

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Το αποτελεσματικό σχολείο στη σύγχρονη εποχή. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:

Ευαγγελία Πουργιανού

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Μαρίνα Στεφανία Γιαννακάκη

ΒΟΛΟΣ, 2012

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ευαγγελία Πουργιανού, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «*Το αποτελεσματικό σχολείο στη σύγχρονη εποχή. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Πουργιανού Ευαγγελία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΕΙΣΑΓΩΓΗ	18
1.1 Ποιότητα και αποτελεσματικότητα στο σύγχρονο σχολείο.....	18
1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	20
1.3 Μεθοδολογία έρευνας.....	20
1.4 Σπουδαιότητα της έρευνας.....	21
1.5 Δομή της εργασίας.....	23
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	25
2.1 Τα προβλήματα, οι ανάγκες και οι απαιτήσεις του σύγχρονου ελληνικού σχολείου.....	25
2.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων αποτελεσματικό και ποιοτικό σχολείο.....	28
2.3 Προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και ποιοτικού σχολείου.....	33
2.4 Μέτρηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.....	45
2.4.1 Μοντέλο επίτευξης στόχων και σκοπών.....	45
2.4.2 Μοντέλο αξιοποίησης πηγών.....	46
2.4.3 Μοντέλο λειτουργικής διαδικασίας.....	46
2.4.4 Μοντέλο ικανοποίησης των εμπλεκόμενων φορέων.....	47
2.4.5 Μοντέλο λογοδοσίας.....	49
2.4.6 Μοντέλο επίλυσης προβλημάτων.....	49
2.4.7 Μοντέλο συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης.....	50
2.5 Κριτήρια μέτρησης της αποτελεσματικότητας.....	51

2.5.1 Μέτρηση με κριτήριο τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα.....	51
2.5.2 Χρήση προσθετικών μορφών αξιολόγησης.....	51
2.5.3 Διερεύνηση της ύπαρξης διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας.....	52
2.6 Θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.....	53
2.6.1. Το ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.....	53
2.6.2. Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.....	56
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	60
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	60
3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	61
3.3. Δείγμα της έρευνας.....	62
3.4 Συλλογή δεδομένων.....	63
3.4.1 Διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων.....	65
3.4.2 Το φύλλο συνέντευξης.....	66
3.5 Επεξεργασία δεδομένων.....	67
3.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	72
4.1 Το προφίλ των συμμετεχόντων.....	72
4.2 1 ^{ος} Άξονας: Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου	74
4.2.1 1 ^{ος} Υποάξονας : Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αποτελεσματικό σχολείο»	74
4.2.2 2 ^{ος} Υποάξονας : Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας.....	77

4.3	2 ^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους και τα αποτελέσματα του αποτελεσματικού σχολείου.....	81
4.3.1	1 ^{ος} Υπόάξονας : Οι στόχοι του αποτελεσματικού σχολείου.....	82
4.3.2	2 ^{ος} Υπόάξονας : Ποιοι καθορίζουν τους στόχους των αποτελεσματικών σχολείων.....	86
4.3.3	3 ^{ος} Υπόάξονας : Ποια είναι τα σημαντικότερα αποτελέσματα των αποτελεσματικών σχολείων.....	87
4.3.4	4 ^{ος} Υπόάξονας : Ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών και σχολική αποτελεσματικότητα.....	89
4.4	3 ^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το διευθυντή του αποτελεσματικού σχολείου.....	90
4.5	4 ^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σύλλογο διδασκόντων του αποτελεσματικού σχολείου.....	94
4.6	5 ^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κλίμα που διέπει το αποτελεσματικό σχολείο.	97
4.6.1	1 ^{ος} Υπόάξονας : Οι σχέσεις μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.....	97
4.6.2	2 ^{ος} Υπόάξονας : Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.....	99
4.6.3	3 ^{ος} Υπόάξονας : Η καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.....	102
4.7	6 ^{ος} Άξονας : Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.....	104
4.8	7 ^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση σχολείου – κοινότητας.....	106
4.8.1	1 ^{ος} Υπόάξονας : Η σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών.	107

4.8.2	2 ^{ος} Υπόαξονας : Η σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με την τοπική κοινωνία.	110
4.9	8 ^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φυσικό χώρο του αποτελεσματικού σχολείου.	113
4.9.1	1 ^{ος} Υπόαξονας : Ο εξωτερικός χώρος ενός αποτελεσματικού σχολείου.....	114
4.9.2	2 ^{ος} Υπόαξονας : Ο εσωτερικός χώρος ενός αποτελεσματικού σχολείου.....	116
4.9.3	3 ^{ος} Υπόαξονας : Η υλικοτεχνική υποδομή ενός αποτελεσματικού σχολείου.	118
4.10	9 ^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία στο αποτελεσματικό σχολείο.	120
4.11	10 ^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.	123
4.11.1	1 ^{ος} Υπόαξονας : Τα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου που υποστηρίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.....	123
4.11.2	2 ^{ος} Υπόαξονας : Τα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου που περιορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.....	125
4.11.3	3 ^{ος} Υπόαξονας : Τα χαρακτηριστικά του κατάλληλου, υποστηρικτικού για τη σχολική αποτελεσματικότητα, θεσμικού πλαισίου.	127
4.12	11 ^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση.....	128
4.12.1	1 ^{ος} Υπόαξονας : Η υποστηρικτικότητα ή μη της αξιολόγησης.....	129
4.12.2	2 ^{ος} Υπόαξονας : Οι υπεύθυνοι για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης.	130
4.12.3	3 ^{ος} Υπόαξονας : Τα κριτήρια της αξιολόγησης.....	131

4.13	12 ^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της ποιότητας.....	133
4.13.1	1 ^{ος} Υποάξονας : Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση.	133
4.13.2	2 ^{ος} Υποάξονας: Τα σημεία διαφοροποίησης των εννοιών ‘ποιότητα’ και ‘αποτελεσματικότητα’	135
4.13.3	3 ^{ος} Υποάξονας : Τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας.....	137
4.14	13 ^{ος} Άξονας : Συγκεντρωτική καταγραφή των βασικότερων προσδιοριστικών στοιχείων του αποτελεσματικού σχολείου.	139
4.14.1	1 ^{ος} Υποάξονας : Τα στοιχεία που δε θα έλειπαν ‘με τίποτα’ από ένα αποτελεσματικό σχολείο.	139
4.14.2	2 ^{ος} Υποάξονας : Τα στοιχεία που θα μπορούσαν να λείπουν από ένα αποτελεσματικό σχολείο.	141
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....		143
5.1	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου.....	143
5.2	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους και τα αποτελέσματα του αποτελεσματικού σχολείου.	146
5.3	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το διευθυντή του αποτελεσματικού σχολείου.....	149
5.4	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το σύλλογο διδασκόντων του αποτελεσματικού σχολείου.	151
5.5	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το κλίμα που διέπει το αποτελεσματικό σχολείο.	152
5.6	Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.	155

5.7 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση του αποτελεσματικού σχολείου με την τοπική κοινότητα.	156
5.8 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το φυσικό χώρο του αποτελεσματικού σχολείου.	157
5.9 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία στο αποτελεσματικό σχολείο.	159
5.10 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.....	161
5.11 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση.....	163
5.12 Απόψεις εκπαιδευτικών για την έννοια της ποιότητας.....	165
5.13 Συγκεντρωτική καταγραφή των βασικότερων προσδιοριστικών στοιχείων του αποτελεσματικού σχολείου.	167
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	169
6.1 Συμπεράσματα.....	169
6.2 Προτάσεις.....	173
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	175
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	188
ΦΥΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.....	188

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Προφίλ εκπαιδευτικών.....	73
Πίνακας 2. Προφίλ διευθυντών.....	73
Πίνακας 3. Στοιχεία σχολικών μονάδων.....	74
Πίνακας 4. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αποτελεσματικό σχολείο».....	75
Πίνακας 5. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.....	78
Πίνακας 6. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τους στόχους των αποτελεσματικών σχολείων.....	82
Πίνακας 7. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με το ποιοι καθορίζουν τους στόχους των αποτελεσματικών σχολείων.....	86
Πίνακας 8. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τα σημαντικότερα αποτελέσματα των αποτελεσματικών σχολείων.....	87
Πίνακας 9. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του διευθυντή του αποτελεσματικού σχολείου.....	91
Πίνακας 10. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με το σύλλογο διδασκόντων του αποτελεσματικού σχολείου.....	95
Πίνακας 11. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.....	98
Πίνακας 12. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο ...	100
Πίνακας 13. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.....	102

Πίνακας 14. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στο αποτελεσματικό σχολείο.....	105
Πίνακας 15. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τη σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών.....	107
Πίνακας 16. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τη σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με την τοπική κοινωνία.....	111
Πίνακας 17. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον εξωτερικό φυσικό χώρο ενός αποτελεσματικού σχολείου.....	114
Πίνακας 18. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον εσωτερικό φυσικό χώρο ενός αποτελεσματικού σχολείου.....	116
Πίνακας 19. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή ενός αποτελεσματικού σχολείου.....	118
Πίνακας 20. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία στο αποτελεσματικό σχολείο.....	120
Πίνακας 21. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου που υποστηρίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.....	124
Πίνακας 22. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου που περιορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.....	125
Πίνακας 23. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του κατάλληλου, υποστηρικτικού για τη σχολική αποτελεσματικότητα, θεσμικού πλαισίου.....	127
Πίνακας 24. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποστηρικτικότητα ή μη της αξιολόγησης.....	129
Πίνακας 25. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους υπεύθυνους για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης.....	130

Πίνακας 26. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα κριτήρια της αξιολόγησης.....	132
Πίνακας 27. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση.....	134
Πίνακας 28. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα σημεία διαφοροποίησης των εννοιών ‘ποιότητα’ και ‘αποτελεσματικότητα’.....	135
Πίνακας 29. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας.....	137
Πίνακας 30. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στοιχεία που δε θα έλειπαν με τίποτα από ένα αποτελεσματικό σχολείο.....	139
Πίνακας 31. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στοιχεία που θα μπορούσαν να λείπουν από ένα αποτελεσματικό σχολείο.....	141

Τίτλος της εργασίας: Το αποτελεσματικό σχολείο στη σύγχρονη εποχή. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όνομα και Επίθετο: Ευαγγελία Πουργιανού

Επαγγελματική θέση/κατάσταση: Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Email: vaggelitsa_pourg@hotmail.com

Επιβλέπουσα: Μαρίνα-Στεφανία Γιαννακάκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο:

Ερευνητές επισημαίνουν συνεχώς τα τελευταία χρόνια την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή τους στις σύγχρονες πολύπλοκες κοινωνικές συνθήκες (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Σε αυτό το πλαίσιο, εστιάζουν όλο και περισσότερο στην ανάγκη ενίσχυσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς αποτελούν κινητήριο δύναμη ανάπτυξης και προόδου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Η αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών να επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Μπαμπινιώτης, 1998). Η ποιότητα από την άλλη σχετίζεται και με την ηθική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, το βαθμό επίτευξης των προγραμματισμένων στόχων και το επίπεδο ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Κούτρα & Σοφού, 2008). Η σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολείου και η ταυτόχρονη διαμόρφωση αυτού ενδιαφέρει και απασχολεί τόσο τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, που είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τους γονείς των μαθητών αλλά και φορείς της κοινωνίας, καθώς στα πλαίσια αυτής δημιουργείται και συντηρείται ο θεσμός του σχολείου (Καψάλης, 2005).

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα:

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφορικά με το ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο στη σύγχρονη εποχή. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς ορίζεται το αποτελεσματικό σχολείο σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων ;
- Ποιοι παράγοντες υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων ;
- Ποιοι είναι οι στόχοι και ποια τα αποτελέσματα που οδηγούν στο να χαρακτηριστεί ένα σχολείο ως αποτελεσματικό σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων ;

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου ως προς τη διοίκηση, το προσωπικό, το φυσικό περιβάλλον, το κλίμα και τη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων ;
- Ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων;
- Σε ποια σημεία εντοπίζουν οι δάσκαλοι τη διαφοροποίηση των εννοιών «ποιότητα» κι «αποτελεσματικότητα»;

Μέθοδοι:

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με αξιοποίηση της τεχνικής των ημιδομημένων συνεντεύξεων από δώδεκα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας και των δυο φύλων, με ποικίλη εργασιακή εμπειρία και με διαφορετική θέση στην ιεραρχία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Ευρήματα:

Σύμφωνα με τις απόψεις των ελλήνων δασκάλων, το αποτελεσματικό σχολείο συνδέεται με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ενώ σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας θεωρείται ο επαγγελματισμός και το μεράκι του δασκάλου. Επισημαίνεται, επίσης, πως η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η δόμηση ενός στέρεου γνωστικού υποβάθρου θα πρέπει να αποτελούν τους πρωταρχικούς στόχους ενός αποτελεσματικού σχολείου, ενώ τα κυριότερα αποτελέσματά του προκύπτουν από την επίτευξη αυτών. Οι ίδιοι ερωτώμενοι θεωρούν πως οι διοικητικές πρακτικές ενός αποτελεσματικού σχολείου βασίζονται στη συμμετοχή και τη συνεργασία, ενώ το θετικό κλίμα που επικρατεί σ' αυτό συμβάλλει στην ευημερία μαθητών κι εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα ανάπτυξης μιας άμεσης σχέσης μεταξύ σχολικής μονάδας, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας για την ενίσχυση της προόδου των μαθητών και εν γένει, της σχολικής αποτελεσματικότητας. Δηλώνουν, επίσης, την ανάγκη προσαρμογής των φυσικών χώρων ενός σχολείου (που επιδιώκει την αποτελεσματικότητα του έργου του) στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και προτείνουν ως πλέον κατάλληλη μαθησιακή προσέγγιση την εναλλακτική, με έμφαση στη χρήση νέων τεχνολογιών και βιωματικών διδακτικών μεθόδων. Επιπροσθέτως, υποστηρίζουν πως η αμερόληπτη, αντικειμενική και διαφανής αξιολόγηση, η οποία διεξάγεται κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζει το έργο του σχολείου. Τα κριτήρια αυτής εστιάζουν, κυρίως, σε θέματα διαδικασιών και λειτουργιών, ενώ στα αποτελέσματα επικεντρώνονται οι εκπαιδευτικοί μόνο αναφορικά με το επίπεδο του μαθητή. Επιπλέον, υπογραμμίζουν τη συμμετοχικότητα ως βασικό χαρακτηριστικό του κατάλληλου για την προώθηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θεσμικού πλαισίου. Τέλος, εντοπίζουν τη διαφοροποίηση των όρων 'ποιότητα' και 'αποτελεσματικότητα' στα εξής: η αποτελεσματικότητα εστιάζει κατά κύριο λόγο στα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου, ενώ η ποιότητα εστιάζει τόσο στα αποτελέσματα, όσο και στις διαδικασίες που οδηγούν σε αυτά.

Συμπεράσματα - προτάσεις:

Ορισμένες προτάσεις που προκύπτουν άμεσα από τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι:

- ❖ Περιορισμός των γραφειοκρατικών διαδικασιών.
- ❖ Παροχή ηθικών, επαγγελματικών και οικονομικών κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς.
- ❖ Μεγαλύτερη ευελιξία στις θεσμικές διαδικασίες.
- ❖ Εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και σε βιωματικές διδακτικές μεθόδους όλων των γνωστικών αντικειμένων.
- ❖ Μεγαλύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων τους στις διαδικασίες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.
- ❖ Προώθηση συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης για την ουσιαστική βελτίωση της σχολικής μονάδας και του έργου που παράγεται σε αυτή.

Λέξεις – κλειδιά : εκπαιδευτική ποιότητα κι αποτελεσματικότητα, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Ελλάδα.

ABSTRACT

Theoretical framework:

Researchers point out the need to reform education systems so that they can adapt to modern complex social conditions (Athanasoula-Reppa, 1999). In this context, they also point out the need to enhance the quality and effectiveness of education as driving forces for development and progress (Pashiardi & Pashiardis, 2006). 'Effectiveness' refers to the ability of educational institutions to bring about the expected results (Babinotis, 1998). 'Quality', on the other hand, is associated with the moral and spiritual development of children, the achievement of planned goals and objectives, and the extent to which the needs and expectations of all those involved in the educational process are met (Vavouraki, Zouganeli, Koutras & Sophou, 2008). The characteristics of effective schools concern both teachers and students who are directly involved in educational processes, as well as parents and other stakeholder groups of society (Kapsalis, 2005).

Focus of research - Purpose/research questions:

The purpose of this study is to explore the views of primary school teachers in Greece on the characteristics of a 'quality' and 'effective' school in modern society. More specifically, an attempt was made to answer the following research questions:

- How do primary school teachers in Greece describe the effective school?
- What factors contribute to the effectiveness of a school, according to teachers' views?
- What are the main goals and what are the results of an 'effective' school according to teachers' views?
- What are the characteristics of an effective school in terms of management, personnel, physical environment, climate, and the learning process, according to the views of teachers?
- Which institutional framework contributes to school effectiveness according to teachers' views?
- How do teachers differentiate the concepts of school "quality" and school "effectiveness"?

Methods:

We followed a qualitative research approach, using the technique of semi-structured interviews with twelve primary school teachers from the Prefecture of Magnesia representing both genders, different lengths of work experience, and varied positions within the hierarchy of the Greek education system. Data were analysed using the methods of qualitative and quantitative content analysis.

Findings:

According to Greek teachers' views, effective schools are those which aim at the holistic development of the child. At the same time, they believe that the most important factor promoting school effectiveness is the professionalism and the enthusiasm of the classroom teacher. They also report that the socialization of children and the creation of a solid knowledge base should be the primary goals of an effective school, and that its main results should be the achievement of these goals. The same respondents believe that the management of effective schools is based on the principles of collaboration and collective participation in decision-making, while they are characterised by a positive climate which contributes to the welfare of both students and teachers. The latter recognize the importance of developing a direct relationship between the school, the family and the local community in order to promote student progress and educational effectiveness, more generally. They also report the need for a school (which wishes to become effective) to transform its physical environment and align it with the demands of contemporary educational reality, while they argue that the most appropriate learning approaches are those they refer to as 'alternative approaches', with an emphasis on the use of ICT and experiential learning. In addition, they argue that the impartial and objective assessment, which is conducted primarily by them, supports the educational work. The criteria mainly focus on school procedures and functions, while teachers focus on results only in terms of the level of the student. Furthermore, they point out that participation should be a key feature of an institutional framework expected to promote educational effectiveness in schools. Finally, they differentiate the concepts of 'quality' and 'effectiveness' as follows: 'effectiveness' focuses primarily on the results of education, while 'quality' focuses both on results and on the processes leading to these results.

Conclusions - recommendations:

Some recommendations arising directly from research results are:

- Reduce bureaucracy and paperwork.
- Provide ethical, professional and financial incentives for teachers.
- Greater flexibility in institutional processes.
- Intensive teacher training in new technologies and experiential teaching methods in all subjects.
- Larger and more active participation of teachers and their representatives in educational policy-making processes.
- Promote an internal evaluation system to improve educational services offered by individual schools.

Keywords: educational quality and effectiveness, Primary Education, Greece.

References:

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός στο διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (τ. 3 σελ. 99-144). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σελ. 27-61). Αθήνα : ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 3-29). Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία : Πραγματικότητα ή ουτοπία;* Αθήνα : Τυπωθήτω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Ποιότητα και αποτελεσματικότητα στο σύγχρονο σχολείο.

Η γνωστή σε όλους ρήση του αρχαίου Έλληνα φιλόσοφου Ηράκλειτου_«Τα πάντα ρει» θα μπορούσε να χαρακτηρίσει απόλυτα την εποχή στην οποία ζούμε. Την τελευταία πενήκονταετία μια σωρεία γεγονότων αλλά και μια πληθώρα περισσότερο ή λιγότερο ριζοσπαστικών αλλαγών μεταβάλλουν το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Πιο συγκεκριμένα, η δεκαετία του '60 χαρακτηρίζεται από έντονες αντιδράσεις απέναντι στο «κατεστημένο». Κύρια γεγονότα που τη σημαδεύουν είναι ο Ψυχρός Πόλεμος μεταξύ ΗΠΑ και ΕΣΣΔ, η Άνοιξη της Πράγας και η δολοφονία του Kennedy (1963), μεταξύ άλλων. Η δεκαετία του '70 χαρακτηρίζεται από την ενεργειακή (πετρελαϊκή) κρίση. Γεγονότα σταθμούς αποτελούν η αποκατάσταση της δημοκρατίας στη χώρα μας και η τουρκική εισβολή στην Κύπρο το 1974. Τη δεκαετία του '80 κυριαρχεί μια τάση απόρριψης των πνευματικών αξιών. Οι άνθρωποι, θεωρώντας τους εαυτούς τους παντοδύναμους, επιδίδονται στην με κάθε τρόπο αναζήτηση του εύκολου κέρδους. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, ο άνθρωπος συνειδητοποιώντας το μάταιο της συνεχούς επιδίωξης πλουτισμού και αισθανόμενος απογοήτευση και ανασφάλεια, εξαιτίας της αποξένωσης που απορρέει από τις συνθήκες ζωής στη σύγχρονη μαζική και απρόσωπη κοινωνία, στρέφεται ξανά προς την παράδοση και τις ηθικές αξίες. Η τάση αυτή θα συνεχιστεί και στην ανατολή του 21^{ου} αιώνα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ανοιχτά συστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν με το ευρύτερο περιβάλλον. Ήταν αναμενόμενο, επομένως, όλες αυτές οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές να έχουν αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων κοινωνιών. Ταυτόχρονα, όμως, τα σχολεία αποτελούν βασικά ζωτικά κύτταρα της κοινωνίας. Στη σκέπη της «κυτταρικής» αυτής «μεμβράνης» βρίσκονται ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, η δομή του σχολείου, οι διδακτικοί χώροι, η τεχνολογία κλπ. Είναι σημαντικό τα υποσυστήματα αυτά να εναρμονίσουν τις λειτουργίες τους, ώστε το σχολείο, όχι απλώς να επιβιώσει μέσα στις τόσες μεταβολές, αλλά να ξεπεράσει τα όριά του και να μετατραπεί από μια μονοδιάστατη δίοδο παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων σε ένα αποτελεσματικό

σχολείο, που θα προσφέρει μεταξύ των άλλων και κοινωνικές δεξιότητες, θα αποτελεί το ίδιο φορέα προοδευτικών αλλαγών και θα αποβλέπει στην ανάπτυξη και την επιτυχία (Παπαναούμ, 1995 · Πασιαρδής, 2004 · Σαΐτης, 2002).

Στο σημείο αυτό θα ήταν γόνιμο να ορίσουμε εν συντομία τις έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, μια διαδικασία ιδιαίτερα δύσκολη και πολύπλοκη εξαιτίας της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών απόψεων για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου, τα αναμενόμενα από αυτό αποτελέσματα αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησής του. Η αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών να επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Μπαμπινιώτης, 1998). Η ποιότητα από την άλλη σχετίζεται και με την ηθική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, το βαθμό επίτευξης των προγραμματισμένων στόχων και το επίπεδο ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Κούτρα & Σοφού, 2008) .

Σε τακτά χρονικά διαστήματα εμπειρογνώμονες διαφόρων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης συγκροτούν ομάδες κι εργάζονται, για να προσδιορίσουν δείκτες και σημεία αναφοράς, ώστε να αξιολογείται η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και να εξασφαλίζεται η παροχή σε όλους τους μαθητές μιας εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου. Οι δείκτες αυτοί αναφέρονται κυρίως στις μαθητικές επιδόσεις, στους τομείς των αναγνωστικών και μαθηματικών ικανοτήτων, των τεχνολογιών πληροφορίας κι επικοινωνίας, των ξένων γλωσσών, στην ικανότητα των μαθητών να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, καθώς και στους δαπανώμενους πόρους και τις απαιτούμενες δομές (European Union, 2006).

Έπειτα, λοιπόν, από μια πρώτη και σύντομη προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης των όρων της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας, είναι εύλογο να αναρωτηθεί κανείς πού οδηγεί αυτή η διαδικασία. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση θα διαπιστώσουμε πως οι ειδήμονες στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, έπειτα από πολλές μελέτες κι έρευνες κατέληξαν σε μια σειρά παραγόντων που διέπουν τα αποτελεσματικά σχολεία. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ως δυο από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας το όραμα του διευθυντή για διαρκή βελτίωση κι επιτυχία, καθώς και το οργανωμένο, ευχάριστο κι

ασφαλές σχολικό κλίμα. Επίσης, επισημαίνουν τη σημαντικότητα της βέλτιστης αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς αλλά και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Τέλος, τονίζουν τη σπουδαιότητα της διαρκούς αξιολόγησης των μαθητών προς όφελος τόσο των ίδιων όσο και του ευρύτερου προγράμματος σπουδών, καθώς και την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιαρδή, 2001 · Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το πώς οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται το ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο στη σύγχρονη εποχή. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς ορίζεται το αποτελεσματικό σχολείο σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων ;
- Ποιοι παράγοντες υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων ;
- Ποιοι είναι οι στόχοι και ποια τα αποτελέσματα που οδηγούν στο να χαρακτηριστεί ένα σχολείο ως αποτελεσματικό σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων ;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου ως προς τη διοίκηση, το προσωπικό, το φυσικό περιβάλλον, το κλίμα και τη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων ;
- Ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων;
- Σε ποια σημεία εντοπίζουν οι δάσκαλοι τη διαφοροποίηση των εννοιών «ποιότητα» κι «αποτελεσματικότητα» ;

1.3 Μεθοδολογία έρευνας

Η διερεύνηση των απόψεων για το αποτελεσματικό σχολείο έγινε σύμφωνα με την ποιοτική ερευνητική μέθοδο και τα στοιχεία συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων

συνεντεύξεων, ώστε να γίνουν γνωστές οι εμπειρίες, οι ερμηνείες και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το υπό διερεύνηση θέμα. Οι συμμετέχοντες προέρχονται από το νομό Μαγνησίας. Πρόκειται για δώδεκα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των δυο φύλων, με ποικίλη εργασιακή εμπειρία και με διαφορετική θέση στην ιεραρχική πυραμίδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, πρώτα διεξήχθη μια πιλοτική συνέντευξη και στη συνέχεια, οι υπόλοιπες έγιναν με τέσσερις διευθυντές σχολικών μονάδων εκ των οποίων οι δυο ήταν γυναίκες και οι άλλοι δυο άντρες, καθώς και με οχτώ εκπαιδευτικούς και των δυο φύλων, οι οποίοι είχαν προϋπηρεσία από 1-5, 5-10, 10-20, >20 χρόνια. Οι ερωτήσεις προς τους συνεντευξιζόμενους αφορούσαν τους παρακάτω άξονες · τον ορισμό του αποτελεσματικού σχολείου και τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, τους στόχους που τίθενται από τα αποτελεσματικά σχολεία και τα αναμενόμενα από αυτά αποτελέσματα, τις διοικητικές πρακτικές και το κλίμα που διαμορφώνεται στα εν λόγω σχολεία, τη σχέση τους με την κοινότητα, το φυσικό περιβάλλον, τη μαθησιακή διαδικασία, το θεσμικό πλαίσιο που κρίνεται απαραίτητο ή ιδανικό για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας, τον προσδιορισμό του περιεχομένου των όρων της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας και τέλος, την καταγραφή των πιο «συστατικών στοιχείων» του αποτελεσματικού σχολείου. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

1.4 Σπουδαιότητα της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το τι συνιστά ένα ποιοτικό κι αποτελεσματικό σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να συμβάλλουν στη διεύρυνση της ήδη κεκτημένης γνώσης γύρω από το υπό διερεύνηση θέμα. Πιο συγκεκριμένα η σπουδαιότητα της έρευνάς μας έγκειται στους παρακάτω λόγους.

Από τη βιβλιογραφία γνωρίζουμε πως οι συζητήσεις και οι έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα ξεκίνησαν αρκετά νωρίς, στο β' μισό του 20^{ου} αιώνα κυρίως στις ΗΠΑ και τη δυτική Ευρώπη. Έναυσμα αποτέλεσε η δημοσίευση των ευρημάτων της μεγαλύτερης έρευνας που έχει γίνει ποτέ για τη δημόσια εκπαίδευση στις ΗΠΑ από τον James Coleman και τους συνεργάτες του. Η έρευνα αφορούσε

στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και κατέληγε στο συμπέρασμα πως τα σχολεία δεν μπορούν να «κάνουν τη διαφορά» και να συμβάλουν στη μαθητική επιτυχία, ενώ ταυτόχρονα υπονοούσε την καθοριστική επίδραση που ασκεί στον τομέα αυτό το κοινωνικοοικονομικό στρώμα προέλευσης του μαθητή (Davis & Margaret, 1989 όπ. αναφ. στο Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Την υπόθεση αυτή έρχονται να καταρρίψουν το 1979 οι Brookover και Edmonds τονίζοντας πως η επιτυχία των μαθητών είναι άμεσα εξαρτημένη από την ασφάλεια, τη στοργή, την κατανόηση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών προς αυτούς αλλά και από την ποιότητα των γνώσεων που καθημερινά τους παρέχονται (Brookover & Lezotte, 1979 όπ. αναφ. στο Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Οι έρευνες συνεχίστηκαν τη δεκαετία του '80 κι εξής στην Αγγλία, τις ΗΠΑ, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και αλλού στα πλαίσια προσπαθειών για την αναβάθμιση των σχολείων καταλήγοντας στο γενικό συμπέρασμα πως τα σχολεία χρειάζονται πολλές αλλαγές, για να γίνουν πιο αποτελεσματικά (Brookover & Lezotte, 1979 · Edmonds, 1979 όπ. αναφ. στο Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Στην Ελλάδα, όμως, οι έρευνες που επιδιώκουν μέσα από τη συλλογή και την επεξεργασία ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων να σκιαγραφήσουν το προφίλ του ποιοτικού και αποτελεσματικού σχολείου, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί το αντιλαμβάνονται δεν είναι πολλές. Αρκετές, μάλιστα, από αυτές δεν εξετάζουν το σχολείο ως ένα ενιαίο σύστημα αλλά επικεντρώνονται στη μονόπλευρη αναζήτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Λιγνού, 2007 · Καμποσιώρα, 2011) ή της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Ζαπαντιώτη, 2010) ή του αποτελεσματικού διευθυντή (Φωτεινός, 2006). Η παρούσα έρευνα, όμως, συλλέγει ποιοτικά δεδομένα μέσω συνεντεύξεων χρησιμοποιώντας ένα σκόπιμα επιλεγμένο δείγμα του εκπαιδευτικού πληθυσμού, το οποίο αποτελείται όχι μόνο από δασκάλους αλλά και από διευθυντές. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρούμε να προβούμε στη διερεύνηση του τι τελικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι το αποτελεσματικό σχολείο, στην παρουσίαση εκείνων των παραγόντων που πιστεύουν πως επιδρούν, ώστε ένα σχολείο να θεωρείται αποτελεσματικό αλλά και στη διατύπωση προτάσεων για την τροποποίηση των υπάρχουσών συνθηκών και πρακτικών προς την κατεύθυνση αυτή.

Επιπροσθέτως, το θέμα της σχολικής ποιότητας κι αποτελεσματικότητας καταλαμβάνει μια από τις πρώτες θέσεις της επικαιρότητας όχι μόνο της εκπαιδευτικής αλλά και της κοινωνικοοικονομικοπολιτικής. Ποικίλες ανακατατάξεις λαμβάνουν χώρα καθημερινά στην Ελλάδα αλλά και σε ολόκληρη την Ευρώπη. Η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για την κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη αλλά και το μέσο, με το οποίο οι νέοι θα αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα και τη μεταβλητότητα του σύγχρονου κόσμου. Κρίνεται αναγκαίο, επομένως, τα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μεταξύ των οποίων και το ελληνικό, να θέσουν ως πρωταρχικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς τους με την ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών που θα προάγουν στα πλαίσια της ανθρωπιστικής παιδείας την ισότιμη συμμετοχή όλων σε αυτή, καθώς και την απόκτηση προσόντων και δεξιοτήτων που απαιτούνται από την αγορά εργασίας (Βλάχος & Βέικου, 2008) .

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας θα διατυπωθούν προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμη, θα γίνουν προτάσεις προς τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του έργου τους και του σχολείου ως ένα ενιαίο σύστημα.

1.5 Δομή της εργασίας

Η εργασία διαρθρώνεται σε έξι ευδιάκριτα κεφάλαια με τις επιμέρους υποενότητες. Στο πρώτο κεφάλαιο, που είναι και η εισαγωγή της εργασίας, αναφέρεται συνοπτικά η προβληματική της έρευνας, παρατίθενται ο σκοπός διεξαγωγής της και οι επιμέρους στόχοι που αναμένεται να επιτευχθούν και παρουσιάζονται οι τομείς στους οποίους εστιάζεται η σπουδαιότητα της έρευνας. Επίσης, περιγράφεται εν συντομία η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή, την καταγραφή και την επεξεργασία των δεδομένων και πραγματοποιείται μια πρώτη αποσαφήνιση των βασικών εννοιών, τις οποίες πραγματεύεται η εργασία. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της υπάρχουσας θεωρητικής κι ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα της σχολικής ποιότητας κι αποτελεσματικότητας. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ο τρόπος επιλογής τους, το μέσο συλλογής δεδομένων,

καθώς και οι τεχνικές ανάλυσής τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και δίνονται απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Στο πέμπτο κεφάλαιο σχολιάζονται κριτικά κι ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα πορίσματα άλλων ερευνών. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο ανακεφαλαιώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας και οι ερμηνείες τους και διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και πολιτικής.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Τα προβλήματα, οι ανάγκες και οι απαιτήσεις του σύγχρονου ελληνικού σχολείου

Τις τελευταίες δεκαετίες σημειώνονται ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές στον ευρωπαϊκό αλλά και τον ευρύτερο διεθνή χώρο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτών των ανακατατάξεων που επέφεραν μεταβολές τόσο στη δομή όσο και στη λειτουργία των διαφόρων κοινωνιών αποτελούν οι αθρόες μετακινήσεις πληθυσμών στο εσωτερικό κάθε χώρας, αλλά και μεταξύ διαφορετικών χωρών ή ηπείρων. Εξαίρεση δεν αποτελεί η χώρα μας, η οποία τα τελευταία χρόνια αποτελεί χώρο υποδοχής πληθυσμών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως ομογενείς παλιννοστούντες, μετανάστες και πρόσφυγες από όμορες και όχι μόνο χώρες, όπως, η Αλβανία, η πρώην Σοβιετική Ένωση, η Πολωνία, η Αίγυπτος και το Πακιστάν μεταξύ άλλων. Ο ρόλος που διαδραματίζει η κατάλληλη διαχείριση της γνώσης και της πληροφορίας δεν πρέπει, επίσης, να παραβλεφθεί στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας, καθώς οι μεγάλες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις και η ολοένα αυξανόμενη δύναμη των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας οδηγούν στην επικράτηση των «ισχυρότερων», δηλαδή, ατόμων ή ομάδων που αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένα πολιτικά ή οικονομικά συμφέροντα. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως και οι συνέπειες της κρίσης στον οικονομικό τομέα, όπως οι βαριές φορολογικές επιβαρύνσεις, οι μισθολογικές μειώσεις και η κατάργηση πολλών θέσεων εργασίας είναι ένας ακόμη παράγοντας που διαταράσσει τη λειτουργία της εκάστοτε κοινωνίας, καθώς ταλανίζουν τους πολίτες, που αποτελούν ενεργά μέλη τους (Βεργίδης, Abrahamsson, Davis & Fay, 1999 · Ζώνιου – Σιδέρη & Χαραμής, 1997).

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι προαναφερθείσες συνθήκες δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστα τα εκπαιδευτικά συστήματα, αφού αυτά συνιστούν αντανάκλασεις των κοινωνιών στα πλαίσια των οποίων αναπτύσσονται και λειτουργούν αλλά και μια από τις κύριες δυνάμεις που εξασφαλίζουν τη συνέχεια της ύπαρξής τους και συμβάλλουν στην ανανέωση, την εξέλιξη και την πρόοδό τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, φάνηκε πως δεν ήταν αρκετά έτοιμο, ώστε να αντιμετωπίσει και να αξιοποιήσει δημιουργικά τη μεταβλητότητα του σύγχρονου κόσμου, με αποτέλεσμα η ελληνική εκπαίδευση να βασανίζεται από μια πληθώρα ελλείψεων και προβλημάτων. Η μακροχρόνια αδυναμία εφαρμογής μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής μη καθοδηγούμενης από κομματικά και άλλα συμφέροντα και ο μικρός προϋπολογισμός στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν σαν άμεσο επακόλουθο την ανεπάρκεια ανθρώπινου και υλικού δυναμικού στα σχολεία μας. Τα κενά του εκπαιδευτικού προσωπικού πολλαπλασιάζονται διαρκώς, η υλικοτεχνική υποδομή είναι ελλειμματική, η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων παρακωλύεται από θεσμικές κι άλλου είδους γραφειοκρατικές διαδικασίες, η εκπαιδευτική έρευνα προχωρά με αργούς ρυθμούς αδυνατώντας να συμβαδίσει με τη διαρκή πρόοδο και αλλαγή, ενώ η ανισότητα στην παροχή ευκαιριών συνεπάγεται τη δημιουργία «περισσότερο» και «λιγότερο» προνομιούχων σχολείων. Ας μην ξεχνάμε πως η κάθε σχολική μονάδα διαμορφώνει τη δική της ταυτότητα, η οποία εξαρτάται από τη γεωγραφική της θέση, τη σύνθεση του μαθητικού κι εκπαιδευτικού δυναμικού της και τους διαθέσιμους πόρους της (Καμποσιώρα, 2011).

Προβλήματα, όμως, απαντώνται και στη μαθησιακή διαδικασία. Τα 'σκουριασμένα' μυαλά πολλών εκπαιδευτικών αποτελούν τροχοπέδη στην εκπαιδευτική ανάπτυξη. Προσκολλημένοι σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών, αποκλίνουν από το σημαντικότερο και πιο ουσιαστικό στόχο της εκπαίδευσης, που είναι η ολόπλευρη κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών. Η ανθρωπιστική παιδεία συχνά απουσιάζει από τα υπάρχοντα γνωστικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μη διδάσκονται βασικές πανανθρώπινες αξίες, όπως η ειρήνη, ο σεβασμός των δικαιωμάτων του ανθρώπου, η αποδοχή και αφομοίωση της διαφορετικότητας. Επιπλέον, μέσω των ισχυουσών διδακτικών πρακτικών οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται με συγκλίνοντα τρόπο, αποκτούν γνώσεις άκριτα, χάνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και στερούνται της μεταγνωστικής ικανότητας, δηλαδή της ικανότητας να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, σπαταλώντας με τον τρόπο αυτό το χρόνο τους και την ενέργειά τους στην αποστήθιση και την εξαντλητική μελέτη. Άξια προσοχής, όμως, είναι και η έλλειψη πολιτισμικής παιδείας από το ελληνικό σχολείο.

Είμαστε ένας λαός με πλούσια πολιτισμική και λαϊκή κληρονομιά, με αμέτρητα ήθη, έθιμα και παραδόσεις, τις οποίες δυστυχώς τα σχολεία δυσκολεύονται ή παραλείπουν να μεταδώσουν στις επόμενες γενιές (Καμποσιώρα, 2011).

Όλες αυτές οι δυσκολίες, όμως, αποτελούν ταυτόχρονα μια σειρά προκλήσεων για τα σχολεία, στις οποίες για να ανταπεξέλθουν οφείλουν πρώτα να προβούν σε βελτιώσεις που αφορούν τόσο στο επίπεδο του κεντρικού σχεδιασμού όσο και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας αλλά και να αντιληφθούν πως είναι επιτακτική η ανάγκη για τη διαμόρφωση δεσμών αμοιβαιότητας, αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης σε όλους τους τομείς, ώστε να υπάρχει μια σύμπλευση της εκπαίδευσης με όλες εκείνες τις συνθήκες και τις τάσεις που διαμορφώνονται εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης, της κινητικότητας των πληθυσμών και της πολυμορφίας, εφόσον η ίδια αποτελεί μια από τις βασικότερες θεσμοποιημένες λειτουργίες της κοινωνίας που μέριμνά της, στα πλαίσια ενός κράτους δικαίου, είναι να στηρίζει τα υποκείμενά της (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Καταρχάς τα σχολεία ως οργανισμοί, οι οποίοι πρωταρχικά συμβάλλουν στην κοινωνική και πολιτισμική ένταξη των μαθητών τους, καλούνται να προσαρμοσθούν στα νέα δεδομένα που επιβάλλει ο πολυπολιτισμικός και πλουραλιστικός χαρακτήρας της σύγχρονης κοινωνίας, ώστε να δημιουργηθούν εκείνες οι προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία θα καθίστανται ανθεκτικά, ενώ την ίδια στιγμή θα συνδυάζονται και θα αξιοποιούνται δημιουργικά προς αποφυγή ακραίων εκδηλώσεων και συμπεριφορών, όπως η περιθωριοποίηση, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η άσκηση πιέσεων (Γκόβαρης, 2001).

Εκτός, όμως, από τη διαπολιτισμική πρόκληση τα σχολεία είναι σημαντικό να αναβαθμίσουν και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναδιοργανώνοντας τις δομές τους, αναθεωρώντας τις λειτουργίες τους και επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους τους. Η ταχύτητα με την οποία διευρύνεται η γνώση και πολλαπλασιάζεται ο όγκος των πληροφοριών είναι πια τέτοια που το παραδοσιακό σχολείο δεν μπορεί να συλλάβει. Κρίνεται απαραίτητη, επομένως, η αναζήτηση και η υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων μάθησης και προγραμμάτων, ώστε να επιτυγχάνεται η ουσιαστική μόρφωση των παιδιών, η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και η ικανοποίηση των αναγκών τους συνοδευόμενη από

αισθήματα ασφάλειας κι ευχαρίστησης (Σαϊτης, 2005). Φυσικά, δεν πρέπει να παραβλεφθεί η σπουδαιότητα της εξάλειψης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ώστε όλοι τους να καθίστανται ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες.

Μέσα σε αυτό το φάσμα των συνεχώς αναδυόμενων προκλήσεων, ο σχολικός οργανισμός στο σύνολό του, είναι ανάγκη να εφαρμόσει στρατηγικές και πολιτικές που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του, ώστε να είναι ικανός να ανταποκριθεί στη σύγχρονη ελληνική αλλά και διεθνή κοινωνική πραγματικότητα.

2.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων ‘αποτελεσματικό’ και ‘ποιοτικό’ σχολείο.

Το αποτελεσματικό σχολείο

Μέσα στο σύγχρονο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, όπως αυτό περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να δραστηριοποιηθούν, ώστε να λειτουργήσουν οι σχολικές μονάδες αποτελεσματικά. Ποιο είναι, όμως, εκείνο το σχολείο που θεωρείται «αποτελεσματικό», «καλό» ;

Το ερώτημα αυτό απασχολεί όχι μόνο τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ομάδες της ευρύτερης κοινωνίας. Καταρχάς ενδιαφέρει τους μαθητές, οι οποίοι επενδύουν για την εκπαίδευσή τους ένα μεγάλο και σημαντικό μέρος της ζωής τους αλλά και τους γονείς τους, οι οποίοι φέρουν την πρωταρχική ευθύνη για τη μόρφωση και την αγωγή των παιδιών και δαπανούν χρόνο, ψυχικό σθένος και χρήματα για το σκοπό αυτό. Ασφαλώς ενδιαφέρει και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στο χώρο του σχολείου δρουν και καταξιώνονται επαγγελματικά, ολοκληρώνοντας όσο το δυνατόν καλύτερα το εκπαιδευτικό τους έργο. Δεν πρέπει να παραβλέψουμε, τέλος, και τις ομάδες που εντάσσονται στο χώρο της πολιτικής, όπως τους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, τα πολιτικά κόμματα, τους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και γενικότερα την κοινωνία στο σύνολό της, αφού στα πλαίσιά της δημιουργείται και συντηρείται ο θεσμός του σχολείου (Καψάλης, 2005).

Όλες οι παραπάνω ομάδες έχουν διαφορετική αντίληψη αναφορικά με το τι συνιστά το αποτελεσματικό σχολείο, καθώς αναπτύσσουν και διαφορετικές

προσδοκίες απέναντι σε αυτό. Για παράδειγμα, μερικοί πιστεύουν ότι το σχολείο παρέχει στους μαθητές βασικές και χρήσιμες γνώσεις για τη ζωή, κάποιιο άλλοι ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων κι άλλοι πως βοηθάει τα παιδιά να καλλιεργήσουν αξίες και να δημιουργήσουν πρότυπα στα οποία θα στηριχθούν, ώστε να δομήσουν την προσωπικότητά τους, να ενταχθούν στην κοινωνία και να προσαρμοστούν στη δυναμική των σχέσεων που ενυπάρχει στα πλαίσια αυτής (Τζάννη, 1992).

Κατανοούμε, λοιπόν, πως η διαδικασία ορισμού του αποτελεσματικού σχολείου είναι ιδιαίτερα δύσκολη και περίπλοκη, καθώς οι απόψεις αναφορικά με το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματά του αλλά και με τους παράγοντες και τα χαρακτηριστικά που επιτρέπουν σε ορισμένα σχολεία να καλούνται ως τέτοια είναι αντιφατικές. Στην προσπάθειά μας, όμως, να αποσαφηνίσουμε την έννοια της αποτελεσματικότητας, θα ήταν εύλογο να εστιάσουμε πρώτα στον όρο «σχολείο». Το σχολείο αποτελεί ένα υποσύστημα της κοινωνίας, το πλαίσιο και οι συνθήκες λειτουργίας του οποίου ρυθμίζονται από συγκεκριμένους φορείς ή ομάδες ατόμων, όπως το Υπουργείο Παιδείας, διάφορες διοικητικές υπηρεσίες, μεταξύ άλλων, αλλά υλοποιούνται από τους δασκάλους και τους μαθητές. Ταυτόχρονα, όμως, αποτελεί κι ένα φορέα εξουσίας, καθώς με τους τίτλους σπουδών που παρέχει στους μαθητές, όταν αυτοί ολοκληρώνουν τον κύκλο των σπουδών τους, διαμορφώνουν τις ανάλογες προϋποθέσεις, ώστε να αποκατασταθούν και να ανελιχθούν κοινωνικά κι επαγγελματικά (Κωνσταντίνου, 1997).

Περνώντας, τώρα, στην έννοια της 'αποτελεσματικότητας', η Levacic (1995, οπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001) υποστήριξε πως αποτελεσματικότητα είναι το να κάνεις τα σωστά πράγματα. Κινούμενοι, επίσης, στο πνεύμα αυτό, ο Mortimore (1991) υποστήριξε πως αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο, στο οποίο, σύμφωνα με τα τελικά αποτελέσματα, οι μαθητές σημειώνουν μεγαλύτερη επιτυχία από αυτό που αρχικά προσδοκούσαν από τους ίδιους, ενώ ο Gaskell (1995, οπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001 : 83) επεσήμανε πως «αποτελεσματικό θεωρείται εκείνο το σχολείο, που κατορθώνει να συνδυάσει τους στόχους και τα προγράμματα σπουδών, ώστε όλοι οι μαθητές να οδηγούνται στην επιτυχία και να αισθάνονται πως με τον τρόπο αυτό ικανοποιείται το σύνολο των κοινωνικών αναγκών τους».

Ο Sergiouvanni (1995, όπ. αναφ. στο Κοντάκος, 2010) σε μια προσπάθεια διαχωρισμού των όρων αποτελεσματικό κι επιτυχημένο σχολείο, χαρακτήρισε ως αποτελεσματικό, εκείνο το σχολείο, το οποίο με τεχνικές μεθόδους κατορθώνει να αυξήσει την επίδοση των μαθητών, η αξιολόγηση των οποίων γίνεται κυρίως μέσω διαγωνισμάτων, ενώ επιτυχημένο εκείνο που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι Stoll & Fink (1996, όπ. αναφ. στο Κοντάκος, 2010) με τη σειρά τους όρισαν ως αποτελεσματικό, το σχολείο, το οποίο ανεξάρτητα από τις αρχικές προσδοκίες για τον κάθε μαθητή και τους εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες που πιθανόν επηρέαζαν την επίδοσή τους, κρίνεται ικανό να ενισχύσει τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, εξασφαλίζοντας τη μέγιστη και βέλτιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, δρομολογώντας με τον τρόπο αυτό μια πορεία προόδου και θετικής εξέλιξής τους ως μελλοντικά μέλη του κοινωνικού συνόλου.

Είναι γεγονός πως συχνά συναντούμε την έννοια της αποτελεσματικότητας αντιπαραβαλλόμενη με την έννοια της αποδοτικότητας. Ως αποτελεσματικότητα νοείται η ικανότητα του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ενώ αποδοτικότητα είναι η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να επιφέρει κέρδος (Μπαμπινιώτης, 1998). Ωστόσο, και οι δυο όροι προέρχονται από τον τομέα της παραγωγής στην οικονομία και αρκετές φορές συγχέονται από τους επιστήμονες που τους χρησιμοποιούν είτε γιατί δεν τους οριοθετούν με σαφήνεια είτε γιατί επιλέγουν να τους χρησιμοποιούν εναλλακτικά. Και οι δυο, παρ' όλα αυτά, αφορούν σε παραγωγικές διαδικασίες και ως τέτοια ορίζεται και η εκπαίδευση, καθώς έχει εισροές, οι οποίες μέσα από μια διαδικασία μετατρέπονται σε εκροές. Για τον εννοιολογικό διαχωρισμό των δυο όρων, να σημειωθεί, πως η αποδοτικότητα μιας παραγωγικής διαδικασίας συναρτάται άμεσα με τη μετατροπή των εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και ταυτόχρονα με τη μικρότερη δαπάνη πόρων. Επομένως, περνώντας στο πλαίσιο του σχολείου, η αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή, δεδομένης της συνεχούς μείωσης των υλικών και των ανθρώπινων πόρων που χρησιμοποιούνται στο χώρο αυτό, κάτι που καθιστά απαραίτητη την παραγωγή του βέλτιστου εκπαιδευτικού αγαθού με την όσο το δυνατόν αποδοτικότερη χρήση των διαθέσιμων πόρων (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Ολοκληρώνοντας αυτήν την πρώτη προσπάθειά μας να προσεγγίσουμε εννοιολογικά τον όρο της σχολικής αποτελεσματικότητας, θα μπορούσαμε, επιλογικά μιλώντας, να πούμε πως ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό, όταν όλοι οι εμπλεκόμενοι στη δομή, τη λειτουργία του και την εκπαιδευτική διαδικασία κατορθώνουν να δημιουργήσουν μια σχολική μονάδα αντάξια των σύγχρονων κοινωνικών δεδομένων, η οποία εξαλείφοντας τις οποιεσδήποτε διαφορές κι ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές της, αυξάνει τις επιδόσεις τους κι αναδεικνύει την προσωπικότητά τους (Γσαπρούνης, 2007).

Το ποιοτικό σχολείο

Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση είχε αρχίσει στους κόλπους διεθνών οργανισμών όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η Διεθνής Τράπεζα και η UNESCO αλλά και στις δυτικές κοινωνίες κατά τη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου, από τη δεκαετία του 1960, οπότε και δρομολογούνταν οι διαδικασίες διαμόρφωσης κράτους δικαίου, ενώ οι προσπάθειες εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές αποτελούσαν βασική προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων του εκάστοτε κράτους και το σχολείο συνιστούσε το βασικότερο συντελεστή αυτής της εξίσωσης. Αργότερα, οι νέες κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν ως απόρροια της παγκοσμιοποίησης κατέστησαν την εκπαίδευση τομέα οικονομικής κυρίως κι όχι κοινωνικής πολιτικής. Η εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική εκπαίδευση, θεωρήθηκε ως η κινητήριος δύναμη για την ανάπτυξη μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006). Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες μεταρρυθμίσεις, που θα επέτρεπαν την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την προσαρμογή των σχολείων στα σύγχρονα πολύπλοκα κοινωνικά δεδομένα και την παροχή των βέλτιστων μορφωτικών αγαθών στους μαθητές και τους γονείς αυτών (Βαβουράκη κ.α., 2008).

Πώς ορίζεται, όμως, η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση; Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία πρόκειται για μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία εξαιτίας της ύπαρξης μια πληθώρας διαφορετικών απόψεων αναφορικά με τους σκοπούς, τους στόχους και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης, κοινωνικές και πολιτικές. Ο Wittgenstein (1953, όπ.

αναφ. στο Βαβουράκη κ.α., 2008) κατατάσσει την ποιότητα σε ένα σύνολο αμφισβητούμενων εννοιών όπως, η δημοκρατία, η τέχνη και η θρησκεία κι επισημαίνει πως η σημασία της εντοπίζεται στον τρόπο χρήσης της έννοιας σε συγκεκριμένο πλαίσιο και συγκείμενο.

Ωστόσο, οι ορισμοί της ποιοτικής εκπαίδευσης είναι πολλοί. Σύμφωνα με την πιο διαδεδομένη άποψη, ποιοτική είναι η εκπαίδευση που συμβάλλει στην ηθική διάπλαση και την πνευματική ανάταση των παιδιών, στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας και στην ανάπτυξη αμέριου χαρακτήρα. Η προσέγγιση, όμως, αυτή κρίνεται ανεπαρκής, καθώς δεν αποτιμάται το εκπαιδευτικό έργο. Μια άλλη προσέγγιση οριοθετεί εννοιολογικά την ποιότητα σύμφωνα με το τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή το βαθμό επίτευξης των προγραμματισμένων στόχων και σκοπών. Με τον τρόπο αυτό, όμως, εξετάζεται μόνο το ποσοστό επίτευξης των ορατών στόχων και οι παράγοντες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση αυτών των αποτελεσμάτων τίθενται στο περιθώριο. Ένας τρίτος ορισμός της ποιότητας βασίζεται στην ικανοποίηση των αποδεκτών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Έτσι, ποιοτικό είναι εκείνο το σχολείο που κατορθώνει να ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών, των γονέων αλλά και της ευρύτερης αγοράς εργασίας. Ο ορισμός αυτός υπονοεί έντονα την παρείσφρηση στην εκπαίδευση στοιχείων που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων (Βαβουράκη κ.α., 2008).

Αν και παρατηρείται μια ασυμφωνία μεταξύ των ερευνητών ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου της ποιότητας στην εκπαίδευση, ωστόσο φαίνεται να διαμορφώνεται ένα σύστημα αξιών, σύμφωνα με το οποίο, ποιοτικό είναι το σχολείο που:

- Προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα όχι μόνο να αποκτήσουν θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να τις εφαρμόσουν στην πράξη, ώστε να είναι έτοιμοι για την έξοδο και την ένταξή τους στην πραγματική κοινωνία.
- Έχει υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές και καλλιεργεί τις αξίες της αριστείας και των υψηλών επιδιώξεων.

- Διαπνέεται από δημοκρατικό πνεύμα και αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές δίκαια και ισότιμα.
- Αναπτύσσει κι ενδυναμώνει στους μαθητές το αίσθημα του σεβασμού της ατομικότητάς τους.
- Τους διδάσκει την αξία της προσφοράς προς το κοινωνικό σύνολο, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να ενισχύσει την αυτεπάρκειά τους και την αυτονομία τους.
- Τέλος, προετοιμάζει ολόπλευρα τους μαθητές, ώστε να είναι ικανοί να ασχοληθούν και με ζητήματα που αφορούν την πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας. (Βαβουράκη κ.α., 2008)

Η ανάγκη, λοιπόν, να καταστούν τα σχολεία αποτελεσματικά και ποιοτικά ανέκυψε σχεδόν ταυτόχρονα, κάτω από παρόμοιες συνθήκες, σε μια περίοδο που οι διεθνείς κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις επέβαλλαν επιτακτικά την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις νέες αυτές συγκυρίες. Ωστόσο, ο εντοπισμός των διαφοροποιών στοιχείων μεταξύ των δυο εννοιών είναι ιδιαίτερα δύσκολος, καθώς τα σημεία σύγκλισης μεταξύ τους είναι αρκετά. Τόσο η ‘αποτελεσματικότητα’ όσο και η ‘ποιότητα’ αναφέρονται στην επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, μέσω της πραγμάτωσης των στόχων που θέτουν οι σχολικές μονάδες. Εστιάζουν, δηλαδή, στη μεγιστοποίηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και τη μαθητική επιτυχία, στην ηθική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα μπορούσαμε, όμως, ίσως να πούμε πως, ενώ η αποτελεσματικότητα εστιάζει περισσότερο στα αποτελέσματα, η ποιότητα επικεντρώνεται και στις διαδικασίες που οδηγούν σε αυτά.

2.3 Προσδιοριστικά χαρακτηριστικά (ή παράγοντες) του αποτελεσματικού και ποιοτικού σχολείου

Η σχολική αποτελεσματικότητα σχετίζεται άμεσα με την κουλτούρα του κάθε σχολείου και η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα εξετάζει το ερώτημα, γιατί σχολεία των οποίων οι μαθητές βρίσκονται αρχικά σε ένα συγκρίσιμο επίπεδο, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνουν τους

στόχους τους (Κοντάκος, 2010). Ασχολείται, δηλαδή, με την επίδραση που ασκεί μια σειρά παραγόντων στην επίτευξη των καθορισμένων από τις σχολικές μονάδες στόχων. Για τη διερεύνηση αυτών διεξήχθησαν αρκετές έρευνες.

Ο Heyns (1978, όπ. αναφ. στο Rutter & Maughan, 2002) μελέτησε το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών ως παράγοντα αποτελεσματικότητας και κατέδειξε πως τα παιδιά πιο κοινωνικά και οικονομικά προνομιούχων οικογενειών, εξακολουθούσαν να έχουν γνωστικά οφέλη, ακόμη και τους καλοκαιρινούς μήνες που τα σχολεία δε λειτουργούσαν. Αντίθετα, παιδιά οικογενειών με χαμηλά εισοδήματα στην Αμερική και την Αφρική φάνηκε, πως δεν μπορούσαν να διατηρήσουν σταθερό το επίπεδο στο οποίο είχαν κατορθώσει να φτάσουν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο όλη την προηγούμενη χρονιά.

Ως προς το χρόνο φοίτησης, τα ερευνητικά πορίσματα των Frazier & Morrison (1998, όπ. αναφ. στο Rutter & Maughan, 2002) κατέδειξαν, πως, αντίθετα με όσα ορίζουν τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα, αν η διάρκεια του σχολικού έτους παρατεινόταν, τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών θα αυξάνονταν σημαντικά. Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και τα πορίσματα των Crone & Whitehurst (1999), οι οποίοι κατέδειξαν πως η προσθήκη ενός επιπλέον έτους φοίτησης στο σχολείο, θα αποτελούσε σημαντικό πλεονέκτημα για τους μαθητές.

Αναφορικά με τους πόρους που διαθέτει κάθε σχολική μονάδα οι έρευνες κατέδειξαν πως ανάμεσα σε αυτούς και στην πρόοδο των μαθητών η συσχέτιση είναι ασθενής. Ιδιαίτερης προσοχής, μάλιστα, χρήζει το συμπέρασμα, πως το σημείο στο οποίο διαφοροποιούνται τα σχολεία, δεν είναι η ποσότητα των διαθέσιμων πόρων αλλά η ικανότητά τους να τους εκμεταλλευτούν σωστά. Αποδείχθηκε, πως σχολικές μονάδες με το ίδιο επίπεδο διαθέσιμων πόρων, διαφοροποιούνταν ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Greenwald, Hedges & Laine, 1996 · Hanushek, 1986).

Το μέγεθος της τάξης φάνηκε πως δεν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την πρόοδο των μαθητών. Επισημάνθηκε, πως είναι σημαντικό τα σχολεία να έχουν εκείνο το βαθμό ελευθερίας που θα τους επιτρέπει να συγκροτούν μικρότερες ή και μεγαλύτερες τάξεις, ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες. Τονίστηκε,

επίσης, η ανάγκη ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς της ικανότητας εξειδίκευσης και εξατομίκευσης των διδακτικών τους μεθόδων και της αξιοποίησης στο μέγιστο όλων των διαθέσιμων πόρων και δυνατοτήτων για τη βελτιστοποίηση του έργου τους (SAGE Evaluation Team, 2001, όπ. αναφ. στο Rutter & Maughan, 2002).

Επίσης, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έπειτα από την εξέταση του βαθμού στον οποίο συμβαίνει και του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται, φάνηκε πως συμβάλλει στην ενίσχυση της προόδου των μαθητών (Stevenson, Chen & Lee, 1993, όπ. αναφ. στο Rutter & Maughan, 2002).

Μια ακόμη μεταβλητή που τέθηκε στο επίκεντρο της προσοχής των ερευνητών είναι οι παρέες των συνομηλίκων. Οι συνομήλικοι φαίνεται, πως επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, την ανάπτυξη κινήτρων, το αίσθημα της αυτοεκτίμησής τους και την ψυχολογική ευημερία τους. Οι έρευνες των Kellam, Ling, Merisca, Brown & Ialongo (1998, όπ. αναφ. στο Rutter & Maughan, 2002) και Berndt (1999) επιβεβαίωσαν τις παραπάνω συσχετίσεις, καταδεικνύοντας, πως η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών μπορεί να ενισχυθεί ή να αποδυναμωθεί μέσα από τη συναναστροφή των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, ενώ και το φαινόμενο του «bullying» (εκφοβισμός) είναι δυνατό να μειωθεί, όταν υπάρχουν θετικές σχολικές επιρροές.

Οι ερευνητές, πιθανολογώντας πως η μαθητική συμπεριφορά είναι μια ακόμη συνιστώσα που επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα, εξέτασαν τη σχέση της με τη μαθητική επιτυχία. Ο Mortimore (1998, όπ. αναφ. στο Rutter & Maughan, 2002) μελέτησε τη συμπεριφορά μαθητών στην τάξη και κατέληξε στο συμπέρασμα, πως η σχέση ανάμεσα στις δυο αυτές μεταβλητές είναι ασθενής. Σε παρόμοιο ισχυρισμό κατέληξε και μια ιρλανδική έρευνα, σύμφωνα με την οποία, η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών αποδίδεται, κυρίως, στην ποιότητα των σχολικών διαδικασιών που συμβάλλουν στον καθορισμό της συμπεριφοράς των μαθητών και όχι στη συμπεριφορά αυτή καθαυτή (Smyth, 1999). Την άποψη αυτή ενισχύουν και οι Van den Oord & Rispen (1999, όπ. αναφ. στο Rutter & Maughan, 2002), οι οποίοι έπειτα από τη μελέτη κοινωνιομετρικών αξιολογήσεων, αναφορών μαθητών σχετικά με τη ζωή τους στο σχολείο κι αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με συμπεριφορές που εκδήλωναν οι μαθητές, υποστήριξαν, πως παράγοντες που

εμπίπτουν στο επίπεδο της τάξης, κυρίως, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα ίδια τα παιδιά.

Επίσης, έρευνες που διεξήχθησαν στην Ολλανδία, έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη, στη σημαντικότητα της αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου και στην παροχή ευκαιριών μάθησης προς όλους αδιακρίτως τους μαθητές (Creemers & Reezigt, 1996).

Οι Mortimore (1998, όπ. αναφ. στο Rutter & Maughan, 2002) και Thrupp (1999, όπ. αναφ. στο Rutter & Maughan, 2002) μέσα από τις μελέτες τους κατέδειξαν, πως, όταν η διοίκηση των σχολείων διαπνέεται από ένα όραμα, το οποίο μοιράζονται και υποστηρίζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αποτελεσματικότητα μεγιστοποιείται. Το ίδιο συμβαίνει και, όταν η πραγματοποίηση αξιολόγησης σε όλους τους τομείς, επιτρέπει την άσκηση σωστού κι αποτελεσματικού ελέγχου. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η διαχείριση της τάξης, καθώς και η χρήση κατάλληλων παιδαγωγικών τεχνικών (ελκυστικό περιβάλλον, κανόνες τήρησης της τάξης, προσδιορισμός σαφών στόχων, οργάνωση και προγραμματισμός μαθημάτων, ανατροφοδότηση, καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών σχέσεων).

Επιπροσθέτως, οι μελέτες των Caldwell (2004) και Townsend (2001) επεσήμαναν τη σπουδαιότητα της εκχώρησης εξουσιών κι ευθυνών προς όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, καθώς με τον τρόπο αυτό δεν επιτυγχάνονται μόνο υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά ταυτόχρονα ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών, ενθαρρύνεται η προσωπική τους ανάπτυξη και προωθείται η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων διαχείρισης καθημερινών προβλημάτων.

Ο πρώτος, ο οποίος κατέγραψε συγκεντρωτικά πέντε βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση και τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου ήταν ο Edmonds (1979, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006) . Πρόκειται για τους εξής :

- Ισχυρή διοίκηση σχολείου.
- Σχολικό κλίμα που ενισχύει την πρόοδο των μαθητών.
- Υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές.

- Αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων.
- Έμφαση στην απόκτηση μορφωτικών δεξιοτήτων.

Αργότερα, οι Mortimore et al. (1995, οπ. αναφ. στο Θωμά, 2010) εμπλούτισαν το παραπάνω σύνολο παραγόντων προώθησης της αποτελεσματικότητας καταγράφοντας τους εξής:

- Το έργο του ηγέτη της σχολικής μονάδας πρέπει να ασκείται με επαγγελματισμό, να είναι εμποτισμένο με οράματα και να υπηρετεί τις αξίες και τους στόχους του σχολείου.
- Το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου είναι σημαντικό να μοιράζεται κοινούς στόχους και οράματα και να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων.
- Για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα, το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι οργανωμένο και να χαρακτηρίζεται από ηρεμία και αυτοέλεγχο.
- Το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ελκυστικό, ώστε να επιδρά θετικά στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών.
- Η εστίαση στην ποιότητα και την ποσότητα της μάθησης μέσα από την κατανομή του μαθησιακού χρόνου σε ουσιαστικές δραστηριότητες και της επικέντρωσης στα επιτεύγματα, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζουν πλήρως τη διδασκαλία τους, να θέτουν σαφείς στόχους, να γνωστοποιούν τις προσδοκίες τους στους μαθητές και να προσπαθούν πάντοτε να συνδέσουν τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα.
- Είναι επίσης, ζωτικής σημασίας, οι εκπαιδευτικοί να εμπνέουν στους μαθητές τους το αίσθημα της συμμετοχής στην ομάδα, να μοιράζονται ευθύνες, να σέβονται τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις τους, να παρακολουθείται η πρόοδός τους και να αξιολογείται η επίδοσή τους, ώστε να εξασφαλίζεται η συνειδητή πειθαρχία στις αρχές και τις αξίες της τάξης, να ανατροφοδοτούνται και να ενισχύονται θετικά.
- Σαν μέλη ενός ζωντανού οργανισμού μάθησης είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να επιμορφώνονται

διαρκώς, για να είναι σε θέση να ακολουθούν την εξέλιξη της γνώσης και την ευρύτερη κοινωνική πρόοδο.

- Τέλος, για να μπορεί ένα σχολείο να είναι αποτελεσματικό, θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων σε κάθε είδους δράση και να είναι ανοιχτό στην κοινωνία.

Οι παραπάνω παράγοντες οδηγούν στην ανάδειξη εκείνων των χαρακτηριστικών που μας επιτρέπουν τη σκιαγράφηση της εικόνας ενός αποτελεσματικού σχολείου, αν και μια τέτοια διαδικασία είναι αρκετά δύσκολη εξαιτίας του βαθμού διαφοροποίησης που παρουσιάζουν τα σχολεία ως προς τη λειτουργία τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε διαφορετικά επίπεδα.

Σε επίπεδο μαθητή :

Στα ποιοτικά κι αποτελεσματικά σχολεία φοιτούν μαθητές που είναι υγιείς κι έτοιμοι να συμμετάσχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να μάθουν, ενώ η μάθησή τους υποστηρίζεται από τις οικογένειές τους και την ίδια την κοινωνία (Unicef, 2000).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού (τάξης) :

Τα ποιοτικά κι αποτελεσματικά σχολεία στελεχώνονται από οραματιστές εκπαιδευτικούς που πιστεύουν πως η εκπαίδευση ξεπερνά τα όρια της σχολικής αίθουσας κι αντιλαμβάνονται πως ο ρόλος του σχολείου επηρεάζεται από τις ισχύουσες κοινωνικές αξίες (Naker, 2007).

Οι τελευταίοι, τόσο οι νεότεροι όσο και οι πιο έμπειροι, συμμετέχουν συχνά σε προγράμματα επιμόρφωσης, ώστε με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, στάσεων και τρόπων συμπεριφοράς να καθίστανται ικανοί να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις όποιες αλλαγές κι εξελίξεις συμβαίνουν ή επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον (Καψάλης, 2005).

Επίσης, εφαρμόζουν παιδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας σε καλά οργανωμένες τάξεις κι αξιολογούν διαρκώς όλους τους παράγοντες με αξιοκρατικό τρόπο, ώστε να διευκολύνεται η μάθηση, να εξαλείφονται οι όποιες ανισότητες και να

προσαρμόζονται τα παιδιά καλύτερα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της σύγχρονης ζωής (Unicef, 2000 · Βώρος, 2000 · Give kids good schools.org, χ. χ.).

Στα ποιοτικά κι αποτελεσματικά σχολεία υπάρχουν προσδοκίες, ότι όλοι μπορούν να μάθουν. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών υποστηρίζουν, πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές ή άλλες διαφορές που πιθανόν υπάρχουν, έχουν δυνατότητες μάθησης. Γι' αυτό προσπαθούν να τους βοηθήσουν όλους εξίσου, λαμβάνοντας υπόψη κι αξιοποιώντας δημιουργικά τις ανάγκες τους και τις μεταξύ τους διαφορές, καλλιεργώντας ένα κλίμα αισιοδοξίας, εξέλιξης και προόδου (Πασιαρδής, 2004 · Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Για να επιτευχθεί, όμως, η μάθηση, η απόκτηση γνώσεων και η καλλιέργεια ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων, είναι απαραίτητο να δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία, η οποία σύμφωνα με τη Χατζηδήμου (1995) είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα πολύπλοκη αλλά και λογική και δυναμική, που γίνεται για την επίτευξη κάποιου σκοπού. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη διδασκαλία τους λεπτομερώς, ώστε να αποφεύγεται η απώλεια χρόνου, κάτι που χαρακτηρίζει τα μη αποτελεσματικά σχολεία, καθιστούν σαφείς τους στόχους στους μαθητές τους και χρησιμοποιούν μια ποικιλία υλικών, μεθόδων, μεθοδολογιών και βιβλίων, σχολικών κι εξωσχολικών δραστηριοτήτων, ώστε να ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες των μαθητών τους και να αναπτύσσουν μαζί τους σχέσεις αλληλεπίδρασης, συνεργασίας κι εμπιστοσύνης (Πασιαρδής, 2004 · Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006 · Σαΐτη, 2000).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μέσω της αξιολόγησης αποτιμούν τόσο την πρόοδο των μαθητών όσο και το δικό τους έργο, ώστε να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους τους και να αναπροσαρμόσουν το πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας και την οργάνωση της τάξης, αν αυτό κριθεί απαραίτητο (Πασιαρδής, 2004 · Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006 · Σαΐτη, 2000).

Σε επίπεδο σχολείου :

Τα ποιοτικά κι αποτελεσματικά σχολεία παρουσιάζουν την εκπαίδευση ως μια διά βίου επένδυση. Βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν και να ανακαλύψουν ένα σύστημα αξιών που θα λειτουργεί σαν μια πυξίδα στη μετέπειτα ζωή τους. Δημιουργούν δομές και μηχανισμούς που επιτρέπουν τη θεσμοθέτηση αυτών των

αξιών που πρεσβεύουν και προσφέρουν ευκαιρίες σε όλους όσους επιθυμούν να συμμετάσχουν στο έργο τους (Naker, 2007).

Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό τους, είναι η εφαρμογή καινοτομιών, η οποία στις περισσότερες έρευνες σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα φαίνεται να έχει θετική συσχέτιση με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, ενώ καταδεικνύεται πως συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών και ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων. Ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εισαγωγή και η εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία φαίνεται να ενισχύεται από τη συγχρηματοδότηση διαφόρων ευρωπαϊκών ταμείων για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Γιαννακάκη, 2005).

Σύμφωνα με τον Schein (1992, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004) η κουλτούρα ενός οργανισμού περιλαμβάνει αξίες και παραδοχές, οι οποίες γίνονται από κοινού αποδεκτές και μεταδίδονται στα νέα μέλη. Συστατικό στοιχείο της κουλτούρας του ποιοτικού κι αποτελεσματικού σχολείου είναι η αναγνώριση και η επιβράβευση των καλών επιδόσεων των μαθητών μέσα από διάφορα συμβολικά δρώμενα κι εκδηλώσεις. Μέσα από τέτοιου είδους παραδείγματα οι μαθητές ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν στη ζωή τους παρόμοια πρότυπα συμπεριφοράς (Πασιαρδής, 2004 · Καψάλης, 2005).

Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό των ποιοτικών κι αποτελεσματικών σχολείων είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, η οποία διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο, καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς επιθυμούν να λαμβάνουν κάποιας μορφής ανατροφοδότηση. Οι μαθητές εντοπίζουν τα δυνατά κι αδύνατα σημεία τους, αντιλαμβάνονται το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, προσδιορίζουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις κλίσεις τους κι αναπτύσσουν θετικά κίνητρα για μάθηση. Οι γονείς λαμβάνουν πληροφορίες για την επιτυχία που σημειώνουν τα παιδιά τους και γνωρίζουν πώς να καταστήσουν τη στήριξη που τους παρέχουν πιο ουσιαστική και αποτελεσματική. Να αναφέρουμε πως η αξιολόγηση στα αποτελεσματικά σχολεία γίνεται μέσα από μια ποικιλία μεθόδων, όπως τα γραπτά διαγωνίσματα, οι προφορικές εργασίες, οι παρουσιάσεις, τα έντυπα παρατήρησης, τα ερωτηματολόγια, μεταξύ άλλων και τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της

παρουσίασης του κάθε μαθητή, του προγράμματος και γενικότερα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004 · Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006 · Σαΐτη, 2000).

Επιπλέον, θέτοντας εξαρχής σαφείς στόχους και σκοπούς, οι οποίοι συνδέονται με τους εθνικούς στόχους της εκπαίδευσης και τον απώτερο στόχο της, που είναι η γονιμοποιός ένταξη κι εμπλοκή των μαθητών στην ευρύτερη κοινωνία, διαμορφώνουν προγράμματα, τα οποία δεν είναι επιβαρυμένα με περιττά αντικείμενα που πολλαπλασιάζουν το φόρτο των μαθητών. Αντίθετα, είναι οργανωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπηρετούνται οι σκοποί της εκπαίδευσης και να ακολουθούνται οι στόχοι της διδασκαλίας και της μάθησης (Καψάλης, 2005). Επιδιώκεται οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις σε γνωστικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά, να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, να προάγουν την κριτική τους σκέψη σε όλους τους τομείς και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε αξίες, όπως η ελευθερία και η δικαιοσύνη (Unicef, 2000 · Βώρος, 2000).

Ακόμη, το διδακτικό προσωπικό των εν λόγω σχολείων δεν ανανεώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και χωρίς να υπάρχει κάποια σοβαρή αιτία. Έτσι, δημιουργείται μια ενιαία και συνεπής εικόνα του σχολείου κι εξασφαλίζεται η διατήρηση και η ενίσχυσή της, αφού το ενδιαφέρον των δασκάλων παραμένει αμείωτο (Σαΐτης, 2005).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ποιοτικών κι αποτελεσματικών σχολείων είναι οι συναδελφικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους διδάσκοντες. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού την εργασία τους, θέτουν συνεργατικά τους στόχους κι έτσι η σχολική μονάδα διατηρεί μια ενιαία και σταθερή γραμμή πλεύσης. Αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια κοινότητα, όπου ο ένας στηρίζει ψυχολογικά, συναισθηματικά και υλικά, όπου είναι δυνατό, τον άλλο, ώστε να αναγνωρίζεται το έργο τους από όλους (Καψάλης, 2005).

Το κλίμα μιας σχολικής μονάδας ορίζεται ως «η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο, έχει άμεση σχέση με τα μέλη του κι επηρεάζει καθοριστικά την επίτευξη ή μη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων» (Sergiovanni & Starratt, 1993 : 177). Διαμορφώνεται από τα χαρακτηριστικά του φυσικού, κοινωνικού και μαθησιακού περιβάλλοντος. Το φυσικό περιβάλλον αναφέρεται στις υλικοτεχνικές υποδομές, το

κοινωνικό στις σχέσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και στις δραστηριότητες που εκτελούν τόσο ατομικά όσο και σαν μέλη μιας ομάδας, ενώ το μαθησιακό στις ενέργειες και τις λειτουργίες της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας (Καρατάσιος & Καραμήτρου, χ. χ.). Για πολλούς ερευνητές το κλίμα είναι για το σχολείο ό, τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Pashiardis, 2000).

Το κλίμα των σχολείων αυτών είναι θετικό. Οι σχέσεις μεταξύ διευθυντή κι εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από επικοινωνία, συνεργασία και συναδελφικότητα. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικές διαδικασίες, ενώ καταβάλλονται από κοινού προσπάθειες για την οργάνωση του σχολείου, το συντονισμό των εργασιών, την πρόοδο και την επιτυχία των μαθητών και την επίλυση των όποιων προβλημάτων (Πασιαρδής, 2004 · Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006 · Σαΐτη, 2000). Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται εμπειρίες, περιβάλλοντα και σχέσεις που επιτρέπουν στα παιδιά να ευδοκιμούν, να ανακαλύπτουν το σύνολο των δυνατοτήτων και των ταλέντων τους, να αντιλαμβάνονται την ατομικότητά τους, να αναπτύσσουν το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης και να συνειδητοποιούν πως μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινωνία (Naker, 2007).

Σε πολλές έρευνες επισημαίνεται, πως τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας, συμβάλλουν στο σχεδιασμό αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας εκμεταλλευόμενοι την παιδαγωγική αυτονομία που τους παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα. Για να καθίσταται δυνατή μια τέτοια διαδικασία, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αποκέντρωση της διοίκησης, μια κατάσταση, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει μια σειρά αλλαγών τόσο σε επίπεδο συστήματος όσο και σε επίπεδο σχολείου. Είναι σημαντικό να αναπτυχθούν αναλυτικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας και να εμπλουτιστούν τα ήδη υπάρχοντα, ώστε να αντιμετωπίζονται τα ιδιαίτερα προβλήματα της σχολικής μονάδας, καθώς και να σχεδιάζεται, να προγραμματίζεται και να κατανέμεται κατάλληλα τόσο το εκπαιδευτικό όσο και το διοικητικό έργο. Μεγίστης σημασίας, όμως, κρίνεται και η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν ειδικά ζητήματα, όπως επίσης και η αξιολόγηση και η ύπαρξη διαδικασιών συμμετοχικής λήψης αποφάσεων (Καψάλης, 2005).

Πρόσωπο κλειδί κάθε ποιοτικής κι αποτελεσματικής σχολικής μονάδας αποτελεί ο διευθυντής, ο οποίος φροντίζει να καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον εργασίας, όπου όλοι συνεργάζονται και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Ο ίδιος λαμβάνει και κοινοποιεί αποφάσεις που προωθούν τη μάθηση σε επίπεδο σχολείου, ενώ είναι ανοιχτός σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές. Δε μένει κλεισμένος στο γραφείο του, κινείται στο σχολείο παρακολουθώντας τη ζωή μέσα σε αυτό και λειτουργεί σαν αρωγός των εκπαιδευτικών και των μαθητών, προσφέροντας βοήθεια και προτείνοντας λύσεις. Φέρει όραμα, το οποίο προσπαθεί με δυναμικό τρόπο να μεταλαμπαδεύσει στους συναδέλφους του αλλά και να το προσαρμόσει ή να το εμπλουτίσει σύμφωνα με τις ανάγκες, τους στόχους και τις αξίες που αυτοί πρεσβεύουν (Give kids good schools.org, χ. χ. · Πασιαρδής, 2004 · Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006) .

Ο όρος πειθαρχία αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν και να σέβονται τα δικαιώματα και τις ελευθερίες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και όχι σε εκείνη που επιβάλλεται στους μαθητές μέσω της θέσπισης αυστηρών κανόνων και ποινών. Η πειθαρχία χαρακτηρίζει τα ποιοτικά κι αποτελεσματικά σχολεία και είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη, καθώς συμβάλλει στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, αφού όλοι υπηρετούν με συνέπεια και σεβασμό το όραμα, τις αξίες και τους στόχους του σχολείου, στην εξοικονόμηση χρόνου και δυνάμεων και στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για επιτυχία και πρόοδο (Καψάλης, 2005) .

Τα ποιοτικά κι αποτελεσματικά σχολεία αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των γονιών των μαθητών που φοιτούν σε αυτά και το πόσο σπουδαία είναι η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτό φροντίζουν να εξασφαλίζουν αποτελεσματική επικοινωνία μαζί τους, μέσω της πραγματοποίησης προγραμματισμένων συναντήσεων, συχνών ή αραιών τηλεφωνημάτων, αλληλογραφίας, διανομής ενημερωτικών εντύπων, οργάνωσης και παρακολούθησης διαφόρων σχολικών δραστηριοτήτων μεταξύ άλλων. Με τον τρόπο αυτό οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται για τους στόχους που έχουν τεθεί από το διευθυντή του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, για τις προσδοκίες που έχουν από τα παιδιά τους, για την πρόοδο που σημειώνουν τα ίδια σε διάφορους τομείς του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν

να βελτιώσουν τη βοήθεια που τους προσφέρουν στο σπίτι. Αξιοσημείωτο είναι, πως αρκετά αποτελεσματικά σχολεία, εφαρμόζουν πολιτική ελεύθερης εισόδου των γονέων σε αυτά, ώστε να εισέρχονται ελεύθερα στο χώρο του σχολείου, να συνομιλούν με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, να προσφέρουν την υποστήριξή τους στις αίθουσες διδασκαλίας να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους και γενικά να τροφοδοτούν με ιδέες τα σχέδια και τα προγράμματα του σχολείου (Πασιαρδής, 2004 · Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006 · Σαϊτή, 2000).

Επιπροσθέτως, έχοντας γνώση των πραγματικών αναγκών των μαθητών τους, φροντίζουν να δημιουργούν περιβάλλοντα που είναι υγιή, ασφαλή, προστατευτικά, υποστηρικτικά, ευαισθητοποιημένα προς τις αξίες της ζωής και ικανά να παρέχουν σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία επαρκείς πόρους κι εγκαταστάσεις που θα διευκολύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Unicef, 2000 · Βώρος, 2000 · Give kids good schools.org, χ. χ.). Για το λόγο αυτό, ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί τους και οι γονείς των μαθητών που φοιτούν σε αυτά δραστηριοποιούνται ανάλογα, ώστε να ανοίξουν διόδους επικοινωνίας με φορείς της κοινότητας και του επιχειρηματικού κόσμου που μπορούν να ενισχύσουν τη λειτουργία και τα προγράμματα των σχολείων και να διασφαλίσουν την ορθή αξιοποίηση των πόρων για την κάλυψη των παιδαγωγικών και οργανωτικών αναγκών τους (Πασιαρδής, 2004 · Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006 · Σαϊτή, 2000).

Τέλος, τα αποτελέσματα των ποιοτικών κι αποτελεσματικών σχολείων αντανakλούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών τους (Unicef, 2000 · Βώρος, 2000).

Σε επίπεδο περιφέρειας :

Στο πλαίσιο των ποιοτικών κι αποτελεσματικών σχολείων όλα τα μέλη της κοινωνίας δεσμεύονται ενεργά να υποστηρίζουν τα σχολεία με όλους τους πιθανούς τρόπους και συχνά εμφανίζονται οι ίδιοι ως υπόλογοι για τα αποτελέσματά τους. Οι φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης με τους πόρους που διαθέτουν δημιουργούν ή ενισχύουν τις υπάρχουσες υποδομές κι αναβαθμίζουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες, ώστε να εναρμονίζονται με τις επιταγές της σύγχρονης διδακτικής, να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές η συμμετοχή στα εκπαιδευτικά αγαθά και να ικανοποιούνται

οι ανάγκες όλων των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ σημαντική είναι και η από μέρους τους επιδίωξη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών, συμβουλευτικών και υποστηρικτικών προγραμμάτων τόσο για τους γονείς όσο και για τα ίδια τα παιδιά (Give kids good schools.org, χ. χ. · Κεχαγιάς, 2008).

Τα σχολεία δεν είναι ομοιογενείς οντότητες. Επομένως, συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν είναι απόλυτα αλλά σχετίζονται άμεσα με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου τα σχολεία αναπτύσσονται και λειτουργούν, με τις αξίες τις οποίες προσβέβουν και την ιδιαίτερη μοναδική κουλτούρα που αναπτύσσουν αλλά και με όλους τους εμπλεκόμενους στη εκπαιδευτική διαδικασία –εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

2.4 Μέτρηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας

Όπως συμπεράναμε σε προηγούμενο σημείο, οι έννοιες «ποιότητα» κι «αποτελεσματικότητα» δεν είναι συνώνυμες. Ωστόσο και οι δύο είναι κυρίαρχες στα ανοιχτά συστήματα και τους οργανισμούς, αφού περιγράφουν κι επεξηγούν τη λειτουργία τους. Για τη μέτρηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων αναπτύχθηκαν ποικίλα θεωρητικά μοντέλα τα οποία περιγράφονται, εν συντομία, παρακάτω:

2.4.1 Μοντέλο επίτευξης στόχων και σκοπών

Σύμφωνα με το μοντέλο της επίτευξης των στόχων και των σκοπών, ένας σχολικός οργανισμός χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικός, εάν επιτυγχάνει τόσο τους επίσημους όσο και τους λειτουργικούς¹ στόχους που έχουν τεθεί, δαπανώντας όσο το δυνατόν λιγότερους από τους διαθέσιμους πόρους. Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου, είναι η ξεκάθαρη διατύπωση των στόχων και των σκοπών του οργανισμού, ο σαφής προσδιορισμός των κριτηρίων επίτευξης και η δυνατότητα παρατήρησης κι εύκολης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Οι ερευνητές αντιμετωπίζουν με αμφιβολία και διστακτικότητα το

¹ Επίσημοι είναι οι στόχοι που τίθενται από την ηγεσία του οργανισμού ενώ λειτουργικοί είναι εκείνοι οι οποίοι υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς.

εν λόγω μοντέλο, καθώς εντοπίζουν σε αυτό αρκετές αδυναμίες. Υποστηρίζουν, πως το μοντέλο δε διαχωρίζει ευδιάκριτα τους στόχους, δεν εξετάζει το βαθμό επάρκειας των μέσων και των πηγών που απαιτούνται για την επίτευξή τους και δεν προσδιορίζει τον υπεύθυνο της στοχοθεσίας μεταξύ άλλων. Ωστόσο, το μοντέλο επίτευξης στόχων και σκοπών σε συνδυασμό με το μοντέλο των συστημικών πόρων, που μετρά την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού σύμφωνα με την ικανότητά του να αποκτήσει σπάνιους κι επιθυμητούς πόρους, συνιστούν το συνδυαστικό μοντέλο. Το τελευταίο εξετάζει την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού αξιολογώντας τόσο τις δομές του όσο και τα αποτελέσματα και τις λειτουργίες του (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

2.4.2 Μοντέλο αξιοποίησης πηγών

Σε κάθε οργανισμό αναμένεται από το ανθρώπινο δυναμικό να εργασθεί, ώστε να επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα βάσει του προγραμματισμού που έχει πραγματοποιηθεί. Το ίδιο ισχύει και για τους σχολικούς οργανισμούς. Τόσο οι σχολικές μονάδες όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υλοποιήσουν μια σειρά διαφορετικών στόχων σε περιορισμένο συνήθως χρονικό διάστημα, αξιοποιώντας τις πηγές και οποιαδήποτε άλλη μορφή υποστήριξης μπορεί να διευκολύνει το έργο τους. Το μοντέλο αξιοποίησης πηγών αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των σχολείων και των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το βαθμό στον οποίο είναι ικανοί να μεγιστοποιήσουν την αξιοποίηση των υποστηρικτικών πηγών και μέσων και να ανακαλύψουν νέες πηγές για τη βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας και της διασφάλισης απόκτησης της γνώσης. Σύμφωνα με τους ερευνητές, όμως, για να εφαρμοστεί επιτυχώς το μοντέλο είναι σημαντικό να προσδιοριστούν οι πηγές που κρίνονται αναγκαίες για την επίτευξη του έργου των εκπαιδευτικών και να αποσαφηνιστεί πλήρως η σχέση ανάμεσα στην αξιοποίηση των πηγών και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή της σχολικής μονάδας (Cheng & Tsui, 1999).

2.4.3. Μοντέλο λειτουργικής διαδικασίας

Όπως προαναφέρθηκε, κάθε οργανισμός που επιθυμεί να είναι υγιής και αποτελεσματικός και να ακολουθεί μια πορεία εξέλιξης και προόδου θέτει εξαρχής στόχους, ώστε αποβλέποντας στην υλοποίησή τους να χαράσσεται με τη σύμπραξη

όλων των εμπλεκόμενων μια κοινή και ενιαία πολιτική. Η παραπάνω πεποίθηση ισχύει και για τους σχολικούς οργανισμούς. Κάθε σχολική μονάδα καθορίζει στην αρχή του έτους διδακτικούς και όχι μόνο στόχους και μέσω της εφαρμογής διαφόρων πρακτικών και της διεξαγωγής ποικίλων λειτουργικών διαδικασιών, αποσκοπεί στην επίτευξή τους και κατ' επέκταση στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006) .

Το μοντέλο, λοιπόν, της λειτουργικής διαδικασίας μετρά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με το βαθμό στον οποίο τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και το σχολείο χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές κι εκδηλώνουν τέτοιες συμπεριφορές, ώστε να μεγιστοποιούν τις πιθανότητες εξασφάλισης μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το κυριότερο εργαλείο των ερευνητών που υιοθετούν το μοντέλο αυτό, είναι η συστηματική παρατήρηση των μεθόδων και των διαδικασιών, ώστε να είναι δυνατή η συλλογή πληροφοριών για το κλίμα που επικρατεί στις τάξεις, για τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα υποσυστήματα του σχολικού οργανισμού, για τον τρόπο που γίνεται ο χειρισμός διαφόρων καταστάσεων και για να εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι χρησιμοποιούμενες πρακτικές επηρεάζουν τα αποτελέσματα του σχολικού έργου (Peterson, 1995).

Όσο κι αν μοιάζει, όμως, με «σχήμα οξύμωρο» το πολύτιμο εργαλείο της συστηματικής παρατήρησης αποτελεί ταυτόχρονα και τη μεγαλύτερη αδυναμία του μοντέλου της λειτουργικής διαδικασίας, καθώς, είναι ευνόητο το πόσο δύσκολη είναι η παρακολούθηση όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας. Μελανά σημεία του μοντέλου που χρήζουν, επίσης, περαιτέρω επεξεργασίας, είναι το γεγονός ότι δεν είναι επαρκώς προσδιορισμένα τα πρότυπα, με βάση τα οποία θα αξιολογείται η ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού κάτω από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες, καθώς και η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στη διαδικασία σε βάρος των σκοπών, των αποτελεσμάτων, των προσδοκιών και των αναγκών όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006).

2.4.4. Μοντέλο ικανοποίησης των εμπλεκόμενων φορέων

Στη σύγχρονη κοινωνία, οι δυσμενείς οικονομικές συνθήκες, καθώς και οι κοινωνικές ανακατατάξεις και οι αναταραχές που αυτές προκαλούν αυξάνουν ολοένα

και περισσότερο τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των ανθρώπων για τη βέλτιστη εξασφάλιση αγαθών και υπηρεσιών σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Μια από αυτές αποτελεί και η εκπαίδευση. Οι μαθητές αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους και της ενέργειάς τους σε σχολικές δραστηριότητες, με σκοπό να κατακτήσουν μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας. Οι γονείς δαπανούν τεράστια χρηματικά ποσά, για να συνδράμουν υλικά και ψυχολογικά στην προσπάθεια αυτή των παιδιών τους, ενώ η πολιτική ηγεσία του κράτους καταγιρίζει το σύστημα κάθε τόσο με νέα νομοσχέδια, εγκυκλίους και τροποποιήσεις, αποσκοπώντας στην εξυγίανση και τη βελτίωσή του. Τα σχολεία, λοιπόν, και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στα «θέλω» όλων των παραπάνω φορέων (Καψάλης, 2005).

Ένα ακόμη, λοιπόν, θεωρητικό μοντέλο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι αυτό της ικανοποίησης των εμπλεκόμενων φορέων. Στο μοντέλο αυτό οι έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας συνδέονται άμεσα με την ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων, των διευθυντών, των σχολικών συμβούλων και του Υπουργείου Παιδείας μεταξύ άλλων. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ή των σχολικών μονάδων θεωρείται, ότι έχει επιτευχθεί, στην περίπτωση που όλοι οι παραπάνω φορείς αισθάνονται ικανοποιημένοι από την απόδοσή τους (Peterson, Wahlquist & Bone, 2000).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, είναι σημαντικό να καταγραφούν οι εμπλεκόμενοι φορείς, για τους οποίους η ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών θεωρείται καταλυτικός παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, να εξεταστεί, εάν οι ανάγκες και οι προσδοκίες σχετίζονται με τα καθήκοντα και τους στόχους των εκπαιδευτικών και αν οι ίδιες μεταξύ τους ταυτίζονται ή διαφοροποιούνται. Για να διασφαλιστεί, όμως, πως οι εν λόγω ανάγκες θα συμβάλλουν στον καθορισμό των στόχων και δε θα οδηγούν σε πειστικές και ακραίες διαδικασίες, όπως η καταστρατήγησή τους, είναι σημαντικό να ιεραρχούνται, αφού πρώτα προσδιοριστούν τα υποκείμενα που θα πραγματοποιήσουν αυτή τη διαδικασία και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσουν (Peterson, Wahlquist & Bone, 2000).

2.4.5 Μοντέλο λογοδοσίας

Το μοντέλο λογοδοσίας είναι άμεσα σχετιζόμενο με το μοντέλο ικανοποίησης των εμπλεκόμενων φορέων, αφού οι ίδιοι, για να αισθανθούν πως τα «αγαθά» που απολαμβάνουν από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ικανοποιητικά, επιβάλλουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι σχολικές μονάδες να είναι κάθε στιγμή έτοιμοι να παράσχουν πληροφορίες για την πρόοδό τους, τις αποφάσεις τους αναφορικά με ζητήματα που αφορούν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα ή την περαιτέρω πορεία τους και για τον τρόπο ή το βαθμό στον οποίο έχουν επιδράσει οι πράξεις τους στις επιδόσεις των μαθητών τους, αποδεικνύοντας έτσι την ικανότητα και υπευθυνότητά τους. Το μοντέλο της λογοδοσίας βρίσκει εφαρμογή, κυρίως, σε εκπαιδευτικά συστήματα, στο πλαίσιο των οποίων η λογοδοσία των εκπαιδευτικών για το έργο τους και η αξιολόγησή τους από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρούνται αναμενόμενες και φυσιολογικές καταστάσεις (Helsby, 1995).

Σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια, όμως, η άσκηση κριτικής από άτομα που δεν εμπλέκονται άμεσα με τη διδακτική διαδικασία θεωρείται εξωγενής παρέμβαση και παρεμπόδιση άσκησης του εκπαιδευτικού έργου. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η θέσπιση ενός κώδικα, που θα ορίζει επαρκώς τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων γενικότερα. Τέλος, για την προσφορότερη λειτουργία του μοντέλου, χρειάζεται να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά των συστημάτων λογοδοσίας, τα κριτήρια που αυτά υιοθετούν για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και να εκτιμηθεί η σχέση ανάμεσα στις απορρέουσες από τους φορείς επαγγελματικής λογοδοσίας προσδοκίες και τους προγραμματισμένους στόχους (Helsby, 1995).

2.4.6 Μοντέλο επίλυσης προβλημάτων

Συχνά οι εκπαιδευτικοί τείνουμε να συγχέουμε την έννοια της αξιολόγησης με διαδικασίες που περιλαμβάνουν αποκλειστικά τη συγκέντρωση στοιχείων και πληροφοριών γύρω από θέματα που αφορούν τη λειτουργία και τις δομές των σχολείων και αποσκοπούν στην εξαγωγή συγκριτικών αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση, όμως, είναι δυνατόν να έχει και διαμορφωτικό χαρακτήρα · να στοχεύει, δηλαδή, στον εντοπισμό των προβλημάτων και των αδυναμιών του σχολείου και στη

βελτίωση αυτών μέσα από την υιοθέτηση και την εφαρμογή των κατάλληλων κάθε φορά μεθόδων και πρακτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Στις περιπτώσεις αυτές, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο το μοντέλο επίλυσης των προβλημάτων. Σύμφωνα με αυτό, αποτελεσματική σχολική μονάδα είναι αυτή, η οποία επιτελεί καθημερινά επαρκώς το έργο της, ικανοποιώντας, έστω και στον ελάχιστο βαθμό, τις απαιτήσεις των εμπλεκόμενων φορέων, ενώ οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτή, εκτελούν τα καθήκοντά τους σωστά, χωρίς να εκδηλώνουν αδυναμίες και προβληματικές συμπεριφορές. Βασικός περιορισμός του μοντέλου επίλυσης προβλημάτων, είναι η ασάφεια αναφορικά με τα προβλήματα που παρουσιάζονται στα σχολεία, τον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων και την επίδοση των μαθητών και τα κριτήρια που επιτρέπουν τη σωστή παρακολούθηση και τον εντοπισμό των προβλημάτων αυτών. Αν και δεν πρέπει να θεωρηθεί ως δεδομένη προϋπόθεση για την υλοποίηση των στόχων η απουσία των προβλημάτων, ωστόσο, το μοντέλο αυτό εξετάζει την αποτελεσματικότητα σε συνάρτηση με αυτά, ενώ δεν αμελεί τα μέσα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την περαίωση του έργου τους, το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και το ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς μεταξύ άλλων πτυχών του εκπαιδευτικού συγκειμένου (Kyriakides & Campbell, 2004).

2.4.7. Μοντέλο συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης

Σαν ζωτικά στοιχεία ενός κόσμου, όπου όλα μεταβάλλονται κι εξελίσσονται με ραγδαίους ρυθμούς, τα εκπαιδευτικά συστήματα αισθάνονται επιτακτικά την ανάγκη να συμβαδίσουν με την τρέχουσα πραγματικότητα · αισθάνονται την ανάγκη της αλλαγής κι αυτή με τη σειρά της γεννά την ανάγκη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες, μέσω των οποίων, θα διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες, θα εμπλουτίσουν το φάσμα των αξιών τις οποίες πρεσβεύουν και γενικότερα, θα βελτιώσουν την ποιότητα του έργου τους, δρομολογώντας μια πορεία διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Fullan, 1991).

Στο πλαίσιο αυτό, το τελευταίο από τα θεωρητικά μοντέλα μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, το μοντέλο συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης, αξιολογεί τις προσπάθειες που καταβάλλουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι σχολικές μονάδες σαν σύνολο, για να βελτιώσουν την

ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν στους μαθητές, τους γονείς τους και την ευρύτερη κοινωνία, καθώς και το βαθμό στον οποίο κατορθώνει να προσαρμοστούν στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα, εξετάζει το βαθμό της παιδαγωγικής κι επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Καίρια σημεία, τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και περαιτέρω διερεύνησης στο εν λόγω μοντέλο, είναι ο ρυθμός με τον οποίο διαδραματίζονται οι μεταβολές στο περιβάλλον του σχολείου, οι επιδράσεις που αυτές ασκούν στο παραγόμενο από τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες έργο, ο βαθμός στον οποίο κρίνεται αναγκαία η προσαρμογή τους στις αλλαγές αυτές, καθώς και η εγκυρότητα της υπόθεσης, ότι η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση απορρέει από τους καθορισμένους στόχους του οργανισμού (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2010).

2.5 Κριτήρια μέτρησης της αποτελεσματικότητας

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία εξαιτίας των πολλών παραγόντων που μπορούν να την επηρεάσουν. Για το λόγο αυτό, η πραγματοποίηση της μέτρησής της προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένων κριτηρίων, τα οποία περιγράφονται παρακάτω :

2.5.1 Μέτρηση με κριτήριο τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η μέτρηση της αποτελεσματικότητας γίνεται με βάση την επίδοση των μαθητών σε δοκίμια αξιολόγησης σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία χορηγούνται στους μαθητές αποκλειστικά και μόνο έπειτα από την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν και η συγκεκριμένη προσέγγιση διευκολύνει το έργο των ερευνητών και ταυτόχρονα βοηθά γονείς και μαθητές να αξιολογήσουν το βαθμό επίτευξης των στόχων, ωστόσο η εγκυρότητά της κρίνεται αμφίβολη, καθώς δε λαμβάνεται υπόψη η αρχική επίδοση των μαθητών. Τέλος, να σημειωθεί πως είναι σημαντικό, όταν συγκρίνονται σχολεία μεταξύ τους με βάση τέτοιες τελικές μετρήσεις, η σύγκριση να γίνεται ανά τύπο σχολείου (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2010).

2.5.2 Χρήση προσθετικών μορφών αξιολόγησης

Η προσθετική αξιολόγηση δε μετρά μόνο τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα αλλά λαμβάνει υπόψη και την αρχική επίδοση των μαθητών θεωρώντας τη ως το

σημαντικότερο παράγοντα πρόβλεψης της τελικής επίδοσής τους. Περιλαμβάνει, επομένως, τουλάχιστον μια αρχική και μια τελική μέτρηση των μαθησιακών επιδόσεων. Η διαφορά μεταξύ των δυο μετρήσεων συμβάλλει στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τις σχολικές μονάδες που παρουσίασαν βελτίωση ή μείωση της αποτελεσματικότητάς τους, καθώς και για τη επίδραση του σχολείου ή και του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2010).

2.5.3 Διερεύνηση της ύπαρξης διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας

Η διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην ύπαρξη διαφοροποίησης του βαθμού της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού ή ενός σχολείου σε διαφορετικά επίπεδα και σε διαφορετικές φάσεις υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Διερευνάται μέσα από τρεις πτυχές :

α) Τη σταθερότητα, η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο μια σχολική μονάδα ή ένας εκπαιδευτικός παρουσίασε μεταβολές στην αποτελεσματικότητά του με το πέρασμα του χρόνου.

β) Τη συνέπεια, η οποία αναφέρεται στο βαθμό διαφοροποίησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ή τα καθήκοντα που καλείται να επιτελέσει.

γ) Τη διαφοροποίηση, η οποία αναφέρεται στη διακύμανση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ή του σχολείου απέναντι σε διαφορετικές ομάδες μαθητών και εντός διαφορετικών εργασιακών περιβαλλόντων (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2010).

Η ύπαρξη διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη πολυδιάστατου προφίλ για κάθε σχολείο και εκπαιδευτικό, επιβάλλει τη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους διαφοροποιείται η αποτελεσματικότητα σε συγκεκριμένες συνθήκες και περιπτώσεις και καθιστά δυνατή την ανάπτυξη εξειδικευμένων μοντέλων που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για σκοπούς βελτίωσης συγκεκριμένων μορφών αποτελεσματικότητας (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2010).

2.6 Θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας

2.6.1 Το ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας

Το ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του Creemers θεωρείται ως το πρώτο μοντέλο της «ολιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης», η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Το μοντέλο του Creemers συνδυάζει τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, καθώς και πορίσματα μελετών που πραγματεύονταν το ζήτημα των εισροών κι εκροών στο εκπαιδευτικό σύστημα κι επιδιώκει να εντοπίσει και να αναδείξει τρία σημαντικά στοιχεία που συμβάλλουν στην εξασφάλιση της ποιοτικής διδασκαλίας, δηλαδή την ποιότητα του σχετιζόμενου με τα αναλυτικά προγράμματα υλικού, τις διαδικασίες ομαδοποίησης και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Creemers, 1994 · Scheerens, 1992).

Το ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στηρίζεται σε τέσσερις παραδοχές. Καταρχάς, ο Creemers υποστηρίζει, πως ο χρόνος που είναι διατεθειμένος να αφιερώσει ο μαθητής στην ενασχόλησή του με τις σχολικές δραστηριότητες και οι ευκαιρίες που διαθέτει για να επιδοθεί στο μαθησιακό του έργο επηρεάζουν την επίδοσή του. Οι μαθητικές επιδόσεις, όμως, επηρεάζονται κι από την ποιότητα της διδασκαλίας, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διαδικασίες ομαδοποίησης · κατά συνέπεια και από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, αφού όλα τα παραπάνω είναι άμεσα συνδεδεμένα με αυτή. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα καθορίσει σε σημαντικό βαθμό το πώς θα κατανεμηθεί και θα αξιοποιηθεί ο διδακτικός χρόνος – με διδασκαλία, οργανωτικές δράσεις και λοιπά. Το μοντέλο, αν και θεωρεί καταλυτικότερο για την εξασφάλιση της σχολικής αποτελεσματικότητας το επίπεδο της τάξης και τους παράγοντες που εμπίπτουν σε αυτό, ωστόσο δεν παραβλέπει το γεγονός, πως η ποιότητα της διδασκαλίας, ο διδακτικός χρόνος και οι ευκαιρίες μάθησης αφορούν και στο επίπεδο του σχολείου αλλά και το ευρύτερο πλαίσιο, καθώς επηρεάζονται από παράγοντες που έγκεινται σ' αυτά. Για το λόγο αυτό χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής (Creemers, 2004 · Teddlie & Reynolds, 2000) .

Σύμφωνα με τη δεύτερη παραδοχή στην οποία βασίζεται το ολιστικό μοντέλο, και οι ίδιοι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία τους.

Όπως αναφέρθηκε και πριν, τόσο το σχολείο όσο και ο εκπαιδευτικός της τάξης επηρεάζουν το χρόνο της μάθησης και γεννούν ή αποκλείουν ευκαιρίες ποιοτικής ζωής στο σχολείο με ό,τι αυτή περιλαμβάνει. Είναι στο χέρι των μαθητών, όμως, να αποφασίσουν τον αριθμό των εργασιών που θα εκτελέσουν για την εμπέδωση και τον εμπλουτισμό της γνώσης και να προσδιορίσουν το χρόνο που θα αφιερώσουν για τη μελέτη και την ολοκλήρωση των εργασιών τους. Δεδομένης, όμως, της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στις προσδοκίες τους, στα κίνητρα που έχουν για μάθηση και στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του καθενός, στοιχεία που αποτελούν παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του μαθητή (Creemers, 1994).

Η τρίτη παραδοχή του μοντέλου καταδεικνύει, πως μεταξύ των επιπέδων διαμορφώνεται μια ιεραρχική σχέση, αφού για να εφαρμοστούν αποτελεσματικές διαδικασίες μάθησης στα κατώτερα επίπεδα είναι απαραίτητη η συμβολή των ανώτερων επιπέδων. Αυτό σημαίνει, πως οι σχολικές επιτυχίες των μαθητών που αποτελούν το κατώτερο επίπεδο δεν εξαρτώνται μόνο από τους ίδιους αλλά είναι αποτέλεσμα συνδυασμού με τα ανώτερα από αυτούς επίπεδα, δηλαδή της τάξης και του σχολείου, καθώς σημαντική είναι και η επίδραση των παραγόντων που emπίπτουν σ' αυτά (Creemers, 1994).

Σύμφωνα με την τέταρτη και τελευταία παραδοχή τέσσερις αρχές διέπουν το ολιστικό μοντέλο · οι αρχές της συνέπειας, της σταθερότητας, της ομοιομορφίας και του ελέγχου. Η αρχή της συνέπειας επισημαίνει τη σπουδαιότητα του να υπάρχει υποστήριξη μεταξύ των παραγόντων αποτελεσματικότητας, τόσο εντός του ίδιου επιπέδου όσο και μεταξύ διαφορετικών επιπέδων. Η αρχή της σταθερότητας υποστηρίζει, πως η ουσιαστική διδακτική πρακτική και καθοδήγηση δεν πρέπει να αποτελούν στιγμιαίες ή μεμονωμένες εκφάνσεις σχολικής αποτελεσματικότητας αλλά είναι σημαντικό να παρέχονται καθ' όλη τη σχολική ζωή. Η αρχή της ομοιομορφίας επιβάλλει την επίδειξη ομοιόμορφων χαρακτηριστικών αποτελεσματικής διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε μια σχολική μονάδα, ενώ τέλος, η αρχή του ελέγχου τονίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης ή ανάπτυξης μηχανισμών ελέγχου, ώστε να επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση, απαραίτητο στοιχείο για την πραγμάτωση των στόχων και η αξιολόγηση του κλίματος που διαμορφώνεται τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου (Creemers, 1994).

Στα πλαίσια της εγκυροποίησης του ολιστικού μοντέλου διεξήχθησαν έρευνες στην Ολλανδία και την Κύπρο. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία η μέτρηση της αποτελεσματικότητας έγινε με γραπτά δοκίμια στα μαθήματα της ολλανδικής γλώσσας και των μαθηματικών, τα οποία δόθηκαν σε μαθητές 10, 12 και 14 ετών. Στη δεύτερη έρευνα ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία, ενώ στην τρίτη η αποτελεσματικότητα αξιολογήθηκε με τη χρήση γραπτών δοκιμίων μόνο στα μαθηματικά, τα οποία δόθηκαν σε μαθητές α΄ γυμνασίου. Τα πορίσματα των τριών ερευνών κατέδειξαν πως τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται από παράγοντες που εδράζονται σε διαφορετικά επίπεδα (μαθητή, τάξης, σχολείου). Ωστόσο, ενώ η πρώτη έρευνα κατέδειξε μια σχετική ομοιομορφία στο βαθμό που οι παράγοντες κάθε επιπέδου επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, η δεύτερη και η τρίτη έρευνα έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στο επίπεδο του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα από τα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνας φάνηκε πως ο σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας είναι το ΚΟΕ των μαθητών, ενώ η τρίτη έρευνα κατέδειξε ως πιο σημαντικό το προϋπάρχον γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών (Driessen & Sleegers, 2000 · Kyriakides, 2008 · Reezigt, Guldemon & Creemers, 1999).

Οι τρεις έρευνες που διεξήχθησαν στην Κύπρο αναφέρονταν αντίστοιχα στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. Για την πραγματοποίηση της πρώτης μετρήθηκαν οι επιδόσεις μαθητών Στ΄ τάξης στα μαθηματικά και στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς με εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Τα αποτελέσματά της έρχονται σε συμφωνία με τα πορίσματα των ολλανδικών ερευνών κι επιβεβαιώνουν για μια ακόμη φορά πως τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται από παράγοντες όλων των επιπέδων. Επισημάνθηκαν, όμως, ιδιαίτερα για τη συμβολή τους στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ο χρόνος που αφιερώνεται για ουσιαστική ενασχόληση με τα μαθήματα και οι παρεχόμενες προς τους μαθητές ευκαιρίες, παράγοντες που εμπίπτουν στο επίπεδο της τάξης ή και του σχολείου. Στη δεύτερη έρευνα τέθηκαν κριτήρια γνωστικά και συναισθηματικά. Γι' αυτό για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας δόθηκαν σε μαθητές Στ΄ τάξης στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς δοκίμια στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών και ερωτηματολόγια μέτρησης της επίδοσης στο συναισθηματικό τομέα. Τα

αποτελέσματα κατέδειξαν για μια ακόμη φορά την πολυεπίπεδη επίδραση των παραγόντων στα μαθησιακά αποτελέσματα κι επεσήμαναν πως το ίδιο ισχύει και για τις επιδόσεις στο συναισθηματικό τομέα, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίχτηκε η ένταξη των παραγόντων της προσωπικότητας και του στιλ μάθησης του μαθητή στο ολιστικό μοντέλο. Τέλος, στην τρίτη έρευνα αξιολογήθηκαν οι δεξιότητες μαθητών της Δ΄ τάξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως εκείνοι οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών στο γνωστικό τομέα σχετίζονται και με την επίτευξη των ψυχοκινητικών στόχων (Kyriakides et al, 2000 · Kyriakides, 2005 · Kyriakides & Tsangaridou, 2008).

2.6.2. Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας

Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αναπτύχθηκε αξιοποιώντας εποικοδομητικά τις κριτικές που είχαν ασκηθεί στα προϋπάρχοντα μοντέλα, έχοντας ως στόχο την υπέρβαση των αδυναμιών τους και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, δηλαδή, την κατανόηση και θεωρητικοποίηση της αποτελεσματικότητας από τη μία και την καταβολή προσπαθειών βελτίωσής της από την άλλη (Creemers & Kyriakides, 2006). Στη συνέχεια περιγράφονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά του μοντέλου.

Καταρχάς, το δυναμικό μοντέλο είναι πολυεπίπεδο. Υποστηρίζει, πως οι παράγοντες αποτελεσματικότητας εντάσσονται σε τέσσερα επίπεδα · του μαθητή, της τάξης, του σχολείου και του σχολικού συστήματος. Στο σημείο αυτό θα λέγαμε, ότι έρχεται σε συμφωνία με τα πορίσματα των προηγούμενων ερευνών. Λαμβάνει ως κεντρικούς πυρήνες τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης κι επισημαίνει, πως τόσο το σχολείο όσο και το σύστημα μπορούν να συμβάλουν στη βελτιστοποίησή τους · το σχολείο, αναπτύσσοντας μια πολιτική που θα ενθαρρύνει την αξιολόγηση και θα μεριμνά για την εξασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και καλλιεργώντας ένα θετικό μαθησιακό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσοντας κι αξιολογώντας μια περιφερειακή ή ακόμη κι εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Δεν παραβλέπει, όμως, και το ευρύτερο συγκείμενο, καθώς οι αξίες που επικρατούν σε κάθε κοινωνία αναφορικά με τη σπουδαιότητα και την αξία της εκπαίδευσης, αποτελούν παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα και τις μαθησιακές επιδόσεις. Διαφοροποιείται, όμως, από άλλα

πολυεπίπεδα μοντέλα, καθώς δεν εντοπίζει μόνο γραμμικές σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες αποτελεσματικότητας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, επισημαίνει, πως ορισμένοι παράγοντες αναμένεται να έχουν μη γραμμική σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών και υποδηλώνει, πως είναι αναγκαίος ο εντοπισμός των βέλτιστων σημείων του κάθε παράγοντα, δηλαδή εκείνων των τιμών, για τις οποίες ο παράγοντας μπορεί να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η παραδοχή αυτή κρίνεται ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι σχολικές μονάδες κατανοούν πληρέστερα τις ανάγκες τους κι ανακαλύπτουν τρόπους, με τους οποίους μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους (Creemers & Kyriakides, 2006).

Δεύτερο χαρακτηριστικό του δυναμικού μοντέλου είναι ότι δεν αναφέρεται μόνο στις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε κάθε παράγοντα και στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά προσπαθεί να εντοπίσει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους παράγοντες τόσο του ίδιου όσο και διαφορετικών επιπέδων. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών στρατηγικών βελτίωσης της διδακτικής πράξης, αφού δε θα περιορίζονται μόνο σε ένα παράγοντα αλλά θα έχουν ολιστικό χαρακτήρα (Kyriakides, Charalambous, Philippou & Campbell, 2006).

Τελευταίο χαρακτηριστικό του δυναμικού μοντέλου είναι, ότι εξετάζει τον κάθε παράγοντα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σύμφωνα με πέντε διαστάσεις: τη συχνότητα, την εστίαση, το στάδιο, την ποιότητα και τη διαφοροποίηση. Η πρώτη από τις πέντε μετρά τον τρόπο, με τον οποίο εφαρμόζεται και λειτουργεί ο κάθε παράγοντας, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις μετρούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των παραγόντων κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και της λειτουργίας τους. Πιο συγκεκριμένα, η συχνότητα αναφέρεται στο βαθμό, στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με ένα παράγοντα αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται σε μια τάξη, σε ένα σχολείο, ακόμη και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Η διάσταση της εστίασης περιλαμβάνει δυο πτυχές. Δεδομένου του γεγονότος, πως κάθε δραστηριότητα ή συμπεριφορά που σχετίζεται με τη λειτουργία ενός παράγοντα, διεξάγεται ή εμφανίζεται για ένα σκοπό, η πρώτη πτυχή της εστίασης εξετάζει το πόσο συγκεκριμένη είναι αυτή η δραστηριότητα ή συμπεριφορά, ενώ η δεύτερη εξετάζει το σκοπό εκδήλωσης ή διενέργειάς της (Creemers & Kyriakides, 2008). Το στάδιο αντιπροσωπεύει το σημείο, στο οποίο διενεργούνται οι δραστηριότητες ή τη φάση

στην οποία βρίσκονται κατά τη διεξαγωγή τους. Αξίζει να σημειωθεί, πως, για να υπάρξει θετική επίδραση των παραγόντων στα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει αυτοί να εμφανίζονται όχι σποραδικά αλλά σε τακτά και μεγάλα χρονικά διαστήματα (Creemers, 1994 · Kyriakides, 2005a). Η διάσταση της ποιότητας δε μετρά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά ενός παράγοντα αλλά επιδιώκει να προσδιορίσει τα γνωρίσματα και τις ιδιότητές του, να εξετάσει το βαθμό στον οποίο αυτά είναι κατανοητά από τους μαθητές αλλά και να εξακριβώσει μέχρι ποιο σημείο κατορθώνει να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία (Kyriakides et al. , 2000). Τελειώνοντας, η διαφοροποίηση αναφέρεται στο βαθμό, στον οποίο μια δραστηριότητα σχετιζόμενη με κάποιο παράγοντα αποτελεσματικότητας, εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους του μαθητές και σε όλα τα μαθήματα. Η διάσταση αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, αν σκεφτούμε, πως τα παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο και την κουλτούρα που αντιπροσωπεύουν, διαθέτουν ποικίλες γνωστικές και ψυχοκινητικές ικανότητες, διαφέρουν ως προς τη μαθησιακή ικανότητά τους, εκδηλώνουν διαφορετικά ενδιαφέροντα κι αναπτύσσουν διαφορετικά κίνητρα μάθησης, ενώ το καθένα χαρακτηρίζεται από ένα προσωπικό τρόπο σκέψης κι εργασίας, άρα αντιλαμβάνονται κι αφομοιώνουν διαφορετικά το μαθησιακό περιβάλλον που τους παρέχεται (Creemers, 1994 · Kyriakides, 2005b · Teddlie & Reynolds, 2000).

Για την εγκυροποίηση του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μια σειρά ερευνών διεξήχθη στον κυπριακό αλλά και το διεθνή χώρο. Στην πρώτη έρευνα για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκαν γραπτά δοκίμια στα μαθήματα των ελληνικών, των μαθηματικών και των θρησκευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι παράγοντες που εντάσσονται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και του σχολείου μπορούν να μετρηθούν με τη χρήση των πέντε διαστάσεων. Επίσης, αποδείχθηκε, πως η πρόοδος των μαθητών επηρεάζεται, κυρίως, από παράγοντες που ανήκουν στο επίπεδο του σχολείου (Creemers & Kyriakides, 2008).

Στη δεύτερη έρευνα ως εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκαν δοκίμια στη γλώσσα και τα μαθηματικά, τα οποία δόθηκαν στους μαθητές στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς. Το καινοτόμο στοιχείο στην περίπτωση αυτή ήταν πως συμπεριλήφθησαν και παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Αποδείχθηκε η γενικευμένη φύση των παραγόντων του δυναμικού μοντέλου, καθώς φάνηκε πως όλοι σχεδόν οι παράγοντες που εμπίπτουν στο επίπεδο της τάξης επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών σχολικής και προσχολικής ηλικίας σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Creemers & Kyriakides, 2008).

Πραγματοποιήθηκαν, επίσης, δυο μετααναλύσεις ερευνών. Τα αποτελέσματα της πρώτης επιβεβαίωσαν το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας πως οι αλλαγές που μπορεί να επέλθουν στη λειτουργία των παραγόντων των επιπέδων του σχολείου και της τάξης επηρεάζουν το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους, ενώ τα αποτελέσματα της δεύτερης έδειξαν πως τα σχολεία, για να καταστούν αποτελεσματικά, πρέπει να αναπτύξουν συγκεκριμένη πολιτική για τη διδασκαλία και τη διαμόρφωση μαθησιακού περιβάλλοντος (Αντωνίου, Δημητρίου & Κυριακίδης, 2006 · Creemers & Kyriakides, 2009).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει και να μελετήσει το πώς οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται την έννοια του ποιοτικού κι αποτελεσματικού σχολείου, ώστε μέσω αυτής της αναζήτησης να γίνει σαφές πώς και σε ποιο βαθμό διαχωρίζουν τις έννοιες της ποιότητας και αποτελεσματικότητας οι έλληνες εκπαιδευτικοί, να εντοπιστούν οι αναμενόμενοι στόχοι και τα αποτελέσματα ενός τέτοιου σχολείου, να αναδειχθούν τα αναμενόμενα χαρακτηριστικά του και να προσδιοριστεί το θεσμικό πλαίσιο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα λειτουργούσε υποστηρικτικά στην επίτευξη του έργου του.

Από τη διατύπωση του παραπάνω σκοπού και από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας προκύπτει μια σειρά ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία συμβάλλουν στη οικοδόμηση της εικόνας του ποιοτικού και αποτελεσματικού σχολείου όπως το αντιλαμβάνονται οι έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ερωτήματα είναι τα εξής:

- Πώς ορίζεται το αποτελεσματικό σχολείο σύμφωνα με τις απόψεις των ελλήνων δασκάλων;
- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων;
- Ποιοι είναι οι στόχοι και ποια τα αποτελέσματα που οδηγούν στο να χαρακτηριστεί ένα σχολείο αποτελεσματικό σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων;

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου ως προς τη διοίκηση, το προσωπικό, το φυσικό περιβάλλον, το κλίμα και τη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων ;
- Ποιο θεσμικό πλαίσιο συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων;
- Πώς διαφοροποιούν οι έλληνες δάσκαλοι τις έννοιες «ποιότητα» και «αποτελεσματικότητα»;

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτέλεσαν τους θεματικούς άξονες των ερωτήσεων που υποβλήθηκαν στους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, ώστε να καλυφθούν όλες οι πτυχές του υπό εξέταση θέματος.

3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Για να διερευνήσουμε τις απόψεις των ελλήνων δασκάλων σχετικά με τις έννοιες της αποτελεσματικότητας και ποιότητας στην εκπαίδευση επιλέξαμε την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με αξιοποίηση της τεχνικής των ημιδομημένων συνεντεύξεων από μικρό και σκόπιμα επιλεγμένο αριθμό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η ποιοτική έρευνα, αν και έχει την τάση να προσαρμόζεται στο χώρο που διενεργείται, διεξάγεται με αυστηρό τρόπο κι έπειτα από στρατηγικό σχεδιασμό (Mason, 2003). Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης αποτελεί η ενασχόλησή της με τα αληθινά υποκείμενα, η εξερεύνηση και η ερμηνεία κοινωνικών καταστάσεων και πολιτισμικών ταυτοτήτων, καθώς και η προσπάθειά της να αντιληφθεί το πώς το υπό διερεύνηση θέμα συνδέεται με τα ευρύτερα κοινωνικά δεδομένα (Ιωσηφίδης, 2003 · Λάζος, 1998). Το σημαντικότερο, όμως, είναι, ότι δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα, να διεισδύσει στην προσωπικότητα των ερευνώμενων, κατανοώντας τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχθεί, να περιγράψει, να αναλύσει και να εξηγήσει τα ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα, ώστε στη συνέχεια μέσω της επεξεργασίας των συλλεχθέντων στοιχείων και του προσωπικού αναστοχασμού του ερευνητή να παραχθούν εκείνες οι κοινωνικές ερμηνείες, οι οποίες θα μπορούν να γενικευθούν και να βρουν ευρύτερη απήχηση (Λάζος 1998 · Mason, 2003 · Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε προκειμένου να διερευνήσουμε σε βάθος τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος παρέχει την κατάλληλη ευελιξία, για να καλυφθεί όλο το εύρος των απόψεων που μπορεί να υπάρχουν. Εξάλλου, βασική μας επιδίωξη ήταν να κατορθώσουν οι εκπαιδευτικοί να ξεδιπλώσουν τον τρόπο σκέψης τους και να εκφράσουν υποκειμενικές απόψεις, χωρίς να τους επιβάλουμε προεπιλεγμένες απαντήσεις · αντίθετα, τους επιτρέψαμε να σκεφτούν ανεξάρτητα και ανεπηρέαστα από την προϋπάρχουσα θεωρία.

Όπως κάθε κοινωνική έρευνα, έτσι και η δική μας, όφειλε να υπακούσει στην επιστημονική δεοντολογία, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από ένα σύνολο κανόνων. Κατ' αρχάς, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για το σκοπό διεξαγωγής της έρευνας στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καθώς και για το θέμα της, ώστε να συμμετάσχουν εθελοντικά στην όλη διαδικασία. Σίγουρα το γεγονός ότι και οι ίδιοι είναι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμερίζονται τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες αλλά και τις επιθυμίες μας λειτούργησε καταλυτικά προς την κατεύθυνση αυτή. Ένας δεύτερος κανόνας, ο οποίος κρίθηκε αναγκαίο να τηρηθεί, ήταν αυτός της διατήρησης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση, καθώς μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να δημιουργηθεί μεταξύ του ερευνητή και του ερευνώμενου μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας. Τέλος, οι ερωτώμενοι, διαβεβαιώθηκαν όχι μόνο για την ακριβή απόδοση των απόψεών τους αλλά και για το ότι θα ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας, ώστε να αισθανθούν πως η συμβολή τους υπήρξε πράγματι ουσιαστική για την υλοποίηση της έρευνας και την εκπόνηση της εργασίας.

3.3. Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα έλαβε χώρα σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν δημοτικά σχολεία, τα οποία ανήκουν στο δήμο Βόλου και ορισμένα, τα οποία βρίσκονται στην περιφέρεια του δήμου. Η επιλογή αυτή έγινε, καθώς θεωρήσαμε, πως είναι πιθανόν να αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την έννοια του ποιοτικού και αποτελεσματικού σχολείου οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία των ημιαστικών περιοχών από αυτούς που

εργάζονται σε σχολεία των αστικών περιοχών. Ήταν, επομένως, ένα ενδεχόμενο που έπρεπε να διερευνηθεί.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 8 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 4 διευθυντές της ίδιας βαθμίδας. Από αυτούς οι 7 ήταν γυναίκες και οι υπόλοιποι 5 άντρες. Πιο αναλυτικά ως εκπαιδευτικοί πήραν μέρος 5 γυναίκες και 3 άντρες και ως διευθυντές 2 άντρες και 2 γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία 3 συμμετέχοντες ήταν κάτω των 30 ετών, 5 συμμετέχοντες 30-39 ετών και 2 άνω των 40 ετών. Τέλος, σχετικά με την εργασιακή εμπειρία, 1 εκπαιδευτικός είχε προϋπηρεσία 0 – 3 έτη, 3 εκπαιδευτικοί 4 - 10 έτη, 2 εκπαιδευτικοί 11 – 20 έτη και 2 εκπαιδευτικοί περισσότερα από 20 έτη. Από τους διευθυντές ο ένας είχε συνολική εργασιακή εμπειρία 25 ετών και ο άλλος 12 ετών, ενώ από τις διευθύντριες η μια είχε εμπειρία 22 ετών και η άλλη 10 ετών. Από τη θέση διευθυντή - διευθύντριας, όμως, ο πρώτος υπηρετεί την εκπαίδευση 9 έτη, ο δεύτερος μόλις 1 χρόνο, η τρίτη 10 χρόνια και η τέταρτη, επίσης, ένα χρόνο.

Επομένως, η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν έγινε τυχαία. Επρόκειτο για ένα συνδυασμό σκόπιμης δειγματοληψίας και δείγματος ευκολίας, καθώς από το σύνολο των εκπαιδευτικών που πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής (να αντιπροσωπεύουν αστικές και ημιαστικές περιοχές, άντρες και γυναίκες, δασκάλους και διευθυντές), προσεγγίστηκαν εκείνοι, στους οποίους η πρόσβαση ήταν ευκολότερη.

3.4 Συλλογή δεδομένων

Το πιο διαδεδομένο μέσο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα αποτελεί η συνέντευξη, καθώς μέσω αυτής διερευνώνται οι γνώσεις, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των συμμετεχόντων και επιτρέπεται η σε βάθος εξερεύνηση των λόγων και αιτιών των συμπεριφορών τους (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Για τη συνέντευξη έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί. Για παράδειγμα οι Cohen & Manion την ορίζουν ως μια μορφή αλληλεπίδρασης κι επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο, που αποσκοπεί στην απόσπαση πληροφοριών σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα (Cohen & Manion, 1994). Από

άλλους ορίζεται ως μια μέθοδος, η οποία στόχο έχει, μέσω της συνομιλίας, να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας των ερωτώμενων και να αναγνωρίσει συμπεριφορές, σχηματίζοντας ένα νοητικό υποκείμενο. Επίσης, η συνέντευξη χαρακτηρίζεται ως δυνατότητα εισόδου στο μυαλό του υποκειμένου (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008), ενώ ο Burgess (1984, όπ. αναφ. στο Mason, 2003 : 89) την αποκαλεί «συζήτηση με κάποιο σκοπό». Με όλους τους παραπάνω ορισμούς συνάδουν και οι απόψεις της Mason. Σύμφωνα με αυτές, η συνέντευξη διαφοροποιείται από το μοτίβο των αυστηρά δομημένων ερωταπαντήσεων και αποτελεί μια διαδραστική συζήτηση, ενώ τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν είτε από τον ίδιο τον ερωτώμενο είτε μέσα από την ίδια τη διαδικασία (Mason, 2003).

Η συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων παρουσιάζει μια σειρά πλεονεκτημάτων. Κατ' αρχάς εξασφαλίζεται η άμεση επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο, αφού η συνάντηση μεταξύ των δυο είναι προσωπική, δηλαδή δια ζώσης. Επιπλέον, η ευελιξία της συνέντευξης προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να τροποποιήσει τη σειρά ή το περιεχόμενο των ερωτήσεων, ενώ από την άλλη πλευρά ο ερωτώμενος μπορεί να ζητήσει διευκρινίσεις σε περίπτωση που κάποια ερώτηση δεν καθίσταται κατανοητή ή αντιληπτή. Ακόμη, με τη χρήση οπτικοακουστικών συσκευών επιτυγχάνεται η καταγραφή πολύπλοκων πληροφοριών, ενώ, ταυτόχρονα, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί τα εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις των χεριών, τον τόνο της φωνής, που θα τον βοηθήσουν να καταλήξει σε συμπεράσματα για τα συναισθήματα, τις ανησυχίες και τις σκέψεις των ερευνητικών υποκειμένων (Bell, 1997 · Ιωσηφίδης, 2003).

Από την άλλη πλευρά, όμως, ο ερευνητής πρώτα απ' όλα είναι άνθρωπος. Έχει τη δική του προσωπικότητα και ιδιαίτερες στάσεις και συμπεριφορές. Είναι αρκετά πιθανό, επομένως, κάποιες φορές με τις εκφράσεις του, τις κινήσεις του ή το λόγο του να επηρεάσει ή να κρίνει άθελά του τις απόψεις του ερωτώμενου ή να τον οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα τόσο της διαδικασίας όσο και του περιεχομένου της συνέντευξης. Ο κίνδυνος της μη τήρησης στάσης ουδετερότητας είναι μεγαλύτερος, όταν ο ερευνητής δεν είναι αρκετά έμπειρος κι επαρκώς προετοιμασμένος. Τέλος, δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι η απομαγνητοφώνηση των

συνεντεύξεων και η κατηγοριοποίηση και ανάλυση των δεδομένων είναι μια εξαιρετικά επίπονη διαδικασία, η οποία απαιτεί την επένδυση αρκετού χρόνου και υπομονής (Bell, 1997).

Στην παρούσα μελέτη το είδος της συνέντευξης που θεωρήσαμε ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στον τύπο και το θέμα της έρευνας είναι η ημιδομημένη. Η ημιδομημένη συνέντευξη βρίσκεται ανάμεσα στα δύο άκρα της δομημένης και ελεύθερης συνέντευξης κι έχει μια πιο ευέλικτη μορφή. Ο ερευνητής έχοντας συντάξει ένα κατάλογο ανοιχτών ερωτήσεων, μπορεί κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης, να τις τροποποιήσει, να τις μειώσει ή να τις εμπλουτίσει, ώστε να διευκολύνει το συνεντευξιαζόμενο ή να εμβαθύνει περισσότερο στο υπό εξέταση θέμα (Ιωσηφίδης, 2003 · Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006).

3.4.1 Διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων ήταν μια δύσκολη διαδικασία τόσο λόγω του άγχους των συμμετεχόντων να δώσουν τις σωστές απαντήσεις και της ανησυχίας τους μήπως αξιολογηθούν κι επικριθούν, γεγονός που καθιστούσε δύσκολη την απόσπαση αξιοποιήσιμων πληροφοριών όσο κι εξαιτίας του επιβαρυσμένου προγράμματός τους.

Πριν από τη διεξαγωγή της κάθε συνέντευξης πραγματοποιούνταν τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, ώστε να αποσαφηνιστεί πλήρως ο σκοπός και το θέμα της έρευνας και να καθοριστεί ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής της από τους ίδιους. Καθώς η συνέντευξη απαιτεί την άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερευνώμενο, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δημιουργία μιας οικείας ατμόσφαιρας και στην καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας. Για το λόγο αυτό, κάθε φορά αφιερώνονταν λίγα λεπτά στην αλληλογνωριμία και στο να διευκρινιστεί πως δεν υπάρχουν σωστές και λαθεμένες απαντήσεις και πως σκοπός είναι να καταγραφεί η αλήθεια, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται και την εκφράζουν.

Επίσης, αφού οι συνεντευξιαζόμενοι διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας τους, καθώς και για την πιστή απόδοση των λεγόμενών τους, ζητήθηκε η άδειά τους για τη χρήση μαγνητοφώνου. Η χρήση του μαγνητοφώνου, αν και μπορεί

να επηρεάσει τη σχέση ερευνητή – ερευνώμενου, καθώς ο δεύτερος είναι πιθανό να αισθανθεί αμήχανα και να μην είναι σε θέση να εκφραστεί ελεύθερα και άνετα, κρίνεται απαραίτητη, διότι με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η ακρίβεια και η αμεροληψία των δεδομένων. Επιπλέον, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ακούσει πολλές φορές το περιεχόμενο της συνέντευξης, να χρησιμοποιήσει αυτούσιες προτάσεις και λόγια των ερωτώμενων, για να τεκμηριώσει τις θέσεις του, ενώ τα δεδομένα μπορούν να αποτελέσουν ένα μόνιμο ακουστικό αρχείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές.

3.4.2 Το φύλλο συνέντευξης

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας. Πρόκειται για ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες, αν και καθιστούν δύσκολο το έργο του ερευνητή, εξαιτίας της περίπλοκης διαδικασίας της κωδικοποίησης και της επεξεργασίας των απαντήσεων, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο, εντός του οποίου ο συνεντευξιζόμενος ξετυλίγει τις σκέψεις του και θέτει τους προβληματισμούς του ελεύθερα χωρίς περιορισμούς και προκαταλήψεις (Cohen & Manion, 1994 · Ιωσηφίδης, 2003). Οι ερωτήσεις είναι κατηγοριοποιημένες σε εννέα θεματικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας επιδιώκει την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ‘αποτελεσματικό σχολείο’ και τον προσδιορισμό των παραγόντων που προωθούν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ο δεύτερος αναφέρεται στους στόχους που τίθενται στα αποτελεσματικά σχολεία και τα αναμενόμενα από αυτά αποτελέσματα. Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις μέσω των οποίων επιδιώκεται να καταδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διοικητικές πρακτικές και το κλίμα που θεωρούν ότι χαρακτηρίζει τα αποτελεσματικά σχολεία, ενώ οι ερωτήσεις του τέταρτου διερευνούν τις απόψεις των δασκάλων για τη σχέση των αποτελεσματικών σχολείων με την ευρύτερη κοινότητα. Ο πέμπτος θεματικός άξονας αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον των σχολείων αυτών και ο έκτος στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ερωτήσεις του έβδομου θεματικού άξονα προσπαθούν να προσδιορίσουν το θεσμικό πλαίσιο, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι λειτουργεί υποστηρικτικά στην ανάπτυξη και λειτουργία των αποτελεσματικών σχολείων και οι ερωτήσεις του όγδοου άξονα επιδιώκουν την εννοιολογική διαφοροποίηση των όρων ‘ποιότητα’ και

‘αποτελεσματικότητα’, όπως τους αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, με τις ερωτήσεις του ένατου άξονα επιδιώκεται ο προσδιορισμός των κυριότερων «συστατικών στοιχείων» του αποτελεσματικού σχολείου.

Να σημειωθεί πως ο ερευνητικός σχεδιασμός περιελάμβανε και τη διεξαγωγή μιας πιλοτικής συνέντευξης, ώστε να προβλεφθούν ή να διορθωθούν προβλήματα που θα μπορούσαν να ανακύψουν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όπως η ασάφεια των ερωτήσεων, η δυσκολία κατανόησής τους ή η υπέρβαση του χρονικού πλαισίου που είχε εξ αρχής προσδιοριστεί.

3.5 Επεξεργασία δεδομένων

Έπειτα από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων απαιτείται η χρονοβόρα αλλά απαραίτητη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης. Η απομαγνητοφώνηση επιτρέπει τη μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό, ώστε να μπορεί να αναλυθεί με μεγαλύτερη συστηματικότητα. Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν έγινε με την τεχνική της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική μέθοδος, η οποία αποσκοπεί στο να περιγραφούν τα περιεχόμενα των πληροφοριών συστηματικά και αντικειμενικά. Μέσω αυτής της διαδικασίας επιδιώκεται η κατηγοριοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν τόσο από τη συζήτηση με τα ερευνητικά υποκείμενα όσο και από τη συμπεριφορά τους, ώστε μέσω της ορθής ταξινόμησης και της κατάλληλης διάταξής τους να ακολουθήσει η ερμηνευτική ανάλυσή τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων (Hancock, 1998). Κάποιοι ερευνητές λανθασμένα ταυτίζουν την ανάλυση περιεχομένου με μια καταμέτρηση λέξεων, κατά την οποία οι λέξεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης φαίνεται να θεωρούνται αντιπροσωπευτικές των σημαντικότερων εννοιών. Στην πραγματικότητα, όμως, η ανάλυση περιεχομένου απέχει πολύ από αυτήν την αντίληψη, αφού περιλαμβάνει τη διεξαγωγή δυο εξαιρετικά ουσιαστικών διαδικασιών, αυτών της κωδικοποίησης και της κατηγοριοποίησης των δεδομένων (Stemler, 2001).

Στις μέρες μας αρκετοί ερευνητές διαχωρίζουν την ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτική και ποσοτική. Η ποιοτική ανάλυση συνίσταται στην κωδικοποίηση του

υλικού σε θεματικούς άξονες, κατηγορίες και υποκατηγορίες, οι οποίες προσδιορίζονται τόσο με βάση την υπάρχουσα θεωρία όσο και σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας και τον τρόπο ερμηνείας τους. Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου συνίσταται στην κωδικοποίηση των κειμένων σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισης των αναφορών που αντιστοιχούν σε κάθε κατηγορία ή υποκατηγορία (Βάμβουκας, 1998 · Hsieh & Shannon, 2005).

Στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκε μια σειρά από βήματα, ώστε να αναλυθούν τα δεδομένα και να αποδοθεί νόημα σε αυτά. Αρχικά αναγνώστηκαν αρκετές φορές τα κείμενα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση του ηχογραφημένου υλικού, ώστε να υπάρξει μια εξοικείωση με το περιεχόμενό τους. Στη συνέχεια αξιοποιώντας τη σχετική με το θέμα της έρευνας θεωρία και τις θεματικές κατηγορίες των ερωτήσεων του φύλλου συνέντευξης διαμορφώσαμε τους βασικούς άξονες και υποάξονες. Έπειτα, με επαγωγικό τρόπο, κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα των κειμένων των συνεντεύξεων σε κατηγορίες, ενώ ταυτόχρονα καταγράφηκε η συχνότητα των αναφορών για κάθε κατηγορία ξεχωριστά. Με βάση όλα τα ανωτέρω προέκυψαν οι παρακάτω άξονες και υποάξονες:

- **1^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου.**

1^{ος} Υποάξονας : Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αποτελεσματικό σχολείο».

2^{ος} Υποάξονας : Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας.

- **2^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους και τα αποτελέσματα του αποτελεσματικού σχολείου.**

1^{ος} Υποάξονας : Οι στόχοι του αποτελεσματικού σχολείου.

2^{ος} Υποάξονας : Ποιοι καθορίζουν τους στόχους των αποτελεσματικών σχολείων.

3^{ος} Υποάξονας : Ποια είναι τα σημαντικότερα αποτελέσματα των αποτελεσματικών σχολείων.

- **3^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το διευθυντή του αποτελεσματικού σχολείου.**

- **4^{ος} Άξονας :** Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σύλλογο διδασκόντων του αποτελεσματικού σχολείου.
- **5^{ος} Άξονας :** Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κλίμα που διέπει το αποτελεσματικό σχολείο.

1^{ος} Υποάξονας : Οι σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

2^{ος} Υποάξονας : Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

3^{ος} Υποάξονας : Η καθημερινότητα εκπαιδευτικών και μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

- **6^{ος} Άξονας :** Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.
- **7^{ος} Άξονας :** Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση σχολείου – κοινότητας.

1^{ος} Υποάξονας : Η σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών.

2^{ος} Υποάξονας : Η σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με την τοπική κοινωνία.

- **8^{ος} Άξονας :** Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φυσικό χώρο του αποτελεσματικού σχολείου.

1^{ος} Υποάξονας : Ο εξωτερικός χώρος ενός αποτελεσματικού σχολείου.

2^{ος} Υποάξονας : Ο εσωτερικός χώρος ενός αποτελεσματικού σχολείου.

3^{ος} Υποάξονας : Η υλικοτεχνική υποδομή ενός αποτελεσματικού σχολείου.

- **9^{ος} Άξονας:** Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία στο αποτελεσματικό σχολείο.
- **10^{ος} Άξονας:** Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.

1^{ος} Υποάξονας : Τα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου που υποστηρίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.

2^{ος} Υποάξονας : Τα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου που περιορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.

3^{ος} Υποάξονας : Τα χαρακτηριστικά του κατάλληλου, υποστηρικτικού για τη σχολική αποτελεσματικότητα, θεσμικού πλαισίου.

- **11^{ος} Άξονας :** Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση.

1^{ος} Υποάξονας : Η υποστηρικτικότητα ή μη της αξιολόγησης.

2^{ος} Υποάξονας : Οι υπεύθυνοι για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης.

3^{ος} Υποάξονας : Τα κριτήρια της αξιολόγησης.

- **12^{ος} Άξονας :** Απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της ποιότητας.

1^{ος} Υποάξονας : Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση.

2^{ος} Υποάξονας : Τα σημεία διαφοροποίησης των εννοιών ‘ποιότητα’ και ‘αποτελεσματικότητα’.

3^{ος} Υποάξονας : Τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας.

- **13^{ος} Άξονας :** Συγκεντρωτική καταγραφή των βασικότερων προσδιοριστικών στοιχείων του αποτελεσματικού σχολείου.

1^{ος} Υποάξονας : Τα στοιχεία που δε θα έλειπαν ‘με τίποτα’ από ένα αποτελεσματικό σχολείο.

2^{ος} Υποάξονας : Τα στοιχεία που θα μπορούσαν να λείπουν από ένα αποτελεσματικό σχολείο.

3.6 Περιορισμοί της έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα ενυπάρχει πάντα ο κίνδυνος της μεροληψίας κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, καθώς εξαιτίας της αλληλεπίδρασης ο ερευνητής είναι πιθανό να επηρεάσει το συνεντευξιαζόμενο. Επίσης, συχνά συμβαίνει οι ερωτήσεις να είναι καθοδηγητικές, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθιστώντας τες ασυνείδητα σύμφωνες με τις προσδοκίες του ερευνητή, ενώ δεν πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός πως ο συνεντευξιαζόμενος μπορεί να αισθανθεί, ότι βρίσκεται υπό παρακολούθηση, εφόσον ο ερευνητής είναι αυτός που ορίζει την κατάσταση, τα θέματα και την πορεία της συνέντευξης. Όλοι οι παραπάνω περιορισμοί ενδέχεται να επηρεάσουν την αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Ο κίνδυνος είναι μεγαλύτερος, όταν ο ερευνητής δεν είναι εκπαιδευμένος στο να παίρνει συνεντεύξεις και δε διαθέτει την απαραίτητη εμπειρία, όπως συμβαίνει και με την περίπτωση της συγκεκριμένης ερευνήτριας. Επίσης, η καταγραφή και ερμηνεία των αντιλήψεων ενός μικρού αριθμού συμμετεχόντων (12 εκπαιδευτικοί) δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί στα ερωτήματα των συνεντεύξεων, προέκυψε μια σειρά δεδομένων, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου. Αρχικά, περιγράφονται τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας), καθώς και τα στοιχεία των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, στις οποίες εργάζονται (περιοχή, μέγεθος). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, ακολουθώντας τη δομή των δεκατριών βασικών αξόνων που διαμορφώθηκαν από την κωδικοποίηση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων, των υποαξόνων που αυτοί περιλαμβάνουν, των κατηγοριών που αναδύονται τόσο από τη θεωρία όσο και μέσα από τις λέξεις και τις φράσεις που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες, για να εκφράσουν τις απόψεις τους, ώστε να απαντηθούν όσο το δυνατόν πληρέστερα τα ερευνητικά ερωτήματα που εξαρχής έχουν τεθεί. Η παράθεση των αποτελεσμάτων συνοδεύεται από αποσπάσματα του πρωτογενούς συνεντευξιακού υλικού. Οι ενδείξεις Σ1 έως Σ12 παραπέμπουν σε κάθε έναν από τους δώδεκα συμμετέχοντες.

4.1 Το προφίλ των συμμετεχόντων

Στην έρευνά μας συμμετείχαν συνολικά 8 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 4 διευθυντές της ίδιας βαθμίδας. Από αυτούς οι 7 ήταν γυναίκες και οι υπόλοιποι 5 άντρες. Πιο αναλυτικά ως εκπαιδευτικοί πήραν μέρος 5 γυναίκες και 3 άντρες και ως διευθυντές 2 άντρες και 2 γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία 3 συμμετέχοντες ήταν κάτω των 30 ετών, 5 συμμετέχοντες 30-39 ετών και 2 άνω των 40 ετών. Τέλος, σχετικά με την εργασιακή εμπειρία, 1 εκπαιδευτικός είχε προϋπηρεσία 0 – 3 έτη, 3 εκπαιδευτικοί 4 - 10 έτη, 2 εκπαιδευτικοί 11 – 20 έτη και 2 εκπαιδευτικοί περισσότερα από 20 έτη (βλ. πίνακα 1). Από τους διευθυντές ένας είχε συνολική εργασιακή εμπειρία 4 – 10 ετών, άλλος ένας 11 – 20 ετών και δύο περισσότερα από 20 έτη. Από τη συγκεκριμένη θέση, όμως, οι δύο υπηρετούν την εκπαίδευση από 0 – 3 έτη, ενώ οι άλλοι δύο από 4 – 10 έτη (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 1. Προφίλ εκπαιδευτικών

	Κατηγορίες	Αριθμός ατόμων
Φύλο	Γυναίκες	5
	Άντρες	3
	Σύνολο	8
Ηλικία	<30	3
	30 – 39	3
	>40	2
	Σύνολο	8
Χρόνια προϋπηρεσίας	0 – 3 έτη	1
	4 – 10 έτη	3
	11 – 20 έτη	2
	>20 έτη	2
	Σύνολο	8

Πίνακας 2. Προφίλ διευθυντών

	Κατηγορίες	Αριθμός ατόμων
Φύλο	Γυναίκες	2
	Άντρες	2
	Σύνολο	4
Ηλικία	<30	0
	30 – 39	2
	>40	2
	Σύνολο	4
Χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί	0 – 3 έτη	0
	4 – 10 έτη	1
	11 – 20 έτη	1
	>20 έτη	2
	Σύνολο	4
Χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντές	0 – 3 έτη	2
	4 – 10 έτη	2
	>10 έτη	0
	Σύνολο	4

Τα σχολεία, τα οποία αποτελούν το χώρο της επαγγελματικής δράσης όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα, ήταν συνολικά 12. Τα 7 από αυτά εδράζονται σε αστική περιοχή και το μαθητικό δυναμικό τους κυμαίνεται από 150 έως 200 μαθητές, ενώ τα υπόλοιπα 5 βρίσκονται και λειτουργούν σε ημιαστικές περιοχές. Οι εγγεγραμμένοι σε αυτά μαθητές κυμαίνονται από 50 – 80. Να σημειωθεί, πως σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, ένας σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών φοιτά στις εν λόγω σχολικές μονάδες (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3. Στοιχεία σχολικών μονάδων

	Κατηγορίες	Αριθμός σχολικών μονάδων
Περιοχή σχολείου	Αστική	7
	Ημιαστική	5
	Σύνολο	12
Μέγεθος σχολείου	150 – 200 μαθητές	7
	50 – 80 μαθητές	5
	Σύνολο	12

4.2 1^{ος} Άξονας: Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου

Σκοπός του πρώτου άξονα είναι να κατανοήσουμε το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον όρο του αποτελεσματικού σχολείου και να καταγράψουμε εκείνους τους παράγοντες που σύμφωνα με τις προσωπικές τους απόψεις κι αντιλήψεις επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας.

4.2.1 1^{ος} Υποάξονας : Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αποτελεσματικό σχολείο»

Σε μια πρώτη προσπάθεια να σκιαγραφήσουμε το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου, τους θέσαμε το ερώτημα «Τι σημαίνει για εσάς αποτελεσματικό σχολείο;».

Πίνακας 4. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αποτελεσματικό σχολείο»

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 23)
Συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (γνωστική, κοινωνική κλπ.)	5 (22%)
Επιτυγχάνει τους στόχους του.	4 (17 %)
Προσφέρει ικανοποίηση και ευημερία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.	4 (17 %)
Είναι καινοτόμο και χρησιμοποιεί νέες μεθόδους διδασκαλίας.	3 (13%)
Στα πλαίσιά του καλλιεργείται θετικό κλίμα μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.	3 (13%)
Οι μαθητές σημειώνουν υψηλές επιδόσεις.	2 (9%)
Προσφέρει ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το γνωστικό και κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.	2 (9%)

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 4, οι απαντήσεις που λάβαμε προσφέρουν μια πληθώρα εννοιολογικών κατηγοριών. Ο επικρατέστερος αριθμός αναφορών (πέντε) δείχνει, πως οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν, κυρίως, στην ολόπλευρη γνωστική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, στοιχείο που θυμίζει το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης όπως ορίζεται στο Ν. 1566/85, στην προαγωγή του αισθήματος της ικανοποίησης τόσο στους μαθητές όσο και στους ίδιους και στην επίτευξη των στόχων. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ανέφεραν, πως αποτελεσματικό είναι το σχολείο που παρέχει στους μαθητές όλες τις απαραίτητες γνώσεις, συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους και στη διαμόρφωσή της προσωπικότητάς τους, ώστε να ενταχθούν ενεργά στην ευρύτερη κοινωνία, έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τα σύγχρονα προβλήματα που την ταλανίζουν «...είναι το σχολείο στο οποίο οι μαθητές παίρνουν την εκπαίδευση που τους αρμόζει...» (Σ7), «...δεν

προσφέρει μόνο στείρες γνώσεις στους μαθητές αλλά τους μαθαίνει πώς να μαθαίνουν και τους βοηθά να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και κοινωνικές δεξιότητες...» (Σ2), «...το πρόγραμμά του βασίζεται σε κοινωνικές, παιδαγωγικές και μαθησιακές αρχές...» (Σ8), «...θέτει στόχους που αφορούν τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών...» (Σ5), «...δημιουργεί πολίτες ικανούς, συγκροτημένες προσωπικότητες κι ανθρώπους ικανούς, που θα μπορέσουν να τα βγάλουν πέρα στη ζωή, να αντιμετωπίσουν και τα προσωπικά προβλήματα και τα κοινωνικά...».

Επίσης, τέσσερις αναφορές αφορούν τη σύνδεση της αποτελεσματικότητας με την επίτευξη των στόχων «...αποτελεσματικό είναι το σχολείο που επιτυγχάνει τους στόχους του και έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα με όσο το δυνατόν λιγότερο κόπο...» (Σ6), «...το σχολείο που καταφέρνει να ανταποκριθεί στους στόχους του...» (Σ1).

Σε τέσσερις, ακόμη, αναφορές επισημαίνεται, πως αποτελεσματικό σχολείο σημαίνει ικανοποίηση και ευημερία τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς «...νομίζω ότι είναι το σχολείο όπου τόσο οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους όσο και σε αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους είναι ικανοποιημένοι... οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι παράγουν αξιοπρεπώς το έργο τους...» (Σ7), «... Είναι το σχολείο που κάνει ευτυχισμένους ανθρώπους...» (Σ11), «...το σχολείο στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ευχαριστημένοι... κάθε πρωί έρχονται χαρούμενοι...» (Σ10).

Τρεις εκπαιδευτικοί υποστήριξαν, πως αποτελεσματικό σχολείο σημαίνει καινοτομία και προαγωγή της μάθησης με νέες μεθόδους διδασκαλίας «... αποτελεσματικό είναι το σχολείο που υιοθετεί κι εφαρμόζει καινοτομίες... που προάγει τη μάθηση με νέες μεθόδους...» (Σ1), «... είναι εξοπλισμένο με νέες τεχνολογίες... οι νέες τεχνολογίες εισέρχονται ενεργά στο μαθησιακό περιβάλλον... γίνεται χρήση του πολυβιβλίου...» (Σ3), «...χρησιμοποιεί νέες μεθόδους διδασκαλίας, όπως η βιωματική μάθηση...» (Σ6).

Σε άλλες τρεις αναφορές επισημαίνεται, πως αποτελεσματικό είναι το σχολείο στα πλαίσια του οποίου καλλιεργείται και αναπτύσσεται ένα θετικό κλίμα μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία «... το σχολείο στο οποίο υπάρχει άριστη επικοινωνία του διευθυντή, του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων... Το σχολείο στο οποίο όλοι μοιράζονται τις προσδοκίες τους και

βρίσκονται σε αλληλεπίδραση...» (Σ4), «... διατηρεί καλές σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία στα πλαίσια της οποίας λειτουργεί...» (Σ6), «...υπάρχει μεταξύ των συναδέλφων καλό κλίμα που συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στην καλύτερη απόδοση όλων...» (Σ10).

Δυο εκπαιδευτικοί ανέφεραν, πως το αποτελεσματικό σχολείο βοηθά τους μαθητές να έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις «... αποτελεσματικό σχολείο σημαίνει υψηλές επιδόσεις μαθητών...» (Σ6 και Σ10), ενώ, σύμφωνα με τις δυο τελευταίες αναφορές σχολική αποτελεσματικότητα σημαίνει ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο ή το γνωστικό τους υπόβαθρο και τις μαθησιακές δυσκολίες που πιθανόν κάποιοι αντιμετωπίζουν, αφού κατορθώνει να βρει τρόπους για να τους εντάξει όλους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα «...Στο αποτελεσματικό σχολείο μαθαίνουν όλοι οι μαθητές και όχι μόνο αυτοί που είναι από ανώτερα κοινωνικά στρώματα...» (Σ2), «... το αποτελεσματικό σχολείο αντιμετωπίζει το πρόβλημα ανομοιογένειας που δημιουργείται με τη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών, συγκροτώντας τμήματα για την ένταξή τους. Επίσης, μεριμνά για τη διαμόρφωση τμημάτων μαθησιακής αγωγής για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες...» (Σ3).

4.2.2 2^{ος} Υποάξονας : Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (οχτώ αναφορές) θεωρεί, πως οι εκπαιδευτικοί με το ενδιαφέρον τους για τη σωστή διεξαγωγή και ολοκλήρωση του έργου τους, τη μέριμνα για διαρκή επιμόρφωση κι εξέλιξη, την ανάληψη ευθυνών για τη διεξαγωγή διαφόρων προγραμμάτων και δράσεων και την αναζήτηση νέων, διαφορετικών μεθόδων για την οικοδόμηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων από όλους τους μαθητές, αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα σχολικής αποτελεσματικότητας (βλ. Πίνακα 5). Ιδιαίτερα κατατοπιστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις : «...το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους και η θέλησή τους να είναι αποτελεσματικοί, η επιμόρφωση, η αναζήτηση νέων τρόπων να προάγουν τη μάθηση...» (Σ1), «...η φιλοτιμία του δασκάλου, που υπάρχει πάντα...» (Σ3), «...η διάθεση των εκπαιδευτικών, η διακριτικότητα με την οποία θα κινηθούν και θα δράσουν, ο τρόπος διεξαγωγής της διδασκαλίας τους σε καθημερινή βάση, ο

μακροπρόθεσμος σχεδιασμός από μέρους τους, η οργάνωση δράσεων και η υλοποίησή τους...» (Σ7).

Πίνακας 5. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 40)
Εκπαιδευτικοί	8 (20%)
Συνεργασία με γονείς και τοπική κοινωνία	6 (15%)
Διευθυντής	5 (13%)
Σχολικό κλίμα	5 (13%)
Υποδομές	4 (10%)
Οικογενειακό περιβάλλον	4 (10%)
Παροχή κινήτρων προς τους μαθητές και δυνατοτήτων ολόπλευρης ανάπτυξης	2 (5%)
Διοικητικά όργανα (Υπουργείο, Γραφεία Εκπαίδευσης)	2 (5%)
Προσφορά οικονομικών κινήτρων από το κράτος προς τους εκπαιδευτικούς	2 (5%)
Ύπαρξη ειδικού προσωπικού (ψυχολόγου, λογοθεραπευτή)	1 (3%)
Υλοποίηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων	1 (3%)

Σε έξι αναφορές (βλ. Πίνακα 5) υπογραμμίζεται η σημαντικότητα της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών, την τοπική κοινωνία (δήμος, κοινότητα) και τους φορείς αυτής για την αποτελεσματική λειτουργία του, καθώς αντιμετωπίζονται ευκολότερα τα προβλήματα της σχολικής μονάδας, εμπλουτίζονται οι δράσεις που καλείται να υλοποιήσει και διευρύνεται το φάσμα των γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε : «...είναι ιδιαίτερα σημαντική η συνεργασία με τους αντιπροσώπους των γονέων και με το σύνολό τους αλλά και με τους τοπικούς φορείς... ιδιαίτερα στις μικρές κοινωνίες οι

δραστηριότητες διοχετεύονται πιο εύκολα στους τοπικούς παράγοντες...» (Σ4), «... όταν το δίπολο συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων ξεπερνά τα τυπικά που μπορεί να έχει μια απλή επικοινωνία, τότε σε ένα μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητα εξασφαλίζεται... Ένα σχολείο δεν μπορεί να έχει όρια πρέπει να είναι ανοιχτό στην κοινωνία.. όταν συνεργάζεται με τους φορείς της πόλης, σίγουρα δίνονται λύσεις και ανοίγονται οι ορίζοντες των παιδιών σε πάρα πολλά αντικείμενα...» (Σ5), «...η συμβολή των γονέων και των τοπικών παραγόντων μπορεί να είναι καταλυτική ακόμη και για την επίλυση ευτελών ζητημάτων, όπως για παράδειγμα το κούρεμα των δέντρων στον αύλειο χώρο του σχολείου...» (Σ6).

Επίσης, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 5, πέντε εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας αποτελεί και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καθώς είναι επιφορτισμένος με ένα τεράστιο μερίδιο ευθύνης για την οργάνωση και το συντονισμό ολόκληρου του σχολικού συστήματος, την παρακίνηση και καθοδήγηση των υφισταμένων του, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί τον εμπνευστή ενός κοινού οράματος και τον κύριο διαμορφωτή του κλίματος του σχολείου «... ο διευθυντής φέρει μεγάλη ευθύνη. Δίνει ώθηση στο έργο των υφισταμένων του, είναι καθοδηγητής και διαμορφωτής οράματος, δημιουργεί καλό κλίμα κι ευχάριστο περιβάλλον εργασίας...» (Σ1), «... ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός. Μεταλαμπαδεύει το όραμα και διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα, γόνιμο και δημιουργικό...» (Σ7), «...παρομοιάζοντας το σχολείο με μια μηχανή, ο διευθυντής αποτελεί το γρανάτζι που κινητοποιεί κι εξασφαλίζει τη συντονισμένη λειτουργία όλων των υπόλοιπων εξαρτημάτων...» (Σ12).

Σε άλλες πέντε αναφορές, το κλίμα που διαμορφώνεται στα πλαίσια του σχολείου ανάμεσα στο διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αναδεικνύεται σε έναν ακόμη παράγοντα αποτελεσματικότητας, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος στα πλαίσια του οποίου οι δάσκαλοι επιτελούν «με όρεξη» το έργο τους και οι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα «...είναι σημαντικό για τους μαθητές να μαθαίνουν μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον... να συνεργάζονται αρμονικά με τους δασκάλους τους και να αναπτύσσονται μεταξύ τους σχέσεις αλληλοβοήθειας...» (Σ2), «...το καλό κλίμα βοηθά να αποδίδουν εξίσου καλά εκπαιδευτικοί και μαθητές...» (Σ10).

Συνεχίζοντας, τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν, πως, για να είναι ένα σχολείο αποτελεσματικό, πρέπει να διαθέτει τις υποδομές, που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού έργου. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση των συμμετεχόντων Σ9 και Σ11 : *«Αν δεν έχεις την κατάλληλη υποδομή δεν μπορείς να κάνεις μάθημα... Το φιλότιμο του δασκάλου, στο οποίο συχνά στηρίζεται η πολιτεία δεν είναι αρκετό. Χρειαζόμαστε θρανία, χάρτες, εποπτικό υλικό...»* (Σ9), *«... είναι απαραίτητη η ύπαρξη της υλικοτεχνικής υποδομής που θα επιτρέπει την ενασχόληση του παιδιού με όποιον τομέα προσιδιάζει στις κλίσεις και τα ταλέντα του...»* (Σ11)

Τέσσερις είναι και οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν πως η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, με αναφορά τόσο στην οικονομική τους κατάσταση, στο βαθμό που η οικογένεια τους θεωρεί σημαντικό το έργο που προσφέρει το σχολείο σε κάθε παιδί και πού κατατάσσει την εκπαίδευσή του σε μια σειρά προτεραιοτήτων, όσο και στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων *«...σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας αποτελεί και η οικογένεια από την οποία προέρχεται ο κάθε μαθητής... κακά τα ψέματα η δουλειά μας έχει να κάνει με το πόσο δεκτική και συνεργάσιμη είναι η οικογένεια... από τη στάση που διατηρεί απέναντι στο έργο και το ρόλο του σχολείου...»* (Σ8), *«... όταν οι οικογένειες πια δεν μπορούν να προσφέρουν ούτε πρωινό στα παιδιά, είναι αναμενόμενο να μην μπορούν να δουλέψουν... είναι στα χαμένα...»* (Σ9), *«... σίγουρα η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται πολύ από το επίπεδο των γονέων... η καλλιέργειά τους, τόσο η γνωστική όσο και η κοινωνική επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του παιδιού...»* (Σ10)

Δυο ήταν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τόνισαν, πως η παροχή κινήτρων προς τους μαθητές και η προσφορά δυνατοτήτων ολόπλευρης ανάπτυξής τους συμβάλλουν καταλυτικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου *«... οι δάσκαλοι πρέπει να δίνουν συνεχώς κίνητρα στους μαθητές για περαιτέρω ανάπτυξη και πρόοδο...»* (Σ2), *«... το σχολείο πρέπει να προσφέρει στα παιδιά δυνατότητες να αναπτύξουν όλα τα ταλέντα που θα μπορούσαν να έχουν ... να αναπτυχθούν ολόπλευρα, γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, κιναισθητικά κλπ...»* (Σ11).

Άλλοι δυο συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν, πως η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων εξαρτάται άμεσα και από την αποτελεσματική λειτουργία των ανώτερων διοικητικών εκπαιδευτικών οργάνων και την προσφορά ουσιαστικής βοήθειας και καθοδήγησης από μέρους τους. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους : «... το Υπουργείο πρέπει να είναι πιο ευέλικτο και να θέτει λιγότερες δεσμεύσεις, ώστε τα σχολεία να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά και να εξοικονομείται χρόνος και ενέργεια για πιο ουσιαστικές δράσεις κι εργασίες...» (Σ6), «... άλλος παράγοντας είναι και η λειτουργία των γραφείων εκπαίδευσης, αφού επηρεάζουν και το κλίμα που δημιουργείται σε μια περιοχή με την υποστηρικτική και συμβουλευτική ή μη στάση τους...» (Σ10)

Σε δυο ακόμη αναφορές επισημαίνεται και η σπουδαιότητα της προσφοράς οικονομικών κινήτρων από το κράτος προς τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότερη επιτέλεση του έργου τους. Συγκεκριμένα είπαν : «... το κράτος πρέπει να προσφέρει οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς...» (Σ3), «... η οικονομική ευμάρεια των ανθρώπων, κατά συνέπεια και των εκπαιδευτικών είναι βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας... το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων πρέπει να πληρώνεται αναλόγως του έργου που προσφέρει στην κοινωνία γενικότερα...» (Σ11).

Τέλος, μειωθούν οι αναφορές (από 1 αντίστοιχα) που περιγράφουν ως παράγοντες αποτελεσματικότητας την ύπαρξη στη σχολική μονάδα ειδικού προσωπικού, όπως λογοθεραπευτή και ψυχολόγου, οι οποίοι θα λειτουργούν επικουρικά στο έργο των δασκάλων και την υλοποίηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, ειπώθηκαν τα εξής : «... για να είναι ένα σχολείο αποτελεσματικό πρέπει να έχει ψυχολόγο, λογοθεραπευτή κι ό, τι άλλο χρειάζεται από τέτοια άποψη ένα σχολείο...» (Σ11), «... η υλοποίηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εμπλουτίζει τις εμπειρίες μαθητών κι εκπαιδευτικών και ανεγείρει νέες προκλήσεις, η πραγμάτωση των οποίων κάνει το σχολείο πιο αποτελεσματικό...» (Σ12)

4.3 2^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους και τα αποτελέσματα του αποτελεσματικού σχολείου

Σκοπός του δεύτερου άξονα είναι να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους στόχους που επιδιώκει να επιτύχει ένα

αποτελεσματικό σχολείο, τους υπεύθυνους για τον καθορισμό αυτών των στόχων, τα σημαντικά αποτελέσματά τους και το βαθμό στον οποίο θεωρούν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών αντανάκλαση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

4.3.1 1^{ος} Υποάξονας : Οι στόχοι του αποτελεσματικού σχολείου

Πίνακας 6. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τους στόχους των αποτελεσματικών σχολείων

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 27)
Διαμόρφωση προσωπικότητας και κοινωνικοποίηση	8 (30%)
Μετάδοση γνώσεων	6 (22%)
Καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο / ευημερία μαθητών	3 (11%)
Καλλιέργεια θετικού κλίματος	3 (11%)
Ολόπλευρη ανάπτυξη μαθητών και καλλιέργεια ταλέντων	3 (11%)
Ενεργοποίηση μαθητών για συμμετοχή στα δρώμενα του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας	2 (7%)
Παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές	1 (4%)
Αυτονομία στη μάθηση και απόκτηση μεταγνώσης	1 (4%)

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποιοι κατά τη γνώμη τους είναι οι στόχοι ενός αποτελεσματικού σχολείου. Από την ανάλυση των απαντήσεών τους προέκυψαν τα εξής (βλ. πίνακα 6) :

Οχτώ από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να μειώνουν το μορφωτικό χαρακτήρα του σχολείου, έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση και στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του. Σκεπτόμενοι έντονα κι εκφράζοντας την ανησυχία τους για τη διατάραξη της ισορροπίας των ανθρωπίνων σχέσεων και την εξαχρείωση των ηθών που επιφέρουν

οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αναταραχές, τόνισαν, πως το σχολείο καλείται τώρα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, να καταστήσει τους μαθητές εν δυνάμει πολίτες της ευρύτερης κοινωνίας και να τους παράσχει τα απαραίτητα εφόδια για την ένταξη κι εξέλιξή τους στα πλαίσια αυτής. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων Σ10 και Σ11 : «... Το αποτελεσματικό σχολείο δεν αποσκοπεί στη μετάδοση στείρων μόνο γνώσεων προς τα παιδιά αλλά και στο να τους διδάξει πώς θα συμμετάσχουν στην πραγματική κοινωνία που θα τους υποδεχτεί με την ενηλικίωσή τους...» (Σ10), «... βασικότατο στόχο κάθε σχολείου που επιθυμεί να είναι αποτελεσματικό αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών...» (Σ11). Τις απόψεις τους συμμερίζονται και οι εκπαιδευτικοί Σ8 και Σ9 : «... σε κάθε αποτελεσματικό σχολείο οι γνωστικοί στόχοι πορεύονται με το στόχο ανάπτυξης της προσωπικότητας. Στα παιδιά πρέπει να προσφέρονται όχι μόνο εγκυκλοπαιδικές γνώσεις αλλά να τα βοηθούν να διαμορφώσουν χαρακτήρες, ώστε αργότερα να είναι έτοιμοι να βγουν σε μια κοινωνία, σε μια πραγματικότητα...» (Σ8), «... στα πλαίσια ενός αποτελεσματικού σχολείου οι μαθητές διαμορφώνουν χαρακτήρα και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν τόσο να υπάρχουν όσο και να συνυπάρχουν...» (Σ9).

Επίσης, αρκετοί είναι εκείνοι (έξι αναφορές) που θεωρούν ως βασικότερο στόχο τη μετάδοση εκείνων των γνώσεων που είναι απαραίτητες, ώστε να δομηθεί ένα υπόβαθρο, στο οποίο θα μπορέσουν οι μαθητές να στηριχτούν, για να συνεχίσουν την πορεία τους στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Χαρακτηριστικά σημειώθηκε, επίσης, πως η διδακτική – μαθησιακή διαδικασία πρέπει να διαμορφώνεται και να διεξάγεται με τρόπο αρεστό κι ελκυστικό προς τα παιδιά «...βασικότερο στόχο ενός αποτελεσματικού σχολείου πρέπει να συνιστά η μετάδοση των απαραίτητων για την περαιτέρω πρόοδο του παιδιού γνώσεων. Μάλιστα η μάθηση πρέπει να προάγεται με τρόπο που να τραβά το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών...» (Σ1), «... να αποκτήσει ο μαθητής βγαίνοντας από το δημοτικό σχολείο τις βασικές γνώσεις, που απαιτούνται, για να συνεχίσει στο γυμνάσιο με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο...» (Σ12)

Σε τρεις αναφορές επισημαίνεται ως ένας ακόμη στόχος που επιδιώκουν να επιτύχουν τα αποτελεσματικά σχολεία, η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα πάντα με τις δυνατότητές τους και η ταυτόχρονη ανάδειξη και καλλιέργεια

των ταλέντων και των ιδιαίτερων κλίσεων του καθενός. Το αποτελεσματικό σχολείο, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή σαν μονάδα, σεβόμενο τη διαφορετικότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τις δυνατότητές του «...να βοηθήσει κάθε μαθητή να αναπτυχθεί σε όλους τους τομείς... το συναισθηματικό, τον κινητικό, το νοητικό...» (Σ11), «...να δημιουργήσει στα παιδιά κλίσεις, ενδιαφέροντα, να μπορέσει να διακρίνει τα ιδιαίτερα ταλέντα του, να του τα επισημάνει και να του δώσει να καταλάβει πού έχει προοπτική...» (Σ9), «...να βοηθήσει κάθε παιδί να φτάσει στο ανώτερο των ικανοτήτων του σε όλους τους τομείς, να εξελιχθεί όσο το δυνατόν περισσότερο ανάλογα με τις δυνατότητές του...» (Σ2)

Σύμφωνα με τρεις ακόμη αναφορές, πρωταρχικό μέλημα κάθε αποτελεσματικού σχολείου θα πρέπει να είναι η ευημερία των μαθητών του και η καλλιέργεια θετικής στάσης από την πλευρά τους απέναντι σε αυτό. Το εκπαιδευτικό έργο θα ήταν σημαντικά πιο τελεσφόρο, αν δίδονταν στους ίδιους τους μαθητές η ευκαιρία να κατανοήσουν, πως η φοίτησή τους στο σχολείο δεν αποτελεί το αποτέλεσμα της κατά γράμματος εφαρμογής μιας σειράς εκπαιδευτικών νομοθεσιών και το μέσο άσκησης πιέσεων ανώτερων διοικητικών ή κυβερνητικών οργάνων και ταυτόχρονα συνειδητοποιούσαν, πως το σχολικό περιβάλλον διαμορφώνεται και λειτουργεί αναλόγως, ώστε να ικανοποιεί τις δικές τους υφιστάμενες και αναδυόμενες ανάγκες, να αποτελεί συνοδοιπόρο των μελλοντικών ονείρων τους και να εξασφαλίζει την ψυχολογική και συναισθηματική τους ευημερία «...να μη βλέπουν τα παιδιά το σχολείο σαν αγγαρεία αλλά σαν ένα περιβάλλον από το οποίο παίρνουν πράγματα που θα τους μείνουν και στο μέλλον... γιατί κοιτάμε και το μέλλον...» (Σ3), «...να κάνει τα παιδιά πιο ευτυχισμένα, να τα καθοδηγεί και να τα συμβουλεύει..να τα βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν ότι έρχονται για δική τους καλλιέργεια...» (Σ4), «...να έρχονται τα παιδιά χαρούμενα και να νιώθουν ευχάριστα που βρίσκονται στο σχολείο...» (Σ10).

Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της ύπαρξης θετικού σχολικού κλίματος, ως ενός από τους παράγοντες που ενδυναμώνουν το αίσθημα της εμπιστοσύνης και του «ανήκειν» στην ομάδα του σχολείου και που ταυτόχρονα επιδρούν θετικά στην ευεξία, τη συμπεριφορά και το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και κατά συνέπεια συμβάλλουν στην εξασφάλιση της σχολικής αποτελεσματικότητας κι

επιτυχίας, τρεις εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τη δημιουργία θετικού κλίματος μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, ως ένα ακόμη στοιχείο, την επίτευξη του οποίου καλούνται να επιδιώξουν τα αποτελεσματικά σχολεία. Όπως ανέφερε και ο συμμετέχων Σ7 «...το αποτελεσματικό σχολείο καταρχάς πρέπει να στοχεύει στο να υπάρχει ένα θετικό κλίμα και σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου...». Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο εκπαιδευτικός Σ6, ο οποίος παρομοιάζει τις σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία με μια αλυσίδα, από την οποία, αν ένας κρίκος σπάσει, συμπαρασέρνει «στο κενό» τις προσπάθειες και το έργο όλων των υπόλοιπων μερών «... οι καλές σχέσεις ανάμεσα στο διευθυντή, τους δασκάλους, τους μαθητές και τους γονείς είναι μια αλυσίδα που αν σπάσει ένας κρίκος επηρεάζονται όλοι οι υπόλοιποι, η ποιότητα και η συνέπεια του διδακτικού έργου, η απόδοση των μαθητών κλπ...»

Σε δυο αναφορές υπογραμμίζεται, πως μεταξύ άλλων το αποτελεσματικό σχολείο αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα και αξίες που αφορούν την ανθρωπότητα, για τις οποίες υλοποιούνται δράσεις τόσο από τα ίδια τα σχολεία όσο και από κοινωνικούς, πολιτιστικούς, περιβαλλοντικούς ή φιλανθρωπικούς οργανισμούς. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του συμμετέχοντα Σ4 : «... να δραστηριοποιήσει τα παιδιά, ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις δράσεις, στο επίκεντρο των οποίων βρίσκεται ο άνθρωπος... π.χ. δράσεις της WWF, της UNICEF, της ACTIONAID κλπ...».

Στην τελευταία θέση της κατάταξης των συχνοτήτων αναφορών βρίσκονται δυο αναφορές, σύμφωνα με τις οποίες, το σχολείο που επιθυμεί να είναι αποτελεσματικό βοηθά τους μαθητές να αυτονομηθούν στη μάθηση και να αποκτούν μεταγνωστικές ικανότητες, δηλαδή, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν «...να μνήσουν τα παιδιά στο να διεκδικούν να μαθαίνουν... να καλλιεργούν μόνα τους τη μάθηση...» (Σ4) και παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές του «...η παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις και τις δυνατότητές τους...» (Σ12).

4.3.2 2^{ος} Υποάξονας : Ποιοι καθορίζουν τους στόχους των αποτελεσματικών σχολείων

Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά τη γνώμη σας, ποιοι συμμετέχουν στον καθορισμό των στόχων/σκοπών ενός αποτελεσματικού σχολείου» προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες.

Πίνακας 7. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με το ποιοι καθορίζουν τους στόχους των αποτελεσματικών σχολείων

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 28)
Σύλλογος διδασκόντων (διευθυντής κι εκπαιδευτικοί)	11 (39%)
Γονείς	5 (18%)
Κοινωνικοί φορείς	5 (18%)
Διοικητικά όργανα (υπουργείο, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές εκπαίδευσης κλπ.)	3 (11%)
Μαθητές	2 (7%)
Σχολικό συμβούλιο (Σύλλογος διδασκόντων και σύλλογος γονέων)	1 (4%)

Όπως προκύπτει και από τον πίνακα 7, έντεκα εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές θεωρούν πως οι στόχοι των αποτελεσματικών σχολείων πρέπει να καθορίζονται από το σύλλογο διδασκόντων, δηλαδή το διευθυντή και το σύνολο των δασκάλων, καθώς αυτοί είναι που μπορούν να συγκροτήσουν ένα αρχικό πλαίσιο και να το διαμορφώσουν ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών. Πέντε εκπαιδευτικοί αποδίδουν μερίδιο ευθύνης και στους γονείς, ως τους πρωτίστως ενδιαφερόμενους για τη μόρφωση και την ανάπτυξη των παιδιών τους, ενώ σε πέντε ακόμη αναφορές επισημαίνεται και η συμβολή της νομαρχίας ή του δήμου και διαφόρων άλλων κοινωνικών φορέων στη στοχοθετική διαδικασία, όπως οι τοπικοί σύλλογοι, καθώς το σχολείο και το έργο που επιτελείται σε αυτό είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το ευρύτερο περιβάλλον, την ιδιοσυγκρασία του και τους ανθρώπους

που το απαρτίζουν. Επίσης, τρεις συμμετέχοντες υποστήριξαν, πως, ως ένα βαθμό στον καθορισμό των στόχων συμμετέχουν και διοικητικά εκπαιδευτικά όργανα, όπως το υπουργείο παιδείας, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές εκπαίδευσης μεταξύ άλλων. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί τόνισαν πως και οι μαθητές, ως κύριοι αποδέκτες, του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να έχουν λόγο στη διαδικασία καθορισμού των στόχων, ενώ τελειώνοντας ένας εκπαιδευτικός ανέφερε πως οι στόχοι θα πρέπει να αποτελούν το αποκύημα της συνεργασίας του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

4.3.3 3^{ος} Υποάξονας : Ποια είναι τα σημαντικότερα αποτελέσματα των αποτελεσματικών σχολείων

Πίνακας 8. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τα σημαντικότερα αποτελέσματα των αποτελεσματικών σχολείων

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 30)
Απόκτηση γνώσεων	8 (27%)
Κοινωνικοποίηση	6 (20%)
Ανάπτυξη αυτενέργειας μαθητών	3 (10%)
Αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις	3 (10%)
Αναγνώριση του έργου του σχολείου	3 (10%)
Ευημερία μαθητών και επίτευξη θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο	3 (10%)
Επίτευξη θετικού κλίματος μεταξύ όλων των εμπλεκομένων	2 (7%)
Καινοτομία	1 (3%)
Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	1 (3%)

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα θεώρησαν τα σημαντικότερα αποτελέσματα ενός αποτελεσματικού σχολείου ως τα επιτεύγματα των κυριότερων από τους στόχους που καταγράφηκαν σε προηγούμενη

ερώτηση. Όπως, φαίνεται και από τον πίνακα 8, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους επικεντρώθηκαν στην επίτευξη των αποτελεσμάτων που αφορούν το γνωστικό τομέα και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, σε οχτώ αναφορές η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη ικανότητας σωστής αξιοποίησής τους επισημάνθηκε ως ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα «... μαθητές που θα έχουν τις γνώσεις αλλά και το “know how” να τις αξιοποιήσουν , για να μπορέσουν να εξελιχθούν αργότερα...» (Σ8), «... η απόκτηση των βασικών ακαδημαϊκών γνώσεων, για να μπορέσει το παιδί να συνεχίσει παραπάνω...» (Σ12), ενώ έξι ήταν οι συμμετέχοντες που ανέφεραν τη βίωση κοινωνικών εμπειριών, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας κι εμπιστοσύνης σαν βασική προϋπόθεση ομαλής ένταξής τους στην κοινωνία ως ένα από αυτά «... να αναπτύξουν συμπεριφορά σωστή, κατάλληλη για τη δημιουργική και αρμονική συνύπαρξη με τα μέλη μιας ομάδας... να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες...» (Σ4), «... να αναπτύξουν δεξιότητες κοινωνικές... επικοινωνίας, συνεργασίας, εμπιστοσύνης μέσα από τη συμμετοχή τους σε απλές καθημερινές κοινωνικές “συναλλαγές” ...» (Σ2). Στα πλαίσια των παραπάνω τομέων (γνωστικού και κοινωνικού) τρεις είναι οι αναφορές σύμφωνα με τις οποίες τα αποτελεσματικά σχολεία δεν παρέχουν απλώς τις βασικές γνώσεις στους μαθητές τους αλλά εξασφαλίζουν και τη βέλτιστη επίδοσή τους «... τα αποτελέσματα ενός αποτελεσματικού σχολείου αντανακλώνται καταρχάς στους μαθητές, των οποίων η επίδοση είναι αυξημένη...» (Σ7) και τρεις εκείνες που συγκαταλέγουν μεταξύ των σπουδαιότερων αποτελεσμάτων την ανάπτυξη της αυτενέργειας των μαθητών «... ο μαθητής να είναι σε θέση να αυτενεργεί... να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να καθορίζει μόνος του τον τρόπο μάθησης ...» (Σ1), «... να μπορούν να κινητοποιούνται από μόνα τους να συμμετέχουν τόσο στο μάθημα όσο και στα δρώμενα του σχολείου γενικότερα...» (Σ6).

Τέσσερις από τους συμμετέχοντες συσχέτισαν τα κατά τη γνώμη τους σημαντικότερα αποτελέσματα των αποτελεσματικών σχολείων με την ικανοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Αναλυτικότερα, τρεις από τους ερωτώμενους ανέφεραν πως είναι εξαιρετικά σημαντικό να κατορθώνει το σχολείο να ικανοποιεί το συναίσθημα των μαθητών του και να επιτυγχάνει την ευημερία τους και την ανάπτυξη μιας θετικής στάσης από μέρους τους απέναντι σε αυτό «...να αγαπάνε

το σχολείο...» (Σ3), «... να “βγάξει” ευτυχισμένα παιδιά στην κοινωνία...» (Σ11). Σε μια αναφορά, όμως, υπογραμμίζεται και η επίτευξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του αποτελεσματικού σχολείου «... οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι από το έργο τους, γιατί βλέπουν ότι έχει αντίκρισμα...» (Σ7).

Επίσης, τρεις από τους εκπαιδευτικούς εστίασαν στην αναγνώριση του έργου του σχολείου από εξωγενείς παράγοντες, όπως οι γονείς, τα ανώτερα διοικητικά εκπαιδευτικά όργανα και κοινωνικοί φορείς «... η αναγνώριση του σχολείου από τους γονείς και την τοπική κοινωνία... να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελεί ένα ζωντανό κύτταρο...» (Σ4), «... οι γονείς και ευρύτερα η κοινωνία να θεωρούν ότι το σχολείο είναι ανοιχτό για όλους, ότι είναι μια κυψέλη μάθησης για όλους...» (Σ5), «... οι διευθύνσεις, οι προϊστάμενοι γραφείων κλπ. είναι αρωγοί. Βλέπουν το έργο του σχολείου, αφοσιώνονται σε αυτό και προσπαθούν να το ενισχύσουν με διάφορους τρόπους...» (Σ7).

Λιγότερες ήταν οι απαντήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με το σχολικό κλίμα. Συγκεκριμένα δύο από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως το αποτελεσματικό σχολείο επιτυγχάνει την καλλιέργεια θετικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικά αναφέρουμε την απάντηση του ερωτώμενου Σ7 : «... καλλιεργείται ένα κλίμα αμοιβαίας συνεργασίας και η επικοινωνία φτάνει σε υψηλότερα επίπεδα...».

Τέλος, σε μια αναφορά επισημαίνεται ως σημαντικό αποτέλεσμα η ένταξη και η εφαρμογή στη καθημερινή σχολική ζωή και πρακτική καινοτόμων ιδεών και δράσεων «... να υιοθετεί καινοτόμες ιδέες και να υλοποιεί καινοτόμες δράσεις, ώστε να ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα...» (Σ1).

4.3.4 4^{ος} Υπόάξονας : Ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών και σχολική αποτελεσματικότητα

Ρωτήσαμε τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, αν πιστεύουν πως οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών αντανακλούν το βαθμό της σχολικής αποτελεσματικότητας. Από την επεξεργασία των απαντήσεών τους προέκυψαν τα εξής :

Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (7 αναφορές), αντανακλούν το βαθμό της σχολικής αποτελεσματικότητας. Είναι αξιοσημείωτο, όμως, πως την ίδια στιγμή που απαντούσαν θετικά, ένα αίσθημα αμφιβολίας και δισταγμού ήταν έκδηλο στα λόγια των περισσότερων, καθώς υποστήριζαν πως η βαθμολογία δεν απεικονίζει μόνο τη σχολική επιτυχία όσον αφορά το μαθησιακό τομέα αλλά και τη γενικότερη πρόοδο και συμπεριφορά μεταξύ άλλων. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του συμμετέχοντα Σ6 : «... υπάρχουν μαθητές που μπορεί να είναι άριστοι, με εξαιρετική επίδοση αλλά να μη έχουν κατακτήσει κάποιους άλλους στόχους ή να ενδιαφέρονται μόνο για την επιτυχία τους στο γνωστικό αντικείμενο κι από κει και πέρα να μην τους ενδιαφέρει τίποτε άλλο...» Κατηγορηματικά αρνητικοί ήταν οι υπόλοιποι πέντε συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι τόνισαν πως η αποτελεσματικότητα του σχολείου φαίνεται σε διάφορες πτυχές του μαθητή και όχι μόνο στη βαθμολογία του. Ενδεικτικά αναφέρουμε την απάντηση του εκπαιδευτικού Σ8 «... αποτελεσματικό δεν είναι το σχολείο που βοηθά το μαθητή να πάρει υψηλούς βαθμούς στα τρίμηνα, αλλά αυτό που βοηθά το μαθητή να ξεπεράσει οποιεσδήποτε δυσκολίες ή προβλήματα π.χ. ψυχολογικά ή οικογενειακά και να φτάσει σε ένα ικανοποιητικό για τον ίδιο επίπεδο...» Ο εκπαιδευτικός Σ1 επισημαίνει «...οι ακαδημαϊκές επιδόσεις φυσικά και δεν αντανακλούν τη σχολική αποτελεσματικότητα... το αποτελεσματικό σχολείο αναγνωρίζει τη διαφοροποίηση των επιδόσεων.. αποτελεσματικότητα είναι το να πάρει ένα μαθητή από το σημείο που βρίσκεται και να τον πάει σε ένα άλλο.. σίγουρα καλύτερο αλλά όχι απαραίτητα το υψηλότερο...»

4.4 3^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το διευθυντή του αποτελεσματικού σχολείου

Ο συγκεκριμένος άξονας αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της διοίκησης των αποτελεσματικών σχολείων. Ειδικότερα, διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ του διευθυντή ενός αποτελεσματικού σχολείου και είναι προσδιοριστικά του τρόπου με τον οποίο ο ίδιος συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, την οποία διοικεί. Για το λόγο αυτό οι συμμετέχοντες στην έρευνα ρωτήθηκαν «Πώς θα περιγράφατε το διευθυντή ενός αποτελεσματικού σχολείου;» . Πριν προβούμε στην αναλυτική περιγραφή των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των

εκπαιδευτικών, να αναφέρουμε πως όλοι αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα του ρόλου του, τόσο του λειτουργικού όσο και του παιδαγωγικού, αποκαλώντας τον «πρόσωπο – κλειδί» και αποδίδοντάς του την ιδιότητα του «ηγέτη».

Πίνακας 9. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του διευθυντή του αποτελεσματικού σχολείου

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 38)
Είναι ο διαμορφωτής του σχολικού κλίματος.	8 (21 %)
Είναι συνεργατικός.	6 (16%)
Είναι ισορροπιστής.	5 (13%)
Είναι δημοκρατικός.	4 (10,5%)
Είναι εμπνευστής οράματος.	4 (10,5%)
Έχει το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο.	3 (8%)
Λαμβάνει πρωτοβουλίες.	3 (8%)
Καθοδηγεί τους υφισταμένους του.	3 (8%)
Είναι αποκεντρωτικός.	2 (5%)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων (βλ. πίνακα 9), οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (8 αναφορές) περιέγραψαν το διευθυντή ως διαμορφωτή θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα, το οποίο επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από την ικανότητά του να είναι επικοινωνιακός και από την προσπάθειά του να καλλιεργούνται και να αναπτύσσονται αρμονικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία «... να έχει ο ίδιος καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς αλλά και να φροντίζει και μεταξύ αυτών να υπάρχει ένα αρμονικό κλίμα συνεργασίας κι εμπιστοσύνης...» (Σ12), «... ρόλος του είναι να δημιουργήσει ένα θετικό και καλό κλίμα συνεργασίας κι

επικοινωνίας μεταξύ του ίδιου, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους...» (Σ8).

Σε έξι αναφορές επισημαίνεται η ικανότητά του να συνεργάζεται με τα μέλη των ομάδων που απαρτίζουν το σύστημα του σχολείου ή συνδέονται άμεσα με τη λειτουργία του, όντας ο ίδιος ανοιχτός σε κάθε συναλλαγή μαζί τους, ακούγοντας τις ανάγκες τους και σεβόμενος τις προσδοκίες και τις επιθυμίες τους «... έχει την ικανότητα να συνεργάζεται τόσο με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές όσο και με τις λεγόμενες ομάδες πίεσης, όπως οι γονείς, φορείς της τοπικής κοινωνίας κλπ...» (Σ1), «... σαφώς και να μπορεί να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αρμονικά, καθώς με αυτούς λειτουργεί και συνυπάρχει σε καθημερινή βάση...» (Σ8)

Επίσης, πέντε ήταν οι ερωτώμενοι, οι οποίοι απέδωσαν στο διευθυντή του αποτελεσματικού σχολείου το ρόλο του ισορροπιστή. Όπως αναφέρει ο συμμετέχων Σ3 «... ο αποτελεσματικός διευθυντής κρατάει τις ισορροπίες στο σχολείο... μπορεί να ελίσσεται και να υποδεικνύει πράγματα με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνονται αποδεκτά από τους άλλους χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις...». Διαφωτιστική είναι και η απάντηση του συμμετέχοντα Σ10 «... διπλωμάτης ή καλύτερα ισορροπιστής... πρέπει να ξέρει πώς να χειριστεί τους συναδέλφους, τα παιδιά, τους γονείς, τα γραφεία Εκπαίδευσης, τις τεχνικές υπηρεσίες, τους ανθρώπους που έρχονται κι εργάζονται εδώ... να ξέρει να ελίσσεται πολύ καλά σε όλα τα προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν ανά πάσα στιγμή...»

Ο δημοκρατικός τρόπος άσκησης της διοίκησης φάνηκε πως είναι ένα ακόμη ουσιαστικό γνώρισμα του διευθυντή μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας. Με τέσσερις αναφορές οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως, για να είναι αποτελεσματικό το σχολείο, θα πρέπει το μοντέλο ηγεσίας να είναι δημοκρατικό, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι ενεργά στις λειτουργίες και στα δρώμενα που λαμβάνουν χώρα σε αυτό δίνοντας τον καλύτερό τους εαυτό «... οι στόχοι και τα αποτελέσματα που προανέφερα δεν επιτυγχάνονται με αυταρχισμό αλλά με συναίνεση... ο διευθυντής πρέπει να είναι δημοκρατικός και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων...» (Σ5), «... με αυταρχικές μεθόδους δε γίνεται τίποτα... πρέπει να είναι δημοκρατικός, να ακούει και να συνταιριάζει όλες τις γνώμες, να μην προσπαθεί

να περάσει μόνο τη δική του...» (Σ9) Δε δίστασαν, όμως να εκφράσουν και τις επιφυλάξεις τους ως προς τη δημοκρατική μορφή ηγεσίας, καθώς, όπως ανέφεραν, το λειτούργημα του εκπαιδευτικού στην ελληνική κοινωνία είναι συνδεδεμένο με το έργο του δημοσίου υπαλλήλου. Όσοι, λοιπόν, υπηρετούν την εκπαίδευση από τη διοικητική θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας καλούνται συχνά να προβούν σε λήψεις αποφάσεων χωρίς τη συγκατάθεση ή έστω τη συμμετοχή και του υπόλοιπου συλλόγου διδασκόντων λόγω έλλειψης χρόνου ή άλλων εξωγενών αιτιών. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του συμμετέχοντα Σ6 : *«... αν και πιστεύω στη δημοκρατική μορφή ηγεσίας, κάποια στιγμή αναγκάζεσαι να πάρεις αποφάσεις μόνος σου κι αυτό γιατί είναι και ο ρόλος του δημοσίου υπαλλήλου που εμπλέκεται...»*

Η διάθεση και η ικανότητα δημιουργίας μιας κουλτούρας συλλογικών οραμάτων και στόχων φαίνεται να είναι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς (τέσσερις αναφορές) ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που χαρακτηρίζει το διευθυντή μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας. *«... είναι ένας άνθρωπος που εμπνέει τους υπόλοιπους...»*, αναφέρει ο συμμετέχων Σ11, ενώ ο εκπαιδευτικός Σ7 επισημαίνει : *«... ένα άτομο με όραμα... δηλαδή να πάει στο σχολείο με διάθεση να κάνει καινούρια πράγματα, όχι απλά να στέκεται εκεί σα διευθυντής...»*. Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο ερωτώμενος Σ6 *«... με δικό του όραμα για το σχολείο...»*.

Το γνωστικό υπόβαθρο καταδείχθηκε, επίσης, ως προσδιοριστικό γνώρισμα και ταυτόχρονα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας του διευθυντή. Ενώπιον του τεράστιου όγκου των λειτουργιών που καλείται να επιτελέσει και αφορούν τόσο στο διοικητικό χαρακτήρα της θέσης του, όσο και στον παιδαγωγικό και ανθρωπιστικό ρόλο του ως παιδαγωγός, οι ερωτώμενοι με τρεις αναφορές τόνισαν την ανάγκη να είναι ο ίδιος βαθύς γνώστης διοικητικών, εκπαιδευτικών και τεχνικών θεμάτων και να διαθέτει την ανάλογη εμπειρία που θα του προσφέρει την αυτοπεποίθηση και την πίστη ότι μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου *«... ο διευθυντής πρέπει να πατάει γερά στα πόδια του... δεν αρκεί η μεγάλη προϋπηρεσία από μόνη της... πρέπει να έχει το θεωρητικό υπόβαθρο, πολύ καλά δομημένη γνώση και σωστό μορφωτικό επίπεδο π.χ. κάποιο μεταπτυχιακό...»* (Σ1), *«... πέρα από το παιδαγωγικό κομμάτι πρέπει να έχει γνώσεις management, ψυχολογίας, Νέων Τεχνολογιών...»* (Σ11).

Τρεις είναι και οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν πως ο διευθυντής πρέπει να λαμβάνει πρωτοβουλίες, οι οποίες ενισχύουν το έργο του σχολείου και προάγουν την αποτελεσματικότητά του «... να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες... να αναζητά προγράμματα, να υλοποιεί καινοτόμες δράσεις...» (Σ2).

Σε τρεις ακόμη αναφορές επισημαίνεται και ο εμπνευστικός και καθοδηγητικός ρόλος του απέναντι στους υφισταμένους του «... δίνει συμβουλές στους συναδέλφους του παιδαγωγικού ή άλλου χαρακτήρα ... τους ενθαρρύνει και τους στηρίζει...» (Σ10)

Κλείνοντας, δύο είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής που επιθυμεί να είναι αποτελεσματικός, προσπαθεί να μειώσει στον ελάχιστο βαθμό τη διαφορά εξουσίας ανάμεσα σε αυτόν και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου ακολουθώντας αποκεντρωτική πολιτική στην άσκηση του έργου του. Βασική προϋπόθεση αυτού, είναι, όπως ανέφεραν, η εμπιστοσύνη στο πρόσωπο και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και η αναγνώριση των προσπαθειών και της αντίστοιχης προσφοράς τους απέναντι στο σύστημα του σχολείου. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε «...ο διευθυντής δείχνει εμπιστοσύνη στους συναδέλφους του, αξιολογεί τις ικανότητές τους και το έργο τους και αναλόγως κατανέμει αρμοδιότητες... τους δίνει τη δυνατότητα και να αυτονομηθούν...» (Σ4)

4.5 4^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σύλλογο διδασκόντων του αποτελεσματικού σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πώς θα περιέγραφαν το Σύλλογο Διδασκόντων ενός αποτελεσματικού σχολείου, καθώς θέλαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις τους αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται το «σώμα» των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα τόσο σαν όργανο διοίκησης όσο και σαν μια κοινότητα ανθρώπων.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπογράμμισαν τη σημαντικότητα της συγκροτημένης ύπαρξης αυτού του οργάνου και της ισχύος του, εφόσον είναι πρωταρχικά υπεύθυνο για τη χάραξη κατευθύνσεων και την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η αποτελεσματικότητά του ενισχύεται, όταν τα μέλη του είναι απόλυτα ενημερωμένα για το τι συμβαίνει στο σχολείο και δέχονται την απαραίτητη καθοδήγηση του διευθυντή. Επίσης, προσφέρει την πολυφωνία, η δημιουργική

αξιοποίηση της οποίας, μπορεί να αποφέρει αξιοθαύμαστα αποτελέσματα εξέλιξης και προόδου στη σχολική μονάδα. «... Είναι ο κορμός του σχολείου...», όπως τον χαρακτήρισε ο ερωτώμενος Σ1.

Πίνακας 10. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με το σύλλογο διδασκόντων του αποτελεσματικού σχολείου

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών
Σαν ομάδα ανθρώπων : (N=9)	
Αποτελεί μια κοινότητα, μια ομάδα ανθρώπων.	6 (67%)
‘ενωμένη’ ομάδα	2
‘δεμένη’ ομάδα	2
‘ενιαία’ ομάδα	1
‘αλληλοσυμπλήρωση’ μελών	1
Διέπεται από καλές και συνεργατικές σχέσεις.	3 (33%)
Σαν διοικητικό όργανο : (N=10)	
Προγραμματίζει, οργανώνει και υλοποιεί το εκπαιδευτικό έργο.	4 (40%)
Ακολουθούνται δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.	2 (20%)
Είναι ο συνδετικός κρίκος όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.	2 (20%)
Έχει καθοδηγητικό ρόλο.	2 (20%)

Πιο αναλυτικά (βλ. πίνακα 10) , οι εννιά από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς εστίασαν στην ανθρώπινη υπόσταση του Συλλόγου Διδασκόντων (βλ. πίνακα 10) · στη σύνθεσή του και στις σχέσεις που τον διέπουν. Θεωρώντας τον ως μια κοινότητα και ομάδα ανθρώπων, προέβησαν στην περιγραφή του χρησιμοποιώντας το επίθετο ‘ενιαία’ (μια αναφορά), καθώς και τις μετοχές ‘ενωμένη’ (δυο αναφορές) και

‘δεμένη’ (δυο αναφορές). «... *Είναι μια ενεργή ενωμένη ομάδα...*», είπε ο συμμετέχων Σ11. Ο εκπαιδευτικός Σ9 μίλησε για μια ομάδα ανθρώπων στα πλαίσια της οποίας η διαφορετικότητα του καθενός συνταιριάζεται με του άλλου. Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται στους κόλπους της εν λόγω ομάδας, λέγοντας πως πρέπει να είναι ‘καλές’ και ‘συνεργατικές’, καθώς οι ώρες που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί είναι πολλές, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται έντονες αλληλεπιδράσεις, ενώ ταυτόχρονα η ανταλλαγή των εμπειριών θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα γόνιμη κι επωφελής «... *τα μέλη του συλλόγου πρέπει να έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους και να συνεργάζονται σε όλους τους τομείς...*» (Σ12), «... *να έχουν μια πολύ καλή σχέση... να συζητούν τα προβλήματά τους, να συμβουλεύει ο ένας τον άλλο, οι παλαιότεροι τους νεότερους... να συνεργάζονται αρμονικά...*» (Σ7).

Ωστόσο, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έσπευσαν να επισημάνουν τον οργανωτικό και διοικητικό ρόλο του συλλόγου (βλ. πίνακα 10), καθώς, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, είναι ο κυριότερος παράγοντας που συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. «...*Είναι ένα όργανο με βασικό λόγο στη διοίκηση του σχολείου...*» είπε ο εκπαιδευτικός Σ5.

Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο σύλλογος διδασκόντων είναι ο κύριος αρμόδιος για τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την υλοποίηση του συνόλου των δράσεων και των δρώμενων εκπαιδευτικού, πολιτιστικού, περιβαλλοντικού ή άλλου χαρακτήρα που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα λόγια του συμμετέχοντα Σ8 «...*από κει απορρέουν όλες οι δράσεις και τα προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο...*». Για την επίτευξη αυτού, βασική προϋπόθεση, όπως ανέφεραν δυο ακόμη εκπαιδευτικοί, είναι να λαμβάνονται αποφάσεις με δημοκρατικές διαδικασίες και με την ενεργό συμμετοχή όλων, γιατί, όταν η ευθύνη και η δύναμη απορρέουν από όλα τα μέλη του συλλόγου, τότε τα αποτελέσματα είναι πολύ πιο ορατά, πιο ουσιαστικά και πιο μακροπρόθεσμα «... *τα μέλη να είναι ενεργά, όχι αποστασιοποιημένα... να παίρνουν αποφάσεις από κοινού, γιατί αυτοί είναι που ζουν και δρουν στο χώρο του σχολείου...*» (Σ7). Δυο εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές τόνισαν πως ο σύλλογος είναι ο συνδετικός κρίκος με όλους τους παράγοντες, τόσο τους άμεσα όσο και τους έμμεσα εμπλεκόμενους με τις σχολικές διαδικασίες. Τα μέλη του βρίσκονται σε διαρκή

επαφή και συνεργασία με τους γονείς, τα όργανα της εκπαιδευτικής διοίκησης κι άλλους φορείς του κοινωνικού συνόλου «...το όργανο που έρχεται σε επαφή με όλους τους τριτογενείς παράγοντες...» (Σ1). Δύο ήταν ακόμη και οι εκπαιδευτικοί (20%), οι οποίοι υπογράμμισαν τον καθοδηγητικό ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων «... πρέπει να συμβουλευεί και το διευθυντή και τα παιδιά και τους γονείς...», ανέφερε ο εκπαιδευτικός Σ10.

Τελειώνοντας, αξίζει να σημειωθεί και μια ένσταση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ελλιπή βαθμό ενημέρωσής τους για τα καθήκοντα και τις λειτουργίες που αναμένεται να φέρουν εις πέρας σαν μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, στοιχείο το οποίο αντιπαρατίθεται στις ανωτέρω πεποιθήσεις τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από το συμμετέχοντα Σ7 «... δεν ξέρω κατά πόσο είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί για τις λειτουργίες του συλλόγου διδασκόντων... έρευνες έδειξαν πως δεν ξέρουν πώς λειτουργεί ο Σύλλογος και πιστεύουν πως όλες οι λειτουργίες ανήκουν στο διευθυντή, κάτι που είναι λάθος...».

4.6 5^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κλίμα που διέπει το αποτελεσματικό σχολείο

Στον 5^ο άξονα προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κλίμα που επικρατεί στα αποτελεσματικά σχολεία. Για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων τέθηκαν στους συμμετέχοντες ερωτήσεις αναφορικά με τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, καθώς και ερωτήματα, τα οποία τους παρότρυναν να μας περιγράψουν πώς φαντάζονται την καθημερινότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών στα πλαίσια ενός τέτοιου σχολείου.

4.6.1 1^{ος} Υποάξονας : Οι σχέσεις μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Από την ανάλυση των κειμένων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (βλ. πίνακα 11) καταδείχθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (δέκα αναφορές) υποστηρίζει, ότι οι σχέσεις ανάμεσα στο διευθυντή της σχολικής μονάδας και το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να διέπονται από ένα κλίμα καλής επικοινωνίας,

συνεργασίας κι εμπιστοσύνης. «... αν δεν υπάρχει συνεργασία, εμπιστοσύνη και κώδικας επικοινωνίας δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικό σχολείο...», είπε ο εκπαιδευτικός Σ5. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός Σ1 τόνισε πως μια τέτοια «συναλλαγή» χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, ώστε να μην καταργούνται στεγανά, απαραίτητα για τη διαφύλαξη του αμοιβαίου σεβασμού «... οι σχέσεις να κρατιούνται σε ένα τυπικό κι όχι φιλικό επίπεδο...». Τρεις εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές χαρακτήρισαν τις σχέσεις ανάμεσα στο δίπολο διευθυντή κι εκπαιδευτικών ‘αρμονικές’ «... πρέπει να είναι αρμονικές...» (Σ5), ενώ σε δυο ακόμη αναφορές επισημαίνεται η ανάγκη να αποτελούν από κοινού μια ομάδα, η οποία θα διέπεται από τις αρχές της δημοκρατίας και της ισότιμης συμμετοχής «... μια κοινότητα στα πλαίσια της οποίας ο διευθυντής είναι ίσος με όλους τους άλλους... όλοι έχουν το θάρρος να εκφράσουν τη γνώμη τους και την επιθυμία να προσφέρουν τα μέγιστα...» (Σ7).

Πίνακας 11. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών
Αναφορικά με το είδος των σχέσεων :	
(N=15)	
Σχέσεις καλής επικοινωνίας, συνεργασίας κι εμπιστοσύνης.	10 (67%)
Αρμονικές σχέσεις	3 (20%)
Αποτελούν μια ‘από κοινού’ ομάδα.	2 (13%)
Αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση των σχέσεων :	
(N=8)	
Συντονίζει και υποστηρίζει το έργο των συναδέλφων του.	4 (50%)
Εμπνέει τους εκπαιδευτικούς.	1 (12,5%)
Παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης πρωτοβουλιών.	1 (12,5%)
Είναι διακριτικός.	1 (12,5%)
Είναι προσιτός.	1 (12,5%)

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε πως, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η ευθύνη για τη διαμόρφωση όλων των παραπάνω φάνηκε να βαρύνει κυρίως το διευθυντή της σχολικής μονάδας (βλ. πίνακα 11). Καταγράψαμε τέσσερις αναφορές, σύμφωνα με τις οποίες, για την καλλιέργεια θετικών σχέσεων ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς ο πρώτος πρέπει να συντονίζει και να υποστηρίζει με κάθε δυνατό τρόπο το έργο των συναδέλφων του «... είναι εκεί για να συνδράμει τον εκπαιδευτικό... όταν ζητάει τη βοήθειά του πρέπει να είναι δίπλα του... και είναι αυτός που θα συντονίσει...» (Σ8). Ο εκπαιδευτικός Σ11 ανέφερε πως πρέπει να είναι ο άνθρωπος που θα εμπνέει και όλους τους υπόλοιπους, ενώ σε μια ακόμη αναφορά υπογραμμίζεται το πόσο σημαντικό είναι να παρέχει στους εκπαιδευτικούς εκείνο το βαθμό ελευθερίας που θα τους επιτρέπει να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αυτονομούνται σε διάφορες πτυχές της διεξαγωγής του έργου τους «... δίνει και την ελευθερία να μπορούν να αυτενεργήσουν και να ζετυλίζουν ταλέντα και γνώσεις...» (Σ1). Επίσης, σε μια αναφορά και συγκεκριμένα του συμμετέχοντα Σ4 επισημαίνεται πως ο διευθυντής πρέπει να είναι διακριτικός και να σκέφτεται καλά τα λόγια του και τις πράξεις του, για να μην εκθέσει κάποιον συνάδελφο. Τέλος, ο εκπαιδευτικός Σ7 με μια αναφορά τονίζει τη σπουδαιότητα του να αποτελεί ο διευθυντής ένα πρόσωπο προσιτό για το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού « ... οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν το θάρρος και το χώρο να τον πλησιάζουν... να του μεταφέρουν προβλήματα...» .

4.6.2 2^{ος} Υποάξονας : Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

«... Γενικά η εποχή μας δεν επιτρέπει αυτό που ίσχυε παλιότερα, το ότι υπήρχε ένα σύστημα δασκαλοκεντρικό... αυταρχικός δάσκαλος και οι μαθητές κρατούνταν σε μια απόσταση με οποιονδήποτε τρόπο... Σήμερα ο δάσκαλος είναι πολύ κοντά στα παιδιά...». Η παραπάνω άποψη διατυπώθηκε από τον εκπαιδευτικό Σ5 στην προσπάθειά του να περιγράψει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα πλαίσια ενός αποτελεσματικού σχολείου και φάνηκε από την επεξεργασία των απομαγνητοφωνημένων κειμένων πως αντιπροσωπεύει και τις απόψεις των περισσότερων συμμετεχόντων στην έρευνα.

Πίνακας 12. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N=23)
Σχέσεις στοργής κι εμπιστοσύνης.	6 (26%)
Συνεργατικές σχέσεις.	5 (22%)
Σχέσεις αμοιβαίας εκτίμησης και σεβασμού.	4 (17%)
Σχέση αλληλεπίδρασης.	3 (13%)
Δάσκαλος – καθοδηγητής.	3 (13%)
Σχέσεις ισότιμης μεταχείρισης.	1 (4%)
Σχέσεις ‘χαλαρές’, μη αγχογόνες.	1 (4%)

Πιο αναλυτικά, έξι εκπαιδευτικοί (βλ. πίνακα 12) με τις αντίστοιχες αναφορές περιέγραψαν τις σχέσεις δασκάλων και μαθητών ως σχέσεις στοργής κι εμπιστοσύνης, οι οποίες εκτείνονται πέρα από τα όρια που αφορούν το διδακτικό – μαθησιακό τους ρόλο «... σχέσεις στοργής κι αγάπης...» (Σ4), «... να υπάρχει σχέση πέρα από το γνωστικό αντικείμενο... σχέσεις εμπιστοσύνης, τα παιδιά να λένε τα προβλήματά τους...» (Σ3). Επίσης, πέντε ήταν οι αναφορές στις οποίες περιγράφηκαν ως σχέσεις συνεργασίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω απαντήσεις «... οι δάσκαλοι είναι πολύ κοντά στα παιδιά... δεν έχουν αυταρχικό στυλ κι επιδιώκουν την καλή συνεργασία μαζί τους...» (Σ5), «... θα τις έλεγα συνεργατικές... αναπτύσσεται μεταξύ τους μια χημεία...» (Σ6). Ακόμη, τέσσερις εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν, πως μεταξύ των δύο πλευρών πρέπει να υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση και σεβασμός «... να τις χαρακτηρίζει η αμοιβαία εκτίμηση... ο δάσκαλος πρέπει να είναι όχι φίλος αλλά ούτε και φόβητρο...» (Σ1), «... υπάρχει σεβασμός και όχι φόβος... όταν σέβεσαι τον άνθρωπο που είναι απέναντί σου και ξέρεις ότι είναι εκεί για να σε βοηθήσει και να σου μάθει, τα αποτελέσματα είναι και περισσότερα και καλύτερα...» (Σ8). Μικρότερη ήταν η συχνότητα των αναφορών (τρεις) στις οποίες υπογραμμίστηκε πως στη μεταξύ τους σχέση ο δάσκαλος πρέπει να είναι ο καθοδηγητής, αυτός ο οποίος προσεγγίζοντας τα παιδιά και παρακολουθώντας τις ανάγκες τους, θα σταθεί στο

πλευρό τους, για να τα συμβουλέψει, να τα οδηγήσει σωστά και να τα στηρίξει «... ο δάσκαλος θα είναι καθοδηγητής...» (Σ9), «... είναι εκεί για να βλέπει τις ανάγκες των παιδιών... να παρέμβει σε κάποια δυσκολία, να καλύψει οποιοδήποτε κενό στη γνώση ή την κοινωνική του ζωή... τα ίδια τα παιδιά να μαθαίνουν από αυτόν χρησιμοποιώντας τον ως καθοδηγητή...» (Σ1). Επίσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Σ1, Σ6 και Σ12 στο αποτελεσματικό σχολείο δάσκαλοι και μαθητές αλληλεπιδρούν, όχι καταναγκαστικά αλλά με τρόπο που πηγάζει από την ανάγκη να καλλιεργήσουν μια αμφίδρομη σχέση, μια σχέση «δούναι και λαβείν». «...η αυθεντία του δασκάλου έχει αρχίσει και ξεφεύγει...», είπε ο εκπαιδευτικός Σ6 ενώ ο συμμετέχων Σ9 τόνισε πως «... το παιδί είναι ο καλύτερος κριτής...». Ο συμμετέχων Σ7 επεσήμανε πως ένα άλλο χαρακτηριστικό της σχέσης των εν λόγω υποκειμένων είναι η ισότιμη μεταχείριση, στοιχείο που ενισχύει την υπευθυνότητά τους και ενδυναμώνει την κοινωνική τους υπόσταση «... όταν φερόμαστε στα παιδιά ισότιμα σαν να είναι ενήλικες κι αυτοί, αυξάνουμε και την ωριμότητά τους και τη σοβαρότητά τους...». Τέλος, με μια αναφορά, ο εκπαιδευτικός Σ11 περιέγραψε τις σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών χαλαρές κι όχι αγχογόνες, επισημαίνοντας πως «... όταν ζούμε μέσα σε ένα μη στρεσογόνο περιβάλλον, οι σχέσεις γίνονται πιο ανθρώπινες».

Απόρροια όλων των παραπάνω είναι η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος του μαθητή για μάθηση «...το ενδιαφέρον του μαθητή εγείρεται... δεν αποκτά ξεκομμένες γνώσεις και πληροφορίες... μαθαίνει να αναπτύσσει πρωτοβουλίες... μαθαίνει πώς να μαθαίνει» (Σ2), η εξασφάλιση της ενσυνείδητης πειθαρχίας κι όχι αυτής που βασίζεται σε ένα σύστημα ποινών κι εξαναγκασμών «... διατηρείται συνειδητά η τάξη και η ισορροπία στη τάξη και στο σχολείο γενικότερα...» (Σ5), επιτυγχάνεται η οικιοθελής συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία «... τα παιδιά πείθονται να συμμετάσχουν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα, από την εκμάθηση της ορθογραφίας μέχρι ότι πιο σπουδαίο μπορείτε να φανταστείτε...» (Σ6) και τέλος παρέχεται ανατροφοδότηση και προς τις δυο πλευρές «... συζητάνε, συνεργάζονται κι έτσι υπάρχει και ανατροφοδότηση...» (Σ12).

4.6.3 3^{ος} Υποάξονας : Η καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Στο συγκεκριμένο υποάξονα εντάξαμε μια σειρά στοιχείων τα οποία, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, περιγράφουν την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο. Να αναφέρουμε στο σημείο αυτό μια γενική διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία η σχολική καθημερινότητα και των δυο παραγόντων επηρεάζεται άμεσα από τη ζωή τους όλο το εικοσιτετράωρο, είναι ενεργητική και διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες και αρχές.

Πίνακας 13. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών
Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: (N=12)	
Αναζήτηση νέων τρόπων μετάδοσης της γνώσης.	4 (33%)
Ύπαρξη οργανωμένου προγράμματος κι οργανογράμματος.	4 (33%)
Ευημερία στο εργασιακό περιβάλλον.	3 (25%)
‘Χαλαρή’ καθημερινότητα.	1 (8%)
Από τη σκοπιά των μαθητών: (N= 13)	
Ευημερία στο σχολικό περιβάλλον.	7 (54%)
Βιωματική καθημερινότητα.	5 (38%)
‘Χαλαρή’ καθημερινότητα.	1 (8%)

Ξεκινώντας από την περιγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (βλ. πίνακα 13), οι οχτώ στο σύνολο των δώδεκα αναφορών εστιάζονται στο επαγγελματικό κομμάτι. Πιο αναλυτικά τέσσερις εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές, μας είπαν, πως οι δάσκαλοι καθημερινά προσπαθούν να

εμπλουτίσουν και να ενισχύσουν το έργο τους αναζητώντας νέες ιδέες και νέους τρόπους διδασκαλίας και μετάδοσης της γνώσης, ώστε και οι ίδιοι να μην αισθάνονται ότι αδρανούν, ότι μένουν στάσιμοι αλλά και ταυτόχρονα να εγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση «... ο δάσκαλος καθημερινά ψάχνει να βρει πρωτοπόρες ιδέες και νέους τρόπους διδασκαλίας, να μη γίνεται βαρετός...» (Σ1), «... εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών...» (Σ2), «...ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να τελευτώνει μέσα στο διδακτικό του έργο... πρέπει να ανακαλύπτει καθημερινά καινούριους τρόπους, ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, να φτάνει τους στόχους του με αυθόρμητο τρόπο...» (Σ5), «... να προτείνουν συνεχώς ιδέες, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες...» (Σ12).

Οι υπόλοιπες τέσσερις αναφορές αυτής της κατηγορίας επικεντρώθηκαν στην οργάνωση και τον προγραμματισμό των λειτουργιών που αφορούν τόσο την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου όσο και στη διδακτική πρακτική, καθώς είναι γεγονός πως η ύπαρξη ενός οργανωμένου προγράμματος κι ενός συγκεκριμένου οργανογράμματος που καθιστά σαφείς τις αρμοδιότητες του καθενός επιφέρουν μεγαλύτερο βαθμό αποτελεσματικότητας «... φαντάζομαι ένα πρόγραμμα πολύ οργανωμένο, όπου όλα θα κυλούν κατόπιν σχεδιασμού...» (Σ7), «... όλα θα δουλεύουν ρολόι... θα είναι διαχωρισμένες οι αρμοδιότητες του καθενός... θα λειτουργούν τα πάντα όπως πρέπει με τη βοήθεια όλων... κατόπιν προγραμματισμού ο δάσκαλος θα ολοκληρώνει και το διδακτικό του έργο αλλά κι όλες τις άλλες αρμοδιότητες που του έχουν ανατεθεί..» (Σ8), «... κάνει πάντα πλάνο δράσεων καταγράφει τους τρόπους υλοποίησής τους...» (Σ6).

Η δεύτερη κατηγορία που προέκυψε, αναφέρεται στο συναισθηματικό τομέα και πιο συγκεκριμένα στην ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί καθημερινά μέσα από την εργασία τους στο αποτελεσματικό σχολείο «... αισθάνονται χαρούμενοι που θα πάνε στη δουλειά... δε λένε τότε θα περάσει η ώρα...» (Σ3), «... οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι...» (Σ4), «... η καθημερινότητά τους είναι ευχάριστη, τους αρέσει πάνω απ' όλα αυτό που κάνουν... χαίρονται με τη δουλειά τους» (Σ12).

Δύο αντίστοιχες κατηγορίες διαμορφώθηκαν από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών για την καθημερινότητα των μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο

· η πρώτη αναφέρεται στο συναισθηματικό τομέα ενώ η δεύτερη στο μαθησιακό. Πιο συγκεκριμένα, με εφτά αναφορές οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως οι μαθητές βιώνοντας ένα χαρούμενο και δημιουργικό περιβάλλον δεν αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν κάτι καταναγκαστικό αλλά σαν μια ευχάριστη πτυχή της καθημερινότητάς τους «... δεν βλέπουν το σχολείο σαν αγγαρεία, περνάνε καλά και νιώθουν ότι παίρνουν πράγματα...» (Σ3), «... έρχονται χαρούμενοι, αγαπούν τη μάθηση, το σχολείο είναι σαν μια κυψέλη γι' αυτούς...» (Σ4).

Περνώντας στη δεύτερη κατηγορία, η οποία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κατακτούν τη γνώση σε καθημερινή βάση οι μαθητές, πέντε εκπαιδευτικοί τόνισαν πως η καθημερινή ζωή των μαθητών στο σχολείο πρέπει να είναι βιωματική, να εμπλουτίζει τις εμπειρίες τους, να διευρύνει τους ορίζοντες και τα ενδιαφέροντά τους, να αυξάνει την αυτονομία τους και να εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή και αυτενέργειά τους «... να μαθαίνει πώς να μαθαίνει...» (Σ2), «... να φροντίζουν μόνοι τους για τη μάθηση, να ενδιαφέρονται για δραστηριότητες πολιτιστικού περιεχομένου...» (Σ4), «... η μάθηση να γίνεται με βιωματικό τρόπο, να τη θεωρούν παιχνίδι...» (Σ8), «... βιωματική κι εμπειρική... τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία τους...» (Σ12).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός Σ11 αναφερόμενος στην καθημερινότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών χωρίς να κάνει κάποιο διαχωρισμό μας είπε πως τη φαντάζεται 'χαλαρή', εντασσόμενη στα πλαίσια ενός ολοήμερου σχολείου από το οποίο οι μαθητές δε θα φεύγουν, για να πάνε στο σπίτι, κάθε μέρα θα διδάσκεται ένα γνωστικό αντικείμενο με διάφορους τρόπους και πολλά παραδείγματα από τη ζωή π.χ. η πράξη της πρόσθεσης στα μαθηματικά από το πρωί ως το μεσημέρι, ενώ θα γίνονται μεγάλα διαλείμματα, για να ξεκουράζονται όλοι.

4.7 6^{ος} Άξονας : Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποια κίνητρα πιστεύουν ότι μπορεί να τους δώσει ένα αποτελεσματικό σχολείο. Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν οι κατηγορίες του παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 14. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στο αποτελεσματικό σχολείο.

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 19)
Ηθική ικανοποίηση κι επιβράβευση.	10 (53%)
Επίτευξη στόχων.	3 (16%)
Δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών και ανάληψης σημαντικών ευθυνών.	2 (11%)
Θετικό σχολικό κλίμα.	2 (11%)
Προώθηση σχολείου.	1 (5%)
Ανάπτυξη κλίσεων κι επιμόρφωση.	1 (5%)

Αν και ήταν χαρακτηριστική η επισήμανση του εκπαιδευτικού Σ6, ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν ένα αίσθημα ματαιώσης, καθώς οι στόχοι που τίθενται είναι τις περισσότερες φορές αρκετά υψηλότεροι από τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ωστόσο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (δέκα αναφορές), μας είπε πως το κυριότερο κίνητρό τους, για να συνεχίζουν να δουλεύουν με ‘όρεξη’ και ‘μεράκι’ είναι η ηθική ικανοποίηση που απορρέει από το αίσθημα της προσφοράς (βλ. πίνακα 14) «... αισθάνονται ότι επιτελούν λειτουργήμα... ότι προσφέρουν στα παιδιά και στην κοινωνία...» (Σ11), από την ανταπόκριση των παιδιών απέναντι στο έργο τους «... ηθική ικανοποίηση... να έχει φτάσει το κάθε παιδί στο σημείο που αυτός προσδοκούσε και ήθελε...» (Σ1), «... βλέποντας ότι οι μαθητές του υλοποιούν κι αφομοιώνουν αυτά που πρέπει, τότε αποτελεί γι’ αυτόν μια ικανοποίηση...» (Σ5) και η επιβράβευση που λαμβάνουν τόσο από τους γονείς των μαθητών τους όσο και από το δήμο «... η ηθική επιβράβευση από τους γονείς και το δήμο...» (Σ3).

Η επίτευξη των στόχων που τίθενται είτε από το Σύλλογο Διδασκόντων είτε από το σύστημα του σχολείου γενικότερα επισημάνθηκε, επίσης, ως ένα από τα κίνητρα που προσφέρει το αποτελεσματικό σχολείο στους δασκάλους του (τρεις

αναφορές) «... η επίτευξη των στόχων λειτουργεί ως κίνητρο για το δάσκαλο, για να συνεχίζει να δουλεύει με όρεξη και μεράκι...» (Σ2).

Επίσης, δυο εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές τόνισαν πως εξίσου παρωθητικά λειτουργεί και η αναγνώριση των προσπαθειών του καθενός από το διευθυντή, η ανάθεση σημαντικότερων αρμοδιοτήτων και δραστηριοτήτων και η παροχή ευκαιριών μεγαλύτερης ευελιξίας στη λήψη και την εφαρμογή πρωτοβουλιών «... η αναγνώριση του έργου με την αντίστοιχη ανάληψη ευθυνών κι αρμοδιοτήτων... η ελευθερία πρωτοβουλιών για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας, ευρωπαϊκών προγραμμάτων κλπ...» (Σ12).

Δύο ακόμη συμμετέχοντες ανέφεραν ως κίνητρο αποτελεσματικότητας την ύπαρξη ενός θετικού, ήρεμου, ευχάριστου και δημιουργικού κλίματος στο χώρο στον οποίο εργάζονται «... ένα θετικό σχολικό κλίμα πάντα αφήνει ευχαριστημένους τους εκπαιδευτικούς και τους παρακινεί να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό...» (Σ7).

Σε μια αναφορά υπογραμμίστηκε, επίσης, η προώθηση του σχολείου «... να προωθηθεί το σχολείο, να διαφημιστεί σαν το πρότυπο, το καλύτερο σχολείο...» (Σ3), ενώ τέλος, ένας εκπαιδευτικός τόνισε πως θα αποτελούσε σημαντικό κίνητρο για τον εκπαιδευτικό το να μπορεί μέσα από την εργασία του στο αποτελεσματικό σχολείο να ανακαλύπτει τις ιδιαίτερες κλίσεις του και να του παρέχεται η δυνατότητα διαρκούς επιμόρφωσης «... το αποτελεσματικό σχολείο θα μπορούσε να επιμορφώνει... όπως ο μαθητής θα μπορούσε να έβρισκε τις κλίσεις του, να μπορεί και ο δάσκαλος να βρει τις δικές του...» (Σ11).

4.8 7^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση σχολείου – κοινότητας

Στον 6^ο άξονα καταγράψαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση που αναπτύσσει το αποτελεσματικό σχολείο με την κοινότητα και συγκεκριμένα με τις οικογένειες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό αλλά και την υπόλοιπη τοπική κοινωνία · τους τομείς συνεργασίας, τους τρόπους με τους οποίους αυτή επιτυγχάνεται, το βαθμό συνεργασίας, καθώς και τα όρια αυτής μεταξύ άλλων.

4.8.1 1^{ος} Υποάξονας : Η σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών.

Πίνακας 15. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τη σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών.

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών
Αναφορικά με το βαθμό σπουδαιότητας :	(N =12)
Απαραίτητη η συνεργασία σχολείου – οικογένειας.	12 (100%)
Αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου :	(N = 5)
Ενίσχυση υλικών πόρων.	3 (60%)
Οργάνωση εκδηλώσεων.	1 (20%)
Διευθέτηση θεμάτων του δήμου/κοινότητας.	1 (20%)
Αναφορικά με το παιδί :	(N =4)
Ανάγκη τακτικής επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας.	3 (75%)
Ενεργός εμπλοκή γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.	1 (25%)
Αναφορικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης ορίων στη σχέση σχολείου - οικογένειας:	(N= 7)
Ανάγκη ύπαρξης ορίων .	7 (58%)
Αναφορικά με το ποιος θέτει τα όρια στη σχέση σχολείου - οικογένειας:	(N= 7)
Ο εκπαιδευτικός.	7 (58%)

Αν και, όπως ανέφερε ο εκπαιδευτικός Σ11, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας επικρατεί μια νοοτροπία, η οποία θέλει τους γονείς έξω από το σχολείο, ωστόσο το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα (δώδεκα αναφορές) δήλωσε κατηγορηματικά πως η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια

κρίνεται απαραίτητη και αφορά σε όλους τους τομείς (βλ. πίνακα 15)· τη λειτουργία του σχολείου και κυρίως το παιδί, τη γνωστική του ανάπτυξη, τη συναισθηματική του πληρότητα, τη συμπεριφορά και την κοινωνικοποίησή του. *«...οφείλουμε να εμπλέξουμε τους γονείς, να συνεργαστούμε μαζί τους, να τους δώσουμε να καταλάβουν πως είναι σύμμαχοι...»* (Σ1), *«... να είναι συμμετοχικοί, κοντά στα παιδιά τους και κοντά στα προβλήματα του σχολείου...»* (Σ4), *«... γονείς, παιδιά κι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποτελούν μια ομάδα, όπου υπάρχει γόνιμη συνεργασία και ισότιμη συμμετοχή...»* (Σ11). Ας μην ξεχνάμε εξάλλου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν στα χέρια τους ό, τι πολυτιμότερο έχουν οι γονείς. Ωστόσο, σε προηγούμενη ενότητα παρατηρήσαμε πως μόνο έξι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη συνεργασία με τους γονείς ως παράγοντα αποτελεσματικότητας του σχολείου και μόνο πέντε θεώρησαν πως οι γονείς συμμετέχουν στον προσδιορισμό των στόχων του αποτελεσματικού σχολείου. Η διαφορά έγκειται στο ότι οι προηγούμενες ήταν ανοιχτές ερωτήσεις χωρίς παρότρυνση αναφορικά με το ρόλο των γονέων, ενώ εδώ τέθηκε, κατά κάποιο τρόπο, ‘κλειστού’ τύπου ερώτηση, με την έννοια ότι ήταν προσανατολισμένη και κατηύθυνε τον ερωτώμενο στο θέμα του ρόλου των γονέων.

Με την ενεργό εμπλοκή των γονέων, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από το εκλεγμένο σώμα του συλλόγου γονέων, του σχολικού συμβουλίου ή της μεμονωμένης συμμετοχής τους και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των δυο πλευρών, καλλιεργούνται θετικά πρότυπα μίμησης για τα παιδιά, μαθαίνουν και οι ίδιοι πώς να τα στηρίζουν ουσιαστικά, πώς να καλύψουν τις ανάγκες τους, τα οράματα γίνονται κοινά και όλοι προσπαθούν για την επίτευξη των στόχων *«... οι γονείς γίνονται βοηθοί μας, γιατί κάθε παιδί έχει διαφορετικές ανάγκες, οι οποίες σε μια τάξη πολλών ατόμων συχνά δεν μπορούν να καλυφθούν...»* (Σ8), *«... οι γονείς μοιράζονται τα οράματά μας και βοηθούν προς διάφορες κατευθύνσεις...»* (Σ6).

Όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται ή αναδεικνύεται η συνεργασία σχολείου – οικογένειας από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα (βλ. πίνακα 15). Αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου τρεις εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές υποστήριξαν πως οι γονείς συνδράμουν με την παροχή υλικών αγαθών ή την ενίσχυση των ήδη διαθέσιμων πόρων *«... βοηθούν στην εξασφάλιση του απαραίτητου εξοπλισμού, από το ραδιόφωνο μέχρι τον υπολογιστή και των καθημερινών χρηστικών αγαθών, όπως το*

πετρέλαιο της θέρμανσης...» (Σ7). Επίσης, ένας εκπαιδευτικός τόνισε ότι σημαντική είναι και η συμμετοχή τους στην οργάνωση και τη διεξαγωγή διαφόρων εκδηλώσεων «... βοηθούν στην οργάνωση και την πραγματοποίηση διαφόρων εκδηλώσεων με τα έσοδα των οποίων ενισχύουν το σχολείο...» (Σ4). Τέλος, σε μια αναφορά υπογραμμίστηκε το πόσο απαραίτητη είναι η βοήθεια των γονέων στη διευθέτηση θεμάτων που άπτονται της ευθύνης διαφόρων φορέων του δήμου ή της κοινότητας «... κρίνεται τελείως απαραίτητο να είναι κοντά μας, για να λύσουμε θέματα που έχουν σχέση με το δήμο ή την έξω από το σχολείο κοινότητα...» (Σ6).

Περνώντας στο παιδί και την εκπαίδευσή του, τα αποτελέσματα της ανάλυσης του περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων έδειξαν πως η συνεργασία των γονέων με το σχολείο είναι, επίσης, ιδιαίτερος σημαντική, καθώς ο γονέας καλείται να γίνει ο παράλληλος δάσκαλος του παιδιού στο σπίτι (βλ. πίνακα 15). Με τρεις αναφορές επισημάνθηκε πως πρέπει να υπάρχει τακτική επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς μέσω τηλεφωνικών επαφών, μέσω συναντήσεων σε ώρες συνεργασίας που καθορίζονται από τον κάθε εκπαιδευτικό, διά αλληλογραφίας μεταξύ άλλων και όχι μόνο κατά τη διάρκεια τυπικών εκδηλώσεων, όπως είναι οι γιορτές και η επίδοση βαθμολογίας, ώστε να υπάρχει συχνή ενημέρωση και ανατροφοδότηση και από τις δυο πλευρές για την απόδοση, την πρόοδο, τη συμπεριφορά του μαθητή, τη χάραξη κοινής γραμμής αντιμετώπισης κάποιων προβλημάτων και ό, τι άλλο μπορεί να απασχολεί το γονέα, το δάσκαλο ή το ίδιο το παιδί «... συχνή ενημέρωση... μια φορά την εβδομάδα ή και καθημερινή εάν είναι δυνατόν...» (Σ3), «... βασικός συντελεστής του αποτελεσματικού σχολείου είναι η συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού όχι μέσα από τυπικές συναντήσεις, όταν δίνονται βαθμοί ή στα πλαίσια μιας σχολικής γιορτής αλλά ουσιαστική συμμετοχή είτε με τηλεφωνική επικοινωνία είτε με τις επισκέψεις των γονέων στο σχολείο...» (Σ5), «... τακτικές συνελεύσεις με γονείς, πρέπει να καλούμε τους γονείς τακτικά.. μια φορά τη βδομάδα ή έστω το μήνα... και στο πρόγραμμα να υπάρχουν ώρες συνεργασίας με το δάσκαλο της τάξης... να τους εξηγούμε ότι δεν πρέπει να ενδιαφέρονται μόνο για το βαθμό του τριμήνου...» (Σ10). Τέλος, με μια αναφορά ένας εκπαιδευτικός τόνισε πως είναι σημαντικό οι γονείς να εμπλέκονται ενεργά ακόμη και στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια της τάξης, ώστε οι ίδιοι να καθίστανται για τα παιδιά τους ζωντανά παραδείγματα «... να συμμετέχουν στα μαθήματα ή τις

δραστηριότητες του σχολείου... π.χ. αν κάνουμε ένα πρότζεκτ για το ψωμί να έρθουν οι μαμάδες να ζυμώνουμε ψωμί ή αν μαθαίνουμε τα επαγγέλματα να έρθουν οι ίδιοι οι γονείς να μιλήσουν για τα επαγγέλματά τους...» (Σ2).

Αδιαμφισβήτητα, όμως, στη σχέση σχολείου οικογένειας πρέπει να τίθενται αδιαπέραστα όρια, ώστε και οι γονείς να μην ασκούν παρεμβατικές πιέσεις στο έργο των εκπαιδευτικών αλλά και οι εκπαιδευτικοί να μην προσβάλλουν το ρόλο του γονέα – κηδεμόνα (7 αναφορές) «...*χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, γιατί είναι πολύ εύκολο και για τις δυο πλευρές να τα ξεπεράσουν...*», είπε ο εκπαιδευτικός Σ6. Οι ίδιοι εφτά, όμως, εκπαιδευτικοί δήλωσαν, πως ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που πρωταρχικά πρέπει να καθορίζει πού αρχίζει και πού τελειώνει αυτή η σχέση, διότι είναι αυτός που έχει την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση, στοιχείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς ο γονέας μπορεί να ανήκει στον ίδιο επαγγελματικό ή επιστημονικό κλάδο · μπορεί, δηλαδή, να είναι εκπαιδευτικός, ερευνητής ή καθηγητής πανεπιστημίου «... *τα όρια είναι πολύ λεπτά αλλά νομίζω ότι ένας εκπαιδευτικός που ξέρει τη δουλειά του, έχει επιμορφωθεί σωστά κι έχει μια αυτοπεποίθηση μπορεί να βάλει τα όρια... από το γονέα λείπει η επιστημονική κατάρτιση...*» (Σ7), «... *ο γονιός και ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζουν μέχρι πού μπορούν να φτάσουν οι σχέσεις αυτές... ο εκπαιδευτικός, όμως, πρέπει να καταστήσει σαφές στο γονέα μέχρι πού είναι τα όριά του...*» (Σ6), «... *θεωρώ απαραίτητη την εμπλοκή των γονέων στο έργο των δασκάλων αλλά μέχρι εκεί που το επιτρέπει ο δάσκαλος...*» (Σ12).

4.8.2 2^{ος} Υποάξονας : Η σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με την τοπική κοινωνία.

«... *Το σχολείο είναι ο καθρέφτης της γειτονιάς...*», είπε ο εκπαιδευτικός Σ10 και τα λόγια του θα αποτελέσουν την αφορμή για την περιγραφή των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πώς θα περιγράφατε τη σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με την τοπική κοινωνία;».

Το σχολείο είναι μια μεγάλη ομάδα στην οποία εντάσσεται το παιδί μετά την οικογένεια. Όπως ανέφεραν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποτελεί μια μικρογραφία της πραγματικής κοινωνίας, καθώς τα μέλη του αναλαμβάνουν κι εκτελούν

συγκεκριμένους ρόλους, στα πλαίσιά του ενυπάρχει μια δυναμική σχέσεων, ενώ η δομή του, η οργάνωση και η λειτουργία του διέπονται από συγκεκριμένες αρχές, κανόνες και αξίες «... το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας με εκκολαπτόμενους πολίτες, τους ίδιους τους μαθητές...» (Σ1).

Πίνακας 16. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων σχετικά με τη σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών
Αναφορικά με το βαθμό σπουδαιότητας :	(N =12)
Απαραίτητη η συνεργασία σχολείου – τοπικής κοινωνίας.	12 (100%)
Αναφορικά με τους τρόπους συνεργασίας :	(N =13)
Οικονομική ενίσχυση από την πλευρά του δήμου ή της κοινότητας.	4 (31%)
Διάθεση των χώρων του σχολείου σε τοπικούς φορείς/οργανισμούς.	3 (23%)
Πραγματοποίηση μαθητικών επισκέψεων σε υπηρεσίες/φορείς.	2 (15%)
Εμπλοκή επαγγελματιών της τοπικής κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.	2 (15%)
Συμμετοχή του σχολείου σε δράσεις της τοπικής κοινωνίας.	2 (15%)

Από όλους τους συμμετέχοντες υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα του ανοίγματος του σύγχρονου αποτελεσματικού σχολείου στην κοινωνία, καθώς και της καλλιέργειας και της ανάπτυξης μιας άμεσης σχέσεως με τα μέλη της και τους φορείς που λειτουργούν στα πλαίσιά αυτής (βλ. πίνακα 16), αφού το ίδιο το σχολείο αποτελεί ένα ζωντανό κύτταρο της «... είναι το πιο ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας...» (Σ11), ένας από τους βασικούς στόχους του οποίου είναι να ‘βγάλει’ ενεργούς σκεπτόμενους πολίτες «... στο σχολείο τα παιδιά πρέπει να προετοιμαστούν για την έξοδό τους στην πραγματική κοινωνία... να μάθουν πώς λειτουργεί...» (Σ8), ενώ η ίδια η κοινωνική ομάδα αποτελεί το περιβάλλον στο οποίο η μάθηση γίνεται

βίωμα «... αν πούμε ότι η μάθηση είναι βιωματική, εδώ αποδεικνύεται... με την εφαρμογή των γνώσεων στην καθημερινή ζωή, στην κοινωνική ζωή... εδώ φαίνονται τα περισσότερα... ακόμα και επιδόσεις των μαθητών ... ένας καλός στα μαθηματικά π.χ. πρέπει να μπορεί να επιλύει και προβλήματα έξω από το σχολείο, της κοινότητας...» (Σ6) και ταυτόχρονα το μέσο με το οποίο η σχολική μονάδα προβάλλεται, βελτιώνεται, αναβαθμίζεται και αποκτά άλλη βαρύτητα στη συνείδηση των πολιτών «... σε κάθε κοινωνία, ειδικά στις μικρότερες, το σχολείο έχει λόγο, έχει υπόσταση... είναι παρόν σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής...» (Σ12). Στο σημείο αυτό παρατηρείται η ίδια αντίφαση με αυτήν που σημειώθηκε και στην προηγούμενη υποενότητα και αφορούσε τη σχέση σχολείου - οικογένειας. Ενώ, δηλαδή, σε προηγούμενες ερωτήσεις μόνο 6 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικότητας και μόνο 5 επεσήμαναν τη συμμετοχή κοινωνικών φορέων στον καθορισμό των στόχων του αποτελεσματικού σχολείου, σε αυτήν την ερώτηση όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία, διαφοροποίηση, η οποία προκύπτει και πάλι από τη μορφή του τιθέμενου ερωτήματος.

Όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται η συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία, τέσσερις εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως ο δήμος ή η κοινότητα μπορούν να ενισχύσουν με οικονομικούς πόρους μια σχολική μονάδα, η οποία εκτελεί αποτελεσματικά το έργο της «...το αποτελεσματικό σχολείο έχοντας αναπτύξει ποιοτικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία μπορεί να εξασφαλίσει κάποιας μορφής χρηματοδότηση...» (Σ8). Επίσης, τρεις εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως το σχολείο μπορεί να διαθέτει τους χώρους του σε ώρες εκτός του σχολικού προγράμματος σε άλλους εκπαιδευτικούς, αθλητικούς ή πολιτιστικούς φορείς για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αθλητικών δρώμενων, πολιτιστικών εκδηλώσεων μεταξύ άλλων «... ο χώρος του σχολείου είναι πολύτιμος... οι εγκαταστάσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιούνται από όλους, από τα ΚΑΠΗ, από τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, από αθλητικούς και πολιτιστικούς συλλόγους κλπ...» (Σ11), «... το κτίριο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για πολιτιστικές ή αθλητικές εκδηλώσεις, να λειτουργεί απόγευμα για γονείς που δεν έχουν τελειώσει το γυμνάσιο με τη βοήθεια άλλων δασκάλων ή άλλων κοινωνικών παραγόντων...» (Σ2). Δυο

εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές δήλωσαν πως η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία επιτυγχάνεται μέσα από την πραγματοποίηση επισκέψεων των μαθητών σε υπηρεσίες και φορείς «... στο πρόγραμμα μπορούν να ενταχθούν επισκέψεις σε μουσεία, σε διάφορους φορείς για να μάθουν πώς λειτουργεί η κοινωνία...» (Σ8), ενώ δυο ακόμη επεσήμαναν ως βοηθητική και την εμπλοκή διαφόρων μελών της κοινωνίας, για παράδειγμα κάποιων επαγγελματιών, στη μαθησιακή διαδικασία «... με κάποιες δραστηριότητες που μπορούν να γίνονται μέσα στο σχολείο με κάποιους επαγγελματίες ενδεχομένως της τοπικής κοινότητας...» (Σ5). Τέλος, δυο εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν πως σημαντική είναι και η συμμετοχή του σχολείου σε διάφορες δράσεις ή εκδηλώσεις που πραγματοποιεί ο δήμος ή η κοινότητα «... με τη συμμετοχή του σχολείου σε δρώμενα π.χ. δέντροφύτευση, καθαρισμός κάποιας παραλίας, για να καλλιεργηθεί το πνεύμα του αυριανού πολίτη και να υπάρχει κοινωνική μάθηση...» (Σ4).

4.9 8^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φυσικό χώρο του αποτελεσματικού σχολείου

Στον έβδομο άξονα καταγράψαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το φυσικό χώρο ενός αποτελεσματικού σχολείου. Για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς πώς θα περιέγραφαν τον εξωτερικό και τον εσωτερικό φυσικό χώρο ενός αποτελεσματικού σχολείου και πώς την υλικοτεχνική υποδομή του.

Καθώς το σχολείο είναι ο φυσικός χώρος στον οποίο οι μαθητές περνούν ένα σημαντικό μέρος της ημέρας τους λαμβάνοντας και ανταλλάσσοντας γνώσεις, αναπτύσσοντας κοινωνικές και άλλες δεξιότητες και ικανότητες και καλλιεργώντας σχέσεις, είναι σημαντικό πάνω από όλα να πληροί όλες τις προδιαγραφές ασφαλείας και υγιεινής (6 αναφορές) «... να είναι πάνω από όλα ασφαλής, όχι με κάγκελα, σίδερα κλπ...» (Σ7), «... να υπάρχει καθαριότητα...» (Σ4). Επίσης, πρέπει να είναι διαμορφωμένος με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλλει στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου και στη συναισθηματική ικανοποίηση των παιδιών, να είναι δηλαδή ευχάριστος, να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και να καλύπτει όσο το δυνατόν πληρέστερα τις ανάγκες τους (5 αναφορές) «... να έλκει το ενδιαφέρον των παιδιών...» (Σ3), «... θα προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα στα παιδιά και τους γονείς...» (Σ2), «... ένα περιβάλλον που να προσελκύει τους μαθητές, να είναι

ευχάριστο...» (Σ5), «... θα πρέπει να διαθέτει όλα τα απαραίτητα μέσα, ώστε οι μαθητές είτε είναι λίγοι είτε είναι πολλοί να καλύπτουν τις διαφορετικές ανάγκες και τα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους...» (Σ12).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων περιγράφονται πιο αναλυτικά στους παρακάτω υποάξονες.

4.9.1 1^{ος} Υπόάξονας : Ο εξωτερικός χώρος ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Ο εξωτερικός φυσικός χώρος ενός σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς αποτελεί, κυρίως, το χώρο εκτόνωσης των παιδιών στα διαλείμματα, το χώρο του παιχνιδιού, το οποίο, όμως, συνιστά και τον πιο αποτελεσματικό τρόπο μετάδοσης της γνώσης, ιδιαίτερα για τους μαθητές της παιδικής ηλικίας. Από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες χαρακτηριστικών, όπως αναφέρονται στον πίνακα 17.

Πίνακας 17 Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον εξωτερικό φυσικό χώρο ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 22)
Χώροι πρασίνου.	8 (36%)
Χώροι άθλησης.	8 (36%)
Μεγάλος αύλειος χώρος.	3 (14%)
Προσαρμοσμένος στο φυσικό τοπίο και τον πολιτιστικό χαρακτήρα του τόπου.	2 (9%)
Χώροι για διεξαγωγή μαθημάτων.	1 (5%)

Οχτώ από τους συμμετέχοντες τόνισαν πως είναι σημαντικό ο εξωτερικός χώρος ενός αποτελεσματικού σχολείου να μην είναι καλυμμένος μόνο από τσιμέντο αλλά να διαθέτει αρκετούς χώρους πρασίνου (βλ. πίνακα 17), ώστε να υπάρχει όχι μόνο αισθητική απόλαυση αλλά ταυτόχρονα να καλλιεργείται η οικολογική και περιβαλλοντική συνείδηση των παιδιών και να γίνονται πράξη όλα όσα διδάσκονται σε μαθήματα που αφορούν τη φύση και το περιβάλλον γενικότερα, όπως η μελέτη

περιβάλλοντος και η φυσική «... εξωτερικό περιβάλλον με κήπο, για να δουν τα παιδιά στην πράξη ό, τι διδάσκονται για τα φυτά και τα ζώα...» (Σ1), «... με παρτέρια φυτεμένα από τα ίδια τα παιδιά...» (Σ2), «... να έχει γρασίδι...» (Σ7), «... με χώρους, για να μπορούν να φτιάχνουν κανένα κήπο τα παιδιά...» (Σ11).

Επίσης, καθώς το σχολείο έχει σκοπό να εξασκεί όχι μόνο το νου των παιδιών αλλά και το σώμα τους και να τους εμφυσήσει την αξία της ευγενούς άμιλλας και του γόνιμου συναγωνισμού, σε άλλες οχτώ αναφορές υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα ύπαρξης ειδικά διαμορφωμένων χώρων άθλησης «... ειδικά διαμορφωμένοι χώροι για κάθε άθλημα...» (Σ3), «... ξεχωριστοί χώροι άθλησης...» (Σ4), «... χώροι με όργανα γυμναστικής για τα παιδιά...» (Σ12).

Τρεις εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές υποστήριξαν πως ο χώρος της αυλής πρέπει να είναι μεγάλος, ανάλογος του αριθμού των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο και να διαθέτει μεγάλες αλάνες, για να μπορούν οι μικροί μαθητές στον ελεύθερο χρόνο των διαλειμμάτων να παίζουν ή να επιδοθούν σε όποια άλλη δραστηριότητα επιθυμούν με άνεση και κυρίως αισθανόμενοι ελευθερία «... όχι αυλές 'κονσέρβες'... να είναι μεγάλες, με μεγάλες αλάνες, για να μπορούν τα παιδάκια να χαρούν, να παίζουν... να αισθανθούν όπως στην αλάνα της γειτονιάς τους...» (Σ11).

Σε δυο ακόμη αναφορές επισημάνθηκε πως το αποτελεσματικό σχολείο, σαν καθρέφτης της τοπικής κοινωνίας, σαν ζωντανό κύτταρο που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται πρέπει να διαμορφώνει τον εξωτερικό χώρο με τέτοιο τρόπο, ώστε να εναρμονίζεται τόσο με το φυσικό περιβάλλον του τόπου όσο και με τα πολιτιστικά στοιχεία που αντανακλούν τον ιδιαίτερο πολιτιστικό χαρακτήρα και τις παραδόσεις του «... πολιτιστικά στοιχεία στους τοίχους... να υιοθετηθούν στοιχεία της τοπικής παράδοσης π.χ. αγάλματα στις αυλές... να είναι έκδηλη η σύνδεση με την τοπική ιστορία...» (Σ4).

Τέλος, με μια αναφορά ένας εκπαιδευτικός τόνισε πως στον εξωτερικό χώρο του αποτελεσματικού σχολείου είναι σημαντικό να υπάρχουν και χώροι κατάλληλα διαμορφωμένοι για τη διεξαγωγή του μαθήματος «... να έχει μέρος για μάθημα π.χ. κερκίδες, να προσφέρεται δηλαδή και ο εξωτερικός χώρος γι' αυτή τη διαδικασία» (Σ7).

4.9.2 2^{ος} Υποάξονας : Ο εσωτερικός χώρος ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Ο εσωτερικός χώρος ενός σχολείου είναι ο κατεξοχήν χώρος υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Επομένως, αναμένεται να είναι χαρούμενος και να διεγείρει τη σκέψη και τη φαντασία των παιδιών. Όσον αφορά τον εσωτερικό χώρο ενός αποτελεσματικού σχολείου, από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες χαρακτηριστικών.

Πίνακας 18 Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον εσωτερικό φυσικό χώρο ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 20)
Άνετες, ελκυστικές αίθουσες.	5 (25%)
Ξεχωριστή αίθουσα για κάθε μάθημα.	4 (20%)
Αίθουσα Η/Υ.	3 (15%)
Αίθουσα εκδηλώσεων.	2 (10%)
Γωνιές.	2 (10%)
Χώροι για πραγματοποίηση πειραμάτων.	2 (10%)
Αίθουσα ολοήμερου.	1 (5%)
Χώροι για έκθεση προσωπικών δημιουργημάτων των μαθητών.	1 (5%)

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων προσέφεραν μια πληθώρα χαρακτηριστικών και προτεινόμενων τρόπων διαμόρφωσης του εσωτερικού χώρου ενός αποτελεσματικού σχολείου (βλ. πίνακα 18). Πέντε από τους εκπαιδευτικούς με τις αντίστοιχες αναφορές επικεντρώθηκαν στις σχολικές αίθουσες, καθώς σε αυτές φιλοξενούνται οι μαθητές τις περισσότερες ώρες. Τόνισαν, λοιπόν, πως πρέπει να είναι ευρύχωρες, ευάερες, ευήλιες, βαμμένες με όμορφα, ζωντανά και χαρούμενα χρώματα, ώστε να εμπνέονται οι μαθητές, με μεγάλα παράθυρα, για να μην αποκόπτεται η επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον ούτε κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών και διακοσμημένες με τις προσωπικές ‘πινελιές’ των παιδιών, ώστε να καθίστανται οικείες «... οι αίθουσες να είναι μεγάλες και άνετες

και την ίδια στιγμή ζεστές... φιλόξενες, φωτεινές, με μεγάλα παράθυρα για να βλέπουν τα παιδιά έξω, να αερίζονται, να είναι ωραία βαμμένες... φτάνει πια αυτός ο μονότονος συνδυασμός κίτρινου – γαλάζιου...» (Σ2), «... να έχει το χαρακτήρα της ομάδας, δηλαδή να έχει πολλά στοιχεία της, ζωγραφιές, εργασίες, πράγματα τα οποία μάθαμε... να είναι ένας χώρος από την ομάδα για την ομάδα...» (Σ8).

Τέσσερις συμμετέχοντες υποστήριξαν πως το αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να διαθέτει ξεχωριστούς χώρους για τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου αλλά και για την ανάπτυξη των ιδιαίτερων κλίσεων και ταλέντων των παιδιών, φυσικά κατάλληλα εξοπλισμένους με όλα τα απαραίτητα μέσα (αίθουσα γλώσσας και μαθηματικών, αίθουσα ξένων γλωσσών, αίθουσα μουσικής, αίθουσα εικαστικών, εργαστήριο γλυπτικής ή ξυλουργικής, εργαστήριο μαγειρικής, εργαστήριο φυσικής, εργαστήριο Η/Υ κλπ.) «... κάθε ειδικότητα να έχει τη δική της τάξη π.χ. θέατρο, ξένες γλώσσες, γλυπτική, μαγειρική κλπ...» (Σ9), «... κάθε ειδικότητα να έχει το χώρο της... είναι αστείο να βλέπεις τη μουσικό να περιφέρεται αγκαλιά με το αρμόνιο και την εικαστικό με τα πινέλα και τις παλέτες...» (Σ6), «... εργαστήρια φυσικοχημείας, για να κάνουμε πειράματα... αρέσει στα παιδιά να πειραματίζονται και να δοκιμάζουν... και συνεργάζονται και γίνονται πιο υπεύθυνα... και ανακαλύπτουν μόνα τους τη γνώση... διατυπώνουν συμπεράσματα...» (Σ10), ενώ τρεις εστίασαν στην αναγκαιότητα ύπαρξης αίθουσας Η/Υ για τη διεξαγωγή του μαθήματος της πληροφορικής ή γενικότερα την ενασχόληση και την εξοικείωση των παιδιών με τις ΤΠΕ «... αίθουσα υπολογιστών... με υπολογιστές... όχι αποθηκευτικός χώρος...» (Σ1).

Επίσης, δυο εκπαιδευτικοί τόνισαν πως σε κάθε αίθουσα πρέπει να υπάρχει μια γωνιά κατάλληλα διαμορφωμένη, στρωμένη με κάποιο χαλί και με πολλές μαξιλάρες, ώστε να μπορούν τα παιδιά να ασχοληθούν με κάποια εναλλακτική δραστηριότητα στο τέλος του μαθήματος, να ξεκουραστούν ή να επιδοθούν σε κάποια ομαδική εργασία «... να υπάρχει μια γωνιά με χαλί και μαξιλάρια για να κάνουμε το μάθημα διαφορετικά ή για να κάθονται τα παιδιά να διαβάζουν κάποιο βιβλίο, να ακούν μουσική, να συζητούν ή να κάνουν πρότζεκτ...» (Σ7).

Με δυο αναφορές υπογραμμίστηκε και η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός χώρου εκδηλώσεων, όπου το σχολείο θα προβάλλει το έργο του και θα υποδέχεται τους γονείς και άλλα μέλη της κοινωνίας «... αίθουσα εκδηλώσεων για την πραγματοποίηση

θεατρικών παραστάσεων, τη διεξαγωγή μουσικών, θεατρικών ή άλλου είδους δράσεων...» (Σ4).

Ένας ακόμη εκπαιδευτικός μας είπε πως είναι εξίσου σημαντικό να υπάρχει στην τάξη και κάποιος χώρος, όπου θα εκτίθενται οι προσωπικές δημιουργίες των παιδιών, ώστε να κατανοούν την αξία της προσπάθειας και της εργασίας, να απολαμβάνουν το αποτέλεσμα των κόπων τους να παραδειγματίζουν και να παρακινούν και τους υπόλοιπους μαθητές για περεταίρω δράση «... ένας χώρος που θα διαθέτει προσωπικά πράγματα των μαθητών... όπου θα μπορούν να εκθέσουν τις εργασίες τους... για παράδειγμα κατασκεύασαν κάποια στιγμή χάρτινα ηλιακά λεωφορεία και οργανώσαμε έκθεση στην τάξη... ο ενθουσιασμός τους ήταν απερίγραπτος...» (Σ5).

Τέλος, ένας συμμετέχων μας είπε πως πρέπει να υπάρχει και ξεχωριστός χώρος για το ολόημερο σχολείο, όπου τα παιδιά τα οποία παραμένουν στα τμήματα αυτά θα μπορούν να αναπαυτούν «... στο ολόημερο τα παιδιά είναι συνήθως κουρασμένα κι αναστατωμένα... πρέπει να υπάρχει μια αίθουσα ξεχωριστή όπου θα μπορούν να ξεκουραστούν... μια αίθουσα ανάπαυσης...» (Σ2).

4.9.3 3^{ος} Υπόάξονας : Η υλικοτεχνική υποδομή ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Πίνακας 19 Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 18)
Μέσα Νέων Τεχνολογιών (H/Y, διαδραστικοί πίνακες, οπτικοακουστικά εργαλεία κλπ.)	10 (56%)
Βιβλιοθήκες.	4 (22%)
Υλικά για τη διεξαγωγή των μαθημάτων π.χ. χαρτόνια.	3 (17%)
Χώροι ανακύκλωσης.	1 (6%)

Όπως μπορούμε να δούμε και στον πίνακα, το μεγαλύτερο πλήθος των αναφορών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφορά στα μέσα των Νέων Τεχνολογιών (βλ. πίνακα 19). Συγκεκριμένα, δέκα εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές τόνισαν πως σε μια εποχή που οι νέες τεχνολογίες αποτελούν το βασικό εργαλείο για την πραγμάτωση των στόχων του σχολείου είναι απαραίτητο το αποτελεσματικό σχολείο να διαθέτει όλα εκείνα τα μέσα που απαιτούνται για τη δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος και την όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, σύνδεση στο διαδίκτυο, σύγχρονα εποπτικά μέσα και οπτικοακουστικά εργαλεία, διαδραστικοί πίνακες) «... ηλεκτρονικοί υπολογιστές και πρόσβαση παντού στο internet... και ό, τι έχει να κάνει με την τεχνολογία, βίντεο, διαδραστικοί πίνακες, ώστε να μπορούν τα παιδιά από παντού να παίρνουν γνώση ή οτιδήποτε άλλο, να κάθονται να 'σερφάρουν', αφού έτσι κι αλλιώς αυτό κάνουν στην πραγματικότητα...» (Σ11), «... Η/Υ και διαδραστικοί πίνακες που κάνουν τη μάθηση παιχνίδι, γιατί ένα καλό μάθημα πρέπει να περιέχει το παιχνίδι...» (Σ10).

Σε τέσσερις αναφορές επισημάνθηκε πως βασικό στοιχείο της υλικοτεχνικής υποδομής ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι και οι βιβλιοθήκες, εξοπλισμένες με βιβλιογραφία διαφόρων τομέων κι επιστημονικών κλάδων, ώστε να αξιοποιείται από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία «... βιβλιοθήκες σε κάθε αίθουσα με λογοτεχνικά βιβλία, σχολικά βοηθήματα, εγκυκλοπαίδειες, βιβλία ψυχολογίας, βιβλία για τη διοίκηση του σχολείου κλπ...» (Σ3).

Τρεις ακόμη εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν πως ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς όλα τα υλικά που χρειάζονται για τις όποιες δραστηριότητες, εργασίες και κατασκευές επιθυμούν να κάνουν με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος «... θα φροντίζει να προμηθεύει όλα τα απαραίτητα υλικά που θα διευκολύνουν το έργο των δασκάλων και θα βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν τη γνώση.. από χαρτόνια και μαρκαδόρους μέχρι ό, τι πιο σύνθετο μπορείτε να φανταστείτε...» (Σ6).

Τέλος, ένας συμμετέχων επεσήμανε ότι στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής των παιδιών το αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να διαθέτει κάδους ή άλλους χώρους για την ανακύκλωση των προϊόντων «... για να γίνουν τα

σχολεία μας 'πράσινα' πρέπει να μάθουμε στα παιδιά την ανακύκλωση... να υπάρχουν κάδοι, ειδικές σακούλες κλπ. όπου μόνα τους θα ανακυκλώνουν τα άχρηστα υλικά...» (Σ4).

4.10 9^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία στο αποτελεσματικό σχολείο

Στον όγδοο άξονα καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική / μαθησιακή διαδικασία σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Πίνακας 20 Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία στο αποτελεσματικό σχολείο.

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 25)
Εναλλακτική (με έμφαση στις βιωματικές μεθόδους και τις N/T).	9 (36%)
Ομαδοσυνεργατική.	4 (16%)
Να δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα αυτενέργειας.	4 (16%)
Διαφοροποιημένη.	3 (12%)
Γραμμική.	2 (8%)
Διαδραστική.	1 (4%)
Μεταγνωστική.	1 (4%)
Μη υποχρεωτική.	1 (4%)

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, στόχος ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι να έχει καλούς μαθητές σε γνωστικό επίπεδο αλλά και καλούς ανθρώπους. Επομένως, η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να είναι προσαρμοσμένη σε αυτό. Κι όταν λέμε μαθησιακή διαδικασία δεν εννοούμε μόνο το μάθημα. Είναι και το παράδειγμα που δίνουμε όλοι σαν εκπαιδευτικοί, σαν γονείς, είναι ακόμη και ο τρόπος με τον οποίο προσπαθούμε να προσεγγίσουμε τα παιδιά, να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματά τους. Ωστόσο, δεν είναι εύκολο να προσδιορίσουμε μια συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία, η οποία θα λειτουργεί αποτελεσματικά στο αποτελεσματικό σχολείο, καθώς έχουμε να κάνουμε με μαθητές διαφορετικούς κάθε φορά, γεγονός που καθιστά δύσκολη την υιοθέτηση και την εφαρμογή μιας

συγκεκριμένης μεθόδου ή προσέγγισης ακόμα και στην ίδια τάξη. Είναι βέβαιο, όμως, πως πρέπει να περάσουμε από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους σε μαθητοκεντρικές, που θέτουν στο επίκεντρο της προσοχής και του ενδιαφέροντος τον ίδιο το μαθητή.

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 20, η μεγαλύτερη συχνότητα αναφορών (εννέα) εστιάζει στο ότι η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να είναι αρκετά ευέλικτη, ώστε να ξεπερνά τα όρια του σχολικού βιβλίου και της διδακτέας ύλης και να διεξάγεται με εναλλακτικούς τρόπους που συμβάλλουν στη μετάδοση και την πρόσκτηση της αντίστοιχης γνώσης «... να μη μένουμε στο βιβλίο και την ύλη, να βγούμε εκτός τάξης με εκδρομές κι επισκέψεις...» (Σ3), «... μπορούμε να δημιουργήσουμε προγράμματα που θα ξεφεύγουν από τη συνηθισμένη ροή του μαθήματος, να εντάζουμε π.χ. τη φιλαναγνωσία, για να κινούμε το ενδιαφέρον των μαθητών και να πετυχαίνουμε τους στόχους καλύτερα και πιο εύκολα...» (Σ5), «... η μάθηση θα μπορούσε να γίνεται με τη μορφή παιχνιδιού, γιατί τα παιδιά μαθαίνουν πιο ευχάριστα κάποια πράγματα...» (Σ1), «... κάποια μαθήματα θα μπορούσαν να γίνουν μέσα από έρευνα...» (Σ12), να διεξάγεται με βιωματικές μεθόδους, ώστε να στηρίζεται κυρίως στην εμπειρία των παιδιών «... να ξεκινούν από τα βιώματά τους και να έχουν αντίκρισμα στην καθημερινότητά τους...» (Σ6), «... σε ένα αποτελεσματικό σχολείο η μάθηση πρέπει πάνω από όλα να είναι βιωματική, δηλαδή, να στηρίζεται στην εμπειρία των παιδιών όσο μικρή κι αν είναι αυτή...» (Σ12) και προσαρμοσμένη στις Νέες Τεχνολογίες «... να εφαρμόσουμε τις Νέες Τεχνολογίες, να μη μένουν μόνο σε θεωρητικό επίπεδο...» (Σ3).

Επίσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές υποστήριξαν πως η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, για να μαθαίνουν τα παιδιά να συνυπάρχουν, να αλληλοβοηθούνται και να σέβονται την ατομικότητα του άλλου «... η συνεργατική μέθοδος είναι η καλύτερη... μαθαίνουν τα παιδιά να κοινωνικοποιούνται, να βοηθάει ο ένας τον άλλον... να συνηθίζουν στη δυναμική της ομάδας, να μην αισθάνεται κάποιος κατώτερος ή ανώτερος αντίστοιχα από τους άλλους...» (Σ9), ενώ τέσσερις ακόμη αναφορές υπογραμμίζουν ως αποτελεσματική τη μαθησιακή διαδικασία που ενθαρρύνει τους μαθητές να αυτενεργήσουν, να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση με τη διακριτική αλλά ουσιαστική συμβουλή και καθοδήγηση

του δασκάλου «... η διδασκαλία να γίνεται μάθηση... ο μαθητής να αυτενεργεί, ο δάσκαλος να κατευθύνει, να συμβουλεύει, όχι απλά να λέει και ο μαθητής να επαναλαμβάνει...» (Σ2), «... θεωρώ πολύ σημαντικό στο έργο μας να δίνουμε πρωτοβουλίες στα παιδιά, να κάνουν κάποια πράγματα από μόνα τους, γιατί τα υλοποιούν πολύ πιο όμορφα από το να τους δίνουμε κάποια έτοιμα πράγματα εμείς...» (Σ12).

Τρεις ήταν και οι συμμετέχοντες που έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις ικανότητες κάθε παιδιού χωριστά. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του συμμετέχοντα Σ1 «... μια μαθησιακή διαδικασία που θα λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες των παιδιών, τις δυνατότητές τους, το επίπεδο μάθησης, την εμπειρική γνώση που έχουν και θα διαφοροποιεί τη διδασκαλία ανάλογα, ώστε να μπορούν να προχωρήσουν ακόμη και οι πιο αδύναμοι μαθητές... και μ' αυτόν τον τρόπο παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά ακόμη κι αν το νοητικό τους επίπεδο δεν είναι τόσο υψηλό σε σχέση με κάποια άλλα παιδιά...».

Λιγότερες είναι οι αναφορές (δυο), οι οποίες εκφράζουν μια πιο παραδοσιακή άποψη και υπογραμμίζουν πως η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο δομημένη, ώστε ο μαθητής να βαδίζει από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα και από τα πιο εύκολα στα πιο δύσκολα, μια γραμμική, δηλαδή, προσέγγιση της μάθησης «... να ξεκινούν από κάποια βάση και να προσθέτουν νέες γνώσεις... να προχωρούν από τα απλά και βασικά στα πιο σύνθετα...» (Σ6).

Επίσης ένας συμμετέχων υποστήριξε πως η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να είναι διαδραστική «... να υπάρχει μια διάδραση στη μάθηση, να γίνονται διαθεματικές δράσεις, πρότζεκτ, να αναπτύσσεται μια αλληλεπίδραση...» (Σ4) κι ένας ακόμη με την αντίστοιχη αναφορά τόνισε πως είναι σημαντικό να προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα ανάπτυξης της μεταγνωστικής ικανότητας, να μαθαίνει δηλαδή πώς να μαθαίνει «... με ενδιαφέρει να τους εμπνέω, να τους μαθαίνω πώς να μαθαίνουν...» (Σ7).

Τέλος, σε μια ακόμη αναφορά προτάθηκε η άρση της υποχρεωτικής παρακολούθησης όλης της διδακτικής διαδικασίας στο χώρο της τάξης και η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης «... Τα μαθήματα δεν πρέπει να είναι υποχρεωτικά

εκτός από πολύ συγκεκριμένα. Ανάλογα με το τι θα αποφάσιζε η σχολική κοινότητα κάθε φορά θα έπρεπε να υπάρχει μια κοινή βάση π.χ. να είναι υποχρεωτικά η γλώσσα και τα μαθηματικά. Όλα τα άλλα θα μπορούσαν να είναι επιλογής και να μη γίνονται αποκλειστικά στο χώρο του σχολείου. Θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα on line σύστημα και τα παιδιά όντως να κάνουν τα μαθήματα από το σπίτι. Αυτό δε σημαίνει ότι θα κάθεται μόνο στο σπίτι... μπορεί όμως να βρει τους χρόνους του...» (Σ11).

4.11 10^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

Στον άξονα αυτό εντάξαμε εκείνα τα χαρακτηριστικά του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υποστηρίζουν ή αντίθετα περιορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, καθώς και τις απόψεις τους για το πώς θα μπορούσε να είναι εκείνο το θεσμικό πλαίσιο που θα συνέβαλε στη διασφάλιση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό πως οι εκπαιδευτικοί είχαν την τάση να αναφέρουν πρώτα εκείνα τα χαρακτηριστικά που λειτουργούν ανασταλτικά για τη σχολική αποτελεσματικότητα προβάλλοντας ως δικαιολογία το γεγονός πως η οικονομική κρίση που διέπει τη χώρα μας έχει εισχωρήσει και στο χώρο της παιδείας επιφέροντας δυσάρεστες συνέπειες για το σχολείο, ενώ κάποιοι από τους νεότερους σε ηλικία κι εμπειρία εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δε γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο όπως θα έπρεπε εξαιτίας τόσο της ευμεταβλητότητάς του όσο και της ανεπαρκούς ενημέρωσής τους.

4.11.1 1^{ος} Υποάξονας : Τα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου που υποστηρίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Το γεγονός ότι προτίθενται διαρκώς νέες, καινοτόμες ιδέες, θεσμοθετούνται προτάσεις, κατατίθενται και ψηφίζονται νομοσχέδια με στόχο τη βελτίωση του σχολείου, του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης καταγράφεται σε οχτώ αναφορές ως στοιχείο που προωθεί τη σχολική αποτελεσματικότητα (βλ. πίνακα 21) «... υπάρχει το υπόβαθρο... οι νόμοι, οι εγκύκλιοι, νέοι σχεδιασμοί... έστω και θεωρητικά υπάρχει, δυναμικά μπορεί να βοηθήσει την αποτελεσματικότητα ... είναι το πρώτο βήμα...» (Σ2).

Πίνακας 21 Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου που υποστηρίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 14)
Εισαγωγή καινοτομιών και νέων ιδεών στον εκπαιδευτικό χώρο.	8(57%)
Υποστηρικτική στάση εκπαιδευτικών θεσμικών και διοικητικών οργάνων.	3(21%)
Ανανέωση και εμπλουτισμός διδακτικών εγχειριδίων.	1 (7%)
Αποκέντρωση διοικητικών οργάνων.	1 (7%)
Αυτονομία διευθυντή και Συλλόγου Διδασκόντων.	1(7%)

Επιπλέον, η συνεργατική και υποστηρικτική στάση των θεσμικών διοικητικών εκπαιδευτικών οργάνων καταγράφεται σε τρεις αναφορές ως ένα ακόμη στοιχείο που προωθεί την αποτελεσματικότητα «... τα θεσμικά όργανα π.χ. οι διευθύνσεις, οι σχολικοί σύμβουλοι, όταν δεν προσκολλώνται στο γράμμα του νόμου αλλά ενδιαφέρονται πραγματικά για την αποτελεσματικότητα βοηθούν τα σχολεία προς την κατεύθυνση αυτή... δεν τα ελέγχουν...» (Σ8).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός Σ4 επεσήμανε σαν υποστηρικτικό στοιχείο την ανανέωση και τον εμπλουτισμό των διδακτικών εγχειριδίων, ενώ σε μια ακόμη τοποθέτηση καταγράφηκε ως ενθαρρυντική για την αποτελεσματικότητα η αποκέντρωση των διοικητικών οργάνων.

Τέλος, με μια και πάλι αναφορά ένας εκπαιδευτικός υπογράμμισε ως θεσμικό παράγοντα αποτελεσματικότητας το μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας που παρέχεται στους διευθυντές των σχολικών μονάδων να προσδιορίσουν από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων τους στόχους, που θα επιδιώξουν να πετύχουν «... το ότι δίνεται η δυνατότητα στο διευθυντή της σχολικής μονάδας να θέτει ο ίδιος με το Σύλλογο Διδασκόντων στόχους...» (Σ1).

4.11.2 2^{ος} Υποάξονας : Τα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου που περιορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Με έξι αναφορές (βλ. πίνακα 22), η μη εφαρμογή των νόμων και των θεσμών που αφορούν τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό του σχολείου εξαιτίας των μειωμένων οικονομικών πόρων και της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής μεταξύ άλλων καταγράφηκε ως το επικρατέστερο χαρακτηριστικό του θεσμικού πλαισίου που περιορίζει την αποτελεσματικότητα των σχολείων «... μπορεί να υπάρχουν οι νόμοι αλλά αυτοί δεν εφαρμόζονται... π.χ. μιλάμε για ψηφιακό σχολείο τη στιγμή που στα σχολεία της περιφέρειας δεν υπάρχει internet ή αντιστοιχεί ένας υπολογιστής σε είκοσι παιδιά, δεν υπάρχει εκτυπωτής, μελάνι και άλλα μέσα...» (Σ2), «... υπάρχει ολόκληρος νόμος για την αξιολόγηση που θα μπορούσε να κάνει τα σχολεία καλύτερα και δεν εφαρμόζεται...» (Σ5).

Πίνακας 22. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου που περιορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 19)
Μη εφαρμογή των νόμων και των θεσμών.	6(32%)
Γραφειοκρατική δομή εκπαιδευτικού συστήματος.	4(21%)
Αδιαφορία Υπουργείου Παιδείας για τις εκπαιδευτικές ανάγκες.	3(16%)
Επιβάρυνση του διευθυντή σχολικής μονάδας με πλήθος καθηκόντων.	2(11%)
Μη συμμετοχή των αιρετών των δασκάλων στα υπηρεσιακά συμβούλια.	1(5%)
Μη σταθερότητα εκπαιδευτικού προσωπικού.	1(5%)
Μη ευελιξία των θεσμών.	1(5%)
Καθυστερήσεις στην ολοκλήρωση λειτουργικών διαδικασιών.	1 (5%)

Επίσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές τόνισαν την ανασταλτικότητα που προκαλεί η γραφειοκρατική δομή που επιβάλλουν οι θεσμοί

στο εκπαιδευτικό σύστημα «... υπάρχει πολύ γραφειοκρατική δουλειά που απορροφά μεγάλο μέρος του χρόνου μας... όταν συμπληρώνουμε έγγραφα κλπ. η αλήθεια είναι ότι χάνεται μέρος του χρόνου που θα μπορούσε να είναι εποικοδομητικό για άλλα θέματα...» (Σ10), ενώ σε τρεις ακόμη τοποθετήσεις οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως τα ανώτερα διοικητικά εκπαιδευτικά όργανα, όπως το Υπουργείο Παιδείας δεν ενδιαφέρονται να λάβουν πραγματικά υπόψη τις ανάγκες του σχολείου και των εκπαιδευτικών «... το Υπουργείο νομίζω ότι απέχει πάρα πολύ από το τι συμβαίνει πραγματικά στο σχολείο... αυτοί που νομοθετούν λειτουργούν από απόσταση και δεν ξέρουν με τι έχουν να κάνουν... οι οδηγίες που στέλνονται με εγκυκλίους κατά καιρούς δεν καλύπτουν κενά... η νομοθεσία είναι κομμάτι αψυχολόγητο...»(Σ7).

Επιπλέον, δυο εκπαιδευτικοί σχολίασαν αρνητικά την επιβάρυνση του διευθυντή της σχολικής μονάδας με πλήθος ευθυνών και αρμοδιοτήτων «... ο διευθυντής έχει πάρει όλες τις ευθύνες... θεωρούμε ότι είναι ο 'πρώτος' σε κάθε σχολείο...» (Σ4) Ο συμμετέχων Σ3 δήλωσε πως η αρνητική αυτή κατάσταση διαιωνίζεται, καθώς δεν επιτρέπεται στους αιρετούς των δασκάλων να συμμετέχουν στα υπηρεσιακά συμβούλια.

Ο συμμετέχων Σ1 κατέκρινε τη μη σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού με τη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου προσλήψεων και απολύσεων αναπληρωτών κι ωρομισθίων εκπαιδευτικών, ενώ ο εκπαιδευτικός Σ6 επεσήμανε τα εμπόδια και τις καθυστερήσεις που επιφέρει η 'καχεξία' των θεσμών «... δεν μπορούμε να κάνουμε διάφορα πράγματα... π.χ. αν θέλω να καλέσω ένα συγγραφέα πρέπει να πάρει ειδική άδεια... είναι μερικά πράγματα τα οποία η ίδια η νομοθεσία τα καθυστερεί, τα επιβραδύνει, τα αποτρέπει ή τα απαγορεύει...».

Τέλος, ο εκπαιδευτικός Σ4 επεσήμανε ως περιοριστική παράμετρο την καθυστέρηση ολοκλήρωσης βασικών διαδικασιών απαραίτητων για τη λειτουργία ενός σχολείου πόσο μάλλον του αποτελεσματικού, όπως η έγκαιρη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών και η διανομή των βιβλίων «... φτάνουν τα Χριστούγεννα, για είναι στη θέση τους όλοι οι δάσκαλοι και Πάσχα πια για να έχουμε βιβλία...».

4.11.3 3^{ος} Υποάξονας : Τα χαρακτηριστικά του κατάλληλου, υποστηρικτικού για τη σχολική αποτελεσματικότητα, θεσμικού πλαισίου.

Στην ερώτηση «Κατά τη γνώμη σας, ποιο θεσμικό πλαίσιο υποστηρίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα έτσι όπως την αντιλαμβάνεστε εσείς;» έξι από τους συμμετέχοντες τόνισαν πως θα πρέπει να διαμορφωθεί με τη συμμετοχή όλων είτε την άμεση, με την ενεργό εμπλοκή, είτε την έμμεση με την υποβολή προτάσεων και υποδείξεων, ώστε να είναι προϊόν ατόμων που πραγματικά γνωρίζουν και συναισθάνονται αυτό που συμβαίνει στην τάξη (βλ. πίνακα 23) «... θα πρέπει να ορίζεται όχι μόνο από το Υπουργείο αλλά να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των εκπαιδευτικών και άλλων παραγόντων που συμμετέχουν χρόνια στην εκπαιδευτική διαδικασία π.χ. πανεπιστημιακών, γονέων, σχολικών συμβούλων, διευθυντών εκπαίδευσης... να γίνεται διαβούλευση πραγματική τα αποτελέσματα της οποίας να εκτιμώνται για το νομοθετικό έργο της Κυβέρνησης...» (Σ2).

Πίνακας 23. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του κατάλληλου, υποστηρικτικού για τη σχολική αποτελεσματικότητα, θεσμικού πλαισίου.

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 19)
Έχει διαμορφωθεί με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση.	6(32%)
Είναι ευέλικτο.	3(16%)
Προβλέπει αξιολόγηση.	2(11%)
Προσφέρει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς.	2(11%)
Προβλέπει το διορισμό γραμματειακού προσωπικού στα σχολεία.	2(11%)
Προβλέπει την υλοποίηση του ψηφιακού σχολείου.	2(11%)
Προβλέπει την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς.	1(5%)
Προβλέπει την ένταξη εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού στα σχολεία.	1(5%)

Επίσης, σε τρεις αναφορές επισημάνθηκε πως θα συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στη σχολική αποτελεσματικότητα η ύπαρξη μεγαλύτερης ευελιξίας «... να έχουμε μια

ευελιξία... αν και ανακοινώνεται στην ουσία δεν υπάρχει... δεν είναι δυνατόν να θέλουμε να υλοποιήσουμε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα, να έχουν δοθεί τα λεφτά στο δήμο και να μην μπορούμε να τα πάρουμε...» (Σ6).

Επιπλέον, δυο εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως το θεσμικό πλαίσιο πρέπει να προβλέπει αξιολόγηση «... να υπήρχε αξιολόγηση εκ των έσω...» (Σ4), ενώ δυο ήταν κι εκείνοι που δήλωσαν πως οι θεσμοί πρέπει να γεννούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς κι όχι φόβητρα για περικοπές μισθών και θέσεων εργασίας «... δεν πρέπει να γίνονται περικοπές μισθών, προσωπικού και πόρων προς τα σχολεία... δεν μπορούμε να φοβόμαστε να ανάψουμε τα καλοριφέρ...» (Σ9).

Σε δυο ακόμη αναφορές υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα ορισμού γραμματειακού προσωπικού στις σχολικές μονάδες, ώστε να κατανεμηθεί διαφορετικά ο όγκος των γραφειοκρατικών και οικονομικών κυρίως εργασιών «... πιστεύω ότι χρειαζόμαστε κάποια γραμματειακή υποστήριξη ειδικά για τα οικονομικά του κάθε σχολείου π.χ. για κάθε αγορά το σύστημα είναι τρομακτικό...» (Σ10).

Δυο ακόμη εκπαιδευτικοί μας είπαν πως ένα νέο θεσμικό πλαίσιο είναι σημαντικό να περιλαμβάνει την υλοποίηση του ψηφιακού σχολείου, για να συμβαδίζει ουσιαστικά με τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα «... να προωθηθεί το ψηφιακό σχολείο... όλα λειτουργούν πια ψηφιακά...» (Σ3).

Επίσης, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως πρέπει να προβλέπεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών «...να επιδιώκει τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γιατί επιμορφώνομαι σημαίνει γίνομαι καλύτερος άρα και πιο αποτελεσματικός...» (Σ1) και τέλος σε μια ακόμη αναφορά προτείνεται η ένταξη εξειδικευμένων επιστημόνων στο προσωπικό των σχολείων «... θεωρώ για παράδειγμα απαραίτητο σε μια σχολική μονάδα να υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί που θα υποστηρίζουν περιπτώσεις παιδιών που έχουν ανάγκη... στην Ελλάδα δεν υφίσταται κάτι τέτοιο...» (Σ12).

4.12 11^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση

Στο δέκατο άξονα καταγράψαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις τους σχετικά με το αν η αξιολόγηση λειτουργεί υποστηρικτικά στο έργο του σχολείου, ποιοι πρέπει να είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

και του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς και με ποια κριτήρια πρέπει να γίνεται αυτή περιγράφονται αναλυτικά στους παρακάτω υποάξονες.

4.12.1 1^{ος} Υπόξονας : Η υποστηρικτικότητα ή μη της αξιολόγησης.

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (έντεκα σε σύνολο δώδεκα εκπαιδευτικών) τόνισαν πως η αξιολόγηση λειτουργεί υποστηρικτικά στο έργο του εκπαιδευτικού και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (βλ. πίνακα 24), όταν πραγματοποιείται υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Πίνακας 24. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποστηρικτικότητα ή μη της αξιολόγησης

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 12)
Η αξιολόγηση υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο.	11(92%)
Μόνο η ανατροφοδότηση υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο.	1(8%)

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς με την προϋπόθεση ότι γίνεται σε μια οργανωμένη και διαρκή βάση κι όχι αποσπασματικά, με αντικειμενικότητα, αμεροληψία και διαφάνεια στα πλαίσια ενός κλίματος ειλικρινούς ενδιαφέροντος και διάθεσης για βελτίωση και από ανθρώπους που γνωρίζουν τι κάνουν και το λόγο για τον οποίο το κάνουν «... ένα αποτελεσματικό σχολείο δεν υφίσταται χωρίς αξιολόγηση... ποιος θα σου πει ότι είσαι αποτελεσματικός;...» (Σ6), «... λειτουργεί θετικά και αποτελεσματικά όταν γίνεται με το σωστό τρόπο, όταν γίνεται από κάποιον που έχει τα προσόντα και την καλή διάθεση να το κάνει, για να συνδράμει στο έργο του σχολείου κι όχι για να υποδείξει απλά λάθη και παραλείψεις...» (Σ7).

Ένας συμμετέχων δήλωσε πως διαφωνεί πλήρως με την αξιολόγηση, καθώς η διαδικασία που μπορεί πραγματικά να συμβάλει στη σχολική αποτελεσματικότητα είναι η ανατροφοδότηση «... Διαφωνώ πλήρως με την αξιολόγηση... από κανέναν για κανέναν και για τίποτα. Μπορώ να καταλάβω την ανατροφοδότηση, δηλαδή το *meeting*, για να δούμε τι κάναμε. Η ανατροφοδότηση θα ήθελα να γινόταν στα πλαίσια

της σχολικής κοινότητας και με την παρουσία όλων. Σε γενική συνέλευση, σαν ομάδα... βρε παιδιά το καταφέραμε, το πετύχαμε; Σε ένα πολύ χαλαρό πλαίσιο...» (Σ11).

4.12.2 2^{ος} Υποάξονας : Οι υπεύθυνοι για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης.

Πίνακας 25. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους υπεύθυνους για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 12)
Τα μέλη της σχολικής μονάδας.	7(58%)
Ο διευθυντής για διοικητικά θέματα και ο σχολικός σύμβουλος για παιδαγωγικά.	2(17%)
Άτομα που έχουν άμεση σχέση με το σχολείο.	2(17%)
Δομές από διαφορετικές περιφέρειες.	1(8%)

Εφτά από τους συμμετέχοντες (βλ. πίνακα 25) με τις αντίστοιχες αναφορές υποστήριξαν πως η αξιολόγηση πρέπει να είναι μια διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται εκ των έσω (εσωτερική αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση) από τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές, οι οποίοι έχουν απόλυτη γνώση του τι συμβαίνει στο σχολείο, ποια είναι τα δυνατά και ποια τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης με τη συνδρομή ενός τρίτου προσώπου, που θα έχει το ρόλο του κριτικού φίλου «... να γίνεται μέσα από τη σχολική μονάδα, για να φτάσει αργότερα έξω... η ίδια η ομάδα αξιολογεί το έργο κι εμπλέκεται και κάποιος εκτός μονάδας σαν επιστημονικός συνεργάτης, σαν κριτικός φίλος, για να μη φανεί ότι αποκρύπτονται αδυναμίες, για να ελέγξει αν όντως αυτό που έχεις αξιολογήσει είναι καλό ή κακό...» (Σ8), «... θα είναι ευχής έργον να αξιολογηθούμε εσωτερικά από τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας... πρέπει, όμως, να υπάρχει και κάποιος άλλος (σχολικός σύμβουλος ή προϊστάμενος ή επιτροπή συναδέλφων που έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, για να υπάρχει και αντικειμενικότητα...» (Σ10).

Επιπλέον, δυο από τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως υπεύθυνοι για την αξιολόγηση θα μπορούσαν να είναι ο διευθυντής για διοικητικά, οργανωτικά και

λειτουργικά θέματα και ο σχολικός σύμβουλος για τα παιδαγωγικά «... εάν ένας διευθυντής είχε τα προσόντα θα μπορούσε να αναλάβει την αξιολόγηση του οργανωτικού – λειτουργικού τομέα, ώστε να δημιουργεί μια αναπλαισίωση, μια ανατροφοδότηση... και ο σχολικός σύμβουλος που έχει πιο άμεση σχέση με την τάξη να αξιολογεί όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και να βλέπουν στα μάτια των μαθητών πόσο ικανοποιημένοι είναι...» (Σ4).

Επίσης, δυο ήταν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν έδωσαν μια σαφή απάντηση για το ποιοι θα μπορούσαν να αξιολογούν αλλά τόνισαν πως τα άτομα που θα κληθούν να αναλάβουν να φέρουν εις πέρας αυτή τη διαδικασία είναι σημαντικό να έχουν άμεση σχέση κι επαφή με το σχολείο «... θα μπορούσε να είναι ο οποιοσδήποτε, ο διευθυντής, αν και είναι ρίσκο, γιατί μπορεί να μην έχει τα απαραίτητα προσόντα ή να βρεθεί εκτεθειμένος, γονείς, αν και πάλι είναι επίφοβο γιατί δεν είναι νομίζω ακόμη ώριμοι να εμπλακούν τόσο και συνηθίζουν να έχουν το χέρι στη σκανδάλη, όργανα της κεντρικής διοίκησης, τοπικοί παράγοντες... δεν ξέρω, όποιος κι αν είναι πρέπει να έχει επαφή με το σχολείο.. στενή επαφή...» (Σ1).

Τέλος, με μια ακόμη γενικόλογη τοποθέτηση ο συμμετέχων Σ2 υπογράμμισε πως υπεύθυνες πρέπει να είναι δομές και όχι πρόσωπα, ίσως και από διαφορετικές περιφέρειες, για να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της όλης διαδικασίας «... όχι πρόσωπα αλλά δομές, όπως το ΑΣΕΠ, να διαμορφώνονται αξιολογητικά όργανα, για να είναι πιο αντικειμενική η διαδικασία π.χ. άτομα από άλλη πόλη, για να μην είναι γνωστά...».

4.12.3 3^{ος} Υποάξονας : Τα κριτήρια της αξιολόγησης.

Οι επτά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υποστήριξαν μια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης υλοποιούμενη από τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας, τόνισαν πως τα κριτήρια αυτής δεν μπορούν να είναι συγκεκριμένα, καθώς τίθενται κάθε φορά από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους και συναρτήσει της περιοχής στην οποία εδράζεται η σχολική μονάδα (βλ. πίνακα 26). Ωστόσο ανέφεραν πως τα κριτήρια είναι σημαντικό να καλύπτουν όλους τους τομείς, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, το μαθητικό πληθυσμό, τη διεύθυνση, το προσωπικό, το σχολικό κλίμα και την παιδαγωγική διαδικασία, ώστε να συντελείται μια πραγματική ενδοσκόπηση τη μονάδας και του έργου που παράγεται σε αυτή «...

με τα εξατομικευμένα κάθε σχολικής μονάδας. Κάθε σχολική μονάδα χωριστά σε κάθε τόπο... να αξιολογούν τα υλικά και τις υποδομές, το μαθητικό πληθυσμό και τις ιδιαιτερότητές του, τους δασκάλους, πόσοι είναι μόνιμοι, πόσοι αναπληρωτές, πώς αλλάζουν κάθε χρόνο, το διευθυντή και το παιδαγωγικό κομμάτι...» (Σ4).

Πίνακας 26. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα κριτήρια της αξιολόγησης

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 21)
Κριτήρια που τίθενται από τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας αναφορικά με όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου.	7(33%)
Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού.	4(19%)
Η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου.	4(19%)
Το σχολικό κλίμα.	3(14%)
Ο βαθμός διαφοροποίησης του μαθήματος.	1(5%)
Το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών.	1(5%)
Η υλικοτεχνική υποδομή.	1(5%)

Από τις απαντήσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών καταγράφηκαν τέσσερις αναφορές, οι οποίες υπογράμμισαν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού ως πρωταρχικό κριτήριο αξιολόγησης, δηλαδή, η συνέπειά του, ο σχεδιασμός και η οργάνωση του μαθήματος, η διδασκαλία, η διάθεση και η προθυμία του «...η όρεξη του εκπαιδευτικού, το μεράκι του για δουλειά, η διάθεσή του, η συνέπεια, ο προγραμματισμός του, τα σχέδια μαθημάτων...» (Σ2).

Τέσσερις ήταν και οι τοποθετήσεις, που επικεντρώθηκαν στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου «...η κατανομή των αρμοδιοτήτων, η υλοποίησή τους, το πρόγραμμα της σχολικής μονάδας, οι δράσεις...» (Σ3). Επίσης, καταγράψαμε τρεις αναφορές, με τις οποίες οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως ένα άλλο σημαντικό κομμάτι που πρέπει να αξιολογείται, καθώς αποτελεί βασικό παράγοντα αποτελεσματικότητας είναι το κλίμα, η ικανοποίηση και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και με τους γονείς των μαθητών και την ευρύτερη τοπική κοινωνία «...το επίπεδο συνεργασίας με τους

υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, εάν είναι ικανοποιητική η επικοινωνία με τους γονείς...» (Σ1), «η συνεργασία με την κοινωνία... αν τα παιδιά βιώνουν ένα ευχάριστο κλίμα στο σχολείο...» (Σ2).

Ο εκπαιδευτικός Σ7 επεσήμανε πως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και ο βαθμός στον οποίο ο κάθε δάσκαλος διαφοροποιεί το μάθημα, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών ενώ τέλος, ο εκπαιδευτικός Σ5 δήλωσε με μια αναφορά πως πρέπει να εξετάζεται και το επίπεδο των μαθητών, χωρίς το αποτέλεσμα βέβαια να βαρύνει μόνο τον εκπαιδευτικό, καθώς και οι υποδομές τόσο οι κτιριακές, όσο και τα τεχνικά, διδακτικά κι εποπτικά μέσα *«... φυσικά στόχος δεν πρέπει να είναι μόνο ο εκπαιδευτικός κι όλοι να βάλλουν εναντίον του, πρέπει να ξεκινήσουμε από την υλικοτεχνική υποδομή, το επίπεδο των μαθητών και πάρα πολλά ακόμη μέχρι να φτάσουμε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών...».*

4.13 12^{ος} Άξονας : Απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της ποιότητας

Ένας από τους στόχους της εργασίας, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο είναι να διερευνήσουμε πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την έννοια της ποιότητας, σε ποια σημεία θεωρούν πως αυτή διαφοροποιείται από την έννοια της αποτελεσματικότητας και σύμφωνα με ποια κριτήρια γίνεται η αξιολόγησή της. Για το λόγο αυτό διατυπώθηκαν στους συμμετέχοντες τα αντίστοιχα ερωτήματα *«Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της ‘ποιότητας’ στην εκπαίδευση;», «Πού θεωρείτε ότι διαφέρουν οι έννοιες του ‘ποιοτικού’ κι ‘αποτελεσματικού’ σχολείου;», «Με ποια κριτήρια θα αξιολογούσατε την ποιότητα ενός σχολείου;».* Οι απαντήσεις τους διαμόρφωσαν τους παρακάτω τρεις υποάξονες :

4.13.1 1^{ος} Υποάξονας : Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Κατά την επεξεργασία του περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών καταγράψαμε τέσσερις φορές (βλ. πίνακα 27) την άποψη ότι οι έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης είναι συναφείς *«... δε*

νομίζω ότι έχει διαφορά το ένα από το άλλο... αυτά τα δυο είναι συνυφασμένα...» (Σ8), «...συναφείς έννοιες...» (Σ3).

Πίνακας 27. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 14)
Είναι συναφής με την έννοια της αποτελεσματικότητας.	4(29%)
Αναφέρεται στη λειτουργία των θεσμών, του ανθρώπινου και υλικού δυναμικού.	3(21%)
Αναφέρεται στη διδακτική διαδικασία.	3(21%)
Διέπεται από 'μονιμότητα'.	1(7%)
Αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές.	1(7%)
Αναφέρεται στο είδος των στόχων.	1(7%)
Αναφέρεται στον 'επιθυμητό προορισμό' του σχολείου.	1(7%)

Επίσης, σημειώσαμε τρεις αναφορές σύμφωνα με τις οποίες η ποιότητα αναφέρεται στο πόσο καλά λειτουργούν όλες εκείνες οι παράμετροι (θεσμικού, ανθρώπινου και υλικού δυναμικού), που αποτελούν τους βασικούς πυλώνες στήριξης της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας «... πρέπει να μιλήσουμε για ποιότητα, όταν όλες οι συνιστώσες που αφορούν την εκπαίδευση λειτουργούν, όπως πρέπει... αυτές είναι η πολιτεία, οι δήμοι που είναι υπεύθυνοι για την υλικοτεχνική υποδομή, το σχολείο, ο εκπαιδευτικός, οι γονείς, η διοίκηση... όταν όλα αυτά λειτουργούν όπως πρέπει τότε η ποιότητα του σχολείου θα είναι η αναμενόμενη...» (Σ5) ενώ εντοπίσαμε και καταγράψαμε τρεις ακόμη αναφορές που επικεντρώνονται στη διδακτική διαδικασία και συγκεκριμένα στην ισχυρή θέληση, τη ζωντάνια και την έντονη προσπάθεια που καταβάλλει ο δάσκαλος στην τάξη, για να μεταδώσει τη γνώση «... ποιότητα είναι ο δάσκαλος, το πάθος μέσα στην τάξη...» (Σ10), «... είναι η διδακτική πράξη σε ένα υψηλό επίπεδο...» (Σ1).

Επίσης, με μια αναφορά ο συμμετέχων Σ4 περιέγραψε την έννοια της ποιότητας ως πιο βαρυσήμαντη από αυτήν της αποτελεσματικότητας καθώς διέπεται,

όπως ο ίδιος επεσήμανε, από κάποια μονιμότητα, η οποία πιθανόν να συμβάλει στην επίτευξη πιο καθοριστικών για το σχολικό οργανισμό αποτελεσμάτων «... θεωρώ την ποιότητα πιο βαρυσήμαντη από την αποτελεσματικότητα... η ποιότητα ίσως έχει μια μονιμότητα, κάτι το μόνιμο που στοχεύει σε ένα αποτέλεσμα πιο μακροχρόνιο...», ενώ ο εκπαιδευτικός Σ12 τη συνέδεσε με την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές «... ποιότητα στην εκπαίδευση για μένα είναι ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές... θα πρέπει να δίνονται οι ίδιες δυνατότητες σε όλα τα παιδιά σε όποιο επίπεδο κι αν βρίσκονται, να παρέχονται όλα τα εκπαιδευτικά μέσα από το δάσκαλο και από το σχολείο γενικότερα, ώστε ο κάθε μαθητής να δείξει αυτό που πραγματικά κρύβει μέσα του και να νιώθει ότι είναι ικανός, δυνατός κι ότι μπορεί να κάνει πράγματα...».

Επιπλέον, με μια ακόμη αναφορά ο εκπαιδευτικός Σ7 υπογράμμισε πως η έννοια της ποιότητας εστιάζει κυρίως στο είδος των στόχων που τίθενται από την ολομέλεια της τάξης ή του σχολείου γενικότερα «... αναφέρεται μάλλον στο είδος των στόχων...».

Τέλος, ο εκπαιδευτικός Σ11 τόνισε πως η ποιότητα αντανακλά το σημείο στο οποίο επιθυμεί να φτάσει το σχολείο μέσα από την όλη πορεία του «... η ποιότητα είναι αυτό που θέλεις να φτάσεις...».

4.13.2 2^{ος} Υποάξονας: Τα σημεία διαφοροποίησης των εννοιών ‘ποιότητα’ και ‘αποτελεσματικότητα’.

Πίνακας 28. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα σημεία διαφοροποίησης των εννοιών ‘ποιότητα’ και ‘αποτελεσματικότητα’

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 12)
Η ποιότητα αναφέρεται στις διαδικασίες, ενώ η ποιότητα στα αποτελέσματα.	4(33%)
Η ποιότητα αποτελεί προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας.	3(25%)
Είναι έννοιες αλληλοσυμπληρούμενες.	3(25%)
Η ποιότητα αναφέρεται στους στόχους που σχετίζονται με την ηθική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ η αποτελεσματικότητα με τους διδακτικούς στόχους.	1(8%)
Η ποιότητα αντανακλά τον προορισμό του σχολείου, ενώ η αποτελεσματικότητα είναι έννοια μετρήσιμη.	1(8%)

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των κειμένων των συνεντεύξεων, με τη μεγαλύτερη συχνότητα αναφορών (τέσσερις αναφορές), η διαφοροποίηση των δυο υπό διερεύνηση όρων έγκειται στους τομείς αναφοράς τους (βλ. πίνακα 28). Πιο συγκεκριμένα η ποιότητα σχετίζεται με τις διαδικασίες και τις λειτουργίες που επιτελούνται για τη δρομολόγηση και την επιτυχή έκβαση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ η αποτελεσματικότητα με το βαθμό επίτευξης των αναμενόμενων αποτελεσμάτων και την επίδοση των παιδιών. Με άλλα λόγια η ποιότητα είναι εμφανής, ορατή στους άμεσα εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία, σε αντίθεση με την αποτελεσματικότητα, η οποία προβάλλεται και σε εξωτερικούς παράγοντες. Καθώς, η εξασφάλιση και των δυο αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων, δεν υπάρχει συνεπαγωγή ανάμεσά τους, εφόσον μια ποιοτική διαδικασία ενδέχεται να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, ταυτόχρονα όμως εμπειρικλείει και την πιθανότητα της ματαίωσης «... η ποιότητα είναι θέμα εσωτερικό ενώ η αποτελεσματικότητα είναι η επίδοση, οι βαθμοί... μπορεί ένας δάσκαλος να κάνει φοβερά πράγματα στην τάξη αλλά η απόδοση να μην είναι ίδια... μπορεί επίσης, να συμβαίνει και το αντίθετο...» (Σ10), «... μπορεί όλες οι παράμετροι να είναι καλές, ποιοτικές, να προσπαθείς να δώσεις το μέγιστο αλλά το αποτέλεσμα τελικά να μην είναι καλό... το αποτέλεσμα δεν ξέρω αν είναι ανάλογο των ποιοτικών παραμέτρων...» (Σ9).

Σαν αντίβαρο στα παραπάνω, τρεις εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές (25%) υποστήριξαν πως η ποιότητα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας «...η ποιότητα είναι απαραίτητη, για να υπάρξει αποτελεσματικότητα... χωρίς ποιότητα δε θα είχαμε αποτελεσματικότητα...» (Σ1), «... πιστεύω πως το πρώτο λειτουργεί σαν προϋπόθεση για το δεύτερο...» (Σ6).

Τρεις ήταν και οι αναφορές (25%), σύμφωνα με τις οποίες οι έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας είναι αλληλοσυμπληρούμενες, καθώς όπως τόνισαν, οι συμμετέχοντες, ό, τι είναι ποιοτικό είναι και αποτελεσματικό «... δε νομίζω ότι διαφοροποιούνται οι δυο έννοιες... όταν ένα σχολείο είναι ποιοτικό θα είναι αναπόφευκτα και αποτελεσματικό... όταν υπάρχει ποιότητα στη μάθηση θεωρώ ότι υπάρχει και αποτέλεσμα στην πράξη...» (Σ12), «... αν κάτι είναι ποιοτικό θα είναι και αποτελεσματικό, δε νομίζω ότι έχει διαφορά το ένα με το άλλο... αυτό που θεωρείται ποιοτικό για μια ομάδα σημαίνει ότι είναι και αποτελεσματικό...» (Σ8).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός Σ7 με μια αναφορά (8%) δήλωσε πως η ποιότητα αναφέρεται στους στόχους που σχετίζονται με την ηθική ανάταση και τη διαμόρφωση προσωπικότητας των μαθητών, ενώ η αποτελεσματικότητα με εκείνους τους στόχους που σχετίζονται με τη διδακτική πρακτική και πιο συγκεκριμένα με την κάλυψη της διδακτέας ύλης «... το να βάλεις σαν στόχο στην τάξη να καλυφθεί η ύλη είναι ένδειξη αποτελεσματικότητας... το να βάλεις, όμως, στόχους που προσεγγίζουν περισσότερο το μαθητή ή την προσωπικότητά του είναι μια πιο ποιοτική προσέγγιση...».

Τέλος, ο εκπαιδευτικός Σ11 (8%) τόνισε πως η ποιότητα διαφοροποιείται πλήρως από την αποτελεσματικότητα, καθώς η πρώτη, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αντικατοπτρίζει το πού θέλει να φτάσει ο σχολικός οργανισμός, ενώ η αποτελεσματικότητα είναι μια έννοια μετρήσιμη «... η αποτελεσματικότητα είναι αυτό που μετριέται...».

4.13.3 3^{ος} Υποάξονας : Τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας.

Πίνακας 29. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 22)
Η συναισθηματική ικανοποίηση των παιδιών.	5(23%)
Το έργο του εκπαιδευτικού στην τάξη.	4(18%)
Το σχολικό κλίμα.	3(14%)
Η διαρκής αξιολόγηση των στόχων.	3(14%)
Η υλικοτεχνική υποδομή.	3(14%)
Το γνωστικό υπόβαθρο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	2(9%)
Ο διευθυντής.	1(5%)
Τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας είναι ίδια.	1(5%)

Ρωτήσαμε τους συμμετέχοντες με ποια κριτήρια θα αξιολογούσαν την ποιότητα ενός σχολείου. Με εξαίρεση μια αναφορά, αυτή του συμμετέχοντα Σ1, ο οποίος σκεπτόμενος πως η ποιοτική εκπαίδευση θεωρείται προαπαιτούμενη της αποτελεσματικής, δε διαφοροποίησε τα κριτήρια αξιολόγησης της πρώτης από αυτά της δεύτερης, λέγοντας «... με τα ίδια, αφού είναι προαπαιτούμενη για την

αποτελεσματικότητα...», οι περισσότεροι από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς επικεντρώθηκαν στο επίπεδο του μαθητή και στο κλίμα που διαμορφώνεται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Πιο αναλυτικά (βλ. πίνακα 29), τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως με συχνότητα πέντε αναφορών, βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης της ποιότητας αποτελεί ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αισθάνονται πως αποκομίζουν εκείνα τα στοιχεία που οδηγούν στην πλήρωση των συναισθηματικών αναγκών τους και στην καλλιέργεια ηθικών στάσεων και αξιών «... η ικανοποίηση των παιδιών, η ευτυχία στα πρόσωπά τους...» (Σ11), «... αν εντριφεί σε πιο λεπτά θέματα, εκτός των γνωστικών αντικειμένων κι εμπνέει στο μαθητή μια ηθική πάνω από όλα στάση ζωής...» (Σ7).

Επίσης, με τέσσερις αναφορές επισημάνθηκε ως ένα ακόμη κριτήριο είναι ο εκπαιδευτικός και πιο συγκεκριμένα το έργο που παράγει μέσα στην τάξη, η οργάνωσή του, η ετοιμότητά του και η διάθεση με την οποία το επιτελεί «... ο δάσκαλος... αν είναι σωστά προετοιμασμένος, διαβασμένος, ... ορεξάτος...» (Σ9).

Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί με τις αντίστοιχες αναφορές υπογράμμισαν ως δείκτη ποιότητας το βαθμό επικοινωνίας και συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών του συστήματος του σχολείου και γενικότερα το κλίμα που το διέπει «... θεωρώ βασικό κριτήριο την επικοινωνία μεταξύ όλων... του διευθυντή, του συλλόγου, των γονέων και των μαθητών... καλλιεργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης, μιας καλής συνεργασίας, μπορείς να εξασφαλίσεις την ποιότητα, να βγουν πράγματα πολύ καλά στα παιδιά... και τα ίδια να αισθάνονται όμορφα και δημιουργικά και από μόνα τους να ζητούν το μέγιστο...» (Σ4).

Η διαρκής αξιολόγηση των στόχων, η αναπλαισίωσή τους, η διαμόρφωση νέων ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και η ατέρμονη καταβολή προσπαθειών από όλους για την επίτευξή τους αναφέρθηκε, επίσης, τρεις φορές ως κριτήριο ποιότητας «... να αξιολογεί την πορεία των στόχων, να μην επαναπαύεται, να βάζει νέους και να προσπαθεί με συγκεκριμένες διαδικασίες να τους υλοποιεί...» (Σ2).

Τρεις ήταν και οι αναφορές, οι οποίες παρέκκλιναν από τον ανθρώπινο παράγοντα και εστίασαν στις υλικές υποδομές και τα τεχνικά μέσα «... το αν

υπάρχει η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή που καθιστά ευκολότερο το έργο των μαθητών και των εκπαιδευτικών...» (Σ8), «... τα εκπαιδευτικά διδακτικά και τεχνικά μέσα που διαθέτει το σχολείο...» (Σ12).

Δυο συμμετέχοντες υπογράμμισαν πως εξίσου σημαντικό για την εξασφάλιση της ποιότητας στο σχολείο είναι να αξιολογείται το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και ο βαθμός συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες και προγράμματα με στόχο τον εμπλουτισμό και την εξέλιξη του «... οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, η κατάρτισή τους, η συνεχής επιμόρφωσή τους...» (Σ6).

Τέλος, με μια αναφορά ο συμμετέχων Σ12 επεσήμανε πως η αξιολόγηση της ποιότητας πρέπει να περιλαμβάνει και το διευθυντή ως ζωτικό πυρήνα και κατευθυντήριο δύναμη της σχολικής μονάδας.

4.14 13^{ος} Άξονας : Συγκεντρωτική καταγραφή των βασικότερων προσδιοριστικών στοιχείων του αποτελεσματικού σχολείου

Επιδιώκοντας να καταγράψουμε συγκεντρωτικά τα βασικότερα στοιχεία που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, προσδιορίζουν το αποτελεσματικό σχολείο, θέσαμε δυο τελικές ερωτήσεις « Τι δε θα έλειπε με τίποτα από ένα αποτελεσματικό σχολείο;» και «Τι θα μπορούσε να λείπει από ένα αποτελεσματικό σχολείο;». Οι απαντήσεις σε αυτές διαμόρφωσαν τους δυο παρακάτω υποάξονες :

4.14.1 1^{ος} Υποάξονας : Τα στοιχεία που δε θα έλειπαν ‘με τίποτα’ από ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Πίνακας 30. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στοιχεία που δε θα έλειπαν με τίποτα από ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 15)
Συνεργασία.	4 (27%)
Καλοί εκπαιδευτικοί.	3 (20%)
Ευχάριστο κλίμα.	2 (13%)
Δημιουργικότητα.	2 (13%)
Καινοτομία.	1 (7%)
Υποδομή.	1 (7%)
Καλός προγραμματισμός.	1 (7%)
Φιλοσοφία.	1 (7%)

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 30, η διαφοροποίηση των εννοιών που αναδύθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι αρκετά μεγάλη. Τέσσερις από τους αυτούς τόνισαν πως απαραίτητο στοιχείο για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας είναι η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι οι πρωτίστως υπεύθυνοι για την πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου «... οι συνεργάσιμοι δάσκαλοι, που είναι πρόθυμοι να μοιραστούν μαζί σου το υλικό ή τη συμμετοχή σε εκδηλώσεις... γιατί αυτοί που μπορούν να μοιράζονται σημαίνει ότι έχουν κάνει πράγματα... δεν τα κρύβουν, διοχετεύουν το αποτέλεσμα...» (Σ4).

Επίσης, τρεις ήταν οι εκπαιδευτικοί που έκριναν απαραίτητη την παρουσία 'καλών', δυναμικών, πρόθυμων κι εργατικών εκπαιδευτικών «... το αποτελεσματικό σχολείο για να επιτυγχάνει τους στόχους του, άρα και τα αποτελέσματά του, πρέπει να βασιστεί στην ομάδα των εκπαιδευτικών, σε μια δυναμική ομάδα καλών δασκάλων...» (Σ8), «... η κατάθεση ψυχής και το φιλότιμο από το δάσκαλο...» (Σ9).

Το ευχάριστο κλίμα επισημάνθηκε, επίσης, δυο φορές ως συστατικό στοιχείο αποτελεσματικότητας «... δε θα μπορούσε να λείπει το ευχάριστο κλίμα, η ευχάριστη ατμόσφαιρα... αν υπάρχει μπορεί να καλύψει πολλά κενά... με καλή διάθεση και χαρούμενη ατμόσφαιρα μπορεί και το μάθημα να είναι καλύτερο και η απόδοση των μαθητών υψηλότερη από ένα σχολείο που τα έχει όλα αλλά η ατμόσφαιρα είναι παγωμένη... μοιάζει με ένα παλάτι στο οποίο, όμως, υπάρχει δυστυχία, τσακωμοί και ο καθένας κάνει ό, τι θέλει σε αντίθεση με ένα μικρό σπιτάκι γεμάτο ζεστασιά...» (Σ10), ενώ δυο ήταν οι συμμετέχοντες που επικεντρώθηκαν στη δημιουργικότητα των μαθητών «... η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να δημιουργήσουν μόνα τους πράγματα και να μάθουν μέσα από τη δική τους δημιουργία... η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές να ερευνούν και να κάνουν κάτι από μόνοι τους είναι πάρα πολύ σημαντικό και στη διδακτική διαδικασία αλλά και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους...» (Σ12).

Ο εκπαιδευτικός Σ1 δήλωσε πως από το αποτελεσματικό σχολείο δε θα μπορούσε να λείπει η καινοτομία, ενώ ο εκπαιδευτικός Σ5 τόνισε πως βασική είναι και η υποδομή εκείνη που βοηθά τον εκπαιδευτικό να επιτύχει το έργο του. Επίσης, σύμφωνα με την άποψη του εκπαιδευτικού Σ6 από το αποτελεσματικό σχολείο δε θα

μπορούσε να απουσιάζει ο καλός προγραμματισμός, ενώ τέλος, η φιλοσοφία καταδείχτηκε από τον από το συμμετέχοντα Σ11 βασικό στοιχείο αποτελεσματικότητας.

4.14.2 2^{ος} Υποάξονας : Τα στοιχεία που θα μπορούσαν να λείπουν από ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Πίνακας 31. Οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στοιχεία που θα μπορούσαν να λείπουν από ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Κατηγορίες	Συχνότητα αναφορών (N = 10)
Τα υλικά στοιχεία.	5 (50%)
Ο όγκος της ύλης και η πληθώρα των εγχειριδίων.	2 (20%)
Αυστηροί κανόνες.	1 (10%)
Αρνητικό κλίμα.	1 (10%)
Ανταγωνισμός.	1 (10%)

Πριν προβούμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου υποάξονα, να σημειώσουμε πως δυο από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δεν προσδιόρισαν κάποιο στοιχείο, η απουσία του οποίου θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, υποστηρίζοντας πως όλες οι συνιστώσες που προαναφέρθηκαν είναι απαραίτητες για τη σωστή λειτουργία του, την επιτυχή έκβαση του έργου του, την υλοποίηση των στόχων και την επίτευξη των αναμενόμενων αποτελεσμάτων.

Από τους λοιπούς εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται και στον πίνακα 31, η ανεπαρκής παρουσία ή ακόμη και η απουσία κάποιων στοιχείων που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή καταγράφηκε πέντε φορές πως δε θα επηρέαζε την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, καθώς η διασφάλιση της εξαρτάται κυρίως από το έμπυχο δυναμικό «... οι καλές αίθουσες, τα εποπτικά μέσα, τα υλικά στοιχεία... οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το υποστηρίξουν...» (Σ14), «... η υλικοτεχνική υποδομή αν και απαραίτητη δεν είναι τόσο βασική...» (Σ10).

Επίσης, με δυο αναφορές οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως στα πλαίσια ενός αποτελεσματικού σχολείου, όπου υπάρχει η δυνατότητα εναλλακτικών και

καινοτόμων μορφών διδασκαλίας ο αριθμός των διδακτικών εγχειριδίων θα μπορούσε να είναι μικρότερος, όπως και ο όγκος της διδακτέας ύλης, ώστε να μην αναλώνεται η ενέργεια των παιδιών στην άκριτη πρόσκτηση πληροφοριών και να μην περιορίζεται η δυνατότητα της διερευνητικής ανακάλυψης της γνώσης «... *όλη αυτά τα βιβλία... και η συσσωρευμένη ύλη που δίνουμε στους μαθητές, να μαθαίνουν συνεχώς πάρα πολλά πράγματα σε λίγο σχετικά χρόνο... θα μπορούσε να λείπει όλος αυτός ο βομβαρδισμός ακόμη και σε μικρές ηλικίες με πάρα πολλές γνώσεις, γνώσεις τις οποίες το παιδί δεν αποκτά μέσα από τη δική του συμμετοχή και διερεύνηση αλλά είναι έτοιμες...*» (Σ12).

Ο εκπαιδευτικός Σ11 τόνισε πως σε ένα αποτελεσματικό σχολείο που ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή όλων, επιδιώκει τη δημιουργική αξιοποίηση της δυναμικής όλων των ομάδων και σέβεται τη διαφορετικότητα των αναγκών δεν έχουν θέση η αυταρχικότητα και οι αυστηροί κανόνες, ενώ 'εκτός' τέθηκε από τον εκπαιδευτικό Σ3 οτιδήποτε μπορεί να διαταράξει τις αρμονικές σχέσεις και να προκαλέσει τη δημιουργία ενός κλίματος αρνητισμού «...*η καχυποψία, η κακή διάθεση, το αρνητικό κλίμα...*» (Σ3).

Τέλος, με μια αναφορά ο συμμετέχων Σ2 υποστήριξε πως στο αποτελεσματικό σχολείο δεν έχει θέση ο ανταγωνισμός, ο οποίος δε συνάδει με κανένα από τους παραπάνω στόχους για ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου.

Σε ένα περιβάλλον, το οποίο καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητικό για τα μέλη του λόγω των διαρκών μεταβολών και των δυσχερών κοινωνικών και οικονομικοπολιτικών συνθηκών, είναι δικαιολογημένο να προβάλλει ως επικρατέστερη η άποψη των εκπαιδευτικών πως αποτελεσματικό είναι το σχολείο που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (22%). Η γνωστική ανάπτυξη απαιτείται, για να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται, ώστε ενταχθούν στην κοινωνία, να ασκήσουν κάποιο επάγγελμα και να αναπτύξουν ενδιαφέρον για τη συνεχιζόμενη μόρφωση. Η προσωπική είναι απαραίτητη, ώστε να καταστούν συνεπείς και υπεύθυνοι πολίτες με αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση και, τέλος, η κοινωνική κρίνεται αναγκαία, για να κατανοήσουν τη θέση τους, το ρόλο τους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους μέσα σε κάθε μορφή κοινωνικής ομάδας (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία) και τη δυναμική των σχέσεων στις ομάδες αυτές. Το στοιχείο της ολόπλευρης ανάπτυξης απαντάται και στον ορισμό των Stoll & Fink (1996, όπ. αναφ. στο Κοντάκος, 2010) για το αποτελεσματικό σχολείο.

Με ποσοστό αναφορών 17% οι έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν αποτελεσματικό το σχολείο που επιτυγχάνει τους στόχους του και προσφέρει ικανοποίηση κι ευημερία στα μέλη του. Όταν το ίδιο το σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους του δημιουργεί ανάλογα πρότυπα στους μαθητές, ενώ το αίσθημα της ικανοποίησης και της ευημερίας καθιστά μαθητές κι εκπαιδευτικούς πιο αφοσιωμένους και πιο αποδοτικούς στο έργο τους. Η ικανοποίηση των αναγκών αναφέρεται και από τον Gaskel (1995, όπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001), ο οποίος υποστηρίζει πως αυτή επιτυγχάνεται μέσα από το συνδυασμό των στόχων και των προγραμμάτων σπουδών.

Επίσης, με μικρότερο ποσοστό αναφορών (13%) φάνηκε ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν αποτελεσματικό το σχολείο, το οποίο είναι καινοτόμο κι εφαρμόζει νέες και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Η εισαγωγή καινοτομιών είναι

απαραίτητη, για να μπορέσει το σχολείο να συμβαδίσει με τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις. Ωστόσο, το μικρό σχετικά ποσοστό αναφορών οφείλεται ίσως στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ακόμη ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με ό, τι αφορά τις επιστήμες της τεχνολογίας και των πληροφοριών. Με το ίδιο ποσοστό αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς πως αποτελεσματικό είναι το σχολείο που καλλιεργεί θετικό κλίμα μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, αν και στους ορισμούς του αποτελεσματικού σχολείου απαντάται η ισότητα των ευκαιριών μάθησης (Stoll & Fink, 1996, όπ. αναφ. στο Κοντάκος, 2010), το μικρό ποσοστό αναφορών (9%) δείχνει πως το στοιχείο αυτό δεν κυριαρχεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Το ίδιο συμβαίνει και με τις επιδόσεις των μαθητών (9%), καθώς, πιθανότατα, φοβούνται να επωμιστούν τη συνολική ευθύνη για την έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας ή θεωρούν, ότι η μαθητική επιτυχία ή αποτυχία δεν εξαρτάται μόνο από τους ίδιους. Ωστόσο, οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι, επίσης, ένα στοιχείο που αναφέρεται στους ορισμούς του αποτελεσματικού σχολείου (Sergiovanni, 1995, όπ. αναφ. στο Κοντάκος, 2010).

Όσον αφορά τους παράγοντες που οι έλληνες δάσκαλοι θεωρούν ότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, ο σημαντικότερος με ποσοστό αναφορών 20% καταδείχθηκε πως είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Η άποψη αυτή ίσως οφείλεται στον πολυσύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο τους. Καλούνται να είναι παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι, αξιολογητές και φύλακες μεταξύ άλλων. Επομένως, θεωρούν τους εαυτούς τους το 'κλειδί' της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και της επιτυχούς έκβασης του όλου εκπαιδευτικού έργου.

Ο επόμενος παράγοντας αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, είναι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας (15%). Στο σχολείο, όπως και σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, τα μέλη του εργάζονται έχοντας ως κοινό στόχο την παροχή εκπαίδευσης. Επομένως, κρίνουν σημαντική την ανάπτυξη τρόπων συνεργασίας με άλλα άτομα (όπως οι γονείς) και φορείς (κοινωνικούς), προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι.

Με ποσοστό αναφορών 13% ακολουθεί ο διευθυντής. Αν και θα περιμέναμε ίσως να επισημάνουν εντονότερα οι εκπαιδευτικοί το διευθυντή σαν παράγοντα αποτελεσματικότητας, καθώς είναι οργανωτής, συντονιστής, παρακινητής, καθοδηγητής, εμπνευστής οράματος και διαμορφωτής κλίματος, ωστόσο κάτι τέτοιο δε συνέβη, πιθανόν, γιατί οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη δυναμική της ομάδας.

Με το ίδιο ποσοστό αναφορών (13%), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως παράγοντα αποτελεσματικότητας το θετικό κλίμα, που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου και δημιουργικού εργασιακού και μαθησιακού περιβάλλοντος. Να σημειωθεί πως όλοι οι παραπάνω παράγοντες αποτελεσματικότητας έχουν καταγραφεί και από τους Edmonds (1979, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006) και Mortimore (1995, όπ. αναφ. στο Θωμά, 2010).

Με μικρότερο ποσοστό αναφορών (10%), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η σχολική αποτελεσματικότητα επηρεάζεται και από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Αν και η υποδομή και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολικών μονάδων στη χώρα μας παραμένουν ελλειπείς, ενώ οι προσπάθειες για τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό τους προσκολλώνται στη στασιμότητα που επιφέρει η δύσκολη κοινωνική και οικονομική συγκυρία που επικρατεί στη χώρα μας το τελευταίο χρονικό διάστημα, στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ο παράγοντας αυτός κατέχει πιο χαμηλή θέση, καθώς φαίνεται πως αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στον ανθρώπινο παράγοντα.

Με το ίδιο ποσοστό αναφορών καταγράφηκε ως παράγοντας αποτελεσματικότητας και το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών. Αν και συμπεριλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς στο σύνολο των παραγόντων σχολικής αποτελεσματικότητας, το μικρό ποσοστό δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντική την επιρροή του σχολείου. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα είχαν καταλήξει και οι Brookover & Edmonds (1979, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Με πολύ μικρότερο ποσοστό αναφορών (5%) η παροχή επαγγελματικών κινήτρων από το διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο σχολείου αλλά και η παροχή οικονομικών κινήτρων από το ίδιο το κράτος καταγράφηκαν, επίσης, ως παράγοντες των οποίων η ύπαρξη ή απουσία επηρεάζει αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά

την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αποτέλεσμα, το οποίο προφανώς προέκυψε από την ανάγκη των εκπαιδευτικών για οικονομική παρώθηση και την προσδοκία ηθικής επιβράβευσης κι επαγγελματικής εξέλιξης.

Με το ίδιο μικρό ποσοστό αναφέρθηκαν και στην αποτελεσματική λειτουργία των ανώτερων διοικητικών εκπαιδευτικών οργάνων, υποστηρίζοντας πως η αποκεντρωτική κατανομή ευθυνών κι αρμοδιοτήτων προς αυτά διευκολύνει τη δίοδο επικοινωνίας μεταξύ των ίδιων και των σχολικών μονάδων.

Τέλος, παρά τη μεγάλη γνωστική ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει σήμερα τις τάξεις με την ένταξη σε αυτές αρκετών αλλοδαπών μαθητών και μαθητών με μαθησιακές κι άλλου είδους δυσκολίες και την ανάγκη αναβάθμισης και προβολής του έργου των σχολικών μονάδων μέσω της συνεργασίας τους με φορείς και σχολεία άλλων ευρωπαϊκών χωρών, το μικρό ποσοστό αναφορών (3%) δείχνει, πως οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την ένταξη ειδικού επιστημονικού προσωπικού στα σχολεία και την υλοποίηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η υλοποίηση του πρώτου, ίσως, τους φαίνεται ουτοπική, καθώς θα απαιτούσε αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και την χορήγηση περισσότερων πιστώσεων για τη δημιουργία θέσεων εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ η πραγματοποίηση του δεύτερου 'σκοντάφτει' στην απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες και αρμοδιότητες, τη στιγμή που οι αμοιβές τους μειώνονται διαρκώς.

5.2 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους και τα αποτελέσματα του αποτελεσματικού σχολείου

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν την κοινωνικοποίηση των μαθητών σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ακέραιης, ηθικής προσωπικότητας (30%), καθώς και τη μετάδοση γνώσεων (22%), τους βασικότερους στόχους του αποτελεσματικού σχολείου. Θα μπορούσαμε να πούμε πως ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης έχει προτεραιότητα σε σχέση με το γνωστικό, διότι στην εποχή μας, στη συνείδηση του λαού γενικότερα, γίνεται πρωταρχικός ο κοινωνικοπολιτιστικός σκοπός του σχολείου. Το σχολείο βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνία · αποτελεί παράγοντα κοινωνικής ανανέωσης και προόδου. Θα λέγαμε ότι καθίσταται ένας τόπος μύησης των παιδιών στην κοινωνία κι ένα

περιβάλλον στο οποίο μαθαίνουν πώς να γίνουν χρήσιμοι, κριτικοί και υπεύθυνοι πολίτες. Επίσης, το αποτέλεσμα αυτό ίσως οφείλεται και στο ότι οι ερωτώμενοι είναι δάσκαλοι δημοτικού σχολείου, το οποίο είναι η κατεξοχήν βαθμίδα που στοχεύει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν τόσο με τον Scheerens (1992), ο οποίος υποστήριξε ότι το σχολείο έχει συναισθηματική, ηθική και κοινωνική διάσταση αλλά και με τον Sergioanni (1995). Σύμφωνα με τον τελευταίο, τα παιδιά πρέπει όχι απλώς να μορφώνονται αλλά να καλλιεργούνται ολόπλευρα, ώστε να καταστούν πολίτες άξιοι και ικανοί να συμμετέχουν σε όλα τα οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά δρώμενα της κοινωνίας (όπ. αναφ. στο Κοντάκος, 2010).

Όσον αφορά τα πρόσωπα, τα όργανα ή τους φορείς που συμμετέχουν στον καθορισμό των στόχων του αποτελεσματικού σχολείου, με ποσοστό αναφορών 39%, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως οι πλέον αρμόδιοι, ενώ με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν οι γονείς (18%), οι φορείς της τοπικής κοινωνίας (18%), τα διοικητικά εκπαιδευτικά όργανα (11%), οι μαθητές (7%) και το σχολικό συμβούλιο (4%).

Οι εκπαιδευτικοί, ίσως δικαιολογημένα θεωρούν τους εαυτούς τους πρωταρχικά υπεύθυνους για τον καθορισμό των στόχων, γιατί, όπως ειπώθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, είναι το 'κλειδί' της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κανένας στόχος δεν μπορεί να επιτευχθεί, αν οι δάσκαλοι δε δίνουν καθημερινά τον καλύτερό τους εαυτό μέσα στην τάξη και δεν αποτελούν τους πνευματικούς καθοδηγητές των παιδιών και ταυτόχρονα τα ηθικά και κοινωνικά πρότυπά τους. Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως μόνο μια μειοψηφία επιθυμεί τη συμμετοχή των μαθητών στη στοχοθετική διαδικασία, ενώ είναι οι κύριοι αποδέκτες των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η στάση αυτή πιθανότατα οφείλεται όχι στην απροθυμία των εκπαιδευτικών να λάβουν υπόψη τις επιθυμίες των παιδιών αλλά στην ανησυχία τους, πως, εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους, δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις πραγματικές τους ανάγκες.

Τα μέλη της κοινότητας του αποτελεσματικού σχολείου, εκτός από κοινούς στόχους και όραμα, έχουν και κοινή αντίληψη για τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Όπως φάνηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν τα

αποτελέσματα του αποτελεσματικού σχολείου, κυρίως, με την επίτευξη των στόχων που τίθενται από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, με ποσοστό 27%, το σημαντικότερο αποτέλεσμα θεωρείται πως είναι η απόκτηση γνώσεων, ενώ ακολουθεί η επιτυχής κοινωνικοποίηση των παιδιών με ποσοστό 20%. Στο σημείο αυτό παρατηρείται ένα οξύμωρο σχήμα, καθώς, ενώ η κοινωνικοποίηση κρίθηκε πιο σημαντικός στόχος σε σχέση με τη μετάδοση γνώσεων, η επίτευξή της παρουσιάζεται τελικά στη συνείδηση των εκπαιδευτικών ως λιγότερο σημαντικό αποτέλεσμα σε σχέση με τη δόμηση ενός γνωστικού υπόβαθρου. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε σύγχυση, καθώς, πέρα από τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, δεν μπορούν να παραβλέψουν και το γεγονός πως το εκπαιδευτικό σύστημα αυτή τη στιγμή είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά καλύπτοντας από μικρή ηλικία ένα μεγάλο φάσμα ύλης, να προετοιμάζονται για τη συμμετοχή τους σε μια διαδικασία διαδοχικών εξετάσεων με αποκορύφωμα τις πανελλαδικές που οδηγούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την αγορά εργασίας.

Επίσης, αν και στη βιβλιογραφία διαβάζουμε πως το ευνοϊκό κλίμα που διαμορφώνεται από την αμφίδρομη επικοινωνία όλων των μελών του σχολείου, τις αρμονικές ανθρώπινες σχέσεις και τη γόνιμη συνεργασία επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2005), το μικρό ποσοστό αναφορών (7%) έδειξε πως για τους έλληνες εκπαιδευτικούς δεν καθιστά ιδιαίτερα σημαντικό αποτέλεσμα.

Το ίδιο ισχύει και για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (3%). Ενώ διεθνείς έρευνες έχουν δείξει, ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι κι αισθάνονται καλά με την εργασία τους, τότε επηρεάζεται θετικά και η πρόοδος των μαθητών, καθώς τα επιτεύγματά τους βελτιώνονται (Speer, Gould & Lee, 2000 · Wright & Custer, 1998) στην ελληνική πραγματικότητα φαίνεται πως τα πορίσματα αυτά δεν βρίσκουν αντίκρισμα.

Τέλος, αν και ένα μικρό μόνο ποσοστό υπογράμμισε αρχικά τις αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις ως σημαντικό αποτέλεσμα του αποτελεσματικού σχολείου (10%), όταν εξετάστηκε χωριστά η σύνδεσή τους με τη σχολική αποτελεσματικότητα, το 58% των αναφορών κατέδειξε, πως οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών αντανakλούν το βαθμό της σχολικής αποτελεσματικότητας, στοιχείο που συμφωνεί

με τον Sergiouvanni (1995), σύμφωνα με τον οποίο, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο που επιτυγχάνει να αυξήσει την επίδοση των μαθητών του (οπ. αναφ. στο Κοντάκος, 2010). Ωστόσο, η διαφορά αυτή μάλλον οφείλεται στη μορφή της ερώτησης που τέθηκε στους συμμετέχοντες. Ενώ η πρώτη ήταν ανοιχτή, η δεύτερη ερώτηση ήταν πιο κλειστού τύπου και πιο προσανατολισμένη στο θέμα των ακαδημαϊκών επιδόσεων.

5.3 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το διευθυντή του αποτελεσματικού σχολείου.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, σε ποσοστό 21%, περιέγραψαν τον αποτελεσματικό διευθυντή ως τον κύριο διαμορφωτή ενός θετικού κλίματος στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Η άποψη αυτή απαντάται και στη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται πως ο διευθυντής έχει την ικανότητα να χειρίζεται επιτυχώς τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και να καθιστά ευκολότερη τη μεταξύ τους επικοινωνία (Στραβάκου, 2003), είναι απόλυτα δίκαιος κι αντικειμενικός, σέβεται την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και προσπαθεί να εξασφαλίζει ένα καλό εργασιακό περιβάλλον (Σαϊτής, 2007), ενώ σε άλλες έρευνες τονίζεται πως με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ταυτόχρονα και η δημιουργία μιας θετικής αυτοεικόνας του ίδιου του σχολείου (Στραβάκου, 2003).

Με ποσοστό 16% τόνισαν την αναγκαιότητα της συνεργασίας του τόσο με τους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο όσο και με τους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινωνία, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ο διευθυντής, για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, καθιστά σαφείς τους στόχους και τις προσδοκίες του στο εκπαιδευτικό προσωπικό, τους ενθαρρύνει να μοιράζονται οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να κάνει πιο αποτελεσματική την εκτέλεση του έργου τους, παρακινεί όλους να ενεργοποιηθούν και να δράσουν για την υλοποίηση ενός συλλογικού προγραμματισμού ή την από κοινού αντιμετώπιση των οποιονδήποτε αναδυόμενων προβλημάτων, χωρίς να αφήνει αναξιοποίητες τις προτάσεις των διαφωνούντων και συνεργάζεται με τους γονείς και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας ακόμη και για θέματα που αφορούν το χώρο και την εμφάνιση του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2003 · Πασιαρδής, 1994).

Το γνώρισμα του ισορροπιστή εμφανίστηκε, επίσης, σε ποσοστό 13%, καθώς όπως και ο Willower (1956, όπ. αναφ. στο Κιρκιγιάννη, 2009) είχε επισημάνει, ο διευθυντής πρέπει να ενεργεί σαν ένα 'πολιτικά επιτήδειο' άτομο, ώστε και ο ίδιος να γίνεται αποδεκτός αλλά και να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και η καχυποψία μεταξύ του προσωπικού.

Στο ίδιο ποσοστό υπογράμμισαν, επίσης, πως πρέπει να είναι εκείνος που θα δημιουργεί όραμα για την αποστολή του σχολείου, θα το μεταδίδει αποτελεσματικά σε ολόκληρη την κοινότητα και θα αφιερώνει ο ίδιος αρκετό από το χρόνο του για την πραγμάτωσή του (Πασιαρδής, 2004).

Με μικρότερα ποσοστά αναφορών καταδείχθηκε, επίσης, πως οι έλληνες δάσκαλοι επιθυμούν ο αποτελεσματικός διευθυντής να είναι δημοκρατικός, να διαθέτει το απαραίτητο γνωστικό κι εμπειρικό υπόβαθρο, να λαμβάνει πρωτοβουλίες, να καθοδηγεί και να εκχωρεί στους εκπαιδευτικούς ευθύνες και αρμοδιότητες.

Αν πραγματοποιήσουμε ένα συγκερασμό όλων των παραπάνω αποτελεσμάτων, οδηγούμαστε στη σκέψη πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ο διευθυντής του αποτελεσματικού σχολείου να είναι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιθυμεί την αλλαγή, θέτει μακροπρόθεσμους στόχους, δημιουργεί όραμα, ενώ ταυτόχρονα παρακινεί κι ενθαρρύνει όλα τα μέλη του οργανισμού να συμβαδίσουν με αυτό και ταυτόχρονα παραστέκεται στο έργο των εκπαιδευτικών σαν φίλος, σύμβουλος και καθοδηγητής. Επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό μια αμοιβαία δραστηριοποίηση με απώτερο στόχο τη βελτίωση, την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα (Πασιαρδής, 2004 · Ρέππα, 2008).

Παρατηρούμε, ακόμη, πως τα επικρατέστερα αποτελέσματα (με τα μεγαλύτερα ποσοστά αναφορών) αφορούν γνώρισμα του διευθυντή που σχετίζονται με τη διαμόρφωση θετικών, αρμονικών και δημιουργικών σχέσεων μεταξύ του ίδιου, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της κοινωνίας. Η επιθυμία αυτή των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να κριθεί δικαιολογημένη, αν αναλογιστούμε πως οι διευθυντές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανελίσσονται στη συγκεκριμένη θέση έχοντας αξιολογηθεί κυρίως για την ποσοτική (έτη προϋπηρεσίας) κι όχι ποιοτική εμπειρία τους στο χώρο της εκπαίδευσης και πιθανώς χωρίς να έχουν λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση σε ζητήματα εκπαιδευτικής

οργάνωσης και διοίκησης, ενώ ταυτόχρονα, η θέση τους είναι συχνά συνδεδεμένη με αυτή του γραφειοκράτη και τυπολάτρη δημοσίου υπαλλήλου, που πρέπει να φέρει εις πέρας διαδικασίες αδιαφορώντας για τη βαθύτερη και ουσιαστική αποστολή του σχολείου.

5.4. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το σύλλογο διδασκόντων του αποτελεσματικού σχολείου.

Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, οι έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν το σύλλογο διδασκόντων ενός αποτελεσματικού σχολείου ως μια ενωμένη, ενιαία και δεμένη ομάδα ανθρώπων, στα πλαίσια της οποίας η πολυφωνία επιφέρει ένα γόνιμο και δημιουργικό συνταίριασμα ιδεών, απόψεων, στάσεων και αξιών (67%). Οι σχέσεις που τη διέπουν, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων, είναι καλές και συνεργατικές (33%). Δεν παρέβλεψαν, όμως, και το διοικητικό του ρόλο. Με ποσοστό συχνότητας αναφορών 40% οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως είναι ο πρωταρχικά υπεύθυνος για τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την υλοποίηση δράσεων, ενώ υποστήριξαν πως πρέπει να ακολουθούνται δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων (20%).

Γνωρίζουμε πως η αποστολή του συλλόγου διδασκόντων είναι πολυδιάστατη. Από τη μια, τα μέλη του αποσκοπούν στο να αναπτύξουν οι μαθητές γνωστικές, νοητικές, ψυχοκινητικές κι άλλες ικανότητες και δεξιότητες που θα επιτρέψουν την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία και να καλλιεργήσουν ηθικές και θετικές στάσεις απέναντι στη ζωή και το κοινωνικό σύνολο, από την άλλη καλούνται να ασκήσουν και διοικητικό έργο, να επιλύσουν προβλήματα και να μεριμνήσουν για τη λήψη ποιοτικών αποφάσεων. Δυστυχώς, όμως, συμβαίνει συχνά μεταξύ συναδέλφων να δημιουργούνται άτυπες ομάδες, οι οποίες δρουν ανταγωνιστικά δημιουργώντας ένα αρνητικό κλίμα και παρεμποδίζοντας την επίτευξη των ανωτέρω στόχων. Επίσης, το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί σε μια απλή συνεργασία μεταξύ διευθυντή – εκπαιδευτικών και αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από την λήψη πρωτοβουλιών και την ανάληψη δράσεων, ενώ το ίδιο αποτέλεσμα επιφέρει και η συνεχής μετακίνηση των δασκάλων, η οποία καταλύει οποιαδήποτε προσπάθεια ενότητας και συνεργασίας.

Για το λόγο αυτό φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια του αποτελεσματικού σχολείου, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αξία της ομάδας κι επιθυμούν την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Με τον τρόπο αυτό προωθούνται δημοκρατικές διαδικασίες, η εξουσία και η λήψη αποφάσεων επιμερίζεται σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, επιτυγχάνεται η αποδοχή των αποφάσεων και η δέσμευση όλων για την υλοποίησή τους. Επίσης, μέσα από την ευκαιρία που δίδεται στον καθένα να λάβει πρωτοβουλίες και να εκφράσει τις ιδέες του αναπτύσσεται μια πιο στενή πνευματική αλλά και συναισθηματική σχέση μεταξύ όλων των μετεχόντων στη σχολική μονάδα, στοιχείο απαραίτητο για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων (Bush, 1995 όπ. αναφ. στο Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, χ. χ.).

5.5 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το κλίμα που διέπει το αποτελεσματικό σχολείο.

Όσον αφορά τις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (67%) τόνισαν πως σε ένα αποτελεσματικό σχολείο χαρακτηρίζονται από συνεργατικότητα, καλή επικοινωνία κι εμπιστοσύνη. Με μικρότερα ποσοστά αναφορών περιγράφηκαν, επίσης, ως αρμονικές, ενώ ακόμη υπογραμμίστηκε πως διευθυντής κι εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούν ισότιμα μέλη μιας ομάδας, όπου όλες οι διαδικασίες διεξάγονται δημοκρατικά. Τα παραπάνω αποτελέσματα απαντώνται και στη βιβλιογραφία. Ο Sergiovanni (1990) αναφέρει πως μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών πρέπει να υπάρχει συναδελφικότητα και συνεργασία, για να προγραμματίζονται και να συντονίζονται σωστά οι εργασίες, να εισάγονται νέες τεχνικές διδασκαλίας και να επιτυγχάνονται οι στόχοι. Επίσης, οι Hoy & Miskel (2001) επισημαίνουν πως οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται δημοκρατικά. Τις ίδιες μεθόδους προτείνουν και για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν.

Να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η ευθύνη διαμόρφωσης του κλίματος βαρύνει κυρίως το διευθυντή, καθώς με ποσοστό αναφορών 50% τονίστηκε πως είναι ο κύριος συντονιστής και υποστηρικτής του έργου των συναδέλφων του ενώ με μικρότερα ποσοστά αναφορών επισημάνθηκε πως είναι ο εμπνευστής του οράματος και της αποστολής της σχολικής μονάδας κι αυτός που παράσχει στους

εκπαιδευτικούς τον απαραίτητο βαθμό αυτονομίας για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από μέρους τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τη βιβλιογραφία. Οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2004 και 2006) αναφέρουν πως η διαμόρφωση θετικού κλίματος εξαρτάται κυρίως από το διευθυντή, ο οποίος μαζί με τα υπόλοιπα μέλη προσπαθεί να επιτύχει τη συνύπαρξη των παραγόντων της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της οργάνωσης του σχολείου.

Παρατηρούμε, λοιπόν, για μια ακόμη φορά πως από τους εκπαιδευτικούς 'λείπει' αυτή τη στιγμή ο διευθυντής, τον οποίο μπορούν να προσεγγίσουν, να πλησιάσουν. Επιθυμούν, δηλαδή, τη δημιουργία μιας ουσιαστικής σχέσης μαζί του. Με τον τρόπο αυτό θα αισθάνονται πιο άνετα στο σχολικό περιβάλλον, πιο πρόθυμοι, αυτόνομοι και δημιουργικοί.

Οι σχέσεις, τώρα, των εκπαιδευτικών και των μαθητών και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις δημιουργούν το ιδιαίτερο κλίμα της τάξης (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς περιέγραψαν τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ως σχέσεις στοργής κι εμπιστοσύνης (26%), συνεργασίας (22%), αμοιβαίας εκτίμησης και σεβασμού (17%). Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα θεωρούν πως διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, εξασφαλίζεται η συνειδητή πειθαρχία των παιδιών και η οικιοθελής συμμετοχή τους στο μάθημα και παρέχεται η απαραίτητη ανατροφοδότηση και από τις δυο πλευρές.

Θα λέγαμε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επειδή ακριβώς έχουν να κάνουν με μικρής ηλικίας παιδιά, αισθάνονται την ανάγκη να βρίσκονται και συναισθηματικά κοντά στους μαθητές, αναλαμβάνοντας κατά κάποιο τρόπο το ρόλο του γονέα στο σχολικό περιβάλλον. Από την άλλη, όμως, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, φαίνεται πως δεν επιθυμούν να εξαλειφθεί η μεταξύ τους 'ιεραρχική' σχέση, καθώς, μόνο με ποσοστό 4% καταγράφηκε η ισότιμη μεταχείριση των μαθητών. Το στοιχείο αυτό συνάδει και με τη σχετική απροθυμία των δασκάλων να συμπεριλάβουν τους μαθητές ενεργά σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αποτέλεσμα που καταγράφηκε σε προηγούμενη ενότητα. Διαφαίνεται, λοιπόν, αν όχι η απροθυμία, η δυσκολία των εκπαιδευτικών να μετακινηθούν από τα πιο παραδοσιακά στα πιο σύγχρονα εκπαιδευτικά μοτίβα.

Ωστόσο, η σύνδεση των θετικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς με την αποτελεσματικότητα, έχει καταδειχθεί και σε διεθνείς ερευνητικές εργασίες. Στον Booker (2004) αναφέρεται πως τα επίπεδα ενδιαφέροντος των μαθητών για τις σχολικές δραστηριότητες είναι αρκετά υψηλότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ζεστοί, υποστηρικτικοί και φιλικά διακείμενοι προς τους μαθητές τους. Επίσης, οι Furrer & Skinner (2003) υποστήριξαν, πως, όταν οι μαθητές αισθάνονται συνδεδεμένοι με τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος, έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά την επιτυχία τους στο σχολείο και περισσότερες πιθανότητες για μακροχρόνια καλή επίδοση. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Cassidy & Saver (1999) οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και η υποστηρικτική στάση των πρώτων προς τους δεύτερους ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής ζωής, ενώ οι Birch & Ladd (1997) ανέφεραν πως οι μαθητές που βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που διέπεται από θετικές σχέσεις σημειώνουν μεγαλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με εκείνους που συγκρούονται με τους εκπαιδευτικούς (όπ. αναφ. στο Μπαραλός & Φωτοπούλου, χ.χ.).

Όσον αφορά την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών στο αποτελεσματικό σχολείο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν περισσότερο την ύπαρξη ενός σωστά δομημένου και οργανωμένου προγράμματος (33%) που καθιστά σαφείς τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του καθενός, καθώς και την αέναη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εμπλουτίσουν και να εξελίσσουν το έργο τους, αποφεύγοντας οποιαδήποτε στασιμότητα (33%). Επίσης, υπογράμμισαν το πόσο σημαντικό είναι να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την καθημερινότητά τους στο σχολείο ένα αίσθημα ευχαρίστησης και ικανοποίησης (25%). Πράγματι, έχει δειχθεί πως τα σχολεία στα οποία επικρατεί ένα ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον, οι σχέσεις διέπονται από συναδελφικότητα και συνεργασία, υπάρχει προθυμία για πρόοδο και βελτίωση κι ένα καθορισμένο πρόγραμμα δράσης, αυτά λειτουργούν αποτελεσματικά (Μυλωνά, 2005). Μπορούμε να παρατηρήσουμε πως οι νέες ιδέες και οι καινοτομίες κυριαρχούν αρκετά στις αντιλήψεις των δασκάλων. Το ίδιο θα λέγαμε ότι ισχύει και για το θέμα της ευημερίας.

Τέλος, σχετικά με την καθημερινότητα των μαθητών στο αποτελεσματικό σχολείο οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (54%) δήλωσαν πως είναι

σημαντικό οι μαθητές να αντιμετωπίζουν το σχολείο με χαρά ως ένα δημιουργικό περιβάλλον κι όχι σαν μια καταναγκαστική υποχρεωτική δραστηριότητα, ενώ αρκετοί ήταν αυτοί (38%) που τόνισαν πως πρέπει να είναι βιωματική, να προσφέρει εμπειρίες στους μαθητές και να ενισχύει την αυτονομία και την αυτενέργειά τους. Η αποτελεσματικότητα, δηλαδή, είναι μεγαλύτερη, όταν οι μαθητές βρίσκονται μέσα σε ένα περιβάλλον που συμβαδίζει με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Οι Fraser & Fisher (1983, όπ. αναφ. στο Μπαραλός & Φωτοπούλου, χ. χ.) σε έρευνά τους κατέδειξαν πως τόσο η επίδοση των μαθητών όσο και οι στάσεις και οι συμπεριφορές τους βελτιώνονται, όταν το σχολικό περιβάλλον διαμορφώνεται, όπως οι ίδιοι το προτιμούν.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το σχολείο για τους μικρούς μαθητές πρέπει να αποτελεί ένα υποκατάστατο του σπιτιού και της οικογένειας κι όχι ένα αυστηρά δομημένο περιβάλλον · ένα χώρο, στον οποίο καθημερινά μαθαίνουν πράγματα, βιώνουν εμπειρίες, αναζωογονούνται κι ενισχύουν το ενδιαφέρον τους για τη νέα γνώση. Χαρακτηριστική είναι και πάλι η έμφαση που δίνουν οι δάσκαλοι στο θέμα της ευημερίας των μαθητών αυτή τη φορά.

5.6 Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν πως το σημαντικότερο κίνητρο που προσφέρει το αποτελεσματικό σχολείο στους εκπαιδευτικούς του είναι η ηθική ικανοποίηση και η επιβράβευση (53%). Η επίτευξη των στόχων επισημάνθηκε με ποσοστό 16% ως μια μορφή παρώθησης, ενώ σε ποσοστό 11% αναφέρθηκε η δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών και η ανάληψη περισσότερων ευθυνών, καθώς και η διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Τέλος, λιγότερες ήταν οι αναφορές (5%) σύμφωνα με τις οποίες ως κίνητρα αποτελεσματικότητας καταδείχθηκαν η προώθηση και προβολή του ίδιου του σχολείου, καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσαν να ερμηνευτούν σύμφωνα με τις αρχές που πρεσβεύουν η θεωρία ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow και η θεωρία των στόχων του Locke (1976 όπ. αναφ. στο Μακρή, 2010). Σύμφωνα με την πρώτη, ο εκπαιδευτικός, ικανοποιεί πρώτα τις βιολογικές του ανάγκες και την ανάγκη για ασφάλεια, που βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας, μέσα

από το εργασιακό καθεστώς που επικρατεί στο αποτελεσματικό σχολείο και τις αμοιβές που λαμβάνει από αυτό και στη συνέχεια επιδιώκει να ικανοποιήσει τις ανάγκες για εκτίμηση κι αναγνώριση (Ρέππα, 2008). Το αποτελεσματικό σχολείο μεριμνά γι' αυτό, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς του ευκαιρίες ανάδειξης και προβολής του έργου τους, εξέλιξης κι επιμόρφωσης μεταξύ άλλων. Σύμφωνα με τη δεύτερη οι ίδιοι οι στόχοι που θέτει το αποτελεσματικό σχολείο μπορούν να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να καταβάλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για την επίτευξή τους, εφόσον οι ίδιοι έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στον καθορισμό τους, λαμβάνουν ανατροφοδότηση για την πορεία επίτευξής τους κι αντιμετωπίζουν τη δυσκολία όχι ως εμπόδιο αλλά σαν πρόκληση.

5.7 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση του αποτελεσματικού σχολείου με την τοπική κοινότητα

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν πως η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο είτε μεμονωμένα είτε μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή του Σχολικού Συμβουλίου είναι απαραίτητη για την ομαλή κι αποτελεσματική λειτουργία του αλλά και για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί προσανατόλισαν τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας σε δυο επίπεδα · τις λειτουργικές διαδικασίες και το μαθητή. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, αναφορικά με τις πρώτες, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην υλική ενίσχυση του σχολείου από μέρους των γονέων (60%). Αναφορικά με τους μαθητές υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα ύπαρξης τακτικής επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες των μαθητών, είτε γραπτή είτε τηλεφωνική είτε μέσω κατ' ιδίαν συναντήσεων, για την ανατροφοδότηση και των δυο πλευρών σχετικά με οποιοδήποτε θέμα αφορά την πρόοδο και την ευημερία του παιδιού τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και έξω από αυτό (75%), ενώ η ενεργός εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία καταγράφηκε με ποσοστό μόλις 25%.

Ωστόσο, ενώ η ύπαρξη μιας υγιούς και θετικής σχέσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς των μαθητών αυξάνει την επίδοσή τους, ανυψώνει το ηθικό τους, δημιουργεί περισσότερα κίνητρα μάθησης και ταυτόχρονα ενισχύει

την αυτοπεποίθηση και το αίσθημα ασφάλειας των γονέων, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως θέτουν σε προτεραιότητα την υλική υποστήριξη και όχι την ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός πως θεωρούν ότι στη σχέση σχολείου – οικογένειας πρέπει να υπάρχουν όρια, αρμόδιος για τα οποία είναι κατά κύριο λόγο ο εκπαιδευτικός (58%). Επομένως, στους δασκάλους ενυπάρχει ο φόβος πως οι γονείς θα παρεμβαίνουν με στόχο να ασκήσουν έλεγχο στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπογράμμισαν την αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας άμεσης σχέσης μεταξύ του αποτελεσματικού σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, καθώς η κοινωνία είναι το περιβάλλον στο οποίο η μάθηση γίνεται βίωμα και το μέσο προβολής και βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, παρόλο που η κοινωνικοποίηση καταγράφηκε σε προηγούμενη ενότητα ως πρωταρχικός στόχος του αποτελεσματικού σχολείου, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν κατά κύριο λόγο την οικονομική ενίσχυση του σχολείου από μέρους της τοπικής κοινωνίας (31%), ενώ το μικρό ποσοστό αναφορών (15%) έδειξε πως δε θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικά δρώμενα ή αντίστοιχα την εμπλοκή κοινωνικών φορέων στη μαθησιακή διαδικασία. Φαίνεται πως ο ελλιπής προϋπολογισμός για την εκπαίδευση και τα προβλήματα υποδομών που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες συχνά απασχολούν έντονα και αποπροσανατολίζουν τους εκπαιδευτικούς από το βαθύτερο σκοπό της εκπαίδευσης.

5.8 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το φυσικό χώρο του αποτελεσματικού σχολείου.

Όσον αφορά τον εξωτερικό φυσικό χώρο ενός αποτελεσματικού σχολείου, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πρωτίστως σημαντική (36%) την ύπαρξη χώρων πρασίνου και άθλησης, ώστε να ευαισθητοποιούνται οι μαθητές σε θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον και να έχουν καλύτερη αντίληψη των αξιών και των στάσεων που αναδεικνύονται μέσα από τον ευγενή αθλητικό συναγωνισμό.

Όπως έδειξαν τα μικρά ποσοστά αναφορών, έχει ενδιαφέρον πως, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το σχολείο, εκτός των άλλων, μοχλό πολιτιστικής ανάπτυξης και προόδου, δεν έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στην

εναρμόνιση του εξωτερικού φυσικού χώρου με τον πολιτιστικό χαρακτήρα της τοπικής κοινωνίας (9%). Επίσης, ενώ το άνοιγμα του σχολείου στο εξωτερικό περιβάλλον και την κοινωνία καταγράφηκε ως ένας από τους στόχους του αποτελεσματικού σχολείου, εντύπωση προκαλεί το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επεσήμαναν ιδιαίτερα την αναγκαιότητα ύπαρξης ειδικά διαμορφωμένων χώρων για τη διεξαγωγή του μαθήματος και στον προαύλιο χώρο, κάτι που θα μπορούσε να αποτελέσει το πρώτο βήμα μιας τέτοιας κίνησης. Φαίνεται πως οι ίδιοι αισθάνονται ανασφάλεια έξω από το χώρο της τάξης ή δεν έχουν δεχθεί την κατάλληλη επιμόρφωση για την πραγματοποίηση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας.

Γενικότερα, όμως παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν το αποτελεσματικό σχολείο να ξεφύγει από τη γκρίζα κουλτούρα που αναδεικνύει η αρχιτεκτονική των περισσότερων σχολικών κτιρίων σήμερα και να δημιουργηθεί ένα φιλόξενο περιβάλλον, καθώς, όπως έχει αναδειχτεί και στη θεωρητική θεμελίωση της διδασκαλίας, οι μαθητές μαθαίνουν κι αναπτύσσονται αποτελεσματικότερα, όταν βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που αποπνέει θετικά συναισθήματα ανοιχτότητας και χαλαρότητας (Κοσσυβάκη, 2004).

Περνώντας στον εσωτερικό χώρο, καταγράφηκε ως σημαντικότερη (25%), σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη άνετων κι ελκυστικών αιθουσών, εφόσον αποτελούν το χώρο στον οποίο περνούν οι μαθητές τις περισσότερες ώρες της σχολικής καθημερινότητάς τους. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο και δικαιολογημένο, αν αναλογιστούμε πως η τάξη πρέπει να αποτελεί ένα χώρο ζωής και μάθησης που θα εμπνέει το παιδί να εργαστεί · ένα χώρο που θα παρέχει ευελιξία και θα ενθαρρύνει τη συνεργασία, ώστε να αναπτύσσονται ομαλές σχέσεις κι επικοινωνία. Εξάλλου, όπως γράφει και η Κοσσυβάκη (2004), η έμφαση πρέπει να παραμένει στα ίδια τα υποκείμενα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη, εντύπωση προκαλεί το μικρό ποσοστό αναφορών (5%) σχετικά με τη διαμόρφωση ξεχωριστών χώρων που θα φιλοξενούν τα τμήματα του ολοήμερου σχολείου, διότι το ολοήμερο σχολείο αποτέλεσε βασική εκπαιδευτική καινοτομία. Ωστόσο, η στάση αυτή των εκπαιδευτικών, ίσως οφείλεται στην αβεβαιότητα διατήρησης του θεσμού.

Αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή, τα αποτελέσματα έδειξαν, πως σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων, το σύγχρονο αποτελεσματικό σχολείο επιβάλλεται να είναι εξοπλισμένο με όλα τα μέσα που υπηρετούν τις Νέες Τεχνολογίες, στοιχείο αναμενόμενο δεδομένου του γεγονότος πως οι ΤΠΕ αποτελούν πια αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επίσης, καταγράφηκε η αναγκαιότητα ύπαρξης ενημερωμένης βιβλιοθήκης (22%) και η σημασία της επάρκειας υλικών καθ' όλη τη διάρκεια του έτους για την πραγματοποίηση κάθε είδους δραστηριότητας ή κατασκευής (17%).

Ωστόσο, έχει ερευνητικά καταδειχθεί πως οι διαθέσιμοι υλικοί και τεχνικοί πόροι κάθε σχολικής μονάδας δε σχετίζονται άμεσα με την πρόοδο των μαθητών. Εκείνο που έχει σημασία δεν είναι η ποσότητα αλλά η ικανότητα των εκπαιδευτικών να τους εκμεταλλευτούν σωστά και να προκαλέσουν μια ποιοτική επαφή των μαθητών μαζί τους (Κοσσυβάκη, 2004 · Rutter & Maughan, 2002).

5.9 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία στο αποτελεσματικό σχολείο.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως η διδακτική – μαθησιακή προσέγγιση, η οποία προσιδιάζει περισσότερο στο αποτελεσματικό σχολείο είναι η εναλλακτική (36%). Μέσω αυτής της προσέγγισης οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία, έχουν συμμετοχικό ρόλο, δυνατότητες κι ευκαιρίες αυτενέργειας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, όπως φάνηκε σε προηγούμενη ενότητα, δε θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή των μαθητών στον καθορισμό των στόχων, στοιχείο που δημιουργεί αντίφαση με τις απαιτήσεις της εναλλακτικής διδακτικής. Ίσως η διαφορά έγκειται στα επίπεδα αναφοράς · μπορεί, δηλαδή, όσον αφορά τους στόχους σε επίπεδο σχολείου οι εκπαιδευτικοί να στέκονται επιφυλακτικοί απέναντι στην εμπλοκή των μαθητών, ενώ αντίθετα να είναι πιο ανοιχτοί, όταν πρόκειται για το επίπεδο της τάξης. Επίσης, στα πλαίσια της εναλλακτικής διδακτικής δόθηκε έμφαση στις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και στην προσαρμογή της στις Ν/Τ. Το πρώτο εκ των δυο καταδεικνύει την πεποίθηση των ερωτώμενων πως με τον τρόπο αυτό βοηθούν τους μικρούς μαθητές του δημοτικού σχολείου να κατακτήσουν σύνθετες γνώσεις έχοντας ως αφετηρία προσωπικές τους βιωματικές καταστάσεις, ενώ το δεύτερο δείχνει για μια ακόμη φορά πως παρά την ελλιπή επιμόρφωσή τους και την

ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών κτιρίων, η εισαγωγή καινοτομιών και οι ΤΠΕ κυριαρχούν στις αντιλήψεις τους.

Με λίγο μικρότερο ποσοστό αναφορών (16%), οι εκπαιδευτικοί, πιθανόν εξαιτίας της ανομοιογένειας που χαρακτηρίζει σήμερα τις τάξεις, επεσήμαναν και την ομαδοσυνεργατική διδακτική προσέγγιση, η οποία δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να δημιουργήσουν δίκτυα επικοινωνίας και να μάθουν να συνεργάζονται ομαλά μέσα σε αυτά, ενώ με ποσοστό αναφορών 12% καταγράφηκε και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, άποψη, η οποία μάλλον πηγάζει από την ανάγκη των δασκάλων να αντιμετωπίζουν επαρκώς τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών δεδομένης της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζει πια τον πληθυσμό των τάξεων.

Επίσης, επειδή κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς ήταν μεγαλύτεροι σε ηλικία, άρα και πιο επηρεασμένοι από παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα, με ποσοστό αναφορών 8% καταγράφηκε και η γραμμική προσέγγιση.

Τα περισσότερα από τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με τις παραμέτρους της αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως αυτές αναφέρονται στο δυναμικό μοντέλο που προτείνεται από τον Κυριακίδη (2009) και τους συνεργάτες του. Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του αποτελεσματικού σχολείου προσανατολίζει με σαφήνεια τους μαθητές ως προς τους στόχους που επιδιώκουν να επιτύχουν και τους προκαλεί να συμμετάσχουν στον καθορισμό τους ενεργοποιώντας με τον τρόπο αυτό τα κίνητρά τους για μάθηση. Επιπλέον, μεριμνά για τη σωστή δόμηση του μαθήματος, ώστε, λαμβάνοντας υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και κινούμενος από τις δύσκολες στις εύκολες δραστηριότητες, να μεταβαίνει ομαλά από το ένα μέρος του μαθήματος στο άλλο. Επίσης, αναθέτει ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες για την εφαρμογή και την εμπέδωση της νέας γνώσης, τις οποίες ο ίδιος καθοδηγεί, ελέγχει και αξιολογεί και υποβάλλει διαρκώς ερωτήσεις, ώστε να εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στις συζητήσεις. Επιπροσθέτως, μέσω της ενεργούς μάθησης βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες αυτορρύθμισης και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Όσον αφορά τη διαχείριση του χρόνου επιδιώκει τη βέλτιστη αξιοποίησή του για τη μεγιστοποίηση του βαθμού εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, μεριμνά για την πραγματοποίηση της απαραίτητης διαφοροποίησης τόσο ως προς το μαθητή και το επίπεδο οργάνωσης του μαθήματος

όσο και ως προς τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, προωθώντας με τον τρόπο αυτό τις ατομικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, την αυτενέργεια και την αυτονομία τους, αίροντας τις μαθησιακές κι άλλες δυσκολίες και καθιστώντας δυνατό τον εμπλουτισμό των εμπειριών τους.

5.10 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τους παράγοντες που υποστηρίζουν το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως για τους εκπαιδευτικούς σημαντικότερος είναι η καινοτομία (57%) η οποία διαφαίνεται μέσα από τη θέσπιση νέων καινοτόμων ιδεών, την ψήφιση νομοσχεδίων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, την ανανέωση και τον εμπλουτισμό των διδακτικών εγχειριδίων και τις προσπάθειες αναβάθμισης της εκπαίδευσης γενικότερα. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα και ταυτόχρονα την αναγκαιότητα της καινοτομίας στην εκπαίδευση μιας κοινωνίας της γνώσης, όπως η σημερινή. Είναι αυτή που επιτρέπει στη γνώση, την τεχνολογία και την επιστήμη να λειτουργήσουν ως δυνάμεις που συμβάλουν στην ικανοποίηση των αναγκών του σύγχρονου ανθρώπου, ενώ ταυτόχρονα τον ωθούν στην πρόοδο και την εξέλιξη, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα μιας ενιαίας, σφαιρικής και ολόπλευρης ανάπτυξης, σύμφωνης με τις πολιτισμικές αξίες, που παραμερίζει οποιεσδήποτε «θρυμματισμένες» ή ασυνάρτητες πληροφορίες και καθιστά στο επίκεντρο τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κυρίως τους εκπαιδευτικούς (Κακαρούμπας, 2008).

Με μικρότερο ποσοστό αναφορών (21%), καταγράφηκε, επίσης, ως υποστηρικτικός θεσμικός παράγοντας η συνεργασία μεταξύ των διοικητικών εκπαιδευτικών οργάνων και των σχολικών μονάδων. Προφανώς οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως με τον τρόπο αυτό τα διοικητικά όργανα θα γνωρίζουν πληρέστερα και πιο ουσιαστικά τις ανάγκες των σχολείων, οι αποφάσεις θα λαμβάνονται πιο εύκολα και οι στόχοι θα υλοποιούνται αποτελεσματικότερα.

Με αρκετά μικρότερο ποσοστό αναφορών (7%) καταγράφηκαν, επίσης, η ανανέωση και ο εμπλουτισμός των διδακτικών εγχειριδίων, η αποκέντρωση των διοικητικών οργάνων και ο μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων.

Περνώντας, τώρα, στους περιοριστικούς για τη σχολική αποτελεσματικότητα παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερο τη μη εφαρμογή των νέων νόμων και θεσμών (32%), στοιχείο που πιστεύουν ότι αποτελεί απόρροια της δυσμενούς οικονομικής συγκυρίας που διέπει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Σε έρευνα της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Εκπαιδευτικών (ETUCE) που διεξήχθη μεταξύ 17 Φεβρουαρίου και 23 Μαρτίου 2012 με θέμα «Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα» η Ελλάδα καταδείχθηκε τέταρτη όσον αφορά στα ποσοστά περικοπών των δαπανών για την παιδεία (ΟΛΜΕ, 2012).

Με ποσοστό αναφορών (21%) καταγράφηκε και ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, καθώς γεννά δυσκολίες αναφορικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα και τη γενικότερη λειτουργία των σχολείων και προκαλεί καθυστερήσεις και αδυναμίες στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και την κάλυψη των αναγκών τους.

Με μικρότερα ποσοστά αναφορών επισημάνθηκε η ανασταλτικότητα που προκαλεί η αδιαφορία των διοικητικών οργάνων για την πραγματοποίηση ουσιαστικών αλλαγών (16%) και η επιβάρυνση του διευθυντή με πλήθος αρμοδιοτήτων κι ευθυνών (11%), καθώς καθίσταται διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος του προσωπικού της σχολικής μονάδας και υπεύθυνος για θέματα που αφορούν την εύρυθμη κι αποτελεσματική λειτουργία της.

Τέλος, απλές αναφορές (5%) έγιναν στην απουσία των αιρετών των δασκάλων από τα υπηρεσιακά συμβούλια, καθώς μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτά αγωνίζονται για τα συμφέροντα των συναδέλφων τους, λογοδοτούν κι εναντιώνονται σε πρακτικές που εμποδίζουν τη διεξαγωγή του έργου τους ή θίγουν την ποιότητά του και στη μη σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού που, εκτός από μια αίσθηση αβεβαιότητας και μεταβατικότητας, παρεμποδίζει και τις διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όσον αφορά το κατάλληλο για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα υποστηρικτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό αναφορών 32%, επεσήμαναν ως σημαντικότερο χαρακτηριστικό τη συμμετοχικότητα. Εξαιτίας του συγκεντρωτισμού που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι εύκολη η συμμετοχή των

εκπαιδευτικών σε διάφορες διαδικασίες. Οι αρμόδιοι φορείς είναι εκείνοι που χαράζουν πολιτική και οι εκπαιδευτικοί απλώς συμμορφώνονται στις εκάστοτε αποφάσεις και τις εκτελούν. Είναι λογικό, επομένως, να αισθάνονται την ανάγκη ανάπτυξης ενός θεσμικού πλαισίου επικοινωνίας, συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης, αφού η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Με ποσοστό αναφορών 16% υπογράμμισαν την ανάγκη μεγαλύτερης ευελιξίας για την κάμψη των καθυστερήσεων και των αδυναμιών που παρεμποδίζουν τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου.

Με μικρότερες ισόποσες αναφορές (11%) καταγράφηκαν τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης, καθώς μέσω αυτής ανιχνεύονται κι εντοπίζονται εκείνοι οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την ικανοποιητική επίτευξη των στόχων, της υλοποίησης του ψηφιακού σχολείου, καθώς οι νέες τεχνολογίες θα αποτελέσουν το μοχλό για την πραγματοποίηση αλλαγών σε πολλαπλά επίπεδα, όπως τα προγράμματα σπουδών, η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας, της παροχής κινήτρων και της ύπαρξης γραμματειακού προσωπικού για τον καταμερισμό του φόρτου των γραφειοκρατικών εργασιών.

Τέλος, απλές αναφορές (5%) έγιναν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην ένταξη εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού στα σχολεία, εφόσον όλα τα παιδιά αξίζουν μια ξεχωριστή τύχη και κάθε δυνατότητα να αποκτήνουν δεξιότητες αυτονομησης κι επιβίωσης σε κάθε περιβάλλον, όσο σταθερό ή μεταβαλλόμενο κι αν είναι αυτό (Πολυχρονοπούλου, 2001).

5.11 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση.

Όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92%), υποστηρίζει πως η αξιολόγηση λειτουργεί υποστηρικτικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, με την προϋπόθεση πάντα ότι η διεξαγωγή της στηρίζεται στους βασικούς πυλώνες της αντικειμενικότητας, της αμεροληψίας και της διαφάνειας. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί δε διάκινται εχθρικά προς την αξιολόγηση

αλλά προς την ιδέα ότι μπορεί αυτή να συνδεθεί αποκλειστικά με την αποτίμηση επιδόσεων και τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρει.

Όσον αφορά τα πρόσωπα ή τους φορείς που θα πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση, το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών (58%) επέδειξε πως κατάλληλα είναι τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας με τη σύμπραξη ενός τρίτου προσώπου, στοιχεία τα οποία παραπέμπουν στο μοντέλο της εσωτερικής αξιολόγησης / αυτοαξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί προφανώς θεωρούν πως μόνο αυτοί, οι οποίοι βιώνουν καθημερινά τη σχολική πραγματικότητα είναι σε θέση να γνωρίζουν τις πραγματικές δυνατότητες και αδυναμίες και τους τρόπους επίλυσης ή διευθέτησής τους.

Σύμφωνα με τον MacBeath (2001), η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία αυτοκριτικής, η οποία επιτρέπει στον οργανισμό να διακρίνει τόσο τις δυνατότητές του όσο και τα πεδία στα οποία χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση. Τίθεται σε εφαρμογή από όλους τους φορείς που έχουν σχέση με τη σχολική μονάδα, δηλαδή, τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καθίστανται παράλληλα και αποδέκτες της όλης διαδικασίας, ώστε να βελτιωθεί η διδασκαλία και η μάθηση και συνακόλουθα η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και της ίδιας της σχολικής μονάδας. Εξάλλου, στο σύγχρονο κόσμο η επιτυχία ενός οργανισμού εξαρτάται από την ικανότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται (Παλάτου & Καλογήρου, χ. χ.).

Όσον αφορά τα κριτήρια, η πλειοψηφία των αναφορών (33%) έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να προσδιορίζονται από την ίδια τη σχολική μονάδα και να καλύπτουν όλους τους τομείς της λειτουργίας της – υποδομές, μαθητικό δυναμικό, διεύθυνση, εκπαιδευτικό προσωπικό, κλίμα κι εκπαιδευτική διαδικασία. Με μικρότερα ποσοστά αναφορών καταγράφηκαν ως κριτήρια ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού και η οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (19%), το κλίμα (14%), ενώ με ποσοστό αναφορών μόλις 5% καταγράφηκε ως κριτήριο αξιολόγησης το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Παρατηρούμε, δηλαδή, πως τα κριτήρια εστιάζουν σε θέματα διαδικασιών / λειτουργιών του σχολείου και όχι τόσο στα αποτελέσματα αυτού. Μόνο, όταν γίνεται αναφορά στο

επίπεδο του μαθητή μπορούμε να πούμε πως οι ερωτώμενοι αναφέρονται στα αποτελέσματα.

5.12 Απόψεις εκπαιδευτικών για την έννοια της ποιότητας.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η έννοια της ποιότητας έχει εισχωρήσει στον εκπαιδευτικό λόγο εδώ και μια πενήκονταετία περίπου, οπότε και ο ιδεολογικός φιλελευθερισμός και ο οικονομικός πραγματισμός επέφεραν τον κατακλυσμό της εκπαιδευτικής πολιτικής από έννοιες από τον οικονομικό χώρο και τον κόσμο των επιχειρήσεων.

Όσον αφορά το πώς αντιλαμβάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης την έννοια της ποιότητας, τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως το μεγαλύτερο ποσοστό (29%) τη θεωρεί συναφή με την έννοια της αποτελεσματικότητας. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός πως και η έννοια της ποιότητας περιλαμβάνει και τα αποτελέσματα, δηλαδή την επίτευξη των στόχων, την εξέλιξη του σχολείου και τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά.

Επίσης, με ποσοστό αναφορών 21%, καταγράφηκε η άποψη πως η ποιότητα αναφέρεται στο πόσο καλά λειτουργεί το εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο, το ανθρώπινο και υλικό δυναμικό που στελεχώνουν και στηρίζουν τη εκπαίδευση στο σύνολό της, καθώς και στη θέληση και τη ζωντάνια που χαρακτηρίζει τις προσπάθειές του εκπαιδευτικού να επιτελέσει το έργο του μέσα στην τάξη. Σχετίζεται, δηλαδή, με όλες εκείνες τις διαδικασίες, οι οποίες δρομολογούνται για την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό σημαίνει πως η ποιοτική εκπαίδευση είναι μια ευρύτερη έννοια, η οποία περιλαμβάνει στην «ομπρέλα» της την αποτελεσματική εκπαίδευση (Κουζάλης, 2005), στοιχείο που υπονοεί μια συνεπαγωγή μεταξύ τους.

Με αισθητά μικρότερο ποσοστό αναφορών (7%) καταγράφηκε η συσχέτισή της με τους στόχους της σχολικής μονάδας και την ισότητα των ευκαιριών μάθησης, παρόλο που η τελευταία αποτελεί μια από τις διαστάσεις που καθορίζουν την ποιοτική εκπαίδευση (Κουζάλης, 2005).

Περνώντας, τώρα, στα σημεία διαφοροποίησης των δυο εννοιών, σύμφωνα με το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών (33%), η ποιότητα αναφέρεται στις διαδικασίες

και λειτουργίες των οποίων η διεξαγωγή κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχή έκβαση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ η αποτελεσματικότητα αναφέρεται στο βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων και στην αύξηση της επίδοσης των παιδιών. Τα συγκεκριμένα δεδομένα απαντώνται και στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ποιοτική εκπαίδευση καθορίζεται από διαδικασίες, όπως είναι η εξέλιξη του επιπέδου των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωσή τους, οι μέθοδοι διδασκαλίας και υποστήριξης των μαθητών (Κουζάλης, 2005), ενώ η αποτελεσματικότητα υποδηλώνει τη μεγιστοποίηση των μαθητικών επιδόσεων και επιτυχιών (Ματθαίου, χ. χ.).

Επίσης, με ποσοστό αναφορών 25%, η ποιότητα καταγράφηκε ως προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας. Η άποψη αυτή ερμηνεύεται, αν αναλογιστούμε πως η ποιότητα της εκπαίδευσης κρίνεται εκ του αποτελέσματος, δηλαδή από τις εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος (ανθρώπινο δυναμικό, γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, νοοτροπίες συμπεριφορές) και από το βαθμό στον οποίο αυτές ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς (Ματθαίου, χ. χ.).

Ωστόσο, η άποψη που καταγράφηκε με ποσοστό αναφορών επίσης 25% και υποστηρίζει πως η 'ποιότητα' και η 'αποτελεσματικότητα' αποτελούν έννοιες αλληλοσυμπληρούμενες αντιφάσκει με την προηγούμενη πεποίθηση πως η πρώτη συνεπάγεται τη δεύτερη.

Τέλος, με αρκετά μικρότερο ποσοστό αναφορών (8%) καταγράφηκε η άποψη πως η ποιότητα σχετίζεται με την ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και τον προορισμό του κάθε σχολείου, ενώ η αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τη διδακτέα ύλη και αποτελεί μια έννοια μετρήσιμη. Η άποψη, δηλαδή, αυτή αναφέρεται στο κατά πόσο ένας στόχος μπορεί να μετρηθεί ποσοτικά και με ακρίβεια ή όχι. Για παράδειγμα, η απόκτηση συγκεκριμένων ακαδημαϊκών γνώσεων και η κάλυψη της ύλης μπορούν να μετρηθούν άμεσα και ποσοτικά. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας και η συναισθηματική καλλιέργεια του μαθητή δεν είναι εύκολο να μετρηθούν και να αξιολογηθεί με ακρίβεια το εάν ή όχι επιτεύχθηκαν.

Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας, η πλειοψηφία των αναφορών (23%), κατέδειξε ως βασικό την πλήρωση των συναισθηματικών αναγκών των παιδιών και τη καλλιέργεια ηθικών στάσεων και αξιών, αναμενόμενο

αποτέλεσμα, αν αναλογιστούμε πως ποιοτική ορίστηκε η εκπαίδευση που συμβάλλει στην ηθική διάπλαση των μαθητών και στη διαμόρφωση προσωπικότητας, ενώ ταυτόχρονα, η θέσπιση αναλυτικών προγραμμάτων και η κατάρτιση εκπαιδευτικών που δεν εστιάζουν μόνο στην ύλη αλλά λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών κρίθηκε απαραίτητη προϋπόθεση διασφάλισής της.

Με ποσοστό αναφορών 18% ως κριτήριο ποιότητας καταγράφηκε, επίσης, η οργάνωση, η ετοιμότητα και η διάθεση του εκπαιδευτικού, αποτέλεσμα, επίσης, αναμενόμενο και δικαιολογημένο, καθώς οι πολύμορφα καταρτισμένοι κι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί θεωρήθηκαν πρωτεύουσα προϋπόθεση για την επίτευξη πραγματικά ποιοτικής εκπαίδευσης· το ίδιο και οι μέθοδοι διδασκαλίας και υποστήριξης των παιδιών.

Με μικρότερο ποσοστό αναφορών (14%) καταγράφηκαν, επίσης, το κλίμα, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής μονάδας (που είναι απαραίτητες για την ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και την ικανοποίηση όλων), η αξιολόγηση των στόχων, η αναδιαμόρφωσή τους ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και των μελών της, οι προσπάθειες υλοποίησής τους (αφού η επιτυχία των προγραμματισμένων στόχων καθορίζει το επίπεδο ποιότητας του σχολείου), καθώς και η υλικοτεχνική υποδομή. Λιγότερα σημαντικά, όπως έδειξαν τα μικρά ποσοστά αναφορών, κρίθηκαν το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσή τους (9%) και ο διευθυντής (6%).

Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι πως, παρά το ότι οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν την ποιότητα πρωτίστως με τις διαδικασίες, το σημαντικότερο, κατά τη γνώμη τους κριτήριο, αυτό της συναισθηματικής ικανοποίησης των παιδιών, αναφέρεται στα αποτελέσματα, ενώ τα κριτήρια που σχετίζονται με λειτουργικές διαδικασίες ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά.

5.13 Συγκεντρωτική καταγραφή των βασικότερων προσδιοριστικών στοιχείων του αποτελεσματικού σχολείου.

Μέσα από την προσπάθεια συγκεντρωτικής καταγραφής των βασικότερων προσδιοριστικών στοιχείων του αποτελεσματικού σχολείου προέκυψε πως ο παράγοντας που δε θα μπορούσε με τίποτα να απουσιάζει από το αποτελεσματικό

σχολείο είναι η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ο παράγοντας του οποίου η απουσία πιθανόν να μην επηρέαζε το βαθμό σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η υλικοτεχνική υποδομή. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο το σχολείο αποτελεί μια μικρή κοινωνία, η οποία, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, πρέπει να διέπεται από κλίμα ομόνοιας, ομοψυχίας και συνεργασίας. Η συνεργασία επιφέρει μια αίσθηση αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών. Εκπαιδευτικοί, γονείς και φορείς της τοπικής κοινωνίας αναλαμβάνουν και αποδέχονται ευθύνες πρόθυμα, συμμετέχουν σε πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις ή άλλα έργα και οι μαθητές μέσα σε αυτό το κλίμα αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν ένα χώρο πρόκλησης, όπου η πρόοδος και η εξέλιξή τους ενισχύονται διαρκώς, ενώ ταυτόχρονα, το ζεστό φιλόξενο και άνετο περιβάλλον που διαμορφώνεται δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης σε όλους (Καρατάσιος & Καραμήτρου, χ. χ.).

Εντύπωση προκαλεί ο ισχυρισμός πως η απουσία του παράγοντα της υλικοτεχνικής υποδομής δε θα επηρέαζε σημαντικά την αποτελεσματικότητα, καθώς στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου, το οποίο καλείται να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας και της ψηφιοποίησης, η επαρκής υλικοτεχνική υποδομή θα μπορούσε να σταθεί αρωγός στις προσπάθειες του σχολείου. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως εστιάζουν στον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η οποία εκτός από την παροχή γνώσεων, αποσκοπεί στη διάπλαση του ατόμου, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην ανάπτυξη του ήθους του, στόχοι που επιτυγχάνονται όχι απαραίτητα μέσα σε σύγχρονες και άρτια τεχνολογικά εξοπλισμένες κτιριακές εγκαταστάσεις αλλά μέσα από την ουσιαστική ανθρώπινη επαφή, επικοινωνία κι ανταλλαγή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα συμπεράσματα που προκύπτουν μετά την τελική επεξεργασία των αποτελεσμάτων και αναφορικά με τους σκοπούς της έρευνας. Να υπενθυμίσουμε πως η απουσία επαρκούς εμπειρίας της ερευνήτριας στη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας ενδέχεται να έχει επηρεάσει ως ένα βαθμό την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, ενώ ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών δεν επιτρέπει τη γενίκευσή τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρώντας πως το σχολείο αποτελεί ζωτικό κομμάτι της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία επιτάσσει την προσαρμογή των μελών της στην αέναη αλλαγή και ταυτόχρονα την ενεργοποίησή τους για τη δρομολόγηση, την προώθηση και την πραγματοποίηση εξελικτικών και συνάμα προοδευτικών διαδικασιών, αντιλαμβάνονται ως αποτελεσματικό το σχολείο που συμβάλλει στην ολόπλευρη (γνωστική, προσωπική και κοινωνική) ανάπτυξη των παιδιών, ώστε να καταστούν υπεύθυνοι πολίτες, επαρκείς σε γνώσεις και δεξιότητες και με επίγνωση του ρόλου τους στο κοινωνικό σύνολο και το σχολείο που επιτυγχάνει τους στόχους του, ικανοποιώντας με τον τρόπο αυτό τις ανάγκες των μελών του και δημιουργώντας στους μαθητές του άρτια, θετικά και ηθικά πρότυπα. Επιπλέον, οι νέες ιδέες και οι καινοτομίες, καθώς και η ευημερία τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών φάνηκε πως κυριαρχούν αρκετά στις αντιλήψεις τους.

Εξαιτίας του πολυσύνθετου ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν στο σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ως το σημαντικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας, καθώς ο επαγγελματισμός, η συνέπεια και η προθυμία τους για πρόοδο κι εξέλιξη, μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα. Επειδή, όμως, η παροχή εκπαίδευσης αποτελεί κοινή επιδίωξη και για τους γονείς αλλά και για την ίδια την κοινωνία, η ανάπτυξη συνεργασίας μαζί τους, θεωρήθηκε, επίσης, παράγοντας που επηρεάζει το βαθμό αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας.

Τα μέλη της κοινότητας ενός αποτελεσματικού σχολείου μοιράζονται κοινές αντιλήψεις για τους στόχους αλλά και για τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Εφόσον το σχολείο αποτελεί παράγοντα κοινωνικής ανανέωσης και προόδου και το βασικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές δομούν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, ώστε να εξασφαλίσουν το εισιτήριο εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασικότερους στόχους την κοινωνικοποίηση των μαθητών σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ακέραιης, ηθικής προσωπικότητας και τη μετάδοση γνώσεων, ενώ τα σημαντικότερα αποτελέσματα προκύπτουν από την επίτευξη των ανωτέρω στόχων. Ιδιαίτερη έμφαση, όμως, δόθηκε και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, καθώς, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί, βιώνοντας στην καθημερινότητά τους διευθυντές, απομονωμένους από την ομάδα, οι οποίοι βυθίζονται σε έναν ωκεανό τυπικών διαδικασιών και γραφειοκρατικών ευθυνών, επιθυμούν ο διευθυντής του αποτελεσματικού σχολείου να μεριμνά πρωτίστως για τη διαμόρφωση θετικών, αρμονικών, συνεργατικών και δημιουργικών σχέσεων μεταξύ του ίδιου, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της κοινωνίας.

Επίσης, περιέγραψαν το σύλλογο διδασκόντων του αποτελεσματικού σχολείου ως μια ενιαία και δεμένη ομάδα ανθρώπων, η οποία διέπεται από συνεργατικές σχέσεις αλλά και ως ένα δημοκρατικό διοικητικό σώμα, πρωταρχικά υπεύθυνο για τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Τα παραπάνω γνωρίσματα διευκολύνουν την υπέρβαση των προβλημάτων που επιφέρουν συχνά ο ανταγωνισμός, η γραφειοκρατική διοίκηση και η κινητικότητα των δασκάλων και συμβάλλουν στην επιτυχή έκβαση του πολυδιάστατου έργου τους.

Το κλίμα που επικρατεί στο αποτελεσματικό σχολείο, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι θετικό. Διαμορφώνεται από τις σχέσεις μεταξύ των μελών του και αντικατοπτρίζεται στην καθημερινότητα τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών. Ο διευθυντής αναπτύσσει με τους εκπαιδευτικούς σχέσεις συνεργατικότητας, καλής επικοινωνίας κι εμπιστοσύνης, ώστε να επιτυγχάνονται οι

στόχοι του σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές διαμορφώνουν σχέσεις στοργής, συνεργασίας, αμοιβαίας εκτίμησης και σεβασμού, ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και να ανατροφοδοτούνται και οι δυο πλευρές.

Διαπιστώθηκε, επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν από το αποτελεσματικό σχολείο να αποκομίζουν επαγγελματικά και συναισθηματικά οφέλη. Για το λόγο αυτό ως βασικά χαρακτηριστικά της καθημερινότητας τους σε αυτό ανέφεραν τη σωστά προγραμματισμένη κι οργανωμένη εργασία, την εφαρμογή νέων ιδεών και καινοτομιών και την ευημερία. Η ευημερία, σύμφωνα με τις απόψεις τους, χαρακτηρίζει και την καθημερινότητα των μαθητών, καθώς συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, ενώ έμφαση δόθηκε και στη βίωση εμπειριών, η οποία ενισχύει την αυτονομία και την αυτενέργειά τους.

Το αποτελεσματικό σχολείο παρωθεί τους εκπαιδευτικούς του να καταβάλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων του. Σύμφωνα με τις απόψεις των τελευταίων, το σπουδαιότερο κίνητρο που παρέχει είναι η ηθική ικανοποίηση και η επιβράβευση, καθώς η συμμετοχή τους και η προσφορά τους στο εκπαιδευτικό έργο εκτιμώνται και αναγνωρίζονται.

Η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών θεωρήθηκε ως ένα ακόμη προσδιοριστικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού σχολείου, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σπουδαιότητα συμμετοχής των γονέων στο σχολείο. Η συνεργασία αυτή φάνηκε πως αναφέρεται κυρίως στην υλική ενίσχυση του σχολείου, καθώς και στην πρόοδο και την ευημερία των μαθητών. Ωστόσο, σημαντική έκριναν την ύπαρξη ορίων, για τον καθορισμό των οποίων, εξαιτίας του φόβου παρεμβατικότητας των γονέων, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως πρέπει οι ίδιοι να είναι αρμόδιοι.

Επίσης, εξαιτίας του κοινωνικοπολιτιστικού σκοπού της εκπαίδευσης αναγκαία θεωρήθηκε η ανάπτυξη μιας άμεσης σχέσης μεταξύ του αποτελεσματικού σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, επιθυμητή απόρροια της οποίας φάνηκε να είναι, κυρίως, η οικονομική ενίσχυση της σχολικής μονάδας.

Ο εξωτερικός φυσικός χώρος του αποτελεσματικού σχολείου, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητο να ξεφεύγει από την ανιαρή ομοιομορφία που χαρακτηρίζει την πλειοψηφία των σχολικών κτιρίων, διαθέτοντας, κυρίως, χώρους πρασίνου και άθλησης. Στο εσωτερικό του σχολείου οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την ύπαρξη άνετων κι ελκυστικών αιθουσών, εφόσον είναι ο χώρος στον οποίο περνούν αρκετές ώρες της μέρας τους οι μαθητές. Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, το αποτελεσματικό σχολείο στη σύγχρονη εποχή επιβάλλεται, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, να είναι εξοπλισμένο με όλα τα μέσα Νέων Τεχνολογιών, καθώς οι ΤΠΕ αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Περνώντας στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, η προσέγγιση, η οποία θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι προσιδιάζει περισσότερο στη φιλοσοφία του αποτελεσματικού σχολείου είναι η εναλλακτική με έμφαση στις βιωματικές μεθόδους και την αξιοποίηση των Ν/Τ, καθώς ενισχύει την αυτονομία των μαθητών κι ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα.

Η λειτουργία των σχολείων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση και με το θεσμικό πλαίσιο της εκάστοτε κοινωνίας. Στην Ελλάδα, το κυριότερο χαρακτηριστικό του θεσμικού πλαισίου, το οποίο, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι η διάθεση για καινοτομία, η οποία εκφράζεται μέσα από τις προσπάθειες ανανέωσης και αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συμβάλλει στην ικανοποίηση των αναγκών του σύγχρονου ανθρώπου. Ωστόσο, η μη εφαρμογή των νέων νόμων και των θεσμών, θεωρήθηκε ως ο σημαντικότερος περιοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Το κατάλληλο για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα θεσμικό πλαίσιο είναι αυτό που χαρακτηρίζεται από συμμετοχικότητα κι επιτρέπει στη φωνή του κάθε εκπαιδευτικού να ακουστεί.

Η αμερόληπτη, αντικειμενική και διαφανής αξιολόγηση, θεωρήθηκε πως υποστηρίζει το έργο του σχολείου, καθώς αποτελεί μια διαδικασία αυτοδιόρθωσης και αυτοβελτίωσης κι όχι ένα μέσο άσκησης κριτικής. Πρωταρχικά υπεύθυνοι για την πραγματοποίησή της, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βιώνουν καθημερινά τη σχολική πραγματικότητα. Όσον

αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως εστιάζουν σε θέματα διαδικασιών και λειτουργιών, ενώ στα αποτελέσματα επικεντρώνονται μόνο αναφορικά με το επίπεδο του μαθητή.

Το σχολείο στη σύγχρονη εποχή καλείται εκτός από αποτελεσματικό να είναι και ποιοτικό. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις δυο έννοιες συναφείς, ενώ εντοπίζουν τη διαφοροποίησή τους στο ότι η ποιότητα αφορά στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, ενώ η αποτελεσματικότητα αφορά κυρίως στα αποτελέσματα αυτών των διαδικασιών. Τα κριτήρια αξιολόγησής της εμπίπτουν σε όλα τα επίπεδα (μαθητή, τάξης, σχολείου). Βασικότερο θεωρήθηκε ο βαθμός συναισθηματικής πληρότητας και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, ενώ υπογραμμίστηκε και η επαγγελματική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Κλείνοντας, σύμφωνα με τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, το στοιχείο, το οποίο θεωρείται ότι δε θα μπορούσε με τίποτα να λείπει από ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι η συνεργασία. Αντιθέτως, η απουσία της υλικοτεχνικής υποδομής, όσο χρήσιμη κι αν είναι για την επιτυχή υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, δε θα επηρέαζε σημαντικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς ο ανθρώπινος παράγοντας είναι εκείνος που καθορίζει την επιτυχία ή μη των στόχων και την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

6.2 Προτάσεις

Βρισκόμαστε στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Το σχολείο παρασύρεται στη δύνη των αλλαγών, των εξελίξεων και των προκλήσεων της σύγχρονης εποχής. Καλείται να ξεπεράσει τις αδυναμίες και τα προβλήματα που κατά καιρούς καταγράφονται, για να καταστεί αποτελεσματικό. Παρακάτω παρατίθενται προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε το αποτελεσματικό σχολείο να πάψει να φαντάζει ουτοπικό και για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα :

- ❖ Περιορισμός των γραφειοκρατικών διαδικασιών.
- ❖ Προώθηση του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης.
- ❖ Μείωση του προσωρινού χαρακτήρα απασχόλησης του εκπαιδευτικού δυναμικού και της κινητικότητάς του.

- ❖ Παροχή ηθικών, επαγγελματικών και οικονομικών κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς.
- ❖ Επιδίωξη μεγαλύτερης εμπλοκής των σχολείων στην υλοποίηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- ❖ Μεγαλύτερη ευελιξία στις θεσμικές διαδικασίες.
- ❖ Ουσιαστική χρηματοδότηση των σχολείων για την κατάλληλη διαμόρφωση των χώρων, τη διαμόρφωση ή τον εμπλουτισμό των βιβλιοθηκών, την απόκτηση όλων των απαραίτητων υλικών και την εξόπλισή τους με όλα τα μέσα και εργαλεία των νέων τεχνολογιών.
- ❖ Εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και σε βιωματικές διδακτικές μεθόδους όλων των γνωστικών αντικειμένων.
- ❖ Ένταξη εξειδικευμένου επιστημονικού αλλά και γραμματειακού προσωπικού στα σχολεία.
- ❖ Μεγαλύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων τους στις διαδικασίες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.
- ❖ Πραγματοποίηση βιωματικών σεμιναρίων με εμπλεκόμενους τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, ώστε να βελτιωθεί η μεταξύ τους επικοινωνία και οι τελευταίοι να εκπαιδευτούν σε μεθόδους υποστήριξης των παιδιών στο σπίτι.
- ❖ Προώθηση συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης για την ουσιαστική βελτίωση της σχολικής μονάδας και του έργου που παράγεται σε αυτή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός στο διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (τ. 3 σελ. 99-144). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αντωνίου, Π., Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2006). *Προς ένα δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας : Μεταανάλυση ερευνών που αφορούν στην επίδραση των παραγόντων σχολικής αποτελεσματικότητας στα μαθησιακά αποτελέσματα*. Πρακτικά 9^{ου} συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία. Ανακτήθηκε από : http://pek.org.cy/Proceedings_2006/3.%20Kefalaio%203%20Ekpaideftiki%20apotelesmatikotita/3.4.%20P.%20Antonίου%20et%20al..pdf (14/01/2012).
- Βαβουράκη, Α. & Ζουγανέλη, Α. & Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σελ. 27-61). Αθήνα : ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Ρήγα). Αθήνα : Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ., Abrahamsson, K., Davis, M., & Fay, R. (1999). *Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία* (τ. 2). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15–29.

- Βλάχος, Δ. & Βέικου, Χ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σελ. 15 - 24). Αθήνα : ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βώρος, Κ. (2000). *Ποιότητα Εκπαίδευσης: προοιμιακή προσέγγιση*. Ανακτήθηκε από : www.voros.gr/ekp/ar0507.doc (6/12/2011).
- Caldwell, B. J. (2004). A strategic view of efforts to lead the transformation of schools. *School Leadership and Management*, 24(1), 81-99.
- Cheng, Y.C. & Tsui, K.T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *Journal of Educational Research*, 92(3), 141-150.
- Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 243-266). Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός .
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.

- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Crone, D. A., & Whitehurst, G. J. (1999). Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of Educational Psychology*, 91, 604–614.
- Driessen, G. & Slegers, P. (2000). Consistency of teaching approach and student achievement: An empirical test. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 57-79.
- European Union, (2006). *Δείκτες για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11063_el.htm (04/09/2011).
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Cassell.
- Ζαπαντιώτη, Ζ. (2010). *Απόψεις ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία* (Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1228/1/Zapantioti_Zaxaria.pdf (27/08/2011).
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα : Κριτική.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Χαραμής, Π. (επιμ.) (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση-Προβληματισμοί Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361–396.
- Hancock, B. (1998). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research*. Trent Focus. University of Nottingham. Ανακτήθηκε από: http://faculty.uccb.ns.ca/pmacintyre/course_pages/MBA603/MBA603_files/IntroQualitativeResearch.pdf (24/11/2011).
- Hanushek, E. (1986). The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24, 1141–1177.
- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-24.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική κοινωνική έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα : Κριτική.

- Κακαρούμπας, Β. (2008). *Η καινοτομία στην εκπαίδευση της «κοινωνίας της γνώσης»*. Ανακτήθηκε από: http://www.alfavita.gr/artra/art13_11_08_0001.php (06/05/2012).
- Καμποσιώρα, Σ. (2011). *Διερεύνηση των απόψεων μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου σχετικά με την έννοια του αποτελεσματικού δασκάλου* (Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1539/1/kamposiora_simela.pdf (22/12/2011).
- Καρατάσιος, Δ. & Καραμήτρου, Α. (χ. χ.). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/104/2/104.pdf> (16/10/2011).
- Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα : Gutenberg.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 3-29). Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κεχαγιάς, Σ. (2008). Σχολική μονάδα, τοπική κοινωνία και τοπική αυτοδιοίκηση. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 89-94. Ανακτήθηκε από : http://www.taekpaideutika.gr/ekp_103-104/08.pdf (02/09/2012).
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2009). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113. Ανακτήθηκε από : http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/09.pdf (20/04/2012).

- Κοντάκος, Α. (2009-2010). *Θέματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ρόδος. Ανακτήθηκε από: www.rhodes.aegean.gr/ltee/metaptyx/documents/1.pdf (10/11/2011).
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική διδακτική : προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα : Gutenberg.
- Κουζάλης, Α. (2005). *Ποιοτική Εκπαίδευση*. Κλείσιμο εργασιών στο ΙΕ΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ/ντών Δημοτικής. Ανακτήθηκε από: http://www.akida.info/index.php?option=com_content&view=article&id=853%3A2011-08-21-12-50-13&catid=109%3A2010-06-04-16-08-16&Itemid=391&lang=en (18/05/2012).
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ. & Καμπουρίδης, Γ. (χ. χ.). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33–41. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/KOYSOULOS.pdf> (27/04/2012).
- Kyriakides, L., Campbell, R.J. & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529.
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self – evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-36.
- Kyriakides, L. (2005a). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 281-298.

- Kyriakides, L. (2005b). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103-152.
- Kyriakides, L., Demetriou, D. & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*, 48(1), 1-20.
- Kyriakides, L., Charalambous, C., Philippou, G. & Campbell, R.J. (2006). Illuminating reform evaluation studies through incorporating teacher effectiveness research: A case study in Mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 3-32.
- Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: A step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 429-446.
- Kyriakides, L. & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: A study on school and teacher effectiveness in physical education. *British Educational Research Journal*, 34(6), 807-883.
- Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183-205.
- Kyriakides, L. Creemers, B.P.M. & Antoniou, P. (2009). Teacher behavior and students outcomes : Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education* 25(1), 12-23.

- Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: Two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1(1), 61-85.
- Κυριακίδης, Λ. & Αντωνίου, Π. (2010). Θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας : Μέτρηση σχολικής αποτελεσματικότητας. Στο Πασιαρδής, Π. (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός* (τομ. 1 σελ. 342-399). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (1997). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα : Gutenberg.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λιγνού, Α. (2007). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός – αποτελεσματική διδασκαλία : σύγχρονη ρητορεία ή πράξη;* Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra31.htm> (05/09/2011).
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή, Μ. (2010). *Απόψεις, κίνητρα, εμπόδια των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας για την επιμόρφωσή τους* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/4806> (21/05/2012).
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

- Ματθαίου, Δ. (χ. χ.). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/010-032.pdf> (18/05/2012).
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, (2) 3, 213-229.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαραλός, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (χ. χ.). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους*. Ανακτήθηκε από : <http://www.scribd.com/doc/68869669/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%89%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CF%83%CF%87%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD> (29/04/2012).
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη : Αδελφοί Κυριακίδη.
- Naker, D. (2007). *What is a good school? Imagining beyond the limits of today to create a better tomorrow*. Uganda: Raising voices. Ανακτήθηκε από : http://www.raisingvoices.org/files/Whatisagoodschool_RV.pdf (19/11/2011).

- ΟΛΜΕ. (2012). *Παρουσίαση της έρευνας της ETUCE*. Ανακτήθηκε από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2012/06/etuce050612.pdf> (17/05/2012).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την αξιολόγηση και το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου*. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf (10/01/2012).
- Παλάτου, Μ. & Καλογήρου, Π. (χ. χ.). *Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Ανακτήθηκε από: http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/synedria/synedrio_pi_pdf_tel/14_Xristofia_Kalogirou.pdf (02/06/2012).
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο : Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παπαναούμ, Ζ.Π. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη : Εκδ. Κυριακίδη.
- Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *The Journal for Open and Distance Education Technology*, 4(1). Ανακτήθηκε από : <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/download/60/35> (23/11/2011).
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα : Τυπωθήτω
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14 (5), 224 – 237.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία : Πραγματικότητα ή ουτοπία;* Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Peterson, K.D. (1995). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Peterson, K.D., Wahlquist, C. & Bone, K. (2000). Student surveys for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(2), 135-153.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα : Ατραπός
- Reezigt, G.J. , Guldmond, H. & Creemers, B.P.M. (1999). Empirical validity for a comprehensive model on educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 193-216.
- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα : Έλλην.
- Ρουσσάκης, Γ. & Πασιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση ποιότητας στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση της ΕΕ. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155-168.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School Effectiveness Findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, (40) 6, 451 – 475.
- Σαϊτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Σαϊτης, Χ.Α. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Ατραπός.

- Σαΐτης Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα .
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Sergiovanni, T. (1990). *Value Added Leadership: How to get Extraordinary Performance in Schools*, San Diego: Harcourt Brace and Jovanich.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1993). *Supervision: a Redefinition* (5th ed.). Singapore: McGraw-Hill.
- Spear, M., Gould, K. & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practicing teachers*. Slough: NFER.
- Stemler, S. (2001). *An Overview of Content Analysis, Practical Assessment, Research & Evaluation*. Yale University, U.S.A. Ανακτήθηκε από: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17> (20/11/2011).
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση κι εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη : Αδελφοί Κυριακίδη.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Τζάνη, Μ. (1992). *Το Ιδεολογικό Μήνυμα του Ελληνισμού στην Αγωγή του Ανθρώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

- Townsend, T. (2001). Satan or saviour? An analysis of two decades of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 115-129.
- Τσαπρούνης, Α. (2007). *Η διαχείριση των Ν/Τ και ο ρόλος τους στη σχολική αποτελεσματικότητα*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 4^ο Συνέδριο στη Σύρο για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: http://www.epyna.eu/~agialama/synedrio_syros_4/daskaloi_nipiagogoi/109_OK_Tsaprounis.pdf (27/10/2011).
- Unicef, (2000, June). *Defining quality in education*. A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy. Ανακτήθηκε από : <http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF> (02/12/2011).
- *What makes a quality public school?* (χ. χ.). Ανακτήθηκε από : http://www.givekidsgoodschools.org/images/body/pdf/GKGS_WhatMakesQualityPS_final.pdf (29/11/2011).
- Wright, M. & Custer, R. (1998). Why they enjoy teaching: The motivation of outstanding technology teachers. *Journal of Technology Education*, 9(2), 134-146.
- Φωτεινός, Γ. (2006). *Διοίκηση και αποτελεσματικότητα στο σύγχρονο σχολείο : Συγκριτική διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, Ελλάδα.
- Χατζηδήμου, Δ. (1995). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Γιαχούδη – Γιαπούλη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, νομός, περιφέρεια στην οποία υπηρετούν, κλπ.)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

- ❖ Τι σημαίνει για εσάς «αποτελεσματικό σχολείο» ;
- ❖ Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου; Πώς ;

ΣΤΟΧΟΙ / ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- ❖ Κατά τη γνώμη σας, ποιοι θα πρέπει να είναι οι βασικοί στόχοι ενός αποτελεσματικού σχολείου;
- ❖ Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι τα σημαντικά αποτελέσματα ενός αποτελεσματικού σχολείου;
- ❖ Κατά τη γνώμη σας, ποιοι συμμετέχουν στον καθορισμό των στόχων/σκοπών ενός αποτελεσματικού σχολείου;
- ❖ Πιστεύετε πως οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών αντανακλούν το βαθμό της σχολικής αποτελεσματικότητας;

ΔΙΟΙΚΗΣΗ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ – ΚΛΙΜΑ

- ❖ Πώς θα περιγράφατε το διευθυντή ενός αποτελεσματικού σχολείου;
- ❖ Πώς θα περιγράφατε το Σύλλογο Διδασκόντων ενός αποτελεσματικού σχολείου; (τόσο ως όργανο διοίκησης, ως κοινότητα και ως άτομα)

- ❖ Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο;
- ❖ Πώς θα περιγράφατε την καθημερινότητα των μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο;
- ❖ Πώς θα περιγράφατε την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο;
- ❖ Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σε ένα αποτελεσματικό σχολείο;
- ❖ Ποια κίνητρα πιστεύετε πως δίνει ένα αποτελεσματικό σχολείο στους εκπαιδευτικούς του ;

ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

- ❖ Ποια η σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών;
- ❖ Ποια η σχέση ενός αποτελεσματικού σχολείου με την υπόλοιπη τοπική κοινωνία;

ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

- ❖ Πώς θα περιγράφατε τον εσωτερικό και τον εξωτερικό (φυσικό) χώρο ενός αποτελεσματικού σχολείου ;
- ❖ Πώς θα περιγράφατε την υλικοτεχνική υποδομή ενός αποτελεσματικού σχολείου ;

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

- ❖ Πώς φαντάζεστε τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία σε ένα αποτελεσματικό σχολείο;

- ❖ Ποια διδακτική/μαθησιακή προσέγγιση θα είχε ενδιαφέρον για εσάς;

ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

- ❖ Ποια χαρακτηριστικά του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα πιστεύετε πως υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων;
- ❖ Ποια χαρακτηριστικά του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα πιστεύετε πως περιορίζουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων;
- ❖ Κατά τη γνώμη σας, ποιο θεσμικό πλαίσιο υποστηρίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα έτσι όπως την αντιλαμβάνεστε εσείς;
- ❖ Θεωρείτε πως η αξιολόγηση λειτουργεί υποστηρικτικά στο έργο του σχολείου;
- ❖ Ποιοι νομίζετε πως πρέπει να είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου;
- ❖ Σύμφωνα με ποια κριτήρια πρέπει να γίνεται αυτή;

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

- ❖ Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της 'ποιότητας' στην εκπαίδευση;
- ❖ Πού θεωρείτε πως διαφέρουν οι έννοιες του 'ποιοτικού' και του 'αποτελεσματικού' σχολείου;
- ❖ Με ποια κριτήρια θα αξιολογούσατε την 'ποιότητα' ενός σχολείου;

ΤΕΛΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- ❖ Τι δεν θα έλειπε 'με τίποτα' από ένα αποτελεσματικό σχολείο;
- ❖ Τι θα μπορούσε να λείπει (ή τι δεν θα πείραζε να λείπει) από ένα αποτελεσματικό σχολείο;