ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
15-18 Ιουνίου 2017

Σχολικό κλίμα και κινητοποίηση στην εργασία των εκπαιδευτικών

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΒΑΣΙΟΥ, ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ, ΕΥΓΕΝΙΑ ΠΕΡΔΙΚΗ

doi: 10.12681/edusc.1685

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΒΑΣΙΟΥ Α., ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ Γ., & ΠΕΡΔΙΚΗ Ε. (2019). Σχολικό κλίμα και κινητοποίηση στην εργασία των εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*, 72–80. https://doi.org/10.12681/edusc.1685

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 16/01/2026 03:29:12

Σχολικό κλίμα και κινητοποίηση στην εργασία των εκπαιδευτικών

Βάσιου Αικατερίνη
Επιστημονική συνεργάτης ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας
ekvasiou@uth.gr

Ιορδανίδης Γεώργιος
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας
giordanidis@uowm.gr

Περδίκη Ευγενία
Φοιτήτρια ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας
ugperdiki@gmail.com

Περίληψη

Δεδομένου ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να καθορίσει και να επηρεάσει τη βελτίωση των σχολικών μονάδων (Bryk & Schneider, 2003· Daly, 2008· Sailes, 2008· Schoen & Teddlie, 2008· Van Houtte, 2005), θα ήταν σημαντικό τα σχολεία να δώσουν έμφαση σε παράγοντες του σχολικού κλίματος που ενδεχομένως να επηρεάζουν την εργασία των εκπαιδευτικών (Aldridge & Fraser, 2016). Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει το σχολικό κλίμα και την επίδρασή του στην κινητοποίηση στην εργασία των εκπαιδευτικών και ειδικότερα στους στόχους επίτευξης και στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας. 168 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπ/σης συμπλήρωσαν τις κλίμακες: Revised-School Level Environment Questionnaire (R-SLEQ· Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007), Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007) και Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Τα αποτελέσματα από την έρευνα έδειξαν, ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό τους στο έργο, ενώ η εκπαιδευτική καινοτομία συσχετίζεται αρνητικά με την αποφυγή του έργου. Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική καινοτομία και οι καλές σχέσεις με τους μαθητές συσχετίζονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης. Επίσης, παράγοντες του σχολικού κλίματος ενισχύουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι επιτελούν αποτελεσματικά το έργο τους. Τα αποτελέσματα μπορούν να εφαρμοστούν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας και την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικό κλίμα, κίνητρα στην εργασία, στόχοι επίτευξης εκπαιδευτικών, αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Abstract

Given that school climate can determine and influence schools' improvement (Bryk & Schneider, 2003; Daly, 2008; Sailes, 2008; Schoen & Teddlie, 2008; Van Houtte, 2005), it would be important for schools to emphasize to school climate factors that may affect teachers' work (Aldridge & Fraser, 2016). The aim of the research was to study the school climate and its impact on teachers' motivation at work, in particular achievement goals and self-efficacy. 168 primary school teachers completed the Achievement Goals in the Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007), Ohio State the Revised-School Level Environment Questionnaire (R-SLEQ; Johnson, Stevens, & Zvoch) and Teacher Efficacy Scale (OSTES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Results have shown that co-operation among teachers is positively correlated with their mastery orientation, while educational innovation is negatively correlated with performance avoidance orientation. In addition, teacher collaboration, educational innovation and good relations with students are positively correlated with teachers' self-efficacy about their teaching strategies and classroom management. Also, school climate factors reinforce teachers' self-efficacy. The results can be applied in the design and implementation of teachers' education and training programs aimed at enhancing co-operation and the implementation of innovative programs in schools.

Key-words: school climate, motivation at work, teachers' achievement goals, teachers' self-efficacy

Θεωρητική Διερεύνηση

Κινητοποίηση στην εργασία των εκπαιδευτικών

Τα κίνητρα στην εργασία *(motivation)* θεωρούνται η κινητήριος δύναμη που ενεργοποιεί, κατευθύνει και διατηρεί την προσπάθεια των εργαζομένων, για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στην εργασία τους (Riggio, 2003). Πρόσφατα, οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή θεωρείται ένας παράγοντας που συνεισφέρει σημαντικά στο να υλοποιηθεί και να λειτουργήσει επιτυχώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007).

Μια από τις επικρατέστερες θεωρίες των κινήτρων, αποτελεί η θεωρία των στόχων επίτευξης *(Achievement Goals)*, η οποία συγκέντρωσε πρόσφατα το ενδιαφέρον στην περιγραφή των κινήτρων στην εργασία των εκπαιδευτικών (Butler, 2007· Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010), εξετάζει τους στόχους που μπορεί να υιοθετεί και κατ' επέκταση να επιδιώκει ο/η εκπαιδευτικός στην εργασία του/της. Σύμφωνα με την Butler (2007) υπάρχουν τέσσερις τύποι στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών: (α) προσανατολισμός στο έργο (μάθηση και ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας), (β) προσανατολισμός στην προσέγγιση των ικανοτήτων (επίδειξη ανώτερων επαγγελματικών δεξιοτήτων), (γ) προσανατολισμός στην αποφυγή των ικανοτήτων (αποφυγή επίδειξης κατώτερων επαγγελματικών δεξιοτήτων) και (δ) προσανατολισμός στην αποφυγή της εργασίας

(αποφυγή προσπάθειας). Στην Ελλάδα δημιουργήθηκε αντίστοιχη κλίμακα για την αξιολόγηση του προσανατολισμού των στόχων στην εργασία των εκπαιδευτικών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Έρευνες έχουν βρει συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με την αναζήτηση βοήθειας (Butler, 2007· Butler & Shibaz, 2008· Dickhäuser, Butler, & Tönjes, 2007), τις διδακτικές πρακτικές (Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010), την ικανοποίηση από την εργασία (Papaioannou & Christodoulidis, 2007) και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Vasiou, Andreou, & Kafetsios, 2011).
Μία ακόμα θεωρία κινήτρων, είναι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας (*Self-efficacy*) των εκπαιδευτικών, που ορίζεται ως η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν τα απαραίτητα σχέδια δράσης, για να ολοκληρώσουν με επιτυχία ένα συγκεκριμένο διδακτικό έργο (Tschannen-Moran, et al., 1998). Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με διαφορετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, που επηρεάζουν την προσπάθεια τους στη διδασκαλία, καθώς και την εμμονή και την ανθεκτικότητα τους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών με τους μαθητές (Ashton & Webb, 1986· Gibson & Dembo, 1984· Soodak & Podell, 1993), τις αποτελεσματικές στρατηγικές (Gibson & Dembo, 1984· Ashton & Webb, 1986), τον ελκυστικό και κατανοητό τρόπο διδασκαλίας (Deemer, 2004).

Σχολικό κλίμα

Το κλίμα για έναν οργανισμό είναι ό,τι η προσωπικότητα για τα άτομα (Roueche & Baker, 1986). Ειδικότερα το σχολικό κλίμα *(School Climate)* είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολείο, έχει άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σε αυτό (Πασιαρδή, 2001) και θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλουν στην παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Creemers, Peters & Reynolds, 1999· Lezotte 1991· Lezotte & Jacoby 1990· Pashiardis, 2000· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Κάθε σχολική μονάδα ενθαρρύνοντας την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μελών της, δημιουργεί ένα ιδιαίτερο και χαρακτηριστικό για το κάθε σχολείο παιδαγωγικό περιβάλλον, το οποίο αποτελεί τη βάση για τη βελτίωση και την ανάπτυξή της (Katz & Kahn,1966).
Δεδομένου ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη βελτίωση του σχολείου (Bryk & Schneider, 2003· Daly, 2008· Sailes, 2008· Schoen & Teddlie, 2008· Van Houtte, 2005), καθώς και την επίτευξη των στόχων και την απόδοση των εκπαιδευτικών (Πασιαρδή, 2001), θα ήταν σημαντικό τα σχολεία να δώσουν έμφαση σε παράγοντες του σχολικού κλίματος που ενδεχομένως να επηρεάζουν την εργασία των εκπαιδευτικών (Aldridge & Fraser, 2016).

Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει το σχολικό κλίμα και την επίδρασή του στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα στους στόχους επίτευξης και στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία τους.
Διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:
1. Το σχολικό κλίμα θα συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τον προσανατολισμό τους στο έργο.
2. Το σχολικό κλίμα θα συσχετίζεται αρνητικά με τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις.

Μεθοδολογία
Συμμετέχοντες
Στην έρευνα συμμετείχαν 168 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπ/σης, που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς.

Εργαλεία μέτρησης
1. Για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Revised-School Level Environment Questionnaire (R-SLEQ· Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007), η οποία αποτελείται από 21 δηλώσεις, με 5βαθμη κλίμακα από (1) διαφωνώ απόλυτα έως (5) συμφωνώ απόλυτα και περιλαμβάνει πέντε υποκλίμακες: (α) Συνεργασία (a=.67· π.χ., Στο σχολείο μου δεν δίνεται αρκετή έμφαση στην καλή ομαδική εργασία), (β) Σχέσεις με τους μαθητές (a=.68· π.χ., Οι περισσότεροι μαθητές είναι πρόθυμοι και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς), (γ) Σχολικοί πόροι (a=.61· π.χ., Η προμήθεια του εξοπλισμού και των πόρων είναι επαρκής), (δ) Λήψη αποφάσεων (a=.53· π.χ., Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να συμμετάσχουν στη λήψη των αποφάσεων) και (ε) Εκπαιδευτική καινοτομία (a=.69· π.χ., Στο σχολείο μου είμαστε πρόθυμοι να δοκιμάσουμε νέες διδακτικές προσεγγίσεις).
2. Για την μέτρηση των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou, 2001· Papaioannou & Christodoulidis, 2007), η οποία αποτελείται 12 ερωτήσεις, με 5βαθμη κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως το 5 (συμφωνώ απόλυτα) και αξιολογεί τρεις παραμέτρους: (α) τον προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης (a=.72· π.χ., Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι καλύτερος/η εκπαιδευτικός από τους άλλους), (β) τον προσανατολισμό στην αποφυγή της επίδοσης (a=.83· π.χ., Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η) και (γ) τον προσανατολισμό στο έργο (a=.84· π.χ., Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως εκπαιδευτικός).
3. Για την μέτρηση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Ohio State teacher efficacy scale (OSTES· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), που αποτελείται από 12 ερωτήσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Σχεδόν τίποτα) ως το 5 (Πάρα πολλά) και περιλαμβάνει τρεις παραμέτρους: (α) εκπαιδευτικές στρατηγικές (a=.76· π.χ., Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές σας να εκτιμήσουν τη μάθηση;), (β) τη διαχείριση της τάξης (a=.79· π.χ., Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε μία διαταρακτική συμπεριφορά στη σχολική τάξη;) και (γ) την εμπλοκή των μαθητών (a=.40· π.χ., Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κινητοποιήσετε μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον στις σχολικές εργασίες; /Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να συνδράμετε τις οικογένειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;).

Αποτελέσματα
Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Για να ελεγχθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (του *Pearson*) και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία συσχετίζονται θετικά με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τις διδακτικές στρατηγικές ($r = ,327$, $p<0.05$) και για τη διαχείριση της τάξης ($r = ,360$, $p<0.01$), καθώς και με τον

προσανατολισμό στο έργο (r = 315, p<0.05) και αρνητικά με τον προσανατολισμό σε στόχους προσέγγισης (r = -,220, p<0.05) και αποφυγής της επίδοσης (r = -,163, p<0.05).

2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη λήψη των αποφάσεων συσχετίζονται αρνητικά με τον προσανατολισμό σε στόχους προσέγγισης της επίδοσης (r = -,200, p<0.01).

3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική καινοτομία συσχετίζονται θετικά με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τις διδακτικές στρατηγικές (r = ,375, p<0.01), τη διαχείριση της τάξης (r = ,453, p<0.01), την εμπλοκή των μαθητών (r = ,249, p<0.01), καθώς και με τον προσανατολισμό στο έργο (r = ,236, p<0.01) και αρνητικά με τον προσανατολισμό σε στόχους αποφυγής της επίδοσης (r = -,294 p<0.01).

3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις με τους μαθητές συσχετίζονται θετικά με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τις διδακτικές στρατηγικές (r = ,367, p<0.01), για τη διαχείριση της τάξης (r = ,463, p<0.01), καθώς και με τον προσανατολισμό στο έργο (r = ,326, p<0.01). Επίσης, συσχετίζονται αρνητικά με τον προσανατολισμό σε στόχους προσέγγισης (r = -,210, p<0.01) και αποφυγής της επίδοσης (r = -,162, p<0.05).

4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα διαθέσιμα μέσα συσχετίζονται θετικά με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τις διδακτικές στρατηγικές (r = ,255, p<0.01), για τη διαχείριση της τάξης (r = ,287, p<0.01), καθώς και με τον προσανατολισμό στο έργο (r = ,176, p<0.05). Επίσης, συσχετίζονται αρνητικά με τον προσανατολισμό σε στόχους προσέγγισης (r = -,213, p<0.01) και αποφυγής της επίδοσης (r = -,285, p<0.01).

Πίνακας 1.Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

N=167	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Συνεργασία εκπαιδευτικών	-									
2.Λήψη Αποφάσεων	,499*	-								
3.Διδακτική Καινοτομία	,674**	,292**	-							
4.Σχέσεις με τους μαθητές	,510**	,351**	,525**	-						
5.Διαθέσιμα Μέσα	,392**	,190*	,438**	,384**	-					
6. Διδακτικές στρατηγικές	,327*	,112	,375**	,367**	,255**	-				
7.Διαχείρηση Τάξης	,360**	,107	,453**	,463**	,287**	,797**	-			
8. Εμπλοκή μαθητών	,146	,039	,249**	,130	,119	,566**	,513**	-		
9.Προσανατολισμός στο έργο	,315**	,106	,236**	,323**	,176*	,258**	,265**	-,055	-	
10. Προσέγγιση επίδοσης	-,220*	-,200**	-,124	-,210**	-,213**	-,257**	-,205**	-,094	-,240**	-
11. Αποφυγή Επίδοσης	-,163*	,004	-,294**	-,162*	-,285**	-,271**	-,257**	-,137	,364**	,430**

Ατομικές διαφορές

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι αναφορές των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως προς το φύλο και την προϋπηρεσία, διενεργήθηκε μια σειρά από αναλύσεις *(t-test: independ-ent samples).*

Οι Πίνακες 2 και 3 παρουσιάζουν τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις καθώς και τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου. Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία [$t(167) = 6{,}406$, $p < 0{,}05$] και την προσέγγιση της επίδοσης [$t(167) = 4{,}932$, $p < 0{,}05$]. Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως προς την εμπλοκή των μαθητών [$t(168) = 8{,}086$, $p < 0{,}05$] και την προσέγγιση της επίδοσης [$t(168) = 6{,}295$, $p < 0{,}05$].

Πίνακας 3. Διαφορές ως προς το φύλο

N1 (άντρες)=55 N2(γυναίκες)=112	Φύλο	Mean	SD	P
Συνεργασία εκπαιδευτικών	1 2	2,00 2,02	0,45 0,57	0,01
Προσέγγιση της επίδοσης	1 2	2,03 2,14	0,55 0,76	0,03

Πίνακας 4. Διαφορές ως προς την προϋπηρεσία

N1 (1-10 χρ.)=24 N2(>10 χρ.)=141	Προϋπηρεσία	Mean	SD	P
Εμπλοκή μαθητών	1 2	4,13 3,53	0,45 0,57	0,01
Προσέγγιση της επίδοσης	1 2	2,08 2,10	0,50 0,73	0,03

Συζήτηση

Η έρευνα αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται μεταξύ τους, εφαρμόζουν καινοτομίες, έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους και έχουν στη διάθεση του επαρκή μέσα δηλώνουν περισσότερο αποτελεσματικοί στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης. Επίσης, προσανατολίζονται περισσότερο στο έργο τους, δηλαδή επιδιώκουν συνεχώς να γίνονται καλύτεροι στη διδασκαλία. Αντίθετα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται λιγότερο στις επιδόσεις, δηλαδή δεν επιδιώκουν ούτε να είναι καλύτεροι από τους συναδέλφους τους ούτε να κρύβουν την ανικανότητά τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων προσανατολίζονται λιγότερο στην προσέγγιση της επίδοσης. Αυτό συμβαίνει προφανώς, επειδή η δυνατότητα να συμμετέχουν στις αποφάσεις μέσα από συνεδριάσεις και δημοκρατικές διαδικασίες δεν καλλιεργεί ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ίδιο σχολείο.

Αναφορικά με τις ατομικές διαφορές, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το κλίμα στο σχολείο τους ευνοεί τη συνεργασία και προσανατολίζονται στην προσέγγιση της επίδοσης περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη

προϋπηρεσία δηλώνουν περισσότερο αποτελεσματικοί στην εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη προϋπηρεσία προσανατολίζονται περισσότερο στην προσέγγιση της επίδοσης.

Γενικό συμπέρασμα και πρακτική εφαρμογή

Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ενδιαφέρον, γιατί δείχνουν ότι παράγοντες του σχολικού κλίματος λειτουργούν ευεργετικά στην εργασία των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτοί δηλώνουν πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία, δεν αναλώνονται σε κυνήγι επιδόσεων, αλλά επιδιώκουν να γίνονται καλύτεροι στο έργο τους. Συγχρόνως, εφιστούν την προσοχή σε ατομικές διαφορές που πρέπει να ληφθούν υπόψη στη μελέτη του σχολικού κλίματος σε σχέση με τα κίνητρα στην εργασία των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα μπορούν να εφαρμοστούν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας και την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία. Ειδικότερα, μπορεί να δοθεί έμφαση σε ανάπτυξη δεξιοτήτων για αναζήτηση βοήθειας από συναδέλφους, καθώς και σε εκμάθηση δεξιοτήτων (π.χ., χρήση πληροφορικής, αξιοποίηση ερευνητικών εργασιών και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aldridge, J., & Fraser, B. (2016). Relationship between school climate and adolescent student. *Learning Environment Research*, 1-15.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 40- 44.

Bryk, A., & Schneider, B. (2003). Trust in schools : A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 40-44.

Butler, R. (2007). Teachers achievement goals orientations and associations with teachers help seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal Of Educational Psychology*, 241- 252.

Papaioannou, A. (2001). Un modele multidimensionnel hierarchique du developpement personnel en education physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Theories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 298–329). Paris: Presses Universitaires de France.

Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology, 27*(3), 349-361.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). *Teacher Efficacy: A construct validatioin. Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.

Johnson, B., Zvoch, K., & Stevens, J. (2007). Teachers' Perceptions of School Climate: A Validity Study of Scores From the Revised School Level. *Environment Questionnaire*. *Educational and Psychological Measurement 67*(5), 833-844.

Katz, D., & Kahn, R. (1966). A description of theoretical models of organizatins and research results bearing on processes of organizational functioning and change is presented. *This Weeks Citation Classis*, 242.

Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The First and secont generation.* Okemos, MI: Effectives Schools Products.

Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers goal orientations for teaching : associations with instructional practices interest in teaching and burnout. *Learning and Instructions*, 30- 46.

Ronald, E. (2003). *The emotional and social intelligences of effective leadership.* California USA.

Roueche, S., & Baker G. (1986). *Profiling Excellence in Americas Schools. The American Association of schools administrators.* America.

Sandra, D. (2004). Using achievement goal theory to create motivating leaming environments. *Journal on Excellence in College Teaching*.

Schoen, I., & Teddie, C. (2008). A new model of school culture : to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness school improvement*, 129 - 153.

Shibaz, L., & Butler, B. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students perceptions of instructional practices and students help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 453- 467.

Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy : A construct validation and student problem as factors in special education referral. *Journal of special education*, 66- 81.

Tschannen M. M. (1998). Teacher efficacy: Itsmeaning and measure. *Review of Educatioanl Research* , 202- 208.

Tschannen M. M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficasy itsmeaning and measure. *Review of educational research*, 202- 248.

Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A plea for Conceptual clarity in school Effectiviness Research. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(1), 71-89.

Vasiou, A., Kafetsios, K., & Andreou, A. (2010). A Multilevel Analysis of relationships between leaders and subordinates emotional intelligence and emotional outcomes. *Journal of Appliedsocial psychology*, *48*,1121- 1144.
Webb, Ashton, P., & Webb, R. B. (1986). *Making a diffrence: Teacher sense of efficacy and student achievement.* New York: Longman.
Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
Πασιαρδή, Γ., & Πασιαρδής, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική ηεσία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.