

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –*

*ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ*

Διπλωματική εργασία

**Το σχολικό κλίμα στις επαγγελματικές σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ  
Θεσσαλονίκης: διερεύνηση απόψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών.**

**Βοζινίδης Συμεών**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Τσακίριδου Ελένη, Π.Δ.Μ.

Εξεταστές:

1. Παπαλόη Εύη, Μέλος Σ.Ε.Π., Ε.Α.Π.

2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Π.Δ.Μ

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2022

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μια όψη της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας που έχει προσελκύσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον διεθνώς, ωστόσο, τα διαθέσιμα εμπειρικά ευρήματα στο περιβάλλον της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά περιορισμένα. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η χαρτογράφηση του σχολικού κλίματος και των διαστάσεων που το διαμορφώνουν στην επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα, αποτυπώνοντας τις σχετικές απόψεις δείγματος 70 εκπαιδευτικών και διευθυντών των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑΣ) Μαθητείας του ΟΑΕΔ, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο School Climate Survey. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, οι διαστάσεις που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα περιλαμβάνουν την αποτελεσματική ηγεσία, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, τη δέσμευση των μαθητών, την εμπλοκή των γονέων, τον αναστοχαστικό διάλογο, την καινοτομία, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την ασφάλεια. Επίσης, στην έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά το κλίμα που επικρατεί στις μονάδες του, με εξαίρεση την αντιληπτή ασφάλεια, τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που τους παρέχονται και την εμπιστοσύνη που διέπει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους γονείς. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι επιμέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά και θετικά μεταξύ τους, επιβεβαιώνοντας τόσο τη σημασία τους για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος όσο και την πολυδιάστατη φύση του τελευταίου. Τέλος, διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών βάσει ορισμένων κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών (ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, χρόνια προϋπηρεσίας). Συνολικά, στη μελέτη βρέθηκε ότι το σχολικό κλίμα στις ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ είναι ικανοποιητικό, ωστόσο, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση ορισμένων διαστάσεων του κρίνονται απαραίτητες.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολικό κλίμα, επαγγελματική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, ΕΠΑΣ Μαθητείας.

## **ABSTRACT**

School climate is an aspect of the modern educational reality that has attracted intense research interest internationally, however, the available empirical findings in the vocational education environment are extremely limited. The aim of this study was to map the school climate and the dimensions that shape it in vocational education in Greece, capturing the relevant views of a sample of 70 teachers and principals of Vocational Schools (EPAS) of Apprenticeship of OAED, who were asked to answer the School Climate Survey. According to the research results, the dimensions that shape the school climate include effective leadership, teacher engagement, student engagement, parent involvement, reflective dialogue, innovation, teacher collaboration and safety. The research also found that teachers positively evaluate the climate that prevails in their units, with the exception of perceived security, professional development opportunities provided to them and the trust that governs their interpersonal relationships with parents. In addition, it was found that the individual dimensions of the school climate are statistically significant and positively correlated with each other, confirming both their importance for shaping the school climate and the multidimensional nature of the latter. Finally, differences were identified in the views of teachers based on certain socio-demographic characteristics (age, educational level, years of service). Overall, the study found that the school climate in the EPAS of Apprenticeship of OAED is satisfactory, however, educational interventions to improve some of its dimensions are considered necessary.

**Keywords:** school climate, vocational education, teachers, EPAS of Apprenticeship.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	2
ABSTRACT.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....	8
ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	8
1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ .....	8
1.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ .....	9
1.3 ΜΕΤΡΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ.....	11
1.4 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ .....	14
1.5 ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ .....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....	19
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ .....	19
2.1 ΗΓΕΣΙΑ .....	19
2.2 ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ.....	20
2.3 ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΚΛΙΜΑ .....	22
2.4 ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	24
2.5 ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ .....	25
2.6 ΑΣΦΑΛΕΙΑ .....	27
2.7 ΛΟΙΠΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....	30
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....	30
3.1 ΔΙΕΘΝΗ ΕΥΡΗΜΑΤΑ .....	30
3.1.1 Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τους εκπαιδευτικούς.....	30
3.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα .....	32
3.1.3 Απόψεις για το σχολικό κλίμα στην επαγγελματική εκπαίδευση.....	35

3.2 ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ .....	36
3.2.1 Έρευνες για στο σχολικό κλίμα .....	36
3.2.2 Η περίπτωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης .....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .....	41
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	41
4.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ .....	41
4.2 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	41
4.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ .....	42
4.4 ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	45
4.5 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	45
4.6 ΗΘΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 .....	47
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	47
5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ .....	47
5.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 .....	64
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	64
6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ .....	64
6.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ .....	68
6.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	88

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοποθετείται σήμερα στο επίκεντρο της αναπτυξιακής ατζέντας, στοχεύοντας στο θετικό μετασχηματισμό των σχολείων και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης συνολικά (Debnam et al, 2021). Μεταξύ των διάφορων όψεων της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας που στοχεύουν οι σχετικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες ξεχωρίζει το σχολικό κλίμα, το οποίο αποτελεί μια πολυδιάστατη οντότητα που αντανακλά τα πρότυπα εμπειριών της σχολικής ζωής σχετικά τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, την ηγεσία και τις οργανωσιακές δομές (Berg et al, 2017). Το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει όλες τις ποιοτικές διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους μαθητές και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (Cohen et al, 2009) και, παράλληλα, θεωρείται μείζονος σημασίας για την ποιότητα, τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Berkowitz et al, 2016). Υπό αυτό το πρίσμα, το σχολικό κλίμα έχει προσελκύσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον από επαγγελματίες της εκπαίδευσης, θεωρητικούς μελετητές και ερευνητές.

Πράγματι, πολυάριθμες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί και σήμερα σχετικά με το σχολικό κλίμα, υιοθετώντας διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Ένας μέρος εξ αυτών έχει εστιάσει στις διαστάσεις που το διαμορφώνουν ((National School Climate Center, 2015; Thapa et al, 2013), άλλες μελέτες έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν τις επιπτώσεις του σε διάφορες όψεις της σχολικής ζωής (Aldridge & McChesney, 2018; Yang et al, 2018), ενώ ερευνητικό ενδιαφέρον καταγράφεται και σε ότι αφορά τον τρόπο αξιολόγησής του, λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές στάσεις, αντιλήψεις και απόψεις των εμπλεκόμενων ομάδων ενδιαφέροντος, όπως οι εκπαιδευτικοί (Brand et al, 2008), οι μαθητές (Brand et al, 2003) και οι γονείς (Schueler et al, 2014). Το σχολικό κλίμα έχει απασχολήσει ερευνητές και στην Ελλάδα (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015; Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2015), ωστόσο, οι διαθέσιμες ερευνητικές ενδείξεις σχετικά με τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και τις επιμέρους διαστάσεις του στο περιβάλλον της επαγγελματικής εκπαίδευσης παραμένουν μέχρι και σήμερα εξαιρετικά περιορισμένες.

Δεδομένου αυτού του ερευνητικού κενού, η παρούσα μελέτη πραγματεύεται το ζήτημα του σχολικού κλίματος στις δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πιο

συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή απόψεων των εκπαιδευτικών καθώς και διευθυντών στις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) Μαθητείας του ΟΑΕΔ για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις μονάδες τους. Για την επίτευξη αυτή του ερευνητικού σκοπού υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 70 εκπαιδευτικών και διευθυντών με τη χρήση του εργαλείου School Climate Survey (Barnes et al, 2017), το οποίο εμπεριέχει οχτώ επιμέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος (αποτελεσματική ηγεσία, δέσμευση εκπαιδευτικών, δέσμευση μαθητών, εμπλοκή γονέων, συνεργασία εκπαιδευτικών, καινοτομία, αναστοχαστικός διάλογος, ασφάλεια). Η συμβολή της μελέτης έγκειται στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος στο περιβάλλον της επαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα, μέσω της εκτίμησης των εν λόγω διαστάσεων και της διερεύνησης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους, λαμβάνοντας υπόψη την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Η δομή της παρούσας μελέτης έχει ως εξής: στο πρώτο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο που διέπει το ζήτημα του σχολικού κλίματος, εστιάζοντας στην ιστορική και εννοιολογική του εξέλιξη, στον τρόπο και στη σημασία μέτρησής του, καθώς και στις πρακτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωσή του. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζονται μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης οι βασικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος και, συγκεκριμένα, εξετάζονται κατά σειρά η σχολική ηγεσία, οι διαπροσωπικές σχέσεις, το ακαδημαϊκό κλίμα, η εμπλοκή και δέσμευση μαθητών και γονέων, η ασφάλεια και άλλες σχετικές μεταβλητές. Στο τρίτο κεφάλαιο μελετάται το σχολικό κλίμα από την οπτική των εκπαιδευτικών και με εστίαση στην επαγγελματική εκπαίδευση διεθνώς και στην Ελλάδα. Στο τέταρτο κεφάλαιο καταγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας (ερευνητικός σχεδιασμός, σκοπός έρευνας, ερευνητικό εργαλείο, μέθοδος συλλογής δεδομένων, εργαλεία στατιστικής ανάλυσης, ηθικά ζητήματα) και στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα. Τέλος, το έκτο και τελευταίο κεφάλαιο αφιερώνεται στη συζήτηση των ευρημάτων και στις προτάσεις εκπαιδευτικής πράξης και μελλοντικής έρευνας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

### 1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Το πρώτο ακαδημαϊκό έργο που αφιερώθηκε στη μελέτη του σχολικού κλίματος εντοπίζεται στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, όταν ο Arthur Perry, διευθυντής ενός σχολείου στο Μπρούκλιν της Νέας Υόρκης δημοσίευσε το βιβλίο “The Management of a City School”, κάνοντας σαφείς αναφορές στην αναγκαιότητα οικοδόμησης ενός ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης και λειτουργίας του, καθώς και την ενθάρρυνση της αίσθησης «συντροφικότητας» που διαπνέει τα μέλη του (Freiberg, 1999). Οι δεκαετίες 1950 και 1960 σημαδεύτηκαν από την εντατικοποίηση της μελέτης περί οργανωσιακής συμπεριφοράς, με τον Chris Argyris (1958) να πρωτοπορεί σε αυτό το πεδίο, συνδέοντας το οργανωσιακό κλίμα με την αποδοτικότητα, την εργασιακή ικανοποίηση, την παραγωγικότητα και την κινητικότητα των εργαζόμενων. Επηρεαζόμενη από αυτά τα ευρήματα, η έρευνα αναφορικά με το σχολικό κλίμα αναζωπυρώθηκε στο δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα, όταν και το σχολείο άρχισε να αντιμετωπίζεται στη σχετική βιβλιογραφία ως ένας οργανισμός (Halpin & Croft, 1963).

Το εν λόγω πεδίο επηρεάστηκε καταλυτικά από το έργο του James Coleman, ο οποίος απέδωσε ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο του σχολείου ως παράγοντα των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Coleman et al, 1966), με την οπτική αυτή να θεμελιώνεται από μετέπειτα ερευνητικές ενδείξεις. Για παράδειγμα, σε έρευνα των Coleman et al (1982) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ιδιωτικών σχολείων είχαν καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από μαθητές των δημόσιων, αποδίδοντας αυτές τις διαφοροποιήσεις στο ρόλο του σχολικού κλίματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των ομάδων ενδιαφέροντος (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές). Στις επόμενες δύο δεκαετίες, οι ακαδημαϊκοί και ερευνητές άρχισαν να επικεντρώνονται ολοένα και περισσότερο στο σχολικό κλίμα, το οποίο αναγνωρίστηκε πλέον ως καθοριστική μεταβλητή των σχολικών επιδόσεων, της παρακίνησης, της κοινωνικοποίησης και της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Zullig et al, 2010).



Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, το σχολικό κλίμα έχει αναδειχθεί ως κεντρικό στοιχείο του θετικού μετασχηματισμού των σχολείων, των πρωτοβουλιών που λαμβάνονται για τη βελτίωσή του και των ευρύτερων προσπαθειών εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Debnam et al, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα περί σχολικού κλίματος έχει εντατικοποιηθεί, όπως αποφαίνεται και από τον τεράστιο αριθμό σχετικών μελετών που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Από τη μία πλευρά, η έρευνα αυτή επικεντρώνεται πλέον στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων και κατάλληλων εργαλείων για τη μέτρηση και αξιολόγηση του σχολικού κλίματος. Όπως αναφέρουν οι Berkowitz et al (2016), η αναγνώριση της ανεκτίμητης συμβολής του στην ποιότητα, τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου απαιτεί την ανάπτυξη αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων μέτρησής του. Από την άλλη πλευρά, πολυάριθμες έρευνες επιχειρούν να αξιολογήσουν τις επιπτώσεις του σχολικού κλίματος σε διάφορες πτυχές της σχολικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως είναι η ευημερία και ψυχική υγεία των μαθητών (Aldridge & McChesney, 2018), τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και οι σχολικές επιδόσεις (Daily et al, 2019), η σχολική βία, η επιθετικότητα και ο σχολικός εκφοβισμός (Yang et al, 2018), καθώς και η δέσμευση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την ποιότητα του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου (Khan, 2019).

## **1.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

Σε συνάρτηση με τις ιστορικές εξελίξεις στο πεδίο του σχολικού κλίματος υπό το πρίσμα του θετικού μετασχηματισμού των σχολείων, εντοπίζεται μια αντίστοιχη πρόοδος αναφορικά με την εννοιολόγηση του όρου, η οποία έχει εξελιχθεί σημαντικά κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Μια από τις πρώτες σχετικές προσπάθειες αποσαφήνισής του εντοπίζεται στο πρωτοπόρο για την εποχή ερευνητικό έργο των Halpin & Croft (1963), οι οποίοι όρισαν το σχολικό κλίμα με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την «προσωπικότητα» του σχολείου, η οποία αφορά στις σχολικές ρουτίνες, τις συμπεριφορές και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών και των διευθυντών. Τις επόμενες δύο δεκαετίες, οι ερευνητές άρχισαν να τονίζουν τη σημασία της οπτικής των ίδιων των μαθητών για τη βαθύτερη κατανόηση και τον προσδιορισμό του σχολικού κλίματος. Για παράδειγμα, οι Pyper et al (1987) το όρισαν βάσει των αντιλήψεων της μαθητικής κοινότητας σχετικά με την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς, το σεβασμό που διαπνέει τις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, καθώς και τη δίκαιη επιβολή των σχολικών κανόνων. Επεκτείνοντας αυτόν τον ορισμό, οι

Simons-Morton & Crump (2003) ομοίως πρότειναν μια εννοιολόγηση που βασίζεται στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις νόρμες, τις αλληλεπιδράσεις και το περιβάλλον στήριξης που οικοδομείται σε ένα σχολείο.

Οι ορισμοί περί σχολικού κλίματος διευρύνθηκαν περαιτέρω στις δεκαετίες του 1990 και του 2000, περιλαμβάνοντας επιπλέον μεταβλητές της σχολικής πραγματικότητας, όπως είναι η ασφάλεια και το περιβάλλον (Brand et al, 2003). Σύμφωνα με τους Hoy & Hannum (1997), ένα θετικό σχολικό κλίμα αντανακλά ένα «υγιές» σχολείο, στο οποίο υπάρχει αρμονία μεταξύ των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών, ευθυγράμμιση μεταξύ των διοικητικών πτυχών, και έντονη αλληλεπίδραση με εξωτερικές ομάδες ενδιαφέροντος, όπως οι γονείς και η τοπική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια του σχολικού κλίματος άρχισε σταδιακά να μην επικεντρώνεται αποκλειστικά στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά να ενσωματώνει και άλλες οπτικές (Bear et al, 2014). Μια άλλη δημοφιλής εννοιολογική προσέγγιση αναπτύχθηκε και από το αμερικάνικο Εθνικό Κέντρο Σχολικού Κλίματος (National School Climate Center, 2007) του Πανεπιστημίου Columbia, το οποίο είναι εξαιρετικά ενεργό στη σχετική έρευνα. Βάσει, λοιπόν, αυτής της προσέγγισης, το σχολικό κλίμα συνιστά μια οντότητα που αποτελείται από τέσσερις επιμέρους διαστάσεις: (α) την αντιληπτή ασφάλεια (φυσική, κοινωνική και συναισθηματική ασφάλεια, ξεκάθαροι κανόνες και νόρμες), (β) τη μάθηση και διδασκαλία (διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην τάξη για την υποστήριξη της μάθησης και την προώθηση ευκαιριών απόκτησης δεξιοτήτων), (γ) τις σχέσεις (αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών και άλλων ομάδων ενδιαφέροντος με σεβασμό στη διαφορετικότητα) και (δ) το θεσμικό περιβάλλον (φυσικό περιβάλλον, διαθεσιμότητα πόρων και σχολική δέσμευση).

Σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό, οι Berg et al (2017) όρισαν το σχολικό κλίμα ως τα πρότυπα εμπειριών της σχολικής ζωής που αντανακλούν τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, την ηγεσία και τις οργανωσιακές δομές, ενώ σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι αυτό αντικατοπτρίζει όλες τις ποιοτικές διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους μαθητές και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (Cohen et al, 2009). Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει ένα κοινά αποδεκτός ορισμός για το σχολικό κλίμα, όπως επισημαίνεται και από τους Berkowitz et al (2016), οι οποίοι

υπογραμμίζουν την ανάγκη μιας ολιστικής και ξεκάθαρης εννοιολόγησης του όρου για σκοπούς μέτρησής του αλλά και ανάπτυξης αποτελεσματικών παρεμβάσεων βελτίωσής του. Σε κάθε περίπτωση, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στο ότι το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει κοινωνικές, συναισθηματικές και οργανωτικές διαστάσεις που οικοδομούν τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης, στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν θετικές κοινωνικές σχέσεις, να ανεξαρτητοποιούνται και να εξελίσσονται γνωστικά, συμπεριφορικά και κοινωνικοσυναισθηματικά (Schweig et al, 2019).

Ένας περιεκτικός ορισμός του σχολικού κλίματος παρέχεται και από την Πασιαρδή (2001: 25), σύμφωνα με τον οποίο αυτό ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο επηρεάζει την ψυχική διάθεση και παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι σημαντικές εννοιολογικές διακρίσεις υφίστανται μεταξύ σχολικού κλίματος και άλλων σχετικών οντοτήτων, όπως το παιδαγωγικό κλίμα, η σχολική κουλτούρα και το κλίμα της τάξης. Συγκεκριμένα, το παιδαγωγικό κλίμα αναφέρεται σε παιδαγωγικές διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος, όπως είναι η ποιότητα και συνάφεια του προγράμματος σπουδών, το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών και οι ευκαιρίες συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Akiba et al, 2007). Ως εκ τούτου, αποτελεί πιο στενό όρο του σχολικού κλίματος. Αντίθετα, η σχολική κουλτούρα συνιστά μια ευρύτερη έννοια, η οποία αναφέρεται σε κοινές παραδοχές και αξίες που διαπνέουν έναν σχολικό οργανισμό, και γίνεται αντιληπτή ως το προϊόν της εξέλιξης των αλληλεπιδράσεων σε αυτόν (Roach & Kratochwill, 2004). Τέλος, το κλίμα της τάξης είναι μια πιο περιορισμένη του σχολικού κλίματος έννοια, η οποία θεμελιώνεται πάνω σε στοιχεία μάθησης, διδασκαλίας και αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Hamre & Pianta, 2005). Όπως σημειώνουν οι Reyes et al (2012), το κλίμα της τάξης είναι μεν καταλυτικός παράγοντας του σχολικού κλίματος, ωστόσο δεν μπορεί να αποτυπώσει επαρκώς την πολυδιάστατη φύση του τελευταίου.

### **1.3 ΜΕΤΡΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ**

Δεδομένης της απουσίας ενός κοινά αποδεκτού ορισμού περί σχολικού κλίματος, μέχρι και σήμερα έχουν αναπτυχθεί δεκάδες εργαλεία μέτρησής του, εστιάζοντας σε διαφορετικές πτυχές του και υιοθετώντας εναλλακτικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με

τους Berkowitz et al (2017), η επιλογή ενός εργαλείου μέτρησης θα πρέπει από τη μία πλευρά να λαμβάνει υπόψη διαφορετικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος, και από την άλλη να είναι κατάλληλο για εφαρμογή μεταξύ διαφορετικών ομάδων ενδιαφέροντος, συμπεριλαμβανομένων μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών, μελών του προσωπικού και γονέων, με τις απαραίτητες βέβαια τροποποιήσεις. Επισημάνσεις έχουν γίνει και αναφορικά με την αξιοπιστία και εγκυρότητα αυτών των εργαλείων, δεδομένου ότι λίγες είναι αυτές οι μελέτες που έχουν προχωρήσει σε αντίστοιχες ψυχομετρικές αναλύσεις (Clifford et al, 2012). Οι O'Malley et al (2012) ομοίως υπογραμμίζουν ότι η επιλογή ενός κατάλληλου μέτρου αξιολόγησης του σχολικού κλίματος βάσει των ιδιαίτερων συνθηκών που υπάρχουν σε ένα σχολείο συνιστά μια πραγματική πρόκληση για τους ερευνητές.

Ένα πρώτο στοιχείο που αφορά στη μέτρηση του σχολικού κλίματος είναι οι διαστάσεις που αξιολογούνται, ο αριθμός και το είδος των οποίων διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ εναλλακτικών εργαλείων. Για παράδειγμα, το ερωτηματολόγιο Inventory of School Climate (ISC) για τους μαθητές (Brand et al, 2003) και τους εκπαιδευτικούς (Brand et al, 2008) επικεντρώνεται σε διαστάσεις όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η υποστήριξη, η σαφήνεια των κανόνων, η πειθαρχική αυστηρότητα, ο πολιτισμικός πλουραλισμός, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, ο προσανατολισμός στα ακαδημαϊκά και διδακτικά επιτεύγματα και η ασφάλεια. Αντίστοιχα, το εργαλείο Comprehensive School Climate Inventory (CSCI) που αναπτύχθηκε από το αμερικάνικο Εθνικό Κέντρο Σχολικού Κλίματος (National School Climate Center, 2015) αξιολογεί 13 επιμέρους διαστάσεις, οι οποίες εμπίπτουν στις κατηγορίες της ασφάλειας, της διδασκαλίας και μάθησης, των διαπροσωπικών σχέσεων, του θεσμικού περιβάλλοντος, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, της ηγεσίας και των επαγγελματικών σχέσεων.

Άλλα μέτρα για το σχολικό κλίμα είναι συντομότερα και, άρα, καταλληλότερα για ερευνητές που εργάζονται υπό περιορισμούς χρόνου και πόρων. Ένα παράδειγμα τέτοιου εργαλείου είναι το Brief California School Climate Survey (B-CSCS) των You et al (2013), το οποίο εκτιμάει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις υποστηρικτικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο (π.χ. σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, πρωτοβουλίες για την ενίσχυση της σχολικής απόδοσης, αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικής κοινότητας) και την οργανωσιακή υποστήριξη (π.χ. ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά πρότυπα, προσδοκίες για την απόδοση των

μαθητών, ικανοποίηση αναγκών εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων). Ένα άλλο τέτοιο εργαλείο είναι το Organizational Climate Index (OCI) το οποίο εφαρμόστηκε από τους Hoy et al (2002) για την αξιολόγηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία, τον επαγγελματικό, την ενθάρρυνση των μαθητών και τις σχέσεις με την κοινότητα. Ανάλογη είναι και η διάρθρωση του εργαλείου Teacher Version of My Class Inventory των Sink & Spencer (2007), το οποίο ομοίως εστιάζει στην οπτική των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών, τις σχέσεις μεταξύ ομοτίμων και το πρόγραμμα σπουδών.

Ένα ακόμη στοιχείο που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη μέτρηση του σχολικού κλίματος αφορά στο ποια είναι η οπτική που υιοθετείται για την εκτίμησή του (Berkowitz et al, 2016), δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, οι γονείς και οι μαθητές δεν μοιράζονται απαραίτητα τις ίδιες εμπειρίες, ακόμα και εντός του ίδιου σχολικού οργανισμού (Booren et al, 2010). Για παράδειγμα, ενδέχεται οι μαθητές που βιώνουν θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους να τείνουν να αναφέρουν ένα θετικό σχολικό κλίμα, ενώ την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου να έχουν αντίθετες απόψεις αν λαμβάνουν περιορισμένη υποστήριξη από τους συναδέλφους τους ή το σχολική ηγεσία (Baquedano-López et al, 2013). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι αντιλήψεις των γονέων και των μελών του προσωπικού για το σχολικό κλίμα είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη χαρτογράφηση του, καθώς συσχετίζονται με αποτελέσματα που αφορούν την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών και την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος (Bunting et al, 2013). Συσχετίσεις έχουν επίσης εντοπιστεί μεταξύ αναφορών των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και το επίπεδο εργασιακής τους ικανοποίησης, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών (Cohen et al, 2009), καθώς και μεταξύ των τελευταίων και των απόψεων των γονέων περί σχολικού κλίματος (Hill & Tyson, 2009).

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος να υλοποιείται υπό μια ολιστική προσέγγιση, καθώς δεν υπάρχει μόνο ένα στοιχείο που να είναι πιο καταλυτικό από άλλα για τη διαμόρφωσή του, ενώ την ίδια στιγμή, η εκτίμηση των αντιλήψεων διαφορετικών ομάδων ενδιαφέροντος είναι κρίσιμη για την απόδοσή του. Για το σκοπό αυτό, διάφορα εργαλεία μέτρησης του σχολικού κλίματος έχουν αναπτυχθεί, τα οποία το αξιολογούν βάσει των απόψεων όλων αυτών των ομάδων. Για παράδειγμα, το Delaware School Climate αποτελεί ένα εργαλείο που διατίθεται σε διαφορετικές εκδοχές για τους μαθητές (DSCS-S, Bear et al, 2011), τους

εκπαιδευτικούς (DSCS-T, Bear et al, 2014) και τους γονείς (DSCS-H, Bear et al, 2015), εκτιμώντας στοιχεία όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, οι σχολικοί κανόνες, η σαφήνεια των μαθησιακών και διδακτικών στόχων, η ασφάλεια και η αντιληπτή δικαιοσύνη. Παρόμοια είναι και η λογική του εργαλείου που αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα (School Climate Survey, Barnes et al, 2017), το οποίο λαμβάνει υπόψη μια πληθώρα στοιχείων που απαρτίζουν το σχολικό κλίμα, αν και επικεντρώνεται κυρίως στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

#### **1.4 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ**

Τα πολυάριθμα εργαλεία μέτρησης του σχολικού κλίματος που έχουν αναπτυχθεί μέχρι και σήμερα καταδεικνύουν ότι η σχετική έρευνα είναι κρίσιμης σημασίας για τη βελτίωση του σχολείου μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής κατάλληλων παρεμβάσεων. Πράγματι, οι ερευνητές έχουν αξιοποιήσει ένα μεγάλο φάσμα εργαλείων και μετρήσεων για τη διερεύνηση των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ του σχολικού κλίματος και διάφορων μεταβλητών που σχετίζονται με τη σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μια τέτοια σχέση που έχει απασχολήσει έντονα τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία είναι αυτή μεταξύ σχολικού κλίματος και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Thapa et al, 2013). Για παράδειγμα, μελέτη των Berkowitz et al (2015) έδειξε ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα, όπως αυτό διαφαίνεται στις ευνοϊκές διαπροσωπικές σχέσεις, στο υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, στην οικοδόμηση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος και στην αποτελεσματική ηγεσία, συσχετίζεται θετικά με υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από την πλευρά των μαθητών. Μάλιστα, έρευνα των ίδιων μελετητών (Berkowitz et al, 2016) έδειξε ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για τις σχολικές επιδόσεις μαθητών που προέρχονται από μειονεκτούσες πληθυσμιακές ομάδες σε όρους κοινωνικοοικονομικού προφίλ.

Εκτός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, το σχολικό κλίμα έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται και άλλες κρίσιμες μεταβλητές που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Παραδειγματικά, μελέτη των Thapa et al (2013) διαπίστωσε ότι ένα υγιές σχολικό κλίμα οδηγεί σε βελτιωμένα αποτελέσματα αναφορικά με την ψυχοσωματική υγεία, την ευημερία και τη συμπεριφορά των μαθητών, με τα ευρήματα αυτά να επιβεβαιώνονται και από πιο πρόσφατη μετα-ανάλυση των Aldridge & McChesney (2018). Επίσης, έρευνα των Way

et al (2007) έδειξε ότι το θετικό σχολικό κλίμα συσχετίζεται με αυξημένα επίπεδα αυτοεκτίμησης μεταξύ των μαθητών, θετικότερη προσαρμοστική συμπεριφορά, καθώς και αυξημένο βαθμό συναισθηματικής ευημερίας, ενώ άλλη ανάλυση των De Pedro et al (2015) κατέδειξε ομοίως θετική σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και ψυχικής υγείας των παιδιών, όπως αυτή αποτυπώνεται στο χαμηλό επιπολασμό καταθλιπτικής συμπτωματολογίας. Επιπρόσθετα, σημαντικές συσχετίσεις έχουν διαπιστωθεί και μεταξύ σχολικού κλίματος και συνεργατικής μάθησης (Thapa et al, 2013), επιτυχούς αντιμετώπισης φαινομένων σχολικής βίας και επιθετικότητας (Yang et al, 2018), καθώς και δέσμευσης των μαθητών (Bear et al, 2018).

Άλλη σχετικά πρόσφατη έρευνα των Shindler et al (2016) που διενεργήθηκε σε δείγμα 230 δημόσιων σχολείων σε πέντε Πολιτείες των ΗΠΑ βρέθηκε ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της ικανότητας των σχολείων να προάγουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους. Αντίστοιχα, σε παλαιότερη διαχρονική μελέτη των O'Brennan & Bradshaw (2013) σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι αυτά που χαρακτηρίζονται από θετικότερο σχολικό κλίμα, όπως αυτό εκτιμάται βάσει των αντιλήψεων των μαθητών, καταγράφουν και καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και μετριασμό των αρνητικών επιπτώσεων της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα μελετών που έχουν διεξαχθεί και στην Ελλάδα. Για παράδειγμα, μελέτη της Καβούρη (1998) επισημαίνει ότι το σχολικό κλίμα συνιστά καθοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, ενώ έρευνα της Κοκκινέλη (2019) υπογραμμίζει την ανάγκη μέτρησης του σχολικού κλίματος ως κρίσιμη μεταβλητή της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Πράγματι, το σχολικό κλίμα δεν επιφέρει βελτιωμένα αποτελέσματα μόνο στους μαθητές αλλά και σε άλλες ομάδες ενδιαφέροντος του σχολικού οργανισμού, με προεξέχοντες του εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, έχει προηγουμένως διαπιστωθεί ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα συσχετίζεται με αυξημένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, αυξημένη παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία (Bevans et al, 2007). Αντίστοιχα, μελέτη των Loeb et al (2005) έδειξε ότι ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα οδηγεί σε αυξημένη πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο σχολείο τους, και έρευνα των Grayson & Alvarez (2008) ανέδειξε το αρνητικό σχολικό κλίμα σε προβλεπτική μεταβλητή της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Επίσης, έχει βρεθεί ότι το κλίμα του σχολείου

επηρεάζει σημαντικά το βαθμό δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε διδακτικούς στόχους και άλλα μέτρα απόδοσης (Khan, 2019), καθώς και ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτού και της παρακίνησης και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών (Munir, 2021).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το σχολικό κλίμα συνιστά κρίσιμη μεταβλητή της ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ανάλογων πρωτοβουλιών που αφορούν την οργανωσιακή αλλαγή στα σχολεία. Για παράδειγμα, μελέτη του Brown (2019) έδειξε ότι το σχολικό κλίμα είναι απαραίτητο συστατικό της οικοδόμησης ενός συμπεριληπτικού σχολείου που σέβεται τη διαφορετικότητα και προάγει την ποικιλομορφία ως παράγοντα αναβάθμισης της ποιότητας μάθησης και διδασκαλίας, ενώ σύμφωνα με τους Lundberg & Abdelzadeh (2019), το σχολικό κλίμα διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στην οικοδόμηση κοινωνικής εμπιστοσύνης τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και υπό το πρίσμα της ευρύτερης κοινότητας. Εν κατακλείδι, το σχολικό κλίμα αποτελεί βασική συνιστώσα διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας και, άρα, η αξιολόγηση και μέτρησή του είναι απαραίτητη για την εκτίμηση της ποιότητας της μάθησης, της διδασκαλίας και, γενικά, του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στους σχολικούς οργανισμούς. Εκτός αυτού, η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος είναι ζωτικής σημασίας για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων βελτίωσής του.

## **1.5 ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ**

Η μεγάλη διαθεσιμότητα εμπειρικών ενδείξεων που συνδέουν το θετικό σχολικό κλίμα με βελτιωμένα αποτελέσματα σε όρους μάθησης, κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων υποδηλώνει ότι το πλαίσιο στο οποίο η μάθηση λαμβάνει χώρα είναι θεμελιώδους σημασίας. Οι ακαδημαϊκοί που ασχολούνται επισταμένα με τη σχολική βελτίωση υπογραμμίζουν την ανάγκη εστίασης σε ολιστικές προσεγγίσεις θεώρησης των σχολικών οργανισμών, οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως πολύπλοκα οικοσυστήματα που αλληλεπιδρούν με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον (Swearer & Espelage, 2012). Οι σύγχρονες προσεγγίσεις περί σχολικής βελτίωσης και αναμόρφωσης βασίζονται σε αυτήν την ολιστική θεώρηση, αναγνωρίζοντας ότι διάφορες ατομικές, οικογενειακές, σχολικές και κοινοτικές περιβαλλοντικές μεταβλητές επηρεάζουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά των παιδιών (Bryk et al, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, οι συστηματικές σχολικές αλλαγές που



εφαρμόζονται σε όλα τα επίπεδα ενός σχολικού οργανισμού και στοχεύουν σε πολυάριθμους παράγοντες παρέμβασης, συμπεριλαμβανομένων μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών, γονέων και άλλων μελών του προσωπικού, παράγουν καλύτερα αποτελέσματα (Dary & Pickeral, 2013).

Ως εκ τούτου, οι ειδικοί του σχολικού κλίματος υποστηρίζουν ότι οι προσπάθειες βελτίωσής του πρέπει να σχεδιάζονται υπό μια κυκλική και συνεχή διαδικασία, η οποία εμπεριέχει τα στάδια της μέτρησης και αξιολόγησης, της ανάπτυξης και εφαρμογής ενός συγκεκριμένου σχεδίου δράσης και της επαναξιολόγησης (Berkowitz et al, 2017). Η διαδικασία αυτή υποστηρίζει τη σχολική κοινότητα ως προς την επίτευξη ενός κοινού οράματος για την προώθηση, την ενίσχυση και τη διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Ακολούθως, όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας θα πρέπει να εργάζονται συστηματικά για την υλοποίηση παρεμβάσεων που στοχεύουν στην προώθηση συναισθηματικών, ηθικών, κοινωνικών και πνευματικών δεξιοτήτων, στην άρση των εμποδίων της μάθησης, καθώς και στη διαμόρφωση μιας κατάλληλης σχολικής υποδομής, διασφαλίζοντας παράλληλα του απαραίτητους πόρους (Berkowitz et al, 2017). Σύμφωνα με τους Bryk et al (2010), οι παρεμβάσεις αναβάθμισης του σχολικού κλίματος θα πρέπει να εντάσσονται σε συνολικά προγράμματα σχολικής βελτίωσης και συνεχιζόμενης θετικής αλλαγής, υιοθετώντας μια συμπεριληπτική προσέγγιση βάσει της οποίας όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας υποστηρίζονται και αναπτύσσουν καλές πρακτικές.

Η σημασία της υλοποίησης τέτοιων παρεμβάσεων επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι το θετικό σχολικό κλίμα προάγει την αποδοχή της αλλαγής στα σχολεία και είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ηγεσίας και ενεργούς εμπλοκής (Williams, 2009). Επιπλέον, το σχολικό κλίμα συνιστά καταλυτικό παράγοντα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ενισχύοντας τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες, και υποστηρίζοντας τις προσπάθειες πρόληψης της σχολικής διαρροής (Hammond et al, 2007). Όπως αναφέρουν οι Durlak et al (2011), ωστόσο, παρόλο που η βελτίωση του σχολικού κλίματος είναι μείζονος σημασίας για τα σχολεία, η υλοποίηση ολιστικών και αποτελεσματικών σχετικών παρεμβάσεων δεν αποτελεί κοινή πρακτική μεταξύ των σχολικών μονάδων. Αντίθετα, τα διάφορα προγράμματα που εφαρμόζονται διεθνώς συνήθως στοχεύουν σε επιμέρους στοιχεία του σχολικού κλίματος, όπως είναι η ασφάλεια και πρόληψη ή αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Gaffney et al, 2019), η ανάπτυξη της κοινωνικής και

συναισθηματικής μάθησης (Rowe & Trickett, 2018) ή η βελτίωση της σχολικής ηγεσίας (Barakat et al, 2019).

Έτσι, τα διαθέσιμα εμπειρικά στοιχεία που υποστηρίζουν συνιστώμενες στρατηγικές παρέμβασης με στόχευση το σχολικό κλίμα στο σύνολό του είναι εξαιρετικά περιορισμένα, με αποτέλεσμα οι ηγέτες-διευθυντές των σχολείων να μην διαθέτουν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων αλλαγής. Έλλειψη εντοπίζεται και σε ότι αφορά τη διαδικασία αλλαγής του σχολικού κλίματος, η οποία εν μέρει οφείλεται και στην απουσία ενός ξεκάθਾਰου και κοινώς αποδεκτού ορισμού που περιπλέκει τις προσπάθειες ανάπτυξης κατάλληλων παρεμβάσεων που επιδέχονται συγκεκριμένης αξιολόγησης βάσει αντίστοιχων μέτρων και δεικτών (Berkowitz et al, 2017). Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε τοπικό επίπεδο για την κάλυψη ειδικών αναγκών ενός σχολείου οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα, καθώς το σχολικό κλίμα διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ σχολικών οργανισμών, ακόμη και παρόμοιων χαρακτηριστικών (Marachi et al, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η μέτρηση και αξιολόγηση του σχολικού κλίματος θα πρέπει να λαμβάνει μια εξατομικευμένη προσέγγιση, ώστε να ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες του εκάστοτε σχολείου ή ομάδας σχολικών οργανισμών παρόμοιων δομικών μεταβλητών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

#### 2.1 ΗΓΕΣΙΑ

Όπως περιγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το σχολικό κλίμα αποτελεί μια πολυδιάστατη οντότητα που περιλαμβάνει πλήθος επιμέρους στοιχείων και χαρακτηριστικών, όπως καταδεικνύεται και από την πληθώρα διαφορετικών εργαλείων που έχουν αναπτυχθεί για τη μέτρησή του. Πράγματι, σε συστηματική μετα-ανάλυση των Wang & Degol (2016) στην οποία εξετάστηκαν τα ευρήματα 50 σχετικών ερευνών, αναδείχθηκαν 13 επιμέρους διαστάσεις, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις ομάδες, την αντιληπτή ασφάλεια, το ακαδημαϊκό κλίμα, το θεσμικό περιβάλλον και την κοινότητα. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται το εργαλείο School Climate Survey (Barnes et al, 2017), το οποίο περιλαμβάνει 17 επιμέρους διαστάσεις που ανάλογα κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις ομάδες (αποτελεσματικοί ηγέτες, δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί, ενεργές οικογένειες, δεσμευμένοι μαθητές) συν μία κατηγορία που εντάσσει επιπλέον μεταβλητές. Στην παρούσα ενότητα αναλύονται τα στοιχεία του σχολικού κλίματος πάνω στα οποία βασίζεται η διάρθρωση του εν λόγω εργαλείου.

Αρχικά, η ηγεσία διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση και διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος, επηρεάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον, τις συνθήκες διδασκαλίας και την ποιότητα των ενδοσχολικών διαδικασιών και δομών (Robinson et al, 2008). Επιπλέον, ο σχολικός διευθυντής συνιστά κρίσιμο παράγοντα των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, της συνεκτικότητας και αποτελεσματικότητας του προγράμματος σπουδών, καθώς και της επιρροής της διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα (Barnes et al, 2017). Τα διαθέσιμα εμπειρικά ευρήματα έχουν πράγματι καταδείξει ότι η σχολική ηγεσία έχει άμεση, έμμεση και καθοριστική επιρροή σε διαδικασίες που αναπτύσσονται και εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, την ποιότητα του προγράμματος σπουδών, την καθημερινότητα της σχολικής ζωής και την ευρύτερη σχολική κουλτούρα (Cohen et al, 2009). Σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα των Ordenakker & Damme (2001), ο σχολικός διευθυντής ασκεί έμμεση επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των

μαθητών μέσω της ενθάρρυνσης ουσιαστικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, της οικοδόμησης ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ αυτού και της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και της δίκαιης επιβολής των κανόνων και προτύπων απόδοσης.

Όπως σημειώνουν οι Thara et al (2013), το σχολικό κλίμα αποτελεί μια συλλογική οντότητα που διαμορφώνεται αρχικά από τη σχολική ηγεσία, ενώ σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και πιο πρόσφατη έρευνα των Bellibas & Liu (2018), σύμφωνα με την οποία οι πρακτικές διανεμητικής και παιδαγωγικής σχολικής ηγεσίας αποτελούν σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές ορισμένων βασικών στοιχείων του σχολικού κλίματος, όπως είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η συλλογικότητα και ο σεβασμός μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Κατά τους Hughes & Pickeral (2013), μια υποστηρικτική σχολική ηγεσία συνδράμει καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος μέσω διάφορων «διαδρομών» επιρροής, όπως είναι η ενθάρρυνση της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η προαγωγή της ποιότητας της διδασκαλίας και η εμπιστοσύνη.

Αντίστοιχα, οι Belay et al (2021) σημειώνουν ότι ένας αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής καθορίζει και επικοινωνεί ένα ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, τους εμπλέκει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οικοδομεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και δικαιοσύνης, με αποτέλεσμα να επηρεάζει καθοριστικά το ευρύτερο σχολικό κλίμα. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία έχουν προταθεί διάφορα στυλ σχολικής ηγεσίας που μπορούν να είναι κατάλληλα για τη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, όπως είναι η παιδαγωγική (O'Donnell & White, 2005), η διανεμητική (Chen, 2018) και η μετασχηματιστική (McCarley et al, 2016), χωρίς ωστόσο να υπάρχει σαφείς συναίνεση μεταξύ των ερευνητών σχετικά με το ποιο εξ αυτών ασκεί ισχυρότερη επιρροή.

## **2.2 ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ**

Μία επιπλέον κρίσιμη μεταβλητή του σχολικού κλίματος είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες περιλαμβάνονται σε διαφορετικές ομάδες και υπο-ομάδες των σχετικών εργαλείων αξιολόγησής του. Για παράδειγμα, στο εργαλείο School Climate Survey (Barnes et al, 2017) που χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη, αυτές διαφαίνονται σαφώς σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες, όπως είναι η ηγεσία (εμπιστοσύνη μεταξύ σχολικού διευθυντή και εκπαιδευτικών) και το ακαδημαϊκό

κλίμα (εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών). Σύμφωνα με τους DeWitt & Slake (2014), οι διαπροσωπικές σχέσεις συνιστούν ισχυρή προβλεπτική μεταβλητή του σχολικού κλίματος, καθώς επηρεάζουν την αίσθηση ασφάλειας και συλλογικότητας, τον αναστοχαστικό διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών, το κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και την ποιότητα των συνεργειών που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, έχοντας έμμεσες επιδράσεις στη μάθηση και τη διδασκαλία. Κατά τον Becerra (2016), οι διαπροσωπικές σχέσεις περιλαμβάνουν τέσσερις επιμέρους κατηγορίες: (α) τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, (β) τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων των μαθητών, (γ) τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών, και (δ) τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών.

Έρευνα των Rudasill et al (2018) πράγματι έδειξε ότι οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο σεβασμό, συλλογική διάθεση και ανάληψη συλλογικής ευθύνης για την πρόοδο των μαθητών βρίσκονται στην «καρδιά» του σχολικού κλίματος, δεδομένου ότι η μάθηση και η διδασκαλία αποτελούν πρωταρχικά σχεσιακές διεργασίες. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα των Tschannen-Moran et al (2006), σύμφωνα με τους οποίους οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών, διοικητικού προσωπικού και γονέων συνιστούν το θεμέλιο ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος. Σημειώνεται, επίσης, ότι η ποιότητα των διαπροσωπικών εξαρτάται από διάφορα επιμέρους στοιχεία, όπως είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αντιληπτή κοινωνική στήριξη, η συλλογικότητα και η επικοινωνία (Lewno-Dumdie et al, 2020). Σύμφωνα με τους Cohen et al (2009), άλλα συστατικά ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της σχολικής κοινότητας περιλαμβάνουν τη συνεργασία, τη συμμετοχικότητα, την αίσθηση δέσμευσης και προσωπικής σύνδεσης, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, την παροχή βοήθειας και την ενεργό εμπλοκή στα προβλήματα και τις ανησυχίες του άλλου.

Έρευνα των Ruus et al (2007) έδειξε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους τελευταίους, αποτελούν την ισχυρότερη μεταβλητή διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος, ασκώντας κρίσιμες επιρροές στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξή τους. Στο πλαίσιο αυτό, έχει υποστηριχθεί ότι η θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικού κλίματος και ακαδημαϊκών επιδόσεων διαμεσολαβείται από τις διαπροσωπικές σχέσεις. Χαρακτηριστικά στην περίπτωση αυτή είναι τα ευρήματα των Sherblom et al (2006), οι οποίοι έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για το αίσθημα

κοινότητας που αναπτύσσεται στην τάξη, σε συνάρτηση με την αίσθηση του ανήκειν και το ενδιαφέρον που επιδεικνύεται μεταξύ συμμαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, όλα στοιχεία της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, συσχετίζονται θετικά με τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις αυτές συσχετίζονται και με στοιχεία των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως είναι η αίσθηση του ανήκειν, η συλλογικότητα, η συνεργασία και η στήριξη που παρέχεται από τη σχολική ηγεσία, αλλά και με χαρακτηριστικά σχέσεων που διαμορφώνονται με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (π.χ. εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων) (Sherblom et al, 2006).

### **2.3 ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΚΛΙΜΑ**

Το ακαδημαϊκό κλίμα αποτελεί ομοίως κρίσιμη συνιστώσα του σχολικού κλίματος, εμπριέχοντας μια πληθώρα επιμέρους παραγόντων που σχετίζονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Cohen et al (2009), το σχολικό κλίμα επηρεάζεται καθοριστικά από την ποιότητα της διδασκαλίας, τις ευκαιρίες κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και συνεργατικής μάθησης που παρέχονται σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των τελευταίων. Παραδείγματα μιας ποιοτικής διδασκαλίας περιλαμβάνουν τη χρήση διαφοροποιημένων και καινοτόμων διδακτικών τεχνικών, την αξιοποίηση στρατηγικών που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών, καθώς και την εφαρμογή πρακτικών που προάγουν την αυτενέργεια στη μάθηση, τη συνεργατικότητα, την παρακίνηση και την ενδυνάμωση (Cohen et al, 2009). Η δημοφιλής μελέτη των Thapa et al (2013), η οποία συγκέντρωσε δεδομένα από πλήθος μελετών σχετικά με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος, αναδεικνύει την ποιότητα της μάθησης και διδασκαλίας ως το βασικό μηχανισμό για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος, επισημαίνοντας μάλιστα ότι η συνεργατική μάθηση και η αμοιβαία εμπιστοσύνη συνιστούν τις δύο κύριες μεταβλητές διευκόλυνσης ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προσανατολίζεται στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Όπως σημειώνουν οι Lewno-Dumdie et al (2020), οι συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας διαμορφώνουν το κατάλληλο ακαδημαϊκό περιβάλλον, μέσα στο οποίο είναι εφικτή η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ο αυτοπροβληματισμός, η απόκτηση μαθησιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και η συνεργατικότητα.

Τα διάφορα εργαλεία αξιολόγησης του σχολικού κλίματος προτείνουν ότι το ακαδημαϊκό κλίμα συντίθεται από πολυάριθμες μεταβλητές που σχετίζονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Το εργαλείο που αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα, παραδειγματικά, αναδεικνύει ως βασικούς παράγοντες του ακαδημαϊκού κλίματος τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, τη συλλογική ευθύνη για τη μάθηση των μαθητών, τον αναστοχαστικό διάλογο, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας, τις σχέσεις εμπιστοσύνης που αναπτύσσονται μεταξύ τους και την ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης (Barnes et al, 2017). Έχοντας στοιχειοθετήσει προηγουμένως τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων για το σχολικό κλίμα, στις οποίες σαφώς συμπεριλαμβάνονται και αυτές μεταξύ των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ανάπτυξή τους ομοίως αποτελεί έναν επιπλέον καθοριστικό παράγοντα. Παλαιότερη μελέτη των Fisher & Fraser (1991) υποστήριξε ότι η παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης είναι προδήλως σημαντική για τη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, καθώς έχει βελτιωτικές επιδράσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας και στην εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα και πιο πρόσφατης έρευνας των Choi & Lee (2020), σύμφωνα με την οποία οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και προάγουν τα ιδεώδη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της διαμόρφωσης ενός αντίστοιχου σχολικού κλίματος.

Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης για το σχολικό κλίμα επιβεβαιώνεται και από μελέτες του Εθνικού Κέντρου Σχολικού Κλίματος των ΗΠΑ (National School Climate Center, 2015), βάσει των οποίων αυτή συνδράμει αποφασιστικά στη βελτίωση της μάθησης και διδασκαλίας μέσω διάφορων πρακτικών (π.χ. συνεργασία σε διδακτικά ζητήματα, παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, αναστοχαστικός διάλογος). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τρεις επιπλέον διαστάσεις που περιλαμβάνονται στο εργαλείο αξιολόγησης του σχολικού κλίματος της παρούσας μελέτης (αναστοχαστικός διάλογος, συνεργασία εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας, ανάληψη συλλογικής ευθύνης για τη μάθηση και διδασκαλία) αποτελούν κρίσιμες μεταβλητές του ακαδημαϊκού κλίματος και βασικές συνιστώσες των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (Professional Learning Communities – PLCs, Stoll et al, 2006). Αν και μέχρι σήμερα δεν έχει διενεργηθεί κάποια μελέτη που να συσχετίζει άμεσα τις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης με τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος,

αποτελεί κοινό τόπο μεταξύ των μελετητών ότι αυτές συνιστούν μια καινοτόμο πρακτική της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας που υιοθετεί μια μετασχηματιστική οπτική και συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της μάθησης και διδασκαλίας (Brown et al, 2018). Σύμφωνα με τον Watson (2014), οι αποτελεσματικές Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης στα σχολεία παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσονται συνεχώς, να δρουν ως παράγοντες της σχολικής αλλαγής και να δεσμεύονται σε υψηλούς στόχους απόδοσης όσον αφορά την ποιότητα του διδακτικού, παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού τους έργου, μέσω πρακτικών που βασίζονται στη συνεργασία, στη διάδραση και στη συλλογικότητα.

## **2.4 ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Η πολυδιάστατη φύση του σχολικού κλίματος αντανακλάται και στο συμμετοχικό προσανατολισμό του, υπό την έννοια ότι αυτό διαμορφώνεται από τις συνέργειες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών παραγόντων της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων διευθυντών, εκπαιδευτικών και μαθητών. Ως εκ τούτου, η ενεργός εμπλοκή και δέσμευση των μαθητών στις διαδικασίες της μάθησης και, ευρύτερα, στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας αναδεικνύεται σε κεντρική συνιστώσα του σχολικού κλίματος (Bradshaw et al, 2014). Σύμφωνα με τους Barnes et al (2017), αυτή η διάσταση του σχολικού κλίματος μπορεί να αποτυπωθεί σε δύο επιμέρους παράγοντες: (α) στη δέσμευση των μαθητών, η οποία αποφαίνεται από το σεβασμό που αυτοί επιδεικνύουν στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν, στη συλλογική ανάπτυξη ιδεών, στην παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης σε συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, και στην ενεργό συμμετοχή στο διάλογο εντός της τάξης, και (β) στην ευθύνη των μαθητών, η οποία αναφέρεται σε περισσότερο διαδικαστικά ζητήματα, όπως το να έρχονται στην τάξη στην ώρα τους, να είναι προετοιμασμένοι, να προσέχουν, να παρακολουθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και, γενικότερα, να συμμορφώνονται με τους κανόνες του σχολείου.

Όπως αναφέρουν οι Hernandez & Seem (2004), η ανάληψη ευθύνης από την πλευρά των μαθητών για τη μάθησή τους θα πρέπει να αποτελεί βασικό προσανατολισμό της διδασκαλίας και του σχολικού προγράμματος, έχοντας αντίστοιχες προεκτάσεις στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Κατά τους Phuntsho & Dendup (2020), η δέσμευση των μαθητών, όπως αυτή επιμερίζεται σε τρεις διαστάσεις (συναισθηματική,



γνωστική, συμπεριφορική) συσχετίζεται άμεσα με τις αντιλήψεις τους περί σχολικού κλίματος, ενώ υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης υποδηλώνουν και ευνοϊκότερες σχετικές αντιλήψεις, καθώς και σχολικές επιδόσεις. Η σχέση μεταξύ δέσμευσης των μαθητών και σχολικού κλίματος ή επιμέρους διαστάσεων του έχει αποτελέσει ερευνητικό αντικείμενο και άλλων μελετών. Για παράδειγμα, έρευνα των Lei et al (2018) έδειξε ότι η δέσμευση συνιστά θεμελιώδη παράγοντα της αποτελεσματικότητας της μάθησης και της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών, η οποία εξαρτάται από διάφορα άλλα στοιχεία του σχολικού κλίματος, όπως το ακαδημαϊκό περιβάλλον και οι συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας. Άλλη μελέτη των Konold et al (2018) βρήκε ότι η θετική συσχέτιση μεταξύ του ευνοϊκού σχολικού κλίματος και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών διαμεσολαβείται από τον παράγοντα της μαθησιακής δέσμευσης.

Σε γενικότερους όρους, η εμπλοκή, δέσμευση και ευθύνη των μαθητών έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας κρίσιμης σημασίας για την αποτελεσματικότητα των σχολείων, αποτελώντας μάλιστα συχνά προτεραιότητα διάφορων προγραμμάτων αλλαγής και μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση (Reyes et al, 2012). Οι μαθητές που επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης τείνουν να είναι και περισσότερο «επιτυχημένοι», υπό την έννοια ότι αποδίδουν καλύτερα, υιοθετούν θετικές γνωστικές και μεταγνωστικές συμπεριφορές, και αποφεύγουν να εμπλέκονται σε περιστατικά επιθετικότητας και εκφοβισμού (Chrietenson et al, 2012). Από την άλλη πλευρά, μαθητές με χαμηλά επίπεδα δέσμευσης είναι περισσότερο παθητικοί, βαριούνται εύκολα, εκδηλώνουν αρνητικά συναισθήματα και αναφέρουν άγχος ή καταθλιπτική συμπτωματολογία (Li & Lerner, 2011), ενώ είναι πιθανότερο να εμπλέκονται σε φαινόμενα σχολικής βίας και επιθετικότητας, να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο και να αντιμετωπίσουν προβλήματα στη μετέπειτα ζωή τους, χάνοντας ευκαιρίες απασχόλησης, ουσιαστικής ενσωμάτωσης στην αγορά εργασίας ή περαιτέρω ακαδημαϊκής εξέλιξης (Rumberger & Rotermund, 2011). Ως εκ τούτου, μπορεί σαφώς να υποστηριχθεί ότι η δέσμευση των μαθητών συνιστά κεντρική μεταβλητή του σχολικού κλίματος, με τις δύο αυτές μεταβλητές να διατηρούν μια αμφίδρομη σχέση.

## **2.5 ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ**

Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στη συνολική σχολική λειτουργία (Ferrara, 2009). Παραδείγματα της γονικής εμπλοκής περιλαμβάνουν τη

συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους μέσω διάφορων συστηματικών συμπεριφορών και ενεργειών, όπως είναι η εθελοντική συμμετοχή σε διάφορες σχολικές λειτουργίες, η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου, η παροχή βοήθειας στα σχολικά καθήκοντα στο σπίτι, η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων και η συμμετοχή σε οργανώσεις και συλλόγους γονέων (Hornby & Blackwell, 2018). Επίσης, μια ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή υποδηλώνει την παροχή ευκαιριών συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Hill & Taylor, 2004). Διατηρώντας στενές σχέσεις και συχνή επικοινωνία με το σχολείο, οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στη γενικότερη κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους, συμβάλλοντας παράλληλα στη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος.

Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι η γονική εμπλοκή και δέσμευση έχει θετική συσχέτιση με τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών τους, την υγιή τους ανάπτυξη και την επιτυχία στο σχολείο (Woolley & Grogan-Kaylor, 2006). Πρόσφατη μετα-ανάλυση των Boonk et al (2018) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς μοντελοποιούν τη σημασία της σχολικής εκπαίδευσης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων για τα παιδιά τους, με αυτήν τη διεργασία να επηρεάζει το βαθμό εμπλοκής των τελευταίων στις δραστηριότητες της τάξης και του σχολείου. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η εμπλοκή των γονέων συσχετίζεται άμεσα με το σχολικό κλίμα, το οποίο οικοδομείται στη βάση συλλογικών εμπειριών της σχολικής ζωής από την πλευρά όλων των εμπλεκόμενων ομάδων ενδιαφέροντος. Όπως αναφέρουν οι Thapa et al (2013), σε ένα θετικό σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές, τα μέλη του προσωπικού και οι γονείς εργάζονται συλλογικά για τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου κλίματος που συμβάλλει στη βελτιωμένη κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών.

Διάφορες μελέτες έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και εμπλοκής των γονέων από διαφορετικές οπτικές. Για παράδειγμα, οι Catalano et al (2004) έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των γονέων περί θετικού σχολικού κλίματος συσχετίζονται άμεσα με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους, ενώ μελέτη των Bunting et al (2013) βρήκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των θετικών αυτών αντιλήψεων και της πρόθεσης των γονέων να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης της συχνής επικοινωνίας με τους

εκπαιδευτικούς. Σε άλλη σχετική μελέτη των Robinson & Harris (2014) διαπιστώθηκε ότι οι γονείς εκφράζουν μεγαλύτερη πρόθεση συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε περιπτώσεις σχολείων που χαρακτηρίζονται από ένα ανοιχτό, φροντιστικό, υποστηρικτικό και φιλόξενο κλίμα, ενώ έρευνα του Griffith (2000) τεκμηρίωσε σαφή ευθυγράμμιση μεταξύ γονέων και μαθητών για το σχολικό κλίμα. Πιο πρόσφατη μελέτη των Berkowitz et al (2017) διαπίστωσε ότι οι γονείς διαδραματίζουν κρίσιμης σημασίας ρόλο στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος και στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται τόσο με τις εξατομικευμένες επιδόσεις των παιδιών τους όσο και με τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

## **2.6 ΑΣΦΑΛΕΙΑ**

Η ασφάλεια είναι μια από τις βασικότερες ανθρώπινες ανάγκες και, ως εκ τούτου, δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί από το σύνολο των διαστάσεων που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, δεδομένου ότι το σχολείο πρωταρχικά θα πρέπει να αποτελεί έναν ασφαλή χώρο στον οποίο τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά, και την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιτελέσουν ελεύθερα και χωρίς κινδύνους το έργο τους. Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Σχολικού Κλίματος των ΗΠΑ (National School Climate Center, 2015), η ασφάλεια αποτελείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις, την ύπαρξη και επιβολή κανόνων, την αίσθηση σωματικής-φυσικής ασφάλειας και την κοινωνικοσυναισθηματική ασφάλεια. Κατά τους Thapa et al (2013), η ασφάλεια είναι θεμελιώδες στοιχείο της ποιότητας του σχολικού κλίματος, η οποία αντανακλάται στην επικοινωνία και εφαρμογή δίκαιων κανόνων για την πρόληψη της σωματικής βίας, του εκφοβισμού, της λεκτικής κακοποίησης, της παρενόχλησης και της επιθετικότητας, φαινόμενα που ταλανίζουν τα σχολεία σήμερα τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα.

Έρευνα των Cornell et al (2016) έδειξε ότι ένα ασφαλές σχολικό κλίμα διευκολύνει την ακαδημαϊκή πρόοδο και προάγει τη δέσμευση των μαθητών και των εκπαιδευτικών στη μάθηση και διδασκαλία. Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται και σε άλλες συναφείς μελέτες. Για παράδειγμα, έρευνα των Kwong & Davis (2017) έδειξε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την ασφάλεια του σχολείου συνιστούν προβλεπτική μεταβλητή της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας. Αντίστοιχα, μελέτη των Ma & Klinger (2000) διαπίστωσε το πειθαρχικό περιβάλλον ενός σχολείου (ύπαρξη και επιβολή κανόνων, ευθυγράμμιση

παρέκκλισης από συμπεριφορικά πρότυπα με αντίστοιχες πειθαρχικές επιπτώσεις, συμπεριφορά μαθητών), σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες του σχολικού κλίματος (εμπλοκή γονέων, συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας), συσχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, όπως αυτή αντανακλάται στις σχολικές τους επιδόσεις. Βέβαια, η ασφάλεια δεν έχει επιπτώσεις αποκλειστικά στους μαθητές αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Παραδειγματικά, μελέτη των Kraft & Marinell (2016) έδειξε ότι το κλίμα ασφάλειας που διαμορφώνεται σε ένα σχολείο, μαζί με τη σχολική ηγεσία και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, συσχετίζεται άμεσα και αρνητικά με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το σχολείο και τη θέση εργασίας τους (turnover intention).

## **2.7 ΛΟΙΠΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ**

Οι διαστάσεις που περιγράφηκαν παραπάνω δεν αποτελούν τους μοναδικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, όπως τεκμηριώνεται και από τη μεγάλη ποικιλία εργαλείων μέτρησής του, τα οποία περιλαμβάνουν διάφορες επιμέρους μεταβλητές. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι στα περισσότερα από αυτά τα εργαλεία, πολλές διαστάσεις του σχολικού κλίματος είτε περιγράφονται με άλλες ορολογίες είτε εμπεριέχονται σε άλλους παράγοντες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Wang & Degen (2016), ένα βασικό πρόβλημα εκτίμησης και αξιολόγησης του σχολικού κλίματος είναι η απουσία μιας ολοκληρωμένης και κοινά αποδεκτής θεωρητικής προσέγγισης που το διέπει, με αποτέλεσμα τα διάφορα εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί να είναι συχνά αλληλοκαλυπτόμενα όσον αφορά τις διαστάσεις που μετρούν.

Για παράδειγμα, το θεσμικό περιβάλλον, το οποίο αποτελεί βασική διάσταση του σχολικού κλίματος για πολλά εργαλεία αξιολόγησής του, όπως το Comprehensive School Climate Inventory (CSCI) (National School Climate Center, 2015), έχει εξεταστεί σε διάφορες σχετικές μελέτες, εστιάζοντας σε δύο βασικές μεταβλητές, το φυσικό περιβάλλον (π.χ. χώροι, εκπαιδευτικά υλικά, αισθητική, μέγεθος, διαθέσιμοι πόροι) και τη σχολική διασύνδεση, υπό την έννοια της σύνδεσης του σχολικού οργανισμού με εξωτερικές ομάδες ενδιαφέροντος. Οι προαναφερθείσες μεταβλητές που εντάσσονται στη διάσταση του θεσμικού περιβάλλοντος του εν λόγω εργαλείου πράγματι καλύπτονται ή συσχετίζονται με διαστάσεις που περιλαμβάνονται στο εργαλείο μέτρησης που αξιοποιείται στην παρούσα μελέτη (School Climate Survey,

Barnes et al, 2017). Για παράδειγμα, η σχολική διασύνδεση που αναφέρεται στην ικανότητα του σχολείου να επικοινωνεί με εξωτερικές ομάδες ενδιαφέροντος περιλαμβάνει σαφώς τη διάσταση της γονικής εμπλοκής, ενώ στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος όπως οι διαθέσιμοι πόροι και τα εκπαιδευτικά υλικά σχετίζονται άμεσα με το ακαδημαϊκό κλίμα.

Από τις πολυάριθμες επιπλέον διαστάσεις που απαντώνται στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία για το σχολικό κλίμα, η παρούσα μελέτη αξιολογεί εκτός των προαναφερθεισών και την καινοτομία, η οποία ουσιαστικά πλαισιώνεται από τη σχολική αλλαγή, εμπεριέχοντας στοιχεία όπως η δημιουργικότητα, η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας, η ανάληψη κινδύνων και η εφαρμογή νέων ιδεών (Barnes et al, 2017). Η εκπαιδευτική καινοτομία αφορά ένα σύνολο ενεργειών και δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην προώθηση νέων αντιλήψεων και διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, απαιτώντας την άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών αλλά και του συνόλου των μελών της σχολικής κοινότητας (Kunnari & Pomäki, 2016). Αν και τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής καινοτομίας και σχολικού κλίματος είναι αρκετά περιορισμένα, ορισμένες μελέτες έχουν εξετάσει όψεις αυτής της σχέσης, μιλώντας κυρίως για το καινοτομικό σχολικό κλίμα, υπό την έννοια της διαμόρφωσης ενός κλίματος στα σχολεία που ενθαρρύνει συστηματικά την καινοτομική δράση και τη δημιουργικότητα (Fidan & Oztürk, 2015). Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη η καινοτομία προσεγγίζεται απλά ως μια επιπλέον μεταβλητή του σχολικού κλίματος, του οποίου οι κύριες διαστάσεις περιλαμβάνουν την εμπλοκή των γονέων, τη δέσμευση των μαθητών, το ακαδημαϊκό κλίμα που ουσιαστικά αφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών και την ηγεσία που σχετίζεται με το ρόλο του διευθυντή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

# ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 3.1 ΔΙΕΘΝΗ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

#### 3.1.1 Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τους εκπαιδευτικούς

Όπως περιγράφηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος πραγματοποιείται με δύο βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, εκ των οποίων η πιο διαδεδομένη βασίζεται στις αντιλήψεις των ενδιαφερόμενων μερών, όπως αυτές αποτυπώνονται σε ερωτηματολόγια και ειδικά κατασκευασμένα εργαλεία στο πλαίσιο δειγματοληπτικών ερευνών (Nathanson et al, 2013). Οι έρευνες αυτές συνήθως απαιτούν από τους ερωτηθέντες να βαθμολογήσουν ορισμένα μέτρα του σχολικού κλίματος σε μια τακτική και κλειστού τύπου κλίμακα, σύμφωνα με τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Αντίστοιχα, τα μέτρα ή διαστάσεις του σχολικού κλίματος αξιολογούνται μέσω αριθμητικών μεθόδων, είτε λαμβάνοντας απλούς μέσους όρους από τις εκάστοτε απαντήσεις είτε υπολογίζοντας πιο περίπλοκα μέτρα που απαιτούν πιο προηγμένα στατιστικά μοντέλα (Meyer et al, 2011). Συνολικά, οι ομάδες ενδιαφέροντος που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους έρευνες, όπως και η παρούσα, περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς (DePaoli et al, 2017).

Όπως αναφέρουν οι Bell et al (2012), κάθε ομάδα ενδιαφέροντος έχει μια διακριτή οπτική για τη ζωή στο σχολείο και στην τάξη. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα των αντίστοιχων ερευνών σχετικά με το σχολικό κλίμα ενδέχεται να διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους ακόμη και εντός της ίδιας σχολικής μονάδας. Εκτός αυτού, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εν λόγω μεθοδολογικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται και από ορισμένα μειονεκτήματα, παρά το γεγονός ότι μπορούν να αποτυπώσουν με αποτελεσματικό τρόπο το σχολικό κλίμα «εκ των έσω». Μεταξύ αυτών των μειονεκτημάτων ξεχωρίζει το ζήτημα των σφαλμάτων μέτρησης, το οποίο εισάγει αβεβαιότητα στις σχετικές εκτιμήσεις τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τάξης (O'Brennan et al, 2013). Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό

προσωπικό ενός σχολείου, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής ηγεσίας (διευθυντές και υποδιευθυντές), μπορούν να παρέχουν εξαιρετικά πολύτιμη πληροφόρηση για το σχολικό κλίμα συνολικά αλλά και για τις διαστάσεις που το διαμορφώνουν.

Σύμφωνα με τους Hirsch & Emerick (2006), οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να παρέχουν μια ολοκληρωμένη οπτική για το κλίμα ασφάλειας που επικρατεί στο σχολείο, τη συμμετοχή των γονέων στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες και την ποιότητα της διδασκαλίας. Επίσης, σημαντικός είναι ο πληροφοριακός τους ρόλος αναφορικά με διάφορες διαστάσεις του σχολικού κλίματος που δεν μπορούν να αξιολογηθούν επαρκώς από άλλες ομάδες ενδιαφέροντος, όπως οι μαθητές που δεν έχουν την απαραίτητη γνώση και πληροφόρηση, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τις σχέσεις μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας, την εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας, τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχονται στο σχολείο και τη διαθεσιμότητα χρόνου και άλλων πόρων για τη διδασκαλία (Schweig et al, 2019). Επιπλέον, σημαντικό πλεονέκτημα των ερευνών που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα αποτελεί και το γεγονός ότι αυτές μπορούν να παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση για προβλήματα και αδυναμίες που υπάρχουν στο σχολείο, με στόχο το σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων παρεμβάσεων (Gehlbach et al, 2018).

Από την άλλη πλευρά, εκτός των περιορισμών που διέπουν όλες τις ποσοτικές έρευνες που αξιοποιούν ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, διάφοροι ερευνητές έχουν εκφράσει προβληματισμούς σχετικά με την ακρίβεια και αξιοπιστία των ερευνών που πραγματοποιούνται στο εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και αναφορικά με την εγκυρότητα των συμπερασμάτων για το σχολικό κλίμα, ιδιαίτερα όταν ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν πληροφόρηση για την ποιότητα της διδασκαλίας τους ή τις σχέσεις τους με τους μαθητές και άλλες ομάδες ενδιαφέροντος (Mayer, 1999). Η έρευνα έχει, επίσης, δείξει ότι οι συσχετισμοί μεταξύ δεικτών και διαστάσεων που αναφέρονται στο σχολικό κλίμα και εκτιμώνται βάσει των απόψεων των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και μέσω παρατήρησης, συχνά είναι περιορισμένης έκτασης (Schweig et al, 1999). Αυτό υποδηλώνει ότι, σε έναν τουλάχιστον βαθμό, η φύση του σχολικού κλίματος συνδέεται με την εκάστοτε οπτική της ομάδας ενδιαφέροντος (Kunter & Baumert, 2006). Τέλος, οι περιορισμένοι αυτοί συσχετισμοί μπορούν να προκύψουν και από σφάλματα μέτρησης που μειώνουν την αξιοπιστία των κλιμάκων που χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση.

### 3.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο που έχει προσεγγιστεί διεθνώς κυρίως μέσω της εστίασης στις αντίστοιχες στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις των μαθητών. Ωστόσο, αρκετές μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν επιχειρήσει να αξιολογήσουν το σχολικό κλίμα και τις διαστάσεις που το διαμορφώνουν εξετάζοντας την οπτική των εκπαιδευτικών και δευτερευόντως των διευθυντών, ευρήματα των οποίων αναφέρθηκαν και στο προηγούμενο κεφάλαιο. Για παράδειγμα, οι Aldridge & Fraser (2016) βρήκαν ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι σημαντικότεροι παράγοντες που επιδρούν στο αντιληπτό σχολικό κλίμα περιλαμβάνουν τους επαγγελματικούς δεσμούς μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, την εργασιακή πίεση, την ελευθερία κατά την άσκηση του διδακτικού έργου, τη διαθεσιμότητα πόρων, την ευθυγράμμιση των μαθησιακών και διδακτικών στόχων και τη στήριξη που παρέχεται από το σχολικό διευθυντή. Μάλιστα, στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι όλες οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος συσχετίζονται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το βαθμό εργασιακής τους ικανοποίησης.

Αντίστοιχα, έρευνα των Conderman et al (2013) διαπίστωσε ότι σημαντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα για τους εκπαιδευτικούς σχετίζονται κυρίως με το κλίμα στην τάξη (συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας, μαθησιακές δραστηριότητες πέραν του προγράμματος σπουδών, ποιότητα αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές), επισημαίνοντας μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικότερες απόψεις για το σχολικό κλίμα συγκριτικά με τους μαθητές. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και παλαιότερη μελέτη των Mitchell et al (2010). Πιο πρόσφατα, οι Capp et al (2020) υπογράμμισαν την ανάγκη αξιολόγησης του σχολικού κλίματος από την πλευρά των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι η σχετική έρευνα έχει επικεντρωθεί στις απόψεις της μαθητικής κοινότητας. Έτσι, ανέδειξαν ως βασικές μεταβλητές του σχολικού κλίματος το κοινό όραμα του σχολείου, το σεβασμό που διαπνέει τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συμμετοχικότητα, την υποστήριξη που παρέχεται από το διευθυντή όσον αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας, τις πολιτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης και το κλίμα ασφάλειας, καταδεικνύοντας μάλιστα ότι οι σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται βάσει ορισμένων παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το σχολείο (βαθμίδα εκπαίδευσης) όσο και με τους ίδιους (θέση στην ιεραρχία, χρόνια προϋπηρεσίας) (Capp et al, 2020).



Οι Brand et al (2008) εντόπισαν έξι παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών περί σχολικού κλίματος, οι οποίοι περιλαμβάνουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη συνδιαμόρφωση διδακτικών στόχων, τις σχέσεις με τους μαθητές, τον προσανατολισμό του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα, την ασφάλεια και την υποστήριξη που παρέχεται σε όρους πολιτισμικής διαφοροποίησης της διδακτικής πράξης. Σημαντικό εύρημα της μελέτης ήταν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα στα σχολεία βελτιώνονται με το πέρασ του χρόνου λόγω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καθώς και ότι οι απόψεις αυτές όχι μόνο συσχετίζονται άμεσα με τις αντίστοιχες αντιλήψεις των μαθητών αλλά, παράλληλα, έχουν άμεση συσχέτιση και με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Brand et al, 2008). Άλλη μελέτη του Hamit (2018) έδειξε ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που διαμορφώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα είναι η ηγεσία, με πολλούς εξ αυτών να σημειώνουν ότι η ποιότητά του διακυβεύεται από το αυταρχικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή και τις περιορισμένες δυνατότητες που προσφέρονται για επαγγελματική ανάπτυξη και δημιουργικότητα κατά τη διδασκαλία.

Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και έρευνα των Bayrak et al (2014), η οποία κατέδειξε ότι η συμπεριφορά του σχολικού διευθυντή επηρεάζει καθοριστικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα, οι οποίες καθίστανται θετικότερες όταν η σχολική ηγεσία χαρακτηρίζεται από υποστηρικτικότητα, συλλογικότητα και διανεμητικότητα σε όρους λήψης αποφάσεων και στοχοθέτησης. Άλλη μελέτη του Katsantonis (2020) επίσης έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για στο σχολικό κλίμα συσχετίζονται θετικά με το επίπεδο εργασιακής τους ικανοποίησης, μια σχέση που διαμεσολαβείται από την αυτοαναφερόμενη αποτελεσματικότητά τους κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου. Αντίστοιχα, οι Meristo & Eisenschmidt (2014) ανέδειξαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ αντιληπτής αυτό-αποτελεσματικότητας και απόψεων για στο σχολικό κλίμα, οι οποίες μάλιστα επηρεάζονται σημαντικά από τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, οι Johnson et al (2007) βρήκαν ότι οι σημαντικότερες διαστάσεις του σχολικού κλίματος για τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν την καινοτομία στη διδασκαλία, τη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, τις δυνατότητες συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τις σχέσεις με τους μαθητές και τη διαθεσιμότητα μαθησιακών, διδακτικών και άλλων σχολικών πόρων. Η ανάδειξη των βασικότερων

μεταβλητών του σχολικού κλίματος για τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε το ερευνητικό αντικείμενο και της μελέτης των Bear et al (2015), σύμφωνα με την οποία αυτές αφορούν τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων ενδιαφέροντος στο σχολείο (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ασφάλεια, την δικαιοσύνη των κανόνων και τη σαφήνεια των μαθησιακών και διδακτικών προσδοκιών. Ομοίως, οι Cavrini et al (2015) ανέδειξαν ως κρίσιμες διαστάσεις του σχολικού κλίματος τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συμπεριφορά των μαθητών, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση από την επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ οι Oder & Eisenschmidt (2018) επεσήμαναν τη σημασία της συμπεριληπτικής ηγεσίας, της συνεργασίας και της κοινωνικής στήριξης για τη διαμόρφωση θετικών απόψεων περί σχολικού κλίματος από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ένας περιορισμένος αριθμός μελετών έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν και τις απόψεις των διευθυντών για το σχολικό κλίμα. Για παράδειγμα, οι Kelley et al (2005) μελέτησαν τις απόψεις 31 διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διαπίστωσαν ότι οι σημαντικότερες διαστάσεις επί των οποίων διαμορφώνεται το σχολικό κλίμα περιλαμβάνουν την ποιότητα της επικοινωνίας, την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, την καινοτομία, την αξιολόγηση, την παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, οι McCray et al (2006) εστίασαν στο κλίμα των σχολείων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τεκμηριώνοντας ότι οι σχετικές απόψεις των διευθυντών επηρεάζονται από τα ιδανικά του σχολείου, το κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, την εμπιστοσύνη που χαρακτηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις και το ηθικό εκπαιδευτικών και μαθητών. Επίσης, οι Bellibas & Liu (2018) έδειξαν ότι η διανεμητική και παιδαγωγική ηγεσία, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από την πλευρά των διευθυντών, αποτελεί ισχυρή προβλεπτική μεταβλητή της αμοιβαίας εμπιστοσύνης που διαμορφώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας έτσι την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Τέλος, η Klieger (2016) πραγματοποίησαν μια μελέτη σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για διάφορα ζητήματα της σχολικής πραγματικότητας, διαπιστώνοντας ότι αυτές διαφοροποιούνται σημαντικά αναφορικά με το σχολικό κλίμα και ιδιαίτερα όσον αφορά τους κατάλληλους τρόπους αξιολόγησής του.

### 3.1.3 Απόψεις για το σχολικό κλίμα στην επαγγελματική εκπαίδευση

Ενώ πολυάριθμες μελέτες έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν το σχολικό κλίμα από την πλευρά μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, τα διαθέσιμα εμπειρικά ευρήματα στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά περιορισμένα. Συγκεκριμένα, κατά την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν μόνο δύο μελέτες. Ο Hernandez-Gantes (1995) πραγματοποίησε ποιοτική μελέτη σε δείγμα 82 μαθητών δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά ενός θετικού σχολικού κλίματος, το υποστηρικτικό περιβάλλον, την πρόσβαση σε διαφορετικές ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και αποκατάστασης, την ασφάλεια που διέπει το μαθησιακό περιβάλλον, και την κουλτούρα υψηλών προσδοκιών και απαιτήσεων από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Πιο πρόσφατα, οι Mailool et al (2020) υλοποίησαν ποσοτική έρευνα σε δείγμα 160 εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης, βρίσκοντας ότι η απόδοσή τους εξαρτάται σημαντικά από τις απόψεις τους περί σχολικού κλίματος, συμπεριλαμβανομένων διαστάσεων που σχετίζονται με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την οργανωσιακή δέσμευση και την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης. Από τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η έρευνα σχετικά με το κλίμα που επικρατεί σε δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης βρίσκεται ακόμα σε εμβρυϊκό στάδιο, ενώ την ίδια στιγμή οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος ενδέχεται να διαφοροποιούνται από αυτές της γενικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον βάσει των απόψεων μαθητών και εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά, διάφορες μεταβλητές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα έχουν εξεταστεί σε σχετικές μελέτες. Για παράδειγμα, οι Elffers et al (2012) εξέτασαν τις απόψεις δείγματος 909 σπουδαστών επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία, βρίσκοντας ότι η δέσμευσή τους διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες της μαθησιακής τους εμπειρίας, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Επίσης, ο Park (2012) υλοποίησε έρευνα σε 981 εκπαιδευτικούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Κορέα, διαπιστώνοντας ότι το στυλ ηγεσίας του σχολικού διευθυντή επηρεάζει σημαντικά την εκπαιδευτική καινοτομία και αλλαγή, με τους διευθυντές που είναι περισσότερο υποστηρικτικοί σε νέες ιδέες να αποδεικνύονται και πιο αποτελεσματικοί αναφορικά με την προώθηση ενός καινοτομικού σχολικού κλίματος. Τέλος, οι Järppinen &

Maunonen-Eskelinen (2012) βρήκαν ότι εφαρμογή ενός παιδαγωγικού στυλ ηγεσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το οποίο βασίζεται στη συνεργασία τους σε ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας, συνιστά παράγοντα κρίσιμης σημασίας για την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

## **3.2 ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

### **3.2.1 Έρευνες για στο σχολικό κλίμα**

Το σχολικό κλίμα έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και στην Ελλάδα, αν και τα διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα είναι προς το παρόν αρκετά περιορισμένα. Παράλληλα, οι περισσότερες έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε αυτό το πεδίο έχουν εστιάσει κυρίως στις σχετικές αντιλήψεις, στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, παραγνωρίζοντας την οπτική των μαθητών και άλλων ομάδων ενδιαφέροντος, όπως οι γονείς. Η πρώτη ερευνητική προσπάθεια χαρτογράφησης του σχολικού κλίματος είναι αυτή της Καβούρη (1998), η οποία διενεργήθηκε σε δείγμα 42 σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, το σχολικό κλίμα των σχολείων της έρευνας μπορεί να διακριθεί σε τέσσερις διαφορετικούς τύπους, το ανοιχτό, το κλειστό, το συμμετοχικό και αυτό της απάθειας, με το μεγαλύτερο ποσοστό να αντιστοιχεί στον πρώτο τύπο, του οποίου βασικά χαρακτηριστικά είναι ο υψηλός βαθμός συνεργατικότητας, επαγγελματικής στάσης και οικειότητας, με τις διαπροσωπικές σχέσεις να χαρακτηρίζονται από υποστήριξη και αυθεντικότητα.

Επίσης, οι Σωτηρίου & Ιορδανίδης (2015) εφάρμοσαν ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα σε 209 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων των Νομών Λάρισας και Τρικάλων, επιχειρώντας να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και αντιληπτού σχολικού κλίματος. Από τα ευρήματα της μελέτης προέκυψε ότι βασικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος, βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνουν τη συνεργασία, τη συμμετοχή στις αποφάσεις, τη διαθεσιμότητα μέσω μάθησης και διδασκαλίας, την πρωτοτυπία, τις σχέσεις με τους μαθητές, τις συνθήκες διδασκαλίας, τις διενέξεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη συνοχή του προγράμματος σπουδών και την ανταγωνιστικότητα. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται άμεσα με το κλίμα του σχολείου, καθώς και ότι κοινωνικοδημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες (φύλο, επαγγελματική εμπειρία) επηρεάζουν τις αντίστοιχες απόψεις τους.

Οι Ζμπαίνος & Γιαννακούρα (2010) επίσης εξέτασαν τις απόψεις 59 εκπαιδευτικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική, αναδεικνύοντας 15 παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος (σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολική ηγεσία, συναίνεση και συνοχή, συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, σαφήνεια ρόλων, συνεργασία σχολείου και οικογένειας, μαθησιακό ενδιαφέρον μαθητών, προσανατολισμός στις σχολικές επιδόσεις, προσδοκίες από τους μαθητές, σχέσεις με τους μαθητές, πειθαρχικό περιβάλλον, σχέσεις μεταξύ μαθητών, σχεδιασμός αλλαγής, ηθικό, σχολικές εγκαταστάσεις). Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές απόψεις για το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους, αξιολογώντας τη σχολική διοίκηση ως ικανοποιητική, επιζητώντας ωστόσο μεγαλύτερη αναγνώριση του έργου τους και συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Οι Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής (2015) μελέτησαν τις απόψεις 300 εκπαιδευτικών πέντε βαθμίδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δείχνοντας ότι η πλειονότητά τους (70-90%) έχει διαμορφώσει μια πολύ καλή εικόνα για το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ διαφορετικών ομάδων ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ποιότητα του σχολικού κλίματος διαμορφώνεται κυρίως στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων (μεταξύ εκπαιδευτικών μεταξύ τους, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ σχολείου και γονέων), επιβεβαιώνοντας την πολυδιάστατη φύση του και την πολυπαραγοντική βάση του. Σε άλλη μελέτη των Κούλη & Μπαγάκη (2019) σε δείγμα 72 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αχαΐας ομοίως διαπιστώθηκε ότι αυτοί έχουν θετικές απόψεις για το σχολικό κλίμα στις μονάδες τους, δεδομένων των υψηλών επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης και της κουλτούρας διαμοιρασμού ευθυνών που επικρατεί. Επίσης, βρέθηκε ότι το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από συνεργατικότητα, η οποία οδηγεί σε αυξημένη αφοσίωση και δέσμευση και περιορισμένα επίπεδα άγχους, καθώς και ότι οι μαθητές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή του.

Επιπρόσθετα, οι Βάσιου και συν (2017) κατέδειξαν ότι το αντιληπτό σχολικό κλίμα και η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα επηρεάζουν σημαντικά και θετικά την ανθεκτικότητά τους. Σε ότι αφορά το σχολικό κλίμα, η έρευνα έδειξε ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που το διαμορφώνουν είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η συμμετοχικότητα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η

καινοτομία στη διδασκαλία, τα διαθέσιμα μέσα και οι σχέσεις με τους μαθητές. Σημαντικά είναι και τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας του Pashiaridis (2000) που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, σύμφωνα με τα οποία τέσσερις είναι οι μεταβλητές που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, η επικοινωνία, η συνεργασία, η οργανωσιακή δομή και οι μαθητές. Στη μελέτη διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρούν το κλίμα των σχολείων τους αρκετά ικανοποιητικό, με τη χαμηλότερη βαθμολογία να αποδίδεται στην παράμετρο των οργανωσιακών δομών. Επίσης, βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν αρνητικότερες αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους, ενώ διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν και μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής εμπειρίας και προϋπηρεσίας.

Ακόμη, οι Androutsou & Anastasiou (2014) προσέγγισαν το ζήτημα του σχολικού κλίματος από την οπτική των μαθητών, εξετάζοντας τις απόψεις 60 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Βόρεια Ελλάδα και εστιάζοντας σε μεταβλητές που σχετίζονται με το κλίμα στην τάξη. Βάσει των ευρημάτων της μελέτης, το τελευταίο εξαρτάται από πέντε μεταβλητές, οι οποίες περιλαμβάνουν την ικανοποίηση από τη μαθησιακή διαδικασία, τις διαπροσωπικές εντάσεις μεταξύ συμμαθητών, την ανταγωνιστικότητα, τη δυσκολία του προγράμματος σπουδών και το αίσθημα του ανήκειν. Επίσης, οι Lazaridou & Kassida (2015) μελέτησαν τις απόψεις των διευθυντών ελληνικών δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το γονική εμπλοκή, καταδεικνύοντας ότι αυτοί έχουν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, με την τελευταία να αναδεικνύεται παράλληλα και σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Σε άλλη έρευνα των Giouazolias et al (2010) που υλοποιήθηκε σε δείγμα 369 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι ένα αναποτελεσματικό και «φτωχό» σχολικό κλίμα συνιστά προβλεπτική μεταβλητή φαινομένων βίας και επιθετικότητας στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένου αυτού του σχολικού εκφοβισμού. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και της Karari (2019), η οποία διαπίστωσε ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα διάχυτο φαινόμενο, η έκταση του οποίου εξαρτάται από μια σειρά διαστάσεων που σχετίζονται με τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (εμπλοκή μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες, πειθαρχικό περιβάλλον, αίσθηση ασφάλειας, κοινωνική ενσωμάτωση, υποστήριξη από εκπαιδευτικούς). Επίσης, σε μελέτη των

Hatzichristou et al (2017) υπογραμμίστηκε η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης κατάλληλων παρεμβάσεων με στόχο τη βελτίωση του σχολικού κλίματος στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μετά την οικονομική κρίση, με στόχο την αύξηση της ανθεκτικότητας των σχολείων. Τέλος, μια ακόμη μελέτη που χρήζει αναφοράς είναι αυτή των Stamatis & Chatzinikolaou (2020), οι οποίοι προσέγγισαν το σχολικό κλίμα στην Ελλάδα από μια θεωρητική σκοπιά, υπογραμμίζοντας το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωσή του.

### **3.2.2 Η περίπτωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης**

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα διήλθε πολυάριθμων μεταρρυθμίσεων κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη διεξάγεται σε δείγμα Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑΣ) του ΟΑΕΔ, παρακάτω παρατίθενται ορισμένα βασικά στοιχεία για το ρυθμιστικό πλαίσιο που τις διέπουν, την οργάνωση και το περιεχόμενό του. Οι ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ, οι οποίες σαν θεσμός υπάρχουν ήδη από το 1952, αποτελούν σχολές που ανήκουν στην τυπική δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, βάσει του νόμου 3475/2006, ενώ σήμερα λειτουργούν βάσει του νόμου 4186/2013 σχετικά με την αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βασικό στοιχείο αυτών των σχολών είναι η εφαρμογή του συστήματος της μαθητείας, δηλαδή αυτού που συνδυάζει θεωρητική κατάρτιση και παράλληλη πρακτική άσκηση, με στόχο την άμεση διασύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας (Smith, 2019). Σύμφωνα με την τελευταία Υπουργική Απόφαση (Αριθμ. 102791 – ΦΕΚ Β 5832 14.12.2021), σκοπός των ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ είναι: (1) η παροχή υπηρεσιών αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε αποφοίτους με τίτλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή ισότιμο, (2) η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και η αναβάθμιση των βασικών δεξιοτήτων των αποφοίτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με απώτερο στόχο την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, και (3) η παροχή μεταγυμνασιακής επαγγελματικής εκπαίδευσης με την εφαρμογή του δυικού συστήματος της μαθητείας (θεωρητική και εργαστηριακή εκπαίδευση στην τάξη με μαθητεία σε εργασιακό χώρο).

Σήμερα, ο ΟΑΕΔ διατηρεί 50 ΕΠΑΣ Μαθητείας σε όλη την ελληνική επικράτεια, στις οποίες φοιτούν περίπου 8.000 σπουδαστές, ενώ παράλληλα λειτουργούν 30 Γραφεία Διασύνδεσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΓΔΕΕ) με την αγορά εργασίας. Το σύστημα της μαθητείας εφαρμόζεται μέσω της θεωρητικής κατάρτισης των σπουδαστών και της αμειβόμενης μαθητείας σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού και

δημόσιου τομέα. Η διάρκεια φοίτησης είναι δύο έτη, τα οποία χωρίζονται σε τέσσερα εξάμηνα, κατά την οποία ο μαθητής παρακολουθεί το απόγευμα τα μαθήματα στην τάξη και τις πρωινές ώρες απασχολείται ως μαθητευόμενος-ασκούμενος σε κάποια επιχείρηση (ελεύθεροι επαγγελματίες, μεγάλες ιδιωτικές εταιρίες, ΔΕΚΟ, Δήμοι, οργανισμοί δημοσίου τομέα). Η διάρκεια της μαθητείας είναι ίση με το χρόνο φοίτησης και πραγματοποιείται για 4 έως 6 ημέρες την εβδομάδα για 6 ώρες ημερησίως. Αντίστοιχα, το πρόγραμμα «μάθησης στην εκπαιδευτική δομή» πραγματοποιείται με μία ημέρα πρωινό και 4 ημέρες απογευματινό ωράριο. Σημειώνεται ότι μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης, στόχος του προγράμματος είναι οι μαθητές να έχουν αποκτήσει μια επαγγελματική εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, ώστε να μεταβούν ομαλά και να ενταχθούν αποτελεσματικά στην αγορά εργασίας.

Αναφορικά με το σχολικό κλίμα που αποτελεί και τον ερευνητικό άξονα της παρούσας μελέτης, καμία έρευνα μέχρι και σήμερα δεν έχει επιχειρήσει να το εξετάσει στο πλαίσιο των ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ, ένα κενό που επιχειρεί εν μέρει να καλύψει η παρούσα μελέτη. Κατά την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας, δύο μόνο μελέτες έχουν ασχοληθεί με το σχολικό κλίμα στην ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση, οι οποίες ωστόσο εφαρμόστηκαν σε επίπεδο μεταπτυχιακής έρευνας. Συγκεκριμένα, ο Τικταπανίδης (2017) διερεύνησε τις απόψεις 305 εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που απασχολούνται στη δευτεροβάθμια τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση της Δυτικής Μακεδονίας, βρίσκοντας ότι η εργασιακή τους ικανοποίηση επηρεάζεται άμεσα από το σχολικό κλίμα και τις επιμέρους διαστάσεις του (συνεργασία εκπαιδευτικών, συμμετοχή στις αποφάσεις, σχέσεις με μαθητές, διαθεσιμότητα μέσων, καινοτομία). Επίσης, η Ράφτη (2019) εξέτασε τις αντιλήψεις 120 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με το σχολικό κλίμα, διαπιστώνοντας ότι αυτό αξιολογείται ως ικανοποιητικό, με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων να αναδεικνύεται στη μοναδική κοινωνικοδημογραφική μεταβλητή διαφοροποίησης των σχετικών απόψεων.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα θα αποτελέσει μια ποσοτική μελέτη. Η μέθοδος αυτή αποτελεί έναν τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας, μία διαδικασία διερεύνησης αλλά, ταυτοχρόνως, και το τελικό προϊόν της διερεύνησης αυτής (Cohen et al, 2012). Ως ερευνητική μέθοδος, η ποσοτική, δίνει τη δυνατότητα να περιγραφεί και να αναλυθεί ένα σύνθετο φαινόμενο εκπαιδευτικής διαδικασίας (Good & Lavigne, 1997). Με τον όρο «μέθοδοι», εννοούμε αυτό το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης, παραπέμπουν δηλαδή στις τεχνικές και στις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στην πορεία συλλογής δεδομένων (Cohen et al, 2012). Η εμπειρική μελέτη που ακολουθεί, πραγματοποιείται με τη χρήση εργαλείων κλειστού τύπου και είναι συσχετιστική, ώστε να διαπιστωθούν σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών και αμφίδρομης ή μονόδρομης αιτιότητας.

#### 4.2 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της εμπειρικής έρευνας είναι η καταγραφή απόψεων των εκπαιδευτικών καθώς και διευθυντών στις Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα η έρευνα αυτή απευθύνεται σε μέλη του διδακτικού προσωπικού εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Οι απόψεις τους για το σχολικό κλίμα θα εξεταστούν με τις εξής παραμέτρους:

- Την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας
- Τη δέσμευση των εκπαιδευτικών
- Την εμπλοκή των γονέων
- Τη δέσμευση των μαθητών
- Την εφαρμογή αναστοχαστικού διαλόγου
- Την εφαρμογή καινοτομιών στη μαθησιακή διαδικασία

- Τη συνεργασία των εκπαιδευτικών
- Την ασφάλεια των σχολικών μονάδων

Η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει το βαθμό που τα παραπάνω στοιχεία εφαρμόζονται στην πράξη, ως συνθετικά του καλού σχολικού κλίματος, αλλά και να διερευνήσει τις μεταξύ των συγκεκριμένων διαστάσεων σχέσεις. Σε δεύτερο επίπεδο, μελετάται η παρουσία ή μη διαφοροποιήσεων στις σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους.

### **4.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ**

Η έρευνα αφορά σε δείγμα 70 εκπαιδευτικών σε σχολές ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ, εργαζομένων στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Οι συγκεκριμένες δομές αναφοράς της εμπειρικής μελέτης επιλέχθηκαν λόγω της εγγύτητας του ερευνητή με αυτές. Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε έπειτα από σχετική έγγραφη άδεια που έλαβε ο ερευνητής από τη διεύθυνση των σχολείων και πραγματοποιήθηκε από την 10/12/2021 έως την 20/12/2021. Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της δειγματοληψίας ευκολίας ή ευχέρειας, βάσει της οποίας το δείγμα της έρευνας αποτελείται από άτομα τα οποία είναι πρόθυμα και εύκαιρα να συμμετάσχουν σε αυτή. Τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν έπειτα από την προσωπική επαφή του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας στο χώρο της εργασίας τους, χωρίς περιορισμούς και το ποσοστό ανταποκρισιμότητας στην έρευνα ανήλθε στο 70% (70/100).

Τα ερωτηματολόγια, ως επί το πλείστο, περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα ιεράρχησης Likert (πεντάβαθμη). Η έννοια των κλιμάκων ιεράρχησης (κλίμακες Likert, σημασιολογικές διαφορικές κλίμακες, κλίμακες Thurstone και κλίμακες Guttman), συνιστούν παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αντιμετωπιστούν ζητήματα που αφορούν τη διαβάθμιση των απαντήσεων, την έντασή τους και την απομάκρυνση από τους περιορισμούς των διχοτομημένων ερωτήσεων. Οι κλίμακες ιεράρχησης είναι πολύ χρήσιμοι μηχανισμοί για τον ερευνητή, καθώς ενσωματώνουν έναν βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα (Cohen et al, 2012).

Πριν την τελική δειγματοληψία προηγήθηκε πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη τακτική έχει αρκετές λειτουργίες και κυρίως συντείνει στην αύξηση

της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της πρακτικότητας του ερωτηματολογίου (Wilson & McLean, 1994). Με αυτό τον τρόπο εξυπηρετεί:

- Τον έλεγχο διαύγειας των ερωτήσεων, των οδηγιών και του τρόπου διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου.
- Την ανατροφοδότηση για την εγκυρότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, τη λειτουργοποίηση των οικοδομημάτων και των σκοπών της έρευνας.
- Την εξάλειψη αμφισημιών ή αδυναμιών στη διατύπωση.
- Την ανατροφοδότηση για τον τύπο και τη μορφή των ερωτήσεων (π.χ. κλίμακα ιεράρχησης, ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, ανοικτού, κλειστού τύπου ερωτήσεις κ.λπ.).
- Την ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις σε κλειστού τύπου ερωτήσεις και για την καταλληλότητα συγκεκριμένων ή λεπτών ερωτήσεων.
- Την ανατροφοδότηση για την ελκυστικότητα και την παρουσίαση του ερωτηματολογίου.
- Την ανατροφοδότηση για τη διαμόρφωση, για τα επιμέρους τμήματα, την αρίθμηση και τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.
- Τον έλεγχο της έκτασης του ερωτηματολογίου π.χ. αν είναι πολύ εκτενές ή πολύ σύντομο, πολύ εύκολο ή πολύ δύσκολο, πολύ βαρετό, πολύ απειλητικό, πολύ αδιάκριτο, πολύ προσβλητικό.
- Τη δημιουργία νέων ερωτήσεων από τις απαντήσεις των ερωτήσεων ανοικτού τύπου που μπορείτε να τις χρησιμοποιήσετε ως ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακες (π.χ. ερωτήσεις με κλίμακες ιεράρχησης).
- Τον έλεγχο του συστήματος κωδικοποίησης/ταξινόμησης για την ανάλυση δεδομένων.

Όπως προαναφέρθηκε, το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας είναι το School Climate Survey που αναπτύχθηκε από τους Barnes et al (2017), ερευνητές του Metropolitan Educational Research Consortium. Το εν λόγω εργαλείο αναγνωρίζει τέσσερις βασικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος, οι οποίες επιμερίζονται σε αντίστοιχες υποδιαστάσεις. Συγκεκριμένα, η πρώτη διάσταση αναφέρεται στους «αποτελεσματικούς ηγέτες» (effective leaders), εμπεριέχοντας τέσσερις επιμέρους υποδιαστάσεις, την ηγεσία του σχολείου, τη συνοχή του εκπαιδευτικού προγράμματος,

την επιρροή των εκπαιδευτικών και την εμπιστοσύνη μεταξύ του σχολικού διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη διάσταση του εργαλείου αναφέρεται στους «δεσμευμένους εκπαιδευτικούς» (engaged teachers) και εμπεριέχει τις υποδιαστάσεις της συλλογικής ευθύνης, της σχολικής δέσμευσης, της ποιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης και της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η τρίτη διάσταση αφορά στην «εμπλοκή των γονέων» (involved families) και περιλαμβάνει τρεις υποδιαστάσεις, τη συμμετοχή των γονέων, την επικοινωνία με τους γονείς και την εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η τέταρτη διάσταση αναφέρεται στους «δεσμευμένους μαθητές» (engaged students), περιλαμβάνοντας δύο επιμέρους υποδιαστάσεις, την εμπλοκή και την ευθύνη των μαθητών. Τέλος, το εργαλείο ενσωματώνει ένα ακόμη μέρος, στο οποίο περιλαμβάνονται άλλες τέσσερις υποδιαστάσεις του σχολικού κλίματος και συγκεκριμένα ο αναστοχαστικός διάλογος, η ασφάλεια, η καινοτομία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συνολικά, το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από 17 υποδιαστάσεις που αξιολογούνται βάσει 72 ερωτήσεων-αντικειμένων. Η απαντητική κλίμακα σε όλες τις ερωτήσεις είναι 5βάθμια κλίμακα Likert. Σημειώνεται ότι το πέμπτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις κοινωνικοδημογραφικού και επαγγελματικού περιεχομένου (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, χρόνια προϋπηρεσίας, θέση εργασίας [εκπαιδευτικός / διευθυντής]). Το σύνολο των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών προσδιορίστηκαν μέσω ονομαστικών μεταβλητών, καθώς σε κάθε περίπτωση οι σχετικές απαντήσεις ήταν ποιοτικού τύπου μοναδικής επιλογής.

Το σύνολο των υπό μελέτη διαστάσεων ελέγχθηκε όσον αφορά την εσωτερική τους συνέπεια και αξιοπιστία με τη χρήση του συντελεστή αξιοπιστίας του Cronbach (Cronbach, 1951). Οι αντίστοιχοι συντελεστές στο σύνολο τους υπερέβησαν το ελάχιστο αποδεκτό όριο του 0,6. Πιο συγκεκριμένα οι τιμές που έλαβαν ήταν: Αποτελεσματική ηγεσία: 0,814, Δέσμευση εκπαιδευτικών: 0,700, Εμπλοκή γονέων: 0,901, Δέσμευση μαθητών: 0,795, Αναστοχαστικός διάλογος: 0,827, Καινοτομία: 0,694, Συνεργασία εκπαιδευτικών: 0,888 και Ασφάλεια: 0,720. Ως εκ τούτου, οι διαστάσεις του ερευνητικού εργαλείου κρίθηκε ότι επιδέχονται ομαδοποίησης για τη σύνθεση των σχετικών με το σχολικό κλίμα προσδιοριστικών παραγόντων.

#### **4.4 ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Όπως προαναφέρθηκε, η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε στο χώρο εργασίας των ερωτηθέντων και πιο συγκεκριμένα κατά την έναρξη ή λήξη της βάρδιας τους, ώστε να είναι απαλλαγμένοι από εργασιακές ευθύνες. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους συμμετέχοντες στην έρευνα σε έντυπη μορφή, ενώ παράλληλα, συνοδευθήκαν από εισαγωγικό κείμενο το οποίο τους ενημέρωνε για την τήρηση της εμπιστευτικότητας των απαντήσεών τους και την χρήση τους αυστηρά για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Επιπρόσθετα, αποσαφηνίστηκε η δυνατότητα για από μέρους τους αποχώρηση από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν, ενώ παράλληλα, ζητήθηκε η συγκατάθεση τους για την χρήση των δεδομένων που θα προκύπτανε από τη συμπλήρωση του ερευνητικού εργαλείου.

#### **4.5 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής μελέτης χρησιμοποιούνται πίνακες κατανομής απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων, αλλά και μέτρα θέσης και διασποράς και πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος (Μ.Ο.) και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.). Παράλληλα, για τη διενέργεια ελέγχων στατιστικών υποθέσεων χρησιμοποιούνται οι έλεγχοι,  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα και ANOVA σε περιπτώσεις όπου διερευνάται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στους μέσους όρους αριθμητικών μεταβλητών με βάση ονομαστικές μεταβλητές. Ακόμη, για την αποτύπωση της παρουσίας ή μη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών που προσδιορίζονται αριθμητικά, αξιοποιείται ο έλεγχος συσχέτισης κατά Pearson. Σε κάθε περίπτωση, το επίπεδο σημαντικότητας για την διενέργεια ελέγχων στατιστικών υποθέσεων είναι το  $\alpha = 0,05$ . Το σύνολο των στατιστικών ευρημάτων εξήχθη έπειτα από επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 27.0.

#### **4.6 ΗΘΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ**

Πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αποσαφηνίστηκε ότι η μοναδική υποχρέωση των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν η συμπλήρωση του ερευνητικού εργαλείου, έπειτα από την από μέρους τους πληροφορημένη συναίνεση για χρήση των απαντήσεών τους. Τέλος, δεδομένη είναι η ανωνυμία των ερωτηθέντων, ενώ παράλληλα, διευκρινίζεται ότι το σύνολο των έντυπων ερωτηματολογίων

αποθηκεύτηκε με ευθύνη του ερευνητή ασφαλώς, ώστε να αποκλειστεί η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτά τρίτων, που υπό προϋποθέσεις θα μπορούσαν να βλάψουν την τιμή και υπόληψη των συμμετεχόντων στην έρευνα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

Ξεκινώντας την παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας και εστιάζοντας στα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των ερωτηθέντων, αρχικά παρατηρείται ότι το 48,6% αυτών είναι άνδρες και το 51,4% γυναίκες, με το 1,4% να είναι ηλικίας μεταξύ 20 και 30 ετών, το 18,6% από 31 έως 40 ετών, το 25,7% από 41 έως 50 ετών, το 58,6% από 51 έως 60 ετών και το 5,7% άνω των 60 ετών. Σε ότι αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτηθέντων, το 65,7% αυτών είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, το 31,4% κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 2,9% διδακτορικού τίτλου σπουδών. Το 8,6% των εκπαιδευτικών σημειώνει έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας, το 52,9% από 11 έως 20, το 32,9% από 21 έως 30 και το 5,7% περισσότερα από 30. Τέλος, 2 ερωτηθέντες (2,9%) κατέχουν θέση διευθυντή.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

		N	%
Φύλο	Άνδρας	34	48,6%
	Γυναίκα	36	51,4%
Ηλικία	20-30	1	1,4%
	31-40	13	18,6%
	41-50	18	25,7%
	51-60	34	48,6%
	Άνω των 60	4	5,7%
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Απόφοιτος ΑΕΙ	46	65,7%
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	22	31,4%
	Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	2	2,9%
Χρόνια προϋπηρεσίας	1-10	6	8,6%
	11-20	37	52,9%
	21-30	23	32,9%
	Άνω των 30	4	5,7%
Θέση εργασίας	Εκπαιδευτικός	68	97,1%
	Διευθυντής	2	2,9%

Στη συνέχεια της μελέτης παρουσιάζονται οι πίνακες κατανομής συχνοτήτων και μέτρων θέσεις και διασποράς των στοιχείων αλλά και των συνολικών βαθμολογιών που αφορούν τη διάσταση της αποτελεσματικής ηγεσίας. Όπως προκύπτει, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ικανοποιητική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ηγετών σε όρους διοίκησης των σχολικών μονάδων (M.O.=3,34, T.A.=0,79), ενώ αντίστοιχος είναι ο βαθμός συνοχής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (M.O.=3,34, T.A.=0,86). Επίσης, ανώτερος του μετρίου είναι ο βαθμός της επιρροής που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (M.O.=3,28, T.A.=0,76) και σημαντικό το επίπεδο της εμπιστοσύνης που υφίσταται μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών (M.O.=3,42, T.A.=0,58). Συνολικά, προκύπτει σχετικά υψηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας της ηγεσίας των σχολικών μονάδων (M.O.=3,34, T.A.=0,55).



**Πίνακας 2: Περιγραφική στατιστική των στοιχείων της διάστασης της αποτελεσματικής ηγεσίας**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Καθιστά σαφείς του παιδαγωγικούς στόχους στους εκπαιδευτικούς	12	17,1%	18	25,7%	11	15,7%	20	28,6%	9	12,9%	2,94	1,33
Επικοινωνεί ένα ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο	29	41,4%	8	11,4%	13	18,6%	12	17,1%	8	11,4%	2,46	1,46
Αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών	24	34,3%	11	15,7%	18	25,7%	11	15,7%	6	8,6%	2,49	1,34
Προσδιορίζει υψηλούς στόχους μάθησης για τους μαθητές	13	18,6%	15	21,4%	11	15,7%	19	27,1%	12	17,1%	3,03	1,39
Παρακολουθεί προσεκτικά την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών	15	21,4%	10	14,3%	23	32,9%	9	12,9%	13	18,6%	2,93	1,38
Γνωρίζει τι γίνεται στην τάξη μου	6	8,6%	10	14,3%	8	11,4%	16	22,9%	30	42,9%	3,77	1,36
Σε αυτό το σχολείο, όταν ξεκινήσουμε ένα πρόγραμμα το παρακολουθούμε ώστε να βεβαιωθούμε ότι λειτουργεί	9	12,9%	6	8,6%	13	18,6%	20	28,6%	22	31,4%	3,57	1,36
Το πρόγραμμα σπουδών, η διδασκαλία και το διδακτικό υλικό συντονίζονται αποτελεσματικά μεταξύ διαφορετικών επιπέδων	32	45,7%	8	11,4%	9	12,9%	7	10,0%	14	20,0%	2,47	1,61
Υπάρχει συνέπεια στο πρόγραμμα σπουδών, στη διδασκαλία και στο διδακτικό υλικό μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης	8	11,4%	6	8,6%	17	24,3%	22	31,4%	17	24,3%	3,49	1,27
Καθορισμός διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη	24	34,3%	19	27,1%	8	11,4%	6	8,6%	13	18,6%	2,50	1,50
Ανάπτυξη προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας	16	22,9%	23	32,9%	12	17,1%	8	11,4%	11	15,7%	2,64	1,37
Προσδιορισμός περιεχομένου προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης	4	5,7%	8	11,4%	25	35,7%	13	18,6%	20	28,6%	3,53	1,19
Καθορισμός προτύπων συμπεριφοράς μαθητών	7	10,0%	8	11,4%	30	42,9%	7	10,0%	18	25,7%	3,30	1,26
Σε αυτό το σχολείο, ο διευθυντής έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών	6	8,6%	7	10,0%	31	44,3%	9	12,9%	17	24,3%	3,34	1,20
Εμπιστεύομαι τον διευθυντή του σχολείου	0	0,0%	14	20,0%	25	35,7%	10	14,3%	21	30,0%	3,54	1,13
Με τον διευθυντή συζητάμε για τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς μας	0	0,0%	10	14,3%	16	22,9%	35	50,0%	9	12,9%	3,61	0,89
Ο διευθυντής του σχολείου ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	0	0,0%	9	12,9%	15	21,4%	16	22,9%	30	42,9%	3,96	1,08
Ο διευθυντής διοικεί αποτελεσματικά το σχολείο	28	40,0%	14	20,0%	8	11,4%	10	14,3%	10	14,3%	2,43	1,49
Αισθάνομαι ότι ο διευθυντής με σέβεται	28	40,0%	8	11,4%	8	11,4%	13	18,6%	13	18,6%	2,64	1,60

**Πίνακας 3: Περιγραφική στατιστική των υπο-κλιμάκων και της διάστασης της αποτελεσματικής ηγεσίας**

	M.O.	T.A.
Ηγεσία του σχολείου	3,34	0,79
Συνοχή εκπαιδευτικού προγράμματος	3,34	0,86
Επιρροή εκπαιδευτικών	3,28	0,76
Εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών-διευθυντή	3,42	0,58
Αποτελεσματική ηγεσία	3,34	0,55

Σε ότι αφορά το βαθμό δέσμευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος, προκύπτει και σε αυτή την περίπτωση ότι είναι ανώτερος του μετρίου (M.O.=3,24, T.A.=0,64). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι προκύπτει αρκετά υψηλός βαθμός υπαρκτής συλλογικής ευθύνης των ερωτηθέντων (M.O.=3,41, T.A.=0,77) και αντίστοιχος βαθμός σχολικής δέσμευσης (M.O.=3,34, T.A.=0,94), με την εστίαση των εκπαιδευτικών στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη να είναι μέτριου επιπέδου (M.O.=3,03, T.A.=1,01) και τον βαθμό εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογου επιπέδου (M.O.=3,18, T.A.=0,89).

**Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική των στοιχείων της διάστασης της δέσμευσης των εκπαιδευτικών**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Βοηθούν στη διατήρηση της πειθαρχίας σε όλο το σχολείο και όχι μόνο στην τάξη τους	23	32,9%	11	15,7%	12	17,1%	9	12,9%	15	21,4%	2,74	1,56
Αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη βελτίωση του σχολείου	4	5,7%	14	20,0%	12	17,1%	9	12,9%	31	44,3%	3,70	1,37
Αισθάνονται υπεύθυνοι στο να βοηθούν ο ένας τον άλλον	27	38,6%	9	12,9%	11	15,7%	14	20,0%	9	12,9%	2,56	1,49
Αισθάνονται υπεύθυνοι για τη μάθηση των μαθητών	14	20,0%	6	8,6%	5	7,1%	13	18,6%	32	45,7%	3,61	1,60
Αισθάνονται υπεύθυνοι όταν οι μαθητές του σχολείου αποτυγχάνουν	12	17,1%	12	17,1%	12	17,1%	7	10,0%	27	38,6%	3,36	1,55
Συνήθως ανυπομονώ να έρθω για δουλειά στο σχολείο	9	12,9%	13	18,6%	10	14,3%	10	14,3%	28	40,0%	3,50	1,49
Αισθάνομαι «πιστός» στο σχολείο	16	22,9%	3	4,3%	9	12,9%	13	18,6%	29	41,4%	3,51	1,60
Θα πρότεινα αυτό το σχολείο σε γονείς που αναζητούν μια ευκαιρία για το παιδί τους	29	41,4%	9	12,9%	9	12,9%	13	18,6%	10	14,3%	2,51	1,53
Ήταν εστιασμένη και με μακροπρόθεσμο προσανατολισμό	28	40,0%	15	21,4%	11	15,7%	6	8,6%	10	14,3%	2,36	1,44
Ήταν σχετική με το πλάνο βελτίωσης του σχολείου	11	15,7%	16	22,9%	10	14,3%	17	24,3%	16	22,9%	3,16	1,42
Μου παρείχε ευκαιρίες να εργαστώ εποικοδομητικά με τους συναδέλφους μου	31	44,3%	12	17,1%	8	11,4%	12	17,1%	7	10,0%	2,31	1,44
Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον	30	42,9%	9	12,9%	6	8,6%	11	15,7%	14	20,0%	2,57	1,63
Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ μας συζητάμε για τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς μας	23	32,9%	18	25,7%	8	11,4%	13	18,6%	8	11,4%	2,50	1,41
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σέβονται τους συναδέλφους που έχουν εμπειρογνωμοσύνη σε ένα ζήτημα	30	42,9%	6	8,6%	6	8,6%	15	21,4%	13	18,6%	2,64	1,63
Αισθάνομαι ότι οι άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου με σέβονται	2	2,9%	1	1,4%	20	28,6%	17	24,3%	30	42,9%	4,03	1,02

**Πίνακας 5: Περιγραφική στατιστική των υπο-κλιμάκων και της διάστασης της δέσμευσης των εκπαιδευτικών**

	M.O.	T.A.
Συλλογική ευθύνη	3,41	0,77
Σχολική δέσμευση	3,34	0,94
Επαγγελματική ανάπτυξη	3,03	1,11
Εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών	3,18	0,89
Δέσμευση εκπαιδευτικών	3,24	0,64

Σχετικά με τον βαθμό της εμπλοκής των γονέων στα σχολικά εκτεινόμενα, παρατηρούνται αρκετά διαφοροποιημένα αποτελέσματα μεταξύ των σχετικών διαστάσεων. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει εξαιρετικά υψηλός βαθμός εμπλοκής των γονέων στο σχολείο (M.O.=4,12, T.A.=0,86), με το επίπεδο της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων να κρίνεται ως χαμηλό (M.O.=2,61, T.A.=1,41). Το επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών δεν κρίνεται ως ιδιαίτερα υψηλό (M.O.=3,20, T.A.=1,20), ενώ τέλος, ίση με 3,31 (T.A.=1,15) είναι η μέση βαθμολογία της συνολικής διάστασης της εμπλοκής των γονέων.

**Πίνακας 6: Περιγραφική στατιστική των στοιχείων της διάστασης της εμπλοκής των γονέων**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Συμμετέχουν στις ενημερώσεις γονέων	0	0,0%	2	2,9%	15	21,4%	22	31,4%	31	44,3%	4,17	0,87
Δαπανούν προσωπικό χρόνο εθελοντικά για να στηρίξουν το σχολείο	0	0,0%	0	0,0%	22	31,4%	22	31,4%	26	37,1%	4,06	0,83
Επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την απόδοση των παιδιών τους	0	0,0%	0	0,0%	18	25,7%	19	27,1%	33	47,1%	4,21	0,83
Υποστηρίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών	0	0,0%	0	0,0%	26	37,1%	15	21,4%	29	41,4%	4,04	0,89
Ο διευθυντής του σχολείου ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών τους	0	0,0%	0	0,0%	26	37,1%	16	22,9%	28	40,0%	4,03	0,88
Στο σχολείο αυτό, ενθαρρύνουμε την παροχή ανατροφοδότησης από τους γονείς των μαθητών	0	0,0%	0	0,0%	23	32,9%	17	24,3%	30	42,9%	4,10	0,87
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προσπαθούν πραγματικά να καταλάβουν τα προβλήματα και τις ανησυχίες των γονέων	19	27,1%	25	35,7%	10	14,3%	6	8,6%	10	14,3%	2,47	1,36
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται στενά με τους γονείς των μαθητών τους για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους	15	21,4%	20	28,6%	9	12,9%	14	20,0%	12	17,1%	2,83	1,42
Το σχολείο επικοινωνεί συχνά με τους γονείς για να υποστηρίξει τη μάθηση των μαθητών	20	28,6%	20	28,6%	10	14,3%	7	10,0%	13	18,6%	2,61	1,47
Στο σχολείο αυτό, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αισθάνονται «συνέταιροι» της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών	18	25,7%	23	32,9%	6	8,6%	12	17,1%	11	15,7%	2,64	1,43
Οι εργαζόμενοι του σχολείου εργάζονται σκληρά για να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς	16	22,9%	23	32,9%	10	14,3%	11	15,7%	10	14,3%	2,66	1,37
Αισθάνομαι ότι οι γονείς των μαθητών μου με σέβονται	20	28,6%	24	34,3%	7	10,0%	7	10,0%	12	17,1%	2,53	1,44

**Πίνακας 7: Περιγραφική στατιστική των υπο-κλιμάκων και της διάστασης της εμπλοκής των γονέων**

	M.O.	T.A.
Εμπλοκή γονέων στο σχολείο	4,12	0,86
Επικοινωνία με τους γονείς	3,20	1,20
Εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	2,61	1,41
Εμπλοκή γονέων	3,31	1,15

Περνώντας στα αποτελέσματα που αφορούν το βαθμό δέσμευσης των μαθητών, προκύπτει ότι αυτός είναι σχετικά υψηλός με την μέση βαθμολογία να ισούται με 3,37 (T.A.=0,78). Παρόλα αυτά παρατηρείται σχετική ανομοιομορφία μεταξύ του επιπέδου εμπλοκής των μαθητών (M.O.=3,48, T.A.=0,67) και ευθύνης τους (M.O.=3,25, T.A.=1,19), σηματοδοτώντας ότι είναι υψηλότερος ο βαθμός που οι ίδιοι παρουσιάζουν δέσμευση απέναντι στις υποχρεώσεις συμβολής τους στη διαδικασία του σχολείου από ότι στις προσωπικές τους ευθύνες.

**Πίνακας 8: Περιγραφική στατιστική των στοιχείων της διάστασης της δέσμευσης των μαθητών**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Σέβονται ο ένας τον άλλον	7	10,0%	14	20,0%	13	18,6%	9	12,9%	27	38,6%	3,50	1,43
Αναπτύσσουν συλλογικά ιδέες	10	14,3%	12	17,1%	9	12,9%	8	11,4%	31	44,3%	3,54	1,54
Παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς	10	14,3%	14	20,0%	9	12,9%	6	8,6%	31	44,3%	3,49	1,56
Συμμετέχουν ενεργά στο διάλογο στην τάξη	17	24,3%	8	11,4%	8	11,4%	24	34,3%	13	18,6%	3,11	1,48
Έρχονται στην τάξη στην ώρα τους	8	11,4%	14	20,0%	3	4,3%	25	35,7%	20	28,6%	3,50	1,39
Παρακολουθούν τα μαθήματα	7	10,0%	14	20,0%	15	21,4%	17	24,3%	17	24,3%	3,33	1,32
Έρχονται στο μάθημα προετοιμασμένοι	13	18,6%	6	8,6%	9	12,9%	19	27,1%	23	32,9%	3,47	1,49
Προσέχουν στην τάξη	11	15,7%	9	12,9%	9	12,9%	24	34,3%	17	24,3%	3,39	1,40
Συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης	11	15,7%	9	12,9%	11	15,7%	26	37,1%	13	18,6%	3,30	1,34

**Πίνακας 9: Περιγραφική στατιστική των υπο-κλιμάκων και της διάστασης της δέσμευσης των μαθητών**

	M.O.	T.A.
Εμπλοκή μαθητών	3,48	0,67
Ευθύνη μαθητών	3,25	1,19
<b>Δέσμευση μαθητών</b>	<b>3,37</b>	<b>0,78</b>

Παράλληλα, βάσει των αποτελεσμάτων που αφορούν την αντίστοιχη διάσταση του ερευνητικού εργαλείου, προκύπτει ότι ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αλληλοεπιδρούν και συζητούν, στα πλαίσια αναστοχαστικού διαλόγου είναι υψηλός (M.O.=3,55, T.A.=1,09), ιδιαίτερα για ζητήματα που αφορούν στοιχεία μάθησης και σε μικρότερο βαθμό σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.

**Πίνακας 10: Περιγραφική στατιστική των στοιχείων της διάστασης του αναστοχαστικού διαλόγου**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Για ζητήματα που αφορούν τη μάθηση των μαθητών	0	0,0%	8	11,4%	12	17,1%	19	27,1%	31	44,3%	4,04	1,04
Για το πρόγραμμα σπουδών	11	15,7%	13	18,6%	8	11,4%	8	11,4%	30	42,9%	3,47	1,57
Για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη	12	17,1%	10	14,3%	7	10,0%	8	11,4%	33	47,1%	3,57	1,59

**Πίνακας 11: Περιγραφική στατιστική της διάστασης του αναστοχαστικού διαλόγου**

	M.O.	T.A.
<b>Αναστοχαστικός διάλογος</b>	<b>3,55</b>	<b>1,09</b>

Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, παρουσιάζουν έμφαση στην εφαρμογή καινοτομιών (M.O.=3,42, T.A.=0,74), ιδιαίτερα σε όρους ανάπτυξης και εφαρμογής νέων ιδεών και ανάληψης κινδύνων για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Αντίθετα, χαμηλός είναι ο βαθμός που το σχολείο ενθαρρύνει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και προσπάθειας των εκπαιδευτικών για βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

**Πίνακας 12: Περιγραφική στατιστική των στοιχείων της διάστασης της καινοτομίας**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Στο σχολείο αυτό, όλοι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύσσονται συνεχώς	31	44,3%	12	17,1%	11	15,7%	7	10,0%	9	12,9%	2,30	1,45
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μαθαίνουν και αναπτύσσουν συνεχώς καινούριες ιδέες	6	8,6%	15	21,4%	5	7,1%	10	14,3%	34	48,6%	3,73	1,46
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προσπαθούν να βελτιώνουν συνεχώς τη διδασκαλία τους	30	42,9%	7	10,0%	11	15,7%	11	15,7%	11	15,7%	2,51	1,55
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι πρόθυμοι να αναλαμβάνουν κινδύνους για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους	16	22,9%	6	8,6%	5	7,1%	13	18,6%	30	42,9%	3,50	1,64
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι πρόθυμοι να εφαρμόζουν καινούριες ιδέες	11	15,7%	16	22,9%	10	14,3%	8	11,4%	25	35,7%	3,29	1,53

**Πίνακας 13: Περιγραφική στατιστική της διάστασης της καινοτομίας**

	M.O.	T.A.
<b>Καινοτομία</b>	<b>3,42</b>	<b>0,74</b>

Όπως παρατηρείται ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τη διδασκαλία άλλων εκπαιδευτικών και παρέχουν ανατροφοδότηση, παίρνουν ιδέες από τη διδασκαλία άλλων εκπαιδευτικών και αξιολογούν από κοινού μαθητές για να λάβουν σχετικές αποφάσεις είναι υψηλός. Αντίθετα, σε χαμηλά επίπεδα κινείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για να αναπτύξουν από κοινού εκπαιδευτικό υλικό ή δραστηριότητες, αλλά και με στόχο ανταλλαγής απόψεων σε ζητήματα διδακτικών στρατηγικών. Συνολικά ικανοποιητικός είναι ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (M.O.=3,42, T.A.=0,75).

**Πίνακας 14: Περιγραφική στατιστική των στοιχείων της διάστασης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Παρατηρούν τη διδασκαλία άλλων εκπαιδευτικών και παρέχουν ανατροφοδότηση	10	14,3%	9	12,9%	9	12,9%	13	18,6%	29	41,4%	3,60	1,49
Παίρνουν ιδέες από τη διδασκαλία άλλων εκπαιδευτικών	14	20,0%	11	15,7%	7	10,0%	9	12,9%	29	41,4%	3,40	1,62
Συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν από κοινού εκπαιδευτικό υλικό ή δραστηριότητες	24	34,3%	11	15,7%	10	14,3%	12	17,1%	13	18,6%	2,70	1,54
Συνεργάζονται μεταξύ τους σε ζητήματα διδακτικών στρατηγικών	28	40,0%	15	21,4%	8	11,4%	7	10,0%	12	17,1%	2,43	1,52
Αξιολογούν από κοινού μαθητές για να λάβουν σχετικές αποφάσεις	9	12,9%	9	12,9%	10	14,3%	26	37,1%	16	22,9%	3,44	1,33

**Πίνακας 15: Περιγραφική στατιστική της διάστασης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών**

	M.O.	T.A.
<b>Συνεργασία εκπαιδευτικών</b>	<b>3,42</b>	<b>0,75</b>

Τέλος, κρίνεται ότι οι σχολικές μονάδες παρουσιάζουν ασφάλεια που επιδέχεται αμφισβήτησης, καθώς η συχνότητα περιστατικών απειλών έναντι των εκπαιδευτικών, διαταραχών στους χώρους του σχολείου, συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και σχολικού εκφοβισμού δεν είναι συχνά. Η αντίστοιχη μέση βαθμολογία ισούται με 2,61



(T.A.-1,53), που μολονότι κρίνεται ως χαμηλή, δεν επιτρέπει την υπόθεση της πλήρους ασφάλειας στους χώρους του σχολείου.

**Πίνακας 16: Περιγραφική στατιστική των στοιχείων της διάστασης της ασφάλειας**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Περιστατικά απειλών έναντι των εκπαιδευτικών	31	44,3%	12	17,1%	8	11,4%	12	17,1%	7	10,0%	2,31	1,44
Διαταραχές στις τάξεις και στους χώρους του σχολείου	25	35,7%	9	12,9%	8	11,4%	14	20,0%	14	20,0%	2,76	1,59
Συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών	24	34,3%	14	20,0%	10	14,3%	14	20,0%	8	11,4%	2,54	1,43
Σχολικός εκφοβισμός	27	38,6%	7	10,0%	5	7,1%	13	18,6%	18	25,7%	2,83	1,69

**Πίνακας 17: Περιγραφική στατιστική της διάστασης της ασφάλειας**

	M.O.	T.A.
<b>Ασφάλεια</b>	<b>2,61</b>	<b>1,53</b>

## 5.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

Περνώντας στην παράθεση των αποτελεσμάτων που αφορούν το επαγωγικό μέρος της ανάλυσης και παρουσιάζοντας αρχικά την μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson, των συνολικών διαστάσεων του ερευνητικού εργαλείου, προκύπτουν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τη σύνδεση τους. Όπως παρατηρείται ο συντελεστής συσχέτισης  $r$  είναι κατά κανόνα στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,01$ , με τα αντίστοιχα πρόσημα τους να είναι θετικά. Το συγκεκριμένο στοιχείο σηματοδοτεί ότι η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, η δέσμευση των εκπαιδευτικών, η εμπλοκή των γονέων, η δέσμευση των μαθητών, η παρουσία αναστοχαστικού διαλόγου, η εφαρμογή καινοτομιών στον σχολείο και η συνεργασία των εκπαιδευτικών συνδέονται μεταξύ τους γραμμικά και κινούνται ομόρροπα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω μεταβλητές παρουσιάζουν σταθερά αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $p<0,001$ ), με τη διάσταση της ασφάλειας η οποία είναι αντίστροφα διατυπωμένη και κατά συνέπεια η αύξηση των επιπέδων τους συνακολουθείται από μείωση των περιστατικών που θέτουν σε κίνδυνο την ασφάλεια στους χώρους του σχολείου. Ως εκ τούτου κρίνεται ότι τα στοιχεία που

συνθέτουν το σχολικό κλίμα, συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους διαμορφώνοντας το σε συνολικούς όρους.

**Πίνακας 18: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των συνολικών διαστάσεων του σχολικού κλίματος**

		1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Αποτελεσματική ηγεσία	r	1	0,609	0,689	0,622	0,393	0,251	0,379	-0,552
		p		0,000	0,000	0,000	0,001	0,036	0,001	0,000
2	Δέσμευση εκπαιδευτικών	r	0,609	1	0,805	0,669	0,567	0,345	0,422	-0,563
		p	0,000		0,000	0,000	0,000	0,003	0,000	0,000
3	Εμπλοκή γονέων	r	0,689	0,805	1	0,688	0,508	0,354	0,348	-0,658
		p	0,000	0,000		0,000	0,000	0,003	0,003	0,000
4	Δέσμευση μαθητών	r	0,622	0,669	0,688	1	0,599	0,434	0,471	-0,660
		p	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
5	Αναστοχαστικός διάλογος	r	0,393	0,567	0,508	0,599	1	0,539	0,475	-0,586
		p	0,001	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
6	Καινοτομία	r	0,251	0,345	0,354	0,434	0,539	1	0,392	-0,531
		p	0,036	0,003	0,003	0,000	0,000		0,001	0,000
7	Συνεργασία εκπαιδευτικών	r	0,379	0,422	0,348	0,471	0,475	0,392	1	-0,518
		p	0,001	0,000	0,003	0,000	0,000	0,001		0,000
8	Ασφάλεια	r	-0,552	-0,563	-0,658	-0,660	-0,586	-0,531	-0,518	1
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από τις σχετικές συσχετίσεις των υπο-κλιμάκων του ερευνητικού εργαλείου, οι οποίες κρίνονται στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας τουλάχιστον 5%. Παρόλα αυτά, παρατηρούνται εξαιρέσεις στους συντελεστές που αφορούν κυρίως τη σχολική δέσμευση των εκπαιδευτικών, την εμπλοκή γονέων στο σχολείο και την εμπλοκή μαθητών. Ως εκ τούτου μπορεί να συμπεραθεί ότι τα συγκεκριμένα στοιχεία, αποτελούν υποδεέστερους παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

**Πίνακας 19: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των υποκλιμάκων του σχολικού κλίματος**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	Ηγεσία του σχολείου	r	1	0,370	0,408	0,538	0,470	0,126	0,617	0,386	0,204	0,557	0,639	0,313	0,629	0,427	0,314	0,416	-0,555
		p		0,002	0,000	0,000	0,000	0,298	0,000	0,001	0,090	0,000	0,000	0,008	0,000	0,000	0,008	0,000	0,000
2	Συνοχή εκπαιδευτικού προγράμματος	r	0,370	1	0,278	0,283	0,160	0,068	0,285	0,305	0,184	0,434	0,384	0,171	0,412	0,154	0,273	0,269	-0,405
		p	0,002		0,020	0,017	0,186	0,577	0,017	0,010	0,127	0,000	0,001	0,158	0,000	0,203	0,022	0,024	0,001
3	Επιρροή εκπαιδευτικών	r	0,408	0,278	1	0,503	0,320	0,214	0,337	0,351	0,202	0,450	0,428	0,164	0,500	0,388	0,090	0,231	-0,375
		p	0,000	0,020		0,000	0,007	0,075	0,004	0,003	0,094	0,000	0,000	0,176	0,000	0,001	0,457	0,054	0,001
4	Εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών-διευθυντή	r	0,538	0,283	0,503	1	0,379	0,137	0,472	0,261	0,017	0,312	0,567	0,204	0,364	0,172	-0,001	0,168	-0,248
		p	0,000	0,017	0,000		0,001	0,257	0,000	0,029	0,892	0,009	0,000	0,090	0,002	0,155	0,992	0,163	0,038
5	Συλλογική ευθύνη	r	0,470	0,160	0,320	0,379	1	0,150	0,384	0,359	0,134	0,484	0,507	0,204	0,474	0,497	0,299	0,321	-0,392
		p	0,000	0,186	0,007	0,001		0,214	0,001	0,002	0,270	0,000	0,000	0,091	0,000	0,000	0,012	0,007	0,001
6	Σχολική δέσμευση	r	0,126	0,068	0,214	0,137	0,150	1	0,174	0,428	0,538	0,354	0,300	0,110	0,307	0,287	0,272	0,248	-0,266
		p	0,298	0,577	0,075	0,257	0,214		0,150	0,000	0,000	0,003	0,012	0,365	0,010	0,016	0,023	0,039	0,026
7	Επαγγελματική ανάπτυξη	r	0,617	0,285	0,337	0,472	0,384	0,174	1	0,255	0,168	0,533	0,521	0,391	0,533	0,348	0,175	0,298	-0,393
		p	0,000	0,017	0,004	0,000	0,001	0,150		0,033	0,164	0,000	0,000	0,001	0,000	0,003	0,148	0,012	0,001
8	Εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών	r	0,386	0,305	0,351	0,261	0,359	0,428	0,255	1	0,374	0,453	0,544	0,220	0,547	0,452	0,220	0,293	-0,496
		p	0,001	0,010	0,003	0,029	0,002	0,000	0,033		0,001	0,000	0,000	0,067	0,000	0,000	0,067	0,014	0,000
9	Εμπλοκή γονέων στο σχολείο	r	0,204	0,184	0,202	0,017	0,134	0,538	0,168	0,374	1	0,364	0,100	0,117	0,410	0,343	0,217	0,301	-0,486
		p	0,090	0,127	0,094	0,892	0,270	0,000	0,164	0,001		0,002	0,408	0,335	0,000	0,004	0,071	0,011	0,000
10	Επικοινωνία με τους γονείς	r	0,557	0,434	0,450	0,312	0,484	0,354	0,533	0,453	0,364	1	0,594	0,364	0,582	0,363	0,303	0,313	-0,565
		p	0,000	0,000	0,000	0,009	0,000	0,003	0,000	0,000	0,002		0,000	0,002	0,000	0,002	0,011	0,008	0,000

11	Εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	r	0,639	0,384	0,428	0,567	0,507	0,300	0,521	0,544	0,100	0,594	1	0,394	0,542	0,423	0,280	0,206	-0,463
		p	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,012	0,000	0,000	0,408	0,000		0,001	0,000	0,000	0,019	0,087	0,000
12	Εμπλοκή μαθητών	r	0,313	0,171	0,164	0,204	0,204	0,110	0,391	0,220	0,117	0,364	0,394	1	0,366	0,246	0,113	0,082	-0,189
		p	0,008	0,158	0,176	0,090	0,091	0,365	0,001	0,067	0,335	0,002	0,001		0,002	0,040	0,352	0,498	-0,117
13	Ευθύνη μαθητών	r	0,629	0,412	0,500	0,364	0,474	0,307	0,533	0,547	0,410	0,582	0,542	0,366	1	0,649	0,507	0,573	-0,761
		p	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,010	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002		0,000	0,000	0,000	0,000
14	Αναστοχαστικός διάλογος	r	0,427	0,154	0,388	0,172	0,497	0,287	0,348	0,452	0,343	0,363	0,423	0,246	0,649	1	0,539	0,475	-0,586
		p	0,000	0,203	0,001	0,155	0,000	0,016	0,003	0,000	0,004	0,002	0,000	0,040	0,000		0,000	0,000	0,000
15	Καινοτομία	r	0,314	0,273	0,090	-0,001	0,299	0,272	0,175	0,220	0,217	0,303	0,280	0,113	0,507	0,539	1	0,392	-0,531
		p	0,008	0,022	0,457	0,992	0,012	0,023	0,148	0,067	0,071	0,011	0,019	0,352	0,000	0,000		0,001	0,000
16	Συνεργασία εκπαιδευτικών	r	0,416	0,269	0,231	0,168	0,321	0,248	0,298	0,293	0,301	0,313	0,206	0,082	0,573	0,475	0,392	1	-0,518
		p	0,000	0,024	0,054	0,163	0,007	0,039	0,012	0,014	0,011	0,008	0,087	0,498	0,000	0,000	0,001		0,000
17	Ασφάλεια	r	-0,555	-0,405	-0,375	-0,248	-0,392	-0,266	-0,393	-0,496	-0,486	-0,565	-0,463	-0,189	-0,761	-0,586	-0,531	-0,518	1
		p	0,000	0,001	0,001	0,038	0,001	0,026	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,117	0,000	0,000	0,000	0,000

Στη συνέχεια της μελέτης, διερευνάται η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις μέσες βαθμολογίες των διαστάσεων που συνθέτουν το σχολικό κλίμα. Ως εκ τούτου εφαρμόζονται οι αντίστοιχοι έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα με βάση το φύλο και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο των ερωτηθέντων και Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης με βάση την ηλικία τους και τα έτη προϋπηρεσίας. Από τα αποτελέσματα που παρατίθενται στον Πίνακα 20, αρχικά προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μέσω βαθμολογιών των διαστάσεων του σχολικού κλίματος με βάση το φύλο των ερωτηθέντων ( $p>0,05$ ). Κατά συνέπεια οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν κοινές αντιλήψεις αναφορικά με την ποιότητα του κλίματος που διαμορφώνεται στις εκπαιδευτικές μονάδες.

**Πίνακας 20: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα των μέσων βαθμολογιών των διαστάσεων με βάση το φύλο**

	Φύλο				p
	Ανδρες		Γυναίκες		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Αποτελεσματική ηγεσία	3,40	0,55	3,29	0,55	0,377
Δέσμευση εκπαιδευτικών	3,23	0,65	3,25	0,63	0,943
Εμπλοκή γονέων	3,30	0,75	3,27	0,72	0,870
Δέσμευση μαθητών	3,43	0,75	3,32	0,82	0,558
Αναστοχαστικός διάλογος	3,55	1,11	3,56	1,08	0,980
Καινοτομία	3,39	0,73	3,46	0,77	0,708
Συνεργασία εκπαιδευτικών	3,49	0,70	3,34	0,80	0,409
Ασφάλεια	3,40	1,21	3,39	1,30	0,978

Εφαρμόζοντας τους σχετικούς ελέγχους ANOVA για τη διαπίστωση διαφορών στις μέσες βαθμολογίες των κλιμάκων του σχολικού κλίματος με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι η επίδραση της σε αυτές είναι σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί 20 έως 30 ετών, αλλά και εκείνοι που είναι ηλικίας 51 έως 60 ετών, αναγνωρίζουν υψηλότερη αποτελεσματικότητα στην ηγεσία ( $p=0,004$ ), εμπλοκή των γονέων ( $p=0,004$ ), και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ( $p<0,001$ ). Οι εκπαιδευτικοί 51 έως 60 ετών σημειώνουν επίσης υψηλότερες μέσες βαθμολογίες στη διάσταση που αφορά την δέσμευση των εκπαιδευτικών ( $p<0,001$ ), αλλά και των μαθητών ( $p<0,001$ ), ενώ κρίνεται ότι οι

συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί και εκείνοι που είναι ηλικίας άνω των 60 ετών, παρατηρούν υψηλότερα επίπεδα αναστοχαστικού διαλόγου μεταξύ των καθηγητών ( $p=0,019$ ). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν προαναφερθείσες ηλικιακές ομάδες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι υπάρχουν προβλήματα που σχετίζονται με την ασφάλεια στους χώρους των σχολικών μονάδων ( $p<0,001$ ).

**Πίνακας 21: Έλεγχος ANOVA των μέσων βαθμολογιών των διαστάσεων με βάση την ηλικία**

	Ηλικία										p
	20-30		31-40		41-50		51-60		Άνω των 60		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Αποτελεσματική ηγεσία	3,58	0,35	3,06	0,25	3,11	0,40	3,59	0,62	3,16	0,39	0,004
Δέσμευση εκπαιδευτικών	2,82	0,40	2,88	0,45	2,89	0,33	3,59	0,67	3,11	0,41	0,000
Εμπλοκή γονέων	3,54	0,28	2,96	0,39	2,93	0,37	3,62	0,86	3,11	0,30	0,004
Δέσμευση μαθητών	3,15	0,44	2,71	0,59	3,16	0,48	3,81	0,77	2,78	0,29	0,000
Αναστοχαστικός διάλογος	3,33	0,39	3,13	1,00	3,04	0,94	3,97	1,09	3,75	0,74	0,019
Καινοτομία	4,00	0,30	3,06	0,62	3,38	0,58	3,61	0,79	3,10	1,11	0,159
Συνεργασία εκπαιδευτικών	3,80	0,41	2,92	0,71	2,99	0,52	3,76	0,68	3,90	0,68	0,000
Ασφάλεια	2,75	0,42	2,73	0,67	2,68	0,71	3,05	1,32	3,06	1,39	0,000

Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες υψηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου παρουσιάζουν αυξημένες μέσες βαθμολογίες στο σύνολο των κλιμάκων του ερευνητικού εργαλείου που αφορά το σχολικό κλίμα με το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας να είναι κατά κανόνα χαμηλότερο του  $\alpha=0,001$ . Κατά συνέπεια, προκύπτει ότι οι υψηλότερου ακαδημαϊκού επιπέδου εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και καλύτερο σχολικό κλίμα εντός των σχολικών μονάδων.

**Πίνακας 22: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα των μέσων βαθμολογιών των διαστάσεων με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο**

	Απόφοιτος ΑΕΙ		Κάτοχος μεταπτυχιακού– διδασκτορικού τίτλου		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Αποτελεσματική ηγεσία	3,12	0,35	3,77	0,65	0,000
Δέσμευση εκπαιδευτικών	2,94	0,38	3,88	0,62	0,000
Εμπλοκή γονέων	2,94	0,36	4,06	0,74	0,000
Δέσμευση μαθητών	3,00	0,51	4,14	0,69	0,000
Αναστοχαστικός διάλογος	3,00	0,86	4,65	0,49	0,000
Καινοτομία	3,18	0,64	3,98	0,61	0,000
Συνεργασία εκπαιδευτικών	3,10	0,64	4,05	0,52	0,000

Ασφάλεια	2,80	0,80	2,12	0,67	0,000
----------	------	------	------	------	-------

Τέλος, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 20 έως 30 έτη, αλλά κυρίως οι νεοπροσληφθέντες οι οποίοι σημειώνουν προϋπηρεσία χαμηλότερη των 10 ετών, αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό καλύτερο κλίμα εντός των σχολικών μονάδων. Οι μέσες βαθμολογίες που παρουσιάζουν στις διαστάσεις του ερευνητικού εργαλείου είναι υψηλότερες από εκείνες των εκπαιδευτικών με 11 έως 20 και άνω των 30 ετών προϋπηρεσία, με το παρατηρηθεί επίπεδο σημαντικότητας να είναι σε κάθε περίπτωση χαμηλότερο το  $\alpha=0,001$ . Εξάιρεση αποτελεί η διάσταση της καινοτομίας όπως οι διαφοροποιήσεις των μέσων βαθμολογιών δεν κρίνονται στατιστικά σημαντικές ( $p=0,140$ ).

**Πίνακας 23: Έλεγχος ANOVA των μέσων βαθμολογιών των διαστάσεων με βάση τα έτη προϋπηρεσίας**

	Χρόνια προϋπηρεσίας								p
	1-10		11-20		21-30		Άνω των 30		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Αποτελεσματική ηγεσία	3,88	0,56	3,10	0,35	3,63	0,62	3,16	0,39	0,000
Δέσμευση εκπαιδευτικών	3,97	0,37	2,88	0,35	3,65	0,68	3,11	0,41	0,000
Εμπλοκή γονέων	4,33	0,57	2,92	0,38	3,63	0,82	3,11	0,30	0,000
Δέσμευση μαθητών	4,44	0,38	3,05	0,63	3,70	0,77	2,78	0,29	0,000
Αναστοχαστικός διάλογος	4,83	0,28	3,20	1,03	3,75	1,08	3,75	0,74	0,000
Καινοτομία	4,07	0,48	3,37	0,70	3,39	0,75	3,10	1,11	0,140
Συνεργασία εκπαιδευτικών	3,90	0,50	3,11	0,66	3,70	0,76	3,90	0,68	0,000
Ασφάλεια	2,00	0,52	2,86	0,95	2,86	1,30	2,06	1,39	0,000

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

#### 6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μια οντότητα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας που απασχολεί έντονα τη διεθνή ερευνητική κοινότητα αλλά και τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι αυτό είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το θετικό μετασχηματισμό των σχολείων και τη σχολική αλλαγή. Αν και το σχολικό κλίμα έχει διερευνηθεί επαρκώς, μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει σαφής συναίνεση μεταξύ των ερευνητών σχετικά με τους παράγοντες που το διαμορφώνουν, ενώ την ίδια στιγμή εξαιρετικά περιορισμένες είναι οι διαθέσιμες ερευνητικές ενδείξεις στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του σχολικού κλίματος, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, στις ΕΠΑΣ μαθητείας του ΟΑΕΔ. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, αρχικά, διαπιστώθηκε ότι το εργαλείο School Climate Survey των Barnes et al (2017) που αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη μπορεί να αποτυπώσει επαρκώς το σχολικό κλίμα στην επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς βρέθηκε ότι όλες οι επιμέρους διαστάσεις του συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά τόσο μεταξύ τους όσο και με το γενικό μέτρο του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε ότι αυτό συνιστά μια πολυδιάστατη μεταβλητή που εμπεριέχει διάφορες επιμέρους διαστάσεις, όπως έχει προταθεί και από τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία (Bear et al, 2014; Berg et al, 2017; Schweig et al, 2019).

Σε δεύτερο επίπεδο, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα που επικρατεί στους οργανισμούς τους είναι αρκούντως ικανοποιητικό, εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με άλλες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, στις οποίες έχουν αναδειχθεί θετικές απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για το σχολικό κλίμα (Καβούρη, 1998; Ζμπαίνος & Γιαννακούρα, 2010; Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2015; Κούλη & Μπαγάκη, 2019). Αντίστοιχα, μπορεί σαφώς να υποστηριχθεί ότι όλες οι διαστάσεις που μελετήθηκαν, συμπεριλαμβανομένων της σχολικής ηγεσίας, της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών, της εμπλοκής των γονέων, της ασφάλειας, της καινοτομίας και άλλων στοιχείων που συνθέτουν το ακαδημαϊκό κλίμα



(αναστοχαστικός διάλογος, συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών), είναι εξαιρετικά σημαντικές για τη χαρτογράφηση του σχολικού κλίματος, όπως έχει προταθεί και από άλλες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας που έχουν προσεγγίσει το σχολικό κλίμα από την οπτική των εκπαιδευτικών (Johnson et al, 2007; Brand et al, 2008; Mitchell et al, 2010; Conderman et al, 2013; Aldridge & Fraser, 2016; Capp et al, 2020). Μάλιστα, σε παρόμοιες διαπιστώσεις περί της σημαντικότητας αυτών ή συσχετιζόμενων διαστάσεων για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος έχουν καταλήξει και μελέτες που έχουν διενεργηθεί στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Hernandez-Gantes, 1995; Järppinen & Maunonen-Eskelinen, 2012; Park, 2012; Mailool et al, 2020).

Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις που εξετάστηκαν, αρχικά, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας, ιδιαίτερα μάλιστα αναφορικά με την αμοιβαία εμπιστοσύνη στις σχέσεις τους με τους διευθυντές, το ρόλο του σχολικού διευθυντή και τη συνοχή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Πράγματι, η ηγεσία έχει αναδειχθεί σε διάσταση καθοριστικής σημασίας του σχολικού κλίματος, επηρεάζοντας έμμεσα την ποιότητα του μαθησιακού και διδακτικού περιβάλλοντος και διαμορφώνοντας τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη ουσιαστικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Cohen et al, 2009; Thapa et al, 2013; Bellibas & Liu, 2018; Belay et al, 2021). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικού διευθυντή (Tschannen-Moran et al, 2006; Becerra, 2016; Lewno-Dumdie et al, 2020), όπως επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας βρέθηκε ότι συσχετίζεται θετικά με τις υπόλοιπες διαστάσεις του σχολικού κλίματος, όπως η δέσμευση εκπαιδευτικών και μαθητών, η εμπλοκή των γονέων και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, εύρημα που έχει επισημανθεί και από άλλες σχετικές έρευνες (O'Donnell & White, 2005; Hughes & Pickeral, 2013; McCarley et al, 2016; Chen, 2018; Belay et al, 2021).

Αντίστοιχα θετικές βρέθηκαν να είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και αναφορικά με τη δέσμευση, επιρροή και εμπλοκή τους, ιδιαίτερα σχετικά με τις υποδιαστάσεις της συλλογικής ευθύνης, της δέσμευσης στο σχολείο και της εμπιστοσύνης μεταξύ τους, αν και διαπιστώθηκε ότι λιγότερο ευνοϊκές είναι οι αντιλήψεις τους για τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Μάλιστα, η θετική συσχέτιση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών με τις υπόλοιπες διαστάσεις που διερευνήθηκαν επιβεβαιώνουν τη

σημασία της ενεργοποίησης και επιρροής της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στα σχολεία, ιδιαίτερα αναφορικά με τις ακαδημαϊκές συνιστώσες του (Cohen et al, 2009; Thapa et al, 2013; National School Climate Center, 2015). Ωστόσο, οι λιγότερο ευνοϊκές απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν αποτελεί ένα σημείο προσοχής για τυχόν μελλοντικές παρεμβάσεις στο πεδίο του σχολικού κλίματος, δεδομένου ότι τέτοιες ευκαιρίες έχουν αναγνωριστεί ως καθοριστικές για την αναβάθμισή του (Fisher & Fraser, 1991; Choi & Lee, 2020). Το θετικό ακαδημαϊκό κλίμα που επικρατεί στις σχολές της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται και από τη θετική αξιολόγηση των διαστάσεων της συνεργασίας και του αναστοχαστικού διαλόγου από την πλευρά των εκπαιδευτικών, εύρημα που καταδεικνύει ότι οι τελευταίοι λειτουργούν σε ένα περιβάλλον που προσφέρει δυνατότητες ενεργοποίησης Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης, ο ρόλος των οποίων έχει αναγνωριστεί προηγουμένως στην οικοδόμηση ενός θετικού σχολικού κλίματος (Watson, 2014; Brown et al, 2018).

Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο είναι αρκετά θετικές, με εξαίρεση την εμπιστοσύνη που διέπει τις μεταξύ τους σχέσεις, η οποία αξιολογήθηκε κάτω του μετρίου. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται ένα σημείο ενδιαφέροντος που σχετίζεται με τη διάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων με εστίαση στους γονείς, η οποία είναι προδήλως καθοριστική για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, όπως έχει επισημανθεί και από άλλους μελετητές (Sherblom et al, 2006; You et al, 2013; Bunting et al, 2013; DeWitt & Slake, 2014). Πράγματι, προηγούμενες μελέτες έχουν επισημάνει τη σημασία της εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικής κοινότητας και γονέων τόσο για την ποιότητα της εμπλοκής των τελευταίων όσο και για το σχολικό κλίμα συνολικά (Tschannen-Moran et al, 2006; Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2015; Barnes et al, 2017). Παράλληλα, στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι η γονική εμπλοκή, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, συσχετίζεται θετικά με τις υπόλοιπες διαστάσεις του σχολικού κλίματος, εύρημα που συνάδει με αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την άμεση επιρροή αυτής της διάστασης στη διαμόρφωσή του (Woolley & Grogan-Kaylor, 2006; Ferrara, 2009; Robinson & Harris, 2014; Berkowitz et al, 2017; Boonk et al, 2018).

Ακόμη, θετικές αναδείχθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και για τη δέσμευση των μαθητών, καθώς διαπιστώθηκε ότι θεωρούν

αρκετά ικανοποιητικό το βαθμό προσωπικής ευθύνης που αναλαμβάνουν, καθώς και το επίπεδο δέσμευσής τους απέναντι στις μαθησιακές και εν γένει σχολικές υποχρεώσεις τους. Πράγματι, η ενεργός εμπλοκή και δέσμευση των μαθητών στις διαδικασίες της μάθησης και, ευρύτερα, στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας αναδεικνύεται σε κεντρική συνιστώσα του σχολικού κλίματος (Hernandez & Seem, 2004; Bradshaw et al, 2014; Barnes et al, 2017). Η ανάληψη προσωπικής ευθύνης και η εμπλοκή των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες είναι, μάλιστα, ακόμα περισσότερο σημαντική σε ένα περιβάλλον επαγγελματικής εκπαίδευσης, στο οποίο η προοπτική της μετέπειτα εργασιακής ένταξης απαιτεί υψηλά επίπεδα αυτενέργειας (Jäppinen & Maunonen-Eskelinen, 2012; Elffers et al, 2012; Mailool et al, 2020). Αν και οι διαθέσιμες εμπειρικές ενδείξεις στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά περιορισμένες, πολυάριθμες έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε δομές γενικής εκπαίδευσης έχουν επισημάνει τη σημασία της δέσμευσης και εμπλοκής των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Chrietenson et al, 2012; Konold et al, 2018; Lei et al, 2018; Phuntsho & Dendup, 2020), όπως επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης και ειδικότερα από τους ελέγχους συσχετίσεων που ανέδειξαν θετικές σχέσεις μεταξύ αυτής της μεταβλητής και των υπόλοιπων διαστάσεων που εξετάστηκαν.

Επίσης, δύο ακόμη μεταβλητές που διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνουν την ασφάλεια και την καινοτομία, για τις οποίες διαπιστώθηκαν σχετικά αντικρουόμενες απόψεις. Συγκεκριμένα, αν και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το στοιχείο της καινοτομίας εντάσσεται επαρκώς στο μαθησιακό και διδακτικό περιβάλλον των σχολείων τους, από την άλλη πλευρά, το κλίμα ασφάλειας είναι αρκούντως το επιθυμητό. Αρκετές έρευνες που έχουν υλοποιηθεί για το σχολικό κλίμα έχουν επιβεβαιώσει τη σημασία της καινοτομίας για το θετικό μετασχηματισμό των σχολείων (Fidan & Oztürk, 2015; Barnes et al, 2017), ωστόσο, το σύνολο των μελετών συνηγορούν στο ότι η ασφάλεια συνιστά θεμελιώδη μεταβλητή του σχολικού κλίματος, δεδομένου ότι το σχολείο πρωταρχικά θα πρέπει να αποτελεί έναν ασφαλή χώρο στον οποίο τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά, και την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιτελέσουν ελεύθερα και χωρίς κινδύνους το έργο τους (Thapa et al, 2013; National School Climate Center, 2015; Cornell et al, 2016; Kwong & Davis, 2017). Τέλος, ένα εύρημα της παρούσας μελέτης που χρήζει αναφοράς είναι ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα

διαφοροποιούνται βάσει της ηλικίας, του εκπαιδευτικού επιπέδου και των ετών προϋπηρεσίας, με αυτούς που εργάζονται για λιγότερα χρόνια και έχουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο το αξιολογούν θετικότερα. Ανάλογα ευρήματα περί διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα σύμφωνα με τη διδακτική εμπειρία και προϋπηρεσία έχουν καταγραφεί και σε μελέτη του Pashiardis (2000).

## **6.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ**

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να χαρτογραφήσει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ, συμβάλλοντας στη σχετική έρευνα περί σχολικού κλίματος στις δομές της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δεδομένης και της έλλειψης αντίστοιχων ερευνητικών δεδομένων. Ένα βασικό συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι το σχολικό κλίμα είναι μια εξαιρετικά πολυδιάστατη οντότητα που εμπρικλείει πλήθος αλληλοσχετιζόμενων και αλληλεπιδρώντων παραγόντων, ανεξαρτήτως του τύπου του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιπλέον, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η αποτύπωση του σχολικού κλίματος στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να υιοθετεί μια οπτική «ομάδων ενδιαφέροντος», υπό την έννοια ότι θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την επιρροή όλων των εμπλεκόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων της σχολικής ηγεσίας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων.

Ως εκ τούτου, διαστάσεις που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα του σχολικού διευθυντή, στο ακαδημαϊκό κλίμα, στις συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας, στη γονική εμπλοκή, στην αντιληπτή ασφάλεια, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη δέσμευση των εκπαιδευτικών, αποτελούν κρίσιμης σημασίας μεταβλητές για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος σε ένα περιβάλλον επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, μπορεί παράλληλα να υποστηριχθεί, ελλείψει μάλιστα ενός σταθμισμένο εργαλείου ειδικού για την επαγγελματική εκπαίδευση, ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος μπορεί να εμπρικλείει και άλλες μεταβλητές, όπως είναι η αντιληπτή σύνδεση του προγράμματος σπουδών με την αγορά εργασίας, οι συνθήκες που διέπουν την ίδια τη μαθητεία, η ευθυγράμμιση μεταξύ των στόχων της θεωρητικής κατάρτισης και της πρακτικής άσκησης, και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, από την παρούσα έρευνα μπορεί να συμπερασθεί ότι το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ είναι αρκετά θετικό. Αν και μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση του σχολικού κλίματος στις εν λόγω δομές θα έπρεπε να λάβει υπόψη και την οπτική και άλλων ομάδων ενδιαφέροντος μέσω της εξέτασης των σχετικών αντιλήψεών τους, όπως οι μαθητές, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συνηγορούν στο ότι το αυτό είναι αρκετά θετικό, δεδομένων των βαθμολογήσεων των αντίστοιχων παραγόντων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, υπάρχουν τρία σημεία που επιδέχονται σημαντικών βελτιώσεων. Πρώτον, οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται ότι δεν είναι επαρκείς, με αποτέλεσμα η αποτελεσματικότητα του ακαδημαϊκού κλίματος και ιδιαίτερα η δέσμευση των εκπαιδευτικών να παρεμποδίζονται, σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες που αφορούν την ποιότητα των μαθησιακών και διδακτικών συνθηκών.

Δεύτερον, το έλλειμμα εμπιστοσύνης που χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων συνιστά ένα επιπλέον σημείο ενδιαφέροντος, επηρεάζοντας αρνητικά τα αποτελέσματα της συνεργασίας μεταξύ αυτών των δύο ομάδων και την ποιότητα των αντίστοιχων διαπροσωπικών σχέσεων. Δεδομένου ότι η γονική εμπλοκή αποτελεί ζωτικό παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος, ιδιαίτερη μέριμνα θα πρέπει να δοθεί στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με αυτήν την εξωτερική ομάδα ενδιαφέροντος. Τέλος, οι μη ικανοποιητικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για την ασφάλεια των σχολείων αναδεικνύουν ομοίως ένα αντίστοιχο έλλειμμα, υποδηλώνοντας πιθανόν την ύπαρξη φαινομένων σχολικής επιθετικότητας που διακυβεύουν τόσο την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών όσο και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιτελούν το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο.

Από τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος είναι απαραίτητα στοιχεία για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στις εν λόγω επαγγελματικές δομές. Μάλιστα, οι παρεμβάσεις αυτές θα πρέπει να εστιάζουν κυρίως σε διαστάσεις του σχολικού κλίματος που δεν κρίνονται ως ικανοποιητικές από τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι οι δυνατότητες επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης, η ασφάλεια και οι σχέσεις με τους γονείς. Τέτοια προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης μπορούν να υλοποιηθούν τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και, ευρύτερα, με τη συμπερίληψη όλων των ΕΠΑΣ

Μαθητείας του ΟΑΕΔ ή άλλων δομών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Βέβαια, για να είναι αυτό εφικτό, θα πρέπει πρώτα να πραγματοποιηθεί μια συστηματική αξιολόγηση των διάφορων διαστάσεων του σχολικού κλίματος, λαμβάνοντας υπόψη τις αντιλήψεις και άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, με σημαντικότερα εξ αυτών τους ίδιους τους μαθητές. Επιπλέον, μια τέτοια ολιστική αξιολόγηση θα μπορούσε να λάβει χώρα και με τη συνδρομή εξωτερικών σχολικών συμβούλων, οι οποίοι με την αξιοποίηση της μεθόδου της παρατήρησης θα μπορούσαν να παρέχουν πολύτιμη πληροφόρηση σε αυτό το πεδίο στο πλαίσιο μιας συνεργατικής προσπάθειας βελτίωσης του σχολικού κλίματος.

### **6.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης θα πρέπει να ερμηνεύονται με τη δέουσα προσοχή και χωρίς να γενικεύονται σε όλο το φάσμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δεδομένων των περιορισμών που τη διέπουν. Βασικό περιορισμό της έρευνας αποτελεί το δείγμα, το οποίο προήλθε μόνο από μια γεωγραφική περιοχή της χώρας και δύο ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ. Επίσης, η παρούσα μελέτη περιορίζεται από το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένα σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης του σχολικού κλίματος αποκλειστικά για τις δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται υπόψη επιμέρους διαστάσεις που είναι ειδικές για ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επιπλέον, περιορισμό της έρευνας αποτελεί και το γεγονός της έλλειψης επαρκών ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με το σχολικό κλίμα στην επαγγελματική εκπαίδευση, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα. Τέλος, η παρούσα έρευνα περιορίζεται και από το ότι δεν επιχειρήθηκε να εξεταστούν τυχόν επιπτώσεις του σχολικού κλίματος σε διάφορες μεταβλητές, όπως οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εστιάζει στην ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης του σχολικού κλίματος που είναι ειδικά για τις συνθήκες και δομές της επαγγελματικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνοντας και άλλες σχετικές μεταβλητές, όπως τα χαρακτηριστικά της μαθητείας και η ευθυγράμμιση των προσφερόμενων ειδικοτήτων ή των προγραμμάτων σπουδών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Επίσης, αντικείμενο της μελλοντικής έρευνας αποτελεί και η χαρτογράφηση του σχολικού κλίματος σε όλο το φάσμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, χρησιμοποιώντας μεγαλύτερα δείγματα

εκπαιδευτικών αλλά και αξιοποιώντας την οπτική άλλων ομάδων ενδιαφέροντος, όπως οι γονείς και οι μαθητές. Τέλος, ερευνητικό ενδιαφέρον εντοπίζεται και σε ότι αφορά τον μακροχρόνιο αντίκτυπο του σχολικού κλίματος στις επιδόσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, ιδιαίτερα αναφορικά με την ικανότητα των τελευταίων να εντάσσονται ομαλά στην αγορά εργασίας μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Akiba, M., LeTendre, G. K., & Scribner, J. P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369–387.

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307.

Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88(2), 121-145.

Androutsou, D., & Anastasiou, A. (2014). The relationship between school climate and student performance in the classroom: An empirical study concerning the factors that modulate the school climate in primary education in Greece. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(1), 253-269.

Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate: A case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2(1), 501-520.

Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernández, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182.

Barakat, M., Reames, E., & Kensler, L. A. (2019). Leadership preparation programs: Preparing culturally competent educational leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 14(3), 212-235.

Barnes, J., Whitehurst, H., Fellows, B., & Grief, J. (2017). *School Climate Survey Development*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium.

Bayrak, C., Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2014). The relationship between school principals' power sources and school climate. *The Anthropologist*, 17(1), 81-91.

Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174.



Bear, G. G., Yang, C., & Pasipanodya, E. (2015). Assessing school climate: Validation of a brief measure of the perceptions of parents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(2), 115-129.

Bear, G. G., Yang, C., Chen, D., He, X., Xie, J. S., & Huang, X. (2018). Differences in school climate and student engagement in China and the United States. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 323-339.

Becerra, S. (2016). School climate of educational institutions: Design and validation of a diagnostic scale. *International Education Studies*, 9(5), 96–107.

Belay, S., Melese, S., & Seifu, A. (2021). Primary School Climate measurement: Examining factorial validity and reliability from teachers' perspective. *Cogent Education*, 8(1), 1929039.

Bell, C. A., Gitomer, D. H., McCaffrey, D. F., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Qi, Y. (2012). An argument approach to observation protocol validity. *Educational Assessment*, 17(2-3), 62-87.

Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226-244.

Berg, J., Osher, D., Moroney, D., & Yoder, N. (2017). *The Intersection of School Climate and Social and Emotional Development*. Washington, DC: American Institute for Research.

Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., DePedro, K. T., Weiss, E. L., & Benbenishty, R. (2021). Parental involvement and perceptions of school climate in California. *Urban Education*, 56(3), 393-423.

Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty, R., Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtat, N., & Astor, R. A. (2015). Compensating, mediating, and moderating effects of school climate on academic achievement gaps in Israel. *Teachers College Record*, 117(7), 1-34.

Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R. A., Pitner, A., & Benbenishty, R. (2017). School Climate. In *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1-28). Oxford: Oxford University Press.

- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425–469.
- Bevans, K., Bradshaw, C., Miech, R., & Leaf, P. (2007). Staff-and school-Level predictors of school organizational health: A multilevel analysis. *Journal of School Health, 77*(6), 294-302.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*(1), 10-30.
- Booren, L. M., Handy, D. J., & Power, T. G. (2011). Examining perceptions of school safety strategies, school climate, and violence. *Youth Violence and Juvenile Justice, 9*(2), 171-187.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health, 84*(9), 593-604.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large-scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology, 46*(2), 507–535.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 570-578.
- Brown, B. D., Horn, R. S., & King, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership, 5*(1), 53-59.
- Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist, 54*(4), 322-330.

Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

Bunting, H., Drew, H., Lasseigne, A., & Anderson-Butcher, D. (2013). Enhancing parental involvement and family resources. In C. Franklin, M. B. Harris, & P. Allen-Meares (Eds.), *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals* (pp. 633–645). New York: Oxford University Press.

Capp, G., Astor, R. A., & Gilreath, T. D. (2020). Advancing a conceptual and empirical model of school climate for school staff in California. *Journal of School Violence*, 19(2), 107-121.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(1), 252-261.

Cavrini, G., Chianese, G., Bocch, B., & Dozza, L. (2015). School climate: Parents', students' and teachers' perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2044-2048.

Chen, S. (2018). Influence of functional and relational perspectives of distributed leadership on instructional change and school climate. *The Elementary School Journal*, 119(2), 298-326.

Choi, S., & Lee, S. W. (2020). Enhancing Teacher Self-Efficacy in Multicultural Classrooms and School Climate: The Role of Professional Development in Multicultural Education in the United States and South Korea. *AERA Open*, 6(4), 2332858420973574.

Chrietenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.

Clifford, M., Menon, R., Gangi, T., Condon, C., & Hornung, K. (2012). *Measuring school climate for gauging principal performance. A review of the validity and reliability of publicly accessible measures*. Washington DC: American Institutes for Research.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., & Mood, A. M. (1966). *Equality of Educational Opportunity (Summary Report)*. Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of Education*, 55(2), 65-76.

Conderman, G., Walker, D. A., Neto, J. R., & Kackar-Cam, H. (2013). Student and teacher perceptions of middle school climate. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(5), 184-189.

Cornell, D., Huang, F., Konold, T., Shukla, K., Malone, M., Datta, P., Jia, Y., Stohlman, S., Burnette, A., & Meyer, J. P. (2016). *Development of a standard model for school climate and safety assessment: Final report*. Charlottesville, VA: University of Virginia.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L., & Zullig, K. J. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *Journal of School Health*, 89(3), 173-180.

Dary, T., & Pickeral, T. (2013). *School climate: Practices for implementation and sustainability. A school climate practice brief*. New York: National School Climate Center.

De Pedro, K., Astor, R. A., Gilreath, T., Benbenishty, R., & Berkowitz, R. (2015). School Climate, Deployment, and Mental Health Among Students in Military-Connected Schools. *Youth & Society*, 13(2), 1-23.

- Debnam, K. J., Edwards, K., & Cornell, D. (2021). Improving the school environment: School staff perceptions of school climate data and reporting practices. *Journal of Community Psychology*, 49(6), 1965-1982.
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to Lead: A National Principal Survey on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools*. Washington, D.C.: Civic Enterprises and Hart Research Associates.
- DeWitt, P., & Slade, S. (2014). *School climate change: How do I build a positive environment for learning?* New York: ASCD Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242-250.
- Ferrara, M. M. (2009). Broadening the Myopic Vision of Parent Involvement. *School Community Journal*, 19(2), 123-142.
- Fidan, T., & Oztürk, I. (2015). The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 905-914.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 17-32.
- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14-31.
- Gehlbach, H., Robinson, C. D., Finefter-Rosenbluh, I., Benshoof, C., & Schneider, J. (2018). Questionnaires as interventions: can taking a survey increase teachers' openness to student feedback surveys?. *Educational Psychology*, 38(3), 350-367.

- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215.
- Good, T. L., & Lavigne, A. L. (2017). *Looking in classrooms*. London: Routledge.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal*, 101(1), 35-61.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hamit, O. Z. E. N. (2018). A qualitative study of school climate according to teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 81-98.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Communities in Schools, Inc.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(2), 949-967.
- Hatzichristou, C., Lianos, P., & Lampropoulou, A. (2017). Cultural construction of promoting resilience and positive school climate during economic crisis in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(3), 192-206.
- Hernandez, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Hernandez-Gantes, V. M. (1995). School climate in emerging career-oriented programs: Students' perspectives. *Journal of Vocational Education Research*, 20(2), 5-24.

- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hirsch, E., & Emerick, S. (2006). *Teaching and Learning Conditions Are Critical to the Success of Students and the Retention of Teachers: Final Report on the 2006 Teaching and Learning Conditions Survey to the Clark County School District and Clark County Education Association*. Carrboro, N.C.: Center for Teaching Quality.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hughes, W. H., & Pickeral, T. (2013). School climate and shared leadership. In T. Dary & T. Pickeral (Eds.), *School climate practices for implementation and sustainability: A school climate practice brief* (pp. 1–4). New York, NY: National School Climate Center.
- Jäppinen, A. K., & Maunonen-Eskelinen, I. (2012). Organisational transition challenges in the Finnish vocational education—perspective of distributed pedagogical leadership. *Educational Studies*, 38(1), 39-50.
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 833-844.

- Kapari, K. D. (2019). Bullying in Greek middle school: the role of eight dimensions of school climate in bullying perpetration and exposure to victimization. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 3(1), 64-89.
- Katsantonis, I. G. (2020). Investigation of the impact of school climate and teachers' self-efficacy on job satisfaction: A cross-cultural approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 119-133.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education – Indianapolis Then Chula Vista*, 126(1), 17-29.
- Khan, N. (2019). The Impact of Organizational Climate on Teachers Commitment. *Journal of Education and Educational Development*, 6(2), 327-342.
- Klieger, A. (2016). Principals and teachers: Different perceptions of large-scale assessment. *International Journal of Educational Research*, 75(2), 134-145.
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, academic achievement: A latent variables, multilevel multi-informant examination. *AERA Open*, 4(4), 1-17.
- Kraft, M. A., & Marinell, W. H. (2016). *Schools as organizations: Examining school climate, teacher turnover and student achievement in NYC*. New York: The Research Alliance for New York City Schools.
- Kunnari, I., & Ilomäki, L. (2016). Reframing teachers' work for educational innovation. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 167-178.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231-251.
- Kwong, D., & Davis, J. R. (2017). School climate for academic success: A multilevel analysis of school climate and student outcomes. *Journal of Research in Education*, 25(2), 68-81.
- Lazaridou, A., & Kassida, A. G. (2015). Involving parents in secondary schools: Principals' perspectives in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 98-114.



- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(3), 517-528.
- Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B., & Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: a dimensional review. *School Mental Health*, 12(1), 1-21.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Lundberg, E., & Abdelzadeh, A. (2019). The role of school climate in explaining changes in social trust over time. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 712-724.
- Ma, X., & Klinger, D.A. (2000). Hierarchical linear modelling of student and school effects on academic achievement. *Canadian Journal of Education*, 25(1), 41-55.
- Mailool, J., Kartowagiran, B., Retnowati, T. H., Wening, S., & Putranta, H. (2020). The Effects of Principal's Decision-Making, Organizational Commitment and School Climate on Teacher Performance in Vocational High School Based on Teacher Perceptions. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1675-1687.
- Marachi, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2013). Effective approaches for violence, bullying and conflict resolution, sexual assault, and gangs. In C. Franklin, M. B. Harris, & P. Allen-Meares (Eds.), *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals* (pp. 453–472). New York: Oxford University Press.
- Mayer, D. P. (1999). Measuring instructional practice: Can policymakers trust survey data?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(1), 29-45.
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342.

- McCray, C. R., Alston, J. A., & Beachum, F. D. (2006). Principals' perceptions of multicultural education and school climate. *Multicultural Learning and Teaching*, 1(1), 1-23.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67(2), 1-10.
- Meyer, J. P., Cash, A. H., & Mashburn, H. (2011). Occasions and the Reliability of Classroom Observations: Alternative Conceptualizations and Methods of Analysis. *Educational Assessment*, 16(4), 227–243.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279.
- Munir, H. (2021). Relationship between School Climate with Teachers' Motivation and Self Esteem at Elementary Level. *Psychology and Education Journal*, 58(2), 11654-11664.
- Nathanson, L., McCormick, M., & Kemple, J. K. (2013). *Strengthening Assessments of School Climate: Lessons from the NYC School Survey*. New York: Research Alliance for New York City Schools.
- National School Climate Center (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. New York: National School Climate Center.
- National School Climate Center (2015). *The Comprehensive School Climate Inventory: Measuring the Climate for Learning*. New York: National School Climate Center.
- O'Brennan, L., & Bradshaw, C. (2013). *Importance of School Climate*. Washington, D.C.: National Education Association.
- O'Donnell, R. J. & White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56–71.
- O'Malley, M., Katz, K., Renshaw, T. L., & Furlong, M. J. (2012). Gauging the system: Trends in school climate measurement and intervention. In S. R. Jimerson, A. B.

Nickerson, M. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (2d ed., pp. 317–329). New York: Routledge.

Oder, T., & Eisenschmidt, E. (2018). Teachers' perceptions of school climate as an indicator of their beliefs of effective teaching. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 3-20.

Opdenakker, M. C. & Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407–432.

Park, J. H. (2012). The effects of principal's leadership style on support for innovation: evidence from Korean vocational high school change. *Asia Pacific Education Review*, 13(1), 89-102.

Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237.

Phuntsho, U., & Dendup, R. (2020). The relationship between school climate, student engagement and academic achievement in higher secondary school. *Bhutan Journal of Research and Development*, 9(2), 98-131.

Pyper, J. R., Freiberg, H. J., Ginsburg, M., & Spuck, D. W. (1987). Instrument to measure school climate. School Climate, Bloomington Center on Evaluation. *Phi Delta Kappa*, 87–96.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-713.

Roach, A. T., & Kratochwill, T. R. (2004). Evaluating school climate and school culture. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 10-17.

Robinson, K., & Harris, A. L. (2014). *The broken compass: Parental involvement with children's education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 635–674.

Rowe, H. L., & Trickett, E. J. (2018). Student diversity representation and reporting in universal school-based social and emotional learning programs: Implications for generalizability. *Educational Psychology Review*, 30(2), 559-583.

Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & Adelson, J. L. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35-60.

Rumberger, R. A., & Rotermund, S. (2011). The relationship between engagement and high school dropout. In A. L. Christenson (Ed.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 23-42). New York: Springer.

Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919-936.

Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological assessment*, 26(1), 314.

Schweig, J. D., Hamilton, L. S., & Baker, G. (2019). *School and classroom climate measures: Considerations for use by state and local education leaders*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Sherblom, S. A., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1 & 2), 19-31.

Shindler, J., Jones, A., Williams, A. D., Taylor, C., & Cardenas, H. (2016). The School Climate-Student Achievement Connection: If We Want Achievement Gains, We Need to Begin by Improving the Climate. *Journal of School Administration Research and Development*, 1(1), 9-16.

Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126.

Sink, C. A., & Spencer, L. R. (2007). Teacher version of the My Class Inventory-Short Form: An accountability tool for elementary school counselors. *Professional School Counseling*, 11(2), 129-139.

- Smith, E. (2019). Apprenticeships and ‘future work’: are we ready?. *International Journal of Training and Development*, 23(1), 69-88.
- Stamatis, P. J., & Chatzinikolaou, A. M. (2020). Practices of Greek school principals for improving school climate as communication strategy. *European Journal of Human Resource Management Studies*, 4(2), 93-106.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2012). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York: Guilford Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D’Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & Dipaola, M. (2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16(4), 386-415.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students’ perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213.
- Williams, H. S. (2009). Leadership Capacity-A Key to Sustaining Lasting Improvement. *Education*, 130(1), 30-41.
- Wilson, N., & McClean, S. (1994). *Questionnaire design: A practical introduction*. Coleraine: University of Ulster.

Woolley, M. E., & Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family Relations*, 55(1), 93-104.

Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54-69.

You, S., O'Malley, M. D., & Furlong, M. J. (2014). Preliminary development of the brief-California school climate survey: Dimensionality and measurement invariance across teachers and administrators. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 153-173.

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), 139-152.

#### Ελληνική βιβλιογραφία

Βάσιου, Α., Ιορδανίδης, Γ., & Νέστορα, Ι. (2017). Σχολικό κλίμα, συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 63-71.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-199.

Κοκκινέλη, Κ. (2019). Το σχολικό κλίμα και η αξιολόγησή του: αντιλήψεις, ενδιαφέροντα και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 7(1), 102-120.

Κολυμπάρη, Τ., & Χατζηκωσταντής, Χ. (2015). Σχέσεις και κλίμα στη σχολική μονάδα: Εμπειρική διερεύνηση των αντιλήψεων ανά σχολική βαθμίδα. *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων – Β' Τόμος*, 106-115.

Κούλης, Α., & Μπαγάκης, Γ. (2019). Σχολικό κλίμα και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στα πρότυπα του TALIS 2013. *Πρακτικά του 6ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*, Αθήνα, 11 & 12 Μαΐου 2019, 1-11.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ράφτη, Ε. (2019). *Σχολικό κλίμα: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχολεία δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Διϊδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση».

Σμπαίνος, Δ., & Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 43-60.

Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΣΤ,(64), 117-140.

Τικταπανίδης, Δ. (2017). *Διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση Δυτικής Μακεδονίας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία».

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο έρευνας

<b>Ηγεσία</b>					
<b>Ο διευθυντής του σχολείου:</b>	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Καθιστά σαφείς του παιδαγωγικούς στόχους στους εκπαιδευτικούς					
Επικοινωνεί ένα ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο					
Αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών					
Προσδιορίζει υψηλούς στόχους μάθησης για τους μαθητές					
Παρακολουθεί προσεκτικά την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών					
Γνωρίζει τι γίνεται στην τάξη μου					
<b>Συνοχή εκπαιδευτικού προγράμματος</b>					
<b>Παρακαλώ, δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:</b>	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σε αυτό το σχολείο, όταν ξεκινήσουμε ένα πρόγραμμα το παρακολουθούμε ώστε να βεβαιωθούμε ότι λειτουργεί					
Το πρόγραμμα σπουδών, η διδασκαλία και το διδακτικό υλικό συντονίζονται αποτελεσματικά μεταξύ διαφορετικών επιπέδων					
Υπάρχει συνέπεια στο πρόγραμμα σπουδών, στη διδασκαλία και στο διδακτικό υλικό μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης					
<b>Επιρροή εκπαιδευτικών</b>					



<b>Παρακαλώ, δηλώστε σε ποιο βαθμό εμπλέκεστε στα παρακάτω:</b>	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Καθορισμός διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη					
Ανάπτυξη προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας					
Προσδιορισμός περιεχομένου προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης					
Καθορισμός προτύπων συμπεριφοράς μαθητών					
<b>Εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών-διευθυντή</b>					
<b>Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:</b>	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σε αυτό το σχολείο, ο διευθυντής έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών					
Εμπιστεύομαι τον διευθυντή του σχολείου					
Με τον διευθυντή συζητάμε για τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς μας					
Ο διευθυντής του σχολείου ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					
Ο διευθυντής διοικεί αποτελεσματικά το σχολείο					
Αισθάνομαι ότι ο διευθυντής με σέβεται					
<b>Συλλογική ευθύνη</b>					
<b>Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου:</b>	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Βοηθούν στη διατήρηση της πειθαρχίας σε όλο το σχολείο και όχι μόνο στην τάξη τους					
Αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη βελτίωση του σχολείου					
Αισθάνονται υπεύθυνοι στο να βοηθούν ο ένας τον άλλον					
Αισθάνονται υπεύθυνοι για τη μάθηση των μαθητών					
Αισθάνονται υπεύθυνοι όταν οι μαθητές του σχολείου αποτυγχάνουν					

<b>Σχολική δέσμευση</b>					
<b>Παρακαλώ, δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:</b>	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Συνήθως ανυπομονώ να έρθω για δουλειά στο σχολείο					
Αισθάνομαι «πιστός» στο σχολείο					
Θα πρότεινα αυτό το σχολείο σε γονείς που αναζητούν μια ευκαιρία για το παιδί τους					
<b>Επαγγελματική ανάπτυξη</b>					
<b>Η πορεία της επαγγελματικής μου ανάπτυξης τον τελευταίο χρόνο:</b>	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ήταν εστιασμένη και με μακροπρόθεσμο προσανατολισμό					
Ήταν σχετική με το πλάνο βελτίωσης του σχολείου					
Μου παρείχε ευκαιρίες να εργαστώ εποικοδομητικά με τους συναδέλφους μου					
<b>Εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών</b>					
<b>Παρακαλώ, δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:</b>	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον					
Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ μας συζητάμε για τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς μας					
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σέβονται τους συναδέλφους που έχουν εμπειρογνωμοσύνη σε ένα ζήτημα					
Αισθάνομαι ότι οι άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου με σέβονται					
<b>Εμπλοκή γονέων στο σχολείο</b>					

<b>Παρακαλώ, δηλώστε το βαθμό στον οποίο οι γονείς των μαθητών του σχολείου:</b>	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πέρα πολύ
Συμμετέχουν στις ενημερώσεις γονέων					
Δαπανούν προσωπικό χρόνο εθελοντικά για να στηρίξουν το σχολείο					
Επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την απόδοση των παιδιών τους					
Υποστηρίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών					
<b>Επικοινωνία με τους γονείς</b>					
<b>Παρακαλώ, δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:</b>	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ο διευθυντής του σχολείου ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών τους					
Στο σχολείο αυτό, ενθαρρύνουμε την παροχή ανατροφοδότησης από τους γονείς των μαθητών					
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προσπαθούν πραγματικά να καταλάβουν τα προβλήματα και τις ανησυχίες των γονέων					
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται στενά με τους γονείς των μαθητών τους για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους					
Το σχολείο επικοινωνεί συχνά με τους γονείς για να υποστηρίξει τη μάθηση των μαθητών					
<b>Εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων</b>					
<b>Παρακαλώ, δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:</b>	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Στο σχολείο αυτό, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αισθάνονται «συνέταιροι» της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών					
Οι εργαζόμενοι του σχολείου εργάζονται σκληρά για να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς					

Αισθάνομαι ότι οι γονείς των μαθητών μου με σέβονται					
<b>Δέσμευση – εμπλοκή μαθητών</b>					
<b>Παρακαλώ, δηλώστε το βαθμό στον οποίο οι μαθητές:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
Σέβονται ο ένας τον άλλον					
Αναπτύσσουν συλλογικά ιδέες					
Παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς					
Συμμετέχουν ενεργά στο διάλογο στην τάξη					
<b>Ευθύνη μαθητών</b>					
<b>Παρακαλώ, δηλώστε σε ποιο βαθμό οι μαθητές του σχολείου:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
Έρχονται στην τάξη στην ώρα τους					
Παρακολουθούν τα μαθήματα					
Έρχονται στο μάθημα προετοιμασμένοι					
Προσέχουν στην τάξη					
Συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης					
<b>Αναστοχαστικός διάλογος</b>					
<b>Παρακαλώ, δηλώστε σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αλληλεπιδρούν και συζητούν:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
Για ζητήματα που αφορούν τη μάθηση των μαθητών					
Για το πρόγραμμα σπουδών					
Για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη					
<b>Καινοτομία</b>					
<b>Παρακαλώ, δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>
Στο σχολείο αυτό, όλοι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύσσονται συνεχώς					

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μαθαίνουν και αναπτύσσουν συνεχώς καινούριες ιδέες					
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προσπαθούν να βελτιώνουν συνεχώς τη διδασκαλία τους					
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι πρόθυμοι να αναλαμβάνουν κινδύνους για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους					
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι πρόθυμοι να εφαρμόζουν καινούριες ιδέες					
<b>Συνεργασία εκπαιδευτικών</b>					
<b>Παρακαλώ, δηλώστε σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του σχολείου:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
Παρατηρούν τη διδασκαλία άλλων εκπαιδευτικών και παρέχουν ανατροφοδότηση					
Παίρνουν ιδέες από τη διδασκαλία άλλων εκπαιδευτικών					
Συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν από κοινού εκπαιδευτικό υλικό ή δραστηριότητες					
Συνεργάζονται μεταξύ τους σε ζητήματα διδακτικών στρατηγικών					
Αξιολογούν από κοινού μαθητές για να λάβουν σχετικές αποφάσεις					
<b>Ασφάλεια</b>					
<b>Παρακαλώ, δηλώστε σε ποιο βαθμό αποτελούν τα παρακάτω πρόβλημα για το σχολείο:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
Περιστατικά απειλών έναντι των εκπαιδευτικών					
Διαταραχές στις τάξεις και στους χώρους του σχολείου					
Συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών					
Σχολικός εκφοβισμός					
<b>Δημογραφικά χαρακτηριστικά</b>					
<b>Φύλο</b>	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα				
<b>Ηλικία</b>	<input type="checkbox"/> 20-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> 51-60				

	<input type="checkbox"/> άνω των 60
<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο</b>	<input type="checkbox"/> Απόφοιτος ΑΕΙ <input type="checkbox"/> Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου <input type="checkbox"/> Κάτοχος διδακτορικού τίτλου
<b>Χρόνια προϋπηρεσίας</b>	<input type="checkbox"/> 1-10 <input type="checkbox"/> 11-20 <input type="checkbox"/> 21-30 <input type="checkbox"/> άνω των 30
<b>Θέση εργασίας</b>	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός <input type="checkbox"/> Διευθυντής