

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ:
ΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

της

ΒΕΝΕΤΙΑΣ ΚΑΠΑΧΤΣΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: ΔΟΜΝΑ-ΜΙΚΑ ΚΑΚΑΝΑ

ΒΟΛΟΣ
2011

*«Εάν θα έκανα μία ευχή για τα σχολεία
θα ήταν να είναι πράγματι ζωντανές
κοινωνίες.
Ζωντανές υπάρξεις που αναρωτιούνται.
Γιατί είμαστε εδώ;
Τι συμβαίνει στον κόσμο;
Πως εγώ και οι άλλοι θα
συνεισφέρουμε καλύτερα».*

(Senge, 2000, σ.58)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση αυτής της μελέτης είναι αποτέλεσμα πολλών ωρών μελέτης, θυσίας και κόπου. Η πορεία της μακριά αλλά παραγωγική και η ευχαρίστηση που απορρέει απ' την ολοκλήρωσή της, αποζημιώνει για τις ώρες μελέτης και μόχθου.

Η έρευνα αυτή οφείλει πολλά στους διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών μονάδων που στήριξαν την όλη διαδικασία, και ιδιαίτερα στις 5 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης και βοήθησαν στη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από την καρδιά μου, την επιβλέπουσα καθηγήτρια Δόμνα-Μίκα Κακανά, καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε του Παν/μίου Θεσσαλίας, για τη συνεχή ενθάρρυνση, καθοδήγηση και υποστήριξη. Η παρουσία της ήταν καθοριστική στην πορεία της έρευνας. Ελπίζω και άλλοι υποψήφιοι να έχουν την τύχη να συνεργαστούν με άτομα που διακρίνονται για τον επαγγελματισμό τους και την αφοσίωση στο έργο τους.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον Αναπληρωτή καθηγητή του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Γεώργιο Μπαγάκη και τον Επίκουρο καθηγητή Π.Τ.Δ.Ε του Παν/μίου Θεσσαλίας Νικόλαο Χανιωτάκη, μέλη της τριμελούς επιτροπής, για την υποστήριξη και την συνεργασία τους.

Φυσικά ολοκληρώνοντας την διατριβή μου αναλογίζομαι, πως τίποτα δε θα μπορούσα να κατορθώσω χωρίς την στήριξη και κατανόηση από την οικογένεια μου, που πάντα στέκεται δίπλα μου και ενθαρρύνει κάθε προσπάθειά μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	7
Εισαγωγή	9

Μέρος Α

Κεφάλαιο 1. Το σύγχρονο σχολείο.....13

1.1 Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα.....	13
1.2 Το αποτελεσματικό σχολείο.....	15
1.3 Το Ευφυές σχολείο.....	19
1.4 Το ανοικτό σχολείο.....	21
1.5 Εμπλοκή γονέων και μαθητών.....	23

Κεφάλαιο 2. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας..26

2.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	26
2.2 Η λογική της αυτοαξιολόγησης.....	30
2.3 Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.....	34
2.4 Τα δυνατά και αδύναμα σημεία της αυτοαξιολόγησης.....	36
2.5 Η ρόλος του κριτικού φίλου στη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης.....	38
2.6 Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας διεθνώς.....	41
2.7 Ερευνητικά δεδομένα.....	45

Κεφάλαιο 3. Η έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών..... 48

3.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	48
3.1.1 Λόγοι αναγκαιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	49
3.2 Μοντέλα Επαγγελματικής ανάπτυξης.....	52
3.3 Η Έρευνα δράσης στην εκπαίδευση.....	56
3.4 Συνεργατική έρευνα δράσης.....	57
3.4.1 Ο αναστοχαστικός ορθολογισμός.....	58

3.4.2 Η συνεργασία των εκπαιδευτικών.....	60
3.4.3 Ο ρόλος του διευκολυντή στην εφαρμογή της συνεργατικής έρευνας δράσης.....	63
3.4.4 Ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας.....	64
3.4.5 Οι προϋποθέσεις της συνεργατικής έρευνας δράσης.....	66
3.5 Εφαρμογές της Συνεργατικής Έρευνας Δράσης.....	68

Μέρος Β

Κεφάλαιο	4.	Η
Έρευνα.....		73
4.1 Σκοπός της έρευνας.....		73
4.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....		74
4.3 Το δείγμα της έρευνας.....		76
4.3.1 Προφίλ της Σ.Μ. 1.....		76
4.3.2 Προφίλ της Σ.Μ. 2.....		78
4.4 Πρώτη φάση της έρευνας.....		80
4.4.1 Ερευνητικά ερωτήματα της Α' φάσης.....		80
4.4.2 Το δείγμα της Α' φάσης.....		81
4.4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση της Α' φάσης.....		81
4.4.4 Ερευνητικά εργαλεία.....		83
4.4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....		87
4.5 Αποτελέσματα Α' φάσης.....		89
4.5.1 Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου των γονέων και των εκπαιδευτικών.....		89
4.5.2 Επεξεργασία του ερωτηματολογίου των γονέων και των εκπαιδευτικών.....		93
4.5.3 Καταγραφή απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών.....		98
4.5.4 Σύγκριση απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών ανά Σ.Μ.....		110
4.5.5 Μελέτη της επίδρασης του τύπου σχολείου και της ιδιότητας των ερωτώμενων (γονέας, εκπαιδευτικός) στους γενικούς βαθμούς των τεσσάρων παραγόντων λειτουργίας του σχολείου.....		113
4.5.6 Διερεύνηση της σημαντικότητας των τομέων στους οποίους απαιτείται βελτίωση στη σχολική μονάδα.....		117

4.5.7 Μελέτη της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων (γονέων, εκπαιδευτικών) στους γενικούς βαθμούς των τεσσάρων παραγόντων λειτουργίας του σχολείου.....	118
4.5.8 Αποτελέσματα των ανοικτών ερωτήσεων.....	122
4.6 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών.....	126
4.7 Αποτελέσματα συνέντευξης διευθυντών.....	128
4.8 Αποτελέσματα φωτογράφισης.....	130
4.9 Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της Α' φάσης.....	132
4.10 Συμπεράσματα Α' φάσης.....	133

Κεφάλαιο 5. Δεύτερη φάση.....138

5.1 Ερευνητικά ερωτήματα της Β' φάσης.....	138
5.2 Μεθοδολογική προσέγγιση της Β' φάσης.....	139
5.3 Διαδικασία της έρευνας στη Β' φάση.....	141
5.3.1 Στοιχεία που λάβαμε υπόψη για την ανάπτυξη της συνεργατικής Ε.Δ.....	141
5.3.2 Το προφίλ των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών.....	145
5.3.3 Περιγραφή της συνεργατικής Ε.Δ.....	151
5.4 Αξιολόγηση της έρευνας στη Β' φάση.....	164
5.4.1 Ερευνητικά εργαλεία.....	164
5.5 Αποτελέσματα αξιολόγησης Β' φάσης.....	166
5.5.1 Οι κατηγορίες ανάλυσης της έρευνας στη Β' φάση.....	166

Μέρος Γ.

Κεφάλαιο 6.....184

6.1 Συμπεράσματα και προτάσεις.....	184
6.2 Επίλογος.....	194

Βιβλιογραφία.....196

Παραρτήματα.....217

Παράρτημα 1 Εργαλεία Αυτοαξιολόγησης.....218

1.1 Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης της Σ.Μ (γονέων).....	218
1.2 Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης της Σ.Μ (εκπαιδευτικών).....	227

1.3 Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης της Σ.Μ (μαθητών).....	237
1.4 Οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης των διευθυντών.....	238

Παράρτημα 2 Αποτελέσματα.....240

2.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίων γονέων-εκπαιδευτικών-γονέων.....	240
2.2 Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων των διευθυντών.....	257
2.3 Φωτογράφιση.....	265

Παράρτημα 3 Εργαλεία για Β' φάση.....266

3.1 Ερωτηματολόγιο για τις συμμετέχουσες στη συνεργατική Ε.Δ.....	266
3.2 Φύλλο αλληλοπαρατήρησης για ανατροφοδότηση.....	268

Παράρτημα 4 Εργαλεία αξιολόγησης της Β' φάσης.....270

4.1 Ερωτηματολόγιο για την ομαδική εργασία (Α,Β τάξεις).....	270
4.2 Ερωτηματολόγιο για την ομαδική εργασία (ΣΤ τάξεις).....	271
4.3 Ερωτηματολόγιο για γονείς (φάση αξιολόγησης).....	272
4.4 Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών.....	275

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η δημιουργία ενός ζωντανού σχολείου, το οποίο σύμφωνα με τις μελέτες για την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της βελτίωσής του ενεπλάκη στο μηχανισμό της αυτοαξιολόγησης, με στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου.

Ειδικότερα, σε δυο σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιχειρήθηκε συλλογική αυτοαξιολόγηση, μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών από τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), ως αφετηρία μιας ευρύτερης αναπτυξιακής διαδικασίας και δημιουργήθηκε ένα τέτοιο μοντέλο, που συνέδεσε την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τη βελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης των δύο σχολικών μονάδων εντοπίστηκαν αδυναμίες στον τομέα μάθησης-διδασκαλίας, επιχειρήθηκε με ομάδα εκπαιδευτικών συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο ενέπλεξε αμφίδρομα επιμορφωμένους και επιμορφωτές, συμβάλλοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους.

SUMMARY

The purpose of this study, was the development of a living organization which according to school effectiveness and school improvement literature, got involved in the process of self-evaluation, mobilizing all those within the school, for the sake of improvement.

Thus, more concretely, collaborative school self evaluation was initiated in two school units of Primary Education in the area of Thessaloniki. Through a systematic gathering of data from school subsystems (teachers, pupils, parents), self evaluation became a monitoring and developing process, which helped the two schools to become self-renewing learning organization.

As the results of school self evaluation detected the field of teaching and learning among the others as the weakest in the two schools, a collaborative action research model was planned and implemented in the two school units, as a means of professional development and professionalism. The goal was to improve schools from within, by employing academics and teachers as active agents of change, within their own organization.

Εισαγωγή

Η διαμόρφωση των νέων πολιτικοοικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών μετασχηματισμών απαιτεί αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης, με στόχο την διαμόρφωση ενός νέου τύπου πολίτη ικανού να μαθαίνει, να αναθεωρεί τις γνώσεις του αναπτύσσοντας κριτική και δημιουργική ικανότητα και να θέτει στόχους.

Το σχολείο, το οποίο είναι επιφορτισμένο με την οργανωμένη παροχή του αγαθού της παιδείας, αποτελεί την εστία και το κέντρο όλων των εκπαιδευτικών αλλαγών. Αλλά για να ανταποκριθεί στις αλλαγές, το ίδιο το σχολείο ως οντότητα αλληλεπιδρώντων ζωντανών μελών θα πρέπει να κινητοποιηθεί, να αντλήσει πληροφορίες από το περιβάλλον, να αναζητήσει μεθόδους και να διαμορφώσει στρατηγικές για την εφαρμογή οποιασδήποτε αλλαγής. Άλλωστε *«κάθε σχολείο έχει τη δική του ιστορία, το δικό του φάσμα χαρακτήρων και ένα δικό του σενάριο που ξεδιπλώνεται στο χρόνο σε απρόβλεπτες καταστάσεις»* (MacBeath, 2001, σ.22). Οι μελέτες για την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της βελτίωσής του διαμόρφωσαν τον τύπο του ζωντανού σχολείου, του επονομαζόμενου «ευφυούς», το οποίο μέσω της αυτοαξιολόγησης του, αναμειγνύεται σε μια κριτική θεώρηση της πραγματικότητας. Είναι ανοικτό στην κοινωνία, προωθεί συνεργασίες, αξιοποιεί τις δυνατότητες όλων των υποσυστημάτων του και επιδιώκει τη βελτίωση του οργανισμού αλλά και τη βελτίωση της μάθησης και διδασκαλίας. Είναι το σχολείο που αναστοχάζεται και μαθαίνει και θέλει τον εκπαιδευτικό ενεργά εμπλεκόμενο και φορέα αλλαγής.

Στην παρούσα έρευνα, οραματιζόμενοι ένα σχολείο ζωντανό, πραγματικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, επιχειρήσαμε την εισαγωγή συλλογικής αυτοαξιολόγησης σε δυο σχολικές μονάδες, ως αφετηρία μιας ευρύτερης αναπτυξιακής διαδικασίας. Σκοπός μας ήταν αφενός η ενίσχυση της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και της αποκέντρωσης και αφετέρου η κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης

των δύο σχολικών μονάδων απετέλεσαν το έναυσμα για την ανάπτυξη συνεργατικής έρευνας δράσης, ως μορφής επιμόρφωσης, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας, σκιαγραφείται το σύγχρονο ιδανικό σχολείο, με την ανάλυση των αρχών του αποτελεσματικού και των στόχων του ευφυούς σχολείου, που αποτελεί συνέχεια των ερευνών του αποτελεσματικού, καθώς επίσης και του τρόπου σύνδεσής του με τον έξω κόσμο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, οροθετείται η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης ειδικότερα, ως μηχανισμού ανάπτυξης του ευφυούς σχολείου και παρατίθενται οι λόγοι υιοθέτησής του, το γενικό πλαίσιο εφαρμογής του και οι σύγχρονες εφαρμογές σε διάφορες χώρες.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναπτύσσονται οι μέθοδοι επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα της συνεργατικής έρευνας δράσης που το ευφές σχολείο υιοθετεί, για τη μετατροπή του σε οργανισμό μάθησης μετά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησής του. Επίσης, αναλύονται οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή της και παρατίθενται σύγχρονες βιβλιογραφικές αναφορές.

Στην πρώτη φάση του ερευνητικού μέρους, παρατίθεται η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με τη χρήση διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων, ενώ στη δεύτερη φάση της έρευνας παρουσιάζεται αναλυτικά, η ανάπτυξη της συνεργατικής έρευνας δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, συνέπεια των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος είναι αποτέλεσμα των διεθνών τάσεων και των μελετών για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της βελτίωσής του. Επιπλέον, αποτελεί προϊόν πνευματικής ωρίμανσης και σταδιακής αποκρυστάλλωσης ιδεών και αντιλήψεων της ερευνήτριας, αποτέλεσμα τόσο της μελέτης θεμάτων εκπαιδευτικής οργάνωσης όσο και της πολυετούς επαγγελματικής της εμπειρίας ως εκπαιδευτικού.

Αν και στη χώρα μας με τη θεσμοθέτηση του νόμου 1566/85, άρθρα 51 και 52, έγιναν προσπάθειες στροφής προς το επίπεδο της σχολικής μονάδας (Σ.Μ.), σύμφωνα με τον οποίο τα όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολικό συμβούλιο και σχολική επιτροπή) αποφασίζουν για θέματα εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου, για τον προγραμματισμό και απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου, για την παιδαγωγική διάσταση και το κλίμα του σχολείου, για δυνατότητες συνεργασίας με την κοινωνία, στην ουσία ο ρόλος των οργάνων φαίνεται διαχειριστικός (διαχείριση πόρων, ομαλή λειτουργία) και καθόλου αποφασιστικός. Παράλληλα, η υλοποίηση οποιασδήποτε απόφασης των οργάνων, ακολουθεί γραφειοκρατική και δυσλειτουργική πορεία στα επάλληλα όργανα που συνθέτουν την εκπαιδευτική πυραμίδα.

Πέρα όμως από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της διοίκησης της εκπαίδευσης, τόσο η έκθεση του ΟΟΣΑ του 1997 (OECD, 1997), όσο και αυτή του 2010 για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αναφέρεται από τον Λακασά (2010), εστιάζουν στην ανάγκη για αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, αυτονομίας και αξιολόγησης σχολικών μονάδων. Επιπρόσθετα και σε μια πιο γενική μελέτη για την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών της Ευρώπης, όπως αναφέρεται από τον Καρκαγιάννη (2009), επισημαίνονται ως απαραίτητα στοιχεία για την ποιοτική αναβάθμιση η αυτονομία των σχολείων και η συστηματική αξιολόγησή τους.

Επιπλέον, στα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση, καταγράφηκε θετική στάση των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Καπαχτσή, 2008· Κελπανίδης, Αντωνιάδη, Παπαδοπούλου & Ποιμενίδου, 2007· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008· Παυλινέρη, Βερδής & Γιαλαμάς, 2006). Ως εκ τούτου η αυτοαξιολόγησή της σχολικής μονάδας ως μια συλλογική και αναπτυξιακή διαδικασία, θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα, για να αναδειχθεί η σχολική μονάδα σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, να δημιουργηθεί μια κουλτούρα

συνεργασίας και να διευρυνθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, με σκοπό τη βελτίωση του οργανισμού και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αναμένουμε το εγχείρημά μας, να ευαισθητοποιήσει την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να ενεργοποιηθεί και να αναλάβει πρωτοβουλίες, με την προϋπόθεση ότι και η πολιτεία θα μεριμνήσει για τη στήριξη, την ενθάρρυνση και προπάντων την συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μόνο έτσι, θα μπορούσε να κινητοποιηθεί ακόμη και το ενδιαφέρον των αδρανών μελών και να ενισχυθεί το αυτοσυναισθημά τους, ώστε να αντιμετωπίσουν κριτικά το έργο τους, να μάθουν να εμπιστεύονται τις δυνάμεις τους, να συνεργάζονται και να συντελέσουν στην ενίσχυση του κύρους της σχολικής τους μονάδας.

Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει ένα υπόδειγμα για τις σχολικές μονάδες, που θα φιλοδοξούσαν να αυτοαξιολογηθούν, με σκοπό το μετασχηματισμό τους σε οργανισμό μάθησης, αν και οι έρευνες της σχολικής αποτελεσματικότητας όσο και η βιβλιογραφία της βελτίωσης των σχολείων δίνουν δύο ξεκάθαρα μηνύματα. Αφενός ότι *«σχολείο κάνει τη διαφορά»* αλλά και αφετέρου ότι *«η αλλαγή θέλει χρόνο, είναι σύνθετη και δεν υπάρχει ένα μοντέλο για όλα τα σχολεία»*. (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004, σ. 17).

ΜΕΡΟΣ Α

Κεφάλαιο πρώτο Το σύγχρονο σχολείο

1.1. Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα

Ο θεσμός του σχολείου είναι προϊόν κοινωνικοπολιτιστικής εξέλιξης (Ξωχέλης, 1991) και, αν θα θέλαμε να ορίσουμε τον όρο «σχολείο», θα ήταν αδύνατο να τον καλύψουμε ολοκληρωτικά, καθώς αποτελεί *«πολύπλοκο δυναμικό κατασκεύασμα, το οποίο είναι αδύνατο να περιγραφεί και να οριστεί σ'όλη του την έκταση»* (Σαΐτης, 2002, σ.65). Έτσι το σχολείο προσεγγίζεται διαφορετικά από τις διάφορες επιστήμες. Για παράδειγμα, από την πλευρά της Παιδαγωγικής, το σχολείο καλείται να πραγματοποιήσει τους σκοπούς του στα πλαίσια του παιδαγωγικού χαρακτήρα του. Από την σκοπιά της Οικονομικής επιστήμης, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Σαΐτη, 2000). Από τη σκοπιά της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, το σχολείο εκλαμβάνεται ως κοινωνικό σύστημα, του οποίου τα υποσυστήματα είναι αλληλοσυνδεδεμένα και αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους και το κρατάνε ζωντανό, ώστε να φέρει εις πέρας την πολύ σημαντική αποστολή του (Parsons, 1951· Σαΐτης, 2002).

Στην παρούσα έρευνα, το σχολείο εκλαμβάνεται ως κοινωνικό σύστημα, που χαρακτηρίζεται από μια αλληλεξάρτηση των στοιχείων του. Γι αυτό προτιμάται ο όρος σχολική μονάδα (Σ.Μ), καθώς *«αποδίδεται καλύτερα το πλέγμα και η δυναμική των σχέσεων»*, σε σχέση με τον όρο σχολείο που παραπέμπει *«σε μαθησιακές σχέσεις»* (Μαυρογιώργος, 1999, σ.116).

Αν και το σύστημα φαίνεται ότι έχει μια μηχανιστική λειτουργία, αποτελείται από ανθρώπους, είναι ζωντανό, μεγαλώνει και εξελίσσεται, ωστόσο δεν είναι προβλέψιμο και ελεγχόμενο όπως οι μηχανές. Οι βασικές παραδοχές της συστημικής θεωρίας που

διέπουν την σχολική μονάδα, και κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό σύμφωνα με τους Getzels & Cuba, όπως αναφέρονται από τους Hoy & Miskel (2001) και τον Πασιαρδή (2004) είναι οι κάτωθι:

α) Τα κοινωνικά συστήματα αποτελούνται από μικρότερα συστήματα, τα υποσυστήματα. β) Τα κοινωνικά συστήματα δεν είναι μηχανιστικά, γιατί αποτελούνται από ανθρώπους. γ) Είναι ανοιχτά και δέχονται εισδοχές απ' το περιβάλλον. δ) Τα κοινωνικά συστήματα είναι δομικά κατασκευάσματα. ε) Τα συστήματα λειτουργούν βάσει κανόνων και κανονισμών (έτσι είναι εν μέρει γραφειοκρατικά). στ) Είναι κυρωτικά, δηλαδή εφαρμόζουν μέτρα όταν πλήττεται το σύστημα. ζ) Το κάθε σύστημα, υπάρχει στη βάση επίτευξης ορισμένων σκοπών τους οποίους υπηρετεί. η) Τα κοινωνικά συστήματα έχουν διακριτές κουλτούρες. Με βάση τις προαναφερθέντες αρχές της συστημικής θεωρίας, η σχολική μονάδα λειτουργεί ως σύστημα με τα υποσυστήματά της. Στις εισδοχές της, βασικό στοιχείο εισόδου είναι ο μαθητής ο οποίος βρίσκεται σε συγκεκριμένο εξελικτικό στάδιο, οι εκπαιδευτικοί, οι γονικοί και οι ειδικοί σκοποί, οι οικονομικοί πόροι, ο εξοπλισμός και τα μέσα. Ακολουθούν οι διάφορες διεργασίες μέσα στη σχολική μονάδα, όπως οι διαδικασίες λήψης απόφασης, η κατάρτιση αναλυτικού προγράμματος, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διαχείριση οικονομικών πόρων και στο τέλος με τις εκροές, λαμβάνεται το παραγόμενο προϊόν (Hoy & Miskel, 2001· Πασιαρδής, 2004). Το κύριο προϊόν της εκπαιδευτικής παραγωγής είναι βεβαίως ο μαθητής, αλλά σε *«κατάσταση διαφορετική απ' την κατάσταση εισόδου, σε θέματα επίδοσης, απόκτησης δεξιοτήτων, κοινωνικοποίησης»* (Δημητρόπουλος, 2002, σ. 102). Όμως παραγόμενο προϊόν αποτελεί και η επιμόρφωση, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών σχετικά με την καλή λειτουργία του σχολείου.

Το σύστημα είναι ανοικτό και βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με το εξωτερικό περιβάλλον, το οποίο φαίνεται να επιδρά σ' όλα τα επιμέρους υποσυστήματα του σχολείου και μάλιστα με αμφίδρομη διαδικασία, καθώς κάποια στοιχεία του συστήματος εξέρχονται και κάποια στοιχεία του περιβάλλοντος εισέρχονται. Εάν οι συνθήκες στο εξωτερικό περιβάλλον αλλάξουν ραγδαία, *«τίποτα δεν είναι πιο*

επικίνδυνο στον οργανισμό από το να συνεχίζει να κάνει πράγματα με τον τρόπο που τα έκανε» (Johnson, 1990, σ. 186).

Γι αυτό ο σχολικός οργανισμός, μπροστά στις αλλαγές και την αβεβαιότητα του περιβάλλοντος θα πρέπει να αναπτύξει μηχανισμούς και να οργανώσει δομές για να αντεπεξέλθει στις ανάγκες της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, «*η ανατροφοδότηση*» απ' τους συμβούλους, «*η ισορροπία*» στην οποία καλείται να επανέλθει ο οργανισμός με διάφορους μηχανισμούς και «*η προσαρμογή*» θεωρούνται τα τρία βασικά χαρακτηριστικά για να κατορθώσει ο οργανισμός να επιβιώσει και να μην οδηγηθεί στην εξαφάνιση. (Πασιαρδής, 2004, σ.21).

Η προαναφερθείσα θεωρία των κοινωνικών συστημάτων αποτελεί το θεωρητικό οδηγό τόσο για την κατανόηση της σχολικής αποτελεσματικότητας όσο και για το συντονισμό των διεργασιών, ώστε να προαχθεί η σχολική αποτελεσματικότητα.

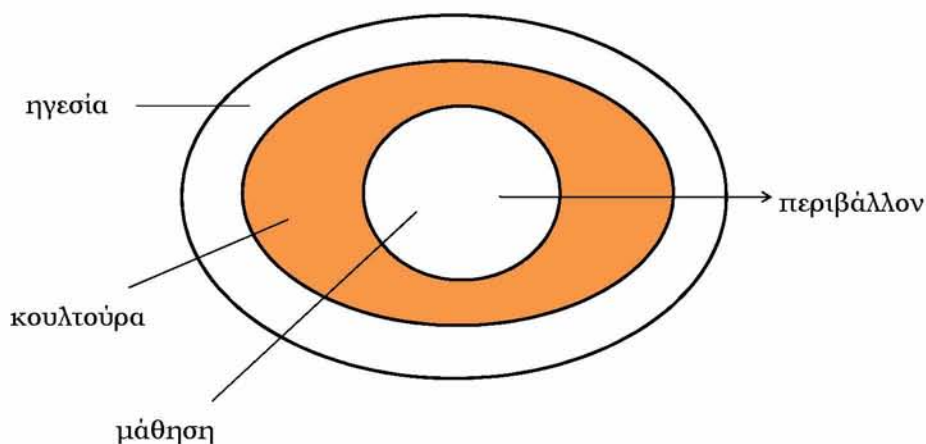
1.2 Το αποτελεσματικό σχολείο

Αν ανατρέξουμε στη βιβλιογραφία, η ιδανική εικόνα του σχολείου ολοένα συμπληρώνεται και σκιαγραφείται διαφορετικά απ' τους μελετητές. Έτσι βαπτίζουν το σχολείο ως αποτελεσματικό (Creemers, 2001· Edmonds, 1979· Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston 1979· Sammons, Hillman, & Mortimore 1995· Scheerens, 1997· Teddlie & Reynolds, 2000), ως υγιές (Hoy & Feldman, 1987) και κατόπιν ως ευφυές (MacGilchrist, et al., 2004). Κοινό στοιχείο όλων, η άποψη ότι το σχολείο δεν αποτελεί απλά τον τροφοδότη γνώσεων αλλά το μέσο για την ολοκλήρωση του ατόμου, έτσι ώστε «*να κατανοήσει το περιβάλλον του, να μάθει να πράττει, να μάθει να ζει με τους άλλους, να συνεργάζεται, να αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα*» (UNESCO, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002, σ.127).

Η διαδρομή της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα, έχει την αφετηρία της στην έρευνα του Coleman και των συνεργατών του (1966), τα αποτελέσματα της

οποίας έδειξαν ότι τη μεγαλύτερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών είχαν η οικογενειακή και οικονομική τους κατάσταση και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, ενώ η επίδραση των παραγόντων του σχολείου ήταν μόλις 5-9% (Πασιαρδής, 2004· Scheerens, 2004). Κατά τη δεκαετία του '70 όμως, τα συμπεράσματα αυτά αμφισβητήθηκαν από μια σειρά μελετών, οι οποίες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Edmonds, 1979· Rutter et al., 1979). Στις μελέτες αυτές υποστηρίχθηκε ότι τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του σχολείου, οι διαδικασίες, η ζωή του σχολείου, η συνύπαρξη (Edmonds, 1979· Hoy & Miskel, 2001) επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών, δίδουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα τα οποία θα προσδιόριζε η κοινωνικοοικονομική τους προέλευση και κατέληξαν ότι το σχολείο κάνει τη διαφορά. Η συστηματική διερεύνηση των σχολικών μονάδων με κριτήρια που αναφέρονται σ' όλες τις πτυχές της δραστηριότητας του οργανισμού, με ιδιαίτερη έμφαση στις δομές και διαδικασίες, βοήθησε στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων και συγκεκριμένων απόψεων για το αποτελεσματικό σχολείο.

Δίδοντας σχηματικά τη λογική της σχολικής αποτελεσματικότητας (σχήμα 1, σ. 17), αναδεικνύονται οι τομείς που την ορίζουν. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ανάπτυξη των διαδικασιών της μάθησης του μαθητή αποτελεί τον κεντρικό στόχο της σχολικής εκπαίδευσης. Όμως επικεντρώνοντας στον μαθητή και στην αίθουσα διδασκαλίας, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε το δεύτερο επίπεδο, τη σχολική κουλτούρα, το κλίμα και τις συνθήκες του σχολείου, η οποία υποστηρίζει τη μάθηση του μαθητή αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Το τρίτο επίπεδο, η ηγεσία, αποτελεί την κινητήρια δύναμη που δημιουργεί την εν λόγω κουλτούρα. Φυσικά όλα τα παραπάνω θα πρέπει να μελετηθούν σε συνάρτηση με το περιβάλλον (οπίτι-κοινότητα)(MacBeath & MacGlynn, 2002).



(Σχήμα 1) Η λογική της σχολικής αποτελεσματικότητας (MacBeath & MacGlynn, 2002).

Έτσι λοιπόν, το κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων στο τέλος της δεκαετίας του '70 και στις αρχές του '80 διαμόρφωσε ένα μοντέλο διερεύνησης της σχολικής αποτελεσματικότητας, που περιελάμβανε τους βασικούς παράγοντες που φαίνονταν να επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, αναγνώριζε την επίδραση του σχολείου στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και στόχευε στη σχετική αποτίμηση της επίδρασης αυτής. Οι πέντε βασικοί παράγοντες λοιπόν, οι οποίοι συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο σύμφωνα με τον Edmonds (1979) είναι :

α) Η ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δημιουργεί θετικό κλίμα και εμπνέει το σύλλογο διδασκόντων να μεγιστοποιήσει την προσπάθειά τους, ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας.

β) Η έμφαση στη διδασκαλία: Η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική, ενθαρρύνει ψηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και καλλιεργούνται υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις.

γ) Η δημιουργία πλαισίου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών: Η αξιολόγηση των μαθητών για σκοπούς ανατροφοδότησης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής διαδικασίας.

δ) Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι θα πρέπει να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και να συνεισφέρουν εθελοντικά.

ε) Το άριστο σχολικό κλίμα: Δημιουργείται μια οργανωμένη, ασφαλής εργασιακή ατμόσφαιρα, όπου επικρατεί συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και του διευθυντή αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Εκτός απ' τους παράγοντες αυτούς, απ' άλλους ερευνητές αναφέρεται και η επαρκής υλικοτεχνική υποδομή ως κριτήριο αποτελεσματικότητας (Hoy & Miskel, 2001· Πασιαρδής, 2004).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν μετασχηματιστικές διεργασίες, οι οποίες θα πρέπει να συγχρονιστούν, ώστε να λειτουργούν αρμονικά και όσο μεγαλύτερη αρμονία υπάρχει, τόσο βελτιώνεται και η λειτουργία και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2001). Διάφοροι ερευνητές έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα σε κάποιους από τους παράγοντες που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο, όπως στο σχολικό κλίμα και στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας (Hoy & Miskel, 2001), στη σημασία της ηγεσίας (Heck, 2000), σε θέματα διδασκαλίας και ποιότητας των εκπαιδευτικών (Saunders, 1998). Βέβαια ορισμένοι παράγοντες δε μπορούν να ισχύουν το ίδιο διεθνώς. Για παράδειγμα, η διερεύνηση του τομέα της ηγεσίας στην Ελβετία δε θα είχε ιδιαίτερη σημασία, εφόσον στη συγκεκριμένη χώρα δεν υπάρχει διευθυντής στις σχολικές μονάδες, παρά μόνο κάποιος εκπαιδευτικός που εκτελεί χρέη διευθυντή (MacBeath, 2001).

Γενικά, διερευνώντας την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, δε σταματάμε στη μέτρηση των παραμέτρων της σχολικής ζωής και στη συλλογή δεδομένων, αλλά εστιάζοντας στις αδυναμίες, επενδύουμε την ενέργειά μας στη βελτίωση των αδυναμιών. Το ευφυές σχολείο που αποτελεί συνέχεια των ερευνών του

αποτελεσματικού, ανταποκρίνεται στις ανάγκες του αποτελεσματικού σχολείου αλλά επιπλέον μπορεί και βελτιώνεται (MacGilchrist et al., 2004).

1.3 Το Ευφυές σχολείο

Στόχος του ευφυούς σχολείου (intelligent school) (MacGilchrist et al., 2004), ενός τύπου ιδανικού σχολείου, είναι η δημιουργία μιας κοινότητας που μαθαίνει. Είναι το σχολείο που εξελίσσεται και αναπτύσσεται, με τον κατάλληλο συντονισμό των δυνάμεων του και τη διαμόρφωση σχεδίου δράσης. Αποτελεί ένα ζωντανό σύστημα, μια προσωπικότητα, που ορίζεται από εννιά τύπους νοημοσύνης, αλληλοσυνδεόμενες μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις MacGilchrist και τις συνεργάτιδες, το ευφυές σχολείο: α) Αντιλαμβάνεται την οντότητα του σε σχέση με το τοπικό και ευρύτερο συγκείμενο, προγραμματίζει τις ενέργειες, προσαρμόζεται και αναπτύσσεται (contextual intelligence)(ικανότητα κατανόησης πλαισίου). β)Στέκεται αυτοκριτικά, συλλέγει πληροφορίες από τα μέλη του, τα οποία αλληλοσυνδέονται και αλληλοεπιδρούν και προγραμματίζει με σκοπό τη βελτίωσή του (systemic intelligence)(συστημική νοημοσύνη). γ) Διαθέτει στόχους και πλάνο δράσης με βασικό συντελεστή τη διεύθυνση, η οποία ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων (operational intelligence)(οργανωτική νοημοσύνη). δ)Προάγει τη συνεργατική μάθηση, τον στοχασμό των εκπαιδευτικών, μετατρέποντας τον οργανισμό σε κοινότητα μάθησης (reflective intelligence) (αναστοχαστική νοημοσύνη). ε) Ενθαρρύνει την τάση προς μάθηση και καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, εφαρμόζοντας νέες μεθόδους, νέες απόψεις και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης (pedagogical intelligence) (παιδαγωγική νοημοσύνη). στ) Λειτουργεί χάρη στη συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν κοινό όραμα και κοινούς επαγγελματικούς στόχους (collegial

intelligence)(συναδελφική νοημοσύνη) ζ) Διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, σέβεται, αφουγκράζεται και διεισδύει στα συναισθήματα και σκέψεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και της κοινωνίας γενικότερα (emotional intelligence)(συναισθηματική νοημοσύνη). η) Ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και καλλιεργεί τη συνεχή αναζήτηση και πνευματικότητα των μελών της (spiritual intelligence) (πνευματική νοημοσύνη). θ) Στηρίζεται στις αρχές της δικαιοσύνης, ισότητας και σεβασμού των δικαιωμάτων των μελών της (ethical intelligence) (ηθική νοημοσύνη).

Στο ευφυές σχολείο μέσω όλων των προαναφερθέντων αρχών, αναπτύσσονται τέτοιες σχέσεις και συνθήκες, που η μάθηση προσλαμβάνεται ως μια συλλογική διαδικασία που διαπερνά όλο το σύστημα. Το σχολείο μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης, καθώς όλα τα μέλη του μαθαίνουν μέσω μιας αμφίδρομης σχέσης. *«Η μάθηση των παιδιών εξαρτάται από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η επαγγελματική μάθηση εμπλουτίζεται απ' την ανατροφοδότηση των μαθητών»* (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Γεωργιάδου, Μπινιάρη, Σκουτίδας, Κοσμίδης & Τσεμπερλίδου, 2007, σ. 195). Αλλά και το σχολείο βρίσκεται σε μια διαρκή αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τις παραμέτρους της εσωτερικής του ζωής. Το σχολείο μετατρέπεται σε ζωντανό οργανισμό που αφουγκράζεται, κινητοποιείται, επενδύει στη μάθηση και αναζητεί λύσεις, ενθαρρύνοντας το ανθρώπινο δυναμικό του που πολλές φορές είναι *«κρυμμένος θησαυρός»* (Μπαγάκης κ.ά., 2007, σ. 196). Ψάχνει να βρει στρατηγικές και να αναπτύξει μηχανισμούς ώστε να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο δημιουργικοί για να αναπτυχθεί η κουλτούρα του οργανισμού που μαθαίνει, η οποία έχει να κάνει τόσο με τη μάθηση του εκπαιδευτικού ατομικά ή ομαδικά, αλλά και με τη μάθηση του οργανισμού, μέσω του συνεχούς αναστοχασμού του στην ερώτηση *«τι πάει καλά στο σχολείο»* (Scheerens, 2004, σ.110). Αν τα σχολεία γίνουν οργανισμοί μάθησης θα αναπτύξουν δομές και διαδικασίες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις οποιεσδήποτε αλλαγές. Η

αυτοαξιολόγηση θεωρείται μια τέτοια διαδικασία (Hargreaves, 2003).

Όμως, τόσο η εξέλιξη όσο και η ανάπτυξη του σχολείου, με βάση τις αρχές του αποτελεσματικού σχολείου αλλά και τους στόχους του ευφυούς, δεν είναι εφικτή χωρίς *«τη δημοκρατική συμμετοχή και αποκέντρωση»* (Κουλαϊδής, 2006, σ. 453). Μόνο όταν η σχολική μονάδα μετασχηματιστεί σε ανοιχτό σχολείο, συνδεθεί πιο δραστικά και εποικοδομητικά με τον έξω κόσμο και αναλάβει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής θα μπορέσει να βελτιωθεί.

Ακολουθως, αναλύονται οι λόγοι που επιβάλλουν το μετασχηματισμό του σύγχρονου σχολείου σε ανοιχτό.

1.4. Το ανοιχτό σχολείο

Η εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, θεωρείται κοινή υπόθεση των μελών της κοινωνίας, γι αυτό και απαιτείται συνεργασία όλων. Οι γονείς περιμένουν πολλά απ' τους εκπαιδευτικούς, όπως και οι εκπαιδευτικοί *«μια καλοπροαίρετη κριτική, βοήθεια, ενεργή υποστήριξη και συνεργασία»* από τους γονείς (Hargreaves & Fullan, 1998, σ.25), ενόψει μάλιστα των καθημερινών προβλημάτων και των θεμάτων διαφορετικότητας και πολυπλοκότητας, τα οποία απαιτούν μεγαλύτερη προσέγγιση του μαθητή και της οικογένειάς του. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τα καταφέρουν χωρίς την βοήθεια των γονέων, αλλά και οι γονείς χρειάζονται τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Άλλωστε πως είναι δυνατόν η εκπαίδευση που έχει ως κύριο στόχο τη δημιουργία δημοκρατικών κοινωνιών, που στηρίζονται *«στη συμμετοχή, στην ισότητα, στη δικαιοσύνη και στις ίσες ευκαιρίες»*, να μην εφαρμόζει τις αρχές αυτές στη σχολική πραγματικότητα; (Hargreaves & Fullan, 1998, σ.15). Αυτή άλλωστε, είναι και η θέση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία *«η διαπραγμάτευση και η*

συνεργασία αποτελούν παράγοντες καλλιέργειας δημοκρατικού πνεύματος στη διαδικασία διαχείρισης της σχολικής μονάδας και της σχολικής ζωής» (Unesco, 2002, σ. 236).

Επιπλέον, είναι αδιανόητο να μένει το σχολείο με κλειστές πόρτες, όταν αφενός, *«οι νέες τεχνολογίες σπάνε τους τοίχους των σχολείων συνδέοντας μαθητές και εκπαιδευτικού με τον έξω κόσμο»* και αφετέρου, όταν η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία θεωρείται απαραίτητη (Hargreaves & Fullan, 1998, σ.19). Γι αυτό και οι Hargreaves & Fullan, προτείνουν να καταστρέψουμε τους τοίχους των σχολείων και *«να τους αντικαταστήσουμε με γέφυρες συνεργασίας με τους γονείς και την κοινωνία»* (1988, σ.67). Ο MacBeath επίσης, συμπεριζεται την ίδια άποψη και καλεί την εκπαιδευτική κοινότητα να ανοιχτεί πέρα από τα όρια του σχολείου (push the school boundaries), προτρέποντας την εμπλοκή των μαθητών στην πραγματικότητα γύρω τους, με την παρουσία τους σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους και με την ενασχόλησή τους με τα σύγχρονα προβλήματα (2009).

Αλλά και με βάση τις κοινωνιογνωστικές θεωρίες, η μάθηση είναι *«ατελής»*, όταν είναι ανεξάρτητη και δεν είναι προσαρμοσμένη στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όπου οι αποκτηθείσες γνώσεις χρησιμοποιούνται (Bertrand, 1999, σ.119). Στο ανοιχτό σχολείο, δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές να γίνουν μέτοχοι αυθεντικών δραστηριοτήτων και πρακτικών της καθημερινής ζωής. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές θεωρίες, αλλά και στο πλαίσιο της αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να αναλάβει ευθύνες άσκησης μιας αποτελεσματικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, να προωθήσει συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς, οργανισμούς και Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και να εμπλέξει όλα τα μέλη του στο έργο του.

Συνάμα, στο πλαίσιο της κοινωνικής και επαγγελματικής αναβάθμισης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διευρύνεται και γι αυτό ο εκπαιδευτικός αναμένεται να αναπτύξει συνεργασίες τόσο με τους συναδέλφους του, όσο και με τους γονείς και μαθητές, καθώς η αλλαγή στην τάξη αλλά και η βελτίωση του σχολείου επιτυγχάνεται,

σαν αποτέλεσμα μιας νέας σχέσης ανάμεσα στα μέλη, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές (Fullan & Hargreaves, 1992· Huberman & Miles, 1984).

Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, η εμπλοκή τόσο των γονέων όσο και των μαθητών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της μάθησης αλλά και του ίδιου του σχολείου.

1.5 Εμπλοκή γονέων και μαθητών

Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα έχει μελετηθεί ιδιαίτερα από τους ερευνητές των αποτελεσματικών σχολείων, οι οποίοο πρεσβεύουν μια στενότερη απ' τη συνηθισμένη σχέση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς (Edmonds, 1979· Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston 1979· Sammons, Hillman, & Mortimore 1995). Θεωρούν ότι ο όγκος των πληροφοριών που διαθέτουν οι γονείς για το παιδί τους, θα πρέπει να ανταλλάσσεται με εκείνον του σχολείου για την αποτελεσματική αξιοποίησή του (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1988). Αυτό θα πρέπει να συμβαίνει όχι μόνο στα γραφεία, αλλά ακόμη και στις αίθουσες διδασκαλίας ώστε να αναπτύσσονται «*κοινότητες φιλίας, κοινότητες γνώσης*» και το κυριότερο «*συνεργασίες*» (Hargreaves & Fullan, 1998, σ.70).

Διάφοροι ερευνητές μελέτησαν τις σχέσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων και διέκριναν διαφορετικούς τύπους γονικής εμπλοκής, επομένως και συνεργασίας. Οι Epstein & Dauber (1991) για παράδειγμα, αναγνωρίζουν τη σημασία της εμπλοκής των γονέων και διακρίνουν πέντε τύπους γονικής εμπλοκής. Οι πρώτες δύο, αναφέρονται στις βασικές υποχρεώσεις που έχει ο κάθε θεσμός, οικογένεια και σχολείο, απέναντι στο παιδί, δηλ. ένα ασφαλές περιβάλλον απ' την μια μεριά και ενημέρωση για τις επιδόσεις του παιδιού απ' την άλλη. Ο τρίτος τύπος εμπλοκής αφορά στην εθελοντική βοήθεια των γονέων σε θέματα του σχολείου, ο τέταρτος αφορά στην ουσιαστική εμπλοκή

τους σε μαθησιακά θέματα με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης και ο πέμπτος τύπος αφορά στους γονείς οι οποίοι λαμβάνουν μέρος σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο.

Οι Comer & Haynes (1991), παρουσιάζουν την οικολογική προσέγγιση της εμπλοκής των γονέων και διακρίνουν δύο διαμετρικά αντίθετα μοντέλα. Το πρώτο, στο οποίο οι γονείς δεν συμμετέχουν σε θέματα του σχολείου γιατί θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι θέμα του σχολείου και το δεύτερο, το συμμετοχικό μοντέλο, στο οποίο οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς. «*Η μετάβαση απ' το πρώτο στο δεύτερο μοντέλο συμβαίνει σε συνεργατικές κοινωνίες με υψηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο*» (σ.48).

Οι Driessen, Smit και Sleegers επισημαίνουν ότι πιο συχνά διακρίνουμε την παρέμβαση των γονέων με προτροπή του σχολείου «*school-initiated parental involvement*» παρά με δική τους πρωτοβουλία «*parent-initiated involvement*» (2005, σ. 510). Οι ίδιοι αναφέρουν ότι ο Vogels κάνει λόγο για 4 κατηγορίες γονέων: α) «*των συνεργατών*», δηλαδή των πιο δραστήριων και ενεργητικών γονέων, που προέρχονται από υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, β) «*των συμμετεχόντων*», γονείς που προέρχονται από μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, γ) «*των απλών συμμετεχόντων*» και δ) «*των αοράτων γονέων*». Στις δύο τελευταίες κατηγορίες ανήκουν γονείς που μάλλον είναι αδρανείς και δε θα ήθελαν να εμπλακούν στα δρώμενα του σχολείου, γιατί θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί είναι οι υπεύθυνοι για τη μόρφωση των παιδιών τους. Η μόνη διαφορά μεταξύ των δύο τελευταίων ομάδων είναι το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Οι αόρατοι γονείς προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (2005, σ. 512).

Εκτός όμως από την εμπλοκή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν και τη σημασία της εμπλοκής των μαθητών, εφόσον στόχο της εκπαίδευσης αποτελεί η ενίσχυση της αυτογνωσίας των παιδιών και της ικανότητάς τους να αναγνωρίζουν τα σημεία που διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη μάθηση και βελτίωσή τους.

Η Soo Hoo (1993) επισημαίνει, ότι οι μαθητές είναι υλικό πολύτιμο, όχι μόνο για τη βελτίωση της μάθησης αλλά και για το ίδιο το σχολείο. *«Ακούμε εξωτερικούς ειδήμονες να μας ενημερώνουν και παραβλέπουμε τον θησαυρό στην αυλή μας, τους μαθητές»* (σ.390). Αλλά και ο Fielding όπως επισημαίνεται από τους MacBeath & McGlynn (2002) αναφέρει ότι οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πηγές δεδομένων, ως ενεργοί αποδέκτες, ως συν-ερευνητές και τέλος ως ερευνητές. Στη σχολική πραγματικότητα βέβαια, οι μαθητές θεωρούνται ως πηγή δεδομένων και *«μόνο μερικές προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου προχωρούν ένα βήμα παραπέρα, εμπλέκοντας τους μαθητές σε διάλογο»* (σ.62).

Η σημασία της εμπλοκής των μαθητών επισημαίνεται και από τους Rudduck, Day & Wallace όπως αναφέρεται από τον Day (2003) οι οποίοι τονίζουν ότι, αν λαμβάνονταν υπόψη η προσέγγιση των μαθητών στο σχεδιασμό των αλλαγών, θα μπορούσε πράγματι να υπάρξει διαφορά (σ.59).

Την ίδια άποψη συμμερίζονται και οι Walberg & Greenberg (1991), οι οποίοι θεωρούν βασικό οι μαθητές *«να εκφράζουν τα συναισθήματά τους για το περιβάλλον το οποίο σπουδάζουν, για τους εκπαιδευτικούς, τις εμπειρίες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον τους»* (σ. 46).

Επομένως, η τάση που διαμορφώνεται σήμερα, καλεί τους γονείς και τους μαθητές σε συνεργασία, απομακρύνει το σχολείο από την παραδοσιακή κουλτούρα του κλειστού και απομονωμένου συστήματος και δίνει δύναμη στους γονείς και μαθητές, ώστε *«να αλληλοενεργούν με το σχολείο, να συνεργάζονται ενεργά και να εκφράζουν τη γνώμη τους»* (Hargreaves & Fullan, 1998, σ.49). Το σχολείο λοιπόν ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, για να ανταποκριθεί συστηματικά στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές πιέσεις θα πρέπει να γίνει οργανισμός μάθησης και να αναπτύξει δομές και μηχανισμούς μέσω των οποίων θα ανταποκρίνεται γρήγορα στις απρόβλεπτες αλλαγές, σε συνεργασία με τα υποσυστήματά του. Η αυτοαξιολόγησή του αποτελεί έναν τέτοιο μηχανισμό (Hargreaves, 2003), μέσω του οποίου το σχολείο αποκτά τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις αλλαγές, να σχεδιάσει και να χειριστεί κρίσεις και προβλήματα.

Κεφάλαιο δεύτερο

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση δεν πρέπει να θεωρείται ξέχωρη από το σχεδιασμό τόσο της ανάπτυξης του σχολείου όσο και της προσωπικής ανάπτυξης του κάθε εκπαιδευτικού, εάν θέλουμε να εξελιχθούν και οι διαδικασίες εργασίας των ατόμων και η κοινωνική αρχιτεκτονική του σχολείου (Day, 2003, σ. 214).

2.1 Η εκπαιδευτική αξιολόγηση

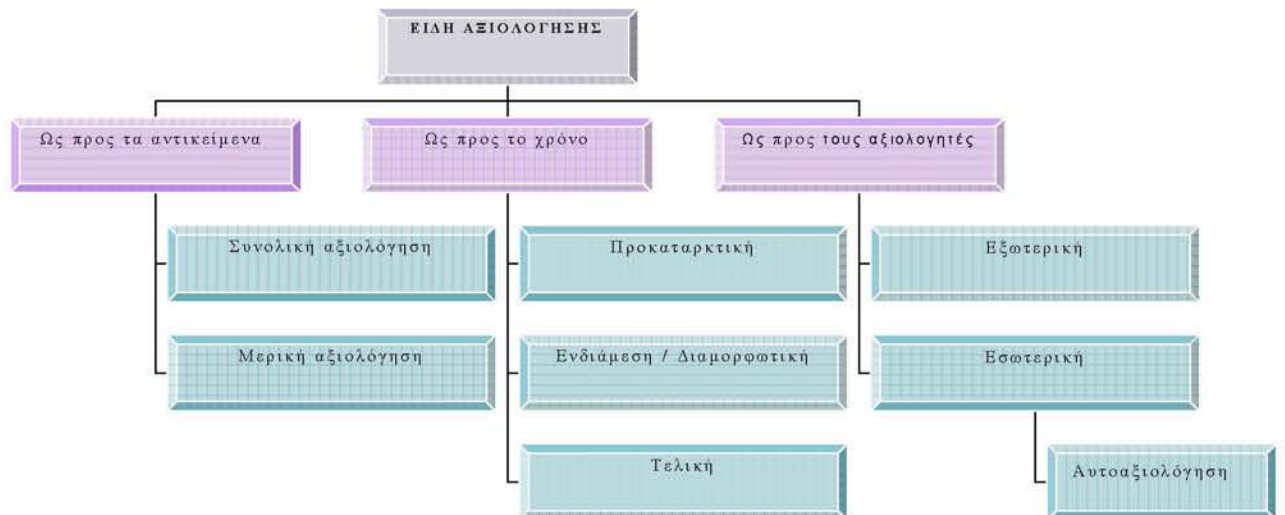
Η αναζήτηση τρόπων και μέσων βελτίωσης της παρεχομένης εκπαίδευσης, αλλά και μηχανισμών που διασφαλίζουν συνέπεια ανάμεσα στους στόχους που η εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει και στην πορεία που ακολουθείται για την επίτευξή τους θεωρείται επιτακτική ανάγκη. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένας μηχανισμός, μια διαδικασία ελέγχου της λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και προκαθορισμένους στόχους. Από τους Christie και Alkin συγκεκριμένα, θεωρείται ως διαδικασία που αλλάζει *«το status quo και μεταμορφώνει κοινωνίες»* (2008, σ.132). Ως προς την οροθέτηση της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία. Ο Pophan (1975) δίνει έμφαση στη συστηματική αξιολόγηση την οποία ορίζει ως *«την οργανωμένη εκτίμηση της αξίας των εκπαιδευτικών φαινομένων»* (σ.15). Σύμφωνα με τον Stufflebeam (1994) η αξιολόγηση ορίζεται ως *«η διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής, παροχής πληροφοριών οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων»* (σ.4). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση από τον Scheerens (2002) ορίζεται ως *«μια προσπάθεια που αποσκοπεί στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βασισμένη στην συστηματική συλλογή στοιχείων, με*

σκοπό την υποστήριξη στη λήψη αποφάσεων και στη διαδικασία της μάθησης» (σ. 37).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2005), η εκπαιδευτική αξιολόγηση «είναι η διαδικασία με την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως η μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων για βελτίωση των περιεχομένων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά.» (σ.13).

Ο Ξωχέλλης (2006), θεωρεί ότι η αξιολόγηση εκτείνεται αφενός σε θεσμικό –οργανωτικό επίπεδο και αφετέρου σε ατομικό. Στο θεσμικό-οργανωτικό (μακροδιδακτικό) επίπεδο η αξιολόγηση αφορά σε ενέργειες και παρεμβάσεις σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στο ατομικό (μικροδιδακτικό) επίπεδο η αξιολόγηση αναφέρεται στους έμψυχους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά στα είδη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, από τους ερευνητές αναφέρονται πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις. Οι Christie και Alkin (2008) αναφέρουν είκοσι επτά προσεγγίσεις που τις κατηγοριοποιούν ανάλογα με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται τα δεδομένα και από ποιον και το σκοπό της αξιολογικής προσπάθειας. Στηριζόμενοι στη βιβλιογραφία (Δημητρόπουλο, 2002· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000· Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη & Βρετάκου, 1997· Πασιαρδής, 1996· Σολομών, 1999) δίνουμε σχηματικά τα είδη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (σχήμα 2, σ. 28).



(Σχήμα 2) Η τυπολογία της αξιολόγησης (Παντσίδου, 2007, σ.32).

Με κριτήριο το αντικείμενο αξιολόγησης, δηλαδή με βάση το τι αξιολογούμε, έχουμε τη *συνολική αξιολόγηση* η οποία σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων, όπως την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, και τη *μερική αξιολόγηση*, η οποία αναφέρεται σε ένα επιμέρους αντικείμενο όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, των στελεχών εκπαίδευσης, η αξιολόγηση σχολικών βιβλίων ή και αναλυτικών προγραμμάτων.

Με κριτήριο το χρόνο, δηλαδή ανάλογα με τη χρονική σχέση της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική διαδικασία, η αξιολόγηση διακρίνεται σε α) *προκαταρκτική*, η οποία διεξάγεται πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος με σκοπό τη διαμόρφωση του προγράμματος με βάση τις υπάρχουσες ανάγκες, β) σε *ενδιάμεση ή διαμορφωτική* αξιολόγηση, η οποία γίνεται παράλληλα με την εκπαιδευτική προσπάθεια, με σκοπό να διαμορφώσει την εξέλιξη του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της διαδικασίας, με βασικό σκοπό τον εντοπισμό αποκλίσεων σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό και γ) σε *τελική ή αθροιστική* αξιολόγηση, με την οποία γίνεται μια τελική εκτίμηση της επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Τέλος με κριτήριο τους αξιολογητές, δηλαδή, ανάλογα με τα πρόσωπα που αξιολογούν και τη σχέση τους με το αντικείμενο της αξιολόγησης διακρίνουμε:

α) την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας από ένα άτομο ή από ομάδα αξιολογητών. Ως φορείς αξιολόγησης στην Ελλάδα έχουν υπάρξει οι επιθεωρητές μέχρι το 1982 και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με την καταγραφή στοιχείων σχετικά με το εκπαιδευτικό, μαθητικό δυναμικό και τις κτιριακές εγκαταστάσεις.

β) την εσωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται κυρίως σε δύο μορφές:

α. στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους.

β. στην συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1999), η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και τοπική αυτοδιοίκηση), καθώς θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και γι αυτό μπορούν να οργανώσουν τη δράση τους για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους.

Η τελευταία αυτή διάκριση μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης, αποτελεί πολυσυζητημένο θέμα στο χώρο της εκπαίδευσης για λόγους που συνδέονται με την αποτελεσματικότητά τους.

Ο MacBeath (2001, σ. 10) ισχυρίζεται ότι *«ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης»*, καθώς σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας μέσω του εντοπισμού των αδυναμιών, ενώ σκοπός της εξωτερικής αξιολόγησης αποτελεί ο έλεγχος στις διαδικασίες βελτίωσης (Eurydice, 2004). Επιπλέον σε σύγκριση με τις μορφές της εξωτερικής αξιολόγησης (επιθεωρητές, εταιρίες αξιολόγησης, κλπ) η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μία *«ανέξοδη και εναλλακτική λύση»* (MacBeath, 2005b, σ. 31).

Ο Nevo (1998), θεωρεί ότι η εξωτερική αξιολόγηση ωθεί τα σχολεία να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση αρχικά, ώστε να εντοπιστούν τα αδύναμα σημεία, να σχεδιαστεί πλάνο δράσης για τη βελτίωσή τους και έπειτα να αρχίσει ένας διάλογος ανάμεσα στους εξωτερικούς αξιολογητές και στους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Οι Janssens και Amelvoort (2008) θεωρούν την εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση *«αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία μιας ενιαίας στρατηγικής για τη βελτίωση του σχολείου»* (σ.16).

Η αυτοαξιολόγηση λοιπόν, θα αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης στην έρευνά μας και αναλύεται διεξοδικά στις επόμενες ενότητες.

2.2 Η λογική της αυτοαξιολόγησης

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια διαδικασία που αποβλέπει στην ανάπτυξη, σε αντίθεση με την εξωτερική αξιολόγηση που έχει σκοπό τη λογοδοσία και την κρίση (Σολομών, 1999· Janssens, Gonnée & Amelvoort, 2008). Αποτελεί *«το ειδοποιό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων και της επαγγελματικής πρακτικής»* και βασίζεται στην αρχή ότι *«τα σχολεία γίνονται ευφυέστερα και αυξάνουν την νοημοσύνη τους όταν διαθέτουν νοήμονα εργαλεία που τους βοηθούν να δουν τα πράγματα πιο καθαρά»* (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacibcent, 2005, σ. 157).

Αφειτηρία της αυτοαξιολόγησης αποτελεί η σωκρατική αντίληψη της αυτογνωσίας, σύμφωνα με την οποία ο καθένας θα ήθελε να γνωρίζει πόσο καλός είναι, είτε πρόκειται για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, είτε για την ίδια τη σχολική μονάδα (MacBeath & MacGlynn, 2002).

Πρωταρχικό σκοπό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αποτελεί *«η ανάπτυξη μιας κουλτούρας, ενός ιδιαίτερου κλίματος όπου υπάρχει διάχυτη η άποψη ότι κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί να κάνει τη διαφορά και να συνεισφέρει στη βελτίωση»* (MacBeath & MacGlynn, 2002, σ. 19).

Όσο πιο έντονη είναι η αίσθηση ότι η αξιολόγηση αποτελεί υπόθεση όλων των μελών του σχολείου, τόσο μεγαλύτερη είναι η προοπτική της επιτυχίας. Άλλωστε, όσο πιο κοντά στην καθημερινή πραγματικότητα είναι αυτοί που κρίνουν τόσο μεγαλύτερη βελτίωση μπορεί να επιτευχθεί. Έτσι η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να αρχίσει είτε *«με στόχο τη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου είτε από απλό πνεύμα περιέργειας των μελών του σχολείου για την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο τους»* (Saunders, 1999, σ.422). Γι αυτό και η αυτοαξιολόγηση, αποτελεί μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών από όλα τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), για να καταγράψει και να αξιολογήσει τις λειτουργίες του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς στόχους, με σκοπό τη βελτίωση του οργανισμού (Schildkamp, 2007· Vanhoof, Petegem & Sven De Maeyer, 2009). Η σχολική βελτίωση δεν αφορά μόνο στις μαθητικές επιδόσεις, αλλά στην ανάπτυξη μιας τέτοιας κουλτούρας, η οποία *«ευνοεί τη μάθηση του εκπαιδευτικού ως άτομο, τη μάθηση των εκπαιδευτικών ως ομάδα αλλά και τη μάθηση όλου του οργανισμού»* (Plowright, 2007, σ. 386).

Οι Meuret & Morlaix (2003) παρουσιάζουν δύο μοντέλα αυτοαξιολόγησης: α) το τεχνοκρατικό, ενσωματωμένο στην γραφειοκρατική πλευρά του σχολείου, το οποίο βασίζεται σε ποσοτικούς δείκτες που προτείνονται εκ των άνω και β) το συμμετοχικό, το οποίο εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία και αποσκοπεί στη βελτίωση του σχολείου. Οι υποστηρικτές του συνδυασμού των δύο μοντέλων θεωρούν ότι θα πρέπει να γνωρίζουμε τι συμβαίνει στο σχολείο με έναν οργανωμένο τρόπο ώστε να οδηγηθούμε στη βελτίωση. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι δείκτες που χρησιμοποιούνται να είναι *«φιλικόι στο χρήστη»*, ώστε τα αποτελέσματα να συζητιούνται απ' όλους τους συμμετέχοντες και όχι απλώς *«να αποτελέσουν στοιχεία στα χέρια των εξωτερικών τεχνοκρατών»* (οπ., σ.69).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στην ανάπτυξη του σχολείου και αυτό που απομένει είναι η ικανότητα του σχολείου και των εκπαιδευτικών να δουν τις αναπτυξιακές δυνατότητες και να συμμετέχουν (Holly & Southworth, 1989·

MacBeath, 1999· McNamara & O' Hara, 2008· Τσατσαρώνη, 2005· Vanhoof et al., 2009). Μέσα σ' ένα συλλογικό κλίμα και με απαραίτητη προϋπόθεση την παρουσία ενός εξωτερικού κριτικού φίλου, που θα στηρίζει την διαδικασία της αυτοξιολόγησης και θα συμβάλει γενικά στο έργο της ανάπτυξης του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να σκεφτούν εποικοδομητικά επάνω στις λειτουργίες, στην πρόοδο και στη βελτίωση του σχολείου (MacBeath et al., 2005). Ο ρόλος του κριτικού φίλου στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αναλύεται σε επόμενη ενότητα του κεφαλαίου.

Έτσι σήμερα, όλο και περισσότερες χώρες βρίσκονται σε μία διαδικασία μετάβασης, από παραδοσιακές μορφές γραφειοκρατικού ελέγχου σε μορφές αξιολόγησης σχολικών μονάδων, με χαρακτήρα αναπτυξιακό, διαμορφωτικό και όχι ελεγκτικό. Θα παραταθούν σε επόμενο κεφάλαιο, διεθνείς εφαρμογές της αυτοαξιολόγησης.

Οι περισσότεροι μελετητές (MacBeath et al., 2005· Plowright, 2007· Schildkamp, 2007) επιχειρηματολογούν υπέρ της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης, παραθέτοντας ως βασικότερο λόγο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της σχολικής βελτίωσης, εξαιτίας της αυξανόμενης απαίτησης για ποιότητα στην εκπαίδευση. Μπορεί *«ποιοτικό στη δεκαετία του '60 να σήμαινε ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους* (Πασιαρδή, 2001, σ. 21), η κοινωνία όμως σήμερα συμμαρτίζεται άλλες αξίες και ιδέες και έτσι, η ποιότητα στις μέρες μας, που έχει ως στόχο την ικανοποίηση των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού μέσω της διαρκούς βελτίωσης και της συμμετοχής όλων των υποστημάτων, είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Ως εκ τούτου, γίνεται συστηματική διερεύνηση των σχολικών μονάδων με κριτήρια που αναφέρονται σ' όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, μέσω της αυτοαξιολόγησης, που αποτελεί την πιο αποδεκτή μέθοδο αποτύπωσης της σχολικής μονάδας.

Ένας άλλος λόγος υιοθέτησης της αυτοαξιολόγησης είναι η επικρατούσα τάση αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία έχει ως στόχο τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και την αποδέσμευση του αποκλειστικού ελέγχου από την κεντρική εξουσία (Hargreaves & Fullan, 1998· Κουλαϊδής, 2006). Έτσι η σχολική

μονάδα διαμορφώνεται σε ισχυρό παράγοντα, για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών της και για τη σύνδεση της με την τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος, 1999). Μέσω της αυτοαξιολόγησης της, η σχολική μονάδα λαμβάνει στοιχεία, και γνωρίζει τα αδύναμα και δυνατά σημεία της και αποκτά την αυτογνωσία, που θα τη βοηθήσει να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον και να ενεργοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό για το σχεδιασμό παρέμβασης για βελτίωση (MacBeath, 1999· McNamara & O' Hara, 2008). Παράλληλα, καθώς το δημόσιο χρηματοδοτεί τους οργανισμούς και οι γονείς απαιτούν το καλύτερο για τα παιδιά τους, θεωρείται λογικό να υπάρχουν έγκυρες μορφές πληροφόρησης που θα τους κρατούν ενήμερους για την κατάσταση στα σχολεία. Επομένως *«με τη λογική της απόδοσης λόγου του καταναλωτή»* η σχολική μονάδα παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες όποτε της ζητηθεί (Δημητρόπουλος, 2002, σ. 106).

Επιπλέον, οι υποστηρικτές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας διακηρύττουν, ότι *«η εσωτερική αξιολόγηση αναπτύσσει συνεργατικές συμπεριφορές, αξιοποιούνται ικανότητες και ξεπερνιούνται αδυναμίες μέσω επιμορφωτικών προσπαθειών»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000), σε αντίθεση με την εξωτερική αξιολόγηση που προκαλεί άγχος και οδηγεί σε περιορισμένες προοπτικές βελτίωσης, εφόσον δεν κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέραμε τις συνθήκες παγκόσμιας και ευρωπαϊκής σύγκλισης και εναρμόνισης που επιβάλουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Τόσο η Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank, 1995), όσο και η Λευκή Βίβλος «Excellence in Schools», ορίζουν ότι τα σχολεία θα πρέπει να εμπλακούν στην αυτοαξιολόγηση, καθώς τα στάνταρτς αναπτύσσονται γρηγορότερα όταν τα ίδια τα σχολεία αναλαμβάνουν την ευθύνη της βελτίωσής τους (Λευκή Βίβλος, 1995).

Οι προϋποθέσεις και ο τρόπος εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο.

2.3 Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το ίδιο το σχολείο εμπλέκεται και αναλαμβάνει την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Επομένως η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, οι παράγοντες της οποίας, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, μαθητές και γονείς, ακολουθώντας μια σειρά συστηματικών διαδικασιών, κάνουν αποτίμηση της εσωτερικής ζωής της σχολικής μονάδας και σκιαγραφούν το «*προφίλ*» (MacBeath et al., 2005) ή «*πορτραίτο*» του σχολείου (Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006), αποκτώντας μια σφαιρική και πολυδιάστατη αντίληψη της πραγματικότητας. Τα κοινά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων μετατρέπονται σε βασικά κριτήρια για την διαμόρφωση του προφίλ. Έτσι, διερευνώνται συνήθως, ο τομέας της υλικοτεχνικής υποδομής, της ηγεσίας, του σχολικού κλίματος (σχέσεων) και της διδασκαλίας και μάθησης (MacBeath, 2001· MacBeath et al., 2005· McNamara & O' Hara, 2005).

Πέρα όμως από την ευρεία συμμετοχή των παραγόντων του σχολείου (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί), η οποία πετυχαίνει διασταύρωση διαφορετικών οπτικών, βασική προϋπόθεση για την αποτύπωση της σχολικής μονάδας, αποτελεί η συλλογή πολλαπλών δεδομένων με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών διερευνητικών προσεγγίσεων. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη συλλογή δεδομένων, είναι τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις, η παρακολούθηση (*shadowing*) που εστιάζει σε άτομο ή ομάδα και καταγράφει σχέσεις και δραστηριότητες, η αξιολόγηση του σχολείου με φωτογραφίες και τα *focus groups* (ομάδες εστίασης), τα οποία είναι ομάδες εκπροσώπων μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, που καταγράφουν τις απόψεις τους πάνω σε κάποιο θέμα της σχολικής ζωής (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Γεωργιάδου, Μπινιάρη, Σκουτίδας, Κοσμίδης & Τσεμπερλίδου 2007). Βεβαίως η εφαρμογή όλων αυτών των μεθόδων και εργαλείων, αποτελεί πρόκληση για τα σχολεία και η χρήση τους αποτελεί δείκτη «*εκπαιδευτικής ευημερίας, καθότι απαιτείται από την εκπαιδευτική κοινότητα, υψηλός βαθμός εξυπνάδας και ενημέρωσης στα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης*» (MacBeath, 1999, σ.1).

Η συλλογή βέβαια των δεδομένων για τη δημιουργία του πορτραίτου ή της αποτύπωσης της κατάστασης, δε θεωρείται «*αυτοσκοπός, καθότι ο χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης είναι αναπτυξιακός και αφειτηρία μιας ευρύτερης διαδικασίας*» (MacBeath et al., 2005, σ. 167). Ως εκ τούτου, κάθε αποτύπωση ακολουθεί καταγραφή των δυνατών και αδύναμων στοιχείων της σχολικής μονάδας σε μορφή έκθεσης ή σε μορφή ανοικτού φακέλου (portfolio) ή με μια σειρά φωτογραφιών ή με παρουσίαση σε power point (MacBeath, 2005b). Έπεται η ιεράρχηση των αναγκών με την εμπλοκή όλων των εκπροσώπων των υποσυστημάτων της σχολικής μονάδας και μέσω του διαλόγου, που αποτελεί ουσιαστικό όφελος της αυτοαξιολόγησης, σχεδιάζεται το είδος της παρέμβασης που θα ακολουθηθεί, με σκοπό την σχολική βελτίωση. Η βελτίωση αφορά στη βελτίωση της ποιότητας του οργανισμού αλλά και στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης (Kyriakides & Campbell, 2004). Αναλυτικότερα η βελτίωση του οργανισμού έχει να κάνει με τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, των σχέσεων, του σχολικού κλίματος, της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Hoy & Miskel, 2001) αλλά και της ανταπόκρισης του οργανισμού σε εξωτερικές και εσωτερικές αλλαγές (Fullan, 1993). Η βελτίωση της διδασκαλίας αφορά τόσο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αλλά και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου γενικά (Kyriakides & Campbell, 2004).

Γενικά η εφαρμογή του πλαισίου της αυτοαξιολόγησης προϋποθέτει μια ισχυρή σχολική μονάδα μέσω της αποκέντρωσης λήψης αποφάσεων ή μέσω των διαδικασιών αποσυγκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά όργανα (Κουλαϊδής, 2006· Σολομών 1999). Η αυτοαξιολόγηση της Σ.Μ. δεν είναι δυνατό να υλοποιηθεί και να αποδώσει ως θεσμός, σε ένα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό σύστημα. Απαιτείται διεύρυνση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και ανάληψης πρωτοβουλιών, σε θέματα που αφορούν στην αξιοποίηση του προϋπολογισμού, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπιση ιδιαιτεροτήτων, στην επιλογή συνεργασιών (Μαυρογιώργος, 1999).

Επιπλέον, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος που «*θα ενισχύει και θα στηρίζει κάθε προσπάθεια και πρακτική*» (Eraut, 1994, σ. 236) και θα υποστηρίξει τη δημοκρατική συμμετοχή όλων των υποσυστημάτων του σχολείου. Τέλος, απαιτείται ανάγκη συντονισμού και υποστήριξης της διαδικασίας, με την παρουσία κριτικού φίλου, με εξειδικευμένη γνώση και αντικειμενική στάση για την ενεργοποίηση και στήριξη των μελών της σχολικής μονάδας (MacBeath et al., 2005) και σχεδιασμό που θα στηρίζεται σε πραγματικές συνθήκες της σχολικής μονάδας.

Τα επιχειρήματα που συνηγορούν υπέρ της εφαρμογής του πλαισίου της αυτοαξιολόγησης, διατυπώνονται με διαφορετικούς τρόπους, καθώς η αυτοαξιολόγηση εξυπηρετεί μια σειρά διαφορετικών στόχων. Αναλύοντας τους μέσα από μια εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση, καταλήξαμε στα ακόλουθα οφέλη της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.

2.4 Τα δυνατά και αδύναμα σημεία της αυτοαξιολόγησης

Πληθώρα ερευνών, πειραματικές και διευρυμένες εφαρμογές, έχουν αναδείξει τα θετικά σημεία της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης. Η εφαρμογή της οδηγεί στην αναβάθμιση της κουλτούρας του σχολείου, καθώς ενδυναμώνονται η σχολική μονάδα και οι παράγοντες που την αποτελούν (Saunders, 2001). Με τη συμμετοχή όλων των μελών της, ακούγονται απόψεις ομάδων σχεδόν αποκλεισμένων σε διαδικασίες της σχολικής ζωής. Βελτιώνονται οι σχέσεις και ενισχύονται συνεργασίες, παύουν οι αντιπαραθέσεις και η μετάθεση ευθυνών. Από κοινού, τα εμπλεκόμενα μέλη εντοπίζουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία της σχολικής μονάδας, θέτουν στόχους και προτεραιότητες και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για βελτίωση (Meuret & Morlaix, 2003· Σολομών, 1999).

Μέσω της όλης διαδικασίας, αφενός προάγεται ο εκδημοκρατισμός της σχολικής μονάδας, εφόσον σύμφωνα και με τον Giroux, όπως αναφέρεται από την Ταμπούκου (2001), «*η κινητοποίηση της δράσης των υποκειμένων της εκπαίδευσης δυναμώνει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας*» (σ.194) και αφετέρου δίνεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να βελτιώσει την ποιότητα της εκ των έσω, καθώς έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει τόσο τα δυνατά σημεία της και να τα αξιοποιήσει όσο και τα αδύναμα, ώστε να σχεδιάσει πλάνο δράσης για τη βελτίωσή τους (MacBeath et al., 2005).

Επιπλέον, σύμφωνα τόσο με τους θεωρητικούς της οργανωτικής ανάπτυξης (Fullan, 1992· Fullan & Hargreaves, 1992) όσο και με τους ερευνητές της αυτοαξιολόγησης (MacBeath et al., 1995), οποιαδήποτε διαδικασία που προκύπτει ως αποτέλεσμα πρωτοβουλιών και ενεργειών των μελών του σχολείου, όπως συμβαίνει και με την αξιολόγηση, υπάρχει η αίσθηση της οικειοποίησης της αλλαγής (ownership), καθώς η όλη διαδικασία θεωρείται δική τους υπόθεση. Ως αποτέλεσμα, τα μέλη ενεργοποιούνται και αναλαμβάνουν δράση με σκοπό τη βελτίωση (Hoy & Miskel, 2001· Kyriakides & Campbell, 2004).

Επιπρόσθετα, μέσω του πλαισίου της αυτοαξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός αποκτά μια συστηματική αποτύπωση, η οποία φωτίζει και τις προσωπικές του ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη (Kyriakides & Campbell, 2004· Meuret & Morlaix, 2003). Του δίδεται η δυνατότητα του αυτοελέγχου, της αυτοκριτικής και της ανάπτυξης ερευνητικών πρακτικών. Εντοπίζει τα αδύνατα σημεία του, τα επανεξετάζει και μέσω της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας που αναπτύσσεται στη σχολική μονάδα, «*δημιουργούνται νέες προοπτικές ανάπτυξης και βελτίωσης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*» (Fullan & Hargreaves, 1992, σ.84). Δημιουργούνται οργανισμοί που «*αναστοχάζονται και μαθαίνουν*» (Scheerens, 2004, σ. 112) ενώ συγχρόνως επιτυγχάνεται «*ευδυνάμωση του λόγου και της δράσης του εκπαιδευτικού, καθώς αποκτά δικαίωμα αυτόνομης ανάπτυξης και άρθρωσης εναλλακτικού λόγου για την εσωτερική ανάπτυξη του σχολείου*» (Σολομών, 1999, σ.169).

Τέλος με την αυτοαξιολόγηση, το σχολείο είναι σε θέση στα πλαίσια της διαφάνειας και της λογοδοσίας να παρέχει στους γονείς, στην ευρύτερη κοινωνία αλλά και σε κάθε ενδιαφερόμενο, ικανοποιητικό όγκο πληροφοριών που αντικατοπτρίζουν σφαιρικά τη σχολική πραγματικότητα (McNamara & O’Hara, 2008· Nevo, 1986).

Ανάμεσα στα αδύναμα σημεία της μεθόδου της αυτοαξιολόγησης, αναφέρεται η κατηγοριοποίηση σχολείων και η διαφοροποιημένη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων. Ακόμη, εντοπίζεται η έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και η αδυναμία εξαγωγής συμπερασμάτων, καθώς τόσο η επεξεργασία των δεδομένων όσο και η εξαγωγή πορισμάτων απαιτεί τεχνογνωσία και ιδιαίτερες γνώσεις σχετικά με το θεσμό της αυτοαξιολόγησης (McNamara & O’Hara, 2008· SchildKamp & Visscher, 2010· Vanhoof et al., 2009). Επιπλέον, θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο να συνδεθούν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης με κάποιο σχέδιο δράσης για σκοπούς βελτίωσης στη σχολική μονάδα (Plowright, 2007). Γι αυτό απαιτείται από τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, θεωρητικές γνώσεις, τεχνογνωσία, αλλά και στήριξη και καθοδήγηση από τον κριτικό φίλο, η παρουσία του οποίου θεωρείται βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της.

2.5 Ο ρόλος του κριτικού φίλου στη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης

Ο ρόλος του κριτικού φίλου στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με την βιβλιογραφία, χαρακτηρίζεται ως «*διευκολυντικός, υποστηρικτικός και συνεργατικός*» (Kember, Lam Bick-Har, & Yan, 1997, σ. 464).

Οι Costa & Kallick (1993), ορίζουν τον κριτικό φίλο ως: «*του έμπιστο φίλο ο οποίος θέτει προκλητικές ερωτήσεις, εξετάζει τα δεδομένα με διαφορετικό φακό και ασκεί κριτική. Διαθέτει το χρόνο*

να αντιληφθεί το συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο και να βοηθήσει την επιτυχή έκβαση της δουλειάς που επιδιώκεται από το άτομο ή την ομάδα» (ο.π., σ. 50).

Κατά τον MacBeath και τους συνεργάτες του (2005), η διαφοροποιημένη οπτική γωνία του «*τρίτου προσώπου*» μπορεί να αποτελέσει το σημείο σύνδεσης του σχολείου με ένα ευρύτερο πεδίο γνώσεων, πηγή έμπνευσης και κίνητρο δραστηριοποίησής του. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η ιδέα του κριτικού φίλου έχει δύναμη, λόγω της «*προσπάθειας συμφιλίωσης δύο ανόμοιων πραγμάτων, της φιλίας έννοια θετική και της κριτικής*» (MacBeath, 2005b, σ. 15).

Το κατ' εξοχήν πλαίσιο στο οποίο μελετήθηκε ο ρόλος του κριτικού φίλου, είναι αυτό της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο αυτό, ο κριτικός φίλος βοηθά στη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων της αυτοαξιολόγησης και στον εντοπισμό προτεραιοτήτων, στηρίζει διευθυντές και εκπαιδευτικούς, υποδεικνύει στρατηγικές και συμβάλλει γενικά στο έργο της ανάπτυξης του σχολείου, μοιράζοντας τις ευθύνες και τους προβληματισμούς στα μέλη της σχολικής κοινότητας (MacBeath et al., 2005). Βασικό όμως μέρος της αποστολής του κριτικού φίλου και καθόλου εύκολο, είναι να καταστήσει τα σχολεία ικανά και αρκετά αυτάρκη να υποστηρίξουν την ανάπτυξή τους. Ο κριτικός φίλος, καλείται να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσα σ' ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που καλλιεργεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν το πρόβλημα, να πειραματιστούν, να αναζητήσουν λύσεις και τους ωθεί σε μια διαρκή διαδραστική μάθηση για τη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών. «*Δεν προσφέρει έτοιμες λύσεις και δε διδάσκει*» (Fullan, 1982, σ. 67). Σύμφωνα με τη Δεμερτζή (2007), ο κριτικός φίλος θέτει εύστοχες ερωτήσεις που τροφοδοτεί τον προβληματισμό και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο «*πως θα εστιάσουν κάπου, με ποιο τρόπο θα διερευνήσουν την πρακτική και πως θα τεκμηριώσουν τη διαδικασία*» (σ. 170).

Ο κριτικός φίλος θα μπορούσε να είναι επιμορφωτής, ερευνητής, πανεπιστημιακός, σύμβουλος, διευθυντής σχολείου.

Ανεξαρτητή όμως ειδικότητας, ο κριτικός φίλος επιτελεί ιδιαίτερο και λεπτό ρόλο, γι' αυτό είναι αυτονόητο, ότι κάποια χαρακτηριστικά, θεωρούνται απαραίτητα για την προσέγγιση των σχολείων αλλά και για την αποδοχή του απ' την εκπαιδευτική κοινότητα. Ως βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελούν η ειλικρίνεια, οι καλές επικοινωνιακές σχέσεις, η υπομονή, η οργανωτική και συντονιστική ικανότητα και τέλος οι εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα εκπαιδευτικής αλλαγής και τρόπων ανάπτυξης των σχολείων (Δεμερτζή, 2007· MacBeath et al., 2005). Οι πρώτες επαφές του κριτικού φίλου με τη σχολική μονάδα είναι το διαβατήριο του στο σχολείο καθώς στη φάση αυτή καθορίζονται οι βασικοί κανόνες και ο στόχος της συνεργασίας (Doherty, MacBeath, Jardine, Smith, & McCall, 2001). Όπως υποστηρίζει και ο Day (2003), *«οι κριτικές φιλίες στηρίζονται σε πρακτικές συνεργασίας, προϋποθέτουν μια σχέση μεταξύ ίσων και είναι θεμελιωμένες σε κοινό έργο»* (ο.π., σ. 112).

Στα σημεία τα οποία θεωρούνται «παγίδες» για τον κριτικό φίλο, αναφέρονται οι αυταρχικές τάσεις που πιθανώς αναπτύσσει, θεωρώντας τον εαυτό του ως παντογνώστη που κρίνει και αξιολογεί το σχολείο καλύτερα απ' τους άλλους. Επίσης, πιεζόμενος από την προσπάθεια του σχολείου να επιλύσει τα προβλήματά του, ενδεχομένως δίνει γρήγορες λύσεις, κάνει συγκρίσεις μ' άλλα σχολεία δημιουργώντας προβλήματα και εντάσεις ή παραβλέπει τον παράγοντα έντασης των εκπαιδευτικών. Ενδέχεται ακόμη, ο κριτικός φίλος να απορροφηθεί απ' το άνετο και οικείο κλίμα του σχολείου που ενδεχομένως επικρατεί και να μη επιτελεί σωστά το ρόλο του (MacBeath et al., 2005· Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007).

Γενικά όμως, όπως φαίνεται απ' τις διάφορες έρευνες, οι κριτικές φιλίες στηρίζουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται με θετικό τρόπο στις αλλαγές, ενισχύοντας την αίσθηση της υπευθυνότητάς τους (Janssens et al., 2008· Plowright, 2007· Schildkamp & Visscher, 2010). Οι εφαρμογές της αυτοαξιολόγησης και τα πορίσματα ερευνών αναλύονται στην επόμενη ενότητα.

2.6 Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας διεθνώς

Η απόκτηση περισσότερων αρμοδιοτήτων απ' τα σχολεία, εξ' αιτίας της αποκέντρωσης αλλά και η έμφαση που δίνεται όχι μόνο στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και του εκπαιδευτικού συγκείμενου έχει ως αποτέλεσμα τη μετακίνηση του ενδιαφέροντος από την αξιολόγηση ατόμων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όχι μόνο στις χώρες της Ε.Ε., αλλά και παγκοσμίως.

Η Μ. Βρετανία, με μακρά παράδοση στον επιθεωρητισμό, αναζήτησε πρώτη μοντέλα αυτοαξιολόγησης. Το GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development), ήταν το πρώτο πρόγραμμα που ξεκίνησε απ' το Πανεπιστήμιο του Bristol και σχεδιάστηκε για καθηγητές που επιθυμούσαν να αξιολογήσουν και να αναπτύξουν το σχολείο τους (Hopkins, 1989, σ.120). Στην ίδια χώρα το 1995, μια επιτροπή της Διδακτικής Ομοσπονδίας (NUT), συνεργάστηκε με ομάδα σχολείων και με εκπροσώπους εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, διευθυντών και μελών κεντρικής διοίκησης, προκειμένου να αναπτύξει πλαίσιο αυτοαξιολόγησης «*δυναμικό, κατανοητό και ταυτόχρονα φιλικό προς το σχολείο*», το οποίο εκδόθηκε από τους MacBeath, Boyd and Rand το 1995, με τίτλο «*Τα σχολεία Μιλούν για τον Εαυτό τους*». Το βιβλίο αυτό απετέλεσε τον οδηγό αυτοαξιολόγησης στην Αγγλία από το 1998, όταν η αυτοαξιολόγηση θεσμοθετήθηκε από την κυβέρνηση της Μ. Βρετανίας. Αναλυτικότερα, σ' αυτό το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, δημιουργήθηκαν από τους συμμετέχοντες, δέκα θεματικά πεδία τα οποία περιείχαν συγκεκριμένους δείκτες. Τα πεδία ήταν η ατμόσφαιρα του σχολείου, οι σχέσεις, η ατμόσφαιρα της τάξης, η υποστήριξη της μάθησης, η υποστήριξη της διδασκαλίας, ο χρόνος/υποδομή, η οργάνωση-επικοινωνία, οι ίσες ευκαιρίες, η αναγνώριση των επιτευγμάτων και η σύνδεση σχολείου-οικογένειας (MacBeath, 2001).

Στη Σκωτία, το 2007 το Υπουργείο Παιδείας μετά από συνεχείς ανανεώσεις του προφίλ αυτοαξιολόγησης, εξέδωσε το τελικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, γνωστό ως HGIOS (How Good is Our School), το οποίο χρησιμοποιείται στα σχολεία και εξετάζει

επτά τομείς με ένα σύνολο δεικτών. Η αξιολόγηση γίνεται σε τετράβαθμη κλίμακα και οι τομείς που εξετάζονται αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις επιδόσεις, στη διδασκαλία, στη μάθηση, στη στήριξη των μαθητών, στο σχολικό κλίμα και στην ηγεσία (<http://eurydice.org>).

Στην Ιρλανδία, μετά την εκπόνηση πιλοτικού προγράμματος αυτοαξιολόγησης σε 35 σχολεία, υιοθετήθηκε από την κυβέρνηση, ένας διπλός δρόμος ανάπτυξης (twin track) στα σχολεία, με το πρόγραμμα «LAOS» (Looking at our schools), το οποίο συνδυάζει αυτοαξιολόγηση όλου του σχολείου, (Whole School Evaluation, W.S.E) και πρόγραμμα ανάπτυξης (School Development Planning, S.D.P) υπό την καθοδήγηση του επιθεωρητή-συμβούλου (McNamara, O' Hara & Ni Aingléis, 2002· McNamara & O' Hara, 2005). Στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, διερευνώνται πέντε τομείς, η ποιότητα της διδασκαλίας- μάθησης, η ποιότητα της στήριξης των μαθητών, η ποιότητα της διοίκησης του σχολείου και η ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος (McNamara & O' Hara, 2005).

Το E.S.S.E (European School Self-Evaluation), αποτελεί ένα άλλο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, το οποίο απευθύνεται σε επιθεωρητές που αναλαμβάνουν την εξωτερική αξιολόγηση μετά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και χρησιμοποιείται από τους επιθεωρητές σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες (<http://sici.org.uk/ESSE>).

Συνάμα έχουν αναπτυχθεί διαδικτυακά εργαλεία αυτοαξιολόγησης από ιδιωτικές εταιρείες, όπως το NCSL/Becta matrix, που υποστηρίζουν την αυτοαξιολόγηση αλλά και την περαιτέρω δράση, καθώς προτείνονται τρόποι βελτίωσης με βάση τα αποτελέσματα (<http://matrix.ncsl.org.uk>).

Επίσης σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, εφαρμόζεται αυτοαξιολόγηση σε συνεργασία με Πανεπιστήμια, Ιδιωτικούς Οργανισμούς ή τοπικούς φορείς. Στη Σλοβενία, το Πανεπιστήμιο της Λουμπλιάνας συντονίζει σχολεία σε 6 πόλεις, στην Πολωνία το Πανεπιστήμιο της Κρακοβίας και στην Αυστρία το Πανεπιστήμιο του Innsburg (Alvik, 1997· MacBeath, 2008).

Σε χώρες με ιδιαίτερα αποκεντρωτικά συστήματα, όπως στη Φινλανδία και στην Ολλανδία, τα σχολεία τα ίδια αναπτύσσουν

μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης, έχοντας την κατάλληλη πληροφόρηση, εκπαίδευση και υποστήριξη (Solomon, 1997). Το ZEBO (πλαίσιο αυτοαξιολόγησης για σχολεία πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) στην Ολλανδία, αποτελείται από τέσσερα ερωτηματολόγια. Αυτό που απευθύνεται στους διευθυντές αφορά σε θέματα συνεργασίας, εργασιακού περιβάλλοντος, ηγεσίας και στόχων του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν άλλο ερωτηματολόγιο, σχετικό με την διδασκαλία και την εκπαίδευση σε επίπεδο σχολείου, ενώ οι μαθητές ανάλογα με την ηλικία τους, συμπληρώνουν ένα από τα δύο διαθέσιμα ερωτηματολόγια για μαθητές και αξιολογούν τη διδασκαλία, το κλίμα της τάξης και τη μάθησή τους (SchildKamp & Visscher, 2010).

Στη Δανία αρχές και συνδικάτα εκπαιδευτικών βλέπουν *«την αυτοαξιολόγηση ως τη μόνη λύση απέναντι στην καθιέρωση της εξωτερικής αυτοαξιολόγησης»* (MacBeath, 2001, σ.63). Η αυτοαξιολόγηση επίσης εφαρμόστηκε και σε χώρες της Ασίας, όπως στο Χονγκ Κονγκ, στην Ταϊλάνδη και στο Ισραήλ. Στο Ισραήλ, σύμφωνα με τον Nevo (1995), εφαρμόστηκε η αυτοαξιολόγηση με την στήριξη από εξωτερικό συνεργάτη, αφού προηγουμένως έγινε επιμόρφωση σε ομάδα εκπαιδευτικών των σχολείων.

Στη χώρα μας μετά τις προσπάθειες του Π.Ι., το 2002 με το νόμο 2986, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, ανατέθηκε στο Κέντρο Εκπαιδευτικής έρευνας Κ.Ε.Ε. και στο Π.Ι. με τις εξής αρμοδιότητες:

«Το Κ.Ε.Ε αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή πρότυπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης. Συγκεντρώνει τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων που υποβάλλει στο Υ.Π.Ε.Π.Θ». «Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Κατόπιν «το Κ.Ε.Ε και το Π.Ι. συνεργάζονται για τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών».

Με απόφαση του ΥΠΕΠΘ και με εισήγηση του Δ.Σ. του Κ.Ε.Ε ή του Συντακτικού Συμβουλίου του Π.Ι., μπορεί να

συγκροτούνται συμπληρωματικές Ομάδες Εργασίας από ειδικούς, για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεμάτων που αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Γενικά, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην πραγματικότητα δεν έγινε στις σχολικές μονάδες. Περιορίστηκε μόνο, αφενός σε κάποια αποτύπωση που αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή, στο μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, η χρήση της οποίας εξυπηρετούσε μάλλον στατιστικές μελέτες και αφετέρου στην έκθεση πεπραγμένων, που συντάσσονταν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς και αποστέλλονταν στον Προϊστάμενο Εκπαίδευσης όπου υπάγεται το σχολείο. Αποτελούσε όμως, καθαρά γραφειοκρατική διαδικασία χωρίς ιδιαίτερο νόημα.

Πολύ πρόσφατα με την εγκύκλιο 37100/Γ1-31/3/2010 και με το ν.3848/2010, το Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, στα πλαίσια της αναβάθμισης των σχολείων και της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, προγραμματίζει διαδικασίες αξιολόγησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Σκοπό, όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο *«αποτελεί η ανάπτυξη συνεργατικών συμπεριφορών και καινοτόμων παρεμβάσεων των σχολείων και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εμπλεκόμενων»*. Στην εγκύκλιο, τονίζεται ότι θα αποφευχθούν γραφειοκρατικές διαδικασίες ενώ οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα αναλάβουν την ενημέρωση των σχολικών μονάδων, που θα συμμετέχουν στις διαδικασίες.

Θα μπορούσε, αν πράγματι οι Σχολικοί Σύμβουλοι αναλάβουν ρόλο ενεργό και ουσιαστικό και αν αποφευχθούν οποιεσδήποτε γραφειοκρατικές διαδικασίες, η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης να πραγματοποιηθεί για αναπτυξιακούς σκοπούς και να συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

2.7 Ερευνητικά δεδομένα

Διάφοροι μεμονωμένοι ερευνητές εφήρμοσαν ερευνητικά μοντέλα αυτοαξιολόγησης.

Σ' έρευνα των Schildkamp & Visscher (2010) σε 79 σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία, μετά την εφαρμογή του ZEBO, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που θεωρούνται απαραίτητοι στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, όπως η θετική στάση απέναντι στο θεσμό, η στήριξη της προσπάθειας από τον διευθυντή, η ικανότητα του σχολείου στην εισαγωγή καινοτομιών. Επισημαίνεται η δυσκολία στην ανάλυση των αποτελεσμάτων αλλά και στη χάραξη αναπτυξιακού σχεδίου μετά την ανάλυσή τους. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: *«για την σύδεση της διάγνωσης με τη θεραπεία απαιτείται εξωτερική βοήθεια, διαφορετικά η αυτοαξιολόγηση είναι πολύ πιθανό να αποτύχει»* (ο.π., σ.9).

Οι Ryan, Chandler και Samuels (2007) από το Πανεπιστήμιο του Illinois, εισήγαγαν την αυτοαξιολόγηση σε 4 σχολεία στην Αμερική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για την εφαρμογή της απαιτούνται από μέρους των εκπαιδευτικών, θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις σε θέματα αυτοαξιολόγησης.

Στο Βέλγιο, σε μελέτη περίπτωσης 3 σχολείων, τα αποτελέσματα μετά την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης ήταν διαφορετικά στα τρία σχολεία, λόγω της διεύθυνσης και της σχολικής κουλτούρας. Από αυτά, μόνο το ένα σχολείο, προχώρησε σε αναπτυξιακή πολιτική και αλλαγές μετά την ανάλυση των δεδομένων, διαδικασία που αποδείχτηκε δύσκολη χωρίς την παρουσία του κριτικού φίλου (Devos & Verhoeven, 2003).

Σε μελέτη περίπτωσης του Plowright (2007), σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, τα ευρήματα σχετικά με την αυτοαξιολόγηση επισημαίνουν την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας ως προϋπόθεση για την βελτίωση του σχολείου.

Σε πρόσφατη έρευνα των Vanhoof και των συνεργατών του (2009) σε 96 σχολεία στο Βέλγιο, που ερεύνησε τις στάσεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, οι διευθυντές έδειξαν πιο θετική στάση συγκριτικά με τους

εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα διαφαίνεται, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν αναστοχαστική ικανότητα, εξ αιτίας τόσο της έλλειψης εξοικείωσης με τη διαδικασία, αλλά και λόγω της έλλειψης συνεργασίας με τους συναδέλφους τους.

Σ' έρευνες των McNamara & O'Hara (2008) στην Ιρλανδία, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εργαλείων αυτοαξιολόγησης, θεωρείται απαραίτητη η υποστήριξη, τόσο στην ανάλυση των δεδομένων η οποία θα πρέπει να γίνεται μέσα σε κάθε σχολική μονάδα, αλλά και στη θεωρία και πρακτική της αυτοαξιολόγησης. Καταλήγουν, ότι *«πιθανώς θα μπορούσαν να δημιουργηθούν δίκτυα σχολείων για ανταλλαγή εμπειριών και επίλυση δυσκολιών»* (McNamara & O'Hara, 2008, σ. 178).

Γενικά, η Ε.Ε. στο πλαίσιο της Λευκής Βίβλου (1996) «Excellence in Schools», εδώ και πολύ καιρό, εκδηλώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και συγχρόνως χρηματοδοτεί πιλοτικά προγράμματα. Στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την «Αξιολόγηση της Ποιότητας του Σχολείου» (1996-98), συμμετείχε και η Ελλάδα, ενώ παράλληλα υλοποιήθηκε και ένα δευτερο πρόγραμμα, με τίτλο: *«Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σ.Μ.»* από το τμήμα Αξιολόγησης του Π.Ι., με πρωτεργάτη τον καθηγητή Ιωσήφ Σολομών (Σολομών 1999). Αντικείμενο του προγράμματος είναι η διαμόρφωση και εφαρμογή ενός πρότυπου πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Δυστυχώς, αν και δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, η διαδικασία της δεν εισήχθη στην εκπαίδευση στη χώρα μας.

Συνέχεια αυτού του προγράμματος, απειτέλεσε το Διεθνές Πρόγραμμα «Bridges across Boundaries» (1998-2000), όπου συμμετείχαν η Ελλάδα, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Σλοβακία, η Ουγγαρία, η Πορτογαλία, η Πολωνία και η Ελβετία με κοινό ενδιαφέρον να ενσωματώσουν την εσωτερική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα. Το προφίλ αυτοαξιολόγησης (School Evaluation Profile), όπως ονομάστηκε το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, συμπληρώθηκε σε 101 σχολεία, από εκπροσώπους των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών με σκοπό την αξιολόγηση των τομέων της διδασκαλίας-μάθησης, των σχολικών επιδόσεων, της

σχολικής κουλτούρας και των σχέσεων (σχολείου-οικογένειας-τοπικής κοινωνίας (MacBeath et al., 2005).

Τέλος από το 2002 έως το 2005, εκπονήθηκε το Διεθνές Πρόγραμμα «Carpe Vitam. Leadership for Learning», με κύριο συντονιστή το Πανεπιστήμιο του Cambridge και τον καθηγητή J. MacBeath. Συμμετείχαν εκτός της Μ. Βρετανίας, η Αυστραλία, η Αυστρία, η Δανία, η Ελλάδα, οι ΗΠΑ και η Νορβηγία. Στην Ελλάδα τον συντονισμό ανέλαβε το Πανεπιστήμιο Πατρών, με συντονιστή τον καθηγητή Γ. Μπαγάκη. Κατά την διάρκεια του προγράμματος *«έγινε διερεύνηση ευνοιών, όπως της ηγεσίας, της μάθησης, της εκπαιδευτικής αλλαγής και της ανάπτυξης του σχολείου»* (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007, σ.193).

Γενικά, σύμφωνα με τις επικρατούσες τάσεις και τις διάφορες ερευνητικές προσπάθειες, η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θεωρείται η καλύτερη λύση για τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων της, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως άτομο, τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας και την ανάπτυξη του οργανισμού. Εντοπίζονται όμως προβλήματα στην εισαγωγή της, σε ότι αφορά στις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις των εμπλεκομένων σχετικά με το θεσμό, στην έλλειψη εξοικείωσης με τη διαδικασία, στην έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων αλλά και στη χάραξη αναπτυξιακού σχεδίου μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη τόσο για την ανάλυση των δεδομένων η οποία θα πρέπει να γίνεται μέσα σε κάθε σχολική μονάδα, αλλά και για τη θεωρία, την πρακτική της αυτοαξιολόγησης και το σχεδιασμό του αναπτυξιακού πλάνου δράσης.

Κεφάλαιο τρίτο

Η έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

*«Αν ταξιδεύεις με μικρό παιδί στο αεροπλάνο, σε περίπτωση ανάγκης, βάζεις τη μάσκα πρώτα στον εαυτό σου για να είσαι σε θέση να βοηθήσεις το παιδί»
(Barth, 1990, σ.46.)*

3.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης του επαγγελματισμού και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν στόχους και όραμα αναμειγνύονται σε μια διαρκή αναζήτηση της μάθησης, ανανεώνουν τις εργασιακές του συνθήκες και εμπνέουν τους μαθητές για την αναζήτηση της γνώσης και της προσωπικής ολοκλήρωσής τους.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, μέσω της αυτοαξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αποκτά μια συστηματική αποτύπωση της εσωτερικής ζωής του σχολείου, η οποία φωτίζει και τις προσωπικές του ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη (Kyriakides & Campbell, 2004· Meuret & Morlaix, 2003). Κάθε προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται βασικός συντελεστής της οργανωτικής ανάπτυξης της Σ.Μ.

Οι Owens, Loucks – Horsley & Horsley (1991) θεωρούν, ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι το όχημα που μεταφέρει καινούριες γνώσεις και δεξιότητες και κινητοποιεί την εκπαιδευτική κοινότητα να δεχτεί την αλλαγή, μετατρέποντας τα σχολεία σε κοινότητες μάθησης. Τελικός σκοπός, *«ο εφοδιασμός των μαθητών, οι οποίοι είναι και οι τελικοί αποδέκτες, με τέτοιες δεξιότητες ώστε να είναι ευαισθητοποιημένοι και ικανοί να*

συμμετέχουν στη επίλυση προβλημάτων στην κοινωνία» (Day, 2003, σ.468). Άλλωστε όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα να διδάσκονται από καλούς εκπαιδευτικούς που «έχουν τυπικά, και ουσιαστικά προσόντα να διδάσκουν, που θέλουν να διδάσκουν, που χαίρονται να διδάσκουν και που επιθυμούν να αναπτύσσονται επαγγελματικά» (Κακανά, 2008β, σ.22).

Πως θα ορίζαμε όμως την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; Ως «*τη διαδικασία ανανέωσης, βελτίωσης του σκέπτεσθαι και του πράττειν» (Day, 2003, σ.22), ως «την απόκτηση ή την διερεύνηση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία» (Joyce & Showers, 1988, σ.378). Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείται σύνθετη, καθώς συνδέεται με διαφορετικούς στόχους οι οποίοι τίθενται από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι ο εκπαιδευτικός, θα μπορούσε να επιδιώξει την επαγγελματική του ανάπτυξη, για απόκτηση καλύτερης ποιότητας γνώσεων και δεξιοτήτων, για αλλαγή «*του τυπικού status quo στο χώρο της εκπαίδευσης και για επιδίωξη ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ή και για αλλαγή του δικού του status του εκτός σχολείου, με επιδίωξη το κοινωνικό κύρος και την αλλαγή επαγγέλματος» (Φωκιάλη, Κουρουτσίδου, Λέφας, 2005, σ.133). Με οποιοδήποτε κίνητρο, διάφοροι λόγοι, κάνουν αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.**

3.1.1 Λόγοι αναγκαιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Ένας από τους κυριότερους λόγους που συνηγορεί υπέρ της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι οι εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία με τις σύγχρονες κοινωνιογνωστικές προσεγγίσεις (Vygotsky, 1986). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του και από απλό μεταδότη γνώσεων να καθοδηγήσει τους μαθητές στην απόκτηση της γνώσης με την

ενεργητική συμμετοχή τους και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Κακανά, 2008β).

Επιπλέον, πέρα από τις παραπάνω προσεγγίσεις, η έκρηξη της γνώσης και οι απαιτήσεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και των καινοτόμων δράσεων (Χατζηγεωργίου, 1998), προϋποθέτουν από τους εκπαιδευτικούς *«διδασκτική ειδημοσύνη και ικανότητά να προσαρμόζονται σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα»* (Darling-Hammond, 1996, σ.67).

Σ' όλα αυτά προστίθενται και η πολυπλοκότητα του σημερινού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, είτε λόγω της πολυπολιτισμικότητας και της ύπαρξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε έξ αιτίας ποικίλων κοινωνικών θεμάτων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ενίοτε προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν ιδιαίτερους χειρισμούς. Οι εκπαιδευτικοί σ' αυτές τις καταστάσεις, φαίνονται αδύναμοι στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν, γιατί δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς η βασική παιδαγωγική τους κατάρτιση δεν τους είχε προετοιμάσει για αυτές τις συνθήκες (MacGilchrist et al., 2004). Οι σύνθετες επαγγελματικές ικανότητες που απαιτεί η κοινωνία από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό προσομοιάζονται με τη δυσκολία επίλυσης του κύβου του Rubik (Κακανά, 2008β). Όσο δυσεπίλυτο φαίνεται στους περισσότερους ο συνδυασμός κάθε πλευράς του κύβου από τετράγωνα του ίδιου χρώματος τόσο δύσκολο είναι να αντιστοιχήσουμε τις ικανότητες που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των νέων καταστάσεων.

Άλλωστε και η ίδια η φύση και η πολυπλοκότητα της διδακτικής διαδικασίας, προϋποθέτουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής γνώσης, αυτοκριτικής, υπευθυνότητας και διαρκείς επιμορφωτικές προσπάθειες σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Ανάμεσα σ' όλα αυτά, έρχεται να ενισχύσει την άποψη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη η διεθνής βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία, η βελτίωση και η απόκτηση δεξιοτήτων απ' τους μαθητές, στηρίζεται κατά πολύ σε ενημερωμένους εκπαιδευτικούς (Barth, 1990· Joyce & Showers, 1988), σε

εκπαιδευτικούς συνεργάτες που «*θα τους δημιουργήσουν ερεθίσματα και ευκαιρίες και θα τους υποκινήσουν όλες της πλευρές της ανάπτυξής τους*» (Κακανά, 2008β, σ. 20).

Επιπρόσθετα, σε κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τίτλο: «*Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών*» (European Commission 2005) τονίζεται η ύπαρξη εκπαιδευτικών με υψηλά προσόντα που επιδιώκουν την συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση.

Είναι εμφανές λοιπόν για όλους τους παραπάνω λόγους, πως οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες εξελίξεις και απαιτήσεις της εποχής και να επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται απαραίτητη σ' όλους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν τις αλλαγές, να αναθεωρούν τις γνώσεις τους και να βελτιώνονται (Hargreaves, 1994). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφ ενός διασφαλίζει την ανανέωση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση τους και να συγκροτήσουν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό λόγο, αλλά και αφετέρου μέσω του παραδείγματος που δίνουν στους μαθητές, τους εμφυσούν τη διάθεση για συνεχή μάθηση στη ζωή τους. Κυρίως τα τελευταία χρόνια, όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο στόχαστρο της κοινής γνώμης, καθώς θεωρούνται οι αίτιοι όλων των αποτυχιών του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρούνται απαραίτητες οι συνεχείς επιμορφωτικές προσπάθειες που θα ενισχύσουν το κύρος του κλάδου τους (Hargreaves & Fullan, 1998).

Ο Day (2003) όμως θεωρεί ότι το είδος και η ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε «*να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάσουν τους μαθητές στην επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης*» (σ. 447). Κι όταν μιλάμε για μάθηση, δεν εννοούμε απλά την ικανότητα των μαθητών να γράφουν και να διαβάζουν, αλλά την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να μαθαίνουν δια βίου, να είναι προετοιμασμένοι για την κοινωνία του μέλλοντος. Αυτά επιτυγχάνονται με τη ενεργή εμπλοκή των

μαθητών στην διαδικασία της μάθησης (Day, 2003). Για να γίνει όμως αυτό, θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πως θα μπορέσουν οι μαθητές να εμπλακούν σ' αυτή την διαδικασία. Οι παλιοί τρόποι εκπαίδευσης εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν σ' αυτές τις ανάγκες. Επομένως, απαιτείται ενεργή συμμετοχή των ίδιων στις επιμορφωτικές διαδικασίες, ώστε να κατανοήσουν τη διαδικασία της μάθησης και να εμπλέξουν με τη σειρά τους μαθητές τους.

Στην ακόλουθη ενότητα παρουσιάζονται μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τα οποία παραπέμπουν σε διαφορετικές αντιλήψεις επαγγελματισμού.

3.2 Μοντέλα Επαγγελματικής ανάπτυξης

Διάφορες προσεγγίσεις ή μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί και εμπεριέχουν συγκεκριμένη αντίληψη για τον εκπαιδευτικό και για τη μάθηση.

Αρχικά, αναπτύχθηκε η τεχνολογική προσέγγιση η οποία βρίσκεται κοντά στην θετικιστική επιστημολογία, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μέσω του εργαλειακού ορθολογισμού, δηλαδή τεχνικών που πηγάζουν από την συστηματοποιημένη γνώση, επιλύουν πρακτικά προβλήματα ως τεχνικά (Carr & Kemmis, 1997· Ματσαγγούρας, 2005). Η βελτίωση της πρακτικής σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, επιτυγχάνεται με τη συγκρότηση ενός σώματος επιστημονικής γνώσης και όχι μέσω της επίδρασης στη σκέψη του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός απλώς, υιοθετεί το ρόλο του τεχνικού της μάθησης και *«εφαρμόζει τις αρχές της εξαρτημένης μάθησης για να εξασφαλίσει αποτελεσματική μάθηση»* (Carr & Kemmis, 1997, σ. 84).

Στο ερμηνευτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η δόμηση της γνώσης συντελείται μέσα απ' την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων απ' τους εκπαιδευτικούς (Carr & Kemmis, 1997·

Ματσαγγούρας, 2005). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε αφηγηματικές διαδικασίες των προβληματισμών και των εμπειριών τους και μέσω της περιγραφής και επανεξέτασης, δομούν και αναδομούν την γνώση για τη διδασκαλία και τη ζωή και συστηματοποιούν τη δική τους θεωρία για την εκπαίδευση. Η κριτική που ασκείται σ' αυτό το μοντέλο από τους θετικής προέλευσης αντιρρησίες, αφορά *«στην αδυναμία της προσέγγισης να παραγάγει γενικεύσεις ή να παράσχει κριτήρια για την επαλήθευση θεωρητικών αναφορών»* (Carr & Kemmis, 1997, σ. 126), τονίζοντας ότι η εκπαιδευτική θεωρία δεν μπορεί να βασίζεται στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών.

Το τρίτο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο, έχει άμεση σχέση με την πράξη και επικεντρώνεται *«στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει μέσα απ' την στοχαστικο-κριτική ανάλυση διλημάτων των εκπαιδευτικών, εναλλακτικές διδακτικές επιλογές»* (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 78). Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική (Giroux, 1992) και σύμφωνα με τις απόψεις των κριτικών θεωρητικών, η πράξη είναι δράση και όχι κατασκευή. Καλούν λοιπόν τον εκπαιδευτικό να αναλάβει την ευθύνη του, για να συμβάλλει όχι μόνο στην αλλαγή και βελτίωσή του αλλά και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας γενικά. Προέκυψε αρχικά στα τέλη του 1920, όταν ο πρώτος κριτικοί θεωρητικοί είδαν ότι *«η λογική είχε αντικατασταθεί από την τεχνική και η κριτική σκέψη από τον επιστημονικό κανόνα»* και αναβίωσε τη δεκαετία του '70, όπου οι κριτικοί αναγνώρισαν και τις θετικές συνέπειες της επιστήμης και προσπάθησαν να συνδυάσουν *«τις πρακτικές προθέσεις της άποψης για την πράξη με την επεξηγηματική δύναμη της σύγχρονης επιστήμης»* (Carr & Kemmis, 1997, σ. 178). Στόχο της προσέγγισης αυτής, δεν αποτελεί η παραγωγή κανόνων και οδηγιών για την εφαρμογή τους στη σχολική πράξη, αφού τα πλαίσια εφαρμογής αλλά και οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός είναι διαφορετικά. Αυτό που προέχει είναι η ερευνητική μέθοδος, που ενισχύει τον στοχασμό πάνω σε εκπαιδευτικές πρακτικές και προβλήματα. *«Ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, διερωτάται για τα*

ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά, τα θέτει σε δοκιμασία, καθοδηγεί την ερευνητική διαδικασία στην τάξη και έχει την ευθύνη για την υλοποίηση της και την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της» (Κακανά, 2008β, σ.18).

Η έρευνα δράσης (Ε.Δ.), η οποία εντάσσεται στην κριτική προσέγγιση, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τείνει «να μετατρέψει την εκπαιδευτική πρακτική (*schooling*) σε πιο βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία (*education*)» (Kemmis, 2006, σ.461), μέσω της οποίας υπάρχει ενεργοποίηση των ατόμων στα σύνθετα προβλήματα, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά. Σκοπός της, δεν είναι απλώς η αλλαγή διδακτικών πρακτικών και βελτίωση του σχολείου, αλλά του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, «μία μορφή αυτο-αναστοχαστικής (*self-reflecting*) έρευνας που αναλαμβάνεται από τους συμμετέχοντες στις κοινωνικές καταστάσεις, προκειμένου να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, να κατανοήσουν τις πρακτικές τους και τις καταστάσεις στις οποίες πραγματοποιούνται» (Carr & Kemmis, 1986, σ.162).

Ο όρος έρευνα δράσης χρησιμοποιήθηκε από τον Kurt Lewin στη δεκαετία του 1940. Τη δεκαετία του '70, η έρευνα δράσης αναπτύχθηκε στο Η. Βασίλειο ως μια εναλλακτική πρόταση εκπαιδευτικής έρευνας που στηρίχτηκε στον αναστοχασμό (*reflection*), απορρίπτοντας το θετικιστικό μοντέλο έρευνας, εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς ως ερευνητές μέσα στις τάξεις τους. Η αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος της έρευνας δράσης από τη δεκαετία του '40 στη δεκαετία του '70, οφείλεται αφ' ενός «στην απαίτηση για ένα πιο συνειδητοποιημένο επαγγελματικά δάσκαλο, που διερευνά τη δική του πρακτική και αφετέρου στην άποψη ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα ήταν άσχετη με τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με την ολοένα αυξανόμενη συνειδητοποίηση της ίδιας της έρευνας δράσης ως κατανοητής και χρήσιμης προσέγγισης» (Hargreaves & Fullan, 1995, σ. 178). Επίσης η έρευνα δράσης, βοηθήθηκε από την άνοδο του «νέου κύματος» της μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης, οι οποίες δίνουν έμφαση στις απόψεις των συμμετεχόντων για τη διαμόρφωση των πρακτικών (Hargreaves & Fullan, 1995, σ. 178).

Η έρευνα δράσης έρχεται σε αντίθεση, τόσο με το ερμηνευτικό μοντέλο επαγγελματισμού το οποίο εστιάζει στην υποκειμενική προσέγγιση, όσο και με την τεχνική ορθολογική αντίληψη (Ματσαγγούρας, 2002), η οποία στηρίζεται σε μια θεωρητική γνώση, έχει καθοριστεί από ανώτερα διοικητικά κλιμάκια και η οποία *«τείνει να υποβιβάσει τους εκπαιδευτικούς από αυτόνομους και υπεύθυνους επαγγελματίες σε απλά εκτελεστικά όργανα, τα οποία λειτουργούν με τη χρήση δοκιμασμένων συνταγών και επιτυχημένων πρακτικών»* (Sachs & Logan, 1990, σ.478).

Ο Schön (1983) θεωρεί ότι η αναστοχαστική πρακτική είναι μια αντίδραση στην τεχνική προσέγγιση της διδασκαλίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός είναι τεχνικός και εφαρμόζει τη γνώση των άλλων στις πρακτικές του. Βέβαια, *«οι παραδοσιακοί οργανισμοί απαιτούν συστήματα διοίκησης που ελέγχουν τη συμπεριφορά των ατόμων»* και γι αυτό επιλέγουν μορφές επιμόρφωσης, που στηρίζονται στην τεχνική ορθολογική αντίληψη, σε αντίθεση με *«τους μαθησιακούς οργανισμούς που επενδύουν στη βελτίωση του τρόπου σκέψης, στη δυναμότητα του στοχασμού και στην ομαδική μάθηση»* (Senge, 1990, σ.287).

Ο Ματσαγγούρας (2005) γενικά, διακρίνει μια *«μειούμενη τάση του τεχνοκρατικού μοντέλου και επικράτηση του ερμηνευτικού και του στοχαστικο-κριτικού»* (σ.79), ενώ κάποιες φορές θεωρεί πως απαιτείται η συνδυαστική επιλεκτική αξιοποίησή τους.

Η έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών επελέγη και στην έρευνα μας, θεωρώντας, ότι οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να αναπτύσσονται παθητικά, αλλά να αναμειγνύονται οι ίδιοι στις διαδικασίες προσωπικής μάθησης. Τα χαρακτηριστικά και η σπουδαιότητά της αναλύονται στις ακόλουθες ενότητες.

3.3 Η Έρευνα δράσης στην εκπαίδευση

Καμία έρευνα χωρίς δράση, καμία δράση χωρίς έρευνα.
(Kurt Lewin, 1946, σ.34)

Επιγραμματικά δίνεται η θέση του πατέρα της ανάπτυξης των οργανισμών (father of organizational development) και της έρευνας δράσης, Kurt Lewin, η οποία όπως αναφέρεται από την Bustingorry, έχει τη βάση της στην άποψη του Αριστοτέλη, σύμφωνα με τον οποίο το «*βασικό στοιχείο που οδηγεί στην αλήθεια δεν είναι η θεωρητική γνώση, αλλά η γνώση που αποκτιέται μέσω της πρακτικής*» (2008, σ. 407). Ο όρος «Πράξις» που χρησιμοποιήθηκε από τον Αριστοτέλη, αντιπαραβάλλεται στον όρο «*θεωρία*», ορίζοντας την πράξη ως την τέχνη να ενεργείς στις υπάρχουσες συνθήκες προκειμένου να τις αλλάξεις. Το ότι «*η γνώση προέρχεται απ' την πράξη και η πράξη ενημερώνεται απ' τη γνώση σε μια τρέχουσα διαδικασία*» αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της έρευνας δράσης» (ο.π., σ. 408).

Ο Kemmis προχώρησε παραπέρα ως προς το στόχο της έρευνας δράσης και στηριζόμενος στον Αριστοτέλη, ανέφερε ότι η Πράξις οδηγεί στη φρόνηση (*Praxis leads to phronesis*), στην ατομική και συλλογική γνώση, στην ανακάλυψη νέων τρόπων σκέψης και νέων τρόπων συσχέτισης των πραγμάτων με τον έξω κόσμο, με σκοπό όχι μόνο την παραγωγή γνώσης αλλά τη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου. «*Αποκτούμε την εμπειρία, ενεργούμε σωστότερα στο μέλλον, σχεδιάζουμε δημοκρατικότερες συνθήκες διαβίωσης για όλους και έτσι μεταμορφώνουμε τον κόσμο*» (2009b).

Δύο είναι οι ουσιαστικοί σκοποί της έρευνας δράσης.: α) η βελτίωση και β) η συμμετοχή. Να βελτιώσει μια πρακτική, να βελτιώσει την κατανόηση της πρακτικής από τους συμμετέχοντες και την κατάσταση μέσα στην οποία ασκείται η πρακτική (Carr & Kemmis, 1997).

Η έρευνα δράσης στην σχολική πραγματικότητα μπορεί να διενεργηθεί: α) από τον εκπαιδευτικό μεμονωμένα (individual

action research), β) από ομάδα εκπαιδευτικών σε συνεργασία με μέλος του Πανεπιστημίου (collaborative action research), ή γ) σε μία ευρεία μορφή απ' όλο το Πανεπιστήμιο σε συνεργασία με σχολεία (school wide action research) (Calhoun, 1993).

Με οποιαδήποτε τρόπο και αν εφαρμοστεί, χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος με βάση τη σχολική εμπειρία, την επαγγελματική ανάπτυξη, τον εκδημοκρατισμό του σχολείου, την αλλαγή των πρακτικών της διδασκαλίας, την ανάπτυξη συνεργασίας στις σχολικές μονάδες, τη συγκρότηση γνώσης για τη διδασκαλία (Carr & Kemmis, 1997· Christenson, 2002· Elliott, 1991· Kemmis, 2009b).

3.4 Συνεργατική έρευνα δράσης

Η συνεργατική έρευνα δράσης -στην οποία και επικεντρωνόμαστε στην παρούσα έρευνα - αποτελεί μία συνεργατική προσπάθεια μεταξύ του ερευνητή και των εκπαιδευτικών, με σκοπό να φέρουν κοντά τις γνώσεις και την εμπειρία αντίστοιχα, γεφυρώνοντας το κενό ανάμεσα στην έρευνα και την πρακτική, ώστε να επιλυθούν εκπαιδευτικά προβλήματα (Atkin, 1989· Sanford, 1970).

Το συλλογικό και συνεργατικό στοιχείο για τη σύγχρονη Ε.Δ. σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (1997), προβλέπονταν ακόμα και από τον Lewin, ο οποίος όριζε ως τα χαρακτηριστικά της: *«το συμμετοχικό χαρακτήρα, τη δημοκρατική πρόθεση και την ταυτόχρονη συμβολή»* (σ. 219). Αλλά και από τον Day (2003) ορίζονται ως χαρακτηριστικά της συνεργατικής έρευνας δράσης *«η κριτική και ο αναστοχασμός, η συλλογικότητα και η συνεργασία»* (σ. 31), έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες με την έρευνα δράσης, η σπουδαιότητα των οποίων αναλύεται διεξοδικά.

3.4.1 Ο αναστοχαστικός ορθολογισμός

Η συνεργατική έρευνα δράσης βασίζεται στη θεωρία του αναστοχαστικού ορθολογισμού και θεωρεί την παραγωγή γνώσης ως αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης της δράσης. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική δράση ως ερευνητική διαδικασία. Γι αυτό ερευνά, κρίνει, αμφισβητεί την πρακτική του, συνδέοντας έτσι τον πρακτικό τρόπο σκέψης με την εμπειρία και οδηγείται στην βελτίωσή του (Schön, 1983).

Ο αναστοχαστικός ορθολογισμός πιστεύει στον προβληματισμό και στοχασμό και βασίζεται σύμφωνα με τον Altrichter και τους συνεργάτες (2001):

α) στην παραδοχή ότι τα δύσκολα προβλήματα απαιτούν εξειδικευμένες λύσεις,

β) οι λύσεις αναδύονται στο πλαίσιο όπου εντοπίζεται το πρόβλημα,

γ) οι λύσεις αυτές δεν δίνονται σαν συνταγή σε παρόμοιες καταστάσεις αλλά τίθενται στη διάθεση άλλων μαχόμενων εκπαιδευτικών.

Η διαδικασία που ακολουθείται κατά τον στοχασμό συντελείται με τα ακόλουθα βήματα. Αρχικά προσδιορίζεται η δυσκολία που γεννά το πρόβλημα. Κατόπιν διατυπώνονται πιθανές λύσεις και ακολουθούν επιχειρήματα που στηρίζουν τις λύσεις. Τέλος, *«η περαιτέρω παρατήρηση και ο πειραματισμός, οδηγούν στην αποδοχή ή απόρριψη των παραπάνω επιχειρημάτων»* (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 48). Βέβαια όσον αφορά στη μορφή του στοχασμού, ο Schön θεωρεί ότι μπορεί να επιτευχθεί είτε *«κατά τη διάρκεια της πρακτικής, (in action) όπου το άτομο εστιάζει στον εντοπισμό και στη σύντομη λύση προβλημάτων που πιέζουν άμεσα»* (1983, σ. 128), είτε πριν ή μετά τη δράση (on action) και εμπεριέχει την πιθανότητα συζήτησης με τρίτους και τον ονομάζει στοχασμό *«σχεικά με την πρακτική»* (Day, 2003, σ. 78).

Είναι εμφανές από τα παραπάνω, ότι οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να εμπλακούν από μόνοι τους αλλά και από κοινού με άλλους σε στοχαστικές διαδικασίες, να αναπτύξουν το δυναμικό

μάθησής τους και να δημιουργήσουν μαθησιακή κουλτούρα. Μέσω των συζητήσεων με τους άλλους εκπαιδευτικούς, *«δοκιμάζουν και επαναδομούν τις πεποιθήσεις και θεωρίες τους»* (Day, 2003, σ.70). Έτσι ο εκπαιδευτικός σύμφωνα και με τη θεωρία του εποικοδομισμού, αξιοποιώντας το πλαίσιο της συλλογικής δράσης, ερευνά, συγκρίνει, επαναδομεί τη δική του προσωπική θεωρία, δοκιμάζει, δρα και συμβάλει όχι μόνο στην επίλυση εκπαιδευτικών θεμάτων αλλά και άλλων σύνθετων κοινωνικών προβλημάτων (Carr & Kemmis, 1997· Kemmis, 2006· Μαισαγγούρας, 2005).

Η παραπάνω διαδικασία δεν είναι εύκολη υπόθεση και η υιοθέτησή της προϋποθέτει την ύπαρξη παιδαγωγικού τακτ, δηλαδή *«την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αυτοσχεδιάζει με παιδαγωγικό και διδακτικό τρόπο»*, την ύπαρξη *«της ειδημοσύνης»* δηλαδή της παιδαγωγικής και διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού, (Day, 200,3, σ.87), αλλά και *«της συναισθηματικής του νοημοσύνης»*, δηλαδή του αποτελεσματικού τρόπου αντιμετώπισης καταστάσεων, απογοητεύσεων, καθώς και ελέγχου των παρορμήσεων (Goleman, 1998, σ.67). Πέρα όμως από αυτές τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, τόσο η εξεύρεση χρόνου για διαρκή στοχασμό και διάλογο, όσο και η προθυμία του σχολείου για υποστήριξη, θεωρούνται θέματα κεντρικής σημασίας για την ανάπτυξη στοχαστικών διαδικασιών. *«Οι εργασιακές συνθήκες που επιβάλλονται από τα σχολικά συστήματα» (φόρτο εργασίας, μεταρρυθμίσεις), αλλά και «οι ψυχολογικές καταστάσεις»* (έλλειψη αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης επαγγελματικής εξουθένωσης), αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στο στοχασμό (Cole, 1997, σ.17). Η διαδικασία του στοχασμού πρέπει να συνδεθεί με προγράμματα αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, ώστε ο εκπαιδευτικός να έρθει αντιμέτωπος όχι με έτοιμες λύσεις αλλά με καταστάσεις που χρειάζονται αξιολόγηση, κριτική σκέψη, αναστοχασμό, ανάλυση, συνεργασία, περαιτέρω διερεύνηση για να μπορέσει να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Τέλος η ύπαρξη κάποιου διευκολυντή (κριτικού φίλου), που θα καθοδηγήσει, θα στηρίξει και θα εμπυχώσει τους εκπαιδευτικούς, ενισχύει την προσπάθειά τους για στοχασμό (Carr & Kemmis, 1997· Kemmis, 2009 α).

Γενικά, ο αναστοχασμός σύμφωνα και με τον Habermas, όπως αναφέρεται από την Πηγάκη (2001) δεν είναι «μοναχική υπόθεση που αρχίζει και τελειώνει μόνο σε ένα υποκείμενο, γιατί ο αναστοχασμός ενός μοναχικού υποκειμένου μπορεί να οδηγήσει σε αυταπάτη» (σ.67). Η υπέρβαση του ατομικού χώρου είναι προϋπόθεση του διαλόγου. Επομένως, η έρευνα δράσης είναι αναγκαία συνεργατική διαδικασία, όπου όλοι συνεισφέρουν με τις ιδέες τους, τον κοινό σχεδιασμό και την ανταλλαγή απόψεων.

3.4.2 Η συνεργασία των εκπαιδευτικών

Ο κάθε «διευρυμένος επαγγελματίας εκπαιδευτικός», όπως αναφέρεται από τον Hoyle (1980), σε αντίθεση με τον «περιορισμένο επαγγελματία» ενδιαφέρεται να βγει από τον απομονωτισμό του, να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του και να συγκρίνει το έργο του με το έργο των άλλων εκπαιδευτικών (Day, 2003, σ. 31). Με τη συνεργασία η ιδιότυπη απομόνωση του καταργείται, καθώς καλλιεργούνται αξίες, όπως της αλληλεγγύης, της συνεργασίας, του ανοίγματος προς τον άλλον και αναπτύσσονται συλλογικές δράσεις για τη διάγνωση, αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων (Κακανά, 2008α· Κοτσιφάκης & Παυλινέρη, 2006). Σ' αυτό το σημείο, είναι απαραίτητο να τονιστεί η διαφορά ανάμεσα στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και τη συναδελφικότητα, όροι οι οποίοι συχνά συγχέονται (Fullan, 1992, σ. 109).

Η συναδελφικότητα, αναφέρεται μόνο στις φιλικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζεται από συζητήσεις κοινωνικού περιεχομένου, όχι όμως για θέματα του σχολείου. Η συνεργασία αντίθετα χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, κοινές αξίες, συνεργατικότητα και συμπεριλαμβάνει συζητήσεις για τη διδασκαλία και μάθηση με σκοπό τη βελτίωσή τους. Η συναδελφικότητα θα μπορούσε να οδηγήσει σε συνεργασία, «*όμως από μόνη της δεν εξασφαλίζει την αλλαγή και τη βελτίωση*» (Sergiovanni & Starratt, 1983, σ. 331). Στην πραγματική

συνεργατική κουλτούρα, «οι εργασιακές σχέσεις είναι αυθόρμητες, εθελοντικές, μπορούν να επεκταθούν σε αλληλοπαρατήρηση και εστιασμένη διεύρυνση βάσει προβληματισμού, με τρόπους οι οποίοι διερευνούν την πρακτική, κριτικά ψάχνοντας για καλύτερες εναλλακτικές, σε μία διαρκή αναζήτηση της βελτίωσης» (Hargreaves, 1994, σ.195). Μέσω αυτής της διαδικασίας, ο οργανισμός αλλάζει και αλλάζει επειδή μαθαίνει. Όταν όμως η συνεργασία παραμένει σε επίπεδο συζήτησης γύρω από τη διδασκαλία, εις βάρος της συστημικής κριτικής διερεύνησης, πρόκειται για «απρόσκοπτη συνεργασία» (Hargreaves 1994, σ. 21). Όταν δε επιβάλλεται εκ των άνω ως διοικητικό μέσο και οι σχέσεις παύουν να είναι αυθόρμητες και εθελοντικές, η συνεργασία θεωρείται «τεχνική», και πιθανώς να έχει αρνητικές συνέπειες (ο.π, σ. 207). Ωστόσο η Lieberman (1992), σχετικά με την άποψη αυτή, θεωρεί ότι ακόμη και η τεχνική συνεργασία μπορεί να αποτελέσει ένα στάδιο στην πορεία από την ατομική κουλτούρα στη συνεργατική. Την ίδια άποψη συμμερίζονται και οι Hargreaves & Fullan (1995), λέγοντας ότι η τεχνική συνεργασία κατευθυνόμενη εκ των άνω, είναι απαραίτητη στο αρχικό στάδιο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετέχουν, όμως στην πορεία θα παραχωρήσει τη θέση της στην ουσιαστική συνεργασία που θα λειτουργεί πέρα από κεντρικούς σχεδιασμούς.

Εύλογα θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς γιατί η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού διαλόγου. Η εξήγηση δίνεται τόσο δια μέσω της κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας (Vygotsky, 1986), σύμφωνα με την οποία η γνώση και η νόηση έχουν κοινωνική προέλευση και αναπτύσσονται με την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, αλλά και δια της συστημικής προσέγγισης (Parsons, 1951), κατά την οποία προέχουν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των στοιχείων του συστήματος αλλά και του συστήματος με το περιβάλλον. Επομένως για την ανάπτυξη του σχολικού συστήματος προέχει η αλληλεπίδραση των μελών του. «Μέσω της ανάπτυξης μιας συλλογικής συνείδησης, τα άτομα αλληλεπιδρούν αναστοχαζόμενα σχετικά με τα προβλήματα που προκύπτουν, βρίσκουν λύσεις και παράγουν νέες δεξιότητες, ώστε τελικά να δημιουργηθεί ευφυής οργανισμός» (Παπαδημητρίου, 2006, σ. 51).

Η συνεργατική ευφυΐα (collegial intelligence) και ιδιαίτερα σε αλληλεπίδραση με την αναστοχαστική ευφυΐα (reflective intelligence), αποτελούν στοιχεία του ευφυούς (έξυπνου) σχολείου. Σύμφωνα με την MacGilchrist και τις συνεργάτιδες της (2004), *«η συνεργατική ευφυΐα ωθεί όλους σε βαθύτερη μάθηση και βοηθά στη δημιουργία της γνώσης, καθώς οι συμμετέχοντες αξιοποιούν καλύτερα την υπάρχουσα γνώση και δημιουργούν νέα»* (σ.138). Η ικανότητα συνεργασίας αναπτύσσεται ως μια κουλτούρα σχολείου, όπου οι εκπαιδευτικοί αποβάλλουν το πρόβλημα της απομόνωσης, εργάζονται από κοινού, προβληματίζονται, ανταλλάσσουν πείρα και συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους. Οι μαθητές επικοινωνούν και πράττουν συλλογικά, οι σχολικές τάξεις αλληλεξαρτώνται και το σχολείο μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης (learning communities).

Η μετάβαση όμως από την ατομική στη συλλογική συνείδηση και η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας δεν υλοποιείται άμεσα και δεν είναι ιδιαίτερη ελκυστική για τη διοίκηση, που σχεδόν πάντοτε αναζητά μέτρα άμεσης εφαρμογής. Επιπλέον είναι δύσκολο να σταθεροποιηθεί στο χώρο και στο χρόνο. Επιτυγχάνεται *«μέσα από μια διευρυμένη άποψη για τη συνεργασία και την επικοινωνία στα πλαίσια της οποίας υπερβαίνονται προσωπικές ανασφάλειες, φόβοι και καχυποψίες»* (Κακανά, 2008β, σ.18) Τη βάση στη δημιουργία συλλογικής συνείδησης και της μετάβασης από το ατομικό στο συλλογικό επίπεδο θα μπορούσε να αποτελέσει και *«η ανάλυση των εργασιακών πρακτικών μέσω της συλλογικής δραστηριότητας της ομάδας των εκπαιδευτικών»* (Κονιδάρη, 2006, σ. 43). Μέσω της ανάλυσης και του προβληματισμού, οι εκπαιδευτικοί θα αναζητήσουν λύσεις, θα δημιουργήσουν κοινότητα εργασίας, θα ενεργήσουν οι ίδιοι ως μαθητές και θα αποτελέσουν πρότυπα για τους μαθητές τους *«στην ανάπτυξη συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος μυνώντας τους από νωρίς στη συνεργασία και την ενεργητική μάθηση»* (Κακανά, 2008β, σ.21). Βέβαια, όπως ήδη ελέχθη η μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό επίπεδο δεν επιτυγχάνεται εύκολα και γρήγορα και ο ρυθμός της μετάβασης

«ποικίλει ανάλογα με τις απαιτήσεις ή τις ανάγκες που έχουν τα άτομα που συνθέτουν την εν λόγω κουλτούρα» (Day, 2003, σ. 189).

Γενικά διαφαίνεται ότι τα σχολεία με όραμα, κοινούς στόχους, κουλτούρα διαρκούς βελτίωσης διακρίνονται από αίσθημα συναδελφικότητας, μπορούν να δημιουργήσουν συνεργατικές κουλτούρες και να προωθήσουν την αλλαγή. Όμως η παρουσία κάποιου ατόμου, διευκολυντή, που θα στηρίζει, θα καθοδηγεί και θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς τόσο σε στοχαστικές όσο και συνεργατικές διαδικασίες κρίνεται απαραίτητη όπως θα δούμε και στη συνέχεια.

3.4.3 Ο ρόλος του διευκολυντή στην εφαρμογή της συνεργατικής έρευνας δράσης

Στη συνεργατική έρευνα δράσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σ' όλες τις φάσεις του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού (Hargreaves & Fullan, 1995). Γι αυτό και η ύπαρξη «του μεσολαβητή ή διευκολυντή» (facilitator) ο οποίος βοηθά τους επαγγελματίες να αναλάβουν συνεργατική έρευνα δράσης και να αναπτυχθεί «*μια αυτοκριτικά σκεπτόμενη κοινότητα*» θεωρείται απαραίτητη (Carr & Kemmis, 1997, σ. 268).

Ο «μεσολαβητής ή διευκολυντής», θα μπορούσε να είναι εξωτερικός συνεργάτης, επαγγελματίας ερευνητής ή και εκπαιδευτικός του σχολείου που έχει τις γνώσεις ώστε να εμπλακεί στην Ε.Δ. (Carr & Kemmis, 1997), αλλά και «*δεξιότητες διαχείρισης σχέσεων για να αναπτυχθεί συνεργασία σ' όσο το δυνατό πιο εγκάρδιο και φιλικό κλίμα*» (Wagner, 1997, σ.14). Ανάλογα με την εμπλοκή του διευκολυντή αναφέρονται τρία είδη έρευνας δράσης (Kemmis, 2009α):

α) «*Η τεχνική έρευνα δράσης*», όπου ο διευκολυντής παρέχει τεχνικές πρακτικές σε θέματα που ορίζονται από αυτόν.

β) «*Η πρακτική έρευνα δράσης*», όπου δημιουργούνται σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους εξωτερικούς συνεργάτες και

τους εκπαιδευτικούς και θεωρείται ένα σκαλοπάτι πριν την κριτική έρευνα δράσης.

γ) «*Η κριτική έρευνα δράσης*», η οποία ενσωματώνει τις αρχές της κριτικής εκπαιδευτικής επιστήμης και ο διευκολυντής ενεργεί μαζί με τους συμμετέχοντες (ο.π., σ.470). Αυτό όμως που έχει ιδιαίτερη σημασία στην κριτική έρευνα δράσης, δεν είναι οι αλλαγές στις πρακτικές και το άμεσο αποτέλεσμα αυτών, αλλά «*η βελτίωση του όλου πλαισίου όπου λαμβάνει χώρα η πρακτική, αυτά που λέγονται, αυτά που γίνονται, οι σχέσεις που δημιουργούνται*». Αν και η κριτική έρευνα δράσης ακούγεται ως εσωτερική διαδικασία, εντούτοις «*είναι μια πρακτική, ένας τρόπος ζωής – ένας τρόπος να μαθαίνουμε συλλογικά τις συνέπειες της ανθρώπινης δραστηριότητας, τις συνέπειες της κοινωνικής πρακτικής*» (Kemmis, 2009α, σ.473).

Πέρα από την συνεισφορά του διευκολυντή στην έρευνα δράσης και στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φαίνεται, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, πως επιτελεί καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας.

3.4.4 Ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας

Αν και η θέση του διευθυντή βρίσκεται σχετικά χαμηλά στη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης, ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την προσωπικότητά του, καθ' ότι ο διευθυντής παίζει το σοβαρότερο ρόλο στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Έτσι στις μέρες μας ο διευθυντής καλείται να αποβάλλει το ρόλο του «θυρωρού» (*gate keeper*) και να μετασχηματιστεί σε «καθοδηγητή» (*instructional leader*) (Fullan, 1992, σ. 82), που θα δημιουργήσει συνάμα και συνεργατική κουλτούρα (Fullan, 1992, σ. 82). Μ' αυτόν τον τρόπο, ο διευθυντής θα επηρεάσει στην εισαγωγή της αλλαγής, θα

οδηγήσει στην αλλαγή, θα φροντίσει για τη βελτίωση του σχολείου και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού.

Η Rozenholtz (1989) διακρίνει μάλιστα τα σχολεία σε «κολλημένα» (*stuck*), εκείνα που παραμένουν απομονωμένα και αναποτελεσματικά και σε σχολεία «ενεργοποιημένα» (*moving*), εκείνα που αναπτύσσουν υψηλή συνεργατικότητα και γίνονται αποτελεσματικά (σ.188).

Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να δημιουργούν κλίμα στο οποίο οι «αδηφάγοι», δηλαδή τα δραστήρια άτομα που έχουν όρεξη για δουλειά, συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης, συνεργάζονται και αναπτύσσονται (Joyce & Showers, 1988, σ.188).

Πως όμως ο διευθυντής θα συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας;

Οι Logan & Sachs (1991), θεωρούν την αξιόπιστη ηγεσία ως το μέσο για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας. Η αξιοπιστία σύμφωνα με τους ερευνητές φαίνεται: α) από την ικανότητα του διευθυντή να ευαισθητοποιεί τον συμμετέχοντα, β) από τις δεξιότητες του ως προς τις διεργασίες της ομάδας και γ) από τη διαχειριστική του ικανότητα.

Οι Blase & Anderson (1995), αναφέρουν επτά στρατηγικές του διευθυντή, επονομαζόμενες «*διευκολυντικές*» (σ. 111), οι οποίες προωθούν συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης: α) την επίδειξη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς, β) τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη απόφασης, γ) τη δημιουργία μη απειλητικού περιβάλλοντος, δ) την ενθάρρυνση της αυτονομίας, ε) την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της ανάληψης πρωτοβουλιών, στ) την παροχή ανταμοιβών και ζ) την παροχή υποστήριξης για την επίλυση προβλημάτων που θα προκύψουν.

Ο MacBeath (2009) θεωρεί ότι η συμμετοχική ηγεσία και οι κατάλληλες συνθήκες δημιουργούν συνεργατικά περιβάλλοντα και κοινότητες μάθησης. Όμως κι άλλοι ερευνητές τονίζουν τη σημασία της φιλικής, ανοικτής και υποστηρικτικής ηγεσίας, για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας (Hoy & Feldman, 1987· Winter & Sweeney, 1994).

Γενικά για να δημιουργηθούν συνεργατικά σχολεία θα πρέπει να έχει διαμορφωθεί τέτοιο κλίμα και τέτοια υποδομή από τον διευθυντή, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν λόγο στη λήψη αποφάσεων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην εισαγωγή καινοτομιών (Campo, 1993).

3.4.5 Οι προϋποθέσεις της συνεργατικής έρευνας δράσης

Η συνεργατική έρευνα δράσης μπορεί να θεωρηθεί ως στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μια επιτυχημένη όμως συνεργατική έρευνα δράσης, καλείται να πληρεί τις κάτωθι προϋποθέσεις:

α) Αρχικά, για να θεωρήσουμε ότι υπάρχει έρευνα δράσης θα πρέπει να υπάρχει *«ένα σχέδιο»*, μια πρακτική, που υπόκειται σε βελτίωση, *«μια κυκλοειδής σπείρα σχεδιασμού, δράσης παρατήρησης του σχεδίου και σκέψης»*, όπου η κάθε μία απ' τις ενέργειες συσχετίζεται με τις άλλες και τέλος *«εμπλοκή»* των υπευθύνων στην πρακτική σε κάθε στιγμή της δραστηριότητας (Carr & Kemmis, 1997, σ.220).

β) Η συνεργατική έρευνα δράσης διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς με δραστηριότητες επιλεγμένες από αυτούς σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Fullan, 1993 · Hinson, Galdwell & Laudrum, 1989· Owens et al., 1991). Βέβαια οι ανάγκες ποικίλουν ανάλογα με το κοινωνικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, τον τρόπο ζωής τους, τα στάδια σταδιοδρομίας τους (Hargreaves, 1995· Huberman, 1988). Αλλωστε σύμφωνα και με τη θεωρία της Διοίκησης των ανθρωπίνων πόρων, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος του οργανισμού, η αποτελεσματικότητα του οργανισμού στηρίζεται στην ικανοποίηση των αναγκών τους (Sergiovanni & Starratt, 1983).

γ) Εφ' όσον κάθε σχολική μονάδα θεωρείται μια ξεχωριστή οντότητα εξ αιτίας εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, της γεωγραφικής της θέσης, της σύνθεσης του εκπαιδευτικού και

μαθητικού δυναμικού, της διεύθυνσης και της κουλτούρας της, η συνεργατική έρευνα δράσης θα λαμβάνει χώρα στο δικό της πλαίσιο, στο χώρο της. Άλλωστε, εκεί προσφέρονται «ευκαιρίες υψηλής ποιότητας, εύκολα διαθέσιμες» (MacGilchrist et al., 2004), γιατί εκεί μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αναλυθούν ερευνητικά εργαλεία της έρευνας δράσης, όπως ημερολόγια εκπαιδευτικών, ερωτηματολόγια και συνεργατικά projects. Ακόμη, μπορούν να αναπτυχθούν συνεργασίες, να συζητηθούν διδακτικές πρακτικές και να εφαρμοστεί η παρατήρηση και η αλληλοπαρατήρηση μεταξύ των συναδέλφων (Mortimore & Mortimore, 1991).

δ) Επειδή η εισαγωγή της έρευνας δράσης, όπως και οποιασδήποτε καινοτομίας απαιτεί αλλαγή σε στάσεις και αντιλήψεις (Cuban, 1992· Fullan, 2001), η υιοθέτησή της απαιτεί υπομονή, χρόνο, κόπο, καλό σχεδιασμό και σωστή καθοδήγηση (Fullan, 1993· MacGilchrist, Mortimore, Savage & Beresford, 1995 ◦ MacGilchrist et al., 2004).

ε) Γι αυτό και θεωρείται απαραίτητη, η ύπαρξη εξωτερικού συνεργάτη (διευκολυντή) με γνώσεις στην έρευνα αλλά και με ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις (MacBeath, 2005b). Η επαφή των εκπαιδευτικών με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας δράσης και του αναστοχασμού και η ενθάρρυνση και στήριξη που θα τους παρέχεται από τον διευκολυντή, θα τους βοηθήσει να γίνουν αναλυτικοί και στοχαζόμενοι (Joyce & Showers, 1988· Joyce, 1991).

στ) Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση, η δημιουργία εγκάρδιου και θερμού κλίματος ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές (Lieberman, 1992), ώστε να δημιουργείται ένα πλαίσιο «όπου ο άνθρωπος της θεωρίας θα σταθεί κοντά στον άνθρωπο της πράξης σε μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης» (Δεμερτζή, 2006, σ.466). Η ίδια υποστηρικτική κουλτούρα και η ύπαρξη ενός προτρεπτικού περιβάλλοντος, που επιτρέπει κάθε δοκιμή και τυχόν λάθος, θα πρέπει να καλλιεργηθεί και από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων (Wagner, 1997).

ζ) Τέλος, η εύρεση χρόνου έχει κεντρικό ρόλο στην όλη διαδικασία (Karachtsi & Kakana, 2009· Ryan, Chandler & Samuels, 2007). Ο Hargreaves αναφέρεται στο χρόνο ως τον «*εχθρό της ελευθερίας*» που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε συμβιβασμούς και επιφέρει σύγχυση στην εφαρμογή των αλλαγών (Hargreaves, 1994, σ.96).

Εφαρμογές της συνεργατικής έρευνας δράσης παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

3.5 Εφαρμογές της Συνεργατικής Έρευνας Δράσης

Στη δεκαετία του '80, η ανάπτυξη και εξέλιξη της έρευνας δράσης προσδιορίζεται από το έργο του Stephen Kemmis και των συνεργατών του στο Πανεπιστήμιο Deakin στην Αυστραλία, οι οποίοι απορρίπτουν τα θετικιστικά μοντέλα έρευνας, καθώς και τα ερμηνευτικά μοντέλα τα οποία δεν οδηγούν σε δράση και αντιπροτείνουν μια κριτική έρευνα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη δράση. Αξιοσημείωτο ενδιαφέρον, παρουσιάζει τόσο η δράση του δικτύου Collaborative Action Research Network (CARN), το οποίο ιδρύθηκε το 1976 και υποστηρίζει προσπάθειες της έρευνας δράσης, όσο και μικρότερων δικτύων όπως του «Dialogues in Methods of Education» (DIME) στην Αμερική (Bruce & Easley, 2000). Πρόγραμμα συνεργατικής έρευνας δράσης αναφέρεται από την Bustingorry (2008) στη Χιλή, από το 2003 έως το 2006, με τίτλο «Towards Teachers' Professional Autonomy, αλλά και στη Σιγκαπούρη το πρόγραμμα με τίτλο «Learning Circles» το οποίο ανέλαβε η ένωση εκπαιδευτικών (Salleh, 2006).

Επιπρόσθετα πολλοί ερευνητές είτε μεμονωμένα είτε σε συνεργασία με κάποιο πανεπιστήμιο, ανέλαβαν συνεργατικά προγράμματα σε σχολεία, με σκοπό τη βελτίωση των πρακτικών και τη γενική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η Smylyan (1987), σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Hampshire και του Oakland εισήγαγε σε 2 σχολεία της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δίχρονο πρόγραμμα με συμμετέχοντες 10 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν άμεσα ορατά αποτελέσματα στη βελτίωση, *«κατάφεραν να δημιουργηθεί συνεργατικό πνεύμα μεταξύ τους, έγιναν πιο δεκτικοί σε αλλαγές και απέκτησαν την εμπειρία της επαγγελματικής ανάπτυξης»* (σ. 69).

Οι Caro-Bruce και McCreadie (1994), εφάρμοσαν συνεργατική έρευνα δράσης με 8 συμμετέχοντες στο Madison Metropolitan School. Οι δύο ερευνήτριες, κατάφεραν κάθε χρόνο να προσελκύουν και περισσότερα άτομα στο πρόγραμμα και να διαχυθούν και σ' άλλα σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι *«οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον, εισήγαγαν νέες μεθόδους διδασκαλίας και έγιναν πιο επαγγελματίες μέσω της Ε.Δ.»* (ο.π., σ. 38).

Οι Lally και Scaife (1995) από το Πανεπιστήμιο του Sheffield, εισήγαγαν σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεργατικό μοντέλο έρευνας δράσης, επονομαζόμενο «μοντέλο ντουλάπας» (*wardrobe model*). Σκοπός τους ήταν να προσθέσουν στην ντουλάπα των εκπαιδευτικών *«καινούρια ρούχα»* (*new clothes*), δηλαδή πρακτικές, τεχνικές, αλλαγή νοοτροπίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα τους, κατάφεραν μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης να δημιουργήσουν συνεργατικό περιβάλλον, βελτίωσαν τις σχέσεις τους και εισήγαγαν νέες πρακτικές. Θεωρούν όμως απαραίτητη *«την περαιτέρω υποστήριξη με μικρότερης διάρκειας προγράμματα (follow up)»* (σ. 324).

Οι ερευνήτριες Ambrose, Lang & Grothman (2007), εφάρμοσαν συνεργατική έρευνα δράσης με 4 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα ευρήματα τους έδειξαν ότι μέσω της προσπάθειας αυτής, *«οι εκπαιδευτικοί ανακάλυψαν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και βελτιώθηκαν κατά τη διδακτική διαδικασία»* (σ. 61).

Στη Νορβηγία, η Helstad (2009) από το Πανεπιστήμιο του Oslo, συνεργάστηκε με ομάδα εκπαιδευτικών και ανέπτυξε συνεργατική έρευνα δράσης για τη βελτίωση της γραπτής ικανότητας των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Τονίζει

τη σημασία της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στη συνεργατική έρευνα δράσης.

Στην Αυστρία, οι Soukup-Altrichter, Altrichter & Kepler (2009), οργανώνουν προγράμματα ενδοεπιμόρφωσης σχετικά με τον αναστοχασμό και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Στην Κροατία, στα πλαίσια της προσπάθειας για αναβάθμιση της εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια, αναπτύχθηκε πρόγραμμα στα σχολεία από το Κέντρο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (Education and Teacher Training Agency) (ETTA). Στο συνεργατικό πρόγραμμα οι Milovic & Cain (2009), τονίζουν το ρόλο του συμβούλου στον εντοπισμό των προβλημάτων και στην ικανότητά του να αφυπνίσει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν μαζί του. Εντοπίζει όμως κάποιες δυσκολίες στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών στη χώρα τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με την έννοια του αυτόνομου εκπαιδευτικού ερευνητή και με τη διαδικασία της δόμησης της γνώσης.

Η σημασία και η σπουδαιότητα των εργαλείων στην συνεργατική έρευνα δράσης διαφαίνονται και στην έρευνα των Vermeulen, Tordoir & Kroon (2009) στην Ολλανδία, με την εισαγωγή «της διπλής θηλιάς» (double loop of action research), ως τρόπου έλξης και ανάλυσης της διαδικασίας της έρευνας δράσης (ο.π.,σ.90). Καταφέρνουν να δελεάσουν τους εκπαιδευτικούς και να περάσουν ομαλά απ' τα διάφορα στάδια της έρευνας δράσης.

Στην Κύπρο σε μελέτη περίπτωσης, αναπτύχθηκε συνεργατική έρευνα δράσης με μία εκπαιδευτικό, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικού σε τάξεις με διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες (Angelides, Evangelou & Leigh, 2005). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα οφέλη ήταν διπλά, καθώς η εκπαιδευτικός βελτιώθηκε σε θέματα πρακτικών, αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού και ο ερευνητής αποκόμισε οφέλη από την διαδικασία υποστήριξης της εκπαιδευτικού.

Στην Ελλάδα, εισήχθη πρόγραμμα έρευνα δράσης στο Κολέγιο Αθηνών και Ψυχικού, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και Πατρών (Bagakis, Tsigou, Mantarakis, 2009). Το πρόγραμμα το οποίο άρχισε το 2008, βρίσκεται σε εξέλιξη μέχρι και το τέλος του 2009 και αναμένουμε τα αποτελέσματά του.

Επίσης, ένα άλλο πρόγραμμα ανάπτυξης συνεργατικής έρευνας δράσης εισήχθη σε ένα νηπιαγωγείο και τρία σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Didahou, Bagakis, Loumakou, Romonis & Valmas, 2009). Στο πρόγραμμα αυτό, τονίζεται η χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων της Ε.Δ., ημερολογίων, φωτογραφιών, σημειώσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί εμβαθύνουν στις πρακτικές τους όταν χρησιμοποιούν «*φιλικά ερευνητικά εργαλεία*». Πολύ βασικός επίσης αναφέρεται ο ρόλος του διευκολυντή (facilitator) ως βασική επαγγελματική και επιστημονική βοήθεια στην συνεργατική έρευνα δράσης (2009).

Ακόμη στην Ελλάδα εισαγωγή της έρευνας δράσης ως μορφής επιμόρφωσης επιχειρήθηκε από το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ. Μακεδονίας σε φοιτητές, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (Αυγητίδου, 2005). Τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα της έρευνας δράσης στην αυτο-βελτίωση των συμμετεχόντων, μέσω της αναθεώρησης των προσωπικών τους θεωριών και διδακτικών αντιλήψεων. Σύμφωνα με την ερευνήτρια όμως, απαιτείται «*εμβάθυνση στη διαδικασία της εκπαιδευτικής έρευνας ως χρήσιμου εργαλείου για την επαγγελματική τους ανάπτυξη*» (ο.π., σ.53).

Από το εργαστήριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο πλαίσιο της τελικής φάσης του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης, έγινε προσπάθεια ώστε 16 φοιτήτριες του τμήματος να μυηθούν στη διαδικασία του στοχασμού και αναστοχασμού. Μέχρι στιγμής – καθότι η έρευνα είναι ακόμη σε εξέλιξη – διαφάνηκε ότι ο αναστοχασμός είναι εφικτός μόνο όταν θα επιλυθούν προβλήματα, όπως η επάρκεια χρόνου, η δυνατότητα συζήτησης με τους συναδέλφους, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Χατζοπούλου & Κακανά, 2009). Το ίδιο τμήμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, συμμετείχε σε ερευνητικό πρόγραμμα που μελετούσε τη «*Μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης*». Οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί μέσω της έρευνας δράσης απέβαλλαν ό,τι τους εμπόδιζε στην υπέρβαση παραδοσιακών

πρακτικών. Στα συμπεράσματα της έρευνας τονίστηκε ότι στο σχεδιασμό κάθε επιμορφωτικής δράσης, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η σημασία του μαθησιακού και διδακτικού στυλ του εκπαιδευτικού (Κακανά & Μπότσογλου, 2010).

Με βάση λοιπόν τη βιβλιογραφία, τα προγράμματα και τις μελέτες που παρουσιάσαμε, παραθέτουμε στη συνέχεια την έρευνά μας, στην οποία εφαρμόσαμε τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ως μια αναπτυξιακή διαδικασία.

ΜΕΡΟΣ Β

Κεφάλαιο τέταρτο

Η Έρευνα

4.1 Σκοπός της έρευνας

Με βάση τη συστημική προσέγγιση και σύμφωνα με τις έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση των οργανισμών, η σχολική μονάδα μετασχηματίζεται σε σημαντικό φορέα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, έτοιμη να σχεδιάσει, να προγραμματίσει, να αποφασίσει και να αξιολογήσει με τη συνεργασία των υποσυστημάτων της (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Η στροφή προς το επίπεδο της σχολικής μονάδας προσφέρεται για μια εκπαιδευτική πολιτική που σέβεται τις γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, συμβάλει στην ανάπτυξή τους και προωθεί συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ όλων των υποσυστημάτων της. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό μηχανισμό μέσω της οποίας η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης, προωθούνται συνεργασίες και ευνοείται *«η μάθηση του εκπαιδευτικού ως άτομο, η μάθηση των εκπαιδευτικών ως ομάδα αλλά και όλου του οργανισμού»* (Plowright, 2007, σ. 386).

Σύμφωνα λοιπόν με τα προαναφερθέντα, σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η δημιουργία ενός μοντέλου που συνδέει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τη βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη φάση της έρευνας αναπτύχθηκε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματα της οποίας στη δεύτερη φάση, απετέλεσαν το έναυσμα για ανάπτυξη συνεργατικής έρευνας δράσης με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επειδή η έρευνα χωρίστηκε όπως ειπώθηκε σε δύο φάσεις, οι επιμέρους στόχοι που απετέλεσαν και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αναλύονται χωριστά.

4.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνα επιλέχθηκε η προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης (case study), διότι η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση, κατέχει σημαντική θέση σε έρευνες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς περιγράφει το πραγματικό πλαίσιο όπου το σχέδιο αξιολόγησης εφαρμόζεται και διερευνά την κατάσταση που δημιουργείται (Guba & Lincoln, 1981· Ιωσηφίδης, 2003· Patton, 1970). Έτσι το σύστημα, οι δύο σχολικές μονάδες της έρευνάς μας, εξετάστηκαν ολιστικά «σε βάθος στο φυσικό τους πλαίσιο» (Bassegy, 1999, σελ. 47), μέσω της συμμετοχικής τους αυτοαξιολόγησης.

Σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης αποτέλεσε η ανάπτυξη ενός θεωρητικού μοντέλου, το οποίο όμως δε στηρίχτηκε μόνο στη συλλογή δεδομένων (grounded theory) (Glaser & Straus 1967), αλλά και σε προϋπάρχουσες ιδέες και επιχειρήματα της βιβλιογραφίας. Η κατηγορία της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης είναι η «*theory seeking and theory testing case study*» (αναζήτηση και έλεγχος της προϋπάρχουσας θεωρίας) (Bassegy, 1999, σελ.3). Δηλαδή ο συγκεκριμένος τύπος της μελέτης περίπτωσης δε στηρίχτηκε αποκλειστικά στα δεδομένα αλλά ξεκίνησε από κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο.

Πριν παρουσιαστεί αναλυτικά η πορεία της έρευνας, θεωρούμε απαραίτητο να δοθούν κάποιες θεωρητικές παραδοχές σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, όσον αφορά στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα και στις οποίες στηριχτήκαμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας. Πιο συγκεκριμένα, η ποσοτική προσέγγιση η οποία στηρίζεται στο θετικιστικό ρεύμα υποθέτει ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι αντικειμενική και είναι δυνατό να αναλυθεί από τον ερευνητή με επιστημονικό τρόπο, δηλαδή διατυπώνοντας υποθέσεις, καταγράφοντας και αναλύοντας την αντικειμενική πραγματικότητα μέσω των τυποποιημένων ερευνητικών εργαλείων, εφαρμόζοντας κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας και διατυπώνοντας γενικεύσεις (Cohen and Manion, 1996· Ιωσηφίδης, 2003).

Στην αντίπερα όχθη βρίσκεται η ποιοτική προσέγγιση, η οποία είναι ερμηνευτική με την *«έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο κατανοείται και βιώνεται ο κοινωνικός κόσμος»* (Mason, 2003, σ. 20). Στο εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει καινούριες εξηγήσεις, καθ' ότι επιτρέπει στον ερευνητή να θέσει καινούρια ερωτήματα, να τα απαντήσει και να επαναπροσδιορίσει παλιά (Fetterman, 1988).

Η έρευνά μας στηρίχτηκε στην ποιοτική προσέγγιση, όμως για την απάντηση μερικών ερευνητικών ερωτημάτων στην πρώτη φάση της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητη η εκμείωση απαντήσεων σε προκαθορισμένα ερωτήματα μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων. Προσπαθήσαμε να στηριχτούμε και να εφαρμόσουμε κάποιες αρχές της ποιοτικής έρευνας, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία και πιο συγκεκριμένα από την Marshall και Rossman, οι οποίοι θεωρούν ότι αυτό που ενδιαφέρει σε μια ποιοτική έρευνα είναι η *«διαδικασία παρά το παραγόμενο προϊόν, καθώς ο ερευνητής ψάχνει την εμπειρία, την προέλευση της, την αλλαγή που επέφερε, την αντίδραση των συμμετεχόντων και την επίδραση της νέας εμπειρίας στη ζωή τους»* (1989, σ.45). Ιδιαίτερα στη δεύτερη φάση οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν έψαξαν την εμπειρία, πειραματίστηκαν, αντάλλαξαν απόψεις με συναδέλφους, εισήγαγαν νέες διδακτικές πρακτικές, άλλαξαν νοοτροπία.

Επίσης, φροντίσαμε να εφαρμόσουμε όσο το δυνατό περισσότερο τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, όπως αναφέρονται από την Mason, ότι δηλαδή μια καλή ποιοτική έρευνα θα πρέπει να είναι *«εκλεπτυσμένη, εφικτή, κοινωνικά αρμόζουσα και συγχρόως πηγή ευχαρίστησης και ερεθισμάτων στους συμμετέχοντες»* (2003, σ. 388). Φροντίσαμε ώστε η έρευνα να είναι κοντά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, να διεξαχθεί με τη θέληση και τη συνεργασία των συμμετεχόντων και να προσφέρει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4.3 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα στηρίχτηκε στα δεδομένα δύο μελετών περίπτωσης, σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε αστική και ημιαστική περιοχή του Ν. Θεσσαλονίκης και διεξήχθη το σχολικό έτος 2008-2009.

Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων έγινε, αφενός για να έχουμε δεδομένα από σχολεία με σύνθεση μαθητικού δυναμικού από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ώστε να επιτραπούν συγκρίσεις σε επίπεδο ομοιοτήτων και διαφορών, αλλά και αφετέρου λόγω της θετικής στάσης των διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων απέναντι στην ερευνητική μας προσπάθεια. Για λόγους δεοντολογίας αλλά και αρχής προστασίας προσωπικών δεδομένων οι σχολικές μονάδες θα αποκαλούνται Σ.Μ 1 και Σ.Μ 2.

4.3.1 Προφίλ της Σ.Μ 1

Η Σ.Μ 1, ιδρύθηκε το 1928 σε ημιαστική περιοχή της Α. Θεσσαλονίκης. Αρχικά το σχολείο λειτούργησε ως διθέσιο, μετέπειτα ως τριθέσιο και σήμερα ως 13θέσιο με 200 μαθητές. Ως συνέπεια του ολοένα αυξανόμενου μαθητικού δυναμικού ήταν να προκύψει έντονο κτιριακό πρόβλημα. Έτσι την περίοδο που η σχολική μονάδα συμμετείχε στην έρευνα, οι δύο τελευταίες τάξεις του σχολείου στεγάζονταν προσωρινά σε προκατασκευασμένες αίθουσες αρκετά μακριά από το κυρίως κτίριο, ενώ αναμένονταν την επόμενη χρονιά να αποπερατωθεί το νέο σχολικό κτίριο το οποίο θα στέγαζε όλο το μαθητικό δυναμικό.

Το κυρίως κτίριο ήταν άψογα συντηρημένο και προσεγμένο αν και όλοι οι χώροι που διέθετε μετατράπηκαν με γυψοσανίδες σε αίθουσες διδασκαλίας. Γι' αυτό και οι αίθουσες ήταν μικρές αλλά όμορφα διακοσμημένες, ευάερες και ευήλιες. Στους διαδρόμους υπήρχε αναρτημένο φωτογραφικό και καλλιτεχνικό υλικό των

μαθητών. Το σχολείο δεν διέθετε γυμναστήριο, αίθουσα εκδηλώσεων, αλλά ούτε και κυλικείο. Μια μεταλλική ντουλάπα στο διάδρομο του σχολείου με διάφορα βιβλία αποτελούσε την βιβλιοθήκη του σχολείου. Το γραφείο του διευθυντή εξυπηρετούσε και τους διδάσκοντες. Έτσι δεν υπήρχαν γραφεία για τους εκπαιδευτικούς παρά μόνο καρέκλες. Καθότι δεν υπήρχε αίθουσα υπολογιστών, ένα laptop και ένας projector χρησιμοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς στις αίθουσες διδασκαλίας.

Η κεντρική είσοδος του σχολείου ήταν μια σιδερένια πόρτα, η οποία κλείδωνε μετά την προσέλευση των μαθητών. Ο αύλειος χώρος ήταν όμορφα διαμορφωμένος με αρκετό χαλίκι αλλά και με δέντρα και αρκετό πράσινο. Δε διέθετε διαμορφωμένα γήπεδα.

Οι δύο τελευταίες τάξεις όπως προαναφέρθηκε, στεγάζονταν προσωρινά σε τέσσερις προκατασκευασμένες αίθουσες. Σ' εκείνο τον χώρο δημιουργήθηκε γραφείο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και τουαλέτες. Η αυλή που περιέβαλε τις αίθουσες αυτές ήταν περιφραγμένη με κάγκελα και σιδερένια πόρτα, η οποία κλείδωνε μετά την προσέλευση των μαθητών. Η αυλή δεν ήταν καθόλου δεντροφυτευμένη και υπήρχε μόνο στρωμένο χαλίκι.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην παραπάνω σχολική μονάδα τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, ήταν 14 δάσκαλοι/ες και 5 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Στο σχολείο την προηγούμενη σχολική χρονιά εκπονήθηκε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα και είναι πρόγραμμα αγωγής υγείας.

Ο διευθυντής του σχολείου είχε 30 χρόνια υπηρεσίας εκ των οποίων τα 24 χρόνια υπηρετούσε σ' αυτό το σχολείο ως διευθυντής. Παρακολούθησε το Πρόγραμμα Επαγγελματικής και Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης Πτυχίου και είχε και πτυχίο της Θεολογικής σχολής.

4.3.2 Προφίλ της Σ.Μ 2

Η Σ.Μ 2, βρίσκεται σε αστική περιοχή της Θεσσαλονίκης. Ιδρύθηκε το 1923 ως εξαθέσιο σχολείο και από το 1994 στεγάζεται σε μεγαλύτερο οίκημα. Την περίοδο που η συγκεκριμένη σχολική

μονάδα συμμετείχε στην έρευνα, ήταν 19θέσιο και το μαθητικό δυναμικό τη σχολική χρονιά 2008-09 αριθμούσε 410 άτομα.

Το οίκημα μετά από την αύξηση του πληθυσμού της περιοχής φαίνεται ότι δεν επαρκούσε για τις ανάγκες. Το κτίριο ήταν τριώροφο με ασανσέρ και με αύλειο χώρο αρκετά μεγάλο με γήπεδα ποδοσφαίρου, μπάσκετ και βόλεϋ. Αρκετά δέντρα στην αυλή έδιναν μια ιδιαίτερη όψη και πνοή στο χώρο. Η αυλή περιβάλλονταν με τοιχάκια τα οποία ήταν ζωγραφισμένα από τα παιδιά και ο χώρος κλείδωνε με σιδερένια πόρτα μετά την προσέλευση των παιδιών. Στο ισόγειο του κτιρίου λειτουργούσε κυλικείο. Επίσης στον ίδιο όροφο υπήρχε γυμναστήριο, τάξη ένταξης, και η πρώτη τάξη του σχολείου. Οι υπόλοιπες τάξεις βρίσκονταν στον δεύτερο και τρίτο όροφο.

Το γραφείο του διευθυντή και οι δύο αίθουσες του διδακτικού προσωπικού βρίσκονταν επίσης στον τελευταίο όροφο. Στο σκαλοστάσιο και στους διαδρόμους υπήρχαν αναρτημένα έργα των μαθητών και πίνακες γνωστών ζωγράφων. Ακόμη στο διάδρομο υπήρχε μεταλλική βιβλιοθήκη, καθότι δεν υπήρχε άλλος ιδιαίτερος χώρος βιβλιοθήκης για την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών και μαθητών. Ήταν στα σχέδια να λειτουργήσει βιβλιοθήκη την επόμενη σχολική χρονιά. Υπήρχε αίθουσα Η/Υ, όπου διδάσκονταν το μάθημα της πληροφορικής αλλά μόνο στους μαθητές του ολοήμερου σχολείου. Για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν υπολογιστές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, διατίθετο φορητός υπολογιστής (laptop) και βίντεο προβολέας (video projector). Το εργαστήριο φυσικής το οποίο υπήρχε, διαμορφώθηκε σε αίθουσα διδασκαλίας για να καλύψει κτιριακές ανάγκες του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αριθμούσαν τους 35, εκ των οποίων οι 10 ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Στο σχολείο την περασμένη χρονιά εκπονήθηκαν τέσσερα περιβαλλοντικά προγράμματα και ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είχε 29 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, εκ των οποίων τα 21 στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και διένυε τη δεύτερη τετραετία ως διευθυντής.

Παρακολούθησε το Πρόγραμμα Επαγγελματικής και Ακαδημαϊκής
Αναβάθμισης Πτυχίου.

4.4 Πρώτη φάση της έρευνας

4.4.1 Ερευνητικά ερωτήματα Α' φάσης

Σκοπό της έρευνάς μας στην πρώτη φάση, απετέλεσε ο εντοπισμός των δυνατών και αδύναμων σημείων των δύο σχολικών μονάδων, οι οποίες ενεπλάκησαν στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησής τους και συνέλεξαν πληροφορίες με τη δημοκρατική συμμετοχή των υποσυστημάτων τους, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς στους τομείς της υλικοτεχνικής υποδομής, των σχέσεων, της ηγεσίας και της διδασκαλίας - μάθησης.

Ειδικότερα στην πρώτη φάση, με άξονα τον γενικό σκοπό τέθηκαν τα κάτωθι ερωτήματα, τα οποία απετέλεσαν και τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας στη φάση αυτή:

1. Να καταγραφεί η υπάρχουσα κατάσταση στις δύο σχολικές μονάδες σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, σχέσεων, ηγεσίας και διδασκαλίας - μάθησης.

2. Να συγκριθούν οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών.

3. Να μελετηθεί η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων στους γενικούς βαθμούς των τεσσάρων παραγόντων λειτουργίας των δύο σχολικών μονάδων (υλικοτεχνικής υποδομής, σχέσεων, ηγεσίας και διδασκαλίας - μάθησης).

4. Να τροφοδοτηθεί ένας κύκλος συζητήσεων για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, ώστε να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα δράσης.

4.4.2 Το δείγμα της Α' φάσης

Η έρευνα όπως προαναφέρθηκε, στηρίχτηκε στα δεδομένα δύο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα στην πρώτη φάση, το δείγμα μας απετέλεσαν συνολικά και από τις δύο σχολικές μονάδες, 198 γονείς, 23 εκπαιδευτικοί, 154 μαθητές/τριες και οι δύο διευθυντές των σχολικών μονάδων.

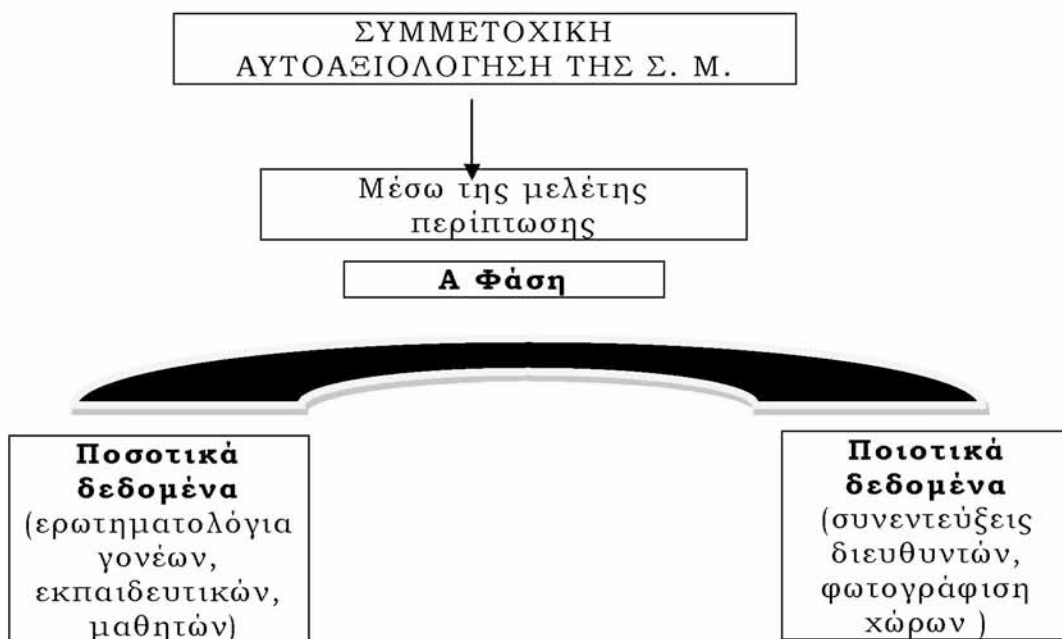
4.4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση της Α' φάσης

Στην πρώτη φάση της έρευνας, όσον αφορά στη συλλογή δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης (methodological triangulation), σύμφωνα με την οποία έγινε «*συνδυασμός μεθόδων συλλογής δεδομένων για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων*» (Mason, 2003), καθώς η μελέτη περίπτωσης θεωρείται σαν μια «*comprehensive research strategy*» «*περιεκτική ερευνητική στρατηγική*», που στηρίζεται στην πολυσυλλεκτικότητα των δεδομένων (Yin, 1993, σελ.14). Στη φάση αυτή χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά εργαλεία, όπως τα ερωτηματολόγια των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και ποιοτικά, όπως οι συνεντεύξεις των διευθυντών και η φωτογράφιση των σημείων των δύο σχολικών μονάδων που οι μαθητές θα ήθελαν να βελτιωθούν.

Όσον αφορά στη στρατηγική ανάγνωσης των δεδομένων στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, στην πρώτη φάση υιοθετήθηκε η περιγραφική (descriptive) σε συνδυασμό με την ερμηνευτική (explanatory) προσέγγιση, καθώς η συλλογή δεδομένων έγινε με διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία – ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις και φωτογράφιση (Yin, 1993· Mason, 2003).

Μέσω ενός διαγράμματος (Δ1, σ.82), δίνεται το πλάνο της έρευνας στην Α' φάση και ο τρόπος οργάνωσης και συλλογής των δεδομένων. Γενικά, η επιλογή του διαγράμματος στις ποιοτικές

έρευνες καθορίζεται απ' «το πρόβλημα που τίθεται, τα ερευνητικά ερωτήματα και από το επιθυμητό αποτέλεσμα από μέρους του ερευνητή» (Merriam, 1988, σ.6).



(Διάγραμμα Δ1): Το πλάνο της έρευνας στην Α' φάση

4.4.4 Ερευνητικά εργαλεία

Για την υλοποίηση του σκοπού και των ειδικών στόχων της έρευνας στην πρώτη φάση της και προκειμένου να διασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα της αξιοποιήθηκαν όλες οι πηγές στα πλαίσια της τριγωνοποίησης, ώστε να υπάρξει διασταύρωση των δεδομένων (Mason, 2003). Αλλωστε και σύμφωνα με τις βασικές παραδοχές της συστημικής προσέγγισης όλα τα υποσυστήματα της σχολικής μονάδας είναι αλληλοσυνδεδεμένα και αλληλοεξαρτώμενα. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία της αυτοαξιολόγησης, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία (MacBeath, 1999· Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006· Schratz & Steiner-Loffler, 1998). Ειδικότερα:

A) Δόθηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια:

α) σε εκπαιδευτικούς και γονείς και β) σε μαθητές για να καταγραφεί η υπάρχουσα κατάσταση στις δύο σχολικές μονάδες αλλά και να γίνει σύγκριση των απόψεων των γονέων των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

B) Οργανώθηκε ατομική ημιδομημένη συνέντευξη στους διευθυντές των δύο σχολικών μονάδων, βασισμένη σε μια σειρά ανοικτών ερωτήσεων σχετικά με τους άξονες που είναι χαρακτηριστικοί για τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Γ) Έγινε φωτογράφιση των σχολικών μονάδων από τους μαθητές, για να αναδειχθούν από άλλη οπτική γωνία, τα σημεία των σχολείων τους που δεν τους άρεζαν και θα ήθελαν να αλλάξουν.

Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων.

A. Ερωτηματολόγια

α) Ερωτηματολόγιο Γονέων και Εκπαιδευτικών

Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο για τους γονείς (Παράρτημα 1.1, σ. 218) και τους

εκπαιδευτικούς (Παράρτημα 1.2 σ. 228), το οποίο περιελάμβανε πέρα από τα δημογραφικά-κοινωνικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, δύο δομικά μέρη.

Πιο συγκεκριμένα, από τους γονείς ζητήθηκε με κλειστές ερωτήσεις να δηλώσουν στοιχεία που αφορούν στο φύλο, στην ηλικία, στο μορφωτικό επίπεδο (του γονέα που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο) και στα έτη παραμονής του παιδιού τους στη σχολική μονάδα. Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να δηλώσουν στοιχεία σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας (συνολικά και στο συγκεκριμένο σχολείο), την ειδικότητα και το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Πριν τις ενότητες των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο τέθηκε ενημερωτικό κείμενο σχετικά με το περιεχόμενο και το σκοπό της έρευνας.

Το πρώτο μέρος περιελάμβανε 35 ερωτήματα-δηλώσεις, στα οποία οι ερωτώμενοι (γονείς και εκπαιδευτικοί) καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα *Likert* πέντε σημείων (Διαφωνώ Απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε Διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ, Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα). Στις πέντε διαβαθμίσεις αντιστοιχήθηκαν οι αριθμητικοί βαθμοί 1 έως 5, όπου ο βαθμός 5 αντιστοιχούσε στην υψηλότερη βαθμίδα της κλίμακας που ήταν η απάντηση, Συμφωνώ Απόλυτα. Στους ερωτώμενους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν και ανάμεσα σε δύο «απαντήσεις» εκτός διαβάθμισης που ήταν οι: «*Δε Γνωρίζω και Δεν Απαντώ*». Τα 35 ερωτήματα-δηλώσεις, ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις εννοιολογικούς άξονες, από τους οποίους δομήθηκαν οι απόψεις των ερωτώμενων γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες λειτουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου. Οι εννοιολογικοί αυτοί άξονες βασίστηκαν στο θεωρητικό υπόβαθρο του αποτελεσματικού σχολείου, (Κεφάλαιο 1, ενότητα 2, σ.15) και στις εφαρμογές της αυτοαξιολόγησης διεθνώς, (Κεφάλαιο 2, ενότητα 2, σ.30). Οι τέσσερις άξονες αφορούσαν:

α) στην ηγεσία (q2, q5, q11, q13, q20, q26, q27, q28, και q34, συνολικά 9 ερωτήματα),

β) στις σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών (q9, q16, q17, q19, q21 και q33, συνολικά 6 ερωτήματα),

γ) στις ανάγκες σε υλικοτεχνική υποδομή και πόρους (q1, q4, q7, q8, q14, q15, q24 και q30, συνολικά 8 ερωτήματα) και

δ) στη διδασκαλία-μάθηση (q3, q6, q10, q12, q18, q22, q23, q25, q29, q31, q32 και q35, συνολικά 12 ερωτήματα).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τρεις ανοικτές ερωτήσεις. Στην πρώτη, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αναφέρουν κατά προτεραιότητα και να σχολιάσουν τους τομείς στους οποίους θεωρούσαν ότι απαιτούνταν βελτίωση. Δίνονταν οι τομείς: της ηγεσίας, των σχέσεων των γονέων-εκπαιδευτικών, των σχέσεων διεύθυνσης-γονέων, της μάθησης-διδασκαλίας και της υλικοτεχνικής υποδομής. Στη δεύτερη ανοικτή ερώτηση, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αναφέρουν τι θα ήθελαν να αλλάξει στο σχολείο τους και στην τρίτη, να επισημάνουν τα θετικά σημεία του σχολείου τους.

β) Ερωτηματολόγιο μαθητών

Για να αξιολογήσουν οι μαθητές τις σχολικές μονάδες, τους δόθηκε ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 1.3, σ.237), όπου τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου σχετικά με το «τι τους αρέσει» και με το τι «δε τους αρέσει» στο σχολείο τους και μια τρίτη ερώτηση που αναφέρονταν στους τομείς που θεωρούσαν ότι χρήζουν βελτίωση στα σχολεία τους.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης των δύο σχολικών μονάδων, κάποια ώρα που αποφασίστηκε από τον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης, παρουσία της ερευνήτριας, για να δοθούν κάποιες εξηγήσεις σε περίπτωση αποριών κατά την συμπλήρωση.

Μέσω των ερωτηματολογίων, θελήσαμε να αποτυπώσουμε τις απόψεις των μαθητών για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων τους, τη διαδικασία της διδασκαλίας - μάθησης, τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές.

B. Συνέντευξη

Δεύτερο τρόπο συλλογής δεδομένων απετέλεσε η συνέντευξη των δύο διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η ποιοτική συνέντευξη στην έρευνά μας είχε τη μορφή της «*πρόσωπο με πρόσωπο*» διάδραση μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου (Mason 2003, σ. 90) και ήταν ημιδομημένη καθότι χαρακτηρίζονταν από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, με ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων (Burgess, 1984), (Παράρτημα 1.4, σ.238). Οι συνεντεύξεις με τους διευθυντές πραγματοποιήθηκαν σε φιλικό κλίμα και οι ίδιοι ήταν πολύ πρόθυμοι να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας.

Γ. Φωτογράφιση

Στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης, χρησιμοποιήθηκε η φωτογράφιση ως τρίτη μέθοδος συλλογής δεδομένων και η οποία συγκαταλέγεται ανάμεσα στα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης.

Η φωτογράφιση αποτελεί μέθοδο που αναπτύχθηκε από τους αυστριακούς ερευνητές Schratz & Steiner-Loffler (1998) και θεωρήθηκε ως «*το ανοικτήρι*» (*tin-opener*) της σχολικής μονάδας, καθώς φωτογραφίζοντας επιφανειακά στοιχεία του σχολείου, ξεκλειδώνονται και αναδεικνύονται σχολικά θέματα. Η χρήση φωτογραφικής μηχανής ή βιντεοκάμερας, επιτρέπει να καταγραφούν σκηνές της σχολικής ζωής με σκοπό την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ανάμεσα στους λόγους της χρήσης της φωτογραφικής μηχανής που επισημαίνονται από διάφορους μελετητές, επισημαίνεται η δυνατότητα που δίδεται στους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά πέρα από τα λεκτικά μέσα, όπως συμβαίνει με ένα προκατασκευασμένο εργαλείο (MacBeath et al., 2005· Μπαγάκης κ.ά., 2007· Schratz & Steiner-Loffler, 1998· Walker, 1993). Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι μαθητές αναζητούν, αξιολογούν και καταγράφουν τις εικόνες εκείνες οι οποίες περιγράφουν τα άσχημα ή όμορφα στοιχεία του σχολείου τους, ασχολούνται με τον δικό τους χώρο, το σχολείο τους,

αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, εκφράζουν τη συμφωνία ή διαφωνία τους για το περιβάλλον στο οποίο κινούνται και μαθαίνουν και σχηματίζουν μ' αυτόν τον τρόπο ικανότητες ερευνητών δράσης. Με τη φωτογράφιση «τεκμηριώνουν οπτικά τις απόψεις τους», και τις παρουσιάζουν στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς με σκοπό να αρχίσει ένας εποικοδομητικός διάλογος (MacBeath et al., 2005, σ. 255). Η μόνη επιφύλαξη η οποία εκφράζεται από τον Hopkins (1989), είναι ότι δε θα πρέπει να σταματάμε στη διαδικασία της φωτογράφισης, αλλά θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια συλλογικής σύλληψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε από το πρόγραμμα Carpe Vitam και από διάφορα σχολεία όπως το Oakland School στο Λονδίνο (Μπαγάκης και συνεργάτες, 2007).

Στην έρευνά μας, στους μαθητές/τριες της Ε' και ΣΤ' τάξης δόθηκε αρχικά ο απαιτούμενος χρόνος να σκεφτούν τα σημεία του σχολείου τους που τα θεωρούσαν «ως άσχημα» και θα ήθελαν να τα αλλάξουν. Κατόπιν οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες και φωτογράφισαν τα σημεία που θα ήθελαν να αλλάξουν, να καλλωπίσουν, να διορθώσουν. Έπειτα ανά ομάδα θα κατασκεύαζαν αφίσες με τις φωτογραφίες τους και θα πρότειναν κάποιες ιδέες για τη βελτίωση των «άσχημων σημείων».

4.4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά, η προσέγγιση των δύο σχολικών μονάδων έγινε το σχολικό έτος 2007-08, όπου παρουσιάστηκε και αναλύθηκε στους διευθυντές και το διδακτικό προσωπικό το αντικείμενο της έρευνας και η πορεία της διαδικασίας. Έχοντας την συγκατάθεση τους, η ερευνήτρια προέβη σ' όλες τις απαιτούμενες διαδικασίες για τη χορήγηση άδειας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για την υλοποίηση της έρευνας. Έτσι τον Σεπτέμβριο του σχολικού έτους

2008-09 μετά την έκδοση της άδειας, η ερευνήτρια παρουσιάστηκε στις δύο σχολικές μονάδες για την υλοποίηση της πρώτης φάσης της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο των γονέων και των εκπαιδευτικών πριν χορηγηθεί στο τελικό δείγμα, δοκιμάστηκε πιλοτικά τον Σεπτέμβριο με την έναρξη της σχολικής χρονιάς σε συμπτωματικό δείγμα 8 γονέων και 4 εκπαιδευτικών, με σκοπό την ανίχνευση τεχνικών προβλημάτων κατά τη χορήγηση και συμπλήρωσή του, προβλημάτων κατανόησης του περιεχομένου, γλωσσολογικών αδυναμιών και την εκτίμηση της χρονικής διάρκειας της όλης διαδικασίας. Επίσης, κρίθηκε σκόπιμο μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας να συζητηθούν, να σχολιαστούν και να καταγραφούν ιδέες και προτάσεις των συμμετεχόντων γονέων και εκπαιδευτικών για περαιτέρω βελτίωση του εργαλείου. Δεν ανιχνεύθηκαν σημαντικά προβλήματα κατά τον έλεγχο λειτουργικότητας του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή δόθηκε στους γονείς και εκπαιδευτικούς στα τέλη Οκτωβρίου του 2007. Στους γονείς διανεμήθηκαν μέσω των μαθητών, με ενημερωτικό κείμενο στις πρώτες σελίδες του ερωτηματολογίου. Επιπλέον προηγήθηκε ενημερωτική συζήτηση με το σύλλογο γονέων για την αποστολή των ερωτηματολογίων.

Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών συγκεντρώθηκαν μετά από προσωπικές συναντήσεις της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών μονάδων, φροντίζοντας ώστε να δημιουργηθεί ένα ζεστό και φιλικό κλίμα συνεργασίας με τους ερωτώμενους.

Τα ερωτηματολόγια των μαθητών συμπληρώθηκαν από τους μαθητές σε κάποια ώρα που αποφασίστηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης.

Οι συνεντεύξεις των διευθυντών αποφασίστηκαν από κοινού με την ερευνήτρια και τέλος η φωτογράφιση έγινε από τους μαθητές σε κάποιες κενές ώρες.

4.5 Αποτελέσματα πρώτης φάσης

Συνολικά συγκεντρώθηκε μεγάλος αριθμός υλικού από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών, τις συνεντεύξεις των διευθυντών και της φωτογράφισης του σχολείου από τους μαθητές. Ειδικά με το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών-γονέων συγκεντρώθηκε μεγάλος όγκος δεδομένων, καθότι το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη, εκ των οποίων το δεύτερο μέρος αποτελείται και από ανοικτές ερωτήσεις.

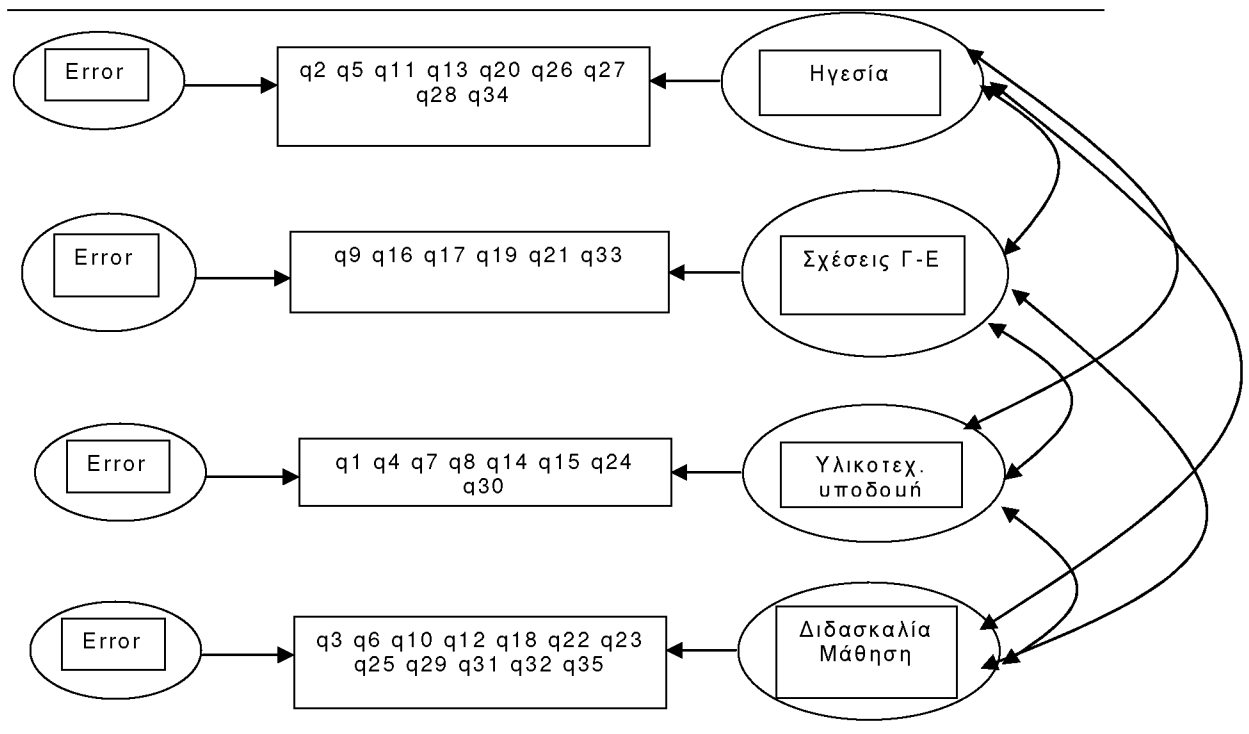
4.5.1 Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου των γονέων και των εκπαιδευτικών

Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του εργαλείου (Strub, 2000), με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας (Traub, 1994), της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α του Cronbach (Kim & Mueller, 1978· Norusis, 1992· Spector, 1992). Για τον έλεγχο της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής (Carmines & Zeller, 1979· Bryant, 2000) της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης εφαρμόστηκε η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση-Confirmatory Factor Analysis (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995· Sharma 1996) με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 1, ενότητα 2, σ.15. Στο διάγραμμα Δ2 παρουσιάζεται το υπόδειγμα της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης και στον Πίνακα Χ1, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης.

Πίνακας Χ1: Αποτελέσματα Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης και Ανάλυσης Αξιοπιστίας

Σύνθετες Παραγοντικές Δομές	Τυποποιημένοι Συντελεστές (βάρη) Παλινδρόμησης	Cronbach's α	Εύρος Δεικτών Διάκρισης	Εύρος Συντελεστών Προσδιορισμού
Ηγεσία		0,895	0,445-0,796	0,379-0,796
Q2	0,508*			
Q5	0,392*			
Q11	0,746*			
Q13	0,644*			
Q20	0,792*			
Q26	0,403*			
Q27	0,777*			
Q28	0,670*			
Q34	0,859*			
Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών		0,813	0,432-0,713	0,229-0,541
Q9	0,704*			
Q16	0,620*			
Q17	0,704*			
Q19	0,440*			
Q21	0,512*			
Q33	0,718*			
Ανάγκες		0,832	0,465-0,683	0,313-0,612
Q1	0,553*			
Q4	0,538*			
Q7	0,568*			
Q8	0,602*			
Q14	0,746*			
Q15	0,709*			
Q24	0,631*			
Q30	0,534*			
Διδασκαλία-Μάθηση		0,883	0,399-0,742	0,260-0,709
Q3	0,549*			
Q6	0,550*			
Q10	0,322*			
Q12	0,494*			
Q18	0,638*			
Q22	0,630*			
Q23	0,549*			
Q25	0,638*			
Q29	0,566*			
Q31	0,677*			
Q32	0,581*			
Q35	0,606*			
Συνολικός Δείκτης Cronbach's α		0,951		
$\chi^2=1257,106$,				
β.ε.=554, $p=0,000$				
Δείκτες Καλής Προσαρμογής				
GFI=0,828				
AGFI=0,804				
CFI=0,811				
RMSEA=0,076				

* Στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$



(Διάγραμμα Δ2): Το Υπόδειγμα της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης

Από τα στοιχεία του Πίνακα X1 (σ.90) διαπιστώνεται ότι το προτεινόμενο εργαλείο που μετρά τις απόψεις των ερωτώμενων γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες λειτουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι έγκυρο και αξιόπιστο. Όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας είναι $>0,80$ (πάρα πολύ ικανοποιητικοί), όλοι οι Δείκτες Διάκρισης είναι $\geq 0,40$ (πάρα πολύ ικανοποιητικοί) και όλοι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Τέλος, όλοι οι δείκτες καλής προσαρμογής κινούνται σε αποδεκτά επίπεδα (GFI, AGFI και CFI $>0,80$, RMSEA $<0,08$). Οι ενδοσυσχετίσεις μεταξύ των 4 σύνθετων παραγοντικών δομών είναι θετικές, πολύ ισχυρές και στατιστικά σημαντικές ($p<0,001$) (βλ. Πίνακα X2, σ.92). Γεγονός που συνηγορεί υπέρ της εγκυρότητας του εργαλείου, διότι οι 4

παράγοντες λειτουργίας του σχολείου αναφέρονται σε διαφορετικές εκφάνσεις της ίδιας εννοιολογικής κατασκευής. Θα πρέπει συνεπώς να συνδέονται μεταξύ τους σε σημαντικό βαθμό και κατά τρόπο θετικό.

Συμπερασματικά, το θεωρητικό υπόδειγμα εννοιολογικής κατασκευής του εργαλείου που βασίζεται σε τέσσερις παραγοντικές δομές επιβεβαιώνεται πλέον και εμπειρικά.

Πίνακας Χ2: Ενδοσυσχετίσεις μεταξύ των Τεσσάρων Παραγόντων

	Σχέσεις Γονέων- Εκπαιδευτικών	Υλικοτεχ.υποδομή	Διδασκαλία- Μάθηση
Ηγεσία	$r=0,841$	$r=0,644$	$r=0,664$
Σχέσεις Γονέων- Εκπαιδευτικών		$r=0,752$	$r=0,835$
Ανάγκες			$r=0,687$

Οι υψηλοί δείκτες αξιοπιστίας (*Cronbach's a*) για τους 4 παράγοντες επέτρεψαν τον υπολογισμό ενός παραγοντικού βαθμού (*factor score*) ανά ερωτώμενο για κάθε παράγοντα ως εξής (Spector, 1992): έστω ότι το υποκείμενο *X* στις ερωτήσεις q9, q16, q17, q19, q21 και q33, από τις οποίες δομείται ο δεύτερος παράγοντας («Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών»), έδωσε τις απαντήσεις 5, 5, 5, 2, 5 και 4 αντίστοιχα. Το μέσο σκορ του υποκειμένου *X* στο δεύτερο παράγοντα είναι: $(5+5+5+2+5+4)/6=(26/6)=4,3$. Δηλαδή, το υποκείμενο *X* «Συμφωνεί», κατά μέσο όρο, με το περιεχόμενο της εννοιολογικής δομής που εκφράζει ο δεύτερος παράγοντας. Στη συνέχεια, με βάση τους μέσους παραγοντικούς βαθμούς των ερωτώμενων υπολογίστηκε και ένας μέσος Γενικός Βαθμός ανά παράγοντα. Οι Γενικοί Βαθμοί των ερωτώμενων χρησιμοποιήθηκαν σε στατιστικές αναλύσεις και ελέγχους υποθέσεων που ακολουθούν.

Για την Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό AMOS ver. 3.6. Για τις υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS ver. 15.0 με εγκατεστημένο το υποσύστημα Exact Tests. Το επίπεδο σημαντικότητας των στατιστικών ελέγχων καθορίστηκε σε $\alpha=0,05$.

4.5.2 Επεξεργασία του ερωτηματολογίου των γονέων και των εκπαιδευτικών

Μετά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων των γονέων και των εκπαιδευτικών προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα όσον αφορά στο δείγμα της έρευνας.

Κατανομή γονέων και εκπαιδευτικών ανά σχολείο

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 221 άτομα. Από αυτά τα 126 (57%) συγκεντρώθηκαν από τη Σ.Μ 2 και τα υπόλοιπα 95 (43%) από τη Σ.Μ 1. Στη Σ.Μ 1, οι 85(89,5%) ήταν γονείς (17 άνδρες και 66 γυναίκες) και οι εκπαιδευτικοί 10 (10,5%) (3 άνδρες και 7 γυναίκες). Στη Σ.Μ 2, οι 113(89,7%) ήταν γονείς (21 άντρες και 92 γυναίκες) ενώ οι εκπαιδευτικοί 13 (10,3%), (3 άντρες και 10 γυναίκες). Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας Χ3), παρουσιάζεται η κατανομή γονέων και εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα.

Πίνακας Χ3: Κατανομή γονέων και εκπαιδευτικών ανά σχολείο

		Γονείς	Εκπαιδευτικοί	Σύνολο	
Σ.Μ	1	Συχνότητα	85	10	95
		%	89,5%	10,5%	100,0%
	2	Συχνότητα	113	13	126
		%	89,7%	10,3%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	198	23	221	
	%	89,6%	10,4%	100,0%	

Κατανομή των ηλικιακών ομάδων των γονέων

Στη Σ.Μ 1 (Πίνακας Χ4), σαράντα τέσσερις γονείς (53%) δήλωσαν ότι η ηλικία τους είναι από 31 έως 39 έτη, 36 γονείς (43,4%) δήλωσαν ότι η ηλικία τους είναι μεταξύ 40 και 49 έτη και 3 γονείς (3,6%) δήλωσαν ότι η ηλικία τους είναι μεγαλύτερη από 50 έτη. Στη Σ.Μ 2, τρεις γονείς(2,7%) δήλωσαν ότι είναι κάτω από 30, 51 γονείς(45,1%)ότι είναι από 31 έως 39 έτη και 55 γονείς από 40 έως 49 έτη.50 ετών και άνω δήλωσαν 4 γονείς. Η πλειονότητα των γονέων και στις δύο σχολικές μονάδες είναι από 31 έως 49 ετών.

Πίνακας Χ4: Κατανομή των ηλικιακών ομάδων των γονέων

		Κάτω των 30	31 ως 39	40-49	50 και άνω	Σύνολο	
Σ.Μ	1	Συχνότητα	0	44	36	3	83
		%	,0%	53,0%	43,4%	3,6%	100,0%
	2	Συχνότητα	3	51	55	4	113
		%	2,7%	45,1%	48,7%	3,5%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	3	95	91	7	196	
	%	1,5%	48,5%	46,4%	3,6%	100,0%	

Κατανομή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων

Στον πίνακα Χ5 που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Στη Σ.Μ 1, το 51,8% των γονέων είναι απόφοιτοι Λυκείου, το 33,7% έχουν Πανεπιστημιακή μόρφωση, 7 άτομα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και 1 άτομο κάτοχος διδακτορικού. Στη Σ.Μ 2, 38,1% είναι απόφοιτοι Λυκείου, 37,2% είναι πτυχιούχοι των ΑΕΙ, 15,9% έχουν μεταπτυχιακούς τίτλους και 7 γονείς είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Πίνακας Χ5: Κατανομή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων

	Μορφωτικό Επίπεδο					Σύνολο
	Απόφοιτος/η Γυμνασίου	Απόφοιτος/η Λυκείου	Πτυχιούχος ΑΕΙ	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου	
Σ.Μ.1.	4	43	28	7	1	83
%	4,8%	51,8%	33,7%	8,4%	1,2%	100,0%
Σ.Μ. 2	3	43	42	18	7	113
%	2,7%	38,1%	37,2%	15,9%	6,2%	100,0%
Συν.	7	86	70	25	8	196
%	3,6%	43,9%	35,7%	12,8%	4,1%	100,0%

*Δύο γονείς δεν δήλωσαν το μορφωτικό τους επίπεδο

Διάρκεια παραμονής παιδιών στη σχολική μονάδα

Στην ερώτηση σχετικά με τα έτη παραμονής των παιδιών, στη Σ.Μ 1, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων γονέων (47,0%) απήντησε ότι τα έτη παραμονής των παιδιών τους στην εν λόγω σχολική μονάδα ήταν από 3-4 έτη. Στη Σ.Μ. 2, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απήντησε ότι τα έτη παραμονής των παιδιών των παιδιών ανήκουν στην κατηγορία 5-6 έτη (Πίνακας Χ6).

Πίνακας X6: Διάρκεια παραμονής παιδιών στη Σ.Μ

		Έτη παραμονής των παιδιών στην εν λόγω σχολική μονάδα			
		1-2	3-4	5-6	Σύνολο
Σ.Μ. 1	Συχνότητα	24	39	20	83
	%	28,9%	47,0%	24,1%	100.0%
Σ.Μ. 2	Συχνότητα	27	38	48	113
	%	23,9%	33,6%	42,5%	100.0%
Σύνολο	Συχνότητα	51	77	68	196
	%	26.0%	39,3%	34,7%	100,0%

*Δύο γονείς δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή

Κατανομή των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά στην ηλικία των εκπαιδευτικών στη Σ.Μ 1, επτά εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η ηλικία τους είναι από 40 έως 49 έτη και 3 εκπαιδευτικοί ότι η ηλικία τους είναι από 31 έως 39 έτη. Στη Σ.Μ 2, 12 εκπαιδευτικοί είναι από 40 έως 49 έτη (Πίνακας X7) και ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι είναι άνω των 50 ετών.

Πίνακας X7: Κατανομή των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών

		31 ως 39	40-49	50 και άνω	Σύνολο
Σ.Μ. 1	Συχνότητα	3	7	0	10
	%	30,0%	70,0%	,0%	100,0%
Σ.Μ. 2	Συχνότητα	0	12	1	13
	%	,0%	92,3%	7,7%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	3	19	1	23
	%	13,0%	82,6%	4,3%	100,0%

Χρόνια συνολικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Από τους 10 εκπαιδευτικούς της Σ.Μ 1, οι 6 δήλωσαν ότι έχουν συνολική προϋπηρεσία από 10 έως 19 έτη και οι 3 ότι η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται από 5-9 έτη. Στη Σ.Μ 2, οι 2 δήλωσαν προϋπηρεσία από 0 έως 4 έτη, ένας εκπαιδευτικός από 5 έως 9 έτη, 6 έχουν προϋπηρεσία από 10-19 έτη και τέλος 4

εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έχουν προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη (Πίνακας X8). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (17 άτομα) είναι αρκετά έμπειρη (πάνω από 10 έτη συνολικής προϋπηρεσίας).

Πίνακας X8: Χρόνια συνολικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

		Χρόνια συνολικής υπηρεσίας				
		0-4	5-9	10-19	20 και άνω	Σύνολο
Σ.Μ. 1	Συχνότητα	0	3	6	1	10
	%	,0%	30,0%	60,0%	10,0%	100,0%
Σ.Μ. 2	Συχνότητα	2	1	6	4	13
	%	15,4%	7,7%	46,2%	30,8%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	2	4	12	5	23
	%	8,7%	17,4%	52,2%	21,7%	100,0%

Έτη Υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη Σ.Μ

Στον Πίνακα X9, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τη διάρκεια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Τόσο στη Σ.Μ 1, όσο και στη Σ.Μ 2, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει σχετικά μικρή υπηρεσία (0-4 έτη).

Πίνακας X9: Έτη Υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη Σ.Μ

		Έτη Υπηρεσίας στη Σ.Μ				
		0-4	5-9	10-15	15 και άνω	Σύνολο
Σ.Μ. 1	Συχνότητα	9	1	0	0	10
	%	90,0%	10,0%	,0%	,0%	100,0%
Σ.Μ. 2	Συχνότητα	8	1	3	1	13
	%	61,5%	7,7%	23,1%	7,7%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	17	2	3	1	23
	%	73,9%	8,7%	13,0%	4,3%	100,0%

Κατανομή του τύπου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Από τα στοιχεία του Πίνακα X10 που ακολουθεί, όσον αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι στη Σ.Μ 1, 3 από τους εκπαιδευτικούς έχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας

και έχουν ολοκληρώσει το πρόγραμμα εξομοίωσης, 3 έχουν βασική τετραετή Παιδαγωγική εκπαίδευση, 2 είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου και τέλος, 2 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν διετή βασική Παιδαγωγική εκπαίδευση. Στη Σ.Μ 2, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι έχει πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 9 εκπαιδευτικοί διαθέτουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και έχουν ολοκληρώσει το πρόγραμμα εξομοίωσης, ένας έχει τετραετή Παιδαγωγική εκπαίδευση και δύο είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου.

Πίνακας Χ10: Κατανομή του τύπου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

	Εκπαίδευση				Σύνολο
	Παιδαγωγική ή (διετής)	Παιδαγωγική ή (μετά από εξομοίωση)	Παιδαγωγική ή (τετραετής)	Μεταπτυχιακή ή	
Σ.Μ. 1	2 % 20,0%	3 30,0%	3 30,0%	2 20,0%	10 100,0%
Σ.Μ. 2	1 % 7,7%	9 69,2%	1 7,7%	2 15,4%	13 100,0%
Σύν.	3 % 13,0%	12 52,2%	4 17,4%	4 17,4%	23 100,0%

4.5.3 Καταγραφή Απόψεων των γονέων και των Εκπαιδευτικών

Στους πίνακες Χ11 έως Χ15 (παράρτημα 2, σ.240) παρουσιάζονται οι κατανομές των απαντήσεων των ερωτώμενων γονέων και εκπαιδευτικών στα 35 ερωτήματα που αφορούν στις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που διέπουν την λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και ανά

υποομάδες, οι οποίες καθορίζονται από τον τύπο του σχολείου και από την ιδιότητα των ερωτώμενων ανάλογα με το αν είναι γονείς ή εκπαιδευτικοί.

Οι κατανομές των απαντήσεων στα 35 ερωτήματα αναλυτικά ανά σχολική μονάδα αλλά και ανά ομάδα δίδονται στους πίνακες X16 και X17 που ακολουθούν.

Πίνακας X16: Κατανομή Απαντήσεων Γονέων και Εκπαιδευτικών στη Σ.Μ1

		ΔΑ	Δ	ΟΣ- ΟΔ	Σ	ΣΑ	Σύνολο	
Γονείς	q1	Συχνότητα	5	17	33	28	2	85
		%	5,9	20,0	38,8	32,9	2,4	100
	q2	Συχνότητα	8	17	12	30	4	71
		%	11,3	23,9	16,9	42,3	5,6	100
	q3	Συχνότητα	1	9	25	36	7	78
		%	1,3	11,5	32,1	46,2	9,0	100
	q4	Συχνότητα	9	12	15	29	3	68
		%	13,2	17,6	22,1	42,6	4,4	100
	q5	Συχνότητα	2	8	14	27	3	54
		%	3,7	14,8	25,9	50,0	5,6	100
	q6	Συχνότητα	12	27	12	26	2	79
		%	15,2	34,2	15,2	32,9	2,5	100
	q7	Συχνότητα	9	15	13	17	6	60
		%	15,0	25,0	21,7	28,3	10,0	100
	q8	Συχνότητα	37	36	2	4	0	79
		%	46,8	45,6	2,5	5,1	0,0	100
	q9	Συχνότητα	10	8	20	30	5	73
		%	13,7	11,0	27,4	41,1	6,8	100
	q10	Συχνότητα	2	2	17	19	2	42
		%	4,8	4,8	40,5	45,2	4,8	100
	q11	Συχνότητα	2	6	16	42	18	84
		%	2,4	7,1	19,0	50,0	21,4	100
	q12	Συχνότητα	3	12	20	29	5	69
		%	4,3	17,4	29,0	42,0	7,2	100
	q13	Συχνότητα	2	4	15	46	13	80
		%	2,5	5,0	18,8	57,5	16,3	100
	q14	Συχνότητα	30	36	8	4	1	79
		%	38,0	45,6	10,1	5,1	1,3	100
	q15	Συχνότητα	30	32	14	5	2	83
		%	36,1	38,6	16,9	6,0	2,4	100

		Συχνότητα	9	19	17	22	4	71
q16		%	12,7	26,8	23,9	31,0	5,6	100
		Συχνότητα	4	13	18	42	5	82
q17		%	4,9	15,9	22,0	51,2	6,1	100
		Συχνότητα	6	30	17	15	2	70
q18		%	8,6	42,9	24,3	21,4	2,9	100
		Συχνότητα	2	4	5	37	35	83
q19		%	2,4	4,8	6,0	44,6	42,2	100
		Συχνότητα	2	8	15	40	13	78
q20		%	2,6	10,3	19,2	51,3	16,7	100
		Συχνότητα	0	2	6	54	21	83
q21		%	0,0	2,4	7,2	65,1	25,3	100
		Συχνότητα	1	4	15	49	11	80
q22		%	1,3	5,0	18,8	61,3	13,8	100
		Συχνότητα	11	13	23	24	4	75
q23		%	14,7	17,3	30,7	32,0	5,3	100
		Συχνότητα	6	11	33	25	9	84
q24		%	7,1	13,1	39,3	29,8	10,7	100
		Συχνότητα	1	3	22	39	8	73
q25		%	1,4	4,1	30,1	53,4	11,0	100
		Συχνότητα	2	11	17	33	4	67
q26		%	3,0	16,4	25,4	49,3	6,0	100
		Συχνότητα	1	3	9	48	9	70
q27		%	1,4	4,3	12,9	68,6	12,9	100
		Συχνότητα	2	8	16	27	5	58
q28		%	3,4	13,8	27,6	46,6	8,6	100
		Συχνότητα	1	21	20	16	3	61
q29		%	1,6	34,4	32,8	26,2	4,9	100
		Συχνότητα	4	9	14	44	10	81
q30		%	4,9	11,1	17,3	54,3	12,3	100
		Συχνότητα	0	6	20	42	10	78
q31		%	0,0	7,7	25,6	53,8	12,8	100
		Συχνότητα	0	4	10	41	11	66
q32		%	0,0	6,1	15,2	62,1	16,7	100
		Συχνότητα	9	18	23	13	1	64
q33		%	14,1	28,1	35,9	20,3	1,6	100
		Συχνότητα	4	9	15	44	8	80
q34		%	5,0	11,3	18,8	55,0	10,0	100
		Συχνότητα	0	4	17	43	7	71
q35		%	0,0	5,6	23,9	60,6	9,9	100
					ΟΣ- ΟΔ	Σ	ΣΑ	Σύνολο
			ΔΑ	Δ				
Εκπαιδευτικοί	q1	Συχνότητα	0	1	3	2	3	9
		%	0,0	11,1	33,3	22,2	33,3	100

q2	Συχνότητα	0	0	2	3	5	10
	%	0,0	0,0	20,0	30,0	50,0	100
q3	Συχνότητα	0	0	0	6	4	10
	%	0,0	0,0	0,0	60,0	40,0	100
q4	Συχνότητα	0	2	2	2	3	9
	%	0,0	22,2	22,2	22,2	33,3	100
q5	Συχνότητα	0	0	0	7	3	10
	%	0,0	0,0	0,0	70,0	30,0	100
q6	Συχνότητα	1	2	0	4	3	10
	%	10,0	20,0	0,0	40,0	30,0	100
q7	Συχνότητα	0	1	2	2	2	7
	%	0,0	14,3	28,6	28,6	28,6	100
q8	Συχνότητα	5	4	0	0	0	9
	%	55,6	44,4	0,0	0,0	0,0	100
q9	Συχνότητα	0	0	1	6	3	10
	%	0,0	0,0	10,0	60,0	30,0	100
q10	Συχνότητα	0	1	2	2	5	10
	%	0,0	10,0	20,0	20,0	50,0	100
q11	Συχνότητα	0	0	0	3	7	10
	%	0,0	0,0	0,0	30,0	70,0	100
q12	Συχνότητα	0	0	2	5	2	9
	%	0,0	0,0	22,2	55,6	22,2	100
q13	Συχνότητα	0	0	1	3	3	7
	%	0,0	0,0	14,3	42,9	42,9	100
q14	Συχνότητα	3	3	1	1	2	10
	%	30,0	30,0	10,0	10,0	20,0	100
q15	Συχνότητα	2	2	3	2	1	10
	%	20,0	20,0	30,0	20,0	10,0	100
q16	Συχνότητα	0	0	1	6	3	10
	%	0,0	0,0	10,0	60,0	30,0	100
q17	Συχνότητα	0	0	1	7	2	10
	%	0,0	0,0	10,0	70,0	20,0	100
q18	Συχνότητα	0	0	1	4	5	10
	%	0,0	0,0	10,0	40,0	50,0	100
q19	Συχνότητα	0	0	0	5	5	10
	%	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	100
q20	Συχνότητα	0	0	1	3	6	10
	%	0,0	0,0	10,0	30,0	60,0	100
q21	Συχνότητα	0	0	0	3	7	10
	%	0,0	0,0	0,0	30,0	70,0	100
q22	Συχνότητα	0	0	1	2	7	10
	%	0,0	0,0	10,0	20,0	70,0	100
q23	Συχνότητα	1	0	1	4	4	10
	%	10,0	0,0	10,0	40,0	40,0	100

q24	Συχνότητα	0	0	1	7	2	10
	%	0,0	0,0	10,0	70,0	20,0	100
q25	Συχνότητα	0	0	1	4	5	10
	%	0,0	0,0	10,0	40,0	50,0	100
q26	Συχνότητα	0	0	2	2	3	7
	%	0,0	0,0	28,6	28,6	42,9	100
q27	Συχνότητα	0	0	0	4	6	10
	%	0,0	0,0	0,0	40,0	60,0	100
q28	Συχνότητα	0	0	0	5	5	10
	%	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	100
q29	Συχνότητα	0	2	2	2	3	9
	%	0,0	22,2	22,2	22,2	33,3	100
q30	Συχνότητα	0	1	1	4	4	10
	%	0,0	10,0	10,0	40,0	40,0	100
q31	Συχνότητα	0	0	0	5	5	10
	%	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	100
q32	Συχνότητα	0	0	0	5	5	10
	%	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	100
q33	Συχνότητα	0	1	2	5	2	10
	%	0,0	10,0	20,0	50,0	20,0	100
q34	Συχνότητα	0	0	0	4	6	10
	%	0,0	0,0	0,0	40,0	60,0	100
q35	Συχνότητα	0	0	2	4	4	10
	%	0,0	0,0	20,0	40,0	40,0	100

Σύμφωνα με τη συχνότητα των απαντήσεων ανά ερώτηση και με την ομαδοποίηση των απαντήσεων ανά τομέα, προέκυψαν τα κάτωθι αποτελέσματα για τη Σ.Μ 1: Στον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν αδυναμίες. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη χώρων για τις εργασιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ποσοστό 73% των γονέων και το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%) απήντησαν αρνητικά. Το ίδιο αρνητικές απαντήσεις έδωσε το 83,6% των γονέων και το 60% των εκπαιδευτικών, στην ερώτηση που αφορούσε στην επάρκεια του σχολικού εξοπλισμού. Αναφορικά με το ερώτημα που αφορά στις αίθουσες διδασκαλίας, το 77,47% των γονέων και το 40% των εκπαιδευτικών, δεν τις βρήκε ελκυστικές. Σχετικά με το αν το σχολείο είναι ασφαλής χώρος, το 35,3% των γονέων και το 55,5% των εκπαιδευτικών

απήντησαν θετικά. Στην ερώτηση σχετικά με το αν το σχολείο αποτελεί ευχάριστο χώρο, το 40,5% των γονέων και το 90% των εκπαιδευτικών έδωσαν θετικές απαντήσεις.

Στις ερωτήσεις που αφορούν στον τομέα της ηγεσίας, δόθηκαν υψηλά γενικά ποσοστά, που συνηγορούν υπέρ της θετικής εικόνας του διευθυντή. Στην ερώτηση «αν υπάρχει συλλογική λήψη αποφάσεων», το 47,9% των γονέων και το 80% των εκπαιδευτικών (100%) απήντησαν θετικά. Επίσης θετικά απήντησε το 71,40% των γονέων και το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%), στην ερώτηση σχετικά με το αν ο διευθυντής είναι φιλικός. Θετική απάντηση δόθηκε από το 73,8% των γονέων και το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%), στην ερώτηση που εξετάζει την φήμη του διευθυντή. Ακόμη ο διευθυντής θεωρήθηκε αποτελεσματικός από το 81,5% των γονέων και το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%). Θετικές απαντήσεις δόθηκαν από το 55,2% των γονέων και το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%) στην ερώτηση, σχετικά με το αν ο διευθυντής δίνει έμφαση στις σχέσεις σχολείου και τοπικής κοινωνίας.

Όσον αφορά στις ερωτήσεις που εξετάζουν τον τομέα των σχέσεων, το 47,9% των γονέων και το 90% των εκπαιδευτικών απήντησε ότι τα αιτήματα των γονέων και των μαθητών λαμβάνονται υπόψη απ' τους εκπαιδευτικούς της Σ.Μ. Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι γονείς και το Σχολικό Συμβούλιο ενημερώνονται για τους στόχους που θέτει η Σ.Μ., το 39,5% των γονέων διαφώνησε και το 23,9% ούτε συμφώνησε – ούτε διαφώνησε. Στη συγκεκριμένη ερώτηση το 90% των εκπαιδευτικών απήντησε θετικά. Σχετικά με την ερώτηση που αφορά στο αν το σχολείο αναπτύσσει μηχανισμούς διερεύνησης των απόψεων των γονέων, το 35,9% των γονέων ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε, ενώ το 70% των εκπαιδευτικών απήντησε θετικά. Τέλος, τόσο οι γονείς (90,4%) όσο και οι εκπαιδευτικοί (100%) απήντησαν θετικά, στην ερώτηση που αφορά στις πληροφορίες που παρέχονται στους γονείς σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους.

Στις ερωτήσεις που εξετάζουν τον τομέα της διδασκαλίας και μάθησης, υπήρξε διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση σχετικά με το αν χρησιμοποιούνται τα απαραίτητα υλικά στην αίθουσα διδασκαλίας, το 49,4% των γονέων απήντησε αρνητικά. Αντίθετα το 70% των εκπαιδευτικών απήντησε θετικά. Σχετικά με το αν χρησιμοποιούνται ποικίλες διδακτικές μέθοδοι, το 51,5% των γονέων διαφώνησε ενώ αντίθετα το 90% των εκπαιδευτικών απήντησε θετικά. Στην ερώτηση που αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών, το 37,3% των γονέων και το 80% των εκπαιδευτικών απήντησε θετικά. Στην ερώτηση που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εισάγουν καινοτομίες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, οι γονείς απήντησαν αρνητικά (36%), ενώ ένα ποσοστό του 32,8% δικάστηκε (ΟΣ-ΟΔ). Οι εκπαιδευτικοί στην ίδια ερώτηση, με ποσοστό 55,5% απήντησαν θετικά. Τέλος στην ερώτηση «*αν εφαρμόζονται κανόνες συμπεριφοράς και μάθησης με σταθερότητα*», το 55% των γονέων και το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%) απήντησε θετικά.

Γενικά στη Σ.Μ. 1 διακρίνουμε διαφοροποίηση απόψεων στον τομέα της μάθησης και διδασκαλίας. Οι γονείς σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι δεν εισάγονται καινοτομίες, δε χρησιμοποιούνται ποικίλες διδακτικές μέθοδοι και κατάλληλα υλικά στη διδακτική διαδικασία αλλά και ότι δεν αναπτύσσονται δεξιότητες για τη ζωή. Αρνητικές απαντήσεις αλλά συμφωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών διακρίνουμε στον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής. Οι δύο ομάδες των ερωτώμενων συμφωνούν ότι υπάρχουν ελλείψεις. Όσον αφορά στους άλλους δύο τομείς υπήρξαν θετικές απαντήσεις και από τις δύο ομάδες των ερωτώμενων.

Πίνακας Χ17: Κατανομή Απαντήσεων Γονέων και Εκπαιδευτικών στη Σ.Μ 2

			ΔΑ	Δ	ΟΣ-ΟΔ	Σ	ΣΑ	Σύνολο
Γονείς	q1	Συχνότητα	7	15	34	50	6	112
		%	6,3	13,4	30,4	44,6	5,4	100
	q2	Συχνότητα	1	11	28	48	9	97
		%	1,0	11,3	28,9	49,5	9,3	100
	q3	Συχνότητα	3	9	28	56	9	105
		%	2,9	8,6	26,7	53,3	8,6	100
	q4	Συχνότητα	3	7	18	46	12	86
		%	3,5	8,1	20,9	53,5	14,0	100
	q5	Συχνότητα	1	8	11	44	10	74
		%	1,4	10,8	14,9	59,5	13,5	100
	q6	Συχνότητα	7	15	21	46	7	96
		%	7,3	15,6	21,9	47,9	7,3	100
	q7	Συχνότητα	8	15	17	29	12	81
		%	9,9	18,5	21,0	35,8	14,8	100
	q8	Συχνότητα	15	35	13	14	4	81
		%	18,5	43,2	16,0	17,3	4,9	100
	q9	Συχνότητα	4	8	21	60	10	103
		%	3,9	7,8	20,4	58,3	9,7	100
	q10	Συχνότητα	4	4	15	29	7	59
		%	6,8	6,8	25,4	49,2	11,9	100
	q11	Συχνότητα	3	1	6	51	50	111
		%	2,7	0,9	5,4	45,9	45,0	100
	q12	Συχνότητα	3	15	16	51	8	93
		%	3,2	16,1	17,2	54,8	8,6	100
	q13	Συχνότητα	0	0	3	64	41	108
		%	0,0	0,0	2,8	59,3	38,0	100
	q14	Συχνότητα	6	31	25	32	2	96
		%	6,3	32,3	26,0	33,3	2,1	100
	q15	Συχνότητα	8	20	27	52	2	109
		%	7,3	18,3	24,8	47,7	1,8	100
	q16	Συχνότητα	5	12	14	52	18	101
		%	5,0	11,9	13,9	51,5	17,8	100
	q17	Συχνότητα	2	9	17	63	20	111
		%	1,8	8,1	15,3	56,8	18,0	100
	q18	Συχνότητα	9	23	21	34	5	92
		%	9,8	25,0	22,8	37,0	5,4	100
	q19	Συχνότητα	0	3	3	48	58	112
		%	0,0	2,7	2,7	42,9	51,8	100
	q20	Συχνότητα	0	1	9	69	27	106

		%	0,0	0,9	8,5	65,1	25,5	100
q2	1	Συχνότητα	2	3	4	58	44	111
		%	1,8	2,7	3,6	52,3	39,6	100
q2	2	Συχνότητα	5	2	16	49	24	96
		%	5,2	2,1	16,7	51,0	25,0	100
q2	3	Συχνότητα	6	22	24	39	10	101
		%	5,9	21,8	23,8	38,6	9,9	100
q2	4	Συχνότητα	1	6	25	63	17	112
		%	0,9	5,4	22,3	56,3	15,2	100
q2	5	Συχνότητα	0	3	19	59	16	97
		%	0,0	3,1	19,6	60,8	16,5	100
q2	6	Συχνότητα	5	5	13	51	13	87
		%	5,7	5,7	14,9	58,6	14,9	100
q2	7	Συχνότητα	1	1	8	63	27	100
		%	1,0	1,0	8,0	63,0	27,0	100
q2	8	Συχνότητα	0	2	10	53	21	86
		%	0,0	2,3	11,6	61,6	24,4	100
q2	9	Συχνότητα	2	25	19	24	5	75
		%	2,7	33,3	25,3	32,0	6,7	100
q3	0	Συχνότητα	3	6	17	65	16	107
		%	2,8	5,6	15,9	60,7	15,0	100
q3	1	Συχνότητα	0	6	11	71	14	102
		%	0,0	5,9	10,8	69,6	13,7	100
q3	2	Συχνότητα	4	5	12	55	10	86
		%	4,7	5,8	14,0	64,0	11,6	100
q3	3	Συχνότητα	5	10	27	36	7	85
		%	5,9	11,8	31,8	42,4	8,2	100
q3	4	Συχνότητα	1	3	12	61	30	107
		%	0,9	2,8	11,2	57,0	28,0	100
q3	5	Συχνότητα	1	4	25	58	9	97
		%	1,0	4,1	25,8	59,8	9,3	100
			ΔΑ	Δ	ΟΣ-ΟΔ	Σ	ΣΑ	Σύνολο
Εκπαιδευτικό	q1	Συχνότητα	0	4	3	5	1	13
ί		%	0,0	30,8	23,1	38,5	7,7	100
	q2	Συχνότητα	0	0	2	7	4	13
		%	0,0	0,0	15,4	53,8	30,8	100
	q3	Συχνότητα	0	1	4	5	2	12
		%	0,0	8,3	33,3	41,7	16,7	100
	q4	Συχνότητα	0	1	3	4	4	12
		%	0,0	8,3	25,0	33,3	33,3	100
	q5	Συχνότητα	0	1	0	7	5	13
		%	0,0	7,7	0,0	53,8	38,5	100
	q6	Συχνότητα	1	0	2	8	2	13
		%	7,7	0,0	15,4	61,5	15,4	100

q7	Συχνότητα	1	0	1	7	3	12
	%	8,3	0,0	8,3	58,3	25,0	100
q8	Συχνότητα	1	3	2	4	3	13
	%	7,7	23,1	15,4	30,8	23,1	100
q9	Συχνότητα	0	0	0	9	4	13
	%	0,0	0,0	0,0	69,2	30,8	100
q10	Συχνότητα	0	0	3	8	2	13
	%	0,0	0,0	23,1	61,5	15,4	100
q11	Συχνότητα	0	0	1	6	6	13
	%	0,0	0,0	7,7	46,2	46,2	100
q12	Συχνότητα	0	2	2	6	2	12
	%	0,0	16,7	16,7	50,0	16,7	100
q13	Συχνότητα	0	1	0	6	6	13
	%	0,0	7,7	0,0	46,2	46,2	100
q14	Συχνότητα	1	0	1	6	5	13
	%	7,7	0,0	7,7	46,2	38,5	100
q15	Συχνότητα	0	0	5	7	1	13
	%	0,0	0,0	38,5	53,8	7,7	100
q16	Συχνότητα	0	1	0	9	2	12
	%	0,0	8,3	0,0	75,0	16,7	100
q17	Συχνότητα	0	0	3	8	2	13
	%	0,0	0,0	23,1	61,5	15,4	100
q18	Συχνότητα	0	2	2	6	3	13
	%	0,0	15,4	15,4	46,2	23,1	100
q19	Συχνότητα	0	0	2	8	3	13
	%	0,0	0,0	15,4	61,5	23,1	100
q20	Συχνότητα	0	0	0	6	7	13
	%	0,0	0,0	0,0	46,2	53,8	100
q21	Συχνότητα	0	0	0	7	6	13
	%	0,0	0,0	0,0	53,8	46,2	100
q22	Συχνότητα	0	0	2	7	4	13
	%	0,0	0,0	15,4	53,8	30,8	100
q23	Συχνότητα	1	3	1	5	2	12
	%	8,3	25,0	8,3	41,7	16,7	100
q24	Συχνότητα	0	1	5	6	1	13
	%	0,0	7,7	38,5	46,2	7,7	100
q25	Συχνότητα	0	0	0	10	3	13
	%	0,0	0,0	0,0	76,9	23,1	100
q26	Συχνότητα	0	0	0	9	4	13
	%	0,0	0,0	0,0	69,2	30,8	100
q27	Συχνότητα	0	0	0	8	5	13
	%	0,0	0,0	0,0	61,5	38,5	100
q28	Συχνότητα	0	0	2	6	5	13
	%	0,0	0,0	15,4	46,2	38,5	100

q2 9	Συχνότητα α	1	1	3	5	2	12
	%	8,3	8,3	25,0	41,7	16,7	100
q3 0	Συχνότητα α	0	0	2	6	5	13
	%	0,0	0,0	15,4	46,2	38,5	100
q3 1	Συχνότητα α	0	0	1	6	6	13
	%	0,0	0,0	7,7	46,2	46,2	100
q3 2	Συχνότητα α	0	0	1	7	5	13
	%	0,0	0,0	7,7	53,8	38,5	100
q3 3	Συχνότητα α	0	1	3	6	2	12
	%	0,0	8,3	25,0	50,0	16,7	100
q3 4	Συχνότητα α	0	0	0	7	6	13
	%	0,0	0,0	0,0	53,8	46,2	100
q3 5	Συχνότητα α	0	0	3	9	1	13
	%	0,0	0,0	23,1	69,2	7,7	100

Στη Σ.Μ. 2 και όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή, οι απαντήσεις των γονέων και εκπαιδευτικών έχουν ως εξής: Οι γονείς φάνηκε ότι θεωρούν το σχολείο ασφαλή χώρο (50%) αλλά και ευχάριστο (71,5). Στις ίδιες ερωτήσεις, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ποσοστό 46,1% και 53,9% αντίστοιχα. Στην ερώτηση σχετικά με το αν υπάρχουν χώροι για τις εργασιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι γονείς διαφώνησαν (61,7%), ενώ οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι, καθώς απήντησαν θετικά (53,9%). Όσον αφορά στο κατά ποσό υπάρχει επαρκής εξοπλισμός για τις ανάγκες του σχολείου, το 38,6% των γονέων διαφώνησε, ενώ το 26% δικάστηκε (ΟΣ-ΟΔ). Προφανώς δε γνώριζε για την ύπαρξη η μη του σχολικού εξοπλισμού. Στην ίδια ερώτηση οι εκπαιδευτικοί απήντησαν θετικά (84,7%).

Σ' όλες τις ερωτήσεις που αφορούν στην ηγεσία, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί απήντησαν θετικά δίνοντας μεγάλα ποσοστά συμφωνίας. Στην ερώτηση «*αν ο διευθυντής είναι φιλικός*», τόσο οι γονείς (90,9%), όσο και οι εκπαιδευτικοί (92,4%) συμφώνησαν. Οι γονείς (97,3%) αλλά και οι εκπαιδευτικοί (92,4%) δήλωσαν ότι ο διευθυντής έχει καλή φήμη και δημιουργεί θετικό κλίμα, τόσο σύμφωνα με τους γονείς (90,6%), αλλά και με

τους εκπαιδευτικούς (100%). Επίσης σύμφωνα με την άποψη των γονέων, είναι αποτελεσματικός στον προγραμματισμό (90%) και δίνει έμφαση στην επικοινωνία σχολείου και τοπικής κοινωνίας (86%). Στις ίδιες ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί απήντησαν θετικά με ποσοστό (100%) και (84,7%) αντίστοιχα.

Στις ερωτήσεις που αφορούν στις σχέσεις σχολείου και γονέων, τα ποσοστά που δόθηκαν και από τις δύο κατηγορίες των ερωτώμενων ήταν θετικά. Στην ερώτηση σχετικά με το αν λαμβάνονται υπόψη τα αιτήματα των γονέων και των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς απήντησαν θετικά με ποσοστό (68%) και το ίδιο και οι εκπαιδευτικοί (100%). Τόσο οι γονείς (69,30%) όσο και οι εκπαιδευτικοί (97,7%) δήλωσαν ότι ενημερώνονται για τους στόχους που θέτει το σχολείο. Ακόμη συμφώνησαν τόσο οι γονείς (91,9%), όσο και οι εκπαιδευτικοί (100%), ότι παρέχονται στους γονείς πληροφορίες για την πρόοδο των παιδιών τους. Ακόμη, οι γονείς (50,6%) και οι εκπαιδευτικοί (66,7%) απήντησαν θετικά, ως προς το ότι το σχολείο αναπτύσσει μηχανισμούς διερεύνησης των απόψεων των γονέων.

Τέλος στον τομέα της διδασκαλίας και μάθησης, τα ποσοστά συμφωνίας διαφοροποιούνται και είναι χαμηλότερα, ιδιαίτερα από μέρους των γονέων. Για παράδειγμα στην ερώτηση σχετικά με το αν το σχολείο αναπτύσσει δεξιότητες για τη ζωή, οι γονείς συμφώνησαν με ποσοστό (48,5%) και οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό (58,4%). Όσον αφορά στην εισαγωγή καινοτομιών, το 38,7% των γονέων απήντησε θετικά, ενώ το 25,3% διχάστηκε, δηλαδή ούτε συμφώνησε, ούτε διαφώνησε. Οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 58,4% απήντησαν θετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση. Σχετικά με την εισαγωγή ποικίλων διδακτικών μεθόδων, οι γονείς απήντησαν θετικά με ποσοστό (42,4%) και οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 69,3%. Τόσο οι γονείς (63,9%) όσο και οι εκπαιδευτικοί (58,4%), συμφώνησαν ότι εφαρμόζονται με σταθερότητα κανόνες συμπεριφοράς και μάθησης.

Γενικά σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στη Σ.Μ. 2 όσον αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή, φάνηκε ότι εντοπίστηκαν

προβλήματα ιδιαίτερα από τους γονείς, στο θέμα των αιθουσών, και του εξοπλισμού, ενώ οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν ότι ήταν μάλλον πιο ικανοποιημένοι. Στον τομέα τόσο της ηγεσίας όσο και των σχέσεων σχολείου και εκπαιδευτικών δόθηκαν υψηλά ποσοστά συμφωνίας. Όσον αφορά στον τομέα της μάθησης και διδασκαλίας, οι γονείς έδωσαν χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ειδικά στις ερωτήσεις σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών και των ποικίλων διδακτικών μεθόδων.

4.5.4 Σύγκριση απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα

Στον Πίνακα X18 (παράρτημα 2.1. σ.249) συνοψίζονται και συγκρίνονται στατιστικά σε επίπεδο κεντρικής τάσης οι απόψεις των ερωτώμενων σε υποομάδες που καθορίζονται από το συνδυασμό του τύπου σχολείου και της ιδιότητας των ερωτώμενων (γονέας ή εκπαιδευτικός). Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών στο ίδιο ή σε διαφορετικά σχολεία, η ελάχιστη παρατηρούμενη στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$), σε απόλυτη τιμή, εκτιμήθηκε σε 0,8 μονάδες. Το αποτέλεσμα αυτό προέκυψε από μια σειρά συγκρίσεων όλων των δυνατών ζευγών μέσων όρων, χρησιμοποιώντας συνδυαστικά τους ελέγχους Mann-Whitney (Δαφέρμος, 2005) και LSD (Kirk, 1995).

Από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον πίνακα X18 έχουμε να επισημάνουμε ότι γενικά για τη Σ.Μ 1, φαίνεται ότι υπάρχει συμφωνία μεταξύ των γονιών και των εκπαιδευτικών ως προς τις ελλείψεις της υλικοτεχνικής υποδομής, όπως των απαραίτητων εργασιακών χώρων και του εξοπλισμού. Στην ίδια Σ.Μ, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι, εμφανίζονται στις ερωτήσεις που

αφορούν στον τομέα της διδασκαλίας και μάθησης. Στους ίδιους τομείς φαίνεται, ότι υπάρχουν χαμηλοί μέσο όροι και στη Σ.Μ 2.

Αναλυτικότερα στη Σ.Μ 1, στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής και που έχουν ήδη αναφερθεί στην ανάλυση του πίνακα 16, δίνονται πολύ χαμηλοί μέσοι όροι και δεν υπάρχει διαφορά στατιστικά σημαντική μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Στη μόνη ερώτηση που ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική διαφορά είναι η q24, σχετικά με το αν το σχολείο είναι ευχάριστος χώρος. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι βρίσκουν το χώρο πιο ευχάριστο από ότι οι γονείς, καθώς ο ΜΟ των εκπαιδευτικών είναι 4,1 σε σχέση με τους γονείς, ο ΜΟ των οποίων είναι 3,2.

Ο τομέας ο οποίος έπεται στους χαμηλότερους μέσους όρους στη Σ.Μ 1, είναι ο τομέας της διδασκαλίας και μάθησης. Μάλιστα στις περισσότερες ερωτήσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση q3 σχετικά με το αν εφαρμόζονται κανόνες συμπεριφοράς και μάθησης με σταθερότητα, ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό και συμφωνούν με την εφαρμογή των κανόνων (ΜΟ 4,4) σε σχέση με τους γονείς (ΜΟ 3,5). Στην ερώτηση q6 που αφορά στη χρήση απαραίτητων μέσων και υλικών στην αίθουσα διδασκαλίας, υπάρχει διαφορά στατιστικά σημαντική. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι μάλλον συμφωνούν (ΜΟ 3,6) σε σχέση με τους γονείς, οι οποίοι μάλλον διαφωνούν (ΜΟ 2,7). Επίσης στην ερώτηση q18 η οποία αφορά κι αυτή στον τομέα της διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα στην εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων, υπάρχει διαφορά στατιστικά σημαντική. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρησιμοποιούνται νέες διδακτικές μέθοδοι (ΜΟ 4,4), σε σχέση με τους γονείς οι οποίοι φαίνεται να διαφωνούν (ΜΟ 2,7). Ακόμη στην ερώτηση q23 σχετικά με το αν τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο, ανιχνεύτηκε διαφορά στατιστικά σημαντική μεταξύ των δύο

ομάδων. Οι γονείς φαίνεται ότι ούτε συμφωνούν αλλά ούτε και διαφωνούν (ΜΟ 3,0) με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενώ ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αναπτύσσονται δεξιότητες.

Στον τομέα των σχέσεων στη Σ.Μ 1, σε κάποιες ερωτήσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά απόψεων. Στην ερώτηση q5 σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί συνέρχονται τακτικά στην αντιμετώπιση ζητημάτων του σχολείου, ανιχνεύτηκε διαφορά στατιστικά σημαντική μεταξύ των δύο ομάδων. Οι μέσοι όροι των εκπαιδευτικών και γονέων είναι 3,4 και 4,3 αντίστοιχα. Ακόμη ανιχνεύτηκε διαφορά στατιστικά σημαντική στην ερώτηση q16 που αφορά στην ενημέρωση των γονέων και του Σχολικού Συμβουλίου για τους στόχους του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό και συμφωνούν (ΜΟ 4,2) σε σχέση με τους γονείς (ΜΟ 2,9). Τέλος, στην ερώτηση q33 του τομέα των σχέσεων, που αφορά στους μηχανισμούς που αναπτύσσει το σχολείο για τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων ανιχνεύεται διαφορά στατιστικά σημαντική μεταξύ των ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μηχανισμοί αναπτύσσονται (ΜΟ 3,8), σε σχέση με τους γονείς που μάλλον δεν συμφωνούν (ΜΟ 2,5).

Στον τομέα της ηγεσίας φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Μόνο στην ερώτηση q2 σχετικά με το αν οι αποφάσεις είναι αποτέλεσμα συλλογικών διαδικασιών φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν (ΜΟ 4,3) σε αντίθεση με τους γονείς (ΜΟ 3,1). Επίσης στην ερώτηση q34 σχετικά με το αν η διεύθυνση είναι αποτελεσματική, ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ηγεσία πιο αποτελεσματική (ΜΟ 4,6) από ότι οι γονείς (ΜΟ 3,5).

Στη Σ.Μ 2, ανιχνεύθηκαν σε πολύ λίγες ερωτήσεις διαφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Στον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής και συγκεκριμένα στην ερώτηση q8 που αφορά στους απαραίτητους χώρους για τις εργασιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών υπάρχει διαφορά στατιστικά σημαντική. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι

είναι πιο ικανοποιημένοι (ΜΟ 3,4) σε σχέση με τους γονείς (ΜΟ 2,5). Επίσης στην ερώτηση q14 που αφορά στο κατά πόσο υπάρχει επαρκής εξοπλισμός υπάρχει διαφορά στατιστικά σημαντική. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται ικανοποιημένοι (ΜΟ 4,1) σε σχέση με τους γονείς (ΜΟ 2,9).

Στον τομέα της μάθησης και διδασκαλίας φαίνεται ότι συμφωνούν περισσότερο οι δύο ομάδες. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση q18 σχετικά με τις ποικίλες διδακτικές μεθόδους, οι εκπαιδευτικοί (ΜΟ 3,8) αλλά περισσότερο οι γονείς (ΜΟ 3,0) φαίνεται να μη είναι και τόσο ικανοποιημένοι. Στη συγκεκριμένη ερώτηση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Στον ίδιο τομέα και στην ερώτηση q23 που αφορά στις δεξιότητες που αναπτύσσονται για τη ζωή μετά το σχολείο φαίνεται ότι υπάρχει συμφωνία τόσο από τους γονείς (ΜΟ 3,2) όσο και απ' τους εκπαιδευτικούς (ΜΟ 3,3). Ουσιαστικά και οι δύο ομάδες δεν είναι τόσο ικανοποιημένοι και σ' αυτόν τον τομέα. Οι υπόλοιποι δύο τομείς δηλ. της ηγεσίας και των σχέσεων στις ερωτήσεις απ' τις οποίες εξετάστηκαν δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά στη Σ.Μ 2.

4.5.5 Μελέτη της Επίδρασης του Τύπου Σχολείου και της Ιδιότητας των Ερωτώμενων (Γονέας, Εκπαιδευτικός) στους Γενικούς Βαθμούς των Τεσσάρων Παραγόντων Λειτουργίας του Σχολείου

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων που αναφέρονται στη μελέτη της επίδρασης του τύπου σχολείου (Σ.Μ 1 και Σ.Μ 2) και της ιδιότητας των ερωτώμενων (Γονέας, Εκπαιδευτικός) στους Γενικούς Βαθμούς των τεσσάρων σύνθετων παραγόντων που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Με βάση τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα (Πίνακας X19) διαπιστώνεται ότι στο σύνολο του δείγματος ως σημαντικότερος, δηλαδή αποτελεσματικότερος, αναδεικνύεται ο παράγοντας της «Ηγεσίας» με μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική, διαφορά από τον παράγοντα που αφορά στις «Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών».

Πίνακας X19: Σύγκριση των Γενικών Βαθμών (ΓΒ) των Τεσσάρων Παραγόντων Λειτουργίας του Σχολείου στο Σύνολο του Δείγματος

Παράγοντες Λειτουργίας	ΜΟ	ΤΑ	N
S1: ΓΒ Ηγεσίας	3,9 a	0,6	220
S2: ΓΒ Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών	3,8 b	0,7	220
S3: ΓΒ Υλικοτεχνική Υποδομή	3,1 d	0,8	220
S4: ΓΒ Διδασκαλίας-Μάθησης	3,5 c	0,6	220

Μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας σειράς t ελέγχων για ζευγαρωτές παρατηρήσεις (βλ. Πίνακα X20, παράρτημα 2, σ.250).

Η Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης (MANOVA) έδειξε ότι τόσο το Σχολείο (Ίχνος του Pillai=0,108, $F(4,213)=6,428$, $p=0,000<0,001$) όσο και η Ομάδα ερωτώμενων (Ίχνος του Pillai=0,109, $F(4,213)=6,511$, $p=0,000<0,001$) επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, τη διαμόρφωση των Γενικών Βαθμών των τεσσάρων παραγόντων. Δεν ανιχνεύθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ Σχολείου και Ομάδας (Ίχνος του Pillai=0,030, $F(4,213)=1,643$, $p=0,165>0,05$). Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια, δεν εξετάζεται η αλληλεπίδραση αυτή.

Από τα στοιχεία του πίνακα X21 που ακολουθεί, διαπιστώνεται ότι στη Σ.Μ 2 οι παράγοντες που αφορούν στην «Ηγεσία», στις «Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών» και στην «Υλικοτεχνική Υποδομή» αναδεικνύονται σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό, δηλαδή είναι αποτελεσματικότεροι, από ότι στη Σ.Μ 1. Σε ό,τι αφορά στον παράγοντα που αφορά στη «Διδασκαλία και στη Μάθηση» οι απόψεις των ερωτώμενων στα δύο σχολεία δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά. Για τη σύγκριση του

βαθμού σημαντικότητας των τεσσάρων παραγόντων σε κάθε σχολείο η ελάχιστη παρατηρούμενη στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$), σε απόλυτη τιμή, εκτιμήθηκε σε 0,1 μονάδες. Το αποτέλεσμα αυτό προέκυψε από μια σειρά συγκρίσεων όλων των δυνατών ζευγών μέσων όρων χρησιμοποιώντας συνδυαστικά τους ελέγχους Wilcoxon και LSD στο μεθοδολογικό πλαίσιο των Γενικών Γραμμικών Υποδειγμάτων για Επαναλαμβανόμενες Μετρήσεις. Συνεπώς, τόσο στη Σ.Μ 1 όσο και στη Σ.Μ 2 ως σημαντικότερος, αποτελεσματικότερος, αναδεικνύεται ο παράγοντας της «Ηγεσίας» με μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική, διαφορά από τον παράγοντα που αφορά στις «Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών». *Επομένως, η υλικοτεχνική υποδομή αρχικά και η βελτίωση της μάθησης και διδασκαλίας χρήζουν βελτίωσης.* Στη Σ.Μ 1 όπως ήταν αναμενόμενο οι υλικοτεχνικές ανάγκες είναι περισσότερες από τη Σ.Μ 2.

Πίνακας Χ21: Σύγκριση των Δύο Σχολείων ως προς τους Γενικούς Βαθμούς των Τεσσάρων Παραγόντων Λειτουργίας του Σχολείου

Παράγοντες Λειτουργίας	Σχολείο	ΜΟ	ΤΑ	N
S1: ΓΒ Ηγεσίας	1	3,7 b	0,7	95
	2	4,0 a	0,5	126
S2: ΓΒ Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών	1	3,6 b	0,7	94
	2	3,9 a	0,6	126
S3: ΓΒ Υλικοτεχνική Υποδομή	1	2,8 b	0,7	95
	2	3,4 a	0,7	126
S4: ΓΒ Διδασκαλίας-Μάθησης	1	3,4 a	0,6	95
	2	3,6 a	0,6	126

Για κάθε Παράγοντα, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$, σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας σειράς t ελέγχων για ανεξάρτητα δείγματα (βλ. Πίνακα Χ22, παράρτημα 2, σ.251).

Από τα στοιχεία του πίνακα Χ23 που ακολουθεί, διαπιστώνεται ότι στις απόψεις των Εκπαιδευτικών και οι τέσσερις παράγοντες αναδεικνύονται σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ότι στους Γονείς. Για τη σύγκριση του βαθμού σημαντικότητας των τεσσάρων παραγόντων σε κάθε Ομάδα ερωτώμενων (Γονείς,

Εκπαιδευτικοί) η ελάχιστη παρατηρούμενη στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$), σε απόλυτη τιμή, εκτιμήθηκε σε 0,1 μονάδες. Το αποτέλεσμα αυτό προέκυψε από μια σειρά συγκρίσεων όλων των δυνατών ζευγών μέσων όρων χρησιμοποιώντας συνδυαστικά τους ελέγχους Wilcoxon και LSD στο μεθοδολογικό πλαίσιο των Γενικών Γραμμικών Υποδειγμάτων για Επαναλαμβανόμενες Μετρήσεις. Συνεπώς, τόσο για τους Εκπαιδευτικούς όσο και για τους Γονείς ως σημαντικότερος, αποτελεσματικότερος, αναδεικνύεται ο παράγοντας της «Ηγεσίας» με μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική, διαφορά από τον παράγοντα που αφορά στις «Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών». Τα συμπεράσματα από τις συγκρίσεις που αφορούν γονείς και εκπαιδευτικούς θα πρέπει να γίνουν με επιφύλαξη λόγω της εξαιρετικά δυσανάλογης κατανομής του δείγματος στις δύο αυτές ομάδες ερωτώμενων.

Πίνακας Χ23: Σύγκριση των Δύο Ομάδων Ερωτώμενων (Γονείς, Εκπαιδευτικοί) ως προς τους Γενικούς Βαθμούς των Τεσσάρων Παραγόντων Λειτουργίας του Σχολείου

Παράγοντες Λειτουργίας	Ομάδα	ΜΟ	ΤΑ	N
S1: ΓΒ Ηγεσίας	Γονείς	3,8 b	0,6	198
	Εκπαιδευτ.	4,4 a	0,5	23
S2: ΓΒ Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών	Γονείς	3,7 b	0,7	197
	Εκπαιδευτ.	4,2 a	0,5	23
S3: ΓΒ Υλικοτεχνική Υποδομή	Γονείς	3,1 b	0,7	198
	Εκπαιδευτ.	3,5 a	0,8	23
S4: ΓΒ Διδασκαλίας-Μάθησης	Γονείς	3,4 b	0,6	198
	Εκπαιδευτ.	4,0 a	0,6	23

Για κάθε Παράγοντα, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας σειράς t ελέγχων για ανεξάρτητα δείγματα (βλ. Πίνακα Χ24, παράρτημα 2, σ.251).

4.5.6 Διερεύνηση της σημαντικότητας των τομέων στους οποίους απαιτείται βελτίωση στη Σχολική Μονάδα

Η ανάλυση αυτή, αφορά στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου γονέων-εκπαιδευτικών (παράρτημα 1.2, σ.218 και σ.228) που αναφέρεται στους τομείς βελτίωσης, οι οποίοι προτάθηκαν στους γονείς. Τους ζητήθηκε να αναφέρουν κατά προτεραιότητα τους τομείς της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, των Σχέσεων Γονέων-Εκπαιδευτικών, των Σχέσεων Διεύθυνσης-Γονέων, της Μάθησης-Διδασκαλίας και της Υλικοτεχνικής Υποδομής. Δημιουργήσαμε και μια πέμπτη κατηγορία στη συγκεκριμένη ανάλυση για να πάρουμε πιο λεπτομερή περιγραφή του παράγοντα «σχέσεις».

Στον Πίνακα X25, παρουσιάζεται η μέση κατάταξη των τομέων που κατά την άποψη των γονέων και εκπαιδευτικών απαιτείται βελτίωση στην αντίστοιχη σχολική μονάδα. Μικρές τιμές υποδηλώνουν υψηλή σειρά προτεραιότητας.

Πίνακας X25: Μέση Κατάταξη Τομέων

Σ.Μ	Ομάδα	Εκπαιδευτική ηγεσία	Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών	Σχέσεις διεύθυνσης-γονέων	Μάθηση-Διδασκαλία	Υλικοτεχνική υποδομή
1	Γονείς	4,0	3,2	3,3	2,4	1,8
	Εκπαιδευτικοί	3,0	3,0	4,0	2,2	1,2
	Σύνολο	3,9	3,2	3,4	2,4	1,7
2	Γονείς	3,8	3,2	4,0	2,0	1,7
	Εκπαιδευτικοί	2,5	2,8	3,8	1,7	2,5
	Σύνολο	3,7	3,1	4,0	1,9	1,7

Στη Σ.Μ 1 η ελάχιστη παρατηρούμενη στατιστικά σημαντική, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, απόλυτη διαφορά μεταξύ της μέσης κατάταξης των τομέων εκτιμήθηκε σε 0,6 μονάδες, ενώ στη Σ.Μ 2 σε 0,5 μονάδες. Τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν από μια σειρά συγκρίσεων όλων των δυνατών ζευγών μέσων όρων, σε κάθε Σχολείο, χρησιμοποιώντας συνδυαστικά τους ελέγχους Wilcoxon (Δαφέρμος, 2005) και LSD (Kirk, 1995) στο μεθοδολογικό πλαίσιο

των Γενικών Γραμμικών Υποδειγμάτων για Επαναλαμβανόμενες Μετρήσεις. Συνεπώς, στη Σ.Μ 1 απαιτείται βελτίωση κυρίως στους τομείς της Υλικοτεχνικής Υποδομής (προτεραιότητα) και της Μάθησης-Διδασκαλίας (σε δεύτερο επίπεδο). Και στη Σ.Μ 2 απαιτείται βελτίωση κυρίως στους τομείς της Υλικοτεχνικής Υποδομής και της Μάθησης-Διδασκαλίας χωρίς, όμως, η μεταξύ τους σειρά κατάταξης να διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά.

Για κάθε τομέα βελτίωσης η ελάχιστη παρατηρούμενη στατιστικά σημαντική, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, απόλυτη διαφορά για τη σύγκριση των δύο σχολείων εκτιμήθηκε σε 0,4 μονάδες. Το αποτέλεσμα αυτό προέκυψε από μια σειρά συγκρίσεων όλων των δυνατών ζευγών μέσων όρων χρησιμοποιώντας συνδυαστικά τους ελέγχους Mann-Whitney (Δαφέρμος, 2005) και LSD (Kirk, 1995).

4.5.7 Μελέτη της Επίδρασης των Δημογραφικών Χαρακτηριστικών των Ερωτώμενων (Γονέων, Εκπαιδευτικών) στους Γενικούς Βαθμούς των Τεσσάρων Παραγόντων Λειτουργίας του Σχολείου

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων στους Γενικούς Βαθμούς των τεσσάρων σύνθετων παραγόντων λειτουργίας του σχολείου τα διαθέσιμα δεδομένα προσαρμόστηκαν στα παρακάτω γραμμικά υποδείγματα:

1) Στο γραμμικό υπόδειγμα που περιλαμβάνει α) την κύρια επίδραση της σχολικής μονάδας, β) την κύρια επίδραση του Φύλου των γονέων και γ) την αλληλεπίδραση πρώτης τάξης Σ.Μ×Φύλο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Διακύμανσης (MANOVA) (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995) μόνο η κύρια επίδραση της σχολικής μονάδας

ανιχνεύθηκε ως στατιστικά σημαντική ($p=0,000<0,001$), ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει ούτε για την κύρια επίδραση του Φύλου των γονέων ($p=0,586$) ούτε για την αλληλεπίδραση Σ.Μ×Φύλο ($p=0,055$). Ιδιαίτερα για την αλληλεπίδραση, επειδή προσεγγίζει το όριο της στατιστικής σημαντικότητας σε $\alpha=0,05$, ελέγχθηκε και για κάθε παράγοντα λειτουργίας του σχολείου ξεχωριστά. Και στις τέσσερις περιπτώσεις οι αντίστοιχες τιμές p βρέθηκαν μεγαλύτερες από 0,10.

2) Στο γραμμικό υπόδειγμα που περιλαμβάνει α) την κύρια επίδραση της σχολικής μονάδας, β) την κύρια επίδραση της ηλικιακής ομάδας (Ηλικία) των γονέων και γ) την αλληλεπίδραση πρώτης τάξης Σ.Μ×Ηλικία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Διακύμανσης (MANOVA) μόνο η κύρια επίδραση της Σ.Μ ανιχνεύθηκε ως στατιστικά σημαντική ($p=0,000<0,001$), ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει ούτε για την κύρια επίδραση της ηλικιακής ομάδας των γονέων ($p=0,054$) ούτε για την αλληλεπίδραση Σ.Μ×Ηλικία ($p=0,135$). Ιδιαίτερα για την κύρια επίδραση της ηλικιακής ομάδας, επειδή προσεγγίζει το όριο της στατιστικής σημαντικότητας σε $\alpha=0,05$, ελέγχθηκε και για κάθε παράγοντα λειτουργίας του σχολείου ξεχωριστά. Και στις τέσσερις περιπτώσεις οι αντίστοιχες τιμές p βρέθηκαν μεγαλύτερες από 0,05. Επίσης, δεν ανιχνεύθηκε στατιστικά αλλά και κλινικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας των γονέων με κανέναν από τους Γενικούς Βαθμούς των τεσσάρων παραγόντων λειτουργίας του σχολείου. Οι έλεγχοι έγιναν τόσο στο σύνολο των γονέων και για τις δύο σχολικές μονάδες όσο και ανά Σ.Μ ξεχωριστά. Η μεγαλύτερη τιμή, από το σύνολο των συντελεστών συσχέτισης που εκτιμήθηκαν, ήταν της τάξης του 0,18 (Spearman's ρ , $p>0,10$).

3) Στο γραμμικό υπόδειγμα που περιλαμβάνει α) την κύρια επίδραση της σχολικής μονάδας, β) την κύρια επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων (Μορφωτικό Επίπεδο) και γ) την αλληλεπίδραση πρώτης τάξης Σ.Μ×Μορφωτικό Επίπεδο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Διακύμανσης (MANOVA) η κύρια επίδραση της σχολικής μονάδας ανιχνεύθηκε ως στατιστικά σημαντική ($p=0,011$) όπως, επίσης, και η κύρια επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων ($p=0,016$). Η αλληλεπίδραση Σ.Μ×Μορφωτικό Επίπεδο δεν ανιχνεύθηκε ως στατιστικά σημαντική ($p=0,900$). Ιδιαίτερα για την κύρια επίδραση του μορφωτικού επιπέδου, τα αποτελέσματα τεσσάρων επιμέρους Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης (ANOVA) έδειξαν ότι, για το υπόδειγμα αυτό, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων υπάρχει μόνο για τον Γενικό Βαθμό του τέταρτου παράγοντα λειτουργίας του σχολείου («Διδασκαλία-Μάθηση», $p=0,001$). Για τους άλλους τρεις παράγοντες οι αντίστοιχες τιμές p βρέθηκαν μεγαλύτερες από 0,05.

Από τα στοιχεία του Πίνακα Χ26 που ακολουθεί διαπιστώνεται ότι οι γονείς που είναι απόφοιτοι Γυμνασίου αποδίδουν μεγαλύτερη σημαντικότητα στη «Διδασκαλία-Μάθηση» ως παράγοντα λειτουργίας του σχολείου απ' ότι οι Πτυχιούχοι ΑΕΙ. Το εύρημα αυτό θα πρέπει να συζητηθεί με επιφύλαξη λόγω του συγκριτικά πολύ μικρότερου μεγέθους δείγματος στην κατηγορία Απόφοιτος/η Γυμνασίου. Σε γενικές γραμμές, παρατηρήθηκε αρνητική, ασθενής αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και του Γενικού Βαθμού του τέταρτου παράγοντα (Spearman's $\rho=-0,142$, $p=0,047$). Το εύρημα αυτό, σε συνδυασμό με τα στοιχεία του Πίνακα Χ26, υποδηλώνει ότι για ένα σχετικά μικρό μέρος των γονέων (και στα δύο σχολεία) η σημαντικότητα που αποδίδεται στη «Διδασκαλία-Μάθηση» μειώνεται καθώς το μορφωτικό επίπεδο γίνεται όλο και πιο υψηλό.

Πίνακας X26: Σύγκριση Μορφωτικού Επιπέδου Γονέων ως προς το Γενικό Βαθμό του Παράγοντα «Διδασκαλία-Μάθηση» (και στις δύο σχολικές μονάδες)

Μορφωτικό Επίπεδο	ΜΟ	ΤΑ	N
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	3,9 a	0,6	7
Απόφοιτος/η Λυκείου	3,6 ab	0,6	86
Πτυχιούχος ΑΕΙ	3,3 b	0,6	70
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	3,5 ab	0,5	25
Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου	3,8 ab	0,5	8

Μέσοι όροι που ακολουθούνται από κοινό γράμμα δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Tukey HSD.

4) Στο γραμμικό υπόδειγμα που περιλαμβάνει α) την κύρια επίδραση της σχολικής μονάδας, β) την κύρια επίδραση των ετών παραμονής των παιδιών στην εν λόγω σχολική μονάδα (Έτη Παραμονής Παιδιών) και γ) την αλληλεπίδραση πρώτης τάξης Σ.Μ×Έτη Παραμονής Παιδιών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Διακύμανσης (MANOVA) μόνο η κύρια επίδραση της σχολικής μονάδας ανιχνεύθηκε ως στατιστικά σημαντική ($p=0,000<0,001$), ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει ούτε για την κύρια επίδραση των ετών παραμονής των παιδιών στη σχολική μονάδα ($p=0,762$) ούτε για την αλληλεπίδραση Σ.Μ×Έτη Παραμονής Παιδιών ($p=0,145$).

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω ευρήματα γίνεται φανερό ότι σε γενικές γραμμές τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων στο σύνολό τους (και στα δύο σχολεία) δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις τους σχετικά με τους τέσσερις παράγοντες λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Το ίδιο ισχύει και μέσα σε κάθε σχολική μονάδα. Η διαπίστωση αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι και στα τέσσερα γραμμικά υποδείγματα που ελέγχθηκαν, οι αλληλεπιδράσεις πρώτης τάξης δεν ανιχνεύθηκαν ως στατιστικά σημαντικές. Εκείνο που διαφοροποιεί στατιστικά

σημαντικά τις απόψεις των γονέων είναι ο τύπος της σχολικής μονάδας.

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στους γενικούς βαθμούς των τεσσάρων παραγόντων λειτουργίας του σχολείου, τα διαθέσιμα δεδομένα προσαρμόστηκαν σε υποδείγματα αντίστοιχα με αυτά των γονέων. Η προσέγγιση αυτή έγινε αποκλειστικά από διερευνητική διάθεση, διότι ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών στο σύνολο του δείγματος είναι απαγορευτικός για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Το πρόβλημα των στατιστικών ελέγχων γίνεται εντονότερο αν ληφθεί υπόψη ότι στα υποδείγματα αυτά οι 23 εκπαιδευτικοί του δείγματος κατανέμονται σε τουλάχιστον 4 υποκατηγορίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι στατιστικές αναλύσεις δεν ήταν δυνατό να υλοποιηθούν.

Πάντως, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν ανιχνεύθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους σχετικά με τους τέσσερις παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου. Σε όλες τις περιπτώσεις (όπου ήταν δυνατό να γίνουν οι σχετικοί έλεγχοι) οι τιμές p ήταν μεγαλύτερες από 0,05.

4.5.8 Αποτελέσματα των ανοικτών ερωτήσεων

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δύο ανοικτές ερωτήσεις. Στη Σ.Μ 1 απήντησαν 70 γονείς από τους 83 που συμπλήρωσαν τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και 10 εκπαιδευτικοί. Στη Σ.Μ 2 απήντησαν 101 γονείς από τους 113 που συμπλήρωσαν τις κλειστές ερωτήσεις και 13 εκπαιδευτικοί. Έγινε κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων και στις δύο σχολικές μονάδες ανά τομέα (ηγεσίας, υλικοτεχνικής υποδομής, σχέσεων και μάθησης

διδασκαλίας) αναφέροντας δίπλα σε κάθε απάντηση την συχνότητα εμφάνισης τους. Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα (Πίνακας X27, παράρτημα 2, σ.251):

Στη Σ.Μ 1 οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στον τομέα της ηγεσίας και των σχέσεων. Έτσι 9 εκπαιδευτικοί δήλωσαν *«άριστες σχέσεις»* και 2 εκπαιδευτικοί μιλάνε για *«οικογενειακό περιβάλλον και για πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας»*. Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή σχεδόν απ' όλους τους εκπαιδευτικούς τονίστηκε η ανάγκη αλλαγής κτιρίου και δημιουργίας αίθουσας φυσικής, υπολογιστών και βιβλιοθήκης (8 εκπαιδευτικοί). Ως προς τον τομέα της διδασκαλίας, τρεις εκπαιδευτικοί τόνισαν το μικρό αριθμό μαθητών ανά τμήμα, ενώ 2 εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για έλλειψη διάθεσης από τους μαθητές. Δήλωσαν συγκεκριμένα: *«νομίζω λείπει η δημιουργική διάθεση από τους μαθητές»*, *«το θετικό του σχολείου είναι ο μικρός αριθμός ανά τμήμα»*. Οι εκπαιδευτικοί στη Σ.Μ 1 δεν αναφέρθηκαν καθόλου στο θέμα των σχέσεων.

Οι γονείς στην ίδια σχολική μονάδα, μίλησαν θετικά για θέματα ηγεσίας και σχέσεων. Επεσήμαναν ότι υπάρχει *«αξιόλογη ηγεσία με καινοτόμες ιδέες»* (5 γονείς) και *«με ικανότητες δημιουργίας οικογενειακού κλίματος»* (20 γονείς). Δήλωσαν ακόμη ότι: *«η λειτουργία του σχολείου είναι ομαλή χωρίς εντάσεις»*. Επίσης επεσήμαναν ότι υπάρχουν καλές σχέσεις μεταξύ των γονέων και εκπαιδευτικών και μόνο ελάχιστοι γονείς ζήτησαν μεγαλύτερη επαφή του εκπαιδευτικού με τον γονέα (5 γονείς) και συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες (2 γονείς). Δήλωσαν ειδικότερα: *«θα ήθελα μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στις εκδηλώσεις του σχολείου»*, *«η διεύθυνση προσπαθεί να κρατήσει ισορροπία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών»*. Όσον αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή, 10 γονείς παραδέχτηκαν ότι γίνονται βελτιώσεις ακόμη και στις υπάρχουσες συνθήκες, 3 γονείς έκαναν λόγο για *«την έλλειψη της αίθουσας εκδηλώσεων»*, 4 γονείς ανέφεραν *«την κατασκευή γυμναστηρίου»*, 10 γονείς θα ήθελαν *«να*

στρωθεί γκαζόν στην αυλή» και τέλος 10 γονείς θα επιθυμούσαν «καλύτερη οργάνωση του ολοημέρου». Στον τομέα της διδασκαλίας, 8 γονείς παραδέχτηκαν ότι «το σχολείο έχει καλούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι βοηθούν τους μαθητές», ενώ 11 γονείς θα επιθυμούσαν ελκυστικότερο τρόπο διδασκαλίας, διαθεματικές εργασίες (3 γονείς), και δημιουργικές και ευχάριστες εκδηλώσεις (8 γονείς). Δήλωσαν συγκεκριμένα: «η γνώση να μην είναι στείρα», «να υπάρχουν διαδραστικά εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά προγράμματα και χρήση projector στην τάξη», «θα πρέπει να τίγονται τέτοια θέματα ώστε τα παιδιά να είναι προετοιμασμένα για τη ζωή», «ο τρόπος διδασκαλίας να γίνει ελκυστικότερος».

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών στη Σ.Μ 2 προκύπτει, ότι ως προς τον τομέα της ηγεσίας υπήρξαν μόνο θετικές απαντήσεις. Δήλωσαν ότι «ο διευθυντής δημιουργεί ζεστό περιβάλλον και είναι φιλικός» (6 εκπαιδευτικοί), «υπάρχει οργάνωση και μεθοδικότητα» (2 εκπαιδευτικοί) και ότι «η διεύθυνση στηρίζεται στη δημοκρατία, στη συνεργασία και στην ελευθερία των απόψεων» (2 εκπαιδευτικοί). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (7) στον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής δήλωσε, ότι απαιτείται βελτίωση της υποδομής. Θα ήθελαν «καλύτερο εξοπλισμό» (2) και «αίθουσα βιβλιοθήκης» (2). Το αξιοπερίεργο είναι ότι 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι «ο εξοπλισμός είναι επαρκής». Φαίνεται ότι από μέρους των εκπαιδευτικών στον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής, όπως φάνηκε και στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, υπήρξε διάσταση απόψεων τόσο μεταξύ των συναδέλφων όσο και με τις απόψεις των γονέων που δήλωσαν ελλείψεις στη υποδομή. Ως προς τις σχέσεις, τρεις εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι υπάρχει κλίμα συνεργασίας, ενώ άλλοι θα ήθελαν να αναπτυχθεί καλύτερο κλίμα με τους γονείς (3). Πιο συγκεκριμένα δήλωσαν: «χρειάζεται ανάπτυξη κλίματος με τους γονείς», «χρειάζονται περισσότερες συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων για θέματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα», «είναι απαραίτητο οι γονείς να προσεγγίζουν με διακριτικότητα και

διαλλακτικότητα» (2). Όσον αφορά στον τομέα της διδασκαλίας-μάθησης, εντοπίστηκε «το πρόβλημα της έλλειψης των συνεδριάσεων παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα» (4) και «ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τμήμα» (3).

Στην ίδια σχολική μονάδα, οι γονείς απήντησαν κατά πλειοψηφία ότι υπάρχει άριστη διεύθυνση. Πιο αναλυτικά δήλωσαν: «υπάρχει άριστη διεύθυνση, καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών και ακούγονται οι προτάσεις των γονέων» (12), «υπάρχει φιλικός διευθυντής που σου δίνει αίσθημα ασφάλειας, ελευθερίας και ανάληψης πρωτοβουλιών» (20), «υπάρχει οργάνωση και προγραμματισμός από την αρχή του έτους καθώς επίσης και στόχου» (5). Εντόπισαν όμως προβλήματα στην υλικοτεχνική υποδομή, με κυριότερα: την άμεση επισκευή των τουαλετών (25 γονείς), τη βελτίωση της αισθητικής του χώρου (15), τη βελτίωση του τιμιευμένου τοπίου (15), την επισκευή του γυμναστηρίου (10) και την κατασκευή των ντουλαπών στις τάξεις (5). Στον τομέα των σχέσεων, η πλειοψηφία των γονέων συμφώνησε ότι υπάρχουν αρμονικές σχέσεις με το διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό (22) αλλά και οικογενειακές σχέσεις (5). Κάποιοι γονείς όμως, θα ήθελαν η παρουσία τους να είναι πιο ενεργή (6). Πιο συγκεκριμένα δήλωσαν: «θεωρώ ότι στο σχολείο υπάρχει οικογενειακός χαρακτήρας και ανάπτυξη συναισθημάτων», «πιστεύω ότι χρειάζεται πιο ενεργή παρουσία των γονέων και μεγαλύτερη επαφή με το εκπαιδευτικό προσωπικό». Στον τομέα της μάθησης-διδασκαλίας, αρκετοί γονείς (15) επεσήμαναν ότι στο σχολείο τους «υπάρχει πλήθος έμπειρων εκπαιδευτικών», αλλά 15 γονείς θα ήθελαν «να εισαχθούν σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας», «να υπάρχει λιγότερη δουλειά στο σπίτι» και «να γίνεται ενημέρωση των παιδιών για σύγχρονα προβλήματα». Επίσης «να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης» (5) και τέλος «να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη δημιουργική απασχόληση» (3).

Επομένως και στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου και από τις δύο ομάδες των ερωτώμενων, εντοπίστηκαν προβλήματα

στους τομείς της υλικοτεχνικής υποδομής και της διδασκαλίας και μάθησης.

4.6 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών

Το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο για τη Σ.Μ 1 ήταν 34 αγόρια και 32 κορίτσια και για τη Σ.Μ 2 44 αγόρια και 44 κορίτσια. Οι απαντήσεις των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης και στις δύο σχολικές μονάδες παρουσιάζονται συνοπτικά στους πίνακες Χ28 και Χ29 (παράρτημα 2.2, σ.σ.255 -256), κατηγοριοποιημένες με βάση τους τέσσερις άξονες της έρευνας και έχουν ως εξής:

Οι μαθητές στη Σ.Μ 1 εστίασαν περισσότερο στην υλικοτεχνική υποδομή και έκαναν λόγο για *«λιγότερο χαλίκι»* (20), *«περισσότερα παγκάκια»* (3), *«φιλέ για βόλεϋ»* (10), *«εποπικά υλικά»* (10), *«αίθουσα εκδηλώσεων»* (4) και *«όμορφες αίθουσες»* (5).

Είναι εμφανές ότι υπάρχουν ελλείψεις στην υποδομή της Σ.Μ 1. Αυτό που όμως θα πρέπει να επισημανθεί, είναι ότι οι μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης στεγάστηκαν σε προκατασκευασμένες αίθουσες, την σχολική χρονιά που διεξήχθη η έρευνα. Επομένως οι απαντήσεις αφορούσαν στο συγκεκριμένο χώρο, που βρίσκεται σε απόσταση από το κυρίως κτίριο. Ως προς τον τομέα της διδασκαλίας και μάθησης, απήντησαν ότι έχουν *«καλούς δασκάλους»* (10) αλλά θα ήθελαν *«περισσότερες εκπαιδευτικές εκδρομές»* (15). Οι μαθητές δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε θέματα σχέσεων αλλά και ηγεσίας, παρά μόνο δύο μαθητές έγραψαν ότι *«ο διευθυντής είναι καλός»*. Προφανώς οι μαθητές δεν εντόπισαν κάτι στους τομείς αυτούς. Σχετικά με τη τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορούσε τους τομείς βελτίωσης στη Σ.Μ, οι μαθητές σημείωσαν ως τους πιο

απαραίτητους για βελτίωση, το χώρο του σχολείου (21) και τις εκδηλώσεις που οργανώνονται (10).

Οι μαθητές της Σ.Μ 2, εντόπισαν προβλήματα στην υλικοτεχνική υποδομή και πιο συγκεκριμένα κατά πλειοψηφία, «στις τουαλέτες» (55 μαθητές), «στα χρώματα των εξωτερικών τοίχων και των αιθουσών διδασκαλίας» (40). Θα ήθελαν «αυλή με γκαζόν» (10), «καινούριες μπάλες» (8) «ντουλαπάκια στις αίθουσες διδασκαλίας» (8) και «αλλαγές στο χώρο άθλησης» (5). Εκτός από τον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής, οι μαθητές αναφέρθηκαν σε θέματα μάθησης-διδασκαλίας. Θα θέλανε να χρησιμοποιούν «υπολογιστές κατά τη διάρκεια του μαθήματος» (16), «να γίνεται πιο ευχάριστο μάθημα» (8), και «να πραγματοποιούνται πιο πολλές εκδηλώσεις» (11), αλλά και «εκπαιδευτικές εκδρομές» (15). Όσον αφορά στην τρίτη ερώτηση σχετικά με τους τομείς βελτίωσης, η πλειοψηφία των μαθητών (60 επιλογές) απήντησε ότι η υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί το κύριο πρόβλημα και ακολουθεί η βελτίωση της διδασκαλίας (16 επιλογές). Παρατηρούμε πως ούτε σ' αυτήν τη Σ.Μ, οι μαθητές δεν αναφέρθηκαν στο θέμα της ηγεσίας και των σχέσεων. 12 μαθητές μόνο ανέφεραν ότι: «οι σχέσεις μας με τους δασκάλους είναι καλές». Προφανώς οι μαθητές δεν επεσήμαναν προβλήματα στους τομείς αυτούς.

Επομένως, γενικά και στις δύο σχολικές μονάδες από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου των μαθητών προέκυψε, ότι από τους μαθητές εντοπίστηκαν προβλήματα στους τομείς της υλικοτεχνικής υποδομής και στα δύο σχολεία και των μεθόδων διδασκαλίας ιδιαίτερα στη Σ.Μ 2. Όσον αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή, οι μαθητές θα ήθελαν βελτίωση των χώρων άθλησης, της αισθητικής των αιθουσών, του αύλειου χώρου και των τουαλετών και σχετικά με τον τομέα της διδασκαλίας, επιθυμούσαν πιο ευχάριστο μάθημα και χρήση υπολογιστών.

4.7 Αποτελέσματα συνέντευξης

Οι συνεντεύξεις των δύο διευθυντών πραγματοποιήθηκαν στα γραφεία τους, σε ώρα που επιλέγει από τους ίδιους και ερωτήθηκαν για θέματα σχέσεων με τα διάφορα υποσυστήματα του σχολείου, για θέματα διδασκαλίας – μάθησης και για προβλήματα του σχολείου (απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης, παράρτημα 2.2, σ.257). Οι απαντήσεις τους αναλύονται ακολούθως.

Ο διευθυντής της Σ.Μ 1, τη σχολική χρονιά που διεξήχθη η έρευνα υπηρετούσε ήδη 24 χρόνια σ' αυτήν τη σχολική μονάδα ως διευθυντής. Περιέγραψε τον εαυτό του περισσότερο γραφειοκρατικό αλλά τόνισε πως ο διευθυντής θα πρέπει να είναι *«καλός και στις δημόσιες σχέσεις»*. Δήλωσε ότι στο σχολείο του υπάρχει φιλική ατμόσφαιρα και άψογες σχέσεις με τους συναδέλφους. Χαρακτηριστικά είπε: *«Όσοι έρχονται εδώ δε θέλουν να φύγουν», «δημιουργούμε οικογενειακό, ζεστό κλίμα και συνεργαζόμαστε άψογα»*.

Όσον αφορά στις σχέσεις με τους γονείς, ο διευθυντής έδειξε αρκετά ευχαριστημένος, αν και κάποιες φορές *θα μπορούσαν να αποφευχθούν κάποιες καταστάσεις αν «οι γονείς δεν ασχολούνται με ασήμαντα θέματα»*. Από τις απαντήσεις του φάνηκε ότι με το σύλλογο γονέων υπάρχει καλή συνεργασία: *«ο σύλλογος μας βοηθάει, οργανώνει εκδηλώσεις»*.

Επίσης δήλωσε πως και οι σχέσεις με την τοπική αυτοδιοίκηση είναι καλές: *«ο δήμαρχος μας βοηθά», «ο δήμαρχος είναι και ο πρόεδρος της σχολικής επιτροπής»*.

Ως προς τα διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα επεσήμανε ότι δεν γίνονται επαρκείς συναντήσεις με τους συμβούλους. *«Οι σύμβουλοι θα πρέπει να βρίσκονται κοντά στους εκπαιδευτικούς και να επιτελούν παιδαγωγικό έργο»*. Συνέχισε λέγοντας ότι *«τα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα δεν συζητιούνται σε συνεδριάσεις του σχολείου, γιατί δεν υφίστανται συνεδριάσεις»*.

«Συζητάμε στα διαλείμματα συνήθως θέματα πειθαρχίας και μαθησιακά προβλήματα»

Στην ερώτησή μας σχετικά με το πιο σημαντικό πρόβλημα στη σχολική μονάδα απήντησε ότι θεωρεί το κτιριακό ως μείζον πρόβλημα, γιατί *«το μισό σχολείο λειτουργεί εδώ, η Ε' και ΣΤ' τάξεις στο προκάτ πιο κάτω»*. *«Μισοί εκπαιδευτικοί εδώ, μισοί εκεί»*. Ήλπιζε όμως, ότι την επόμενη χρονιά το πρόβλημα θα λυνόταν με την αποπεράτωση του νέου σχολείου.

Ο διευθυντής της Σ.Μ 2, τη σχολική χρονιά που διεξήχθη η έρευνα υπηρετούσε 21 χρόνια στην συγκεκριμένη Σ.Μ και διένυε τη δεύτερη τετραετία του ως διευθυντής. Περιέγραψε τον διευθυντή στα σχολεία *«ως συντονιστή»*, *«το άτομο το οποίο κρατάει ισορροπίες και βοηθά να λείψουν οι ακρότητες και να παρέμβει αν εκφραστούν παράπονα από γονείς»*.

Στην ερώτησή μας σχετικά με τις σχέσεις του με τους συναδέλφους, τις χαρακτήρισε *«πολύ καλές»*. *Μας είπε: «Διατηρώ πολύ φιλικές σχέσεις μεταξύ τους»*. Σχετικά με τις σχέσεις με τους γονείς, εντόπιζε *«αδικαιολόγητα παράπονα πολλές φορές»*, αλλά τόνισε ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι απαραίτητη για την επίλυση των προβλημάτων: *«Εμείς θέλουμε τη συνεργασία τους»*.

Όμως στο κομμάτι των σχέσεων με την τοπική αυτοδιοίκηση επιθυμούσε βελτίωση: *«Οι σχέσεις είναι καλές. Θα μπορούσε και καλύτερες»*, δίνοντας έμφαση σε οικονομικούς πόρους.

Στην ερώτησή μας σχετικά με το σημαντικότερο πρόβλημα του σχολείου, ανέφερε *«την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διδακτικά και μαθησιακά θέματα»*, γιατί είχε δεχτεί παράπονα κάποιων γονέων για θέματα διδασκαλίας, αλλά και επειδή ήταν της άποψης ότι οι σύμβουλοι δεν είναι *«επαρκείς στο έργο τους»*, ώστε να προσφέρουν την απαιτούμενη παιδαγωγική και διδακτική στήριξη. Επιπρόσθετα, *«οι συνεδριάσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα στο σχολείο είναι σχεδόν ανύπαρκτες, γιατί έτσι όπως είναι ο νόμος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μείνουν εκτός ωραρίου για τις συνεδριάσεις»*. *«Στα διαλείμματα προσπαθώ να ανακοινώσω κάτι*

που επείγει». Πρότεινε μάλιστα, διεύρυνση του ωραρίου του εκπαιδευτικού, με *«μεγαλύτερες αποδοχές φυσικά»*, για να είναι εφικτή η θέσπιση μιας με δύο συνεδριάσεων το μήνα. Επεσήμανε όμως, παρόλο την ανυπαρξία των συνεδριάσεων και τη σχεδόν ανύπαρκτη παρουσία του συμβούλου, ότι υπάρχουν συνάδελφοι που συνεργάζονται σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα: *«ορισμένοι συνάδελφοι συνεργάζονται για θέματα του σχολείου, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και προσπαθούν το καλύτερο», «οι συνάδελφοι όταν έχουν την ίδια τάξη, ομαδοποιούν τις εργασίες τους και συζητούν για την ύλη»*.

Τέλος, πέρα από το πρόβλημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, διέκρινε το κτιριακό και την υλικοτεχνική υποδομή ως μείζονα προβλήματα του σχολείου του: *«Το σχολείο προοριζόταν να στεγάσει πολύ μικρότερο αριθμό μαθητών.» «Καλό θα ήταν να έχουμε αίθουσα ξένων γλωσσών, μουσικής και βιβλιοθήκη»*.

Συμπερασματικά από τους διευθυντές των δύο σχολικών μονάδων, αναφέρθηκαν προβλήματα στο κτιριακό και στην υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και *προβλήματα σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα* λόγω των κενών του θεσμικού πλαισίου σχετικά με την επιμόρφωση και την ενεργή παρουσία του σχολικού συμβούλου. Όσον αφορά στον τομέα των σχέσεων εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, είναι εμφανές ότι και στις δύο σχολικές μονάδες είναι άριστες, σε σημείο που οι εκπαιδευτικοί *«δε θέλουν να αλλάξουν σχολείο»*. Αλλά και στις σχέσεις με τους γονείς, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, δεν εντοπίστηκαν προβλήματα.

4.8 Αποτελέσματα φωτογράφισης

Οι μαθητές της Ε' και Στ' τάξης και των δύο σχολικών μονάδων χωρίστηκαν σε ομάδες και τους ζητήθηκε να φωτογραφίσουν τα

σημεία του σχολείου τους που θα ήθελαν να αλλάξουν (Φ. 1, παράρτημα 2.3, σ.265). Τα σημεία που εντοπίστηκαν ως τα «άσχημα» συμπίπτουν μ' αυτά που αναφέρθηκαν και στις απαντήσεις των ανοικτών ερωτήσεων των ερωτηματολογίων των μαθητών. Αξιοσημείωτο δε είναι το γεγονός, ότι μερικοί απ' τους χώρους που εντοπίστηκαν ως οι άσχημοι του σχολείου, ήταν κοινοί για τις ομάδες.

Στη Σ.Μ. 1, οι προκατασκευασμένες αίθουσες φωτογραφήθηκαν σχεδόν απ' όλες τις ομάδες και κυριάρχησαν σχεδόν σ' όλες τις αφίσες τους, αποτέλεσμα αναμενόμενο για τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων που όπως ειπώθηκε στην περιγραφή της ΣΜ. 1, στεγάζονταν σε προκατασκευασμένες αίθουσες εκτός σχολικού συγκροτήματος. Επίσης στις αφίσες των ίδιων μαθητών εμφανίζονταν το τσιμεντοποιημένο τοπίο, η επίστρωση της αυλής με χαλίκι, και διάφορες κακοτεχνίες του χώρου.

Στη Σ.Μ. 2, οι τουαλέτες που αναφέρθηκαν και στις απαντήσεις των ανοικτών ερωτήσεων των ερωτηματολογίων των μαθητών, φωτογραφήθηκαν επανειλημμένα απ' τις ομάδες. Επίσης, φωτογραφήθηκαν κάποιες κακοτεχνίες σε σημεία του σχολείου είτε εσωτερικά είτε στην αυλή και στο χώρο των αθλητικών εγκαταστάσεων. Χαρακτηριστική ήταν η φωτογράφιση της μικρής βιβλιοθήκης του σχολείου τους από δύο ομάδες, επισημαίνοντας έτσι την έλλειψη χώρου βιβλιοθήκης.

Μετά την εκτύπωση των φωτογραφιών, δημιουργήθηκαν αφίσες από κάθε ομάδα. Κάθε ομάδα σε κάθε σχολική μονάδα, πρότεινε τρόπους βελτίωσης των συγκεκριμένων προβληματικών χώρων που φωτογράρισαν. Κατόπιν από κοινού αποφάσισαν, να ανακοινώσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους και τις προτάσεις τους στον διευθυντή και στο σύλλογο διδασκόντων.

4.9 Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της Α' φάσης

Μετά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης όπως ήδη έχει αναφερθεί στο (Κεφάλαιο 2, ενότητα 3, σ.34) γίνεται η αποτύπωση της εσωτερικής ζωής της σχολικής μονάδας με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, ακολουθεί η ιεράρχηση των αναγκών και έπεται ο σχεδιασμός της παρέμβασης.

Έτσι και στη έρευνά μας, σε κοινή συνεδρίαση εκπροσώπων γονέων και εκπαιδευτικών και στα δύο σχολεία χωριστά, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας με τρόπο όσο το δυνατόν πιο συνοπτικό, κατανοητό αλλά και φιλικό, ώστε να μη δημιουργηθούν αντιπαραθέσεις με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, πράγμα το οποίο προκάλεσε θετική αντίδραση στο σύνολο, γιατί συνέβαινε για πρώτη φορά στο σχολείο τους. Τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν απ' τη στατιστική επεξεργασία των 35 δηλώσεων, την ποιοτική ανάλυση των ανοικτών ερωτήσεων γονέων και μαθητών, την φωτογράφιση και τις συνεντεύξεις των διευθυντών.

Αρχικά, ανακοινώθηκαν τα θετικά του σχολείου, ώστε να δημιουργηθεί θετικό κλίμα, εστίασαμε στις δηλώσεις με τους χαμηλότερους δείκτες (υλικοτεχνική υποδομή και διδασκαλία και μάθησης) και απομονώθηκαν οι δείκτες με τις μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στις ομάδες (τομέας υλικοτεχνικής υποδομής και διδασκαλίας και μάθησης). Τέλος αποτυπώσαμε την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία στους τομείς της υλικοτεχνικής υποδομής, της ηγεσίας, των σχέσεων και της διδασκαλίας-μάθησης.

Αν και υπήρξαν κάποιες αντιδράσεις και κάποιες αμυντικές συμπεριφορές, ιδιαίτερα στον τομέα της μάθησης-διδασκαλίας από κάποιους συναδέλφους, γενικά η προσπάθεια της αποτύπωσης της κατάστασης του σχολείου χαρακτηρίστηκε θετικά.

Οι τομείς που αποδείχθηκε κυρίως πως χρήζουν βελτίωσης και στα δύο σχολεία, προέκυψε ότι είναι η υλικοτεχνική υποδομή

και η μάθηση-διδασκαλία. Στη Σ.Μ 1, η υλικοτεχνική υποδομή φαίνεται ότι παρουσιάζει περισσότερα προβλήματα όπως ήταν αναμενόμενο, καθώς ιδιαίτερα την συγκεκριμένη σχολική χρονιά το σχολείο λειτουργεί σε δύο κτίρια, σε απόσταση το ένα από το άλλο. Μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, τα απαραίτητα στοιχεία παραδόθηκαν στο σχολείο για αναλυτική διερεύνηση. Επίσης συμφωνήθηκε να επαναληφθεί η συνεδρίαση σε δύο εβδομάδες για να συζητηθούν τα αδύνατα σημεία του σχολείου και να αποφασιστεί η περαιτέρω πορεία για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης.

4.10 Συμπεράσματα Α' φάσης

Ακολουθώντας σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, την πολυσυλλεκτική μέθοδο άντλησης πληροφοριών από τα τρία υποσυστήματα του σχολείου, τους μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές και γονείς (MacBeath, 1999· Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006), διαμορφώσαμε το πορτραίτο-προφίλ των δύο σχολικών μονάδων (MacBeath et al., 2005· Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006) αποκτώντας μια σφαιρική και πολυδιάστατη αντίληψη της κατάστασης. Την αποτύπωση της κατάστασης ακολούθησε καταγραφή των δυνατών και αδύναμων στοιχείων της Σ.Μ. και ιεράρχηση αναγκών εφόσον η διαδικασία δημιουργίας του πορτραίτου δε θεωρείται «*αυτοσκοπός, αλλά αφετηρία μιας ευρύτερης διαδικασίας*» (MacBeath et al., 2005, σ. 167). Την όλη διαδικασία στήριξε η ερευνήτρια με το ρόλο του κριτικού φίλου, βοηθώντας στη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, στον εντοπισμό των προτεραιοτήτων αλλά και στην καλλιέργεια συνεργασίας (MacBeath et al, 2005).

Όσον αφορά στην αποτύπωση της κατάστασης στις δύο σχολικές μονάδες, η οπτική γωνία προσέγγισης των θεμάτων

αναμένονταν διαφορετική, ενδεχομένως με διαφορές των προτεραιοτήτων από τη μια ομάδα στην άλλη, εφόσον το σχολείο αποτελεί τόπο συνάντησης διαφορετικών ανθρώπων. Μ' αυτήν την άποψη συνηγορεί το γεγονός ότι η κάθε ομάδα των ερωτώμενων χρησιμοποιεί το χώρο του σχολείου διαφορετικά. Για παράδειγμα οι γονείς θεωρούνται «περαστικοί επισκέπτες» που βιώνουν το χώρο μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών τους (MacBeath, 2001, σ. 94), ενώ οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το χώρο με διαφορετικό τρόπο. Παρόλο αυτά όμως, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι υπάρχει ταύτιση απόψεων όλων των ομάδων, αναδεικνύοντας την υλικοτεχνική υποδομή και το κτιριακό ως τον πρώτο τομέα για βελτίωση. Άλλωστε και στη βιβλιογραφία τόσο του αποτελεσματικού σχολείου (Hargreaves D. H., 2001· Hoy & Miskel, 2001· Leone & Richards, 1989· Πασιαρδής, 2004· Sammons et al, 1995· Teddie & Reynolds, 2000) όσο και του έξυπνου σχολείου (MacGilchrist et al., 2004) αναφέρουν ότι το ελκυστικό, άνετο, ασφαλές και καλοπροσεγμένο περιβάλλον με πρόσβαση σε σωστές πηγές βοηθά στη μάθηση. Βέβαια η κάθε ομάδα στην έρευνά μας εστίασε σε διαφορετικά σημεία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για εργαστήρια, βιβλιοθήκη και αίθουσα υπολογιστών, ενώ οι γονείς αναφέρθηκαν στην καθαριότητα του χώρου, σε λιγότερο τιμεντοποιημένο τοπίο, στη σωστή υποδομή του ολοήμερου και στην επισκευή των τουαλετών. Οι μαθητές τέλος, ανέφεραν επανειλημμένα την ανάγκη επισκευής των τουαλετών, τη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος και την κατασκευή εγκαταστάσεων αθλοπαιδιών.

Όσον αφορά στο θέμα των τουαλετών, αν και απουσιάζει από τη λίστα των κριτηρίων των ποιοτικών σχολείων, αναφέρεται από τους MacBeath (2001) και την MacGilchrist και τις συνεργάτιδες της (2004), ότι τα παιδιά δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο χώρο αυτό, ο οποίος τις περισσότερες φορές δεν έχει προσεχθεί ιδιαίτερα από τους ενήλικες. Πιο συγκεκριμένα, σε πρόγραμμα στη Σκωτία (1991), όπως αναφέρεται από τον MacBeath και τους συνεργάτες του (2005), οι ερευνητές

εξεπλάγησαν απ' τη σημασία που έδωσαν οι μαθητές στις τουαλέτες, τα αποδεικτικά στοιχεία των οποίων έπεισαν για τη σημαντικότητα του θέματος. Αλλά και από την MacGilchrist και τους συνεργάτες της (1995) στις μελέτες για το έξυπνο σχολείο, το θέμα των τουαλετών αναφέρθηκε κατά συρροή απ' τους μαθητές όταν ερωτήθηκαν για το σχολείο τους.

Εν κατακλείδι, στην έρευνά μας η υλικοτεχνική υποδομή θεωρείται πρώτης προτεραιότητας για βελτίωση και στις δύο σχολικές μονάδες. Στη Σ.Μ 1, αναμένεται να βελτιωθεί ο τομέας της υλικοτεχνικής υποδομής, εφόσον η αποπεράτωση του καινούριου σχολείου θα αποσυμφορήσει το υπάρχον κτίριο, στο οποίο όπως ειπώθηκε στην κοινή συνάντηση γονέων και εκπαιδευτικών, προγραμματίζονταν βελτιώσεις. Στη Σ.Μ 2, όσον αφορά στον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής κατόπιν συνεννόησης με τον διευθυντή του σχολείου, το διδακτικό προσωπικό και το σύλλογο γονέων, αποφασίστηκε η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στο δήμαρχο της περιοχής. Απομονώθηκαν τα προβλήματα τα οποία παρουσίαζαν τη μεγαλύτερη συχνότητα, δηλαδή η επιδιόρθωση των τουαλετών, η αλλαγή και η βελτίωση της αισθητικής των χρωμάτων και των αιθουσών γενικότερα. Μετά από τη συζήτηση με το δήμαρχο, φάνηκε ότι θα υπάρξει συνεργασία με την προϋπόθεση ότι θα παρουσιαστεί ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης από την σχολική μονάδα ως προς τα προαναφερθέντα προβλήματα.

Γενικά, στον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής δε θα μπορούσαν να επιτευχθούν περισσότερα πράγματα από μέρους μας, γιατί από εκεί και πέρα απαιτούνται υλικοί πόροι, κάτι που δεν άπτονταν της αρμοδιότητας μας. Θεωρούμε ωστόσο σημαντικό, ως πρώτο βήμα, το ότι καταφέραμε να ευαισθητοποιήσουμε το σύνολο των ενδιαφερομένων να δουν σε βάθος τα προβλήματα που ίσως δεν είχαν καν σκεφτεί, να αρχίσει ένας κύκλος συζητήσεων, να αναπτυχθεί συλλογική νόηση, να προχωρήσουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να προγραμματιστούν περαιτέρω ενέργειες για βελτίωση των αδυναμιών του οργανισμού.

Ως δεύτερος τομέας στη σειρά προτεραιοτήτων για βελτίωση στις δύο σχολικές μονάδες, αναδείχτηκε από τα τρία υποσυστήματα των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στη αξιολόγηση, ο τομέας της μάθησης και διδασκαλίας, τομέας ύψιστης σημασίας στη βιβλιογραφία των αποτελεσματικών σχολείων (Saunders, 1998). Έτσι, οι γονείς επιθυμούσαν εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, λιγότερη εργασία στο σπίτι, δημιουργικές και ευχάριστες εργασίες, ελκυστικότερο τρόπο διδασκαλίας και διαθεματικές εργασίες. Στον συγκεκριμένο τομέα εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μορφωτικών επιπέδων των γονέων. Οι απόφοιτοι γυμνασίου απέδωσαν μεγαλύτερη σημαντικότητα στον τομέα αυτό από ότι οι πτυχιούχοι των Α.Ε.Ι. Αυτό ίσως να οφείλεται στην αδυναμία των γονέων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο να προσφέρουν στα παιδιά τους την απαιτούμενη βοήθεια, σε αντίθεση με τους αποφοίτους των Α.Ε.Ι, οι οποίοι θεωρούν τους εαυτούς τους επαρκείς για την κάλυψη διδακτικών κενών ή αδυναμιών των παιδιών τους.

Από την μεριά των εκπαιδευτικών δεν εντοπίστηκαν διαφορές σημαντικότητας με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Γενικά αναφορικά με τον τομέα διδασκαλίας-μάθησης οι εκπαιδευτικοί εξεδήλωσαν επιθυμία για περισσότερες συναντήσεις παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα και οι διευθυντές τόνισαν την έλλειψη βοήθειας στους εκπαιδευτικούς σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής καθοδήγησης. Οι μαθητές τέλος, αναφέρθηκαν σε αυτόν τον τομέα σε μικρότερο βαθμό όμως μίλησαν για ελκυστικότερο μάθημα και χρήση υπολογιστών.

Με βάση λοιπόν τα αποτελέσματα αλλά και τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οποιαδήποτε αλλαγή δεν στηρίζεται σε προκαθορισμένη συνταγή αλλά ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, απαιτεί χρόνο και σωστή καθοδήγηση και το κυριότερο εστιάζει στους εκπαιδευτικούς, με κύριους αποδέκτες τους μαθητές (Cuban, 1992· Fullan, 1993· Fullan, 2001· Owens, Loucks-Horsley & Horsley, 1991), σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο, τολμήσαμε ένα συνεργατικό

μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης στις δύο σχολικές μονάδες, σε θέματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αλλά και με βάση τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών. Σε συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς έγινε μια πρώτη συζήτηση σχετικά με τα θέματα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν το στόχο της επιμορφωτικής προσπάθειας, που θα λάμβανε χώρα στη μία από τις δύο σχολικές μονάδες από κοινού. Τα θέματα τα οποία προτάθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν: η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση διδασκαλίας, η διαθεματικότητα, η μέθοδος project, η συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη, ο αναστοχασμός μέσω της έρευνας δράσης, η κινητοποίηση μαθητών για μάθηση, η δημιουργία δικτύου επικοινωνίας μαθητών- εκπαιδευτικών.

Έτσι, στη συνέχεια στις δύο σχολικές μονάδες άρχισε να διαμορφώνεται ένα σχέδιο δράσης σχετικά με την υλοποίηση της βελτιωτικής προσπάθειας.

Κεφάλαιο πέμπτο

5. Δεύτερη φάση

5.1 Ερευνητικά ερωτήματα της Β' φάσης

Με βάση τα δεδομένα της αυτοαξιολόγησης των δύο σχολικών μονάδων όπως αυτά προέκυψαν κατά την Α' φάση, επιχειρήθηκε συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών μονάδων, το οποίο ενέπλεξε αμφίδρομα επιμορφούμενους και επιμορφωτές, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα αναπτύχθηκε συνεργατική έρευνα δράσης (collaborative action research) (Atkin, 1989· Sanford, 1970), με τη δημιουργία δικτύου επικοινωνίας ανάμεσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή κοινότητα με σκοπό την διευκόλυνση της αλλαγής.

Η ερευνήτρια ως κριτικός φίλος ή διευκολυντής, όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία της έρευνας δράσης (Carr & Kemmis, 1997· Kemmis, 2009), επεδίωξε να αποκτήσει ρόλο ακόμη πιο ενεργό και δυναμικό από εκείνον της πρώτης φάσης, με σκοπό να συμβάλει στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής ερευνητικής διαδικασίας (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης, 2007). Το μέλος ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καθηγήτρια Δόμνα-Μίκα Κακανά, ανέλαβε την επιστημονική ευθύνη της επιμορφωτικής προσπάθειας.

Έτσι σ' αυτή τη φάση, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας, αφορούσαν στη διερεύνηση ορισμένων ερωτημάτων σχετικά με την έρευνα δράσης και την απήχηση της στα υποσυστήματα του σχολείου. Ειδικότερα η έρευνα αποσκοπούσε στο να διερευνήσει:

1. Κατά πόσο η συνεργατική έρευνα δράσης μπορεί να αποτελέσει είδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και έναυσμα για αλλαγές στη διδακτική τους διαδικασία.
2. Την απήχηση των νέων διδακτικών μεθόδων που θα εισαχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της επιμόρφωσης, στους μαθητές και στους γονείς τους.
3. Την επίδραση της συνεργατικής έρευνας δράσης στη βελτίωση των σχέσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.
4. Την επίδραση στις σχέσεις που αναπτύσσονται με την συνεργασία των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και των πανεπιστημιακών φορέων.

5.2 Μεθοδολογική προσέγγιση της Β' φάσης

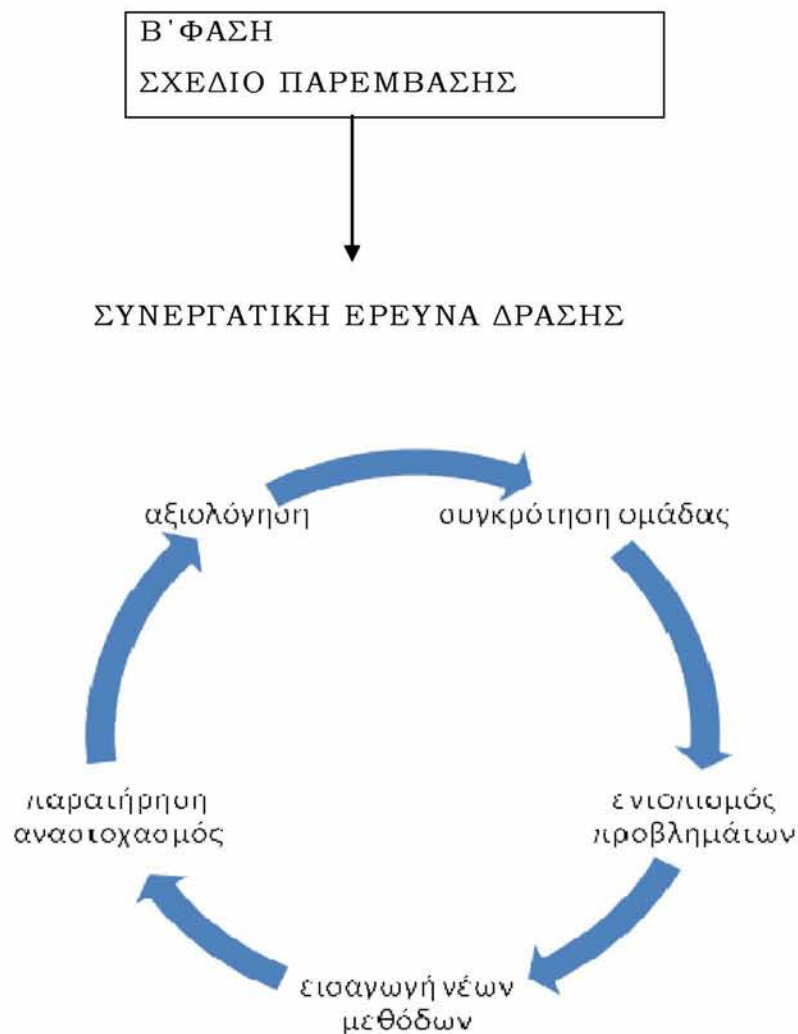
Στη δεύτερη φάση προσπαθήσαμε να στηριχτούμε και να εφαρμόσουμε κάποιες αρχές της ποιοτικής έρευνας, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία και πιο συγκεκριμένα από την Marshall και Rossman, οι οποίοι θεωρούν ότι αυτό που ενδιαφέρει σε μια ποιοτική έρευνα είναι η *«διαδικασία, παρά το παραγόμενο προϊόν, καθώς ο ερευνητής ψάχνει την εμπειρία, την προέλευση της, την αλλαγή που επέφερε, την αντίδραση των συμμετεχόντων και την επίδραση της νέας εμπειρίας στη ζωή τους»* (1989, σ.45).

Συνδέσαμε την ποιοτική μας έρευνα με το στοιχείο της δράσης, προσπαθώντας να κινητοποιήσουμε τους εκπαιδευτικούς με συνεχή παράλληλη υποστήριξη από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, προκειμένου να αξιοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση, να επαναπροσδιοριστεί, αφού κατανοηθεί η εκπαιδευτική πραγματικότητα και να γίνουν προσπάθειες αλλαγής της.

Στη φάση αυτή της παρέμβασης, η ανάγνωση των δεδομένων είχε πιο αναστοχαστικό χαρακτήρα (Exploratory) (Yin,

1993, Mason, 2003), καθώς η ερευνήτρια πήρε πιο ενεργό ρόλο και η ποιοτική έρευνα διεξήχθη σαν πιο αναστοχαστική πρακτική καθώς η έρευνά μας έλαβε τη μορφή της έρευνας δράσης (Hammersley & Atkinson, 1995).

Το διάγραμμα (Δ3) που ακολουθεί απεικονίζει τη Β' φάση της έρευνας. Μέσω της αυτοαξιολόγησης των δύο σχολικών μονάδων και τον εντοπισμό των προβληματικών τομέων οδηγηθήκαμε στο σχέδιο παρέμβασης, την ανάπτυξη συνεργατικής έρευνας δράσης στις δύο σχολικές μονάδες της έρευνάς μας.



(Διάγραμμα Δ3): Ανάπτυξη συνεργατικής έρευνας δράσης

5.3 Διαδικασία της έρευνας στη Β' φάση

Απαιτείται σωστός συνδυασμός πίεσης και υποστήριξης στην προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η πολύ πίεση θεωρείται εκφοβισμός, ενώ η υπερβολική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς αποτελεί δεκανίκι για όλα τους τα χρόνια (Fullan, 1992, σ.14.)

5.3.1 Στοιχεία που λάβαμε υπόψη για την ανάπτυξη της συνεργατικής Ε.Δ

Στηριζόμενοι στις προϋποθέσεις που θα πρέπει να ισχύουν για μια επιτυχημένη συνεργατική έρευνα δράσης σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Κεφάλαιο 3, ενότητα, 4.5, σ.66), προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε από κοινού, στο χώρο του ενός σχολείου, πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης βασιζόμενο στην έρευνα δράσης. Η εδραίωση της συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποτέλεσε την προτεραιότητα ώστε να μεταφερθεί σταδιακά το συνεργατικό κλίμα και στις τάξεις των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν.

Αναλυτικότερα, μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης των δύο σχολικών μονάδων, προτάθηκε από τη ερευνήτρια η ανάπτυξη συνεργατικής έρευνας δράσης, ως μορφή επιμόρφωσης, με τη στήριξη του μέλους ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καθηγήτρια Δόμνα-Μίκα Κακανά. Οι εκπαιδευτικοί αρχικά έδειξαν ενθουσιασμό και η πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού συμμετείχε σε συζητήσεις σχετικά με τη θεματολογία της επιμόρφωσης, η οποία είχε σχέση τόσο με τις επιθυμίες των γονέων όπως καταγράφηκαν στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, αλλά προπάντων με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Μέσα από την πληθώρα των θεμάτων που προτάθηκαν και έχουν ήδη αναφερθεί, αποφασίστηκε από κοινού η επιλογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης, ως βάση για την ανάπτυξη και άλλων υποθεμάτων

που συνδέονται δυναμικά μεταξύ τους, όπως η μέθοδος project, η διαθεματικότητα, ο χώρος ως παράγοντας αγωγής, η ανάπτυξη δραστηριοτήτων μέσω στοχαστικών διεργασιών.

Όμως, αν και στις πρώτες συναντήσεις που διεξήχθησαν εντός του σχολικού ωραρίου για την εύρεση της θεματολογίας συμμετείχε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σταδιακά υπήρχε αποχώρηση των εκπαιδευτικών, επικαλούμενοι ιδιαίτερα την εύρεση χρόνου και τις διάφορες οικογενειακές υποχρεώσεις καθώς οι επιμορφωτικές συναντήσεις θα πραγματοποιούνταν εκτός σχολικού ωραρίου. Γι αυτό λοιπόν, η εύρεση της ομάδας των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο ήταν το πρωταρχικό στοιχείο για τη συνέχιση της προσπάθειάς μας. Γνωρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία μας, *«δεν είναι συνηθισμένοι σε τέτοιου είδους προσπάθειες είτε λόγω κουλτούρας για σημαντική δουλειά, είτε λόγω έλλειψης χρόνου»* (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Μπινιάρη, Γεωργιάδου, Σκουτίδας, Τσεμπερλίδου & Κοσμίδης, 2005, σ. 182), φροντίσαμε αρχικά να ευαισθητοποιήσουμε τα δυναμικά στοιχεία των δύο εκπαιδευτικών μονάδων, οι οποίοι φαίνονταν ότι συνήθως αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και εμπλέκονται σε καινοτομίες. Από την άλλη πλευρά, η ερευνήτρια ανέλαβε το ρόλο *«του φορέα αλλαγής»* (change agent) για να υποστηρίξει το όλο εγχείρημα (Fullan, 1993, σ. 12).

Αναφορικά με το θέμα του χρόνου που όπως προαναφέραμε αποτελεί σημαντικό περιοριστικό παράγοντα, γνωρίζοντας ότι το να βρεις χρόνο και να *«δημιουργήσεις»* χρόνο, θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την ποιότητα του σχολείου και την αποτελεσματικότητά του (MacBeath, 2001, σ. 124), συνδιαμορφώσαμε το πρόγραμμα των συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι συναντήσεις θα πραγματοποιούνταν εκτός ωραρίου, αλλά και πέρα από αυτό και σ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων δώσαμε στους εκπαιδευτικούς τον απαιτούμενο χρόνο για κάθε καινοτομία και νέο σχέδιο. Παρόλο αυτά διαπιστώσαμε ότι η διάθεση των εκπαιδευτικών έφθινε όταν

αντιλήφθηκαν ότι οι συναντήσεις θα πραγματοποιούνταν εκτός ωραρίου και για σχεδόν ένα εξάμηνο.

Ένα άλλο στοιχείο που λάβαμε υπόψη αλλά δεν μπορέσαμε να το υλοποιήσουμε σε μεγάλο βαθμό, ήταν το θέμα κινήτρων τόσο για την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων όσο και για την ικανοποίηση απ'τη συμμετοχή τους (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959· Maslow, 1970). Αν και γνωρίζαμε τη σημασία των κινήτρων, δυστυχώς δεν υπήρχε δυνατότητα υλικών κινήτρων από μέρος μας, παρά μόνο η δυνατότητα παροχής πιστοποιητικού εξαμηνιαίας παρακολούθησης των συμμετεχόντων, κίνητρο όχι και τόσο ισχυρό για την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον ο σεβασμός στο έργο του εκπαιδευτικού θεωρήσαμε ότι είναι ένα άλλο στοιχείο στην υποστηρικτική μας προσπάθεια, γι αυτό και θελήσαμε να ξεκινήσουμε από εκεί που βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, μέσα στο συγκεκριμένο τους πλαίσιο και περιβάλλον, στο σχολείο. Είναι ο τόπος όπου προσφέρονται *«ευκαιρίες υψηλής ποιότητας»* και αναπτύσσεται η συνεργασία με συναδέλφους, η συνδιδασκαλία, η αλληλοπαρατήρηση και είναι δυνατή η ύπαρξη κριτικού φίλου (MacGilchrist et al., 2004). Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο συλλογικής δράσης, δίδεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς *«για αντιπαραθέσεις και μεταγνωστικές αξιολογήσεις έτσι ώστε να καταλήξουν σε νέες θέσεις και απόψεις χωρίς οποιαδήποτε αυταρχική επιβολή»* (Ματσαγγούρας, 2005, σ.78).

Επιπρόσθετα, ένα άλλο στοιχείο που λάβαμε υπόψη στο σχεδιασμό του σχεδίου δράσης, ήταν η συνεργασία μεταξύ της υποστηρικτικής ομάδας και των εκπαιδευτικών. Αν και θεωρείται δύσκολο να αναπτυχθεί μια ισότιμη συνεργασία μεταξύ των δύο μελών, επειδή ο ερευνητής έχει *«τη γνώση και το status ενώ ο εκπαιδευτικός αγωνίζεται να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του»* (Γεωργιάδου & Μπαριζακλή, 2005, σ.223), στηριχθήκαμε στην από κοινού μάθηση ερευνών και επαγγελματικών θεωριών (Δεμερτζή, 2006· Lieberman, 1992), ώστε *«να αναπτυχθεί πιο*

αλληλεπιδραστική διάσταση στη διαδικασία της εκπαιδευτικής έρευνας και να αναπτυχθεί συνεργασία σ' όσο το δυνατό πιο εγκάρδιο και φιλικό κλίμα» (Wagner, 1997, σ.14). Επιδίωξή μας ήταν η δημιουργία μια νέας κουλτούρας στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας, όπου όλα θα μπορούν να λέγονται και να συζητούνται, χωρίς να υπάρχουν έτοιμες απαντήσεις και λύσεις στα προβλήματα, με κυρίαρχες διεργασίες την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Έτσι οι συμμετέχοντες *«ως συν-ερευνητές, μπορούν να οδηγηθούν σε μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης»* (Elliott, 2005, σ. 58).

Την όλη μας προσπάθεια διευκόλυνε η στάση των δύο διευθυντών των δύο σχολικών μονάδων, οι οποίοι ενθάρρυναν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάπτυξης του σχολείου (Fullan, 1992· Hoy & Miskel, 2001). Αντίθετα με την πλειοψηφία των διευθυντών που συνήθως χαρακτηρίζονται ως *«θύματα του επείγοντος»*, που τους λείπει ο απαραίτητος χρόνος για να δώσουν σημασία και να στηρίξουν εποικοδομητικά τις καλές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (MacBeath et al., 2005, σ. 91), οι διευθυντές των δύο σχολικών μονάδων είδαν την προσπάθειά μας σαν ευκαιρία, γιατί έστω και μια ομάδα εκπαιδευτικών θα συμμετείχε στην επιμορφωτική προσπάθεια. Γιατί πράγματι τελικά, επρόκειτο για μια απογοητευτικά μικρή ομάδα, μόλις πέντε ατόμων συνολικά και από τα δύο σχολεία. Αν και στην αρχή υπήρχε αρκετός ενθουσιασμός, γιατί τέτοιες παρόμοιες επιμορφωτικές προσπάθειες που λαμβάνουν χώρα στον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών και εστιάζουν στις ανάγκες τους, μάλλον σπανίζουν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η υλοποίηση των συναντήσεων εκτός ωραρίου, η έλλειψη είτε υλικών κινήτρων είτε κινήτρων σχετικά με τη επαγγελματική βελτίωση, αλλά και το *«βόλεμα»*, η απογοήτευση, η απαξίωση όλων στην εκπαίδευση αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή τους.

Έτσι με τη συμμετοχή των πέντε εκπαιδευτικών άρχισε η εφαρμογή της συνεργατικής έρευνας δράσης στο χώρο της Σ.Μ 2,

καθώς οι τέσσερις από τους πέντε εκπαιδευτικούς ανήκαν οργανικά στην εν λόγω σχολική μονάδα. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν ημέρα Παρασκευή, σχεδόν κάθε δεκαπενθήμερο και είχαν περίπου διάρκεια δύο με τρεις ώρες. Στις συναντήσεις συμμετείχαν οι πέντε γυναίκες εκπαιδευτικοί, η ερευνήτρια και η κ. Κακανά που στήριζε την επιμορφωτική προσπάθεια. Οτιδήποτε συνέβαινε και συζητιόταν στις συναντήσεις καταγράφονταν από την ερευνήτρια στα φύλλα παρατήρησης.

Ακολουθεί το προφίλ των πέντε συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, οι απόψεις τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι φιλοδοξίες τους, οι λόγοι συμμετοχής τους και οι προσδοκίες τους από στη συγκεκριμένη επιμορφωτική προσπάθεια.

5.3.2 Το προφίλ των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών

Οι πέντε συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί, ήταν οι κυρίες Α., Ε., Μ., Μερ. και Ν. Για λόγους δεοντολογίας αλλά και αρχής προστασίας προσωπικών δεδομένων γράφεται μόνο το αρχικό γράμμα των ονομάτων των συμμετεχουσών.

Μετά την απόφασή τους να συμμετάσχουν στην εφαρμογή της συνεργατικής έρευνας δράσης, τις ζητήθηκε σε συνάντηση τους με τη ερευνήτρια στο τέλος του σχολικού ωραρίου κάποιας ημέρας, που επιλέχθηκε από τις ίδιες τις συμμετέχουσες, να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε στους στόχους τους στην εκπαίδευση, τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετώπιζαν και τις προσδοκίες τους από την συγκεκριμένη επιμορφωτική προσπάθεια. Σκοπός του ερωτηματολογίου (παράρτημα 3.1, σ.266), ήταν να αποκωδικοποιήσει το εκπαιδευτικό τους προφίλ,

αλλά και να αναδείξει τις απόψεις τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Αρχίζοντας με την **εκπαιδευτικό Α.** η οποία ήταν και η μοναδική που συμμετείχε από τη Σ.Μ1, δήλωσε ότι υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 15 έτη, και δίδασκε στη Β' τάξη της Σ.Μ1. Δήλωσε ότι είναι αρκετά ικανοποιημένη από την πορεία της στην εκπαίδευση, αν και θα ήθελε να είναι *«πιο εξοικειωμένη με τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων».*

Όσον αφορά στη βοήθεια που είχε ως τώρα σε θέματα διδασκαλίας, ένιωθε *«ότι μόνο δύο φορές βοηθήθηκε από σχολικούς συμβούλους»* και δεν αποκόμισε *«ουσιαστική βοήθεια»* από επιμορφωτικά σεμινάρια, γιατί κατά τη γνώμη της *«οι περισσότεροι επιμορφωτές κάνουν μια ξερή ανάγνωση των διαφανειών που έχουν μπροστά τους και το κοινό βαριέται αφόρητα».* Ωστόσο προσπαθούσε να είναι *«ευέλικτη, να εφαρμόζει νέες μεθόδους στη διδασκαλία και να κάνει συλλογικές εργασίες».*

Σχετικά με την ερώτηση που αφορούσε στον αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της ημέρας, απήντησε ότι: *«είμαι από τους ανθρώπους που σκέφτονται για τα πράγματα που συνέβησαν και προσπαθώ να δω τι λειτούργησε καλά ή όχι»*

Όσον αφορά στην ερώτηση σχετικά με τον στόχο των σχολικών δραστηριοτήτων, η εκπαιδευτικός απήντησε ότι είναι: *«να φτιάξουμε προσωπικότητες ανεξάρτητες που θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στις καταστάσεις που θα τους παρουσιαστούν».* Σχετικά με τη διδακτική διαδικασία, δήλωσε ότι *«γίνονται συλλογικές εργασίες στην τάξη της, οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες».* Στην ερώτηση αν οι μαθητές μιλάνε για τη διαδικασία της μάθησης απήντησε: *«μάλλον όχι»*, αλλά επεσήμανε όμως, ότι θεωρεί πως *«τα παιδιά μαθαίνουν από τα λάθη τους, γιατί όλες οι εργασίες όταν επιστρέφονται συνοδεύονται από σχόλια που γίνονται στον καθένα χωριστά».*

Στην ερώτησή μας σχετικά με το πως είδε την προσπάθεια αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα απήντησε ότι: *«η προσπάθεια που μα βάζει προβληματισμούς είναι πάντα αποδοτική».*

Όσον αφορά στην επιμορφωτική προσπάθεια που επιχειρήθηκε στη σχολική της μονάδα, εξέφρασε την ελπίδα να είναι «αποδοτική» ώστε η ίδια να «γίνει καλύτερη στο έργο της».

Η **εκπαιδευτικός Μερ.** εργάζονταν είκοσι ένα έτη στην εκπαίδευση και τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά δίδασκε στην Α' δημοτικού, στη Σ.Μ 2.

Δήλωσε ότι στο ελληνικό σχολείο, αφενός «*οι διδακτικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις είναι πολύ μεγάλες σε σχέση με τους ρυθμούς βελτίωσης*» και αφετέρου η «*στήριξη που θα έπρεπε να υπάρχει απ' τους συμβούλους είναι σχεδόν μηδαμινή*». Αν και παρακολούθησε αρκετά επιμορφωτικά σεμινάρια, επεσήμανε ότι «*τα περισσότερα οργανώνονται σε εκτεταμένο θεωρητικό πλαίσιο με πολύ λίγες διδακτικές και παιδαγωγικές προτάσεις, οι οποίες τις πιο πολλές φορές δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε πραγματικές συνθήκες μιας τάξης*». Παραδέχτηκε ότι δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένη απ' την πορεία της στην εκπαίδευση και δεν είναι «*αρκετά επαρκής ώστε να χρησιμοποιεί τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους*». Δήλωσε ότι καταβάλλει προσπάθεια για συλλογικές εργασίες στην τάξη, προσπαθεί να εμπλέξει τα παιδιά σε «*συζητήσεις σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης*» και δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να μαθαίνουν απ' τα λάθη τους. Παρόλο αυτά θεωρούσε «*δύσκολο να αναπτύξει ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στην τάξη*». Γι αυτό και σύμφωνα με την εκπαιδευτικό είναι «*απαραίτητη και αναγκαία την ύπαρξη των συμβούλων*», αν και μέχρι τότε δεν είχε την επικοινωνία και τη βοήθεια που θα ήθελε.

Στην ερώτηση σχετικά με τον στόχο των σχολικών δραστηριοτήτων, η εν λόγω εκπαιδευτικός απήντησε: «*α) Το ενδιαφέρον, η ευασχόληση και η κινητοποίηση των μαθητών, β) η μάθηση και γ) η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην ομάδα*».

Όσον αφορά στην ερώτηση σχετικά με τον αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της ημέρας απήντησε ότι: «*υπάρχει ευκαιρία για αναστοχασμό τις περισσότερες φορές στο τέλος της εβδομάδας*».

Αναφορικά με τη συγκεκριμένη προσπάθεια αυτοαξιολόγησης στο σχολείο της, δήλωσε ότι «*είναι μια καλή*

προσπάθεια με διάθεση να αλλάξουν κάποια δεδομένα στο σχολείο». Ιδιαίτερα τόνισε: «την προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης που θα ακολουθήσει την βλέπω ως μια προσωπική κινητοποίηση με τελικό σκοπό την εφαρμογή και την αλλαγή στάσης στην τάξη. Ελπίζω να αποκομίσω ιδέες, προτάσεις και πρακτικές σε διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο».

Η **εκπαιδευτικός Ν.**, δήλωσε εικοσαετή εμπειρία στην εκπαίδευση, εκ των οποίων τα 4 τελευταία έτη εργάζονταν στο συγκεκριμένο σχολείο. Εκείνη τη χρονιά δίδασκε κάποιες ώρες στη Β' Δημοτικού.

Ανέφερε ότι η μέχρι τώρα εκπαιδευτική πορεία της ήταν «μέτρια, αν και βελτιώνεται με την πάροδο των χρόνων» και γι' αυτό θα ήθελε την παρουσία μιας υποστηρικτικής ομάδας για στήριξη και βοήθεια. Απήντησε ότι δεν είχε «πραγματική βοήθεια από τους Σχολικούς Συμβούλους» αλλά παρακολουθούσε αρκετά σεμινάρια και προσπαθούσε να εφαρμόσει «ικανοποιητικό ποσοστό των νέων γνώσεων και των βιωμάτων».

Παραδέχτηκε κάποιες αδυναμίες σχετικά με τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας λέγοντας: «δε θεωρώ του εαυτό μου αρκετά επαρκή ώστε να χρησιμοποιώ τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας», αν και κατέβαλε προσπάθειες για συλλογικές εργασίες.

Όρισε ως στόχους των σχολικών δραστηριοτήτων «την ανθρώπινη εσωτερική ισορροπία, την αρμονία και τη λειτουργικότητα του ατόμου στην κοινωνία». Στην ερώτηση σχετικά με το αν τα παιδιά μιλάνε για τη διαδικασία της μάθησης απήντησε αρνητικά, ενώ στην ερώτηση σχετικά με το αν οι μαθητές μαθαίνουν απ' τα λάθη τους δήλωσε ότι: «αυτό εξαρτάται από εμάς τους εκπαιδευτικούς, αν τους δώσουμε χρόνο».

Όσον αφορά στη συγκεκριμένη προσπάθεια αυτοαξιολόγησης στο σχολείο τους, τη βρήκε «εξαιρετική» και μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης θα ήθελε να καταφέρει: «να ξεκολλήσει από την πεπαιτημένη και τα προσωπικά κωλύματα».

Η **εκπαιδευτικός Μ.**, είχε 29 έτη διδακτικής εμπειρίας και δίδασκε στη Β' Δημοτικού. Δήλωσε αρκετά ικανοποιημένη απ' την πορεία της στην εκπαίδευση αλλά θεωρούσε απαραίτητη την ύπαρξη κάποιας υποστηρικτικής ομάδας. Αμφισβήτησε στις απαντήσεις της το ρόλο του σχολικού συμβούλου, καθότι κατά τη γνώμη της *«δεν ανταποκρίνονται στο έργο τους»*.

Αν και είχε παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τις καινοτόμες δράσεις, *«η εμπειρία της έχει διδάξει ότι τα μόνα σεμινάρια τα οποία πράγματι βοηθούν είναι τα βιωματικά»*.

Προσπαθούσε να χρησιμοποιήσει σύγχρονες διδακτικές μεθόδους αλλά έβρισκε τον εαυτό της *«ανεπαρκή»*, γιατί δε μπορούσε να συζητήσει προβλήματα και να προχωρήσει στη βελτίωση ή στην επίλυσή τους. Αν και ανέθετε συλλογικές εργασίες και οργάνωνε ομάδες, στην ουσία θεωρούσε ότι οι μαθητές δεν εργάζονταν ομαδικά.

Σχετικά με την ερώτηση που αφορούσε στους στόχους των σχολικών δραστηριοτήτων απήντησε ότι *«είναι γνωστικός και έχει σχέση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε σύγχρονα προβλήματα»*.

Τόνισε ότι ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της ημέρας *«είναι δύσκολο αλλά καθόλου απίθανο»*.

Αναφορικά με την προσπάθεια αυτοαξιολόγησης στη σχολική της μονάδα, την είδε ως *«μια ενδιαφέρουσα προσπάθεια»*. Δήλωσε ότι συμμετείχε στην προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης γιατί ήλπιζε ότι θα τη βοηθήσει: *«να βρει νέους δρόμους επίλυσης προβλημάτων στην τάξη και να μάθει νέες δραστηριότητες για την ομαδική εργασία»*.

Η **εκπαιδευτικός Ε.**, είχε 26 έτη διδακτικής εμπειρίας και δίδασκε στην Στ' Δημοτικού. Ήταν ικανοποιημένη απ' την πορεία της, γιατί *«πάντοτε παίρνει τα μηνύματα των καιρών, τα συνδέει με τις συγκεκριμένες καταστάσεις, αναζητάει και δοκιμάζει διαρκώς»*. Όσον αφορά στη βοήθεια του σχολικού συμβούλου σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα τη θεωρούσε ανύπαρκτη, ενώ

αντίθετα θεωρούσε ότι *«μια υποστηρικτική ομάδα θα βοηθούσε περισσότερο επειδή μοιράζονται ζητήματα και συζητιούνται».*

Αν και είχε παρακολουθήσει πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια, πίστευε ότι αφενός *«επαναλαμβάνονται»* και αφ' ετέρου είναι *«δύσκολη η εφαρμογή όσων λέγονται σ' αυτά».*

Θεωρούσε τον εαυτό της αρκετά επαρκή ως προς την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, αλλά δήλωσε ότι πάντοτε βρίσκεται σε *«εγρήγορη και επιδιώκει να συμμετέχει σε ομάδες και συζητήσεις και να βελτιώνεται»*, *«.....βρίσκεται συνεχώς σε μια διαρκή αναζήτηση και δοκιμασία».* Δήλωσε ότι γίνονται *«αρκετές ομαδικές εργασίες στην τάξη αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό».* Τα θρανία ήταν τοποθετημένα σε σχήμα Π ως τη στιγμή της συνέντευξης. Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι μαθητές μιλάνε για τη διαδικασία της μάθησης, απήντησε ότι *«μιλάνε μόνο περιστασιακά»* αλλά όσον αφορά στη διόρθωση λαθών, δήλωσε ότι *«δίνεται στους μαθητές χρόνος να δοκιμάσουν και να σκεφτούν επάνω στα λάθη τους».*

Σχετικά με τον αν υπήρχε ευκαιρία για αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της ημέρας, η εκπαιδευτικός δήλωσε ότι *«είναι δύσκολο γιατί υπάρχει μεγάλη εντατικοποίηση από το βιβλιοκεντρικό σύστημα. Όμως, κρατάμε ημερολόγιο τάξης και αυτό μας βοηθάει να συζητάμε σχεδόν κάθε εβδομάδα κάποια πράγματα, να εμβαθύνουμε, να τα ερμηνεύουμε».*

Στόχος των σχολικών δραστηριοτήτων σύμφωνα με την εκπαιδευτικό είναι: *«η βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών και η βελτίωση των σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές, δασκάλους και γονείς».*

Είδε την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σαν μια *«καλή προσπάθεια που συνδέεται με αναζητήσεις και αυτογνωσία. Απαιτεί όμως χρόνο και προθυμία απ' τη μεριά των συναδέλφων».* Μέσω της συνεργατικής έρευνα δράσης προσδοκούσε να της δοθεί *«η δυνατότητα για συζητήσεις καθημερινών θεμάτων και για*

αυταλλαγή απόψεων, γιατί τίποτα δεν είναι δεδομένο και σταθερό. Ο ένας θα ακούει του άλλο και θα αλληλοδιαμορφώνουμε απόψεις».

Ολοκληρώνοντας την αποκωδικοποίηση του προφίλ των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι αφενός η πλειοψηφία είναι άτομα με μεγάλη διδακτική εμπειρία, άτομα όμως που «ψάχνονται» που προβληματίζονται, που αναρωτιούνται, που εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και δε διστάζουν να τις εκφράσουν. Είναι άτομα που επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ακόμη και αν βρίσκονται στο τέλος της εκπαιδευτικής τους πορείας. Ελπίζουν ότι θα αποκομίσουν από την επιμορφωτική αυτή διαδικασία και θα βελτιωθούν. Μ' αυτή την έννοια το σχολείο τους μετατρέπεται σε οργανισμό που μαθαίνει, εφόσον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στη διαδικασία της μάθησης και μέσω αυτών και οι μαθητές τους.

Στη συνέχεια θα περιγραφεί η πορεία και το περιεχόμενο των συναντήσεων στο χρονικό διάστημα των έξι μηνών.

5.3.3 Περιγραφή της συνεργατικής έρευνας δράσης

Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν όπως ήδη ελέχθη στο γραφείο των διδασκόντων της Σ.Μ. 2, σχεδόν κάθε δεκαπενθήμερο και για περίπου έξι μήνες.

Πρώτη συνάντηση Η πρώτη γνωριμία

Στην πρώτη συνάντηση γνωρίστηκε η ομάδα των εκπαιδευτικών με το μέλος ΔΕΠ του Πανεπιστημίου, καθηγήτρια Δόμνα-Μίκα Κακανά, η οποία θα στήριζε την επιμορφωτική προσπάθεια. Παρόντες στη πρώτη συνάντηση ήταν και οι διευθυντές των δύο σχολείων.

Αρχικά, ακούστηκαν από τους συμμετέχοντες εμπειρίες και απόψεις σχετικά με επιμορφωτικά σεμινάρια που είχαν

παρακολουθήσει κατά καιρούς και τα οποία χαρακτήρισαν ως «γενικόλογα» και «επαναλαμβανόμενες θεωρίες». Πρόσθεσαν επίσης ότι δε τους δόθηκε ποτέ η ευκαιρία να αναγνωρίσουν προσωπικές αδυναμίες και να συμβάλουν οι ίδιοι στη διαμόρφωση επιμορφωτικού προγράμματος.

Έπειτα, παρουσιάστηκε από την υποστηρικτική ομάδα η μορφή της συγκεκριμένης επιμορφωτικής προσπάθειας, επεξηγήθηκε η έννοια της έρευνας δράσης και παρουσιάστηκαν τα μεθοδολογικά της εργαλεία. Το θέμα εστίασης της ομάδας, όπως ήδη είχε αποφασιστεί, θα ήταν η ενημέρωση και η εξοικείωση με την ομαδοσυνεργατική, ως διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση της όλης επιμορφωτικής διαδικασίας. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέγει ανάμεσα σε άλλα από τους εκπαιδευτικούς, καθώς αφενός αποτελεί τον πυρήνα όλων των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων αλλά και αφετέρου γιατί η ανάπτυξη και η εδραίωση του συνεργατικού περιβάλλοντος είναι μια πράξη που καταρχήν ξεκινά απ' τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια διευρύνεται και υιοθετείται από τους μαθητές/τριες (Καβαλάρη & Κακανά 2009). Για να δημιουργηθεί ένα κοινό πλαίσιο διαλόγου και επικοινωνίας μεταξύ όλων των μελών της ομάδας, θεωρήθηκε σκόπιμο να παρουσιαστεί και να συζητηθεί το θεωρητικό πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης.

Δεύτερη συνάντηση **Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση**

Στη συνάντηση αυτή, έγινε με τις εκπαιδευτικούς μια πρώτη συζήτηση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν ως εκείνη τη στιγμή στην τάξη τους στην προσπάθεια εισαγωγής της ομαδοσυνεργατικής. Ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι «*αν και τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες*» θεωρούσαν ότι «*δεν εργάζονται ομαδικά*». Μετά τη συζήτηση θεωρήθηκε απαραίτητη για την υιοθέτηση της προσέγγισης, η παρουσίαση των προϋποθέσεων και των παραμέτρων που συναποτελούν τα θετικά και αρνητικά σημεία της προσέγγισης.

Τρίτη συνάντηση

Χωροταξικές αλλαγές στις τάξεις

Ως συνέχεια της προηγούμενης συνάντησης, οι συμμετέχουσες προβληματίστηκαν όσον αφορά στη δημιουργία ενός ομαδοσυνεργατικού περιβάλλοντος, καθώς οι χωροταξικές αλλαγές στις τάξεις αποτελούν προϋπόθεση για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Για να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη διαμόρφωση των χώρων, παρουσιάστηκαν ποικίλες εφαρμογές από σχολικές τάξεις, οι οποίες είχαν υιοθετήσει το ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον, αναδιοργανώνοντας αντίστοιχα το χώρο της τάξης ώστε να υπάρξει συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών – μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους.

Πέρα από τη χωροταξική αλλαγή, συζητήθηκε το θέμα της δημιουργίας των μαθητικών ομάδων. Σκοπός, η δημιουργία ισοδύναμων ομάδων με δυνατούς και αδύναμους μαθητές ώστε να ενθαρρυνθούν οι αδύνατοι μαθητές και να εργαστούν στο πλαίσιο της ομάδας. Για τη συγκρότηση των ομάδων προτάθηκε από τις συμμετέχουσες το κοινωνιόγραμμα για τη σύνθεση των ομάδων.

Τέταρτη συνάντηση

Η δημιουργία ομάδων

Στη συνάντηση αυτή συζητήθηκαν οι όποιες αλλαγές επιχειρήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς, στο διάστημα των δύο εβδομάδων που μεσολάβησε από την προηγούμενη συνάντηση και έγινε ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και της υποστηρικτικής ομάδας.

Αναφέρθηκαν κάποια πρώτα προβλήματα στη λειτουργία των ομάδων, όπως *«η μεγαλύτερη φασαρία»* στις ομάδες, το ζήτημα των *«ηγαικών φυσιογνωμιών και η αντιμετώπισή τους από τα υπόλοιπα παιδιά»* και *«οι διαφορετικές αντιδράσεις των δυνατών και των αδύναμων μαθητών»*. Συζητήθηκε πως ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να λειτουργήσει ως συντονιστής και εμπυχωτής προκειμένου να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης, πως θα

δημιουργηθεί ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης και πως θα οργανώσει την όλη διαδικασία με στόχο την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την ενεργοποίησή τους και την συνεργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να συνειδητοποιούν πως η μετάβαση από την μετωπική διδασκαλία στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση απαιτεί συχνές παρεμβάσεις προκειμένου να βρεθεί ισορροπία, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια.

Πέμπτη συνάντηση **Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης**

Σ' αυτό το στάδιο και αφού είχε σε μεγάλο βαθμό επιτευχθεί το παιδαγωγικό πλαίσιο (αναδιοργάνωση χώρου, κατανομή μαθητών/τριών μαθητών σε ετερογενείς ομάδες, καταμερισμός ρόλων, ευθυνών και αρμοδιοτήτων στις ομάδες), οι εκπαιδευτικοί της ομάδας εξέφρασαν την επιθυμία να εισχωρήσουμε βαθύτερα στο διδακτικό πλαίσιο, δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά διαφορετικές διδακτικές ενότητες από τα μαθήματα της γλώσσας, των μαθηματικών και της μελέτης περιβάλλοντος. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν από τις δασκάλες οι διδακτικές ενότητες που φάνηκαν ότι τις προβλημάτιζαν περισσότερο από το μάθημα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος, προκειμένου να οργανωθούν, να παρουσιαστούν και να συζητηθούν στην ομάδα και να γίνει ανταλλαγή απόψεων αναφορικά με τη διδακτική τους προσέγγιση.

Έκτη συνάντηση **Πνεύμα αισιοδοξίας στις συναντήσεις**

Η ομάδα συζήτησε τις ενότητες που είχαν επιλεγεί κατά την προηγούμενη συνάντηση. Οι συμμετέχουσες επέλεξαν δραστηριότητες, ανέπτυξαν στρατηγικές, ακούστηκαν απόψεις, προτάθηκαν λύσεις σε προβλήματα.

Επισημάνθηκε από τις συμμετέχουσες ότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας απαιτεί καλά προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς που βρίσκονται «*επί ποδός*» καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, που επισκέπτονται τις ομάδες όταν δουλεύουν και που μετατοπίζονται συνεχώς.

Σ' αυτή τη συνάντηση διαφάνηκε πνεύμα αισιοδοξίας καθώς άρχισε να γίνεται αντιληπτό, ότι δια μέσου της συζήτησης ξεκαθαρίζονται κάποια σημεία και επιλύονται απορίες. Έτσι η όλη προσπάθεια της υιοθέτησης της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, που στην αρχή φαινόταν δύσκολη και ανεφάρμοστη, γιατί όπως τόνισε η εκπαιδευτικός Μερ., «*τα παιδιά και οι γονείς έχουν μάθει διαφορετικά, γιατί θέλουν συμπληρωμένο το πράσινο και κόκκινο τετράδιο και πιθανώς να μην εκτιμήσουν ότι διαφορετικό γίνεται στην τάξη*», άρχισε να αποδίδει.

Τέλος, στην ίδια συνάντηση, επισημάνθηκε στις εκπαιδευτικούς η ανάγκη συστηματικής καταγραφής των συμβάντων, των ανησυχιών, των προβλημάτων και των επιτευγμάτων των τάξεων, σε ημερολόγιο. Γι αυτό και προγραμματίστηκε στην επόμενη συνάντηση να συζητηθεί το θέμα του αναστοχασμού που θεωρείται βασικό για την καταγραφή ημερολογίου.

Έβδομη συνάντηση **Ο αναστοχασμός ως βασική διαδικασία**

Αρχικά, στη συνάντηση αυτή αναπτύχθηκε το θέμα του αναστοχασμού, καθότι η συμπλήρωση ημερολογίου απαιτούσε αναστοχαστικές διαδικασίες. Προς διευκόλυνση των συμμετεχουσών δόθηκαν από την ερευνήτρια κάποια δείγματα ημερολογίων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με την καταγραφή ημερολογίου.

Μια ενδιαφέρουσα ιδέα ακούστηκε σε αυτή τη συνάντηση από την εκπαιδευτικό Ε., η οποία έδειξε στην ομάδα «*το ημερολόγιο της τάξης*», που συμπληρώνεται από τους μαθητές της ΣΤ' τάξης απ' την αρχή της χρονιάς και στη διάρκειά της. Κάθε

μέρα, ένας διαφορετικός μαθητής γράφει αυτό που θεωρεί ως σημαντικό για τη συγκεκριμένη ημέρα και στο τέλος της χρονιάς δίνεται φωτοτυπημένο όλο το ημερολόγιο στους μαθητές της ΣΤ' τάξης. Η ιδέα αυτή χαιρετίστηκε θετικά απ' όλη την ομάδα. Ακόμη στην ίδια συνάντηση η εκπαιδευτικός Μερ., παρουσίασε κάποιες δυσκολίες που αντιμετώπιζε σχετικά με την κινητοποίηση των μαθητών, ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Επισημάνθηκε ότι κάποιοι μαθητές ήταν «εγκλωβισμένοι, βρίσκονταν σε κατάσταση παραίτησης». Βέβαια όπως δήλωσε και η ίδια οι μαθητές της Α' τάξης έχουν συχνά το πρόβλημα στην επικοινωνία. Συζητήθηκε το θέμα στην ομάδα, παραδέχτηκαν ότι τα παιδιά ίσως δεν έχουν εξασκηθεί με τις δεξιότητες της επικοινωνίας αλλά και της συνεργασίας και προτάθηκαν λύσεις, όπως η ιδέα της δραματοποίησης, η εύρεση ελκυστικού θέματος και η παραγωγή ερωτήσεων που αναπτύσσουν το διάλογο και την κριτική σκέψη. Επίσης ειπώθηκε ότι ίσως και μια πιο εξατομικευμένη διδασκαλία θα μπορούσε να δώσει την λύση.

Όγδοη συνάντηση **Καταγραφή ημερολογίου**

Στη συνάντηση αυτή, έγινε παρουσίαση μιας πρώτης προσπάθειας καταγραφής ενός απλού ημερολογίου απ' την εκπαιδευτικό Α., αν και όπως ειπώθηκε απ' την ίδια: «*το ημερολόγιο δεν το συνήθιζα ούτε στα εφηβικά μου χρονιά. Τώρα όμως, αισθάνομαι την ανάγκη να το κάνω, καθώς βλέπω τις συναντήσεις αυτές σαν είδος ψυχοθεραπείας*». Οι υπόλοιπες συμμετέχουσες δεν βρήκαν το χρόνο να καταγράψουν κάποιες σκέψεις ή συμβάντα της εβδομάδας. Φάνηκε μάλλον μια αρνητική στάση απέναντι στη καταγραφή γεγονότων είτε λόγω έλλειψης χρόνου, είτε λόγω έλλειψης εξοικείωσης με την ιδέα του ημερολογίου. Ο αναστοχασμός όπως άλλωστε ειπώθηκε και στις αρχικές συνεντεύξεις των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, ήταν σύμφωνα με τις απαντήσεις τους σπάνιος ή σχεδόν ανύπαρκτος. Αυτό

φάνηκε και στη συγκεκριμένη προσπάθεια καταγραφής των ημερολογίων που τους προτάθηκε.

Ακόμη σ' αυτή τη συνάντηση, επειδή ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς, συζητήθηκαν οι αρχές του σχεδίου εργασίας, (project), οι φάσεις ανάπτυξης του και ο τρόπος παρουσίασης του. Ενδεικτικά αναπτύχθηκε και συζητήθηκε από την ομάδα, το θέμα του νερού σε project.

Ένατη συνάντηση **Τα παιδιά μαθαίνουν από τα λάθη τους**

Ένα άλλο θέμα που οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να συζητήσουν, ήταν αφενός το πρόβλημα της αξιολόγησης των μαθητών που προκύπτει με την νέα διάταξη των θρανίων αλλά και αφετέρου ο τρόπος διόρθωσης των λαθών των μαθητών και μαθητριών, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν από τα λάθη τους. Έτσι αναζητήθηκαν στην ομάδα εναλλακτικές λύσεις αξιολόγησης, ώστε και να αξιολογούνται οι εργασίες σε ομάδες αλλά και να αναγνωρίζεται η συνεισφορά και η επίδοση του κάθε μαθητή. Αναπτύχθηκαν πολλοί προβληματισμοί σχετικά με τους τρόπους διόρθωσης και συζητήθηκε η αλληλοδιόρθωση, ως ένας τρόπος διόρθωσης των λαθών στην ομάδα.

Δέκατη συνάντηση **Μεθοδολογικά εργαλεία**

Μετά την πάροδο των πέντε μηνών, προτάθηκε στους συμμετέχοντες η εφαρμογή της αλληλοπαρατήρησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και η παρατήρηση του εκπαιδευτικού στην τάξη από τον κριτικό φίλο, ως μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας δράσης. Σκοπός η αξιολόγηση της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης μετά την εφαρμογή της όλο το διάστημα της επιμόρφωσης.

Συμφωνήθηκε μέσα σε χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων, να εφαρμοστεί η αλληλοπαρατήρηση και να συμπληρωθεί το φύλλο παρατήρησης (παράρτημα 3.2, σ.268) τόσο από την εκπαιδευτικό παρατηρητή όσο και από τον κριτικό φίλο, μετά την

παρατήρηση στην τάξη της συναδέλφου. Συζητήθηκε η διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης και η σημασία της υλοποίησης της. Με βάση αυτά, έγινε απολύτως σαφές ότι στη διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί συν-ερευνούν εκπαιδευτικά θέματα μέσα από μια συνεχή αλληλοτροφοδότηση. Ο συνάδελφος, βρίσκεται μέσα στην τάξη την ώρα της διδασκαλίας, όχι για να αξιολογήσει αλλά για να εστιάσει σε ορισμένα θέματα που πιθανώς διαφεύγουν από τον διδάσκοντα τη στιγμή που διδάσκει. Τα θέματα στα οποία θα εστίαζαν οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης, θα αφορούσαν στην οργάνωση του μαθήματος, στη στάση του διδάσκοντα και στο κλίμα που θα δημιουργούνταν στην τάξη. Με το τέλος του μαθήματος θα συζητούσαν από κοινού, η εκπαιδευτικός σε θέση παρατηρητή και η διδάσκουσα θέματα που θα επισημαίνονταν.

Ενδέκατη συνάντηση **Η παρατήρηση από τον κριτικό φίλο**

Παρουσιάστηκαν οι απόψεις του κριτικού φίλου μετά από παρατήρηση σε δύο συναδέλφους στο μάθημα της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος. Η εξελικτική πορεία του εγχειρήματος επισημάνθηκε ότι δεν ήταν η ίδια σ' όλες τις τάξεις. Τόσο η ηλικία των μαθητών, η σύνθεση των ομάδων, όσο και κάποιες διδακτικές παλινδρομήσεις, εμπόδισαν την απόλυτη εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Υπήρξε εναλλαγή θετικών εξελίξεων και δυσκολιών, θέματα τα οποία συζητήθηκαν με την ομάδα.

Πιο συγκεκριμένα συζητήθηκαν με την ομάδα, κάποια σημεία που αφορούσαν στη δυνατότητα παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές της Α' τάξης, καθώς κάποιοι μαθητές αντιμετώπιζαν σημαντικά προβλήματα γιατί απομονώνονταν από τους υπόλοιπους και δε συμμετείχαν.

Στη Γ' τάξη, όπου έγινε παρουσίαση ενός λογοτεχνικού βιβλίου στην τάξη εντοπίστηκε ότι δε δόθηκε ευκαιρία στους

μαθητές για παραγωγή προφορικού λόγου, παρά μόνο οι μαθητές απαντούσαν σχεδόν μονολεκτικά, στις ερωτήσεις κάποιων συμμαθητών τους. Στην ίδια τάξη υπήρξε πρόβλημα και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ένα γενικό πλάνο που δόθηκε στον πίνακα δε βοήθησε τις ομάδες να γράψουν κάποιο γράμμα που τους ανατέθηκε.

Στη Β' τάξη, η παραγωγή γραπτού λόγου έγινε μετά από προβολή βιντεοταινίας στη Μελέτη Περιβάλλοντος. Ο τρόπος που ακολουθήθηκε, θεωρήθηκε μια επιτυχημένη εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Οι πέντε ομάδες έγραψαν, διόρθωσαν και παρουσίασαν μια παράγραφο σχετικά με το θέμα του περιβάλλοντος που είχε προβληθεί στη βιντεοκασέτα. Αναλυτικότερα, οι μαθητές της κάθε ομάδας έγραψαν το καθένα από μία πρόταση σε πρόχειρο φύλλο που δόθηκε από την εκπαιδευτικό, ώστε να ολοκληρωθεί η παράγραφος που θα παρουσίαζαν στην τάξη. Μετά την ολοκλήρωση της παραγράφου, ακλούθησε διόρθωση λαθών απ' την ίδια την ομάδα με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Η παράγραφος ξαναγράφηκε διορθωμένη και παρουσιάστηκε στην τάξη από τον μαθητή που όρισε η κάθε ομάδα. Το μόνο πρόβλημα που εντοπίστηκε στη συγκεκριμένη τάξη ήταν οι ηγετικές φυσιογνωμίες των ομάδων, που ήθελαν να αναλάβουν τα περισσότερα. Γενικά όμως, υπήρχε συνεργασία και αλληλοβοήθεια στις ομάδες.

Δωδέκατη συνάντηση **Αλληλοπαρατήρηση και Θετική αλλαγή νοοτροπίας στην ομάδα**

Στη συγκεκριμένη συνάντηση παρουσιάστηκε η εμπειρία της παρατήρησης της εκπαιδευτικού Ν. στην τάξη της εκπαιδευτικού Ε. Το θέμα του μαθήματος ήταν η ρύπανση και η εν λόγω εκπαιδευτικός παρακολούθησε το ένα απ' τα δύο δώρα, που αφιέρωσε η εκπαιδευτικός Ε. για την εκπόνηση του project. Η εκπαιδευτικός πήρε ιδέες από τη συνάδελφο τις οποίες και

παρουσίασε στην ομάδα. Αυτό που είναι αξιοσημείωτο στην περίπτωση της εκπαιδευτικού Ε., είναι ότι η ίδια στις πρώτες συναντήσεις ήταν πολύ αρνητική στην ιδέα της παρατήρησης, αλλά τελικά η ίδια πρότεινε στη συνάδελφο της να παρακολουθήσει το μάθημά της.

Οι εκπαιδευτικοί πλέον δεν είχαν κανένα πρόβλημα να δεχθούν συνάδελφο ή και τον κριτικό φίλο μέσα στις τάξεις τους, γιατί ήταν πλέον ολοφάνερο πως μόνο θετικά θα απεκόμιζαν απ' την όλη διαδικασία. Έτσι οι αλληλοπαρατηρήσεις και η παρατήρηση απ' τον κριτικό φίλο συνεχίστηκαν και τις δύο επόμενες εβδομάδες.

Έτσι λοιπόν σ' αυτή την συνάντηση, ο κριτικός φίλος-ερευνητήρια παρουσίασε τις απόψεις του απ' όλες τις τάξεις. Αρχισε με την τελευταία παρατήρηση στην τάξη της εκπαιδευτικού Α., όπου φάνηκε ότι με τη συζήτηση που ακολούθησε την προηγούμενη παρατήρηση, επιλύθηκαν κάποιες απορίες, ανταλλάχτηκαν ιδέες και το αποτέλεσμα ήταν η εκπαιδευτικός να προσεγγίσει απόλυτα ομαδοσυνεργατικά το δίωρο της Μελέτης Περιβάλλοντος που παρακολούθησε ο κριτικός φίλος και ήταν σχετικό με την ενότητα των ζωντανών οργανισμών και των υλικών. Αρχικά, στις τέσσερις ομάδες δόθηκε φύλλο εργασίας, όπου κάθε ομάδα θα έγραφε τέσσερις ζωντανούς οργανισμούς. Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας ανακοίνωσε τα γεγραμμένα στην εκπαιδευτικό, η οποία έγραφε στον πίνακα και στην κατηγορία ζωντανοί οργανισμοί από έναν ζωντανό οργανισμό όπως τον ανακοίνωναν οι εκπρόσωποι της ομάδας. Η λέξη «πέτρα» που δόθηκε στον πίνακα από την εκπαιδευτικό, ώθησε τους μαθητές να αντιληφθούν τη διαφορά των χαρακτηριστικών των ζωντανών οργανισμών και των υλικών. Αφού έγινε κατανοητή η διαφορά, οι ομάδες έγραψαν κάποια παραδείγματα υλικών. Η εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια ήταν «επί ποδός», ως καθοδηγητής και εμπνευστής της διαδικασίας, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και των πιο αδύναμων μαθητών. Κατόπιν, δόθηκαν από την εκπαιδευτικό στις ομάδες υλικά (χαρτόνια και περιοδικά), για τη δημιουργία κολάζ σχετικό

με τα υλικά και τους ζωντανούς οργανισμούς. Η κάθε ομάδα δημιούργησε κολάζ και έδωσε τον κατάλληλο τίτλο: «*το χωριό, η χωματερή, η θάλασσα, το δάσος*». Η εφευρετικότητα των ομάδων, ο τρόπος συνεργασίας και επικοινωνίας ήταν αξιοθαύμαστος. Φαίνονταν τόσο ικανοποιημένοι με τα επιτεύγματά τους.

Την ίδια εβδομάδα ο κριτικός φίλος-ερευνήτρια μετά από αίτημα της εκπαιδευτικού Μερ. της Α' τάξης, παρατήρησε τη συνάδελφο σε ένα δίωρο της Γλώσσας, με σκοπό την παραγωγή γραπτού λόγου, για να επισημανθούν αν επήλθε κάποια βελτίωση μετά τις συζητήσεις στην ομάδα σχετικά με τις αδυναμίες των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές της Α' τάξης καλούνταν να γράψουν ανά ομάδα, γράμμα σε συγγενικό τους πρόσωπο. Αφού έγινε κάποια προεργασία από την εκπαιδευτικό την προηγούμενη ημέρα, την ημέρα της παρατήρησης δόθηκαν σε κάθε ομάδα από ένα φύλλο εργασίας και από ένα φυλλάδιο με λέξεις κλειδιά, για τη γραφή του γράμματος σε συγγενικό πρόσωπο που αποφασίστηκε κατά πλειοψηφία να είναι η γιαγιά. Κάθε ομάδα έγραφε το δικό της γράμμα. Η εκπαιδευτικός αεικίνητη, μετακινούνταν από ομάδα σε ομάδα ώστε ο κάθε μαθητής/τρια να γράψει τη δική του πρόταση για να ολοκληρωθεί το γράμμα της κάθε ομάδας. Με την ολοκλήρωση όλων των γραμμάτων, η κάθε ομάδα με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού προσπάθησε να διορθώσει τα λάθη της. Κατόπιν ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας διάβασε το γράμμα στην τάξη. Επισημάνθηκαν κάποιες ωραίες προτάσεις απ' τις εργασίες και γράφτηκαν απ' την εκπαιδευτικό στον πίνακα για να τις προσέξουν οι μαθητές/τριες απ' όλες τις ομάδες. Τέλος το γράμμα της κάθε ομάδας δόθηκε φωτοτυπημένο στα μέλη της και το πρωτότυπο τοποθετήθηκε στο φάκελο της κάθε ομάδας. Γενικά οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν αρκετά ικανοποιητικά, η φασαρία μετριάστηκε σε σχέση με την πρώτη παρατήρηση στη συγκεκριμένη τάξη και η συμμετοχή ακόμη και των αδύναμων μαθητών/τριών ήταν εμφανής. Βέβαια ο ρυθμός εκτέλεσης των εργασιών ήταν αργός, πράγμα που σήμαινε μεγαλύτερη υπομονή από μέρους της

εκπαιδευτικού και ανάγκη για περισσότερο χρόνο για την υλοποίηση των εργασιών. Επισημάνθηκε επαγρύπνηση της εκπαιδευτικού για να μη ατονήσει ούτε στιγμή η συνεργατική διαδικασία και να υπάρξει κινητοποίηση από μέρους όλων των μαθητών.

Καθώς η εκπαιδευτικός Μερ., εξέφραζε κάποιες επιφυλάξεις ως προς την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης στο μάθημα των μαθηματικών της Α' τάξης, ο κριτικός φίλος παρατήρησε την εκπαιδευτικό στην ώρα των μαθηματικών. Πράγματι μετά από παρατήρηση του κριτικού φίλου στην Α' τάξη εντοπίστηκε ότι στο μάθημα των μαθηματικών ήταν αρκετά δύσκολη η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Ο τρόπος γραφής του συγκεκριμένου εγχειριδίου που δε βοηθά ιδιαίτερα, είχε σαν αποτέλεσμα οι όποιες προσπάθειες από μέρους της εκπαιδευτικού να μην αποδίδουν ικανοποιητικά, να δημιουργείται αρκετός θόρυβος και οι μαθητές/τριες να μη δείχνουν την απαιτούμενη διάθεση και την συνεργασία που παρατηρήθηκε το δίωρο της Γλώσσας, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάμεσα σε όλες αυτές τις δυσκολίες έρχονταν να προστεθεί και το άγχος της εκπαιδευτικού για την ολοκλήρωση της ύλης η οποία φοβούμενη την κριτική των γονέων, είπε ότι θα πρέπει να κάνει *«όλες τις ασκήσεις των βιβλίων που κάνουν οι εκπαιδευτικοί των άλλων τμημάτων έστω και βιαστικά»*. Στον προβληματισμό της προτάθηκε απ' την ομάδα η συζήτηση με τους γονείς, όπου η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να τους εξηγήσει τις εκπαιδευτικές της επιλογές και στρατηγικές και θα επιλύονταν οποιεσδήποτε παρεξηγήσεις από μέρους τους. Αναφέρθηκε από τις συμμετέχουσες πως τελικά είναι πολύ καθοριστικές οι συχνές επαφές με τους γονείς και η ενημέρωσή τους, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εισαγωγή νέων πρακτικών στην τάξη.

Γενικά μέσω της παρατήρησης από τον κριτικό φίλο διαπιστώθηκε ωρίμανση της προσπάθειας, εισαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων και αρκετά θετική ανταπόκριση των μαθητών.

Τέλος, σ' αυτή τη συνάντηση η εκπαιδευτικός Ε. μας ανακοίνωσε ότι θέλοντας να εντοπίσει τις οποιεσδήποτε αλλαγές στις σχέσεις των μαθητών της ομάδας ζήτησε από τους μαθητές/τριες να καταγράψουν τις απόψεις τους για τις σχέσεις που διαμορφώνονταν μέσα στις ομάδες. Τα αποτελέσματα θα μας τα ανακοίνωνε την επόμενη εβδομάδα.

Δέκατη τρίτη συνάντηση **Συνάντηση εφ' όλης της ύλης**

Η συνάντηση αυτή ήταν ουσιαστικά η τελευταία, εφόσον είχαμε φτάσει στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Αρχικά, συζητήθηκαν οι απόψεις των μαθητών της ΣΤ' τάξης της εκπαιδευτικού Ε., σχετικά με τις σχέσεις που διαμορφώθηκαν στις ομάδες και το αντίκτυπο της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης στη μάθησή τους. Οι μαθητές/τριες κάνανε λόγο για συγκρουσιακές καταστάσεις, σε λίγες όμως ομάδες, ιδιαίτερα εξ' αιτίας ηγετικών, συγκεντρωτικών ατόμων αλλά και για μια γενική βελτίωση των ομάδων με την πάροδο του χρόνου και με τη θέσπιση κανόνων.

Στην ίδια συνάντηση η εκπαιδευτικός Ε., μίλησε για το τετράδιο επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών που καθιέρωσε, όπου μέσα από συγκεκριμένες συστάσεις από τους γονείς, υπήρξε βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών των ομάδων. Είναι εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί με την εφευρετικότητά τους αναζήτησαν τρόπους βελτίωσης των σχέσεων μετά τις συζητήσεις στην ομάδα.

Επίσης στην ίδια συνάντηση, παρουσιάστηκε στην ομάδα, μια διαθεματική εργασία με αφορμή το κεφάλαιο της Γλώσσας της ΣΤ' τάξης σχετικά με τα ατυχήματα, όπου έγινε σύνδεση της γλώσσας και των μαθηματικών με πολύ επιτυχημένο τρόπο. Οι συμμετέχουσες δεν ήξεραν τι να πρωτοπαρουσιάσουν. Ήταν ολοφάνερο πως οι ιδέες πλήθυναν, οι εργασίες στην τάξη γίνονταν

όλο και πιο ελκυστικές και η συνεργασία στην ομάδα μας τους έδωσε στήριξη να συνεχίσουν.

Γενικά, φτάνοντας στο τέλος των συναντήσεων φαινόταν πως η ομάδα μας δε θα ήθελε να τελειώσει αυτός ο κύκλος. Η ανελλιπής παρουσία όλων στις συναντήσεις μας, ο ζήλος και η εφευρετικότητα τους έδειξε την ανάγκη των εκπαιδευτικών για στήριξη, συνεργασία, επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και εμπειριών.

5.4 Αξιολόγηση της έρευνας στη Β' φάση

5.4.1 Ερευνητικά εργαλεία

Για την αξιολόγηση της συνεργατικής έρευνας δράσης σ' αυτή την Β' φάση της έρευνας, ως προς τη συλλογή δεδομένων, χρησιμοποιήσαμε την τεχνική της μεθόδου της τριγωνοποίησης (χρήση συνδυασμού μεθόδων) για να μετρηθεί το ζητούμενο από διαφορετικές οπτικές (Mason, 2003). Πιο συγκεκριμένα με το πέρας των επιμορφωτικών συναντήσεων:

A. Δόθηκε στους μαθητές και στους γονείς των τάξεων των συμμετεχουσών στο πρόγραμμα, ερωτηματολόγια με ανοιχτές ερωτήσεις, που αφορούσαν στις αλλαγές τις οποίες επεσήμαναν στη διδακτική διαδικασία το τελευταίο διάστημα.

B. Ακολούθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούσαν στην αξιολόγηση της συνεργατικής έρευνας δράσης

Γ. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της παρατήρησης απ' την ερευνήτρια, που είχε το ρόλο του διευκολυντή στην όλη διαδικασία και αξιοποιήθηκαν τα φύλλα παρατήρησης που συμπληρώθηκαν.

A. Ερωτηματολόγια μαθητών και γονέων

Για την υλοποίηση λοιπόν του σκοπού και των ειδικών στόχων της έρευνάς μας σ' αυτή τη φάση, δόθηκαν στους μαθητές των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών των Α' και Β' τάξεων, ερωτηματολόγια με απαντήσεις πολλαπλών επιλογών με σχήματα και με μια ανοιχτή ερώτηση, ώστε να είναι πιο εφικτή η συμπλήρωσή τους. (παράρτημα 4.1, σ.270).

Στους μαθητές της ΣΤ' τάξης δόθηκαν ερωτηματολόγια με ανοιχτές ερωτήσεις (παράρτημα 4.2, σ.271).

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τους μαθητές της Β' τάξης (12) της εκπαιδευτικού Α., τους μαθητές της Β τάξης των εκπαιδευτικών Ν. και Μ. (17), τους μαθητές της Α' τάξης της εκπαιδευτικού Μερ. (15) και τους μαθητές της Στ' τάξης (22) της εκπαιδευτικού Ε.

Το ερωτηματολόγιο των γονέων (παράρτημα 4.3, σ.272), αποτελείτο από τέσσερις ανοιχτές ερωτήσεις, δύο εκ των οποίων, αναφέρονταν στον εντοπισμό των αλλαγών στη διδακτική διαδικασία στις τάξεις των παιδιών τους το τελευταίο χρονικό διάστημα, ενώ οι δύο τελευταίες ερωτήσεις, αφορούσαν γενικά στις προσδοκίες τους σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας. Συνολικά απήντησαν 43 γονείς από τις τάξεις των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών.

B. Συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς διεξήχθησαν με το πέρας των επιμορφωτικών συναντήσεων σε κάποιο ήσυχο χώρο του σχολείου (κενή αίθουσα διδασκαλίας, αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών), για να διερευνηθούν οι απόψεις τους σε θέματα της επιμόρφωσης. Χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο και η απομαγνητοφώνηση έγινε αυτολεξεί (παράρτημα 4.4, σ.275).

Γ. Φύλλα παρατήρησης

Η παρουσία της ερευνήτριας για ολόκληρη τη σχολική χρονιά στις δύο σχολικές μονάδες, αρχικά για τη συλλογή δεδομένων κατά την πρώτη φάση της έρευνας και έπειτα σε εβδομαδιαία βάση για εξατομικευμένη συζήτηση, υποστήριξη και παρατήρηση στις τάξεις, με το ρόλο του κριτικού φίλου-διευκολυντή, αλλά και οι επιμορφωτικές συναντήσεις, παρείχαν αρκετό υλικό το οποίο καταγράφηκε στα φύλλα παρατήρησης και αναλύθηκε.

5.5 Αποτελέσματα αξιολόγησης Β' φάσης

5.5.1 Οι κατηγορίες ανάλυσης της έρευνας στη Β' φάση

Καθώς συγκεντρώθηκε ένας μεγάλος αριθμός γραπτού υλικού (συνεντεύξεις, ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και φύλλα παρατήρησης) έγινε προσπάθεια σύνθεσης των στοιχείων. Η ανάλυση της έρευνας ακολούθησε αρχικά τη φάση της κωδικοποίησης, κατόπιν τη δημιουργία κατηγοριών ανάλυσης (βασικών και σχετικών) και τέλος έγινε η ανάγνωση των δεδομένων με ερμηνευτικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα.

Η κωδικοποίηση της έρευνας στη φάση αυτή σε *«κεντρικές κατηγορίες»* (core categories) και υποκατηγορίες παραπέμπει στον τύπο *«της αναλυτικής διαδικασίας της θεμελιωμένης θεωρίας»* (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 80), τύπος μελέτης περίπτωσης, στοιχεία της οποίας ενσωματώνονται στη συγκεκριμένη μελέτη. Οι βασικές ή κεντρικές κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων είναι αποτέλεσμα μιας αλληλεπιδραστικής σχέσης των ερευνητικών ερωτημάτων και των δεδομένων (Mason, 2003, σ.271).

Η πρώτη κατηγορία *«συνεργατική έρευνα δράσης ως μορφή επιμόρφωσης»*, συσχετιζονταν με το ερευνητικό ερώτημα αν η

έρευνα δράσης αποτελεί έναυσμα για αλλαγές στη διδακτική διαδικασία και στην εισαγωγή νέων διδακτικών πρακτικών. Η δεύτερη κατηγορία «*απήχηση της επιμορφωτικής προσπάθειας*» διαμορφώθηκε από το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την απήχηση των νέων πρακτικών σε γονείς και μαθητές. Η πρώτη βασική κατηγορία όπως και η δεύτερη υποστηρίχθηκαν από σχετικές κατηγορίες με βάση τα δεδομένα που συνελέγησαν και δίδονται σχηματικά στον (πίνακα X30) που ακολουθεί. Αναλυτικότερα, στην κατηγορία «*η συνεργατική έρευνα δράση ως μορφή επιμόρφωσης*», οι σχετικές κατηγορίες «*αλλαγές στη διδακτική διαδικασία*», «*η στάση των μαθητών απέναντι στις νέες πρακτικές (απ' τη μεριά των εκπαιδευτικών)*» και «*η αλλαγή σχέσεων των εκπαιδευτικών*», προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών.

Στη δεύτερη βασική κατηγορία προέκυψαν τρεις σχετικές κατηγορίες που αφορούν «*στην απήχηση της επιμορφωτικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών στους μαθητές, στους γονείς, αλλά και στην ερευνήτρια (κριτικό φίλο)*». Οι σχετικές αυτές κατηγορίες προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων των μαθητών και των γονέων, αλλά και από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης της ερευνήτριας και των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών.

(Πίνακας X30) Κατηγορίες ανάλυσης

Βασικές κατηγορίες	Σχετικές κατηγορίες
A. Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μορφή επιμόρφωσης	α. αλλαγές στη διδακτική διαδικασία β. η στάση των μαθητών απέναντι στις νέες πρακτικές (απ' τη μεριά των εκπαιδευτικών) γ. αλλαγή σχέσεων
B. Απήχηση της επιμορφωτικής προσπάθειας	α. στους μαθητές β. στους γονείς γ. με τη ματιά του κριτικού φίλου

A. Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μορφή επιμόρφωσης

a. Αλλαγές στη διδακτική διαδικασία

Από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης της έρευνας και την ανάλυση των συνεντεύξεων των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι η έρευνα δράσης απετέλεσε το έναυσμα για την αλλαγή στη διδακτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα στην εισαγωγή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, μέσω:

- α) «της ατομικής εστίασης στην ομάδα»,
- β) «της ανάπτυξης της διαδικασίας του αναστοχασμού» και
- γ) «της στήριξης από την Πανεπιστημιακή ομάδα».

Αναλυτικότερα, κατά την άποψη των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, η έρευνα δράσης θεωρήθηκε: «... μια πολύ παραγωγική διαδικασία στην διάρκεια των οποίων καταθέτουν την προσωπική τους εμπειρία και του προβληματισμό τους», «ως κίνηση που αρχίζει από τη βάση, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς», «σαν είδος ψυχανάλυσης και χαλαρωτική διαδικασία όπου μπορούν να πουν αυτό που τους προβληματίζει και βρίσκουν λύση».

Τη διαφορετικότητα της συνεργατικής έρευνας τόνισε η εκπαιδευτικός Α. λέγοντας ότι: «τα τυπικά σεμινάρια είναι απρόσωπα. Κάποιος εισηγητής, μερικές διαφάνειες, μεγάλο ακροατήριο που όμως δε συζητά αυτά που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο. Αντίθετα σ' αυτή την επιμόρφωση που είχαμε έγινε ατομική εστίαση..... Θεωρώ ότι μετά από αυτές τις συναντήσεις όσα είχα στο μυαλό μου μπήκαν σε τάξη».

Η εκπαιδευτικός Ε. θεώρησε την έρευνα δράσης ως «κινητοποίηση κάποιων εκπαιδευτικών για ευκαιρία ανταλλαγής εμπειριών», «...την καλύτερη λύση για αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και την εισαγωγή καινοτομιών και ανταλλαγής ιδεών». Δήλωσε ακόμη: «ότι μέσω των συζητήσεων που είχαμε κατανόησα

καλύτερα κάποια πράγματα, τα κωδικοποίησα, σκέφτηκα διαφορετικά, πήρα καινούριες ιδέες».

Η εκπαιδευτικός Μερ., δήλωσε ότι «στη μικρή ομάδα υπάρχει ενδοεπικοινωνία», έτσι σε οτιδήποτε πειραματιζόνταν στην τάξη, το συζητούσε στις συναντήσεις, ανέλυε τα προβλήματα με την ομάδα και προέβαινε σε διορθωτικές κινήσεις στην τάξη. Για την ίδια την εκπαιδευτικό, η έρευνα δράσης απειτέλεσε «το κίνητρο για αλλαγές στην τάξη» και την θεωρεί «μια κίνηση πιο κοντά στην πράξη».

Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ν. και Μ. συνέκλιναν στην άποψη, ότι η έρευνα δράσης «αποτελεί ουσιαστική επιμόρφωση γιατί εστιάζει στις ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών». Η εκπαιδευτικός Μ. δήλωσε ότι: «αντιμετωπίζει όντως καλύτερα τα προβλήματα της τάξης. Ακόμη και ο θόρυβος που αποτελούσε δυσκολία, τώρα έχει μειωθεί κατά πολύ».

Αναφέρθηκε επίσης από τις συμμετέχουσες, η ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών μέσω της έρευνας δράσης.

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού Α., ανέπτυξε αναστοχαστικές διαδικασίες. Μας δήλωσε: «Εφόσον δοκίμαζα κάτι καινούριο μετά το μάθημα, σκεφτόμουν αν το έκανα καλά, αν θα μπορούσα να το βελτιώσω. Το κρατούσα στο μυαλό μου και το συζητούσαμε στις συναντήσεις μας..... Όσα είχα στο μυαλό μου, μπήκαν σε τάξη».

Επίσης η εκπαιδευτικός Ε. τόνισε τη διαδικασία του αναστοχασμού λέγοντας, ότι «η διαμόρφωση μιας τέτοιας ομάδας βοηθά τον εκπαιδευτικό πέρα από θέματα ιδεών και περιεχομένου και σε θέματα στοχασμού». Έτσι είχε την ευκαιρία «να σκεφτεί διαφορετικά». Η ίδια παραδέχτηκε ότι τα αποτελέσματα του αναστοχασμού θα ήταν αποτελεσματικότερα αν κρατούσε ημερολόγιο. «Το ημερολόγιο το θεωρώ σημαντικό αν και δεν το κράτησα αυτή τη φορά. Κράτησα όμως άλλες φορές. Παρατηρείς, καταγράφεις τις σκέψεις σου. Γράφεις τις αδυναμίες, τις σκέψεις σου, τι συμβαίνει με τους μαθητές. Θεωρώ όμως ότι δεν είμαστε πολύ συστηματικοί για να ασχοληθούμε με την καταγραφή του

ημερολογίου. Όμως έστω και μια φορά την εβδομάδα θα ήταν πολύ θετικό να γίνει καταγραφή των σκέψεων». Τόνισε ότι ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί δεν κρατάνε ημερολόγιο είναι γιατί *«δεν έχουμε συνηθίσει να κρατάμε ημερολόγιο»*.

Η εκπαιδευτικός Ν. επεσήμανε ότι *«μέσω των συζητήσεων με τις συναδέλφους»* μπήκε στη διαδικασία του αναστοχασμού. Όμως γενικά είδε τον αναστοχασμό ως *«δύσκολη υπόθεση»*, ίσως γιατί δε συνήθισε σε τέτοιες διαδικασίες, γι αυτό προτιμά *«τη συζήτηση με τους συναδέλφους»*. Δήλωσε ότι: *«μόνη μου δε μπορώ να σκεφτώ και να γράψω τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου»*.

Η εκπαιδευτικός Μερ. δήλωσε ότι με το πέρας των συναντήσεων, εξετάζει κάποια πράγματα διαφορετικά. *«Βλέπω ότι μπορώ να σκεφτώ στο τέλος της μέρας...»*.

Διαπιστώνουμε γενικά, ότι αν και ο αναστοχασμός αποτελεί πρωτόγνωρη εμπειρία αλλά και δύσκολη σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, έγιναν κάποια βήματα. Εκεί που εντοπίστηκε μια σχετική άρνηση ήταν το θέμα της καταγραφής ημερολογίου.

Πέρα από την αναστοχαστική διαδικασία, το τρίτο στοιχείο που αναφέρθηκε από τις συμμετέχουσες ότι διευκόλυνε τις οποιοσδήποτε αλλαγές, απετέλεσε η στήριξη και η ενθάρρυνση από την υποστηρικτική ομάδα, το μέλος ΔΕΠ του Πανεπιστημίου και τον κριτικό φίλο (ερευνήτρια).

Πιο συγκεκριμένα, *«η παρουσία του κριτικού φίλου στο σχολείο και η παρατήρηση που εφαρμόστηκε επαυειλημμένα»* θεωρήθηκε από την εκπαιδευτικό Μερ., *«σαν μια δεύτερη ματιά, δεύτερη γνώμη, μια ευκαιρία για συζήτηση»*, με αποτέλεσμα η ίδια να γίνει πιο δημιουργική.

Την ίδια άποψη είχε και η εκπαιδευτικός Ν., η οποία βρήκε πολύ σημαντική την επαφή του Πανεπιστημίου με το σχολείο για την παιδαγωγική και διδακτική στήριξη. Δήλωσε: *«βρήκα την επαφή εξαιρετική»*.

Επιπλέον η εκπαιδευτικός Α. επεσήμανε, ότι η παρουσία του κριτικού φίλου στην τάξη *«ευίσχυσε την προσπάθειά της να αλλάξει και να φύγει από την πεπατημένη»*, γιατί υπήρχε και *«μια*

δεύτερη γνώμη. Αναρωτήθηκε μάλιστα, πόσο συχνά θα μπορούσε άραγε να έχει μια παρόμοια στήριξη και πρότεινε δειλά δειλά «τους σχολικούς συμβούλους, ως πιθανούς διοργανωτές και υποστηρικτές ομάδων σε επίπεδο σχολείων». Την ίδια άποψη συμμερίστηκε και η εκπαιδευτικός Ε. με την προϋπόθεση «ο σύμβουλος αλλά και ο εκπαιδευτικός να έχει τη διάθεση. Να είναι επιμόρφωση εξαμηνιαία ή και ετήσια και να μη μένει στη θεωρία και τεχνικές αλλά να προχωρά στην πρακτική». Αντίθετη γνώμη είχε η εκπαιδευτικός Μ., η οποία δήλωσε: «μόνο τα άτομα από του Πανεπιστημιακό χώρο ή άτομα που γνωρίζουν καλά το αντικείμενο, θα μπορούσαν να σταθούν δίπλα στον εκπαιδευτικό».

Εν κατακλείδι, η επιμορφωτική αυτή προσπάθεια σε επίπεδο σχολικής μονάδας, εστιάζοντας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στις ιδιαίτερες συνθήκες, σε συνδυασμό με ενίσχυση και στήριξη από εξωτερικούς συνεργάτες, φαίνεται ότι ενίσχυσε το έργο τους και βοήθησε στην εισαγωγή καινοτομιών και νέων διδακτικών πρακτικών.

β. Η στάση των μαθητών απέναντι στις νέες πρακτικές (απ' τη μεριά των εκπαιδευτικών)

Οι αλλαγές των εκπαιδευτικών είχαν αντίκτυπο και στους μαθητές όπως επισημάνθηκε από τις συμμετέχουσες. Η δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών, η βελτίωση σχέσεων αλλά και η βελτίωση του γενικότερου κλίματος της τάξης τονίστηκε ιδιαίτερα στις απαντήσεις τους.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Ν., οι μαθητές σχολίαζαν ότι: «*περνάμε ωραία, μας αρέσει που δουλεύουμε έτσι*» και τόνισε ότι η δική της βελτίωση είχε σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να γίνουν «*καλύτεροι δέκτες, να αποκτήσουν τη δυνατότητα συμμετοχής στην συζήτηση και να δημιουργηθεί πιο ευχάριστο κλίμα στην τάξη*». Μάλιστα όπως χαρακτηριστικά δήλωσε, τόσο πολύ ικανοποιημένοι ήταν οι μαθητές /τριες από την καινούρια διδακτική προσέγγιση, που

όταν τολμούσε να επανέλθει στο δασκαλοκεντρικό μάθημα «έπεφτε η όρεξη των μαθητών».

Αλλά σύμφωνα και με την εκπαιδευτικό Α., η δική της αλλαγή επηρέασε θετικά τα παιδιά. Τόνισε, ότι μέσω της εισαγωγής των νέων πρακτικών είχε τονωθεί «η αυτοεκτίμηση των παιδιών, έδειχναν ότι πατάνε καλά στα πόδια τους και στις ομάδες υπήρχε πολύ καλή συνεργασία. Τα παιδιά δεν ήταν μαγκωμένα και μαζεμένα, αλλά απελευθερωμένα». Δήλωσε ότι τα παιδιά είχαν μάθει να συνεργάζονται τόσο καλά, που όταν έμπαινε στην τάξη δε χρειαζόνταν να δώσει οδηγίες για τις εργασίες. «Όλα λειτουργούν σαν να έχουν μπει στον αυτόματο πιλότο». Επίσης επεσήμανε ότι «εξομαλύνθηκαν προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών».

Η εκπαιδευτικός Μερ. μας δήλωσε, ότι οι μαθητές είδαν την αλλαγή θετικά: «το μάθημα είναι πιο δελεαστικό και ελκυστικό, τα παιδιά κάθονται παρεούλα, συνεργάζονται, αναπτύσσουν ιδέες, συζητάγονται και σέβονται τη γνώμη των άλλων...».

Η εκπαιδευτικός Μ. διέκρινε «βελτίωση των σχέσεων των παιδιών με την αλλαγή στη διδακτική της πρακτική».

Η εκπαιδευτικός Ε. επίσης επεσήμανε, ότι οι μαθητές μέσω των νέων πρακτικών «είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν και να δοκιμαστούν οι σχέσεις τους». Συνέχισε λέγοντας ότι οι μαθητές/τριες «είδαν καλύτερα τον εαυτό τους..., αξιολογήθηκαν καλύτερα και τους δόθηκε η ευκαιρία να δουν τι γίνεται μεταξύ τους». Γενικά, διέκρινε «καλή διάθεση, συνθετικές κινήσεις για εξεύρεση λύσεων» και δήλωσε ότι οι μαθητές/τριες, «συμμετέχουν ενεργητικά με τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους».

γ. Αλλαγή σχέσεων εκπαιδευτικών

Όμως πέρα από την αλλαγή σχέσεων μεταξύ των μαθητών, η διαδικασία της έρευνας δράσης επηρέασε και τις σχέσεις των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Μερ., οι συμμετέχουσες

γίνανε «*μια ομάδα, που έμαθε να συζητάει και να επικοινωνεί ουσιαστικά γιατί αναπτύχθηκε καλύτερη ενδοεπικοινωνία*».

Επιπλέον η εκπαιδευτικός Ν. ανέφερε, ότι αναπτύχθηκε «*διαφορετικός δεσμός με τη φεινή ομάδα και απέκτησε διαφορετική νοοτροπία*». «*Διαθέτουμε χρόνο για διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα πέρα του ωραρίου μας*». Θα ήθελε η νοοτροπία που απέκτησαν να συνεχιστεί και την επόμενη χρονιά, γιατί έτσι, αντιμετώπισε «*καλύτερα οποιεσδήποτε αλλαγές*». Έβλεπε όμως δύσκολη την προοπτική να προσελκύσουν και άλλους συναδέλφους στην ομάδα, «*γιατί οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν χρόνο πέρα από το ωράριο τους*». Η λύση για κάτι τέτοιο σύμφωνα με την εκπαιδευτικό θα δίνονταν μόνο «*αν αυξάνονταν ο χρόνος παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο*».

Η εκπαιδευτικός Α. προερχόμενη από τη Σ.Μ 1, δήλωσε «*ότι ένιωθε άνετα και οικεία στη ομάδα, μπορούσε να μιλά χωρίς να νιώθει αν αυτό που είπε ήταν σωστό, ήταν χαλαρή και μπορούσε να πει ότι την προβλημάτιζε*». Γι αυτό και «*δέσανε σαν ομάδα, πήρε πολλά*» και θα ήθελε να μεταφέρει τη συνεργατική νοοτροπία και στο δικό της σχολείο. Εξέφρασε την επιθυμία «*να συνεχίζονταν μια τέτοια συνεργατική προσπάθεια και στο μέλλον*».

Η εκπαιδευτικός Ε. επεσήμανε, ότι μια τέτοια κινητοποίηση φέρνει «*πιο κοντά τους συμμετέχοντες, για ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών*». Θα επιθυμούσε τη συνέχιση των συναντήσεων με την ομάδα έστω και με μικρότερη συχνότητα.

Τέλος η εκπαιδευτικός Μ. δήλωσε ότι περίμενε να δημιουργηθεί μια τέτοια σχέση στην ομάδα και δεν εξεπλάγη, γιατί «*τα άτομα της ομάδας ήταν δοκιμασμένα. Ήταν άτομα τα οποία ενδιαφέρονταν για διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα*» Δήλωσε όμως ότι είναι δύσκολο να φέρουν και άλλα άτομα στην ομάδα τους «*γιατί ο εκπαιδευτικός τελειώνοντας το μάθημα δε μένει στο σχολείο*».

Είναι εμφανές ότι άρχισε να δημιουργείται «*ένα δέσιμο*» μια συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μ' αποτέλεσμα να επικοινωνούν καλύτερα. Μέσω της συνοχής αυτής δημιουργήθηκε

διαφορετική νοοτροπία, οι εκπαιδευτικοί αντάλλαξαν ιδέες, εκφράστηκαν χωρίς ενδοιασμούς και υιοθέτησαν καινοτομίες. Το θέμα που τίθεται είναι αφενός κατά πόσο θα συνεχιστεί η συνεργασία αυτή χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας και του μέλους ΔΕΠ και αφετέρου αν θα ήταν δυνατή η διάχυση της συνεργατικής νοοτροπίας σ' όλο το σύλλογο των διδασκόντων.

B. Απήχηση επιμορφωτικής προσπάθειας

a. Απήχηση επιμορφωτικής προσπάθειας στους μαθητές

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων σχετικά με την απήχηση των νέων πρακτικών στα παιδιά, έγινε ανάλυση των ερωτηματολογίων.

Από τους μαθητές των Α και Β τάξεων που κύκλωσαν τις απαντήσεις - γιατί κάποιοι απαντούσαν ορισμένες από τις ερωτήσεις, λόγω εμποδίων και περιορισμών που τους θέτει η ηλικίας τους - η πλειοψηφία των μικρών μαθητών (25), στην ερώτηση «αν τους αρέσει η αλλαγή στην τάξη τώρα που δουλεύουν σε ομάδες» απήντησαν θετικά, 17 μαθητές δήλωσαν ότι δεν τους βοηθάνε οι συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, 13 δήλωσαν ότι μερικές φορές δέχονται βοήθεια, ενώ 10 δε δέχονται βοήθεια. 20 μαθητές απήντησαν ότι δεν ενοχλούνται απ' τους συμμαθητές τους στην ομάδα, ενώ 6 ενοχλούνται λίγο. Σχετικά με την ερώτηση για τα βραβεία και τους επαίνους που δέχονται από τη δασκάλα τους, 25 μαθητές δήλωσαν ότι δέχθηκαν επαίνους και βραβεία, 10 δήλωσαν ότι δέχθηκαν μόνο μερικές φορές ενώ 6 δε δέχτηκαν επαίνους. Όσον αφορά στην ερώτηση σχετικά με το πιο ελκυστικό μάθημα, οι περισσότεροι μαθητές εστίασαν σε εργασίες που υλοποιήθηκαν μέσω της διαδικασίας των project. Μάλλον βρήκαν ελκυστική αυτή την διαδικασία, καθώς ωθεί τους μαθητές μέσω της εμπλοκής τους στη δημιουργική ενασχόληση και στην επίλυση προβλημάτων.

Στην ανοιχτή ερώτηση σχετικά με το ποια ομαδική εργασία άρεσαν οι μαθητές, αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι

εστίασαν σε εργασίες που συζητήθηκαν από την ομάδα στις επιμορφωτικές συναντήσεις. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν την εργασία με την *«χωματερή, την ανακύκλωση, τα ποτάμια και τις λίμνες»*. Όλες οι παραπάνω εργασίες οι οποίες συζητήθηκαν και έγινε επεξεργασία στο πλαίσιο της ομάδας, φαίνεται ότι κινητοποίησαν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς, τόσο ως προς τον εμπλουτισμό του περιεχομένου των θεμάτων όσο και ως προς τη διδακτική τους προσέγγιση. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να κινητοποιηθεί και τον ενδιαφέρον των μαθητών περισσότερο σε σχέση με τις υπόλοιπες εργασίες, γιατί επιλέχθηκαν σαν οι πιο ενδιαφέρουσες και ευχάριστες από τους μαθητές των μικρών τάξεων.

Οι μαθητές της Στ' τάξης σχολίασαν τις αλλαγές πιο αναλυτικά και διεξοδικά, εξαιτίας της μορφής του ερωτηματολογίου αλλά και των ανεπτυγμένων ικανοτήτων τους που τους παρείχε η ηλικία τους.

Ανέφεραν ως θετικά σημεία της αλλαγής τον τρόπο διδασκαλίας, την οργάνωση της ομάδας, τη βελτίωση των σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα δήλωσαν ότι: *«τελευταία το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο», «κάνουμε ωραίες εργασίες στο σχολείο και όχι στο σπίτι.....», «μοιραζόμαστε τις δραστηριότητες και δε μαλώνουμε», «το μάθημα είναι διαφορετικό, δεν είμαστε κολλημένοι σε ένα βιβλίο»*.

Έδειξαν ενθουσιασμένοι από την αλλαγή στην τάξη, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις 15 μαθητών που εστίασαν στην ομαδικότητα, στην συνεργασία και στην ευρηματικότητα που αναπτύχθηκε: *«ο καθένας στην ομάδα φέρνει τα υλικά και δουλεύουμε ομαδικά», «κάθε μαθητής στην ομάδα αναλαμβάνει μια δουλειά....», «συνεργαζόμαστε και το αποτέλεσμα είναι καταπληκτικό», «μου αρέσει που δουλεύουμε σε ομάδες γιατί έχουμε πολλές ιδέες, έχουμε καλύτερες επιδόσεις και το βασικότερο περνάμε ευχάριστα», «μου αρέσει να παρουσιάζω την εργασία ως εκπρόσωπος της ομάδας μου.....»*.

Εντόπισαν βέβαια δυσκολίες σύμφωνα με τις απαντήσεις

τους, αλλά προσπάθησαν να τις υπερπηδήσουν μέσω στρατηγικών και δεξιοτήτων που απέκτησαν με τη βοήθεια της δασκάλας τους. 8 από τους μαθητές ανέφεραν τη φασαρία που δημιουργούνταν από τη συζήτηση κάποιων μαθητών μεταξύ τους, την αδιαφορία κάποιων στην ομάδα και την τεμπελιά. Μίλησαν για διαφωνίες και εντάσεις: «...εγώ πολλές φορές διαφωνώ αλλά μετά βρίσκουμε και κάνουμε εξαισίες δραστηριότητες», «...συνήθως στην ομάδα συνεργαζόμαστε αλλά μερικές φορές τσακωνόμαστε, στο τέλος τα βρίσκουμε όλοι και το αποτέλεσμα είναι πολύ καλό».

Αυτό που θεωρείται αξιοσημείωτο στις απαντήσεις των παιδιών, είναι το γεγονός ότι το ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον τους έδωσε την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα και να εμβαθύνουν σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των συμμαθητών τους, αλλά και του εαυτού τους με βάση τον άξονα της συνεργασίας. Αξιολόγησαν το χαρακτήρα των άλλων αλλά και το δικό τους, μέσα από την συνεργασία που αναπτύχθηκε: «..η Δ. είναι συνεργάσιμη και φιλότιμη, ο Π. είναι καλό παιδί, ο Θ. είναι συνεπής και φέρνει υλικό για τις εργασίες». «...νομίζω ότι ο Γ. είναι συνεργάσιμος και οργανωτικός, ο Γ. είναι ήρεμος, ο Π. είναι οξύθυμος και δε συμβιβάζεται με άλλη γνώμη». «...μερικές φορές γίνομαι κι εγώ κακός, μου ζητάει να συνεργαστώ κι εγώ γυρνάω την πλάτη».

Κάποιοι μαθητές (5) εξέφρασαν παράπονα σχετικά με τη στάση των συμμαθητών τους στις ομαδικές εργασίες και προσπάθησαν να αξιολογήσουν τους συμμαθητές τους αλλά και τον εαυτό τους. Προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τα συναισθήματά τους και τη στάση των συμμαθητών τους: «...Στην ομάδα μου δεν είμαι πολύ σημαντικός, με βγάζουν από τις δραστηριότητες, αλλά κι εγώ γίνομαι κακός και δε δουλεύω». «...Η ομάδα του κόπο του δικό μου δεν του εκτιμά. Νιώθω άσχημα που μαλώνουμε και το πείσμα που έχω, δημιουργεί θυμό».

Παρ' όλες τις διαφωνίες και εντάσεις που αναφέρθηκαν από λίγους στην Στ' τάξη (5), η πλειοψηφία φάνηκε ότι βλέπει θετικά την αλλαγή και δήλωσαν ότι: «...θέλω να μείνουμε στην

ομάδα γιατί μαθαίνουμε καλύτερα», «...συνεργαζόμαστε, μαθαίνουμε και διασκεδάζουμε ταυτόχρονα», «έχουμε γνωριστεί πιο καλά με τα παιδιά και οι σχέσεις μας είναι καλύτερες».

Γενικά η εμπειρία των μαθητών από την αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές, αποτέλεσμα της ανάπτυξης του ομαδοσυνεργατικού περιβάλλοντος φάνηκε θετική, καθώς ανέπτυξαν καλύτερες σχέσεις, απέκτησαν συνείδηση για τη μαθησιακή διαδικασία και παράλληλα αυτοβελτιώθηκαν. Τα θετικά που αποκόμισαν αντικατοπτρίζονται στις ακόλουθες δηλώσεις, όπου μάλιστα πρότειναν και τρόπους βελτίωσης της δουλειάς τους: *«μαθαίνουμε και διασκεδάζουμε ταυτόχρονα», «...προσπαθούμε να βελτιωθούμε και να μη μαλώνουμε», «υπάρχουν αρκετά πράγματα που πιστεύω μέσω της συνεργασίας θα αλλάξουν προς το καλό».*

β. Απήχηση επιμορφωτικής προσπάθειας στους γονείς

Με την ανάλυση των ερωτηματολογίων προέκυψε ποικιλία απαντήσεων εκ μέρους των γονέων, σχετικά με το πόσο αντιλήφθηκαν οι γονείς τις αλλαγές στη διδακτική διαδικασία στις τάξεις των παιδιών τους.

Συγκεκριμένα στην τάξη της εκπαιδευτικού Α., από τους 10 γονείς που απήντησαν, οι 8 δήλωσαν ότι αντιλήφθηκαν αλλαγές:

«Το παιδί το τελευταίο διάστημα αναφέρεται με λεπτομέρειες στην ομαδική εργασία...», «...γίνεται λόγος για ειρηνοποιούς και βραβεία στην ομάδα...», «νομίζω άλλαξε ο τρόπος δουλειάς αλλά και η διόρθωση λαθών», «...το παιδί μου ζητάει υλικά για τις εργασίες στο σχολείο». Κάποιος γονέας μίλησε για την «ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών στις ομάδες».

Είναι εμφανές ότι στη συγκεκριμένη τάξη, οι γονείς εντόπισαν τις αλλαγές ως προς τη σύνθεση ομάδων, τη λειτουργία τους, την υλοποίηση ομαδικών εργασιών, τον τρόπο διόρθωσης των λαθών.

Στην τάξη της εκπαιδευτικού Ε., από τους 12 γονείς που απήντησαν, οι 5 εντόπισαν κάποιες αλλαγές «...γίνονται περισσότερες ομαδικές εργασίες», «...μου μίλησε για τον τρόπο παρουσίασης των εργασιών», «το παιδί γύρισε ενθουσιασμένο γιατί παρουσίασε ένα project».

Στην τάξη της εκπαιδευτικού Μερ., από τους 11 οι 6 δεν ανέφεραν κάποια αλλαγή και 3 ανέφεραν ότι «γίνονται πιο πολλές ομαδικές εργασίες», «...τελευταία προσεγγίζουν το μάθημα διαφορετικά», «τα παιδιά συνεργάζονται σε ομάδες». Δύο γονείς μάλιστα πληροφορήθηκαν και «την ύπαρξη μιας δασκάλας στην τάξη». Αναφέρθηκαν προφανώς στην παρουσία της ερευνήτριας στο ρόλο του κριτικού φίλου (διευκολυντή) μέσα στην τάξη, για την ύπαρξη της οποίας δεν ήταν ενήμεροι οι γονείς. Όπως επεσήμανε η εκπαιδευτικός θα έπρεπε να ενημερώσει τους γονείς στην προσπάθεια για αλλαγές στη διδακτική πρακτική: «τα παιδιά της Α' τάξης είναι μικρά για να μεταφέρουν με λεπτομέρεια τι συμβαίνει στην τάξη. Θεωρώ ότι στο μέλλον για οποιαδήποτε αλλαγή θα προηγηθεί ενημέρωση στους γονείς σχετικά με οτιδήποτε καινούριο, για να μην υπάρχει σύγχυση».

Στην Β τάξη των εκπαιδευτικών Ν. και Μ., όπου η εκπαιδευτικός Ν. δίδασκε τη Μελέτη Περιβάλλοντος, από τους 10 που απήντησαν, οι 6 δεν αντιλήφθηκαν αλλαγές, 2 μίλησαν για ομαδικές εργασίες, και οι άλλοι 2 για κάποια «ενδιαφέροντα φυλλάδια στην τάξη». Προφανώς στην τάξη αυτή, οι γονείς δεν αντιλήφθηκαν τις αλλαγές σε μεγάλο βαθμό. Τόσο οι εκπαιδευτικοί αυτής της τάξης όσο και η εκπαιδευτικός Α., τόνισαν την σπουδαιότητα της ενημέρωσης των γονέων, πράγμα που δεν το έκαναν: «πιστεύω ότι οι γονείς δεν κατάλαβαν το μέγεθος της αλλαγής συγκριτικά με το αποτέλεσμα. Ίσως θα έπρεπε να ενημερώσω τους γονείς πιο αναλυτικά».

Όσον αφορά στις απαντήσεις των γονέων στις δύο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, σχετικά με τον επιθυμητό τρόπο διδασκαλίας και τις προσδοκίες τους, η πλειοψηφία των γονέων, 28 από τους 43, δήλωσε ότι είναι

απαραίτητη η εισαγωγή νέων μεθόδων. Μίλησαν «για καινούριες δράσεις», «...βιωματική προσέγγιση», «δραματοποίηση μαθήματος», «εισαγωγή διαδραστικών εφαρμογών», «ανοιχτό σχολείο», «πιο ελκυστικό μάθημα». Δέκα γονείς θα επιθυμούσαν τη συνύπαρξη του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας με καινοτόμες δράσεις «για να χτίζουμε σε γερές βάσεις μέσω του συνδυασμού μεθόδων». Οι υπόλοιποι πέντε γονείς ανέφεραν τον παραδοσιακό τρόπο καλύτερο, γιατί σύμφωνα με κάποιον γονέα «μαθαίναμε κανόνες αλλά και σεβασμό και πειθαρχία». Οι ίδιοι θα επιθυμούσαν «περισσότερες εργασίες στο σπίτι για εμπέδωση της ύλης». Οι επιλογές τους φαίνεται ότι έχουν να κάνουν με δικά τους βιώματα ως μαθητές/τριες. Επίσης, πιθανώς να επηρεάζονται από το άγχος τους σχετικά με τις επικείμενες αλλαγές που θα δεχτούν τα παιδιά τους την επόμενη χρονιά στο γυμνάσιο, όπου θεωρούν ότι το σύστημα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι λιγότερο ευέλικτο, πιο παραδοσιακό, εξετασιοκεντρικό και βασίζεται στον ανταγωνισμό και την ατομικότητα.

Παρόλο αυτά, οι περισσότεροι γονείς εξέφρασαν την επιθυμία για εισαγωγή νέων μεθόδων ή και για τον εμπλουτισμό του παραδοσιακού τρόπου με νέες μεθόδους διδασκαλίας.

γ. Με τη ματιά του κριτικού φίλου

Ο εντοπισμός των δύο σχολικών μονάδων και η πρόσβαση μου σ' αυτές απετέλεσε σημαντική πρόκληση για μένα. Καθώς ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι ιδιαίτερα λεπτός και δύσκολος, η ανάπτυξη σχέσεων με τους διευθυντές και το διδακτικό προσωπικό και ειδικά η αποδοχή μου από τις εμπλεκόμενες εκπαιδευτικούς, απετέλεσε πρωταρχικό μέλημα μου καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και ιδιαίτερα στη Β' φάση, στην οποία έγινα μάρτυρας της κατάστασης, στα πλαίσια τόσο των επιμορφωτικών συναντήσεων όσο και μέσα στην τάξη.

Πέρα όμως από την προσπάθεια αποδοχής, βασικός στόχος ήταν να συμπεριληφθούν όλες οι συμμετέχουσες σ' όλη τη

φάση της έρευνας δράσης, δηλ. του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού, ώστε η έρευνα δράσης να εξελιχθεί όσο το δυνατό σε συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία μέσω της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων. Έτσι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στο στάδιο του σχεδιασμού, επιλέγοντας την εισαγωγή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης ως στόχο της επιμορφωτικής προσπάθειας.

Υιοθετώντας το ρόλο του «*διευκολυντή*» (Carr & Kemmis, 1997 ◦ Kemmis, 2009a) – «*κριτικού φίλου*» (MacBeath, 2001) και με τη βοήθεια της υπευθύνου καθηγήτριας, εντοπιζονταν ερωτήματα σχετικά με τις ανάγκες των συμμετεχουσών. Υπήρξε ενθάρρυνση και στήριξη, ώστε οι συμμετέχουσες να διερευνούν συνεργατικά και μέσω της αλληλεπίδρασης να υπάρξει ένας βαθύτερος προβληματισμός και ένας ευρύτερος πειραματισμός. Τόσο με τις αλληπάλληλες συναντήσεις όσο και με τη συχνή παρουσία μου στις σχολικές μονάδες, δόθηκε στις συμμετέχουσες η δυνατότητα για διάλογο, ενθαρρύνθηκε η στήριξη της αλλαγής και ενισχύθηκε η αίσθηση υπευθυνότητας. Μέλημα μας, να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερη αυτάρκεια και αυτοπεποίθηση για να έχουν την ικανότητα να αναπτύσσονται. Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί σ' όλη τη διάρκεια της έρευνας κινητοποιήθηκαν, αντάλλαξαν εμπειρίες, πειραματίστηκαν, δέχτηκαν ανατροφοδότηση και βοηθήθηκαν «*σε θέματα ιδεών, στοχασμού και περιεχομένου*». Γενικά σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών «*η επαφή ήταν εποικοδομητική και λειτουργική*» γιατί «*δεν έμεινε σε θεωρητικό πλαίσιο*».

Αλλά και για μένα, ο ρόλος του κριτικού φίλου-διευκολυντή αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη εμπειρία και αισθάνθηκα ικανοποιημένη, όχι απλά διότι συμμετείχα στη διαδικασία αυτή με το συγκεκριμένο ρόλο, αλλά για τη δυνατότητα που δόθηκε στους συναδέλφους να ακουστεί η φωνή τους, να αναπτυχθεί μια ισότιμη συνεργασία μεταξύ της υποστηρικτικής ομάδας και των εκπαιδευτικών και να συμμετέχουν οι ίδιοι στην χάραξη της πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ορίζοντας τις ανάγκες

τους.

Αυτό όμως που θεωρείται εξ ίσου σημαντικό σ'όλη την πορεία μας, αποτελεί η συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών, η αναγνώριση της εμπειρίας του συναδέλφου και η εξοικείωση των συμμετεχουσών στα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας δράσης. Έτσι οι συμμετέχουσες, έγιναν πιο δημιουργικές και πιο ικανές στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων στην τάξη και πιο δεικτικές σε καινούριες ιδέες.

Με την παρουσία του κριτικού φίλου όλο αυτό το χρονικό διάστημα διεφάνει, ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν ότι δεν ήταν μόνες. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, η παρουσία του κριτικού φίλου αποδείχθηκε πολύ σημαντική:

«Ο κριτικός φίλος μ'ενίσχυσε στην προσπάθεια να αλλάξω, να φύγω από την πεπατημένη. Ήταν χρήσιμο γιατί υπήρχε και άλλη γνώμη», «Ό,τι και να έκανα, ήξερα ότι θα συζητούσα με τον κριτικό φίλο και θα μοιραζόμουν οτιδήποτε καινούριο», «υπήρχε μια δεύτερη ματιά, μια δεύτερη γνώμη», «δε με ενόχλησε καθόλου η παρουσία του κριτικού φίλου. Ίσα-ίσα με διευκόλυνε. Είδα ότι δεν ήμουν μόνη. Ότι και να έκανα ήξερα ότι θα το συζητούσα μαζί του και σίγουρα είναι πιο δημιουργικό όταν κουβεντιάζεις και μοιράζεσαι κάτι καινούριο που ξεκινάς», «με την παρουσία του στην τάξη δεν αισθάνθηκα απειλημένη, απεναντίας θα προτιμούσα και συνδιδασκαλία».

Πολύ σημαντικό στοιχείο θεωρείται, η επιθυμία σχεδόν της πλειοψηφίας των συμμετεχουσών για διατήρηση παρόμοιων υποστηρικτικών δικτύων σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο, ενώ δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ικανοί Σχολικοί Σύμβουλοι, θα μπορούσαν να αναλάβουν το ρόλο του κριτικού φίλου που *«θα εστίαζε στην πρακτική και όχι σε θεωρίες και τεχνικές».*

Πιστεύω, ότι η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης θα ήταν ανέφικτη, δίχως αυτήν την υποστηρικτική και επιμορφωτική προσπάθεια, καθότι η εφαρμογή της απαιτεί μεγαλύτερη προετοιμασία από τους εκπαιδευτικούς, περισσότερο διαθέσιμο χρόνο για την υλοποίηση των εργασιών, μεγαλύτερη

υπομονή εξ αιτίας της εκπαιδευτικής αποσταθεροποίησης με τις συγκρούσεις και τους καυγάδες στις ομάδες, αλλά και επιμονή από μέρους των εκπαιδευτικών. Η πορεία της προσπάθειας μετάβασης από την παραδοσιακή διδασκαλία στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση δεν ήταν εύκολο εγχείρημα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές που δεν ήταν συνηθισμένοι να δρουν και να αντιδρούν ομαδοσυνεργατικά. Η διαφοροποίηση της μεθοδολογικής προσέγγισης απαιτούσε από τις εκπαιδευτικούς, προγραμματισμό των δραστηριοτήτων, οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, εισαγωγή νέων μεθοδολογικών εργαλείων για την ενεργοποίηση και προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Οι συμμετέχουσες πειραματίστηκαν, δυσκολεύτηκαν, «ξεβλαύτηκαν από την πεπατημένη». Βέβαια στην αρχή τα πισωγυρίσματα εναλλάσσονταν. Τις απασχόλησε το θέμα της φασαρίας, της περάτωσης της ύλης, ο τρόπος διεξαγωγής των διαγωνισμάτων και ο τρόπος διόρθωσης των λαθών. Όμως μέσω των συζητήσεων στην ομάδα εναλλάσσονταν ιδέες και λύνονταν απορίες, με αποτέλεσμα οι συμμετέχουσες να γίνονται όλο και πιο δεικτικές στη νέα προσέγγιση. Φυσικά ο βαθμός επιτυχίας της υιοθέτησης της νέας προσέγγισης δεν ήταν δυνατό να ήταν ο ίδιος από όλες τις συμμετέχουσες, αλλά γενικά υπήρξε εμπλουτισμός της καθημερινής πρακτικής και συστηματική αξιοποίηση της μεθόδου. Όπως όμως φάνηκε από τη διαδικασία της παρατήρησης αλλά και από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών δεν θα ξαναγύριζαν πίσω:

«Ο τρόπος αυτός της διδασκαλίας ήταν μέσα στο πνεύμα μου, μέσα στην ομάδα έγινα καλύτερη.....μπορώ να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση με περισσότερο θάρρος», «η καινούρια διαδικασία μπήκε μέσα μου. Θεωρώ πισωγύρισμα αν θα ξαναγύριζα στο δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας», «αν και δεν υπάρχει αμφιβολία ότι για τον εκπαιδευτικό είναι ευκολότερη και πιο ξεκούραστη η δασκαλοκεντρική μέθοδος, τελικά νομίζω ότι και εγώ η ίδια έχω αλλάξει φιλοσοφία και προσπαθώ πάντα να βλέπω πιο θετικά τις αλλαγές από την πλευρά των παιδιών που

Λειτουργούν καλύτερα έτσι και ας είναι δύσκολο για μένα».

Όσον αφορά στην εμπειρία των παιδιών από τις αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές, φάνηκε από την παρατήρηση στις τάξεις των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών να είναι θετική, καθώς αναπτύχθηκε η συλλογικότητα και η επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών και επετεύχθη εξομάλυνση στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, ειδικά στις μεγάλες τάξεις. Δουλεύοντας σε ομάδες φάνηκε να απελευθερώνεται η δημιουργικότητα που κάθε μαθητής έκρυβε μέσα του. Οι αδύναμοι μαθητές, τόσο με την παρακίνηση απ' τους καλούς, όσο και με την ενθάρρυνση από την εκπαιδευτικό προσπαθούσαν να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν στις ομαδικές εργασίες. Μα πάνω από όλα διαπίστωσα, ότι τα παιδιά διασκέδαζαν τη μάθηση, περνούσαν ευχάριστα, έπαιρναν ικανοποίηση από τα επιτεύγματά τους. Η κατάσταση βέβαια ήταν πιο δύσκολη στους μικρότερους μαθητές ιδιαίτερα σε θέματα συνεργασίας.

Εν κατακλείδι, η άποψη της εκπαιδευτικού Ε. ότι: *«Η συνεργατική έρευνα δράσης στη σχολική μονάδα είναι η καλύτερη λύση για την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων, την εισαγωγή καινοτομιών και την ανταλλαγή ιδεών»*, αντανακλά το αποτέλεσμα της εφαρμογής της συνεργατικής έρευνας δράσης στην ομάδα των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών μονάδων. Βέβαια θεωρώ απαραίτητη τη συνεχή ανατροφοδότηση και στήριξη των εκπαιδευτικών, καθώς η υιοθέτηση καινοτομιών και η αλλαγή νοοτροπίας δεν είναι εύκολη υπόθεση και η λύση της πεπατημένης οδού πάντοτε εμφανίζεται ως η εύκολη εναλλακτική. Η προσπάθειά μας ήταν το πρώτο βήμα, μια αρχή για ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες, μέσω της οποίας αλλάζουν παλιές νοοτροπίες απομόνωσης των εκπαιδευτικών και συνεργαζόμενοι καταφέρνουν να οδηγηθούν στην επαγγελματική τους βελτίωση.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Κεφάλαιο έκτο

6.1 Συμπεράσματα και προτάσεις

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε μέσω της μεθόδου της μελέτης περίπτωσης στις δύο σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είχε ως στόχο, στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και της κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, να διερευνήσει τη δυνατότητα εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης δύο σχολικών μονάδων, ως μια αναπτυξιακή διαδικασία μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

Από την ανάλυση των στοιχείων των δύο μελετών περίπτωσης προκύπτει ότι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμμετείχαν όλα τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς, μαθητές) σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (MacBeath, 1999· Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006). Με τη χρήση εργαλείων «φιλικών στο χρήστη» (Meuret & Morlaix, 2003, σ.69) και προσαρμοσμένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, έγινε η αποτύπωση των δυνατών και αδύνατων σημείων των δύο σχολικών μονάδων (MacBeath, 2005· Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006), φωτίστηκαν άγνωστες πτυχές, έγινε ιεράρχηση των αναγκών και άρχισε ένας κύκλος συζητήσεων με σκοπό τον προγραμματισμό περαιτέρω ενεργειών για βελτίωση των αδυναμιών.

Η ύπαρξη εργαλείων μπορεί να προσδίδει κάποιο κανονιστικό στοιχείο, όμως οι δύο σχολικές μονάδες της έρευνάς μας και μόνο που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία απέκτησαν χαρακτήρα δυναμικό, λειτούργησαν ως ζωντανοί οργανισμοί, ανοικτοί στην κοινωνία και ευαίσθητοι στις ανάγκες των μαθητών τους.

Αν και ήταν αναμενόμενο στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να υπάρξουν διαφορές ως προς τις επιλογές των υποστηρημάτων (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς, μαθητές), καθώς η οπτική προσέγγιση των πραγμάτων είναι διαφορετική, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε ταύτιση απόψεων ως προς τους γενικούς βαθμούς των παραγόντων λειτουργίας των δύο σχολικών μονάδων, αναδεικνύοντας την υλικοτεχνική υποδομή και τον τομέα της διδασκαλίας και μάθησης ως τους πιο αδύναμους, ευρήματα που συμφωνούν και με τα ευρήματα των μελετών για το αποτελεσματικό σχολείο (Hargreaves, 2001· Hoy & Miskel, 2001· Leone & Richards, 1989· Sammons et al, 1995· Teddie & Reynolds, 2000) αλλά και για το ευφυές (MacGilchrist et al., 2004· Saunders, 1998). Η ανάδειξη των παραπάνω τομέων οφείλεται πιθανώς, τόσο στην έλλειψη ή και κακή διαχείριση κονδυλίων για την υλικοτεχνική βελτίωση των σχολείων, όσο και στην έλλειψη ουσιαστικών επιμορφώσεων. Συνεπώς στις δύο σχολικές μονάδες που μελετήσαμε, η προσπάθεια όλων οφείλει να επικεντρωθεί, αφενός στην ποιοτική και αισθητική βελτίωση του χώρου και της υλικοτεχνικής υποδομής γενικότερα και αφετέρου στην αναβάθμιση και βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης, αφού οι άλλοι δύο τομείς των σχέσεων και της ηγεσίας, δεν παρουσιάζουν πρόβλημα.

Βέβαια τα αποτελέσματα της έρευνας ως μελέτη περίπτωσης, δε μπορούν να αποτελέσουν βάση γενίκευσης για όλα τα σχολεία, αλλά τα συμπεράσματά της, αφενός φώτισαν πτυχές της εσωτερικής ζωής των δύο σχολικών μονάδων, αφετέρου θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε περαιτέρω έρευνες ή και να αποτελέσουν την αφορμή για έναρξη συζητήσεων.

Μια σημαντική διαπίστωση της έρευνας αποτελεί, η αναγκαιότητα του υποστηρικτικού περιβάλλοντος κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, τόσο από μέρους των διευθυντών όσο και των συνεργατών, καθοδηγητών. Πράγματι στην έρευνά μας, και οι δύο διευθυντές έδειξαν πολύ θετική στάση στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης πράγμα που διευκόλυνε τη

διαδικασία (Vanhoof et al., 2009). Η ερευνήτρια στο ρόλο του κριτικού φίλου, βοήθησε στη συλλογή, στην επεξεργασία των δεδομένων, και στον εντοπισμό προτεραιοτήτων (Janssens et al., 2008· MacBeath et al., 2005· Plowright, 2007· Schildkamp & Visscher, 2010), καθώς η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δεν είναι εύκολη υπόθεση και η εξοικείωση της απαιτεί στήριξη, βοήθεια, βιβλιογραφική ενημέρωση και τεχνογνωσία (Ryan et al., 2007).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στην έρευνά μας δεν απέβλεπε απλώς στη συλλογή δεδομένων, δεν επιτέλεσε ελεγκτικό μηχανισμό, αλλά το έναυσμα για ανάπτυξη παρεμβατικού σχεδίου (Hargreaves, 2003· Janssens et al., 2008· MacBeath et al., 2005· Σολομών, 1999). Το σχέδιο αυτό διαμορφώθηκε με βάση τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης και αφορούσε στη βελτίωση του τομέα της διδασκαλίας και μάθησης στις δύο σχολικές μονάδες. Δεν θεωρήσαμε τη σχολική βελτίωση συνυφασμένη με τις σχολικές επιδόσεις, αλλά με τη μάθηση των εκπαιδευτικών ως άτομα, τη μάθηση των εκπαιδευτικών ως ομάδα, τη μάθηση του οργανισμού ως σύνολον (Plowright, 2007). Θεωρήσαμε ότι για να αναπτυχθεί το σχολείο, θα πρέπει να αναπτυχθούν οι εκπαιδευτικοί και γι αυτό όλες οι προσπάθειες ήταν προς αυτή την κατεύθυνση. Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που επιλέξαμε, η συνεργατική έρευνα δράσης (Atkin, 1989· Sanford, 1970), έδωσε στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να μάθουν μέσω της συνεργασίας και της διερεύνησης των καταστάσεων. Τις πρακτικές αυτές μετέφεραν και στους μαθητές τους, αναπτύσσοντας συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης στις τάξεις. Γενικά, ο τρόπος επαγγελματικής ανάπτυξης που επιλέχθηκε, παρείχε ενεργητική υποστήριξη τόσο στις μαθησιακές διαδικασίες όσο και στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αποτίμηση ανάπτυξης του προγράμματος διδασκαλίας, ενέπλεξε αμφίδρομα επιμορφωμένους και επιμορφωτές και επετεύχθη γεφύρωση θεωρίας και πράξης με τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων.

Μια σημαντική διαπίστωση της έρευνάς μας στη δεύτερη φάση αυτής της παρέμβασης απετέλεσε η μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών μονάδων. Αν και αρχικά οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ενθουσιασμό, διαμόρφωσαν οι ίδιοι την θεματολογία της παρέμβασης, η έλλειψη υλικών κινήτρων (Πασιαρδής, 2004) και ο παράγοντας χρόνος (MacBeath, 2001· Ryan et al., 2007)– καθώς προτιμούσαν την επιμορφωτική προσπάθεια εντός ωραρίου– απετέλεσαν ανασταλτικά στοιχεία στη συμμετοχή τους. Η θετική στάση των διευθυντών δεν ήταν αρκετή για να κινητοποιήσει μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, ώστε να συμμετάσχουν στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης που τους προτείναμε, αν και η συμβολή των διευθυντών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική, σύμφωνα με ευρήματα πολλών ερευνών (Hoy & Feldman, 1987· MacBeath, 2009· Winter & Sweeney, 1994).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι 5 εκπαιδευτικοί που ενεπλάκησαν στην επιμορφωτική προσπάθεια ήταν άτομα με αρκετή ως μεγάλη διδακτική εμπειρία, επιδίωξαν την βελτίωση, λειτούργησαν καινοτόμα και συλλογικά και ελπίζουμε να αποτελέσουν στο μέλλον κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη του σχολείου και για την αλλαγή νοοτροπίας. Οι συμμετέχουσες άρχισαν να μαθαίνουν, να εμπιστεύονται τις δυνάμεις τους και να επεκτείνουν τις δραστηριότητες τους πέρα απ' το διδακτικό πεδίο, σε διαδικασίες βελτίωσης.

Από τα στοιχεία που προέκυψαν αναδείχθηκε η σημαντική συμβολή της συνεργατικής έρευνας δράσης ως μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς αναπτύχθηκαν νέες επαγγελματικές νοοτροπίες που έκαναν τη συνεχή αλλαγή των όρων διδασκαλία-μάθηση-συνεργασία αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής σχολικής εργασίας των συμμετεχουσών. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σ' όλες τις φάσεις της Ε.Δ. (Hargreaves & Fullan, 1995), του σχεδιασμού, της δράσης και της παρατήρησης, ενώ το σημείο του αναστοχασμού αναδείχθηκε το δυσκολότερο για την ομάδα μας. Η δυσκολία στην

εμβάθυνση, τόσο σε πρακτικές αναστοχασμού όσο και της εκπαιδευτικής έρευνας αποτελεί εύρημα κι άλλων ερευνητών (Αυγητίδου, 2005· Milovic & Cain, 2009· Χατζοπούλου & Κακανά, 2009). Γι αυτό και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τέτοιου είδους τεχνικές είναι απαραίτητη και φαίνεται σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να «μυούνται» σ' αυτές, από τα χρόνια της αρχικής τους εκπαίδευσης. Γενικά όμως απ' τα στοιχεία που προέκυψαν, σημαντική διαπίστωση αποτελεί σε ατομικό επίπεδο η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των συμμετεχουσών, η τόνωση της αυτοπεποίθησής τους (Angelides et al, 2005) και η ανάπτυξη της κριτικής στάσης απέναντι στο έργο τους.

Σε επαγγελματικό επίπεδο, οι συμμετέχουσες πειραματίστηκαν, αντιμετώπισαν τα δυνατά και αδύνατα σημεία (Ambrose et al., 2007), διερεύνησαν τα όρια και τις δυνατότητες εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και αντιμετώπισαν από κοινού τις δυσκολίες που συνάντησαν στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη. Φάνηκε ότι οι συμμετέχουσες συνειδητοποίησαν πόσο σημαντικό είναι να μοιράζονται τη γνώση και να συζητούν για τη μάθηση. Μέσω όλων αυτών, συνδύασαν τις τρεις αρχές: μάθηση μέσω της πράξης, μάθηση μέσα από κριτικό διάλογο και κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης.

Στη φάση της παρέμβασης απεδείχθη πολύ σημαντική η παρουσία της υποστηρικτικής ομάδας, του μέλους Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου και της ερευνήτριας στο ρόλο του διευκολυντή. Τόσο το μέλος Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου, όσο και η ερευνήτρια στο ρόλο του διευκολυντή, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, καλλιέργησαν πνεύμα συνεργασίας (Devos & Verhoeven, 2003), στοιχείο απαραίτητο για την οργάνωση, στήριξη και ενδυνάμωση της ομάδας αλλά και για την κατάλληλη θεωρητική υποστήριξη. Πολύ σημαντικό στοιχείο θεωρείται, η επιθυμία σχεδόν της πλειοψηφίας των συμμετεχουσών για διατήρηση παρόμοιων δικτύων με το Πανεπιστήμιο, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί προτείνουν τους σχολικούς συμβούλους στο ρόλο του διευκολυντή ή του κριτικού φίλου. Κάτι τέτοιο βέβαια θα έπρεπε να

συνοδεύεται από κάποιες αλλαγές στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Βασική προϋπόθεση θα ήταν η αύξηση του αριθμού των σχολικών συμβούλων, οι οποίοι κάνοντας μια ρεαλιστική αποτίμηση των συνθηκών που επικρατούν στις σχολικές μονάδες και εστιάζοντας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών θα υιοθετήσουν υποστηρικτικό ρόλο και θα παρέχουν ουσιαστική στήριξη και βοήθεια στους εκπαιδευτικούς. Τα ταχύρρυθμα ενημερωτικά σεμινάρια που πραγματοποιούνται μέχρι σήμερα, αποτελούν τακτικές που απλώς κρατούν ενήμερους τους εκπαιδευτικούς για κάποιες αλλαγές, αλλά δυσχεραίνουν την προσωπική τους ανάπτυξη, την υιοθέτηση των καινοτομιών και την ανάπτυξη του σχολείου γενικά. Οι σχολικοί σύμβουλοι με υψηλό επίπεδο εξειδικευμένων ικανοτήτων και απαλλαγμένοι από καθήκοντα αξιολόγησης μπορούν να στηρίξουν το σχολείο, να συντονίσουν προγράμματα μεταρρύθμισης και να το βοηθήσουν να μετατραπεί σε κοινότητα μάθησης (Didahou et al., 2009· Milovic & Cain, 2009). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να «*μυήσουν*» τους εκπαιδευτικούς σε νέες διδακτικές πρακτικές και σταδιακά σε συνεργατικές και αναστοχαστικές διαδικασίες.

Γενικά όμως, η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως μια αναπτυξιακή διαδικασία, δεν είναι εφικτή, με τη γραφειοκρατική και ιεραρχική δομή της σημερινής εκπαιδευτικής πυραμίδας. Γι αυτό κρίνεται αναγκαία η διεύρυνση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και η ανάληψη πρωτοβουλιών, αφού το ίδιο το σχολείο αποτελεί το κέντρο των εκπαιδευτικών αλλαγών. Αποφεύγοντας τόσο την υπερβολική αποκέντρωση, η οποία προκαλεί «*ασυναρτησία*» όσο και τον συγκεντρωτισμό που προκαλεί «*παράλυση*» (Cros, 2003 σ.31), θα πρέπει να νομοθετηθούν τέτοιες διοικητικές ρυθμίσεις, ώστε η σχολική μονάδα να παίρνει αποφάσεις στο πλαίσιο των γενικών αρχών της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σε θέματα που αφορούν στην υποστήριξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, σε θέματα συνεργασιών, στην αξιοποίηση του προϋπολογισμού, στην αντιμετώπιση ιδιαιτεροτήτων.

Δημιουργώντας όμως ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας, απαιτείται συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα, ώστε ο διευθυντής ως εμπνευστής και συνεργάτης, να δημιουργεί περιβάλλον συνεργασίας και να αξιοποιεί όλα τα μέλη. Έτσι θα διευρυνθεί και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς πέρα από το διδακτικό του έργο, θα παίρνει σημαντικές αποφάσεις στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου, στον προγραμματισμό, στις επιμορφωτικές προτεραιότητες, στη δόμηση μιας εργασιακής κουλτούρας από κοινού με μαθητές, συναδέλφους, γονείς και κοινότητα.

Ειδικά η παραχώρηση αρμοδιοτήτων που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να αποτελεί διαδικασία που υποστηρίζεται μέσα στο σχολείο, είτε μέσω συνεργασιών με το Πανεπιστήμιο είτε από εμπειρογνώμονες και σχολικούς συμβούλους.

Οι προτάσεις που απορρέουν μέσα απ' τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. αποτελεί συμμετοχική, αναπτυξιακή διαδικασία, γι αυτό και απαιτείται συλλογή πληροφοριών από όλα τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), με σκοπό να αξιολογηθούν όλες οι λειτουργίες του, να ακολουθήσει κριτική θεώρηση της πραγματικότητας και να προγραμματιστούν ενέργειες για την πρόοδο και βελτίωση του σχολείου. Με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπως φάνηκε και στην έρευνά μας, δεν αξιολογείται ο εκπαιδευτικός ατομικά, επομένως, δεν εκτίθενται άτομα και δεν αποδίδονται κατηγορίες, αλλά αναδεικνύονται τάσεις ώστε η σχολική μονάδα να επικεντρώνεται σε τι πρέπει να αλλάξει. Η αυτοαξιολόγηση δε γίνεται για σύγκριση και κατηγοριοποίηση σχολείων σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα στις δύο σχολικές μονάδες γνωστοποιήθηκαν

στους άμεσους εμπλεκόμενους και συζητήθηκαν μέσα στα σχολεία.

- Η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας απαιτεί επανεξέταση του υφιστάμενου συγκεντρωτικού πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, με στόχο τη σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας και με δικαίωμα λήψης απόφασης σε θέματα που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπιση ιδιαιτεροτήτων, στη δημιουργία δικτύων συνεργασιών και στην αξιοποίηση του προϋπολογισμού, έτσι ώστε η σχολική μονάδα να δημιουργεί τη δική της πολιτική. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες και η συνεργασία με τα μέλη του πανεπιστημίου δε θα ήταν εφικτή, αν δεν υπήρχε η σχετική άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας.
- Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας απαιτεί πλαίσιο διαδικασίας δίκαιο, ενθαρρυντικό και ευρεία συναίνεση. Απαιτείται ενημέρωση των συμμετεχόντων για την έννοια της αυτοαξιολόγησης αλλά και για τον τρόπο της εμπλοκής τους στη διαδικασία. Στην έρευνά μας υπήρξε κατάλληλη ενημέρωση πριν την εφαρμογή της, αλλά και στήριξη της προσπάθειας με την παρουσία τα ερευνήτριας. Η παροχή οικονομικών κινήτρων ή ωφελημάτων επαγγελματικής φύσης, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υπηρεσιακή ανέλιξη του κάθε ενδιαφερόμενου, θεωρούνται σημαντικά κίνητρα για την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Είναι εμφανές στην έρευνα ότι τα υλικά κίνητρα θα αποτελούσαν ισχυρό κίνητρο στους εκπαιδευτικούς.
- Δε νοείται βελτίωση του σχολείου χωρίς την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Οι παλιοί τρόποι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες και στις νέες συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας.

- Η συνεργατική έρευνα δράσης, αποτελεί μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο αναπτύσσεται αφού ληφθούν υπόψη η ποικιλομορφία του τοπικού πλαισίου, οι αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και αφού υποστηριχθεί μέσα στο σχολείο με βάση τη συνεργασία και αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων. Στην έρευνά μας, το θέμα της επιμορφωτικής προσπάθειας επιλέχθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και κατόπιν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ήταν ενεργά εμπλεκόμενοι και συνερευνητές. Μια εναλλακτική λύση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα αποτελούσε η δημιουργία δικτύων σχολείων, με σκοπό την συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα δημιουργεί νέες συνθήκες για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συντελεί στη βελτίωσή του. Ο εκπαιδευτικός μέσω των συνεργασιών μπορεί να επεκτείνει το ενδιαφέρον του και πέρα από το διδακτικό του έργο και να εμπλακεί στην εκπόνηση σχεδίων αξιολόγησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.
- Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων απαιτείται να επιμορφωθούν σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης του σχολείου για να αναλάβουν τόσο θέματα αυτοαξιολόγησης, αλλά και θέματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης προσωπικού με μεγαλύτερη ευθύνη και υπευθυνότητα, δημιουργώντας περιβάλλον που κινητοποιεί, εμπνέει και ενθαρρύνει όλους τους συμμετέχοντες.
- Θα μπορούσαν να δημιουργηθούν δίκτυα επικοινωνίας σχολείων με τα πανεπιστήμια της χώρας, για να αξιοποιηθεί η γνώση αλλά και για να υπάρξει στήριξη. Για να είναι επιτυχής η συμβολή του πανεπιστημίου, απαιτείται κατανόηση του πλαισίου και των γνωστικών και συναισθηματικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

- Πέρα από τη συμβολή του πανεπιστημίου που τονίστηκε ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς στην έρευνά μας, επισημάνθηκε ιδιαίτερα η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Κρίνουμε λοιπόν ότι απαιτείται, αφενός αύξηση του αριθμού των Σχολικών Συμβούλων αλλά και αφετέρου επιλογή Σχολικών Συμβούλων με εξειδικευμένες ικανότητες και γνώσεις σε θέματα αλλαγής και ανάπτυξης του σχολείου, για να μπορέσουν να στηρίξουν κάθε σχολείο στην προσπάθεια βελτίωσής του.

Μόνο με τις παραπάνω προϋποθέσεις και με τη βοήθεια θεσμοθετημένων διαδικασιών δημιουργείται η μικροκουλτούρα της σχολικής μονάδας, το σχολείο γίνεται η εστία και το κέντρο των εκπαιδευτικών αλλαγών, ένας ζωντανός οργανισμός που κινητοποιείται, με διευρυμένο τον ρόλο του εκπαιδευτικού από απλό διεκπεραιωτή σε ενεργό επαγγελματία. Μόνο έτσι δημιουργούμε «*μια σχολική μονάδα καλύτερη απ' όλες τις άλλες μαζί*» (MacBeath, 2009).

6.2 Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μελέτη, θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε αυτά που αποκομίσαμε κατά τη διεξαγωγής της.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής θεωρίας, προέκυψε ένα corpus γνώσης και καλών πρακτικών. Διερευνήθηκε η δυνατότητα μετασχηματισμού δύο σχολικών μονάδων, σε ζωντανούς οργανισμούς, με την εμπλοκή τους σε μια δημοκρατική, συμμετοχή διαδικασία αυτοαξιολόγησής τους, με μεθοδολογικά εργαλεία, προσαρμοσμένα και διαμορφωμένα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όλοι οι εμπλεκόμενοι, απέκτησαν εμπειρία αυτοαξιολόγησης και οι διαδικασίες που ακολουθήσαμε, ρίξανε φως στις ελλείψεις και αναπτύχθηκε διάλογος όλων των συμβαλλόμενων μελών.

Στην παρούσα έρευνα, θετικό σημείο αποτελεί το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, δεν αποτέλεσε γραφειοκρατική διαδικασία για την εξαγωγή στατιστικών στοιχείων, αλλά εξελίχθηκε σε αναπτυξιακή διαδικασία και αποτέλεσε το έναυσμα για την υλοποίηση της επιμορφωτικής παρέμβασης. Αναπτύχθηκε ένα μοντέλο, που συνέδεσε την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών. Φυσικά μια δημοκρατική διαδικασία όπως αυτής της αυτοαξιολόγησης, δε θα μπορούσε παρά να συνδεθεί με μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτό της συνεργατικής έρευνας δράσης, που εστίασε στις ανάγκες των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, τους κινητοποίησε και τους ενέπλεξε, ως ενεργούς συνδιαμορφωτές. Έτσι, σε επίπεδο μεθοδολογίας, μέσω της παρέμβασης, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν νέα μεθοδολογικά εργαλεία, ανέλυσαν πρακτικές, κατέγραψαν εντυπώσεις συνεργάστηκαν με συναδέλφους, αντάλλαξαν εμπειρίες και τέλος αναπτύχθηκε μια νέα σχέση επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και της Πανεπιστημιακής ομάδας, στέλνοντας μηνύματα ανάπτυξης δικτύων μεταξύ των διαφορετικών

εκπαιδευτικών βαθμίδων. Επίσης, η ανάπτυξη της κριτικής φιλίας, μιας έννοιας πρωτόγνωρης για τους εκπαιδευτικούς, που αναπτύχθηκε ανάμεσα στην ερευνήτρια και τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς, βασίστηκε σε πρακτικές συνεργασίας και παρείχε υποστήριξη και ενθάρρυνση στην προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Βέβαια η μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην υποστηρικτική διαδικασία, δε μας επιτρέπει να μιλάμε για βελτίωση της σχολικής μονάδας που θα ήταν το ιδεατό, αλλά για επαγγελματική ανάπτυξη ορισμένων εκπαιδευτικών. Η εξαμηνιαία προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόστηκε, μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης, φάνηκε ότι είχε αντίκρισμα τόσο στους μαθητές, αλλά και στις εκπαιδευτικούς. Εφαρμόστηκαν νέες πρακτικές, αναπτύχθηκαν συνεργατικές τάσεις, αλλά φυσικά, δε μπορούμε να είμαστε σίγουροι για ριζική υιοθέτηση των πρακτικών ή μόνιμη αλλαγή νοοτροπίας από μέρους των συμμετεχουσών, καθώς απαιτείται διαρκής ανατροφοδότηση και συνεχής επιμόρφωση από μέρους των εκπαιδευτικών είτε ατομικά είτε συλλογικά. Στην έρευνά μας, αν θα θέλαμε να μιλάμε για μόνιμες αλλαγές, θα ήταν ιδανικό να υπάρξει ανατροφοδότηση και την επόμενη σχολική χρονιά.

Μια περαιτέρω έρευνα, θα μπορούσε να διερευνήσει τη συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών ή και όλου του διδακτικού προσωπικού μιας σχολικής μονάδας σε συνεργατική έρευνα δράσης, μακρύτερης διάρκειας, με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Προϋπόθεση για την υλοποίηση μιας τέτοιας έρευνας, η ύπαρξη υλικών κινήτρων ή ωφελημάτων επαγγελματικής φύσης.

Θεωρούμε ότι μέσω της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήσαμε, κάναμε μόνο την αρχή, ευελπιστώντας ότι ακόμη και αυτές οι μικρές αλλαγές κάνουν την διαφορά, (MacBeath, 2005) και εκπέμπουν κάποια μηνύματα για τις δυνατότητες και προοπτικές της σχολικής μονάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα. Στην *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, σσ. 39-55.
- Γεωργιάδου, Β. & Μπαρτζακλή, Μ. (2005). Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη: διερευνώντας ένα πλαίσιο για από κοινού μάθηση εκπαιδευτικού και συμβούλου ερευνήτριας. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαφέρμος, Β.(2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Δεμερτζή, Κ. (2006). Εκπαιδευτική αλλαγή: Ρητορεία, ουτοπία ή εφικτή πραγματικότητα. Στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.),*Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμερτζή, Κ. (2007). Σκέψεις και θεωρητικές προεκτάσεις του ρόλου του κριτικού φίλου σε σχέση με το ρόλο των στελεχών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας. Στο Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ.(2007), *Ένα σχολείο μαθαίνει, Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam, Leadership for Learning*, Λιβάνη: Αθήνα.
- Δημητρόπουλος,Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εγκύκλιος 37100/Γ1-31/3/2010. Αναρτήθηκε από: <http://alfavita.gr/artro.php?id 28/6/2010>.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.

- Κακανά, Δ. Μ. (2008α). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*, Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008β). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο Δ.Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ.13-25.
- Κακανά, Δ.Μ. & Μπότσογλου, Κ. (2010). Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσέγγισης στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καπαχτοή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καρκαγιάννης, Κ. (2009, Ιούλιος 17). *Η παιδεία στην Ε.Ε. διέξοδος από την κρίση. Αυτονομία, αξιολόγηση απαραίτητα για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα*, Καθημερινή, σ.3.
- Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. Στην *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, σσ. 157-173.
- Κονιδάρη, Β. (2006). Διαχείριση ποιότητας σχολικών μονάδων μέσω της μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κοτσιφάκης, Θ. & Παυλινέρη, Π. (2006). Εκπαιδευτικές αλλαγές και η συμβολή του εκπαιδευτικού. Συλλογικές δράσεις. Στο Μπαγάκη, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαϊδής, Β. (2006). Ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο – Ένα ώριμο, προοδευτικό και δημοκρατικό αίτημα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λακασάς, Α. (2010, Μάρτιος 17). *Διοικητικό μοντέλο με «ούγια» ΟΟΣΑ*. Στην Καθημερινή, σ.6.
- Λευκή Βίβλος (1995). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση: Διδασκαλία και μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης*, Λουξεμβούργο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργου, Γ., Ντισσοπούλου, Β. & Χαλκιώτη, Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Μπινιάρη, Λ., Γεωργιάδου, Σ., Σκουτίδας, Λ., Τσεμπερλίδου, Μ & Κοσμίδης, Π. (2005). Η ηγεσία για τη μάθηση με μεθόδους αυτό-αξιολόγησης σχολικής μονάδας. Ένα νέο ελληνικό ξεκίνημα. Στο Μπαγάκη, Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ.(2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης Θ.(2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*, Αθήνα: Λιβάνη.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Γεωργιάδου, Σ., Μπινιάρη, Λ., Σκουτίδας, Λ. Κοσμίδης, Π. & Τσεμπερλίδου, Μ. (2007). Νέες πτυχές γνωστών ερευνητικών εργαλείων όπως εφαρμόστηκαν στα ελληνικά σχολεία. Στο Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ.(2007), *Ένα σχολείο μαθαίνει, Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam, Leadership for Learning*, Λιβάνη: Αθήνα.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Γεωργιάδου, Σ., Μπινιάρη, Λ., Σκουτίδας, Λ., Κοσμίδης, Π. & Τσεμπερλίδου, Μ.. Το Διεθνές πρόγραμμα Carpe Vitam. Leadership for Learning και η Ελληνική Συμμετοχή από Ακαδημαϊκή Οπτική Γωνία. Στο Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ.(2007), *Ένα σχολείο μαθαίνει, Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam, Leadership for Learning*, Λιβάνη: Αθήνα.
- Μπινιάρη, Λ. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Το σχολικό πορτραίτο ως εργαλείο αποτύπωσης, αυτοαξιολόγησης κα ανάπτυξης του σχολείου. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167,Τ.Α'). *Για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Ανακτήθηκε από: <http://www.specialeducation.org/law1566.htm>.
- Νόμος 2986/2002/Α-24. *Εκπαίδευση-Αξιολόγηση εκπαιδευτικών.* Ανακτήθηκε από: <http://qwdb.intrasoftnet.com/cgi-bin/cgnomos>, 4/4/2006.
- Ξωέλλης, Π. (1991). *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στη *Συγκριτική και Διεθνή Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, σ.σ 44-45.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, Βασικές έννοιες και παραδοχές*, Α' τεύχος, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσ/νίκη, 17 Απριλίου.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*, Αθήνα: Ιων.
- Πανσιίδου, Π. (2007). *Ο Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου υπό το πρίσμα του Συλλόγου Διδασκόντων*, μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαδημητρίου, Η. (2006). Το σχολείο που μαθαίνει και αλλάζει. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παυλινέρη, Π., Βερδής, Α., Γιαλαμάς, Β. (2006). Αυτοαξιολόγηση και συλλογικές δράσεις στη σχολική μονάδα. Στο Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πηγάκη, Π. (2001). Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης. Στο *Νέα Παιδεία*, 99, σσ.51-68.

- Σαϊτή, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαϊτής, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στη πράξη*, Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, ΥΠΕΠΘ.
- Ταμπούκου, Μ. (2001). *Εσωτερική αξιολόγηση: κατασκευάζοντας τα υποκείμενα της εκπαίδευσης*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσατσαρώνη, Α. (2005). *Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης. – Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές*. Στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φωκιάλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). *Συζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζοπούλου, Κ & Κακανά, Δ.Μ. (2009). *Προετοιμάζοντας το στοχαζόμενο εκπαιδευτικό: εφικτό ή ουτοπία*. Προφορική ανακοίνωση στο Επιστημονικό Συνέδριο του Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του εργαστηρίου Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών και Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού, Κρήτη 22-23 Μαΐου 2009.

Ξενογλώσση

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της Έρευνας και Δράσης* (Μ.Δεληγιάννη, μτφ), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Alvik, T. (1997). *School Self-Evaluation: A whole School Approach. Collaborative Project, Scottish Consultative Council on the Curriculum*, Dundee, CIDREE.
- Ambrose, D., Lang, K. & Grothman, M. (2007). Streamlined reflective action research for creative instructional improvement. In *Educational Action Research*, 15, (1), pp. 61-74.
- Angelides, P., Evangelou, M. & Leigh, J. (2005). Implementing a collaborative Model of Action Research for Teacher Development. In *Educational Action Research*, 13, pp. 275-290.
- Atkin, J. M. (1989). Can educational Research Keep pace with educational reform. In *Phi Delta Kappan*, 71, (3), pp. 200-205.
- Bagakis, G., Tsigou, P., Mantarakis, N. (2009). *Initiating a framework of Action Research in a pilot programme of Professional Development at the Hellenic American Educational Foundation*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network(CARN) International Conference, Athens, 1 November 2009.
- Bassey, M. (1990). *Case study Research in Educational settings*, Buckingham: Open University Press.
- Barth, R.(1990). *Improving schools from within*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bertrand, Y.(1999). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The Micro politics of Educational Leadership: From control to empowerment*, London: Cassell.

- Bruce, B. & Easley, J. (2000). Emerging Communities of Practice: collaboration and communication in action research. In *Educational Action Research*, 8, (2), pp. 243 – 255.
- Bryant, F.(2000). Assessing the Validity of Measurement. In L. Grimm and P. Yarnold (Eds): *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, Washington: American Psychological Association.
- Burgess, R. G. (1984). *In the field: An introduction to field Research*, London: Allen and Unwin.
- Bustingorry, S.O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. In *Educational Action Research*, 16, (3), pp. 407-420.
- Calhoun, E.F. (1993). Action research: Three approaches. In *Educational Leadership*, 51, (2), pp. 62-65.
- Campo, C. (1993). Collaborative School Cultures: How principles make a difference. In *School Organization*, 13, (2), pp. 119-125.
- Carmines, E. & Zeller, R. (1979). Reliability and Validity Assessment. In *Quantitative Applications in the Social Sciences*, Newbury Park, CA: Sage.
- Caro- Bruce, C. & McCreadie, J. (1994). Action Research in one School District. In *Elementary School Journal*, 95, (1), pp. 33-40.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London: Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*, (Α. Λαμπράκη – Παγανού, μετάφρ), Αθήνα: Κώδικας.
- Christenson, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. In *Teaching and Teacher Education*, 18, pp.259-272.

- Christie, C.A. & Alkin, M.C. (2008). Evaluation theory, tree re-examined. In *Studies in Educational Evaluation*, 34, pp 131-135.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, A.L.(1997). Impediments to reflective practice. Teachers and Teaching. In *Theory and Practice*, 3, (1), pp.7-27.
- Comer, S.P. & Haynes, N.M., (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. In *Elementary Schools Journal*, 91,(3), pp.271-277.
- Costa, A. & Kallick, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. In *Educational Leadership*, 51, (2), pp. 49-51.
- Creemers, B. (2001). *A Comprehensive framework for effective school improvement*. Briefing paper 27, The European Commission (assessed at <http://www.pjb.co.uk/npl/bp27.doc>, on 17/8/2006.
- Cros, F.(2003).Ο εκπαιδευτικός και η Ευρώπη. Στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο.
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. In *Educational Researcher*, 211, pp.4-11.
- Darling-Hammond, L.(1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. In *Educational Researcher*, 25, (6), pp.5-17.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις διαβίου μάθησης*, (Α. Βακάκη, μτφ), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Devos,G. & Verhoven, J.C.(2003). School Self-Evaluation-Conditions and Caveats:The Case of Secondary Schools. In *Educational Management Administration Leadership*, 31, pp.403-420.
- Didahou, E., Bagakis, G., Loumakou, M., Pomonis, M., Valmas, F. (2009). *Teachers' self-education and professional*

development: An example through cooperation between preschool and primary teachers on children's transition. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network(CARN) International Conference, Athens 1 November 2009.

- Doherty, J., MacBeath, J., Jardine, S., Smith, I. & McCall, J. (2001). Do Schools need Critical Friends? In MacBeath, J. & Mortimore, P. (Eds). *Improving School Effectiveness*, Buckingham: Open University Press.
- Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. (2005). Parental involvement and Educational Achievement. In *British Educational Research Journal*, 31, (4), pp. 509-532.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. In *Educational Leadership*, 37, (1), pp. 15-27.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*, Milton Keynes, Philadelphia: Oxford University Press.
- Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης κοινότητας Μάθησης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Epstein, J.L. & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practises of parent involvement in inner city elementary and middle schools. In *Elementary Schools Journal*, 91, (3), pp.289-305.
- Eraut, M.E. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*, London: Falmer Press.
- European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Retrieved September 12, 2010 from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles>.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education*, Bryssels, Eurydice.
- Fettermann, D. M. (1998). Qualitative approaches to evaluating education. In *Educational Researcher*, 17, (1), pp.17-23.

- Fullan, M. (1982). *The meaning of Educational change*, London: Cassell.
- Fullan, M. (1992). *Successful School improvement. The implementation perspective and beyond*, Open University Press: Buckingham – Philadelphia.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the depths of educational reform*, New York: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of Educational change*, London, Routledge Falmer.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*, New York, Routledge.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Guba, F. G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*, San Francisco: Jossey – Bass.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis With Readings*, USA: Prentice-Hall International, Inc.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*, London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers ,Changing Times: Teachers' Work and Culture in the postmodern Age*, New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκη.
- Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών. Ένας στόχος αλλαγής. Στο Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκη.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998) *What's worth fighting for in Education?* Open University Press in association with the Ontario Public School Teachers' Federation.

- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. In *British Educational Research Journal*, 27, (4), pp. 487-503.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks*, London: Demos.
- Heck, R.H. (2000). Examining the Impact of School Quality on School Outcomes and Improvement. A Value-Added Approach. In *Educational Administration Quarterly*, 36, (4), pp. 513-52.
- Helstad, K. (2009). *Teacher learning at the Workplace. In what ways do expert participants contribute to the processes of knowledge building*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network(CARN) International Conference, Athens, 1 November 2009.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B.(1959). *The motivation to work*, New York: Wiley.
- Hinson, S., Caldwell, M. S. & Landrum, M. (1989) Characteristics of effective staff development. In *Journal of Staff Development*, 10, (2), pp. 48-52.
- Holly, P. & Southworth, G. (1989). *The Developing School*. London: The Falmer Press.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluating for School Development*, Milton, Keynes: Open University Press.
- Hoy, W.K. & Feldman, J.A. (1987). Organizational Health. The concept and its measure. In *Journal of Research and Development in Education*, 20 ,(4), pp. 30-37.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration. Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill, Inc.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1984). *Innovation Up Close: How School Improvement Work*, New York: Plenum.

- Huberman, M. (1988). Teachers' careers and school improvement. In *Journal of Curriculum Studies*, 20, (2), pp 119-32.
- <http://www.eurydice.org>
- <http://matrix.ncsl.org.uk>
- <http://www.sici.org.uk/ESSE>
- Janssens, F.J.G., Gonnée, H.W.C.H & Amelsvoort, V. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. In *Studies in Educational Evaluation*, 34, pp. 15-23.
- Johnson, S.M. (1990). *Teachers at work. Achieving success in our school*, New York: Basis Books.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student Achievement through staff Development*, New York: Longman.
- Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. In *Educational Leadership*, 48, (8), pp. 59-62.
- Kakana, D. M. & Kavalari, E. (2009). *Exploring Greek Kindergarten teachers' perceptions of colleague collaboration*. In Proceedings of Current Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the future που διοργανώθηκε από ΟΜΕΡ European Regional Meeting & Conference, (Ηλεκτρονική έκδοση σε CD).
- Kapachtsi, V. & Kakana, D. M. (2009). *Collaborative action research as a means of teachers professional development*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network(CARN) International Conference, Athens, 1 November 2009.
- Kember, D., Lam Bick-Har. & Yan, L. (1997). The Diverse Role of the Critical Friend in Supporting Educational Action Research Projects. In *Educational Action Research*, 5,(3), pp. 463-481.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. In *Educational Action Research*, 14, (4) p.p 459-476.

- Kemmis, S. (2009a). Action Research as a practice-based practice. In *Educational Action Research*, 17, (3), pp. 463-474.
- Kemmis, S. (2009b). *What is to be done? The place of action research*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network(CARN) International Conference, Athens, 1 November 2009.
- Kim, J. O. & Mueller, C. (1978). Factor Analysis Statistical Methods and Practical Issues. In *Quantitative Applications in the Social Sciences*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Kirk, R. (1995). *Experimental Design: Procedures for the Behavioural Sciences*, Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School Self-evaluation and school Improvement: A critique of values and procedures. In *Studies in Educational Evaluation*, 30, pp.23-26.
- Lally, V. & Scaife, J. (1995). Towards a Collaborative approach to Teachers' Empowerment. In *British Educational Research Journal*, 21, (3), pp. 323-337.
- Leone, C. M. & Richards, M. H. (1989). Class work and Homework in early adolescence: the ecology of achievement. In *Journal of Youth and adolescence* , 18, (6), pp.531-49.
- Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. In *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-6.
- Lieberman, A. (1992). School /University Collaboration: A view from the inside. In *Phi Delta Kappan*, 74, (2), pp. 147-156.
- Logan, L. & Sachs, J. (1991). Which teacher development project? In *School Organization*, II, (3), pp. 303-11.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*, London: Routledge.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self evaluation. What's in for schools?* London: Routledge Falmer.
- MacBeath, J. (2005α). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Μπαγάκη., Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2005β). Αυτοαξιολόγηση. Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacibcent, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο*, Πως άλλαξαν όλα, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2008). *Evaluation in European Schools: A story of change*, ανακτήθηκε από: <http://coritecna.com/europeo/iuglese/macbeath> στις 30/5/2008.
- MacBeath, J. (2009). *School self evaluation as action research*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network(CARN) International Conference, Athens, 31 October 2009.
- MacGilchrist, B., Mortimore, P., Savage, J. & Beresford, C. (1995). *Planning Matters*, London: Paul Chapman Publishing.
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed., J. (2004). *The intelligent school*, Sage Publications.
- Maslow, A. H (1970). *Motivation and Personality*, New York: Harper & Row.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Κυριαζή Ν. επιμ), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marshall, C.& Rossman, G. (1989). *Designing the qualitative research*, Newbury Park, CA: Sage Publications.
- McNamara, G., O' Hara, J. & Ní Aingléis, B. (2002). Whole-School Evaluation and Development Planning. In

- Educational Management Administration & Leadership*, 30, pp.201-210.
- McNamara, G. & O' Hara, J. (2005). Internal Review and Self-Evaluation – The chosen Route to School Improvement in Ireland. In *Studies in Educational Evaluation*, 31, pp. 267-282.
- McNamara, G.,& O' Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. In *Studies in Educational Evaluation*,34, pp. 173-179.
- Merriam, S. B. (1988).*Case study research in education: A qualitative approach*, San Francisco: Josey-Bass.
- Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School's self-evaluation: Some lessons of an European Experience. In *School Effectiveness and School Improvement*, 14, (1), pp. 53-71.
- Milovic, S. & Cain, T. (2009). *Action research as a tool for professional development of advisers and teachers in Croatia*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 1 November 2009.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*, Wells, Somerset, England: Open Books.
- Mortimore, P. & Mortimore, J. (eds.) (1991). *The Primary Head: Roles, Responsibilities and Reflection*, London: Paul Chapman Publishing.
- Nevo, D. (1986). The conceptualization of educational evaluation; An analysis review of literature. In E.R. House (Ed), *New directions in educational evaluation*, London: Falmer.
- Nevo, D.(1995). *School-based Evaluation: A Dialogue for School Improvement*, Oxford, Pergamon.

- Nevo, D. (1998). Dialogue evaluation: A possible contribution of evaluation to school improvement. In *Prospects*, 28 (1), pp. 77-81.
- Norusis, M. (1992). *SPSS Profesional Statistics 6.1*, Chicago Press: SPSS Inc.
- OECD (1997). *Reviews of National Policies for Education*, Greece, OECD, Paris.
- Owens, J.M., Loucks - Horsley, S. & Horsley, D. L. (1991). Three roles of Staff development in restructuring schools. In *Journal of Staff Development*, 12, (3), pp. 10-14.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*, The Free Press: Chicago.
- Patton, M. Q. (1970). *Qualitative Evaluation methods*, Beverly Hills: Sage Publications.
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted Inspection. In *Educational Management Administration & Leadership*, 35, (3), pp. 373-393.
- Popham, W.J. (1975). *Evaluating Evaluation*, New Jersey: Prentice - Hall.
- Rosenholtz, S. (1989). Teachers' Workplace: *The Social Organization of Schools*, New York Longman.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P.L., Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their effects on children*, London: Open Books.
- Ryan, K., Chandler, M. & Samuels, M. (2007). What should School-based evaluation look like? In *Studies in Educational Evaluation*, 33, pp.197-212.
- Sachs, J. & Logan, L. (1990). Control or development's. A study of in-service education. In *Journal of Curriculum Studies*, 22 (5), pp 473-81.
- Salleh, H. (2006). Action research in Singapore education: constraints and sustainability. In *Educational Action Research*, 14, (4), pp. 513-523.

- Sammons, P., Hillman, I. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness*, London: Office of Standards in Education.
- Sanford, N. (1970). Whatever happened to action research. In *Journal of Social Issues*, 26, pp. 3-13.
- Saunders, W.L. (1998). Value-Added Assessment. In *the School Administrator*, 55, (11), pp. 24-32.
- Saunders, W.L. (1999). Who or What is School "Self-Evaluation for?". In *School Effectiveness and School Improvement*, 10,4, pp.414-429.
- Saunders, L. (2001). *Evaluating School Self-evaluation*, London: National Foundation for Educational Research.
- Scheerens, S. (1997.) Theories on effective schooling. In *School Effectiveness and School Improvement*, 8, (3), pp.220-42.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches method and implementation. In Nevo, D (Ed), *School-based Evaluation. An international perspective*, Oxford: Elsevier Science.
- Scheerens, J. (2004a). The Evaluation culture. In *Studies n Educational Evaluation*, 30, pp. 105-124.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilization of a self-evaluation instrument for primary education*, Enschede: IpsKamp.
- Schildkamp, K. & Visscher, A. (2010). Factors influencing the utilization of a school self-evaluation instrument. In *Studies in Educational Evaluation* (article in press).
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How Professionals think in action*, London: Temple Smith.
- Schatz, M. & Steiner – Löffler, U. (1998). Pupils Research into school culture. A photographic Approach to Evaluation: In *Systemic Practice and Action Research*, 11, (5), pp 220-230.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*, New York: Currency/Doubleday.
- Senge, P.M. (2000 b). Systems change in education. In *Reflections*, 1, (30), pp. 58-65.

- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R.J. (1983). *Supervision Human Perspective*, New York: Mc Graw-Hill.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. USA: John Willey & Sons, Inc.
- Smylyan, L. (1987). Collaborative Action Research: A Critical Analysis. In *Peabody Journal of Education*, 64, (3), pp. 57-70.
- Solomon, J. (1997). *Trends in the Evaluation of Education Systems: Schools Self-Evaluation and Decentralization*, Athens Pedagogical Institute Department of Education.
- Soo Hoo, S.B. (1993). Students as Partners in Research and Reconstructing Schools. In *The Educational Forum*, 57, pp.386-393.
- Soukup – Altrichter, K., Altrichter, H. & Kepler, J. (2009). *Teaching Action Research in an award bearing in-service programme in Austria. A Retrospective Evaluation*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens 1 November 2009.
- Spector, P. E. (1992). Summated Rating Scale Construction: An Introduction. In *Quantitative Applications in the Social Science* Newbury Park, CA: Sage.
- Stufflebeam, D. I. (1994). Recommendations for Improving Evaluation in U.S Public Schools. In *Studies in Educational Evaluation*, 20, pp.3-21.
- Strub, M. (2000). Reliability and Generalizability Theory. In L. Grimm and P. Yarnold (Eds.): *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, Washington: American Psychological Association.
- Teddie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Falmer Press.
- Traub, R. (1994). *Reliability for the Social Sciences*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- UNESCO(2002). *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής. Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Αθήνα : Gutenberg.
- Vanhoof, J., Petegem, P. & Sven De Maeyer. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. In *Studies in Educational Evaluation*, 35, pp. 21-28.
- Vermeulen, D., Tordoir, A. & Kroon, H. (2009). *Double loop learning in the Double Loop of Action Research School improvement as action Research*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 1 November 2009.
- Vygotsky, L (1986). *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable Intervention of Educational research: A Framework for Reconsidering Researcher – Practitioner Cooperation. In *Educational Research*, 26, (7), pp. 13-22.
- Walberg, H. J. & Greenberg, R.C. (1991). Using the Learning Inventory. In *Educational Leadership*, 54, pp.45-50.
- Walker, R. (1993). Finding a Silent Voice for the researcher: Using Photographs in Evaluation and Research. Στο M. Schratz (επιμ.), *Qualitative Voices in Educational Research*, London: The Falmer Press.
- World Bank (1995). *Education Sector Working Paper*, Washington, DC: World Bank.
- Winter, J. & Sweeny, S. (1994). Improving school climate: Administrators are key. In *NASSP Bulletin*, 78, (564), pp. 1-5.
- Yin, R. (1993). *Case study research: design and methods*, Newbury, Park Sage.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ερωτηματολόγιο Έρευνας με Θέμα:

« αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας »

ΠΡΟΦΙΛ ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ)

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

Επικοινωνούμε μαζί σας για να ζητήσουμε την συνεργασία σας σε έρευνα, η οποία διεξάγεται από το Παιδαγωγικό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου, η οποία επιτυγχάνεται με τη συστηματική διερεύνηση κριτηρίων τα οποία αναφέρονται σ' όλες τις πτυχές της δραστηριότητας της σχολικής μονάδας.

Σας ενημερώνουμε ότι οι κυριότεροι παράγοντες σύμφωνα με τις έρευνες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, η σχολική διδασκαλία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, η ενεργή συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Συνεπώς, συμμετέχοντας σ' αυτή την έρευνα μπορείτε να συμβάλλετε από την πλευρά σας πολύ ενεργά, στην αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου, γιατί θα μας επισημάνετε στοιχεία και παράγοντες που μόνο εσείς γνωρίζετε.

Σας παρακαλούμε να υποστηρίξετε την προσπάθεια που γίνεται και να αφιερώσετε μερικά λεπτά για να συμπληρώσετε το προφίλ αξιολόγησης, συμβάλλοντας τοιουτοτρόπως στην προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου σας.

Οι απαντήσεις σας θα κρατηθούν ανώνυμες γι αυτό αποφύγετε να σημειώσετε το όνομά σας οπουδήποτε σ' αυτό το έντυπο.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο σας και τη συμβολή σας.

Η υποψήφια διδάκτωρ
Βενετία Καπαχτσή

Η επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δόμνα-Μίκα Κακανά
Παιδαγωγικό τμήμα
Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δημογραφικά Στοιχεία (για γονείς)

Παρακαλώ δηλώστε τα παρακάτω στοιχεία:

Φύλο

- Ανδρας ₁
Γυναίκα ₂

Ηλικία

- Κάτω των 30 ₁
31 ως 39 ₂
40-49 ₃
50 και άνω ₄

Εκπαίδευση γονέα (Του γονέα ο οποίος συμπληρώνει το προφίλ)

- Απόφοιτος/η Δημοτικού ₁
Απόφοιτος/η Γυμνασίου ₂
Απόφοιτος/η Λυκείου ₃
Πτυχιούχος ΑΕΙ ₆
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου ₇
Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου ₈

Έτη παραμονής των παιδιών στην εν λόγω σχολική μονάδα

- 1-2 ₁
3-4 ₂
5-6 ₃

ΜΕΡΟΣ Α

Παρακαλώ χρησιμοποιείτε την παρακάτω διαβαθμισμένη κλίμακα για να εκφράσετε το βαθμό συμφωνία σας στις δηλώσεις που ακολουθούν.

ΔΑ: Διαφωνώ Απόλυτα

Δ: Διαφωνώ

Ο: Ούτε Διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ

Σ: Συμφωνώ

ΣΑ: Συμφωνώ Απόλυτα

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις επιλέγοντας το κατάλληλο τετραγωνίδιο.

Δηλώσεις	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ	Δε Γνωρίζω	Δεν Απαντώ
1. Το σχολείο είναι ένας ασφαλής χώρος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στη σχολική μονάδα είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημιουργικών διαδικασιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Εφαρμόζονται κανόνες συμπεριφοράς και μάθησης με σταθερότητα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι αξιοποιούνται με τον καλύτερο τρόπο για τις ανάγκες του σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Οι εκπαιδευτικοί συνέρχονται τακτικά για την αντιμετώπιση ζητημάτων του σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Χρησιμοποιούνται τα απαραίτητα μέσα και υλικά στην αίθουσα διδασκαλίας.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

7. Η οικονομική συνδρομή της Σχολικής Επιτροπής είναι ικανοποιητική.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

8. Στο σχολείο υπάρχουν οι απαραίτητοι χώροι για τις εργασιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

9. Οι απόψεις και τα αιτήματα των μαθητών-γονέων λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

10. Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται μεταξύ τους τις διδακτικές εμπειρίες.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

Δηλώσεις	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ	Δε Γνωρίζω	Δεν Απαντώ
11. Ο διευθυντής είναι φιλικός και προσιτός.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
12. Όλοι οι μαθητές ενθαρρύνονται για υψηλές επιδόσεις.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
13. Το σχολείο έχει καλή φήμη στην τοπική κοινωνία.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
14. Ο σχολικός εξοπλισμός είναι επαρκής για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇

<p>15. Οι αίθουσες είναι ελκυστικές και δημιουργούν θετικές αντιδράσεις.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>16. Οι γονείς και τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου είναι ενημερωμένα για τους στόχους που θέτει το σχολείο.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>17. Οι γονείς αντιμετωπίζονται ως συνεργάτες στη διαδικασία μάθησης των παιδιών.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>18. Εφαρμόζονται ποικίλες διδακτικές μέθοδοι ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>19. Οι συναντήσεις γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι χρήσιμες και εποικοδομητικές.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>20. Η διεύθυνση δημιουργεί θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>21. Στους γονείς παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες στα ερωτήματα τους σχετικά με την πρόοδο των μαθητών και άλλα σχολικά θέματα σε τυπικές και άτυπες συναντήσεις.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Καλλιεργείται στην τάξη πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας με την ανάθεση και αξιοποίηση ομαδικών εργασιών.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

23. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

24. Το σχολείο είναι ένας ευχάριστος χώρος.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

25. Υπάρχει πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

Δηλώσεις	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ	Δε Γνωρίζω	Δεν Απαντώ
26. Το σχολείο υποστηρίζει επαφές με εξωτερικούς κοινωνικούς φορείς (περιβαλλοντικές οργανώσεις, οργανισμούς υγείας κ.ά.).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
27. Ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός στον προγραμματισμό των δράσεων στη σχολική μονάδα.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
28. Η διεύθυνση δίνει έμφαση στην επικοινωνία σχολείου και τοπικής κοινωνίας.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
29. Οι εκπαιδευτικοί εισάγουν καινοτομίες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇

30. Το σχολείο είναι καθαρό.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

31. Οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με ευγένεια στους μαθητές και δημιουργούν περιβάλλον θετικού διαλόγου.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

32. Γίνεται σωστή αξιοποίηση της διδακτικής ώρας.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

33. Το σχολείο αναπτύσσει μηχανισμούς διερεύνησης των απόψεων και θέσεων των γονέων/κηδεμόνων.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

34. Ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός στην επικοινωνία.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

35. Οι μαθητές συνεργάζονται αρμονικά και δημιουργικά με τους εκπαιδευτικούς για όλα τα θέματα της σχολικής ζωής.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

ΜΕΡΟΣ Β

B1 Αναφέρατε κατά προτεραιότητα τους τομείς στους οποίους απαιτείται βελτίωση στη σχολική σας μονάδα:

Εκπαιδευτική ηγεσία

Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών

Σχέσεις διεύθυνσης-γονέων

Μάθηση-Διδασκαλία

Υλικοτεχνική υποδομή

B2 Αναφέρατε τι θα θέλατε να αλλάξει στο σχολείο σας.

B3 Αναφέρατε τα θετικά σημεία του σχολείου σας.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.2

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ερωτηματολόγιο Έρευνας με Θέμα:

« αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας »

ΠΡΟΦΙΛ ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ)

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Επικοινωνούμε μαζί σας για να ζητήσουμε την συνεργασία σας σε έρευνα, η οποία διεξάγεται από το Παιδαγωγικό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου, η οποία επιτυγχάνεται με τη συστηματική διερεύνηση κριτηρίων τα οποία αναφέρονται σ' όλες τις πτυχές της δραστηριότητας της σχολικής μονάδας.

Σας ενημερώνουμε ότι οι κυριότεροι παράγοντες σύμφωνα με τις έρευνες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, η σχολική διδασκαλία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, η ενεργή συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Συνεπώς, συμμετέχοντας σ' αυτή την έρευνα μπορείτε να συμβάλλετε από την πλευρά σας πολύ ενεργά, στην αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου, γιατί θα μας επισημάνετε στοιχεία και παράγοντες που μόνο εσείς γνωρίζετε.

Σας παρακαλούμε να υποστηρίξετε την προσπάθεια που γίνεται και να αφιερώσετε μερικά λεπτά για να συμπληρώσετε το προφίλ αξιολόγησης, συμβάλλοντας τοιουτοτρόπως στην προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου σας.

Οι απαντήσεις σας θα κρατηθούν ανώνυμες γι αυτό αποφύγετε να σημειώσετε το όνομά σας οπουδήποτε σ' αυτό το έντυπο.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο σας και τη συμβολή σας.

Η υποψήφια διδάκτωρ
Βενετία Καπαχτοή

Η επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δόμνα – Μίκα Κακανά
Παιδαγωγικό τμήμα
Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δημογραφικά Στοιχεία (για εκπαιδευτικούς)

Παρακαλώ δηλώστε τα παρακάτω στοιχεία:

Φύλο

Ανδρας ₁

Γυναίκα ₂

Ηλικία

Κάτω των 30 ₁

31 ως 39 ₂

40-49 ₃

50 και άνω ₄

Χρόνια που υπηρετείτε σ' αυτό το σχολείο

0-4 ₁

5-9 ₂

10-15 ₃

15 και άνω ₄

Χρόνια συνολικής υπηρεσίας

0-4 ₁

5-9 ₂

10-19 ₃

20 και άνω ₄

Ειδικότητα

Εκπαίδευση

Παιδαγωγική (διετής)		<input type="checkbox"/>	1
Παιδαγωγική (μετά εξομοίωση)	από	<input type="checkbox"/>	2
Παιδαγωγική (τετραετής)		<input type="checkbox"/>	3
Μεταπτυχιακό		<input type="checkbox"/>	4
Διδακτορικό		<input type="checkbox"/>	5

ΜΕΡΟΣ Α

Παρακαλώ χρησιμοποιείτε την παρακάτω διαβαθμισμένη κλίμακα για να εκφράσετε το βαθμό συμφωνία σας στις δηλώσεις που ακολουθούν.

ΔΑ: Διαφωνώ Απόλυτα

Δ: Διαφωνώ

Ο: Ούτε Διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ

Σ: Συμφωνώ

ΣΑ: Συμφωνώ Απόλυτα

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις επιλέγοντας το κατάλληλο τετραγωνίδιο.

Δηλώσεις	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ	Δε Γνωρίζω	Δεν Απαντώ
1. Το σχολείο είναι ένας ασφαλής χώρος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στη σχολική μονάδα είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημιουργικών διαδικασιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Εφαρμόζονται κανόνες συμπεριφοράς και μάθησης με σταθερότητα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι αξιοποιούνται με τον καλύτερο τρόπο για τις ανάγκες του σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Οι εκπαιδευτικοί συνέρχονται τακτικά για την αντιμετώπιση ζητημάτων του σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Χρησιμοποιούνται τα απαραίτητα μέσα και υλικά στην αίθουσα διδασκαλίας.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

7. Η οικονομική συνδρομή της Σχολικής Επιτροπής είναι ικανοποιητική.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

8. Στο σχολείο υπάρχουν οι απαραίτητοι χώροι για τις εργασιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

9. Οι απόψεις και τα αιτήματα των μαθητών-γονέων λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

10. Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται μεταξύ τους τις διδακτικές εμπειρίες.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

Δηλώσεις						Δε	Δεν
	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ	Γνωρίζω	Απαντώ
11. Ο διευθυντής είναι φιλικός και προσιτός.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
12. Όλοι οι μαθητές ενθαρρύνονται για υψηλές επιδόσεις.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
13. Το σχολείο έχει καλή φήμη στην τοπική κοινωνία.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
14. σχολικός εξοπλισμός είναι επαρκής για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇

15. Οι αίθουσες είναι ελκυστικές και δημιουργούν θετικές αντιδράσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Οι γονείς και τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου είναι ενημερωμένα για τους στόχους που θέτει το σχολείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Οι γονείς αντιμετωπίζονται ως συνεργάτες στη διαδικασία μάθησης των παιδιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Εφαρμόζονται ποικίλες διδακτικές μέθοδοι ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Οι συναντήσεις γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι χρήσιμες και εποικοδομητικές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Η διεύθυνση δημιουργεί θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Στους γονείς παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες στα ερωτήματα τους σχετικά με την πρόοδο των μαθητών και άλλα σχολικά θέματα σε τυπικές και άτυπες συναντήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Καλλιεργείται στην τάξη πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας με την ανάθεση και αξιοποίηση ομαδικών εργασιών.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

23. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

24. Το σχολείο είναι ένας ευχάριστος χώρος.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

25. Υπάρχει πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

Δηλώσεις	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ	Δε Γνωρίζω	Δεν Απαντώ
26. Το σχολείο υποστηρίζει επαφές με εξωτερικούς κοινωνικούς φορείς (περιβαλλοντικές οργανώσεις, οργανισμούς υγείας κ.ά.).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
27. Ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός στον προγραμματισμό των δράσεων στη σχολική μονάδα.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
28. Η διεύθυνση δίνει έμφαση στην επικοινωνία σχολείου και τοπικής κοινωνίας.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
29. Οι εκπαιδευτικοί εισάγουν καινοτομίες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇

30. Το σχολείο είναι καθαρό.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

31. Οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με ευγένεια στους μαθητές και δημιουργούν περιβάλλον θετικού διαλόγου.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

32. Γίνεται σωστή αξιοποίηση της διδακτικής ώρας.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

33. Το σχολείο αναπτύσσει μηχανισμούς διερεύνησης των απόψεων και θέσεων των γονέων/κηδεμόνων.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

34. Ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός στην επικοινωνία.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

35. Οι μαθητές συνεργάζονται αρμονικά και δημιουργικά με τους εκπαιδευτικούς για όλα τα θέματα της σχολικής ζωής.

₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆ ₇

ΜΕΡΟΣ Β

B1 Αναφέρατε κατά προτεραιότητα τους τομείς στους οποίους απαιτείται βελτίωση στη σχολική σας μονάδα:

Εκπαιδευτική ηγεσία

Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών

Σχέσεις διεύθυνσης-γονέων

Μάθηση-Διδασκαλία

Υλικοτεχνική υποδομή

B2 Αναφέρατε τι θα θέλατε να αλλάξει στο σχολείο σας.

B3 Αναφέρατε τα θετικά σημεία του σχολείου σας.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.3

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ Σ.Μ (ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ)

ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ ₁

ΚΟΡΙΤΣΙ ₂

ΤΑΞΗ: Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ₁

ΣΤ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ₂

1.Τι σου αρέσει στο σχολείο σου;

2.Τι δε σου αρέσει στο σχολείο σου;

3.Κύκλωσε δύο τομείς που θα ήθελες να βελτιωθούν στο σχολείο σου.

- α. Ο χώρος του σχολείου.
- β. Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς.
- γ. Οι σχέσεις με τη διεύθυνση.
- δ. Οι εκδηλώσεις του σχολείου.
- δ. Οι σχέσεις με τους συμμαθητές σου.
- ε. Η διδασκαλία στην τάξη σου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.4

Οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων

A. Πως αξιολογούνται οι σχέσεις των υποσυστημάτων του σχολείου;

1. Πως αντιλαμβάνεστε τη σχέση σας με τους εκπαιδευτικούς;
2. Φαίνονται οι εκπαιδευτικοί ευχαριστημένοι στο σχολείο;
3. Είναι εύκολη η πρόσβαση των εκπαιδευτικών στο γραφείο σας;
4. Πως φαίνονται οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών;
5. Ποιες είναι οι σχέσεις σας με τους γονείς;
6. Πόσο συχνά οργανώνονται τυπικές και άτυπες συνεδριάσεις με τους γονείς;

B. Πως αξιολογείται η συνεργασία με άτομα ή άλλους φορείς εκτός της Σ.Μ;

1. Ποιος είναι ο βαθμός συνεργασίας του σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση;
2. Έχει γίνει κάποια προσπάθεια συνεργασίας με άλλους φορείς;
3. Ηρθατε σε επαφή με το χώρο του Πανεπιστημίου για κάποια μορφή συνεργασίας ή επιμόρφωσης;

Γ. Θέματα διδασκαλίας – μάθησης

1. Γίνονται συνεδριάσεις με το σύλλογο διδασκόντων για παιδαγωγικά θέματα;

2.Συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους για μαθησιακά προβλήματα ή για τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας;

3.Πως αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή. Έχετε αρμοδιότητες σε παιδαγωγικά θέματα;

Δ. Προβλήματα του σχολείου

1.Ποιο θα θεωρούσατε το μεγαλύτερο πρόβλημα στο σχολείο σας;

2.Αναφέρατε κάποια προβλήματα στο χώρο.

3.Ποια είναι η φήμη του σχολείου στην περιοχή; Αναγνωρίζεται η προσφορά του σχολείου από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

2.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΓΟΝΕΩΝ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ

Πίνακας Χ11: Κατανομή Απαντήσεων στα 35 Ερωτήματα (Σύνολο Δείγματος)

Ερωτήματα		ΔΑ	Δ	ΟΔ-ΟΣ	Σ	ΣΑ	ΔΓ	ΔΑ
q1	Ατομα	12	37	73	85	12	0	0
	%	5,5%	16,9%	33,3%	38,8%	5,5%	0,0%	0,0%
q2	Ατομα	9	28	44	88	22	29	1
	%	4,1%	12,7%	19,9%	39,8%	10,0%	13,1%	0,5%
q3	Ατομα	4	19	57	103	22	15	0
	%	1,8%	8,6%	25,9%	46,8%	10,0%	6,8%	0,0%
q4	Ατομα	12	22	38	81	22	45	0
	%	5,5%	10,0%	17,3%	36,8%	10,0%	20,5%	0,0%
q5	Ατομα	3	17	25	85	21	70	0
	%	1,4%	7,7%	11,3%	38,5%	9,5%	31,7%	0,0%
q6	Ατομα	21	44	35	84	14	22	0
	%	9,5%	20,0%	15,9%	38,2%	6,4%	10,0%	0,0%
q7	Ατομα	18	31	33	55	23	58	2
	%	8,2%	14,1%	15,0%	25,0%	10,5%	26,4%	0,9%
q8	Ατομα	58	78	17	22	7	35	4
	%	26,2%	35,3%	7,7%	10,0%	3,2%	15,8%	1,8%
q9	Ατομα	14	16	42	105	22	20	2
	%	6,3%	7,2%	19,0%	47,5%	10,0%	9,0%	0,9%
q10	Ατομα	6	7	37	58	16	97	0
	%	2,7%	3,2%	16,7%	26,2%	7,2%	43,9%	0,0%
q11	Ατομα	5	7	23	102	81	1	2
	%	2,3%	3,2%	10,4%	46,2%	36,7%	0,5%	0,9%
q12	Ατομα	6	29	40	91	17	36	0
	%	2,7%	13,2%	18,3%	41,6%	7,8%	16,4%	0,0%
q13	Ατομα	2	5	19	119	63	9	1
	%	0,9%	2,3%	8,7%	54,6%	28,9%	4,1%	0,5%
q14	Ατομα	40	70	35	43	10	23	0
	%	18,1%	31,7%	15,8%	19,5%	4,5%	10,4%	0,0%
q15	Ατομα	40	54	49	66	6	5	0
	%	18,2%	24,5%	22,3%	30,0%	2,7%	2,3%	0,0%
q16	Ατομα	14	32	32	89	27	25	1
	%	6,4%	14,5%	14,5%	40,5%	12,3%	11,4%	0,5%
q17	Ατομα	6	22	39	120	29	4	1
	%	2,7%	10,0%	17,6%	54,3%	13,1%	1,8%	0,5%
q18	Ατομα	15	55	41	59	15	35	1

	%	6,8%	24,9%	18,6%	26,7%	6,8%	15,8%	0,5%
q19	Άτομα	2	7	10	98	101	3	0
	%	0,9%	3,2%	4,5%	44,3%	45,7%	1,4%	0,0%
q20	Άτομα	2	9	25	118	53	10	3
	%	0,9%	4,1%	11,4%	53,6%	24,1%	4,5%	1,4%
q21	Άτομα	2	5	10	122	78	4	0
	%	0,9%	2,3%	4,5%	55,2%	35,3%	1,8%	0,0%
q22	Άτομα	6	6	34	107	46	21	1
	%	2,7%	2,7%	15,4%	48,4%	20,8%	9,5%	0,5%
q23	Άτομα	19	38	49	72	20	21	2
	%	8,6%	17,2%	22,2%	32,6%	9,0%	9,5%	0,9%
q24	Άτομα	7	18	64	101	29	0	1
	%	3,2%	8,2%	29,1%	45,9%	13,2%	0,0%	0,5%
q25	Άτομα	1	6	42	112	32	26	2
	%	0,5%	2,7%	19,0%	50,7%	14,5%	11,8%	0,9%
q26	Άτομα	7	16	32	95	24	46	1
	%	3,2%	7,2%	14,5%	43,0%	10,9%	20,8%	0,5%
q27	Άτομα	2	4	17	123	47	24	3
	%	0,9%	1,8%	7,7%	55,9%	21,4%	10,9%	1,4%
q28	Άτομα	2	10	28	91	36	50	3
	%	0,9%	4,5%	12,7%	41,4%	16,4%	22,7%	1,4%
q29	Άτομα	4	49	44	47	13	63	0
	%	1,8%	22,3%	20,0%	21,4%	5,9%	28,6%	0,0%
q30	Άτομα	7	16	34	119	35	5	5
	%	3,2%	7,2%	15,4%	53,8%	15,8%	2,3%	2,3%
q31	Άτομα	0	12	32	124	35	15	1
	%	0,0%	5,5%	14,6%	56,6%	16,0%	6,8%	0,5%
q32	Άτομα	4	9	23	108	31	46	0
	%	1,8%	4,1%	10,4%	48,9%	14,0%	20,8%	0,0%
q33	Άτομα	14	30	55	60	12	47	1
	%	6,4%	13,7%	25,1%	27,4%	5,5%	21,5%	0,5%
q34	Άτομα	5	12	27	116	50	6	4
	%	2,3%	5,5%	12,3%	52,7%	22,7%	2,7%	1,8%
q35	Άτομα	1	8	47	114	21	28	2
	%	0,5%	3,6%	21,3%	51,6%	9,5%	12,7%	0,9%

Πίνακας Χ12: Κατανομή Απαντήσεων στα 35 Ερωτήματα στη Σ.Μ
1

Ερωτήματα		ΔΑ	Δ	ΟΔ-ΟΣ	Σ	ΣΑ	ΔΓ	ΔΑ
q1	Άτομα	5	18	36	30	5	0	0
	%	5,3%	19,1%	38,3%	31,9%	5,3%	0,0%	0,0%
q2	Άτομα	8	17	14	33	9	13	1
	%	8,4%	17,9%	14,7%	34,7%	9,5%	13,7%	1,1%
q3	Άτομα	1	9	25	42	11	7	0
	%	1,1%	9,5%	26,3%	44,2%	11,6%	7,4%	0,0%
q4	Άτομα	9	14	17	31	6	17	0
	%	9,6%	14,9%	18,1%	33,0%	6,4%	18,1%	0,0%
q5	Άτομα	2	8	14	34	6	31	0
	%	2,1%	8,4%	14,7%	35,8%	6,3%	32,6%	0,0%
q6	Άτομα	13	29	12	30	5	6	0
	%	13,7%	30,5%	12,6%	31,6%	5,3%	6,3%	0,0%
q7	Άτομα	9	16	15	19	8	26	2
	%	9,5%	16,8%	15,8%	20,0%	8,4%	27,4%	2,1%
q8	Άτομα	42	40	2	4	0	6	1
	%	44,2%	42,1%	2,1%	4,2%	0,0%	6,3%	1,1%
q9	Άτομα	10	8	21	36	8	10	2
	%	10,5%	8,4%	22,1%	37,9%	8,4%	10,5%	2,1%
q10	Άτομα	2	3	19	21	7	43	0
	%	2,1%	3,2%	20,0%	22,1%	7,4%	45,3%	0,0%
q11	Άτομα	2	6	16	45	25	0	1
	%	2,1%	6,3%	16,8%	47,4%	26,3%	0,0%	1,1%
q12	Άτομα	3	12	22	34	7	16	0
	%	3,2%	12,8%	23,4%	36,2%	7,4%	17,0%	0,0%
q13	Άτομα	2	4	16	49	16	6	0
	%	2,2%	4,3%	17,2%	52,7%	17,2%	6,5%	0,0%
q14	Άτομα	33	39	9	5	3	6	0
	%	34,7%	41,1%	9,5%	5,3%	3,2%	6,3%	0,0%
q15	Άτομα	32	34	17	7	3	1	0
	%	34,0%	36,2%	18,1%	7,4%	3,2%	1,1%	0,0%
q16	Άτομα	9	19	18	28	7	13	1
	%	9,5%	20,0%	18,9%	29,5%	7,4%	13,7%	1,1%
q17	Άτομα	4	13	19	49	7	3	0
	%	4,2%	13,7%	20,0%	51,6%	7,4%	3,2%	0,0%
q18	Άτομα	6	30	18	19	7	15	0
	%	6,3%	31,6%	18,9%	20,0%	7,4%	15,8%	0,0%
q19	Άτομα	2	4	5	42	40	2	0
	%	2,1%	4,2%	5,3%	44,2%	42,1%	2,1%	0,0%
q20	Άτομα	2	8	16	43	19	5	1
	%	2,1%	8,5%	17,0%	45,7%	20,2%	5,3%	1,1%
q21	Άτομα	0	2	6	57	28	2	0
	%	0,0%	2,1%	6,3%	60,0%	29,5%	2,1%	0,0%
q22	Άτομα	1	4	16	51	18	5	0
	%	1,1%	4,2%	16,8%	53,7%	18,9%	5,3%	0,0%
q23	Άτομα	12	13	24	28	8	9	1
	%	12,6%	13,7%	25,3%	29,5%	8,4%	9,5%	1,1%
q24	Άτομα	6	11	34	32	11	0	0
	%	6,4%	11,7%	36,2%	34,0%	11,7%	0,0%	0,0%

q25	Άτομα	1	3	23	43	13	12	0
	%	1,1%	3,2%	24,2%	45,3%	13,7%	12,6%	0,0%
q26	Άτομα	2	11	19	35	7	20	1
	%	2,1%	11,6%	20,0%	36,8%	7,4%	21,1%	1,1%
q27	Άτομα	1	3	9	52	15	11	3
	%	1,1%	3,2%	9,6%	55,3%	16,0%	11,7%	3,2%
q28	Άτομα	2	8	16	32	10	24	2
	%	2,1%	8,5%	17,0%	34,0%	10,6%	25,5%	2,1%
q29	Άτομα	1	23	22	18	6	25	0
	%	1,1%	24,2%	23,2%	18,9%	6,3%	26,3%	0,0%
q30	Άτομα	4	10	15	48	14	1	3
	%	4,2%	10,5%	15,8%	50,5%	14,7%	1,1%	3,2%
q31	Άτομα	0	6	20	47	15	4	1
	%	0,0%	6,5%	21,5%	50,5%	16,1%	4,3%	1,1%
q32	Άτομα	0	4	10	46	16	19	0
	%	0,0%	4,2%	10,5%	48,4%	16,8%	20,0%	0,0%
q33	Άτομα	9	19	25	18	3	19	0
	%	9,7%	20,4%	26,9%	19,4%	3,2%	20,4%	0,0%
q34	Άτομα	4	9	15	48	14	1	3
	%	4,3%	9,6%	16,0%	51,1%	14,9%	1,1%	3,2%
q35	Άτομα	0	4	19	47	11	13	1
	%	0,0%	4,2%	20,0%	49,5%	11,6%	13,7%	1,1%

Πίνακας X13: Κατανομή Απαντήσεων στα 35 Ερωτήματα στη Σ.Μ2

Ερωτήματα		ΔΑ	Δ	ΟΔ-ΟΣ	Σ	ΣΑ	ΔΓ	ΔΑ
q1	Άτομα	7	19	37	55	7	0	0
	%	5,6%	15,2%	29,6%	44,0%	5,6%	0,0%	0,0%
q2	Άτομα	1	11	30	55	13	16	0
	%	0,8%	8,7%	23,8%	43,7%	10,3%	12,7%	0,0%
q3	Άτομα	3	10	32	61	11	8	0
	%	2,4%	8,0%	25,6%	48,8%	8,8%	6,4%	0,0%
q4	Άτομα	3	8	21	50	16	28	0
	%	2,4%	6,3%	16,7%	39,7%	12,7%	22,2%	0,0%
q5	Άτομα	1	9	11	51	15	39	0
	%	0,8%	7,1%	8,7%	40,5%	11,9%	31,0%	0,0%
q6	Άτομα	8	15	23	54	9	16	0
	%	6,4%	12,0%	18,4%	43,2%	7,2%	12,8%	0,0%
q7	Άτομα	9	15	18	36	15	32	0
	%	7,2%	12,0%	14,4%	28,8%	12,0%	25,6%	0,0%
q8	Άτομα	16	38	15	18	7	29	3
	%	12,7%	30,2%	11,9%	14,3%	5,6%	23,0%	2,4%
q9	Άτομα	4	8	21	69	14	10	0
	%	3,2%	6,3%	16,7%	54,8%	11,1%	7,9%	0,0%
q10	Άτομα	4	4	18	37	9	54	0
	%	3,2%	3,2%	14,3%	29,4%	7,1%	42,9%	0,0%
q11	Άτομα	3	1	7	57	56	1	1
	%	2,4%	0,8%	5,6%	45,2%	44,4%	0,8%	0,8%
q12	Άτομα	3	17	18	57	10	20	0
	%	2,4%	13,6%	14,4%	45,6%	8,0%	16,0%	0,0%
q13	Άτομα	0	1	3	70	47	3	1
	%	0,0%	0,8%	2,4%	56,0%	37,6%	2,4%	0,8%
q14	Άτομα	7	31	26	38	7	17	0
	%	5,6%	24,6%	20,6%	30,2%	5,6%	13,5%	0,0%
q15	Άτομα	8	20	32	59	3	4	0
	%	6,3%	15,9%	25,4%	46,8%	2,4%	3,2%	0,0%
q16	Άτομα	5	13	14	61	20	12	0
	%	4,0%	10,4%	11,2%	48,8%	16,0%	9,6%	0,0%
q17	Άτομα	2	9	20	71	22	1	1
	%	1,6%	7,1%	15,9%	56,3%	17,5%	0,8%	0,8%
q18	Άτομα	9	25	23	40	8	20	1
	%	7,1%	19,8%	18,3%	31,7%	6,3%	15,9%	0,8%
q19	Άτομα	0	3	5	56	61	1	0
	%	0,0%	2,4%	4,0%	44,4%	48,4%	0,8%	0,0%
q20	Άτομα	0	1	9	75	34	5	2
	%	0,0%	0,8%	7,1%	59,5%	27,0%	4,0%	1,6%
q21	Άτομα	2	3	4	65	50	2	0
	%	1,6%	2,4%	3,2%	51,6%	39,7%	1,6%	0,0%
q22	Άτομα	5	2	18	56	28	16	1
	%	4,0%	1,6%	14,3%	44,4%	22,2%	12,7%	0,8%
q23	Άτομα	7	25	25	44	12	12	1
	%	5,6%	19,8%	19,8%	34,9%	9,5%	9,5%	0,8%
q24	Άτομα	1	7	30	69	18	0	1
	%	0,8%	5,6%	23,8%	54,8%	14,3%	0,0%	0,8%
q25	Άτομα	0	3	19	69	19	14	2

	%	0,0%	2,4%	15,1%	54,8%	15,1%	11,1%	1,6%
q26	Άτομα	5	5	13	60	17	26	0
	%	4,0%	4,0%	10,3%	47,6%	13,5%	20,6%	0,0%
q27	Άτομα	1	1	8	71	32	13	0
	%	0,8%	0,8%	6,3%	56,3%	25,4%	10,3%	0,0%
q28	Άτομα	0	2	12	59	26	26	1
	%	0,0%	1,6%	9,5%	46,8%	20,6%	20,6%	0,8%
q29	Άτομα	3	26	22	29	7	38	0
	%	2,4%	20,8%	17,6%	23,2%	5,6%	30,4%	0,0%
q30	Άτομα	3	6	19	71	21	4	2
	%	2,4%	4,8%	15,1%	56,3%	16,7%	3,2%	1,6%
q31	Άτομα	0	6	12	77	20	11	0
	%	0,0%	4,8%	9,5%	61,1%	15,9%	8,7%	0,0%
q32	Άτομα	4	5	13	62	15	27	0
	%	3,2%	4,0%	10,3%	49,2%	11,9%	21,4%	0,0%
q33	Άτομα	5	11	30	42	9	28	1
	%	4,0%	8,7%	23,8%	33,3%	7,1%	22,2%	0,8%
q34	Άτομα	1	3	12	68	36	5	1
	%	0,8%	2,4%	9,5%	54,0%	28,6%	4,0%	0,8%
q35	Άτομα	1	4	28	67	10	15	1
	%	0,8%	3,2%	22,2%	53,2%	7,9%	11,9%	0,8%

Πίνακας X14: Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στα 35 Ερωτήματα

Ερωτήματα		ΔΑ	Δ	ΟΔ-ΟΣ	Σ	ΣΑ	ΔΓ	ΔΑ
q1	Άτομα	12	32	67	78	8	0	0
	%	6,1%	16,2%	34,0%	39,6%	4,1%	0,0%	0,0%
q2	Άτομα	9	28	40	78	13	29	1
	%	4,5%	14,1%	20,2%	39,4%	6,6%	14,6%	0,5%
q3	Άτομα	4	18	53	92	16	15	0
	%	2,0%	9,1%	26,8%	46,5%	8,1%	7,6%	0,0%
q4	Άτομα	12	19	33	75	15	43	0
	%	6,1%	9,6%	16,8%	38,1%	7,6%	21,8%	0,0%
q5	Άτομα	3	16	25	71	13	70	0
	%	1,5%	8,1%	12,6%	35,9%	6,6%	35,4%	0,0%
q6	Άτομα	19	42	33	72	9	22	0
	%	9,6%	21,3%	16,8%	36,5%	4,6%	11,2%	0,0%
q7	Άτομα	17	30	30	46	18	54	2
	%	8,6%	15,2%	15,2%	23,4%	9,1%	27,4%	1,0%
q8	Άτομα	52	71	15	18	4	35	3
	%	26,3%	35,9%	7,6%	9,1%	2,0%	17,7%	1,5%
q9	Άτομα	14	16	41	90	15	20	2
	%	7,1%	8,1%	20,7%	45,5%	7,6%	10,1%	1,0%
q10	Άτομα	6	6	32	48	9	97	0
	%	3,0%	3,0%	16,2%	24,2%	4,5%	49,0%	0,0%
q11	Άτομα	5	7	22	93	68	1	2
	%	2,5%	3,5%	11,1%	47,0%	34,3%	0,5%	1,0%
q12	Άτομα	6	27	36	80	13	36	0
	%	3,0%	13,6%	18,2%	40,4%	6,6%	18,2%	0,0%
q13	Άτομα	2	4	18	110	54	6	1
	%	1,0%	2,1%	9,2%	56,4%	27,7%	3,1%	0,5%
q14	Άτομα	36	67	33	36	3	23	0
	%	18,2%	33,8%	16,7%	18,2%	1,5%	11,6%	0,0%
q15	Άτομα	38	52	41	57	4	5	0
	%	19,3%	26,4%	20,8%	28,9%	2,0%	2,5%	0,0%
q16	Άτομα	14	31	31	74	22	24	1
	%	7,1%	15,7%	15,7%	37,6%	11,2%	12,2%	0,5%
q17	Άτομα	6	22	35	105	25	4	1
	%	3,0%	11,1%	17,7%	53,0%	12,6%	2,0%	0,5%
q18	Άτομα	15	53	38	49	7	35	1
	%	7,6%	26,8%	19,2%	24,7%	3,5%	17,7%	0,5%
q19	Άτομα	2	7	8	85	93	3	0
	%	1,0%	3,5%	4,0%	42,9%	47,0%	1,5%	0,0%
q20	Άτομα	2	9	24	109	40	10	3
	%	1,0%	4,6%	12,2%	55,3%	20,3%	5,1%	1,5%
q21	Άτομα	2	5	10	112	65	4	0
	%	1,0%	2,5%	5,1%	56,6%	32,8%	2,0%	0,0%
q22	Άτομα	6	6	31	98	35	21	1
	%	3,0%	3,0%	15,7%	49,5%	17,7%	10,6%	0,5%
q23	Άτομα	17	35	47	63	14	20	2
	%	8,6%	17,7%	23,7%	31,8%	7,1%	10,1%	1,0%
q24	Άτομα	7	17	58	88	26	0	1
	%	3,6%	8,6%	29,4%	44,7%	13,2%	0,0%	0,5%
q25	Άτομα	1	6	41	98	24	26	2

	%	0,5%	3,0%	20,7%	49,5%	12,1%	13,1%	1,0%
q26	Άτομα	7	16	30	84	17	44	0
	%	3,5%	8,1%	15,2%	42,4%	8,6%	22,2%	0,0%
q27	Άτομα	2	4	17	111	36	24	3
	%	1,0%	2,0%	8,6%	56,3%	18,3%	12,2%	1,5%
q28	Άτομα	2	10	26	80	26	50	3
	%	1,0%	5,1%	13,2%	40,6%	13,2%	25,4%	1,5%
q29	Άτομα	3	46	39	40	8	61	0
	%	1,5%	23,4%	19,8%	20,3%	4,1%	31,0%	0,0%
q30	Άτομα	7	15	31	109	26	5	5
	%	3,5%	7,6%	15,7%	55,1%	13,1%	2,5%	2,5%
q31	Άτομα	0	12	31	113	24	15	1
	%	0,0%	6,1%	15,8%	57,7%	12,2%	7,7%	0,5%
q32	Άτομα	4	9	22	96	21	46	0
	%	2,0%	4,5%	11,1%	48,5%	10,6%	23,2%	0,0%
q33	Άτομα	14	28	50	49	8	46	1
	%	7,1%	14,3%	25,5%	25,0%	4,1%	23,5%	0,5%
q34	Άτομα	5	12	27	105	38	6	4
	%	2,5%	6,1%	13,7%	53,3%	19,3%	3,0%	2,0%
q35	Άτομα	1	8	42	101	16	28	2
	%	0,5%	4,0%	21,2%	51,0%	8,1%	14,1%	1,0%

Πίνακας Χ15: Κατανομή Απαντήσεων Εκπαιδευτικών στα 35 Ερωτήματα

Ερωτήματα		ΔΑ	Δ	ΟΔ-ΟΣ	Σ	ΣΑ	ΔΓ	ΔΑ
q1	Ατομα	0	5	6	7	4	0	0
	%	0,0%	22,7%	27,3%	31,8%	18,2%	0,0%	0,0%
q2	Ατομα	0	0	4	10	9	0	0
	%	0,0%	0,0%	17,4%	43,5%	39,1%	0,0%	0,0%
q3	Ατομα	0	1	4	11	6	0	0
	%	0,0%	4,5%	18,2%	50,0%	27,3%	0,0%	0,0%
q4	Ατομα	0	3	5	6	7	2	0
	%	0,0%	13,0%	21,7%	26,1%	30,4%	8,7%	0,0%
q5	Ατομα	0	1	0	14	8	0	0
	%	0,0%	4,3%	0,0%	60,9%	34,8%	0,0%	0,0%
q6	Ατομα	2	2	2	12	5	0	0
	%	8,7%	8,7%	8,7%	52,2%	21,7%	0,0%	0,0%
q7	Ατομα	1	1	3	9	5	4	0
	%	4,3%	4,3%	13,0%	39,1%	21,7%	17,4%	0,0%
q8	Ατομα	6	7	2	4	3	0	1
	%	26,1%	30,4%	8,7%	17,4%	13,0%	0,0%	4,3%
q9	Ατομα	0	0	1	15	7	0	0
	%	0,0%	0,0%	4,3%	65,2%	30,4%	0,0%	0,0%
q10	Ατομα	0	1	5	10	7	0	0
	%	0,0%	4,3%	21,7%	43,5%	30,4%	0,0%	0,0%
q11	Ατομα	0	0	1	9	13	0	0
	%	0,0%	0,0%	4,3%	39,1%	56,5%	0,0%	0,0%
q12	Ατομα	0	2	4	11	4	0	0
	%	0,0%	9,5%	19,0%	52,4%	19,0%	0,0%	0,0%
q13	Ατομα	0	1	1	9	9	3	0
	%	0,0%	4,3%	4,3%	39,1%	39,1%	13,0%	0,0%
q14	Ατομα	4	3	2	7	7	0	0
	%	17,4%	13,0%	8,7%	30,4%	30,4%	0,0%	0,0%
q15	Ατομα	2	2	8	9	2	0	0
	%	8,7%	8,7%	34,8%	39,1%	8,7%	0,0%	0,0%
q16	Ατομα	0	1	1	15	5	1	0
	%	0,0%	4,3%	4,3%	65,2%	21,7%	4,3%	0,0%
q17	Ατομα	0	0	4	15	4	0	0
	%	0,0%	0,0%	17,4%	65,2%	17,4%	0,0%	0,0%
q18	Ατομα	0	2	3	10	8	0	0
	%	0,0%	8,7%	13,0%	43,5%	34,8%	0,0%	0,0%
q19	Ατομα	0	0	2	13	8	0	0
	%	0,0%	0,0%	8,7%	56,5%	34,8%	0,0%	0,0%
q20	Ατομα	0	0	1	9	13	0	0
	%	0,0%	0,0%	4,3%	39,1%	56,5%	0,0%	0,0%
q21	Ατομα	0	0	0	10	13	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%	43,5%	56,5%	0,0%	0,0%
q22	Ατομα	0	0	3	9	11	0	0
	%	0,0%	0,0%	13,0%	39,1%	47,8%	0,0%	0,0%
q23	Ατομα	2	3	2	9	6	1	0
	%	8,7%	13,0%	8,7%	39,1%	26,1%	4,3%	0,0%
q24	Ατομα	0	1	6	13	3	0	0
	%	0,0%	4,3%	26,1%	56,5%	13,0%	0,0%	0,0%

q25	Άτομα	0	0	1	14	8	0	0
	%	0,0%	0,0%	4,3%	60,9%	34,8%	0,0%	0,0%
q26	Άτομα	0	0	2	11	7	2	1
	%	0,0%	0,0%	8,7%	47,8%	30,4%	8,7%	4,3%
q27	Άτομα	0	0	0	12	11	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%	52,2%	47,8%	0,0%	0,0%
q28	Άτομα	0	0	2	11	10	0	0
	%	0,0%	0,0%	8,7%	47,8%	43,5%	0,0%	0,0%
q29	Άτομα	1	3	5	7	5	2	0
	%	4,3%	13,0%	21,7%	30,4%	21,7%	8,7%	0,0%
q30	Άτομα	0	1	3	10	9	0	0
	%	0,0%	4,3%	13,0%	43,5%	39,1%	0,0%	0,0%
q31	Άτομα	0	0	1	11	11	0	0
	%	0,0%	0,0%	4,3%	47,8%	47,8%	0,0%	0,0%
q32	Άτομα	0	0	1	12	10	0	0
	%	0,0%	0,0%	4,3%	52,2%	43,5%	0,0%	0,0%
q33	Άτομα	0	2	5	11	4	1	0
	%	0,0%	8,7%	21,7%	47,8%	17,4%	4,3%	0,0%
q34	Άτομα	0	0	0	11	12	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%	47,8%	52,2%	0,0%	0,0%
q35	Άτομα	0	0	5	13	5	0	0
	%	0,0%	0,0%	21,7%	56,5%	21,7%	0,0%	0,0%

Πίνακας X18: Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς των Απαντήσεων στα 35 Ερωτήματα ανά Ομάδα (Γονείς, Εκπαιδευτικοί) και Σχολείο

Ερωτήματα	Σ.Μ 1						Σ.Μ 2					
	Γονείς			Εκπαιδευτικοί			Γονείς			Εκπαιδευτικοί		
	ΜΟ	ΔΤ	ΤΑ	ΜΟ	ΔΤ	ΤΑ	ΜΟ	ΔΤ	ΤΑ	ΜΟ	ΔΤ	ΤΑ
q1	3,1	3,0	0,9	3,8	4,0	1,1	3,3	3,5	1,0	3,2	3,0	1,0
q2	3,1	3,0	1,2	4,3	4,5	0,8	3,5	4,0	0,9	4,2	4,0	0,7
q3	3,5	4,0	0,9	4,4	4,0	0,5	3,6	4,0	0,9	3,7	4,0	0,9
q4	3,1	3,0	1,2	3,7	4,0	1,2	3,7	4,0	0,9	3,9	4,0	1,0
q5	3,4	4,0	0,9	4,3	4,0	0,5	3,7	4,0	0,9	4,2	4,0	0,8
q6	2,7	3,0	1,2	3,6	4,0	1,4	3,3	4,0	1,1	3,8	4,0	1,0
q7	2,9	3,0	1,2	3,7	4,0	1,1	3,3	4,0	1,2	3,9	4,0	1,1
q8	1,7	2,0	0,8	1,4	1,0	0,5	2,5	2,0	1,1	3,4	4,0	1,3
q9	3,2	3,0	1,2	4,2	4,0	0,6	3,6	4,0	0,9	4,3	4,0	0,5
q10	3,4	3,5	0,9	4,1	4,5	1,1	3,5	4,0	1,0	3,9	4,0	0,6
q11	3,8	4,0	0,9	4,7	5,0	0,5	4,3	4,0	0,8	4,4	4,0	0,7
q12	3,3	3,0	1,0	4,0	4,0	0,7	3,5	4,0	1,0	3,7	4,0	1,0
q13	3,8	4,0	0,9	4,3	4,0	0,8	4,4	4,0	0,5	4,3	4,0	0,9
q14	1,9	2,0	0,9	2,6	2,0	1,6	2,9	3,0	1,0	4,1	4,0	1,1
q15	2,0	2,0	1,0	2,8	3,0	1,3	3,2	3,0	1,0	3,7	4,0	0,6
q16	2,9	3,0	1,1	4,2	4,0	0,6	3,7	4,0	1,1	4,0	4,0	0,7

q17	3,4	4,0	1,0	4,1	4,0	0,6	3,8	4,0	0,9	3,9	4,0	0,6
q18	2,7	2,0	1,0	4,4	4,5	0,7	3,0	3,0	1,1	3,8	4,0	1,0
q19	4,2	4,0	0,9	4,5	4,5	0,5	4,4	5,0	0,7	4,1	4,0	0,6
q20	3,7	4,0	1,0	4,5	5,0	0,7	4,2	4,0	0,6	4,5	5,0	0,5
q21	4,1	4,0	0,6	4,7	5,0	0,5	4,3	4,0	0,8	4,5	4,0	0,5
q22	3,8	4,0	0,8	4,6	5,0	0,7	3,9	4,0	1,0	4,2	4,0	0,7
q23	3,0	3,0	1,1	4,0	4,0	1,2	3,2	3,0	1,1	3,3	4,0	1,3
q24	3,2	3,0	1,0	4,1	4,0	0,6	3,8	4,0	0,8	3,5	4,0	0,8
q25	3,7	4,0	0,8	4,4	4,5	0,7	3,9	4,0	0,7	4,2	4,0	0,4
q26	3,4	4,0	0,9	4,1	4,0	0,9	3,7	4,0	1,0	4,3	4,0	0,5
q27	3,9	4,0	0,7	4,6	5,0	0,5	4,1	4,0	0,7	4,4	4,0	0,5
q28	3,4	4,0	1,0	4,5	4,5	0,5	4,1	4,0	0,7	4,2	4,0	0,7
q29	3,0	3,0	0,9	3,7	4,0	1,2	3,1	3,0	1,0	3,5	4,0	1,2
q30	3,6	4,0	1,0	4,1	4,0	1,0	3,8	4,0	0,9	4,2	4,0	0,7
q31	3,7	4,0	0,8	4,5	4,5	0,5	3,9	4,0	0,7	4,4	4,0	0,7
q32	3,9	4,0	0,7	4,5	4,5	0,5	3,7	4,0	0,9	4,3	4,0	0,6
q33	2,7	3,0	1,0	3,8	4,0	0,9	3,4	4,0	1,0	3,8	4,0	0,9
q34	3,5	4,0	1,0	4,6	5,0	0,5	4,1	4,0	0,8	4,5	4,0	0,5
q35	3,7	4,0	0,7	4,2	4,0	0,8	3,7	4,0	0,7	3,8	4,0	0,6

*ΜΟ: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

Πίνακας Χ20: Αποτελέσματα t ελέγχων για τη Σύγκριση των Γενικών Βαθμών των Τεσσάρων Παραγόντων Λειτουργίας του Σχολείου στο Σύνολο του Δείγματος

Ζεύγος Σύγκρισης	t	β.ε.	p
S1 vs S2	3,441	220	0,001
S1 vs S3	18,562	220	0,000
S1 vs S4	10,126	220	0,000
S2 vs S3	14,968	220	0,000
S2 vs S4	7,496	220	0,000
S3 vs S4	-9,578	220	0,000

Πίνακας X22: Αποτελέσματα *t* ελέγχων για τη Σύγκριση των Δύο Σχολείων ως προς τους Γενικούς Βαθμούς των Τεσσάρων Παραγόντων Λειτουργίας του Σχολείου

Παράγοντες Λειτουργίας	<i>t</i>	β.ε.	<i>p</i>
S1: ΓΒ Ηγεσίας	-4,561	219	0,000
S2: ΓΒ Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών	-3,838	219	0,000
S3: ΓΒ Ανάγκες	-6,641	219	0,000
S4: ΓΒ Διδασκαλίας-Μάθησης	-1,598	219	0,112

Πίνακας X24: Αποτελέσματα *t* ελέγχων για τη Σύγκριση των Δύο Ομάδων Ερωτώμενων (Γονείς, Εκπαιδευτικοί) ως προς τους Γενικούς Βαθμούς των Τεσσάρων Παραγόντων Λειτουργίας του Σχολείου

Παράγοντες Λειτουργίας	<i>t</i>	β.ε.	<i>p</i>
S1: ΓΒ Ηγεσίας	-4,271	219	0,000
S2: ΓΒ Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών	-3,034	219	0,003
S3: ΓΒ Ανάγκες	-2,875	219	0,004
S4: ΓΒ Διδασκαλίας-Μάθησης	-3,954	219	0,000

Πίνακας X27 Κατηγοριοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων εκπαιδευτικών και γονέων

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ Σ.Μ 1			
ΗΓΕΣΙΑ	ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ	ΣΧΕΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΣΗ – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
1) Υπάρχουν άριστες σχέσεις με τον διευθυντή (7) 2) Υπάρχει πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας (2) 3) Ο διευθυντής	1) Χρειάζεται ν' αλλάξει το κτίριο και να δημιουργεί αίθουσα υπολογιστών, βιβλιοθήκη,	1) Υπάρχει καλή συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τους γονείς (2)	1) Νομίζω ότι λείπει η δημιουργική διάθεση απ' τους μαθητές (2) 2) Το θετικό του

δημιουργεί οικογενειακό περιβάλλον (2)	εργαστήρια (8) 2) Δεν υπάρχει αίθουσα εκδηλώσεων (2)		σχολείου είναι ότι υπάρχουν λίγοι μαθητές ανά τμήμα (4)
ΓΟΝΕΙΣ Σ.Μ 1			
1) Ο διευθυντής δημιουργεί οικογενειακό κλίμα (20) 2) Οι λειτουργίες είναι ομαλές χωρίς εντάσεις (5) 3) Υπάρχει αξιόλογη ηγεσία με καινοτόμες ιδέες και διάθεση για εργασία και προσφορά (5)	1) Το θετικό του σχολείου είναι ότι είναι ισόγειο και έχει δένδρα (2) 2) Υπάρχει καθαριότητα του χώρου (10) 3) Αν και το κτίριο είναι μικρό υπάρχει συνεχής προσπάθεια βελτίωσης(10) 4) Να υπάρξουν χώρος γυμναστικής και αίθουσα πειραμάτων (3) 5) Να στρωθεί γκαζόν στην αυλή (10) 6) Να υπάρξει σωστή υποδομή για ολοήμερο (8) 7) Είναι απαραίτητη η αίθουσα εκδηλώσεων (3)	1) Στο σχολείο υπάρχει συνεργασία (12) 2) Στο σχολείο υπάρχει ασφάλεια (5) 3) Η διεύθυνση προσπαθεί να κρατήσει ισορροπία και καλές σχέσεις μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών και μαθητών (10) 4) Χρειάζεται μεγαλύτερη επαφή γονέα με εκπαιδευτικό(23) 5) Να υπάρξει μεγαλύτερη συμμετοχή γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου (2)	1) Υπάρχουν καλοί εκπαιδευτικοί και βοηθάνε τους μαθητές (30) 2) Θα πρέπει να υπάρξει μεγαλύτερη επικοινωνία μεταξύ μαθητή δασκάλου (2) 3) Θα πρέπει να γίνονται δημιουργικές και ευχάριστες εκδηλώσεις (8) 4) Ο τρόπος διδασκαλίας να γίνει ελκυστικότερος(11) 5) Θα πρέπει να θίγονται τέτοια θέματα ώστε να προετοιμάζουν ανθρώπους για την ζωή (4) 6) Να γίνονται περισσότερες διαθεματικές εργασίες (3) 7) Να υπάρξουν διαδραστικά εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά προγράμματα και χρήση projector στην τάξη (1) 8) Μεγαλύτερη συμμετοχή σε κοινωνικές

			εκδηλώσεις (3) 9) Η γνώση να μην είναι τόσο στεία (1)
--	--	--	--

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ Σ.Μ 2			
ΗΓΕΣΙΑ	ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ	ΣΧΕΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΣΗ – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
1) Ζεστό περιβάλλον, φιλικός διευθυντής (6) 2) Η διεύθυνση του σχολείου στηρίζεται στη δημοκρατία, συνεργασία και στην ελευθερία των απόψεων του διδακτικού προσωπικού (1) 3) 3.Οργάνωση και μεθοδικότητα (2)	Το σχολείο είναι: 1) Πλήρως εξοπλισμένο (1) 2) Υπερεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή (1) 3) Βελτίωση της υποδομής (7) 4) Καλύτερο εξοπλισμό.2 5) Αίθουσα βιβλιοθήκης (2)	1) Υπάρχει καλό κλίμα συνεργασίας (2) 2) Έχει τη δυνατότητα να παίζει ενεργό ρόλο στην τοπική κοινωνία (1) 3) Χρειάζεται ανάπτυξη κλίματος με τους γονείς (3) 4) Είναι απαραίτητο οι γονείς να προσεγγίσουν το σχολείο με διακριτικότητα και διαλλακτικότητα και εμπιστοσύνη (1) 5) Χρειάζονται περισσότερες συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων ειδικών για θέματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα (1)	1) Υπάρχει θετικός διάλογος μεταξύ δασκάλων μαθητών (1) 2) Θα πρέπει να ελατωθεί ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα για να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα (2) 3) Δεν γίνονται συνεδριάσεις παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα με το σύλλογο διδασκόντων (4)
ΓΟΝΕΙΣ Σ.Μ 2			
ΗΓΕΣΙΑ	ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚ	ΣΧΕΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΣΗ –

	Η ΥΠΟΔΟΜΗ		ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
<p>1) Υπάρχει άριστη διεύθυνση, καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών και ακούγονται οι προτάσεις των γονέων (12)</p> <p>2) Φιλικός διευθυντής που σου δίνει αίσθημα ασφάλειας, ελευθερίας και ανάληψης πρωτοβουλιών (20)</p> <p>3) Υπάρχει οργάνωση και προγραμματισμός απ' την αρχή του έτους (5)</p> <p>4) Η ηγεσία είναι δραστήρια και έχει στόχους (5)</p>	<p>1) Καθαρό περιβάλλον.</p> <p>2) Χρειάζεται άλλο κτίριο για να στεγάσει τους υπεράριθμους μαθητές.</p> <p>3) Άμεση επισκευή τουαλετών (25)</p> <p>4) Να διορθωθούν οι αίθουσες γυμναστικής και εκδηλώσεων (10)</p> <p>5) Λιγότερο τιμεντοποιημένο τοπίο και περισσότερο πράσινο (15)</p> <p>6) Οι τουαλέτες να είναι προσβάσιμες από τον εσωτερικό διάδρομο (2)</p> <p>7) Να τοποθετηθεί κάδος ανακύκλωσης (5)</p> <p>8) Βελτίωση της αισθητικής του χώρου με αλλαγή στα χρώματα των τοίχων και των κάγκελων (15)</p> <p>9) Να μπουν στις τάξεις ντουλαπάκια</p>	<p>1) Υπάρχουν αρμονικές σχέσεις με τον διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό (22)</p> <p>2) Θεωρώ ότι στο σχολείο επικρατεί οικογενειακός χαρακτήρας και ανάπτυξη συναισθημάτων (5)</p> <p>3) Χρειάζεται καλύτερη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών (4)</p> <p>4) Θεωρώ ότι χρειάζεται περισσότερη ενεργή παρουσία των γονέων και μεγαλύτερη επαφή των εκπαιδευτικών σε προσωπικό επίπεδο (6)</p>	<p>1) Πιστεύω ότι υπάρχει πλήθος έμπειρων και με διάθεση εκπαιδευτικών (15)</p> <p>2) Θεωρώ ότι γίνεται αρκετά καλή προσπάθεια απ' τους εκπαιδευτικούς με βάσει τις υπάρχουσες συνθήκες για σωστή διδασκαλία (1)</p> <p>3) Γίνονται προσπάθειες για εξωσχολικές δραστηριότητες (2)</p> <p>4) Απαιτείται να εισαχθούν σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας (15)</p> <p>5) Να υπάρξουν ειδικοί εκπαιδευτικοί για παιδιά με μαθησιακά προβλήματα (5)</p> <p>6) Να υπάρξει καλύτερη μέθοδος μάθησης για αφομοίωση της ύλης (2)</p> <p>7) Να δίδονται περισσότερα ερεθίσματα για εξωσχολικές δραστηριότητες (2)</p>

	<p>για αποθήκευση προσωπικών αντικειμένων των μαθητών (5)</p> <p>10) Δημιουργία χώρου για πειράματα. (7)</p>		<p>8) Να γίνεται περισσότερη δουλειά στο σχολείο και λιγότερη στο σπίτι (4)</p> <p>9) Να γίνεται μεγαλύτερη ενημέρωση των παιδιών για σύγχρονα προβλήματα (5)</p> <p>10) Έμφαση στη δημιουργική απασχόληση (3)</p> <p>11) Να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης (5)</p> <p>12) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού (1)</p>
--	--	--	--

Πίνακας X28 : Μαθητές Σ.Μ 1

ΗΓΕΣΙΑ	ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ	ΣΧΕΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΣΗ – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
<p>1) Ο διευθυντής είναι καλός (2)</p>	<p>1) Υπάρχει πολύ τσιμέντο –χαλίκι στην αυλή (20)</p> <p>2) Δεν υπάρχουν καλές μπάλες (5)</p> <p>3) Χρειαζόμαστε φιλέ για βόλεϊ και γήπεδο μπάσκετ (10)</p> <p>4) Δεν υπάρχουν κάδοι (8)</p> <p>5) Δεν υπάρχουν τέρματα για ποδόσφαιρο (2)</p> <p>6) Δεν υπάρχουν παγκάκια (3)</p>		<p>1) Δεν γίνονται πολλές εκπαιδευτικές εκδρομές(15)</p> <p>2) Μ' αρέσουν πως είναι τοποθετημένα τα θρανία (2)</p> <p>3) Έχουμε καλούς δασκάλους (10)</p>

	7) Δεν υπάρχουν εργαλεία για μαθηματικά (10) 8) Δεν υπάρχει αίθουσα για εκδηλώσεις (4) 9) Οι αίθουσες είναι άδειες(5)		
--	---	--	--

Πίνακας X 29: Μαθητές Σ.Μ 2

ΗΓΕΣΙΑ	ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ	ΣΧΕΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΣΗ – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
	1) Χρειάζεται χρώμα στους τοίχους του σχολείου και των τάξεων (40) 2) Τα παράθυρα δεν έχουν ανάκληση (3) 3) Το σχολείο χρειάζεται γρασίδι (10) 4) Οι τοίχοι στην αυλή έχουν ζωγραφίες νηπιαγωγείου (8) 5) Να γίνουν ντουλαπάκια στις τάξεις (18) 6) Να διορθωθεί το σκάμμα (10) 7) Να αγοραστούν μπάλες (8) 8) Να διορθωθούν οι τουαλέτες (55) 9) Αλλαγές στο γυμναστήριο (5)	1) Μας αρέσουν οι σχέσεις μας με τους δασκάλους (12)	1) Δεν διοργανώνονται καλά οι εκδηλώσεις (11) 2) Να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές στην ώρα του μαθήματος (16) 3) Μας αρέσουν οι εκπαιδευτικές εκδρομές (15) 4) Να γίνεται πιο ευχάριστο το μάθημα (8)

Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αναφέρονται στη συχνότητα των αναφορών

2.2 ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης Διευθυντή Σ.Μ 1

Ημ. Συνέντευξης: 1/10/08

Τόπος: Γραφείο Διευθυντή

Διάρκεια: 30 λεπτά

Χρησιμοποιούμενα σύμβολα

Ε: Ερευνήτρια

Δ: Διευθυντής

...: παύση

(): αδιευκρίνιστος, όχι καλά αντιληπτός λόγος

πλάγιο κείμενο: ένταση φωνής

υπογραμμισμένο κείμενο: Συναισθηματικά φορτισμένο

(Dunn στον Ιωσηφίδη 2003)

Ε: Ας αρχίσουμε με τα χρόνια υπηρεσίας σαν διευθυντής σχολείου.

Δ: Στο δημόσιο υπηρετώ 30 χρόνια εκ των οποίων τα 24 σ' αυτό το σχολείο. Είμαι διευθυντής 24 χρόνια γιατί αυτό το σχολείο ήταν αρχικά διθέσιο, έγινε τριθέσιο και σήμερα έχουμε 13 τμήματα.

Ε: Τόσα χρόνια στο ίδιο σχολείο! Τον ρόλο σας σαν διευθυντής πως θα μας τον περιγράφατε;

Δ: ... Γραφειοκρατικός. Διεκπεραιώνουμε έγγραφα, παίρνουμε αλληλογραφία. Χρησιμοποιώ πολύ τον υπολογιστή. Όμως θεωρώ πως ο διευθυντής γίνεται και συντηρητής σχολείου.

- Ό,τι συμβαίνει μέσα, αρχικά προσπαθώ να το επισκευάσω εγώ. Βασικό όμως είναι ο διευθυντής να είναι και καλός στις δημόσιες σχέσεις, γιατί έχει επαφές με την τοπική κοινωνία, τις αρχές, τους γονείς.
- Ε:** Οι σχέσεις σας με τους συναδέλφους πως είναι;
- Δ:** Νομίζω άριστες. Όσοι έρχονται εδώ δε θέλουν να φύγουν. Μένουν στο σχολείο και ας είναι και εκτός πόλης. Δημιουργούμε οικογενειακό, ζεστό κλίμα και συνεργαζόμαστε άψογα.
- Ε:** Συνεργάζεστε σε θέματα του σχολείου, σε διδακτικά παιδαγωγικά;
- Δ:** Αρχικά, με βοηθούν στις δουλειές του σχολείου. Οτιδήποτε πρέπει να γίνει, είναι δίπλα μου. Τώρα, αν υπάρχουν κάποια μαθησιακά προβλήματα, έρχονται στο γραφείο και τα συζητάμε.
- Ε:** Οι σχέσεις σας με τους γονείς είναι το ίδιο καλές;
- Δ:** Οι γονείς πολλές φορές ασχολούνται με ασήμαντα θέματα. Έρχονται με ασήμαντα αιτήματα. Να σας πω για παράδειγμα και δημιουργούν προβλήματα στη λειτουργία του ολοήμερου. Ενώ θα πρέπει να παίρνουν τα παιδιά τους στο τέλος του καθορισμένου ωραρίου, θέλουν να τα παίρνουν νωρίτερα. Κάτι τέτοια θέματα θεωρώ ότι θα μπορούσαν να αποφευχθούν.
- Ε:** Ο σύλλογος Γονέων βοηθάει στη λειτουργία του σχολείου;
- Δ:** Ναι, υπάρχει καλή συνεργασία. Μας βοηθάει, οργανώνει εκδηλώσεις. Την περασμένη χρονιά οργάνωσαν ομιλία για τη δυσλεξία.
- Ε:** Στις συνεδριάσεις τι θέματα συζητάτε;

- Δ:** (χαμογελώντας) Συνεδριάσεις; Πότε να γίνουν; Συζητάμε στα διαλείμματα. Και όσες συνεδριάσεις γίνονται, είναι σύντομες. Συζητάμε θέματα πειθαρχίας και μαθησιακά προβλήματα.
- Ε:** Τα παιδαγωγικά ή διδακτικά θέματα τα συζητάτε με τον σύμβουλο;
- Δ:** (χαμογελώντας) Ε, να σας πω, αυτό δεν είναι και το καλύτερο. Λυπάμαι που το λέω αλλά σ' αυτές τις θέσεις θα έπρεπε να διορίζονται πιο ικανά άτομα. Να βρίσκονται κοντά στους εκπαιδευτικούς και να εκτελούν παιδαγωγικό έργο.
- Ε:** Έχετε προσπαθήσει να γίνει στο σχολείο σας κάποια μορφή ενδοεπιμόρφωσης;
- Δ:** Όχι, δεν μου το ζήτησαν οι εκπαιδευτικοί.
- Ε:** Ας έρθουμε σ' ένα άλλο θέμα. Οι σχέσεις σας με την τοπική αυτοδιοίκηση πώς θα τις περιγράφετε;
- Δ:** Είναι καλές. Ο Δήμαρχος μας βοηθάει. Να σας πω ότι ο Δήμαρχος είναι και Πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής.
- Ε:** Αν σας ζητούσα να μου πείτε ποιο πρόβλημα θεωρείτε πιο σημαντικό και χρήζει επίλυσης στο σχολείο σας ποιο θα μου λέγατε;
- Δ:** Αναμφισβήτητα το κτιριακό. Αν του χρόνου τελειώσει το καινούργιο σχολείο, όλα θα δουλεύουν μια χαρά. Τώρα όμως βλέπετε πώς λειτουργούμε. Το μισό σχολείο εδώ, η Ε' και η Στ' στο προκάτ λίγο πιο κάτω. Μισοί εκπαιδευτικοί εδώ, μισοί στο άλλο σχολείο. Τέλος πάντων, πιστεύω ότι όλα θα τελειώσουν σύντομα.
- Ε:** Εύχομαι, όλα να γίνουν όπως τα ονειρεύεστε. Ένα όμορφο σχολείο. Σας ευχαριστώ πολύ.

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης Διευθυντή Σ.Μ 2

Ημ. Συνέντευξης: 10/10/08

Τόπος: Γραφείο Διευθυντή

Διάρκεια: 30 λεπτά

Χρησιμοποιούμενα σύμβολα

Ε: Ερευνήτρια

Δ: Διευθυντής

...: παύση

(): αδιευκρίνιστος, όχι καλά αντιληπτός λόγος

πλάγιο κείμενο: ένταση φωνής

υπογραμμισμένο κείμενο: Συναισθηματικά φορτισμένο

(Dunn στον Ιωσηφίδη 2003)

Ε: Λοιπόν, θα ήθελα ν' αρχίσουμε με τα χρόνια υπηρεσίας σ' αυτό το σχολείο.

Δ: Υπηρετώ 29 χρόνια στο δημόσιο, εκ των οποίων τα 21 σ' αυτή την σχολική μονάδα. Καταλαβαίνετε πόσα χρόνια βρίσκομαι σ' αυτό το σχολείο. Σαν διευθυντής διανύω τη δεύτερη τετραετία. Ήταν κάτι που το ήθελα πολύ μετά από τόσα χρόνια στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα σ' αυτό το σχολείο.

Ε: Νοιώθετε δεμένος με το χώρο;

Δ: (χαμογελώντας) Ε, δε φαίνεται;

Ε: Νομίζετε ότι οι αρμοδιότητες που ανατίθενται στον διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου είναι τέτοιες ώστε να προσφέρει πραγματικά απ' τη θέση αυτή;

Δ: Θεωρώ ότι μπορεί να προσφέρει ως *συντονιστής*. Είναι ο

άνθρωπος που κρατάει ισορροπίες. Δεν επιβάλλει και δεν κατευθύνει. Βοηθά να λείψουν οι ακρότητες και να παρέμβει αν εκφραστούν παράπονα από γονείς. Ο Διευθυντής δίνει το στίγμα του με τη συμπεριφορά του.

Ε: Εσείς με τη συμπεριφορά σας τι κλίμα νομίζετε ότι έχετε δημιουργήσει με τους συναδέλφους σας;

Δ: Θεωρώ πως είναι πολύ καλό. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε θέματα του σχολείου. Άλλωστε διατηρώ πολύ φιλικές σχέσεις μεταξύ μας.

Ε: Βλέπετε να αισθάνονται ευχάριστα στο χώρο του σχολείου;

Δ: ... Νομίζω καλά. Ορισμένοι συνεργάζονται για θέματα του σχολείου, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και προσπαθούν για το καλύτερο. Να σας πω ακόμη ότι *ορισμένοι* εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους ιδιαίτερα όταν έχουν την ίδια τάξη. Ομαδοποιούν τις εργασίες τους και συζητούν για την ύλη. Αυτό βέβαια δεν το κάνουν όλοι...

Ε: Συζητάτε για θέματα διδασκαλίας ή άλλα παιδαγωγικά στις συνεδριάσεις;

Δ: Συνεδριάσεις... Είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Έτσι όπως είναι ο νόμος ο εκπαιδευτικός πρέπει να μείνει στο σχολείο εκτός ωραρίου. Ποιος θα μείνει; Διαφορετικά πρέπει να διώξουμε τα παιδιά νωρίτερα για να γίνει συνεδρίαση. Στα διαλείμματα, ειδικά σε πρώτο διάλειμμα προσπαθώ να ανακοινώσω κάτι που επείγει. Επίσης αν προκύψει κάποιο πρόβλημα, έρχονται οι εκπαιδευτικοί στο γραφείο μου και συζητάμε. Γι' αυτό πρέπει να επεκταθεί το ωράριο του εκπαιδευτικού ως τις 4 με *μεγαλύτερες αποδοχές φυσικά* και να υπάρχουν συνεδριάσεις. Είναι απαραίτητες για μένα μια

με δυο συνεδριάσεις το μήνα.

- Ε:** Ας περάσουμε τώρα στις σχέσεις με τους γονείς.
- Δ:** Υπάρχουν πολλές φορές αδικαιολόγητα παράπονα. Άλλες φορές παραπονιούνται για θέματα διδασκαλίας.
- Ε:** Γίνονται συχνές συνεδριάσεις γονέων-εκπαιδευτικών;
- Δ:** Μια φορά το τρίμηνο για τους βαθμούς. Όμως κάθε εκπαιδευτικός ορίζει κάποια μέρα το μήνα και δέχεται τους γονείς. Να σας πω δεν έρχονται πολλοί γονείς. Ακόμη και όταν τους καλούμε σε έκτακτες συνεδριάσεις έρχονται 30 με 40 γονείς. Εμείς όμως θέλουμε τη συνεργασία τους.
- Ε:** Πέρα απ' τους γονείς, με την τοπική αυτοδιοίκηση πώς τα πάτε;
- Δ:** Καλά... Θα μπορούσε και καλύτερα. Τα χρήματα που δίδονται στα σχολεία ορίζονται με κάποιο μαθηματικό τύπο που δίνει το υπουργείο. Όμως δεν μας δίνουν όλα τα κονδύλια που δικαιούμαστε. Όμως εμείς μ' αυτά που παίρνουμε, προσπαθούμε για το καλύτερο.
- Ε:** Ποιο πρόβλημα θεωρείτε σημαντικό στο σχολείο σας που θα θέλατε, αν όχι να λυθεί ολοκληρωτικά, τουλάχιστον να βελτιωθεί;
- Δ:** ... Θα μπορούσα να αναφέρω το κτιριακό. Το σχολείο προορίζονταν να στεγάσει πολύ μικρότερο αριθμό μαθητών. Βέβαια, είναι στα σχέδια να κτιστεί κι άλλο σχολείο στην περιοχή. Σίγουρα θα ήταν καλύτερο αν αποσυμφορίζονταν το υπάρχον κτήριο. Θα είχαμε αίθουσα ξένων γλωσσών, μουσικής, βιβλιοθήκη. Να σας πω όμως το βασικότερο πρόβλημα είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διδακτικά μαθησιακά θέματα. Όλα τα άλλα νομίζω ότι τα

παρέχουμε σε ικανοποιητικό βαθμό.

- Ε:** Για διδακτικά –μαθησιακά θέματα δεν υπάρχει συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο;
- Δ:** (χαμογελώντας) Ποιος τον βλέπει; Δεν θα έπρεπε να έρχεται μια φορά τον μήνα στο σχολείο: Οι σύμβουλοι ως τώρα δεν προσέφεραν παιδαγωγική και διδακτική στήριξη. Δεν κατάφεραν να προσελκύσουν τους εκπαιδευτικούς και να κάνουν εποικοδομητική δουλειά. *Ίσως γιατί και οι ίδιοι δεν είναι παιδαγωγικά επαρκείς.*
- Ε:** Έγινε καμιά προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο;
- Δ:** Όχι, γιατί κι αυτό χρειάζεται συνεργασία με τον σύμβουλο. Από το Πανεπιστήμιο έρχονται φοιτητές για πρακτική άσκηση.
- Ε:** Μ' άλλους φορείς συνεργάζεστε;
- Δ:** Συνεργαστήκαμε μέσω των προγραμμάτων που εκπονήθηκαν στο σχολείο μας. Την περασμένη χρονιά ήρθαν και μας μίλησαν κάποιοι για θέματα υγείας στα πλαίσια του προγράμματος αγωγής υγείας.
- Ε:** Υπάρχει όμως διάθεση εκ μέρους του σχολείου σας για συνεργασίες;
- Δ:** Βεβαίως. Το επιθυμούμε και το θεωρούμε πολύ βασικό για να ανοιχτεί το σχολείο προς τα έξω.
- Ε:** Η φήμη του σχολείου σας πώς είναι προς την κοινωνία;
- Δ:** Ευτυχώς είναι πολύ καλή. Είμαστε τυχεροί. Έχουμε καλούς εκπαιδευτικούς. Υπάρχει συνεργασία και επιδιώκουμε το καλύτερο.
- Ε:** Φαίνεστε υπερήφανος και ικανοποιημένος με τη θητεία σας

στο σχολείο;

Δ: Ομολογώ, ναι. Συνεργάζομαι μ' όλους για ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Ε: Σας ευχαριστώ πολύ και σας εύχομαι το καλύτερο για το σχολείο σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.3

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΣΗ

(Φ1)



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ Β' ΦΑΣΗΣ

3.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

1. Πόσα χρόνια διδάσκετε;
2. Είστε ικανοποιημένος/η από τη μέχρι τώρα πορεία σας στην εκπαίδευση;
3. Θεωρείτε ότι βελτιώνεστε με την πάροδο των χρόνων;
4. Έχετε την ανάγκη κάποιου συμβούλου ή κάποιας υποστηρικτικής ομάδας στο διδακτικό και παιδαγωγικό σας έργο;
5. Υπάρχει πραγματική βοήθεια από τους συμβούλους όταν επισκέπτονται το σχολείο;
6. Παρακολουθείτε συχνά επιμορφωτικά σεμινάρια; Τι πρόβλημα υπάρχει και δεν μπορούν να εφαρμοστούν όσα λέγονται στα σεμινάρια;
7. Θεωρείτε τον εαυτό σας επαρκή ώστε να χρησιμοποιήσετε τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας;
8. Ποιός κατά την γνώμη σας είναι ο στόχος των σχολικών δραστηριοτήτων;

Η μάθηση στην τάξη

9. Γίνονται συλλογικές εργασίες στην τάξη;

10. Ποιά είναι η διάταξη των θρανίων στην τάξη σας;
11. Μιλάνε τα παιδιά για την διαδικασία της μάθησης;
12. Υπάρχει ευκαιρία για αναστοχασμό κατά την διάρκεια της ημέρας;
13. Υπάρχει στην τάξη υποστηρικτικό περιβάλλον ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν από τα λάθη τους ;
14. Πώς είδατε την προσπάθεια της συλλογικής αυτοαξιολόγησης της σχολικής σας μονάδας;
15. Τι θα περιμένατε από την ενδοεπιμόρφωση που οργανώνουμε στο σχολείο σας.

3.2 ΦΥΛΛΟ ΑΛΛΗΛΟΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΓΙΑ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

A.Οργάνωση Μαθήματος

Η συνάδελφος προγραμματίζει ποικίλες δραστηριότητες στην τάξη. Θέτει προβληματισμούς και παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Είναι επικοινωνιακή. Χρησιμοποιεί ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Το μάθημα είναι ελκυστικό. Οργανώνει την διδακτική ενότητα και εξηγεί ξεκάθαρα.

B.Διαχείριση Τάξης

Φροντίζει ώστε οι ομάδες να συνεργάζονται σωστά. Παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών. Ενθαρρύνει όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις. Δίνει χρόνο στους μαθητές να απαντήσουν. Συζητάει τα λάθη με τους μαθητές.

Γ.Κλίμα Τάξης

Έχει χιούμορ όταν χρειάζεται. Είναι φιλική και αναπτύσσει ζεστή σχέση με τα παιδιά. Φροντίζει ώστε οι ομάδες να δουλεύουν όσο το δυνατό καλύτερα. Αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Παρατηρήσεις

Αναφέρατε στοιχεία που επιδοκιμάζετε.

Τι θα αλλάζατε στην συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ Β ΦΑΣΗΣ

4.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ (ΜΑΘΗΤΕΣ Α-Β ΤΑΞΕΙΣ)

Κύκλωσε μία φατσούλα σε κάθε ερώτηση ανάλογα με το αν συμφωνείς



ΠΟΛΥ



ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ



ΚΑΘΟΛΟΥ

1. Πόσο σου αρέσει το μάθημα σε ομάδες ;



2. Σε βοηθούν τα άλλα παιδιά της ομάδας σου, όταν χρειάζεσαι;



3. Σε εμποδίζουν τα άλλα παιδιά της ομάδας σου να δουλέψεις;



4. Η δασκάλα σου σε βοηθά όταν δουλεύεις στην ομάδα;



5. Σου αρέσει που κάθεστε ομαδικά στην τάξη;



6. Η δασκάλα σας δίνει βραβεία ή σας επαινεί σε κάθε σας επιτυχία στην ομάδα;



7. Γράψε σύντομα πιο μάθημα σε ομάδες σου άρεσε πιο πολύ έως τώρα.

4.2 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ (ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤ ΤΑΞΗΣ)

Παρακαλώ κύκλωσε την απάντηση σε κάθε ερώτηση

1. Πόσο σου αρέσει το μάθημα σε ομάδες ;
Πολύ / Λίγο / Καθόλου
2. Πόσα νομίζεις ότι καταλαβαίνεις όταν δουλεύεται ομαδικά ;
Τα περισσότερα / Λίγα / Τίποτα
3. Σε βοηθούν οι άλλοι στην ομάδα σου;
Πολύ / Λίγο / Καθόλου
4. Σε εμποδίζουν οι άλλοι να δουλέψεις στην ομάδα σου;
Πολύ / Μερικές φορές / Καθόλου
5. Τι νομίζεις ότι κάνει ένα μάθημα ευχάριστο;

6. Γράψε οτιδήποτε σε δυσκολεύει να μάθεις στην ομάδα σου.

7. Γράψε τι σου αρέσει όταν δουλεύεις στην ομάδα σου.

8. Γράψε κάτι που κάνατε σ' ένα μάθημα στην τάξη και σε βοήθησε στη μάθηση.



4.3 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ(ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ) ΦΑΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,
Επικοινωνούμε μαζί σας εκ νέου, στα πλαίσια της έρευνάς μας που διεξάγεται στο σχολείο σας από την αρχή του σχολικού έτους, για να ζητήσουμε την άποψή σας σχετικά με τις οποιεσδήποτε αλλαγές στη διδακτική διαδικασία που αντιληφθήκατε το τελευταίο διάστημα στην τάξη του παιδιού σας, μετά από την εξάμηνη επιμορφωτική προσπάθεια του εκπαιδευτικού, από την Πανεπιστημιακή ομάδα του Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σας παρακαλούμε να υποστηρίξετε την προσπάθεια που γίνεται και να αφιερώσετε μερικά λεπτά για να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο συμβάλλοντας τοιουτοτρόπως στην προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου σας.

Οι απαντήσεις σας θα κρατηθούν ανώνυμες γι αυτό αποφύγετε να σημειώσετε το όνομά σας οπουδήποτε σ' αυτό το έντυπο.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο σας και τη συμβολή σας.

Η υποψήφια διδάκτωρ
Βενετία Καπαχτσιή

Η επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δόμνα – Μίκα Κακανά
Παιδαγωγικό τμήμα
Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δημογραφικά Στοιχεία (για γονείς)

Παρακαλώ δηλώστε τα παρακάτω στοιχεία:

Φύλο

Ανδρας ₁

Γυναίκα ₂

Ηλικία

Κάτω των 30 ₁

31 ως 39 ₂

40-49 ₃

50 και άνω ₄

Εκπαίδευση γονέα (Του γονέα ο οποίος συμπληρώνει το προφίλ)

Απόφοιτος/η Δημοτικού ₁

Απόφοιτος/η Γυμνασίου ₂

Απόφοιτος/η Λυκείου ₃

Πτυχιούχος ΑΕΙ ₆

Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου ₇

Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου ₈

Έτη παραμονής των παιδιών στην εν λόγω σχολική μονάδα

1-2 ₁

3-4 ₂

5-6 ₃

A1. Αναφέρατε αν εντοπίσατε κάποιες αλλαγές στη διδακτική διαδικασία στην τάξη του παιδιού σας τον τελευταίο χρονικό διάστημα.

A2. Αναφέρατε αν το παιδί σας σας έκανε λόγο για αλλαγές στη διδασκαλία.

A3. Γνωρίζετε εάν γίνονται ομαδικές εργασίες στην τάξη;

A4. Προτιμάτε τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας ή θεωρείτε απαραίτητη την εισαγωγή καινοτομιών και νέων διδακτικών μεθόδων;

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία!

4.4 ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ημ. Συνεντεύξεων: 30/5/09, 3/6/09 και 6/6/09.

Τόπος: Αίθουσα υπολογιστών ή κενή αίθουσα διδασκαλίας

Διάρκεια: 30 λεπτά

Χρησιμοποιούμενα σύμβολα

E: Ερευνήτρια

...: παύση

(): αδιευκρίνιστος, όχι καλά αντιληπτός λόγος

πλάγιο κείμενο: ένταση φωνής

υπογραμμισμένο κείμενο: Συναισθηματικά φορτισμένο

(Dunn στον Ιωσηφίδη 2003)

Εκπαιδευτικός Μερ.

E: Φτιάσαμε στο τέλος της ενδοεπιμόρφωσης. Πέρασαν σχεδόν έξι μήνες. Αρχικά ήθελα να συζητήσουμε τις αλλαγές που θεωρείς ότι έγιναν στη διδακτική διαδικασία.

Μερ.: Προσπάθησα να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική και να κάνω το μάθημα πιο ελκυστικό.

E: Όταν λες ελκυστικό. Μπορείς να μου πεις τι είναι αυτό που κάνει το μάθημα ελκυστικό;

Μερ.: Θεωρώ ότι το μάθημα σε ομάδες είναι πιο ελκυστικό και ευχάριστο. Τα παιδιά κάθονται παρεούλα, συνεργάζονται, γίνεται κουβέντα μεταξύ τους, αναπτύσσουν τις ιδέες τους. Αυτό είναι πολύ δελεαστικό.

E: Όλο αυτό το διάστημα που προσπάθησες να εφαρμόσεις τις νέες πρακτικές τι δυσκολίες συνάντησες;

Μερ.: Αρχικά..... να σου πω ότι με τον τρόπο αυτό παλαιότερα δούλευα στην ευέλικτη ζώνη, στα τεχνικά, στη μελέτη Περιβάλλοντος και τα παιδιά το ήθελαν πολύ και ρωτούσαν πότε θα δουλέψουμε με ομάδες. Όμως το διάστημα αυτό τα προβλήματα που αντιμετώπισα ήταν στο μάθημα της Γλώσσας όταν προσπαθούσα να λύσουμε ομαδικά όλες τις εργασίες του βιβλίου, αυτές που προβλέπονταν από το αναλυτικό πρόγραμμα. *Εκεί εντοπίστηκαν δυσκολίες.* Γι' αυτό πιστεύω έπρεπε να γίνει επιλογή εργασιών. Το αντίστοιχο πρόβλημα υπήρχε και στα μαθηματικά. Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι ο χρόνος και ο όγκος των εργασιών είναι πρόβλημα στην ομαδοσυνεργατική.

Ε: Μέσω των συναντήσεων της ενδοεπιμόρφωσης έλυσε κάποιες απορίες, διευκολύνθηκαν στην προσπάθειά σου;

Μερ.: Οπωσδήποτε. Καταρχάς, η προσπάθεια αυτή απετέλεσε το κίνητρο για τις αλλαγές στη διδασκαλία. Γιατί όπως είπαμε εγώ δούλευα μόνο ευκαιριακά ομαδοσυνεργατικά. Μόλις ξεκίνησε το πρόγραμμα ξεκίνησα κι εγώ με τη δική σας παρότρυνση και σ' αυτό το σημείο δουλεύω καθολικά σε ομάδες. Πειραματίστηκα τον πρώτο μήνα και σιγά - σιγά είδα ότι δουλεύουν οι ομάδες. Για να γίνει όμως αυτό στηρίχτηκα και στις συζητήσεις που κάναμε στις συναντήσεις όπου αναλύαμε τα προβλήματα στην τάξη, τα συζητούσαμε. Περίμενα κάθε φορά όταν προέκυπταν προβλήματα μέσα στην εβδομάδα να τα συζητήσω στην επόμενη συνάντηση με την ομάδα.

Ε: Ο τρόπος αυτός της επιμόρφωσης κατά τη γνώμη σου είναι πιο εποικοδομητικός απ' τα προηγούμενα επιμορφωτικά σεμινάρια που παρακολούθησες;

Μερ.: Λειτουργεί καλύτερα και είναι αποδοτικός. Γιατί;..... *Γιατί πρώτα-πρώτα είμαστε μια μικρή ομάδα με καλύτερη ενδοεπικοινωνία.* Αυτά που λέγονταν στην ομάδα σε κάποια συνάντηση, τα εφαρμόζα στην τάξη και την επόμενη φορά

είχα την ευκαιρία να συζητηθούν στην ομάδα τα προβλήματα και οι δυσκολίες. Αυτό το είδος της επιμόρφωσης είναι πολύ θετικό γιατί είναι πιο κοντά στην πράξη και όχι απλές θεωρίες, εκτός τάξης.

Ε: Αν θυμάσαι Μερ., χρησιμοποιήσαμε κάποια εργαλεία στη διάρκεια του προγράμματος όπως την παρατήρηση (αλληλοπαρατήρηση), ημερολόγιο. Πιστεύεις ότι αυτά τα εργαλεία διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό και τον οδηγούν στη βελτίωσή του;

Μερ.: Ειδικά η παρατήρηση από τον κριτικό φίλο βοηθά πολύ, γιατί υπάρχει και μια δεύτερη ματιά. Πέρα απ' τη δική μου την προσωπική άποψη υπάρχει και μια δεύτερη γνώμη. Δε με ενόχλησε καθόλου η παρουσία του παρατηρητή. Με διευκόλυνε η ύπαρξη του. Είδα ότι δεν ήμουν μόνη. Ότι και να έκανα ήξερα ότι θα το συζητούσα μαζί του και σίγουρα είναι πιο δημιουργικό όταν κουβεντιάζεις και μοιράζεσαι κάτι καινούριο που ξεκινάς. Όσον αφορά στο ημερολόγιο ίσως θα βοηθούσε αν το έκανα οργανωμένα.

Ερ.: Το ότι δεν έγραφες ημερολόγιο πιστεύεις ότι έχει να κάνει με την διαδικασία του αναστοχασμού;

Μερ.: Όπως είχαμε συζητήσει και στην πρώτη συνάντηση σπάνια αναστοχαζόμουν. *Τώρα όμως εξετάζω κάποια πράγματα διαφορετικά.* Βλέπω ότι μπορώ να κρίνω στο τέλος της ημέρας αν κάτι δουλεύτηκε καλά. Αν το δούλεψα με τον παραδοσιακό τρόπο, προσπαθώ να το βελτιώσω την επόμενη φορά. Αλλά δεν μπορώ να τηρήσω ημερολόγιο.

Ε: Γενικά αυτή η επαφή με το πανεπιστήμιο πως σου φάνηκε;

Μερ.: Μου άρεσε πολύ. Νομίζω ότι ήταν πολύ εποικοδομητική. Αυτή η προσωπική επαφή που είχαμε ήταν λειτουργική, γιατί δεν μείναμε στο θεωρητικό πλαίσιο μόνο.

Ε: Οι γονείς νομίζεις ότι κατάλαβαν τις αλλαγές στην τάξη σου;

Μερ.: Νομίζω ότι δεν κατάλαβαν γιατί δεν έγινε η ενημέρωση από μέρους μου. Έπειτα, τα παιδιά της Α' τάξης είναι μικρά για να μεταφέρουν με λεπτομέρεια τι συμβαίνει στην τάξη. Θεωρώ ότι στο μέλλον για οποιαδήποτε αλλαγή θα προηγηθεί ενημέρωση σχετικά με οτιδήποτε καινούριο ώστε να γνωρίζουν πως εφαρμόζεται στην τάξη. Ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις που οι γονείς βρίσκονται σε σύγχυση για τον τρόπο δουλειάς.

Ερ.: Οι μαθητές όμως πώς αντιλήφθηκαν την αλλαγή;

Μερ.: Πιστεύω ότι είδαν την αλλαγή θετικά. Μάλιστα αυτό το διάστημα περιμένουν με αγωνία τη σύσταση των καινούριων ομάδων με νέα ονόματα και σύμβολα.

Ε: Λοιπόν Μ., πιστεύεις στο μέλλον θα συνεχίσεις με αυτόν τον τρόπο ή θα γυρίσεις στον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας;

Μερ.: Όχι δεν θα γυρίσω *αν και δεν υπάρχει αμφιβολία ότι για του εκπαιδευτικό είναι ευκολότερη και πιο ξεκούραστη η δασκαλοκεντρική μέθοδος.* Θα ήθελα επίσης να επισημάνω ότι αν θέλεις να δουλέψεις σε ομάδες, θα πρέπει να είσαι καλά προετοιμασμένος. Στην αρχή με είχε τρομάξει αυτό το χάος που επικρατούσε στην τάξη αλλά τώρα έχω αποδεχθεί ότι τα παιδιά στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν δημιουργούν φασαρία και ένταση. *Όχι... τελικά νομίζω ότι και εγώ η ίδια έχω αλλάξει φιλοσοφία και προσπαθώ πάντα να βλέπω πιο θετικά τις αλλαγές από την πλευρά των παιδιών.* Μου αρέσει που τα παιδιά λειτουργούν καλύτερα έτσι και ας είναι δύσκολο για μένα. Τα παιδιά συνδιαλέγονται, λένε τη γνώμη τους, μαθαίνουν να σέβονται τη γνώμη των άλλων.

Ερ.: Ας πάρμε λίγο και στις σχέσεις σου με τους εκπαιδευτικούς; Εντόπισες αλλαγές.

Μερ.: Γίναμε μια ομάδα.

Ε: Την επόμενη χρονιά θα διατηρήσετε την ομάδα, θα συμπεριλάβετε κι άλλους συναδέλφους;

Μερ.: Να σου πω. Υπήρχε κάποια επικοινωνία και παλιότερα αλλά τώρα μάθαμε καλύτερα να συζητάμε, να επικοινωνούμε. Μάθαμε μια πιο ουσιαστική επικοινωνία. Πιστεύω ότι θα συνεχίσουμε. Αν ξεσηκώσουμε κι άλλους; Είναι ένα ερώτημα. Μακάρι να τα καταφέρουμε....

Ε: Σ' ευχαριστώ για όσα συζητήσαμε.

Μερ.: Κι εγώ από μέρους μου θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για όλα όσα αποκομίσαμε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Εκπαιδευτικός Ν.

Ε: Με τη λήξη του προγράμματος της επαγγελματικής ανάπτυξης και με όλα όσα προσπαθήσαμε σ' αλλάξουμε στον τρόπο διδασκαλίας, σκέψης, πρακτικών. Πιστεύεις ότι άξιζε τον κόπο;

Ν: Και βέβαια. Θεωρώ ότι κάνω πολύ πιο ελκυστικό μάθημα.

Ε: Όταν λες ότι είναι πιο ελκυστικό. Πώς το εννοείς;

Ν: Η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών, η συνδιαμόρφωση της θεματολογίας και της διαδικασίας, το κλίμα που επικρατεί γενικότερα στην τάξη είναι πιο ευχάριστο. Έτσι καταλαβαίνω ότι τα παιδιά ευχαριστούνται περισσότερο και μαθαίνουν καλύτερα.

Ε: Εντόπισες κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής;

Ν: Το θέμα του θορύβου. Υπάρχει μεγαλύτερη κινητικότητα.

- E:** Βοήθησε η ερευνητική μας ομάδα στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής και γενικά στον τρόπο διδασκαλίας. Έχουν αλλάξει κάποια πράγματα;
- N:** Κοίτα...(χαμογελώντας). *Ο τρόπος αυτός της διδασκαλίας ήταν μέσα στο πνεύμα μου.* Νομίζω ότι με τη συζήτηση κάποιων θεμάτων έγινα καλύτερη. Την ομαδοσυνεργατική την εφήρμοζα και παλιά μια με δύο φορές την εβδομάδα. Τώρα δουλεύω έτσι καθημερινά και τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα.
- E:** Για τα παιδιά ήθελα να σε ρωτήσω. Έχουν καταλάβει την αλλαγή;
- N:** Βλέπω θετικές αλλαγές από μέρους των παιδιών. Θεωρώ ότι βελτιώθηκαν και μέσω εμού τα παιδιά έγιναν καλύτεροι δέκτες και έχουν περισσότερη όρεξη. Μου λένε συνέχεια «Έτσι και *ωραία περνάμε κυρία, μας αρέσει έτσι που δουλεύουμε*».τολμήσω κάποια στιγμή να επανέλθω στο δασκαλοκεντρικό μάθημα, βλέπω πως πέφτει η όρεξη των παιδιών και η διάθεση τους.
- E:** Οι μαθητές επομένως κατάλαβαν τις αλλαγές;
- N:** Μμμ..... Οι μαθητές εκφράστηκαν πολλές φορές θετικά για τον τρόπο αυτό διδασκαλίας.
- E:** Αυτού του είδους την επιμόρφωση τη βλέπεις πιο εποικοδομητική απ' τα προηγούμενα επιμορφωτικά σεμινάρια που παρακολούθησες;
- N:** Μετά το διδασκαλείο ήταν η πιο ουσιαστική επιμόρφωση που είχα. Όλα τα άλλα γίνανε για απορρόφηση κονδυλίων.
- E:** Πώς είδες τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Την παρατήρηση, την αλληλοπαρατήρηση μεταξύ συναδέλφων;

- N:** Μου άρεσε και η παρατήρηση από τον κριτικό φίλο αλλά και η αλληλοπαρατήρηση.
- E:** Αισθάνθηκες απειλημένη;
- N:** Όχι δεν αισθάνθηκα καθόλου απειλημένη ή αμήχανα, αλλά αντιθέτως ευχάριστα. *Και να σου πω την αλήθεια εκείνη την ώρα της παρατήρησης θα ήθελα και παρέμβαση, συνδιδασκαλία.* Θα ήθελα πολύ να κάνω συνδιδασκαλία και με τους συναδέλφους μου.
- E:** Δεν ανέφερες κάτι για την τήρηση ημερολογίου;
- N:** Για μένα είναι το πιο δύσκολο και προβληματικό. Το συζήτησα και με τις άλλες συναδέλφισες και το βρήκαν κι αυτές δύσκολο.
- E:** Ναι αυτό το κατάλαβα. Ήταν κάτι που δεν το καταφέραμε. Ξέρεις είναι κάτι που έχει να κάνει με τον αναστοχασμό.
- N:** Ο αναστοχασμός για μένα είναι δύσκολη διαδικασία. Προτιμώ τον αναστοχασμό, τη συζήτηση, με άλλους συναδέλφους. Μόνη μου δε μπορώ να σκεφτώ και να γράφω τις σκέψεις μου, τα συναισθήματά μου. *Άλλωστε αυτά που συζητούσαμε στις συναντήσεις ήταν τόσο γόνιμα και χρήσιμα!!*
- E:** Γενικά πως σου φάνηκε η παρέμβαση του πανεπιστημίου στο σχολείο;
- N:** *Εξαιρετική. Εξαιρετική επαφή. Έχω τις καλύτερες εντυπώσεις. Πάρα πολύ θετικά πράγματα!!* Ήταν πολύ ευχάριστες και εποικοδομητικές όλες οι συναντήσεις αν και βρισκόμασταν τις Παρασκευές και στο τέλος της εβδομάδας και υπήρχε όλη η κούραση, παρόλο αυτά τις περιμέναμε ευχάριστα. Θεωρώ ότι τέτοια δίκτυα επικοινωνίας πρέπει να διατηρούνται. Οι καθηγητές του παιδαγωγικού θα έπρεπε να κρατούν επαφές με τα σχολεία και να συνεργάζονται με

όσους έχουν όρεξη να τους στηρίξουν. Θα ήταν πολύ καλό επίσης να υπάρχει εξάπλωση, διάχυση όλων αυτών που συνέβησαν στην ομάδα μας και μέσα στο σχολείο, γι' αυτούς που δε συμμετείχαν στην ομάδα αλλά και εκτός σχολείου.

E: Εσύ νομίζεις ότι την επόμενη χρονιά θα μπορέσετε να παρακινήσετε και άλλους συναδέλφους να κάνετε συναντήσεις παιδαγωγικού – διδακτικού περιεχομένου;

N: Απαισιόδοξα θα σου πω ότι το βλέπω απίθανο να φέρουμε άλλους στην ομάδα. Με τη φετινή ομάδα νομίζω ότι θα συνεχίσουμε γιατί έχει αναπτυχθεί άλλος δεσμός και νομίζω ότι αποκτήσαμε άλλη νοοτροπία. Σχετικά με τους άλλους συναδέλφους, νομίζω δε διαθέτουν χρόνο πέρα από το ωράριο τους. Μόνο αν αυξηθεί ο χρόνος παραμονής των εκπαιδευτικών στα σχολεία θα υπάρχει χρόνος για τέτοιες κινήσεις. Εμείς θα συνεχίσουμε μεθοδικά και την επόμενη χρονιά.

E: Νομίζεις ότι θα συνεχίσεις να δουλεύεις ομαδοσυνεργατικά ή θα επιστρέψεις στο δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας;

N: Σαφώς,..... υπάρχει η τάση να επιστρέψεις σ' ένα πιο εύκολο τρόπο αλλά επειδή η ομαδοσυνεργατική είναι κάτι που έστω και αποσπασματικά το εφήρμοζα νομίζω ότι θα παραμείνω και με περισσότερο θάρρος. *Θα αντιμετωπίζω τις οποιεσδήποτε αλλαγές.*

E: Διακρίνω ότι αυτή η ενδοεπιμόρφωση σου έδωσε μια σιγουριά και μια ικανότητα να είσαι πιο δεικτική σε καινούριες ιδέες και αλλαγές;

N: Αρκετά αν και δεν είναι στο χαρακτήρα μου να φοβάμαι καθετί καινούριο.

E: Σ' ευχαριστώ για τη συνεργασία όλο αυτό τον καιρό. Μακάρι να συνεχίσετε να εργάζεστε μ' αυτό το ζήλο χρησιμοποιώντας καινοτόμες ιδέες και πρακτικές.

N: Και εγώ ευχαριστώ για όλα τα ενδιαφέροντα και εποικοδομητικά που απεκόμισα όλο αυτό τον καιρό.

Εκπαιδευτικός Α.

E: Φθάνοντας στο τέλος των συναντήσεων θα μπορούσες να μου πεις τι αποκόμισες όλους αυτούς του μήνες; Έχει ανταποκριθεί το πρόγραμμα στις αρχικές προσδοκίες σου;

A: Λοιπόν, οι συναντήσεις αυτές ήταν πολύ όμορφες για μένα, γιατί ένιωσα καλά με τα άτομα της ομάδας. Ένιωθα άνετα και οικεία, μπορούσα να μιλήσω, χωρίς να νιώθω αν αυτό που είπα ήταν σωστό και τι θα σκεφτούν οι υπόλοιποι. Ήμουν χαλαρή και μπορούσα να πω ό,τι με προβλημάτιζε, ό,τι με δυσκόλευε και *το θετικό ήταν ότι έβρισκα λύσεις σε θέματα διδασκαλίας.*

E: Μιας και αναφέρεσαι σε διδακτικά θέματα, πώς είδες την εισαγωγή των καινοτομιών που επιχειρήσαμε και πιο συγκεκριμένα την ομαδοσυνεργατική μέθοδο;

A: Κοίταξε... Ομαδοσυνεργατική δουλειά εντελώς αποσπασματικά και ίσως όχι όπως θα έπρεπε. Τώρα όμως δουλεύουμε καθημερινά σ' όλα τα μαθήματα και βλέπω ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά στα παιδιά. Έχει τονωθεί η αυτοεκτίμησή τους, δείχνουν ότι πατούν καλύτερα στα πόδια τους και στις ομάδες υπάρχει πολύ καλή συνεργασία. Κάποια παιδιά που ήταν μαγκωμένα, βλέπω ότι θα πουν την άποψή τους. Ακόμη και τα πιο μαζεμένα παιδιά έχουν απελευθερωθεί. Νιώθω ότι μπαίνω στην τάξη και όλα μπαίνουν στον αυτόματο πιλότο. Δεν τους λέω *«ξέρετε τώρα θα δουλέψουμε ομαδικά»*. Βλέπουν τις εργασίες, μαζεύονται σαν ομάδα δουλεύουν και ο εκπρόσωπος τους ανακοινώνει τα αποτελέσματα.

E: Νομίζεις ότι τους αρέσει ποιο πολύ έτσι το μάθημα;

- A:** Είναι πιο ευχάριστο, πιο χαλαρό για τα παιδιά και χωρίς πίεση.
- E:** Για σένα είναι πιο δύσκολο αυτό του είδους το μάθημα απ' τον παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό;
- A:** Φυσικά για να περάσεις απ' το ένα στάδιο στο άλλο χρειάζεται υπομονή. Και γι' αυτό χρειάζεται πρώτα να αλλάξει ο εκπαιδευτικός. Εγώ είχα στο μυαλό μου διάφορες σκέψεις γι' αυτήν τη μέθοδο και θεωρώ ότι μετά από αυτές τις συναντήσεις που είχαμε, οργανώθηκα. *Όλα όσα είχα στο μυαλό μου μπήκαν σε τάξη.*
- E:** Σου φάνηκε δύσκολη η μετάβαση αυτή;
- A:** *Σαφώς στην αρχή σου φαίνονται όλα κάπως δύσκολα. Αλλά όντως χωρίς να ωραιοποιούμε καταστάσεις βρήκα το δρόμο μου μέσω αυτών των επιμορφωτικών συναντήσεων. Όλη αυτή η ιστορία ήταν για μένα ένα είδος ψυχανάλυσης με χαλάρωνε η διαδικασία, έπαιρνα πολλά πρώτα εγώ σαν εκπαιδευτικός αλλά και οι τελικοί αποδέκτες, οι μαθητές.*
- E:** Αλήθεια, οι μαθητές πως είδαν την αλλαγή;
- A:** Με τις συζητήσεις που κάναμε, κατάλαβα ότι είδαν διαφορετικά πράγματα στην τάξη, άλλου είδους δουλειά η οποία χαιρειίστηκε θετικά. Το πιο θετικό της καινούριας διδακτικής πρακτικής νομίζω ότι είναι αφενός ότι ανέβηκε η αυτοπεποίθηση σε μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αφετέρου ότι εξομαλύνθηκαν προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.
- E:** Νομίζεις ότι μετέφεραν αυτές τις αλλαγές στους γονείς τους;
- A:** Δεν το γνωρίζω. Αλλά πιστεύω ότι οι γονείς δεν κατάλαβαν το μέγεθος της αλλαγής συγκριτικά με το αποτέλεσμα. Ίσως

θα έπρεπε να τους ενημερώσω για ό,τι γίνεται στην τάξη πιο αναλυτικά.

E: Όντως αυτό θα έπρεπε να γίνει. Οι ενημερώσεις θα πρέπει να είναι συχνές και μάλιστα όταν γίνονται τέτοιες αλλαγές. Κάτι άλλο τώρα. Σχετικά με τα εργαλεία και τις μεθόδους που χρησιμοποιήσαμε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Ποια είναι η γνώμη σου;

A: Αναφέρεσαι από ότι καταλαβαίνω στην παρατήρηση, στο ημερολόγιο, στα ερωτηματολόγια;

E: Ακριβώς.

A: Όσον αφορά στην παρατήρηση από το κριτικό φίλο ήταν πολύ χρήσιμο για μένα γιατί υπήρχε και άλλη γνώμη. Ήθελα να ξέρω αν είμαι σε καλό δρόμο, αν κάνω το σωστό ή είμαι κάπου αλλού. *Με ενίσχυσε η παρουσία του στην προσπάθεια να αλλάξω και να φύγω από την πεπατημένη.*

E: Δεν σε ενόχλησε η παρουσία άλλου ατόμου στην τάξη;

A: Όχι καθόλου. Βέβαια είμαι εξοικειωμένη στην παρατήρηση, γιατί και κάποια άλλη χρονιά στα πλαίσια ερευνητικού προγράμματος υπήρχε κάποια συνάδελφος ως παρατηρητής. Δεν με πειράζει καθόλου. Αντιθέτως το ήθελα.

E: Το ημερολόγιο όμως απ' ότι ξέρω δεν το κράτησες;

A: Όχι δεν τήρησα ημερολόγιο. Δεν είμαι από τα άτομα που κρατάνε ημερολόγιο. Ό,τι θέλω το αποθηκεύω στο μυαλό μου. Στην αρχή σημείωνα κάποια πράγματα πρόχειρα αλλά στη συνέχεια ότι ήθελα το κατέγραφα στο δικό μου σκληρό δίσκο.

E: Νομίζεις ότι αυτό έχει να κάνει με τον αναστοχασμό; Σκεφτόσουν διαφορετικά στο τέλος τους μαθήματος;

A: Εφόσον δοκίμαζα κάτι καινούριο μετά το μάθημα, σκεφτόμουν αν το έκανα καλά, αν θα μπορούσα να το

βελτιώσω. Το κρατούσα στο μυαλό μου και το συζητούσαμε στις συναντήσεις μας. Αυτό που θα μπορούσα να σας πω, είναι ότι χαίρομαι γιατί μέσω των επιμορφωτικών συναντήσεων *πήρα πολλές ιδέες και πολλά πράγματα που ειπώθηκαν τα εφόρμωσα στην τάξη, δούλεψαν καλά, πράγμα που με χαροποιεί ιδιαίτερα.* Δέσαμε πολύ σαν ομάδα και πήρα πολλά.

E: Από το σχολείο σου δε συμμετείχαν άλλοι εκπαιδευτικοί. Εσύ νομίζεις ότι θα μπορούσες να μεταφέρεις το τι ειπώθηκε, τα οφέλη των συναντήσεων και γιατί όχι να οργανώσεις μια ομάδα, να συζητάτε μεταξύ σας, να ανταλλάσσετε ιδέες;

A: Να οργανώσω ομάδα το βρίσκω δύσκολο. Όμως να μεταφέρω κάποιες ιδέες θα μπορούσα να το κάνω. Ήδη κάποιοι συνάδελφοι με ρώτησαν σχετικά με την επιμόρφωση. Όχι όμως πολλοί.

E: Θα μπορούσε κάποιος συνάδελφος σου να σε παρακολουθήσει κάποια διδακτική ώρα στην τάξη σου;

A: Εγώ κάνω μάθημα με την πόρτα ανοιχτή. Ξέρεις ότι το σχολείο μας είναι μικρό, δεν υπάρχει θόρυβος, έτσι κάποιοι συνάδελφοι που έχουν κενό ή στέκονται στο διάδρομο μπορεί να ακούνε. Βέβαια δεν μου ζήτησε κάποιος να 'ρθει μέσα. Εμένα δε θα με πειράξει καθόλου να 'ρθει όποιος συνάδελφο αν θέλει. *Μακάρι πάντως να συνεχίζονταν μια τέτοια συνεργατική προσπάθεια. Τα οφέλη είναι πολλά.*

E: Γενικά τέτοιου είδους επιμορφώσεις συγκριτικά με τις προηγούμενες τις θεωρείς πιο εποικοδομητικές;

A: Αναμφισβήτητα..... Τα τυπικά σεμινάρια είναι απρόσωπα. Κάποιος εισηγητής, μερικές διαφάνειες, μεγάλο ακροατήριο που όμως δε συζητά αυτά που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο. αντίθετα σ' αυτή

την επιμόρφωση που είχαμε έγινε ατομική εστίαση γιατί η ομάδα ήταν μικρή και αναπτύχθηκε πολύ καλή σχέση.

E: Απ' ότι καταλαβαίνω αυτήν την παρέμβαση του Πανεπιστημίου τη βλέπεις θετικά;

A: Πολύ θετικά και αναρωτιέμαι πόσο συχνά θα μπορούσε να γίνει.

E: Σκέφτηκες αν οι σύμβουλοι θα μπορούσαν να οργανώσουν κάτι παρόμοιο;

A: Γιατί όχι. Να υπάρχει κάποια θεματική ενότητα και να εστιάζουμε σ' αυτήν. Αν δεν είναι εφικτό να δημιουργηθεί τόσο μικρή ομάδα θα μπορούσαν να γίνουν ομάδες μεγαλύτερες αποτελούμενες από εκπαιδευτικούς περισσότερων σχολείων.

E: Αυτό πράγματι θα ήταν πολύ θετικό. Κλείνοντας τη συνέντευξη μας θα ήθελα να σ' ευχαριστήσω για τη συνεργασία και θα ήθελα να μ' απαντήσεις ειλικρινά αν σε κάποια δυσκολία θα ξαναγύριζες στο δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας.

A: Νομίζω όχι, γιατί έχει μπει μέσα μου η καινούρια διαδικασία. *Θεωρώ πισωγύρισμα αν θα συνέβαινε κάτι τέτοιο.*

Εκπαιδευτικός Μ.

E: Με το τέλος του προγράμματος θα ήθελα να μου πεις αν απεκόμισες κάποια οφέλη. Στη πρώτη μας συνέντευξη είχες βάλει κάποιους στόχους. Έχουν επιτευχθεί κάποιοι από τους στόχους σου;

M: *Αντιμετωπίζω όντως καλύτερα τα προβλήματα της τάξης. Ακόμη και ο θόρυβος που αποτελούσε δυσκολία, τώρα έχει*

μειωθεί κατά πολύ. Ξέρετε που το αποδίδω αυτό;..... Στο γεγονός ότι οι ομάδες μάθανε να συνεργάζονται πιο σωστά. Βέβαια να σου πω ότι εγώ δούλευα συνεργατικά και παλιά, αλλά συνήθως σε προγράμματα περιβαλλοντικά και αγωγής υγείας. Τώρα δουλεύω και στα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

E: Η ομάδα που δημιουργήθηκε ως επί το πλείστον με εκπαιδευτικούς της δικής σας σχολικής μονάδας, νομίζεις ότι θα κρατηθεί και του χρόνου; Ενδέχεται να φέρετε κι άλλα άτομα στην ομάδα;

M: Να σου πω. Τα άτομα της ομάδας ήταν άτομα δοκιμασμένα. Περίμενα ότι θα συμμετάσχουν και νομίζω ότι θα συνεχίσουμε να συζητάμε προβλήματα διδακτικά και παιδαγωγικά. Τώρα για άλλα άτομα δεν ξέρω. *Είναι ευσεβής πόθος όλων των συμμετεχόντων πιστεύω να βρούμε τρόπο να φέρουμε και άλλους στην ομάδα μας.* Όμως προς το παρόν το βλέπω δύσκολο.

E: Που εντοπίζεις την δυσκολία;

M: Ο χρόνος που διαθέτει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο είναι ελάχιστος. Λυπάμαι που το λέω..... αλλά τελειώνοντας το μάθημα ο εκπαιδευτικός δε μένει στο σχολείο.

E: Από ότι ξέρω, Μ. μπορείς να βγεις στη σύνταξη καθ' ότι συμπλήρωσες τα απαιτούμενα χρόνια, όμως με εκπλήσσει το γεγονός ότι όχι μόνο δεν φεύγεις αλλά δοκιμάζεις και καινούριες πρακτικές;

M: Μου αρέσουν οι αλλαγές και μάλιστα μετά από όλα αυτά τα χρόνια στην εκπαίδευση, δε θα μπορούσα να κάνω με τις ίδιες διαδικασίες. Ήμουν βέβαια πάντοτε των αλλαγών. Ασχολήθηκα πρώτα με περιβαλλοντικά προγράμματα και παρακολούθησα πολλά σεμινάρια και μετά με προγράμματα αγωγής υγείας. Επίσης παρακολούθησα πολλά βιωματικά σεμινάρια.

- E:** Τη συνεργατική έρευνα δράσης που ακολουθήσαμε πως την βρήκες;
- M:** Πιστεύω πως τέτοιες επιμορφώσεις αποδίδουν.
- E:** Τα παιδιά έχουν κάποια αλλαγή στον τρόπο που δουλεύουν;
- M:** Κοίταξε..... αυτό που βλέπω έντονα, είναι αλλαγές συμπεριφοράς μέσα στην ομάδα προς το καλύτερο βέβαια, στις σχέσεις μεταξύ τους.
- E:** Οι γονείς νομίζεις έχουν καταλάβει την αλλαγή αυτή; Τους έχουν μεταφέρει τα παιδιά τους τι συμβαίνει στην τάξη;
- M:** Μερικοί μαθητές ίσως να έχουν μεταφέρει κάποια γεγονότα, τον τρόπο δουλειάς μας. Αλλά νομίζω ότι πολλοί γονείς εμμένουν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, τον δασκαλοκεντρικό, θέλουν φυλλάδια στο σπίτι. Ίσως να μη εκτιμήσουν τον τρόπο δουλειάς μας στην τάξη. Όμως όπως και να έχει, την επόμενη χρονιά θα προηγηθεί αναλυτική περιγραφή του τρόπου δουλειάς μας.
- E:** Και κάτι ακόμη. Πιστεύεις ότι οι σύμβουλοι θα μπορούσαν να οργανώσουν τέτοιου είδους επιμορφώσεις;
- M:** Δεν έχω εμπιστοσύνη στους συμβούλους, γιατί απλούστατα πιστεύω ότι πολλοί από τους συμβούλους δε θα έπρεπε να βρίσκονται σ' αυτή την θέση. Αμφιβάλλω αν ξέρουν τα βιβλία μας. Προτιμώ άτομα από τον πανεπιστημιακό χώρο ή άτομα που γνωρίζουν καλά το αντικείμενο.
- E:** Θα ήθελα να σ' ευχαριστήσω για τη συνεργασία και να σου ευχηθώ το καλύτερο.

Εκπαιδευτικός ΕΛ.

Ε: Με το τέλος της επιμόρφωσης θα μπορούσες να μου πεις αν απεκόμισες κάποια οφέλη;

ΕΛ: Το πραγματικό όφελος για μένα είναι ότι βρεθήκαμε από το ίδιο σχολείο 4-5 άτομα, κάναμε συναντήσεις και μας δόθηκε η ευκαιρία να ανταλλάξουμε εμπειρίες και να κινητοποιηθούμε λίγο περισσότερο, γιατί όντως μέσα στη διδακτική διαδικασία κάποια πράγματα ο κάθε εκπαιδευτικός τα βλέπει διαφορετικά. Πράγματι..... το μεγαλύτερο όφελος ήταν η κινητοποίηση. Επίσης ήταν ευκαιρία να ξαναθυμηθώ κάποια πράγματα ή άλλα να τα σκεφτώ διαφορετικά.

Ε: Όσον αφορά στη διδακτική διαδικασία άλλαξες κάποια πράγματα;

ΕΛ: Κοίτα... Η αλήθεια είναι ότι εγώ δούλευα ομαδοσυνεργατικά, αλλά τώρα μέσω των συζητήσεων που είχαμε κατανόησα καλύτερα κάποια πράγματα, τα κωδικοποίησα, σκέφτηκα διαφορετικά, πήρα καινούριες ιδέες. Γι' αυτό λέμε ότι η διαρκής επιμόρφωση και μάλιστα αυτού του είδους σε ομάδες βοηθά τον εκπαιδευτικό σε θέματα ιδεών, στοχασμού, και περιεχομένου. Κατά τα άλλα η ομαδοσυνεργατική είναι ο τρόπος που πρεσβεύω, είναι τρόπος σκέψης.

Ε: Μπορείς να εντοπίσεις κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής;

ΕΛ: Συγκριτικά με τον δασκαλοκεντρικό, παραδοσιακό τρόπο είναι πιο δύσκολη, θέλει προετοιμασία και υπομονή. Ακόμη δε θα πρέπει να δουλεύεται αποσπασματικά. Δε δουλεύω ομαδοσυνεργατικά, σχηματίζοντας μόνο ομάδες και αυτό είναι όλο. Μπαίνεις σταδιακά σ' αυτή την διαδικασία. Γιατί πέρα απ' τη συγκρότηση των ομάδων, απαιτείται μεγαλύτερη προετοιμασία απ' τη μεριά του εκπαιδευτικού

ως προς το περιεχόμενο των εργασιών και κόπος. *Αλλά και ο όγκος δουλειάς είναι μεγαλύτερος.* Με τον παραδοσιακό τρόπο ακολουθείς την πεπατημένη, τα βιβλία και το βιβλίο του δασκάλου. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος όμως απαιτεί την διοργάνωση σεμιναρίων, επιμόρφωσης του τρόπου που κάνουμε τώρα. Δε μαθαίνεται μόνο με θεωρίες.

Ε: Γιατί πιστεύεις ότι η συγκεκριμένη επιμόρφωση δίνει κάτι διαφορετικό;

Ελ: Κάποια πράγματα αν δεν τα συζητήσεις με άλλους, να ανταλλάξεις ιδέες, δε μπορείς να βρεις λύσεις. Αυτού του είδους τα προγράμματα που αρχίζουν από τη βάση, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και δε σου έρχονται από πάνω , αποδίδουν πολύ περισσότερο.

Ε: Τέτοιου είδους επιμόρφωση θα μπορούσε να την αναλάβει ο σύμβουλος;

Ελ: Φυσικά. Βέβαια.....(χαμογελώντας), αρκεί ο σύμβουλος αλλά και ο εκπαιδευτικός να έχει τη διάθεση. Και να είναι επιμόρφωση εξαμηνιαία ή και ετήσια. Θα πρέπει να μη μένει στη θεωρία και τεχνικές αλλά να προχωρήσει στην πρακτική. Οι ομάδες εργασίας είναι η καλύτερη λύση για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, εισαγωγή καινοτομιών και ανταλλαγή ιδεών.

Ε: Πιστεύεις ότι η ομάδα που δημιουργήθηκε θα συνεχίσει να υφίσταται ή και να διευρυνθεί;

Ελ: Κοίτα, μπορεί να μη γίνονται τόσο συχνές συναντήσεις, αλλά έχω μια ελπίδα ότι θα συνεχιστεί. Είναι η ελπίδα και η επιθυμία μου.

Ε: Σχετικά με τα εργαλεία και τις μεθόδους της έρευνας δράσης που χρησιμοποιήσαμε. Πώς τα είδες;

ΕΛ: Το ημερολόγιο το θεωρώ σημαντικό αν και δεν το κράτησα αυτή τη φορά. Κράτησα όμως άλλες φορές. Παρατηρείς, καταγράφεις τις σκέψεις σου. Γράφεις τις αδυναμίες, τις σκέψεις σου, τι συμβαίνει με τους μαθητές. Θεωρώ όμως ότι δεν είμαστε πολύ συστηματικοί για να ασχοληθούμε με την καταγραφή του ημερολογίου. Όμως έστω και μια φορά την εβδομάδα θα ήταν πολύ θετικό να γίνει καταγραφή των σκέψεων. Ακόμη θεωρώ ότι δεν έχουμε συνηθίσει να κρατάμε ημερολόγιο. Θα κρατούσαμε ημερολόγιο, μόνο αν κάποιος ειδικός μας το πρότεινε για να αντιμετωπίσουμε κάποιο έντονο πρόβλημα στην τάξη. Σχετικά με την παρατήρηση δε με ενοχλεί. Αρκεί να είναι ενημερωμένα τα παιδιά και να είναι κι αυτά αυθόρμητα. Επίσης θα ήθελα κάποια στιγμή ο παρατηρητής να συμμετέχει κι αυτός στη διδασκαλία. Προτιμώ μάλλον τη συνδιδασκαλία. Να έχει πιο ενεργό ρόλο και μετά να ακολουθεί συζήτηση.

Ε: Έχεις εντοπίσει κάποια αλλαγή στους μαθητές;

ΕΛ: Αυτό που εντόπισα είναι αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ τους. Ζητήθηκε από τους μαθητές μου σχεδόν στο τέλος της χρονιάς να γράψουν ένα κείμενο με θέμα: *«Μιλώ για τις ομαδικές δραστηριότητες και τις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί στην ομάδα μου. Σκέφτομαι τον εαυτό μου και τους άλλους στην ομάδα»*. Με μεγάλη μου έκπληξη είδα ότι στη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν στην τάξη, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν και να δοκιμαστούν στις σχέσεις τους.

Ε: Τι συμπεράσματα θα βγάλαμε από τα κείμενα των παιδιών;

ΕΛ: Περιγράφουν με πολύ ουσιαστικό τρόπο της δουλειάς και τις σχέσεις τους, γεγονός που δείχνει το ενδιαφέρον τους για την ομάδα και τη λειτουργία της. Τα παιδιά μέσα από την ομάδα είδαν καλύτερα τον εαυτό τους. Αξιολογήθηκαν καλύτερα. Θα έλεγα ότι μέσα απ' τις ομάδες τους δόθηκε η ευκαιρία να δουν τι γίνεται μεταξύ τους, πως δουλεύουν.

- Ε:** Πιστεύεις ότι οι μαθητές είδαν θετικά τις νέες πρακτικές;
- Ελ:** Ναι, γιατί δούλεψαν με μεγάλη διάθεση στις ομαδικές δραστηριότητες και συμμετείχαν ενεργά με τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους.
- Ε:** Οι γονείς συνειδητοποίησαν κάποια αλλαγή;
- Ελ:** Δεν ξέρω αν κατάλαβαν. Γενικά και την προηγούμενη χρονιά έκανα ομαδικές εργασίες. Ήξεραν τον τρόπο που δούλευα. Δε δούλευα με φωτοτυπίες και τον παραδοσιακό τρόπο.
- Ε:** Μακάρι οι γονείς να μπορούν να κρίνουν πιο πραγματικά είναι το καλό στην τάξη. Κλείνοντας θα ήθελα να σ' ευχαριστήσω για τη συνεργασία.
- Ελ:** Και εγώ ευχαριστώ για αυτά που απεκόμισα από αυτή την επιμορφωτική προσπάθεια και την εξάισια συνεργασία.

