

Το σχολικό κλίμα και η αξιολόγησή του: αντιλήψεις, ενδοιασμοί και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

The school climate and its evaluation: notions, hesitations and resistances of primary school teachers

Κοκκινέλη Κυριακή, *Εκπαιδευτικός Προσχολικής Εκπαίδευσης, Med Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Med Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, kiriaki_kokkineli@yahoo.gr*

Kokkineli Kiriaki, *Teacher of Preschool Education, Med Organization, Administration and Evaluation in Education, Med Special Education, kiriaki_kokkineli@yahoo.gr*

Abstract: School climate is a key component of shaping school reality and contributes significantly to the smooth and efficient functioning of the school. Therefore, its evaluation is an imperative and urgent process, since there is no school-related field that is not intimately linked to the evaluation process. The aim of the present study is to highlight the notions, hesitations or potential resistances of the teachers of Primary Education regarding the significance of the school climate and its evaluation. The article is structured in two parts. In the first part the subject is approached theoretically through the conceptual definition of the school climate, its distinction from the school culture and the reference to the categories, dimensions and factors of its formation. Then, with the aid of relevant literature, reference is made to the necessity of evaluating the educational process, resulting in the evaluation of the school climate. The second part attempts to empirically document the subject through a succinct reference to the methodology of the research, to the most important findings and to the conclusions and proposals in which we result based on the findings.

Keywords: School climate, Evaluation, Teacher, Effective school

Περίληψη: Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασική συνιστώσα διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας και συμβάλλει σημαντικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Άρα, η αξιολόγησή του αποτελεί μια επιτακτική και επιβεβλημένη διαδικασία, καθώς δεν υπάρχει τομέας της σχολικής πραγματικότητας που να μην είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις, ενδοιασμούς ή ενδεχόμενες αντιστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού κλίματος και την αξιολόγησή του. Το άρθρο διαρθρώνεται σε δύο μέρη, στο μεν πρώτο επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος μέσω της εννοιολογικής οροθέτησης του σχολικού κλίματος, της διάκρισής του από τη σχολική κουλτούρα και της αναφοράς στις κατηγορίες, στις διαστάσεις και στους παράγοντες διαμόρφωσής του. Ακολούθως, μέσα από την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού έργου, καταλήγοντας στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται η εμπειρική τεκμηρίωση του θέματος μέσω μιας ευσύνοπτης αναφοράς στη μεθοδολογία της έρευνας, στα σημαντικότερα ευρήματα, στις συμπερασματικές διαπιστώσεις και τις προτάσεις που καταλήγουμε βάσει των ευρημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικό κλίμα, Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικός, Αποτελεσματικό σχολείο

Εισαγωγή

Το σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός, αποτελείται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που συλλειτουργούν, διαμορφώνουν το κλίμα της μονάδας και δρουν καταλυτικά στην ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, το οποίο στη συνέχεια αξιολογείται προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επίκεντρο του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος στην παρούσα μελέτη είναι η σχολική μονάδα¹, η οποία θεωρείται το κύτταρο αναπαραγωγής και εξέλιξης των αρχών και των προδιαγραφών του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η «αρένα» όπου οι διαδικασίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν το γενικό κλίμα (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2008:16). Στο πλαίσιο της οργανωμένης προσπάθειας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από την πολιτεία ο παράγων «σχολικό κλίμα» αποτέλεσε, για πρώτη φορά, έναν από τους επτά βασικούς τομείς, που καλύπτουν το σύνολο της σχολικής ζωής στη μελέτη της Αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων με το Π.Δ. 152/2013. Μια προσπάθεια η οποία αρχικά εφαρμόστηκε πιλοτικά στη συνέχεια με συμμετοχή των περισσότερων σχολικών μονάδων της χώρας ποτέ, όμως, με καθολική συμμετοχή και αποδοχή.

Ωστόσο, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επανέρχεται στο προσκήνιο, καθώς με βάση της διακηρυγμένες διαβουλεύσεις πρόθεση της πολιτείας είναι η διαμόρφωση ενός νέου θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος της μονάδας τους. Άλλωστε, θεωρούμε ότι κάθε απόπειρα εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, ως βασική συνιστώσα διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας, οφείλει πρωτίστως να βασίζεται σε μια προσπάθεια κατανόησης των αντιλήψεων, των ενδοιασμών και ενδεχομένως των αντιστάσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον σκοπό, την αναγκαιότητα, τον τρόπο αξιολόγησής του και τους παράγοντες διαμόρφωσής του, όπως αυτοί αναδεικνύονται από τη σχολική πραγματικότητα.

¹ Στην παρούσα εργασία ο όρος «Σχολική μονάδα» χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του όρου «Σχολείο».

1. Σχολικό κλίμα

Οι κυριότεροι παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες, η έμφαση στη διδασκαλία, η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, η συνεργασία και συμμετοχή της οικογένειας - σχολείου και το σχολικό κλίμα (Πασιαρδή, 2001: 22). Το σχολικό κλίμα έχει αναγνωρισθεί ως μια σημαντική συνιστώσα των επιτυχημένων και αποτελεσματικών σχολείων, καθώς συνδέεται με πολλές όψεις της οργανωτικής ζωής στα σχολεία. Η ποιότητα της εργασίας και συνεπώς η αποτελεσματική λειτουργία της μονάδας σχετίζεται με το κλίμα που υπάρχει εντός αυτής.

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και διάκριση από τη σχολική κουλτούρα

Η έννοια του σχολικού κλίματος, οι παράγοντες που το καθορίζουν, καθώς και η επίδρασή του έχουν μελετηθεί διεξοδικά. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε πολλές ονομασίες για την έννοια του κλίματος, όπως: *ατμόσφαιρα, πνεύμα, ιδεολογία, ήθος, πολιτισμός, κουλτούρα κ.ά.*, που αποδίδονται στις διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες των διάφορων ερευνητών και επιστημόνων (Σαΐτης, 2008^β: 30). Ποικίλες και οι απόπειρες ορισμού του, οι περισσότερες συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για την «ατμόσφαιρα» κάθε σχολείου, η οποία διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση όλων των παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, φυσικών, ακαδημαϊκών και ψυχολογικών.

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (1996: 141), το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει «την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους». Για ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, αξίες και ιδέες κάνουν λόγο σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό οι Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral (2009: 10) για αυτούς 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». Για «σχετικά διαρκής ποιότητα του εσωτερικού περιβάλλοντος ενός σχολείου» κάνει λόγο στη διδακτορική του διατριβή και ο Γουρναρόπουλος (2007: 40).

Η αμφίδρομη σχέση σχολικού κλίματος και συμπεριφοράς των μελών του σχολικού οργανισμού επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές «το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα μέσα στην τάξη» (Oliva, 1993: 227). Υπό την έννοια αυτή το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί και ως «η προσωπικότητα του σχολείου», δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα στο άτομο είναι το κλίμα στην σχολική οργάνωση (Halpin, 1966· Hoy & Miskel, 1987:226). Μέσα από τη γενική αυτή εννοιολογική θεώρηση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολικό κλίμα προκύπτει μέσα από τις κοινές αντιλήψεις που σχηματίζουν οι συμμετοχοί της σχολικής πράξης και διαδικασίας για το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Το κλίμα επηρεάζεται και συνεπώς, διαμορφώνεται από τέσσερις παράγοντες, α) την τυπική σχολική

δομή, β) την άτυπη οργάνωση, γ) τις προσωπικότητες των διδασκόντων και διδασκομένων και δ) το στυλ διοίκησης (Μιχόπουλος, 1998:169).

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει η διάκριση μεταξύ των εννοιών «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα», καθώς πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι οι δύο έννοιες έχουν άμεση συσχέτιση. Είτε αντιλαμβάνονται τις δυο έννοιες ως ταυτόσημες, είτε θεωρούν το κλίμα, ως την ερμηνεία της κουλτούρας. Στο επίπεδο του σχολικού οργανισμού, η σχολική κουλτούρα μπορεί να νοηθεί ως η εικόνα που δίνει το σχολείο προς τα έξω, είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την διακρίνουν από όλες τις άλλες (Πασιαρδής, 2004:150-151). Σύμφωνα με την Υφαντή (2011:169), *«η δυναμική της σχολικής κουλτούρας είναι ισχυρή και επηρεάζει σημαντικά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης»*. Όμως, το κλίμα του σχολείου πρέπει να είναι τέτοιο που να ενθαρρύνει τις αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες και να παροτρύνει το προσωπικό του να βρίσκει καινούργιους και αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, έστω κι αν αυτοί περικλείουν υψηλό βαθμό κινδύνου (Πασιαρδής, 2004:162). Ως εκ τούτου, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια στενή σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας και οι δύο έννοιες αποτελούν βασικές συνιστώσες στην ενθάρρυνση και δημιουργία αλλαγής, στην εξέλιξη και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. *«Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και πιστεύω για θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρα που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες»* (Πασιαρδής, 2004:162).

Συνοψίζοντας την παρούσα ενότητα και όπως προκύπτει από τις προαναφερθείσες θέσεις και αναφορές, το σχολικό κλίμα: α) είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών που περιγράφει κάθε σχολικό οργανισμό, τον διακρίνει από άλλους και του προσδίδει διάρκεια, β) νοείται ως η προσωπική, ξεχωριστή ατμόσφαιρα κάθε σχολικού οργανισμού, η οποία σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτή, γ) επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική και ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δρουν και κινούνται σε αυτόν, το διδακτικό τους έργο, το αίσθημα αυτοεκτίμησης δασκάλων και μαθητών, καθώς και τη μάθηση και τη γενικότερη σχολική επίδοση των μαθητών και δ) επηρεάζεται τόσο από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής του σχολείου όσο και από τις προσωπικές επιδιώξεις, τους στόχους και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016:171· Πασιαρδή, 2001· Σαΐτης, 2008^β:32). Τέλος, κάθε σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα και το δικό του κλίμα και οι δύο παράγοντες προσδιορίζουν σημαντικά την ιδιαιτερότητα και την αποτελεσματικότητα κάθε σχολικού οργανισμού και περιορίζονται στο μικροεπίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.2.Κατηγορίες, διαστάσεις και παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Η έννοια του σχολικού κλίματος και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας απασχόλησε πολλούς μελετητές τις τελευταίες δεκαετίες, αυτό είχε ως συνέπεια το σχολικό κλίμα να μελετηθεί, να

περιγραφεί και να κατηγοριοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Halpin και Croft (1963, όπ. αναφ. σε Μιχόπουλος, 1998: 170-171· Πασιαρδής, 2004:165-166· Σαΐτης, 2008^α: 160-161· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 233-234), σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη μέτρηση του κλίματος εργασίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος. *Το ανοικτό κλίμα*: ανήκουν τα σχολεία που ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό συνεργάζονται στενά και αρμονικά, ο διευθυντής λειτουργεί ως καθοδηγητής της ομάδας δίνοντας ο ίδιος το παράδειγμα στην άσκηση του έργου. *Το αυτόνομο κλίμα* αναφέρεται σε σχολεία που διακρίνονται από αυτενέργεια των διδασκόντων και υψηλό πνεύμα ομαδικότητας. *Το ελεγχόμενο κλίμα*: έχει ως διακριτικό του γνώρισμα την εκτέλεση του καθήκοντος, ο διευθυντής δίνει έμφαση στην παραγωγή και υιοθετεί απρόσωπη συμπεριφορά. *Το οικείο κλίμα*: κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ικανοποιούν τις κοινωνικές ανάγκες και δεν ενδιαφέρονται για τον κοινωνικό έλεγχο. *Το πατερναλιστικό κλίμα*: ο διευθυντής θεωρεί τη λειτουργία του σχολείου αποτέλεσμα της προσωπικής του στάσης, δεν υπάρχει ομαδικό πνεύμα και ο διευθυντής έχει την τάση να προβάλλει της ηγετικές του ικανότητες. *Το κλειστό κλίμα*: κυριαρχείται από ψυχρές και τυπικές εργασιακές σχέσεις και χαμηλό βαθμό ομαδικού πνεύματος. Σύμφωνα με τους Halpin και Croft (1963, όπ. αναφ. στο Γουρναρόπουλος, 2007: 41), στην περίπτωση αυτή τα μέλη της σχολικής κοινότητας δεν εξασφαλίζουν ούτε την ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών, ούτε την ικανοποίηση που απορρέει από την εκτέλεση του καθήκοντος.

Οι Hoy και Clover (1986) αναθεωρώντας την τυπολογία των Halpin και Croft (1963) προτείνουν τέσσερις τύπους σχολικού κλίματος, στους οποίους επιχειρείται ο συνδυασμός επαγγελματικής συναδελφικότητας, οικειότητας και αποστασιοποίησης με το υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και περιοριστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή (Πασιαρδή, 2001:28), από τον συνδυασμό αυτό προκύπτει η ακόλουθη τυπολογία: *Κλειστό κλίμα*, όταν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν στην κατευθυντήρια στάση του ηγέτη τους. *Ανοικτό κλίμα*, όταν τα μέλη της σχολικής κοινότητας συνεργάζονται μεταξύ τους και στηρίζονται από έναν δημοκρατικό ηγέτη. *Κλίμα αποστασιοποίησης*, όταν ο διευθυντής και το προσωπικό απλά συμβιώνουν χωρίς ενδιαφέρον για επαφή και συνεργασία. *Κλίμα ενεργούς εμπλοκής*, όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για δράση προκειμένου να δημιουργήσουν, αγνοώντας την κλειστή στάση των διευθυντών.

Η Καβούρη (1998) χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανωτικού Κλίματος των Hoy και Clover και πρότεινε μια διαφορετική τυπολογία, την οποία υιοθετήσαμε στην έρευνά μας. Η έρευνα της Καβούρη είναι η πρώτη συστηματική έρευνα για το οργανωτικό κλίμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Από την κατηγοριοποίησή της προκύπτουν τα ακόλουθα τέσσερα είδη σχολικού κλίματος: *Ανοικτό σχολικό κλίμα*: διακρίνεται από αρμονική συνεργασία, με έντονο αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής τάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. *Κλειστό σχολικό κλίμα*: οι εκπαιδευτικοί

αδιαφορούν και επιλέγουν την απομόνωση, ο διευθυντής χαρακτηρίζεται για κατευθυντική και περιοριστική στάση, παρά για ενθαρρυντική και υποστηρικτική. *Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης*: οι διευθυντές είναι αυστηροί, οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι, έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, εστιάζουν στο εκπαιδευτικό έργο και αγνοούν τον *διευθυντή*. *Κλίμα αποχής ή αποφυγής*: οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και υψηλό βαθμό απάθειας, οι διευθυντές υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών.

Τέλος, από τον Πασιαρδή (2004:171-172) και την Πασιαρδή (2000) προτείνεται μια διαφορετική κατηγοριοποίηση του σχολικού κλίματος, ο βασικός άξονας κατηγοριοποίησής τους είναι η ισορροπία που επιτυγχάνεται ανάμεσα στην ανεπίσημη και την επίσημη οργάνωση του σχολείου. Υπό το πρίσμα αυτό, προτείνονται οι ακόλουθοι τρεις τύποι κλίματος: *Το τυπικό – απρόσωπο κλίμα* που συντηρείται στις αυστηρά οργανωμένες γραφειοκρατικές δομές. *Το άτονο κλίμα*, στο οποίο τα άτομα δεν έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων τους και αυτό βαίνει εις βάρος της σχολικής μάθησης και γενικά της μαθησιακής δραστηριότητας. *Το τυπικό – προσωπικό κλίμα* είναι αυτό που αρμόζει σε δημοκρατικά οργανωμένα συστήματα, καθώς μπορεί να βοηθήσει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου να πετύχουν τους σκοπούς και στόχους του σχολείου.

Όπως διαπιστώνουμε από την παρουσίαση που προηγήθηκε το σχολικό κλίμα παρόλο που συνιστά αντικείμενο μελέτης και έρευνας για πολλές δεκαετίες συνεχίζει να εξετάζεται και να επαναπροσδιορίζεται εξαιτίας της πολύπτυχης διάστασής του και των σημαντικών επιδράσεων του στη σχολική πραγματικότητα. Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία ανάλογη ασυμφωνία διαπιστώνεται μεταξύ των ερευνητών ως προς τον προσδιορισμό των διαστάσεων, οι οποίες καθορίζουν το κλίμα κάθε σχολικής οργάνωσης. Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1990:95), η ασυμφωνία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι το κλίμα έχει μελετηθεί σε εσωτερικά περιβάλλοντα που δεν είναι όμοια μεταξύ τους, άρα είναι δύσκολο να προσδιοριστούν συγκεκριμένες διαστάσεις που να έχουν σχέση με όλες τις οργανώσεις.

Οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος της σχολικής μονάδας κατά τον Μιχόπουλο (1998:170-171) επιμερίζονται σε αυτές που αναφέρονται στη συμπεριφορά των διδασκόντων και σε αυτές που αναφέρονται στη συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου. Οι μεν πρώτες είναι: i. *Η απομάκρυνση από το καθήκον*, δηλαδή κάθε δάσκαλος ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του διδακτικού έργου. ii. *Η αναστολή*, δηλαδή κάθε δάσκαλος επιχειρεί να παρεμποδίσει κάθε απόπειρα του διευθυντή να τους αναθέσει πρόσθετες δραστηριότητες. Πρόκειται για μια διεκυστίνδα στη συμπεριφορά των δασκάλων και του διευθυντή. iii. *Το ομαδικό πνεύμα*, δηλαδή η διαμόρφωση του ηθικού των δασκάλων, όταν ικανοποιούνται οι κοινωνικές τους σχέσεις. iv. *Η οικειότητα*, δηλαδή η έκταση των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι δάσκαλοι μεταξύ τους. Οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος που αναφέρονται στη συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου είναι: i. *Η απόσταση*: η μορφή των επικοινωνιακών σχέσεων του διευθυντή με τους δασκάλους καθορίζεται από ένα πλήθος τυπικών και απρόσωπων κανόνων και κανονισμών που δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. ii. *Η έμφαση στην παραγωγή*: η τάση του διευθυντή να δείχνει

υψηλό ενδιαφέρον για την αποτελεσματική εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, πράγμα το οποίο τον ωθεί να επιβλέπει στενά το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. iii. *Η παρώθηση*: η τάση του διευθυντή να ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους δασκάλους όχι μέσα από την άμεση επίβλεψη, αλλά μέσα από τη δική του ενεργοποιημένη προσπάθεια και τέλος iv. *Η διακριτικότητα*, όταν ο διευθυντής δείχνει ένα ανθρωπιστικό στυλ διοίκησης και ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες.

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται και συνεπώς, διαμορφώνεται από ένα σύνολο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Ύστερα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι οι παράγοντες αυτοί δεν είναι κοινοί για όλους τους ερευνητές και διαφοροποιούνται με βάση τις διαστάσεις που ο κάθε ερευνητής εστιάζει και μελετά. Η πλειονότητα των ερευνητών εστιάζει στους ακόλουθους παράγοντες:

1. *Η δομή*, υποστηρίζεται ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που ανατίθενται από έναν οργανισμό σε κάθε άτομο ξεχωριστά, τόσο πιο αυστηρό και απειλητικό γίνεται το κλίμα εργασίας (Σαΐτης, 2007:181-182· Σαΐτης, 2008^α:162). Σε ένα σχολικό σύστημα ο σχεδιασμός της δομής πρέπει να γίνεται κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να ικανοποιούνται οι δάσκαλοι και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να ευνοείται η συνεργασία και να βελτιώνει η διδασκαλία (Ζαβλανός, 1998: 196).
2. *Το μέγεθος*, για τον Handy (1981) το μέγεθος της σχολικής μονάδας είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει το κλίμα της. Από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία (Σαΐτης, 2007:182· Σαΐτης 2008^α:162). Καθώς, οι ολιγομελείς ομάδες έχουν την τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνοχή, γιατί διευκολύνεται η προσωπική επικοινωνία και γνωριμία των μελών τους (Ξηροτύρη - Κουφίδου, 1995: 165).
3. *Το εξωτερικό περιβάλλον* (οικονομικό, τεχνολογικό κ.ά.), επιδρά κατά δυναμικό τρόπο στη δομή και το κλίμα του σχολείου, άρα η επίτευξη των σκοπών που θέτει το σχολείο εξαρτάται κατά μεγάλο ποσοστό όχι μόνο από τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος (Ζαβλανός, 1998: 95· Σαΐτης, 2007:182· Σαΐτης 2008^α: 162), αλλά και από τη σχέση που έχουν ορισμένες κοινωνικές ομάδες (π.χ. σύλλογοι γονέων) και οργανισμοί με τα μέλη του συγκεκριμένου οργανισμού (Σαΐτης, 2005 όπ, ανάφ. στο Γουρναρόπουλος, 2007:46-47) .
4. *Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων*. Το σχολείο αποτελείται από άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία κ.ά., συνεπώς, οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν στο κλίμα που επικρατεί (Σαΐτης, 2007:182· Σαΐτης 2008^α:162). Ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που έχουμε κάποιες ομοιότητες μεταξύ δύο ατόμων, τα οποία δραστηριοποιούνται στον ίδιο εργασιακό χώρο, υπάρχουν στοιχεία ψυχολογικά και γνωσιολογικά που διαφέρουν (Μπουραντάς, 2001: 236). Συνεπώς, το σχολικό κλίμα «διαμορφώνεται

από τις ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις, το κοινωνικό σύστημα, τις πολιτισμικές διαστάσεις κ.ά.» (Καβούρη & Γεωργίου, 2004: 33).

5. Άλλοι παράγοντες που έχουν επισημανθεί από διάφορους ερευνητές και δεν εντάσσονται στις ανωτέρω κατηγορίες είναι ο αριθμός και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές, οι αντιλήψεις των μαθητών και εκπαιδευτικών για το περιβάλλον του σχολείου τους ή την προσωπικότητα του σχολείου, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, το αίσθημα ασφάλειας και τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Marshall, 2007).

Υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα καθορίζεται και αποτυπώνεται από τέσσερις βασικές παραμέτρους: α) *την επικοινωνία* που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, β) *τη συνεργασία* μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, γ) *την οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού* και δ) *τους μαθητές* (Πασιαρδή, 2001:41-65· Πασιαρδής, 2004: 169-170). Συμπερασματικά, από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται αντιληπτό ότι το κλίμα του σχολείου επηρεάζεται και συνδιαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων. Η δυναμική και η ισχύς του κλίματος δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους, και, κατ' επέκταση, την επίδοση των μαθητών. Ο ρόλος του σχολικού κλίματος, συνεπώς, είναι καθοριστικός για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν ανάμεσα στα μέλη της.

1.3. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Η σχολική ηγεσία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού πλαισίου και της εν γένει λειτουργικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας, αφού αυτή είναι υπεύθυνη για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Στο σύγχρονο σχολείο ο διευθυντής καλείται να διαδραματίσει έναν πολύπλευρο ρόλο «*ηγετικό, παρωθητικό, συνεργατικό, επικοινωνιακό και ανανεωτικό*» (Μπάκας, 2006: 118), η ικανότητα και η αποτελεσματικότητά του ίδιου στους ρόλους που αναφέρθηκαν είναι βασικοί συντελεστές στη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος.

Ο διευθυντής ανάλογα με την προσωπικότητά του και τις ικανότητές του επηρεάζει τα λοιπά μέλη της κοινωνικής ομάδας του σχολείου και ταυτόχρονα επηρεάζεται από αυτά. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κλίματος που προάγει την αμφίδρομη επικοινωνία και τη γόνιμη συνεργασία, μεταξύ των εμπλεκόμενων και συμβάλλει στην ενίσχυση της απόδοσης του προσωπικού (Hoy and Miskel, 1996:126-170). Σύμφωνα με τον Sergiionanni (1984:4), ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας επιδιώκει με κάθε θεμιτό και πρόσφορο μέσο να δημιουργήσει τη δική του «ιστορία» και να αφήσει την προσωπική του σφραγίδα στον χώρο του σχολείου. Συνεπώς, η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας εργασίας στο

σχολείο εξαρτάται πρωτίστως και καταλυτικά από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος. Δηλαδή, η μεγαλύτερη επιρροή στο κλίμα μιας σχολικής μονάδας φαίνεται να ασκείται από το σύστημα ηγεσίας και ιδίως από την προσωπική συμβολή του διευθυντή στον ρόλο του ηγέτη (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 34· Σαΐτης, 2007: 185).

Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα της δραστηριότητάς του (της) διευθυντή/-τριας σε τρεις τουλάχιστον βασικούς άξονες (Σαΐτης, 2007: 186): i. της επικοινωνίας και συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό, ii. της επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου και iii. της επικοινωνίας - συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών. Ως προς τον πρώτο άξονα, κύριο μέλημά του διευθυντή είναι η διαμόρφωση ενός κλίματος που προάγει την ελεύθερη επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στην ηγεσία και το λοιπό προσωπικό του σχολείου. Είναι απαραίτητο να δίνει έμφαση στον έπαινο και την ενθάρρυνση, στην αναγνώριση και την εκτίμησή τους, συμβάλλοντας, έτσι, στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους (Ζαβλανός, 1990:42· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 34). Αναλαμβάνοντας τον ρόλο του καθοδηγητή, συντονίζει, συζητά, βοηθά, και παρέχει την αναγκαία πληροφόρηση και απαιτούμενη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και την υλοποίηση των καθορισμένων στόχων (Roueche & Baker, 1986:89-91). Ο διευθυντής δίνει σημασία στις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού και προωθεί τη βελτίωσή τους στον επαγγελματικό τομέα. Σε ένα καλό σχολικό κλίμα συμβάλλει και είναι εγγύηση επιτυχίας ο δίκαιος καταμερισμός της εργασίας, ο οποίος πρέπει να είναι ανάλογος με την ιδιαίτερη κλίση του καθενός από τους συνεργάτες του (Μπάκας, 2002: 263).

Αναφορικά με την επικοινωνία του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των μαθητών που φοιτούν σε αυτή υπάρχουν ορισμένα βασικά στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του διευθυντή που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν επικουρικά. Αυτά είναι το ενδιαφέρον, οι παιδαγωγικές γνώσεις, η κατανόηση του παιδικού ψυχισμού, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, η ικανότητα ελιγμών, η προσπάθεια επικοινωνίας, η δίκαιη αντιμετώπιση κ.ά. (Σαΐτης, 2007: 254). Ως προς τον τρίτο άξονα επικοινωνίας, η συχνή επικοινωνία των γονέων και κηδεμόνων με τον διευθυντή και η ενημέρωσή τους συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος. Η συστηματική συνεργασία σχολείου - οικογένειας είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων (Thompson, 1998: 9-24), αφού η σωστή και έγκαιρη επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών προλαμβάνει τη δημιουργία προστριβών και αντεγκλίσεων.

Τι πρέπει, όμως, να κάνει ο διευθυντής - ηγέτης, για να επιτύχει τη δημιουργία θετικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό; Ο διευθυντής - ηγέτης οφείλει (Γουρναρόπουλος, 2007:43· Ζιανίκας, 1996:166-16· Μπάκας, 2006: 121):

- Να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στη δημιουργία κοινού οράματος.

- *Να φροντίζει, ώστε να κυριαρχεί πνεύμα συναδέλφωσης και συνεργασίας στον χώρο του σχολείου.*
- *Να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και να ενθαρρύνει ενέργειες των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση δημιουργίας ανθρώπινου κλίματος.*
- *Να έχει σταθερή συμπεριφορά, προκείμενου να δημιουργηθεί κλίμα ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. η σταθερότητα είναι βασικός παράγοντας σιγουριάς και ασφάλειας.*
- *Να μεταδίδει ενθουσιασμό στους συνεργάτες του και ο ίδιος να αποτελεί παράδειγμα.*
- *Να αναπτύσσει σε αυτούς το αίσθημα της ευθύνης, καθιστώντας τους υπεύθυνους για το έργο τους.*
- *Να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και να επιδοκιμάζει κάθε θετική πρωτοβουλία τους.*
- *Να εναισθητοποιεί, να υποκινεί, να παροτρύνει τα άτομα που υποτίθεται ότι μπορούν να δρουν δημιουργικά.*
- *Να συμβάλει στη διαμόρφωση και διατήρηση ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, το οποίο διευκολύνει τη δημιουργία νέων ιδεών και την ανάληψη πρωτοβουλιών.*
- *Να παρέχει κίνητρα στους εργαζόμενους (εκπαιδευτικούς) κ.ά. .*

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, δηλαδή ο τρόπος επικοινωνίας και δράσης του απέναντι στο διδακτικό προσωπικό, στους μαθητές και στους γονείς τους είναι ο βασικότερος παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση ενός θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος, που επηρεάζει καταλυτικά το έργο που επιτελείται στη μονάδα και τη σχολική μάθηση.

2. Από τη Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στην Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» έχει προσλάβει κατά καιρούς διάφορες σημασίες, ανάλογα με το οπτικό πρίσμα που ο κάθε επιστήμονας επιχειρεί να προσεγγίσει το περιεχόμενό του. Από τις αναφορές του όρου «εκπαιδευτικό έργο» στην ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία για έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Από την επισκόπηση των σχετικών ορισμών διαπιστώνεται ότι ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» χρησιμοποιείται είτε ως διαδικασία, είτε ως αποτέλεσμα, σε τουλάχιστον τρία επίπεδα: α) του εκπαιδευτικού, β) της σχολικής μονάδας, γ) του εκπαιδευτικού συστήματος. Μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό, ως αυτόνομο συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος, στο συνολικά παραγόμενο αποτέλεσμα (Ντολιοπούλου & Γουργιάτου, 2008:42).

Πρόκειται, επομένως, για μια πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από έμφυλους (εκπαιδευτικοί, μαθητές κ.ά.) και άφυλους παράγοντες (σχολικά εγχειρίδια, αναλυτικά προγράμματα κ.ά.), οι οποίοι δεν μπορούν ούτε να αγνοηθούν, ούτε να απομονωθούν, ώστε να διερευνηθεί συστηματικά η επίδρασή τους (Αθανασίου, 2000:274-

Κωνσταντίνου, 2000). Ως εκ τούτου, η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι επιτακτική και επιβεβλημένη, γιατί μέσω αυτής αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό (Ανδρέου, 1999:188). Μέσω της αξιολόγησής του προκύπτει η ανατροφοδότηση της υφιστάμενης κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος, ενημερώνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών και υποδεικνύονται τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν και οι διαδικασίες, που είναι αναγκαίες να ακολουθηθούν προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Βασική παράμετρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνιστά η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Με τον όρο «*Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*» εννοούμε αφενός την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, αφετέρου την απόδοση αξίας στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:137). Ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση διαμορφώνονται δύο βασικές μορφές αξιολόγησης, η εξωτερική και η εσωτερική. Η εσωτερική αξιολόγηση, αντίστοιχα, διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, αποτελεί μια «εκ των έσω» διαδικασία, δηλαδή διεκπεραιώνεται από την ίδια τη σχολική μονάδα και στοχεύει στη βελτίωσή της μέσα από μια διαδικασία «αυτοκριτικής» της (MacBeath, 1999· MacBeath, 2001). Στηρίζεται σε διαδικασίες που παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου από τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου, μέσα από τη συστηματική συλλογή πληροφοριών και τη συνακόλουθη λήψη αποφάσεων. Η αυτοαξιολόγηση είναι ένα εγγενές και απαραίτητο στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001· MacBeath και συν., 2005: 155· Σολομών, 1999:19).

Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος μέχρι πρόσφατα, αποτελούσε παραγκωνισμένη παράμετρο της αξιολόγησης στη χώρα μας, καθώς το βάρος έπεφτε, συνήθως, στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Με το Π.Δ.152/2013 επιχειρήθηκε επίσημα από την πολιτεία η αξιολόγησή του. Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος στόχευε: i. στον προσδιορισμό, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή του, ii. στην οριοθέτηση του ρόλου του στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας και iii. στον προσδιορισμό της συμβολής του στην αποτελεσματικότητα του έργου της σχολικής μονάδας.

3. Παρουσίαση της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων (δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί

ειδικοτήτων) σχετικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα υπηρετήσής τους. Η μέθοδος που επελέγη, ως η πλέον κατάλληλη, για τη διερεύνηση του σκοπού και των στόχων της έρευνας είναι η επισκόπηση. Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των 885 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία, γενικής και ειδικής αγωγής, κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Το δείγμα της έρευνας είναι δείγμα μη πιθανοτήτων, αποτελείται από 263 εκπαιδευτικούς και προέκυψε από «βολική δειγματοληψία».

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε κατόπιν συστηματικής μελέτης της αντίστοιχης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και στηρίχθηκε, κυρίως, στο θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης τους ερευνητικού προβλήματος. Αποτελείται από ερωτήσεις δεδομένης απάντησης, δηλαδή, ερωτήσεις εναλλακτικής ή διχοτομικής απάντησης, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις με διαβαθμισμένη περιγραφική κλίμακα ιεράρχησης (τετράβαθμη κλίμακα Likert). Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία και συγκροτούν το προφίλ του δείγματος. Στο δεύτερο μέρος διερευνώνται: η έννοια, η αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, η τυπολογία του σχολικού κλίματος, οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία και οι παράμετροι διαμόρφωσής του. Για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν ορισμένες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο του καθηγητή Hoy του Τμήματος Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας του Πανεπιστημίου Οχάιο, το οποίο χρησιμοποίησε στην έρευνα του για τη διερεύνηση του Οργανωσιακού κλίματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2010) και ορισμένες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο της Πασιαρδή (2000) με το οποίο διερεύνησε το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου.

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2017 και η πραγματοποίηση της κυρίως έρευνας έγινε το χρονικό διάστημα Μάιος – Ιούνιος 2017. Κατά τη στατιστική επεξεργασία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος X^2 και αξιοποιήθηκε ο έλεγχος student t-test ή ο έλεγχος Mann-Whitney στην περίπτωση μεταβλητών διάταξης. Για τις περιπτώσεις των διατακτικών εξαρτημένων μεταβλητών ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Τέλος, για την εξέταση των συσχετίσεων δυο διατακτικών μεταβλητών αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman. Στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ακολούθησε post hoc και αξιοποιήθηκε το κριτήριο Bonferroni και το κριτήριο Tukey HSD.

3.1. Ευρήματα - Συζήτηση επί των ευρημάτων

Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες και από μόνιμους εκπαιδευτικούς με ηλικία από 41 έως και μεγαλύτερη των 50 ετών και με έτη υπηρεσίας από 11 έως και περισσότερα των 30 ετών. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων είναι εκπαιδευτικοί χωρίς να κατέχουν κάποια θέση ευθύνης, ενώ συμμετείχαν και 9 προϊστάμενοι, 13 υποδιευθυντές και

35 διευθυντές. Υπήρξε αναλογική αντιπροσώπηση από τις εκπαιδευτικές ειδικότητες που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν κάποιο άλλο πτυχίο πέραν του βασικού τους, ενώ αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάνει κάποια μετεκπαίδευση, είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και λίγοι οι έχοντες δεύτερο πτυχίο και διδακτορικό. Στην έρευνα μας συμμετείχαν τέσσερις τύποι σχολείων, Γενικό δημοτικό σχολείο, Πρότυπο Πειραματικό δημοτικό σχολείο, Ειδικό δημοτικό σχολείο και Διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο.

Το 63,1% (166 εκπαιδευτικοί) αντιλαμβάνεται το σχολικό κλίμα ως «την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση)», ενώ 222 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 84,4%, θεωρούν ότι η έννοια «σχολικό κλίμα» δεν ταυτίζεται εννοιολογικά με «τη σχολική κουλτούρα». Οι εν λόγω θέσεις επιβεβαιώνονται από αντίστοιχες ερευνητικές δραστηριότητες και θεωρητικές προσεγγίσεις (Hoy και Miskel, 2008· Κυθραιώτης, 2006· Πασιαρδή, 2001· Πασιαρδής, 2004· Sergiovanni & Starratt, 1998). Συνεχίζοντας την απόπειρα εννοιολογικής οροθέτησης τους σχολικού κλίματος, οι θέσεις οι οποίες προβάλλονται μέσα από την έρευνά μας είναι ότι τι σχολικό κλίμα είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει αρκετά έως και πολύ (86,7%) την «ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών – διευθυντών». Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται κι από άλλους μελετητές και ερευνητές του θέματος, οι οποίοι επισημαίνουν τον ρόλο της ποιότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009· Γουρναρόπουλος, 2007· Hoy και Miskel, 1996).

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας αναδεικνύεται καθοριστικός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, το 88,3% αξιολογεί με αρκετά και πολύ τον βαθμό επίδρασης του τρόπου άσκησης της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωσή του και το 84,8% πιστεύει ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή (Cheng, 1991^a· Cheng, 1991^b· Γουρναρόπουλος, 2007· Ζαβλανός, 1990:92· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006· Μιχόπουλος, 1998· Μπάκας, 2006· Σαΐτης, 2008^b) και (Forehand & Gilmer, 1964 όπ. ανάφ, στο Μιχόπουλος, 1998). Επίσης, κρίνουμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι το θετικό σχολικό κλίμα λειτουργεί ως εσωτερικό κίνητρο στην επιλογή σχολικής μονάδας για το 82,8% των ερωτηθέντων άποψη η οποία τεκμηριώνεται θεωρητικά από τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012) και επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Πασιαρδή (2001).

Αρμόδιοι φορείς για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος αναδεικνύονται πρωτίστως ο σύλλογος διδασκόντων και δευτερευόντως ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας. Θέση η οποία στηρίζεται από εκπαιδευτικούς, διευθυντές, υποδιευθυντές και προϊσταμένους. Η πλειονότητα διάκειται αρνητικά στη συμμετοχή του σχολικού συμβουλίου, του διευθυντή εκπαίδευσης ή οποιουδήποτε άλλου εξωτερικού φορέα στη διαδικασία αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Ενδεχομένως, λόγω της ισχυρής προκατάληψης απέναντι στον δυσλειτουργικό θεσμό του επιθεωρητή, καθώς η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται αυτόματα στην συνείδηση πολλών με την επιθεώρηση και ως διαδικασία αποκτά ελεγκτικό κι όχι ανατροφοδοτικό προσανατολισμό (Κωνσταντίνου &

Κωνσταντίνου, 2017). Από την τοποθέτηση αυτή αναδεικνύεται και η επιθυμία για εμπλοκή των ιδίων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό μοντέλο το οποίο δίνει έμφαση στην ποιότητα και στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση. Επιπλέον, από τα ευρήματα ενισχύεται πρωτίστως ο σύλλογος διδασκόντων που είναι συλλογικό όργανο και δευτερευόντως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος αν και είναι μονοπρόσωπο όργανο είναι μέλος του συλλόγου διδασκόντων και γνωρίζει την εσωτερική πραγματικότητα της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένων όλων των έμψυχων και άψυχων στοιχείων που την συγκροτούν ως εκπαιδευτικό οργανισμό.

Το σχολικό κλίμα συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας και αποτελεί βασική συνιστώσα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, πρέπει να αξιολογείται γιατί διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας δήλωσε σε αθροιστικό ποσοστό το 94,3% του δείγματός μας. Το θετικό σχολικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς δήλωσε σε αθροιστικό ποσοστό το 93,2% και η αξιολόγησή του λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα υποστήριξε σε αθροιστικό ποσοστό το 87,8%. Τα ευρήματα επισημαίνουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος και επιβεβαιώνονται από την αντίστοιχη επιστημονική βιβλιογραφία και ερευνητική δραστηριότητα (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κωνσταντίνου, 2015· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· MacBeath, 2001· MacBeath και συν., 2005· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006· Πασιαρδή, 2001· Σολομών, 1999) και από τις αλληπάλληλες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις.

Στις σχολικές μονάδες του Νομού Ιωαννίνων συναντώνται και οι τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος, σύμφωνα με την τυπολογία που υιοθετήθηκε από την Καβούρη (1998). Το 71,5% των ερωτηθέντων (188 εκπαιδευτικοί) χαρακτηρίζει ως «Ανοιχτό» το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο του, εφόσον εκεί κυριαρχεί η αμοιβαία συνεργασία, ο διευθυντής διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής τάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. Εύρημα που επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες ερευνητικές δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλους νομούς στο παρελθόν (Καβούρη, 1998· Τσολακίδης, 2010). Σε έλεγχο συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε, όπως αναμενόταν, ότι στα σχολεία που επικρατεί κλειστό κλίμα ο διευθυντής θέτει αυστηρούς, κανόνες, εποπτεύει του εκπαιδευτικούς και είναι απόλυτος στις θέσεις του σε μεγαλύτερο βαθμό απ’ ότι στα σχολεία που επικρατούν οι άλλοι τύποι σχολικού κλίματος. Επίσης, όσο πιο ανοικτό είναι το κλίμα τόσο περισσότερο δίνει το παράδειγμα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά, τους επιβραβεύει, ενδιαφέρεται πολύ για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού του, τους ενεργοποιεί και τους δραστηριοποιεί.

Όσον αφορά τη σχέση οργανικότητας της σχολικής μονάδας και δηλωθέντος τύπου κλίματος, από την έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι στις μικρές σχολικές μονάδες (1/θ-3/θ) δηλώθηκε μόνο το ανοικτό σχολικό κλίμα, γεγονός που τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά. Το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει τη διαμόρφωση του οργανωτικού κλίματος, καθώς

στα μικρότερα σχολεία οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών είναι πιο ισχυρές και έχουν μεγαλύτερη συνοχή, γιατί το προσωπικό έχει περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνία και συνεργασία (Σαΐτης, 2007· Σαΐτης 2008^α· Ξηροτύρη - Κουφίδου, 1995).

Αναφορικά με τον τρόπο εκτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου 107 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ακολουθούν τον ίδιο τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου παρεκκλίνοντας λίγο έως καθόλου. Το συγκεκριμένο εύρημα δύναται να έχει διττή ερμηνεία. Ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί να δεσμεύονται από την περιοριστική και κατευθυντική στάση του διευθυντή (κλειστό κλίμα, κλίμα συμμετοχή ή αφοσίωσης) ή από τον αυστηρό τρόπο οργάνωσης και εκτέλεσης του διδακτικού τους έργου. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κωνσταντίνου (2015: 58-61), τα ελάχιστα περιθώρια ευελιξίας που αφήνει στον εκπαιδευτικό το αναλυτικό πρόγραμμα, ως προς την εκτέλεση του διδακτικού τους έργου που αποτελεί βασική συνιστώσα του εκπαιδευτικού έργου, από το ωρολόγιο πρόγραμμα, από την πληθώρα της διδακτέας ύλης, την έλλειψη χρόνου, την πίεση για επίδοση και την τυπολατρία - φορμαλισμό που αποτελούν γνωρίσματα του ελληνικού σχολείου και συνάμα δείγματα απόκλισης από την παιδαγωγική αποστολή του.

Η παράμετρος επικοινωνία διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τη δόμηση των κοινωνικών σχέσεων περισσότερο από τις παραμέτρους συνεργασία και ομαδικό πνεύμα, ενώ τελευταία κατατάσσεται η παράμετρος οικειότητα. Η πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ότι το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται πρωτίστως από το μέγεθος της σχολικής μονάδας και δευτερευόντως από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που απαρτίζουν το σχολείο και από την υλικοτεχνική υποδομή. Το κλίμα του σχολείου αξιολογείται ως ευχάριστο για τους μαθητές, καθώς οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο, οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό και η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα και σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της για τους μαθητές.

Συμπερασματικές διαπιστώσεις – Προτάσεις

Στη συνέχεια διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις που απορρέουν από τα ευρήματα και θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες σε ερευνητές που θα ήθελαν να ασχοληθούν μελλοντικά με τη μελέτη του σχολικού κλίματος, όπως και σε εκπαιδευτικούς και αρμόδιους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε ότι διάκεινται υπέρ της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, όπως διαπιστώθηκε από την έρευνά μας, επιπλέον αναδεικνύεται η επιθυμία τους να συμμετέχουν οι ίδιοι στη διαδικασία της αξιολόγησής του. Συνεπώς, προτείνεται η θεσμοθέτηση και η καθιέρωση προγραμμάτων βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης σε θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου. Άλλωστε είναι κοινή παραδοχή ότι η επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων σε θέματα αξιολόγησης και η αξιολόγηση του ίδιων των αξιολογητών εμπνέει εμπιστοσύνη για ένα έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό αποτέλεσμα της διαδικασίας. Η πολιτεία, μέσα από την εκφραζόμενη

εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να θεσμοθετήσει ένα σταθερό σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο δεν θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και θα παρέχει ουσιαστική ενημέρωση σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Θα λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και θα συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σ’ αυτή, μόνο, την περίπτωση θα ληφθεί θετικά από την εκπαιδευτική κοινότητα και θα προχωρήσει ομαλά η εφαρμογή της.

Η ανάδειξη του συμμετοχικού στυλ διοίκησης μας οδηγεί στην πρόταση για θεσμοθέτηση και υλοποίηση από πλευράς του Υπουργείου παιδείας προγραμμάτων βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης νυν διευθυντών και υποψήφιων, καθώς και εκπαιδευτικών σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης του σχολείου και της εκπαίδευσης ευρύτερα. Το πρόγραμμα, ειδικά για τους διευθυντές, θα πρέπει να παρέχει πέραν των βασικών διοικητικών γνώσεων της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης και ειδικότερες γνώσεις σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας στη σχολική μονάδα, διαχείρισης συγκρούσεων, λήψης αποφάσεων, εκπαιδευτικής ηγεσίας, εκπαιδευτικών καινοτομιών, προγραμματισμός στη διοίκηση της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό δίκαιο κ.ά. .

Τέλος, προτείνεται η μελέτη και η εξέταση διαφόρων πτυχών του σχολικού κλίματος, από διαφορετικές οπτικές γωνίες με όμοια, παραπλήσια, διαφορετικά ή συνδυαστικά ερευνητικά εργαλεία. Οι μελέτες αυτές θα συμβάλλουν στη βελτίωση, στην αξιολόγηση κι ανατροφοδότηση του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε το κλίμα στις σχολικές μονάδες να παραμένει ελκυστικό, ευχάριστο, φιλικό, υποστηρικτικό και ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cheng, Y.C. (1991^a). Leadership Style of Principals and Organizational Process in secondary Schools. *Journal of Educational Administration*, 29(2), p.25-37.
- Cheng, Y.C. (1991^b). Organizational Environment in Schools: Commitment, Control, Disengagement, and Headless. *Educational Administration Quarterly*, 27(4), p. 481-505.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, pp. 180-193.
- Halpin, A. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: MacMillan.
- Hoy, W. K. (2010). *The Organizational Climate Description for Elementary Schools (OCDQ-RS)*. <http://www.waynekhoy.com/ocdq-rs.html> [Πρόσβαση στις 20/01/2017].
- Hoy, W., Miskel, C. (2008). *Educational Administration: theory, research and practice*. New York: McCraw - Hill.
- Hoy, W., Miskel, C. (1996). *Educational Administration: theory, research and practice*. (5th Edition). New York: McGraw - Hill.
- Hoy, W., Miskel, C. (1987). *Educational administration: theory, research and practice*. New

York: McGraw - Hill.

- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: the Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University.
- Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Longman.
- Roueche, J. E., Baker, G. A. (1986). Profiling excellence in America's schools. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Sergiovanni, T., Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41, (5).
- Thompson, M.M. (1998). Distance learners in higher education. In C.C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education* (pp. 9-24). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Αθανασίου, Λ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α.Λιβάνη.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ίων.
- Ζιανίκας, Χ. (1996). *Διοικητική Επιστήμη και Πρακτική στο Δημόσιο - Δυναμική Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Ζμπάινος, Δ., Γιαννακούρα, Α. (2010). *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής*. http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf [Πρόσβαση στις 28/07/2017].
- Καβούρη, Π., Γεωργίου, Ε. (2004). Το παιδαγωγικό και ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα του ολοήμερου σχολείου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Ανοιχτό Σχολείο*. τ.91. (σ. 33-37).
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.27. (σ. 181-201).

- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., Κάκκος, Γ. (2016). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος». Τόμος 4, Τεύχος 3. http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_10.pdf [Πρόσβαση στις 18/05/2017].
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η Διερεύνηση των Σχέσεων μεταξύ του Ηγετικού Στυλ, της Κουλτούρας και της Αποτελεσματικότητας στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.
- Κωνσταντίνου, Χ., Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά*. Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε., 13, (σ. 75-87). http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf [Πρόσβαση στις 14/01/2017].
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*, (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη* (μτφρ. Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρούδας, Η., Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιανταρχική Αγωγή του Α. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, 1, (σ. 117-125).
- Μπάκας, Θ. (2002). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 3, (σ. 261-277).
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ*. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές. Αθήνα: Μπένος.
- Ντολιοπούλου, Ε., Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξηροτύρη - Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2000). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013). «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».
- Σαΐτη Α., Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008^α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΥΠΕΠΘ.
- Σαΐτης, Χ. (2008^β). *Οργάνωση και Διοίκηση δομών Εκπαίδευσης*. Εκπαιδευτικό υλικό. Αθήνα. <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf> [Πρόσβαση στις 17/03/2017].
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.
- Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.
- ΥΠΕΠΘ/Π. Ι. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση - Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.