

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε για τη χορήγηση  
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών

από τον

**Δημήτριο Πρίντζιο**

**A.M. 4262018026**

**ΘΕΜΑ: «Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος»**  
**«Staff development as a factor in improving the school climate»**

#### ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κοντάκος Αναστάσιος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Ανδρεαδάκης Νικόλαος	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Σταμάτης Παναγιώτης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

**Ρόδος, 2020**

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέως.

## Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες τα αποτελέσματα ερευνών τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο έχουν καταδείξει ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες, για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου. Το γεγονός ότι στο σύγχρονο σχολείο αναζητούνται τρόποι βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς του, αλλά και η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού, αποτέλεσαν έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση της σχέσης μεταξύ της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού και του σχολικού κλίματος.

Η εργασία αποτελείται από 6 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το σχολικό κλίμα. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται στοιχεία για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται σε θεωρητικό επίπεδο η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια, θα γίνει η περιγραφή των μεθόδων συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων για την εμπειρική διερεύνηση της ανάπτυξης προσωπικού και διαμόρφωση σχολικού κλίματος και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας (κεφάλαια 4 και 5). Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας (κεφάλαιο 6) πραγματοποιείται παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας μαζί με την κριτή επισκόπηση προηγούμενων παρόμοιων ερευνών.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Περιεχόμενα .....	4
Εισαγωγή.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	8
ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ .....	8
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Σχολικό Κλίμα».....	8
1.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή.....	11
1.3. Μοντέλα σχολικού κλίματος.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	19
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	19
2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας «ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού».....	19
2.2. Παράγοντες που συσχετίζονται με την ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού.....	21
2.3 Σχολική Ανάπτυξη και Συστημική Θεωρία .....	23
2.4. Τα οφέλη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	30
ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ 3.1 Σχολικό κλίμα, συμπεριφορά και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικού.....	30
3.2 Σχολικό κλίμα και εργασιακή παρακίνηση .....	30
3.3 Σχολικό κλίμα και εργασιακό πνεύμα εκπαιδευτικών.....	31
3.4 Σχολικό κλίμα και δημιουργικότητα εκπαιδευτικού .....	31
3.5 Σχολικό κλίμα και απόδοση εκπαιδευτικών.....	32
3.6 Συσχέτιση σχολικού κλίματος και ανάπτυξης εκπαιδευτικού προσωπικού .....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	36
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	36
4.1. Ερευνητικό σχέδιο.....	36
4.2. Δείγμα.....	38
4.3. Ερευνητικό εργαλείο .....	40
4.4. Μέθοδοι.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	44
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	44
5.1 Περιγραφική στατιστική .....	44

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

5.1.1 Επαγγελματική Ικανοποίηση.....	44
5.1.2 Αυτοαποτελεσματικότητα .....	46
5.1.3. Σχολικό κλίμα.....	49
5.1.4 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα .....	50
5.2 Επαγωγική στατιστική.....	51
5.2.1 Εξέταση μέσων τιμών .....	52
5.2.2 Εξέταση συσχετίσεων .....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	55
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	55
6.1 Συζήτηση.....	55
6.2. Συμπεράσματα.....	60
6.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	68
Ερωτηματολόγιο .....	68
Αποτελέσματα.....	76
Ερωτηματολόγιο σχολικού κλίματος .....	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	82

## Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό, με στοιχεία τα οποία τον διαφοροποιούν από οποιονδήποτε άλλο, καθώς η δομή και η λειτουργία του είναι άμεσα συνδεδεμένες με την παιδαγωγική πράξη (Κωνσταντίνου, 1994: 27). Με άλλα λόγια, πρόκειται για τον πιο σπουδαίο οργανισμό παροχής μάθησης και αγωγής, ο οποίος λειτουργεί στο σύνολο των πολιτισμένων κοινωνιών (Ξωχέλλης, 1997: 32). Το σχολείο, ως ένα ολόκληρο σύστημα με στόχο την παροχή γνώσεων και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, περιλαμβάνει υποσυστήματα. Τα υποσυστήματα αυτά περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την σχολική τάξη και το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και παρουσιάζουν αλληλεξάρτηση με τον στόχο του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται (Σαϊτίης, 2008: 106).

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μια έννοια που ορίζεται δύσκολα. Οι εμπειρικές μελέτες για τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος χρονολογούνται ήδη από το 1950. Ωστόσο, οι μελέτες αυτές βρίσκονται στο προσκήνιο ακόμη και σήμερα, καθώς το σχολικό κλίμα αποτελεί μια διαχρονική και σύγχρονη έννοια που εμπλέκεται στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Cohen et al., 2009). Σύμφωνα με τους Steinke et al. (2015), το κλίμα καταδεικνύει τις αντιλήψεις των εργαζομένων αναφορικά με τη δράση της διοίκησης. Ιδιαίτερα για το σχολικό κλίμα, ως έννοια, περιλαμβάνει το σύνολο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα μεταξύ μαθητών και διδακτικού προσωπικού, τις συλλογικές αντιλήψεις, τις στάσεις, τις αξίες και την γενικότερη κουλτούρα του σχολείου (Koth et al., 2008).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί το σύνολο των διαδικασιών που βελτιώνουν την επαγγελματική του ικανότητα και την αποτελεσματικότητά του (Garet et al., 2001). Έκανε την εμφάνισή της περί το 1980, όταν προτάθηκε ως ένας εναλλακτικός τρόπος βελτίωσης της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο. Περιλαμβάνει την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω δημιουργικών μεθόδων, την εδραίωση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και ολόκληρου του σχολείου (Υφαντή, 2014: 52). Ως διαδικασία στοχεύει στην ενίσχυση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, μέσα από μακροχρόνιες διαδικασίες που ωριμάζουν τον εκπαιδευτικό, τον καθιστούν περισσότερο αποτελεσματικό και ικανό να ανταπεξέλθει σε κάθε σύγχρονη πρόκληση (Evans, 2008).

Υποστηρίζεται το σχολικό κλίμα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο τόσο με την απόδοση των

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

μαθητών όσο και με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Πασιαρδή, 2001: 20 - 21; Murtedjo, & Suharningsih, 2018). Παράλληλα, υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Adeyemi, 2008; Hadiyanto, 2018). Στην παρούσα εργασία μελετάται η σχέση του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Η εργασία περιλαμβάνει δυο μέρη: τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των βασικών εννοιών που εμπλέκονται στην έρευνα και την παρουσίαση της μεθόδου και των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας. Απώτερος στόχος είναι η διατύπωση συμπερασμάτων και η σύγκρισή των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας με δεδομένα προγενέστερων ερευνών. Η παρούσα εργασία αναμένεται να εμπλουτίσει την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία και να οδηγηθεί σε πορίσματα που είναι χρήσιμα για την συνεχή βελτίωση του στόχου του σχολείου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

#### 1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Σχολικό Κλίμα»

Για τη διερεύνηση της έννοιας και του περιεχομένου του σχολικού κλίματος, είναι ανάγκη να αποσαφηνιστεί η έννοια «σχολείο» καθώς και οι εμπλεκόμενοι στη λειτουργία του. Το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό, μια ομάδα της κοινωνίας με σαφή παιδαγωγικό στόχο. Έχει σαφή δομή και οργάνωση και η λειτουργία του είναι άμεσα συνυφασμένη με την παιδαγωγική πράξη (Κωνσταντίνου, 1994: 27). Η σπουδαιότητα του σχολείου είναι μεγάλη, καθώς σε κάθε πολιτισμένη κοινωνία, παρέχει μάθηση και αγωγή στους μαθητές (Ξωχέλλης, 1997: 32), ώστε να γίνουν ενεργά μέλη κατά την ενήλικη ζωή τους. Ακόμη, το σχολείο, ως παιδαγωγικός οργανισμός αποτελείται από επιμέρους υποσυστήματα, όπως η σχολική τάξη και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Σαΐτης, 2008: 106).

Το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία της διαχείρισης και της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου. Σε ένα καλά λειτουργικό σχολείο, το καλό σχολικό κλίμα επιτρέπει την υποστήριξη ή την ενθάρρυνση του προσωπικού του, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, το διοικητικό προσωπικό αλλά και τους μαθητές, να εκτελούν διάφορες δραστηριότητες σύμφωνα με τα αντίστοιχα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους. Οι Hoy και Miskel (1988: 51 – 89) ορίζουν το κλίμα σε μια επιχείρηση ή σε έναν οργανισμό από τη γενικότερη ποιότητα περιβάλλοντος όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από το προσωπικό μέσα από την καθημερινή βίωση άμεσων δραστηριοτήτων που επηρεάζουν και καθορίζουν τη συμπεριφορά τους μέσα από αυτές. Οι ίδιοι επίσης αναφέρουν ότι ο όρος κλίμα σε έναν οργανισμό χαρακτηρίζει την ταυτότητα του οργανισμού ακριβώς όπως ένα άτομο χαρακτηρίζεται από την προσωπικότητα του, τόσο σε ατομικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Hoy & Miskel, 1988).

Η έννοια του «σχολικού κλίματος» είναι πολυδιάστατη. Καλύπτει ποικίλες πτυχές της σχολικής ζωής, από το μέγεθος και τη κατάσταση του σχολικού κτιρίου έως και τις υποκειμενικές αντιλήψεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο εσωτερικό του σχολείου. Κατά συνέπεια, τα όργανα που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος ποικίλουν και έχουν ένα μεγάλο



## "Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

εύρος προσεγγίσεων. Διαφέρουν τόσο στους στόχους της μέτρησής τους όσο και στο σύνολο των δεικτών που καλούνται να μετρήσουν – αξιολογήσουν. Οι ορισμοί και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στις αρχικές μελέτες του σχολικού κλίματος αφορούσαν οργανωτικές μελέτες και ασχολούνταν με τη διοικητική δομή του σχολικού οργανισμού. Η περεταίρω εξέλιξη τους αφορούσε και συγκατάλεγε και την επίδοση των μαθητών αλλά ακόμη και τις ιδιαιτερότητες τους.

Το σχολικό κλίμα είναι ένας παράγοντας που επιτρέπει τον διαχωρισμό των οργανισμών μεταξύ τους. Στην περίπτωση των σχολικών οργανισμών, το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ταυτότητα του σχολείου όπως αυτή διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά του διδακτικού και του διοικητικού προσωπικού αλλά και των μαθητών του. Αυτός ο διαχωρισμός κρίνεται ως «λογικός» με την έννοια του ικανοποιητικού διαχωρισμού των σχολικών οργανισμών μεταξύ τους, καθώς μπορεί να κάνει διαχωρισμό με βάση το έμφυχο υλικό του σχολείου, απαλείφοντας έτσι τις διάφορες ανισότητες μεταξύ των σχολείων. Οι διαφορές αυτές εξαρτώνται από την υλικοτεχνική υποδομή ενός οργανισμού, όπως ο αριθμός των αιθουσών διδασκαλίας, ο αριθμός των εργαστηρίων η παλαιότητα και η κατάσταση του σχολικού κτηρίου ή ακόμη και η αρχιτεκτονική του κτιρίου καθώς μπορεί να παραπέμπει σε ένα λιγότερο ή περισσότερο ελκυστικό κτήριο τόσο για τους μαθητές όσο και για το διδακτικό προσωπικό (Hadiyanto, 2018).

Με το ίδιο σκεπτικό η Sikula ισχυρίστηκε ότι το σχολικό κλίμα είναι μία επέκταση της έννοιας του ηθικού του εργαζομένου. Συνδέεται με τη στάση ατόμων ή ομάδων ατόμων κατά την άσκηση μιας δραστηριότητας ή εργασίας σε έναν οργανισμό. Το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει εφαρμογές ή πρακτικές, παραδόσεις και εργασιακές συνήθειες μέσα στον οργανισμό (Pidarta, 1995). Επιπλέον, το σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών που περιγράφουν τη διάθεση και τη γενικότερη ατμόσφαιρα του κάθε σχολείου. Το σχολικό κλίμα μπορούμε να το περιγράψουμε αλλά και να το μετρήσουμε με βάση συγκεκριμένους παράγοντες όπως η απόδοση των μαθητών, το πρόγραμμα σπουδών, οι εγκαταστάσεις και υποδομή, η απόδοση της ηγεσίας, η σχέση μεταξύ του προσωπικού και του περιβάλλοντος μάθησης (Daryanto & Tarno, 2015).

Το κλίμα το οποίο επικρατεί σε έναν οργανισμό σχετίζεται άμεσα με τις αντιλήψεις των εργαζομένων για την υφιστάμενη διοίκηση (Steinke et al., 2015). Από όλα τα παραπάνω γίνεται

## "Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

φανερό πως το κλίμα ή συγκεκριμένα το σχολικό κλίμα, αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που δεν μπορεί να οριστεί μονοσήμαντα. Εκτός από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι συνδέονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Δηλαδή, αφορά και στον τρόπο επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και στη συνολική σχολική κουλτούρα που διαμορφώνεται κατά τη λειτουργία του σχολείου (Koth et al., 2008). Ακόμη, μπορεί να λεχθεί πως το σχολικό κλίμα σχετίζεται με τον τρόπο που οργανώνεται η σχολική τάξη, με τις συνθήκες που επικρατούν κατά τη λειτουργία της αλλά και με τους κανόνες που τη ρυθμίζουν. Κατά συνέπεια, γίνεται αντιληπτό πως το σχολικό κλίμα αποτελεί ένα προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντή και λοιπών εμπλεκομένων, οι οποίοι είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν λιγότερο ή περισσότερο τις κοινωνικές αξίες και την κουλτούρα που διέπει το σχολείο (Bradshaw et al., 2014).

Η έννοια και το περιεχόμενο του σχολικού κλίματος έχει αποτελέσει πόλο έλξης ερευνητικού ενδιαφέροντος εδώ και πολλές δεκαετίες. Οι πρώτες έρευνες τοποθετούνται στη δεκαετία του 50', όπου και διαπιστώθηκε πως η επικρατούσα ατμόσφαιρα εντός του σχολικού περιβάλλοντος προκύπτει μέσα από τη συνεισφορά των προσωπικών και ατομικών χαρακτηριστικών των μελών του. Εκτός, όμως, από τη συνεισφορά των ατομικών χαρακτηριστικών των εμπλεκομένων, το ίδιο σημαντικές στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι και οι πιέσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τη διοίκηση του σχολείου και στη συνέχεια οι πιέσεις που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στους ίδιους τους μαθητές (Pace & Stern, 1958). Σύμφωνα με τον Van Houtte (2005), οι πρώτες προσπάθειες οριοθέτησης του «σχολικού κλίματος» επικεντρώθηκαν σχεδόν μονομερώς στο ηγετικό στυλ του διευθυντή ή στην άσκηση εξουσίας εντός του σχολείου και δόθηκε λίγη προσοχή στις αντιλήψεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ενδιαφέρον για το σχολικό κλίμα δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή προσέγγιση του μέσω σχετικών ερευνών ή την διοικητική προσέγγιση των σχολικών οργανισμών. Είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας που εξετάζουν οι γονείς των μαθητών κατά την επιλογή ενός σχολείου για το παιδί τους, για παράδειγμα. Έτσι έχουν δημιουργηθεί κέντρα για τη μελέτη του σχολικού κλίματος σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες και στις Ηνωμένες Πολιτείες. Υπάρχουν περισσότεροι από εκατό οργανισμοί που χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν τα διάφορα στάδια της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και πώς το σχολικό κλίμα επηρεάζει τους συμμετέχοντες στην εκπαίδευση (όπως εκπαιδευτικοί,

διευθυντές, μαθητές και γονείς) και τα αποτελέσματα των μελετών τους έχουν βρει ευρύ φάσμα εφαρμογών (Chirkina & Khavenson, 2018).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις των ερευνητικών ομάδων για την αποσαφήνιση του «σχολικού κλίματος» διαφέρουν αρκετά. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζεται σχεδόν καθολικά πως η έννοια αυτή είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη. Κατά την άποψη των Mitchell et al. (2010), το σχολικό κλίμα, είναι το αποτέλεσμα των κοινών πεποιθήσεων, του συστήματος αξιών, των στάσεων και απόψεων που εκφράζονται από όλα τα μέλη του σχολείου. Ακόμη, το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την υπάρχουσα διαπροσωπική επικοινωνία, την προσωπικότητα και τα συναισθήματα του κάθε μέλους της ομάδας (Loukas, 2007). Μεγάλης αξίας είναι και η τοποθέτηση των MacNeil et al. (2009), οι οποίοι υποστηρίζουν πως το σχολικό κλίμα είναι εκείνο που δίνει ταυτότητα και ζωή στο σχολείο αλλά και εκείνο που μπορεί να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ώστε να εμπλέκονται ενεργά στα δρώμενα του σχολείου. Η παραπάνω διαπίστωση υπονοεί και τη σχέση ανάμεσα σε σχολικό κλίμα και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού.

## **1.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή**

Ο Arthur C. Perry στην εργασία του «Η διαχείριση των αστικών σχολείων» (The management of a City School) που δημοσιεύθηκε το 1908, (Perry, 1908) και θεωρείται ότι είναι το πρώτο έργο που ήταν αφιερωμένο στη μελέτη του σχολικού κλίματος. Ο συγγραφέας ήταν διευθυντής σε σχολείο της περιοχής του Brooklyn των ΗΠΑ και επισήμανε την αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός επιθυμητού και αποδεκτού επιπέδου του σχολικού κλίματος, τη σημασία της ανάπτυξης του συναισθήματος της συναδελφικότητας μεταξύ των εργαζομένων για την εξέλιξη της απόδοσης και της επιτυχούς λειτουργίας του σχολείου (Freiberg, 1999).

Την ίδια περίοδο, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, έρευνες που αφορούσαν τη διοίκηση, βρήκαν σημαντικές σχέσεις μεταξύ του εργασιακού κλίματος και της εργασιακή ατμόσφαιρας και παραγωγικότητας, της παρακίνησης και της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων σε αυτή. Έτσι, στα τέλη της δεκαετίας του 1920 πραγματοποιήθηκε το γνωστό πείραμα του Hawthorne στους εργατές της Western Electric Company γνωστό ως και Hawthorne Effect (McCarney et al., 2007). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, η συμπεριφορά των εργατών παρουσίασε αλληλεπίδραση με τις συμπεριφορές των συναδέλφων και των

## "Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

προϊσταμένων τους. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι οι εργάτες στους οποίους δίνονταν προσοχή από τους προϊστάμενους τους όπως και λεκτικές επιβραβεύσεις, σημείωναν μεγαλύτερη παραγωγικότητα από ότι σε αντίθετες περιπτώσεις. Αυτά τα αποτελέσματα τράβηξαν την προσοχή των σχολικών ερευνητών, καθώς παρομοίασαν έναν σχολικό οργανισμό σαν μια επιχείρηση με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Στη δεκαετία του 1940, οι έρευνες σχετικά με το εργασιακό κλίμα και το κλίμα στους σχολικούς οργανισμούς άρχισαν να εξετάζουν, όχι μόνο τις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων και του εργασιακού περιβάλλοντος τους, αλλά και το στυλ διοίκησης που εφαρμόζονταν, όπως και τη συμπεριφορά ανάμεσα σε εργασιακές ομάδες π.χ. εργαζόμενοι και διοίκηση. Ο Kurt Lewin παρατήρησε ότι η διοικητική πολιτική καθόριζε το κοινωνικό κλίμα μεταξύ των εργαζομένων, το οποίο στη συνέχεια επηρέαζε και την εργασιακή τους συμπεριφορά (Lewin, Lippitt και White 1939).

Οι δεκαετίες του 1950 και 1960 χαρακτηρίστηκαν από την ενεργό μελέτη της συμπεριφοράς των οργανισμών (McGregor 1960; Tagiuri 1969; Argyris 1958). Ο Chris Argyris ήταν ένας από τους πρώτους που ασχολήθηκαν συστηματικά και συνέδεσαν το κλίμα σε έναν οργανισμό με την αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση, την αποδοτικότητα και το συνολικό αποτέλεσμα των εργαζομένων. Οι πρώτες μελέτες του σχολικού κλίματος εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του εικοστού αιώνα. Το σχολείο θεωρήθηκε πλέον ως ένα είδος οργανισμού. Τα όργανα που έως τότε χρησιμοποιούνταν για την εξέταση του κλίματος σε οργανισμούς προσαρμόστηκαν για την αντίστοιχη μελέτη στα σχολεία (Halpin και Croft 1963). Οι ερευνητές ενδιαφέρονταν για τη διαχείριση, τη δομή και τις σχετικές διαδικασίες στα σχολεία. Μελέτησαν τις διοικητικές πρακτικές των διευθυντών των σχολείων καθώς και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη του James Coleman ασχολήθηκε με τον ρόλο που έπαιζαν συγκεκριμένοι μαθησιακοί και κοινωνικοί παράγοντες στις επιδόσεις των μαθητών. Το σύνολο αυτών των παραγόντων ονομάζεται "Σχολικοί παράγοντες" και περιλαμβάνει (Bierman et al., 2010):

- Τη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών
- Την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών
- Την κοινωνικότητα των μαθητών

- Την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών και των εκπαιδευτικών
- Το διοικητικό πλαίσιο κάτω από το οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα
- Το κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, οι ερευνητές άρχισαν να εξετάζουν πιο συχνά το σχολικό κλίμα σε συνδυασμό με τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών (Kreft, 1993). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, το σχολικό κλίμα αναλύθηκε σε επίπεδο συγκεκριμένων τάξεων και καθηγητών (Zullig et al. 2010). Χάρη στις μελέτες των τελευταίων δεκαετιών το σχολικό κλίμα έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς και των επιδόσεων των μαθητών αλλά και άλλων παραγόντων που περιγράφουν τους μαθητές όπως η παρακίνηση στη μάθηση, η κοινωνικοποίηση και η βελτίωση της συμπεριφορά τους.

### **1.3. Μοντέλα σχολικού κλίματος**

Η σημασία της μελέτης του σχολικού κλίματος είναι μεγάλη. Για το λόγο αυτό, έχουν προταθεί διαφορετικοί τύποι – μοντέλα που ερμηνεύουν το σχολικό κλίμα που επικρατεί. Η κατηγοριοποίηση του σχολικού κλίματος σε επιμέρους τύπους είναι βοηθητική για την καλύτερη διερεύνηση της έννοιας αυτής αλλά και για την ευκολότερη σύνδεσή της με την αποδοτικότητα και την πρόοδο του σχολείου. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι πολλές μελέτες συνδέουν το σχολικό κλίμα με την επιτυχημένη πορεία ενός σχολείου, τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι σαφή (Marks, 2010).

Επιπλέον, η μελέτη και κατηγοριοποίηση του σχολικού κλίματος βάσει συγκεκριμένων μοντέλων διευκολύνει τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ κλίματος και απόδοσης του εκπαιδευτικού (Adeyemi, 2008). Σύμφωνα με τους Grayson και Alvarez (2008), στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, το θετικό κλίμα του σχολείου συνδέεται με μεγαλύτερη ικανοποίηση με μικρότερη εξουθένωση και άγχος αλλά και με την ενίσχυση του αισθήματος πως είναι σημαντικά μέλη της σχολικής μονάδας. Επιπροσθέτως, η διερεύνηση του κλίματος έχει αξία και για τους ίδιους τους μαθητές καθώς επισημαίνεται πως το θετικό κλίμα συνδέεται με λιγότερα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα από πλευράς μαθητών (Purkey & Smith, 1983). Στην πορεία παρουσιάζονται οι τύποι του σχολικού κλίματος και τα μοντέλα που το μετρούν.

Το 1963, οι Halpin και Croft προχώρησαν στη μέτρηση του σχολικού κλίματος, μία μέθοδος που συνεχίζει να χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα (Hoy & Miskel, 2013:210). Συγκεκριμένα, οι δυο αυτοί ερευνητές κατασκεύασαν το ερωτηματολόγιο OCDQ (Organizational Climate Description Questionnaire) από το οποίο προκύπτουν έξι επιμέρους τύποι σχολικού κλίματος. Οι έξι τύποι είναι (Κοκκινέλη, 2019):

- **Ανοικτό κλίμα.** Σε αυτόν τον τύπο, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής αναπτύσσουν στενές σχέσεις και συνεργάζονται μεταξύ τους. Ο διευθυντής του σχολείου καθοδηγεί την ομάδα των εκπαιδευτικών και η συμπεριφορά του αποτελεί πρότυπο για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Η εργασιακή συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα και διαμορφώνεται ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς.
- **Αυτόνομο κλίμα.** Τα μέλη του σχολείου δρουν με ομαδικό πνεύμα. Η ομαδική δράση προκύπτει με στόχο την κάλυψη των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου. Η διεκπεραίωση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών δεν είναι κύριος στόχος της ομαδικής δράσης. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δρουν με μεγάλη αυτονομία. Ο διευθυντής ασκεί μικρό έλεγχο στον τρόπο που λειτουργεί η σχολική μονάδα.
- **Ελεγχόμενο κλίμα.** Στο σχολείο όπου αναπτύσσεται ελεγχόμενο κλίμα, η δράση των μελών του είναι προσανατολισμένη προς τη διεκπεραίωση των καθηκόντων. Η δράση του σχολικού διευθυντή επικεντρώνεται στην αύξηση της παραγωγικότητας του σχολείου. Έτσι, η συμπεριφορά του είναι τυπική και απρόσωπη. Συνήθως αδιαφορεί για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων και κοινωνικών αναγκών.
- **Οικείο κλίμα.** Στα σχολεία με οικείο κλίμα, δίνεται μεγάλη βαρύτητα στη σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ του διδακτικού προσωπικού. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εκπληρώνουν κάθε κοινωνική ανάγκη. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν βάση στην εκπλήρωση των αναγκών που αφορούν τα καθήκοντά του ρόλου τους.
- **Πατερναλιστικό κλίμα.** Στα σχολεία με πατερναλιστικό κλίμα δεν εντοπίζεται ομαδικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και λοιπών μελών. Οι κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών εκπληρώνονται σε μικρό βαθμό, ενώ οι ανάγκες που σχετίζονται με τα καθήκοντα του ρόλου τους εκπληρώνονται με μεγαλύτερη βαρύτητα. Ο σχολικός

## "Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

διευθυντής είναι ο ηγέτης της μονάδας και δείχνει σε κάθε ευκαιρία τις ηγετικές του ικανότητες, παρουσιάζοντας τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο ως δικά του δημιουργήματα.

- **Κλειστό κλίμα.** Το κλειστό κλίμα παρουσιάζει τα ακριβώς αντίθετα στοιχεία από εκείνα του ανοικτού κλίματος. Οι σχέσεις των μελών του σχολείου είναι τυπικές, ενώ δεν παρατηρείται ομαδική δράση από μέρος τους. Ο διευθυντής επικεντρώνεται στην εκτέλεση γραφειοκρατικού έργου και το ίδιο κάνουν και οι εκπαιδευτικοί, έπειτα από την παρέμβασή του.

Η Πασιαρδή (2001: 64 – 65), στην προσπάθειά της να μελετήσει το σχολικό κλίμα, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως μπορεί να πραγματοποιηθεί διάκριση μεταξύ τριών διαφορετικών τύπων.

Οι τύποι αυτοί είναι:

- **Άτονο κλίμα.** Το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται ως άτονο στις περιπτώσεις όπου το εξωτερικό σύστημα του σχολείου παρουσιάζεται αποδυναμωμένο με αποτέλεσμα να επισκιάζεται από το εσωτερικό. Κατά την επικράτηση του άτονου κλίματος, τα μέλη του σχολείου δεν έχουν σαφή εικόνα του ρόλου και των καθηκόντων τους, ενώ η μάθηση και οι διεργασίες που πραγματοποιούνται εντός σχολείου δε βρίσκονται στην πρώτη γραμμή.
- **Απρόσωπο – Τυπικό κλίμα.** Σε αυτή την κατηγορία συγκαταλέγονται οι σχολικές μονάδες οι οποίες λειτουργούν αυστηρά βάση των γραφειοκρατικών κανόνων. Οι ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας δεν αποτελεί προτεραιότητα. Έτσι, οι σχέσεις αυτές είναι τυπικές και τα μέλη της σχολικής μονάδας επικεντρώνονται στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους.
- **Προσωπικό – Τυπικό κλίμα.** Σε αυτή την περίπτωση επικρατεί ισορροπία μεταξύ εξωτερικού και εσωτερικού συστήματος. Η διοίκηση του σχολείου δρα με γνώμονα τις αρχές της δημοκρατίας. Τα μέλη της σχολικής μονάδας συνεργάζονται μεταξύ τους. Αποτέλεσμα αυτού του σχολικού κλίματος είναι η ανάδειξη ηγετών, η εφαρμογή καινοτομιών και τελικά ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών και μεθόδων που αξιοποιούνται.

Η μέτρηση του σχολικού κλίματος μέσω ερωτηματολογίων είναι πολύ διαδεδομένη. Στο μοντέλο των Hoy και Clover (Πασιαρδής, 2004:166-167) περιλαμβάνονται τέσσερα επιμέρους είδη σχολικού κλίματος. Αυτά είναι:

- **Ανοικτό κλίμα.** Τα μέλη της σχολικής μονάδας διέπονται από υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Παράλληλα, τα μέλη του σχολείου αναπτύσσουν συνεργατικές σχέσεις. Ο διευθυντής είναι υποστηρικτής της δράσης των εκπαιδευτικών και είναι ελάχιστα κατευθυντικός.
- **Κλειστό κλίμα.** Τα μέλη της σχολικής μονάδας δεν έχουν υψηλό βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας. Ο διευθυντής δρα αρκετά κατευθυντικά και περιορίζει τη δράση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δε δημιουργούν διαπροσωπικές και συνεργατικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, αλλά δρουν περισσότερο ως μονάδες και παραμένουν απομονωμένοι.
- **Κλίμα ενεργού εμπλοκής.** Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν υψηλά επίπεδα αισθήματος ευθύνης για τα καθήκοντα του ρόλου τους. Επιπλέον, τείνουν να μη δίνουν βάση στα λεγόμενα του διευθυντή. Η δράση τους επικεντρώνεται στην εκτέλεση του διδακτικού έργου καθώς είναι εμφανώς προσανατολισμένοι προς τους μαθητές τους. Από πλευράς διευθυντή παρουσιάζεται ιδιαίτερη αυστηρότητα. Η δράση του χαρακτηρίζεται από επιβολή περιορισμών και επίβλεψη στο έργο των εκπαιδευτικών και στις συμπεριφορές των μαθητών.
- **Κλίμα αποστασιοποίησης.** Οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν στάση που δείχνει επαγγελματισμό. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί, δεν αναπτύσσουν συνεργασίες αλλά ούτε και οικειότητα μεταξύ τους. Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς και έχει την τάση να τους υποστηρίζει.

#### **1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα**

Δεδομένου του μεγάλου ενδιαφέροντος γύρω από το σχολικό κλίμα, της ερμηνείας του μέσω μοντέλων που παρουσιάζουν την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία μέσω διαφορετικών τύπων κλίματος αλλά και της σύνδεσης του κλίματος με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, είναι σημαντική η διερεύνηση των παραγόντων που το επηρεάζουν ή που το διαμορφώνουν. Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται μέσα από την επίδραση μιας σειράς παραγόντων που μπορεί να



είναι εσωτερικοί ή εξωγενείς.

Σύμφωνα με τη μελέτη του Loukas (2007: 1) υπάρχουν διαφορετικοί παράγοντες που επιδρούν στο σχολικό κλίμα, οι οποίοι κατηγοριοποιούνται σε διαφορετικές ομάδες. Στην πρώτη ομάδα εντοπίζονται οι κοινωνικοί παράγοντες. Στους παράγοντες αυτούς εντοπίζονται οι άμεσοι ή οι έμμεσοι κανόνες που διέπουν μια κοινωνική σχέση που συνάπτεται στο πλαίσιο του σχολείου. Οι κοινωνικές σχέσεις εντός του σχολείου συνάπτονται μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και λοιπών εμπλεκομένων. Η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων είναι χαρακτηριστική για το κλίμα που θα επικρατήσει. Επιπρόσθετα, στους κοινωνικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνεται ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για το σχολείο. Στην δεύτερη ομάδα συγκαταλέγονται οι φυσικοί παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν την εικόνα του σχολείου. Έτσι, αφορούν τις κτιριακές υποδομές, τις σχολικές αίθουσες, το μέγεθος του σχολείου, τον τρόπο οργάνωσης των τάξεων, την επάρκεια σε πόρους, την άνεση, την ασφάλεια και την αναλογία εκπαιδευτικών – μαθητών. Στην τρίτη ομάδα συναντώνται οι μαθησιακοί παράγοντες. Σε αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνονται οι συνθήκες που επικρατούν εντός της τάξης, η ποιότητα του διδακτικού έργου, η συνεργασία, η συμμετοχή, η παρακολούθηση, η αξιολόγηση και ο έλεγχος της προόδου των μαθητών.

Σύμφωνα με τα μέχρι τώρα ευρήματα, το κλίμα του σχολείου διαμορφώνεται μέσα από την επίδραση ποικιλίας παραγόντων. Σύμφωνα με το Marshall (2004) πολύ σημαντικά στοιχεία για τη διαμόρφωση του κλίματος είναι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και η υλικοτεχνική υποδομή του κτιρίου όπου στεγάζεται το σχολείο. Συνεπώς, οι αντιλήψεις, οι αξίες, οι σκέψεις και οι στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών συνιστούν με τις σχέσεις που συνάπτονται εκτός του σχολείου. Από την άλλη οι παράγοντες εξωτερικού περιβάλλοντος, όπως το κτίριο και η δομή των σχολικών τάξεων επιδρούν εξίσου στη διαμόρφωση του κλίματος.

Το σχολείο διέπεται από βασικούς κανόνες και έχει στόχο την επίτευξη του παιδαγωγικού του ρόλου. Σύμφωνα με τους Sergiovanni και Starratt (2002: 310 - 312) ο βαθμός στον οποίο τα μέλη του σχολείου ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου, επιδρά στο κλίμα που

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

δημιουργείται. Παράλληλα, στο σχολικό κλίμα επιδρούν σημαντικά ορισμένοι ψυχολογικοί παράγοντες, όπως το σύστημα ανταμοιβών, η προσωπική ευθύνη που νιώθει το κάθε μέλος για την εκτέλεση των καθηκόντων του, η ομαδικότητα, η άσκηση ηγεσίας από χαρισματικά πρόσωπα, η διαφάνεια στη λειτουργία του σχολείου και η έμφαση στην παροχή ποιοτικού έργου.

Επιπλέον, στην έρευνα της Πασιαρδή (2001: 40) έγινε λόγος για σημαντική συμβολή της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών του σχολείου, του βαθμού στον οποίο αναπτύσσονται συνεργασίες, του τρόπου με τον οποίο ασκείται διοίκηση και οργανώνεται το σχολείο αλλά και της στάσης των μαθητών. Όσον αφορά την τοποθέτηση του Σαΐτη (2008: 160), υποστηρίχθηκε πως ο τρόπος με τον οποίο κατανέμονται ευθύνες, το μέγεθος της σχολικής μονάδας, τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι περιβαλλοντικές συνθήκες και η εκπαιδευτική πολιτική, αποτελούν βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Συνοψίζοντας, το σχολικό κλίμα, όπως και οι παράγοντες που επιδρούν σε αυτό αποτελούν ένα ζήτημα μεγάλου ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με όσα έχουν λεχθεί, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται τόσο από τα τεχνικά χαρακτηριστικά του σχολείου, όσο από ψυχολογικούς παράγοντες και από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών του. Επομένως, υπάρχει πληθώρα παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, γεγονός που καθιστά δύσκολο τον εντοπισμό μόλις μιας ομάδας παραγόντων που μπορεί να διαμορφώσει το κλίμα που επικρατεί.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

#### **2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας «ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού»**

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μελετάται και παρουσιάζεται στη σχετική βιβλιογραφία με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Πάντοτε, στο επίκεντρο αυτών των προσπαθειών τεκμηρίωσης της έννοιας, βρίσκεται η θέση που υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού αφορά την κατάκτηση γνώσεων από την πλευρά τους, την εκμάθηση του «πώς» να μαθαίνουν και την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων τους προς όφελος των μαθητών (Avalos, 2011: 10). Σύμφωνα με τη θέση του Day (2003: 28 – 29), ως επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, δύναται να οριστεί η κοινή συνισταμένη μεταξύ της συμμετοχής του εκπαιδευτικού σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και των εμπειριών που αποκτά. Σε κάθε περίπτωση αποτελεί μια στοχευμένη και συνεχή διαδικασία η οποία έχει θετικά οφέλη στον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και στην ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης.

Η έννοια της «ανάπτυξης» καθώς κι εκείνη της «εξέλιξης», μπορούν να εμφανιστούν σε οποιοδήποτε κλάδο. Όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, εκείνη, αφορά έναν τρόπο βελτίωσης του τρόπου λειτουργίας του σχολείου μέσα από επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σταδιακή αναδιάρθρωση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας με καινοτόμες και δημιουργικές πρακτικές (Υφαντή, 2014: 52). Επιπροσθέτως, η επαγγελματική ανάπτυξη, είναι μια μακροχρόνια διαδικασία και περιλαμβάνει ένα σύνολο από εμπειρίες και κίνητρα τα οποία οδηγούν στην κατάκτηση γνώσεων, στην ανάπτυξη και στην αύξηση των επιπέδων επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού.

Στην ανασκόπησή τους, οι Φώκιαλη και συν. (2005: 132) παραθέτουν προγενέστερους ορισμούς. Στους ορισμούς αυτούς, η επαγγελματική ανάπτυξη παρουσιάζεται ως διαδικασία η οποία εμπλουτίζει τις προϋπάρχουσες γνώσεις του εκπαιδευτικού και ενισχύει τη δυνατότητα κατάκτησης νέων γνώσεων και βελτίωσης των πρακτικών που χρησιμοποιεί στη διδακτική πράξη. Ακόμη, η επαγγελματική ανάπτυξη χαρακτηρίστηκε ως μέσο σύναψης συνεργασιών

μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου αλλά και ως μια διαδικασία που βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει σε βάθος το έργο και την επαγγελματική του δραστηριότητα.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός (όπως και κάθε άλλος επαγγελματίας), πραγματοποιεί διάφορες μεταβολές κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας και κατά συνέπεια αναπτύσσεται. Κατά την Παπαναούμ (2003: 53 – 60), η ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία που διαρκεί εφ' όρου ζωής. Περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες συσχετίζονται με τη μάθηση, όπως συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης αλλά και άτυπες ευκαιρίες εμπλουτισμού των ήδη κατεκτημένων γνώσεων. Συμπερασματικά, μπορεί να λεχθεί πως η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια μορφή εμπλουτισμού γνώσεων μέσα από μια διαδικασία συνεχούς μάθησης.

Η μάθηση μπορεί να προκύπτει από την παρακολούθηση σεμιναρίων, ομιλιών ή από τη συμμετοχή συναντήσεων συμβουλευτικής. Επιπλέον, η μάθηση, ενδέχεται να είναι προϊόν της επαγγελματικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού, καθώς κατά τα στάδια της υπηρεσίας του καλείται συχνά να επιλύσει προβλήματα, να εφαρμόσει εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης ή να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του. Έτσι, η συνεργατική μάθηση και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας εντός σχολείου, αποτελούν παράγοντες που οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε επαγγελματική ανάπτυξη (Day, 2003: 25 – 26). Τέλος, η Υφαντή (2014: 61) σημειώνει πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό και την ανάπτυξη των αναστοχαστικών δεξιοτήτων του ίδιου.

Τέλος η Desimone (2009: 183) υπογραμμίζει πως η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελείται από 5 χαρακτηριστικά:

1. Το περιεχόμενο των σεμιναρίων ή λοιπών δράσεων που συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, έχουν σαφή σχέση με τις διδακτικές πρακτικές που θα κληθούν να εφαρμόσουν κατά το διδακτικό τους έργο.
2. Δεν αποτελεί μια παθητική ακρόαση διαλέξεων. Αντιθέτως, η ανάπτυξη λαμβάνει χώρα μέσα από ένα πλαίσιο ενεργούς μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός παρατηρεί άλλους συναδέλφους του ή τον εαυτό του, λαμβάνει ανατροφοδότηση και συζητά τη βελτίωση των πρακτικών.
3. Η γνώση που κατακτάται σχετίζεται άμεσα με το σύστημα αξιών του εκπαιδευτικού.
4. Πρόκειται για μια διαδικασία με διάρκεια στον χρόνο και με επάρκεια.

5. Υπάρχει συλλογικό ενδιαφέρον και συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου ή των σχολείων μιας κοινότητας, με σκοπό τη σύναψη συνεργασιών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους.

## **2.2. Παράγοντες που συσχετίζονται με την ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού**

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί γνωστική και συναισθηματική συμμετοχή των ίδιων. Επιπλέον, απαιτεί τη συνεισφορά ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Στους ατομικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνεται η ικανότητα και η προθυμία για βελτίωση και αλλαγή. Παράλληλα, τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συμβάλλουν και στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας, η οποία με τη σειρά της διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πορεία και την ανάπτυξή του (Φωτοπούλου, 2013: 134). Βασικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα καθώς και η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική (Avalos, 2011: 10). Άλλωστε, η Παπαναούμ (2003: 53) αναφέρεται ξεκάθαρα στη σχέση μεταξύ προσωπικών και κοινωνικών παραγόντων κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η εκπαιδευτική πολιτική βρίσκεται σε άμεση σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, η επικρατούσα νοοτροπία αναφορικά με την εκπαίδευση επιδρά δυναμικά στην ανάπτυξη ευνοϊκών συνθηκών για την επιμόρφωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Την ίδια στιγμή, η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνει τον τρόπο εκπλήρωσης των μαθησιακών στόχων, τον τρόπο διδασκαλίας καθώς και τη συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου και συνεπώς συμμετέχει στη δημιουργία κουλτούρας που προωθεί ή δυσχεραίνει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Υφαντή, 2014: 69). Ακόμη, οι παράγοντες, αυτονομία εκπαιδευτικού, επιμόρφωση και κοινωνική στάση, αποτελούν κεντρικά σημεία στην εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης (Παπασάββας, 2005: 2).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με συνεχείς αλλαγές στον τομέα του επαγγέλματος του. Επιπλέον, η λειτουργία του σχολείου επηρεάζεται από τις έντονες μεταβολές που λαμβάνουν χώρα αναφορικά με τις επικρατούσες οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές συνθήκες. Στο σύγχρονο σχολείο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, είναι αναθεωρημένος και εντοπίζεται συνεχής ανάγκη για βελτίωση. Κατά συνέπεια, γίνεται φανερό πως οι παραπάνω

παράγοντες καθιστούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως επιτακτική ανάγκη. Έτσι, για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να αναπτυχθεί επαγγελματικά, θα πρέπει το σχολικό περιβάλλον να αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον και να ακολουθεί τις εξελίξεις (Everard & Morris, 1999: 174 – 176).

Η προσωπική και επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη του και την πορεία του ως επαγγελματία. Ωστόσο, τόσο η προσωπικοί όσο και οι επαγγελματικοί παράγοντες διαμορφώνονται ανάλογα με τις υφιστάμενες πολιτικές, οι οποίες καθορίζουν τον ρόλο και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού (Φωτοπούλου, 2013: 223). Η επαγγελματική ανάπτυξη συσχετίζεται, ακόμη, με τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού και τις ικανότητές του να διαφοροποιεί και να εξελίσει τη διδασκαλία του προς όφελος του ίδιου, της ομάδας των μαθητών και της ποιότητας. Σε κάθε περίπτωση, η ανάπτυξη, αποτελεί μια διαδικασία που ανανεώνει τον εκπαιδευτικό και τον παρακινεί έτσι ώστε να σκέφτεται περισσότερο επαγγελματικά, να αναπτύσσει υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και να βελτιώνει τις δεξιότητες συναναστροφής με μαθητές και συναδέλφους (Day, 2003: 28 – 29).

Η κατάρτιση και η ανάπτυξη μπορούν να θεωρηθούν ως διαδικασίες που αποσκοπούν στην ενίσχυση των επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ώστε να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών. Η κατάρτιση είναι ένα σημαντικό μέρος των προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, ειδικά για εκείνες τις πτυχές της διδασκαλίας που είναι πιο δεξιοτεχνικές στη σύλληψή τους, αλλά υπάρχουν και πολλές άλλες σημαντικές πτυχές της διδασκαλίας που μπορούν να καλλιεργηθούν μόνο μέσω αντανακλαστικών στρατηγικών και εμπειριών (Rahman et al. , 2011). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι πιο πιθανό να οδηγήσει στην ποικιλομορφία στην πράξη, σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Asu (2004, όπως αναφέρεται στους Rahman, et al, 2011), υπάρχουν αρκετοί τομείς που ενδέχεται να επηρεαστούν από τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Αυτοί περιλαμβάνουν:

- (i) τη γνώση των εκπαιδευτικών,
- (ii) τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών
- (iii) τη διδακτική πρακτική

Παρόλο που πολλές μελέτες υποστηρίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης, τα στοιχεία σχετικά με την άμεση επίδραση της είναι περιορισμένα και ασαφή. Μερικές μελέτες δείχνουν ότι η επιμόρφωση φαίνεται να επηρεάζει τις δεξιότητες διαχείρισης των τάξεων από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τον χρόνο και τον φόρτο εργασίας τους (Evertson & Smithey, 2000). Επιπλέον, πολλές έρευνες δείχνουν ότι η πορεία που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους εξέλιξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά των σχετικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, γεγονός που δείχνει ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά συχνά δεν το κάνουν. Κάποια στοιχεία των προγραμμάτων φαίνεται ότι είναι σημαντικά, μερικά από τα οποία έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία. Σημαντικά σημεία βελτίωσης είναι η οργάνωση του προγράμματος ένταξης και οι τύποι των εγκαταστάσεων που προσφέρονται. Όπως και η ικανότητα των συμβούλων να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και ο βαθμός στον οποίο δίδεται προσοχή σε θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και κυρίως στον τρόπο διδασκαλίας (Kessels, et al, 2010).

Όπως επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (2005: 69), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παρουσιάζει σχέση με την εμπειρία και την επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, στην πορεία της ανάπτυξής του, ο συγκεκριμένος επαγγελματίας, αποκτά εμπειρίες τις οποίες συνδυάζει με την εξειδικευμένη και επιστημονική γνώση που κατέχει ή που λαμβάνει αλλά και με τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, συμπεριλαμβανομένων των αξιών και των ατομικών επιδιώξεων. Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη, συνδέεται με τις προσωπικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Οι προσδοκίες περιλαμβάνουν τις πεποιθήσεις του και αλληλεπιδρούν με το κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον (Φώκιαλη και συν., 2005: 132).

### **2.3 Σχολική Ανάπτυξη και Συστημική Θεωρία**

Σύμφωνα με τον Βουγιουκλή (2011: 146 – 147), παλαιότερα, το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών χαρακτηριζόταν από αυθεντικότητα όταν πληρούσε συγκεκριμένα κριτήρια. Ωστόσο, στις σύγχρονες θεωρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη, έχει επικρατήσει η σύνδεσή της με την προσωπική θεωρία για τη διδασκαλία, η οποία βρίσκεται σε συνάρτηση με τη συστηματική θεωρία εμπειρίας και γνώσης. Ο N. Luhmann (Γκίβαλος, 2005: 320) διερευνά ολιστικά τον τρόπο που λειτουργούν τα συστήματα, μέσω της «συστημικής

θεωρίας». Πιο συγκεκριμένα, η «συστημική θεωρία» διερευνά τη σχέση μεταξύ συστήματος και περιβάλλοντος από την οποία προκύπτουν νοήματα. Τα συστήματα είναι σε θέση να δημιουργούν νοήματα στη σχέση που δημιουργείται με το περιβάλλον και με αυτό τον τρόπο να προσδιορίζουν όρια και να κατανοούν την πολυπλοκότητά του (Willke, 1996: 24-25).

Μέσα από τη συστημική προσέγγιση μελετώνται τα λειτουργικά ισοδύναμα αλλά και οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί σταθερότητα, παραγωγικότητα και εξέλιξη (Γκίβαλος, 2005: 321). Πολυάριθμοι τομείς της κοινωνίας, κατάφεραν να αποκτήσουν εξειδίκευση και να αυξήσουν την παραγωγικότητά τους (Κατσέλη, 2014). Στην περίπτωση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, η αύξηση της παραγωγικότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επιμόρφωση και την εξειδίκευση. Ακόμη, σύμφωνα με τις αρχές της συστημικής θεωρίας, το σχολείο, χαρακτηρίζεται ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα που δίνει τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση, ανάπτυξη κι εξέλιξη των μελών του, χωρίς να σημαίνει πως αυτά χάνουν την ταυτότητά τους. Επιπλέον, σημειώνεται πως ένα σύστημα αποτελείται από διαφορετικές εξειδικευμένες δραστηριότητες, οι οποίες αλληλεξαρτώνται μεταξύ τους (Γκίβαλος, 2005: 324). Κατά συνέπεια, ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη μοναδική του ταυτότητα, μπορεί να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, να εξειδικεύεται και τελικά να αναπτύσσεται επαγγελματικά.

Η συστημική θεωρία εξετάζει την ισορροπία μεταξύ συστήματος και περιβάλλοντος. Επιπλέον, διερευνά και καινοτόμες και επαναστατικές μεθόδους και τεχνικές που οδηγούν σε εξέλιξη της λειτουργίας του συστήματος (Γκίβαλος, 2005: 330). Ταυτίζοντας το σύστημα με το σχολείο, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, ενισχύει την καινοτόμο δράση, τη διαφοροποίηση των διδακτικών του τεχνικών και τελικά την εξέλιξη όλης της σχολικής μονάδας. Στη διαδικασία εξέλιξης του σχολείου, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί και η αλληλεξάρτησή του με τις συνθήκες που επικρατούν στο εξωτερικό περιβάλλον. Έτσι, είναι αναγκαία η κατανόηση της πολυπλοκότητας του εξωτερικού περιβάλλοντος (Κατσέλη, 2014). Αντιθέτως, η σύγκρουση μεταξύ συστήματος και περιβάλλοντος οδηγεί σε σύγχυση ρόλων και επιλογή διαφορετικών προτύπων συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς.

Το περιβάλλον συνεχώς εξελίσσεται. Οι κοινωνικές και οικονομικές σταθερές μεταβάλλονται. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται στην πορεία των ετών και οι εκπαιδευτικές πολιτικές είναι καθοριστικής σημασίας για το σχολικό έργο. Παρά τις εξελίξεις και μεταβολές,



το σχολείο οφείλει να διατυπώνει σαφείς στόχους και στη συνέχεια να τους πετυχαίνει. Παράλληλα με την επίτευξη των στόχων, πολύ σπουδαία είναι και η ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και των λοιπών εμπλεκόμενων. Η ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών συμβαίνει μέσα από την ανάπτυξή τους και την ορθή διαχείριση της εσωτερικής τους πολυπλοκότητας. Επίσης, τα σχολεία, θα πρέπει να είναι σε θέση να εξετάζουν τα εσωτερικά ζητήματα μέσα από πολλαπλές απόψεις και οπτικές κι έτσι να προσπαθούν να προβλέπουν της μελλοντικές αντιδράσεις του περιβάλλοντος. Η εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, η σχέση σχολείου και περιβάλλοντος (όπως αυτή εξετάζεται από συστηματική πλευρά) μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Prew, 2009).

Η οποιαδήποτε σχολική μονάδα διακατέχεται από τη δική της κουλτούρα. Η κουλτούρα του σχολείου δημιουργείται έπειτα από την επίδραση πολλών παραγόντων οι οποίοι δεν μπορούν να προσδιοριστούν κατάλληλα. Το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από αυτούς. Η βελτίωση της υφιστάμενης κουλτούρας θεωρείται πλεονέκτημα για το σημερινό σχολείο κι ένας τρόπος βελτίωσης της αλληλεπίδρασης σχολείου – περιβάλλοντος. Η προϋπόθεση, λοιπόν, για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι η αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όπως επισημαίνει η Παπαναούμ (2014: 3), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί μια διαδικασία μάθησης που είναι διαρκής και έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των επαγγελματικών προσόντων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Η ανάπτυξη πετυχαίνει την ολιστική βελτίωση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Κατά συνέπεια, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια «προσωπική» διεργασία. Σύμφωνα με τον Bolam (2000), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν είναι αποτέλεσμα μόνο προσωπικών διεργασιών. Αντιθέτως, περιλαμβάνει την εξάσκηση του εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός σχολείου, τη συμμετοχή του σε προγράμματα που απαιτούν τη σύναψη συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που καθιστούν τις αξίες τους αποτελεσματικές. Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά αλλαγή του ίδιου του εκπαιδευτικού, του σχολείου και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Περιλαμβάνει απόκτηση τυπικών γνώσεων αλλά και άτυπων εμπειριών από πλευράς εκπαιδευτικού.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει μάθηση. Σύμφωνα με τους Knight

et al. (2007), η επαγγελματική μάθηση έχει συστημική ταυτότητα. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως η επαγγελματική μάθηση απαιτεί τη σύναψη συνεργασιών ατόμου και περιβάλλοντος με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός κατακτά τη γνώση, λαμβάνει υπόψη τις σχέσεις σχολείου – περιβάλλοντος και τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες και μέσα από την ανάπτυξή του, γίνεται περισσότερο αποτελεσματικός για τον ίδιο και για τους άλλους.

Κατά τον Senge (1990), υπάρχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις για την επίτευξη ανάπτυξης: α) η συστημική σκέψη σε επίπεδο οργανισμού, β) η εφαρμογή ομαδο-συνεργατικής μάθησης, γ) η ύπαρξη κοινού οράματος, δ) η ύπαρξη κατάλληλων αξιών που επιτρέπουν την εφαρμογή καινοτομιών και ε) η προσωπική θέληση – φιλοδοξία για συνεχή βελτίωση, ανάπτυξη γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Παρόμοια, οι Yang et al. (2004) επικεντρώνονται σε οργανισμούς μάθησης, όπως το σχολείο, κάνουν λόγο για αναγκαία συστημική σκέψη, κοινωνική αλληλεπίδραση, στρατηγική μάθηση και ενσωμάτωση της δράσης των μελών στο κοινό όραμα του οργανισμού.

#### **2.4. Τα οφέλη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών**

Η εκπαίδευση είναι μια ατέρμονη διαδικασία. Δεν σταματά μετά την απόκτηση πτυχίου και την έναρξη μιας σταδιοδρομίας. Μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης, τα άτομα με στόχους σταδιοδρομίας μπορούν να βελτιώσουν διαρκώς τις δεξιότητές τους και να αποκτήσουν μεγαλύτερη γνώση στην εργασίας τους. Στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι διευθυντές των σχολείων να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να επιδιώξουν επαγγελματική εξέλιξη όχι μόνο για να εξασφαλίσουν τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές τους αλλά και για να είναι αποτελεσματικότεροι και ικανοποιημένοι σε διάφορες άλλες πτυχές της εργασίας τους.

Οι τεχνολογίες, οι τρόποι εκπαίδευσης και τα πρότυπα προγραμμάτων σπουδών αλλάζουν συνεχώς, καθιστώντας την πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να συμβαδίζουν με τις τάσεις και τις βέλτιστες πρακτικές στην εκπαίδευση. Η επαγγελματική εξέλιξη μετατρέπει τους εκπαιδευτικούς σε καλύτερους και πιο κατάλληλους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να δημιουργήσουν σχετικές και προσαρμοσμένες οδηγίες για τους μαθητές του σήμερα. Η έρευνα του Ινστιτούτου Επιστημονικής Μόρφωσης (Institute of Education Science) του Υπουργείου

Παιδείας των ΗΠΑ (<https://ies.ed.gov/>) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα επιτεύγματα των σπουδαστών μπορούν να βελτιωθούν κατά 21% εκατοστιαίες μονάδες ως αποτέλεσμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καλά σχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η πιστοποίηση είναι μια διαδρομή για τους εκπαιδευτικούς ώστε να επιδιώξουν επαγγελματική εξέλιξη και να συμβαδίσουν με τα πιο πρόσφατα εκπαιδευτικά πρότυπα, για να εξασφαλίσουν τη βέλτιστη μάθηση των μαθητών. Η πρακτική της διδασκαλίας στην τάξη είναι ο κύριος παράγοντας για την επίτευξη του θετικού μαθησιακού αποτελέσματος. Πολλές μελέτες έχουν περιγράψει πτυχές της πρακτικής διδασκαλίας που σχετίζονται με την αποτελεσματική μάθηση στην τάξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Brophy & Good, 1986, Wang et al., 1993). Η απόκτηση υψηλού επιπέδου και σταθερής απόδοσης από τους εκπαιδευτικούς έχει κεντρική σημασία για τη βελτίωση της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Σύμφωνα με τον Solheim, (2017), η αποτελεσματική μάθηση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική εξέλιξη είναι σημαντική για την επίτευξη των στόχων των μαθητών. Η μάθηση των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία που προάγει τις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, τις νέες γνώσεις, την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους βοηθούν στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

Εκτός από τις ώρες που διδάσκουν στην τάξη, το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου των εκπαιδευτικών δαπανάται για τις αξιολογήσεις μαθητών, την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και άλλων εγγράφων. Η επαγγελματική κατάρτιση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται καλύτερα το χρόνο τους και να παραμένουν οργανωμένοι. Επιπρόσθετα, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τη γνώση τους σε διάφορους τομείς.

Είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να επιβαρυνθούν από τις υποχρεώσεις και τη ρουτίνα της διδασκαλίας. Η επαγγελματική εξέλιξη τους δίνει την ευκαιρία να αποχωρήσουν από τη ρουτίνα τους, γίνονται πλέον μαθητές αντί για δάσκαλοι. Αυτό κρατά τους εκπαιδευτικούς (ευχάριστα) απασχολημένους επειδή αισθάνονται ότι λαμβάνουν την επαγγελματική βοήθεια που χρειάζονται για να είναι καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Εξάλλου, η επαγγελματική ανάπτυξη καλλιεργεί τα ταλέντα εκείνων που φιλοδοξούν να αναλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση, καθώς και να καθοδηγηθούν από άλλους έμπειρους ηγέτες για να γίνουν οι ίδιοι

οι μελλοντικοί αποτελεσματικοί ηγέτες. Η εφαρμογή της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει οφέλη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, αλλά το σημαντικότερο είναι ότι βοηθά τους εκπαιδευτικούς να γίνουν καλύτεροι και να εξελιχθούν σε μελλοντικούς αρμόδιους διοικητικούς υπαλλήλους.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ικανότητα, τη σκληρή δουλειά και την αφοσίωση του εκπαιδευτικού. Εάν ένας εκπαιδευτικός δεν παραμείνει σε επαφή με τις ταχείες επιστημονικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις τότε θα γίνει αναποτελεσματικός. Υπάρχουν παράγοντες για τη διαμόρφωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Μεταξύ αυτών, ο κύριος παράγοντας που επηρεάζει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι η κατάρτιση τους και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τον Zey (1984, αναφερόμενος στο Ingersoll & Strong, 2011), εάν οι δάσκαλοι έχουν παρακολουθήσει ένα ή περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης-κατάρτισης τότε μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έλαβαν σε αυτά δημιουργώντας μια ανταπόδοση προς το σύστημα που τους βοήθησε να συμμετάσχουν σε αυτά. Αυτή η ανταπόδοση ονομάζεται αμοιβαία (mutual benefits) και αναγνωρίζει τα οφέλη που έχει ένας σχολικός οργανισμός από την παραχώρηση τίτλων, γνώσεων και δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτόν. Ο Zey επεκτείνει αυτό το μοντέλο προσθέτοντας ότι ο οργανισμός (στην περίπτωση αυτή το σχολείο) που απασχολεί τον εκπαιδευτικό (ή μέντορα όπως τον αποκαλεί) επωφελείται στο σύνολό του καθώς μπορεί να αυξήσει την αποδοτικότητα των μαθητών αλλά και την προσαρμοστικότητα τους σε νέες κοινωνικές απαιτήσεις (σ.σ. π.χ. πολυπολιτισμικότητα). Επιπροσθέτως, η επαγγελματική εξέλιξη υψηλής ποιότητας, ιδιαίτερα με τη μορφή καθοδήγησης ή ένταξης, μπορεί να είναι το κλειδί για την αύξηση της πιθανότητας να παραμείνουν οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμα (TALIS—*Teaching and Learning International Survey*, 2013).

Επιπλέον, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να αναφέρεται σε μια ποικιλία διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων για νέους καθηγητές, όπως σεμινάρια προσανατολισμού, συνεργατικές περιόδους διδασκαλίας, συναντήσεις με επιβλέποντες, αναπτυξιακά εργαστήρια, επιπλέον βοήθεια στην τάξη, μειωμένο φόρτο εργασίας και, ιδιαίτερα, καθοδήγηση. Η καθοδήγηση είναι η προσωπική καθοδήγηση που παρέχεται, συνήθως από έμπειρους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, τα προγράμματα καθοδήγησης των εκπαιδευτικών έχουν

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

καταστεί κυρίαρχη μορφή ένταξης των εκπαιδευτικών (Fideler & Haselkorn, 1999; Britton, Paine, Raizen & Pimm, 2003; Hobson Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξέλιξης στις πρακτικές της τάξης εμφανίζονται ποικίλες, με στοιχεία που δείχνουν ότι η επαγγελματική εξέλιξη μπορεί να μην υποστηρίζει άμεσα τους εκπαιδευτικούς με την ανάπτυξη σημαντικών εκπαιδευτικών δεξιοτήτων (Snow-Renner & Lauer, 2005, Desimone et al, 2002, στο TALIS, 2013). Σύμφωνα με τον Hattie (2009, που αναφέρεται στο TALIS, 2013), η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει τον ισχυρότερο αντίκτυπο στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, ακολουθούμενη από αλλαγές στην πραγματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ενώ έχει λιγότερη επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών έχει τα εξής θετικά αποτελέσματα: τη βελτίωση της συνεργασίας και την ενεργητική μάθηση των μαθητών (Garet et al, 2001, TALIS,2013).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

#### 3.1 Σχολικό κλίμα, συμπεριφορά και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικού

Η σύνδεση μεταξύ του περιβάλλοντος εργασίας ή του οργανωτικού κλίματος και της συμπεριφοράς του προσωπικού του οργανισμού έχει αρχίσει να μελετάται την τελευταία εικοσαετία, και υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου–εργαζομένου είναι το αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ των ατόμων και του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Για την κατανόηση και την πρόβλεψη της ψυχολογικής συμπεριφοράς των ατόμων σε έναν οργανισμό θα πρέπει να κατανοηθούν οι εργασιακές διαδικασίες και τα συναισθήματα που παράγουν στον εργαζόμενο αλλά και στον τρόπο που τα εκφράζει μέσα από τις παραγόμενες αντιδράσεις και εκφράσεις σε συνδυασμό με την προσωπικότητα του (Lewin, 1935).

Σύμφωνα με τον Murray η συμπεριφορά ενός εργαζομένου σε έναν οργανισμό επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες όπως η προσωπικότητα του και το εργασιακό κλίμα (Fisher, 1990). Επιπλέον, υποστήριξε ότι ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της συμπεριφοράς του προσωπικού ενός σχολείου (καθηγητές, μαθητές και προσωπικό) στις αντίστοιχες δραστηριότητες και καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί (Hyman, 1980). Αυτή η άποψη υποστηρίζεται επίσης από τα αποτελέσματα πολλών μελετών που δείχνουν ότι το εργασιακό περιβάλλον έχει μεγάλη επιρροή στη συμπεριφορά ενός εργαζομένου. Τα αποτελέσματα αυτά έδειξαν επίσης ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει και την εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων των δημοτικών σχολείων (Mufidayati, 1998). Επιπλέον, το σχολικό κλίμα έδειξε ότι επηρεάζει το 35,60% της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης των καθηγητών (Baedhowi, 1998). Παρόμοια, βρέθηκε ότι υπάρχει και θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της απόδοσης των καθηγητών (Syafri, 2004).

#### 3.2 Σχολικό κλίμα και εργασιακή παρακίνηση

Το σχολικό κλίμα είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι σε ένα οργανωτικό σχολικό κλίμα

επιρεάζεται σημαντικά η εργασιακή παρακίνηση των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση της εργασίας τους (Rahmawati, 2015). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι βελτίωση του σχολικού κλίματος κατά 1% έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της εργασιακής παρακίνησης των εκπαιδευτικών κατά 58% (Sucianti, 2015). Παρόμοια το σχολικό κλίμα έδειξε ότι αποτελεί και παράγοντα αλληλεπίδρασης μεταξύ της παρακίνησης των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους ικανοποίησης (Mangkunegara, 2015). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα ευχάριστο κλίμα εκτέλεσης της εργασίας τους, καθώς αυτό θα τους ενθαρρύνει να εργαστούν καλύτερα. Αντίθετα, ένα κακό οργανωτικό κλίμα θα έχει άμεσες αρνητικές συνέπειες τόσο στην εργασιακή τους παρακίνηση όσο και στην απόδοσή τους (Bishay, 1996).

### **3.3 Σχολικό κλίμα και εργασιακό πνεύμα εκπαιδευτικών**

Το εργασιακό πνεύμα αναφέρεται στη γενικότερη στάση και προθυμία των εργαζομένων να συνεισφέρουν πέρα από τα εργασιακά όρια που υποδεικνύονται από τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους (Hasley, 2001). Ένας εργαζόμενος με υψηλό ηθικό θεωρείται βέβαιο ότι θα εκτελεί πάντοτε τα καθήκοντα του με ευσυνειδησία και υπευθυνότητα με σκοπό να έχει τη μέγιστη απόδοση. Ένας τρόπος για τη βελτίωση του ηθικού των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση του σχολικού κλίματος καθώς τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών έδειξαν ότι το σχολικό κλίμα, στατιστικά σημαντικά, έχει θετική συμβολή στο εργασιακό πνεύμα των εκπαιδευτικών (Sari, 2016; Triyanah & Suryadi, 2016; Sinay, 2017).

### **3.4 Σχολικό κλίμα και δημιουργικότητα εκπαιδευτικού**

Η δημιουργικότητα ενός ατόμου δεν οφείλεται μόνο σε ενδογενείς παράγοντες αλλά και στο γενικότερο κλίμα που ζει και εργάζεται. Σε ένα εργασιακό κλίμα όπου θα αισθανθεί ασφαλής και που του επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών και δεν καταδικάζει νέες ιδέες, η δημιουργικότητα του μπορεί να αναπτυχθεί. Οι Baran και Zan ανέφεραν ότι παρατήρησαν έντονη επίδραση του εργασιακού κλίματος και της δημιουργικότητας των εργαζομένων (Dale, 1992). Η σημασία του εργασιακού κλίματος αποδείχθηκε επίσης και από άλλους ερευνητές μέσα από έντονα θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (Teguh, 2007). Ο McAlindon κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όλοι γεννιούνται δημιουργικοί, αλλά αυτή η δημιουργική δύναμη εξαφανίζεται κατά τη διαδικασία της ενηλικίωσης. Για τη διατήρηση αυτής της φυσικής δημιουργικότητας ενός ατόμου αλλά και στη μετατροπή της σε μια παραγωγική διαδικασία, το

σχολικό κλίμα θα πρέπει να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς την ανάπτυξη των δημιουργικών ιδεών τους (Dale, 1992).

### **3.5 Σχολικό κλίμα και απόδοση εκπαιδευτικών**

Η απόδοση των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα της εργασίας που προκύπτει από την εργασιακή ικανότητα του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τις αρμοδιότητες, τα καθήκοντα και τις ευθύνες του, την καλή ηθική και θετική συμπεριφορά, επιτρέποντας τη βελτίωση της ποιότητας του συνολικού του έργου. Η απόδοση του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από το σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται. Αυτό υποστηρίζουν αρκετές έρευνες, όπως των Yulia, (2016) και Fitriana, (2013) που έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση, σχολικού κλίματος και επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, μερικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από τους Irfan, (2007), Suharto, (2009) και Lidyawati, (2014) έδειξαν επίσης μια θετική και σημαντική σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι όσο καλύτερο είναι το σχολικό κλίμα τόσο καλύτερη αναμένεται να είναι και η απόδοση των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Αντίθετα ο Raghavan, (1998) υποστήριξε ότι η σχέση αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Σε κάθε περίπτωση όμως, μπορεί να εξαχθεί ως συμπέρασμα ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την απόδοση της εργασίας των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα προηγούμενα συμπεράσματα μπορούν να υποστηριχθούν τα εξής:

1. Το σχολικό κλίμα είναι μια κατάσταση ή μια ατμόσφαιρα που προκαλείται από τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και του διευθυντή τους, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και των μαθητών μεταξύ τους.
2. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει και καθορίζει την επιτυχή διδασκαλία.
3. Το σχολικό κλίμα μπορεί να προσεγγιστεί από διαστάσεις, όπως
  - Σχέσεις
  - Προσωπική βελτίωση
  - Διατήρηση και βελτίωση του υπάρχοντος συστήματος
  - Φυσικό περιβάλλον.



4. Το σχολικό κλίμα αποτελεί την συχνότερη μεταβλητή που συσχετίζεται με τις υπόλοιπες μεταβλητές που χαρακτηρίζουν την απόδοση ενός σχολικού οργανισμού, όπως η απόδοση των μαθητών, η συμπεριφορά, η ικανοποίηση, το ηθικό, η δημιουργικότητα και η απόδοση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα συμπεράσματα το μεγαλύτερο βάρος στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος πέφτει στις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, όμως είναι φανερό ότι η τελική διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος εξαρτάται από ένα πλήθος παραγόντων μέσα στους οποίους αναφέρεται και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

### **3.6 Συσχέτιση σχολικού κλίματος και ανάπτυξης εκπαιδευτικού προσωπικού**

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μια έννοια πολύ σημαντική για όλες τις διαστάσεις της σχολικής ζωής. Η μελέτη του σχολικού κλίματος σε σχέση με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία και σημαντική. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, το σχολικό κλίμα: α) παρουσιάζει συνάφεια με τη συνολική αποτελεσματικότητα και απόδοση της σχολικής μονάδας, β) συνδέεται με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, γ) συμβάλλει στην καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, δ) επιδρά στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, ε) επιδρά στη στάση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των καθηκόντων τους, στ) διαφοροποιεί το επίπεδο ποιότητας του διδακτικού έργου και ζ) συσχετίζεται με την καινοτόμο δράση του σχολείου (Πασιαρδή, 2001: 73-74).

Η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και ανάπτυξης εκπαιδευτικού είναι αμφίδρομη. Πιο συγκεκριμένα, τόσο το καλό σχολικό κλίμα προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη όσο και η επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλλει στο θετικό κλίμα. Σύμφωνα με τον McGiboney (2016:4-5), το σχολικό κλίμα καθορίζει τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές διαστάσεις ενός σχολείου. Δηλαδή, το σχολικό κλίμα επιδρά καθοριστικά τόσο στον τρόπο που διεξάγεται η διδασκαλία όσο και στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων και συναναστροφών των μελών του. Την ίδια στιγμή, ο εκπαιδευτικός που έχει επιμορφωθεί και εξελιχθεί, είναι σε θέση να οργανώσει καλύτερα τις διδακτικές του τεχνικές και να θέσει υλοποιήσιμους μαθησιακούς στόχους που θα προάγουν το θετικό κλίμα της τάξης και της σχολικής μονάδας (Wang & Degol, 2016:327).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνεπάγεται την κατάκτηση νέων γνώσεων, τη βελτίωση της απόδοσης και τη στάση του απέναντι στους μαθητές, τους συναδέλφους και τα

δρώμενα του σχολείου. Πιο ειδικά, στις περιπτώσεις όπου το σχολικό κλίμα που επικρατεί είναι θετικό, τότε ο εκπαιδευτικός λαμβάνει περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Σαν αποτέλεσμα, επιλύονται σημαντικά προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους σχέση ενδυναμώνεται (Maxwell et al., 2017:3).

Στην Ελλάδα, εντοπίζεται ερευνητικό κενό αναφορικά με έρευνες που μελετούν τη σχέση σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ανάπτυξης. Ωστόσο, έχει βρεθεί πως το καλό κλίμα συνδέεται με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και την αύξηση της ποιότητας του έργου του (Πασιαρδή, 2001: 73-74). Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί πως ο εκπαιδευτικός που έχει αναπτυχθεί επαγγελματικά, τείνει να είναι περισσότερο αποτελεσματικός και να παρέχει διδακτικό έργο υψηλότερης ποιότητας. Παράλληλα, άξιο αναφοράς είναι το εύρημα των Collie et al. (2012: 1189), σύμφωνα με το οποίο το σχολικό κλίμα αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού, μείωσης του εργασιακού στρες, αύξησης της ικανοποίησης και της αυτοαποτελεσματικότητας. Σε μια έρευνα των Malinen και Savolainen (2016:149), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 642 εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Φινλανδίας, βρέθηκε πως το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, επιδρά στην εργασιακή ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, υποστήριξαν πως στις περιπτώσεις που το κλίμα ήταν θετικό, τότε βίωσαν ικανοποίηση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Ο εκπαιδευτικός που επιμορφώνεται και βιώνει την επαγγελματική ανάπτυξη, τείνει να είναι περισσότερο αποτελεσματικός. Όσον αφορά το σχολικό κλίμα, συνδέεται με τη μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001:783). Στην έρευνα των Rhodes et al. (2009: 711) έλαβαν μέρος 180 εκπαιδευτικοί και 5.631 μαθητές και εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στις σχέσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων, η καλύτερη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και η καλύτερη προσαρμογή τους στις ανάγκες και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση του σχολικού κλίματος και καλύτερη ποιότητα σε επίπεδο αλληλεπιδράσεων.

Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί μια μέθοδο εφαρμογής καινοτομιών στην εκπαίδευση και προώθησης των συνεργασιών, της ανταλλαγής απόψεων, της ελεύθερης διατύπωσης απόψεων και του αμοιβαίου σεβασμού. Όλα τα παραπάνω έχουν σαφή και θετικά αποτελέσματα στο κλίμα του σχολείου, το οποίο γίνεται περισσότερο φιλικό. Το

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

φιλικό κλίμα με τη σειρά του, αποτελεί έναυσμα για ομαδική δράση και δημιουργικότητα. Συνεπώς, η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού είναι πολύ σπουδαία. Το θετικό κλίμα ενισχύει την εξέλιξη του εκπαιδευτικού και η εφαρμογή καινοτόμων δραστηριοτήτων καθιστά το σχολείο πιο αποτελεσματικό και τις διαπροσωπικές σχέσεις αληθινές και ισχυρές (Cohen & Geier, 2010).

Συμπερασματικά, παρά την απουσία ερευνών που εξετάζουν ξεκάθαρα τη σχέση μεταξύ κλίματος και επαγγελματικής ανάπτυξης, τα ερευνητικά δεδομένα ενισχύουν τη θέση περί ισχυρής σύνδεσης των δυο εννοιών. Έτσι, μπορεί να λεχθεί πως το σχολικό κλίμα επιδρά δυναμικά στον ψυχισμό του εκπαιδευτικού και στην παραγωγικότητά του. Παρόμοια, η παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού αυξάνεται όσο, ο ίδιος, αναπτύσσεται επαγγελματικά. Οι συνεργασίες αποτελούν γνώρισμα σχολείων με θετικό κλίμα. Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί που παρακινούνται από το περιβάλλον εργασίας τους, που τους παρέχεται υποστήριξη και που αναπτύσσονται επαγγελματικά, επιλέγουν έναν συνεργατικό τρόπο δράσης στο έργο τους. Η επικοινωνία αποτελεί γνώρισμα ενός θετικού σχολικού κλίματος αλλά κι ένα μέσο που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ώστε να εξελιχθούν επαγγελματικά και να βελτιωθούν. Η υποστηρικτική ηγεσία, η ανταλλαγή απόψεων και οι κοινοί στόχοι είναι γνωρίσματα και των δύο υπό μελέτη εννοιών. Συνεπώς, το σχολικό κλίμα αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας του σχολείου (Πασιαρδής, 2004:114-115), αλλά και μια έννοια άμεσα συνδεδεμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 4.1. Ερευνητικό σχέδιο

Η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και ανάπτυξης εκπαιδευτικού είναι αμφίδρομη. Πιο συγκεκριμένα, τόσο το καλό σχολικό κλίμα προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη όσο και η επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλλει στο θετικό κλίμα. Στην Ελλάδα, εντοπίζεται ερευνητικό κενό αναφορικά με έρευνες που μελετούν τη σχέση σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ανάπτυξης. Λιγосτές έρευνες εντοπίζονται και σε διεθνή επίπεδο. Παρά την απουσία ερευνών που εξετάζουν ξεκάθαρα τη σχέση μεταξύ κλίματος και επαγγελματικής ανάπτυξης, τα ερευνητικά δεδομένα ενισχύουν τη θέση περί ισχυρής σύνδεσης των δυο εννοιών. Δεδομένων των συνεχών εκπαιδευτικών αλλαγών και της αναγκαιότητας εμπλουτισμού της βιβλιογραφίας στην παρούσα θεματική, η παρούσα μελέτη κρίνεται σημαντική και πρωτότυπη.

**Σκοπός** της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού και σχολικού κλίματος.

Απώτεροι **στόχοι** της έρευνας είναι να αξιοποιήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να:

- 1) Εξεταστεί εάν η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης θετικού σχολικού κλίματος.
- 2) Ελέγξει εάν υπάρχει σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος, επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού.
- 3) Ελέγξει εάν υπάρχει σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος, επαγγελματικής ανάπτυξης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικού.

#### **Ερευνητικά Ερωτήματα**

Σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας, αναμένεται να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

- 2) Ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα που υπηρετούν;
- 3) Ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης;
- 4) Ποια η σχέση επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού και σχολικού κλίματος;

### **Ερευνητικές υποθέσεις**

*H<sub>1</sub>: Ο παράγοντας «επαγγελματική ανάπτυξη» μπορεί να προβλέψει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα.*

*H<sub>2</sub>: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους ανάλογα με τα κοινωνικό – δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.*

*H<sub>3</sub>: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ σχολικού κλίματος, επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοαποτελεσματικότητας.*

*H<sub>4</sub>: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ σχολικού κλίματος, επαγγελματικής ανάπτυξης και επαγγελματικής ικανοποίησης*

Για την πραγματοποίηση της έρευνας έγινε συλλογή δεδομένων με τη βοήθεια της δειγματοληψίας ευκολίας που επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου αριθμού παρατηρήσεων. Η συλλογή δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου που παρατίθεται στο παράρτημα. Σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου (τμήμα Ε' Εκπαιδευτικών Θεμάτων) το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στον νομό Δωδεκανήσου για το σχολικό έτος 2019-2020 είναι ίσο με 1690. Συνολικά απεστάλησαν 200 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν τα 153 (ποσοστό 76,50%) κατά την περίοδο Απρίλιος 2020 – Μάιος 2020.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την τήρηση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας που πρέπει να εφαρμόζονται σε κάθε ερευνητική διαδικασία. Έτσι, διατηρήθηκε η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα καθώς δεν έγινε καταγραφή των στοιχείων που θα μπορούσαν να ταυτοποιήσουν έναν συμμετέχοντα στην έρευνα. Επίσης οι διευθύνσεις των ηλεκτρονικών μηνυμάτων που απεστάλησαν διαγραφόταν άμεσα, όπως και δεν έγινε καταγραφή των διευθύνσεων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κατά την απάντηση. Σε

κάθε ερωτηματολόγιο δινόταν οι απαραίτητες εξηγήσεις για τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας όπως και ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική. Επίσης δινόταν τα στοιχεία του ερευνητή σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα ήθελαν να κάνουν κάποια διευκρινιστική ερώτηση.

## **4.2. Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 153 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δ.Ε. Δωδεκάνησου. Από αυτούς, το μεγαλύτερο μέρος 66,70% (N=102, N%=66,70%) είναι γυναίκες, ηλικίας μεταξύ 36-55 ετών (N=95, N%=62,10%), έγγαμης οικογενειακής κατάστασης (N=98, N%=64,10%) με δύο παιδιά (N=64, N%=41,80%). Το ποσοστό που είναι κάτοχοι Βασικού πτυχίου (απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ) είναι (N=63, N%=41,20%) ενώ παρόμοιο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (N=61, N%=39,90%).

Σε σχέση με τα εργασιακά τους χαρακτηριστικά, το μεγαλύτερο μέρος είναι μόνιμοι (N=104, N%=68,40%), με 0-5 έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (N=74, N%=48,40%) ενώ το 76,50% έχει περισσότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και το 94,10% (N=143) διδάσκει σε τυπικό σχολείο.

**Πίνακας 4.1. Περιγραφή του δείγματος.**

		N	
A.1 Φύλο	Ανδρας	51	33,3%
	Γυναίκα	102	66,7%
A.2 Ηλικία	<25 ετών	5	3,3%
	26-35 ετών	32	20,9%
	36-45 ετών	47	30,7%
	46-55 ετών	48	31,4%
	>56 ετών	21	13,7%
A.3 Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος	45	29,4%
	Έγγαμος	95	62,1%
	Διαζευγμένος	10	6,5%
	Χήρος/α	3	2,0%
A.4 Αριθμός Παιδιών	0	47	30,7%
	1	22	14,4%
	2	64	41,8%
	3	14	9,2%
	4+	6	3,9%
A.5 Εκπαιδευτικό Επίπεδο	Βασικό πτυχίο (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	63	41,2%
	Δεύτερο πτυχίο	12	7,8%
	Μεταπτυχιακό	61	39,9%
	Διδακτορικό	9	5,9%
	Ετήσια επιμόρφωση	6	3,9%
	Άλλο	2	1,3%
A.6 Σχέση Εργασίας	Μόνιμος	105	68,6%
	Αναπληρωτής πλήρους ωραρίου	38	24,8%
	Αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου	10	6,5%

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

A.7 Έτη Προϋπηρεσίας στη Συγκεκριμένη Σχολική Μονάδα	0-5	74	48,4%
	6-10	27	17,6%
	11-15	25	16,3%
	16-20	15	9,8%
	21+	12	7,8%
A.8 Έτη Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση	0-5	35	22,9%
	6-10	16	10,5%
	11-15	26	17,0%
	16-20	40	26,1%
	21+	36	23,5%
A.9 Τύπος Σχολείου	Τυπικό	144	94,1%
	Ειδικό	9	5,9%

### 4.3. Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από 4 ενότητες. Η πρώτη ενότητα εξετάζει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων και οι υπόλοιπες τρεις εξετάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και το σχολικό κλίμα. Τα επιμέρους ερωτηματολόγια είναι:

#### 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Περιέχει 9 ερωτήσεις που αφορούν τα ατομικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα.

#### 2. Επαγγελματική ικανοποίηση (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 24 ερωτήσεις της 5βαθμης κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα...5=Συμφωνώ απόλυτα) και εξετάζει 6 διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης

- Ικανοποίηση από τις Συνθήκες εργασίας (Ερωτήσεις 1-5)
- Ικανοποίηση από τον Μισθό (Ερωτήσεις 5-9)



- Ικανοποίηση από τις προοπτικές Εξέλιξης (Ερωτήσεις 10-12)
- Ικανοποίηση από το Αντικείμενο εργασίας (Ερωτήσεις 13-16)
- Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τον Προϊστάμενο (Ερωτήσεις 17-20)
- Ικανοποίηση από τις εσωτερικές διαδικασίες του Οργανισμού (Ερωτήσεις 21-24)

Για την εξέταση του συνολικού βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης απαιτείται η αντιστροφή των ερωτήσεων 3,4, 5, 7, 8, 9, 12, 15, 16, 19, 20, 23 και 24.

### **3. Αυτοαποτελεσματικότητα (Teacher's Efficacy Scale, (TSES) Short form, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).**

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 12 ερωτήσεις της 9βαθμης κλίμακας Likert (1= Καθόλου...9= Πάρα πολύ) και εξετάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

- Στη Σχέση με τους μαθητές (Ερ. 2, 4, 7, 11)
- Στις Εκπαιδευτικές στρατηγικές (Ερ. 5, 9, 10, 12)
- Στη Διαχείριση της τάξης (Ερ. 1, 3, 6, 8)

Επίσης γίνεται και μέτρηση της συνολικής βαθμολογίας με την άθροιση όλων των ερωτήσεων. Σε κάθε περίπτωση, υψηλότερη βαθμολογία σημαίνει και υψηλότερη αποτελεσματικότητα.

### **4. Σχολικό κλίμα.**

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει 53 ερωτήσεις κλειστού τύπου της 4-βάθμιας κλίμακας Likert, με τη μορφή δηλώσεων, με δύο κατηγορίες απαντήσεων (Τρέχουσα και Δυνατή-Επιθυμητή κατάσταση) και χωρίζεται σε 9 βασικές θεματικές ενότητες που εξετάζουν άμεσα και έμμεσα το σχολικό κλίμα και είναι οι εξής:

- I. Το Σχολικό κλίμα
- II. Η Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου
- III. Η Ανάπτυξη προγραμμάτων
- IV. Η Διεύθυνση προσωπικού
- V. Η Διοίκηση και Οικονομική διαχείριση

VI. Η Μεταχείριση μαθητών

VII. Η Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

VIII. Οι Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

IX. Η Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

Το ερωτηματολόγιο της τέταρτης ενότητας κατασκευάστηκε και εξετάστηκε πειραματικά σχετικά με τα καθήκοντα και το ύφος της ηγεσίας ενός διευθυντή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τον Μάρτιο του 1997, από τον Αν. Καθηγητή του Πανεπιστημίου της Κύπρου Δρ. Πέτρο Πασιαρδή. Η τροποποίηση που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν τη μελέτη περιλαμβάνει την πρόσθεση μιας επιπλέον κατηγορίας, της επιθυμητής, που επιτρέπει τον υπολογισμό της απόκλισης της τρέχουσας κατάστασης από την επιθυμητή. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου προήλθε από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τα αποτελεσματικά σχολεία και την αποτελεσματική διεύθυνση (Hoy & Miskel 1996; Pashiardis, 1998, 2001).

Η ανάλυση των δεδομένων, για την απάντηση στις ερευνητικές υποθέσεις, θα γίνει σε δύο στάδια. Στο πρώτο, θα γίνει παρουσίαση των περιγραφικών στατιστικών αποτελεσμάτων μέσω των κατάλληλων πινάκων μέτρων θέσης και διασποράς και των αντίστοιχων γραφημάτων. Στο δεύτερο στάδιο θα γίνει εξέταση των δεδομένων με τη βοήθεια της επαγωγικής στατιστικής. Οι μέθοδοι σε αυτό το στάδιο θα συμπεριλαμβάνουν την εξέταση των διαφορών των μέσων τιμών ανά μεταβλητή ενδιαφέροντος, την εξέταση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών ενδιαφέροντος και τη δημιουργία βέλτιστων υποδειγμάτων πολλαπλής παλινδρόμησης.

Τέλος, η εξέταση της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου με την βοήθεια του συντελεστή αξιοπιστίας alpha του Cronbach έδειξε ότι το εργαλείο είναι μέτριας αξιοπιστίας καθώς ο συντελεστής alpha ήταν ίσος με 0,594 σε σύνολο 89 ερωτήσεων (βλ. και παράρτημα).

#### **4.4. Μέθοδοι**

Για την απάντηση στις ερευνητικές υποθέσεις υιοθετήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Οι μέθοδοι αυτές περιλαμβάνουν την κατασκευή πινάκων και γραφημάτων αλλά και την εκτέλεση των κατάλληλων τεστ. Τα τεστ τα οποία θα εκτελεστούν θα αφορούν την εξέταση διαφορών των μέσων τιμών t-Test ανεξάρτητων δειγμάτων και

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

ζευγαρωτών παρατηρήσεων και της ανάλυσης διασποράς με έναν παράγοντα (one way ANOVA). Επιπλέον υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson για την εξέταση της γραμμικής σχέσης μεταξύ των μέσων βαθμολογιών και εκτελέστηκε υπόδειγμα πολλαπλής παλινδρόμησης για την εύρεση στατιστικά σημαντικών γραμμικών σχέσεων. Όλες οι αναλύσεις θα γίνουν σε σ.σ.  $p\text{-level} = 0.05$  με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS V24.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των βαθμολογιών (απαντήσεων) του δείγματος και των αποτελεσμάτων των τεστ της επαγωγικής στατιστικής. Σε κάθε αποτέλεσμα γίνεται και σχετικός σχολιασμός ενώ η πλήρης παράθεση των αποτελεσμάτων γίνεται στην παράγραφο της συζήτησης, στο επόμενο κεφάλαιο.

#### 5.1 Περιγραφική στατιστική

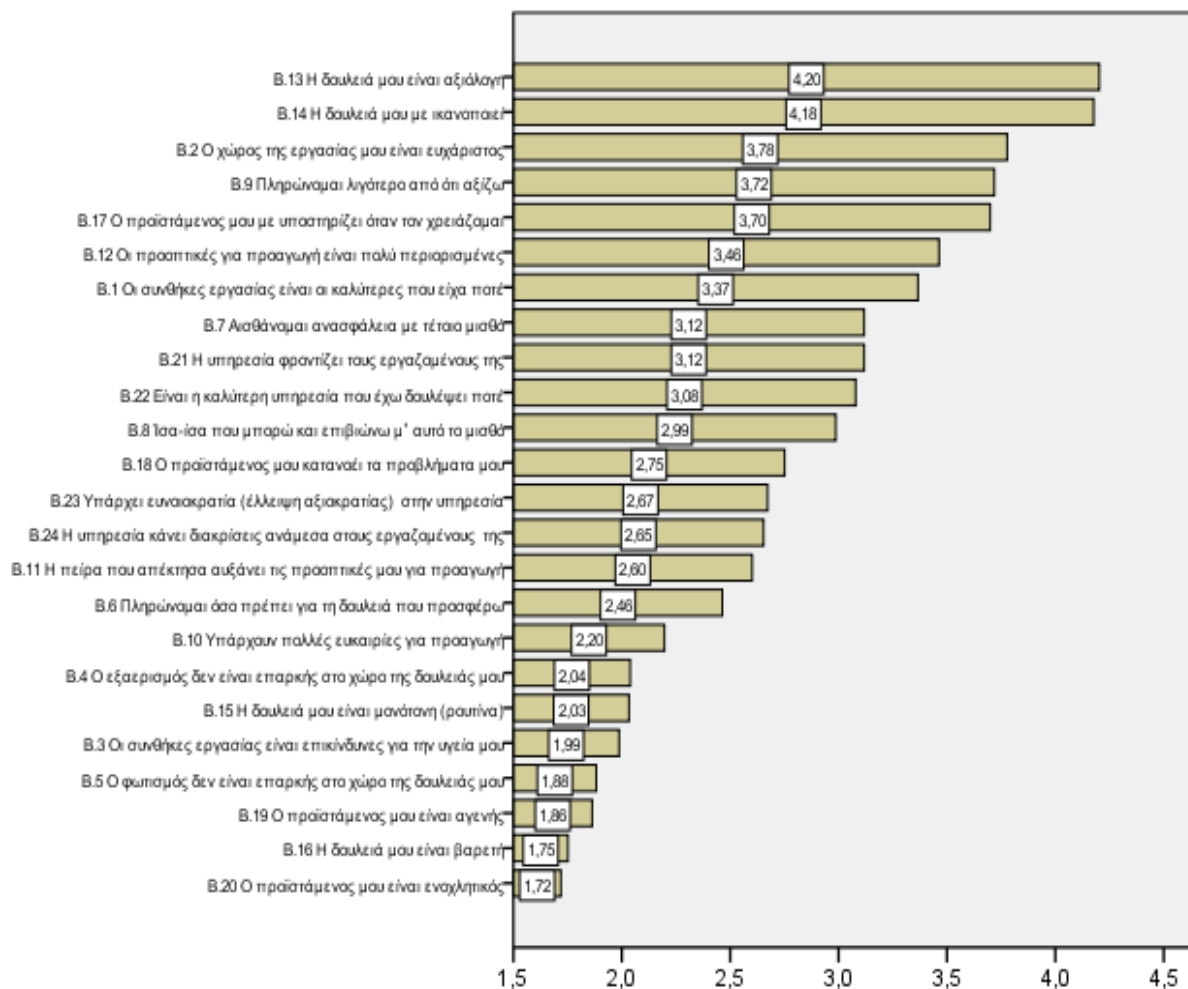
##### 5.1.1 Επαγγελματική Ικανοποίηση

Στον πίνακα 5.1 και στο γράφημα 5.1 γίνεται η παρουσίαση των εισαγωγικών αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης ανά ερώτηση. Τα αποτελέσματα αυτά έδειξαν ότι η μέση τιμή των βαθμολογιών–απαντήσεων του δείγματος μεταβάλλεται μεταξύ 1,72 (υψηλή διαφωνία) και 4,20 (συμφωνία). Η διαφορά (εύρος) μεταξύ αυτών των τιμών είναι ίση με 3 περίπου κατηγορίες απαντήσεων και σε συνδυασμό με τις υψηλές τιμές της τυπικής απόκλισης σε αρκετές ερωτήσεις (Τ.Α. > 1) παρουσιάζει ένα δείγμα διαφορετικών απόψεων σε αρκετές περιπτώσεις, με πιο χαρακτηριστική την ερώτηση Β.18 «Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματα μου» (Μ.Τ.=2,75, Τ.Α.=1,406). Η διαφορά των απόψεων σε αυτή την ερώτηση, σε συνδυασμό με τη χαμηλή μέση βαθμολογία παρουσιάζει ένα δείγμα που έχει ή αισθάνεται ότι έχει πρόβλημα επικοινωνίας με τον ή την προϊστάμενο του.

Η υψηλότερη μέση βαθμολογία που σημαίνει και υψηλότερη συμφωνία, παρουσιάστηκε στις ερωτήσεις, Β.13 «Η δουλειά μου είναι αξιόλογη» (Μ.Τ.=4,20, Τ.Α.=0,701) και Β.14 «Η δουλειά μου με ικανοποιεί» (Μ.Τ.=4,18, Τ.Α.=0,762) δείχνοντας υψηλή ικανοποίηση του δείγματος από το αντικείμενο της εργασίας του. Αντίθετα, οι χαμηλότερες βαθμολογίες που εκφράζουν και μεγαλύτερη διαφωνία παρουσιάστηκαν στις ερωτήσεις, Β.20 «Ο προϊστάμενος μου είναι ενοχλητικός» (Μ.Τ.=1,70, Τ.Α.=0,963) και Β.16 «Η δουλειά μου είναι βαρετή» (Μ.Τ.=1,76, Τ.Α.=0,772). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την ικανοποίηση του δείγματος από το αντικείμενο της εργασίας του και παρουσιάζουν έλλειψη υποστήριξης από την υπηρεσία–οργανισμό στον οποίο εργάζονται.

**Πίνακας 5.1.** Μέτρα θέσης και διασποράς των βαθμολογιών του ερωτηματολογίου της εργασιακής ικανοποίησης, ανά ερώτηση.

	<b>M.T.</b>	<b>T.A.</b>
B.1 Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ	3,37	1,062
B.2 Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος	3,78	0,933
B.3 Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου	1,99	1,045
B.4 Ο εξαερισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου	2,04	1,111
B.5 Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου	1,88	1,045
B.6 Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω	2,46	1,106
B.7 Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό	3,12	1,158
B.8 Ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό	2,99	1,235
B.9 Πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω	3,72	1,115
B.10 Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή	2,20	1,000
B.11 Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή	2,60	1,149
B.12 Οι προοπτικές για προαγωγή είναι πολύ περιορισμένες	3,46	1,246
B.13 Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	4,20	0,701
B.14 Η δουλειά μου με ικανοποιεί	4,18	0,762
B.15 Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα)	2,03	0,862
B.16 Η δουλειά μου είναι βαρετή	1,75	0,772
B.17 Ο προϊστάμενος μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	3,70	1,130
B.18 Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματα μου	2,75	1,406
B.19 Ο προϊστάμενος μου είναι αγενής	1,86	1,058
B.20 Ο προϊστάμενος μου είναι ενοχλητικός	1,72	0,963
B.21 Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της	3,12	1,026
B.22 Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ	3,08	1,029
B.23 Υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία	2,67	1,099
B.24 Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της	2,65	1,114



**Γράφημα 5.1.** Ραβδόγραμμα των μέσων τιμών των βαθμολογιών του ερωτηματολογίου της εργασιακής ικανοποίησης, ανά ερώτηση (σε φθίνουσα διάταξη).

### 5.1.2 Αυτοαποτελεσματικότητα

Τα αποτελέσματα της εξέτασης των απαντήσεων του δείγματος στο ερωτηματολόγιο της αυτοαποτελεσματικότητας ανά ερώτηση παρουσιάζονται στον πίνακα 5.2 και στο γράφημα 5.2. Η εξέταση αυτών των αποτελεσμάτων έδειξε την παρουσία παρόμοιων απόψεων του δείγματος σε όλες τις ερωτήσεις, καθώς το εύρος των μέσων τιμών ήταν μικρό (Εύρος=1,22) με ελάχιστη μέση τιμή ίση με 6,34 και μέγιστη τιμή ίση με 7,55.

Η υψηλή μέση βαθμολογία που παρουσιάστηκε στο σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου δείχνει την απουσία δυσκολιών των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του

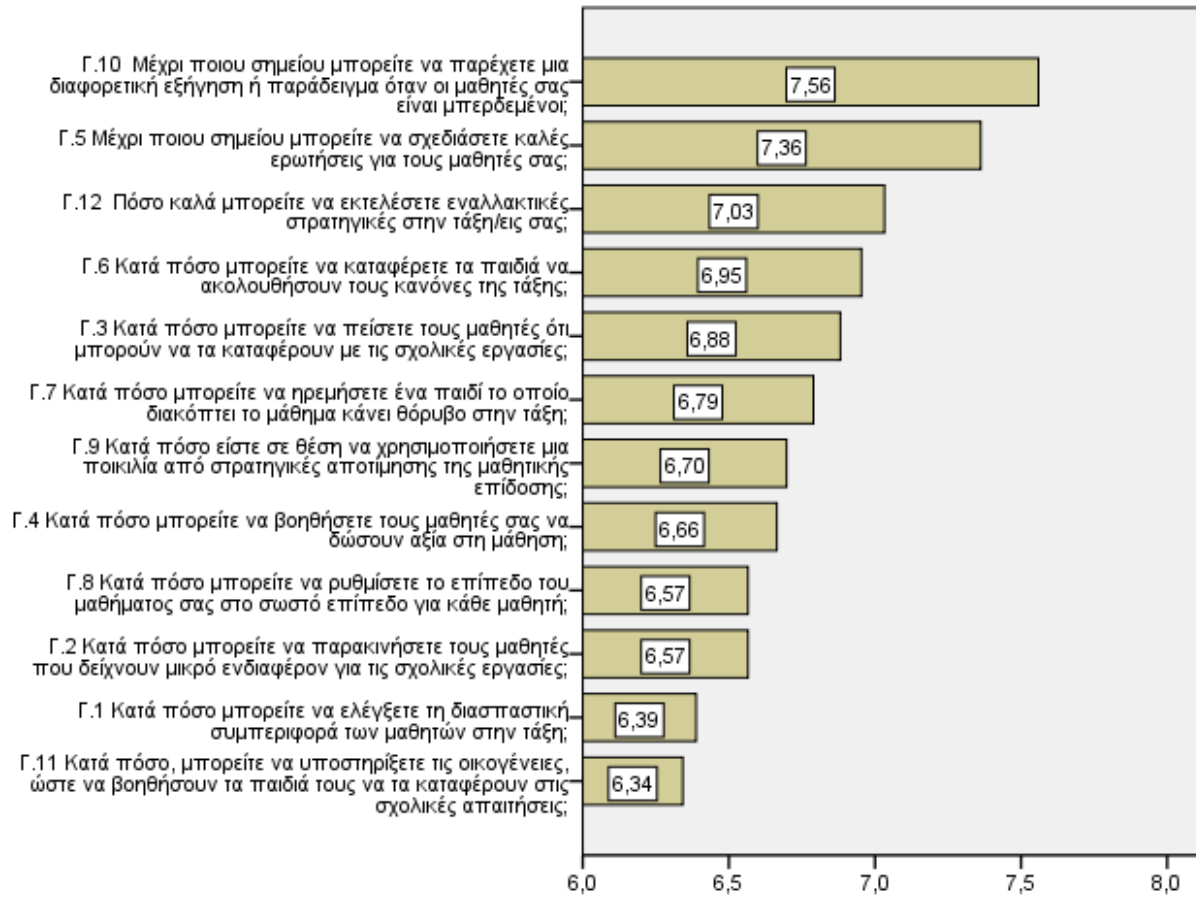
"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

έργου τους με την χαμηλότερη μέση τιμή να παρουσιάζεται στην ερώτηση Γ.11 «Κατά πόσο, μπορείτε να υποστηρίξετε τις οικογένειες, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα καταφέρουν στις σχολικές απαιτήσεις;» (Μ.Τ.=6,34, Τ.Α.=1,636). Παρόλα αυτά, η τυπική απόκλιση σε όλες τις περιπτώσεις ήταν υψηλή και μεγαλύτερη της μιας κατηγορίας απαντήσεων δείχνοντας και πάλι διαφορές των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και σε καμία περίπτωση η μέση βαθμολογία δεν ήταν μικρότερη της οριακή τιμής 5.

**Πίνακας 5.2.** Μέτρα θέσης και διασποράς των βαθμολογιών του ερωτηματολογίου της Αυτοαποτελεσματικότητας ανά ερώτηση.

		<b>Μ.Τ.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Γ.1	Κατά πόσο μπορείτε να ελέγξετε τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη;	6,40	1,397
Γ.2	Κατά πόσο μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για τις σχολικές εργασίες;	6,57	1,261
Γ.3	Κατά πόσο μπορείτε να πείσετε τους μαθητές ότι μπορούν να τα καταφέρουν με τις σχολικές εργασίες;	6,89	1,340
Γ.4	Κατά πόσο μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να δώσουν αξία στη μάθηση;	6,67	1,297
Γ.5	Μέχρι ποιου σημείου μπορείτε να σχεδιάσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σας;	7,37	1,075
Γ.6	Κατά πόσο μπορείτε να καταφέρετε τα παιδιά, να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης;	6,94	1,204
Γ.7	Κατά πόσο μπορείτε να ηρεμήσετε ένα παιδί το οποίο διακόπτει το μάθημα κάνει θόρυβο στην τάξη;	6,79	1,249
Γ.8	Κατά πόσο μπορείτε να ρυθμίσετε το επίπεδο του μαθήματος σας στο σωστό επίπεδο για κάθε μαθητή;	6,56	1,256
Γ.9	Κατά πόσο είστε σε θέση να χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία από στρατηγικές αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης;	6,69	1,268
Γ.10	Μέχρι ποιου σημείου μπορείτε να παρέχετε μια διαφορετική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές σας είναι μπερδεμένοι;	7,55	1,100
Γ.11	Κατά πόσο, μπορείτε να υποστηρίξετε τις οικογένειες, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα καταφέρουν στις σχολικές απαιτήσεις;	6,34	1,636
Γ.12	Πόσο καλά μπορείτε να εκτελέσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη/εις σας;	7,03	1,325

**"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"**



**Γράφημα 5.2.** Ραβδόγραμμα των μέσων τιμών των βαθμολογιών του ερωτηματολογίου της αυτοαποτελεσματικότητας, ανά ερώτηση (σε φθίνουσα διάταξη).



### 5.1.3. Σχολικό κλίμα

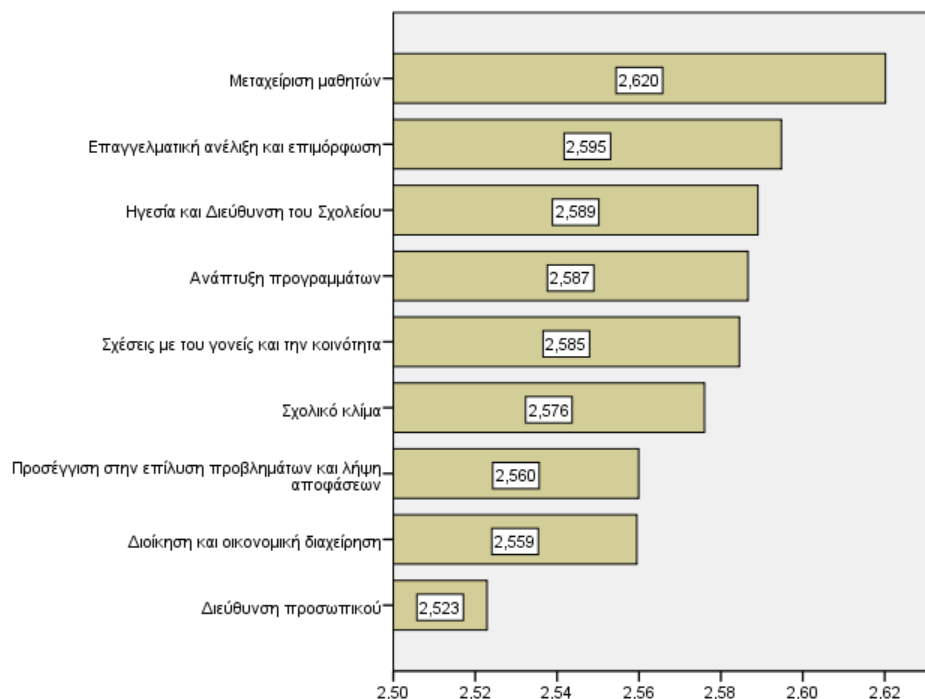
Τα αποτελέσματα ανά ερώτηση του τελευταίου μέρους του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στο παράρτημα και τα αποτελέσματα του πίνακα 5.3 δείχνουν τις μέσες βαθμολογίες των κλιμάκων του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με αυτά, παρατηρήθηκαν χαμηλές και παρόμοιες τυπικές αποκλίσεις σε όλες τις εξεταζόμενες ενότητες δείχνοντας συμφωνία απόψεων του δείγματος με μικρές διαφοροποιήσεις.

**Πίνακας 5.3.** Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις των βαθμολογιών του δείγματος ανά ενότητα.

	<b>Μ.Τ.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Σχολικό κλίμα	2,576	0,358
Ηγεσία και Διεύθυνση του Σχολείου	2,589	0,343
Ανάπτυξη προγραμμάτων	2,587	0,461
Διεύθυνση προσωπικού	2,523	0,746
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	2,559	0,427
Μεταχείριση μαθητών	2,620	0,334
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	2,595	0,469
Σχέσεις με του γονείς και την κοινότητα	2,585	0,387
Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	2,560	0,408
Συνολική μέση βαθμολογία	2,583	0,159

Επίσης από την εξέταση του γραφήματος 5.3 διαπιστώθηκαν υψηλότερες βαθμολογίες (μεγαλύτερη συμφωνία) στην τρέχουσα κατάσταση, στις διαστάσεις "Μεταχείριση Μαθητών" (Μ.Τ.=2,620, Τ.Α.=0,334), "Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση" (Μ.Τ.=2,595, Τ.Α.=0,469), "Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου" (Μ.Τ.=2,589, Τ.Α.=0,343). Αντίθετα η χαμηλότερη βαθμολογία παρατηρήθηκε στη διάσταση "Διεύθυνση προσωπικού" (Μ.Τ.=2,523, Τ.Α.=0,746).

## "Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"



**Γράφημα 5.3.** Μέσες βαθμολογίες των 9 διαστάσεων της 4<sup>ης</sup> ενότητας σε φθίνουσα ταξινόμηση.

### 5.1.4 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

Μετά την εξέταση των απόψεων του δείγματος ανά ερώτηση έγινε εξέταση των συγκεντρωτικών αποτελεσμάτων ανά ενότητα. Οι μεταβλητές-δείκτες υπολογίστηκαν σύμφωνα με την μεθοδολογία που περιεγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.4. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 5.4, η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση παρουσιάστηκε σε μέτρια επίπεδα ενώ παρόμοια συμπεριφορά παρουσίασαν και οι περισσότεροι δείκτες. Η υψηλότερη μέση τιμή παρουσιάστηκε στον δείκτη "Αντικείμενο εργασίας" (Μ.Τ.=4,15, Τ.Α.=0,613) και η χαμηλότερη στην προοπτική επαγγελματικής "Εξέλιξης" (Μ.Τ.=2,44, Τ.Α.=0,875). Τα αποτελέσματα της εξέτασης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρουσίασαν υψηλές τιμές στη συνολική βαθμολογία (Μ.Τ.=6,70, Τ.Α.=0,943), τη "Διαχείριση της τάξης" (Μ.Τ.=7,16, Τ.Α.=0,978) και στις "Εκπαιδευτικές Στρατηγικές" (Μ.Τ.=7,16, Τ.Α.=0,978) και χαμηλές τιμές στη "Σχέση με μαθητές" (Μ.Τ.=3,22, Τ.Α.=0,746).

**Πίνακας 5.4.** Μέτρα θέσης και διασποράς των δεικτών της Επαγγελματικής Ικανοποίησης και της Αυτοαποτελεσματικότητας.

Επαγγελματική Ικανοποίηση	Τιμές		Μ.Τ.	Διάμεσος	Τ.Α.	Εύρος	Ελ. τιμή	
	Εγκυρες	Απούσες						
	Συνθήκες εργασίας	153						0
Μισθός	153	0	2,66	2,50	0,873	4,00	1,00	5,00
Εξέλιξη	153	0	2,44	2,33	0,875	4,00	1,00	5,00
Αντικείμενο εργασίας	153	0	4,15	4,00	0,613	3,50	1,50	5,00
Προϊστάμενος	153	0	3,72	3,75	0,671	3,00	2,00	5,00
Οργανισμός	153	0	3,22	3,25	0,852	4,00	1,00	5,00
Συνολική εργασιακή ικανοποίηση	153	0	3,34	3,25	0,771	4,00	1,00	5,00
<b>Αυτοαποτελεσματικότητα</b>								
Σχέση με μαθητές	153	0	6,60	6,75	0,997	5,50	3,50	9,00
Εκπ. στρατηγικές	153	0	7,16	7,25	0,978	5,75	3,25	9,00
Διαχείριση της τάξης	153	0	6,70	6,75	0,943	5,50	3,50	9,00
Συνολική βαθμολογία	153	0	6,82	6,75	0,972	5,50	3,50	9,00

## 5.2 Επαγωγική στατιστική

Για την περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων του δείγματος και για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικές διαδικασίες εξέτασης μέσων τιμών και συσχετίσεων. Η απόφαση για τη χρήση παραμετρικών διαδικασιών έγινε μετά την εξέταση της κανονικότητας των δεικτών με τη βοήθεια των τεστ των Kolmogorov–Smirnov και Shapiro–Wilk. Τα αποτελέσματα αυτών των τεστ έδειξαν ότι (βλ και παράρτημα) οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και γι' αυτόν τον λόγο εφαρμόστηκε το κεντρικό οριακό θεώρημα καθώς οι παρατηρήσεις ήταν περισσότερες των 35.

### 5.2.1 Εξέταση μέσων τιμών

Τα αποτελέσματα της εξέτασης των διαφορών των μέσων τιμών των εξαγόμενων δεικτών παρουσιάζονται στο παράρτημα ενώ οι στατιστικά σημαντικές περιπτώσεις στον πίνακα 5.6. Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και ο τύπος του σχολείου δεν επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Επίσης παρατηρήθηκε ότι η εργασιακή ικανοποίηση μεταβάλλεται περισσότερο από τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα σε σύγκριση με την αυτοαποτελεσματικότητα και το σχολικό κλίμα. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι:

- Εκπαιδευτικοί ηλικίας μικρότερης των 35 ετών είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την επαγγελματική τους εξέλιξη (M.T.<2,13) σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες (M.T.>2,5).
- Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παιδιά είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τον προϊστάμενο τους (M.T.=3,43) και από τη διοίκηση του προσωπικού στο σχολείο που υπηρετούν (M.T.= 2,59).
- Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μόνο το Βασικό πτυχίο, είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τον μισθό που λαμβάνουν (M.T.=2,55), δήλωσαν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στις "Εκπαιδευτικές στρατηγικές" (M.T.=6,99) και στη "Διαχείριση της τάξης" (M.T.=6,53) ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σημείωσαν χαμηλότερη αποτελεσματικότητα στο σχολικό κλίμα (M.T.=2,51) και τον συνολικό τρόπο διοίκησης του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (M.T.=2,59).
- Οι αναπληρωτές είχαν χαμηλότερη ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές εξέλιξης τους (M.T.=2,05) και τη σχέση τους με τον προϊστάμενο τους (M.T.=3,44).
- Εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 15 έτη εργασίας στην ίδια σχολική μονάδα είχαν περισσότερη ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, τον προϊστάμενο, τον οργανισμό και συνολικά (M.T.>3,3), σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με λιγότερο από 15 έτη προϋπηρεσίας.
- Εκπαιδευτικοί με λιγότερο από 5 έτη συνολικής προϋπηρεσίας είχαν τη χαμηλότερη βαθμολογία στην αυτοαποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές

## "Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

(M.T.=6,81), σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία (MT.>7).

**Πίνακας 5.5.** Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα εξέτασης μέσω τιμών.

	Ηλικία	Αρ. Παιδιών	Εκπ. Επίπεδο	Σχέση εργ.	Προϋπηρεσία (Σχ. Μονάδα)	Προϋπηρεσία (Συνολική)
Συνθήκες εργασίας					0,037	
Μισθός			0,010			
Εξέλιξη	0,028			0,001		
Αντικείμενο εργασίας						
Προϊστάμενος		0,008		0,011	0,040	
Οργανισμός					0,007	
Συνολική ικανοποίηση					0,007	
Εκπαιδευτικές στρατηγικές			0,006			0,030
Διαχείριση της τάξης			0,031			
Σχολικό κλίμα			0,031			
Διεύθυνση προσωπικού		0,006				
Συνολική μέση βαθμολογία			0,012			

### 5.2.2 Εξέταση συσχετίσεων

Τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των παραγόμενων δεικτών στον πίνακα 5.6. έδειξαν ότι η σχέση με τους μαθητές αποτελεί τον συνδετικό κρίκο για την ανάπτυξη ενός καλού σχολικού κλίματος. Ποιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μια λογική συνέχεια στην οποία η "Σχέση με τους μαθητές" συσχετίζεται έντονα με την "Αυτοαποτελεσματικότητα" ( $\rho=0.926$ ,  $p<0.001$ ) και αδύναμα με την "Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας" ( $\rho=0.180$ ,  $p=0.026$ ) καθώς και με την "Ικανοποίηση από το αντικείμενο της εργασίας" ( $\rho=0.386$ ,  $p<0.001$ ), ενώ το σχολικό κλίμα ως μέτρηση έδειξε ότι συσχετίζεται με τη "Σχέση με τους γονείς και την κοινότητα" ( $\rho=0.164$ ,  $p=0.042$ ). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν την έμμεση σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτοαποτελεσματικότητας με το "Σχολικό κλίμα" και την άμεση σχέση με τον δείκτη "Σχέση με μαθητές".

**Πίνακας 5.6.** Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις του Pearson.

	Σχέση με τους μαθητές	Εκπαιδευτικές στρατηγικές	Διαχείριση της τάξης	Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα	Σχέσεις με του γονείς και την κοινότητα
Συνθήκες εργασίας	0,180*				
Αντικείμενο εργασίας	0,386**	0,362**	0,360**	0,403**	-0,231**
Σχέση με τους μαθητές		0,727**	0,819**	0,926**	
Εκπαιδευτικές στρατηγικές			0,742**	0,898**	
Διαχείριση της τάξης				0,928**	
Σχολικό κλίμα					0,164*

\**p-level=0.05* \*\**p-level=0.01*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

#### 6.1 Συζήτηση

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων έχει αποτελέσει πεδίο μελέτης πολλών ερευνητών κι έχει υποστηριχθεί πως η εργασιακή ικανοποίηση συμβαδίζει με το κλίμα που επικρατεί (Baedhowi, 1998; Mufidayati, 1998; Πασιαρδή, 2001: 73-74; Syafri, 2004). Μάλιστα, σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), το καλό σχολικό κλίμα οδηγεί σε ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμη η διερεύνηση του επιπέδου που οι συμμετέχοντες δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε αυτή, ήταν σε μέτριο επίπεδο. Ποιο συγκεκριμένα η συνολική εργασιακή ικανοποίηση ήταν ίση με 3,34 (TA=0,771). Αυτή η βαθμολογία φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι υπάρχουν περιθώρια για την περαιτέρω ενίσχυση της εργασιακής τους ικανοποίησης. Η ενίσχυση αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει τις μισθολογικές τους αποδοχές καθώς και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι δύο αυτές παράμετροι σημείωσαν και τις χαμηλότερες βαθμολογίες, με χαμηλότερη την επαγγελματική εξέλιξη (MT=2,44, TA=0,875) ενώ για τη μισθολογική εξέλιξη η μέση βαθμολογία ήταν παρόμοια (MT=2,66, TA=0,873).

Η επαγγελματική ικανοποίηση ήταν σε επίπεδο λίγο μεγαλύτερο του μετρίου, αν κρίνουμε απ' τις τιμές των παραμέτρων, "Οργανισμός" (MT=3,22, TA=0,852), "Προϊστάμενος" (MT=3,72, TA=0,671) και "Συνθήκες εργασίας" (MT=3,85, TA=0,743). Οι τιμές αυτές έδειξαν μεγαλύτερη ικανοποίηση των συμμετεχόντων στην έρευνα από τις "Συνθήκες εργασίας" σε σύγκριση με την ικανοποίηση απ' τον "Μισθό" και την επαγγελματική "Εξέλιξη", αν και πάλι ήταν οριακά μεγαλύτερες του μετρίου επιπέδου. Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), το καλό σχολικό κλίμα παρουσιάζει συνάφεια με την αποτελεσματικότητα και την απόδοση της σχολικής μονάδας, προάγει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων και διαφοροποιεί το επίπεδο του διδακτικού έργου. Ακόμη, ο McGiboney (2016) υποστήριξε ότι το κλίμα που επικρατεί έχει τόσο κοινωνικές όσο και ακαδημαϊκές προεκτάσεις. Κατά συνέπεια, μετρίου επιπέδου

## "Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

ικανοποίηση συνάδει με μετρίου βαθμού αποτελέσματα και στις επιμέρους παραμέτρους (προϊστάμενος, οργανισμός, συνθήκες εργασίας).

Η μόνη μέση βαθμολογία που ήταν σε επίπεδα ανώτερα του μετρίου ήταν η ικανοποίηση από το "Αντικείμενο εργασίας" (ΜΤ=4,15, ΤΑ=0,613) δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν πολύ ικανοποιημένοι από το αντικείμενο με το οποίο επέλεξαν να ασχοληθούν. Επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι η τυπική απόκλιση, που είναι δείκτης των διαφορετικών απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα, ήταν χαμηλή και μικρότερη της μονάδας, δηλαδή της μίας κατηγορίας απάντησης, ενώ στην περίπτωση της κλίμακας "Αντικείμενο εργασίας" παρουσιάστηκε η χαμηλότερη τιμή. Έτσι, έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν παρόμοιες απόψεις σε όλες τις περιπτώσεις και η συμφωνία αυτή των απόψεων γινόταν ακόμη πιο έντονη στην περίπτωση της ικανοποίησης από το αντικείμενο της εργασίας τους.

Κάτι τέτοιο δεν παρουσιάστηκε στην περίπτωση των μέσων βαθμολογιών ανά ερώτηση καθώς παρατηρήθηκαν πολλές περιπτώσεις τυπικής απόκλισης μεγαλύτερης της μονάδας με χαρακτηριστική την ερώτηση Β.18 «Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματα μου» (Μ.Τ.=2,75, Τ.Α.=1,406) που έδειξε ένα δείγμα που έχει ή αισθάνεται ότι έχει πρόβλημα επικοινωνίας με τον/την προϊστάμενο του. Οι μεγαλύτερες συμφωνίες απόψεων παρουσιάστηκαν στην ερώτηση Β.13 «Η δουλειά μου είναι αξιόλογη» (Μ.Τ.=4,20, Τ.Α.=0,701) και στην Β.14 «Η δουλειά μου με ικανοποιεί» (Μ.Τ.=4,18, Τ.Α.=0,762) δείχνοντας υψηλή ικανοποίηση του δείγματος από το αντικείμενο της εργασίας του, σε συμφωνία με το προηγούμενο αποτέλεσμα. Αντίθετα, οι χαμηλότερες βαθμολογίες παρουσιάστηκαν στις ερωτήσεις Β.20 «Ο προϊστάμενος μου είναι ενοχλητικός» (Μ.Τ.=1,70, Τ.Α.=0,963) και Β.16 «Η δουλειά μου είναι βαρετή» (Μ.Τ.=1,76, Τ.Α.=0,772) που έδειξαν την αίσθηση έλλειψης υποστήριξης των εκπαιδευτικών από την υπηρεσία-οργανισμό στον οποίο εργάζονται. Τα αποτελέσματα αυτά σε συνδυασμό με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ στις επιμέρους ερωτήσεις εμφανίστηκε σημαντικά το στοιχείο των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση την εργασιακή τους εμπειρία, τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που περιείχαν τη συμπερίληψη συγκεκριμένων ερωτήσεων, έδειξαν ότι τελικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν σύγκλιση απόψεων ως προς τα εξεταζόμενα αντικείμενα της εργασιακής ικανοποίησης.



Σε σχέση με την αναφερόμενη ως αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα έδειξαν υψηλά επίπεδα και στις 3 εξεταζόμενες παραμέτρους του ερωτηματολογίου. Σε όλες τις περιπτώσεις η μέση βαθμολογία ήταν μεγαλύτερη της τιμής 5. Πιο συγκεκριμένα, η συνολική βαθμολογία της αυτοαποτελεσματικότητας ήταν σε υψηλά επίπεδα (Μ.Τ.=6,82, Τ.Α.=0,972), ενώ παρόμοιες τιμές παρατηρήθηκαν στη Διαχείριση της τάξης (Μ.Τ.=6,70, Τ.Α.=0,943) και στις Εκπ. Στρατηγικές (Μ.Τ.=7,16, Τ.Α.=0,978) και ελαφρά χαμηλότερες τιμές στη Σχέση με τους μαθητές (Μ.Τ.=6,60, Τ.Α.=0,997). Σε σύγκριση με τα αποτελέσματα της επαγγελματικής ικανοποίησης, η τυπική απόκλιση των μέσων βαθμολογιών ήταν ελαφρά υψηλότερη, παρουσιάζοντας μια ελαφρά μεγαλύτερη διαφορά των απόψεων του δείγματος.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, υπάρχει αλληλεξάρτηση καλού κλίματος, επιμόρφωσης, ικανοποίησης και βελτιωμένης αυτοαποτελεσματικότητας. Οι Wang και Degol (2016) υποστήριξαν, πως ο εκπαιδευτικός που έχει τη δυνατότητα να επιμορφωθεί, μπορεί να εξελιχθεί επαγγελματικά. Με τη σειρά της, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την κατάκτηση νέων γνώσεων, την καλύτερη αποδοτικότητα και τις περισσότερο παραγωγικές σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Έτσι, η καλή αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οδηγεί σε υψηλά επίπεδα επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων (Maxwell et al., 2017). Στο ίδιο μήκος κύματος, το καλό σχολικό κλίμα είναι σε θέση να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, αποτελεί παράγοντα μείωσης του στρες και αύξησης της ικανοποίησης (Collie et al., 2012). Στην έρευνα των Malinen και Savolainen (2016:149), το καλό σχολικό κλίμα οδήγησε σε ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα που προκύπτει, καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να διαχειρίζεται και να αντιμετωπίζει ενδεχόμενα προβλήματα, να φροντίζει τους μαθητές του και να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γύρω του (Rhodes et al., 2009: 711; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001:783).

Η επιμέρους εξέταση των ερωτήσεων έδειξε την απουσία δυσκολιών των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του έργου τους με τη χαμηλότερη μέση τιμή να παρουσιάζεται στην ερώτηση Δ.11 «Κατά πόσο, μπορείτε να υποστηρίξετε τις οικογένειες, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα καταφέρουν στις σχολικές απαιτήσεις;» (Μ.Τ.=6,34, Τ.Α.=1,636). Παρόλα αυτά, η τυπική απόκλιση σε όλες τις περιπτώσεις ήταν υψηλή και μεγαλύτερη της μιας κατηγορίας

## "Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

απαντήσεων, δείχνοντας και πάλι διαφορές των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και σε καμία περίπτωση η μέση βαθμολογία δεν ήταν μικρότερη της οριακής τιμής 5. Συμπερασματικά, από την εξέταση του συνόλου των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε η καλή λειτουργία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, όπου ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η ερώτηση Δ.11 που εμπεριέχει την παρέμβαση των γονέων στη στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών, κάτι που θα αναφερθεί ξανά στη συνέχεια της συζήτησης.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι μέσες βαθμολογίες ήταν μεγαλύτερες της κριτικής τιμής 2 που χαρακτηρίζει το μέτριο επίπεδο, αλλά καμία δεν ξεπέρασε την τιμή 3 που επισημαίνει ένα καλό επίπεδο. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα το σχολικό κλίμα στα σχολεία που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μπορεί να χαρακτηριστεί ως μέτριο ενώ οι χαμηλές τυπικές αποκλίσεις έδειξαν ότι υπήρξε ταύτιση των απόψεων αυτών. Το συγκεκριμένο εύρημα, συμφωνεί με τις αναφορές της βιβλιογραφίας για αλληλένδετες έννοιες: κλίμα, αυτοαποτελεσματικότητα, ικανοποίηση, συνεργασία, απόδοση, επικοινωνία (Collie et al., 2012; Maxwell et al., 2017; Wang & Degol, 2016).

Το κλίμα όπως περιγράφεται άμεσα από την παράμετρο "Σχολικό κλίμα" του ερωτηματολογίου (πίνακας 5.3) είχε μέση τιμή ίση με 2,576 (T.A.=0,358) ενώ παρατηρήθηκαν υψηλότερες μέσες βαθμολογίες σε αρκετές έμμεσες παραμέτρους. Πιο συγκεκριμένα, "Η μεταχείριση των μαθητών" (MT=2,620, TA=0,334), "Η επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση" (MT=2,595, TA=0,469), "Η ηγεσία και η διεύθυνση του σχολείου" (MT=2,589, TA=0,343), "Η ανάπτυξη προγραμμάτων" (MT=2,587, TA=0,461) και οι "Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα" (MT=2,585, TA=0,387) σημείωσαν υψηλότερες μέσες βαθμολογίες. Χαμηλότερες μέσες βαθμολογίες από την κλίμακα "Σχολικό κλίμα" παρουσιάστηκαν στις παραμέτρους "Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων" (MT=2,560, TA=0,408), στη "Διοίκηση και οικονομική διαχείριση" (MT=2,559, TA=0,427) και στη "Διεύθυνση προσωπικού" (M.T.=2,523, TA=0,746).

Η περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια της εξέτασης των μέσων τιμών έδειξε ότι τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα διαφοροποιούν σε μικρό βαθμό τις προηγούμενες μέσες βαθμολογίες. Ποιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες διαφορές παρουσιάστηκαν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενώ μόνο στην

αυτοαποτελεσματικότητα το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα, ήταν παράγοντας διαφοροποίησης των απόψεων τους. Παρόμοια παρατηρήθηκαν ελάχιστες διαφορές και στο σχολικό κλίμα.

Οι διαφορές αυτές έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί ηλικίας μικρότερης των 35 ετών είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την Επαγγελματική τους εξέλιξη (M.T.<2,13) σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες (M.T.>2,5). Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παιδιά είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τον Προϊστάμενο τους (M.T.=3,43) και από την Διοίκηση του προσωπικού στο σχολείο που υπηρετούν (M.T.= 2,59). Οι εκπαιδευτικοί με μόνο το Βασικό πτυχίο είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τον Μισθό που λαμβάνουν (M.T.=2,55), δήλωσαν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στις Εκπαιδευτικές στρατηγικές (M.T.=6,99) και στη Διαχείριση της τάξης (M.T.=6,53) ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σημείωσαν χαμηλότερη αποτελεσματικότητα στο Σχολικό κλίμα (M.T.=2,51) και στον συνολικό τρόπο Διοίκησης του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (M.T.=2,59). Οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου είχαν χαμηλότερη ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές Εξέλιξης τους (M.T.=2,05) και στη σχέση τους με τον Προϊστάμενο τους (M.T.=3,44). Εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 15 έτη εργασίας στην ίδια σχολική μονάδα είχαν περισσότερη ικανοποίηση από τις Συνθήκες εργασίας, τον Προϊστάμενο, τον Οργανισμό και συνολικά (M.T.>3,3) σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με λιγότερο από 15 έτη προϋπηρεσίας. Εκπαιδευτικοί με λιγότερο από 5 έτη συνολικής προϋπηρεσίας είχαν τη χαμηλότερη βαθμολογία στην αυτοαποτελεσματικότητα, στις Εκπαιδευτικές στρατηγικές (M.T.=6,81), σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία (M.T.>7).

Το τελευταίο μέρος της ανάλυσης εξετάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των παραγόμενων κλιμάκων και έδειξε ότι η Σχέση με τους μαθητές αποτελεί τον συνδετικό κρίκο για την ανάπτυξη ενός καλού Σχολικού κλίματος. Ποιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μια λογική συνέχεια στην οποία η Σχέση με τους μαθητές συσχετίζεται έντονα με την Αυτοαποτελεσματικότητα ( $\rho=0.926$ ,  $p<0.001$ ) και αδύναμα με την Ικανοποίηση από τις Συνθήκες εργασίας ( $\rho=0.180$ ,  $p=0.026$ ) και με την Ικανοποίηση από το Αντικείμενο της εργασίας ( $\rho=0.386$ ,  $p<0.001$ ) ενώ το Σχολικό κλίμα ως μέτρηση έδειξε ότι συσχετίζεται με τη Σχέση με τους γονείς και την κοινότητα ( $\rho=0.164$ ,  $p=0.042$ ). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν την έμμεση σχέση της επαγγελματικής

ικανοποίησης και της αυτοαποτελεσματικότητας με το σχολικό κλίμα και την άμεση σχέση με τους μαθητές.

## **6.2. Συμπεράσματα**

Το σχολείο αποτελεί μια κοινωνική ομάδα που παράγει παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο. Παρόλο που μπορεί να χαρακτηρίζεται ως ένας «οργανισμός», η φύση, η δομή και η λειτουργία του δημιουργούν ειδοποιείες διαφορές σε σύγκριση με οποιονδήποτε άλλον οργανισμό. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (1994: 27), ο παιδαγωγικός του χαρακτήρας είναι κι αυτός που καθιστά το σχολείο έναν μοναδικό οργανισμό. Το σχολείο λειτουργεί έχοντας πολλαπλούς στόχους. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008: 106), η σχολική τάξη, οι διδάσκοντες καθώς και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις καθορίζουν και τον βαθμό του επιτεύγματος που πετυχαίνεται. Βέβαια, το πιο σπουδαίο επίτευγμα που προκύπτει από τη φοίτηση στο σχολείο, είναι η γνώση (Ξωχέλλης, 1997). Η δομή και η λειτουργία του είναι ιδιαίτερας ενδιαφέρουσα, καθώς ασυναίσθητα εμπλέκονται σε αυτές και άλλες έννοιες όπως η ικανοποίηση, το κλίμα και η αυτοαποτελεσματικότητα.

Στην παρούσα εργασία δόθηκε μεγάλη προσοχή στην έννοια του σχολικού κλίματος. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε πως η διατύπωση ενός καθολικού ορισμού για το σχολικό κλίμα αποτελεί μια δύσκολη έως και ακατόρθωτη διαδικασία. Πράγματι, κατά την ανασκόπηση συναφών αναφορών, βρέθηκαν ορισμοί για τη μελέτη και τον ορισμό του «κλίματος» του σχολείου που τοποθετούνται περί το 1950. Ωστόσο, το σχολικό κλίμα και οι διαστάσεις που λαμβάνει στη σχολική ζωή απασχολούν έντονα τους σύγχρονους ερευνητές. Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2009), διαπιστώνεται πως το σχολικό κλίμα συνδέεται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και μάλιστα, πως το καλό σχολικό κλίμα είναι σε θέση να αυξήσει αυτήν την αποτελεσματικότητα. Παρόμοια, σύγχρονα ευρήματα, θέλουν το κλίμα να συνδέεται, από τους εργαζόμενους, με τον τρόπο που λειτουργεί η διοίκηση (Steinke et al., 2015). Ενώ άλλες μελέτες (βλ. Koth et al., 2008) επεκτείνουν την έννοια του κλίματος και τονίζουν πως σε αυτή περιλαμβάνεται το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν εντός του χώρου του σχολείου.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προκύπτει μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων παρακίνησης και υποστηρικτικής στάσης του σχολικού διευθυντή. Ακόμη, αποτελεί μια έννοια

που προσελκύει το ενδιαφέρον σύγχρονων μελετητών, αλλά και το ενδιαφέρον των ίδιων των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να ανελιχθούν στο επάγγελμα που έχουν επιλέξει να ακολουθήσουν. Σύμφωνα με την προσέγγιση των Garet et al. (2001), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πετυχαίνεται μέσα από την εκπλήρωση μιας σειράς από επιμέρους διαδικασίες που έχουν ένα κοινό αποτέλεσμα: τη βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας και την παράλληλη αύξηση του βαθμού αποτελεσματικότητας των στρατηγικών που επιλέγει κατά την εκπόνηση των καθηκόντων του στη διδακτική πράξη. Επιπροσθέτως, σημειώνεται πως οι καλύτερες επιλογές κατά την άσκηση των διδακτικών καθηκόντων του εκπαιδευτικού, συμβαδίζει με την εφαρμογή περισσότερο ευφάνταστων και εναλλακτικών μεθόδων, την περισσότερο αυτόνομη δράση του ίδιου αλλά και την αυτονομία όλων των μελών της σχολικής μονάδας (Υφαντή, 2014: 52). Σε κάθε περίπτωση, η ενίσχυση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, έχει θετικά οφέλη για τον ίδιο αλλά και για τους μαθητές του, καθώς η αυτοαποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί με την υπερπήδηση των προκλήσεων που παρατηρούνται στο σύγχρονο σχολείο (Evans, 2008).

Εκτός από τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και απόδοσης μαθητών, τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καθιστούν σαφή και τη συσχέτιση σχολικού κλίματος και απόδοσης των ίδιων (Πασιαρδή, 2001: 20 - 21; Murtedjo & Suharningsih, 2018). Με άλλα λόγια, συμπεραίνεται πως όσο αυξάνεται ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η ικανότητά τους να διασφαλίζουν θετικό σχολικό κλίμα και τελικά να οδηγούν τους μαθητές τους σε επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων. Μάλιστα, η σχέση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού και καλού σχολικού κλίματος έχει υποστηριχθεί και από άλλες έρευνες, τόσο της προηγούμενης δεκαετίας όσο και πιο πρόσφατες (βλ. Adeyemi, 2008; Hadiyanto, 2018).

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε με σκοπό να εξετάσει τις απόψεις ενός δείγματος εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού και σχολικού κλίματος. Όπως ήδη σημειώθηκε, τα ευρήματα της βιβλιογραφίας συνηγορούν για την ύπαρξη μιας θετικής σχέσης μεταξύ των δυο αυτών εννοιών, όπου η βελτίωση της μίας προκαλεί και τη βελτίωση της δεύτερης (Adeyemi, 2008; Hadiyanto, 2018; Murtedjo, & Suharningsih, 2018; Πασιαρδή, 2001). Ακόμη, η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε έχοντας και τρεις δευτερεύοντες στόχους. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε

το ενδεχόμενο η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού να αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης θετικού σχολικού κλίματος, ο έλεγχος του ενδεχόμενου για ύπαρξη σχέσης σχολικού κλίματος, επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού καθώς και η διερεύνηση, του αν υπάρχει σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος, επαγγελματικής ανάπτυξης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικού. Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, το καλό σχολικό κλίμα συνδέεται με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αλλά και με αυξημένες δυνατότητες αυτοαποτελεσματικότητας του ίδιου (Malinen & Savolainen, 2016; Maxwell et al., 2017; Rhodes et al., 2009; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Wang & Degol, 2016). Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω ευρήματα, η έρευνα των Collie et al. (2012) υποστήριξε πως, το καλό σχολικό κλίμα έχει αλυσιδωτές θετικές επιδράσεις, οι οποίες σχετίζονται με την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, τη μείωση του εργασιακού στρες και τη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν υψηλή συναίσθηση του επαγγέλματος τους και γι' αυτό τον λόγο η επαγγελματική εξέλιξη για αυτούς σημαίνει μόνο υλικές απολαβές και όχι βελτίωση του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Ωστόσο, στηριζόμενοι στα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, προκύπτει διαφωνία μεταξύ του παρόντος ευρήματος με την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης. Έτσι, ενώ πράγματι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με ατομικούς – προσωπικούς παράγοντες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (βλ. Avalos, 2011; Παπαναούμ, 2003; Rahman, et al, 2011; Φωτοπούλου, 2013), έχει αποδειχθεί πως πρόκειται για μια πολυδιάστατη διαδικασία που δεν περιλαμβάνει μόνο υλικές απολαβές. Στον αντίποδα, περιλαμβάνει την αναδιάρθρωση και την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Φωτοπούλου, 2013), συσχετίζεται με το κλίμα της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας, έχει σχέση με τις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται (Avalos, 2011), αφορά στην ίδια τη νοοτροπία του εκπαιδευτικού και στον τρόπο που εκτελεί τα διδακτικά του καθήκοντα, περιλαμβάνει συνεργασίες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντή και κοινωνίας – γονέων (Υφαντή, 2014).

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως η συναίσθηση των εκπαιδευτικών του δείγματος μπορεί να αποτελεί βασικό παράγοντα του τρόπου με τον οποίο εκείνοι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Όπως υποστηρίζει ο Παπασάββας (2005), ο βαθμός

αυτονομίας του εκπαιδευτικού, το επίπεδο της επιμόρφωσής του και η κουλτούρα του, είναι ορισμένοι καθοριστικοί παράγοντες στη διαδικασία της ανάπτυξής του. Επιπλέον, η ρηχή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να συνδεθεί με την σύγχρονη πραγματικότητα. Κατά τους Everard και Morris (1999), το σχολείο αλληλεπιδρά με την κοινωνία. Συνεπώς, οι μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στις σημερινές κοινωνίες, καθιστούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού πολυδιάστατο, τα καθήκοντά του πολυάριθμα και τις μεταβολές μια καθημερινή πραγματικότητα. Άλλωστε, κατά την Φωτοπούλου (2013), οι εκπαιδευτικές πολιτικές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την επαγγελματική σταδιοδρομία ενός εκπαιδευτικού.

Στην πορεία, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η ικανοποίηση από το αντικείμενο της εργασίας των εκπαιδευτικών, διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην ανάπτυξη ενός καλού σχολικού κλίματος αλλά και της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να τεκμηριωθεί βιβλιογραφικά. Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ανάπτυξη έχει συσχετιστεί με τις εμπειρίες και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού να ελίσσεται και να εξελίσσεται. Υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να επιφέρει υψηλότερες ικανότητες, καλύτερα επίπεδα διαπροσωπικών επαφών με συναδέλφους και μαθητές αλλά και καλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Day, 2003). Στον αντίποδα, υπάρχουν ευρήματα που δεν καθιστούν την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως τον πλέον σημαντικό παράγοντα που επιδρά στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Έτσι, μελέτες όπως εκείνη των Evertson και Smithey (2000) σημειώνουν ως καίριους παράγοντες την εκ φύσεως ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται και να κατανέμει σωστά τον χρόνο και τον φόρτο εργασίας του. Επιπλέον, η μελέτη των Kessels et al. (2010) ανέδειξε ως πολύ σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικές δράσεις ή τη λήψη συμβουλών που θα είναι ικανές να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά του καθώς και να ενισχύσουν την ευρηματικότητα στους τρόπους διδασκαλίας που επιλέγονται. Τέλος, ο Ματσαγγούρας (2005) θέτει στο ίδιο επίπεδο σημαντικότητας την επιμόρφωση και την απόκτηση εμπειριών μέσω της διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της έρευνας, οδήγησαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως η ικανοποίηση που έχουν από τη διδασκαλία αποτελεί το βασικότερο κίνητρο τόσο για τη βελτίωση της απόδοσής τους όσο και για την ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος. Αναλογιζόμενοι τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με τα

κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, παρατηρείται μια ευρύτερη συμφωνία με το τελευταίο εύρημα. Συγκεκριμένα, στη μελέτη του Rahmawati (2015) βρέθηκε, πως το σχολικό κλίμα που επικρατεί επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή παρακίνηση των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση της εργασίας τους. Παρόμοια, διαπιστώθηκε πως η ελάχιστη βελτίωση του σχολικού κλίματος είναι ικανή να παρακινήσει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς (Sucianti, 2015). Μια άλλη έρευνα, έδειξε πως πράγματι υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ παρακίνησης των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους ικανοποίησης (Mangkunegara, 2015).

Στην πορεία παρουσιάζονται τα ευρήματα χωρισμένα ανά ερευνητικό ερώτημα και ερευνητική υπόθεση.

### **Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα**

#### *1) Ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη;*

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίασαν μέτρια εργασιακή ικανοποίηση και αρκετά χαμηλότερη ικανοποίηση από τις προοπτικές της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι απόψεις αυτές έδειξαν ότι διαφοροποιούνται σε σχέση με την ηλικία και την εργασιακή τους σχέση όπου παρατηρήθηκε ακόμη χαμηλότερη ικανοποίηση από εκπαιδευτικούς ηλικίας μικρότερης των 35 ετών αλλά και από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ως αναπληρωτές πλήρους ωραρίου.

#### *2) Ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα που υπηρετούν;*

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίασαν παρόμοιες απόψεις και στην άμεση αναφορά τους στο σχολικό κλίμα αλλά και στις έμμεσες κλίμακες π.χ. "Διοίκηση και σχέσεις με την κοινότητα". Το παρόν εύρημα έρχεται σε συμφωνία με εκείνο του Steinke et al. (2015), ο οποίος υποστήριξε πως κατά τις αντιλήψεις των εργαζομένων, το σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα με την ασκούμενη διοίκηση. Παράλληλα, το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί και με τα λεγόμενα των Koth et al., (2008), όπου υποστηρίχθηκε πως το σχολικό κλίμα προκύπτει μέσα από αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και μέσα από τις συλλογικές αντιλήψεις, στάσεις, αξίες και τις αρχές που διέπουν την επικρατούσα κουλτούρα. Επιστρέφοντας στα αποτελέσματα που προέκυψαν, οι



απόψεις αυτές δεν παρουσίασαν διαφορές σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία τους εκτός από δύο περιπτώσεις. Οι περιπτώσεις αυτές έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά και κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τον τρόπο διοίκησης του οργανισμού και από το σχολικό κλίμα αντίστοιχα.

*3) Ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης;*

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους εξέλιξη ως βοήθημα για τη μισθολογική τους εξέλιξη και ως μέσο ανάπτυξης καλύτερης συνεργασίας με τον οργανισμό. Στον αντίποδα, η βιβλιογραφία κάνει λόγο για μια σειρά από προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Avalos, 2011; Παπαναούμ, 2003; Rahman, et al, 2011; Φωτοπούλου, 2013). Τα οφέλη είναι πολυάριθμα και αφορούν το σύνολο των μελών του σχολείου, καθώς και αρκετές διαστάσεις της σχολικής ζωής. Εκτός από το καλό σχολικό κλίμα, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών – μαθητών, αλλά και τη βελτίωση της αποδοτικότητας των μαθητών (Avalos, 2011; Υφαντή, 2014; Φωτοπούλου, 2003), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται και με την ίδια την επιθυμία του εργαζομένου να συνεισφέρει στην εργασία του και να ανταπεξέλθει στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του ρόλου του (Hasley, 2001). Κατά συνέπεια, η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης αποκλειστικά και μόνο με τη μισθολογική εξέλιξη, υποβαθμίζει την επιθυμία αυτή του εργαζόμενου. Στη βάση πρόσφατων μελετών, ο εκπαιδευτικός που δρα με συναίσθηση και υπευθυνότητα, πετυχαίνει υψηλότερες επιδόσεις, βελτιώνει το κλίμα της τάξης του και συμβάλλει στο γενικότερο εργασιακό πνεύμα του σχολείου (Sari, 2016; Triyanah & Suryadi, 2016; Sinay, 2017).

*4) Ποια η σχέση "Επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού" και "Σχολικού κλίματος";*

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν παρουσίασε καμία στατιστικά σημαντική σχέση με το σχολικό κλίμα και τις έμμεσες υποκλίμακες του. Αντίθετα, η "Ικανοποίηση από το αντικείμενο της εργασίας" αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη ενός καλού σχολικού κλίματος. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τις συναφείς αναφορές στη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, προγενέστερες μελέτες τεκμηριώνουν την άποψη πως το καλό σχολικό κλίμα συνδέεται με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αλλά και με αυξημένες

δυνατότητες αυτοαποτελεσματικότητας του ίδιου (Malinen & Savolainen, 2016; Maxwell et al., 2017; Rhodes et al., 2009; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Wang & Degol, 2016). Επιπλέον, επισημαίνεται πως η εργασιακή απόδοση του εκπαιδευτικού έχει σχέση με το σχολικό κλίμα αλλά και με τις προσωπικές του ικανότητες να εξελίσσεται εντός του εργασιακού του περιβάλλοντος (Fitriana, 2013; Yulia, 2016). Τέλος, ακόμη μια μερίδα ερευνών υποστηρίζει τη θετική σχέση μεταξύ καλού σχολικού κλίματος και αυξημένης αποδοτικότητας στην εργασία (Irfan, 2007; Lidyawati, 2014; Suharto, 2009). Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας, παρατηρείται συμφωνία της άποψης των εκπαιδευτικών με ευρήματα παλαιότερης έρευνας του Raghavan (1998), στην οποία δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών.

### **Σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις**

Η υπόθεση  $H_1$ : *Ο παράγοντας «επαγγελματική ανάπτυξη» μπορεί να προβλέψει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα δεν επαληθεύθηκε καθώς δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ανάπτυξης.*

Αντίθετα επαληθεύθηκε η  $H_2$ : *Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους ανάλογα με τα κοινωνικό – δημογραφικά τους χαρακτηριστικά αν και αυτές οι διαφορές ήταν ελάχιστες.*

Η υπόθεση  $H_3$ : *Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ σχολικού κλίματος, επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοαποτελεσματικότητας δεν μπόρεσε να επαληθευθεί καθώς δεν παρατηρηθήκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης και της αυτοαποτελεσματικότητας. Αντίθετα, η σχέση αυτή διαπιστώθηκε με βασικό κριτήριο την ικανοποίηση από το αντικείμενο της εργασίας.*

Τέλος η ερευνητική υπόθεση  $H_4$ : *Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ σχολικού κλίματος, επαγγελματικής ανάπτυξης και επαγγελματικής ικανοποίησης δεν μπόρεσε να επαληθευθεί από τις συνολικές μέσες βαθμολογίες αν και παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των υποκλιμάκων αυτών των τριών κλιμάκων οι οποίες ήταν θετικές και αφορούσαν το αντικείμενο της εργασίας των εκπαιδευτικών.*

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος έρχονται σε αντίθεση με διαπιστώσεις προγενέστερων μελετών.

Για την καλύτερη αποσαφήνιση της εν λόγω διαπίστωσης, και την ολιστική παρουσίαση των κυριότερων ευρημάτων εκ μέρους της βιβλιογραφίας, παρουσιάζονται τα συνολικά αποτελέσματα που παρέθεσε η Πασιαρδή (2001: 73 – 73). Έτσι, στη βιβλιογραφία, το σχολικό κλίμα συσχετίζεται με:

1. Την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας (και κατά συνέπεια του κάθε εκπαιδευτικού).
2. Την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.
3. Την καλή επικοινωνία και τη σύναψη συνεργασιών μεταξύ των μελών του σχολείου και σχολείου – κοινωνίας.
4. Τα κίνητρα που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να αναπτυχθούν.
5. Τη στάση των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που οφείλουν να ασκούν τα καθήκοντά τους.
6. Την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εντός της σχολικής τάξης.
7. Την καινοτόμο δράση του σχολείου.

### **6.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Ο βασικότερος περιορισμός της έρευνας ήταν η αδυναμία εμφάνισης διαφορών στις βαθμολογίες μεταξύ των κλιμάκων του ερωτηματολογίου του σχολικού κλίματος κάτι που εκφράστηκε και εν μέρη με τη μέτρια τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος παρουσιάστηκε παρόμοια αναφορά μέτριου βαθμού όλων των κλιμάκων παρουσιάζοντας ελάχιστες αριθμητικές διαφορές μεταξύ τους. Κάτι τέτοιο δείχνει ότι είτε αδυναμίας της μεθόδου της δειγματοληψίας είτε μικρή κατανόηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Για τον λόγο αυτό σε μια παρόμοια μελλοντική έρευνα προτείνεται η επιλογή ενός πιο αντιπροσωπευτικού δείγματος και πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών πριν την πλήρη διενέργεια της.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο

#### Α' μέρος: Δημογραφικά Στοιχεία

#### ΟΔΗΓΙΕΣ

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία που σχετίζονται με δημογραφικές πληροφορίες. Σημειώστε ένα (x) στο αντίστοιχο τετραγωνάκι.

A1. Φύλο

Ανδρας  Γυναίκα

A2. Ηλικία (σε έτη)

Έως 25  26 – 35  36 – 45  46 – 55  >56

A3. Οικογενειακή κατάσταση

Αγαμος/η  Έγγαμος/η  Διαζευγμένος/η   
Χήρος/α

A4. Αριθμός παιδιών.....(0,1,2,3,4....)

A5. Εκπαιδευτικό επίπεδο

Βασικό πτυχίο  Δεύτερο πτυχίο  Μεταπτυχιακό   
Διδακτορικό  Ετήσια επιμόρφωση  Άλλο \_\_\_\_\_

A6. Σχέση εργασίας

Μόνιμος  Αναπληρωτής πλήρους ωραρίου   
Αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου

A7. Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

0-5  6-10  11-15  16-20  21+

A8. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

0-5  6-10  11-15  16-20  21+

A9. Τύπος Σχολείου

Τυπικό  Ειδικό

**Β' μέρος: Επαγγελματική Ικανοποίηση**

(Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι., 2001)

**ΟΔΗΓΙΕΣ**

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω. Κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει.

---

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

---

	1	2	3	4	5
<b>B1.</b> Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ	1	2	3	4	5
<b>B2.</b> Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος	1	2	3	4	5
<b>B3.</b> Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου	1	2	3	4	5
<b>B4.</b> Ο εξαερτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου	1	2	3	4	5
<b>B5.</b> Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου	1	2	3	4	5
<b>B6.</b> Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω	1	2	3	4	5
<b>B7.</b> Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό	1	2	3	4	5
<b>B8.</b> Ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό	1	2	3	4	5
<b>B9.</b> Πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω	1	2	3	4	5
<b>B10.</b> Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή	1	2	3	4	5
<b>B11.</b> Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή	1	2	3	4	5
<b>B12.</b> Οι προοπτικές για προαγωγή είναι πολύ περιορισμένες	1	2	3	4	5
<b>B13.</b> Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	1	2	3	4	5
<b>B14.</b> Η δουλειά μου με ικανοποιεί	1	2	3	4	5
<b>B15.</b> Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα)	1	2	3	4	5
<b>B16.</b> Η δουλειά μου είναι βαρετή	1	2	3	4	5
<b>B17.</b> Ο προϊστάμενος μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	1	2	3	4	5

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

<b>B18.</b> Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματά μου	1	2	3	4	5
<b>B19.</b> Ο προϊστάμενος μου είναι αγενής	1	2	3	4	5
<b>B20.</b> Ο προϊστάμενος μου είναι ενοχλητικός	1	2	3	4	5
<b>B21.</b> Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της	1	2	3	4	5
<b>B22.</b> Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ	1	2	3	4	5
<b>B23.</b> Υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία	1	2	3	4	5
<b>B24.</b> Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της	1	2	3	4	5

**Γ' μέρος: Αυτοαποτελεσματικότητα**

*(Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) Short form, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)*

**ΟΔΗΓΙΕΣ**

Αυτό το ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί για να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τους παράγοντες που δημιουργούν δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Αφού μελετήσετε την παρακάτω κλίμακα, σας παρακαλούμε να υποδείξετε τη γνώμη σας για κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις, κυκλώνοντας την απάντηση που σας εκφράζει:

**ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΩ.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Καθόλου		Ελάχιστα		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα Πολύ

<b>Δ.1</b>	Κατά πόσο μπορείτε να ελέγξετε τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Δ.2</b>	Κατά πόσο μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για τις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Δ.3</b>	Κατά πόσο μπορείτε να πείσετε τους μαθητές ότι μπορούν να τα καταφέρουν με τις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Δ.4</b>	Κατά πόσο μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να δώσουν αξία στη μάθηση;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Δ.5</b>	Μέχρι ποιου σημείου μπορείτε να σχεδιάσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Δ.6</b>	Κατά πόσο μπορείτε να καταφέρετε τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Δ.7</b>	Κατά πόσο μπορείτε να ηρεμήσετε ένα παιδί το οποίο διακόπτει το μάθημα κάνει θόρυβο στην τάξη;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Δ.8</b>	Κατά πόσο μπορείτε να ρυθμίσετε το επίπεδο του μαθήματος σας στο σωστό επίπεδο για κάθε μαθητή;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

<b>Δ.9</b>	Κατά πόσο είστε σε θέση να χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία από στρατηγικές αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Δ.10</b>	Μέχρι ποιου σημείου μπορείτε να παρέχετε μια διαφορετική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές σας είναι μπερδεμένοι;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Δ.11</b>	Πόσο, μπορείτε να υποστηρίξετε τις οικογένειες, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα καταφέρουν στις σχολικές απαιτήσεις;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Δ.12</b>	Πόσο καλά μπορείτε να εκτελέσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη/εις σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**Δ' μέρος: Σχολικό κλίμα**

(Έντυπο αξιολόγησης του διευθυντικού προσωπικού σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)

Σκοπός του εντύπου αξιολόγησης είναι να βοηθήσει να επισημάνουμε τους τομείς στους οποίους ο διευθυντής του σχολείου είναι αποτελεσματικός και επιτυγχάνει τους σκοπούς του, με βάση τη **δική σας αντίληψη**. Οι τομείς καθώς και τα κριτήρια/δηλώσεις που χρησιμοποιούνται εδώ, τα έχουμε πάρει από έρευνες για αποτελεσματικά σχολεία στις Η.Π.Α., στην Ευρώπη και στην Κύπρο και αφορούν μόνο το έργο του διευθυντή στο σχολείο.

**Οδηγίες:** Στις δηλώσεις που ακολουθούν παρακαλώ σημειώστε στην πρώτη στήλη με κύκλο τον αριθμό εκείνο που περιγράφει καλύτερα την/τον διευθυντή/-τρια του σχολείου σας όπως **εσείς** την/τον βλέπετε με βάση τη δική σας **αντίληψη**. Στη δεύτερη στήλη συμπληρώστε **τη δυνατή βαθμολογία που θα μπορούσε να σημειωθεί σε ιδανικές συνθήκες**. Προτού απαντήσετε, σκεφτείτε τις δικές σας εμπειρίες στο σχολείο αυτό. Παρακαλώ να είστε όσο πιο ειλικρινείς μπορείτε. Οι απαντήσεις σας θα κρατηθούν **ανώνυμες** γι' αυτό **παρακαλώ μη σημειώσετε το όνομά σας σ' αυτό το έντυπο**. Ο ερευνητής θα συγκεντρώσει μόνο συνολικά και όχι ατομικά σχόλια. Τέλος, παρακαλώ να απαντήσετε σε **όλες** τις δηλώσεις.

Παρακαλώ χρησιμοποιήστε την κλίμακα που ακολουθεί για τις απαντήσεις σας:

1 = Ποτέ

2 = Κάποτε

3 = Συχνά

4 = Πάντα

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

<b>I. Σχολικό κλίμα</b>	<b>Τρέχουσα</b>	<b>Δυνατή</b>
1. Διατυπώνει την αποστολή του σχολείου με σαφήνεια.	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Προωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από το προσωπικό.	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Αναγνωρίζει τις εξαιρετικές επιδόσεις.	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Αφήνει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους.	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Δίνει ευκαιρίες για διάλογο και προγραμματισμό μεταξύ ομάδων, τάξεων και μαθημάτων.	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Αναλαμβάνει τον ρόλο του μεσολαβητή και διευκολύνει τη λύση παρεξηγήσεων και διαφωνιών μέσα σε λογικό χρονικό διάστημα.	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις με το προσωπικό παρά την αυστηρή προσήλωση στην ιεραρχία.	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Αναπτύσσει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τέτοια προγράμματα που ευκολύνουν τη δημιουργία ενός θετικού, ανθρώπινου κλίματος εργασίας.	1 2 3 4	1 2 3 4
<b>II. Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου</b>		
9. Με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση και την περαιτέρω πρόοδο του σχολείου.	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Ενθαρρύνει το προσωπικό σε ενεργό συμμετοχή στον προγραμματισμό για υλοποίηση της αποστολής αυτής.	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Παρουσιάζει το όραμά του για το σχολείο σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Οι αξίες και τα οράματά του φαίνονται μέσα από τα πράγματα που κάνει, τον τρόπο που περνά το χρόνο του και στο τι θεωρεί σημαντικό.	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Υποστηρίζει μια κουλτούρα όπου ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες.	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Η εξουσία του παρουσιάζεται περισσότερο μέσα από τις γνώσεις και την ικανότητά του παρά μέσα από τη δύναμη που του προσδίδει η θέση του.	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Συνεργάζεται στενά και συνεισφέρει στο όλο έργο του Υπουργείου Παιδείας.	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα ερευνών για να βελτιώσει το σχολείο του.	1 2 3 4	1 2 3 4



## "Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

### **III. Ανάπτυξη προγραμμάτων**

17. Βεβαιώνεται ότι η ανανέωση των προγραμμάτων είναι συνεχής και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. 1 2 3 4 1 2 3 4
18. Παρέχει τα διδακτικά μέσα και υλικά για καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων του διδακτικού προσωπικού. 1 2 3 4 1 2 3 4
19. Παρακολουθεί συστηματικά και με συνέπεια τις διδακτικές και διοικητικές διαδικασίες για να είναι σίγουρος ότι οι διάφορες ενέργειες συνδέονται άμεσα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. 1 2 3 4 1 2 3 4
20. Κατευθύνει και ενσωματώνει αποτελεσματικά όλα τα κανονικά προγράμματα με τα προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες. 1 2 3 4 1 2 3 4

### **IV. Διεύθυνση προσωπικού**

21. Συνομιλεί με τους υφισταμένους του σχετικά με την επαγγελματική επιμόρφωση και ανέλιξή τους και τους βοηθά στην υλοποίηση των σχεδίων τους 1 2 3 4 1 2 3 4
22. Οι προσδοκίες του σε ό,τι αφορά την απόδοση του προσωπικού είναι σαφείς σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διεύθυνση και οργάνωση της τάξης, και την επικοινωνία με το κοινό. 1 2 3 4 1 2 3 4

### **V. Διοίκηση και Οικονομική διαχείριση**

23. Συμμορφώνεται με την πολιτική του Υπουργείου, καθώς και με τους νόμους του κράτους κατά την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου του. 1 2 3 4 1 2 3 4
24. Είναι αποτελεσματικός στον προγραμματισμό ενεργειών και στη χρήση των υλικών για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου. 1 2 3 4 1 2 3 4
25. Παρακολουθεί τη χρήση, συντήρηση και αντικατάσταση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού. 1 2 3 4 1 2 3 4
26. Επιβλέπει όλες τις εγκαταστάσεις του σχολείου, (κτιριακές και άλλες), αποτελεσματικά, για να υπάρχει ένα καθαρό και ασφαλές περιβάλλον. 1 2 3 4 1 2 3 4
27. Δείχνει σεβασμό στο χρόνο των άλλων με το να είναι ακριβής στις διάφορες συνεδρίες και τα διάφορα ραντεβού του. 1 2 3 4 1 2 3 4

### **VI. Μεταχείριση μαθητών**

28. Θεσπίζει και παρουσιάζει κατά τρόπο αποτελεσματικό στους μαθητές, το προσωπικό και τους γονείς, τους κανονισμούς που διέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών για το συγκεκριμένο σχολείο. 1 2 3 4 1 2 3 4
29. Βεβαιώνεται ότι εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί στο ακέραιο και με δικαιοσύνη προς όλους τους μαθητές. 1 2 3 4 1 2 3 4

## "Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

30. Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς, είτε μέσω κοινών συνελεύσεων είτε κατ' ιδίαν για θέματα που αφορούν το σχολείο και τη συμπεριφορά των μαθητών, μεταδίδοντας τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία. 1 2 3 4 1 2 3 4
31. Προστατεύει τον μαθησιακό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές παρενοχλήσεις. 1 2 3 4 1 2 3 4
32. Προσπαθεί να εφαρμόζονται τέτοιες μέθοδοι που βοηθούν στην ανάπτυξη "ανωτέρων" μορφών σκέψης και δημιουργικότητας. 1 2 3 4 1 2 3 4
33. Προωθεί τέτοιες πρακτικές οι οποίες βοηθούν στην εφαρμογή και χρήση των γνώσεων σε μια ποικιλία εφαρμογών. 1 2 3 4 1 2 3 4
34. Προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών μέσα στο σχολείο με πρακτικές που εφαρμόζονται έξω από αυτό. 1 2 3 4 1 2 3 4
35. Προωθεί, και είναι ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση, τη δια βίου εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας νέες ιδέες, καθώς επίσης και τις επιτυχίες και αποτυχίες του σαν παραδείγματα. 1 2 3 4 1 2 3 4
36. Δημιουργεί αρχείο μαθητών όπου υπάρχουν πληροφορίες που αποδεικνύουν για ποιους λόγους ορισμένοι μαθητές έχουν τοποθετηθεί σε κάποιο πρόγραμμα που διαφέρει από το κανονικό. 1 2 3 4 1 2 3 4
- VII. Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση**
37. Χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που προέρχονται από επιθεωρήσεις και άλλες αξιολογήσεις του προσωπικού για να βελτιώσει την προσφορά του εκπαιδευτικού. 1 2 3 4 1 2 3 4
38. Προσπαθεί να βελτιώσει τις ηγετικές του ικανότητες μέσα από διάφορες επαγγελματικές ενέργειες που γίνονται κατόπιν δικής του πρωτοβουλίας. 1 2 3 4 1 2 3 4
39. Χρησιμοποιεί τις πληροφορίες και γνώσεις που πήρε μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια για αυτο-βελτίωση. 1 2 3 4 1 2 3 4
40. Διανέμει πληροφοριακό υλικό και παρουσιάζει νέες ιδέες σε άλλους συναδέλφους για αντιμετώπιση των κοινών προβλημάτων του επαγγέλματος. 1 2 3 4 1 2 3 4
- VIII. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα**
41. Ενθαρρύνει τις σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο. 1 2 3 4 1 2 3 4
42. Προωθεί συνεργασίες με άλλους οργανισμούς, φορείς και επιχειρήσεις από την κοινότητα έτσι που να ικανοποιούνται διάφορες ανάγκες των μαθητών. 1 2 3 4 1 2 3 4
43. Δημιουργεί τέτοιες σχέσεις με την κοινότητα και τους γονείς ώστε αυτοί να ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο. 1 2 3 4 1 2 3 4

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

44. Επιδεικνύει γνώση των αναγκών της κοινότητας και παίρνει πρωτοβουλίες για ικανοποίησή τους.	1	2	3	4	1	2	3	4
45. Χρησιμοποιεί κατάλληλες και αποτελεσματικές τεχνικές για μεγαλύτερη ανάπτυξη των σχέσεων γονέων, κοινότητας και σχολείου.	1	2	3	4	1	2	3	4
46. Δίνει μεγάλη έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας.	1	2	3	4	1	2	3	4
47. Παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου στην κοινότητα.	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>IX. Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων</b>	1	2	3	4	1	2	3	4
48. Παρουσιάζει τη συζήτηση και αναζήτηση ως κοινά αποδεκτές πρακτικές στο σχολείο.	1	2	3	4	1	2	3	4
49. Μοιράζεται τις πληροφορίες του και παίρνουμε αποφάσεις από κοινού.	1	2	3	4	1	2	3	4
50. Επίλυει τα προβλήματα συνεργατικά και από κοινού με τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	1	2	3	4
51. Είναι ανοιχτός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις και δεν επιμένει σε ένα τρόπο επίλυσης προβλημάτων.	1	2	3	4	1	2	3	4
52. Προσπαθεί να ακούσει πολλές απόψεις και ιδέες προτού προχωρήσει στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων.	1	2	3	4	1	2	3	4
53. Εφαρμόζει διαδικασίες λήψεως αποφάσεων οι οποίες είναι συμμετοχικές παρά αυταρχικές.	1	2	3	4	1	2	3	4

## Αποτελέσματα

### Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,594	89

### Ερωτηματολόγιο σχολικού κλίματος

	M.T.	T.A.
Δ1. Διατυπώνει την αποστολή του σχολείου με σαφήνεια.	2,58	,927
Δ2. Προωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από το προσωπικό.	2,48	,937
Δ3. Αναγνωρίζει τις εξαιρετικές επιδόσεις.	2,55	,877
Δ4. Αφήνει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους.	2,48	,937
Δ5. Δίνει ευκαιρίες για διάλογο και προγραμματισμό μεταξύ ομάδων, τάξεων και μαθημάτων.	2,71	,837
Δ6. Αναλαμβάνει τον ρόλο του μεσολαβητή και διευκολύνει τη λύση παρεξηγήσεων και διαφωνιών μέσα σε λογικό χρονικό διάστημα.	2,54	,951
Δ7. Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις με το προσωπικό παρά την αυστηρή προσήλωση στην ιεραρχία.	2,70	,937
Δ8. Αναπτύσσει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τέτοια προγράμματα που ευκολύνουν τη δημιουργία ενός θετικού, ανθρώπινου κλίματος εργασίας.	2,58	,904
Δ9. Με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση και την περαιτέρω πρόοδο του σχολείου.	2,63	,846
Δ10. Ενθαρρύνει το προσωπικό σε ενεργό συμμετοχή στον προγραμματισμό για υλοποίηση της αποστολής αυτής.	2,46	,893
Δ11. Παρουσιάζει το όραμά του για το σχολείο σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	2,52	,930
Δ12. Οι αξίες και τα οράματά του φαίνονται μέσα από τα πράγματα που κάνει, τον τρόπο που περνά το χρόνο του και στο τι θεωρεί σημαντικό.	2,57	,891
Δ13. Υποστηρίζει μια κουλτούρα όπου ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες.	2,60	,896
Δ14. Η εξουσία του παρουσιάζεται περισσότερο μέσα από τις γνώσεις και την ικανότητά του παρά μέσα από τη δύναμη που του προσδίδει η θέση του.	2,53	,937
Δ15. Συνεργάζεται στενά και συνεισφέρει στο όλο έργο του Υπουργείου Παιδείας.	2,70	,915
Δ16. Εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα ερευνών για να βελτιώσει το σχολείο του.	2,74	,844
Δ17. Βεβαιώνεται ότι η ανανέωση των προγραμμάτων είναι συνεχής και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών.	2,51	,855
Δ18. Παρέχει τα διδακτικά μέσα και υλικά για καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων του διδακτικού προσωπικού.	2,62	,915
Δ19. Παρακολουθεί συστηματικά και με συνέπεια τις διδακτικές και διοικητικές διαδικασίες για να είναι σίγουρος ότι οι διάφορες ενέργειες	2,68	,905
...		
Δ20. Κατευθύνει και ενσωματώνει αποτελεσματικά όλα τα κανονικά προγράμματα με τα προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες.	2,52	,979
Δ21. Συνομιλεί με τους υφισταμένους του σχετικά με την επαγγελματική επιμόρφωση και ανέλιξή τους και τους βοηθά στην υλοποίηση των σχεδίων	2,50	,951

**"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"**

Δ22. Οι προσδοκίες του σε ό,τι αφορά την απόδοση του προσωπικού είναι σαφείς σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διεύθυνση και ...	2,56	,928
Δ23. Συμμορφώνεται με την πολιτική του Υπουργείου, καθώς και με τους νόμους του κράτους κατά την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου του.	2,58	,912
Δ24. Είναι αποτελεσματικός στον προγραμματισμό ενεργειών και στη χρήση των υλικών για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου.	2,64	,941
Δ25. Παρακολουθεί τη χρήση, συντήρηση και αντικατάσταση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού .	2,44	,913
Δ26. Επιβλέπει όλες τις εγκαταστάσεις του σχολείου, (κτιριακές και άλλες), αποτελεσματικά, για να υπάρχει ένα καθαρό και ασφαλές περιβάλλον.	2,68	,891
Δ27. Δείχνει σεβασμό στο χρόνο των άλλων με το να είναι ακριβής στις διάφορες συνεδρίες και τα διάφορα ραντεβού του.	2,48	,951
Δ28. Θεσπίζει και παρουσιάζει κατά τρόπο αποτελεσματικό στους μαθητές, το προσωπικό και τους γονείς, τους κανονισμούς που διέπουν τη ...	2,50	,923
Δ29. Βεβαιώνεται ότι εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί στο ακέραιο και με δικαιοσύνη προς όλους τους μαθητές.	2,55	,885
Δ30. Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς, είτε μέσω κοινών συνελεύσεων είτε κατ' ιδίαν για θέματα που αφορούν το σχολείο και τη ...	2,50	1,006
Δ31. Προστατεύει τον μαθησιακό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές παρενοχλήσεις.	2,78	,901
Δ32. Προσπαθεί να εφαρμόζονται τέτοιες μέθοδοι που βοηθούν στην ανάπτυξη "ανωτέρων" μορφών σκέψης και δημιουργικότητας.	2,64	,904
Δ33. Προωθεί τέτοιες πρακτικές οι οποίες βοηθούν στην εφαρμογή και χρήση των γνώσεων σε μια ποικιλία εφαρμογών.	2,56	,928
Δ34. Προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών μέσα στο σχολείο με πρακτικές που εφαρμόζονται έξω από αυτό.	2,57	,935
Δ35. Προωθεί, και είναι ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση, τη δια βίου εκπαίδευση χρησιμοποιώντας νέες ιδέες, καθώς επίσης και τις επιτυχίες ...	2,78	,848
Δ36. Δημιουργεί αρχείο μαθητών όπου υπάρχουν πληροφορίες που αποδεικνύουν για ποιους λόγους ορισμένοι μαθητές έχουν τοποθετηθεί ...	2,67	,914
Δ37. Χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που προέρχονται από επιθεωρήσεις και άλλες αξιολογήσεις του προσωπικού για να βελτιώσει την ...	2,53	,951
Δ38. Προσπαθεί να βελτιώσει τις ηγετικές του ικανότητες μέσα από διάφορες επαγγελματικές ενέργειες που γίνονται κατόπιν δικής του ...	2,58	,926
Δ39. Χρησιμοποιεί τις πληροφορίες και γνώσεις που πήρε μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια για αυτο-βελτίωση.	2,62	,937
Δ40. Διανέμει πληροφοριακό υλικό και παρουσιάζει νέες ιδέες σε άλλους συναδέλφους για αντιμετώπιση .....	2,67	,830
Δ41. Ενθαρρύνει τις σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο.	2,75	,918
Δ42. Προωθεί συνεργασίες με άλλους οργανισμούς, φορείς και επιχειρήσεις από την κοινότητα έτσι που ....	2,53	,965
Δ43. Δημιουργεί τέτοιες σχέσεις με την κοινότητα και τους γονείς ώστε αυτοί να ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που...	2,61	,902
Δ44. Επιδεικνύει γνώση των αναγκών της κοινότητας και παίρνει πρωτοβουλίες για ικανοποίησή τους.	2,52	,972
Δ45. Χρησιμοποιεί κατάλληλες και αποτελεσματικές τεχνικές για μεγαλύτερη ανάπτυξη των σχέσεων γονιών, κοινότητας και σχολείου.	2,53	,900
Δ46. Δίνει μεγάλη έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας.	2,64	,912
Δ47. Παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου στην κοινότητα.	2,56	,869
Δ48. Παρουσιάζει τη συζήτηση και αναζήτηση ως κοινά αποδεκτές πρακτικές στο σχολείο.	2,58	,982
Δ49. Μοιράζεται τις πληροφορίες του και παίρνουμε αποφάσεις από κοινού.	2,64	,933
Δ50. Επίλυει τα προβλήματα συνεργατικά και από κοινού με τους εκπαιδευτικούς.	2,47	,937
Δ51. Είναι ανοιχτός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις και δεν επιμένει σε ένα τρόπο επίλυσης προβλημάτων.	2,70	,938
Δ52. Προσπαθεί να ακούσει πολλές απόψεις και ιδέες προτού προχωρήσει στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων.	2,54	,893
Δ53. Εφαρμόζει διαδικασίες λήψης αποφάσεων οι οποίες είναι συμμετοχικές παρά αυταρχικές.	2,45	,984

**Εξέταση κανονικότητας**

Tests of Normality							
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>	Shapiro-Wilk					
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Συνθήκες εργασίας	,109	153	,000	,960	153	,000	
Μισθός	,100	153	,001	,973	153	,005	
Εξέλιξη	,106	153	,000	,964	153	,001	
Αντικείμενο εργασίας	,195	153	,000	,911	153	,000	
Προϊστάμενος	,121	153	,000	,966	153	,001	
Όργανισμός	,107	153	,000	,978	153	,013	
Συνολική ικανοποίηση	,107	153	,000	,978	153	,013	
Σχέση με τους μαθητές	,091	153	,003	,982	153	,039	
Εκπαιδευτικές στρατηγικές	,115	153	,000	,950	153	,000	
Διαχείριση της τάξης	,110	153	,000	,974	153	,005	
Σχολικό κλίμα	,097	153	,001	,977	153	,012	
Ηγεσία και Διεύθυνση του Σχολείου	,097	153	,001	,968	153	,001	
Ανάπτυξη προγραμμάτων	,109	153	,000	,967	153	,001	
Διεύθυνση προσωπικού	,168	153	,000	,946	153	,000	
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	,165	153	,000	,957	153	,000	
Μεταχείριση μαθητών	,087	153	,007	,978	153	,014	
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	,120	153	,000	,967	153	,001	
Σχέσεις με του γονείς και την κοινότητα	,115	153	,000	,979	153	,021	
Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	,120	153	,000	,980	153	,025	
Συνολική μέση βαθμολογία	,075	153	,037	,978	153	,013	
a. Lilliefors Significance Correction							

**Αποτελέσματα εξέτασης μέσω τιμών**

	Φύλο		Ηλικία		Οικογενειακή Κατάσταση		Αριθμός Παιδιών		Εκπαιδευτικό Επίπεδο	
	t(151)	p	F(4,152)	p	F(2,152)	p	F(4,152)	p	F(4,152)	p
Συνθήκες εργασίας	-0,923	0,357	1,209	0,309	1,557	0,214	0,443	0,777	0,256	0,936
Μισθός	-0,965	0,336	1,750	0,142	1,489	0,229	1,045	0,386	3,167	0,010
Εξέλιξη	0,130	0,897	2,796	0,028	1,670	0,192	2,300	0,061	1,473	0,202
Αντικείμενο εργασίας	0,116	0,908	2,158	0,077	0,827	0,439	1,577	0,183	1,058	0,386
Προϊστάμενος	0,553	0,581	2,216	0,070	2,714	0,070	3,619	0,008	0,612	0,691
Οργανισμός	0,284	0,777	1,388	0,241	0,245	0,783	0,042	0,997	0,881	0,495
Σχέση με τους μαθητές	-0,577	0,565	0,438	0,781	0,008	0,992	0,204	0,936	1,684	0,142
Εκπαιδευτικές στρατηγικές	0,189	0,850	1,143	0,338	0,491	0,613	1,642	0,167	3,444	0,006
Διαχείριση της τάξης	0,438	0,662	0,928	0,450	0,340	0,712	0,453	0,770	2,538	0,031
Σχολικό κλίμα	-0,179	0,858	1,612	0,174	0,410	0,664	0,552	0,698	2,542	0,031
Ηγεσία και Διεύθυνση του Σχολείου	0,166	0,868	0,857	0,492	0,172	0,842	0,416	0,797	0,653	0,659
Ανάπτυξη προγραμμάτων	-0,062	0,951	0,522	0,720	0,503	0,606	0,392	0,814	1,759	0,125
Διεύθυνση προσωπικού	1,111	0,268	0,115	0,977	1,839	0,163	3,783	0,006	0,905	0,480
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	0,107	0,915	0,628	0,643	0,933	0,396	0,740	0,566	1,064	0,383
Μεταχείριση μαθητών	-1,180	0,240	1,346	0,256	0,485	0,617	0,117	0,976	0,673	0,645
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	-0,669	0,505	0,395	0,812	2,672	0,072	1,590	0,180	1,602	0,163
Σχέσεις με του γονείς και την κοινότητα	-0,548	0,585	1,662	0,162	0,076	0,927	0,685	0,603	0,986	0,428

**"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"**

Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	-0,233	0,816	2,327	0,059	2,547	0,082	2,298	0,062	1,784	0,119
Συνολική μέση βαθμολογία	-0,609	0,543	0,914	0,458	1,073	0,345	0,636	0,638	3,027	0,012
	<b>Σχέση εργασίας</b>		<b>Προϋπηρεσία (Σχ. Μονάδα)</b>		<b>Προϋπηρεσία (Συνολική)</b>		<b>Τύπος Σχολείου</b>			
	<b>F(2,152)</b>	<b>p</b>	<b>F(4,152)</b>	<b>p</b>	<b>F(4,152)</b>	<b>p</b>	<b>t(151)</b>	<b>p</b>		
Συνθήκες εργασίας	1,655	0,194	2,630	0,037	1,698	0,153	0,657	0,512		
Μισθός	1,553	0,215	0,351	0,843	1,914	0,111	0,075	0,940		
Εξέλιξη	6,853	0,001	1,677	0,158	2,239	0,068	-0,653	0,515		
Αντικείμενο εργασίας	0,904	0,407	1,183	0,321	2,395	0,053	-0,932	0,353		
Προϊστάμενος	4,657	0,011	2,579	0,040	1,809	0,130	-0,534	0,594		
Οργανισμός	0,805	0,449	3,672	0,007	1,804	0,131	-1,127	0,261		
Συνολική ικανοποίηση	0,805	0,449	3,672	0,007	1,804	0,131	-1,127	0,261		
Σχέση με τους μαθητές	0,563	0,571	1,381	0,243	1,729	0,147	1,246	0,215		
Εκπαιδευτικές στρατηγικές	0,581	0,561	1,951	0,105	2,762	0,030	1,838	0,068		
Διαχείριση της τάξης	0,039	0,962	1,015	0,402	2,115	0,082	0,465	0,643		
Σχολικό κλίμα	3,040	0,051	0,223	0,925	0,290	0,884	1,017	0,311		
Ηγεσία και Διεύθυνση του Σχολείου	2,060	0,131	1,033	0,392	1,179	0,323	-0,574	0,567		
Ανάπτυξη προγραμμάτων	0,662	0,517	0,200	0,938	0,135	0,969	-0,350	0,727		
Διεύθυνση προσωπικού	0,277	0,758	0,864	0,487	0,948	0,438	-1,759	0,081		
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	0,229	0,796	0,693	0,598	0,387	0,817	-1,589	0,114		



**"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"**

Μεταχείριση μαθητών	0,422	0,657	1,071	0,373	1,349	0,255	-0,772	0,441		
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	1,896	0,154	1,711	0,151	1,242	0,296	-0,290	0,772		
Σχέσεις με του γονείς και την κοινότητα	0,987	0,375	0,210	0,933	0,818	0,515	-0,149	0,882		
Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	2,701	0,070	0,954	0,434	0,414	0,798	0,173	0,863		
Συνολική μέση βαθμολογία	0,289	0,749	0,723	0,577	0,185	0,946	-0,966	0,335		

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική**

- \_Βουγιουκλής, Κ. (2011). Μία έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. *Μέντορας*, 13(2011), 146 – 164.
- \_Γκίβαλος, Μ. (2005). *Επιστήμη, Γνώση Μέθοδος*. Αναθεωρημένη Έκδοση. Αθήνα: Νήσος.
- \_Κατσέλη, Χ.(2014). *Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- \_Κοκκινέλη, Κ. (2019). Το σχολικό κλίμα και η αξιολόγησή του: αντιλήψεις, ενδοιασμοί και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 7(1), 102-120.
- \_Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση, *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- \_Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- \_Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 63-81). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- \_Ξωχέλλης, Π. (1997). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- \_Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: «Τυπωθήτω», Γ. Δάρδανος.
- \_Παπαναούμ, Ζ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. (Μ. Λιακοπούλου, Επιμ.) Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- \_Παπασάββας, Α. (2005). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχές, όροι και προϋποθέσεις*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο [https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1376/epaggelm\\_anapt\\_t\\_ekpaideyt\\_telis.pdf](https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1376/epaggelm_anapt_t_ekpaideyt_telis.pdf)
- \_Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων Εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 97, 27-46.
- \_Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- \_Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

\_Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη την εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα : Διάδραση.

\_Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης, (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 131-138). Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχμιο.

\_Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

## Ξενόγλωσση

\_Argyris, C. (1958). Some Problems in Conceptualizing Organizational Climate: A Case Study of a Bank. *Administrative Science Quarterly*, 2, 501–520.

\_Adeyemi. T. O. (2008). Organizational Climate and Teachers' Job Performance in Primary Schools in Ondo State, Nigeria: An Analytical Survey. *Asian Journal of Information Technology*, 7(4), 138-145.

\_Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007

\_Baedhowi. (1998). *Iklim Organisasi, Kepuasan Kerja dan Kinerja Sekolah Menengah Umum se Jabotabek*. In Thesis. Jakarta: Universitas Indonesia.

\_Bierman, K., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMahon, R., et al. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: the role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 156-168.

\_Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147–154.

\_Bolam, R. (2000). Emerging Policy Trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.

\_Bradshaw, C. P., Wasdorp, 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.

\_Britton, Edward & Paine, Lynn & Pimm, David & Raizen, Senta. (2003). *Comprehensive Teacher Induction: Systems for Early Career Learning*. Doi: 10.1007/978-94-010-0133-5.

\_Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: McMillan.

\_Chirkina, T.A. & Khavenson, Tatiana. (2018). School Climate: A History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires. *Russian Education & Society*, 60, 133-160. Doi: 10.1080/10609393.2018.1451189.

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

\_Cohen, J & V.K. Geier (2010). *School Climate Research Summary*. Retrieved from <https://www.schoolclimate.org/research>

\_Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.

\_Dale, T. (1992). *Kinerja*. Jakarta: PT. Gramedia.

\_Daryanto, & Tarno. (2015). *Pengelolaan Budaya dan Iklim Sekolah*. Jakarta: Gava Media.

\_Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης* (Α. Βακάκη, μτφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

\_Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

\_Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism, and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

\_Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφ. Δ. Κίκιζας) . Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

\_Evertson, C.M. & M. Smithey (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.

\_Farley, F. H., & Gordon, N. J. (1981). *Psychology and Education: The State of the Union*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.

\_Fideler E.F. Haslekorn D. (1999). *Learning the ropes: Urban teacher induction programs in the United States*. Belmont, MA: Recruiting new teachers.

\_Fisher, D. L. (1990). *The Assessment and Change of Classroom and School Environment*. Launceston.

\_Fitriana, D. N. I. (2013). *Pengaruh Iklim Sekolah dan Kepuasan Kerja Terhadap Kinerja Guru SD di Kecamatan Muntilan Kabupaten Magelang*. Skripsi. Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta.

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

\_Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.

\_Grayson, J.L. & Alvarez, H.K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching & Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.

\_Halpin, A.W., and Croft, D.B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

\_Hadiyanto, S. (2018). Improving school climate for better quality educational management. *Journal of Educational and Learning Studies*, 1(1), 16 – 22.

\_Hasley. (2001). *Pendekatan Manusiawi dan Organisasi Terhadap Pembinaan Kepegawaian*. Jakarta: Gunung Agung.

\_Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

\_Hoy, W. K., & Miskell, C. G. (1988). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: Random House.

\_Hoy, W. ve Miskel, C. (1996). *Educational administration: theory, research, and practice*. 6th edition. New York: McGraw-Hill Inc.

\_Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: theory, research and practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

\_Hyman, R. T. (1980). *School administrator's handbook of teacher supervision and evaluation methods*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

\_Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*. Retrieved from [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/127](http://repository.upenn.edu/gse_pubs/127)

\_Irfan. (2007). *Pengaruh Pelaksanaan Supervisi Kunjungan Kelas Oleh Kepala Sekolah dan Iklim Sekolah Terhadap Kinerja Guru di Empat SMP Negeri Sub MKKS Taman Kabupaten Pemalang*. In Thesis. Pasca Sarjana Universitas Negeri Semarang.

\_Kessels, C., Beijaard, D., van Veen, K. & Verloop, N. (2010). *Supporting beginning teachers' professional development with an induction program: When does a program make a difference?* Netherlands Organization for Scientific Research (NWO). Project no. 411-02-203.

\_Knight, P., Tait, J. & Yorke, M. (2007). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in higher education, 31*(3), 319-339

\_Koth, C.W., Bradshaw, C.P. and Leaf, P.J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: the effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 96-104.

\_Kreft, I.G. (1993). Using Multilevel Analysis to Assess School Effectiveness: A Study of Dutch.

\_Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill Book Company.

\_Lewin, K.; Lippitt, R.; and White, R.K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climates. *Journal of Social Psychology, 10*(2), 271–299.

\_Lidyawati, N. K. A. (2014). Pengaruh Pengembangan Profesi, Iklim Sekolah, dan Kepemimpinan kepala sekolah terhadap kinerja guru di SMA Negeri 1 Abiansemal Tahun 2013, 4.

\_Loukas, A. (2007). What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass, 5*(1), 1-3.

\_MacNeil, A. J., Prater, D. L. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*, 73–84. doi:10.1080/13603120701576241

\_Malinen, O. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 15*(7), 144-152.

\_Mangkunegara, A. & Octorend, T. (2015). Effect of Work Discipline, Work Motivation and Job Satisfaction on Employee Organizational Commitment in the Company (Case Study in PT. Dada Indonesia). *Universal Journal of Management, 3*.

\_Marks, G.N. (2010). What aspects of schooling are important? School effects on tertiary entrance performance. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21(3), 267-287.

\_Marshall, M. L. (2004). Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences.

Ανακτήθηκε

από:

[https://pdfs.semanticscholar.org/9a35/49e3198a5232ae2176afc860680a6a76ef88.pdf?\\_ga=2.24005472.0.219675634.1572765207-1765615877.1564599010](https://pdfs.semanticscholar.org/9a35/49e3198a5232ae2176afc860680a6a76ef88.pdf?_ga=2.24005472.0.219675634.1572765207-1765615877.1564599010)

\_Maxwell, S., Reynolds, K.J., Lee, E., Subasic, E. & Bromhead, D. (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data. *Frontiers in Psychology*, 8,2069.

\_McCarney, R., Warner, J., Iliffe, S. et al. (2007) The Hawthorne Effect: a randomised, controlled trial. *BMC Med Res Methodol* 7(30). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-7-30>

\_McGregor, D. (1960). *Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.

\_McGiboney, G. W. (2016). *The psychology of school climate*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

\_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.

\_Mufidayati, K. (1998). *Analisis Hubungan Iklim Organisasi dan Motivasi dengan Kepuasan Kerja TenagaKependidikan pada Sekolah Dasar Islam Terpadu Nurul Fikri*. In Thesis. Jakarta: Universitas Indonesia.

\_Murtedjo, & Suharningsih, (2018). The role of principal in optimizing school climate in primary Schools. *Journal of Physics: Conf. Series*, 953 (1), 012179. Doi: 10.1088/1742-6596/953/1/012179

\_Pace, C. & Stern, G. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 49, 269 – 277.

\_Perry, A. (1908). *The Management of a City School*. New York: Macmillan.

Pidarta, M. (1995). Peranan Kepala Sekolah pada Pendidikan Dasar. *Jakarta: PT Gramedia Psychoeducational Assessment*,28(2), 139–152.

\_Prew, M. (2009). Community Involvement in School Development: Modifying School Improvement Concepts to the Needs of South Africa Township Schools. *Educational Management & Administration Leadership*, 824-846. doi: 10.1177/1741143209345562

\_Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.

\_Raghavan, P. A. (1998). *Iklim Organisasi Dan Perkaitannya Dengan Prestasi Kerja Guru Sekolah Menengah Di Ampang*. In Tesis. Universiti Putra Malaysia.

\_Rahman, F., Jumani, N. B., Akhter, Y., Chisthi, S. H., & Ajmal, M. (2011). Relationship between Training of Teachers and Effectiveness Teaching. *International Journal of Business and Social Science*., 2(4). Retrieved from [www.ijbssnet.com](http://www.ijbssnet.com)

\_Rahmawati, R. (2015). *Pengaruh iklim organisasi terhadap motivasi kerja pegawai di kantor wilayah Kementerian Agama Provinsi Sumatera Barat*. Universitas Negeri Padang Review, Instrument Development, and School Assessment.

\_Rhodes, J. E., Camic, P. M., Milburn, M. & Lowe, S. R. (2009). Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 37(6), 711–724.

\_Sari, D. P. (2016). Hubungan Iklim Sekolah dengan Semangat Kerja Guru SMK Swasta Se-Kota Padang Panjang. Skripsi.Secondary Schools. *Sociology of Education*, 66(2),104–129.

\_Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.

\_Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2002). *Supervision: A Redefinition* (7th ed.). New York: McGraw-Hill

\_Sinay, S. N. (2017). Kepemimpinan Visioner, Iklim Sekolah, Continuing Professional Development Dan Kepuasan Kerja Guru SMP. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, XXIV(1).

\_Solheim, K. (2017). *Importance of teacher learning for students' achievement*. Ανακτήθηκε από <http://laringsmiljosenteret.uis.no/programmes-and-project/classroom-interaction-for-enhanced-student-learning-ciesl/news/importance-of-teacher-learning-for-students-achievement-article121594-22147.html>

\_Steinke, C., Dastmalchian, A. & Baniyasi, Y. (2015), Exploring aspects of workplace climates in Canada: implications for the human resources of health-care. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 53(4), 415-431.



\_Sucianti, S. (2015). *Pengaruh iklim organisasi sekolah terhadap motivasi kerja guru di Sekolah Dasar Negeri Dabin dan II Kecamatan Kuwarasan Kabupaten Kebumen*. Universitas Negeri Semarang.

\_Suharto. (2009). Hubungan Antara Iklim Organisasi dan Kreativitas Guru Dengan Kinerja guru Di SMA Negeri Kota Bengkulu. *Jurnal Ilmiah Manajemen Pendidikan*, 3(5).

\_Syafri, D. (2004). Hubungan antara Iklim Sekolah dengan Prestasi Kerja Guru Sekolah Menengah Umum Negeri di Jakarta Timur. *Forum Pendidikan*, 29(2).

\_Syahril, Syahril & Hadiyanto, Hadiyanto. (2018). Improving School Climate for Better Quality Educational Management. *Journal of Educational and Learning Studies*. 1. 10.32698/0182.

\_Tagiuri, R. (1969). The Concept of Organizational Climate. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (eds.), *Organizational Climate: Explorations of a Concept*. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, pp.11–32.

\_Teaching and Learning International Survey TALIS (2013). *Conceptual Framework*. Organization for Economic Co-operation and Development.

\_Triyanah, T., & Suryadi, E. (2016). Iklim Sekolah sebagai Determinan Semangat Kerja Guru Sekolah Menengah Kejuruan. *Jurnal Pendidikan Manajemen Perkantoran*, 1(1), 75–83.

\_Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

\_Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.

\_Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.

\_Walberg, H. J. (1979). *Educational environments and effects, evaluation, policy and productivity*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.

\_Wang, M. C., Haertel, G. & Walberg, H. J. (1993). Synthesis of Research: What Helps Students Learn? *Educational Leadership*, 51, 74-79.

\_Yang, B., Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.

\_Yulia, F. (2016). Pengaruh Iklim Sekolah Dengan Kinerja Guru Di Sekolah Menengah atas Negeri SeKecamatan Sungai Tarab Kabupaten Tanah Datar. Skripsi.

"Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος"

\_Wang, M.T. & Degol, J. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.

\_Willke, H (1996). *Εισαγωγή στη συστημική Θεωρία*. Μτφ.Λίβος Νίκος. Αθήνα: Κριτική.

\_Zey, M. G. (1984). *The mentor connection*. Homewood, Illinois: Dow Jones-Irwin.

\_Zullig, K.J.; Koopman, T.M.; Patton, J.M.; and Ubbes, V.A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.