμετρος «συνεργασία» βαθμολογήθηκε υψηλότερα από τις άλλες τέσσερις παραμέτρους της υφιστάμενης κατάστασης, ενώ η παράμετρος «επικοινωνία» βαθμολογήθηκε χαμηλότερα από τις τέσσερις παραμέτρους της υφιστάμενης κατάστασης. Η «συνεργασία» βαθμολογήθηκε χαμηλότερα από τις τέσσερις παραμέτρους της επιθυμίας και επιπλέον εμφάνισε τη μικρότερη διαφορά και άρα τη μικρότερη ανάγκη βελτίωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Θεσσαλονίκης επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

α) Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δε φαίνεται να νιώθουν ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν.

β) Το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι υπάρχει ανάγκη για βελτίωση σε όλες τις παραμέτρους που επιχειρήθηκαν να διερευνηθούν στην παρούσα έρευνα (όπως φαίνεται στο σχεδιάγραμμα 1.,).

γ) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό αναφορικά με το ποια είναι τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης, και ως προς τη γενική τους κατανομή ανά παράμετρο, με την «επικοινωνία» να υπερτερεί των υπολοίπων, αλλά και ως προς τις ειδικότερες ερωτήσεις κάθε παραμέτρου.

Σχετικά με την παράμετρο της «επικοινωνίας», καταδεικνύεται η υστέρησή της καθώς το σύνολο των εκπαιδευτικών απαιτεί να έχει μεγαλύτερη σαφήνεια, σχετικά με τις προσδοκίες των προϊσταμένων του για τη σχολική μονάδα. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα του έργου τους στη σχολική τάξη και στο σχολείο οφείλουν να γίνουν πιο αποδεκτά από όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν πληρέστερη ενημέρωση για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο στο σύνολό του καθώς και καλύτερη γραπτή και προφορική επικοινωνία.

Στον τομέα της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα, βασικός και εξαιρετικής σημασίας κρίνεται ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος λειτουργεί ως συνδετικός

κρίκος μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών καθώς και των κοινωνικών φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.. Στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του ο διευθυντής θα πρέπει στην αρχή της σχολικής χρονιάς να δίνει σαφείς πληροφορίες σε όλους τους συναδέλφους του σχολείου για όλα τα θέματα που σχετίζονται με τις εγκυκλίους και τους νόμους, καθώς και για τα θέματα που σχετίζονται με την ομαλή λειτουργία της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Βασική, επίσης, προϋπόθεση για την επίτευξη της όσο το δυνατόν καλύτερης επικοινωνίας είναι η σαφής διατύπωση των επιδιωκόμενων στόχων του εκπαιδευτικού έργου όπως αυτοί προσδιορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα και τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας καθώς και από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται πιο αποτελεσματικά και με μεγάλη ευχαρίστηση όταν κατανοούν όχι μόνο τους δικούς τους στόχους, αλλά και εκείνους της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν καθώς και τα αναμενόμενα αποτελέσματα του έργου τους στο σύνολό του.

Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα είναι μεγάλη, καθώς μέσω αυτής υποστηρίζονται και πραγματοποιούνται όλες οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ωστόσο στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται πως η επικοινωνία δεν είναι στο βαθμό που θα έπρεπε αποτελεσματική, εξαιτίας κάποιων εμποδίων που παρεμβάλλονται. Τα εμπόδια στην επικοινωνία αφορούν αλλοιώσεις και παραποιήσεις μηνυμάτων, οι οποίες οφείλονται σε πολλούς και ποικίλους παράγοντες. Για παράδειγμα συχνά εισάγονται καινούργια εκπαιδευτικά προγράμματα ή μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας χωρίς να είναι σαφείς οι στόχοι, τα αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς και ο τρόπος δουλειάς. Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δώσουν οι ίδιοι ερμηνείες για τη σημασία του κάθε προγράμματος και να βρουν τρόπους, με τους οποίους θα μπορούσαν να προχωρήσουν στην όσο το δυνατόν καλύτερη εφαρμογή του. Καταστροφική συνέπεια αυτής της ελλιπούς επικοινωνίας είναι η αποτυχία πολλών σημαντικών προγραμμάτων που θα μπορούσαν να επιφέρουν σημαντικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης που είναι επιτακτικά αναγκαίες. Γίνονται βέβαια κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια πριν την εφαρμογή του κάθε προγράμματος αλλά αυτά δεν είναι αρκετά όταν πρόκειται για βαθιές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας της

εκπαίδευσης στο σύνολό της. Ακόμη τις περισσότερες φορές διαπιστώνεται η έλλειψη επαρκών γνώσεων από πλευράς των επιμορφωτών με αποτέλεσμα να υπάρχει ασάφεια, έλλειψη κατανόησης και απογοήτευση των εκπαιδευτικών.

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την επικοινωνία στις μονάδες των αστικών κέντρων όπως είναι η Θεσσαλονίκη, είναι το γεγονός ότι οι περισσότερες σχολικές μονάδες είναι μεγάλες σε μέγεθος, με μεγάλο αριθμό μαθητών, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών ειδικοτήτων καθώς και γονέων. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ανθρώπων που αλληλεπιδρούν σε ένα περιβάλλον τόσο δυσκολότερο είναι να βρεθούν οι κατάλληλοι κώδικες επικοινωνίας ανάμεσά τους. Ακόμη καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη η προσπάθεια του διευθυντή για την ύπαρξη μιας καλής επικοινωνίας, καθώς πρέπει να βρει διάφορους τρόπους για να επικοινωνεί σωστά με πολλούς ανθρώπους που έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και προβλήματα.

Επιπλέον, στις μεγάλες σχολικές μονάδες προκύπτουν μεγάλα καθημερινά προβλήματα με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για καλή προφορική και γραπτή επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διευθυντής θα πρέπει να παρατείνει το χρόνο παραμονής του στη σχολική μονάδα και να επιδιώκει την όσο το δυνατόν καλύτερη επικοινωνία με όλους τους εκπαιδευτικούς και την καλύτερη προφορική και γραπτή ενημέρωσή τους για όλα τα θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι καλός ακροατής σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ακόμη πρέπει να ενημερώνεται λεπτομερώς για όλα τα θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και στη συνέχεια να ενημερώνει με τον ίδιο τρόπο τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Αξίζει να αναφέρουμε ακόμη, τη συχνή μετακίνηση προσωπικού στα σχολεία των αστικών κέντρων με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιείται η συνεκτικότητα των ομάδων που είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για καλή επικοινωνία μεταξύ των μελών. Επιπλέον, οι συχνές αλλαγές δασκάλων στερούν τη σχολική διεύθυνση από τον προγραμματισμό και την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Επιπλέον για την καλή λειτουργία του σχολείου ο διευθυντής θα πρέπει να επιδιώκει την ύπαρξη καλής και εποικοδομητικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων ώστε να δημιουργηθεί σχέση σύμπνοιας και εμπιστοσύνης που θα προάγει το έργο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα. Η αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς και η ουσιαστική συμμετοχή τους σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου. Αξίζει να τονίσουμε σ' αυτό το σημείο ότι η έλλειψη ξεκάθαρου νομοθετικού πλαισίου για το ρόλο του Συλλόγου των Γονέων, καθώς και οι διαφορετικές αντιλήψεις των γονέων και των δασκάλων για το θεσμό αυτό γίνονται συχνά αιτία προστριβών οδηγώντας σε άσχημα αποτελέσματα για το σχολείο.

Σχετικά με την παράμετρο της «συνεργασίας» παρόλο που στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ευχαριστημένοι συγκριτικά με τις άλλες παραμέτρους του σχολικού κλίματος διαπιστώνεται η ανάγκη βελτίωσής της καθώς υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ υφιστάμενης κατάστασης και επιθυμίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάστηκαν στην ανάλυση των δεδομένων, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι και πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που επικρατεί στη σχολική μονάδα που υπηρετούν και διδάσκουν, κυρίως για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν ανάμεσα σε συναδέλφους διαφορετικών τμημάτων.

Στόχος κάθε σχολικής μονάδας είναι η δημιουργία ενός κλίματος, μέσα στο οποίο οι διάφορες ομάδες θα μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Η αρμονική συνεργασία στις σχολικές μονάδες προϋποθέτει ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορούν να χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό ωριμότητας, από μια σταθερή και καλά δομημένη σειρά καθηκόντων και ένα κανονικό-σταθερό περιβάλλον (Κανελλόπουλος, 1995: 453). Στη σχολική πραγματικότητα η αρμονική συνεργασία δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση, γιατί στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου δημιουργούνται πολλές φορές καταστάσεις που παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του. Τέτοιες είναι οι αντιθέσεις μεταξύ ατόμων, μεταξύ ομάδων, και μεταξύ ατόμων και ομάδων. Καταστάσεις αντιθέσεων δημιουργούνται εκεί, όπου κάποια άτομα αντιλαμβάνονται ότι η επίτευξη των στόχων τους παρεμποδίζεται από άλλα άτομα,

τα οποία με τη σειρά τους προσπαθούν να πετύχουν τους δικούς τους στόχους, ή εκεί που τα άτομα αλληλεξαρτώνται για την ολοκλήρωση του διεξαγόμενου έργου.

Στα σχολεία τις περισσότερες φορές αναπτύσσονται καταστάσεις ανταγωνισμού μεταξύ των συναδέλφων που μπορεί να οφείλονται σε σύγκρουση συμφερόντων, προσωπικών ή επαγγελματικών στόχων, διαφορές γνώμης ή απόψεων ή σε διάφορες προσωπικές σχέσεις και καταστάσεις που επικρατούν στις σχολικές μονάδες. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η ευθύνη βαρύνει πρώτιστα το διευθυντή, ο οποίος στα πλαίσια του πολυσύνθετου ρόλου του καλείται να επιλύσει τις διαφορές και τα προβλήματα παρακινώντας το προσωπικό για καθολική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Ο διευθυντής συνίσταται να καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για την επίτευξη αρμονικής συνεργασίας όλων των μελών του σχολείου. Στα πλαίσια των προσπαθειών του μπορεί να συμπεριλάβει τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών με συχνές συναντήσεις που θα φροντίζει να γίνονται, με σταθερή δική του συμπεριφορά προς όλα τα μέλη χωρίς ιδιαίτερες προτιμήσεις και συμπάθειες, με προώθηση όλων για ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών, με επαίνους και ενθαρρυντικά σχόλια και γενικά ενθάρρυνση και παρακίνηση όλων για σύμπνοια και συμμετοχή σε κάθε λειτουργία του σχολείου.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που είναι δυνατόν να συμβάλει στην καλύτερη συνεργασία σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό είναι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Η σημερινή πραγματικότητα εξάλλου απαιτεί την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού καθώς έχει να αντιμετωπίσει πλήθος διδακτικών αντικειμένων καθώς και αναγκών. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για πληρέστερη γνώση των καινούργιων ευρημάτων της παιδαγωγικής έρευνας. Πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη φοίτηση στα διδασκαλεία της χώρας καθώς και την παρακολούθηση Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Συχνά παρακολουθούν διάφορα σεμινάρια που διοργανώνονται από διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς. Η άρτια επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση βοηθάει τον εκπαιδευτικό στο να νιώθει ασφαλής για την αξία του και τις ικανότητές του και να κατανοεί ότι οφείλει να

συνυπάρχει και να συνεργάζεται με όλα τα μέλη μιας σχολικής οργάνωσης με κοινό όραμα ένα σχολείο που θα επιτελεί τον υψηλό προορισμό του.

Όσον αφορά την παράμετρο που σχετίζεται με την «οργάνωση και διοίκηση» από τα πορίσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δυσανασχετούν με την οργανωτική και διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Συγκεκριμένα οι δάσκαλοι εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για την καθοδήγηση του έργου τους σε μεγάλο βαθμό από επίσημες διαδικασίες και σχολικούς κανονισμούς καθώς και για την έλλειψη της ανατροφοδότησης την οποία θεωρούν εξαιρετικά σημαντική. Ακόμη εκφράζουν τη δυσπιστία τους σχετικά με το κατά πόσο οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αρμόδιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στον ελληνικό χώρο, όπου το σύστημα της διοίκησης της εκπαίδευσης είναι συγκεντρωτικό, η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τους στόχους του σχολείου. Κι αυτό γιατί το πολιτικό περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά τους σκοπούς του σχολείου (μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων) καθώς και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (μέσω των διαθέσιμων πιστώσεων). Επιπλέον το ελληνικό σχολείο είναι στενά δεμένο με την πολιτική βούληση εφόσον η λειτουργία του δημόσιου σχολείου καθώς και η χρηματοδότησή του γίνεται από κονδύλια που διατίθενται αποκλειστικά από την κεντρική εξουσία. Κατά συνέπεια όλες οι αποφάσεις που αφορούν το σχολείο παίρνονται από την κεντρική διοίκηση (ΥΠΕΠΘ) χωρίς να δίνεται η πρέπουσα σημασία στις απόψεις των εκπαιδευτικών που βιώνουν καθημερινά τις δυσκολίες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτός είναι ο βασικός λόγος που οι εκπαιδευτικοί νιώθουν απογοήτευση και δυσαρέσκεια καθώς πολλές φορές οι αποφάσεις που παίρνονται από “πάνω” δεν έχουν καμία σχέση με τη σχολική πραγματικότητα, εξυπηρετούν κάποιες σκοπιμότητες ή “μιμούνται” εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών χωρίς προηγουμένως να τα προσαρμόσουν στις συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας. Επιπροσθέτως, δεν είναι λίγες οι φορές που δημιουργείται σύγχυση στον εκπαιδευτικό κλάδο σχετικά με τις απαραίτητες ενέργειες για την εφαρμογή ορισμένων προγραμμάτων ή την πραγματοποίηση σχετικών αλλαγών λόγω της ασάφειας των οδηγιών και του ελλιπούς σχεδιασμού της κεντρικής διοίκησης.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι το ελληνικό σχολείο δεν έχει τη δυνατότητα να κάνει αλλαγές, αλλά απλώς καλείται να πραγματοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στόχους μέσω κάποιων εκτελεστικών ενεργειών. Η αυτοδιοίκηση του ελληνικού σχολείου είναι αρκετά περιορισμένη και εφαρμόζεται μόνο σε ορισμένα θέματα της καθημερινής λειτουργίας του. Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω πλαίσιο, κατανοούμε την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας της βάσης με την κεντρική διοίκηση με αποτέλεσμα τη χαμηλή αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος ευθύνεται και για την έλλειψη ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού λόγω της απουσίας καλής επικοινωνίας από τη βάση μέχρι την κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Στις μέρες θεωρείται σχεδόν βέβαιο ότι η δυνατότητα εκπλήρωσης της αποστολής του σχολείου συνδέεται άμεσα με την πραγματοποίηση των απαραίτητων αλλαγών στην οργάνωση και διοίκησή του. Οι αποφάσεις που σχετίζονται με τους στόχους του σχολείου, με την πολιτική του και με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες συνίσταται να λαμβάνονται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, καθώς η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται πλέον άρρηκτα με τις πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες της κάθε κοινωνίας.

Τέλος, αναφορικά με την παράμετρο που σχετίζεται με τους μαθητές διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επιτακτική ανάγκη να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα. Οι δύο ομάδες των υποκειμένων της έρευνας (διευθυντές και εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης) υποστηρίζουν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν είναι αυτή που θα επιθυμούσαν καθώς η εκπαίδευση που προσφέρεται δε βοηθά στο βαθμό που θα έπρεπε στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών και στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας τους. Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι δάσκαλοι εκφράζουν την άποψη ότι προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο βαθμό και συνεπώς μια σειρά άλλων παραγόντων κάνει το έργο τους αναποτελεσματικό. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι θεωρούν πως το περιβάλλον του σχολείου είναι αρκετά ευχάριστο για τους μαθητές παρόλο που υπάρχουν ελλείψεις και συχνά κακή κτιριακή υποδομή. Αυτό το τελευταίο βρίσκει εξήγηση στο ότι τα παιδιά στα αστικά κέντρα ζουν μοναχικά και επιζητούν το χώρο του σχολείου για την εκπλήρωση των κοινωνικών αναγκών τους. Το σχολείο λοιπόν επιφορτίζεται με επιπλέον ρόλους στη σύγχρονη εποχή καθώς

καλείται να καλύψει πολλές και ποικίλες ανάγκες των μαθητών ώστε να δοθούν τα κατάλληλα εφόδια σε κάθε έναν από αυτούς ώστε να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

Σε ότι αφορά την ελληνική πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέχρι πριν λίγα χρόνια τα Αναλυτικά Προγράμματα σχεδιάζονταν κυρίως με στόχο την προσφορά και αφομοίωση γνώσεων με τυποποιημένα διδακτικά σχήματα, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην καλλιέργεια ικανοτήτων όπως η αυτομόρφωση, η λύση προβλημάτων κ.ά. Η διδασκαλία στο σχολείο μέχρι πρότινος ήταν σε μεγάλο βαθμό θεματοκεντρική και βερμπαλιστική, ενώ οι μέθοδοι διδασκαλίας σχεδόν αποκλειστικά είχαν δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια να αλλάξει η κατάσταση αυτή με την εισαγωγή κάποιων καινοτομιών, κάποιες από τις οποίες λειτουργούν σε προαιρετική βάση. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα που συντάχτηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2003, στοχεύουν στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Παράλληλα το 2006 ολοκληρώθηκε η εκπόνηση του νέου εκπαιδευτικού υλικού μέσω του οποίου θα υλοποιηθούν οι προαναφερόμενοι στόχοι. Η Διαθεματική Προσέγγιση, δηλαδή η ολιστική κατάκτηση της γνώσης δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέπει να αναπτύσσει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, με ζητήματα της καθημερινής ζωής και να διαμορφώνει τη δική του κοσμοαντίληψη.

Στο ίδιο πλαίσιο με στόχο τη Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ως αντιστάθμιση της ανελαστικότητας του παραδοσιακού σχολείου κινήθηκε και η Ευέλικτη Ζώνη, ένα καινοτόμο πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. που εντάχθηκε στο σχολικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η Ευέλικτη Ζώνη σχεδιάστηκε με σκοπό την αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και τη σύνδεσή του με την καθημερινή ζωή, ενοποιώντας τη γνώση των διαφορετικών επιστημών ενδοκλαδικά και διακλαδικά. Παράλληλα στόχευσε στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να διαφοροποιηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος από μεταδότης γνώσεων μετατρέπεται σε εμπνευστή της μαθησιακής διαδικασίας και να

αναβαθμιστεί ο ρόλος του μαθητή/τριας, ο οποίος από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργό μέλος μιας συνεργατικής ομάδας στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (Κουλουμπαρίτση, 2002· Σπυροπούλου, 2004). Η Ευέλικτη Ζώνη κινείται μέσα από τις συντεταγμένες των δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως η μέθοδος σχεδίων εργασίας (Κανάκης, 1987 & Χρυσαιφίδης, 1994) καλλιεργώντας επί της ουσίας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα προαιρετικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Υγείας, μέσω των οποίων επιδιώκεται: α) η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα Περιβάλλοντος και Υγείας, η καλλιέργεια αξιών, θετικών στάσεων και συμπεριφορών για την προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής, η ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού και η σύνδεση της παιδείας με τις τέχνες, β) η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης του διδακτικού έργου και του ρόλου τους.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ούτε η Ευέλικτη Ζώνη ούτε και τα άλλα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα εφόσον οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους γιατί δεν ενημερώθηκαν ουσιαστικά για τη φιλοσοφία, τους στόχους και τον τρόπο εφαρμογής τους και έμειναν για μια ακόμη φορά αβοήθητοι να προσπαθούν να πείσουν γονείς και μαθητές να συνεργαστούν σε προγράμματα που και οι ίδιοι δεν ήταν στο βαθμό που θα έπρεπε ενημερωμένοι και έτοιμοι να υποστηρίξουν. Ανάμεσα στα αιτήματα των εκπαιδευτικών για επιτυχία κάθε καινοτόμου προγράμματος καταγράφονται η αύξηση των κονδυλίων για τις λειτουργικές δαπάνες του προγράμματος και η στενότερη και διαρκής επιμόρφωση πρώτιστα των ηγετικών στελεχών και στη συνέχεια όλων των εκπαιδευτικών, τόσο ως προς τη φιλοσοφία και τους επιδιωκόμενους στόχους του κάθε προγράμματος, όσο και ως προς την εφαρμογή της μεθόδου των σχεδίων εργασίας. Ακόμη κρίνεται αναγκαία η συστηματική και συνολική αποτίμηση των προγραμμάτων αυτών ώστε να εντοπιστούν οι ελλείψεις και τα προβλήματα καθώς και τα θετικά στοιχεία και ακολούθως να βελτιωθούν εκπληρώνοντας τις αναμενόμενες προσδοκίες.

Αξίζει να τονιστεί, η λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που η πολιτεία θεσμοθέτησε με το Νόμο 2525/1997 για την κάλυψη κοινωνικών παιδαγωγικών και οικονομικών αναγκών. Το Ολοήμερο Σχολείο είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα που προσφέρει στους μαθητές πάρα πολλές δυνατότητες. Πρώτιστα καλύπτει την ανάγκη των παιδιών για ασφάλεια καθώς οι γονείς εργάζονται και επομένως ή θα ήταν μόνα στο σπίτι με ότι αυτό συνεπάγεται ή οι γονείς θα πλήρωναν κάποιον να τα προσέχει επιβαρύνοντας τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Ακόμη τα παιδιά απολαμβάνουν κάποιες δραστηριότητες πολιτιστικού περιεχομένου (μουσική, χορό, θέατρο) που διαφορετικά δεν θα είχαν τη δυνατότητα καθώς και αντισταθμιστικές μεθόδους διδασκαλίας. Το Ολοήμερο Σχολείο αποτέλεσε μια καινοτομία η οποία ουσιαστικά και πάλι στηρίχτηκε αρχικά μόνο στους εκπαιδευτικούς καθώς για μια ακόμη φορά αναγκάστηκαν να υλοποιήσουν ένα φιλόδοξο πρόγραμμα χωρίς ουσιαστική επιμόρφωση, χωρίς σαφείς προσδιορισμούς στόχων, χωρίς υλικοτεχνική υποδομή κ.ά. Έτσι το Ολοήμερο σε πολλές σχολικές μονάδες λόγω διαφόρων ελλείψεων κατέληξε να είναι “πάρκινγκ παιδιών” και όχι δυστυχώς ο χώρος ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών. Για να επιτελέσει τον πολυσύνθετο ρόλο του το Ολοήμερο Σχολείο θα πρέπει να στηριχτεί από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί παρόλο που υπάρχουν ελλείψεις είναι γενικά αποδεκτό ως μια κοινωνική αναγκαιότητα.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία έχουν ως αφετηρία τους την πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών πρωτίτως και των μαθητών/τριών δευτερευόντως. Επιπλέον, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα θεωρούνται καινοτόμα, διότι συντελούν: α) στην ποιοτική διαφοροποίηση του κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου, β) στη διεύρυνση των οριζόντιων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, οι οποίοι συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις, γ) στην ανάπτυξη πνεύματος συλλογικότητας, δ) στη σύνδεση σχολείου και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, που συμμετείχε στα παραπάνω προγράμματα, εκφράζει την άποψη ότι, αυτά είχαν σημαντική επίδραση στη σταδιοδρομία τους, και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και

εργαλείων, στην εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Κούτρα & Βούκανου, 2005).

2. Επίλογος

Η παρούσα έρευνα ήταν μια πρώτη προσπάθεια να αποτυπωθεί η άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Θεσσαλονίκης για το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Βέβαια η θεματική του σχολικού κλίματος δεν εξαντλείται με την παρούσα έρευνα. Κατά τη γνώμη μας, η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για περισσότερη μελέτη και διερεύνηση και άλλων πτυχών του σχολικού κλίματος με τη χρησιμοποίηση ποικίλων μεθόδων έρευνας. Σκόπιμο είναι ακόμη να διερευνηθεί το θέμα και από άλλες πλευρές (μαθητές, γονείς, Σχολικούς Συμβούλους κ.ά.) καθώς και σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού.

Η παρουσία και άλλων ερευνών θα βοηθούσε στο να προκύψει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα σε ότι αφορά το κλίμα που επικρατεί γενικά στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ούτως ώστε να γίνουν οι απαραίτητες ενέργειες για τη βελτίωσή του εφόσον δε μπορεί κανείς να αμφισβητήσει το γεγονός ότι το σχολικό κλίμα είναι βασικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Τα τελευταία χρόνια οι ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις δημιουργούν την επιτακτική ανάγκη βελτίωσης και αναδιοργάνωσης του σχολείου ούτως ώστε αυτό να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις και προκλήσεις των καιρών. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να περάσει με γρήγορο ρυθμό σε έναν τύπο σχολείου που θα είναι συμβατός με την εποχή που ζούμε, την εποχή των τεχνολογιών και της πληροφορίας. Το όλο πρόγραμμα, και το κάθε μάθημα χωριστά πρέπει να συμβάλουν στην κοινωνική διαπαιδαγώγηση σταθερής και δημιουργικής προσωπικότητας. Η διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης, δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή είναι η απάντηση στις σύγχρονες προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης αλλά και της απόγνωσης, της

πληροφορίας αλλά και της παραπληροφόρησης, της τεχνογνωσίας και της πολυπολιτισμικότητας (Lawton et al., 2000).

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει σε προηγούμενα κεφάλαια, βασικός παράγοντας που καθορίζει την ποιότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών είναι το κλίμα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό. Επομένως αφού οι εκπαιδευτικοί είναι ο κύριος μοχλός της αλλαγής και ταυτόχρονα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να εξασφαλιστεί η μέγιστη διάθεσή τους για συνεχή προσπάθεια επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που απαιτούνται από τη σύγχρονη πραγματικότητα. Υποστηρίζεται ότι κάθε σχολείο, το οποίο λειτουργεί κοντά στο μέγιστο των δυνατοτήτων του, διακρίνεται για την αποτελεσματική ηγεσία του (Θεοφυλλίδης & Στυλιανίδης, 2000:3-15, Fullan, 2003).

Ο διευθυντής/ντρια θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι και ως εκ τούτου παρακινούνται από διάφορα στοιχεία σε διάφορες περιπτώσεις και καταστάσεις. Ακόμη θα πρέπει να εμπνέει και να πείθει τους εκπαιδευτικούς με τη στάση του και το κυριότερο θα πρέπει να ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαμορφώνει ένα κλίμα κατάλληλο για αποτελεσματική απόδοση. Η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας στο σχολείο εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του διευθυντή/ντριας να δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό, σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση ώστε να παροτρύνει τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών για καινοτόμες δράσεις και για συνεχή επιμόρφωση.

Αξίζει να τονίσουμε την ιδιαίτερη σημασία που έχει το θετικό σχολικό κλίμα για τους μαθητές του σχολείου που σε αυτούς κατά βάση συγκεντρώνεται το ενδιαφέρον όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ηγέτης του σχολείου καθώς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δείχνουν πραγματική κατανόηση για τον ψυχισμό των παιδιών, σεβασμό στην προσωπικότητά τους και να προσπαθούν για συνεχή και καλή επικοινωνία μαζί τους. Αξίζει να επισημάνουμε

την έλλειψη ανατροφοδότησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως βασική αιτία της υπάρχουσας στάσιμης κατάστασης εφόσον δεν υπάρχει ουσιαστικά σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για την ύπαρξη καλού σχολικού κλίματος και συνεπώς για την αύξηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να συστηματοποιηθεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση ώστε μέσω αυτής να γίνεται συνεχής ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από αυτήν. Η σύγχρονη εποχή απαιτεί από το σχολείο να υιοθετήσει μορφές αξιολόγησης που θα του επιτρέπουν να εντοπίζει και να καταγράφει τις ανάγκες βελτίωσης όλων των παραμέτρων που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι μέσα από την παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τη σημασία του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η συμβολή του είναι πραγματικά ουσιαστική στην ευόδωση της προσπάθειας που καταβάλλει ο κάθε εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία για την επίτευξη των υψηλών στόχων του σημερινού σχολείου. Για αυτό η πολιτεία θα πρέπει από τη μεριά της να διασφαλίσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που απαιτούνται (χρηματοδότηση, υλικοτεχνική υποδομή, επιμόρφωση στελεχών και εκπαιδευτικών κ.ά.) ώστε το σχολείο να λειτουργήσει με τις καλύτερες δυνατών συνθήκες ώστε να διαμορφώσει τους πολίτες της σύγχρονης κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός (πανεπιστημιακές σημειώσεις)*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕ, Ακαδημαϊκό έτος 2003-2004, Ρόδος.

Ali Khan, S. (1996). A vision of a 21st-century community learning centre. In: J.Huckle & S. Sterling (Eds), *Education for sustainability (pp.222-227)*, London, Earthscan.

Arnold, R. & Martz, F. (1979). *Einführung in die Bildungspolitik*, Berlin-Koln Mainz.

Bennett, S. J. (1974). *The School: An Organizational Analysis*, London: Blackie and Son Limited.

Bollen, R. (1996). School effectiveness and school improvement in *Linking school effectiveness and school improvement*, (eds) Reynolds, D., Bollen, R., Greemers, B., etc, Routledge, London.

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

Brookover, W. B. and others, (1979). *School Social Systems and Student Achievement- Schools Can Make a Difference*. Brooklyn, N.Y.: Praeger Publishers.

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.

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, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μετάφραση: Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coleman, J., Campell, E, Q., Hobson, ... York, R. L. (1996). *Equality of educational opportunity*. Washington: U. S. Department of Health, Education and Welfare. Office of education.

Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. London, Cassell.

Deal, T. (1985). "The symbolism of effective schools" in *The Elementary School Journal*, 85, 5, pp.243-253.

Δασκολιά, Μ. (2002α). "Απαιτούμενες διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού στον 21ο αιώνα. Αξιοποιώντας την πρόταση και την εμπειρία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης", στο: *Ο Δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Κ.Ουζούνης, & Α. Καραφύλλης (επιμ.), (σσ.262-271), Ξάνθη: Σπανίδα.

Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (1994). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Έλλην.

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

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.

Freiberg, H. J. (1998). "Measuring School Climate: Let me count the ways", *Educational Leadership*, Vol. 56, September 1998: 22.

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.

Foulin, J. N. & Mouchon, S. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farell, S. (1999). *Improving schools Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.

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

Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organization climate of schools*, U. S. Office of Education Research project.

Hoy, W. & Clover, I. R. (1986). "Elementary School Climate: A Revision of the O. C. D. Q" in *Educational Administration Quarterly*, Fall, pp.93-110.

Hoy, W., Tarter, J.C., Kottkamp, B. (1991). *Open School/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*, London: Sage.

Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*, New York: Mc Graw -Hill, Inc.

Husen, T. (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου*, Μετάφραση Π. Χατζηπαντελή, Αθήνα: Προτάσεις.

Θεοφιλάκης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, (αυτοέκδοση), Λευκωσία.

Jencks, C.Smith, M., Acland, H., ..., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the Effects of family and Schooling in America*, New York: Basic Books.

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.

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

Κούτρα, Κ. & Βούκανου, Μ. (2005). "Η ευρωπαϊκή διάσταση στην επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών", *Τα Εκπαιδευτικά*, 75-76, 114-123.

Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.

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

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

Kress, G. (1999). Education of the 21st century. Inaugural Lecture, Institute of Education, University of London.

Levine, D. & Lezotte, L.(1990). *Unusually Effective schools: A Review and Analysis of Research and practice*, Madison: NCSRD Publications.

Lawton, D., Cairns, J. & Gardner, R. (Eds) (2000). *Education for citizenship*. Great Britain: Cromwell Press.

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.

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*, Vol.44, Spring, pp.97-110.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία ή πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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.

Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mortimore, P., Sammons, P., Ecob. R. & Stoll, L. (1998). *Schools matters: The Junior Years*, Salisbury: Open Books.

Ματθαίου, Δ., Ξωχέλλης, Π., Παπανασούμ, Ζ., ..., Πολυμεροπούλου, Ζ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπαγάκης, Γ. (2000). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

National Association of Elementary Schools Principals (1990). *Principals for the 21st century*, Virginia: National Association of Elementary Schools Principals (NAESP).

ΟΟΣΑ (2006). Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, ανακτήθηκε από <http://www.yperth.gr> στις 2/1/2006.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 81-90.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Πασιαρδή, Γ. (2006). Το σχολικό κλίμα υπό το φακό των παιδιών, Παρουσίαση στο Συνέδριο CCEAM.

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

Πάσουλα, Ε. (2003). Αναλυτικά Προγράμματα, πολιτισμός και κοινωνία, *Virtual School, The sciences of Educational Online*, τόμος 3, τεύχος 2.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε.(2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Richards, C. E.(1991). "The meaning and measure of school effectiveness", in: J. R. Bliss , *Rethinking effective schools research and practice*, London, Prentice Hall, pp.28-42.

Σαΐτης Χ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ατραπός.

Σαϊτης Χ., (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων Ερευνητική μελέτη*, Αθήνα: Ατραπός.

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

Σαϊτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω

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.

Scales, P. C. & Leffert, N. (1999). *Developmental assets*. Minneapolis, MN: Search Institute.

Schwenk, B., & Brinkmann, W. (1992). “Σχολείο, σχολική αγωγή” στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμος 8, σσ.4637-4639.

Sergiovanni, T. J. (1984). “Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice” in: T.J. Sergiovanni, & J.E. Corbally (Eds), *Leadership and organisational culture*, Chicago: University of Illinois Press.

Sergiovanni T. & Starratt R. (1998). *Supervision: Redefinition*, McGraw-Hill, Singapore.

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

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.

Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools, *Educational Administration Quarterly*, vol. 36, 5, pp.703-729.

Taylor, F. W. (1911). *Principles of scientific management*, New York: Harper.

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

Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα-Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Επιμέλεια: Παπασταμάτης Αδ., Μετάφραση: Γρίβα Ελ., Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Ξωχέλλης, Π. (1991). *Θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*, Αθήνα.

Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα* (Επιμ. Ματθαίου Δ.), Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Προγράμματα Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*, Φ.Ε.Κ. Τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-03-2003.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Προγράμματα Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*, Φ.Ε.Κ. Τεύχος Β', αρ. φύλλου 304/13-03-2003.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Έλλην.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

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

Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να συγκεντρώσει τις απόψεις σας για το κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον. Σχολικό κλίμα ορίζεται ως οι ιδιαίτερες εκείνες καταστάσεις οι οποίες επηρεάζουν την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών (λ.χ. ενθουσιασμό για δουλειά, συναισθήματα, στάσεις) και την παραγωγικότητα (λ.χ. εκπλήρωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο, κάλυψη των στόχων κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενική απόδοση στην εργασία).

Οδηγίες:

Σε αυτό το ερωτηματολόγιο υπάρχουν δύο κλίμακες μέτρησης, η μία δίπλα στην άλλη. Στις δηλώσεις που ακολουθούν, παρακαλώ σημειώστε με κύκλο τον αριθμό εκείνο που περιγράφει καλύτερα το κλίμα του σχολείου σας όπως είναι τώρα (**υφιστάμενη κατάσταση**). Μετά σημειώστε με κύκλο στη διπλανή κλίμακα τον αριθμό εκείνο που περισσότερο αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο θα θέλατε να υπάρχει (**έκφραση επιθυμίας**) η συγκεκριμένη δήλωση. Προτού απαντήσετε, σκεφτείτε τις δικές σας εμπειρίες στο σχολείο αυτό. Παρακαλώ να είστε όσο πιο ειλικρινείς γίνεται. Οι απαντήσεις σας θα κρατηθούν **ανώνυμες, γι' αυτό παρακαλώ, μη σημειώστε το όνομά σας πουθενά σε αυτό το έντυπο**. Το σχολείο θα συγκεντρώσει μόνο συνολικά και όχι ατομικά σχόλια. Τέλος, παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις δηλώσεις.

Οι αριθμοί στην κάθε δήλωση αντιστοιχούν προς τα εξής:

0 = δεν ισχύει

1 = δεν είμαι καθόλου ικανοποιημένος/η

2 = σε μικρό βαθμό

3 = σε μεγάλο βαθμό

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από τις πληροφορίες που σας δίνει ο προϊστάμενος σας;

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

16. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι αναγνωρίζεται η εργασία που προσφέρετε;

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

17. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι σχολικοί κανονισμοί και επίσημες διαδικασίες καθοδηγούν την εργασίας σας;

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

ΜΑΘΗΤΕΣ

23. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολικό χώρο;

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

25. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό;

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

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

Υφιστάμενη κατάσταση

0 1 2 3

Έκφραση επιθυμίας

0 1 2 3

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Παρακαλώ κυκλώστε την απάντησή σας.

29. Φύλο

A. Άνδρας

B. Γυναίκα

30. Ηλικία

A. 29 ή λιγότερο

B. 30-39

Γ. 40-49

Δ. 50-59

E. 60 ή περισσότερο

31. Πόσο καιρό βρίσκεστε σ' αυτό το σχολείο

A. 0-4 χρόνια

B. 5-9 χρόνια

Γ. 10-14 χρόνια

Δ. 15-19 χρόνια

Ε. 20 ή περισσότερα

32. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε συνολικά

Α. 0-4 χρόνια

Β. 5-9 χρόνια

Γ. 10-14 χρόνια

Δ. 15-19 χρόνια

Ε. 20 ή περισσότερα

33. Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας σ' αυτό το σχολείο(Παρακαλώ σημειώστε μόνο έναν)

Α. Διδάσκων

Β. Διοικητικός/ Διευθυντικός

Παρακαλώ σημειώστε πιο κάτω οτιδήποτε νομίζετε ότι είναι σημαντικό για τη συνολική εκτίμηση του κλίματος του σχολείου σας.

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας!

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000073768