



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

Πτυχιακή Εργασία

Φοιτήτρια: Ραυτοπούλου Ειρήνη - Μαρκέλλα

A.M. 4212012186

**Θέμα: «Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας σχολικής  
ανάπτυξης»**

<b>Αναστάσιος Κοντάκος</b>	<b>Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Επιβλέπων</b>
<b>Ιωάννη Χατζηγεωργίου</b>	<b>Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Παναγιώτης Σταμάτης</b>	<b>Επίκουρος Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>

Ρόδος, 2016

*Στη θεία μου και στη γιαγιά μου  
μαζί με ένα τεράστιο ευχαριστώ.*

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάδειξη του σχολικού κλίματος ως παράγοντα που συμβάλλει στην ανάπτυξη του σχολείου. Μέσα από την αναλυτική επεξήγηση του όρου «σχολικό κλίμα» και των παραγόντων οι οποίοι συμβάλλουν στη διαμόρφωσή του μέσα στον σχολικό οργανισμό γίνεται αντιληπτή η σημαντικότητά του, τόσο για τη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος, όσο και για τη διαμόρφωση συνθηκών κατάλληλων να υποδεχτούν και να υλοποιήσουν αλλαγές στη σχολική μονάδα, με σκοπό να συμβαδίζει με τις ανάγκες της κοινωνίας, όντας κοινωνικό σύστημα. Μέσω της παρατήρησης, της συνέντευξης και των ερωτηματολογίων, γίνεται η εμπειρική διαπίστωση της παραπάνω άποψης μέσα από έρευνα για το ρόλο των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών καθώς και του χώρου και της υλικοτεχνικής υποδομής που συνιστούν τη σχολική μονάδα.

## Abstract

This paper attempts to highlight the school climate as a factor contributing to the improvement of the school. Through the detailed explanation of the term "school climate" and the factors that contribute to the formation within the school organization is perceived importance of both to create a pleasant learning environment and to create conditions suitable to embrace and implement changes in the school unit, in order to keep pace with the needs of society, being social system. Through observation, interviews and questionnaires, becomes the empirical determination of above aspect through the role of directors, teachers, students as well as space and logistics that constitute the school.

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	3
Abstract.....	3
Εισαγωγή.....	6
Πρώτο μέρος.....	7
1. Σχολείο.....	7
1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση σχολείου.....	7
1.2. Το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα. ....	9
2. Συστημική θεωρία. ....	11
2.1. Ορισμός Συστημικής Θεωρίας. ....	11
2.2. Βασικές έννοιες Συστημικής θεωρίας. ....	12
2.3. Το σχολείο μέσα από τη Συστημική θεωρία. ....	15
3. Σχολική Ανάπτυξη. ....	17
3.1. Εννοιολογική διασαφήνιση σχολικής ανάπτυξης. ....	17
3.2. Σχολική ανάπτυξη και σχολική αποτελεσματικότητα. ....	18
3.3. Παράγοντες σχολικής ανάπτυξης. ....	19
4. Σχολικό κλίμα. ....	22
4.1. Ορισμός σχολικού κλίματος. ....	22
4.2. Τύποι σχολικού κλίματος. ....	24
4.3. Παράγοντες σχολικού κλίματος. ....	25
4.3.1. Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	26
4.3.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	28
4.3.3. Ο μαθητής ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.....	31
4.3.4. Ο χώρος και η υλικοτεχνική υποδομή. ....	33
4.4. Τα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος στο αποτελεσματικό σχολείο.....	35
4.5. Η επίδραση του θετικού κλίματος στη τάξη.....	37
4.6. Προβλήματα στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	39

4.7. Η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος..	40
5. Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας σχολικής ανάπτυξης.....	41
Δεύτερο Μέρος : Έρευνα	
6. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	42
7. Προσέγγιση.....	42
8. Μέθοδος .....	44
9. Τεχνική.....	46
10. Δείγμα.....	47
11. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	48
12. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	48
13. Καταγραφή δεδομένων.....	49
13.1. Συνέντευξη.....	49
13.2. Ερωτηματολόγια.....	60
13.3. Παρατήρηση.....	74
14. Συμπεράσματα.....	86
15. Βιβλιογραφία.....	91
16. Παραρτήματα.....	96



Από την τάξη του Σ2 που παρατηρήθηκε.

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Φ. Καλαβάση (2012) η μόρφωση ενός ανθρώπου επιτελείται με την αλληλεπίδραση του με τα τρία κοινωνικά συστήματα: οικογένεια, σχολείο, κοινωνία. Μέσα σε αυτά τα συστήματα, οι ρόλοι που αναπτύσσουν οι άνθρωποι επιδρούν στην ανάπτυξη σχέσεων, επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και ηθικών κωδίκων συμπεριφοράς. Η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού συνεπώς είναι αποτέλεσμα της δράσης του στα τρία αυτά συστήματα κι όχι μόνο στο σχολείο. Το σχολείο όμως συμβάλλει σημαντικά στο συντονισμό και των τριών αυτών συστημάτων μέσω των διεργασιών του.

Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα εύρυθμης λειτουργίας σε μια σχολική μονάδα καθώς επίσης και βασική προϋπόθεση για την ένταξη καινοτομιών σε αυτή με σκοπό την ανάπτυξη του. Η αποδοτικότητα του σχολείου στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο κλίμα το οποίο επικρατεί μέσα σε αυτή καθώς είναι αυτό που επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών του σχολείου (Σαΐτης, 2008). Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως ζωντανές οντότητες επηρεάζονται από της μεταβολές του περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν, διατηρούν όμως την ταυτότητα τους ενώ ταυτόχρονα εξελίσσονται και βελτιώνονται (Παπακωνσταντίνου, 2008) Για την ένταξη οποιασδήποτε καινοτομίας στη σχολική μονάδα χρειάζεται η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος. (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του σχολικού κλίματος και τις σχολικής ανάπτυξης και η διασύνδεση αυτών των δύο όρων μέσα από την έρευνα.

## Πρώτο Μέρος

## 1. Σχολείο

### 1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση σχολείου

Η προέλευση του σχολείου τοποθετείται ιστορικά στο σημείο εκείνο που η κοινωνικοπολιτιστική εξέλιξη μιας κοινωνικής ομάδας ή χώρας απαιτεί την προετοιμασία της νέας γενιάς για την αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών του περιβάλλοντος και τις αυξημένες απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου. Η προετοιμασία αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μεθοδευμένης μάθησης και αγωγής. Ο θεσμός του σχολείου, λοιπόν, αποτελεί προϊόν κοινωνικοπολιτιστικής εξέλιξης (Ξωχέλης, 2005) και παρέχει μια σειρά υπηρεσιών με κύρια δραστηριότητα την εκπαίδευση των μαθητών (Ζωγόπουλος, 2012).

Οι περισσότεροι άνθρωποι στις ανεπτυγμένες κυρίως κοινωνίες, όπου το σχολείο ως θεσμός έχει αποκτήσει υποχρεωτικό χαρακτήρα, περνούν μεγάλο μέρος της παιδικής κι εφηβικής ηλικίας τους σ' αυτό. Μέσω της συναναστροφή τους με άλλα παιδιά-εφήβους αποκτούν εμπειρίες, επιβεβαιώνοντας τις θεωρίες που θέλουν το σχολείο σημαντικό θεσμό για την κοινωνικοποίηση του ατόμου. (Κωνσταντίνου, 2004).

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν αυτοτελή και αυτοδύναμο εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και παράγει γνώση αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους του, ώστε να μπορέσει να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές και τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών (Ζωγόπουλος, 2012). Ο χώρος του σχολείου διαφέρει από άλλους κοινωνικούς οργανισμούς και η οργάνωσή του, η επίπλωσή του καθώς και η διακόσμησή του επιτελούν μια παιδαγωγική λειτουργία. Ο θεσμός του σχολείου σύμφωνα με τον Χ. Κωνσταντίνου (2004) «είναι σημαντικός γιατί βοηθά να αποκτήσουν τόσο ο άνθρωπος όσο και ο πολιτισμός του κοινωνική οντότητα». Η πολιτεία, λοιπόν, είναι σε θέση να θέτει τους στόχους και τον προσανατολισμό του σχολείου ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί, γι' αυτό σε κάθε κοινωνικό σύστημα το σχολείο διαθέτει διαφορετική μορφή διάθρωσης και λειτουργίας (Κωνσταντίνου, 2004).

Η μάθηση στον σχολικό χώρο επιτυγχάνεται μέσω της υπακοής σε κάποιους επίσημους κανόνες συμπεριφοράς, που σχετίζονται με τη μάθηση και την αγωγή (Κωνσταντίνου, 2004). Τα μέλη της σχολικής κοινότητας υπακούν σ' ένα «πρόγραμμα ή σχέδιο δράσης», το οποίο περιέχει τους σκοπούς και τους στόχους του

σχολείου, οι οποίοι σχετίζονται με την πρόοδο, τη συμπεριφορά καθώς και την πειθαρχία των μαθητών. Οι στόχοι και οι σκοποί του σχολείου γίνονται γνωστοί σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και υλοποιούνται μέσα από προγράμματα σε μακροεπίπεδο, τα οποία αξιολογούνται και διαμορφώνονται ανάλογα με τα αποτελέσματα του σχολείου. Τέτοιου είδους προγράμματα επιτελούνται και σε μικροεπίπεδο (σχολική τάξη), ανάλογα με τους στόχους του σχολείου, αλλά και με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της κάθε σχολικής τάξης (Πασιαρδή, 2001:36).

Το σχολείο, σύμφωνα με τον Χ. Σαΐτη (2008), είναι ένας κοινωνικός οργανισμός και τα λειτουργικά στοιχεία τα οποία το αποτελούν, επιτελούν το καθένα ξεχωριστά ένα επιμέρους έργο, αλλά ταυτόχρονα αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για την επίτευξη των στόχων του. Ο αξιολογικός χαρακτήρας του σχολείου είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά που το ξεχωρίζουν από άλλες οργανώσεις, διότι ο προσανατολισμός του έχει και ατομική και κοινωνική διάσταση. Σύμφωνα με τη Ζ. Παπαναούμ (1995), το σχολείο λειτουργεί μέσα σ' ένα «πολύπλοκο περιβάλλον και κρίνεται από τη συμβολή του στην κοινωνική πρόοδο μέσω της ατομικής ολοκλήρωσης των μελών που συναπαρτίζουν την κοινωνία» (Ράπτης, χ.χ).

Το σχολείο βρίσκεται, επίσης, ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση. Οι μαθητές δεν έρχονται στο σχολείο πλήρως διαμορφωμένοι από τις οικογένειες τους, οπότε το σχολείο δεν είναι προσανατολισμένο μόνο στην μετάδοση και συσσώρευση πληροφοριών, αλλά και στους τρόπους που θα μπορούσαν να επηρεάσουν και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Κάποιοι από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση του ρόλου του σχολείου είναι το διδακτικό προσωπικό, η υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και το αξιοκρατικό σύστημα επιλογής (Ζωγόπουλος, 2012).

Για την επίτευξη των στόχων του σχολείου χρειάζονται το ανθρώπινο δυναμικό, η υλικοτεχνική υποδομή καθώς και η διοικητική λειτουργία, ώστε να αξιοποιηθούν κατάλληλα τα παραπάνω. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, η οποία διέπεται από κανόνες και αξίες (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα από τα ζωτικά γνωρίσματα του σχολείου, καθώς ο ρόλος της είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη διαμόρφωση ενός θετικού ή αρνητικού για τη σχολική μάθηση κλίματος (Πασιαρδή, 2001). Σύμφωνα με τον Π. Σταμάτη (2015), η επικοινωνία «αποτελεί



ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό, ως προϋπόθεση παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος». Για μια επιτυχημένη επικοινωνία βασικός παράγοντας είναι η ύπαρξη ενός τουλάχιστον κώδικα επικοινωνίας (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002). Η επικοινωνία συντελείται είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά. Σε μια σχολική τάξη, η επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι αναπόφευκτη καθώς οποιαδήποτε συμπεριφορά μεταδίδει ένα μήνυμα. Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας όμως έγκειται στο βαθμό σωστής αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων από τον πομπό στο δέκτη, κάτι που επηρεάζει ανάλογα και το μαθησιακό κλίμα (Μπαραλός & Φωτοπούλου, χ.χ).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να ισχυρισθεί κάποιος πως το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο αποτελείται από εκπαιδευτικούς, διευθυντές/τριες, μαθητές/τριες και γονείς, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με απώτερο σκοπό την πρόοδο και την ολόπλευρη μάθηση των παιδιών.

## 1.2. Το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα

Ο όρος σύστημα, κατά το Χ. Σαΐτη (2011), παρουσιάζει ένα πλήθος αλληλεξαρτημένων στοιχείων που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για την επίτευξη κάποιων στόχων. Με βάση τη συστημική θεωρία, κάθε εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιμέρους σύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, το οποίο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με τα συστήματα του εξωτερικού του περιβάλλοντος, το οποίο συντελεί ενεργά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του σχολείου (Ζωγόπουλος, 2012). Στο εξωτερικό περιβάλλον συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικές οργανώσεις, οι γνώσεις και τα εφόδια, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, η εκκλησία κι άλλοι που προσδοκούν από την εκπαίδευση να προετοιμάσει τους μαθητές σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας, καθώς μια από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολείου είναι η διατήρηση της κοινωνίας. Όλες οι οργανώσεις, όπως είναι οι σχολικές και εκπαιδευτικές, πρέπει να μεταβάλλονται ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες του περιβάλλοντος τους (Καρβούνη, 2014).

Τα ανοιχτά συστήματα, όπως το σχολείο, μπορούν να ανταλλάσσουν πληροφορίες, ύλη και ενέργεια με τα υπόλοιπα συστήματα κι είναι ικανά να διατηρούν την ταυτότητα τους παρά τα εναλλασσόμενα στοιχεία του (Κοντάκος, 2013).

Το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Εισρέουν παραγωγικοί πόροι σε αυτό τους οποίους στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του μετασχηματίζει και μετατρέπει σε εκροές. Ως εκροές πλέον, οι μαθητές γίνονται διαμορφωμένοι άνθρωποι συμβατοί με τους στόχους που έχει θέσει το σύστημα. Τη συστημική θεωρία ακολουθεί και η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π) , μια νέα προσέγγιση στην πρακτική του management που μπορεί να εφαρμοστεί και στην διοίκηση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα σύστημα μέσα στο οποίο αναπτύσσονται σχέσεις αμφίδρομες μεταξύ των μελών της. (Ζωγόπουλος, 2012) Στόχος της Δ.Ο.Π. είναι η ικανοποίηση των αναγκών των μελών της σχολικής μονάδας και η συνεχής βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών της με το χαμηλότερο δυνατό κόστος (Κοντάκος, 2013). Η Δ.Ο.Π. βλέπει το κάθε σύστημα σαν ένα ζωντανό οργανισμό και οι πρακτικές οι οποίες προτείνει εστιάζουν στη βελτίωση της ποιότητας του κάθε οργανισμού (Οικονόμου, 2010).

Το σχολείο και η κοινωνία είναι δύο συστήματα άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, πράγμα που σημαίνει πως οποιαδήποτε αλλαγή στο ένα σύστημα επιφέρει αυτόματα αλλαγές και στο άλλο. Έτσι αντιλαμβανόμαστε πως από τη μία το σχολείο επιδρά στη διαμόρφωση της κοινωνίας και στη συνέχειά της αλλά και από την άλλη η ίδια η κοινωνία καθορίζει τις λειτουργίες και το περιεχόμενο του σχολείου (Ζωγόπουλος, ο.π). Όπως άλλωστε αναφέρθηκε, οι προσανατολισμοί του σχολείου και οι στόχοι του καθορίζονται από την πολιτεία και την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί. Για την ομαλή λειτουργία του δέχεται την επίδραση της κοινωνίας αλλά παράλληλα ασκεί επίδραση σ' αυτή, διότι σε μια εποχή που επικρατεί κρίση αξιών καλείται να παίξει τον δικό του ρόλο «για την κυριαρχία του πνεύματος του ανθρωπισμού, εμποδίζοντας την ηθική κατάρρευση» (Μετοχιανάκης, 2000).

## 2. Συστημική θεωρία

### 2.1. Ορισμός Συστημικής Θεωρίας

Η γενική Θεωρία των Συστημάτων αναπτύχθηκε τον 20ο αιώνα σε μια περίοδο που το φαινόμενο της εξειδίκευσης ήταν σε έξαρση σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Η πρόοδος της πληροφορικής οδήγησε σε σύγχυση και αποπροσανατολισμό πολλών επιστημών καθώς προσέφερε ένα πλήθος πληροφοριών. Οι διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι για να μπορέσουν να διαχειριστούν το κύμα των πληροφοριών άρχισαν να χωρίζουν σε κλάδους τις επιστημονικές κατευθύνσεις. Αυτή η υπερεξειδίκευση των επιστημών αναγκάζει τους αντίστοιχους επιστήμονες να μελετούν τον επιμέρους κλάδο στον οποίο ειδικεύονται χωρίς να έχουν γενική εικόνα του όλου επιστημονικού κλάδου στον οποίο ανήκουν, με αποτέλεσμα να αγνοούν πως παρόμοια φαινόμενα και προβλήματα δημιουργούνται και σε άλλους επιστημονικούς κλάδους.(Σπύρου & Αρνέλλος, 2002)

Ο εμπνευστής της Γενικής Θεωρίας των Συστημάτων , ο L. von Bertalanffy θέλησε να ενώσει όλους τους τομείς της επιστήμης. Αναζήτησε, λοιπόν, μια γενική θεωρία των συστημάτων, η οποία θα είχε εφαρμογή σε όλους τους επιστημονικούς τομείς. Για να το πετύχει αυτό, αναζήτησε νόμους, κοινή γλώσσα, καθώς και έννοιες που να παρατηρούνται σε όλα τα πεδία.

Η συστημική επιστήμη λοιπόν, η οποία αναπτύχθηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο είχε δύο βασικούς στόχους, α) τη διατύπωση γενικών αρχών που να διέπουν όλα τα φαινόμενα (βιολογικά και κοινωνικά) και β) τη δημιουργία μιας κοινής γλώσσας η οποία θα περιέγραφε αυτές τις γενικές αρχές και θα ένωνε τις επιστήμες βοηθώντας τη μεταξύ τους επικοινωνία και περιορίζοντας την εξειδίκευση (Αποστολίδου, 2004). Η Γενική Θεωρία των Συστημάτων (Γ.Θ.Σ.) λοιπόν, βασίζεται στην κοινή γλώσσα και στις ενοποιητικές αρχές των επιστημών και ασχολείται με τα προβλήματα που προκύπτουν σ' ένα σύστημα, όταν αυτό λειτουργεί σαν σύνολο.

Το 1954 δημιουργήθηκε η Διεθνής Εταιρεία Συστημικών Επιστημών (σημερινό όνομα), η οποία ασχολήθηκε με τη συστημική προσέγγιση. Σκοπός της ήταν η ανάπτυξη θεωρητικών συστημάτων που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε πολλά επιστημονικά πεδία. Βασικοί εκπρόσωποι της ήταν ο βιολόγος L.von Bertalanffy, ο οικονομολόγος K.Boulding, ο βιομαθηματικός A.Rapoport και ο φυσιολόγος K.Gerhard (Αποστολίδου, ο.π). Σύμφωνα με τη Γ.Θ.Σ., το σύνολο είναι ποιοτικά διαφορετικό από το άθροισμα των στοιχείων που το απαρτίζουν και γι' αυτό το λόγο ερευνά αυτά τα επιμέρους στοιχεία, τη θέση τους στο σύστημα καθώς και τις μεταξύ

τους σχέσεις οι οποίες τα ενοποιούν δημιουργώντας έτσι το σύστημα (Σπύρου & Αρνέλλος, 2002: 13-14). Οι στόχοι που θέτει η θεωρία αυτή είναι οι παρακάτω.

- Τάση για ενοποίηση διαφόρων επιστημών ,φυσικών και κοινωνικών.
- Πυρήνας της ενοποίησης αυτής είναι η Γενική Θεωρία των Συστημάτων.
- Αυτή η θεωρία παρέχει ένα μέσο προς τη συγκρότηση σημαντικών αρχών στις μη-φυσικές επιστήμες.
- Η ύπαρξη όμοιων εννοιών και αρχών οργάνωσης σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, ανοίγει το δρόμο προς την ενοποίηση τους. Έτσι κάνουμε ένα μεγάλο βήμα προς την ενοποίηση όλων των κλάδων της επιστήμης.

Η κίνηση αυτή μπορεί να οδηγήσει στην απαραίτητη ενοποίηση όλων των κλάδων της επιστημονικής εκπαίδευσης (Σπύρου & Αρνέλλος, ο.π).

Για να κατανοήσουμε όμως καλύτερα τη συστημική θεωρία θα πρέπει να κατανοήσουμε κάποιους από τους βασικούς όρους της οι οποίοι θα φανούν χρήσιμοι σε όλη την εργασία. Η συστημική θεωρία έχει επηρεάσει σημαντικά και το πεδίο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στα κοινωνικά συστήματα, όπως είναι το σχολείο, η κοινωνική συμπεριφορά αποτελεί μια αλληλεπίδραση του ρόλου του συστήματος καθώς και της προσωπικότητας του ατόμου που εμπλέκεται σε αυτό (Πασιαρδής, 2004) .

## 2.2. Βασικές έννοιες Συστημικής Θεωρίας

### A) Σύστημα

Όπως συμβαίνει συχνά στην απόπειρα ορισμού μιας έννοιας, έτσι και για τον προσδιορισμό του όρου «σύστημα» έχουν διατυπωθεί πολλές διαφορετικές γνώμες.

Σύμφωνα μ' έναν ορισμό, «σύστημα είναι ένα σύνολο στοιχείων ή μερών τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αποτελούν μια ολότητα.»

Λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό αυτό, ως σύστημα μπορεί να θεωρηθεί οποιαδήποτε ολότητα είναι αντιληπτή από τον άνθρωπο και αποτελείται από πολλά μέρη τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με ένα πλέγμα σχέσεων (Μπουραντάς, 1994). Ένας άλλος ορισμός, σύμφωνα με τους Α. και Χ. Σαΐτη (2011), αναφέρει πως το σύστημα είναι μια γενική έννοια η οποία παρουσιάζεται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής μας. Είναι

ένα πλήθος στοιχείων τα οποία συνδέονται μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους. Ο Rosen (1986), αναφέρει πως «τα συστήματα είναι γνωστικές κατασκευασμένες οντότητες, οι οποίες δημιουργούνται από τους ανθρώπους και τα οποία μερικώς αναφέρονται σε πραγματικά συστήματα ή πράγματα».

Σύμφωνα όμως με τη συστημική σκέψη, ο όρος «σύστημα» δεν παρουσιάζεται για να προσδιορίσει απτά πράγματα, αλλά για να αναφερθεί σε συγκεκριμένους τρόπους οργάνωσης των σκέψεων μας για τον κόσμο (Σπύρου & Αρνέλλος, 2002) Σύμφωνα με τους Θ. Σπύρου και Α. Αρνέλλο (2002) τα συστήματα έχουν τέσσερις ιδιότητες.

- Εμπεριέχουν οργανωτικό κανόνα με τις λειτουργίες α) επιλογή, β) συσχέτιση και γ) έλεγχο.
- Τα συστήματα βασίζονται στην διαφοροποίησή τους από το περιβάλλον τους η οποία (διαφοροποίηση) υφίσταται από την λειτουργία επιλογής του κάθε συστήματος που το διαφοροποιεί από το περιβάλλον του.
- Κάθε σύστημα κατασκευάζει τα επιμέρους στοιχεία του με βάση τους κώδικες που αναπτύσσει.
- Το κάθε σύστημα, τέλος, είναι αυτοαναφερόμενο, πράγμα που σημαίνει ότι παραπέμπει, αναφέρει και συσχετίζει τις λειτουργίες του στον εαυτό του. Η ιδιότητα αυτή του συστήματος είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας του ελέγχου που το χαρακτηρίζει. Ο έλεγχος γίνεται στον κώδικα του συστήματος.

Τα κοινωνικά συστήματα, στα οποία επικεντρώνεται η παρούσα εργασία έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά καθώς τα συστήματα αυτά χαρακτηρίζονται από μια συμπεριφορά η οποία προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικότητας των ατόμων που τα απαρτίζουν και του ρόλου που τα άτομα αυτά κατέχουν μέσα στο σύστημα (Πασιαρδής, 2004).

Κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτά ανέφεραν οι Getzels & Guda (1957), οι οποίοι ήταν από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με τα κοινωνικά συστήματα και είναι τα παρακάτω. Τα συστήματα:

- Αποτελούν υποσυστήματα ενός μεγαλύτερου συστήματος και υπερσυστήματα μικρότερων συστημάτων.
- Αποτελούνται από άλλα υποσυστήματα τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
- Είναι στοχοκεντρικά.

- Αποτελούνται από ανθρώπους κι όχι από θέσεις σε μια γραφειοκρατία.
- Έχουν δομές, τομείς, ειδικεύσεις και ιεραρχία.
- Λειτουργούν με κανόνες.
- Είναι κυρωτικά, εφαρμόζουν δηλαδή μέτρα όταν το σύστημα έχει πρόβλημα τα οποία έχουν επιπτώσεις και στα άτομα αλλά και στο εξωτερικό περιβάλλον του συστήματος.
- Είναι ανοιχτά συστήματα.
- Είναι εννοιολογικά και σχετικιστικά κατασκευάσματα.
- Έχουν εμφανή κουλτούρα η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά τους (Getzels & Guda 1957 στο Καρβούνη, 2014).

## B) Ανοιχτά και κλειστά συστήματα

Τα συστήματα ανάλογα με τη σχέση τους με το περιβάλλον τους χωρίζονται σε ανοιχτά ή κλειστά.

Σύμφωνα με τους Θ. Σπύρου και Α. Αρνέλλο (2002) «ένα σύστημα του οποίου η συμπεριφορά μπορεί απόλυτα να δικαιολογηθεί από τις διεργασίες που συμβαίνουν στο εσωτερικό του, ονομάζεται κλειστό σύστημα». Τα συστήματα αυτά δεν έχουν είσοδο, πράγμα το οποίο σημαίνει πως δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους και διακρίνονται για την αυτάρκεια τους. Τα συστήματα τα οποία είναι κλειστά ως προς την πληροφορία ονομάζονται ανεξάρτητα και ως προς την οργάνωση τους ονομάζονται αυτόνομα (Σπύρου & Αρνέλλος, 2002).

Αντίθετα, τα ανοιχτά συστήματα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν σε μεγάλο βαθμό με το περιβάλλον τους. Τα συστήματα έχουν κάποια βασικά μέρη σύμφωνα με τους Α. και Χ. Σαΐτη (2011).

- Εισροές ενός συστήματος ονομάζονται οι πόροι στους οποίους προμηθεύεται ένα σύστημα από το περιβάλλον του. Τέτοιοι πόροι μπορεί να είναι οι πληροφορίες, τα υλικά, οι άνθρωποι, κ.α., οι οποίοι αποτελούν εκροές άλλων συστημάτων και τους χρειάζεται το σύστημα ώστε να λειτουργήσει.
- Επεξεργασία, μετασχηματισμός δηλαδή των εισροών σε προϊόν ή υπηρεσία. Η επεξεργασία αυτή συντελείται από την αλληλεπίδραση των μερών του συστήματος και αποτελεί τη συνολική του λειτουργία.

- Εκροές είναι τα αποτελέσματα της παραπάνω λειτουργίας τα οποία παραδίδει στο περιβάλλον του ασκώντας του επιρροή με αυτόν τον τρόπο.
- Ανατροφοδότηση είναι ένας μηχανισμός ο οποίος λειτουργώντας κυκλικά αποτελεί ένα μέσω επικοινωνίας του συστήματος δίνοντας του πληροφορίες σχετικά με τις αντιδράσεις που εμφανίζει το περιβάλλον του στη λειτουργία του συστήματος. Η λειτουργία αυτή είναι σημαντική για την προσαρμογή του συστήματος στο περιβάλλον του αν δηλαδή ένα σύστημα διαθέτει ελλιπή ανατροφοδότηση, παρουσιάζει δυσκολίες προσαρμογής.
- Τα όρια του συστήματος αναφέρονται στα «σύνορα» που οριοθετούν το σύστημα σε σχέση με το περιβάλλον του. Η έννοια αυτή αφορά τον ερευνητή που ασχολείται με το κάθε σύστημα και είναι σχετική καθώς το κάθε σύστημα είναι υποσύστημα ενός ευρύτερου συστήματος (Σαΐτης, 2011).

Γενικότερα, αντιλαμβανόμαστε πως κάθε σύστημα για να υπάρξει στηρίζεται σε 3 βασικές λειτουργίες, την ανατροφοδότηση η οποία του επιτρέπει να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, η ισορροπία η οποία το διατηρεί σε μια ηρεμία και τέλος η προσαρμογή ώστε να συμβαδίζει με το περιβάλλον του (Μπουραντάς, 1994).

### 1.5. Το σχολείο μέσα από τη συστημική θεωρία

Όπως αναφέρθηκε, τα κοινωνικά συστήματα, στην κατηγορία των οποίων ανήκει και η σχολική μονάδα, διακρίνονται από μια κοινωνική συμπεριφορά η οποία είναι αποτέλεσμα του ρόλου και της προσωπικότητας των ατόμων που τον απαρτίζουν (Πασιαρδής, 2004). Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του Νίκλας Λούμαν διακρίνει μια εσωτερική δυναμική των συστημάτων η οποία τα ωθεί να εξελίσσονται σε αυτοποιητικά (Τάση, χ.χ.). Η αυτονομία του κάθε συστήματος εκδηλώνεται «κατά τη λειτουργία όλων των κοινωνικών μηχανισμών, καθώς καθένας απ' αυτούς αναλαμβάνει ένα πεδίο αρμοδιοτήτων με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ένας καταμερισμός λειτουργιών που δεν επιτρέπει την αντικατάσταση ενός υποσυστήματος από ένα άλλο.» (Luhmann, 198 στο Τάση, ο.π).

Όλα τα κοινωνικά συστήματα σύμφωνα με τους Getzels και Guba (1957), αποτελούνται από δύο βασικά στοιχεία, το θεσμικό/οργανωτικό/δομικό στοιχείο και

το ατομικό στοιχείο. Το πρώτο στοιχείο αναφέρεται στους οργανικούς ρόλους των ατόμων, αυτών των ρόλων που βοηθούν ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του συστήματος. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μονάδων μιλάμε για τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις διευθυντές τους/τις σχολικούς συμβούλους. Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται επίσης και οι προσδοκίες ή οι στόχοι που θέτει το σχολείο όπως είναι η μάθηση, η δημιουργία καλών πολιτών κ.α. Το ατομικό στοιχείο, αναφέρεται στα άτομα που αποτελούν το σύστημα τα οποία έχουν διαμορφωθεί σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Τα άτομα που εμπλέκονται στο σχολείο δεν επιτελούν απλώς το ρόλο που τους έχει ανατεθεί ανεξάρτητα από τις δικές τους ανάγκες. Αυτά τα άτομα αποτελούν προσωπικότητες και ο ρόλος που θα διαδραματίσουν μέσα στη μονάδα προσαρμόζεται σε αυτή τη προσωπικότητα. Οι εκπαιδευτικοί στην προκειμένη περίπτωση για να πετύχουν τον στόχο τους παρακινούνται από προσωπικές τους παρακινήσεις και επιδιώξεις. Έτσι κι ο οργανισμός πρέπει να εναρμονίζει τους στόχους του με τις ανάγκες των ατόμων που τον αποτελούν (Πασιαρδής, 2004).

Οι εκπαιδευτικές μονάδες αποτελούν υποσυστήματα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος της χώρας και γι' αυτό το λόγο μπορούν να μελετηθούν με το συγκεκριμένο μοντέλο.

### 3. Σχολική Ανάπτυξη

#### 3.1. Εννοιολογική διασαφήνιση σχολικής ανάπτυξης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα εξαρτάται άμεσα από το περιβάλλον μέσα στο οποίο ανήκει. Οι συνεχείς και πολύπλευρες αλλαγές της κοινωνίας, στην εποχή που η πληροφορία και η γνώση βρίσκονται σε έξαρση, έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση, η οποία τα τελευταία χρόνια εμπλουτίζεται με νέους θεσμούς και στόχους, ώστε να επιτύχει την ομαλή ένταξη των μαθητών στη κοινωνία. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρειάζεται ένα σχολείο, το οποίο να διασφαλίζει σε μαθητές και προσωπικό ένα περιβάλλον χαράς, μάθησης και δημιουργίας, ικανό να αντιμετωπίζει προβλήματα όπως η υποεπίδοση και η νεανική παραβατικότητα. Για ένα σχολείο με τα παραπάνω χαρακτηριστικά χρειάζεται η προώθηση καινοτομιών και η προετοιμασία του



σχολείου για την ένταξη νέων γνωστικών αντικειμένων και δράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η επιμόρφωση του προσωπικού ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα (Καρατάσιος & Καραμήτρου, χ.χ).

Το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών έχει στραφεί, επομένως, σε έρευνες με στόχο τον προσδιορισμό παραγόντων οι οποίοι θα μπορέσουν να βοηθήσουν τον οργανισμό να εκπληρώσει την αποστολή του με επιτυχία. (Κατσιγιάννη, 2013). Για την επίτευξη των παραπάνω μελετάται η Ανάπτυξη Σχολικών Μονάδων. Ορίζοντας τη σχολική ανάπτυξη, θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι η «διαδικασία κατά την οποία επιδιώκεται συνειδητά και με πρόθεση από τα ίδια τα μέλη, μια αλλαγή στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού τους». Η διαδικασία αυτή έχει ως απώτερο σκοπό της τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και τη διαμόρφωση του σε αυτοπηδαλιουχούμενο, αυτοστοχαζόμενο και αυτοοργανωμένο οργανισμό ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται μόνος του τα θέματα που τον αφορούν (Κοντάκος, 2013).

Ο όρος εκπαιδευτική αλλαγή, που όπως παρατηρούμε αποτελεί βασικό στοιχείο της σχολικής ανάπτυξης, ταυτίζεται με την ανανέωση και την εισαγωγή νέων θεσμών, προσώπων, μέσων, ιδεών και διαδικασιών σε ένα σύστημα ώστε να συμβαδίζει με το περιβάλλον του (Σταμάτης, & Κόνσολας, 2012).

Μέσα από τις διαδικασίες της σχολικής ανάπτυξης, οι οργανισμοί είναι σε θέση να επιτυγχάνουν τους κοινωνικούς τους στόχους και ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται. Έκτος από τον εκσυγχρονισμό της παιδείας, δηλαδή, η σχολική ανάπτυξη στοχεύει στο να γίνουν οι οργανισμοί αποδοτικότεροι χώροι εργασίας και μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν περισσότερη αυτονομία (Donogue & Dimmock, 1998 στο Χατζοπούλου, 2014) .

Αν και οι έρευνες για τη σχολική ανάπτυξη είχαν ξεκινήσει από το 1960, σημαντική ανάπτυξη γνώρισε τη δεκαετία του '90 (Κοντάκος, 2013). Ξεκινώντας από την ανάπτυξη των σχολικών τάξεων, με στόχο τη σχολική ανάπτυξη άρχισαν να παρέχονται οδηγίες και στρατηγικές για την ένταξη αλλαγών στη εκπαίδευση, οι οποίες αρχικά αφορούσαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη συνεργατική διδασκαλία, κ.α. Για την επίτευξη των αλλαγών θεωρήθηκε σημαντική η δημιουργία δεσμών ανάμεσα στην ανάπτυξη του σχολείου, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη ανάπτυξη των σχολικών τάξεων (Κυριακοπούλου, 2010).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η σχολική ανάπτυξη εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους μια σχολική μονάδα θα μπορέσει να διαμορφώσει συνθήκες που θα μπορούν να υποστηρίξουν την αλλαγή και τη βελτίωση του σχολείου. Μια τέτοια διαδικασία είναι σημαντικό να υπάρχει στις σχολικές μονάδες καθώς οι απόφοιτοι τους είναι πλέον μέλη της κοινωνίας που συνεχώς αλλάζει κι εξελίσσεται. Συνεπώς πρέπει να έχουν τα εφόδια και τις γνώσεις, ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν.

### 3.2. Σχολική ανάπτυξη και σχολική αποτελεσματικότητα

Οι όροι σχολική ανάπτυξη και σχολική αποτελεσματικότητα πολλές φορές ταυτίζονται, στην πραγματικότητα όμως παρουσιάζουν αρκετές διαφορές ως προς την σημασία τους. Η σχολική αποτελεσματικότητα αρχικά εστιάζει στο «τι λειτουργεί» στην εκπαίδευση και «γιατί λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο», ενώ η σχολική ανάπτυξη είναι μια «πρακτική και πολιτική προσανατολισμένη σε μια επιθυμητή εκπαιδευτική αλλαγή»(Creemers & Reezigt, 2005 στο Κυριακοπούλου, 2010).

Αναλυτικότερα, η σχολική αποτελεσματικότητα σύμφωνα με τους Reynolds et al. μελετά τους λόγους για τους οποίους μια μονάδα με παρόμοιο επίπεδο μαθητών διαφέρει ως προς της επίτευξη των στόχων, ενώ η Sergionanni θεωρεί αποτελεσματικό το σχολείο, το οποίο καταφέρνει να αυξήσει την επίδοση των μαθητών του (Θωμά, 2010).

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε πως η σχολική αποτελεσματικότητα δίνει έμφαση στην εκπαίδευση ως προϊόν και μελετά τα στοιχεία των σχολικών αποτελεσμάτων που μπορούν να μετρηθούν (Κυριακοπούλου,2010). Η σχολική αποτελεσματικότητα λοιπόν πιστοποιεί την επιτυχία ενός σχολείου, αλλά δεν προσδιορίζει πάντα τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο θα γίνει επιτυχημένο. Γι αυτό το λόγο μελετάται η σχολική ανάπτυξη (Κατσιγιάννη, 2013).

Η Σχολική Ανάπτυξη, από την άλλη, αποτελεί τις διαδικασίες μέσω των οποίων η σχολική μονάδα θα επιτύχει τους στόχους της και αντιμετωπίζεται ως ειδικός κλάδος προσανατολισμένος στην εκπαιδευτική αλλαγή (Κυριακοπούλου, 2010). Με άλλα λόγια, η σχολική ανάπτυξη αναφέρεται στην προγραμματισμένη εκπαιδευτική αλλαγή με σκοπό την ενίσχυση των αποτελεσμάτων της μάθησης, αλλά και τη δημιουργία μιας σχολικής μονάδας με την ικανότητα να διαχειριστεί την αλλαγή (Bert et al., χ.χ). Τα μέλη της σχολικής μονάδας αποτελούν τους

συμμετέχοντες σε μια διαδικασία που επιδιώκει την ενδυνάμωση τους μέσω της αλλαγής που επιδιώκει η σχολική ανάπτυξη (Κατσιγιάννη, 2010).

Οι Creemers και Reezigt (1997) υποστήριξαν πως η σύνδεση των δυο όρων είναι πολύ σημαντική για το κοινό τους όφελος, καθώς η έρευνα και οι θεωρίες της σχολικής αποτελεσματικότητας μπορούν να παρέχουν ιδέες και γνώσεις που συμβάλλουν στη σχολική ανάπτυξη. Από την άλλη και η σχολική ανάπτυξη μπορεί να παρέχει ιδέες και δυνατότητες στους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα (Bert et al., ο.π).

### 3.3. Παράγοντες σχολικής ανάπτυξης

Το έτος 2001 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με σκοπό τη δημιουργία ενός πλαισίου με παράγοντες σχολικής ανάπτυξης, χρηματοδότησε το ερευνητικό έργο «The effective school improvement project». Το συγκεκριμένο πλαίσιο συνδύαζε δεδομένα από τα πεδία της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής ανάπτυξης δίνοντας με αυτό το τρόπο τη δυνατότητα στο κάθε κράτος να μελετήσει την σχολική ανάπτυξη μέσα από τις θεωρίες της σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς και το αντίθετο.

Όπως έχει αναφερθεί, η σχολική μονάδα αποτελεί μέρος του κοινωνικού συστήματος της εκάστοτε χώρας κι έτσι οι στόχοι της είναι προσανατολισμένοι στις ανάγκες της κοινωνίας. Η πρώτη κατηγορία των παραγόντων σχολικής ανάπτυξης, λοιπόν, αφορά τους περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως: α) η πίεση για βελτίωση, β) οι διαθέσιμοι πόροι, γ) οι στόχοι του σχολείου.

α) Πίεση για βελτίωση: Πολλοί οργανισμοί υιοθετούν μια διαδικασία ανάπτυξης ως μανθάνοντες οργανισμοί, καθορίζουν δηλαδή αρχικά της ανάγκες για βελτίωση, σχεδιάζουν τη διαδικασία και τέλος αξιολογούν τα αποτελέσματα ώστε να δουν αν οι ανάγκες που τους οδήγησαν σε αυτή τη διαδικασία ικανοποιήθηκαν. Πολλές φορές όμως, οι οργανισμοί χρειάζονται μια εξωτερική παρακίνηση για να ξεκινήσουν αυτή τη διαδικασία, η οποία μπορεί να είναι είτε ευεργετική, είτε καταστρεπτική σε περίπτωση που δεν λαμβάνουν υποστήριξη από το περιβάλλον. Κάποιοι από τους παράγοντες για τους οποίους η εκπαιδευτική μονάδα λαμβάνει εξωτερική πίεση είναι: α) οι μηχανισμοί αγοράς, β) η εξωτερική αξιολόγηση των μαθητικών αποτελεσμάτων, γ) οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως σχολικοί σύμβουλοι,

επιθεωρητές κ.λπ και, δ) η συμμετοχή της εκπαίδευσης στη κοινωνία, καθώς και οι κοινωνικές αλλαγές.

β) Διαθέσιμοι πόροι: οι πόροι οι οποίοι παρέχονται από το περιβάλλον στη σχολικοί μονάδα είναι σημαντικός παράγοντας για τη διαδικασία σχολικής ανάπτυξης. Οι πόροι αυτοί μπορεί να είναι είτε υλικοί, είτε άλλοι παράγοντες, όπως η αυτονομία της σχολικής μονάδας, οι οικονομικοί πόροι και οι ευνοϊκές συνθήκες εργασίας καθώς και η υποστήριξη του σχολείου από τη κοινότητα.

γ) Οι στόχοι του σχολείου. Η κάθε εκπαιδευτική μονάδα θέτει τους δικούς της στόχους, αλλά υπάρχουν και οι ευρύτεροι εκπαιδευτικοί στόχοι που ορίζει η κοινωνία μέσα στους οποίους θα πρέπει να εντάξει τη σχολική της ανάπτυξη (Bert et al., χ.χ).

Η δεύτερη κατηγορία των παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική ανάπτυξη αφορά τους σχολικούς παράγοντες. Σε μια σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους τελικούς αποδέκτες μιας αλλαγής, καθώς και οι μαθητές, διότι αυτή η αλλαγή εκτυλίσσεται μέσα στη σχολική τάξη και τα αποτελέσματα αυτής της αλλαγής μπορεί να είναι σημαντικά, αλλά όχι μόνιμα και δεν μπορούν να ασκήσουν μεγάλη επιρροή στην οργάνωση του σχολείου. Γι' αυτό το λόγο η έρευνα επικεντρώθηκε σε όλη τη σχολική μονάδα αναγνωρίζοντας τρεις βασικούς παράγοντες ανάπτυξης της, i) σχολική κουλτούρα, ii) διαδικασία βελτίωσης και iii) αποτελέσματα βελτίωσης (Bert et al., ο.π).

i) Η σχολική κουλτούρα διαμορφώνεται από τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που το ξεχωρίζουν από τις υπόλοιπες. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν κάποιες φανερές ή άδηλες συμπεριφορές οι οποίες μπορούν να μεταβληθούν. (Κοντάκος, 2012). Η κουλτούρα μπορεί να υπολογιστεί ως το κλίμα του σχολείου, μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι διαδικασίες της αλλαγής, αλλά και τα αποτελέσματα της. Η κουλτούρα δεν επηρεάζει όμως μόνο της επιλογή των διαδικασιών, αλλά και των αποτελεσμάτων. Ένα σχολείο με κουλτούρα θετική προς την αλλαγή είναι ευκολότερο να ξεκινήσει και να ολοκληρώσει μια αλλαγή από ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί φόβος για την αλλαγή. Η έρευνα έχει καταλήξει σε εννέα παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αλλαγής στη σχολική μονάδα, όπως α) Η εσωτερική πίεση για ανάπτυξη β) Η αξιοποίηση της αυτονομίας του σχολείου, γ) κοινό όραμα, δ) θέληση του σχολείου να μετατραπεί σε μανθάνοντας οργανισμός, ε) ύπαρξη ιστορικού με παρόμοιες δράσεις, στ) επίγνωση

της ανάγκης για αλλαγή, ζ) ηγεσία, η) σταθερότητα προσωπικού, θ) χρόνος (Bert et al., ο.π).

ii) Η διαδικασίες της βελτίωσης θεωρούνται αποτελεσματικότερες όταν είναι συνεχείς, κυκλικές και ενσωματωμένες σε μια γενικότερη διεργασία για την ανάπτυξη και εξέλιξη του σχολείου. Τα σχολεία που αποπνέουν μια δυναμικότητα θεωρούν τις διαδικασίες αλλαγής ως μια διεργασία ενσωματωμένη στη καθημερινότητα τους.

Οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη διαδικασία αυτή είναι οι εξής πέντε: α) Αξιολόγηση των αναγκών που προϋποθέτουν βελτίωση, β) Ορισμός των στόχων της βελτίωσης, γ) προγραμματισμός δραστηριοτήτων ανάπτυξης, δ) εφαρμογή και ε) αξιολόγηση.

iii) Τα αποτελέσματα της διαδικασίας ανάπτυξης αξιολογούνται με δύο τρόπους, πράγμα που σημαίνει πως τα σχολεία που επιδιώκουν μια αλλαγή θέτουν δύο τύπους στόχων. Ο ένας στόχος είναι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, σύμφωνα με τη σχολική αποτελεσματικότητα, και ο δεύτερος αφορά την αλλαγή, η οποία έχει σχέση με την οργάνωση του σχολείου και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που είναι υπεύθυνοι για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Bert et al., ο.π).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως η διαδικασία ανάπτυξης μιας σχολικής μονάδας σχετίζεται άμεσα με την ένταξη αλλαγών αλλά και διαχείριση τους ώστε η σχολική μονάδα να συμβαδίζει με τις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, όπως παρατηρούμε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στον τρόπο με τον οποίο θα εισαχθούν οι αλλαγές αλλά και στην αποτελεσματικότητα τους παρέχοντάς τους πόρους. Η σχολική μονάδα, σαν οργανισμός μπορεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής δημιουργώντας κατάλληλο κλίμα για την ένταξη των αλλαγών. Σημαντικός φυσικά είναι και ο παράγοντας της αξιολόγησης των αλλαγών αυτών ώστε να επαληθεύονται οι στόχοι που τέθηκαν.

## 4. Κλίμα.

### 4.1. Ορισμός σχολικού κλίματος

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο, κεφάλαιο η εκπαίδευση και η κοινωνία είναι δυο συστήματα άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και οποιαδήποτε αλλαγή στο ένα επιφέρει αλλαγές και στο άλλο. Σε μια κοινωνία λοιπόν συνεχώς μεταβαλλόμενη αντιλαμβανόμαστε πως οι στόχοι του σχολείου εμπλουτίζονται και ο ρόλος του δασκάλου επαναπροσδιορίζεται. (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008 ) όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση επιδιώκουν τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της, ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους της (Σταχτέας, χ.χ.).

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που έχει εντοπιστεί από τους ερευνητές ότι συνεισφέρει σημαντικά στην επιτυχία του σχολείου ως χώρου μάθησης, είναι το σχολικό κλίμα (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).

Για το σχολικό κλίμα έχουν δοθεί διάφορες ονομασίες στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως «ατμόσφαιρα», «κουλτούρα σχολείου», «σχολική ατμόσφαιρα», «σχολικό πνεύμα», «ηθικό της ομάδας» και πολλές από αυτές αναγράφονται σε μελέτες του πρώτου ερευνητή του σχολικού κλίματος Arthur C. Perry (Μπούτσκου, 2012). Ο Α. C. Perry ήταν διευθυντής ενός σχολείου στη Νέα Υόρκη και στο βιβλίο του «The management of a City school» το 1908 αναφερόταν στη σημαντικότητα του σχολικού περιβάλλοντος στη μάθηση.

Όπως συμβαίνει συχνά στην προσπάθεια ορισμού μια έννοιας, έτσι και στην περίπτωση του σχολικού κλίματος υπάρχει ποικιλία ορισμών, καθώς το σχολικό κλίμα είναι μια έννοια η οποία δύσκολα ορίζεται, αλλά βιώνεται διαφορετικά από κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας ( Φλογαίτη, & Λιαράκου, 2009).

Σύμφωνα με τους Sergiovanni & Starratt (1998), σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα, σχετίζεται με τα άτομα που εμπλέκονται σ' αυτή και αποτελεί τη βάση για τις προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Σαΐτης, 2008). Διαμορφώνεται από την αντίληψη που έχουν τα μέλη του σχολείου γι' αυτό, είναι δηλαδή αυτό που πιστεύουν τα μέλη του ότι είναι κι όχι αναγκαστικά αυτό που πραγματικά είναι (Σαΐτης, ο.π). Οι στόχοι του σχολείου, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του, οι αξίες, οι μαθησιακές τεχνικές και οι οργανωτικές δομές του, είναι κάποια από τα στοιχεία που δείχνουν την ποιότητα του σχολείου και αντανακλώνται στο σχολικό κλίμα (Ζμπαινός & Γιαννακούρα, 2010). Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις αλληλεπιδράσεις των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων της κάθε σχολικής μονάδας κι είναι αυτό που

τη ξεχωρίζει από όλες τις άλλες ακόμα κι αν τα περισσότερα χαρακτηριστικά τους είναι ίδια (Ζμπαινός & Γιαννακούρα, ο.π).

Όπως αναφέρεται σε έναν άλλο ορισμό, το σχολικό κλίμα είναι «το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζοντας την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια το εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001). Σύμφωνα με άλλη άποψη το σχολικό κλίμα φανερώνει τη συμπεριφορά των μαθητών ενώ ταυτόχρονα είναι αυτό που τη διαμορφώνει μέσα στη σχολική τάξη (Μασαγγούρας, 2004).

Ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί θετικό κλίμα είναι αποτελεσματικό και ικανοποιεί μαθητές κι εκπαιδευτικούς δίνοντας τους ώθηση για την επίτευξη κοινών στόχων (Ζμπαινός, & Γιαννακούρα, ο.π.). Το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζεται στα συναισθήματα και την συμπεριφορά των μελών ενός σχολείου καθώς και των γονιών των μαθητών και μέσα από αυτό διαμορφώνονται συνθήκες κατάλληλες ή όχι για διδασκαλία και μάθηση (Σιάπκα, 2013). Σε έρευνες για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων και της ανανέωσης του σχολείου, το σχολικό κλίμα αναφέρεται ως ένα σημαντικό στοιχείο καθώς και η λύση σε προβλήματα συμπεριφοράς και ηθικής εκπαίδευσης (Σιάπκα, 2013).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως το σχολικό κλίμα αποτελεί μια υποκειμενική άποψη των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα για την αίσθηση που αποπνέει το σχολείο. Το σχολικό κλίμα διαμορφώνει, αλλά και διαμορφώνεται μέσα από τις δράσεις των μελών του σχολείου και αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά του.

#### 4. 2. Τύποι σχολικού κλίματος

Όπως και στους ορισμούς του σχολικού κλίματος, έτσι και για τους τύπους στους οποίους χωρίζεται συναντάμε μια ασυμφωνία μεταξύ των ερευνητών λόγω της διαφορετικής προσέγγισης του καθενός.

Για παράδειγμα, οι Harlin & Croft (1963), στη μελέτη τους μέσω ερωτηματολογίου διακρίνουν 6 κατηγορίες σχολικού κλίματος προσεγγίζοντας το

από τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους αλλά και με τη διεύθυνση του σχολείου. Αρχικά, το ανοιχτό κλίμα διακρίνεται για τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή. Το αυτόνομο κλίμα, παρουσιάζει μια σχολική μονάδα στην οποία ο έλεγχος που ασκεί ο διευθυντής στο διδακτικό προσωπικό είναι μικρή. Στο ελεγχόμενο κλίμα, παρατηρείται προσήλωση των μελών της σχολικής μονάδας στα καθήκοντα τους, χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου. Το οικείο κλίμα διακρίνεται από τις φιλικές σχέσεις των μελών του σχολείου, αλλά το μικρό ενδιαφέρον για τον κοινωνικό έλεγχο σε σχέση με την άσκηση των καθηκόντων τους. Στο πατερναλιστικό κλίμα, παρατηρείται έλλειψη ομαδικού πνεύματος και ο διευθυντής παρουσιάζει τις δραστηριότητες του σχολείου ως δικό του αποτέλεσμα. Τέλος το κλειστό κλίμα είναι το αντίθετο του ανοιχτού και σ' αυτό παρατηρούνται τυπικές εργασιακές σχέσεις και έλλειψη ομαδικότητας (Σαΐτης, 2008).

Στο εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα έχουμε την έρευνα της Καβούρη η οποία χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο των Hoy & Clover παρουσιάζει τέσσερα είδη οργανωτικού κλίματος σ' ένα σχολείο:

- Το ανοιχτό κλίμα, στο οποίο όπως αναφέρθηκε οι εκπαιδευτικοί εργάζονται αρμονικά έχοντας τη στήριξη του διευθυντή, η στάση του οποίου δεν είναι κατευθυντική και με περιορισμούς.
- Το κλειστό κλίμα, στο οποίο ο διευθυντής διατηρεί κατευθυντική και περιοριστική στάση οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στην αδιαφορία και στην απομόνωση.
- Το σχεδόν κλειστό κλίμα ή κλίμα αποστασιοποίησης, στο οποίο η εμπλοκή των διευθυντών είναι μικρή και οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών δεν χαρακτηρίζονται από συναδελφικότητα, επαγγελματική στάση και οικειότητα.
- Το κλίμα ενεργού εμπλοκής, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι και ανοιχτοί μεταξύ τους αγνοώντας την κλειστή συμπεριφορά των διευθυντών.
- Το κλίμα απάθειας, τέλος, χαρακτηρίζεται από διευθυντές υποστηρικτικούς και εκπαιδευτικούς αδιάφορους και όχι συνεργατικούς (Πασιαρδή, 2001).

Παρατηρούμε πως ο βασικότερος παράγοντας δημιουργίας ενός τύπου κλίματος είναι ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας. Όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια, το διοικητικό προσωπικό ενός σχολείου διαδραματίζει βασικό ρόλο στη



δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων και κατά συνέπεια ενός θετικού σχολικού κλίματος.

### 4.3. Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Όπως αναφέρθηκε, το σχολικό κλίμα είναι η ποιότητα του σχολείου την οποία βιώνουν τα μέλη του, γι' αυτό ακριβώς η αντίληψη του καθενός για το σχολικό κλίμα είναι υποκειμενική. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως το σχολικό κλίμα δεν μπορεί να προσδιοριστεί και να μελετηθεί. Είναι μια πραγματικότητα, η οποία έχει γίνει αντικείμενο πολλών μελετών και μπορεί να μελετηθεί με αντικειμενικότητα (Κατακίτσιος, 2010).

Σύμφωνα με το Χ. Σαΐτη (2008), τα υποσυστήματα κάθε οργανισμού είναι αυτά που διαμορφώνουν τον οργανισμό επηρεάζοντας έτσι και το σχολικό κλίμα και είναι τα ακόλουθα:

**Η Δομή:** Το εργασιακό κλίμα ανάλογα με τον βαθμό τυποποίησης της εργασίας διαμορφώνεται σε αυστηρό ή ευνοϊκό αντίστοιχα. Όταν δηλαδή στον εκπαιδευτικό παρέχεται αυτονομία, ελεύθερη βούληση κι ενδιαφέρον από τη μεριά της διοίκησης το εργασιακό περιβάλλον καθίσταται πιο ευνοϊκό γι' αυτόν.

**Το μέγεθος:** το μέγεθος της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Πολλές μελέτες αναφέρουν πως στους μικρότερους οργανισμούς επικρατεί πιο ανοιχτό σχολικό κλίμα σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους.

**Το εξωτερικό περιβάλλον:** στο εξωτερικό περιβάλλον εντάσσονται κάποιοι οικονομικοί, τεχνολογικοί, κ.α. παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα του σχολείου.

**Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων:** Όπως είναι φυσικό τα άτομα που απαρτίζουν έναν οργανισμό θα διαφέρουν ως προς τα χαρακτηριστικά τους, δηλαδή την ηλικία, τη μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, τις φιλοδοξίες, κ.α. Γι' αυτό το λόγο οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο.

#### 4.3.1 Ο ρόλος του διευθυντή

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω κατηγορίες στις οποίες χωρίζεται το σχολικό κλίμα, ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη δημιουργία ενός θετικού ή αντίστοιχα αρνητικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με τη Γ. Πασιαρδή (2001), η διοίκηση και η οργάνωση της εκπαίδευσης αποτελεί βασικά προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία και συμβάλλει θετικά στην ανέλιξη κι επιτυχία του μαθητή. Ο διευθυντής αποτελεί τον κύριο μοχλό οργάνωσης και διοίκησης και σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, φροντίζει για την διεκπεραίωση των στόχων του σχολείου, αλλά και τη διατήρηση της αρμονίας μέσα στο σχολικό χώρο.

Η αποτελεσματική ηγεσία ενός σχολείου ευθύνεται για τη λειτουργία του στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Για την επιτυχία αυτή, η σχολική μονάδα χρειάζεται έναν διευθυντή με τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ Ικανότητα να αντιλαμβάνεται ότι τα μέλη του σχολείου παρακινούνται από διαφορετικά κίνητρα στις διάφορες περιπτώσεις.
- ✓ Ικανότητα να εμπνέει και να πείθει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.
- ✓ Ικανότητα να διαμορφώνει κλίμα κατάλληλο για την ανταπόκριση στους παρακινητικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- ✓ Παρατηρούμε, λοιπόν, πως στην ανάπτυξη του κλίματος βοηθά περισσότερο η ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο η εξουσία που του παρέχει ο νόμος. Ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα όμως κατανοούμε πως έχει πολλές δυσκολίες, λόγω της ευμετάβλητης φύσης του ανθρώπου, πράγμα που κάνει το έργο του διευθυντή ακόμα πιο δύσκολο. Στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών μιας σχολικής μονάδας συντελούν κι άλλοι παράγοντες, όπως η ηλικία, η μόρφωση ή το γένος κι έτσι ο διευθυντής θα πρέπει να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια για την διατήρηση θετικού κλίματος στα πλαίσια του σχολείου (Σαΐτης, 2008).

Ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού, μπορεί να διαμορφώσει το κλίμα που επιθυμεί λειτουργώντας ως παράδειγμα προς μίμηση για τα μέλη του σχολείου. Μέσω της καλλιέργειας του πνεύματος συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και της εισαγωγής νέων τεχνικών διδασκαλίας. Επίσης, βασική προϋπόθεση για την άσκηση τη εξουσίας είναι να μπορεί να κατευθύνει τα

μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, ώστε να αποδίδουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Μπούτσκου, 2012).

Για τη διατήρηση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στον χώρο του σχολείου, ο διευθυντής πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα των μελών της σχολικής κοινότητας, να μπορεί να αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματα τους και να είναι δίκαιος και αντικειμενικός. Σημαντικό βέβαια είναι να μελετά τους διάφορους τύπους διοίκησης ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στους τρόπους χειρισμού κάθε περίπτωσης καθώς και να μεριμνά για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας και μάθησης (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).

Η δημιουργία θετικού κλίματος είναι από τις κύριες υποχρεώσεις του διευθυντή κι αυτό επιτυγχάνεται με την ισορροπημένη σχέση του εξωτερικού και του εσωτερικού συστήματος του σχολείου. Οι εξωτερικές σχέσεις καθορίζονται από την εκπαιδευτική αρχή κι αναφέρονται στις επίσημες σχέσεις των μελών του σχολείου, ενώ οι εσωτερικές σχέσεις διαμορφώνονται μέσω της επικοινωνίας και αντανακλώνται στις διαπροσωπικές σχέσεις (Πασιαρδή, 2001).

Εκτός από τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς, μεγάλης σημασίας είναι η σχέση που θα αναπτύξει ο διευθυντής με τους μαθητές του σχολείου του. Η καλή σχολική ατμόσφαιρα είναι σημαντική για την ψυχική υγεία των μαθητών και για τη δημιουργία της ο διευθυντής θα πρέπει να εκδηλώνει έμπρακτα την αγάπη του και το ενδιαφέρον του για τους μαθητές, καθώς επίσης και να σέβεται την προσωπικότητα τους. Ο διευθυντής χρειάζεται να βοηθά στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών και να μεταδίδει έμπρακτα την αξία των ομαδικών δραστηριοτήτων. Τέλος, πολύ σημαντικό είναι η θέση που θα παίρνει σε ζητήματα πειθαρχίας να συμβαδίζει με αυτή των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, ώστε να μην προκαλείται σύγχυση (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).

Συνοπτικά, θα λέγαμε, πως η εύρυθμη και ομαλή λειτουργία ενός σχολείου προκύπτει σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες, διοικητικές και επικοινωνιακές, του/της διευθυντή/τριας του κάθε σχολικού οργανισμού.

#### 4.3.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα είναι αυτές που την αποτελούν και συνθέτουν το κλίμα της. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας είναι αυτοί που θα κάνουν πράξη οποιεσδήποτε αλλαγές, καινοτομίες ή

μεταρρυθμίσεις εισαγάγει το εκπαιδευτικό σύστημα κι έτσι γίνονται συνδιαμορφωτές του κλίματος της σχολικής μονάδας (Μπούτσκου, 2012). Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, αλλά και με τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου επηρεάζουν και τις σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/τριες . Όταν δηλαδή στο σχολείο δημιουργείται ένα ευχάριστο και συνεργατικό κλίμα, αυτό στη συνέχεια μεταδίδεται και στη σχολική τάξη. Τέτοιου είδους κλίμα μπορεί να δημιουργηθεί όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, θέτουν κοινούς στόχους, μοιράζονται τους προβληματισμούς τους κι ο/η καθένας/μία ενισχύει τις προσπάθειες του/της άλλου/ης (Αναγνωστοπούλου, χ.χ.). Έρευνες αποδεικνύουν πως μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες ενός σχολείου είναι η συνεργασία των μελών που την αποτελούν, καθώς συμβάλει στη δημιουργία συνθηκών που βοηθούν στην αλλαγή και βελτίωση της παραγωγικότητας. (Πασιαρδή 2001). Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει αποτελεσματικά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, καθώς η ομαδική εργασία δημιουργεί κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, κι είναι πιο ευχάριστη (Καρακίτσιος, 2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στη δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης, δημιουργούν την αίσθηση της συλλογικής ευθύνης και βελτιώνουν την επικοινωνία μεταξύ τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται θεσμικά από μια σειρά κανονισμών, νόμων και διατάξεων όμως συχνά γίνεται λόγος για την αποστολή του ως φορέα αγωγής. Πολλοί εστιάζουν στο ήθος του εκπαιδευτικού και στη συμβολή του στην ανάπτυξη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών από τα παιδιά (Φράγκος, 1984 στο Σταμάτης, 2015). Από άλλους γίνεται αναφορά στην υιοθέτηση τρόπων διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό, οι οποίοι θα κρατούν ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, κι όχι στην απλή εφαρμογή θεωρητικά αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας. (Σταμάτης, 2005). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τιες δίνοντας τους τη δυνατότητα να κάνουν προβλέψεις, ερωτήσεις, να συνδέουν τις νέες γνώσεις με ήδη υπάρχουσες, να αυτοαξιολογούνται και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους (Πασιαρδή, 2001). Επίσης αναφορά γίνεται στον προστατευτικό, υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές που εμφανίζουν μειωμένες μαθησιακές ικανότητες, βοηθώντας τους να ανακαλύψουν τη γνώση (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005 στο Σταμάτης, 2015). Σε πολλές περιπτώσεις όμως η έννοια εκπαιδευτικός και

δάσκαλος/α διαχωρίζονται, ως προς τη σχέση που αναπτύσσεται με τους μαθητές. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός θεωρείται πως εκτελεί τυπικά τα καθήκοντα του, ως απλός εργαζόμενος, ενώ ο/η δάσκαλος/α αναπτύσσει συναισθηματικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες και εδραιώνει μια παιδαγωγική σχέση μαζί τους (Σταμάτης, 2015).

Στα πλαίσια της σχολικής τάξης, η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι πολύ σημαντική, καθώς με αυτό το τρόπο μπορεί να διαμορφώνει το κλίμα που ο ίδιος επιθυμεί με τη δική του συμπεριφορά και τον τρόπο που διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα σε αυτή. Σύμφωνα με έρευνες τα μαθησιακά αποτελέσματα μιας σχολικής τάξης είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού, το στυλ διδασκαλίας που υιοθετεί, καθώς και με τις απόψεις των παιδιών για το μαθησιακό περιβάλλον (Κοσμαδάκη, 2015). Με τον όρο αλληλεπίδραση αναφερόμαστε σε άμεσες, πρόσωπο με πρόσωπο διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και σε έμμεσες, ανώνυμες, διαμεσολαβημένες σχέσεις μεταξύ των μελών ενός σχολείου ή μιας σχολικής τάξης (Σταμάτης, 2015).

Η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη δεν πρέπει να επηρεάζεται από τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές διαφορές των παιδιών αλλά να ακολουθεί τη φιλοσοφία του «όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν». Με αυτό το τρόπο δημιουργούνται στα παιδιά υψηλές προσδοκίες καθώς μέσα στη σχολική τάξη επικρατεί θετικό κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000).

Σημαντικός είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη, οι οποίες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο ελέγχου που επιλέγει να ασκεί στους/στις μαθητές/τριες. Πολλοί εκπαιδευτικοί προτιμούν ένα αυστηρό και πειθαρχημένο περιβάλλον, ενώ άλλοι ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές, στο οποίο μπορούν άνετα να εργαστούν και να διακινδυνεύσουν λάθη (Μπαραλός & Φωτοπούλου. χ.χ).

Το στυλ διδασκαλίας που μπορεί να επιλέξει ένας/μια εκπαιδευτικός μπορεί να είναι α) αυταρχικό. β) δημοκρατικό ή γ) ελεύθερο. Καθένα όμως από αυτά έχει τις δικές του επιπτώσεις τόσο στη μάθηση όσο και στην ποιότητα μαθησιακής διαδικασίας.

Σε μια σχολική τάξη στην οποία ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει την αυταρχική αγωγή, ο/η ίδιος/α είναι κυρίαρχος της σχολικής τάξης και στα παιδιά δεν δίνεται η

δυνατότητα αυτενέργειας και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων δεν έχουν θέση σε μια τάξη αυταρχικής αγωγής, τα παιδιά διακατέχονται από φόβο και άγχος και εκδηλώνουν ή μια παθητική στάση, ή μια έντονα επιθετική. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα πλήττονται και οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών λόγω των συχνών προστριβών μεταξύ τους, καθώς το κλίμα ανταγωνισμού το οποίο επιλέγει ο/η εκπαιδευτικός ευνοεί τις συγκρούσεις και την ειρωνία προς τους “αγαπημένους” μαθητές του/της δάσκαλου/ας

Αντίθετα, ένας δημοκρατικός εκπαιδευτικός είναι φιλικός με τους μαθητές και τις μαθήτριες και δημιουργεί ερεθίσματα, ώστε να προωθείτε η συνεργασία η συζήτηση η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυτενέργεια των παιδιών. Σε ένα ήρεμο κλίμα τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια και δεν διστάζουν να εκφράσουν την άποψη τους και να προβληματιστούν. Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών εντάσσει όλους τους μαθητές, ακόμα και τους πιο αδύναμους στη μαθησιακή διαδικασία και εξαλείφει την περίπτωση περιθωριοποίησης κάποιου μαθητή.

Τέλος, το αδιάφορο στυλ διδασκαλίας παρουσιάζει έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος περιορίζεται στην έκθεση γενικών και αόριστων θέσεων και τη διδασκαλία του μαθήματος αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες (Πυργιωτάκης, Ι. 1999).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική τάξη πρέπει να διευκολύνουν τη σκέψη, τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριων μέσω δραστηριοτήτων που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν προβλέψεις, να θέτουν ερωτήσεις, να μεταφέρουν γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και να συνδέουν προηγούμενες γνώσεις με τις νέες. Σημαντικό είναι επίσης να μάθουν τα παιδιά να αυτοαξιολογούνται και να λειτουργούν σε ομάδες, ώστε να παίρνουν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους. Με αυτό το τρόπο τα παιδιά αποκτούν τη δεξιότητα του πώς να μαθαίνουν (Πασιαρδή, 2001).

Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών είναι επίσης σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος. Βασικά επικοινωνιακά στοιχεία που πρέπει να υπάρχουν σε μια σχολική τάξη είναι ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ δασκάλων και παιδιών, η ενσυναίσθηση καθώς και η αμοιβαία συμπάθεια. Η επικοινωνία μεταξύ μαθητή κι εκπαιδευτικού είναι αναπόφευκτη, καθώς οποιαδήποτε συμπεριφορά μεταδίδει ένα μήνυμα (Μπαραλός & Φωτοπούλου χ.χ. ).

Συμπερασματικά, διαφαίνεται πως η επικοινωνία και η ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σε μια σχολική μονάδα διαμορφώνουν ανάλογα και το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Υπεύθυνος/η για τη δημιουργία τέτοιου είδους σχέσεων στη σχολική τάξη είναι ο/η εκπαιδευτικός, καθώς με το στυλ διδασκαλίας που υιοθετεί κατευθύνει τη μαθησιακή διαδικασία και την αξιολογεί με βάση την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει. Ό/η εκπαιδευτικός, όμως, δεν λειτουργεί μόνος/η, αλλά σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες και της ανάγκες τους, συνεπώς και ο/η μαθητής/τρια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος.

#### 4.3.3.Ο Μαθητής ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Έχει αποδειχτεί από πολλές έρευνες πως ο μαθητής αποτελεί το βασικό παράγοντα όχι μόνο για τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα αλλά γενικότερα συμβάλλει και στην αποτελεσματικότητα της (Πασιαρδή, 2001). Πολλές παιδαγωγικές τάσεις επίσης θέτουν το μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Η μαθητοκεντρική ή αλλιώς παιδοκεντρική διδασκαλία, όπως ονομάζεται, άρχισε να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του 18ου αιώνα στην κεντρική Ευρώπη και στη συνέχεια επεκτάθηκε σε ολόκληρο τον κόσμο. Σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφία, ο μαθητής είναι ένα παιδί το οποίο βρίσκεται σε διαρκή ανάπτυξη και για το λόγο αυτό πρέπει να τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να υποστηρίζεται ανάλογα με τις προσωπικές-μαθησιακές του ανάγκες από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να τον στηρίζει και να τον βοηθήσει να φτάσει στη μέγιστη ανάπτυξη της προσωπικότητας του και των στοιχείων που τη συνθέτουν, να καταστεί μαθησιακά αυτοδύναμο και ικανοποιημένο από τις επιδόσεις του, ώστε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και θετική εικόνα για τον εαυτό του και τους γύρω του (Σταμάτης, 2015).

Η έκθεση Plowden αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές εκδόσεις της παιδοκεντρικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή, ο μαθητής βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το σχολείο είναι μια κοινότητα στην οποία μαθαίνει κυρίως να ζει την παιδική και τη μαθητική του ζωή (Πασιαρδή, 2001). Μέσα από αυτή τη φιλοσοφία, ο μαθητής αποκτά βασικό ρόλο στη διδασκαλία ενώ

ο/η εκπαιδευτικός δρα ως διαμεσολαβητής έχοντας δευτερεύοντα ρόλο (Πασιαρδή, 2000). Το παιδί έχει τα δικά του δικαιώματα σύμφωνα με αυτή την αρχή, θέτει τους δικούς του στόχους και κάνει τις δικές του επιλογές, έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ανησυχίες και τρόπους αυτοέκφρασης (Καρακίτσιος, 2010). Η παιδοκεντρική εκπαίδευση στοχεύει στην αυτομόρφωση, καθώς σύμφωνα και με τα παραπάνω, ο μαθητής είναι υπεύθυνος για τη μάθηση του (Πασιαρδή, 2001).

Με σκοπό τη δημιουργία ενός δημιουργικού παιδαγωγικού κλίματος οφείλουν, όλοι οι μαθητές να εργάζονται αρμονικά. Οι τιμωρίες δεν έχουν θέση στην παιδοκεντρική εκπαίδευση. Οι αρνητικές συμπεριφορές επισημαίνονται με συζήτηση και θέσπιση διαδικασιών και κανόνων από τους μαθητές οι οποίοι ισχύουν για όλους, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, ο ανταγωνισμός μέσα στη σχολική τάξη μετατρέπεται σε συναγωνισμό και το σχολικό περιβάλλον διαπνέεται από συνεργασία επικοινωνία και άριστες διαπροσωπικές σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί από μέρους τους είναι σημαντικό να δείχνουν ενδιαφέρον προς τους μαθητές, αλλά και οι μαθητές πρέπει να σέβονται τους κανονισμούς του σχολείου, ώστε να διασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία του (Σταμάτης, 2015).

Σε μια εποχή κατά την οποία οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται με ταχύτατους ρυθμούς, τα βασικά ερωτήματα που δημιουργούνται επικεντρώνονται στο «πώς» μαθαίνει το παιδί παρά στο «τι» μαθαίνει (Πασιαρδή, 2001). Πολλοί ερευνητές επίσης, θεωρούν πως ο καθορισμός των σκοπών βοηθά τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή να εξελιχθούν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Πασιαρδή, ο.π.).

Γενικότερα, οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις «θέλουν τον μαθητή να συμμετέχει ενεργά, βιωματικά και ομαδοσυνεργατικά στη μαθησιακή διαδικασία εκφράζοντας ελεύθερα και δημιουργικά τη σκέψη, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα του, έναντι του εαυτού του και των άλλων, ανακαλύπτοντας, συστηματοποιώντας και ανακοινώνοντας τη διαπραγματευόμενη γνώση» (Σταμάτης, 2015).

Επίσης, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών σε ένα αρνητικό σχολικό κλίμα είναι έντονα ανταγωνιστικές, σε αντίθεση με το θετικό κλίμα που επικρατεί σε συνεργατικές αίθουσες, όπου υπάρχει συντονισμένη δράση των μελών για την επίτευξη των στόχων (Λιόλιου, 2013). Ο μαθητής μέσα στη σχολική τάξη οφείλει να είναι προσεκτικός, να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, να υπακούει στους κανόνες και τις οδηγίες του εκπαιδευτικού καθώς για την επιτυχία του είναι πολύ



σημαντική η προσαρμογή του στο σχολείο. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να συμβάλλει ο ίδιος στην πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου (Αγαπάκη & Μαρτσιούλα, χ.χ.).

#### 4.3.4. Ο χώρος και η υλικοτεχνική υποδομή

Με τον όρο «υλικοτεχνική υποδομή» ενός σχολείου, οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται τον χώρο του σχολείου καθώς και τον εξοπλισμό που διαθέτει και τον συνδέουν με την τεχνική του εφαρμογή παρακάμπτοντας την παιδαγωγική του αξία. Στην πραγματικότητα, η υλικοτεχνική υποδομή ενός σχολείου μπορεί να δώσει πολλές ευκαιρίες στην παιδαγωγική διαδικασία ή αντίθετα να θέτει εμπόδια και περιορισμούς (Θεοδοσιάδου, χ.χ.). Εκτός από τη συμβολή του στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, η σχολικός χώρος και όλα όσα εμπεριέχει επιδρούν και στην ανθρωπιστική παιδεία του ατόμου, στην πνευματική του καλλιέργεια, στην ανάπτυξη κουλτούρας και αισθητικής και γενικότερα στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Ζωγόπουλος, 2013).

Πολλοί ερευνητές, έχουν μελετήσει τη συμβολή του σχολικού χώρου στη διαδικασία και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας καθώς και στην επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών. Τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις σχέσεις και στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο σχολείο (Σταμάτης, 2006). Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό και από το σχολικό περιβάλλον, την αρχιτεκτονική του σχολείου, τη διαρρύθμιση και διακόσμηση των αιθουσών, τον αύλειο χώρο, και προδιαθέτουν θετικά ή αρνητικά ως προς τη μάθηση και επηρεάζουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα, όπου αυτή συντελείται. Οι πληθωρικές τάξεις, ο ανεπαρκής φωτισμός και θέρμανση, τα στενόχωρα θρανία, η έλλειψη ηχομόνωσης, μπορεί να δημιουργήσουν εκνευρισμό και κόπωση στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό και να προκαλέσουν μεταξύ τους συγκρούσεις (Πυργιωτάκης, 2001). Ο σχολικός χώρος συνδέεται άμεσα επίσης με τη διάθεση και με τα κίνητρα του παιδιού να βρίσκεται σ' αυτόν και συμβάλει στην κοινωνικοποίηση του. Σε επίπεδο σχολικής τάξης, υποστηρίζεται πως η υλικοτεχνική υποδομή και ο χώρος λειτουργούν ως «δεύτερος εκπαιδευτικός», καθώς σύμφωνα με το Sanoff et al.

(2004, στο Σταμάτης, 2006) «ο χώρος έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει σχέσεις μεταξύ ατόμων διαφορετικής ηλικίας, να δημιουργεί αλλαγές στη συμπεριφορά, να υποβοηθά επιλογές και δραστηριότητες και να υποστηρίζει μια δυναμική σχέση μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών». Για τον παραπάνω λόγο ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να έχει δημιουργική σχέση με το χώρο και να τον μετασχηματίζει, δημιουργώντας μη λεκτικά μηνύματα τα οποία επιδρούν στη συμπεριφορά των παιδιών στο χώρο (Σταμάτης, 2006).

Η υλικοτεχνική υποδομή επίσης είναι σημαντική στη σχολική τάξη και θα πρέπει να συμβαδίζει με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Η τεχνολογία, για παράδειγμα, χρησιμοποιείται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους πλέον στα σχολεία, στις χαμηλότερες βαθμίδες κυρίως για την εξοικείωση των μαθητών με τους υπολογιστές και στις ανώτερες ως βοηθητικό μέσο για τη διδασκαλία. Η ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας στα σχολεία αποτελεί προϋπόθεση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς και μέσω εκσυγχρονισμού της σχολικής μονάδας (Ζωγόπουλος, 2013).

#### 4. 4. Τα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος στο αποτελεσματικό σχολείο.

Για να μπορέσουμε να αναπτύξουμε τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το σχολικό κλίμα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο, πρέπει να αποσαφηνιστεί ο όρος «σχολική αποτελεσματικότητα». Σύμφωνα με το Ν. Ανδρεαδάκη, αποτελεσματικότητα είναι η ιδιότητα του αποτελεσματικού, αυτού δηλαδή που μπορεί να φέρει ένα αποτέλεσμα (2010). Ο Gaskell 1995 αναφέρει πως αποτελεσματικότητα είναι «η μέτρηση της επιτυχίας με σταθμισμένα κριτήρια, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών, συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών». Είναι ουσιαστικά μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας (Παμουκτσόγλου, 2001). Ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα η σχολική μονάδα αποτελείται από υποσυστήματα, των οποίων η εύρυθμη λειτουργία μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα της (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Σύμφωνα με το Καψάλη (2005), οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στα οργανωτικά χαρακτηριστικά, ενώ η δεύτερη στα

χαρακτηριστικά της εσωτερικής ζωής του σχολείου. Στα οργανωτικά χαρακτηριστικά εμπεριέχεται η διεύθυνση του σχολείου, η έμφαση στη διδασκαλία, η σταθερότητα του συλλόγου διδασκόντων, η διάρθρωση και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συνεργασία των γονέων, η αναγνώριση των επιδόσεων του σχολείου, καθώς και η στήριξη και η συνεργασία των εκπαιδευτικών αρχών. Η δεύτερη κατηγορία η οποία αναφέρεται στην εσωτερική ζωή του σχολείου αναφέρεται στο κοινό σχεδιασμό της εργασίας και των δραστηριοτήτων και στις συναδελφικές σχέσεις των διδασκόντων, στο αίσθημα της κοινότητας, στο ορισμό σαφών στόχων και στις υψηλές προσδοκίες καθώς και στη τάξη και τη πειθαρχία. αυτή η δεύτερη κατηγορία αποτελεί και τους πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Όπως έχει αναφερθεί, το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει τη φυσική και ψυχολογική κατάσταση του σχολείου και δημιουργεί απαραίτητες συνθήκες για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Σύμφωνα με τη Γ. Πασιαρδή (2001), στα αποτελεσματικά σχολεία επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας το οποίο βοηθά τόσο τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, όσο και τους μαθητές στην αποδοχή της διαδικασίας της μάθησης.

Ο Π. Πασιαρδής (2004: 168-169), αναφέρει 7 χαρακτηριστικά, τα οποία διακρίνονται σε μια αποτελεσματική σχολική μονάδα και δημιουργούνται από την επίδραση του σχολικού κλίματος:

- Ηγετικός ρόλος των διευθυντών/τριων αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς
- Η οργάνωση και η διοίκηση εξασφαλίζεται με μια σειρά κανονισμών και δίκαιων συμπεριφορών η τήρηση των οποίων δημιουργεί αίσθημα ικανοποίησης και υπευθυνότητας
- Συνεργασία διευθυντή - εκπαιδευτικών για τον καθορισμό σκοπών και στόχων, ώστε να κινούνται όλοι σε έναν κοινό παρονομαστή.
- Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν χρησιμοποιώντας ποικιλία υλικών και μέσων βασισμένοι στην αρχή της ατομικότητας.
- Επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και να επιδιώκουν τη συνεχή βελτίωση των προγραμμάτων της σχολικής μονάδας.

- Στις σχολικές τάξεις δημιουργείται ατμόσφαιρα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών.
- Υπάρχει αποδοχή της σχολικής μονάδας από τη κοινότητα πράγμα το οποίο γίνεται εμφανές από τη συμμετοχή του σχολείου σε εκδηλώσεις ή έργα κάτι το οποίο βοηθά και στην αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας.

Όλα τα παραπάνω βοηθούν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και στη δημιουργία ενός ευχάριστου σχολικού κλίματος καθώς παράγοντες όπως η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και η σωστή οργάνωση ενός σχολείου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος και κατά συνέπεια μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας.

#### 4.5. Η επίδραση του θετικού κλίματος στη τάξη

Ως κλίμα της σχολικής τάξης, ορίζεται η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που δημιουργείται σε μια σχολική τάξη στα πλαίσια των σχέσεων της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριων . Κατά τον Η. Ματσαγγούρα (2000) με τον όρο «ψυχολογικό κλίμα» της τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης «βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη στην τάξη». Ωστόσο, ο πρώτος ερευνητής που έκανε δημοφιλή την ιδέα του ψυχολογικού κλίματος της τάξης ήταν ο Moos, ο οποίος δημιούργησε το Classroom Environment Scale (CES) και ξεκίνησε μια τριαντάχρονη έρευνα πάνω στη φύση του περιβάλλοντος της τάξης (Καρακίτσος, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες, το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το κλίμα της σχολικής τάξης. Σε ένα σχολείο που επικρατεί κλίμα θετικό και τα μέλη του έχουν κοινό όραμα, εμπνέει τη θέληση των μαθητών για μάθηση κι επηρεάζει θετικά τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, οι συνέπειες φαίνονται στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη (Πασιαρδή, 2001).

Κάποιοι από τους παράγοντες που αποτελούν το κλίμα της σχολικής τάξης, σύμφωνα με τους Adelman, H. S. & Taylor, είναι το ηθικό προσωπικού και των

σπουδαστών/τριών, ο έλεγχος, η καθοδήγηση, η υποστήριξη, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι στόχοι που έχουν τεθεί, η αποτελεσματικότητα, ο ανταγωνισμός, καθώς και η ένταξη αλλαγών στη μαθησιακή διαδικασία και το αίσθημα ασφάλειας.

Το θετικό κλίμα ενός σχολείου διαφαίνεται σε κάθε τάξη του σχολείου κι είναι κάτι που μπορεί να το αντιληφθεί όποιος επισκεφθεί το σχολείο. Η ατμόσφαιρα που δημιουργεί επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια την επίδοση τους στη σχολική τάξη. (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).

Οι Creemers και Reezigt (2003) διακρίνουν τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις του κλίματος της τάξης:

A) Φυσικό περιβάλλον της τάξης το οποίο αναφέρεται στην άνεση των αιθουσών, στα εργαστήρια, στους κοινόχρηστους χώρους, στα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία, στο στολισμό των αιθουσών με τις εργασίες των μαθητών, καθώς και στη φωτεινότητα και την ακουστική της τάξης.

B) Κοινωνικό σύστημα, εμπεριέχει τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές μεταξύ τους, καθώς και στις δραστηριότητες των μαθητών, ατομικές ή ομαδικές.

Γ) Συνθήκες αίθουσας διδασκαλίας και ενέργειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Εδώ συγκαταλέγεται ο προγραμματισμός του μαθήματος, οι δραστηριότητες των μαθητών, το κλίμα συνεργασίας, καθώς και η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών (Καρατάσιος & Καραμήτρου, χ.χ.).

Οι παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης της σχολικής τάξης των οποίων τα αποτελέσματα διαγράφονται στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι οι εξής τέσσερις: α) Ο/η Δάσκαλος/α, β) οι συμμαθητές/τριες γ) τα μαθήματα, δ) η οργάνωση του τρόπου εργασίας.

A) Όσον αφορά το δάσκαλο ή τη δασκάλα μιας σχολικής τάξης, ο ρόλος του/της είναι θεσμοθετημένος και δρα διαμεσολαβώντας, ελέγχοντας, αξιολογώντας και ανάλογα με τις καταστάσεις στηρίζει, επαινεί ή τιμωρεί.

B) Οι συμμαθητές ιδίως στις μεγαλύτερες τάξεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο καθώς με τη συμπεριφορά τους αποδέχονται, απορρίπτουν, επιβραβεύουν, χλευάζουν και σε μερικές περιπτώσεις βιαιοπραγούν

Γ) Τα μαθήματα, ανάλογα με τη σχέση που έχει ο μαθητής μαζί τους μπορούν να επιφέρουν τη δασκαλική ή τη γονεϊκή επιβράβευση ή επίπληξη καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό την καταξίωση ή απαξίωση του μαθητή.

Δ) Ο ρόλος της οργάνωση του τρόπου εργασίας αναγνωρίστηκε σχετικά πρόσφατα. Είναι ένας σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του ψυχολογικού κλίματος της τάξης καθώς εκθέτει δημόσια το μαθητή και ανάλογα τον τοποθετεί σε πλαίσια ανταγωνισμού, συνεργασίας ή στήριξης (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, χ.χ.).

Εν κατακλείδι, αντιλαμβανόμαστε πως ένα θετικό κλίμα σε μια σχολική τάξη προωθεί τη μάθηση και δημιουργεί ευκαιρίες για βελτίωση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών και μείωση της παραβατικής τους συμπεριφοράς. Πολλές έρευνες συνδέουν το σχολικό κλίμα με την παρακολούθηση των μαθητών την ώρα της διδασκαλίας και την πρόβλεψη της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας ανεξάρτητα με το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, ο.π.).

Αντίθετα, ένα κακό σχολικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα απώθησης, φθοράς και απογοήτευσης και επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και, κατά συνέπεια, ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).

#### 4.6. Προβλήματα στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και τρόποι βελτίωσης.

Η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μέσα σε ένα σχολείο ή μια σχολική τάξη δεν είναι πάντα εύκολη διαδικασία. Οι σχολικές μονάδες, ως κοινωνικά συστήματα απαρτίζονται από ανθρώπινο δυναμικό κι όπως είναι φυσιολογικό θα υπάρχουν ασυμβατότητες στις σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια τους. Οι ασυμβατότητες αυτές μπορεί συχνά να προκαλέσουν εντάσεις στη σχολική μονάδα εξαιτίας διαφωνιών σχετικών με τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού, κάτι που σίγουρα δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα (Μπούτσκου, 2012).

Σύμφωνα με το Ν. Ράπτη (2006), η διαφορετική οπτική γωνία των μελών μιας σχολικής μονάδας σχετικά με μια επερχόμενη αλλαγή, μπορεί να προκαλέσει προβλήματα πλήττοντας το κλίμα του σχολείου. Μια αλλαγή μπορεί να φοβίσει κάποιον δημιουργώντας του έτσι αρνητική στάση για την αλλαγή και ως συνέπεια να μην θελήσει να συνεργαστεί ώστε να επιτευχθεί. Επίσης, η ύπαρξη προβλημάτων στο χώρο και υλικοτεχνικής υποδομής μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα, καθώς

δεν προδιαθέτουν ευχάριστα τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές λειτουργώντας ανασταλτικά στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος (Μπούτσκου, ο.π).

Όπως αναφέρθηκε, ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου είναι πολύ σημαντικός στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Η έλλειψη επικοινωνιακής ικανότητας από το διευθυντή επηρεάζει αυτόματα αρνητικά το σχολικό κλίμα, καθώς είναι ένας παράγοντας σημαντικός για την ενημέρωση, τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, καθώς και το συντονισμό της (Πασιαρδής, 2004).

Για τη λύση των παραπάνω προβλημάτων και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, ο βασικός παράγοντας που πρέπει να μελετηθεί είναι ο ανθρώπινος παράγοντας. Σύμφωνα με τους Η. Μαρούδα και Ε. Μπελαδάκη (2006), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να λειτουργεί με βάση τη συμμετοχικότητα και τη δημοκρατικότητα σε θέματα που αφορούν την επίλυση κάποιου προβλήματος, καθώς επίσης και στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης. Για να συμβεί αυτό μπορεί να υιοθετήσει κάποιες στρατηγικές όπως:

- Διάλογος για την επίλυση προβλημάτων
- Παρουσίαση ιδεών και συναισθημάτων καθαρά, συνοπτικά, ήρεμα και ειλικρινά.
- Άσκηση στην ακρόαση του άλλου.
- Διατύπωση καθαρών, κοινών στόχων και δημιουργία βάσεων για μελλοντικές επιτυχίες (Μπούτσκου, 2012).

Συνοψίζοντας, παρατηρείται πως ο ανθρώπινος παράγοντας, ως πυρήνας του εκπαιδευτικού συστήματος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία ενός θετικού ή αρνητικού κλίματος μέσα στο σχολείο. Η άρνηση στις επερχόμενες αλλαγές, ο ανεπαρκής χώρος, καθώς και η έλλειψη επικοινωνιακών ικανοτήτων από τα μέλη του σχολείου, προκαλούν προστριβές οι οποίες πλήττουν το σχολικό κλίμα και σε συνεπείς τις εργασίες των μελών της μονάδας εμποδίζοντας με αυτό το τρόπο την αποτελεσματικότητά της. Τα περισσότερα προβλήματα, όμως, διευθετούνται με τη συνεργασία και την επικοινωνία των μελών της μονάδας, οδηγώντας τη στη διεκπεραίωση των στόχων της.

#### 4.7. Σημαντικότητα σχολικού κλίματος

Από τον ορισμό αλλά και τους παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, αντιλαμβάνεται κανείς πως αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχολική μονάδα διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό από την παρουσία ενός θετικού σχολικού κλίματος μεταξύ των μελών της. Η συνεργασία και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τη διοίκηση του σχολείου όπως είναι λογικό επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2008), επιδρώντας και στη βελτίωση της προόδου των μαθητών (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).

Αντιλαμβάνεται κανείς συνεπώς, πως το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά τη ψυχολογική διάθεση των εκπαιδευτικών, τον ενθουσιασμό τους για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τη παραγωγικότητά τους και κατά συνέπεια την επίτευξη των στόχων τους (Κυθραιώτης, 2010-2011).

Το κλίμα που επικρατεί σε έναν οργανισμό από την αυτονομία που παρέχει ο/η διευθυντής/τρια στους εκπαιδευτικούς, τους δίνει τη δυνατότητα να εντάξουν καινοτομίες μέσα στη σχολική μονάδα (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009). Οι μαθητές σε ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα αμείβονται για τις προσπάθειες τους και δεν έχουν την αίσθηση πως αδικούνται από τους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδή, 2001). Ένα κλίμα καταθλιπτικό και αποθητικό επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας, μειώνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008). Το σχολικό κλίμα, συνεπώς, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των μελών του σχολείου και συνεπώς την εργασία τους με συνέπεια τα αποτελέσματα του σχολείου να είναι είτε θετικά, είτε αρνητικά ανάλογα με το κλίμα που επικρατεί μέσα σε αυτό.

#### 5. Σχολικό κλίμα ως παράγοντας σχολικής ανάπτυξης

Όπως αναφέρθηκε, το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά και την αυτονομία των μελών μιας σχολικής μονάδας. Η σχολική ανάπτυξη από την άλλη αποτελεί μια διαδικασία αλλαγών με στόχο τον εκσυγχρονισμό της σχολικής μονάδας. Όπως επίσης έχει αναφερθεί όλα τα συστατικά και οι διεργασίες του σχολικού οργανισμού αποτελούν υποσυστήματα του, συνεπώς αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται.



Το σχολικό κλίμα αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης πνεύματος συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των μελών του σχολείου, με σκοπό την επίτευξη των στόχων και την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006)

Σύμφωνα με τη Γ. Πασιαρδή (2001), ένα θετικό σχολικό κλίμα ενεργοποιεί την εφαρμογή καινοτομιών και αλλαγών μέσα στη σχολική μονάδα. Ο διευθυντής της εκάστοτε μονάδας πρέπει να επιδιώκει τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος και να είναι σε θέση να αλλάζει τους στόχους, τις πηγές και τους πόρους του σχολείου, ώστε να υπάρχει μια συνεχής ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με έρευνες, δεν επηρεάζει μόνο το σχολικό κλίμα τη σχολική ανάπτυξη, αλλά συμβαίνει και το αντίθετο. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί έναν από τους παράγοντες της σχολικής ανάπτυξης, και η συναισθηματική τους ενδυνάμωση τους δημιουργεί μια αίσθηση ευθύνης για τα μαθησιακά αποτελέσματα, κάτι επίσης σημαντικό για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Χατζοπούλου, 2014).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως το κλίμα που επικρατεί μέσα σε μια σχολική μονάδα επηρεάζει σημαντικά την ψυχολογία των εμπλεκομένων σε αυτή, καθώς επίσης και τη στάση τους απέναντι σε εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, που στοχεύουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

## Δεύτερο Μέρος: Έρευνα

### 6. Σκοπός και στόχοι

Βασικός σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η ανάδειξη του σχολικού κλίματος ως παράγοντα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μονάδων. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού διερευνήθηκε η συμβολή α) του διευθυντή στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στην ανάπτυξη του σχολείου, β) των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής ανάπτυξης, γ) του/της μαθητή/τριας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής ανάπτυξης, και τέλος δ) η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και ο ρόλος της στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής ανάπτυξης.

## 7. Προσέγγιση

Ένα ζήτημα που ταλανίζει πολλούς ερευνητές κατά τη διαδικασία δόμησης μιας έρευνας είναι η μέθοδος η οποία θα ήταν πιο αποτελεσματική στη χρήση της. Η επιλογή ποιοτικών ή ποσοτικών εργαλείων ή ακόμα κι ένας συνδυασμός αυτών των δύο είναι η πρώτη επιλογή του/της ερευνητή/τριας πριν ξεκινήσει μια έρευνα για το ζήτημα με το οποίο ασχολείται. Οι ποσοτικές έρευνες βασίζονται στην παρουσίαση των δεδομένων τους μέσα από αριθμούς και στατιστικές αναλύσεις σε αντίθεση με τις ποιοτικές έρευνες των οποίων τα δεδομένα εξετάζονται ως λεκτικά σύμβολα και δεν μετατρέπονται σε αριθμούς (Πασχαλιώρη & Μίλεση, χ.χ.).

Σε πολλές εκπαιδευτικές έρευνες όπως αυτή της Bird, χρησιμοποιείται πολυμεθοδική προσέγγιση. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια υποστηρίζει πως ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων οδηγεί σε πιο ακριβή και ολοκληρωμένα αποτελέσματα καθώς συμπληρώνουν η μια την άλλη (Μάγος, χ.χ.). Μια ποσοτική έρευνα μπορεί να είναι α) Πειραματική, όπου ο ερευνητής ελέγχει τις συνθήκες μέσα στις οποίες θα διεξαχθεί η έρευνα του, β) Δειγματοληπτική, με τη χρήση κάποιου ερωτηματολογίου ή άλλων μέσων συλλογής δεδομένων, γ) Περιγραφική έρευνα και τέλος δ) Εργαστηριακή έρευνα. Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση των φαινομένων με στατιστικές μεθόδους και χρησιμοποιείται σε ένα σχετικά αντιπροσωπευτικό δείγμα επιδιώκοντας την γενίκευση σε έναν ευρύτερο πληθυσμό (Πανεπιστήμιο Κύπρου). Κάποιο από τα χαρακτηριστικά των ποσοτικών ερευνών είναι η συνήθως σταθερή και δύσκαμπτη μορφή τους αλλά η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών τους αποτελεσμάτων μπορούν να αναλυθούν γρήγορα. Με τις ποσοτικές μεθόδους μπορούμε εύκολα να προσεγγίσουμε ένα μεγάλο μέρος πληθυσμού και να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα σε ένα ακόμα μεγαλύτερο πλήθος. Η ποιοτική έρευνα από την άλλη δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να τοποθετηθεί μέσα στο φυσικό περιβάλλον του φαινομένου που μελετά και να το ερμηνεύσει από το νόημα που του αποδίδουν οι άνθρωποι. Μια ποιοτική έρευνα μπορεί να παρέχει τα εργαλεία για τη μέτρηση φαινομένων που σχετίζονται με την ηγεσία κάτι το οποίο, όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές δεν μπορεί να προσεγγιστεί εύκολα με τα εργαλεία που παρέχει μια ποσοτική έρευνα. Κάποια από τα είδη των ποιοτικών ερευνών είναι α) Συμμετοχική παρατήρηση, β) Συνέντευξη, γ) Μελέτη περίπτωσης, δ) Έρευνα δράσης, ε) Ιστορική

έρευνα, κ.α. Μια ποιοτική έρευνα έχει ευέλικτη δομή η οποία της επιτρέπει αλλαγές είτε στα ερωτήματα που τίθενται, είτε στον τρόπο που συλλέγονται τα δεδομένα. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει τη λεπτομερή περιγραφή μικρού αριθμού περιπτώσεων και η ανάλυση της πραγματικότητας την οποία επιδιώκει, γίνεται από τη σκοπιά των υποκειμένων κι όχι του ερευνητή (Ζάχος, 2010).

## 8. Η Μέθοδος

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι τρεις, ερευνητική συνέντευξη σε 10 Διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ερωτηματολόγια σε 50 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρατήρηση 10 διδακτικών ενοτήτων σε 10 τάξεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και παρατήρηση του χώρου σε 10 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η μέθοδος της συνέντευξης είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες. Σύμφωνα με τον Φίλια, η μέθοδος της συνέντευξης έχει ως στόχο την προφορική επικοινωνία του συνεντευκτή με τον ερωτώμενο έτσι ώστε ο πρώτος να συλλέξει κάποιες πληροφορίες από το δεύτερο σχετικές με το θέμα το οποίο διερευνά (Μωυσίδου, χ.χ ). Ο Woods αναφέρει πως «η συνέντευξη είναι ο μόνος τρόπος να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων και ταυτόχρονα είναι ένας τρόπος για να προκαλέσει τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων.» Το στοιχείο αυτό συναντάται κυρίως στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ενώ το περιεχόμενο των ερωτήσεων είναι στα χέρια του ερευνητή, ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να απαντήσει περιγράφοντας τα θέματα όπως αυτός επιθυμεί (Μάγος, ο.π ).

Η μέθοδος τη συνέντευξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλές περιπτώσεις όπως: α) για την καταγραφή εμπειριών ή συμπεριφορών, β) για τη συλλογή απόψεων, γ) για καταγραφή συναισθημάτων, δ) για καταγραφή γνώσεων, ε) για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων ή ιστορικού υλικού, κ.α. Ο ερευνητής χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της συνέντευξης αποσκοπεί στην απόκτηση πληροφοριών σχετικών με το θέμα της έρευνας του και υποκινούμενος από αυτό το σκοπό επικεντρώνεται σε περιεχόμενο σχετικό με τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία. Οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες στη συζήτηση να προσεγγίσουν το θέμα το οποίο διερευνάται από το προσωπικό τους

πρίσμα. (Choen, Manion, & Morrison, 2007). Ένα παράδειγμα εκπαιδευτικής έρευνας το οποίο έγινε με τη χρήση συνέντευξης είναι η έρευνα των Harshar & Hyle (1996), οι οποίοι διερεύνησαν τις στρατηγικές που αναπτύσσει ο διευθυντής του σχολείου καθώς και τις σχέσεις που έχουν αυτές με τα επιτεύγματα των μαθητών, μέσω μη δομημένων συνεντεύξεων.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δομημένη συνέντευξη. Η δομημένη συνέντευξη μοιάζει με το ερωτηματολόγιο αλλά συλλέγει περισσότερες λεπτομέρειες. Οι ερωτήσεις του ερευνητή καθώς και οι απαντήσεις του ερωτώμενου αναφέρονται σε ένα πολύ συγκεκριμένο θέμα και είναι ίδιες σε όλους τους συμμετέχοντες στη συνέντευξη (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Η δεύτερη μέθοδος που χρησιμοποιείται στην εργασία είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει πληροφορίες από πολλά άτομα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αποτελείται από γραπτές ερωτήσεις ανοιχτού ή κλειστού τύπου οι οποίες μπορεί να αφορούν στάσεις, ερμηνείες, γεγονότα, συμπεριφορές και δράσεις των υποκειμένων κ.α. οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις συμπληρώνονται δυσκολότερα από τους ερωτώμενους κι είναι επίσης δύσκολες στην κωδικοποίηση τους αφού η επεξεργασία τους απαιτεί την ένταξη τους σε νέες κατηγορίες. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις κωδικοποιούνται από την αρχή και διευκολύνουν την ποσοτικοποίηση των στοιχείων. Σ' αυτές τις ερωτήσεις προτείνονται συνήθως κάποιες απαντήσεις από τον κατασκευαστή του ερωτηματολογίου από τις οποίες καλείται να επιλέξει ο ερωτώμενος (Ζάχος, 2010). Στη συγκεκριμένη έρευνα δόθηκαν 50 ερωτηματολόγια με κλειστού τύπου ερωτήσεις σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος η Τρίτη μέθοδος που χρησιμοποιείται στην εργασία είναι η παρατήρηση. Μέσω της παρατήρησης ο ερευνητής μπορεί να παρατηρεί και να αποκτά εμπειρία στα νοήματα και στις αλληλεπιδράσεις από την πλευρά του συμμετέχοντος. Ο Patton επισημαίνει πως με την παρατήρηση ο ερευνητής αποκτά μια ολιστική αντίληψη καθώς μπορεί να κατανοεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες που μελετά (Μάγος, χ.χ.). Η συμμετοχική παρατήρηση προτιμάται σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το φαινόμενο που μελετάται μπορεί να μελετηθεί μέσα σε μικρές ομάδες και συνεπώς παρατηρήσιμες. Η παρατήρηση δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να εξετάσει πως ερμηνεύουν τα μέλη της ομάδας που παρατηρεί αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και πως αυτό επηρεάζει

στη συνέχεια τη συμπεριφορά τους (Πασχαλιώρη & Μίλεση, χ.χ). Ο ερευνητής με τη μέθοδο αυτή προσπαθεί να καταγράψει ένα φαινόμενο όπως θα το αντιλαμβανόταν ένας εξωτερικός παρατηρητής χωρίς να επηρεάζει την εξέλιξη του, γι' αυτό και η παρουσία του χρειάζεται να είναι διακριτική (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

## 9. Τεχνική

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν όπως αναφέρθηκε είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο. Στη συγκεκριμένη εργασία η μέθοδος της δομημένης συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε σε 10 Διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις τις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν ήταν στο σύνολο τους 14. Από αυτές οι 9 αναφέρονταν στις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και γενικότερα στην βοήθεια που τους παρέχει ώστε να φανεί η συμβολή του στη δημιουργία του σχολικού κλίματος. Οι υπόλοιπες 5 ερωτήσεις ήταν σχετικές με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τις σχέσεις της με τους εξωτερικούς φορείς. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η ερευνήτρια έκανε την ερώτηση στον/στην διευθυντή/τρια της κάθε σχολικής μονάδας και κατέγραφε συντομογραφικά τις απαντήσεις.

Στη συνέχεια, το κάθε ερωτηματολόγιο έχει συνολικά είκοσι οκτώ (28) ερωτήσεις. Αυτές οι ερωτήσεις χωρίζονται σύμφωνα με το περιεχόμενό τους σε τέσσερις (4) κατηγορίες. Οι δύο (2) ερωτήσεις αναφέρονται στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, δύο (2) ερωτήσεις αναφέρονται στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους, οκτώ (8) ερωτήσεις αφορούν τον τρόπο διεξαγωγής και προετοιμασίας του μαθήματος και τέλος υπάρχουν δεκαέξι (16) ερωτήσεις που αναφέρονται στην επικοινωνία και γενικότερα στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές της σχολικής τους τάξης. Τα ερωτηματολόγια τοποθετούνταν στο γραφείο των εκπαιδευτικών και όποιος επιθυμούσε συμπλήρωνε από ένα.

Στην παρούσα εργασία η παρατήρηση χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ερευνά τους μαθητές και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Αυτό το μέρος περιλαμβάνει δεκαεπτά (17) σημεία

παρατήρησης από τα οποία τα τέσσερα (4) αναφέρονται στη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα, τα έξι (6) στην αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και τα επτά (7) στην αλληλεπίδραση τους με τους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε σημείο παρατήρησης αντιστοιχούσε μια τυποποιημένη απάντηση «Ναι» ή «Όχι» τις οποίες συμπλήρωνε η παρατηρήτρια. Το πρώτο μέρος της παρατήρησης πραγματοποιήθηκε μέσα στην σχολική τάξη την οποία επισκέφτηκε η ερευνήτρια.

Το δεύτερο μέρος της παρατήρησης επικεντρώνεται στο χώρο του σχολείου και των τάξεων καθώς και στην υλικοτεχνική τους υποδομή. Το μέρος αυτό περιλαμβάνει δεκαπέντε (15) κλειδες των οποίων οι απαντήσεις ήταν μια κλίμακα από το 1 μέχρι το 5, όπου 1 η χαμηλότερη μονάδα μέτρησης και 5 η υψηλότερη. Το δεύτερο μέρος της παρατήρησης πραγματοποιήθηκε στο γενικότερο πλαίσιο του σχολείου σε συνδυασμό με τις σχολικές τάξεις.

## 10. Δείγμα

Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέγεται σε μια έρευνα είναι πολύ σημαντική για την ποιότητα της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η “βολική” ή αλλιώς συμπτωματική ή ευκαιριακή, όπως συχνά ονομάζεται, δειγματοληψία. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος γίνεται με κριτήριο της ευκολία πρόσβασης του ερευνητή ή της ερευνήτριας στο δείγμα. Η μέθοδος αυτή επιλέγεται όταν ο/η ερευνητής/τρια δεν ζητά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας του/της σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό, καθώς το συγκεκριμένο δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό παρά μόνο για τη συγκεκριμένη έρευνα (Choen, Manion, L. & Morrison, 2007).

Αντιλαμβανόμαστε συνεπώς πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικά παρά μόνο για άτομα ή σχολεία τα οποία έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με το δείγμα της έρευνας.

Για την διεξαγωγή της έρευνας, όπως αναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκαν τρεις ερευνητικές μέθοδοι. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 10 Διευθυντικά στελέχη εκ των οποίων οι τέσσερις ήταν άνδρες (Σ1, Σ2, Σ6, Σ7) και οι έξι γυναίκες (Σ3, Σ4, Σ5, Σ8, Σ9, Σ10). Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε 10 σχολεία, έξι δημοτικά (Σ1, Σ2, Σ3, Σ6, Σ7, Σ8) και τέσσερα νηπιαγωγεία (Σ4, Σ5, Σ9, Σ10). Τα πέντε πρώτα σχολεία αποτελούν εκπαιδευτικές μονάδες του Δήμου Ρόδου και τα

υπόλοιπα του Δήμου Μεγάρων. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε συνολικά 50 εκπαιδευτικούς. Σε κάθε δημοτικό σχολείο αντιστοιχούν επτά ερωτηματολόγια ενώ σε κάθε νηπιαγωγείο δύο ερωτηματολόγια

## 11. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα έγινε το διάστημα 2-27 Μαρτίου 2016. Η συνεννόηση με τους/της διευθυντές/τριες των σχολείων για την διαθέσιμη από αυτούς/ες ημερομηνία διεξαγωγής της έρευνας στο σχολείο έγινε τηλεφωνικά. Αξίζει να αναφερθεί πως ιδιαίτερα στο Δήμο Ρόδου υπήρξαν περισσότερες δυσκολίες προσέγγισης των σχολείων, κάτι που μπορούμε να το κατανοήσουμε διότι τα σχολεία της Ρόδου δέχονται κάθε χρόνο πολλούς/ες φοιτητές/τριες για την πρακτική τους άσκηση κάτι που ενδεχομένως να έχει κουράσει. Αντίθετα, οι διευθυντές/τριες των σχολείων μεγάρων ήταν πολύ συνεργάσιμοι/ες και δεκτικοί/ες. Λόγω των εορτασμών της 7ης Μαρτίου και της 25ης Μαρτίου πολλά σχολεία πραγματοποιούσαν πρόβες για τις σχολικές τους γιορτές κι έτσι δεν μπορούσαν να δεχτούν την ερευνήτρια.

Σε κάθε σχολείο οι διευθυντές/τριες ήταν πολύ συνεργάσιμοι στο σημείο της έρευνας που τους αφορούσε και για το πεδίο της παρατήρησης ρωτούσαν τους εκπαιδευτικούς ποιος/α θα μπορούσε να δεχτεί την ερευνήτρια στη σχολική τάξη. Τα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στους/στις εκπαιδευτικούς τοποθετούνταν στο γραφείο τους και όποιος/α επιθυμούσε συμπλήρωνε από ένα.

## 12. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία έρευνας.

Η εγκυρότητα μιας έρευνας, είτε ποιοτικής, είτε ποσοτικής, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της αν μια έρευνα δεν είναι έγκυρη δεν έχει καμία αξία. Η εγκυρότητα μιας ποιοτικής έρευνας μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ανιδιοτέλειας του/της ερευνητή/τριας, της ειλικρίνειας, του περιεχομένου των δεδομένων κλπ. Ενώ σε μια ποσοτική έρευνα η σωστή στατιστική διαχείριση των δεδομένων και η επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου μπορούν να βελτιώσουν την εγκυρότητα. Η αξιοπιστία μιας έρευνας έχει να κάνει με τη συνέπεια και τη δυνατότητα αναπαραγωγής της σε κάποια άλλη χρονική στιγμή σε

παρόμοιο δείγμα, δίνοντας ξανά τα ίδια αποτελέσματα (Choen, Manion, & Morrison, 2007).

Πιο αναλυτικά στη μέθοδο της συνέντευξης η μεροληψία φαίνεται να είναι ένας σημαντικός λόγος έλλειψης εγκυρότητας στις έρευνες, καθώς οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει ερευνητής/τρια και ο/η συνεντευξιαζόμενος/η επηρεάζει τον/την τελευταίο/α και κατά συνέπεια και τα αποτελέσματα. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα στην παρούσα εργασία, επιχειρήθηκε οι ερωτήσεις να είναι καλά δομημένες και να διασφαλιστεί μια εμπιστοσύνη μεταξύ ερευνήτριας και συνεντευξιαζόμενου/όμενης επισημαίνοντας πως θα τηρηθεί η ερευνητική δεοντολογία σχετικά με την ανωνυμία του σχολείου και του προσωπικού του, κάτι που επισημάνθηκε και για τη μέθοδο των ερωτηματολογίων στους/στις εκπαιδευτικούς που τα συμπλήρωσαν. Η αξιοπιστία της παρατήρησης είναι εύκολο να επηρεαστεί καθώς το δείγμα των ατόμων που παρατηρείται μπορεί να θελήσει να εντυπωσιάσει ή να καθοδηγήσει (Choen, Manion, & Morrison, ο.π. ). Στην προκειμένη περίπτωση όμως η παρατήρηση αφορούσε κυρίως τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη κατά, τη διάρκεια του μαθήματος η οποία δεν φάνηκε να επηρεάζεται καθόλου θα λέγαμε από τη παρουσία της ερευνήτριας.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί πως πολλές από τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων, των ερωτηματολογίων καθώς και τα πεδία τη παρατήρησης, είχαν πολλά κοινά σημεία στα οποία οι απαντήσεις επιβεβαιώνονταν ή διαψεύδονταν. Επίσης υπάρχει άμεση σύνδεση όλων των στοιχείων με τη βιβλιογραφία.

## 13. Καταγραφή δεδομένων

### 13.1 Συνέντευξη

#### ➤ Σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς

Ξεκινώντας, αξίζει να επισημανθεί πως οι απαντήσεις κάποιων σχολείων ήταν μονολεκτικές και ως επί των πλείστον θετικές, γι' αυτό το λόγο δεν αναγράφονται συστηματικά, όπως των υπόλοιπων σχολείων, παρά μόνο γίνεται μια συνολική αναφορά στην αρχή ανάλυσης των ερωτήσεων.



Η συνολική εικόνα που έδειξαν οι διευθυντές/τριες οι οποίοι/ες πήραν μέρος στη συνέντευξη ήταν πολύ θετική. Σχετικά με την αλληλεπίδραση τους με τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους δήλωσαν πως προωθούν την συνεργασία και την επικοινωνία σε μεγάλο βαθμό.

Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές/τριες που ερωτήθηκαν δήλωσαν πως δεν επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου Σ2 και η διευθύντρια του Σ9 ανέφεραν πως συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, χωρίς όμως να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο δρουν. Ο διευθυντής του Σ7 δήλωσε «Η θέση μου ως διευθυντής του σχολείου είναι ότι ο δάσκαλος στην τάξη του πρέπει να είναι σε θέση να αυτορυθμίζει όλες τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού του έργου». Οι κατευθυντήριες γραμμές τις οποίες οφείλει να δίνει ο/η διευθυντής/τρια ενός σχολείου σχετικά με τους στόχους αναφέρθηκαν από ένα διευθυντή (Σ3) και μια διευθύντρια (Σ6) ως οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν και οι ίδιοι στη διοίκηση του σχολείου. Ο διευθυντής του Σ3 ανέφερε συγκεκριμένα πως πάντα δίνονται συμβουλές στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με το πνεύμα του σχολείου και του προγράμματος σπουδών. Η διευθύντρια του Σ4 δήλωσε πως παρέχει συμβουλές στους εκπαιδευτικούς σχετικά με κάποια σεμινάρια τα οποία θα ήταν καλό να παρακολουθήσουν.

Στην ερώτηση «αν ακούνε τις απόψεις των εκπαιδευτικών» οι απαντήσεις όλων των διευθυντών ήταν θετικές. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν πως πάντα ακούν τις απόψεις (Σ5) και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών και τις συζητούν (Σ2). Θεωρούν επίσης πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν άποψη και πως οι απόψεις τους μετρούν πάντα καθώς είναι αυτές που υλοποιούν στο εκπαιδευτικό τους έργο (Σ3). Το να ακούνε τις απόψεις των εκπαιδευτικών θεωρείται επίσης προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία του εκπαιδευτηρίου (Σ4). Τέλος, ο διευθυντής του Σ7 ανέφερε «Στο σχολείο μας υπάρχει συναπόφαση και προεργασία σε όλα τα θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του και τα εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα. Η ερώτηση μου πάντα είναι “Τι κάνουμε;”»

Επίσης θετική ήταν και η απάντηση όλων των διευθυντών/τριών στην ερώτηση που αφορούσε το αν ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς. Η άποψη της διευθύντριας του Σ4 ήταν πως «πρέπει να είμαστε εμείς ανοιχτοί για να ανοιχτεί ο καθ' ένας». Ο διευθυντής του Σ2 δήλωσε πως από τις πρώτες συνεδριάσεις που γίνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών ο καθ' ένας

αναλαμβάνει ένα έργο και πως ο ίδιος στηρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς σε μεγάλο βαθμό. Υπήρξε επίσης μια πολύ θετική άποψη σχετικά με τις καινοτομίες στο σχολικό χώρο από το διευθυντή του Σ7 ο οποίος δήλωσε « Ως διευθυντής του σχολείου ενδιαφέρομαι για την ανάληψη πρωτοβουλιών, παροτρύνω, «πιέζω», προκειμένου κάθε τι νέο, επιστημονικό, καινοτόμο επίτευγμα να υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς» Αναφέρθηκε επίσης πως η ανάληψη πρωτοβουλιών είναι σημαντική, καθώς είναι βασικό οι εκπαιδευτικοί να θέτουν από μόνοι τους στόχους και να αναβαθμίζουν το έργο τους (Σ6). Υπήρξε επίσης η άποψη πως είναι σημαντικό να αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες, όπου όμως είναι εφικτό (Σ1).

Θετική ήταν και η απάντηση των διευθυντών/τριών στην ερώτηση που αφορούσε την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές/τριες των σχολείων Σ2, Σ5, Σ6, δήλωσαν πως επικοινωνούν σε καθημερινή βάση με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και η διευθύντρια του Σ4 αναφέρθηκε σε συχνές συναντήσεις με τον σύλλογο διδασκόντων/σκουσών . Πιο αναλυτικός υπήρξε ο διευθυντής του Σ7 ο οποίος είπε «Η επικοινωνία μας είναι διαρκής, άμεση, υπηρεσιακή, επιστημονική και ανθρώπινη.» κάτι το οποίο παρατηρήθηκε και κατά τη διαμονή της ερευνήτριας στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τον Χ. Σαΐτη, οι επικοινωνιακές ικανότητες του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς, να τους παρέχει κίνητρα ώστε να εργάζονται πρόθυμα και συνειδητά, αλλά και να τους ενδυναμώνει προωθώντας κάθε καινοτομία και δημιουργικότητα. Η ανοιχτή επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στην εκπαιδευτική μονάδα πράγμα το οποίο ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων και προλαμβάνει τις συγκρούσεις. (Μπούτσκου, 2012).

Το επόμενο ερώτημα το οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι διευθυντές/τριες των σχολείων αφορούσε τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτή ενθαρρύνεται από τους ίδιους. Και σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις όλων των διευθυντών/τριών ήταν θετικές. Συγκεκριμένα ο διευθυντής του Σ2 απάντησε πως ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και σε διασχολικό επίπεδο. Η διευθύντρια του Σ10 ανέφερε πως η σχολική μονάδα δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς τη μεταξύ τους συνεργασία, Η διευθύντρια του Σ3 ανέφερε πως ναι μεν ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά κάποιες φορές είναι αρκετά δύσκολη, κάτι το οποίο συμπεραίνουμε και από την απάντηση κάποιας εκπαιδευτικού στο ερωτηματολόγιο που της δόθηκε, καθώς ήταν η μόνη αρνητική

απάντηση που πήραμε σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους/τις συναδέλφους τους.

Τέλος, στο Σ7 ο διευθυντής δήλωσε «οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας έχουν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους. Τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.» Οι Hoy & Miskel (2003) υποστήριξαν πως ο διευθυντής ενός σχολείου λειτουργεί ως ο συνδετικός κρίκος ώστε μέσα σ' ένα πνεύμα συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος να μπορεί να υλοποιηθεί κάθε καινοτομία η οποία θα δώσει και την αίσθηση της ταυτότητας στη σχολική μονάδα ώστε να ξεχωρίζει από τις άλλες. (Μπούτσκου,2012)

Στην ερώτηση που αφορούσε τη βοήθεια που παρέχεται από τον διευθυντή/τρια στους/στις εκπαιδευτικούς, όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν πως βοηθούν πρόθυμα τους/τις εκπαιδευτικούς σε οποιοδήποτε πρόβλημα παρουσιαστεί στη σχολική μονάδα. Πιο αναλυτικά, ο διευθυντής του Σ7 απάντησε «Αυτός είναι ο κυρίαρχος ρόλος που πρέπει να έχω ως διευθυντής. Δυστυχώς η αύξηση της γραφειοκρατίας στο χώρο της εκπαίδευσης στερεί κομμάτια ενέργειας μου από το συγκεκριμένο ρόλο.» Μέσα από την απάντηση του διακρίνει κανείς τους στόχους τους οποίους έχει θέσει ως διευθυντής της μονάδας, με κύρια προτεραιότητα του την επίλυση προβλημάτων που πιθανόν να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Η διευθύντρια της σχολικής μονάδας Σ3 και ο διευθυντής του Σ1 ανέφεραν πως βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην επικοινωνία τους με τους γονείς, σε τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται με τους μαθητές (Σ3) καθώς και σε θέματα που αφορούν τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Η διευθύντρια της μονάδας Σ5 ανέφερε πως η επίλυση δυσκολιών είναι αμφίδρομη καθώς και αυτή μπορεί να αντιμετωπίζει μια δυσκολία την οποία μπορεί να διευθετήσει κάποιος/α από τους/τις εκπαιδευτικούς. Τέλος, ο διευθυντής του Σ2 επισήμανε πως αν κάποιος/α εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει κάποιο δυσεπίλυτο πρόβλημα κι ο ίδιος δεν μπορεί να δώσει κάποια λύση ενημερώνεται ο/η σχολικός/η σύμβουλος. Ο/Η σχολικός/η σύμβουλος πρέπει να μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, ώστε να βοηθήσει να αναδειχθεί η αξία του κλίματος συνεργασίας και να μπορούν να διευθετηθούν τυχόν δυσκολίες στην εκπαιδευτική μονάδα. (Σταχτέας, χ.χ.)

Στη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε όλοι οι διευθυντές/τριες που πήραν μέρος ανέφεραν την υποστηρικτική θέση που παίρνουν υπέρ των εκπαιδευτικών σε περίπτωση εξωτερικών επιθέσεων. Η διευθύντρια του Σ8 ανέφερε χαρακτηριστικά

πως οι επιθέσεις κατά των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια είναι περισσότερες και πως ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας είναι να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε μια τέτοια περίπτωση. Και η διευθύντρια του Σ4 αναφέρθηκε στη σημαντικότητα της στήριξης των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής του Σ6 επεσήμανε πως είναι βασικό ο εκπαιδευτικός να εργάζεται σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον. Την ίδια άποψη έθεσε και ο διευθυντής του Σ7 ο οποίος αναφέρθηκε και στις δυσκολίες του δημοσίου τομέα στη σημερινή εποχή επισημαίνοντας τον υποστηρικτικό ρόλο του/της διευθυντή/τριας «Στις σημερινές δυσκολίες όλος ο δημόσιος τομέας είναι ευάλωτος από εξωτερικούς παράγοντες. Ως διευθυντής καλούμαι να μπαίνω πρώτος σε τέτοιου είδους περιπτώσεις στηρίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού». Όπως έχει αναφερθεί ο/η διευθυντής/τρια ενός σχολείου πρέπει να μπορεί να διαχειρίζεται τυχόν συγκρούσεις και να δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον το οποίο θα μπορεί να υποστηρίξει αλλαγές για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Στην ερώτηση που αφορούσε τον έπαινο των εκπαιδευτικών και οι 10 ερωτώντες/ουσες διευθυντές/τριες απάντησαν θετικά. Η άποψη του διευθυντή του Σ7 ήταν πως ο έπαινος απέναντι στους εκπαιδευτικούς είναι μέρος του έργου του διευθυντή «Ο έπαινος, η ενίσχυση και η ενθάρρυνση είναι σημεία του έργου του διευθυντή. Ο εκπαιδευτικός και ως υπάλληλος και ως λειτουργός το προσμένει και το χει ανάγκη.» ένας άλλος διευθυντής (Σ1) υποστήριξε πως «οι εκπαιδευτικοί και μόνο που εκτελούν ένα τόσο δύσκολο έργο είναι αξιέπαινοι.» Ο έπαινος όμως έρχεται όταν αυτά τα οποία πράττουν είναι σημαντικά. Σύμφωνα με μια άλλη άποψη η ηθική αμοιβή είναι η προτεραιότητα του διευθυντή απέναντι στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Σ2). Ο διευθυντής του Σ6 ανέφερε πως ο έπαινος προς τους/τις εκπαιδευτικούς προκύπτει όταν αναλαμβάνουν κάποια πρωτοβουλία ή καινοτομία και ανταπεξέρχονται άπογα πάνω σ' αυτή. Επιπλέον δήλωσε πως σε μια τέτοια περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός δέχεται τον έπαινο από τον διευθυντή ενώπιον του συλλόγου διδασκόντων/ουσών με σκοπό να παροτρύνει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν κάποιο παρόμοιο πρόγραμμα. Η διευθύντρια του Σ8 ανέφερε πως ο έπαινος των εκπαιδευτικών είναι η προτεραιότητα της «...τους ευχαριστώ για το έργο τους». Τέλος, η διευθύντρια του Σ3 ανέφερε πως ο έπαινος των εκπαιδευτικών προκύπτει «Αναγκαστικά» και παρομοίασε τους εκπαιδευτικούς με τα μικρά παιδιά τα οποία συνεχώς αποζητούν τον έπαινο. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σύμφωνα με την Σ. Ανθοπούλου (1994) είναι απαραίτητο να

επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς και να επικροτεί κάθε ανάληψη πρωτοβουλίας διότι με αυτό τον τρόπο θα οδηγήσει στην αφύπνιση και την ομαλότερη κι αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. (Μπούτσκου, 2012) Η ανάγκη της αναγνώρισης σύμφωνα με το Σαΐτη, αποτελεί βασική ψυχολογική ανάγκη κάθε εργαζόμενου και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2008)

Η τελευταία ερώτηση που σχετιζόταν με τις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς αναφερόταν στην παροχή της βοήθειας του στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών. Και σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις των διευθυντών ήταν θετικές. Η διευθύντρια του Σ4 μας ανέφερε ένα σεμινάριο στο οποίο πήραν μέρος γονείς, μαθητές κι εκπαιδευτικοί το θέμα του οποίου ήταν η Διαχείριση Συμπεριφοράς. Δήλωσε συγκεκριμένα πως η επιλογή του θέματος έγινε διότι στη σχολική μονάδα υπήρξαν περιστατικά συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών. Όπως η ίδια είπε, τέτοια περιστατικά τα παιδιά τα αντιλαμβάνονται ως παιχνίδι και οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί έπρεπε να δράσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να καταλάβουν τα παιδιά πως τέτοιου είδους συμπεριφορές μπορεί να έχουν δυσάρεστη εξέλιξη. Σύμφωνα με το Σαΐτη, ένας από τους ρόλους του/της διευθυντή/τριας είναι να εκδηλώνει έμπρακτα και ουσιαστικά την αγάπη και το ενδιαφέρον του/της προς τους/τις μαθητές/τριες δημιουργώντας μ' αυτό τον τρόπο μια θετική ατμόσφαιρα η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ψυχική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται κι ο διευθυντής του Σ6 ο οποίος δήλωσε πως διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών με προγράμματα πάταξης της ενδοσχολικής βίας. Ο διευθυντής του Σ7 απάντησε « οι συγκρούσεις των μαθητών στο σχολείο μας είναι υπαρκτές σε περιορισμένο βαθμό. Υπάρχει ένα κλίμα ηρεμίας, με προβλήματα που μας απασχολούν για λίγες μόνο στιγμές χωρίς να υπάρχει συνέχεια». Τέλος ο διευθυντής του Σ2 ανέφερε πως έχει συμβεί να παρέμβει σε περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ μαθητών, μεταξύ γονέων και μαθητών, αλλά και μεταξύ γονέων με εκπαιδευτικούς.

Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) θεωρεί ως «πηγή συγκρούσεων» σ' έναν οργανισμό το σύστημα επικοινωνίας το οποίο μπορεί να δυσχεράνει το κλίμα του οργανισμού, όταν η επικοινωνία και η ανταλλαγή πληροφοριών είναι προβληματικές και ανεπαρκείς.

Οι παραπάνω απαντήσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος παρουσίασαν 10 εκπαιδευτικές μονάδες των οποίων κάποια βασικά χαρακτηριστικά είναι η

επικοινωνία και η συνεργασία. Από όσα ανέφεραν φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί των οποίων ηγούνται είναι ελεύθεροι να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εκτελούν το εκπαιδευτικό τους έργο ανεπηρέαστοι. Οι διευθυντές των εκπαιδευτηρίων δήλωσαν πως είναι δίπλα στους/στις εκπαιδευτικούς σε όποια δυσκολία αντιμετωπίζουν και ο έπαινος είναι προτεραιότητα των περισσοτέρων. Όπως έχει αναφερθεί ο ανθρώπινος παράγοντας με τον οποίο ασχολείται ο διευθυντής της μονάδας είναι ευμετάβλητος, κάτι που κάνει το ρόλο του ακόμα δυσκολότερο (Σαΐτης, 2008) Γι' αυτό το λόγο ο/η διευθυντής/τρια πρέπει να έχει τις κατάλληλες επικοινωνιακές ικανότητες, ώστε να ενδυναμώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό προωθώντας κάθε καινοτομία και δημιουργικότητα, αλλά και να προσφέρει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται πρόθυμα και συνειδητά. Υπάρχουν έρευνες οι οποίες έδειξαν πως σε σχολεία όπου επικρατούσε θετικό εργασιακό κλίμα οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ιδιαίτερη εμπιστοσύνη στο/στη διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας, ήταν ικανοποιημένοι από τις ικανότητες του/της, συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων και είχαν καλές συναδελφικές σχέσεις. (Κιρκιγιάννη, 2001 )

Στο παρακάτω γράφημα βλέπουμε πως οι απαντήσεις όλων των διευθυντών/τριων που ερωτήθηκαν ήταν θετικές.



➤ Σχολική ανάπτυξη

Το δείγμα των διευθυντών/τριών που πήραν μέρος στη συνέντευξη παρουσίασαν μια ενθαρρυντική στάση απέναντι στις καινοτομίες που λαμβάνουν

χώρα στα σχολεία. Οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν αναφέρονταν γενικά στη στάση τους απέναντι στις καινοτομίες καθώς και σε καινοτόμες ιδέες που έχουν υλοποιηθεί τον τελευταίο καιρό στα σχολεία που διοικούν, στη συνεργασία των σχολικών μονάδων με κάποιους εξωτερικούς φορείς, στις δράσεις επιμόρφωσης του προσωπικού, καθώς και στη λειτουργία σχολής γονέων στο χώρο της σχολικής μονάδας.

Στην ερώτηση που αφορούσε την ενθάρρυνση καινοτομιών από τους/τις διευθυντές/τριες, όλοι/ες όσοι/ες ερωτήθηκαν απάντησαν θετικά. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής του Σ6 υποστήριξε τις καινοτομίες που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία, επισημαίνοντας πως χωρίς αυτές η σχολική μονάδα δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής. Ο διευθυντής του Σ7 απάντησε επίσης «Το σχολείο μας αποτελεί χώρο εφαρμογής προγραμμάτων που αφορούν τις νέες τεχνολογίες, προγραμμάτων ένταξης μαθητών Ε.Α.Ε. και Ρομά, προγραμμάτων υγείας, περιβάλλοντος και πολιτισμού.» Ενδιαφέρουσα ήταν και η απάντηση της διευθύντριας του Σ3 η οποία απάντησε πως όχι μόνο ενθαρρύνει τις καινοτομίες στη σχολική μονάδα, αλλά κάποιες φορές χρειάζεται και να τις επιβάλει. Παρατηρούμε λοιπόν πως οι διευθυντές των σχολείων είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πρακτικές πράγμα το οποίο μας επιβεβαιώνουν και στη συνέχεια.

Όταν ρωτήσαμε τους/τις διευθυντές/τριες αν έχουν γίνει κάποιες αλλαγές ή καινοτομίες τον τελευταίο καιρό στο σχολείο τους, ενώ έδειξαν θετικοί προς αυτή τη λογική, δεν έδωσαν όλοι θετικές απαντήσεις. Συγκεκριμένα τα σχολεία Σ1 και Σ5 ανέφεραν πως δεν έγιναν κάποιες αλλαγές τον τελευταίο χρόνο, ενώ η διευθύντρια του Σ8 απάντησε «Προσπαθούμε». Αντίθετα ο διευθυντής του Σ7 ανέφερε «Το σημαντικότερο σημείο αλλαγών αφορά τις νέες τεχνολογίες. Η εγκατάσταση Η/Υ, προτζέκτορα και σύνδεσης ίντερνετ σε κάθε σχολική τάξη αποτέλεσε κομβικό μας στόχο». Και οι διευθυντές/τριες των σχολείων Σ6 και Σ3 αναφέρθηκαν σε καινοτομίες που αφορούν τις νέες τεχνολογίες και τη χρήση διαδραστικού πίνακα στο πλαίσιο των μαθημάτων. Ο διευθυντής του Σ6 επίσης αναφέρθηκε σε συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το ΕΚΠΑ σε διαγωνισμούς φυσικής και μαθηματικών, σε δημιουργία σκακιστικής ομάδας, καθώς και στη δημιουργία βιβλιοθήκης με πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό όπως βιβλία, επιτραπέζια παιχνίδια και άλλο υλικό το οποίο μπορούν να χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες τις ώρες των διαλειμμάτων. Επίσης, η διευθύντρια του Σ3 αναφέρθηκε σε καινοτομίες στα πλαίσια

της ευέλικτης ζώνης οι οποίες αφορούσαν το περιβάλλον, την ενδοσχολική βία, καθώς και την κυκλοφοριακή αγωγή. Επίσης ο διευθυντής του Σ2 δήλωσε πως οι καινοτομίες που έλαβαν χώρα στο σχολείο τους αφορούσαν την αξιολόγηση γειτονιάς και την κυκλοφοριακή αγωγή. Η διευθύντρια του Σ10 αναφέρθηκε σε καινοτόμα προγράμματα τα οποία αφορούσαν τη διαμόρφωση του αύλειου χώρου, την αγωγή υγείας, την ενδοσχολική βία, καθώς και σε σεμινάρια σχετικά με τους κλάδους των φυσικών επιστημών και τις νέες τεχνολογίες. Σε σκακιστική ομάδα αναφέρθηκε και η διευθύντρια του Σ4, ενώ η διευθύντρια του Σ9 δήλωσε πως στη σχολική μονάδα που διευθύνει πραγματοποιείται το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» καθώς και πολλά προγράμματα αγωγής υγείας.

Οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου δεν είναι η μόνη πηγή μάθησης των μαθητών μέσα στα πλαίσια του σχολείου. Η σχολική μονάδα μπορεί να αξιοποιεί τις δυνατότητες που της δίνει η τοπική κοινωνία εφόσον αποτελεί μέρος της. (Σαΐτης, 2008)

Στην ερώτηση που αφορούσε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μονάδων με κάποιους εξωτερικούς φορείς η μόνη αρνητική απάντηση ήταν αυτή του νηπιαγωγείου Σ5. Από τα σχολεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα τα δύο (Σ4-Σ10) ανέφεραν τη συνεργασία τους με το δημοτικό σχολείο με στο οποίο συστεγάζονται οι μονάδες τους, καθότι ήταν νηπιαγωγεία. Πιο αναλυτικά η διευθύντρια του Σ4 ανέφερε πως η συνεργασία του νηπιαγωγείου με το δημοτικό είναι πολύ βασική καθώς τα παιδιά τελειώνοντας τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο περνούν στο δημοτικό και οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων συνεργάζονται ώστε η μετάβαση αυτή να είναι όσο το δυνατόν πιο ομαλή. Η διευθύντρια του συγκεκριμένου σχολείου αναφέρθηκε στη συνεργασία της μονάδας με το Κέντρο Λογοτεχνιών και Μεταφραστών, τον Ερυθρό Σταυρό σε συνεργασία με τον οποίο διεξήχθη εκδήλωση για τους γονείς, καθώς και στη συνεργασία με το κοινωνικό παντοπωλείο για τη συλλογή τροφίμων προς τους απόρους. Μίλησε επίσης για τη συμμετοχή της μονάδας στη 7<sup>η</sup> Biennale παιδικής τέχνης, καθώς και τη συνεργασία με τον οργανισμό ΕΥΘΗΤΑ για το σεμινάριο της κυκλοφοριακής αγωγής στους μαθητές/τριες. Η διευθύντρια του σχολείου Σ10, εκτός από τη συνεργασία του σχολείου με το δημοτικό σχολείο, αναφέρθηκε στη συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο και τη σχολική επιτροπή. Αντίστοιχα και ο διευθυντής του Σ2 ανέφερε τη συνεργασία του σχολείου με θεσμικούς επίσημους οργανισμούς και κάποιες οργανώσεις της κοινότητας. Στη συνεργασία τους με το δήμο της περιοχής τους αναφέρθηκαν οι



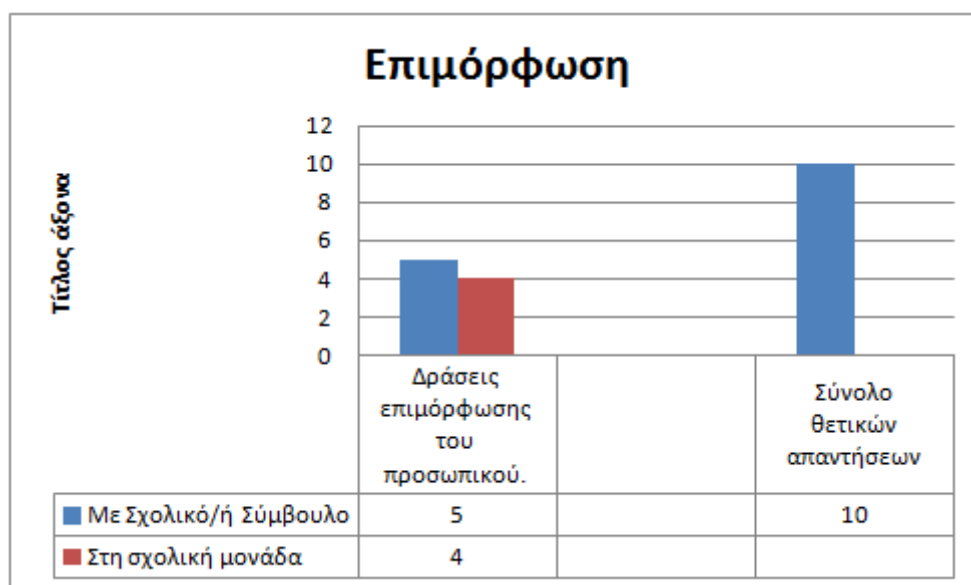
διευθυντές των σχολείων Σ1,Σ3,Σ6,Σ8. Κάθε διευθυντής όμως αναφέρθηκε και σε συνεργασία με άλλους φορείς όπως κάποιες εθελοντικές ομάδες (Σ8), ο εθελοντικός αθλητικός Όμιλος «Κούρος»,(Σ6),(Σ9), καθώς και σε συνεργασία με επιστήμονες (Σ1), και πανεπιστήμια (Σ6). Ο διευθυντής του σχολείου Σ6 επεσήμανε τη συνεργασία της σχολικής μονάδας που διευθύνει με τη Μαθηματική εταιρεία, με σκακιστικούς ομίλους, καθώς και τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ΕΥΖΗΝ. Τέλος, ο διευθυντής του Σ7 αναφέρει «Έχουμε συνεργαστεί για υλοποίηση προγραμμάτων με πανεπιστήμια, φορείς της τοπικής κοινωνίας,(συλλόγους, εθελοντικές ομάδες) σε θέματα αγωγής υγείας, κυκλοφοριακής αγωγής και περιβάλλοντος.»

Παρατηρούμε λοιπόν πως τα σχολεία του δείγματος στην πλειοψηφία τους φαίνεται να συνεργάζονται με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας και να συμμετέχουν σε προγράμματα και δραστηριότητες που αυτή προσφέρει. Έτσι, όπως έχει αναφερθεί, τα μέλη του σχολείου αποκτούν μια οικειότητα με το περιβάλλον της κοινωνίας στο οποίο θα εμπλέκονται ως ενεργοί πολίτες μετά την αποφοίτησή τους. Σύμφωνα με τον Χ. Σαΐτη (2008)ο σχολικός οργανισμός είναι αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας. Τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο πρέπει να έρχονται σε επαφή με το εξωτερικό του περιβάλλον, ώστε να εξοικειώνονται με την ιδέα ότι αύριο θα δρουν μέσα σ' αυτό ως υπεύθυνοι πολίτες.

Για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης βασικός είναι ο παράγοντας της βελτίωσης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές/τριες των σχολείων που ερωτήθηκαν για τις δράσεις επιμόρφωσης του προσωπικού μέσα στη σχολική μονάδα αναφέρθηκαν σε σεμινάρια με τον/τη σχολικό/ή σύμβουλο κατά κύριο λόγο. (Σ1,Σ3,Σ6,Σ7,Σ9)

Τα θέματα πάνω στα οποία επικεντρώθηκαν τα σεμινάρια τα οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί ήταν κατά κύριο λόγο οι νέες τεχνολογίες, η σχολική βία καθώς και οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας. Η διευθύντρια του Σ3 ανέφερε πως στη σχολική μονάδα έγιναν φέτος 4 δράσεις επιμόρφωσης του προσωπικού από τη σχολική σύμβουλο οι οποίες αφορούσαν τα νέα προγράμματα σπουδών και τις νέες μεθόδους διδασκαλίας με τη χρήση υπολογιστή. Επίσης η διευθύντρια του Σ4 δήλωσε πως στη σχολική μονάδα έλαβε χώρα σεμινάριο το οποίο απευθυνόταν και στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς και το θέμα ήταν η Διαχείριση της Συμπεριφοράς. Αντίστοιχα, και η διευθύντρια του Σ5 αναφέρθηκε σε σεμινάρια που αφορούσαν τη

σχολική βία, καθώς και μια ομιλία από λογοπαιδικό στην οποία συμμετείχαν και οι γονείς. Ο διευθυντής του Σ7 δήλωσε «Η επιμόρφωση του προσωπικού είναι συνεχής με δράσεις υπό την αιγίδα της σχολικής συμβούλου και αφορούν την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και την υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών από τους συναδέλφους» Η απάντηση του διευθυντή του Σ2 ήταν πως οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του σχολείου γίνονται μόνο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα σε αντίθεση με τη διευθύντρια του Σ10 η οποία ανέφερε πως, ενώ στο σχολείο της φέτος έγινε μόνο μια δράση επιμόρφωσης του προσωπικού, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε άλλες 3 συναντήσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε κάποιο άλλο σχολείο.



Η τελευταία απάντηση την οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι διευθυντές/τριες αφορούσε τη λειτουργία σχολής γονέων στην εκπαιδευτική μονάδα που διοικούσαν. Οι περισσότερες απαντήσεις σ' αυτή την ερώτηση ήταν αρνητικές. Ο διευθυντής του Σ1 ανέφερε πως λειτουργούσε παλιότερα σχολή γονέων, ενώ η διευθύντρια του Σ4 ανέφερε πως ενώ δεν υπάρχει σχολή γονέων, διοργανώνονται συχνά σεμινάρια στο σχολείο που διευθύνει στα οποία παίρνουν μέρος οι γονείς. Κάποιες από αυτές τις συναντήσεις που έγιναν πρόσφατα αφορούσαν διαλέξεις με Ψυχολόγο και λογοπαιδικό. Οι διευθυντές επίσης των σχολείων Σ2 Σ8 Σ3 είπαν πως λειτουργεί σχολή γονέων στο σχολείο τους χωρίς να δώσουν παραπάνω πληροφορίες.



### ✚ 13.2. Ερωτηματολόγια

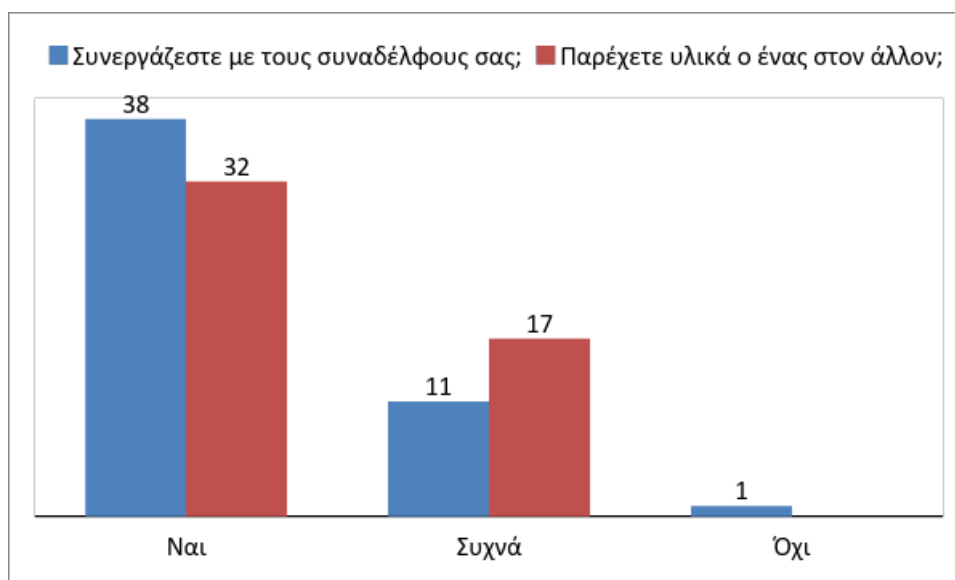
Όπως έχει αναφερθεί οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Οι δύο (2) ερωτήσεις αναφέρονται στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, δύο (2) ερωτήσεις αναφέρονται στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους, οκτώ (8) ερωτήσεις αφορούν τον τρόπο διεξαγωγής και προετοιμασίας του μαθήματος και τέλος υπάρχουν δεκαέξι (16) ερωτήσεις που αναφέρονται στην επικοινωνία και γενικότερα στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές της σχολικής τους τάξης

- Σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους/τις συναδέλφους τους.

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, οι οποίες σχετίζονταν με την μεταξύ τους συνεργασία. Υπήρχαν δύο (2) ερωτήσεις που αφορούσαν τον παράγοντα «Συνεργασία». Στην πρώτη ερώτηση «Συνεργάζεστε με τους συναδέλφους σας;» οι τριάντα οκτώ (38) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι», έντεκα (11) απάντησαν «Συχνά» και ένας/μία (1) απάντησε «Όχι».

Στη δεύτερη ερώτηση «Παρέχετε υλικά ο ένας στον άλλο;» οι τριάντα δύο (32) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι», οι δεκαεπτά (17) «Όχι» και σε ένα (1) ερωτηματολόγιο η ερώτηση δεν απαντήθηκε.

Στην πλειοψηφία τους βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και ανταλλάσσουν υλικά.

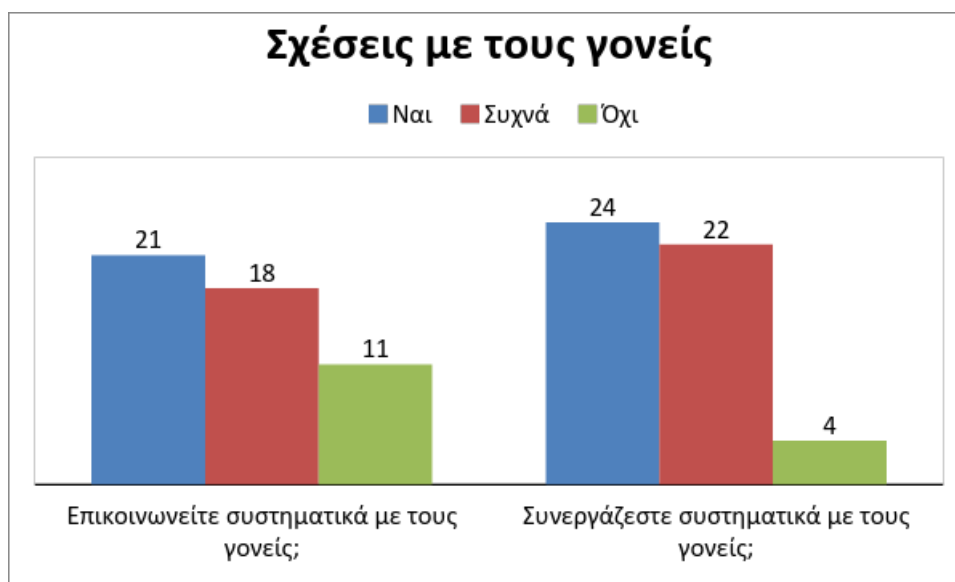


Έχει αποδειχθεί πως η απομόνωση των εκπαιδευτικών από τους/τις συναδέλφους τους έχει ως συνέπεια αυτοί/αυτές να αισθάνονται αποτυχία και να μεταφέρουν τα αισθήματα τους στους/στις μαθητές/τριες της τάξης. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους, έχουν καλές σχέσεις, θέτουν στόχους, μοιράζονται τις εμπειρίες και τις ανησυχίες τους, όταν ο/η ένας/μία ενθαρρύνει και ενισχύει τις ενέργειες του/της άλλου/άλλης, δημιουργείται ένα θετικό κλίμα συνεργασίας, το οποίο μεταδίδεται στη συνέχεια στη σχολική τάξη (Αναγνωστοπούλου,2005). Όπως παρατηρείται και στο γράφημα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος που μελετάμε διακρίνονται από καλές διαπροσωπικές σχέσεις, συνεργάζονται και μοιράζονται τα υλικά που χρειάζονται για την διεξαγωγή των μαθημάτων τους.

➤ Σχέσεις εκπαιδευτικών με τους γονείς

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στις σχέσεις και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών είναι επίσης δύο (2). Στην ερώτηση 23 «Επικοινωνείτε συστηματικά με τους γονείς;» οι είκοσι ένα (21)

εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι», οι δεκαοκτώ (18) «Συχνά» και οι έντεκα (11) «Όχι». Τα ποσοστά της ερώτησης 24 όμως ήταν λίγο υψηλότερα. Στην ερώτηση 24 «Συνεργάζεστε συστηματικά με τους γονείς;» οι είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι», οι είκοσι δύο απάντησαν «Συχνά» και μόνο τέσσερις (4) απάντησαν «Όχι».

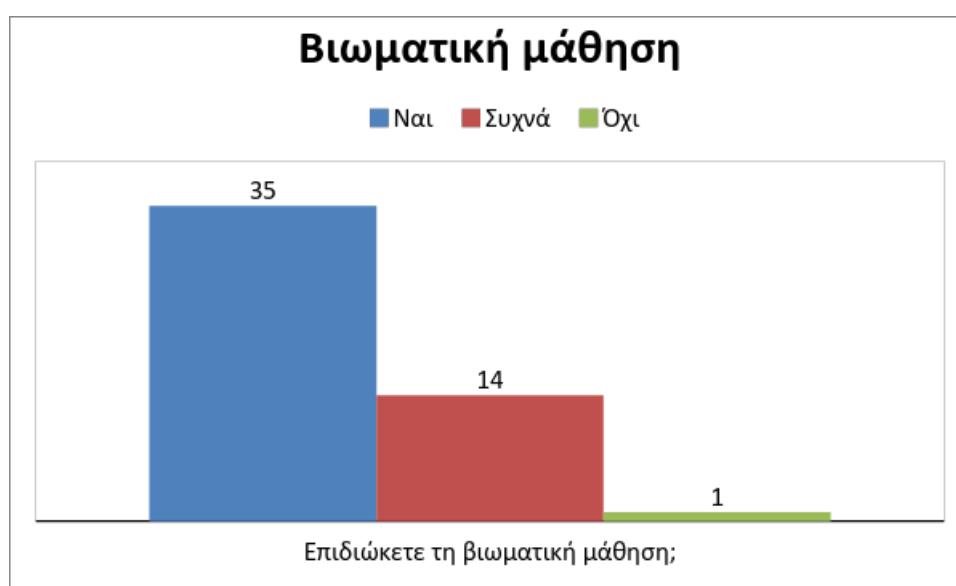


Στη σημερινή εποχή είναι ευρέως αποδεκτό ότι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, στη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονιών των μαθητών είναι σημαντική, διότι ο εκπαιδευτικός αντλεί πληροφορίες σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών, τα ενδιαφέροντα τους, τα ατομικά τους προβλήματα, καθώς και τις προσδοκίες των γονέων. Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων μπορεί πολλές φορές να έχουν δυσάρεστα αποτελέσματα, καθώς ο/η εκπαιδευτικός θα μεταφέρει τη δυσαρέσκεια του/της στην τάξη και συνήθως στο/στη μαθητή/τρια με τους γονείς του/της οποίου/οποίας έρχεται σε αντιπαράθεση (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως παρατηρείται στο δείγμα των εκπαιδευτικών, υπάρχει μια στοιχειώδης συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που μελετήθηκαν και των γονέων των μαθητών/τριών. Βλέπουμε πως έντεκα (11) από τους πενήντα (50) εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν αναφέρουν πως δεν έχουν συστηματική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους και μόνο τέσσερις (4) πως δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους.

- Τρόποι διεξαγωγής και προετοιμασίας των μαθημάτων.

Η ενότητα αυτή αποτελείται από οκτώ (8) ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών από το μάθημα που διδάσκουν, τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος καθώς και τον χρόνο προετοιμασίας του, τις αλλαγές που εντάσσουν στον τρόπο διδασκαλίας τους, στην ανακεφαλαίωση κι αξιολόγηση του μαθήματος και τέλος στην συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση 4 «Επιδιώκετε τη βιωματική μάθηση;» οι τριάντα πέντε (35) από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν «Ναι», οι δεκατέσσερις (14) «Συχνά» και μόνο ένας/μία από τους εκπαιδευτικούς απάντησε «Όχι».



Η θεωρία της βιωματικής μάθησης αναφέρεται στη σημαντικότητα της εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης, στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών, καθώς και της κοινωνικής πραγματικότητας. Στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης, ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά και οικειοποιείται το θέμα με το οποίο ασχολείται επενδύοντας προσωπικό ενδιαφέρον. (Δεδούλη, Μ.) Στο δείγμα των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν αν επιδιώκουν βιωματική μάθηση παρατηρούμε πως η αρνητική απάντηση ήταν μόνο μία (1), καθώς όλοι οι υπόλοιποι/ες εκπαιδευτικοί που απάντησαν ήταν θετικοί απέναντι στη βιωματική μάθηση και δήλωσαν ότι την επιδιώκουν συχνά.

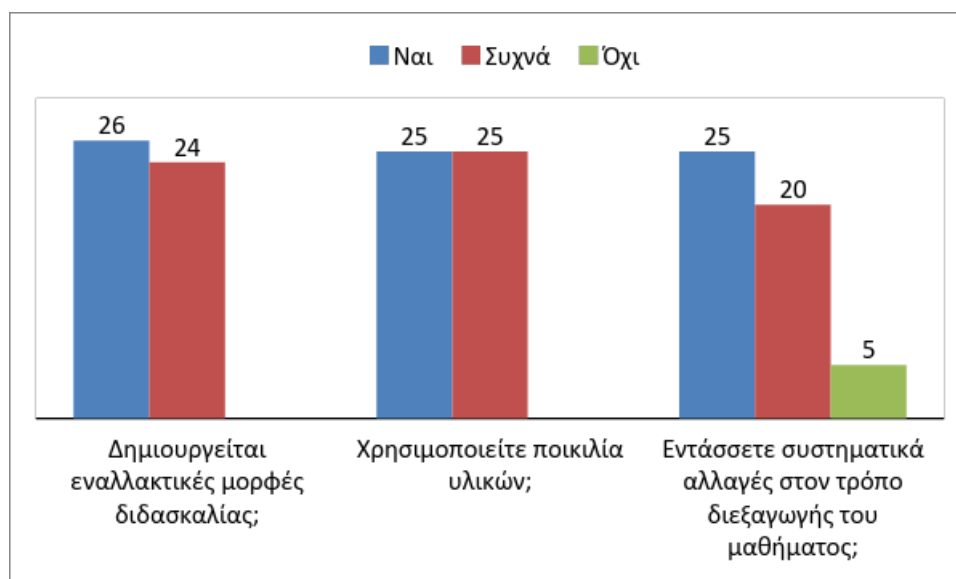
Στην επόμενη ερώτηση (5) «Δημιουργείτε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας για τον περιορισμό της ανίας;» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε κι εδώ θετικά. Συγκεκριμένα είκοσι έξι (26) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι» και είκοσι

τέσσερις (24) απάντησαν «Συχνά» καθώς παρατηρούμε πως δεν υπήρξε αρνητική απάντηση.

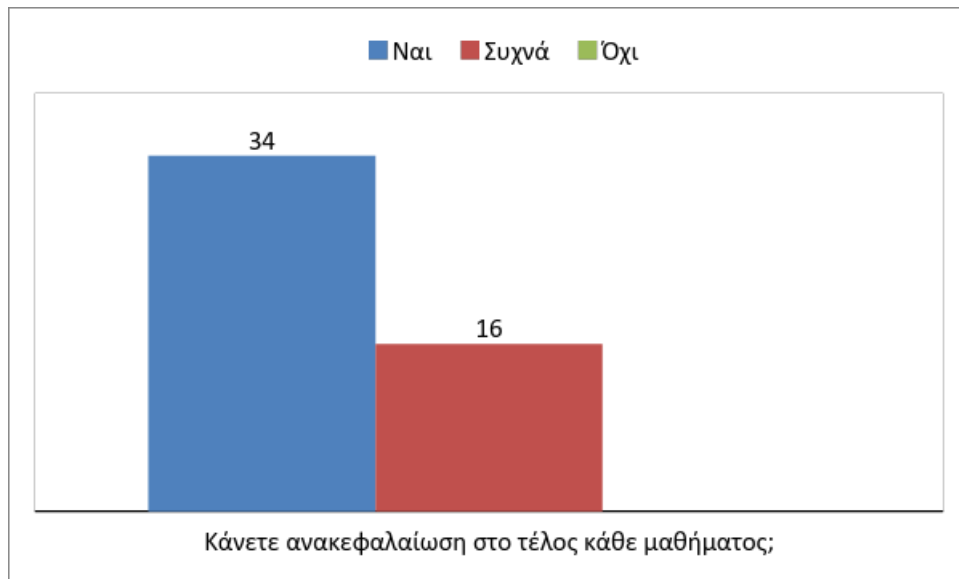
Στην 6<sup>η</sup> ερώτηση «Χρησιμοποιείται ποικιλία υλικών για να κεντρίσετε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν θετικές καθώς είκοσι πέντε (25) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι» και είκοσι πέντε (25) απάντησαν «Συχνά».

Και στην ερώτηση 26 όμως «Εντάσσετε συστηματικά αλλαγές στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος;» παρατηρούμε πως οι είκοσι πέντε (25) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι», οι είκοσι (20) «Συχνά» και μόνο 5 «Όχι».

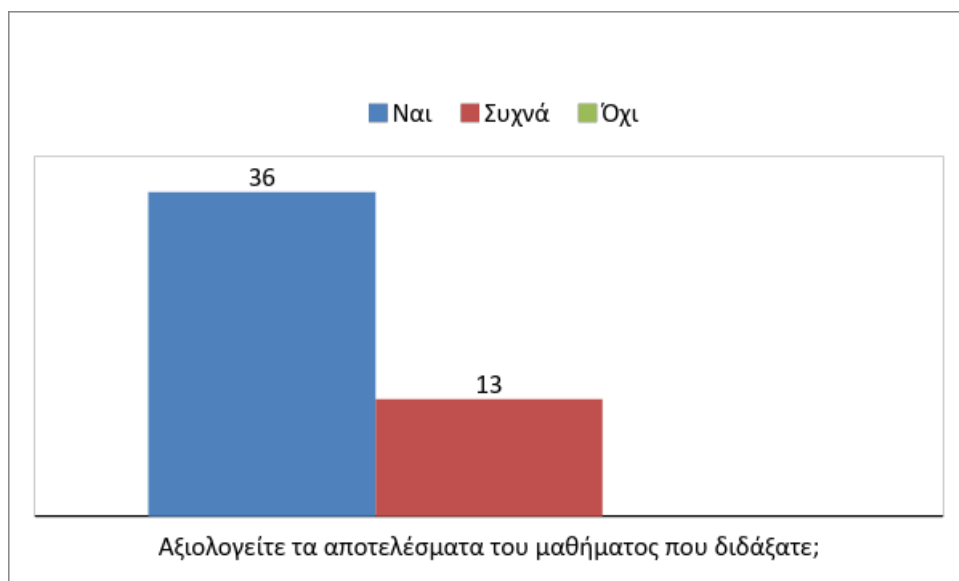
Αντιλαμβάνεται κανείς πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προσπαθούν να αλλάζουν τους τρόπους διδασκαλίας τους, καθώς και τα μέσα που χρησιμοποιούν ώστε να κρατούν ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών.



Η ερώτηση 20 «Κάνετε ανακεφαλαίωση στο τέλος κάθε μαθήματος;» παρατηρούμε πως τριάντα τέσσερις (34) από τους συνολικά πενήντα (50) εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν απάντησαν «Ναι» και οι δεκαέξι (16) «Συχνά». Βλέπουμε επίσης πως δεν υπήρξε καμία αρνητική απάντηση.



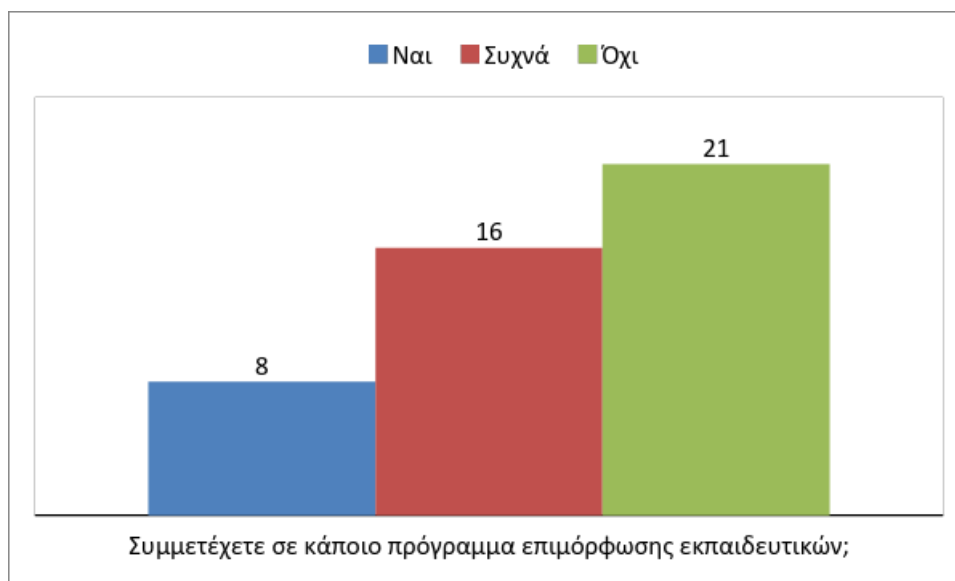
Παρόμοια αποτελέσματα υπήρξαν και στην ερώτηση 21 «Αξιολογείτε τα αποτελέσματα του μαθήματος το οποίο διδάξατε;». Οι τριάντα έξι (36) εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν «Ναι» και οι δεκατρείς (13) «Συχνά», ενώ παρατηρούμε πως ούτε και σε αυτή την ερώτηση υπήρξε αρνητική απάντηση.



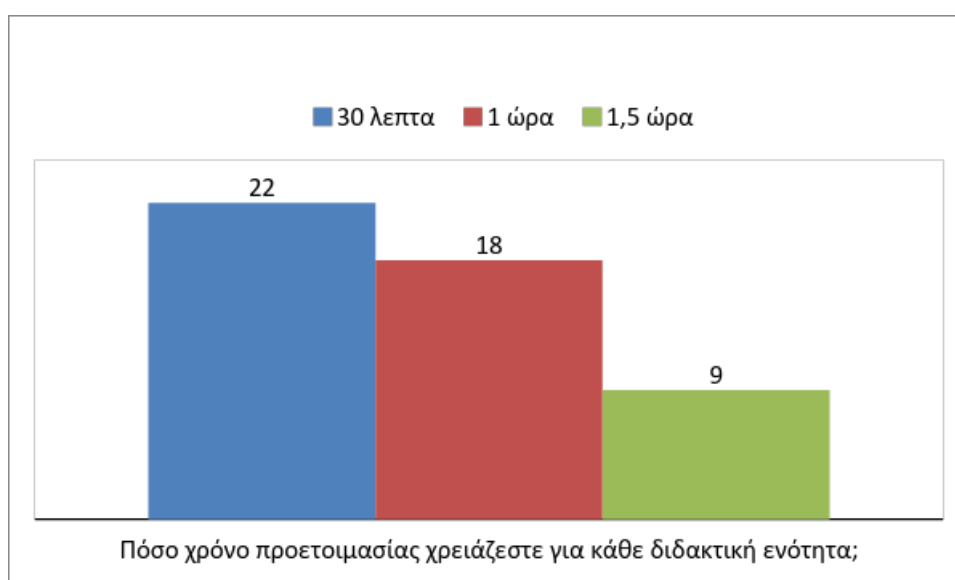
Η ερώτηση 25 αφορούσε την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Σε αυτή την ερώτηση υπήρξαν πολλές αρνητικές απαντήσεις. Συγκεκριμένα μόνο οκτώ (8) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι», δεκαέξι (16) απάντησαν «Συχνά» και είκοσι ένα άτομα (21) απάντησαν «Όχι». Βλέπουμε λοιπόν πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης είναι μικρή κάτι



που θα μπορούσαμε να πούμε πως έρχεται σε αντιπαράθεση με τις απαντήσεις των διευθυντών οι οποίοι αναφέρθηκαν σε συχνά προγράμματα επιμόρφωσης. .



Η τελευταία ερώτηση που αφορούσε τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών ήταν η εξής: «Πόσο χρόνο προετοιμασίας χρειάζεστε για την κάθε διδακτική ενότητα;» και οι απαντήσεις ανάμεσα στις οποίες έπρεπε να επιλέξουν ήταν «30 λεπτά», «1 ώρα», «1,5 ώρα». Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν «30 λεπτά» ήταν είκοσι δύο (22), οι δεκαοκτώ (18) εκπαιδευτικοί απάντησαν «1 ώρα» και εννέα (9) από τους/τις εκπαιδευτικούς απάντησαν «1,5 ώρα»



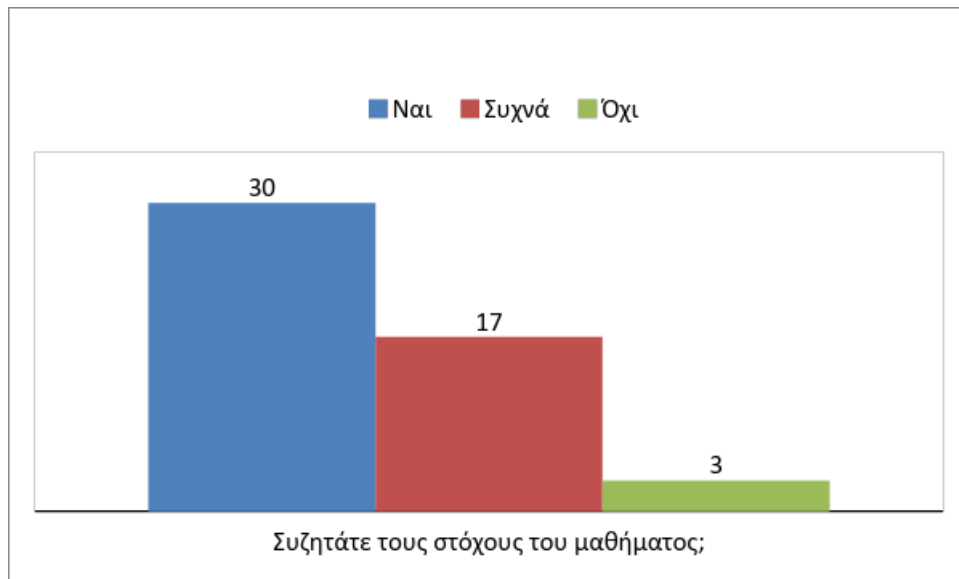
Ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος είναι πολύ σημαντικός για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη το οποίο κατά συνέπεια θα επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα μάθησης.

Σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα (2001), η ποιότητα της διδασκαλίας είναι πολύ σημαντική για τα αποτελέσματά της. Η προετοιμασία του μαθήματος και η διεξαγωγή του με τρόπους οι οποίοι διατηρούν το ενδιαφέρον και τη προσοχή των μαθητών συμβάλλουν στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, όταν το μάθημα γίνεται ανιαρό και ο/ η εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να διατηρήσει τη συνοχή του με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην καταλαβαίνουν το μάθημα, επέρχεται μια χαλάρωση μέσα στη σχολική τάξη και δημιουργείται σύγχυση και ανησυχία. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας βασικός παράγοντας για την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών στη σχολική μονάδα ώστε να συμβαδίζει με τις ανάγκες της κοινωνίας αλλά και για τη υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων για την αναβάθμιση του μαθήματος. Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στη κοινωνία δημιουργούν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του/της εκπαιδευτικού. (Δούκας, χ.χ.)

➤ Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών με μαθητές.

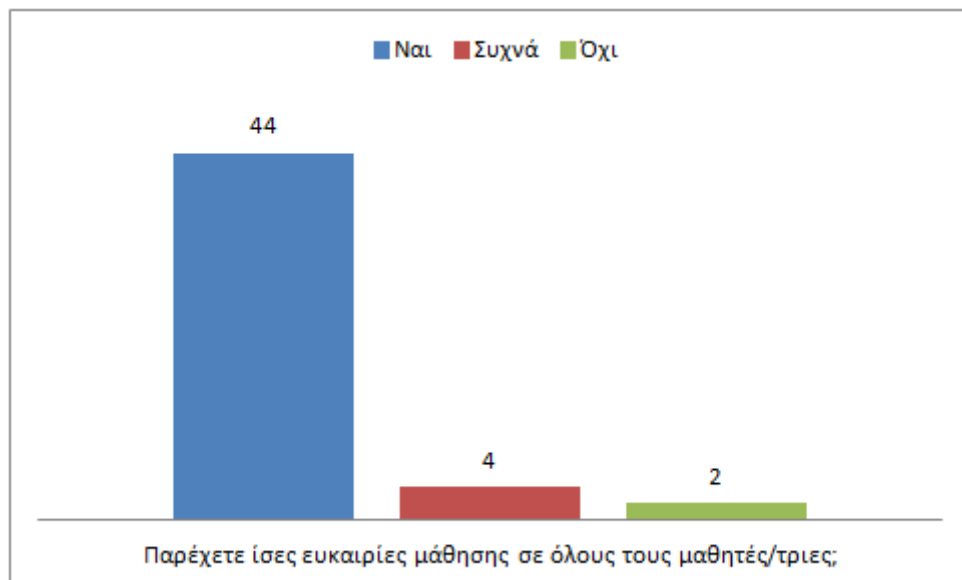
Οι ερωτήσεις που αναφέρονταν στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, ήταν συνολικά 16. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τους μαθητές στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους.

Στην ερώτηση 3 «Συζητάτε με τα παιδιά τους στόχους του μαθήματος κατά την έναρξη του;» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά. Συγκεκριμένα τριάντα (30) από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν «Ναι», δεκαεπτά (17) απάντησαν «Συχνά» και μόνο τρεις (3) απάντησαν «Όχι». Στις σχολικές τάξεις στις οποίες η ερευνήτρια πραγματοποίησε την έρευνα παρατήρησης όμως δεν συνέβη καμία από τις εκπαιδευτικούς να συζητά με τους/τις μαθητές/τριες τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος που επρόκειτο να διδάξει.



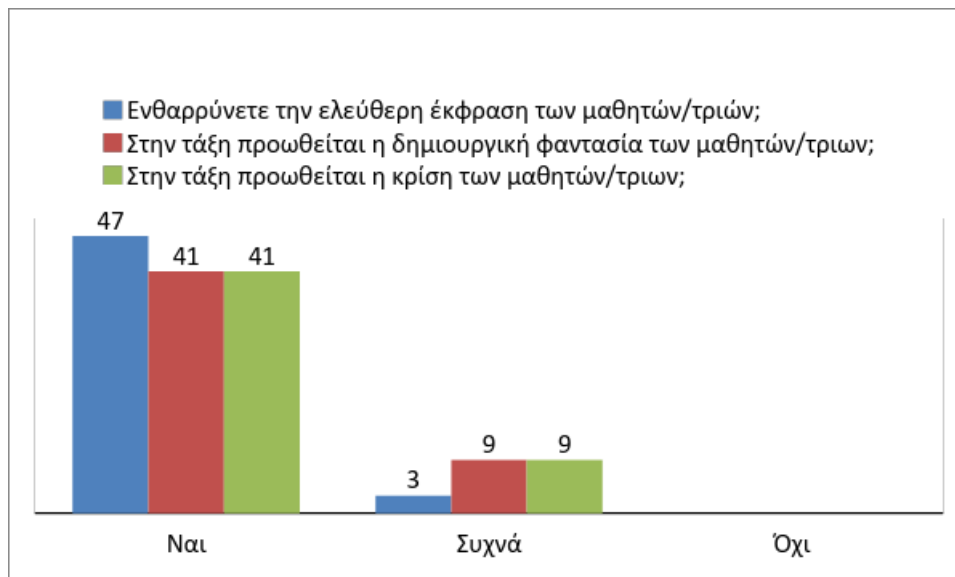
Σύμφωνα με τη Πασιαρδή (2001) ο καθορισμός και η κοινοποίηση των στόχων βοηθά και τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές/τριες να εξελιχθούν τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό.

Το ίδιο θετικά ήταν και τα αποτελέσματα τις ερώτησης 7 «Παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές/τριες;» καθώς από τους πενήντα (50) εκπαιδευτικούς οι σαράντα τέσσερις (44) απάντησαν «Ναι», οι τέσσερις (4) «Συχνά» και δύο (2) μόνο «Όχι».

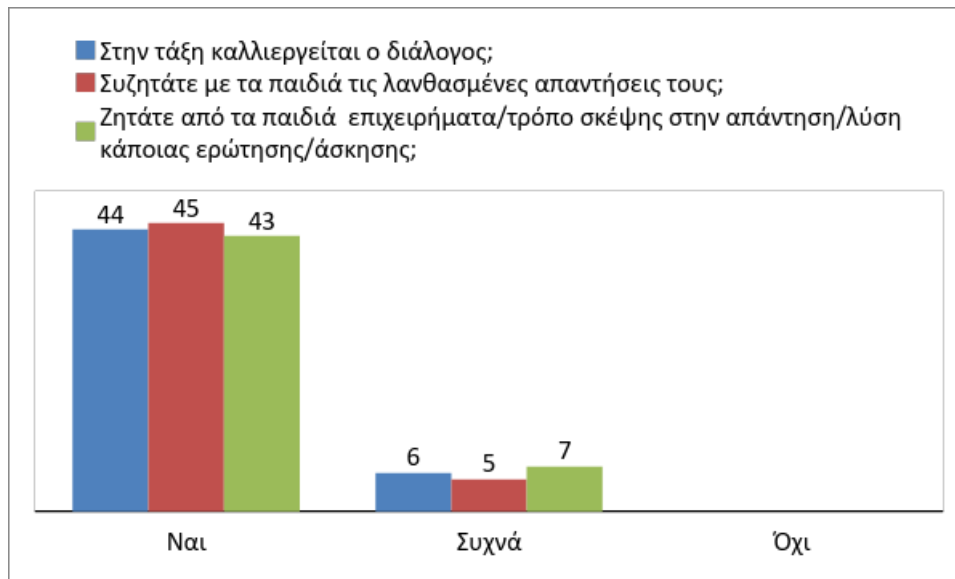


Η ερώτηση 8 αφορούσε την ελεύθερη έκφραση των μαθητών/τριών και κατά πόσο αυτή προωθείται μέσα στη σχολική τάξη. Οι απαντήσεις σαράντα επτά (47) εκπαιδευτικών ήταν «Ναι» και τρεις (3) εκπαιδευτικών «Συχνά». Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της ερώτησης 9 «Στην τάξη προωθείται η δημιουργική φαντασία

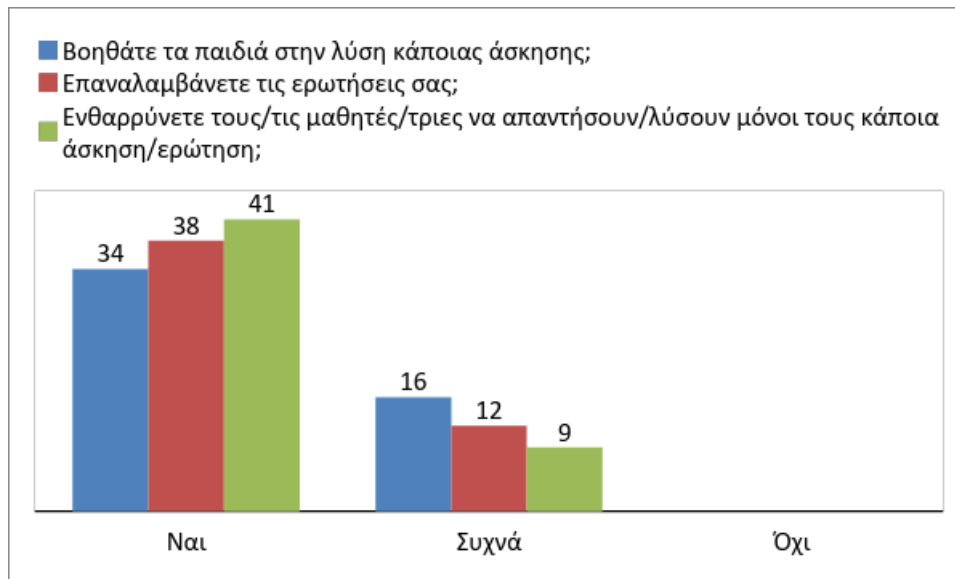
των μαθητών/τριών;» καθώς σαράντα ένας (41) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι» και εννέα (9) «Συχνά». Τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα είχαμε και στην ερώτηση 10 στην οποία οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν: «Στην τάξη προωθείτε η κρίση των μαθητών/τριών;»



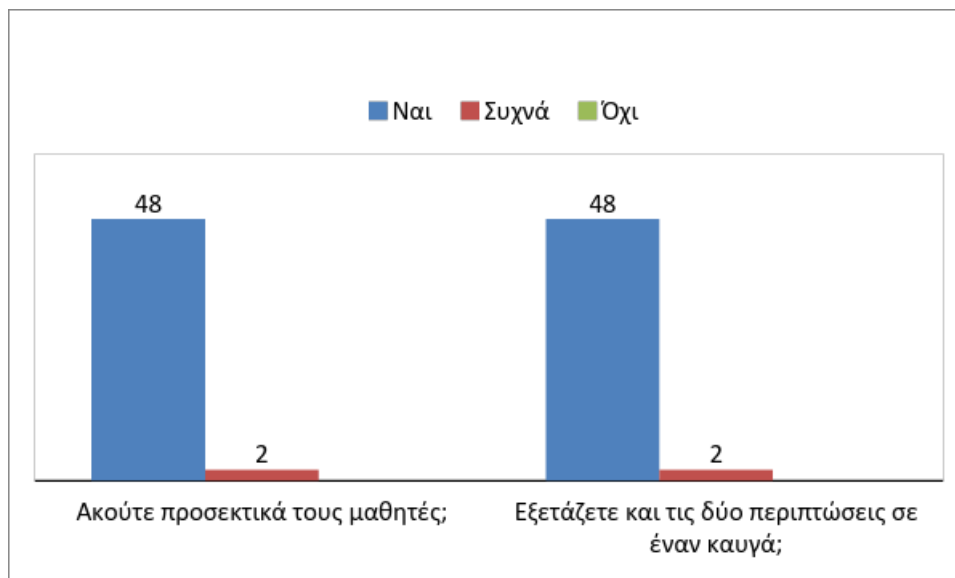
Στην ερώτηση 11 «Στην τάξη καλλιεργείται ο διάλογος;» οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά. Συγκεκριμένα σαράντα τέσσερις (44) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι» και έξι (6) απάντησαν «Συχνά». Το ίδιο υψηλά ήταν και τα αποτελέσματα της ερώτησης 14 «Συζητάτε με τα παιδιά τις λανθασμένες απαντήσεις τους;» καθώς σαράντα πέντε (45) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι» και πέντε (5) «Συχνά» ενώ στην ερώτηση που αφορούσε την συζήτηση των τρόπων σκέψεων των παιδιών για την απάντηση ή τη λύση κάποιας άσκησης, τέσσερις (4) από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν «Ναι» και επτά (7) απάντησαν «Συχνά» Παρατηρούμε πως και σε αυτές τις ερωτήσεις δεν υπήρξε αρνητική απάντηση από κανέναν εκπαιδευτικό του δείγματος.



Κάποιες από τις ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένα 3 αναφέρονταν στην βοήθεια που παρέχουν στους μαθητές/τριες για την λύση των ασκήσεων όταν το έχουν ανάγκη. Η ερώτηση 12 «Βοηθάτε τα παιδιά στη λύση κάποιας άσκησης;» είχε πολλές θετικές απαντήσεις. Από τους πενήντα (50) εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν οι τριάντα τέσσερις (34) απάντησαν «Ναι» και οι δεκαέξι (16) απάντησαν «Συχνά». Υψηλό ήταν το ποσοστό των ατόμων που απάντησαν θετικά και στην ερώτηση που αφορούσε την επανάληψη των ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς. Οι τριάντα οκτώ (38) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι» και οι δώδεκα (12) «Συχνά», ενώ ακόμα υψηλότερο ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών με θετικές απαντήσεις στην ερώτηση 18 «Ενθαρρύνεται τους/τις μαθητές/τριες να απαντήσουν/λύσουν μόνοι/μόνες τους κάποια ερώτηση/άσκηση;». Στη συγκεκριμένη ερώτηση σαράντα ένας (41) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι» και εννέα (9) «Συχνά». Παρατηρούμε πως και σε αυτές τις ερωτήσεις δεν υπήρξε αρνητική απάντηση από κανέναν εκπαιδευτικό του δείγματος.

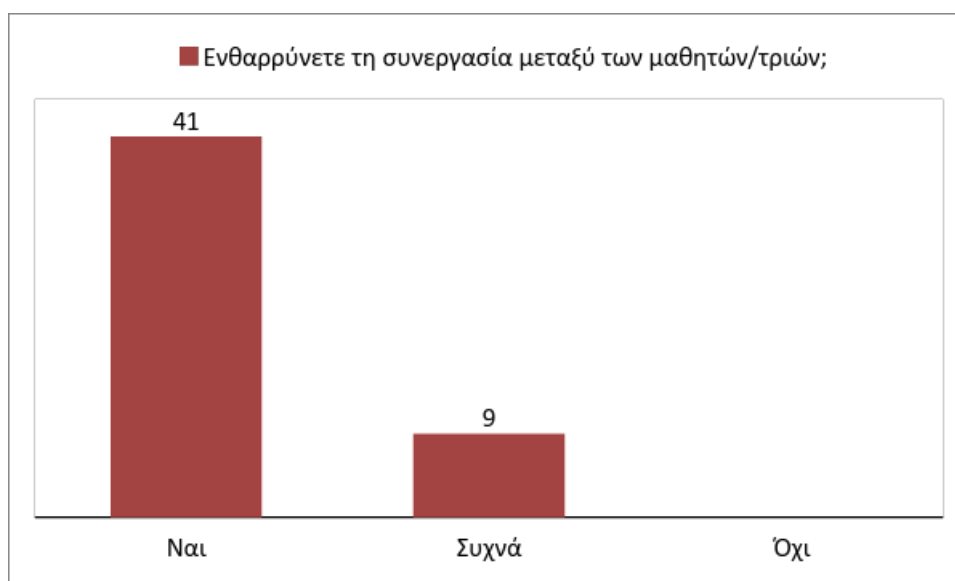


Στην ερώτηση 16 «Ακούτε προσεκτικά τους μαθητές/τριες ;» και στην ερώτηση 22 «Εξετάζετε και τις δύο περιπτώσεις σε έναν καυγά μεταξύ των μαθητών/τριών;» τα αποτελέσματα ήταν τα ίδια. Συγκεκριμένα σαράντα οκτώ (48) από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν «Ναι» και δύο (2) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Συχνά» και στις δύο ερωτήσεις. Παρατηρούμε πως και σε αυτές τις ερωτήσεις δεν υπήρξε καμία αρνητική απάντηση από τους εκπαιδευτικούς.

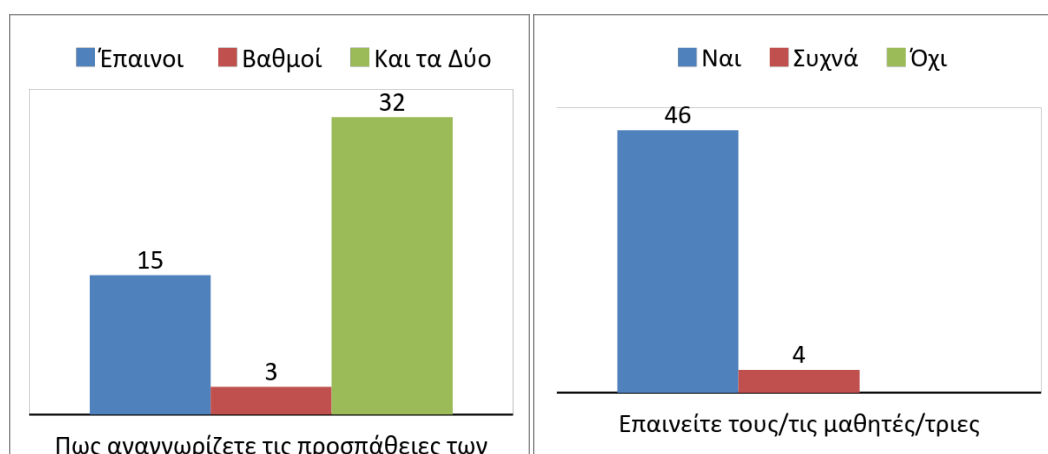


Η ερώτηση 17 αφορούσε την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Στην ερώτηση αυτή σαράντα ένας (41)

εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι» και εννέα (9) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Συχνά». Όπως βλέπουμε ούτε σε αυτή την ερώτηση υπήρξε αρνητική απάντηση.



Οι ερωτήσεις 19 και 27 αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις προσπάθειες των μαθητών/τριών τους. Οι σαράντα έξι (46) από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν «Ναι» στην ερώτηση «Επαινείτε τους/τις μαθητές/τριες;» και τέσσερις (4) απάντησαν «Συχνά». Όσο αναφορά τον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των μαθητών, δεκαπέντε (15) από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν «Επαινοι», τρεις (3) απάντησαν «Βαθμοί» και τριάντα δύο (32) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Και τα Δύο».



Όπως βλέπουμε σε αυτή τη κατηγορία ερωτήσεων που αφορούσε τις επικοινωνιακές και διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριων με τους εκπαιδευτικούς, οι απαντήσεις των τελευταίων είναι αρκετά θετικές.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικούς με τους/τις μαθητές/τριες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον έλεγχο που επιθυμεί να ασκεί ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα άνετο περιβάλλον έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές/τριες λειτουργούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και δεν φοβούνται να κάνουν λάθη, σε αντίθεση με ένα αυστηρό σχολικό περιβάλλον (Μπαραλός & Φωτοπούλου, χ.χ.). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει ελευθερία έκφρασης στα παιδιά δίνοντας τους έτσι τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις διαφορετικότητες τους. (Σταμάτης, 2009). Με την υιοθέτηση ενός βιωματικού μοντέλου διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στη σχολική τάξη και τα παιδιά αναγνωρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία ως εμπειρία κι όχι ως καταναγκαστική εργασία. Η βιωματική μάθηση χαρακτηρίζεται από καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης, συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής, συνεργατικότητα, διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσέγγιση της γνώσης από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, άνοιγμα του σχολείου στη κοινωνία κ.α (Σταμάτης, ο.π. ). Ο / Η εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει επίσης να αποφεύγονται οι επικοινωνιακές παρεξηγήσεις, καθώς οι μαθητές/τριες δεν εκφράζουν εύκολα τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους και γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ακούν προσεκτικά τις απόψεις τους και να επαναδιατυπώνουν τα λεγόμενα τους ώστε να αποφεύγονται οι παρανοήσεις και οι συγκρούσεις που δυσκολεύουν τη μαθησιακή διαδικασία. (Ζεργιώτης, 2007)



### 13.3. Παρατήρηση

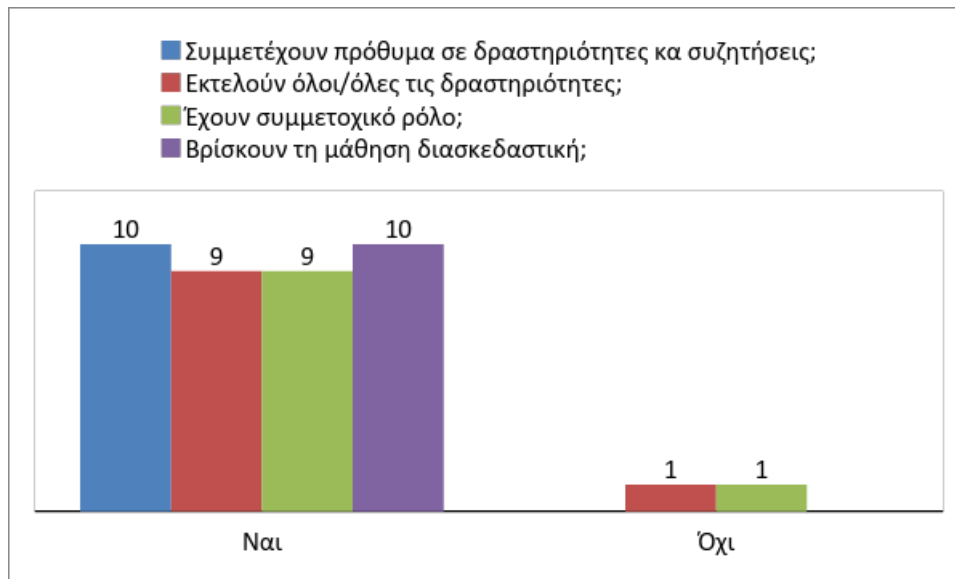
#### ✓ Μαθητές

Το πρώτο μέρος της παρατήρησης αφορά τους μαθητές. Αποτελείται από δεκαεπτά (17) ερωτήσεις, τέσσερις (4) εκ των οποίων αναφέρονται στη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα, έξι (6) στις μεταξύ τους σχέσεις και επτά (7) στην αλληλεπίδραση τους με τους εκπαιδευτικούς. Να επισημάνουμε πως οι υπεύθυνες εκπαιδευτικοί των τάξεων που δέχτηκαν την ερευνήτρια για παρακολούθηση ήταν όλες γυναίκες.

#### ➤ Στάση απέναντι στο μάθημα

Στην ερώτηση 10 η οποία αφορούσε το συμμετοχικό ρόλο των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία τα αποτελέσματα καθώς και στην ερώτηση οκτώ (8) σχετικά με τη προθυμία με την οποία συμμετέχουν τα παιδιά στο μάθημα τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά. Οι μαθητές/τριες και των δέκα σχολείων συμμετείχαν πρόθυμα στο μάθημα έχοντας συμμετοχικό κι όχι παθητικό ρόλο. Οι δραστηριότητες εκτελούνταν συχνά από την πλειοψηφία των μαθητών/τριών των τάξεων και ο τρόπος που αυτό συνέβαινε έδειχνε πως γι' αυτούς η διαδικασία μάθησης ήταν διασκεδαστική.

Παρατηρούμε λοιπόν σε αυτό το σημείο πως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν πως συχνά αλλάζουν τους τρόπους διδασκαλίας τους, ώστε να περιορίζουν την ανία, καταφέρνουν, μέσα από τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών κι αυτοί να συμμετέχουν πρόθυμα σε δραστηριότητες τις οποίες βρίσκουν διασκεδαστικές. Όπως βλέπουμε και στο γράφημα και στα δέκα (10) σχολεία στα οποία έλαβε χώρα η παρακολούθηση, οι περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν πρόθυμα στις δραστηριότητες και η μάθηση γι αυτούς ήταν διασκεδαστική. Ακόμα και σε σχολεία όπου ο αριθμός των παιδιών ήταν δυσανάλογος με το μέγεθος της τάξης (Σ3) και η διδασκαλία για την εκπαιδευτικό ήταν δυσκολότερη, καθώς είχε να αντιμετωπίσει τις συζητήσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και την ανυπακοή πολλών από αυτών, φάνηκε οι μαθητές να συμμετέχουν πρόθυμα στο μάθημα. Σε κάθε ερώτηση της εκπαιδευτικού οι μαθητές/τριες συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία και η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να τους παροτρύνει να συμμετέχουν, ώστε να μην ενοχλούν τη διεξαγωγή του μαθήματος.



➤ Σχέσεις των μαθητών/τριών μεταξύ τους

Οι σχέσεις των μαθητών παρατηρήθηκαν σε επίπεδο συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων και διαπροσωπικών σχέσεων. Όπως παρατηρούμε και στο γράφημα η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών στα πέντε (5) σχολεία ήταν εμφανής ενώ στα υπόλοιπα πέντε (5) δεν υπήρξε. Συγκεκριμένα στα σχολεία Σ1, Σ4, Σ5, Σ9, Σ10 οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν μεγαλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους και κατά τη διάρκεια του μαθήματος αντάλλασσαν απόψεις. Ο λόγος για τον οποίο αυτό δεν συνέβαινε και στα υπόλοιπα σχολεία μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός πως τα σχολεία αυτά στη πλειοψηφία τους ήταν νηπιαγωγεία (Σ4,Σ5,Σ9,Σ10) και η διεξαγωγή των μαθημάτων δεν ακολουθεί την τυποποίηση που παρατηρείται στη διδασκαλία των ενοτήτων στο δημοτικό σχολείο. Όσο αναφορά το σχολείο Σ1 σημαντικό ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών είχε η εκπαιδευτικός η οποία ενθάρρυνε τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών.

Όταν δηλαδή έθετε μια ερώτηση κι έδινε το λόγο σε κάποιο/α μαθητή/τρια να απαντήσει, πριν εκτιμήσει σωστή ή λανθασμένη την απάντηση του/της, ρωτούσε τις απόψεις των υπόλοιπων μαθητών/τριων πάνω στην απάντηση που έδωσε ο/η συμμαθητής/τρια τους.

Στην παρατήρηση που αφορούσε την ομαδική λειτουργία των μαθητών όπως παρατηρούμε και στο γράφημα τα περισσότερα αποτελέσματα ήταν αρνητικά. Συγκεκριμένα, ομαδική συνεργασία των μαθητών παρατηρήθηκε μόνο στα σχολεία Σ4, Σ9, Σ7, Σ10, αλλά τα αποτελέσματα της ερώτησης που αφορούσε την βοήθεια που παρέχουν ο ένας μαθητής στον άλλο τα αποτελέσματα ήταν περισσότερο θετικά.

Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών μπορεί να μην ήταν φανερή σε κάποια σχολεία, η βοήθεια των παιδιών όμως προς τους συμμαθητές τους, όταν αυτοί τη χρειάζονταν δινόταν απλόχερα. Συγκεκριμένα στο Σ3 ενώ δεν υπήρχε συνεργασία μεταξύ των παιδιών στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας, όταν ήταν η σειρά κάποιου παιδιού να διαβάσει το μάθημα κι αυτό δεν ήξερε σε ποιο σημείο είχε σταματήσει ο προηγούμενος είχε τη βοήθεια του διπλανού του ο οποίος του επεσήμανε αμέσως το σημείο. Παρόμοια συμπεριφορά έδειξαν κι οι μαθητές/τριες των σχολείων Σ1, Σ2 και Σ7.

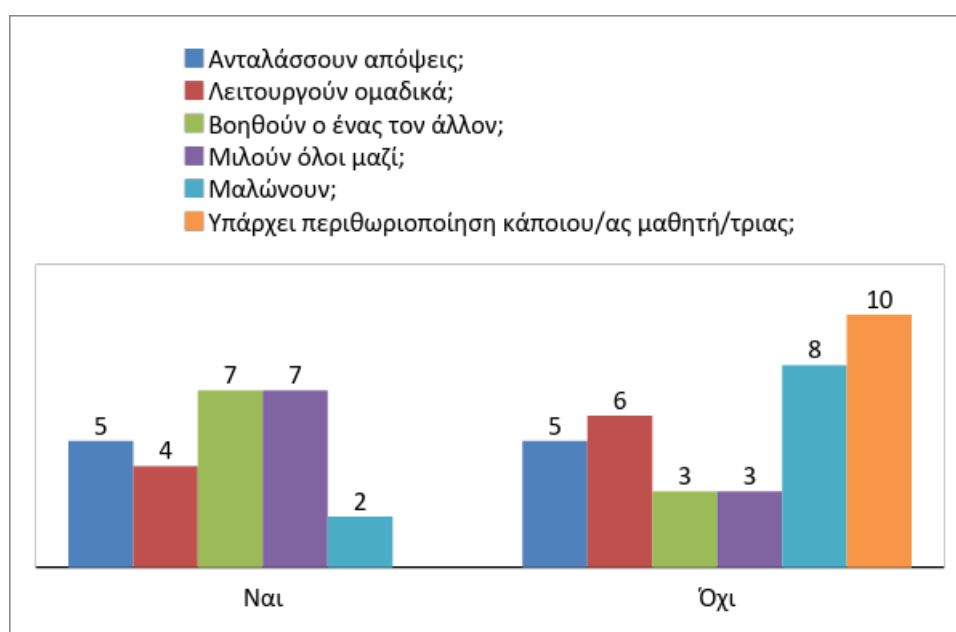
Όπως παρατηρείται σε πολλές σχολικές τάξεις, οι μαθητές/τριες έχουν την τάση να μιλούν συχνά μεταξύ τους αποσπώντας τη προσοχή των συμμαθητών τους από το μάθημα και δυσκολεύοντας το ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Σε επτά (7) από τα σχολεία τα οποία παρατηρήθηκαν οι μαθητές είχαν τέτοιου είδους συμπεριφορά με αποτέλεσμα η εκπαιδευτικός να διακόπτει το μάθημα και για να κάνει συστάσεις. Η τελείως αντίθετη συμπεριφορά παρατηρήθηκε στο σχολείο 9 στο οποίο τα παιδιά έδειχναν τεράστια προσοχή στο μάθημα και δεν διέκοπταν σχεδόν ποτέ τη ροή του με τέτοιου είδους συμπεριφορές. Επίσης στα σχολεία Σ2 και Σ9 οι μαθητές ήταν αρκετά υπάκουοι και ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν σχετικά εύκολος.

Κάποιοι μικροκαβγάδες παρατηρήθηκαν στις τάξεις των δύο από τα δέκα σχολεία τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα στα σχολεία Σ5 και Σ10 οι μαθητές της κάθε αίθουσας ήταν αρκετοί και οι καυγάδες μεταξύ τους γίνονταν συνήθως τις ώρες των ελεύθερων δραστηριοτήτων, καθώς ήταν και τα δύο νηπιαγωγεία.

Τέλος πολύ σημαντικό ήταν το γεγονός πως σε καμία από τις δέκα (10) σχολικές τάξεις που παρατηρήθηκαν δεν υπήρξε περιθωριοποίηση κάποιου μαθητή. Αντίθετα μάλιστα το ενδιαφέρον προσελκύει η σχολική τάξη του Σ7 που παρατηρήθηκε. Μέσα στη σχολική τάξη υπήρχε ένα παιδί με κινητικά προβλήματα. Όπως ανέφερε στην ερευνήτρια η εκπαιδευτικός, πριν την έναρξη του μαθήματος το συγκεκριμένο παιδί είχε βιώσει πολλά ρατσιστικά σχόλια στο προηγούμενο εκπαιδευτήριο που φοιτούσε καθώς και μεγάλη αδιαφορία από τον/την εκπαιδευτικό που το είχε αναλάβει. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς τα παιδιά της τάξης και η εκπαιδευτικός φρόντισαν για την ομαλή ένταξη του παιδιού στο νέο σχολείο βοηθώντας το όπου χρειαζόταν. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος που παρατηρήθηκε η εκπαιδευτικός είτε σε έναν μαθητή να σβήσει τον πίνακα για να συνεχίσουν παρακάτω, αλλά το

παιδί που έλαβε την εντολή πριν την εκτελέσει πήγε στο θρανίο του μαθητή με το κινητικό πρόβλημα, ώστε να δει αν έχει προλάβει να γράψει όσα υπήρχαν στον πίνακα και να κρίνει αν έπρεπε να τα σβήσει ή όχι.

Γενικότερα, σε όλες τις σχολικές τάξεις υπήρχε μια αρμονία μεταξύ των μαθητών και δεν φάνηκε να υπάρχει η περιθωριοποίηση κάποιου ούτε από την εκπαιδευτικό ούτε από τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης. Στην πλειοψηφία τους οι τάξεις που παρατηρήθηκαν διακρίνονταν από αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών και μικροπροβλήματα τα οποία παρατηρεί κανείς στα περισσότερα σχολεία.



➤ Αλληλεπίδραση μαθητών με εκπαιδευτικούς

Η αλληλεπίδραση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις που παρατηρήθηκαν επικεντρώθηκαν στη συμμετοχή των παιδιών στις συζητήσεις με τις εκπαιδευτικούς, στην ελεύθερη έκφραση των μαθητών/τριών, στην υπακοή που δείχνουν απέναντι στην εκπαιδευτικό, καθώς και στην προσοχή τους την ώρα που διδάσκει.

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε την προσοχή που δείχνουν οι μαθητές/τριες την ώρα του μαθήματος στην εκπαιδευτικό και, όπως παρατηρούμε στην πλειοψηφία των σχολείων που παρατηρήθηκαν, οι μαθητές άκουγαν με προσοχή την εκπαιδευτικό την ώρα της διδασκαλίας της. Τα δύο σχολεία στα οποία υπήρχε μικρότερη προσοχή των παιδιών προς την εκπαιδευτικό ήταν το σχολείο Σ3 το οποίο, όπως αναφέρθηκε, χαρακτηριζόταν από δυσανάλογο αριθμό παιδιών συγκριτικά με το μέγεθος της

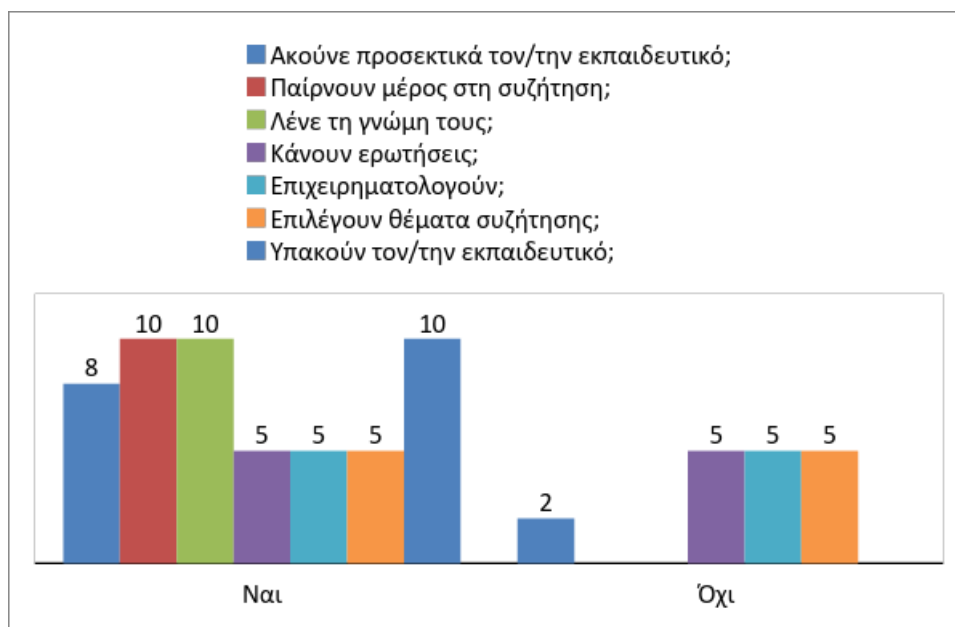
αίθουσας και το Σ5 στο οποίο η εκπαιδευτικός παρείχε τεράστια ελευθερία στους μαθητές με αποτέλεσμα κάποιες στιγμές να χάνει τον έλεγχο.

Σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στις συζητήσεις και την υπακοή τους στην εκπαιδευτικό παρατηρούμε πως και στις δέκα (10) σχολικές μονάδες τα αποτελέσματα είναι θετικά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες των σχολείων όπως προέκυψε μέσα από την έρευνα φάνηκαν να δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον στις συζητήσεις μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών. Οι συζητήσεις συνήθως αναφέρονταν στην παρέλαση της 7<sup>ης</sup> Μαρτίου (Σ1, Σ4, Σ5), στις εμπειρίες τους από το ήμερο της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου (Σ6,Σ9,Σ10), το μάθημα το οποίο διδάχτηκαν την προηγούμενη μέρα, ώστε να γίνει η σύνδεση με τη διδασκαλία εκείνης της ημέρας (Σ2, Σ7), κάποιο ζήτημα το οποίο προέκυψε στο διάλειμμα κι έπρεπε να αναλυθεί (Σ3) ή τέλος στο Σ8 υπήρξε το ζήτημα να αλλάξουν οι ονομασίες που είχε η κάθε ομάδα παιδιών (διάταξη θρανίων ανά τέσσερις 4άδες με μια ονομασία για την κάθε ομάδα). Η ελεύθερη έκφραση της γνώμης των μαθητών φάνηκε να ευνοείται από τις εκπαιδευτικούς, καθώς δεν ήταν λίγες οι φορές που οι μαθητές/τριες έλεγαν την γνώμη τους για τα ζητήματα που προέκυπταν. Στην ερώτηση που αφορούσε τη διατύπωση ερωτήσεων από τους μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκε πως τα παιδιά δεν είναι ιδιαίτερα πρόθυμα να ρωτάνε τις απορίες τους στους εκπαιδευτικούς. Υπήρξαν περιπτώσεις σχολείων (Σ1,Σ5,Σ8) στα οποία οι εκπαιδευτικοί ρωτούσαν τους μαθητές αν υπάρχει κάτι που δεν έχουν καταλάβει κι οι μαθητές/τριες δεν απαντούσαν. Όταν όμως μετά η εκπαιδευτικών τους απεύθυνε ερωτήσεις για την ανακεφαλαίωση του μαθήματος, παρατηρούσε πως πολλά παιδιά δεν είχαν εμπεδώσει αυτό που δίδαξε.

Σχετικά με την επιχειρηματολογία των μαθητών/τριων παρατηρούμε κι εδώ πως σε πολλά σχολεία οι μαθητές/τριες δεν αναφέρουν τον τρόπο σκέψης τους για τη λύση μιας άσκησης αλλά ούτε και οι εκπαιδευτικοί ζητούν επιχειρήματα πολύ συχνά. Σε 5 από τα σχολεία που παρατηρήθηκαν (Σ2, Σ3, Σ5, Σ9) οι μαθητές/τριες δεν επιχειρηματολογούσαν όταν έδιναν τη λύση μιας άσκησης, αλλά και οι εκπαιδευτικοί δεν επέμεναν σε αυτό.

Τέλος, λίγες ήταν και οι περιπτώσεις των σχολείων στα οποία οι μαθητές/τριες επέλεξαν το θέμα της συζήτησης τους. Υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών/τριων οι οποίοι/ες ξεκινούσαν μια συζήτηση από εμπειρίες ή γνώσεις που είχαν και ήταν σχετικές με το ύφος της τάξης τη στιγμή εκείνη. Για παράδειγμα, μια

μαθήτρια στο Σ10 ρώτησε τη νηπιαγωγό τι επρόκειτο να δουν την επόμενη εβδομάδα στην εκδρομή τους στο μουσείο των συναισθημάτων, ενώ ένας μαθητής του Σ7 όταν η εκπαιδευτικός του ζήτησε να βρει το ρήμα μιας πρότασης της είπε «Ξέρω και τους χρόνους των ρημάτων! Θέλω να τους πω!» Φυσικά αυτή δεν έφερε αντίρρηση.



Οι εκπαιδευτικοί των περισσότερων σχολείων (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8) ήταν πολύ ευδιάθετοι την ώρα του μαθήματος, άφηναν ελευθερία στους μαθητές να μιλήσουν, έδιναν εξήγηση μετά από κάποια παρατήρηση π.χ «Δεν πεταγόμαστε! Δίνουμε την ευκαιρία και στους συμμαθητές μας να μιλήσουν»(Σ1), είχαν χιούμορ,(Σ6,Σ7,Σ8) έδιναν δεύτερη ευκαιρία στους μαθητές να ξανασκεφτούν τη λάθος απάντηση (Σ2), άκουγαν με μεγάλη προσοχή τους μαθητές (Σ3), επιβράβευαν τις προσπάθειες τους (Σ6). Αξίζει να αναφερθούμε σε ένα περιστατικό που συνέβη στο νηπιαγωγείο 10. Όταν χρειάστηκε να ενωθούν τα δύο τμήματα και να γίνει ένα κοινό μάθημα, λόγω μιας δυσκολίας που αντιμετώπιζε η άλλη αίθουσα, υπήρξε ένα περιστατικό το οποίο εκμεταλλεύτηκαν με έναν πολύ όμορφο τρόπο οι εκπαιδευτικοί. Όταν λοιπόν δυο παιδιά άρχισαν να μαλώνουν μεταξύ τους, η μια εκπαιδευτικός μάζεψε όλα τα παιδιά στην παρεούλα και έβαλε στο κέντρο δύο καρέκλες στο πίσω μέρος των οποίων ήταν κολλημένες δύο ταμπέλες «Ακούω» και «Μιλώ». Έβαλε λοιπόν τα δύο παιδιά που μάλωσαν να καθίσουν στις δυο καρέκλες και ο μαθητής που καθόταν στην καρέκλα «Μιλώ» έπρεπε να πει στο συμμαθητή

του για ποιο λόγο θύμωσε μαζί του και τι ήταν αυτό που τον ενόχλησε. Ο άλλος μαθητής απλώς καθόταν κι άκουγε. Όταν ο συμμαθητής του τελείωσε, άλλαξαν θέσεις και τώρα ήταν η σειρά του να απαντήσει στο φίλο του και να πει και τα δικά του επιχειρήματα. Οι εκπαιδευτικοί με αυτόν τον τρόπο θέλησαν να δείξουν στα παιδιά τη σημασία του να ακούμε τι έχει να μας πει ο άλλος. Τα παιδιά βρήκαν πολύ ενδιαφέρον αυτή την τεχνική και ζήτησαν από τη νηπιαγωγό να καθιερωθεί μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου η «Γωνιά της Φιλίας».

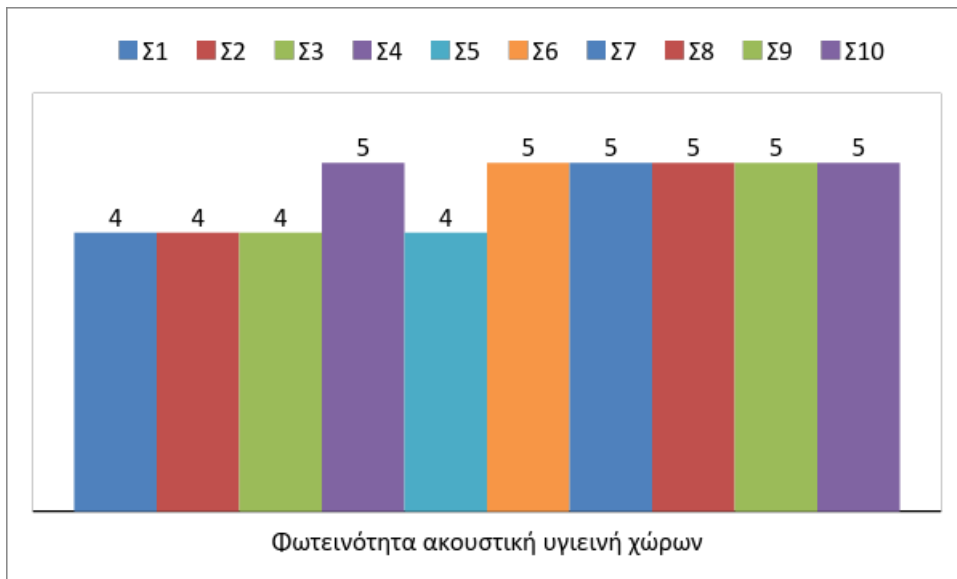
Αυτό είναι ένα μικρό παράδειγμα της επίδρασης που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και κατά συνέπεια στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

### ✓ Χώρος και υλικοτεχνική υποδομή

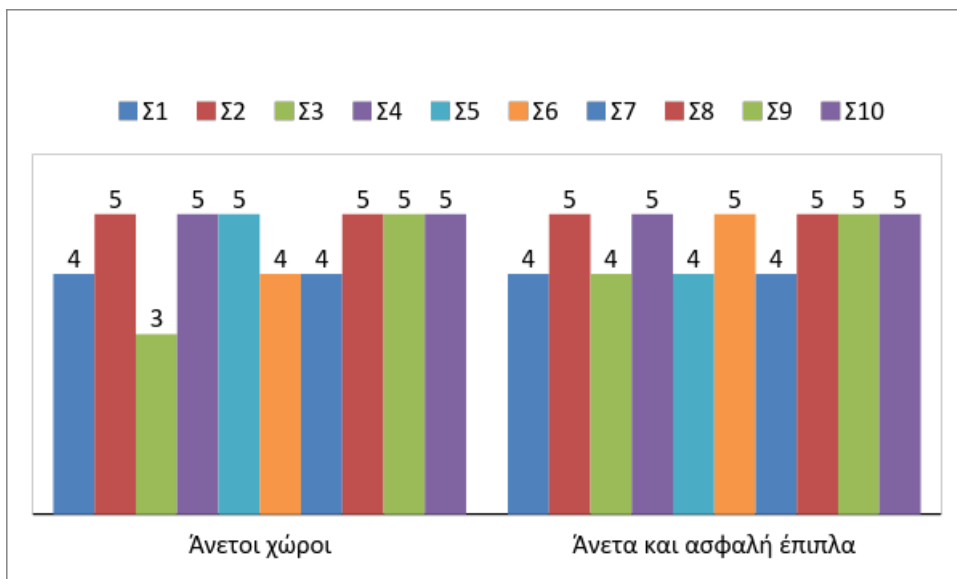
Το μέρος αυτό της έρευνας επικεντρώνεται στην παρατήρηση του χώρου της σχολικής μονάδας και των τάξεων. Ο σχολικός χώρος και όλα όσα αυτός εμπεριέχει, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στις συμμετοχικές διαδικασίες και στις πολυπολιτισμικές συναναστροφές όλων των εμπλεκομένων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι χώροι του σχολείου οφείλουν να είναι λειτουργικοί, άνετοι και ασφαλή ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Ζωγόπουλος, 2012). Η υλικοτεχνική υποδομή μιας τάξης αποτελεί ένα περιβάλλον το οποίο μπορεί να θέσει εμπόδια ή να διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία (Θεοδοσιάδου, χ.χ.).

Η παρατήρηση του χώρου στην παρούσα εργασία περιλαμβάνει 14 σημεία παρατήρησης που αφορούν την άνεση, την υγιεινή και την φωτεινότητα των σχολικών κτηρίων και την υλικοτεχνική υποδομή των αιθουσών, την διακόσμηση τους από τους μαθητές, καθώς και την διαρρύθμισή τους, έτσι ώστε να ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία.

Αρχικά, η φωτεινότητα, η ακουστική και η υγιεινή των εκπαιδευτηρίων που παρατηρήθηκαν ήταν σε πάρα πολύ καλό επίπεδο.

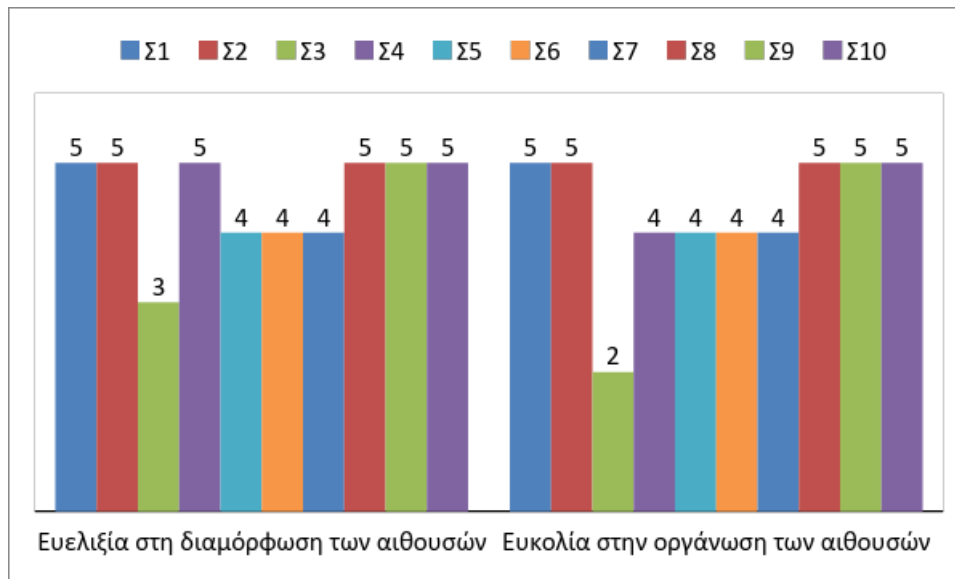


Η άνεση του χώρου ήταν ένα γνώρισμα πολλών σχολείων. Το λιγότερο ευρύχωρο σχολείο ήταν το Σ3, στο οποίο, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι αίθουσες σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών ήταν πολύ μικρές. Στην πλειοψηφία τους όμως τα σχολεία ήταν άνετα με ασφαλή έπιπλα.

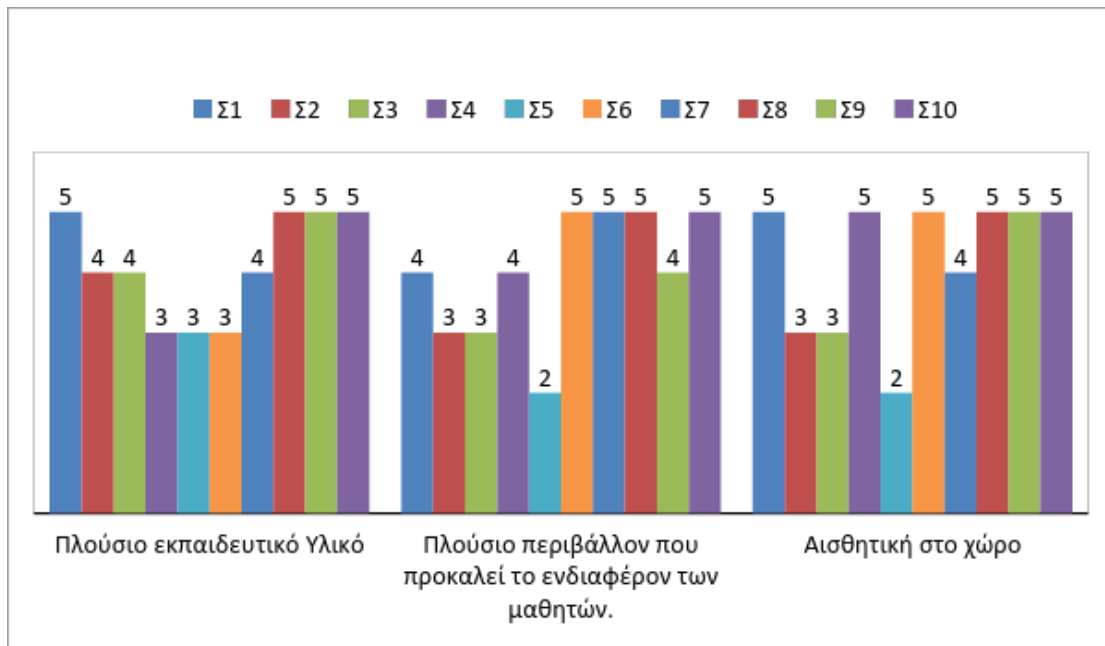


Σε πολλά σχολεία, όπως παρατηρούμε και στο γράφημα, η διαμόρφωση του χώρου και η οργάνωση του μπορεί να γίνει εύκολα λόγω των μεγάλων και άνετων αιθουσών.

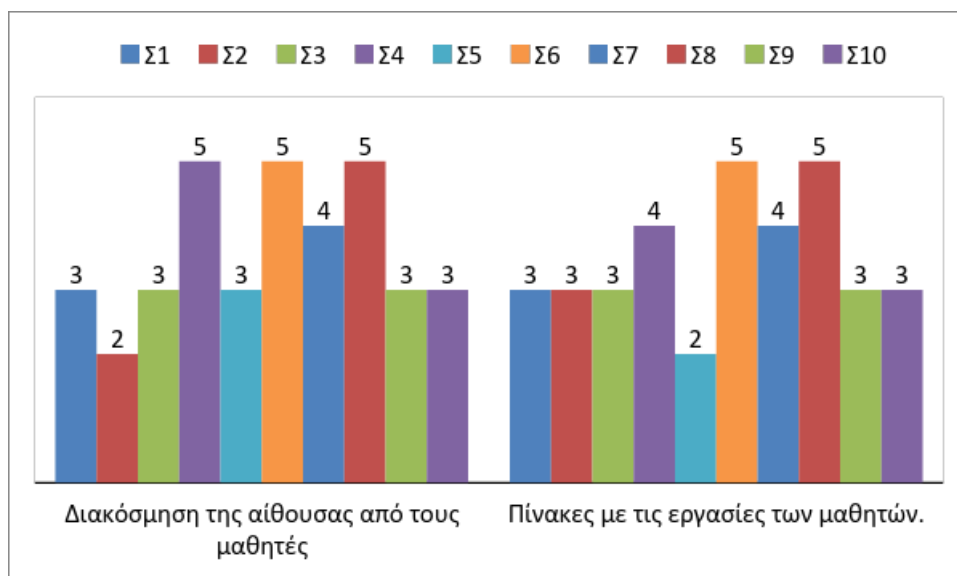




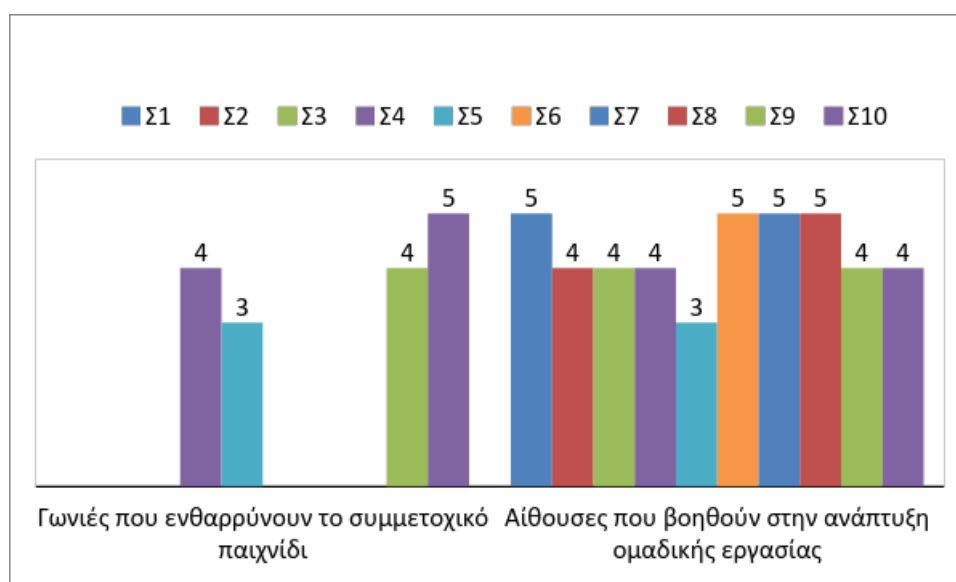
Το εκπαιδευτικό υλικό, το πλούσιο περιβάλλον και η αισθητική στο χώρο είναι στοιχεία σημαντικά για την δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη. Τα σχολεία που παρατηρήθηκαν διακρίνονταν για την αισθητική στο χώρο, κατά την πλειοψηφία τους. Στις αίθουσες των σχολείων Σ1,Σ2,Σ3,Σ7,Σ8,Σ9,Σ10, παρατηρήθηκε πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό με το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξάγουν ευκολότερα το μάθημα προσελκύοντας το ενδιαφέρον των μαθητών. Το σχολείο Σ6 μπορεί να μην χαρακτηριζόταν από πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό μέσα στη σχολική τάξη, η αισθητική του χώρου όμως και η διακόσμηση της αίθουσας προκαλούσε αναμφισβήτητα το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης όπως αναφέρθηκε στο συγκεκριμένο σχολείο υπήρχε ειδική αίθουσα με πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, βιβλία κι επιτραπέζια τα οποία μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά κατά την ώρα των διαλειμμάτων. Σε όλα τα σχολεία που προαναφέρθηκαν μπορούσε κανείς να διακρίνει πολύχρωμες ζωγραφιές στους διαδρόμους (Σ6), πίνακες (Σ2,Σ3,Σ7,Σ8), καθώς και πίνακες με ζωγραφιές των παιδιών (Σ1,Σ9,Σ10). Οι αίθουσες μαθημάτων κοσμούσαν από πίνακες που διευκόλυναν τη μαθησιακή διαδικασία, (προπαίδια, κανόνες ορθογραφίας κλπ.) καθώς και από τις καλλιτεχνικές δημιουργίες των μαθητών.



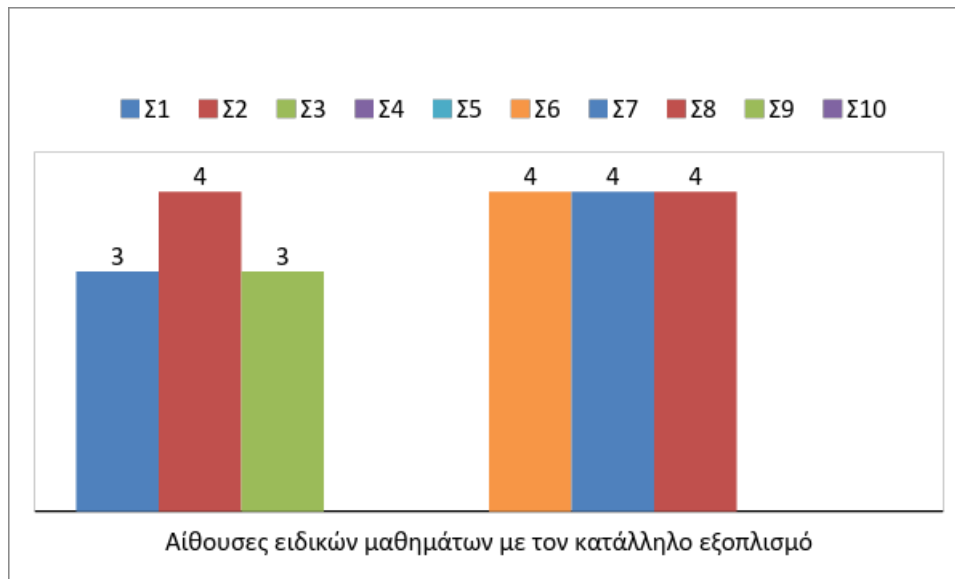
Η διακόσμηση των αιθουσών από τους μαθητές κι από τις δημιουργίες τους είναι πολύ σημαντική προϋπόθεση για να νιώθουν οικεία μέσα στη τάξη τους. Στο δείγμα των σχολείων που μελετήθηκε παρατηρούμε πως η διακόσμηση των αιθουσών από τους μαθητές δεν ήταν κύριο γνώρισμα όλων των σχολείων. Με εξαίρεση τα σχολεία Σ4, Σ6, Σ7, Σ8 στα οποία παρατηρήθηκε μεγάλη εμπλοκή των παιδιών στη διακόσμηση των αιθουσών, στα υπόλοιπα σχολεία η εμπλοκή αυτή δεν ήταν αρκετά διακριτή. Στο σχολείο 5 για παράδειγμα παρατηρήθηκαν ελάχιστοι πίνακες με τις ζωγραφιές των παιδιών παρόλο που ήταν Νηπιαγωγείο, και στο σχολείο 2 επίσης μικρή ήταν η εμπλοκή των παιδιών στην διακόσμηση της αίθουσας.



Όπως ήδη αναφέρθηκε, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος αλλά και την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Στα σχολεία που παρατηρήθηκαν μπορούμε να διαπιστώσουμε πως οι εκπαιδευτικοί είναι οπαδοί της συνεργατικής διδασκαλίας, κάτι που δήλωσαν και οι ίδιοι στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν. Οι αίθουσες διδασκαλίας και των δέκα (10) σχολείων ήταν διαμορφωμένες έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να συνεργάζονται. Πιο συγκεκριμένα, στα σχολεία Σ1,Σ6,Σ7,Σ8 η διάταξη των θρανίων ήταν σε 4άδες, μικρές ομάδες των 4άρων ατόμων. Στα σχολεία Σ2, Σ3 τα θρανία των μαθητών ήταν σε σχήμα «Π» και τα σχολεία Σ4,Σ5,Σ9,Σ10 τα οποία ήταν νηπιαγωγεία διακρίνονταν από πολλούς χώρους που ενθαρρύνουν το συμμετοχικό παιχνίδι, όμως το Σ5 είχε τους λιγότερους χώρους για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού.



Κάθε σχολική μονάδα που διακρίνεται για την ανάπτυξη της έχει κάποιες αίθουσες για την εξυπηρέτηση κάποιων ειδικών μαθημάτων όπως ΤΠΕ, Φυσικές Επιστήμες, κ.α. Οι σχολικές μονάδες που παρατηρήθηκαν στην πλειοψηφία τους είχαν κατά κύριο λόγο αίθουσα πληροφορικής με πλήρη εξοπλισμό (Σ1,Σ2,Σ3,Σ6,Σ7,Σ8), αίθουσα χημείου (Σ2)(Σ8), βιβλιοθήκη (Σ6), αίθουσα γυμναστικής (Σ2,Σ6), αίθουσα εικαστικών (Σ6, Σ3, Σ7). Τα σχολεία Σ4,Σ5,Σ9,Σ10 όπως αναφέρθηκε είναι νηπιαγωγεία και δεν είχαν αίθουσες ειδικών μαθημάτων.



Στην πλειοψηφία τους τα σχολεία που παρατηρήθηκαν διέθεταν πολλά χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν να διαμορφώσουν ένα θετικό σχολικό κλίμα. Ο χώρος και η υλικοτεχνική υποδομή φυσικά δεν αρκούν από μόνα τους για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, καθώς ο παράγοντας “άνθρωπος” είναι αυτός που τα χρησιμοποιεί, ώστε να δημιουργήσει το κλίμα που επιθυμεί.

## 14. Συμπεράσματα

Η παραδοχή πως το σχολικό κλίμα αποτελεί παράγοντα σχολικής ανάπτυξης επιχειρήθηκε να επαληθευτεί μέσα από τη παρούσα έρευνα. Μέσα από την έρευνα του διοικητικού προσωπικού, των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, αλλά και των σχολικών χώρων φάνηκε οι επίδραση την οποία ασκούν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στην ανάπτυξη του σχολείου. Η ανάπτυξη των σχολείων εξετάζεται υπό τον παράγοντα των αλλαγών οι οποίες έχουν ενταχθεί τον τελευταίο καιρό και επιχειρείται η σύνδεση τους με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες και κατά πόσο αυτό ευνοεί αυτές τις αλλαγές.

Ξεκινώντας την ανάλυση της συνολικής εικόνας των σχολείων παρατηρούμε πως οι απόψεις των διευθυντών/τριών επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος αλλά και στην ένταξη αλλαγών μέσα στα σχολεία. Τα σχολεία τα οποία διοικούνται από διευθυντές με επικοινωνιακές δεξιότητες που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, συνεργάζονται μαζί τους και τους παρέχουν ελευθερία,

απαρτίζονται από εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται μεταξύ τους και προωθούν τη συνεργασία και μέσα στη σχολική τάξη, διαρρυθμίζοντας τα θρανία έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους αποτρέποντας με αυτό το τρόπο τη περιθωριοποίηση κάποιου/ας μαθητή/τριας . Αντίθετα, σε σχολεία στα οποία οι διευθυντές/τριες δεν έχουν συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και δεν προσπαθούν συστηματικά για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους παρατηρείται δυσλειτουργία και στη μαθησιακή διαδικασία στη σχολική τάξη, όπως παρατηρήθηκε στο Σ3. Βέβαια ένας παράγοντας ο οποίος διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη δυσλειτουργία της σχολικής αίθουσας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ήταν το δυσανάλογο μέγεθος της σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών της. Παρατηρούμε λοιπόν πως το μέγεθος της σχολικής τάξης, η δυσκολία στη διαμόρφωση της, καθώς και η έλλειψη άνεσης αποτελούν παράγοντα ο οποίος συμβάλλει στη δημιουργία εντάσεων στη σχολική τάξη, δυσχεραίνοντας την εργασία των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια την επίδοσή τους, καθώς η περισσότερη ώρα σπαταλάται σε παρατηρήσεις και σε προσπάθειες επαναφοράς της ηρεμίας.

Η θετική άποψη του/της διευθυντή/τριας σχετικά με τις αλλαγές και τις καινοτομίες στη σχολική μονάδα παρατηρούμε πως καθρεπτιζόνταν στις σχολικές τάξεις. Η στάση αυτή φάνηκε να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανέφεραν πως αλλάζουν συχνά τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος για τον περιορισμό της ανίας, κάτι το οποίο παρατηρήθηκε και στις σχολικές τάξεις. Στις τάξεις όλων των δημοτικών κυρίως σχολείων υπήρχαν Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και προτζέκτορες με τη χρήση των οποίων γινόταν το μάθημα. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τη διεξαγωγή του μαθήματος καθώς και τη συμπεριφορά των παιδιών στο μάθημα. Τα παιδιά βρίσκουν τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία διασκεδαστική, κάτι το οποίο φάνηκε από τη συμμετοχή τους στο μάθημα, την προθυμία τους να συμμετάσχουν σε όλες τις δραστηριότητες καθώς και την προσοχή που έδειχναν στο μάθημα. Το ενδιαφέρον αυτό αντιλαμβανόμαστε πως πηγάζει εν μέρει από το περιβάλλον της σχολικής τάξης και τα υλικά μέσα που χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η επιλογή της βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι ακόμη ένας τρόπος ανάπτυξης του ενδιαφέροντος των παιδιών και δείχνει να επιλέγεται συχνά από πολλούς εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες που παρατηρήθηκαν. Σε μια τέτοια μορφή διδασκαλίας, η οποία στη δική

μας τη περίπτωση αφορούσε συνήθως τη χρήση του υπολογιστή από τους/τις μαθητές/τριες, τα παιδιά φάνηκαν να συμμετέχουν με μεγάλο ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία και να προσέχουν περισσότερο στη παράδοση του μαθήματος. Αντίθετα υπήρξαν περιπτώσεις παιδιών σε κάποια σχολική μονάδα οι οποίοι/ες έκαναν παράπονα στην εκπαιδευτικό της τάξης της μορφής “Συνέχεια τα ίδια κάνουμε”. Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Σ3) οι οργανωμένες δραστηριότητες που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός τη συγκεκριμένη μέρα περιορίζονταν σε ζωγραφιές και σε μια μικρή διδασκαλία και τα παιδιά έδειχναν αρκετές φορές τη πλήξη τους. Σημαντικός παράγοντας για την ένταξη των αλλαγών στη σχολική μονάδα είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις αλλαγές αυτές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν συμμετείχαν σε τέτοιου είδους προγράμματα, το μεγαλύτερο ποσοστό όμως μπορούσε να χρησιμοποιήσει με μεγάλη δημιουργικότητα τα τεχνολογικά μέσα που υπήρχαν στις σχολικές τάξεις. Σε άλλες περιπτώσεις όμως, υπήρχαν δυσκολίες στη διεξαγωγή του μαθήματος οι οποίες μπορεί να προέκυπταν εξαιτίας αυτού. Σημαντικό ρόλο φυσικά όπως έχει αναφερθεί παίζει ο χαρακτήρας των ατόμων που αποτελούν μια σχολική μονάδα καθώς είναι ευμετάβλητος. (Σαΐτης, 2008)

Η ηθική αμοιβή απέναντι στους/στις εκπαιδευτικούς φάνηκε να αποτελεί προτεραιότητα πολλών διευθυντών/τριων στις σχολικές μονάδες κάτι το οποίο μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί και στις σχολικές τάξεις, καθώς, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, αλλά και την έρευνα παρατήρησης, επιβραβεύουν συχνά τις προσπάθειες των μαθητών/τριών με επαίνους. Μια τέτοια αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί θετικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη με μαθητές/τριες που προσπαθούν συνεχώς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και συζητήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί των περισσότερων σχολείων αναφέρθηκαν σε μια συχνή επαφή μεταξύ σχολείου και γονέων παρά το γεγονός ότι δεν υπήρχε σχολή γονέων στα περισσότερα από αυτά.

Η γενικότερη αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές φάνηκε να είναι πολύ θετική. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως παρέχουν μεγάλη αυτονομία στα παιδιά μέσα στη σχολική τάξη κάτι το οποίο μπορούμε να πούμε πως πηγάζει και από την ελευθερία που παρέχεται σε αυτούς/αυτές από το/τη διευθυντή/τρια του κάθε σχολείου. Η αυτονομία αυτή παρατηρήθηκε και στις σχολικές τάξεις καθώς τα παιδιά, στην πλειοψηφία τους, εξέφραζαν τη γνώμη τους

για κάποιο θέμα το οποίο μπορεί να προέκυπτε, επέλεξαν επίσης κάποιες φορές το θέμα της συζήτησης, και είχαν άποψη για την τάξη τους, τη διαρρύθμιση και το στολισμό. Δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που οι μαθητές και οι μαθήτριες ζήτησαν από την εκπαιδευτικό της τάξης να γίνει κάποια αλλαγή στην τάξη η οποία μπορεί να αφορούσε τις ονομασίες των ομάδων, την αντικατάσταση των παλιών ζωγραφιών στους πίνακες από καινούριες, μέχρι και την αλλαγή του προγράμματος επειδή επιθυμούσαν, για παράδειγμα, να ασχοληθούν με τα μαθηματικά τη συγκεκριμένη ώρα κι όχι με τη γλώσσα. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως στους/στις μαθητές/τριες δίνεται η ελευθερία να εκφράσουν γνώμες και απόψεις. Σε κάποια σχολεία όμως παρατηρήθηκε πως η ελευθερία η οποία παρεχόταν από τους/τις εκπαιδευτικούς μέσα στη σχολική τάξη πολλές φορές είχε τα αντίθετα επιθυμητά αποτελέσματα. Συνέβη, για παράδειγμα, σε κάποιες περιπτώσεις ο έλεγχος της εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη να χαθεί και χρειαστεί να καταβάλει μεγάλο κόπο και χρόνο ώστε να επαναφέρει τη τάξη.

Σημαντικός παράγοντας, όπως αναφέρθηκε, για την ανάπτυξη του σχολείου και την ένταξη αλλαγών σε αυτό είναι η συνεργασία σχολείου και κοινωνίας. Οι διευθυντές/τριες των περισσότερων σχολείων δήλωσαν μια πολύ θετική άποψη για τη συνεργασία αυτή και παρέθεσαν πληροφορίες για πολλούς εξωτερικούς φορείς με τους οποίους συνεργάζονται τα σχολεία τους. Κάποια σχολεία συνεργάζονταν περισσότερο κι άλλα λιγότερο με τη τοπική κοινωνία. Η συνεργασία αυτή σε πολλές περιπτώσεις αφορούσε τους/τις μαθητές/τριες των σχολείων καθώς γινόταν με κάποιες οργανώσεις υπεύθυνες για την εκμάθηση της κυκλοφοριακής αγωγής, της αγωγής υγείας, κ.α. Παρατηρούμε ξανά πως στα περισσότερα σχολεία επιδιώκεται η βιωματική μάθηση και η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των παιδιών ώστε να θέλουν να μάθουν και να αναζητούν νέους τρόπους και μέσα για τη διαδικασία της μάθησης. Τα παιδιά τα οποία έχουν εμπλακεί σε ένα τέτοιο τρόπο μάθησης το αποζητούν. Δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις των σχολικών τάξεων στις οποίες τα παιδιά αναφέρθηκαν σε προηγούμενη εκπαιδευτική εκδρομή και ρώτησαν πότε θα είναι η επόμενη, καθώς και σε δραστηριότητες που είχαν αναπτυχθεί πάνω στη περιβαλλοντική εκπαίδευση στον αύλειο χώρο του εκπαιδευτηρίου.

Με αυτό το τρόπο δημιουργείται θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα το οποίο δημιουργεί σε εκπαιδευτικούς και μαθητές την κατάλληλη ψυχολογία ώστε να συνεχίσουν το έργο τους και να το εμπλουτίσουν με τα καλύτερα δυνατά

αποτελέσματα. Στο σύνολο τους τα σχολεία που μελετήθηκαν φάνηκαν να έχουν πραγματοποιήσει πολλές αλλαγές στις οποίες σημαντικό ρόδο έπαιξε η ύπαρξη θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Όπως έχει αναφερθεί όμως το σχολικό κλίμα αποτελεί κάτι το υποκειμενικό και το αντιλαμβάνεται διαφορετικά ο κάθε εμπλεκόμενος στη σχολική ζωή. Η θετική αλληλεπίδραση των μελών των περισσότερων σχολείων όμως απέπνεαν ένα ευχάριστο κλίμα συνεργασίας κάτι το οποίο φαινόταν και από τη στάση των εκπαιδευτικών την ώρα του μαθήματος, καθώς και από την εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα. Αντίθετα, σε σχολεία στα οποία φάνηκε να επικρατεί ένα πιο αδιάφορο κλίμα αυτό είχε επιπτώσεις στη διάθεση των μαθητών και στην ανάπτυξη του σχολείου καθώς δεν υπήρχαν αλλαγές και καινοτομίες που θα μπορούσαν να τη προωθήσουν.

Μέσα από την έρευνα συνεπώς προκύπτει πως το μαθησιακό κλίμα της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα επιδρά θετικά ή αρνητικά στην ένταξη καινοτομιών και αλλαγών στη σχολική μονάδα με στόχο τα καλύτερα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας. Ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας μέσα από την καθημερινή επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς μπορεί να δημιουργήσει ένα συνεργατικό κλίμα, ανοιχτό σε αλλαγές και μεταρρυθμίσεις το οποίο θα στοχεύει στην επικοινωνία του σχολείου με τη κοινωνία αλλά και στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Οι αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς επιδρούν θετικά στην δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος στη σχολική τάξη και οι μαθητές/τριες συμμετέχουν με περισσότερο ενθουσιασμό στη μαθησιακή διαδικασία μεγιστοποιώντας με αυτό τον τρόπο τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος φάνηκε πως ο χώρος και τα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία μπορούν να βοηθήσουν ή να δυσκολέψουν το έργο των εκπαιδευτικών και των μαθητών με αποτέλεσμα τη χαμηλότερη απόκτηση των στόχων που έχουν θέσει. Συνεπώς το σχολικό κλίμα αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τα αποτελέσματα που επιθυμεί να επιφέρει.

Κλείνοντας, παραθέτω μια πρόταση για περαιτέρω έρευνα: θα ήταν ενδιαφέρον να παρατηρηθεί το σχολικό κλίμα όλων των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μιας πόλης σε συνάρτηση με τη συνεργασία των γονέων των μαθητών με τον κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό. Με αυτό τον τρόπο θα φαινόταν πιο διακριτά η επίδραση της οικογένειας στην ανάπτυξη του σχολείου και στη διαμόρφωση του κλίματος του.



## Βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (2008) *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (χ.χ) *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στο ολόημερο σχολείο*.

Αποστολίδου, Α. (2004:27-29) *Νέος Γραμματισμός": ψηφιακό χάσμα και δεξιότητες ομαδοκεντρικής εργασίας - η συστημική προσέγγιση ως μέθοδος ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης των δημοσίων υπαλλήλων*. Εργασία. Επιβλέπουσα: Μήτρου Λ.

Δεδούλη, Μ. *Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Θ.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη Α., Θωμοπούλου Μ., Kalantzis Μ, Κούτρα Χ, Συμυρνωτοπούλου Α. *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*.

Ζάχος, Δ. (2010). *Σημειώσεις για το μάθημα. Δομή και σημασία της επιστημονικής εργασίας στους τομείς δραστηριότητας των εκπαιδευτικών*. Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ζεργιώτης, Α. (2007: 2-6) *Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης*. Στο βιβλίο, *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, Αθήνα, ΥΠΕΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζμπαινός Δημήτρης & Γιαννακούρα Αδαμαντία(2010:43-45) *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής*. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 3/2010

Ζωγόπουλος Ευστάθιος (2012:37- 42) «Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ Τεύχος 101-102

Ζωγόπουλος Ευστάθιος, (2013) *Η σπουδαιότητα των Παραγόντων «Υλικοτεχνική Υποδομή» και «Πόροι» στις εκπαιδευτικές διεργασίες*. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ τεύχος 107-108

Θεοδοσιάδου, Κ. *Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης*. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ τεύχος 105-106

Θωμά, Ρ. (2010) *Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας*. Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010

Καλαβάσης Φραγκίσκος (2012:14-15) *Ορισμένες αρχικές επισημάνσεις για την έννοια του σχεδιασμού εκπαιδευτικών μονάδων»* Στο Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού 1, Αθήνα: Διάδραση

Καρακίτσιος, Γ (2010:14-21). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας*. Διπλωματική εργασία. Επιβλέπων: Καψάλης Α, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καρατάσιος. Γεώργιος Δ. Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και Αμαλία Καραμήτρου Μ.Α, Mphil. Φιλολόγος - Επιστημονική συνεργάτιδα ΚΕΓ-Α.Π.Θ. *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*.

Κατσιγιάννη, Ε. (2013) *Μονιμότητα-θητεία του διευθυντή και σχολική αποτελεσματικότητα και ενδυνάμωση. Η περίπτωση του διευθυντή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία. Επιβλέπουσα: Υφαντή Αμαλία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καψάλης, Αχιλλέας (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας,

Κιρκιγιάννη, Φ. (2011:107-108) *Ο αποτελεσματικός Διευθυντής του σχολείου*. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ τεύχος 99-100

Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π. (2002) *Αρχές μιας επικοινωνιακής «υγιεινής» στο νηπιαγωγείο*. Δημοσιεύθηκε στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ., 2002), Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, τ. Γ', Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός

Κοντάκος, Α (2012:82-83) *Διαμορφώνοντας μια κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής*. Στο Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού 3, Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α.(2013) *Σημειώσεις μαθήματος «Θεωρίες και μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων»* του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Κυθραιώτης Ανδρέας, Δημήτρης Δημητρίου, Παναγιώτης Αντωνίου. (2010-2011) *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου* Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κυριακοπούλου Σταυρούλα (2010). *Τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου. Μία μελέτη περίπτωσης*. Διπλωματική εργασία. Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Υφαντή Αμαλία Πανεπιστήμιο Πατρών

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, (2004) «*Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας.*» Αθήνα: Gutenberg

Λιόλιου, Α.(2013:162) *Οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας και οι καινοτόμες δράσεις ενισχύουν τη γλωσσική καλλιέργεια, τις δεξιότητες και τη κοινωνική αλληλεγγύη*. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ τεύχος 105-106

Μάγος, Κ. «*Συνέντευξη ή παρατήρηση;*» *Η έρευνα στη σχολική τάξη*.

Ματσαγγούρας Γ. Ηλίας & Σταμάτης Ν. Βούλγαρης. *Το Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*.

Ματσαγγούρας Η. (2004). *Η σχολική τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*

Μαρούδας Η. & Μπελαδάκης Μ. (2006:27-42) *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του Α.Σ. Neil* Αθήνα

Μετοχιανάκης Ηλίας, 2000 «*Εισαγωγή στην παιδαγωγική*» Α Ηράκλειο

Μαρτσιούλα-Αγαπάκη. *Σχολική Ετοιμότητα – Ψυχολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις*

Μπαρालός, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους*.

Μπουραντάς, Α. & Βάθης, Α. (1994:18-22) *Αρχές οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων και υπηρεσιών*. Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Μπούτσκου Λεμονιά (2012:12-14) «*Το σχολικό κλίμα*» Διδάσκουσα: Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή European University Cyprus

Μωυσίδου, Ε. (2012) *Το εργασιακό habitus των διευθυντών πολυθέσιων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, Επιβλέπων: Βεργίδης, Δ. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξωχέλης Παναγιώτης (2005). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική : θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

- Οικονόμου, Ν. (2010) *Πλαίσιο αξιολόγησης της ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προοπτικές και Εμπόδια*. Διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στη διοίκηση επιχειρήσεων. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5
- Παπαιωάννου, Α., Θεοδωράκης Ι., & Γούδας, Μ. (2003) . «*Για μία καλύτερη φυσική αγωγή*» Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Παπακωνσταντίνου, Γ (2008) *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή* ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008.
- Πασιαρδή Γεωργία. (2001:24-79). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής Πέτρος και Πασιαρδή Γεωργία (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Πασχαλιώρη, Β & Μίλεση, Χ. *Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: επισημάνσεις και προβληματισμοί*.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στη παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα
- Ράπτης, Ν.,(2006). *Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία*.  
Επιστημονικό Βήμα, τ. 6, Ιούνιος 2006
- Σαΐτης Α. Χρίστος Αθήνα (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σαΐτης Α. Χρίστος & Σαΐτη Άννα (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Ά Αθήνα 2011
- Σιάπκα Μαρίας (2011:56.137-138) *Ο ρόλος του Διευθυντή στο αποτελεσματικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία. Επιβλέπων καθηγητής: Αθανάσιος Γκότοβος. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σπύρου Θ. & Αρνέλλος Α. (2002). Σημειώσεις για το μάθημα «*Εισαγωγή στη συστημική θεωρία*»
- Σταμάτης Ι. Παναγιώτης, 2006 *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το νηπιαγωγικό χώρο*. Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής

Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα».  
Θεσσαλονίκη, 24-26/11/2006

Σταμάτης Ι. Παναγιώτης & Κόνσολας Μάνος (2012) *Η επικοινωνία ως παράγοντας αλλαγής και διακυβέρνησης εκπαιδευτικών συστημάτων*. Στο βιβλίο *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού 3*

Σταμάτης Ι. Παναγιώτης, (2015: 35, 40-41, 97,111), *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα. Διάδραση

Σταχτέας, Χ *Η ανάδειξη του ρόλου του σχολικού συμβούλου στην εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο*. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ, τόμος Α, τεύχος 6, 20-25

Τάση Σ. *Η «Πειθαρχική κοινωνία» του Michel Foucault και τα αυτοποιητικά εξελισσόμενη κοινωνία του Niklas Luhmann.*»

Φλογαίτη, Ε & Λιαράκου, Γ. (2009) *Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη : Από τη θεωρία στην πράξη*. Αχαρνές.

Χατζοπούλου, Α (2012). *Η επίδραση των παραγόντων της ψυχολογικής ενδυνάμωσης στην παιδαγωγική διαδικασία: Εμπειρική μελέτη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, Επιβλέπων: Χ. Τσορμπατζούδης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Πανεπιστήμιο Κύπρου, Είδη ερευνών ( <http://www.ucy.ac.cy/pakepe/el/RESEARCH-SERVICES/RESEARCH-KIND> )

Adelman, H. S. & Taylor, L. (in press). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bert P.M. Creemers, Louise Stoll, Gerry Reezigt and the ESI team. *Effective School Improvement - Ingredients for Success. The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*

Choen, L., Manion, L. & Morrison, K., (2007:170-175, 199, 451- 452,) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετάφραση: Κυρανάκης Σ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Χ., Μπίθα Π., Φιλοπούλου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Παραρτήματα

### Ερωτήσεις Έρευνας

#### Συνέντευξη

#### **Πώς επηρεάζει το σχολικό κλίμα και κατά συνέπεια τη σχολική ανάπτυξη ο διευθυντής της σχολικής μονάδας;**

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκτελούν ανεπηρέαστοι το εκπαιδευτικό τους έργο;
- ✓ Ακούτε τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
- ✓ Ενθαρρύνετε την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς;
- ✓ Επικοινωνείτε με τους εκπαιδευτικούς;
- ✓ Ενθαρρύνετε την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;
- ✓ Βοηθάτε τους εκπαιδευτικούς στην επίλυση τυχόν δυσκολιών στο εκπαιδευτικό τους έργο;
- ✓ Υποστηρίζετε τους εκπαιδευτικούς από τυχόν εξωτερικές επιθέσεις;
- ✓ Επαιείτε τους εκπαιδευτικούς;
- ✓ Ενθαρρύνετε τις καινοτομίες;
- ✓ Έχουν γίνει κάποιες αλλαγές ή καινοτομίες τον τελευταίο καιρό;
- ✓ Συνεργάζεστε με κάποιους εξωτερικούς φορείς;
- ✓ Έχουν γίνει κάποιες δράσεις επιμόρφωσης του προσωπικού μέσα στη σχολική μονάδα;
- ✓ Λειτουργεί σχολή γονέων στο σχολείο σας;
- ✓ Βοηθάτε στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών;

#### Ερωτηματολόγιο

#### **Πως επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και κατά συνέπεια τη σχολική ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας;**

- Ναι Συχνά Όχι
- ✓ Συνεργάζεστε με τους συναδέλφους σας;

- |   |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ✓ Παρέχετε υλικά ο ένας στον άλλον;   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Συζητάτε με τα παιδιά τους στόχους του μαθήματος κατά την έναρξη του;                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Επιδιώκετε τη βιωματική μάθηση;   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Δημιουργείτε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας για τον περιορισμό της ανίας;                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Χρησιμοποιείτε ποικιλία υλικών για να κεντρίσετε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές/τριες;                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Ενθαρρύνετε την ελεύθερη έκφραση των μαθητών/τριών;   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Στην τάξη προωθείται η δημιουργική φαντασία των μαθητών/τριών;                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Στην τάξη προωθείται η κρίση των μαθητών/τριών;   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Στην τάξη καλλιεργείται ο διάλογος;   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Βοηθάτε τα παιδιά στην λύση κάποιας άσκησης;  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Επαναλαμβάνετε τις ερωτήσεις σας;   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Συζητάτε με τα παιδιά τις λανθασμένες απαντήσεις τους;                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Ζητάτε από τα παιδιά επιχειρήματα/τρόπο σκέψης στην απάντηση/λύση κάποιας ερώτησης/άσκησης; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Ακούτε προσεκτικά τους μαθητές/τριες;   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Ενθαρρύνετε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών;   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Ενθαρρύνετε τους μαθητές/τριες να απαντήσουν/λύσουν μόνοι τους κάποια ερώτηση/άσκηση;       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Επαινείτε τους μαθητές/τριες;   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Κάνετε ανακεφαλαίωση στο τέλος κάθε μαθήματος;  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Αξιολογείτε τα αποτελέσματα του μαθήματος το οποίο διδάξατε;                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Εξετάζετε και τις δύο περιπτώσεις σε έναν καυγά μεταξύ των μαθητών/τριών;                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Επικοινωνείτε συστηματικά με τους γονείς;   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Συνεργάζεστε συστηματικά με τους γονείς;  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Συμμετέχετε σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών;                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Εντάσσετε συστηματικά αλλαγές στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος;                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Πώς αναγνωρίζετε τις προσπάθειες των μαθητών/τριών;   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Έπαινοι  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Βαθμοί   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Και τα δύο   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Πόσο χρόνο προετοιμασίας χρειάζεστε για κάθε διδακτική ενότητα;                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 30 λεπτά   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 1 ώρα  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 1,30 ώρα   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Παρατήρηση

### **Πώς διαμορφώνουν οι μαθητές το σχολικό κλίμα επηρεάζοντας έτσι τη σχολική ανάπτυξη;**

	Ναι	Όχι			
✓ Ακούνε προσεκτικά τον/την εκπαιδευτικό;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Παίρνουν μέρος στη συζήτηση;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Λένε τη γνώμη τους;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Ανταλλάσσουν απόψεις;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Κάνουν ερωτήσεις;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Επιχειρηματολογούν;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Επιλέγουν θέματα συζήτησης;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Συμμετέχουν πρόθυμα σε δραστηριότητες και συζητήσεις ;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Εκτελούν όλοι τις δραστηριότητες;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Έχουν συμμετοχικό ρόλο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Λειτουργούν ομαδικά;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Βρίσκουν τη μάθηση διασκεδαστική;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Βοηθούν ο ένας τον άλλον;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Μιλούν όλοι μαζί;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Μαλώνουν;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Υπάρχει περιθωριοποίηση κάποιου μαθητή;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
✓ Υπακούν τον/την εκπαιδευτικό;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
➤ Πώς συμβάλλει ο χώρος και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου στη δημιουργία θετικού κλίματος επηρεάζοντας την σχολική ανάπτυξη;					
✓ Φωτεινότητα, ακουστική και υγιεινή χώρων.	1	2	3	4	5
✓ Άνετοι χώροι.	1	2	3	4	5
✓ Άνετα και ασφαλή έπιπλα.	1	2	3	4	5
✓ Ευελιξία στην διαμόρφωση των αιθουσών, λειτουργικότητα.	1	2	3	4	5
✓ Ευκολία στην οργάνωση των αιθουσών.	1	2	3	4	5



✓ Πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό.	1	2	3	4	5
✓ Γωνιές που ενθαρρύνουν το συμμετοχικό παιχνίδι.	1	2	3	4	5
✓ Αίθουσες που βοηθούν στην ανάπτυξη ομαδικής εργασίας.	1	2	3	4	5
✓ Πλούσιο περιβάλλον που προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών.	1	2	3	4	5
✓ Αισθητική στον χώρο.	1	2	3	4	5
✓ Διακόσμηση της αίθουσας από τους μαθητές.	1	2	3	4	5
✓ Πίνακες με τις εργασίες των μαθητών.	1	2	3	4	5
✓ Αίθουσες ειδικών μαθημάτων με τον κατάλληλο εξοπλισμό.	1	2	3	4	5
✓ Υπάρχουν παιχνίδια στην αυλή.	1	2	3	4	5