ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 2 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου

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

5ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους

Βασιλική Πολυμεροπούλου, Γεώργιος Σόρκος

doi: 10.12681/edusc.367

Βιβλιογραφική αναφορά:

Πολυμεροπούλου Β., & Σόρκος Γ. (2016). Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(2), 1254–1270. https://doi.org/10.12681/edusc.367

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 03/05/2024 08:46:21

Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους

Βασιλική Πολυμεροπούλου
Εκπαιδευτικός, M.Ed. Εκπαιδευτικής Διοίκησης,
M.Ed. Αξιολόγησης Αναλυτικών Προγραμμάτων
polymero@uth.gr

Γεώργιος Σόρκος
Εκπαιδευτικός, M.Ed. Ειδικής Εκπαίδευσης
info@gsorkos.gr

Περίληψη

Η μελέτη για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα επιδιώκει να διερευνήσει τι είναι αυτό που επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση και αποσκοπεί στην ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας, λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την πολιτική που έχει διαμορφώσει το σχολείο τους σχετικά με την υποστήριξη και αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Για τη διερεύνηση του μαθησιακού περιβάλλοντος εξετάστηκαν τέσσερις πτυχές: η συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, οι σχέσεις με τους γονείς/κοινότητα και η χρήση εκπαιδευτικών υλικών και άλλων πηγών μάθησης.

Η έρευνα εστίασε σε μια σχολική μονάδα (γυμνάσιο) στον νομό Φθιώτιδας (μελέτη περίπτωσης). Συμμετείχαν 17 από τους 21 εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επιδιώχθηκε να διερευνηθεί το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου με τη χρήση του ερωτηματολόγιου του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας των Kyriakides & Creemers (2008). Διεξήχθη τον Μάρτιο του 2015, και κατέληξε ότι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως προβληματικούς παράγοντες του μαθησιακού περιβάλλοντος τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, και τις σχέσεις με τους γονείς/κοινότητα. Αυτοί οι δυο παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα αναδεικνύουν τις τυπικές και επιφανειακές σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής μονάδας. Δεν πρόεκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με γνώμονα το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος κινήθηκε σε ένα μέσο επίπεδο, γεγονός που δείχνει την αμηχανία αλλά και την αδυναμία ουσιαστικής αξιοποίησης των μηχανισμών αξιολόγησης για τη βελτίωση του σχολικού συγκείμενου.

Λέξεις-κλειδιά: Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, αξιολόγηση μαθησιακού περιβάλλοντος, σχολικό κλίμα, αποτελεσματικότητα πολιτικής του σχολείου.

Abstract

The study on Educational Effectiveness seeks to explore what it is that brings positive results in education and aims to develop strategies to improve school effectiveness, taking into account the dynamic nature of education.

The purpose of this research is to explore the views of educational policy developed by their school on the support and evaluation of the learning environment. To explore the learning environment were examined four aspects: the behavior of students outside the classroom, collaboration between teachers, relationships with parents / community and the use of educational materials and other learning resources.

The research focused on a school unit (high school) in the prefecture of Fthiotida (case study). Attended 17 out of the 21 teachers of the school. We sought to investigate the learning environment of the school by using the questionnaire of the Dynamic Model of Educational Effectiveness of Kyriakides & Creemers (2008).

Held in March 2015, and concluded that in this particular school unit, teachers highlighted as problematic factors of the learning environment, cooperation between teachers, and relationships with parents / community. These two factors related to school climate highlight the formal and superficial relationships developed both inside and outside the school unit. Statistically significant differences among teachers with gender and years of service did not reveal, while the attitude of teachers towards the assessment of learning environment remained at an average level, which indicates the embarrassment and the inability effective use of evaluation mechanisms improve the school context.

Keywords: Dynamic Model of Educational Effectiveness, learning environment assessment, school climate, school policy effectiveness.

1.Εισαγωγή

Τη δεκαετία του 1990 αναπτύχτηκαν ολιστικά θεωρητικά μοντέλα τα οποία αποσκοπούσαν να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα (Scheerens & Bosker, 1997). Αργότερα όμως η έμφαση μετατοπίστηκε από τον καθορισμό των παραγόντων που επιδρούν στην επίδοση του μαθητή, στην ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, και πλέον η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα θεωρείται ως μεταβαλλόμενο χαρακτηριστικό το οποίο διαφοροποιείται συνεχώς (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2010). Με τον τρόπο αυτό η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) μέσω πολυεπίπεδων μοντέλων, όπως είναι και το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) των Creemers & Kyriakides (2008), επιχειρεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην κατεύθυνση αυτή είναι προσανατολισμένη και η συγκεκριμένη έρευνα, η οποία μέσω του ΔΜΕΑ επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτική του σχολείου σε σχέση με το μαθησιακό περιβάλλον.

2. Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Το ΔΜΕΑ είναι ένα πολυεπίπεδο μοντέλο και αναφέρεται σε σχέσεις ανάμεσα σε παράγοντες που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα (μαθητής, σχολική τάξη, σχολείο, εκπαιδευτικό σύστημα) και σε σχέσεις ανάμεσα σε παράγοντες που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Συγχρόνως υιοθετεί πέντε διαστάσεις μέτρησης του κάθε παράγοντα: τη συχνότητα, την εστίαση, το στάδιο, την ποιότητα και τη διαφοροποίηση (Chistoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers, 2014 ·Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009). Το ΔΜΕΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη

μηχανισμού διαμορφωτικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της ανάπτυξης θετικού μαθησιακού κλίματος (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013).

3. Παράγοντες που σχετίζονται με το επίπεδο του σχολείου στο ΔΜΕΑ

Το δυναμικό μοντέλο αναφέρεται σε τέσσερεις παράγοντες αποτελεσματικότητας: α. στην πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας, β. στην αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας, γ. στην πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και δ. στην αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Ο κάθε παράγοντας έχει τις παρακάτω πτυχές: η πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας αναφέρεται στη μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου, στην παροχή ευκαιριών μάθησης και την ποιότητα διδασκαλίας (Αντωνίου, Δημητρίου & Κυριακίδης,2006·Creemers, Stoll, Reezigt & the ESI team, 2007).

Η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης αναφέρεται στη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης, στη συνεργασία και αλληλεπίδραση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς εκτός τάξης, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς καθώς και γενικά του σχολείου με την κοινότητα, στην αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο με την παροχή επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και πηγών μάθησης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, και τέλος στην προώθηση αξιών που συμβάλλουν στη μάθηση.

4. Παράγοντες που σχετίζονται με την πολιτική του σχολείου για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος

4.1. Το σχολικό και μαθησιακό κλίμα.

Οι Hoy και Miskel (2005), ορίζουν το σχολικό κλίμα ως ένα σύνολο από εσωτερικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν οργανισμό και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Η Πασιαρδή (2001), το αντιλαμβάνεται ως το σύνολο των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, κοινότητα) ενώ και οι Freiberg & Stein (1999) θεωρούν το σχολικό κλίμα ως την καρδιά και την ψυχή ενός σχολείου, που δημιουργεί την αίσθηση του ανήκειν. Σύμφωνα με τον Marshall (2007), το σχολικό κλίμα επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το περιβάλλον του σχολείου, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, το αίσθημα ασφάλειας και γενικότερα δημιουργεί αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού για τους μαθητές και τους γονείς.

Λέγοντας μαθησιακό περιβάλλον εννοείται η υιοθέτηση στρατηγικών από μέρους των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών μέσα σε ένα υποστηρικτικό, γόνιμο, ευχάριστο και εποικοδομητικό περιβάλλον, ελαχιστοποιώντας τα προβλήματα συμπεριφοράς (Slavin, 2006). Ο Schleicher (2002, οπ. αναφ. στο Σαββίδη, 2010) υποστηρίζει ότι το μαθησιακό περιβάλλον συμβάλλει τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στη συναισθηματική αλλά και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού.

4.2. Συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης.

Οι μαθητές περνούν ένα τμήμα της σχολικής τους ημέρας αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων. Περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς (Νόβα- Καλτσούνη,2001· Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001) παρατηρούνται κυρίως κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων, οπότε η ξεκάθαρη πολιτική από μέρους

της σχολικής κοινότητας θεωρείται επιβεβλημένη ώστε τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται ανάλογα.

4.3.Συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Ερευνητικά έχει αποδειχτεί (Epstein,1995·Henderson & Mapp, 2002) ότι ο τρόπος που η σχολική κοινότητα δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές φανερώνει και τον τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς. Το επιθυμητό είναι ένα περιβάλλον που διευκολύνει και ενθαρρύνει τη συνεργατική σχέση σχολείου και οικογένειας, λειτουργώντας με εμπιστοσύνη, σεβασμό και αμοιβαίο προσανατολισμό στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων.

Εντούτοις έρευνες στο ελληνικό συγκείμενο (Γιαννακάκη,1997 ·Μπρούζος,2005 ·Πυργιωτάκης,1992) δεικνύουν ότι υπάρχει ασάφεια οριοθέτησης των ρόλων εκπαιδευτικών και γονέων, με τους εκπαιδευτικούς να είναι επιφυλακτικοί στην όποια συνεργασία, θεωρώντας ότι περιορίζεται η αυτονομία τους. Η μορφή της επικοινωνίας περιορίζεται σε ολιγόλεπτες συναντήσεις και αναλώνεται σε θέματα που σχετίζονται με την παράδοση ελέγχων, την παρακολούθηση κάποιων εορταστικών εκδηλώσεων και συναντήσεων ενημέρωσης, κυρίως όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς. Από την άλλη οι γονείς τονίζουν ότι θέλουν να νιώθουν ευπρόσδεκτοι κατά την επίσκεψη τους στο σχολείο.

5. Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την πολιτική που έχει διαμορφώσει το σχολείο τους σχετικά με την υποστήριξη του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ειδικότερα ο παραπάνω σκοπός μπορεί να αναλυθεί στους εξής στόχους:

- Να διαφανούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου.
- Να προσδιοριστούν ποιοι παράγοντες, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, θεωρούνται πιο σημαντικοί για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

6. Αναγκαιότητα έρευνας

Η έρευνα αυτή αποτελεί μια προσπάθεια συνειδητοποίησης του ρόλου του εκπαιδευτικού αλλά και κατανόησης της εκπαιδευτικής πολιτικής του συγκεκριμένου σχολείου. Πλεονέκτημα της αποτελεί ο συγκερασμός αρκετών παραγόντων που απαρτίζουν το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, γεγονός που επιτυγχάνεται με τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου, του ΔΜΕΑ. Η έως τώρα ανασκόπηση βιβλιογραφίας φανέρωσε τη μονομερή εξέταση των παραγόντων, φερ'ειπείν του σχολικού κλίματος ή της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας.

7. Ερευνητικά ερωτήματα

Η διάρθρωση των ερευνητικών ερωτημάτων προκύπτει από την κατηγοριοποίηση που έχει ήδη αναφερθεί αναφορικά με τον ένα από τους δυο παράγοντες που εξετάζονται στο επίπεδο του σχολείου, δηλαδή το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Έτσι λοιπόν διαρθρώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα ως εξής:

- Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές της πολιτικής του σχολείου σε σχέση με το μαθησιακό περιβάλλον διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας ή τα χρόνια προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα;

- Από τους τέσσερεις παράγοντες του μαθησιακού περιβάλλοντος ποιος αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς ως πιο προβληματικός;
- Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου;

8. Σχεδιασμός της έρευνας

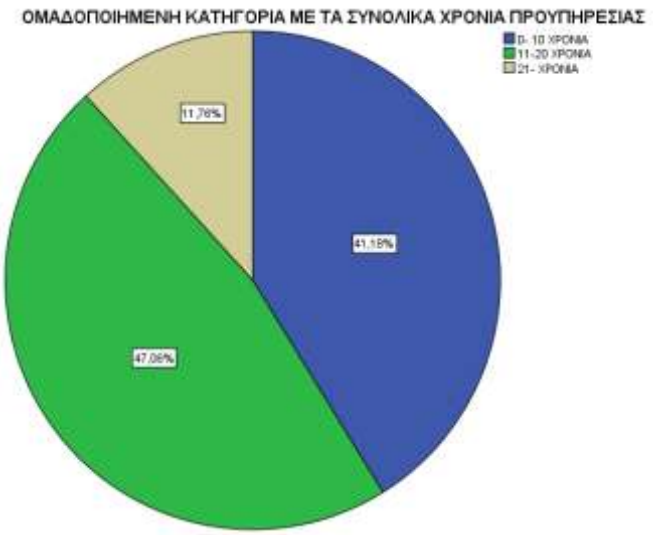
8.1. Μεθοδολογία/Στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που έχει επιλεγεί σχετίζεται με τη μελέτη περίπτωσης. Βασική παραδοχή σε αυτή τη συγκριμένη ερευνητική επιλογή είναι ότι το πλαίσιο αποτελεί μια καθοριστική παράμετρο για τη διαμόρφωση πολιτικής, και ότι τα ανθρώπινα περιβάλλοντα είναι μοναδικά και δυναμικά (Merriam, 2002·Yin,1994).

Για το λόγο αυτό η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η έρευνα επισκόπησης (ποσοτική έρευνα) (Denzin, & Lincoln, 1994) με τη χορήγηση ερωτηματολόγιου, καθώς επιδιώκεται να αποτυπωθούν γνώμες των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία σχετικά με τις πρακτικές που μπορεί να παρατηρούνται στο σχολείο για τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην παρούσα έρευνα, επιλέγεται η δειγματοληψία μη πιθανοτήτων ή σκοπιμότητας (Cohen, Manion & Morrison, 2008 ·Creswell, 2011· Gall, Borg, & Gall,1996), όπως χαρακτηρίζεται η συγκεκριμένη έρευνα, εφόσον πρόκειται για μελέτη περίπτωσης.

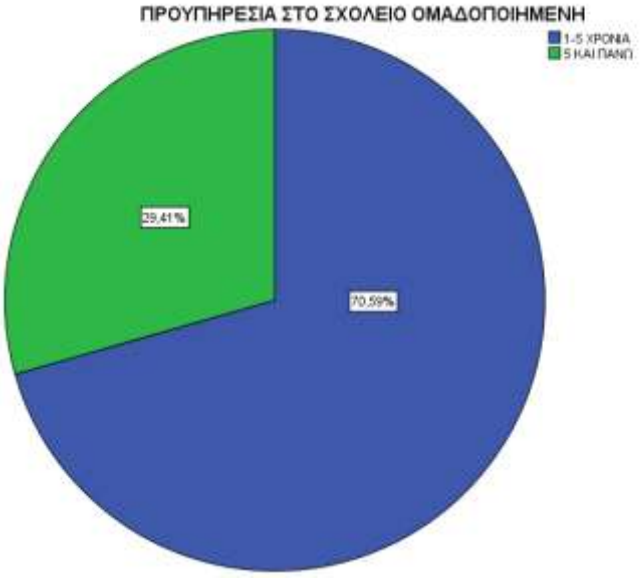
8.2. Περιγραφή του ερευνητικού δείγματος.

Ο πληθυσμός αναφοράς είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων σε μια σχολική μονάδα (Γυμνάσιο) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Φθιώτιδας. Η επιλογή της σχολικής μονάδας έγινε τυχαία από το σύνολο των 31 γυμνασίων του νομού (τυχαία δειγματοληψία μέσω λίστας των σχολείων του νομού). Πιο συγκεκριμένα το δείγμα αποτέλεσαν 17 από τους 21 εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Ο βαθμός ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών είναι 81%. Από το δείγμα της έρευνας 7 άτομα είναι άνδρες και 10 άτομα είναι γυναίκες. Δεκαπέντε άτομα είναι εκπαιδευτικοί, ένας Διευθυντής και ένας βοηθός Διευθυντή. Αναφορικά με τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας σε σχολείο, η πλειοψηφία ανήκει στην κατηγορία 11-20 χρόνια (47,1%), το ποσοστό εκείνων που έχουν έως δέκα χρόνια προϋπηρεσία είναι 41,2% , ενώ από 21 χρόνια και πάνω έχει το 2,8% (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Ομαδοποιημένη κατηγορία με τα συνολικά χρόνια προυπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Σχετικά με την προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο, περίπου το 30% έχει πάνω από πέντε χρόνια προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ το υπόλοιπο περίπου 70% έχει έως πέντε χρόνια προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο (Γράφημα 2).



Γραφημα 2. Ομαδοποιημένη κατηγορία με τα χρόνια προυπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

8.3. Ερευνητική Διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα έλαβε τη μορφή της επισκόπησης (Robson, 2007) και διεξήχθη κατά το μήνα Φεβρουάριο του έτους 2015, με ανώνυμα ερωτηματολόγια με στόχο να προκύψουν κυρίως ποσοτικά δεδομένα. Με κατάλληλη επεξεργασία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου υλοποιήθηκαν ως κλίμακες, οι τέσσερις παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος. Οι κλίμακες που υλοποιήθηκαν αντικατοπτρίζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές της

πολιτικής του σχολείου σε σχέση με το μαθησιακό περιβάλλον. Επιπλέον, υλοποιήθηκε ένας παράγοντας (κλίμακα) ο οποίος μετρά την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου. Για την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.20 και έγινε χρήση τόσο της επαγωγικής όσο και της περιγραφικής στατιστικής μεθοδολογίας.

8.4. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα Αποτελεσμάτων Έρευνας

Όσον αφορά την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του εργαλείου της έρευνας, εφόσον οι απαντήσεις των στοιχείων έχουν τη μορφή διαβαθμιστικής κλίμακας, επιδιώχθηκε να εκτιμηθεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (internal consistency) μέσω του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha (Tavakol & Dennick,2011). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σε χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου σε άλλες έρευνες (Creemers & Kyriakides, 2010 ·Kyriakides & Creemers, 2012) ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha ήταν 0.90. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι πέντε κλίμακες, δηλαδή οι τέσσερις παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος και η αξιολόγηση, υλοποιήθηκαν ως μέσες τιμές του συνόλου των ερωτήσεων από τις οποίες προέρχονται. Στον πίνακα 2 δίνονται για κάθε κλίμακα τα εξής:

- Το πλήθος των ερωτήσεων (items) από τις οποίες προήλθε η εν λόγω κλίμακα.
- Ο συντελεστής a-Cronbach ως μέτρο της αξιοπιστίας της κλίμακας

Πίνακας 2. Ανάλυση αξιοπιστίας των κλιμάκων

ΑΑ	Κλίμακα	Πλήθος Ερωτήσεων	A-Cronbach
1.	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	4	0,722
2.	ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ/ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	11	0,863
3.	ΧΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	4	0,617
4.	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	8	0,945
5.	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΚΤΟΣ ΤΑΞΗΣ	4	0,705

Από τις τιμές του δείκτη a-cronbach συμπεραίνουμε ότι όλες οι κλίμακες σημειώνουν τιμές δείκτη άνω του 0,60 δηλαδή σημειώνουν αποδεκτές τιμές αξιοπιστίας.

Η εγκυρότητα (validity) αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας μιας και αναφέρεται στο κατά πόσο το εργαλείο μετρά πράγματι το χαρακτηριστικό για το οποίο κατασκευάστηκε (Shepard, 1993). Στην παρούσα έρευνα το εργαλείο της έρευνας είναι εγκυροποιημένο ως προς το

περιεχόμενο των στοιχείων (content validity), καθώς ο κατασκευαστής του εργαλείου έχει φροντίσει τα στοιχεία να μετρούν τις διαστάσεις του ΔΜΕΑ και μέσω της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων έχει αποδείξει ότι το εργαλείο αντανακλά το συγκεκριμένο μοντέλο (Κυριακίδης & Αντωνίου,2010). Επίσης είναι εγκυροποιημένο και ως προς την εννοιολογική κατασκευή (construct validity). Πιο συγκεκριμένα μέσω έρευνας των Creemers και Kyriakides (2010), επιδιώχθηκε η εγκυροποίηση μέσω της ανάλυσης δομικών μοντέλων εξισώσεων (SEM) αναφορικά με το βαθμό στον οποίο κάθε παράγοντας που σχετίζεται με το επίπεδο του σχολείου ορίζεται σε σχέση με τις πέντε διαστάσεις του ΔΜΕΑ.

9. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

9.1. Περιγραφικά στατιστικά των κλιμάκων

Στον πίνακα 3 δίνονται τα βασικά στατιστικά περιγραφικά μέτρα για τις πέντε κλίμακες που κατασκευάστηκαν.

Πίνακας 3. Περιγραφικά μέτρα των κλιμάκων

Κλίμακα	Μέση Τιμή	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	2,41	2,25	0,507	2	4
ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ/ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	2,30	2,18	0,504	2	4
ΧΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	2,67	2,75	0,607	1	4
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	2,36	2,25	0,609	1	4
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΚΤΟΣ ΤΑΞΗΣ	2,71	2,75	0,367	2	4

Στον παραπάνω ομαδοποιημένο πίνακα 3 παρουσιάζονται συγκριτικά όλες οι κλίμακες. Από το θηκόγραμμα αυτό προκύπτει ότι τα θετικότερα σημεία του σχολείου, σύμφωνα με την δήλωση των εκπαιδευτικών, είναι η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού και η συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης. Τα δύο πιο αδύνατα σημεία είναι οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και η άποψη για την αξιολόγηση του σχολείου. Σημειώνεται ότι αυτή η κατάταξη στο σημείο αυτό αφορά οπτική αναγνώριση του γραφήματος και δεν είναι στατιστικό συμπέρασμα.

Επίσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κανονικότητας των κλιμάκων για να διευκρινισθεί αν θα χρησιμοποιηθούν οι παραμετρικοί ή οι μη παραμετρικοί έλεγχοι. Τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας δίνονται στον πίνακα 4. Από τα αποτελέσματα που αυτός περιέχει, προκύπτει ότι για όλες τις μεταβλητές υπάρχει το τεκμήριο της κανονικότητας, άρα μπορούν κατ' αρχάς να εφαρμοσθούν παραμετρικές μέθοδοι.

Πίνακας 4. Έλεγχος της κανονικότητας των κλιμάκων

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ is normal with mean 2,41 and standard deviation 0,51.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,161	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ/ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ is normal with mean 2,30 and standard deviation 0,50.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,387	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΧΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ is normal with mean 2,81 and standard deviation 0,75.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,355	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ is normal with mean 2,36 and standard deviation 0,61.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,864	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΚΤΟΣ ΤΑΞΗΣ is normal with mean 2,71 and standard deviation 0,37.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,151	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ is normal with mean 12,59 and standard deviation 5,44.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,971	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ is normal with mean 5,00 and standard deviation 3,81.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,467	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

9.2. Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Επίδραση φύλου και προϋπηρεσίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών

9.2.1. Η επίδραση του φύλου

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τα αποτελέσματα της ανεξάρτητης μεταβλητής του φύλου με δυο συνθήκες (άνδρας , γυναίκα) και τους εξαρτημένους παράγοντες, από τη σύγκριση των μέσων όρων (έλεγχος t-test), πρόεκυψε ότι υπάρχει διαφορά στον παράγοντα της αντίληψης για την πολιτική της συμπεριφοράς των μαθητών εκτός τάξης με τους άνδρες να αντιλαμβάνονται ως πιο προβληματικό το συγκεκριμένο παράγοντα από ότι οι γυναίκες (2,50 έναντι 2,85) και η διαφορά αυτή να είναι στατιστικώς σημαντική και να μην οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες *[t(15)=-2,141,p=0,049]*. Καμία άλλη διαφορά δεν πρόεκυψε ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες σε σχέση με τους άλλους τέσσερεις παράγοντες, όπως φαίνεται τόσο από τον πίνακα όσο και από τη στατιστική απόδοση αυτών.

9.2.2. Η επίδραση της προϋπηρεσίας

Προκειμένου να ανιχνευθούν τυχόν επιδράσεις της προϋπηρεσίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, υπολογίστηκε η τιμή του παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Pearson r. Στον πίνακα 5 που ακολουθεί δίνονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα του ελέγχου:

Πίνακας 5. Επίδραση προϋπηρεσίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών

	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	,156	,186
ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ/ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	,220	,305
ΧΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	,015	,022
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	,237	,400
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΚΤΟΣ ΤΑΞΗΣ	-,010	,045

Από τις τιμές του δείκτη Pearson r, δεν προκύπτει καμία στατιστικώς σημαντική επίδραση ($p<0.05$) της προϋπηρεσίας (εντός σχολείου ή γενικότερα) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

9.3. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Ο πιο προβληματικός παράγοντας του σχολικού περιβάλλοντος

Ο πιο προβληματικός παράγοντας του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι ο παράγοντας εκείνος με την μικρότερη μέση τιμή βαθμολογίας. Στον πίνακα 6 δίνονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και τα τυπικά σφάλματα των τεσσάρων παραγόντων του μαθησιακού περιβάλλοντος:

Πίνακας 6. Περιγραφικά δεδομένα των παραγόντων του μαθησιακού περιβάλλοντος

Σειρά κατάταξης	**Κλίμακα**	**Μέση τιμή**	**Τυπικό σφάλμα του μέσου**	**Τυπική απόκλιση**
1.	ΧΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	2,81	,181	,747
2.	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΚΤΟΣ ΤΑΞΗΣ	2,71	,089	,367
3.	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	2,41	,123	,507
4.	ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ/ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	2,30	,122	,504

Ωστόσο απαιτείται να γίνει στατιστική σύγκριση των μέσων τιμών των παραγόντων αυτών, έτσι ώστε να αποκλεισθεί η περίπτωση εκείνη κατά την οποία δύο παράγοντες να διαφέρουν αριθμητικά αλλά στατιστικά να μην εντοπίζεται διαφορά. Ο κατάλληλος έλεγχος είναι ο έλεγχος t-test. Στον πίνακα 7 δίνονται τα αποτελέσματα όλων των ανά δύο ελέγχων μέσων τιμών για τους τέσσερις παράγοντες:

Πίνακας 7. Αποτελέσματα t-test για τους παράγοντες του μαθησιακού περιβάλλοντος

Κλίμακα	ΧΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΚΤΟΣ ΤΑΞΗΣ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ/ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ
ΧΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ		p>0.05	**P<0.05**	**P<0.05**
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΚΤΟΣ ΤΑΞΗΣ			p>0.05	**p>0.05**
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ				P>0.05

Στο γράφημα 3 απεικονίζονται τα 95%-διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των τεσσάρων παραγόντων. Ουσιαστικά η υλοποίηση του t-test για δύο ομάδες ισοδυναμεί με το έλεγχο αν μια μέση τιμή βρίσκεται μέσα στο διάστημα εμπιστοσύνης της άλλης τιμής.

Γράφημα 3. Διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των τεσσάρων παραγόντων.

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα 7 τα οποία οπτικά αναπαρίστανται στο γράφημα 3, προκύπτει ότι:

- Η συμπεριφορά μαθητών εκτός τάξης και η χρήση εκπαιδευτικού υλικού δεν διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους ενώ διαφέρουν με τους άλλους δύο παράγοντες.

- Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και οι σχέσεις σχολείου με τους γονείς δεν διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους ενώ διαφέρουν με τους άλλους δύο παράγοντες.

Συνεπώς στην χειρότερη θέση έχουμε δύο στατιστικώς ισοδύναμα χαρακτηριστικά του σχολείου: τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, και τις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς, ενώ στην καλύτερη θέση βρίσκονται δυο στατιστικώς ισοδύναμα χαρακτηριστικά, η χρήση εκπαιδευτικού υλικού και η συμπεριφορά μαθητών εκτός τάξης.

9.4. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στο σχολείο.

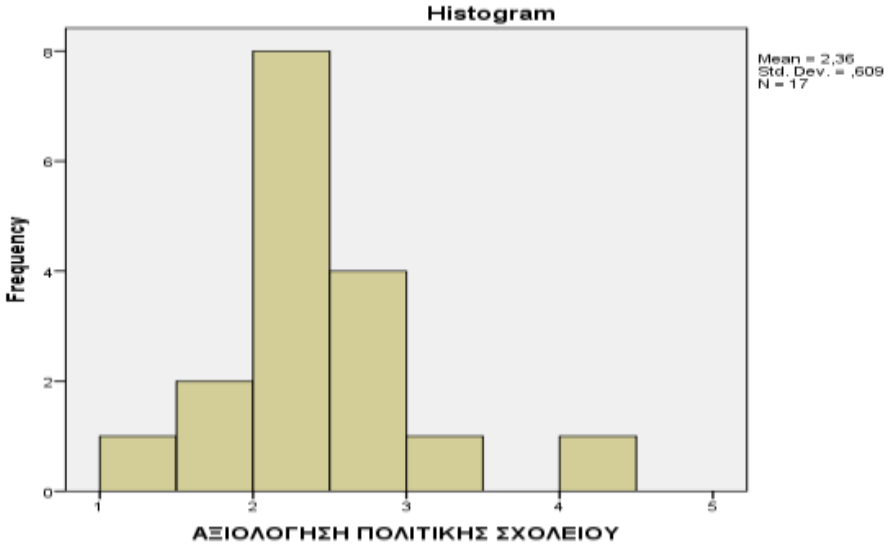
Η εμπλεκόμενη μεταβλητή για το ερευνητικό αυτό ερώτημα είναι η μεταβλητή «άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου». Από τη φύση του ερωτήματος, δηλαδή από τον τρόπο που είναι διατυπωμένο, δεν εμφανίζεται με καθαρό τρόπο μια δεύτερη μεταβλητή στην οποία θα μπορούσε να στηριχθεί ένας στατιστικός έλεγχος. Παρόλα αυτά δεν έχει απεμπολήθεί η δυνατότητα αυτή. Η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου, φαίνεται στον πίνακα 8 που ακολουθεί:

Πίνακας 8. Άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
Μέση τιμή	2,36
Τυπικό σφάλμα μέσου	,148
Διάμεση τιμή	2,25
Τυπική απόκλιση	,609
Ελάχιστη τιμή	1
Μέγιστη τιμή	4

ενώ το ιστόγραμμα της μεταβλητής έχει ως εξής:

Γραφημα 4. Άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου.



Σε μια κλίμακα από το 1 έως το 4, στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί, το σημείο αδιαφορίας της κλίμακας (διάμεση τιμή κλίμακας) είναι (1+4)/2=2,5. Προκύπτει ότι η μέση τιμή της κλίμακας είναι 2,36 ενώ το 50% των καθηγητών έχει τοποθέτηση κάτω από 2,25 (διάμεση τιμή). Αυτό δίνει αρχικά μια εικόνα ότι το κέντρο βάρους των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι οριακά μετατοπισμένο προς την περιοχή αρνητικών τοποθετήσεων (διαφωνώ απολύτως/διαφωνώ), μια πρώτη ερμηνεία του πράγματος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ανεπάρκεια στην αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου.

Προκειμένου να ελεγχθεί στατιστικά η υπόθεση ότι η μέση τιμή της κλίμακας είναι στατιστικά ίση από την διάμεση τιμή της κλίμακας, (από την τιμή 2,5 δηλαδή) εκτελέστηκε δίπλευρος έλεγχος t-test ενός δείγματος. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προκύπτει: $t(16)=-,918,\ p=0,372$. Φαίνεται ότι η μηδενική υπόθεση ισότητας της μέσης τιμής της κλίμακας αξιολόγησης με την τιμή 2,5 δεν απορρίπτεται ($p=0.372>0.05$). Συνεπώς μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τίθενται με ουδέτερη στάση απέναντι στην πολιτική αξιολόγησης του σχολείου.

10. Συζήτηση -Συμπεράσματα

Το σχολικό κλίμα στη συγκεκριμένη μονάδα μπορεί να χαρακτηριστεί κλειστό, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), εφόσον οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται μεταξύ τους και δρουν απομονωμένοι, διατηρώντας μια ψυχρή επαγγελματική επαφή με τους γύρω τους ενώ σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) χαρακτηρίζεται τυπικό και απρόσωπο όταν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών υπαγορεύονται από τις γραφειοκρατικές δομές απουσιάζοντας η ουσιαστική εγγύτητα.

Στα ίδια συμπεράσματα, για έρευνα στο ελληνικό συγκείμενο, είχε καταλήξει και η Καβούρη (1998) που είχε αποτυπώσει το σχολικό κλίμα σε δείγμα 42 δημοτικών σχολείων της Αττικής. Στο ίδιο πλαίσιο σε έρευνα της Γιαννακούρα (2011) όπου διερευνούσε το σχολικό κλίμα σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό, διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη θετικού κλίματος στο σχολικό συγκείμενο περιορίζει τα φαινόμενα εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους Snowden και Gorton, (2002) η απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών οδηγεί στην απεμπλοκή των εκπαιδευτικών από τη σχολική κοινότητα, στην απουσία κινήτρων για την πραγματοποίηση προγραμμάτων και την εισαγωγή καινοτομιών, λειτουργώντας ουσιαστικά ως διεκπεραιωτές και έχοντας απολέσει τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Σε έρευνα της Παπά (2006) τονίστηκαν οι δυσκολίες που συναντά ο εκπαιδευτικός και που επικεντρώνονται στην απουσία αλληλεγγύης και δυσκολία συνεννόησης μεταξύ συναδέλφων για ζητήματα κατανομής μαθημάτων και εξωδιδακτικών αρμοδιοτήτων. Αντίστοιχα στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι η απουσία της συνεργασίας και των υγιών διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική κοινότητα, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να μη νιώθουν άνετα στη σχολική μονάδα και να μην αποδίδουν αποτελεσματικά.

Όσον αφορά τη συνεργασία και επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, τα αποτελέσματα της έρευνας ταυτίζονται με αυτά του Δοδοντσάκη (2001) που διαπίστωσε ότι η επικοινωνία δεν είναι συστηματική και οργανωμένη αλλά ευκαιριακή και επιφανειακή χωρίς να εστιάζεται στην ατομική βελτίωση του

μαθητή. Στο ίδιο μοτίβο έρευνα των Παπαγιαννίδου (2000) και Γκλιάου – Χριστοδούλου (2005) στο ελληνικό συγκείμενο τόνισε την τυπική παρά ουσιαστική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, η οποία εκδηλώνεται στην καλύτερη περίπτωση με παρουσία των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις και σε ημέρες ενημέρωσης. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα του Μπρούζου (2005) τονίζοντας τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας και επικοινωνίας.

Παρόμοιες αναφορές γίνονται και από την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η οποία επισημαίνει ότι «η συμμετοχή των γονέων διέπεται περισσότερο από μια τυπική-νομική διάσταση και λιγότερο από μια ουσιαστική-παιδαγωγική, (η οποία) εκφράζεται κυρίως μέσα από τις έννομες συνέπειες της ηλικίας» (σελ. 168). Βέβαια, αυτή η μη ουσιαστική και αποφασιστική εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, έχει να κάνει όχι μόνο με το γεγονός ότι οι γονείς αισθάνονται αποθαρρυμένοι και πολλές φορές μη ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, αλλά και με το ότι το ίδιο το σχολείο δεν έχει κατορθώσει να αναπτύξει ακόμα ένα δίκτυο πληροφόρησης και ενθάρρυνσης της γονεϊκής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία (Αθανασούλα-Ρέππα, οπ.π., σελ.176).

Όμως, πρέπει να γίνει συνείδηση από όλους τους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει να έχουν μια συνολικότερη άποψη τόσο για το επάγγελμά τους, όσο και για το σχολείο, τη δομή και την κουλτούρα του (Μαυρογιώργος, 1999), έτσι ώστε να μπορούν να αξιολογούν τις καθημερινές πρακτικές τους και την επίδραση που αυτές έχουν στο μαθησιακό αποτέλεσμα, ώστε να τις αναμορφώνουν και να τις επαναπροσδιορίζουν όπου και όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Γι’ αυτό, καλό θα ήταν να αναπτυχθεί ένας επαγγελματισμός αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, ο οποίος να περιλαμβάνει την αλληλεγγύη και την αμοιβαία εμπιστοσύνη τόσο μέσα στο σχολικό χώρο όσο και μεταξύ των συναδέλφων (Fullan & Hargreaves, 1992).

Σαφέστατα η προσανατολισμένη στις διαπροσωπικές σχέσεις κουλτούρα και η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ευνοεί το σχηματισμό θετικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ποιότητα του περιβάλλοντος μιας σχολικής μονάδας και συγχρόνως το περιβάλλον (σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-μαθητών, σχολείου – γονέων) επιδρά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Άρα το θετικό κλίμα αποτελεί κοινό επίτευγμα των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, και η επίδραση του διαχέεται σε όλη τη σχολική μονάδα δημιουργώντας αισθήματα κοινότητας, σεβασμού, αλληλεπίδρασης και υπευθυνότητας (Shechtman et al. 1994).

Σύμφωνα με τον Cohen et al.(2009), το θετικό σχολικό κλίμα επιδρά στη βελτίωση του μαθητή καθώς ευνοεί τις ανοικτές, υγιείς, συναδελφικές αλληλεπιδράσεις, ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς, και δημιουργώντας κανόνες συλλογικής αποτελεσματικότητας που διαμορφώνουν το σχολικό περιβάλλον. Αντίστοιχα ο μαθητής δέχεται θετικά ή αρνητικά ερεθίσματα από τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ή των γονέων με το σχολείο, και αντιδρά με παρόμοιο τρόπο (Pervin & John, 1997).

Από την ανάλυση των δεδομένων δεν πρόεκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την επίδραση του φύλου και των χρόνων προϋπηρεσίας στις απόψεις τους για την πολιτική του σχολείου τους. Όσον άφορα την άποψη

των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι είναι ουδέτεροι, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από έρευνες των Ρεκαλίδου και Μούσχουρα (2005) αλλά και Κουτούζη (2003). Στις έρευνες αυτές φάνηκε ότι η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης και η έλλειψη επιμόρφωσης σε ζητήματα αξιολόγησης, καθιστούν τους εκπαιδευτικούς αμήχανους για την εφαρμογή της διαδικασίας στη σχολική μονάδα.

12. Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Αντωνίου, Π., Δημητρίου, Δ., & Κυριακίδης, Λ. (2006). Μετά-ανάλυση ερευνών που αφορούν παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας: Προς ένα Δυναμικό Μοντέλο Αποτελεσματικότητας. *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.* Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Γιαννακάκη, Π. (1997). *Ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβητής. Οι σχέσεις του στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βασδέκης.

Γιαννακούρα, Α. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο Γυμνάσιο*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.

Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *10*, 74-83.

Chistoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B.P.M. (2014). Searching for stages of teachers skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation, 40,* 1-11.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). «School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education», *Teachers College Record, 111* (1), 180-213.

Creemers, B. P.M. & Kyriakides, L. (2008).*The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* London: Routledge.

Creemers, B. P.M. & Kyriakides, L. (2010). School Factors Explaining Achievement on Cognitive and Affective Outcomes: Establishing a Dynamic Model of Educational Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(3), 263-294.

Creemers, B. P.M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to School improvement: main features and impact, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 33*(2), 114-132.

Creemers, B.P.M., Stoll, L., Reezigt, G. & the ESI Team (2007). Effective school Improvement- ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* Αθήνα: Ίων.

Δονοντσάκης, Γ.(2001). *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση: Μια άλλη στρατηγική. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση.* Αθήνα: Δαρδανός.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children We share. *Phi delta kappan*, *76*(9), 701-712.

Freiberg, H.J., & Stein, T.A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments in H.J. Freiberg,(Ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.

Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P. (1996). *Educational Research. An Introduction*. Longman, N.Y.: White Plains.

Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της Σχολικής μονάδας , *Παιδαγωγική Επιθεώρηση ,27*,181-201.

Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών ,30*,28-29.

Κυριακίδης, Λ.& Αντωνίου, Π. (2010). Θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας: Μέτρηση σχολικής αποτελεσματικότητας. Στο: Πασιαρδής , Π. (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός* (τομ.1). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and Student outcomes: Suggestions for research on teacher training and Professional development. *Teaching and teacher education*, *25*, 12-23.

Kyriakides, L. & Creemers, B. P.M. (2012). School policy on teaching and school learning environment: direct and indirect effects upon student outcome Measures. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, *18*(5), 403-424.

Marshall, M.L. (2007*). Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences.* Buckingham: Open University Press.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα* στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκη, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (τόμος β): Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα: ΕΑΠ.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. Jossey –Bass, CA: San Francisco.

Μπρούζος, Α. (2005). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.* Ιωάννινα.

Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία- ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11*, 135-142.

Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική

εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *110*, 75-83.
Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Pervin, L.A., & John, O.P. (1997). *Personality: Theory and Research*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
Πετρόπουλος , Ν. , & Παπαστυλιανού, Α. (2000*).«Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση»,* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες Δάσκαλοι, Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Ρεκαλίδου, Γ., & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: προβληματισμοί, αμφισβητήσεις, απόψεις και προτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής , 4*,175- 191.
Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
Σαββίδης, Ι.(2010). Το αποτελεσματικό σχολείο, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και η δημιουργία κλίματος για αλλαγή. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*(τόμος 1) σελ. 310-346.
Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997).The foundations of educational effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13,691-706.
Shechtman, Z., Zoubi, M. & Katz, M. (1994). «Principal Leadership Style and Teacher Feelings and Behavior: Arab Schools in Israel», *The School Community Journal*, *4* (2), 53-66.
Shepard, L.A. (1993). Evaluating Test Validity. In: L.Darling- Hammon (Ed.).*Review of Research in Education*, *19*. Washington, DC: AERA.
Snowden, P.E. & Gorton, R.A. (2002). *School Leadership and Administration*. New York: The Mc Graw-Hill Companies.
Slavin, R. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach alpha. *International Journal of Medical Education*, *2*, 53-55.
Yin, R.K.(1994). *Case Studies techniques: Design and methods (2nd ed.).*Newbery Park, CA: Sage.