

Δημήτρης ΖΜΠΑΙΝΟΣ
Αδαμαντία ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΡΑ

*Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος
από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια
διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής*

1. Εισαγωγή

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΒΑΣΙΚΟ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με την Εγκύκλιο 37100/Γ1-31/3/2010 του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. «η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας περιλαμβάνει τομείς που αφορούν τα Μέσα και τους Πόρους της Σχολικής Μονάδας, τη Διοίκηση, το Κλίμα και τις Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες και τα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα». Οι παραπάνω τομείς καλύπτουν το σύνολο της σχολικής ζωής. Ωστόσο, ο παράγοντας «σχολικό κλίμα» είναι δύσκολο να αποτυπωθεί ανεξάρτητα καθώς επηρεάζεται από και επηρεάζει και τους υπόλοιπους τομείς. Επιπλέον, ενώ υπάρχει η εντύπωση ότι αντιλαμβανόμαστε τι εννοούμε όταν μιλάμε για το σχολικό κλίμα, ο ορισμός της έννοιας του σχολικού κλίματος αποτελεί πρόκληση, όπως και η μέτρησή του, σε σχέση με το τι πρέπει να μετρηθεί και πώς (Zullig et al., 2010). Το σχολικό κλίμα μοιάζει με τον αέρα που αναπνέουμε: δεν του δίνουμε σημασία, εκτός αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα μ' αυτό (Freiberg, 2005).

Το σχολικό κλίμα ορίζεται ως «η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές» (Cohen κ.α., 2009, σελ.10). Διαμορφώνεται από το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσε-

ων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Πασιαρδή, 2001), δίνοντας σε κάθε σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν μοιάζουν σ' όλα τα άλλα (Σαϊτής, 2007). Το σχολείο έχει τα χαρακτηριστικά ενός ζωντανού οργανισμού με την οργανωτική και πολιτισμική έννοια. Κάθε συμμετέχων στο σχολείο – οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι διευθυντές και η κοινότητα – βιώνουν το σχολικό κλίμα μέσω των αλληλεπιδράσεων τους με το σχολείο. Το σχολικό κλίμα, ως χαρακτηριστικό ολόκληρου του σχολικού οργανισμού, βασίζεται σε συλλογικές αντιλήψεις των μελών, προκύπτει από σταθερές οργανωτικές πρακτικές, που είναι σημαντικές για τον οργανισμό και τα μέλη του και επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις στάσεις των μελών (Hoy & Feldman, 2005).

Το κλίμα έχει να κάνει μ' εκείνη την ποιότητα του σχολείου που βοηθά κάθε άτομο να νιώθει ότι αξίζει και ότι είναι σημαντικό, ενώ συγχρόνως συνεισφέρει στη δημιουργία μιας αίσθησης του ανήκειν σε κάτι πέρα από τα ίδια τα άτομα. Το σχολικό κλίμα δημιουργεί υγιή περιβάλλοντα μάθησης, τρέφει τα όνειρα και τις φιλοδοξίες των παιδιών και των γονέων τους, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών και εξυψώνει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Freiberg & Stein, 2005). Τα σχολεία στα οποία επικρατεί θετικό κλίμα λειτουργούν αποτελεσματικά, δημιουργώντας αισθήματα ικανοποίησης αλλά και υπευθυνότητας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και ενδυναμώνοντας την αίσθηση της ταυτότητας και την προσπάθεια για επίτευξη κοινών στόχων (Πασιαρδή, 2001).

Έχει υποστηριχθεί ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Zullig et al., 2010; Wang, Haertel & Walberg, 1993) και την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την εργασία τους, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητά τους και την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001). Αντίστοιχα, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και το ποσοστό συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Καθώς το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για το σχολικό κλίμα ή τη σχολική ατμόσφαιρα χρονολογείται εδώ και έναν αιώνα. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με το σχολικό κλίμα ήταν ο Arthur Perry, διευθυντής ενός σχολείου στη Νέα Υόρκη, που στο βιβλίο του *The Management of a City School*, το 1908 υπογράμμισε τη σπουδαιότητα του σχολικού περιβάλλοντος στη μάθηση. Η επιστημονική μελέτη του σχολικού κλίματος ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 με τη γέννηση της έρευνας για το κλίμα των οργανισμών (Zullig et al., 2010). Έγιναν αναλύσεις επιχειρήσεων και οργανισμών σε μια προσπάθεια συσχέτισης των επιρροών του περιβάλλοντος του οργανισμού με αποτελέσματα, όπως είναι το ηθικό και η παραγωγικότητα των εργαζομένων και τα κέρδη της επιχείρησης.

Στη συζήτηση σχετικά με το σχολικό περιβάλλον έχουν συνεισφέρει έννοιες, όπως η «οργανωτική υγεία» των οργανισμών (Miles, 1969; Hoy & Feldman, 2005), η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Σαϊτης, 2007), το σχολείο ως εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών (Conley & Muncey, 2005), η «επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών» (Rosenholtz, 1989; Roland & Galloway, 2004), η λειτουργία των σχολείων ως κοινοτήτων (Sergiovanni, 1994), ενώ έχει τονισθεί ιδιαίτερος η σημασία του ρόλου του διευθυντή του σχολείου και του στυλ διοίκησης (Roland & Galloway, 2004; Hall & George, 2005; Σαϊτης, 2007).

Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος μέχρι πρόσφατα αποτελούσε παραγνωρισμένη παράμετρο της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη χώρα μας, καθώς το βάρος έπεφτε, συνήθως, στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Ωστόσο, έχει αποδειχθεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ότι το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι προσπάθειες και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών μπορεί, μάλιστα, να ακυρωθούν μέσα σ' ένα αρνητικό σχολικό περιβάλλον και γι' αυτό το λόγο το κλίμα που επικρατεί χρειάζεται να εξετάζεται και να αξιολογείται.

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να παρουσιάσει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από έρευνα που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2010-2011, με σκοπό την εύρεση των παραγόντων σχολικού κλίματος που αναγνώριζαν οι εκπαιδευτικοί και τη μέτρηση του σχολικού κλίματος που επικρατούσε σε διαφορετικές σχολικές μονάδες (Γυμνάσια) της Αττικής. Στους επιμέρους στόχους της έρευνας εντασσόταν η διαπίστωση διαφορών στο σχολικό κλίμα που επικρατούσε σε διαφορετικές σχολικές μονάδες και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν διαστάσεις του σχολικού κλίματος οι εκπαι-

δευτικοί ανάλογα με το φύλο και την προϋπηρεσία τους. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι θα υπήρχαν διαφορές στο σχολικό κλίμα που επικρατούσε σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, καθώς το κλίμα αποτελεί μοναδικό χαρακτηριστικό που δημιουργείται από την ξεχωριστή αλληλεπίδραση των μελών κάθε σχολικής κοινότητας. Η έρευνα στόχευε στην προσέγγιση της τόσο οικείας αλλά πολυσύνθετης έννοιας του σχολικού κλίματος και στην ανάδειξη των παραγόντων από τους οποίους αποτελείται, συμβάλλοντας, μ' αυτό τον τρόπο, στη συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, που εντάσσεται στο πεδίο της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

2. Μέθοδος

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πέντε δημοσίων Γυμνασίων της Αττικής, δύο εκ των οποίων βρίσκονται στο κέντρο της Αθήνας, ένα στα νότια προάστια, ένα στα βόρεια προάστια και ένα, στο οποίο φοιτούσαν, κατόπιν κλήρωσης, μαθητές από όλες τις περιοχές της Αττικής, είναι Πειραματικό. Τα σχολεία δεν επελέγησαν τυχαία αλλά θεωρήθηκαν αντιπροσωπευτικά το καθένα της γεωγραφικής περιοχής στην οποία βρίσκονται.

Πίνακας 1. Κατανομή των εκπαιδευτικών

Σχολεία	N	Ποσοστό %
1 ^ο	21	35,6
2 ^ο	12	20,3
3 ^ο	9	15,3
4 ^ο	5	8,5
5ο	12	20,3
Σύνολο	59	100

Στην έρευνα συμμετείχαν 59 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 11 άνδρες (18,6%) και 46 γυναίκες (77,9%) (οι υπόλοιποι δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση). Συγκεκριμένα 21 καθηγητές (ποσοστό 35,6% του δείγματος) υπηρετούσαν στο 1^ο σχολείο, που βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας, 12 (20,3%) στο 2^ο σχολείο, που είναι Πειραματικό, 9 (15,3%) στο 3^ο, που επίσης βρίσκεται στο κέντρο, 5 (8,5%) στο 4^ο και 12 (20,3%) στο 5^ο, που

βρίσκονται στα νότια και τα βόρεια προάστια της Αττικής αντίστοιχα (πίνακας 1.). Τα σχολεία διακρίθηκαν σε 3 τύπους: Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας, Γυμνάσια των «ακριβών» προαστίων και Πειραματικό Γυμνάσιο.

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος 4 (6,8%) είχαν προϋπηρεσία 0 έως 5 ετών, 10 (16,9%) είχαν προϋπηρεσία 6 έως 10 ετών, 12 (20,3%) 11 έως 15 ετών, 10 (16,9%) 16 έως 20 ετών, 8 (13,6%) είχαν προϋπηρεσία 21 έως 25 ετών, 10 (16,9%) 26 έως 30 ετών και 3 (5,1%) είχαν προϋπηρεσία 31 έως 35 ετών (πίνακας 2.).

Πίνακας 2. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την προϋπηρεσία

Προϋπηρεσία	N	Ποσοστό %
0-5 έτη	4	6,8
6-10 έτη	10	16,9
11-15 έτη	12	20,3
16-20 έτη	10	16,9
21-25 έτη	8	13,6
26-30 έτη	10	16,9
31-35 έτη	3	5,1
Σύνολο	57	96,6

2.2 Ερωτηματολόγιο

Για τη διενέργεια της έρευνας, ως τρόπος συλλογής δεδομένων, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, που αποτελεί την προσφιλέστερη μέθοδο έρευνας του σχολικού κλίματος (Halpin & Croft, 1963; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991; Hoy & Hannum, 1997; Roland & Galloway, 2004; Conley & Muncey, 2005; Zullig et al., 2010).

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε μετά από συστηματική μελέτη της αντίστοιχης διεθνούς βιβλιογραφίας και των ερωτηματολογίων που έχουν χρησιμοποιηθεί σε ανάλογες έρευνες. Οι ερωτήσεις, οι οποίες σε σημαντικό βαθμό προέρχονταν από ερωτηματολόγια που έχουν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες διεθνείς έρευνες, τροποποιήθηκαν, συνδυάστηκαν μεταξύ τους και προσαρμόστηκαν στα ελληνικά δεδομένα. Η τροποποίηση κρίθηκε απαραίτητη, καθώς το σχολικό σύστημα της Ελλάδας είναι αρκετά διαφορετικό από τα σχολικά συστήματα του εξωτερικού. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στα-

τιστικό πακέτο SPSS. Οι ερωτήσεις με αρνητική διατύπωση (11, 21, 22, 24, 27) αντεστράφησαν κατά την κωδικοποίηση. Η αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια, Cronbach's alpha) των ερωτήσεων ήταν $\alpha = 0,859$.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από 30 κλειστές ερωτήσεις. Οι πρώτες δύο ερωτήσεις ήταν δημογραφικού περιεχομένου και αφορούσαν στο φύλο και στα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Οι επόμενες εικοσιοκτώ ερωτήσεις, για τις οποίες ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, αφορούσαν στο σχολικό κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο τους. Τους ζητήθηκε, δηλαδή, να δηλώσουν κατά πόσο ορισμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές ίσχυαν για το σχολείο τους. Οι ερωτήσεις αφορούσαν δεκαπέντε διαστάσεις του σχολικού κλίματος:

1. Σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους
2. Ικανοποίηση από τη διεύθυνση του σχολείου
3. Συναίνεση – συνοχή
4. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και άσκηση επιρροής
5. Ασάφεια ρόλου – ρουτίνα
6. Συνεργασία σχολείου - οικογένειας
7. Ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση
8. Έμφαση στη σχολική επίδοση
9. Προσδοκίες από τους μαθητές
10. Σχέσεις με τους μαθητές
11. Τάξη – πειθαρχία
12. Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους
13. Σχεδιασμός – αλλαγή
14. Ηθικό
15. Σχολικές εγκαταστάσεις – υλικοτεχνικός εξοπλισμός

3. Αποτελέσματα

Προκειμένου να διερευνηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή ποιοι είναι οι παράγοντες που συναποτελούν το σχολικό κλίμα σύμφωνα με τους καθηγητές του δείγματος, διεξήχθη παραγοντική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο. Η διερευνητική -και όχι η επιβεβαιωτική- παραγοντική ανάλυση θεωρήθηκε ως καταλληλότερη, εξαιτίας του ότι παρέχει ένα μοντέλο φορτίσεων παραγόντων που προέρχεται από τα δεδομένα και όχι από ένα θεωρητικό σημείο

εκκίνησης (Fabrigar & MacCallum, 1999). Με άλλα λόγια, η παρούσα ανάλυση παραγόντων στόχευε στη συναγωγή συμπερασμάτων από τις τυχόν αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου και όχι στην επιβεβαίωση μιας θεωρίας. Ο συντελεστής μέτρησης επάρκειας δειγματοληψίας (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) υπολογίστηκε σε 0,72 και ο έλεγχος σφαιρικότητας (test of sphericity) Bartlett ήταν στατιστικά σημαντικός ($\chi^2 = 777,41$ $p < 0,01$), υποδεικνύοντας ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ήταν ικανοποιητικές για ανάλυση παραγόντων (Hinton, 2004; Meyers, Gamst, & Guarino, 2006; Raykov & Marcoulides, 2008).

Η διενέργεια παραγοντικής ανάλυσης βασικών συνιστωσών (principal component) με περιστροφή *Varimax* ομαλοποίηση Kaiser των απαντήσεων των ερωτηματολογίων παρήγαγε ένα κατανοητό μοντέλο εννέα παραγόντων σχολικού κλίματος με ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1 που ερμήνευσαν το 72,54% της διακύμανσης (βλ. πίνακα 4):

Ο πρώτος παράγοντας σχολικού κλίματος, με ιδιοτιμή 7,23 που ερμήνευσε το 5,84% της διακύμανσης, ονομάστηκε «Διοίκηση». Εμφάνισε υψηλές φορτίσεις από τις ερωτήσεις που αφορούσαν στον τρόπο διοίκησης του σχολείου από τον/την διευθυντή/ντρια και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι αποτελούσαν μέρος του διδακτικού προσωπικού του συγκεκριμένου σχολείου.

Ο δεύτερος παράγοντας, με ιδιοτιμή 2,76 που ερμήνευσε το 9,86% της διακύμανσης, ονομάστηκε «Ενδιαφέρον για την εργασία» και εμφάνισε φορτίσεις από τις ερωτήσεις που αφορούσαν στο ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών, την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών για ζητήματα διδασκαλίας και παιδαγωγικής και γενικότερα την αίσθηση ότι η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι ενδιαφέρουσα.

Ο τρίτος παράγοντας σχολικού κλίματος, με ιδιοτιμή 2,03 που ερμήνευσε το 7,25 της διακύμανσης που προέκυψε από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος, ονομάστηκε «Μαθητές με κίνητρα», επειδή ομαδοποίησε με υψηλές φορτίσεις τις ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι οι μαθητές λειτουργούσαν εντός ενός περιβάλλοντος που τους παρωθούσε να συμμετέχουν και οι γονείς είχαν διάθεση συνεργασίας με το σχολείο.

Ο τέταρτος παράγοντας, με ιδιοτιμή 1,80 που ερμήνευσε το 6,44% της διακύμανσης, ονομάστηκε «Ευελιξία». Σε αυτόν τον παράγοντα ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν ότι το σχολείο τους ήταν ανοιχτό σε αλλαγές και καινοτομίες και πόσο πρόθυμους θεωρούσαν τους συναδέλφους τους

για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων.

Ο πέμπτος παράγοντας σχολικού κλίματος, με ιδιοτιμή 1,61 που ερμήνευσε το 5,77% της διακύμανσης, ονομάστηκε «Συνεργασία». Σ' αυτόν τον παράγοντα ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών στο σύλλογο διδασκόντων, τη συναίνεση μεταξύ τους σχετικά με τον ορισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους.

Ο έκτος παράγοντας, με ιδιοτιμή 1,34 που ερμήνευσε το 4,80 της διακύμανσης, ονομάστηκε «Επάρκεια». Ο παράγοντας αυτός παρουσίασε υψηλές φορτίσεις από τις ερωτήσεις που αφορούσαν στην επάρκεια του σχολείου ως προς την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών είτε επρόκειτο για πρακτικές ανάγκες (λειτουργικότητα σχολικών εγκαταστάσεων, παροχή αναγκαίου για τη διδασκαλία υλικοτεχνικού εξοπλισμού) είτε για συναισθηματικές ανάγκες (συζήτηση με συναδέλφους για προσωπικά ή οικογενειακά ζητήματα που απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς).

Ο έβδομος παράγοντας με ιδιοτιμή 1,26 που ερμήνευσε το 4,51% της διακύμανσης ονομάστηκε «Συμμόρφωση στο πρόγραμμα». Εμφάνισε υψηλή αρνητική φόρτιση από μία μόνο ερώτηση που αφορούσε στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να παρεκκλίνουν από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

Ο όγδοος παράγοντας, με ιδιοτιμή 1,24 που ερμήνευσε το 4,43% της διακύμανσης, ονομάστηκε «Ηθικό», όπου ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με το αν οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν υψηλό ηθικό ή αισθάνονταν αδύναμοι να βοηθήσουν τους μαθητές τους ή επιφορτισμένοι με καθήκοντα πέραν του ρόλου τους.

Τέλος, ο ένατος παράγοντας, με ιδιοτιμή 1,00 που ερμήνευσε το 3,6% της διακύμανσης, ονομάστηκε «Ανταπόκριση». Ο παράγοντας αυτός παρουσίασε υψηλή φόρτιση (0,84) από μία μόνο δήλωση, συγκεκριμένα εκείνη που αφορούσε στην έκφραση συμπάθειας εκ μέρους των μαθητών προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού.

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που φορτίζουν τους παραπάνω παράγοντες του σχολικού κλίματος παρουσιάζονται στον πίνακα 5. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονταν ότι οι μαθητές τους ανταποκρίνονταν θετικά στο πρόσωπό τους (Μ.Ο.:4,15 και Τ.Α.:0,58) ενώ δήλωσαν ότι θεωρούσαν την εργασία τους ενδιαφέρουσα (Μ.Ο.:4,09 και Τ.Α.:0,55) και ότι δεν αισθάνονταν υποχρεωμένοι να συμμορφώνονται με το κεντρικά επιβεβλημένο πρόγραμμα (Μ.Ο.:4,02 και Τ.Α.:0,82).

Πίνακας 4. Ανάλυση παραγόντων σχολικού κλίματος

Ερωτήσεις	Παράγοντες								
	Διοίκηση	Ενδιαφέρον για την εργασία	Μαθητές με κίνητρα	Ευελξία	Συνεργασία	Επάρκεια	Συμμόρφωση στο πρόγραμμα	Ηθικό	Ανταπόκριση
14. Ο/Η διευθυντής/ντρια στο σχολείο μας αναγνωρίζει το έργο των καθηγητών.	0,85	0,00	0,19	0,14	0,04	-0,00	-0,14	0,01	-0,02
9. Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου μας λαμβάνει όλες τις ευθύνες που απορρέουν από το ρόλο του/της.	0,83	0,12	-0,08	0,21	0,11	-0,08	-0,04	0,23	0,06
23. Στο σχολείο μας ο/η διευθυντής/ντρια μας βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων με τους μαθητές μας.	0,79	0,16	-0,11	-0,00	-0,01	0,01	0,24	0,21	0,20
16. Στο σχολείο μας επικρατεί οργάνωση και τάξη.	0,67	0,30	0,07	0,02	0,10	0,29	-0,24	0,08	-0,03
17. Εκφράζω τις ιδέες μου στις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων και συχνά οι προτάσεις μου υλοποιούνται.	0,62	-0,00	0,10	-0,02	-0,00	0,48	0,03	-0,16	-0,08
10. Είμαι πολύ ευχαριστημένος/η που διδάσκω σ' αυτό το σχολείο.	0,52	0,27	0,30	0,25	0,20	0,25	0,03	-0,14	0,18
25. Στο σχολείο μας οι καθηγητές έχουμε κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους για τους μαθητές μας.	0,51	0,36	0,20	0,20	0,34	-0,31	-0,00	-0,11	0,02
28. Στο σχολείο μας ισχύουν συγκεκριμένοι κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και προβλέπονται κυρώσεις σε περίπτωση παραβίασής τους.	0,50	0,38	-0,03	0,25	0,38	0,07	-0,00	-0,02	0,23
18. Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι προσιτός/ή στους καθηγητές και υπάρχει άνεση στην επικοινωνία μας μαζί του/της.	0,47	0,37	0,25	-0,04	0,05	0,14	0,29	0,12	0,29
12. Στο σχολείο μας μάς ενδιαφέρει πολύ η σχολική πρόοδος των μαθητών.	0,00	0,82	0,14	0,18	-0,01	0,20	0,03	0,08	-0,16
27. Η δουλειά μου είναι επαναλαμβανόμενη και πληκτική.	0,24	0,64	0,00	0,08	0,04	0,06	0,03	0,12	0,11
5. Συζητώ με τους συναδέλφους μου για θέματα διδασκαλίας και για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	0,32	0,56	-0,30	-0,13	0,06	0,02	-0,20	-0,20	-0,08
1. Στο σχολείο μας οι περισσότεροι μαθητές ενδιαφέρονται για τα μαθήματα.	0,11	0,09	0,81	0,11	-0,18	0,11	-0,04	-0,07	0,04
22. Θα προτιμούσα να φοιτούν λιγότεροι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο μας.	0,00	-0,24	0,72	-0,22	0,00	0,08	0,18	0,09	-0,04
2. Στο σχολείο μας υπάρχει συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.	0,06	0,31	0,60	0,45	0,05	0,01	-0,12	0,02	0,08
3. Το σχολείο μας είναι ανοιχτό σε αλλαγές και καινοτομίες.	0,23	0,01	0,03	0,76	0,04	-0,01	0,04	-0,21	0,04

8. Οι συνάδελφοί μου είναι ανοιχτοί σε συνεργασία για σχολικές δραστηριότητες και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	0,07	0,26	0,03	0,69	-0,25	0,24	0,17	0,26	-0,13
11. Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου μας είναι μοιρασμένος σε υπο-ομάδες οι οποίες δεν συνεργάζονται μεταξύ τους.	0,22	0,14	-0,04	-0,17	0,65	0,15	0,27	0,16	-0,02
15. Όλοι οι μαθητές του σχολείου μας, αν προσπαθήσουν, μπορούν να έχουν καλές επιδόσεις.	0,08	0,20	0,44	0,08	-0,62	-0,00	0,15	-0,05	-0,09
20. Στο σχολείο μας οι καθηγητές έχουμε την ίδια άποψη σχετικά με το τι συνιστά μη επιτρεπτή συμπεριφορά μεταξύ μαθητών.	0,34	0,33	0,10	0,11	0,44	-0,11	0,37	-0,33	-0,13
4. Στο σχολείο μας οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και έχουν καλές σχέσεις.	0,28	0,09	0,43	0,33	0,43	0,17	-0,22	0,20	0,06
7. Οι εγκαταστάσεις του σχολείου μας είναι λειτουργικές.	0,06	0,35	0,23	0,07	0,11	0,77	-0,17	0,12	0,00
13. Το σχολείο μας διαθέτει τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζομαι για το μάθημά μου.	0,42	-0,06	0,16	0,38	-0,09	0,49	0,25	-0,26	0,13
26. Μπορώ να εμπιστευτώ στους συναδέλφους μου ένα προσωπικό ή οικογενειακό πρόβλημα που αντιμετωπίζω.	0,01	0,12	-0,05	0,14	0,35	0,47	0,39	-0,05	0,26
6. Μπορώ να παρεκκλίνω από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, αν κρίνω ότι χρειάζεται.	0,08	0,04	-0,04	-0,07	-0,04	0,02	-0,89	0,10	-0,01
21. Νιώθω ότι δεν μπορώ να κάνω και πολλά για να βοηθήσω τους μαθητές μου.	0,13	0,06	0,11	-0,03	0,13	0,02	-0,14	0,78	0,19
19. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με συμπαθούν.	0,21	-0,01	-0,03	-0,02	0,03	-0,01	0,04	0,19	0,84
24. Μου ζητείται να αναλάβω καθήκοντα που δεν είναι της αρμοδιότητάς μου.	0,23	0,12	-0,22	-0,10	-0,01	-0,18	0,04	0,54	-0,55

Σημείωση: Οι παράγοντες προέκυψαν μετά από ανάλυση βασικών συνιστωσών (principal component) με περιστροφή *Varimax* και ομαλοποίηση Kaiser. Οι ιδιοτιμές όλων των παραγόντων είναι > 1.

Επίσης, θεωρούσαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους χαρακτηριζόταν από ευελιξία (Μ.Ο.:3,79 και Τ.Α.:0,67) και εμφανίστηκαν αρκετά ικανοποιημένοι από τον τρόπο διοίκησης του σχολείου τους (Μ.Ο.:3,72 και Τ.Α.:0,69). Ωστόσο, στις ερωτήσεις που αφορούσαν στα κίνητρα των μαθητών, την επάρκεια του σχολείου ως προς την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους και το ηθικό τους, οι απαντήσεις τους ήταν σχεδόν ουδέτερες.

Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με ανεξάρτητη μεταβλητή την προϋπηρεσία δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Φαίνεται, επομένως, ότι η εργασιακή εμπειρία, κατ' επέκταση και η ηλικία, δεν έπαιξε ρόλο στην αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο τους. Το φύλο βρέθηκε ότι είχε επίδραση στην αντίληψη δύο παραγόντων του σχολικού κλίματος.

Πίνακας 5. Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων

Παράγοντες	N	M.O.	T.A.
Ανταπόκριση	59	4,15	0,58
Ενδιαφέρον για την εργασία	59	4,09	0,55
Συμμόρφωση στο πρόγραμμα	59	4,02	0,82
Ευελιξία	59	3,79	0,67
Διοίκηση	59	3,72	0,69
Συνεργασία	59	3,36	0,64
Ηθικό	59	3,36	0,79
Επάρκεια	59	3,24	0,78
Μαθητές με κίνητρα	59	3,22	0,76

Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών (M.O.: 4,22 και T.A.:0,68) στον παράγοντα «Ευελιξία» ήταν στατιστικά σημαντικά ($p=0,01$) υψηλότεροι από τους αντίστοιχους μέσους όρους των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών (M.O.: 3,68 και T.A.:0,63). Επίσης, οι γυναίκες αισθάνονταν στατιστικά σημαντικά ($p=0,00$) λιγότερο ότι καλύπτονταν οι ανάγκες τους για την επιτέλεση της εργασίας τους (M.O.: 3,11 και T.A.:0,78) σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (M.O.: 3,81 και T.A.:0,52) (πίνακας 6.).

Πίνακας 6. Σύγκριση μέσων παραγόντων σύμφωνα με το φύλο

Παράγοντες	Φύλο	N	M.O.	T.A.	B.E	F	p
Ευελιξία	Άνδρας	11	4,22	0,68	56	6,28	0,01
	Γυναίκα	46	3,68	0,63			
Επάρκεια	Άνδρας	11	3,81	0,52	56	7,87	0,00
	Γυναίκα	46	3,11	0,78			

Από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης των παραγόντων σχολικού κλίματος ανά τύπο σχολείου προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί του Πειραματικού Γυμνασίου φάνηκε ότι ήταν περισσότερο ευχαριστημένοι από το κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο τους, καθώς δήλωσαν ότι οι μαθητές τους είχαν περισσότερα κίνητρα (M.O.:3,80 και T.A.:0,32) σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούσαν στα υπόλοιπα γυμνάσια της έρευνας. Σε σχέση με τα γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας (M.O.:2,94 και T.A.:0,79) η διαφορά

ήταν στατιστικά σημαντική ($p=0,00$), όπως φαίνεται στον πίνακα 7. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του Πειραματικού Γυμνασίου θεωρούσαν ότι το σχολείο τους ήταν ευέλικτο και ανοιχτό σε αλλαγές και καινοτομίες (Μ.Ο.:4,25 και Τ.Α.:0,45) περισσότερο από τα άλλα σχολεία, μόνο όμως σε σχέση με τα σχολεία των προαστίων (Μ.Ο.:3,38 και Τ.Α.:0,69) η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ($p=0,00$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του Πειραματικού Γυμνασίου δήλωσαν ότι δεν τους παρεχόταν ακριβώς ό,τι χρειαζόνταν σε επίπεδο υλικό και ηθικό (Μ.Ο.:3,72 και Τ.Α.:0,50), αλλά ότι το σχολείο τους χαρακτηριζόταν από επάρκεια περισσότερο σε σχέση με τα άλλα σχολεία και κυρίως ($p=0,04$) τα σχολεία του κέντρου της Αθήνας (Μ.Ο.:3,05 και Τ.Α.:0,82).

Πίνακας 7.: Σύγκριση μέσων παραγόντων ανά τύπο σχολείου

Παράγοντες	Κατηγορία σχολείου	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	B.E.	F	p
Μαθητές με κίνητρα	κέντρο	30	2,94	0,79	58	6,80	0,00
	πειραματικό	12	3,80	0,32			
Ευελιξία	κέντρο	30	3,85	0,60	58	7,43	0,04
	προάστια	17	3,38	0,69			
Ευελιξία	πειραματικό	12	4,25	0,45	58	7,43	0,00
	προάστια	17	3,38	0,69			
Επάρκεια	κέντρο	30	3,05	0,82	58	3,38	0,04
	πειραματικό	12	3,72	0,50			

4. Συζήτηση

Ο σκοπός της έρευνας επετεύχθη, καθώς αναδείχθηκαν εννέα παράγοντες σχολικού κλίματος που αναγνώρισαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την ύπαρξη διαφορετικού κλίματος στα διαφορετικά σχολεία επιβεβαιώθηκε εν μέρει, καθώς παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών τύπων σχολείων σε ορισμένους παράγοντες σχολικού κλίματος.

Συγκεκριμένα, από τους παράγοντες που αναδείχθηκαν από τις απα-

ντήσεις των εκπαιδευτικών, οι παράγοντες «Διοίκηση», «Συνεργασία», «Επάρκεια», «Ηθικό» και «Ανταπόκριση» έχουν αναδειχθεί και από άλλες διεθνείς έρευνες (Roland & Galloway, 2004; Hoy & Feldman, 2005). Οι παράγοντες «Μαθητές με κίνητρα» και «Ενδιαφέρον για την εργασία» περιλαμβάνονται στις παραπάνω έρευνες ως επιμέρους έννοιες σε άλλες κατηγορίες. Η ανάδειξη από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος των παραγόντων «Μαθητές με κίνητρα» και «Ενδιαφέρον για την εργασία» ως ξεχωριστών παραγόντων, φαίνεται ότι υπογραμμίζει την ανάγκη των εκπαιδευτικών του δείγματος να αισθάνονται ότι «οι κόποι τους πίνουν τόπο» και να παίρνουν ικανοποίηση από το έργο που επιτελούν. Επιπροσθέτως, η ανάδειξη της «Συμμόρφωσης με το πρόγραμμα» ως ανεξάρτητου παράγοντα με αρνητική φόρτιση από μία μόνο ερώτηση, δείχνει ότι για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος το κεντρικά επιβεβλημένο σχολικό πρόγραμμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα του σχολικού κλίματος, ο οποίος, όμως, δε φάνηκε να τους δεσμεύει κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου. Έχει βρεθεί, εξάλλου, ότι σ' ένα ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση κλίμα οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εργάζονται με τον τρόπο που οι ίδιοι θεωρούν καλύτερο, χωρίς να κατευθύνονται στενά από τον διευθυντή του σχολείου, καθιστάμενοι υπεύθυνοι για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας ενώ, συγχρόνως, αισθάνονται ότι η εργασία τους αναγνωρίζεται και ότι επικρατεί πνεύμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων τους (Πασιαρδή, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βρήκαν ικανοποιητικό τον τρόπο διοίκησης του σχολείου τους, ενδιαφέρουσα την εργασία τους και διατηρούσαν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους. Ωστόσο, φάνηκε ότι επιζητούσαν μεγαλύτερη αναγνώριση του έργου τους και περισσότερη συνεργασία: μεγαλύτερο ενδιαφέρον εκ μέρους των μαθητών για το μάθημα, περισσότερη διάθεση συνεργασίας εκ μέρους των γονέων και των συναδέλφων τους, περισσότερες παροχές υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διδασκαλία. Παράλληλα το ηθικό τους ήταν μέτριο, κάτι που φανερώνει ότι χρειάζονται υποστήριξη στους τομείς που αισθάνονταν ότι υπάρχουν ελλείψεις. Από την άλλη μεριά, ο παράγοντας «Ηθικό» έχει να κάνει και με την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, με τις συνθήκες της ζωής του εκτός της εργασίας του καθώς και με άλλες πλευρές του επαγγέλματός του (π.χ. οικονομικές απολαβές), που δεν εξετάστηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, καθώς στόχος ήταν η διερεύνηση του σχολικού κλίματος.

Η δυσκολία που φάνηκε να υπάρχει ως προς τη θέσπιση κοινών μα-

θησιακών και παιδαγωγικών στόχων εκ μέρους του συνόλου του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας οφείλεται ενδεχομένως στην έλλειψη σχετικής κουλτούρας συνεργασίας στην ελληνική εκπαίδευση, που έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί περισσότερο ως μονάδα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας παρά ως μέλος μιας ομάδας. Πιστεύουμε ότι χρειάζεται να ενταθούν οι προσπάθειες προς την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που βασίζεται στη συναίνεση και τη συνεργασία του διδακτικού προσωπικού και την αξιολόγηση ως προς την επίτευξη των στόχων.

Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος στη δημόσια εκπαίδευση δε φάνηκε να παίζει ρόλο στην αντίληψη τους σχετικά με το σχολικό κλίμα. Το φύλο φάνηκε να διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους στην ερώτηση που αφορούσε στην ευελιξία του σχολείου, με τις γυναίκες να θεωρούν ότι ήταν λιγότερο ευέλικτο. Σ' ό,τι είχε να κάνει με την επάρκεια του σχολείου σε επίπεδο υλικοτεχνικό αλλά και σε επίπεδο σχέσεων (πιο προσωπικές σχέσεις με συναδέλφους) οι άνδρες εκπαιδευτικοί δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Ενδεχομένως, το αποτέλεσμα αυτό αποτυπώνει την τάση των ανδρών εκπαιδευτικών να μην εκφράζουν ανοιχτά τις ανάγκες τους, συμμορφούμενοι προς το στερεότυπο που θέλει τους άνδρες να τα βγάζουν πέρα μόνοι τους, ή αντικατοπτρίζει την μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση που αναπτύσσουν κοινωνικά και επαγγελματικά οι άνδρες συγκριτικά με τις γυναίκες. Τα αποτελέσματα αυτά δε συμφωνούν με έρευνα σχετικά με το σχολικό κλίμα που διεξήχθη στην Κύπρο σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πασιαρδή, 2001), όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν γενικά πιο δυσαρεστημένοι σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Διαφορές φάνηκαν να υπάρχουν μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείων, όχι όμως σε όλους τους παράγοντες. Το Πειραματικό Γυμνάσιο φάνηκε να υπερτερεί ως προς το σχολικό κλίμα, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές είχαν περισσότερα κίνητρα, κάτι που ερμηνεύεται ενδεχομένως και από το γεγονός ότι η φοίτηση στο συγκεκριμένο σχολείο αποτελεί επιθυμία των μαθητών, οι οποίοι επιλέγονται με κλήρωση. Οι εκπαιδευτικοί του Πειραματικού Γυμνασίου δήλωσαν, επίσης, ότι το σχολείο τους ήταν ευέλικτο και ανοιχτό σε αλλαγές και καινοτομίες, κάτι που συνάδει, βέβαια, με την αποστολή των πειραματικών σχολείων, που περιλαμβάνει την πειραματική εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών και την προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας, ενώ δήλωσαν, επίσης, ότι τους παρέχο-

νταν αρκετά από όσα χρειάζονταν για το διδακτικό τους έργο. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των πολυπολιτισμικών σχολείων του κέντρου της Αθήνας δήλωσαν από τη μια μεριά ότι οι μαθητές είχαν λιγότερα κίνητρα και από την άλλη ότι οι ίδιοι δεν ελάμβαναν όση υλική και ηθική υποστήριξη θα ήθελαν (επάρκεια του σχολείου), τους τοποθετεί σε δυσμενέστερη θέση σε σχέση με τους συναδέλφους τους των άλλων σχολείων. Τέλος, τα σχολεία των «ακριβών» προαστίων ήταν, κατά δήλωση των εκπαιδευτικών τους, λιγότερο ευέλικτα σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία.

Ωστόσο, η μικρή αυτή έρευνα αποτελούσε προκαταρκτική διερεύνηση του θέματος, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν ήταν μεγάλος και οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από λίγα σχολεία της Αττικής. Θεωρούμε ότι η έρευνα χρειάζεται να συνεχισθεί σε αντιπροσωπευτικό αριθμό σχολείων όλης της επικράτειας για να είμαστε σε θέση να εξαγάγουμε ασφαλέστερα και γενικεύσιμα συμπεράσματα. Παράλληλα θεωρούμε ότι θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διεξαχθούν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς σχετικά με την αντίληψη τους για το σχολικό κλίμα, προκειμένου να προσπελασθεί η πολυσύνθετη αυτή έννοια.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η αξιολόγηση του κλίματος κάθε σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς δίνει πληροφορίες σχετικά με τη διαφορετική συχνά εμπειρία των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου. Θεωρούμε ότι η εκπαιδευτική κοινότητα χρειάζεται να απομακρυνθεί από την αντίληψη της αξιολόγησης ως αναζήτησης του λάθους και απόδοσης ευθύνης, αντίληψη, η οποία ενδεχομένως αποτελεί και την αιτία, μαζί με την καχυποψία ως προς την εφαρμογή της, για τη συχνά αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από το ρόλο τους είναι πολύ εκτεθειμένοι στην κριτική και αποδέκτες πολλών και συχνά αντικρουόμενων απαιτήσεων από τους μαθητές, τους γονείς, την κοινωνία και την Πολιτεία. Εξάλλου, η παραδοσιακή άποψη σχετικά με τον έλεγχο των εκπαιδευτικών με γραφειοκρατικές, διοικητικές στρατηγικές έχει δώσει τη θέση της στην άποψη που δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος που σέβεται τον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Conley & Muncey, 2005). Έτσι, η αξιολόγηση και ειδικότερα η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποκτά περισσότερο νόημα όταν έχει να κάνει με τη συνειδητοποίηση των συνθηκών μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας και τη συνολική θεώρηση της σχολικής πραγματικότητας τόσο σε επίπεδο θεσμικό όσο και ξεχωριστά σε κάθε σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφία

- ΠΑΣΙΑΡΔΗ, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- ΣΑΪΤΗΣ Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα.
- COHEN, J., MCCABE, L., MICHELLI, N. M. & PICKERAL, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.
- CONLEY S. AND MUNCEY, D. E. (2005). Organizational Climate and Teacher Professionalism: Identifying Teacher Work Environment Dimensions. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- FABRIGAR, L. R., & MACCALLUM, R. C. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods*, Psychological Methods(3), 272-299.
- FREIBERG, H. J. (2005). Introduction. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- FREIBERG, H. J. AND STEIN, T. A. (2005). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- HALL, G. E. & GEORGE, A. A. (2005). The impact of principal change facilitator style on school and classroom culture. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- HALPIN, A. W. & CROFT, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- HINTON, P. R. (2004). *Statistics explained*. London and New York: Routledge.
- HOY, W. K. & HANNUM, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- HOY, W. K. & FELDMAN, J. A. (2005). Organizational Health Profiles for High Schools. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*.

- London: Taylor & Francis.
- HOY, W., TARTER, J. C. & KOTTKAMP, B. (1991). *Open School/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. London: Sage.
- MEYERS, L. S., GAMST, G., & GUARINO, A. J. (2006). *Applied multivariate research : design and interpretation*. London: SAGE.
- MILES, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. In F. D. Carver and T. J. Sergiovanni (Eds.) *Organizations and Human Behavior*. New York: McGraw Hill.
- RAYKOV, T., & MARCOULIDES, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. New York: Routledge/Psychpress.
- ROLAND, E. & GALLOWAY, D. (2004). Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. *School effectiveness and school improvement*, 15 (3-4), 241-260.
- ROSENHOLTZ, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- SERGIOVANNI, T. J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey – Bass.
- WANG, M.C.; HAERTEL, G.D.; WALBERG, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research* (Washington,DC), vol. 63, p. 249–94.
- ZULLIG K. J., KOOPMAN T. M., PATTON J. M., UBBES V. A., (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2).



Abstract

School climate has been described as a key factor of school life, which should be taken into account in schools' self-evaluation. The study presented in this paper aimed at investigating the school climate factors perceived by secondary school teachers. For this purpose, a questionnaire regarding perceptions of school climate was constructed and administered at 59 teachers of five secondary schools in Attica. Findings suggested that nine school climate factors were identified: administration, job interest, students with motives, flexibility, cooperation, efficiency, compliance to curriculum, morale and response. «Response», «job interest» and «compliance to curriculum» were the most represented factors in the schools of the study, whereas «cooperation», «morale», «efficiency» and

«students with motives» the least. Statistically significant differences regarding the perception of some school climate factors were also found among teachers from different schools as well as between male and female teachers. The findings of the study may contribute in the ongoing discussion of self-evaluation of Greek schools.

Ο Δημήτρης Ζμπάινος γεννήθηκε στην Έδεσσα. Αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Θράκης και συνέχισε τις σπουδές του σε μεταπτυχιακό επίπεδο (Diploma, Master) στο Ινστιτούτο της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, όπου αναγορεύθηκε διδάκτορας. Είναι Λέκτορας στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει διδάξει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης και σε μεταπτυχιακό τμήμα της Φιλοσοφικής Αθηνών. Εργασίες του έχουν δημοσιευθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν ζητήματα ψυχολογίας της εκπαίδευσης, αξιολόγησης και αναλυτικών προγραμμάτων

(zbainos@hua.gr)

Η Αδαμαντία Γιαννακούρα σπούδασε Γαλλική Φιλολογία στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και Ψυχολογία στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Πραγματοποίησε Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Παιδαγωγική Ψυχολογία στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.