

Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας

Παναγιώτα Καβούρη

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως συγκεντρωτικό έχει τα χαρακτηριστικά του φορμαλισμού και της ομοιομορφίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1990, Μπόμπας 1995). Παρ' όλα αυτά, κάθε σχολείο έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και το δικό του κλίμα, που καθορίζεται κατά ένα μέρος από το περιβάλλον, από τις συνθήκες, όπως ο τύπος και η δυναμικότητα του σχολείου και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) των παιδιών ή της περιοχής που εδρεύει. Κατά ένα άλλο μέρος, καθορίζεται από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Το κλίμα καθορίζεται επίσης κι από άλλους παράγοντες, όπως είναι οι αξίες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, των γονέων και των σχολικών συμβούλων που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου.

Το οργανωτικό κλίμα ορίζεται ως μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που ξεχωρίζουν το ένα σχολείο από το άλλο. Τα χαρακτηριστικά αυτά του εργασιακού περιβάλλοντος βασίζονται στις συλλογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διοικούντων που υπηρετούν τη σχολική μονάδα (Ζαβλανός 1984, Κανελλόπουλος 1985, Χυτήρης 1994, Hoy & Clover 1986).

Πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι το οργανωτικό κλίμα είναι ο πιο ισχυρός παράγοντας που προβλέπει τις απόψεις και τη συμπεριφορά των εργαζομένων, την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επίδοση των μαθητών. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές,

οι πιο σημαντικές μεταβλητές είναι οι καινοτομίες, η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, η επαγγελματική ικανοποίηση και τα κίνητρα εργασίας (Witkoskie 1991, Rowan et al. 1991, Mortimore & Sammons 1987, Καντάς 1993, Καβούρη 1994). Αρκετοί προτείνουν ότι ένας συνδυασμός ορισμένων χαρακτηριστικών, όπως το μέγεθος, ο τύπος (πρωινό-διπλή βάρδια) των σχολείων, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το ΚΟΕ και η περιοχή που εδρεύει το σχολείο και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, όπως η ηλικία, η μόρφωση, το γένος και τα χρόνια υπηρεσίας μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και την επίδοση των παιδιών (Miskel & Ogawa 1988, Kavouri 1997, Kavouri & Ellis 1997).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι που ερευνούν το κλίμα του σχολείου. Σημαντικός θεωρείται τελευταία αυτός που βασίζεται στο Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανωτικού Κλίματος (ΕΔΟΚ-Α-ΟCDQ-RE) (Hoy & Clover 1986). Το ΔΟΚ-Α είναι η αναθεωρημένη μορφή της αρχικής μέτρησης του οργανωτικού κλίματος των σχολείων του Halpin & Croft (1963). Ο Halpin περιγράφοντας το κλίμα παρατήρησε ότι:

«Καθώς κανείς κινείται από σχολείο σε σχολείο βρίσκει ότι το καθένα έχει μια δική του προσωπικότητα. Η προσωπικότητα αυτή είναι το οργανωτικό κλίμα του σχολείου».

Παρ' όλη τη δημοσιότητα που είχε το αρχικό ερωτηματολόγιο, μερικοί ερευνητές, όπως και οι ίδιοι οι συντάκτες του είχαν μερικές επιφυλάξεις και εντόπισαν κάποιες αδυναμίες στο σχεδιασμό και τη λογική του. Για τους λόγους αυτούς οι Hoy & Clover (1986) αναθεώρησαν το ερωτηματολόγιο για να εντοπίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές ενός σχολείου. Όσον αφορά τη *συμπεριφορά των εκπαιδευτικών*, η αλληλεπίδραση αυτή περιγράφεται με τρεις διαστάσεις (19 ερωτήσεις):

- τη συνεργατικότητα/επαγγελματική στάση (collegiality)
- την οικειότητα/φιλία, (intimacy) και
- την απάθεια/απομάκρυνση (disengagement).

Η *συνεργατικότητα/επαγγελματική στάση* αναφέρεται στην υποστήριξη και στην επαγγελματική συνεργασία που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναμεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους, εί-

ναι δραστήριοι, έχουν ενθουσιασμό και θετική στάση για τη δουλειά τους. Σέβονται ο ένας τον άλλο και συνεργάζονται με χαρά και ζήλο.

Η *οικειότητα* αναφέρεται στην ύπαρξη φιλικών, κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς τόσο μέσα, όσο κι έξω από το σχολείο.

Η *απάθεια/απομάκρυνση* σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν ούτε και αφοσιώνονται αρκετά για να πετύχουν τους σκοπούς του σχολείου.

Όσον αφορά τη *συμπεριφορά των διευθυντών*, η αλληλεπίδραση περιγράφεται με τρεις διαστάσεις (23 ερωτήσεις):

- την υποστήριξη (supportiveness),
- την κατευθυντική στάση (directiveness), και
- τον περιορισμό (restrictiveness).

Οι διευθυντές που *υποστηρίζουν* τους εκπαιδευτικούς εκτιμούν και δείχνουν προσωπικό και επαγγελματικό ενδιαφέρον απέναντι τους, ακούν και δέχονται τις προτάσεις τους, επαινούν συχνά τη δουλειά τους και η κριτική που κάνουν είναι εποικοδομητική. Χαίρονται να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς τους, προθυμοποιούνται να βάζουν στόχους και να λύνουν προβλήματα.

Οι διευθυντές που έχουν *κατευθυντική στάση* είναι αυστηροί και λεπτολόγοι, επιβλέπουν στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Είναι αυταρχικοί και υπηρεσιακοί και δεν ενδιαφέρονται για τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Ο *περιορισμός* σημαίνει ότι οι διευθυντές εμποδίζουν τη δουλειά των εκπαιδευτικών, αποθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, τις πρωτοβουλίες και τις καινοτομίες τους. Επιβάλλουν τη ρουτίνα και ενδιαφέρονται για τη διεκπεραίωση ορισμένων καθηκόντων για να μη συγκρούονται με τους προϊστάμενους τους.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο βοηθά να εντοπιστούν τέσσερα είδη *σχολικών κλιμάτων* (προφίλ):

- το ανοιχτό (open climate),
- το κλειστό (closed climate),
- το κλίμα της αποχής/αποφυγής (disengaged climate), και
- το κλίμα της συμμετοχής/αφοσίωσης (engaged climate).

Το *ανοιχτό κλίμα* αναφέρεται στην ατμόσφαιρα του σχολείου που έχει εκπαιδευτικούς που διακρίνονται από υψηλό βαθμό συνεργατικότητας, επαγγελματικής στάσης και οικειότητας και χαμηλό βαθμό απάθειας και αποφυγής από το καθήκον τους. Οι διευθυντές στο κλίμα αυτό δια-

κρίνονται από υψηλό βαθμό υποστήριξης και χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του κλίματος είναι η αυθεντικότητα όλων των μελών του σχολείου.

Το *κλειστό κλίμα* είναι το αντίθετο του ανοικτού. Η συμπεριφορά των μελών χαρακτηρίζεται ως μη αυθεντική και η οργάνωση του ως παθητική.

Το *κλίμα της συμμετοχής/αφοσίωσης* χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικούς που έχουν ανοιχτή συμπεριφορά και διευθυντές που έχουν κλειστή συμπεριφορά. Ενώ δηλαδή, οι διευθυντές είναι αυστηροί, θέτουν περιορισμούς και επιβλέπουν συνεχώς τις δραστηριότητες και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι, αφοσιωμένοι και ανοιχτοί αναμεταξύ τους, αγνοούν το διευθυντή και ασχολούνται με το εκπαιδευτικό τους έργο και τους μαθητές τους με ζήλο.

Το *κλίμα της αποχής/αποφυγής* χαρακτηρίζεται από ανοιχτούς διευθυντές και κλειστούς εκπαιδευτικούς. Ενώ δηλαδή, οι διευθυντές διακρίνονται για το χαμηλό βαθμό περιορισμών και κατευθυντικής στάσης και υψηλό βαθμό υποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλό βαθμό συνεργατικότητας, επαγγελματικής στάσης και οικειότητας και υψηλό βαθμό απάθειας.

Επειδή η ανοιχτή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται πάντα από την ανοιχτή συμπεριφορά των διευθυντών, είναι πολύ πιθανόν μερικά σχολεία να έχουν διευθυντές που θα είναι ελαστικοί, θα βοηθούν, θα διευκολύνουν και θα επιβλέπουν το έργο των εκπαιδευτικών, και εκπαιδευτικούς που θα τους χαρακτηρίζει η απάθεια, η αδιαφορία, η μειωμένη αφοσίωση και συμμετοχή στο έργο τους. Στις περιπτώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται συνήθως το στίλ αυτό του διευθυντή τους, μερικές φορές μάλιστα τον αγνοούν και καταπολεμούν τις προσπάθειες του.

Μεθοδολογία

Στόχος και δείγμα

Η μελέτη αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας με θέμα την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Οι καινοτομίες στο Α.Π., το κλίμα των σχολείων και άλλοι παράγοντες, οι σχέσεις τους και η επίδρασή τους

στη μάθηση και στην επίδοση των μαθητών (Καβούρη 1994, 1996, 1997, Kanouri & Ellis 1996, 1997). Το παρόν άρθρο έχει σκοπό να παρουσιάσει μόνο τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να εντοπίσουμε το οργανωτικό κλίμα που επικρατεί στα δημοτικά σχολεία της Αττικής, να το περιγράψουμε και να διερευνήσουμε τη σχέση που έχει με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία, η επιμόρφωση και τα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο και με τις μεταβλητές του σχολείου, όπως είναι το ΚΟΕ (χαμηλό-μέτριο-υψηλό) και ο τύπος (πρωινό-διπλή βάρδια) των σχολείων.

Στοιχεία για να εντοπίσουμε και να περιγράψουμε το κλίμα συγκεντρώσαμε από 42 πολυθέσια δημοτικά σχολεία της Αττικής. Το δείγμα μας προερχόταν από σχολεία που βρίσκονται τόσο σε προνομιούχες περιοχές, όσο και σε υποβαθμισμένες περιοχές του Νομού Αττικής που είναι και ο πολυπληθέστερος της χώρας (Φρειδερίκου & Φολερσού-Τσερούλη 1991).

Για να χρησιμοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο των Hoy και Clover, η επιλογή των σχολείων βασίστηκε σε ορισμένα κριτήρια που είχαν καθοριστεί από τους ίδιους. Για παράδειγμα, διαλέξαμε σχολεία που είχαν τουλάχιστον δέκα εκπαιδευτικούς και διευθυντή που είχε τουλάχιστον τρία χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο. Ειδικά σχολεία ή σχολεία παλιννοστούντων δεν έλαβαν μέρος στην έρευνα. Στη συνέχεια, η επιλογή των σχολείων έγινε με τη πολυσταδιακή και κατά στρώματα δειγματοληψία και η συμμετοχή τους βασίστηκε στο κριτήριο των 15%. Στην έρευνα πιλότος έλαβαν μέρος 12 σχολεία. Στην τελική έρευνα έλαβαν μέρος 42 σχολεία (12 προνομιούχα πρωινά, 17 προνομιούχα διπλής βάρδιας, 6 μη προνομιούχα πρωινά και 9 μη προνομιούχα διπλής βάρδιας). Συνολικά συμμετείχαν 564 εκπαιδευτικοί και 54 διευθυντές.

Επειδή το ερωτηματολόγιο έγινε στις ΗΠΑ και στην αγγλική γλώσσα, η μετάφραση και η τροποποίηση ορισμένων ερωτήσεων για να προσαρμοστούν στην ελληνική πραγματικότητα έγινε από ειδική δίγλωσση ομάδα. Με την έρευνα πιλότος σε 12 σχολεία (123 εκπαιδευτικοί και 12 διευθυντές), που επελέγησαν με τα ίδια κριτήρια, μετρήσαμε την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Οι μέσες τιμές ήταν πολύ ικανοποιητικές με το ήδη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα ταχυδρομήθηκαν στον καθηγητή κ. W. Hoy, ο οποίος ενέκρινε τις τροποποιήσεις και τις τιμές αξιοπιστίας και μας ενθάρρυνε να προχωρήσουμε στην τελική

έρευνα. Κάθε ερώτηση μετρήθηκε σε κλίμακα των πέντε, από 'Πολύ συχνά' έως 'Σπανίως'. Εφαρμόζοντας τους τύπους που πρότειναν οι Hoy και Clover μπορούσαμε να μετρήσουμε τις τρεις διαστάσεις συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και τις τρεις διαστάσεις συμπεριφοράς των διευθυντών και τα τέσσερα κλίματα των σχολείων.

Στην τελική έρευνα χρησιμοποιήσαμε περιγραφική στατιστική, *t*-tests, ανάλυση παραγόντων (ANOVA) και παλινδρομική ανάλυση (regression analysis).

Όρια της έρευνας

Η αδυναμία του ερωτηματολογίου είναι ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε σχολεία μικρής δυναμικότητας κι ότι δε συμπεριλαμβάνει τον ίδιο το μαθητή. Σύμφωνα με τους συντάκτες του, το παρόν ερωτηματολόγιο είναι χρήσιμο όταν πρόκειται να γίνουν βασικές αλλαγές και τροποποιήσεις στη δομή της οργάνωσης και της διοίκησης της σχολικής μονάδας για να μπορούν να εφαρμοστούν οι καινοτομίες της εκπαίδευσης. Για πολλούς άλλους μάλιστα θεωρείται απαραίτητο, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, να ερευνάται για την αξιολόγηση και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Scheerens, 1992). Επειδή η παραπάνω αντίληψη διαπερνά την έρευνά μας αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο αυτό.

Αποτελέσματα

Το σχολικό κλίμα

Οι παρακάτω πίνακες (1 και 2) παρουσιάζουν τον αριθμό των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, τις διαστάσεις συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και τα τέσσερα κλίματα που επικρατούν σ' αυτά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Το Κλίμα των Σχολείων και η Συμπεριφορά των Διευθυντών
Υποστήριξη Κατευθυντική στάση Περιορισμός

ΚΛΙΜΑ	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	ΣΥΝΟΛΟ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
Κλειστό		1	7	4	3	1	5	1	2	8
Απάθειας		6	7	4	2	7	2	1	10	13
Συμμετοχής/ Αφασίωσης	4	2			1	5		1	5	6
Ανοιχτό	15				2	13			15	15
ΣΥΝΟΛΟ	19	9	14	8	8	26	7	3	32	42

Y: Υψηλό M: Μέτριο X: Χαμηλό

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Το Σχολικό Κλίμα και η Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών
Συνεργατικότητα/Επαγγελματική στάση Οικειότητα Περιορισμός

ΚΛΙΜΑ	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	ΣΥΝΟΛΟ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
Κλειστό			8			8	8			8
Απάθειας	1	3	9	2	5	6	13			13
Συμμετοχής/ Αφασίωσης	2	2	2	2		4	4	2		6
Ανοιχτό	15			15			1	1	13	15
ΣΥΝΟΛΟ	18	5	19	19	5	18	26	3	13	42

Y: Υψηλό M: Μέτριο X: Χαμηλό

Τα τέσσερα κλίματα των σχολείων σύμφωνα με το αρχικό μοντέλο του Hoy και τα τέσσερα κλίματα των ελληνικών σχολείων της μελέτης μας παρουσιάζονται στις εικόνες 1 και 2:

Εικόνα 1: Το Σχολικό Κλίμα : Το Αρχικό Μοντέλο του Hoy
(Hoy et al., 1991, σ. 40)

Συμπεριφορά Διευθυντή

Υ.υπο. Χ.κατ. Χ.περ. Χ.υπο. Υ.κατ. Υ.περ..

Σ υ μ π ε ρ ι φ ο ρ α	Υ.συν.					
	Υ.οικ.	ΑΝΟΙΧΤΟ		ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ		
	Χ.απα.			ΑΦΟΣΙΩΣΗΣ		
	Χ.συν.					
Διευθ.	Χ.οικ.	ΑΠΑΘΕΙΑΣ		ΚΛΕΙΣΤΟ		
	Υ.απα.					

Το Κλίμα του Σχολείου

Μοντέλο του Hoy et al. [1991]

Η εικόνα 1 δείχνει τα τέσσερα προσδοκώμενα σχολικά κλίματα και τις έξι διαστάσεις της ανοιχτής και κλειστής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και διευθυντών σε τρεις βαθμούς: υψηλό, μέτριο και χαμηλό (Υ-Μ-Χ).

Σημείωση:

συν: συνεργατικότητα υπο: υποστήριξη

οικ: οικειότητα κατ: κατευθυντική στάση

απα: απάθεια.....περ: περιορισμός

Εικόνα 2: Το Σχολικό Κλίμα στα Ελληνικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης

		Συμπεριφορά Διευθυνή				
		Υ.υπο.Χ.κατ.	Χ.περ.	Χ.υπο.	Υ.κατ.	Υ.περ..
Σ υ μ η ε ρ ι φ ο ρ α	Υ.συν.					
	Υ.οικ.	ΑΝΟΙΧΤΟ				
	Χ.απα.					
	Χ.συν..					
	Χ.οικ.	ΣΧΕΔΟΝ ΑΠΑΘΕΣ		ΚΛΕΙΣΤΟ		
	Υ.απα..	ΣΧΕΔΟΝ ΚΛΕΙΣΤΟ				
Εκπ/κώ						

Το Κλίμα των Σχολείων σε 42 Δημοτικά Σχολεία της Αττικής

Η εικόνα 2 δείχνει τα τέσσερα σχολικά κλίματα που εντοπίστηκαν στην παρούσα μελέτη: ανοιχτό κλίμα, το κλίμα της απάθειας, το σχεδόν κλειστό κλίμα και το κλειστό κλίμα. Επίσης δείχνει τις έξι διαστάσεις ανοιχτής και κλειστής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και διευθυντών σε τρεις βαθμούς (Βλέπε σημείωση-Εικόνα 1).

1. Όσον αφορά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι τα ελληνικά σχολεία παρουσιάζουν κάποιες διαφορές στις έξι διαστάσεις συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των διευθυντών τους.

2. Όσον αφορά το κλίμα στα 42 σχολεία του δείγματος μας διαπιστώσαμε τα εξής:

- το 19.1% των σχολείων είχε κλειστό κλίμα,
- το 30.9% σχεδόν κλειστό κλίμα,
- το 14,3% ένα κλίμα σχεδόν απάθειας και
- το 35.7% ανοιχτό κλίμα.

α) Σύμφωνα με το μοντέλο του Hoy εντοπίσαμε σχολεία με ανοιχτό κλίμα (35.7%), δηλαδή με υψηλό βαθμό υποστήριξης και οικειότητας και χαμηλό βαθμό απάθειας των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία αυτά διακρίθη-

καν για τη συνεργασία, την εκτίμηση και τη θετική επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Οι διευθυντές επαινούσαν και εκτιμούσαν τους εκπαιδευτικούς τους, ενθάρρυναν τις καινотομίες, άκουγαν τις ιδέες και τις προτάσεις τους και διευκόλυναν και υποστήριζαν τις προσπάθειες τους. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν ένα ανοιχτό πνεύμα συνεργασίας, στενής φιλίας και μία ακαδημαϊκή και επαγγελματική συμπεριφορά. Ήταν αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο και στη μάθηση και πρόοδο των παιδιών.

β) Το 19.1% των σχολείων του δείγματός μας είχε κλειστό κλίμα. Οι διευθυντές αυτών των σχολείων συχνά δεν πρόσφεραν αρκετή υποστήριξη, κρατούσαν κατευθυντική στάση και έθεταν περιορισμούς στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα χαρακτηρίστηκαν ως αυστηροί, καθόλου ελαστικοί και μη συμπαθείς που ωθούσαν τους εκπαιδευτικούς στη ρουτίνα. Τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ήταν ο χαμηλός βαθμός αφοσίωσης, η αδιαφορία, η απάθεια, η απομόνωση και η ματαιώση.

γ) Το κλίμα της απάθειας, ενώ παρουσίασε κάποια κοινά χαρακτηριστικά μ' αυτά που περιμέναμε, υπήρξαν και κάποιες διαφορές. Ενώ δηλαδή οι διευθυντές είχαν χαμηλό βαθμό περιορισμών, δεν προσέφεραν ουσιαστική υποστήριξη και οι μισοί σχεδόν είχαν κατευθυντική στάση προς τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, όπως περιμέναμε εξάλλου, παρουσίασαν χαμηλό βαθμό συνεργατικότητας και επαγγελματικής στάσης, μέτρια έως χαμηλή οικειότητα και υψηλό βαθμό απάθειας. Τα δεδομένα μας έδειξαν ότι ενώ επικρατεί ένας μικρός βαθμός οικειότητας, οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τους διευθυντές και οι διευθυντές αγνοούν τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενώ δεν καταπολεμούν τις προσπάθειες των συναδελφών ή του διευθυντή τους δείχνουν μεγάλη απάθεια και λίγη εκτίμηση για το επάγγελμά τους και αναμεταξύ τους. Επειδή τα χαρακτηριστικά αυτά τείνουν να μοιάζουν πολύ μ' εκείνα του κλειστού κλίματος, το κλίμα αυτό το ονομάσαμε *‘σχεδόν κλειστό κλίμα’* (30.9%). Απ' ό,τι γίνεται αντιληπτό, τα σχολεία αυτά διακρίνονται για την απάθεια και την απομόνωση, όχι μόνο εξαιτίας της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, αλλά και εξαιτίας της μέτριας και ελάχιστης υποστήριξης των διευθυντών και από την πολύ υψηλή ή και σχεδόν ανύπαρκτη κατευθυντική στάση τους προς αυτούς.

δ) Σύμφωνα με το μοντέλο, περιμέναμε να εντοπίσουμε σχολεία με κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης. Η μελέτη μας όμως έδειξε ότι, οι διευθυ-

ντές, αντίθετα με το μοντέλο, παρουσίασαν υψηλό βαθμό υποστήριξης και χαμηλό βαθμό περιορισμού και κατευθυντικής στάσης. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλό βαθμό συνεργατικότητας/επαγγελματικής στάσης, χαμηλή και μέτρια οικειότητα και υψηλό και μέτριο βαθμό απάθειας. Παρ' όλο που οι διευθυντές δεν ήταν αυστηροί, αυταρχικοί και υποστήριζαν τους εκπαιδευτικούς χωρίς να θέτουν περιορισμούς, οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσίασαν όπως θα περιμέναμε υψηλό βαθμό αφοσίωσης, συμμετοχής, συναδελφικής υποστήριξης και φιλίας. Απ' ό,τι γίνεται αντιληπτό, τα χαρακτηριστικά αυτά ανταποκρίνονται περισσότερο μ' εκείνα που έχει το κλίμα της απάθειας. Για το λόγο αυτό το σχολικό προφίλ που μας προέκυψε το ονομάσαμε *‘σχεδόν κλίμα απάθειας’* (14.3%).

Εξετάζοντας το *‘σχεδόν κλίμα απάθειας’* παρατηρούμε ότι ενώ ο πετυχημένος τύπος ηγέτη-διευθυντή θεωρείται αυτός που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς του, δεν αρκεί να είναι ανοιχτός και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς μόνο. Όπως ισχυρίζεται ο Hoy και οι συνάδελφοί του (1991), κανένας τύπος ηγέτη, ούτε ακόμη κι ο ανοιχτός μπορεί να είναι πετυχημένος σε όλες τις εργασιακές συνθήκες και καταστάσεις. Σύμφωνα με τις μελέτες που έγιναν περί ηγεσίας, οι διευθυντές που διακρίνονται για την υποστήριξη που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς, ακόμη κι όταν δεν είναι αυταρχικοί και δεν θέτουν περιορισμούς στο εργασιακό τους περιβάλλον, αδυνατούν να εξασφαλίσουν ένα ανοιχτό κλίμα. Οι Hall και Hord (1987) διαπίστωσαν ότι τα σχολεία με ανοιχτό κλίμα έχουν διευθυντές οργανωτές/διαχειριστές (managers) και όχι άτομα που αποκρίνονται απλώς στο ρόλο αυτό (responders). Οι διευθυντές που αποκρίνονται στο ρόλο αυτό συνήθως ακούν τις ιδέες των άλλων κι έχουν καλές σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό, αλλά δεν έχουν απαιτήσεις, δεν προλαβαίνουν τις κρίσεις εκ των προτέρων, και δε νοιάζονται για μακροχρόνιους σκοπούς. Αντίθετα, οι διαχειριστές-διευθυντές είναι πιο οργανωτικοί, καθορίζουν εκ των προτέρων τις διαδικασίες που χρειάζονται οι δραστηριότητες ρουτίνας, παίρνουν πρωτοβουλίες, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό επεμβαίνουν στις υποθέσεις του σχολείου και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων σε προγράμματα βελτίωσής του.

Έτσι λοιπόν, στο δείγμα μας οι διευθυντές/ντριες των σχολείων που παρουσίασαν *‘σχεδόν κλίμα απάθειας’*, δηλαδή που είχαν χωρίς περιορισμούς υψηλό βαθμό υποστήριξης και χαμηλή κατευθυντική στάση, πιθανώς ενεργούσαν περισσότερο ως αποκρινόμενοι διευθυντές παρά ως

οργανωτές/διαχειριστές. Η έλλειψη πρόβλεψης των συγκρούσεων εκ μέρους των διευθυντών μείωσε προφανώς την οικειότητα των εκπαιδευτικών και η έλλειψη ενδιαφέροντος για μακροχρόνιους σκοπούς ελάττωσε τη συνεργατικότητα και την επαγγελματική και ακαδημαϊκή τους στάση.

Οι αδυναμίες του ηγετικού ρόλου των διευθυντών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν αναφερθεί και στην έρευνα των Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη (1991). Στην προκειμένη περίπτωση, ο ηγετικός ρόλος του Έλληνα διευθυντή μπορεί να χαρακτηριστεί ως 'διαπραγματευτικός' (transactional) με κάποια στοιχεία του 'διαχειριστή κατ' εξαιρέση' (manager by exception) (Burns 1978). Αρκετοί υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές που έχουν τον τύπο αυτό αναμένεται να έχουν λιγότερη ενεργητικότητα και δράση για καινοτομίες, να αποφεύγουν να δίνουν δυναμικές οδηγίες και να εφυσχάζουν όταν το σχολείο λειτουργεί ομαλά και σύμφωνα με τους τύπους (Sergiovanni, 1990). Οι διευθυντές/ντρίες του δείγματός μας είναι, όπως πολύ εύστοχα έχουν χαρακτηριστεί, απλοί συνάδελφοι με επιπρόσθετα καθήκοντα που προσφέρουν την υποστήριξή τους στους εκπαιδευτικούς, παρά οι διευθυντές που μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο. Εξαιτίας αυτού του ρόλου λοιπόν εξηγείται και η αντίφαση που προέκυψε στη μελέτη μας, όσον αφορά το κλίμα συμμετοχής και αφοσίωσης που αναμέναμε να εντοπίσουμε στα σχολεία μας.

Ένας άλλος παράγοντας που συντέλεσε στην αποδυνάμωση του ηγετικού ρόλου του διευθυντή είναι φυσικά το ίδιο το σύστημα και οι αμφιβολίες που δημιουργούνται γύρω από τις αρμοδιότητές του, το τι επικρατεί, τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται να κάνει στο χώρο εργασίας του. Πολλοί ερευνητές μάλιστα ισχυρίζονται ότι η κατάσταση αυτή ευνοεί την ανάπτυξη μιας 'αντίληψης του συστήματος', όπως π.χ. «Για όλα φταίει το σύστημα», η οποία ενθαρρύνει το διευθυντή να έχει μία παθητική παρά ενεργητική συμπεριφορά και επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς να δείχνουν την απάθεια τους.

Στην Ελλάδα, όπως επισημαίνεται κι από τη Starida (1996) και την Ifanti (1994), οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές εξακολουθούν να αγωνίζονται για την επαγγελματική τους θέση (professional status) και αναγνώριση. Κανείς τους όμως δεν έχει αποκτήσει ακόμη μια αξιολογική θέση στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τον Sarason (1982), ενώ η έλλειψη της επαγγελματικοποίησης (professionalism) μπορεί να εξασφαλίζει την απουσία συγκρούσεων ισχύος, στην πραγματικότητα όμως οδηγεί τους

εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές να συμπεριφέρονται με διαφορετικούς τρόπους και να αναπτύσσονται διάφορα σχολικά προφίλ.

Εκτός από τη σύγχυση που επικρατεί στη συμπεριφορά και στον ηγετικό ρόλο των διευθυντών πιστεύουμε ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που ευνοούν τη δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος. Ένας απ' αυτούς θεωρείται ο παράγοντας των ανθρωπίνων σχέσεων. Οι έρευνες που έγιναν στο Hawthorne απέδειξαν ότι η επίδραση της άτυπης συμπεριφοράς της ομάδας σ' έναν οργανισμό είναι εξίσου σημαντική με την τυπική δομή της (Roethlisberger & Dickson 1949). Συνεπώς μπορούμε να συμπεραίνουμε ότι με τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν στην Ελλάδα, την έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης, επιμόρφωσης και κινήτρων για καριέρα, το κεντρικό σύστημα λήψης αποφάσεων και την ομοιομορφία του συστήματος, καθώς επίσης τη 'δημοσιο-υπαλληλική-δουλοπρεπή νοοτροπία' που επικρατεί στις δημόσιες υπηρεσίες, μειώνεται η ποιότητα και το επίπεδο των εκπαιδευτικών (Carlson, 1964). Δεν θα πρέπει λοιπόν να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι αρκετά σχολεία του δείγματός μας παρουσίασαν κλίμα σχεδόν κλειστό και κλίμα απάθειας (Rowan et al., 1993).

Το χαμηλό προφίλ του ρόλου του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε συνδυασμό με τον αδύναμο ηγετικό ρόλο του είναι οι ισχυρότεροι παράγοντες που επιδρούν στο κλίμα του σχολείου. Η σημασία αυτών των παραγόντων σε σχέση με το πολύπλοκο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, καθώς και οι υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών που διαμορφώνονται μέσα σ' αυτό αποτελούν ένα θέμα που απαιτεί μια ευρύτερη έρευνα (Fullan, 1991).

Αποτελέσματα άλλων ερευνών

Η έρευνα που έγινε στο συγκεντρωτικό σύστημα του Hong Kong έδειξε ότι επικρατεί περίπου το ίδιο ανοιχτό κλίμα σχολείων, όπως και στην Ελλάδα (37%) (Cheng 1986). Παρ' όλο που τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα του Hong Kong και της Ελλάδας είναι συγκεντρωτικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα σχολεία στο Hong Kong είχαν αρκετά κλειστό κλίμα (29%) έναντι των ελληνικών σχολείων (19.1%). Στην Ελλάδα όμως το 30.9% των σχολείων είχε ένα σχεδόν κλειστό κλίμα και το 14.3% είχε ένα κλίμα σχεδόν απάθειας, ποσοστά που δεν ήταν τόσο αυξημένα στο Hong Kong.

Μελέτες που έγιναν στην Αυστραλία και στις ΗΠΑ έδειξαν ότι το 1/3 των σχολείων τους είχαν ανοιχτό κλίμα, το 1/3 μέτρια ανοιχτό και το 1/3 κλειστό κλίμα (Thomas, 1972, Keefee, 1992). Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αυτά παρατηρούμε ότι στα συγκεντρωτικά και στα μη συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει σχεδόν ο ίδιος αριθμός σχολείων με ανοιχτό κλίμα. Στα συγκεντρωτικά όμως σχολεία, όπως στην περίπτωση των ελληνικών σχολείων, επικρατεί επιπλέον ένας αυξημένος αριθμός σχολείων τόσο με κλίμα απάθειας όσο και με αρκετά στοιχεία του κλειστού κλίματος.

Το σχολικό κλίμα και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των σχολείων

Με t-tests και με ανάλυση παραγόντων (One Way ANOVA και Tukey b) ερευνήσαμε τις σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο κλίμα του σχολείου και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των σχολείων:

α) Κλίμα και χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών:

Φύλο	Καμία σημαντική διαφορά
Επιμόρφωση	Καμία σημαντική διαφορά
Συνεχής υπηρεσία στο ίδιο σχολείο:	Σημαντική διαφορά ($t=3.44, p<.05$)
Ηλικία /Χρόνια υπηρεσίας:	Σημαντικές διαφορές ($F=17.8, df=2.39, p<.001$)

β) Κλίμα και χαρακτηριστικά των διευθυντών/ντριών:

Φύλο-Επιμόρφωση-Ηλικία-Χρόνια υπηρεσίας-Συνεχής υπηρεσία στο ίδιο σχολείο: Καμία σημαντική διαφορά

γ) Κλίμα και χαρακτηριστικά των σχολείων:

Τύπος (πρωινό-δυπλή βάρδια):Καμία σημαντική διαφορά
ΚΟΕ: Σημαντική διαφορά ($t= -8.7, p<.001$).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα σχολεία με ανοιχτό κλίμα είχαν εκπαιδευτικούς που ήταν 30 έως 40 ετών, υπηρετούσαν περισσότερα χρόνια στο ίδιο σχολείο κι είχαν κυρίως 6 έως 16 χρόνια υπηρεσίας. Επίσης τα σχολεία αυτά βρίσκονταν σε περιοχές με χαμηλό ΚΟΕ.

Παράλληλα με τις αναλύσεις αυτές εφαρμόσαμε την πολλαπλή-παλινδρομική ανάλυση, ούτως ώστε να εντοπίσουμε την ξεχωριστή προσφορά της κάθε μεταβλητής στο κλίμα του σχολείου. Στις τρεις αναλύσεις που ακολούθησαν για κάθε ομάδα χαρακτηριστικών διαπιστώσαμε ότι ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μόνο η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας τους (51%), και ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του σχολείου ο τύπος και το ΚΟΕ του (70%) ήταν οι παράγοντες που μπόρεσαν να προβλέψουν 'καλά' το κλίμα των σχολείων. Συνεχίζοντας την παλινδρομική ανάλυση σ' αυτές τις 'καλές' μεταβλητές μόνο η ηλικία και τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών (51%) και το ΚΟΕ της περιοχής των σχολείων (64%) μπόρεσαν να προσφέρουν περισσότερα στις διαφορές που παρουσίασε το κλίμα του σχολείου. Με την τελική ανάλυση όμως, η ισχυρότερη μεταβλητή που μπόρεσε να προβλέψει το κλίμα του σχολείου ήταν το ΚΟΕ της περιοχής του σχολείου (-.81). Το αρνητικό σήμα μας δείχνει ότι τα σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές με χαμηλό ΚΟΕ είχαν ανοιχτό κλίμα. Δηλαδή το 64 % της διαφοράς που παρουσίασε το κλίμα των σχολείων μπόρεσε να προβλεφτεί από το ΚΟΕ της περιοχής που στεγαζόταν το σχολείο.

Η ισχυρότερη λοιπόν μεταβλητή που μπόρεσε να εξηγήσει και να προβλέψει το κλίμα του σχολείου ήταν το χαμηλό ΚΟΕ της περιοχής του σχολείου. Η αλληλεπίδραση των σημαντικών μεταβλητών, όπως η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και ο τύπος του σχολείου δεν προσέφεραν περισσότερα στην πρόβλεψη.

Τα περισσότερα σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές που διακρίνονται για το χαμηλό ΚΟΕ τους είχαν ανοιχτό κλίμα. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν διαπιστωθεί κι από τις έρευνες που έγιναν στη Μ. Βρετανία (Mortimore et al, 1988) και στις Η.Π.Α. (Brookoever et al., 1979). Συγκεκριμένα οι έρευνές τους κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα: οι καινοτομίες που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, το ανοιχτό κλίμα του σχολείου και η επίδοση των μαθητών είναι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της σχολικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness). Τα σχολεία αυτά δηλαδή εφαρμόζουν βασικά μια πολιτική που επιδιώκει την πρόοδο των παιδιών. Επίσης, οι παράγοντες όπως το ΚΟΕ της περιοχής του σχολεί-

ου/των μαθητών δεν μειώνουν τις καινοτομίες, το ανοιχτό κλίμα και την επίδοση των μαθητών.

Τρεις εξηγήσεις μπορούν να δοθούν για τα δικά μας αποτελέσματα:

Η πρώτη ίσως έχει σχέση με τη στάση και τις θετικές απόψεις των γονέων, που επιδρούν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αυξάνουν την ικανοποίησή τους και προσφέρουν ισχυρά κίνητρα για το επάγγελμα τους (Gold & Miles 1981).

Η δεύτερη μπορεί να έχει σχέση με τη 'φάση της ηλικίας', δηλαδή την ηλικία/χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τις έρευνες, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, συνήθως 25 έως 40 ετών, έχουν χαρακτηριστεί ως περισσότερο αφοσιωμένοι, ανοιχτοί και δημιουργικοί από τους παλαιότερους (Lowenthal et al. 1975, Huberman et al. 1993).

Η τελευταία εξήγηση μπορεί να έχει σχέση με την αφοσίωση του εκπαιδευτικού, την παιδαγωγική αποστολή και τις υψηλές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύουν μαθητές που προέρχονται από χαμηλό ΚΟΕ (Πυργιωτάκης 1992, Γεωργίου-Νίλσεν 1980, Μπάθα 1982, Ifanti 1994). Οι προσδοκίες αυτές έχουν σχέση με την χαμηλή κοινωνική προέλευσή τους και τις προσπάθειες που έκαναν οι ίδιοι για να γίνουν δάσκαλοι. Η χαμηλή κοινωνική προέλευση των δασκάλων παρουσιάζεται σε πρόσφατο άρθρο της εφημερίδας ΕΘΝΟΣ (Κεμανετζή, 9-5-1997). Το άρθρο δηλώνει ότι το 73.2% των δασκάλων προέρχεται από χαμηλά ΚΟΕ.

Σύμφωνα με τα δεδομένα μας και τις συνεντεύξεις που είχαμε με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι επικρατεί ένας συνδυασμός και των τριών εξηγήσεων.

Συμπεράσματα

Τα διαφορετικά κλίματα που εντοπίσαμε στα σχολεία του δείγματός μας και τα χαρακτηριστικά τους μπορούν να ληφθούν υπόψη από τους ειδικούς που ασχολούνται με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης κι απ' όλους όσους ενδιαφέρονται για τη βελτίωση των σχολείων μας. Συγκεκριμένα, η σύγχυση που επικρατεί στο ρόλο και στη συμπεριφορά των διευθυντών και η απάθεια των εκπαιδευτικών και στα τρία σχεδόν σχολικά κλίματα χρειάζονται περισσότερη έρευνα, ποιοτική ανάλυση και ουσιαστικότερη αντιμετώπιση.

Όσον αφορά το ρόλο του διευθυντή, φαίνεται ότι το σύστημα επιδιώκει να έχει απλώς διοικητικά/εκτελεστικά όργανα χωρίς επαγγελματική κατάρτιση, προσωπικότητα, αυτονομία και υπόληψη, δηλαδή, απλώς 'υπάκουα πλάσματα των κρατικών εγκυκλίων' ή 'θυρωρούς, κλητήρες και χαμάληδες των σχολείων', όπως αποκάλεσαν τους εαυτούς τους οι διευθυντές/ντριες του δείγματός μας (τα 2/3). Επειδή κανείς δεν περιμένει από αυτούς να φροντίσουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη κι εξέλιξη του σχολείου, το σχεδιασμό και τη βελτίωση των προγραμμάτων που αφορούν τη σχολική τους μονάδα, είναι δικαιολογημένοι οι λόγοι της υποβάθμισης που επικρατούν στο ρόλο τους, στην επιμόρφωση και στις ηγετικές, οργανωτικές και συντονιστικές αρμοδιότητές τους.

Αν πραγματικά ενδιαφερόμαστε για την αναβάθμιση και τη βελτίωση των σχολείων μας, την ενδοϋπηρεσιακή ανάπτυξη και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, την εφαρμογή καινοτομιών και την αποτελεσματικότητα των σχολείων, τότε οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι ο/η διευθυντής/ντρια μπορεί να παίζει το σημαντικότερο ρόλο στο χώρο του σχολείου.

Σύμφωνα με τα δεδομένα μας, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ο υψηλός βαθμός απάθειας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την έλλειψη δημιουργικότητας, πρωτοβουλίας και καινοτομίας στα σχολεία. Η υποβαθμισμένη επιμόρφωση, η έλλειψη κινήτρων και αναγνώρισης και η ανεπαρκής επαγγελματική ακεραιότητα και αυτονομία μπορούν να θεωρηθούν οι κυριότεροι λόγοι που δημιουργούν ανικανοποίητους και απαθείς εκπαιδευτικούς. Η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών είναι βασική προϋπόθεση για την αναβάθμιση των σχολείων της χώρας μας.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές χρειάζονται επείγοντως εκπαιδευτικά προγράμματα που θα δίνουν έμφαση στην αυτονομία τους και στην επαγγελματική συνέπεια και ακεραιότητά τους. Τα προγράμματα αυτά θα μπορούν να εξασφαλίζουν τόσο την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση, όσο και την εξέλιξή τους στο χώρο της δουλειάς τους.

Τέλος, έρευνες του τύπου αυτού, που αποκαλύπτουν το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, μπορούν να χρησιμοποιούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές ως μια μορφή αυτοαξιολόγησης. Έτσι θα μπορούν να ληφθούν νέες αποφάσεις, να εφαρμοστούν στρατηγικές αλλαγής και προγράμματα βελτίωσης της σχολικής μονάδας και σχολικής αποτελεσματικότητας.

Στη μελέτη μας, π.χ., η έλλειψη της ενεργού και ποιοτικής παρέμβασης του/της διευθυντή/ντριας θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας από τους βασικούς λόγους της ματαίωσης και της απάθειας των εκπαιδευτικών. Επίσης ο περιορισμός της επαγγελματικής τους θέσης, η αβεβαιότητα, ο ελάχιστος και ποιοτικά ανύπαρκτος έλεγχος της δουλειάς μπορούν επίσης να είναι οι επιπλέον αιτίες της μειωμένης επαγγελματικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

Επίλογος

Με την έρευνά μας γίνονται δύο βασικές επισημάνσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Πρώτον, η πολιτεία θα πρέπει να δώσει μια νέα δομή στην οργάνωση των σχολείων. Απαραίτητες ενέργειες θεωρούνται η μείωση του φορμαλισμού και της πολυπλοκότητας, η αποκέντρωση του συστήματος, η αναβάθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης και η αύξηση της επαγγελματικής συνέπειας και αυτονομίας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Το κράτος μέσα στα πλαίσια της αυτόνομης οργάνωσης του σχολείου πρέπει να ενθαρρύνει το σχεδιασμό προγραμμάτων ανάπτυξης του προσωπικού και του σχολείου, τις προσπάθειες που γίνονται για τη βελτίωση και αναβάθμιση της σχολικής μονάδας με την υποστήριξη, συμπαράσταση και καθοδήγηση των σχολικών συμβούλων και μιας ομάδας ειδικών επιστημόνων που θα προσφέρουν έργο επικουρικό στα εκπαιδευτικά κέντρα που θα βρίσκονται σε κάθε γραφείο/διαμέρισμα/περιφέρεια της εκπαίδευσης.

Επίσης, η πολιτεία θα πρέπει να δώσει έμφαση στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που θα έχει ως κεντρικό άξονα το ίδιο το σχολείο.

Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές χρειάζεται να δημιουργήσουν ένα νέο και περισσότερο ανοιχτό σχολικό κλίμα, το οποίο θα διακρίνεται για τις ανθρώπινες σχέσεις, την επαγγελματική συνέπεια κι αυτονομία, τη συνεργασία και δημιουργικότητα των μελών του, όπου θα επικρατεί η αναβάθμιση και η αποτελεσματικότητα του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωση

Ανδρέου, Α. & Γ. Παπακωνσταντίνου (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*.- Αθήνα: Εξάντας.

Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*.- Αθήνα: Κέδρος

Ζαβλανός, Μ. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Τομος Α': Διαδικασίες στη λειτουργία της οργάνωσης.- Αθήνα: Ίων.

Καβούρη, Π. (1994). «Οι καινοτομίες των εκπαιδευτικών». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 28, 26-28.

Κανελλόπουλος, Χ. (1985). *Οργανωτική Θεωρία*.- Αθήνα: Ευρωτύπ.

Καντάς, Α. (1993). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Μέρος 1ο. *Κίνητρα-Επαγγελματική Ικανοποίηση-Ηγεσία*.- Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 48-47 & 57-60..

Κεμανετζή, Στ. (1997). «Δάσκαλοι: έξτρα διορισμοί και σεμινάρια», *Εφημερίδα ΕΘΝΟΣ*, (9-5), σ. 17.

Μπάθα, Κ. κ.ά. (1982). *Η επίδραση των πολιτιστικών παραγόντων στη σχολική επίδοση των παιδιών της πρώτης Δημοτικού*.- Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.

Μλόμπας, Α. (1995). «Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην εκπαίδευση: μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 22: 79-111.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η Οδύσσεια του Διδακτικού Επαγγέλματος*.- Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Φρειδερίκου, Α. & Φ. Φολερού-Τσερούλη (1991). *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*.- Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.

Χυτήρης, Λ.Σ. (1994). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*.- Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωση

Brookover, W.B. et al. (1979). *Schools, social systems, and school achievement: schools can make a difference*.- New York: Paeger.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*.- New York: Harper and Row.

Carlson, R.O. (1964). *Environmental constraints and organisational consequences*, στο Griffiths, D.E. ed, *Behavioural science and educational administration*.- Chicago: University of Chicago Press (The 63rd Yearbook of the National Society for the Study of Education).

Cheng, Y.C. (1986). "School effectiveness as related to organisational climate and leadership style", *Educational Research Journal*, 1, 86-94.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*.- London: Cassell.

Gold, B. & M. Miles (1981). *Whose school is it anyway? Parent-teacher conflict over an*

innovative school.— New York: Praeger.

Hall, G. & S. Hord (1987). *Change in schools*.— New York: State University of New York Press.

Halpin, A.W. & D.B. Croft (1963). *The organisational climate of schools*.— Midwest Administration Center, University of Chicago.

Hoy, W.K. & S.I.R. Clover (1986). "Elementary school climate: a revision of the OCDQ", *Educational Administration Quarterly*, 22, 93–110.

Hoy, W.K. & al. (1991). *Open schools/Healthy schools: Measuring organisational climate*.— Newbury Park: Sage.

Huberman, M. et al. (1993). *The lives of teachers*.— New York: Teachers College Press.

Ifanti, A.A. (1994). "Education politics and the teachers' unions in Greece", *European Journal of Teacher Education*, 17(3), 219–230.

Kavcari, P. (1996). *Innovations in curriculum and administration, school climate and other factors in Greek Primary Schools: their relationship and impact on students' outcomes*.— Unpublished doctoral dissertation, University of Wales, Cardiff.

Kavcari, P. & D. Ellis (1996). "Factors affecting school climate in Greek primary schools". *Concord: Research and Review*, 6(2), 12–23.

Kavouri, P. (1997). "The impact of the school climate on the students' outcomes". Paper presented at the 7th European Conference for Research on Learning and Instruction (ERLI), August 26–30, Athens Greece.

Kavcari, P. & D. Ellis (in press). "The impact of school climate and school innovativeness on students' outcomes in primary school of Greece: a value-added approach".

Keefer, A.M. (1992). *A comparison of elementary and secondary schools with respect to levels of conflict, conflict resolution behaviors, teacher commitment, and organisational climate*.— Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University.

Lowenthal, M. et al. (1975). *Four stages of life*.— San Francisco: Jossey-Bass.

Miskel, C. & R. Ogawa (1988). "Work motivation, job satisfaction, and climate", στο Boyan, N.J. ed. *Handbook of research on educational administration*.— New York: Longman, 279–304.

Mortimore, P. & P. Sammons (1987). "New evidence on effective elementary schools", *Educational Leadership*, 45(1), 4–8.

Mortimore, R. et al. (1988). *School matters: The junior years*.— Somerset: Open Books.

Roethlisberger, F.J. & W.J. Dickson (1949). *Management and the worker*.— Cambridge: Harvard University Press.

Rowan, B. et al. (1991). "Organisational design in high schools: a multilevel analysis", *American Journal of Education*, 98, 238–265.

Rowan, B. et al. (1993). "Teaching as a nonroutine task: implications for the management of schools", *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 79–500.

Sarason, S. (1982²). *The culture of the school and the problem of change*.— Boston: Allyn and Bacon.

Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*.—

London: Cassell.

Sergiovanni, T. J. (1990). "Adding value to leadership gets extraordinary results", *Educational Leadership*, 47(8), 23-27.

Starida, M. (1994). "Greece: from trade to a profession", *European Journal of Teacher Education*, 17(1-2), 83-87.

Thomas, A.R. (1972). *Innovativeness and organisational climate in a sample of South Australian primary schools*.- Unpublished doctoral dissertation, University of New England, Australia.

Witkoskie, L. (1991). *Dimensions of faculty trust and characteristics of elementary principals, teachers and schools*.- Unpublished doctoral dissertation, Rutgers State University of New Jersey.

ABSTRACT

This study investigates the organisational climate perceived by 444 teachers in 42 state primary schools in Greece, and its relationship with teacher, headteacher and school characteristics. It is based on the Organisational Climate Dimensions Questionnaire (OCDQ-RE) instrument of Hoy and Clover (1986). The OCDQ-RE is a standardised questionnaire which provides an instrument for measuring teachers' perceptions of teacher-teacher and headteacher-teacher social interaction. Findings reveal four school profiles: open, almost disengaged, almost closed and closed. The best predictors of school openness are school's low socio-economic level and teachers' age and experience. From the results some implications may be advanced for ongoing policy discussion in the field of educational administration and school improvement in Greece.

Παναγιώτα Καβούρη
Ακαδίουπόλεως 28
17122 Ν. Σμύρνη Αθήνα