

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Αποτίμηση του δείκτη ποιότητας «Σχολικό κλίμα»
στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Γύφτουλα Γεωργία, Εκπ/κός Αγγλικών
M.Ed. στη Μεθοδολογία Διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

Δρ Πέτρος Πασιαρδής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Δρ Σταυρούλα Καλδή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ 2007



Jan Steen (1670) A school for Boys and Girls

Στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής συμμετείχαν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση του σχολείου, μαθητές και οι γονείς τους. Για το διάστημα της έρευνας και τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας η συνεργασία αυτή με έκανε να πιστέψω περισσότερο στην άποψη που πυροδότησε την ενασχόλησή μου με το θέμα εξ αρχής:

«το σχολείο που εργάζομαι είναι και προσωπική μου υπόθεση»

Γι' αυτή την επιβεβαίωση τους ευχαριστώ.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Π. Πασιαρδή, Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, για τις επισημάνσεις και οδηγίες του καθώς και τους καθηγητές μου στο ΜΠΣ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που με τις συζητήσεις τους άνοιξαν καινούρια μονοπάτια σκέψης στον τομέα Εκπαιδευτική Διοίκηση. Ελπίζω με κάποιο τρόπο να τα περπατήσω βοηθώντας το σχολείο μου.

«Χτίζω την πολιτεία με το χαμόγελο
Χτίζω την πολιτεία με την καρδιά
Χτίζω την πολιτεία με τα παιδιά που θα 'ναι όλα δικά σου,
Που όταν νυχτώνει θα τους πιάνεις τον σφυγμό και θα τα νοιάζεσαι,
Που την αυγή θα τους φορείς τα τριανταφυλλενια τους
Και βγάζοντάς τα στη σειρά, κάτω απ' τα χελιδόνια,
Θα τα πηγαίνεις στο ποτάμι που θα τρέχει ο ήλιος ...»

Ν. βρεττάκου «Ρόδον το Αμάραντον»

Στον αγαπημένο μου πατέρα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	Σελ. v
Ευρετήριο σχημάτων	vii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Σχολείο και Σχολικό κλίμα	1
Εισαγωγή	
1.1 Τι είναι σχολείο; Από τις ιστορίες του μαυροπίνακα στην προσέγγιση του άβλου κεφαλαίου	3
1.2 Το αποτελεσματικό σχολείο, μια περιζήτητη ταυτότητα	6
1.3 Το σχολικό κλίμα	9
1.3.1 Τύποι σχολικού κλίματος	13
1.3.2 Η ανάγκη για διερεύνηση του σχολικού κλίματος	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Προηγούμενες έρευνες σε διεθνές επίπεδο και στον ελληνικό χώρο, διαστάσεις και εργαλεία μέτρησης	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Παρουσίαση συγκείμενου	
3.1 Σκοπός και στόχος έρευνας	21
3.2 Ιστορικά στοιχεία και προφίλ της σχολικής μονάδας υπό μελέτη	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Περιγραφή μεθόδου	
4.1 Μεθοδολογία της έρευνας	28
4.2 Ερωτηματολόγιο	30
4.3 Συνεντεύξεις	34
4.4 Δείγμα	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων	
5.1 Περιορισμοί στη δυνατότητα ανάλυσης των δεδομένων	38
5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων	
5.2.1 Η οργανωτική υγεία του σχολείου σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών του σχολείου-Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	42
5.2.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων	44
5.2.3 Το προφίλ του σχολείου υπό το βλέμμα των μαθητών του	46
5.2.4 Το σχολικό κλίμα όπως το αντιλαμβάνονται οι γονείς	49
5.2.5 Η δυναμική του σχολείου: η διεύθυνση περιγράφει και αξιολογεί	53
5.3 Παρατηρήσεις και προτάσεις	55
5.3.1 Αξιολόγηση	57
5.3.2 Βελτίωση επικοινωνίας	59
5.3.3 Το αίτημα για ένα πιο ευέλικτο τύπο ηγεσίας	61
5.3.4 Σχολείο και εξωτερικό περιβάλλον	63
Συμπεράσματα-Επίλογος	65
Βιβλιογραφία	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	73
I. The Organizational Health Inventory - Απόδοση ερωτηματολογίου	74
II. Λειτουργικοί οδηγοί συνεντεύξεων - Κείμενα από απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων γονέων	83
III. Λειτουργικός οδηγός δομημένης συνέντευξης με ομάδα εστίασης	109
IV. Οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης με τη Διευθύντρια του Σχολείου	120
V. Σελίδες ημερολογίων	129

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη περίπτωσης που περιγράφεται αποσκοπεί στη διερεύνηση του δείκτη «σχολικό κλίμα» ενός εκπαιδευτικού οργανισμού όπως αυτό αποτυπώνεται στις μεταξύ των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών – ηγεσίας, γονέων – σχολείου και μαθητών - σχολείου σχέσεις. Αρχικά το σχολείο ορίζεται ως ανοικτό σύστημα που μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών επιχειρεί το μετασχηματισμό των εισροών με συγκεκριμένα αποτελέσματα και ενισχύεται βιβλιογραφικά η αντίληψη πως σε αυτή τη διαδικασία επιδρούν μια σειρά από παράγοντες όπως υλικοί και ανθρώπινοι πόροι, εξωτερική και εσωτερική ανατροφοδότηση και στυλ ηγεσίας. Καθώς η έρευνα εστιάζει στην έννοια ενδοσχολικό κλίμα η σημειολογική ανάπτυξη του όρου θεωρείται απαραίτητη όπως επίσης και η παρουσίαση των τύπων του σχολικού κλίματος .

Μετά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και της εμπειρίας σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, προτείνεται η χρήση μιας συγκεκριμένης μεθόδου και εργαλείων μέτρησης καθώς και ο τρόπος ανάλυσης και αξιολόγησης των δεδομένων. Ακολουθεί η ταξινόμηση και ανάλυση των πληροφοριών προκειμένου να περιγραφεί όσο το δυνατόν πληρέστερα η επικρατούσα κατάσταση

Σκοπός της έρευνας είναι τα ευρήματα που αφορούν στην αποτύπωση της ποιότητας σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, γονείς, ηγεσία, μαθητές) να αποτελέσουν πολύτιμο εργαλείο στα χέρια τους για τη γενικότερη αξιολόγηση της υπάρχουσας οργανωτικής δομής αλλά και οδηγό για τη βελτίωση και ανάπτυξή της.

ABSTRACT

The description and analysis of this case study aims at the investigation of the quality factor “school climate” inside an educational institution in the way that the latter is being reflected in the relations among the teaching staff, the teaching staff and the school leader, the parents and the school of their children and among the students themselves. Initially, the school is being defined as an open system aiming at the

transformation of certain quality input into pre-planned output in a way that is justified through the synopsis of the relevant literature. The scientific work on the field has shown that a number of human and material factors assert certain influence on the procedure along with external or internal assessment and leadership style. School climate is on the focus of this research, therefore it is being defined and presented in depth in all dimensions.

Following the overview of literature and scientific experience and practice, both nation and world wide, we shall propose the use of a certain method, a research instrument, analysis and assessment of data. We shall also classify and interpret information in an attempt to reflect the situation in the environment chosen.

We could define the aim of this research as the representation of the relationship quality among the members of the school unit (teachers, parents, leadership, students) which will become a valuable tool in their hands for the evaluation of the existing atmosphere and the venture of improving and developing the bonds in the inside of the institution.

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΣΧΗΜΑΤΑ

Σχήμα 1: Διαφορετικές προσεγγίσεις για την ποιότητα	Σελ. 8
Σχήμα 2: Η κουλτούρα στον εκπαιδευτικό οργανισμό 11
Σχήμα 3: Η τυπολογία του σχολικού κλίματος σύμφωνα με τους Hoy και Clover 17
Σχήμα 4: Αναπαράσταση της διαδικασίας συνέντευξης με την ομάδα εστίασης μαθητών 35
Σχήμα 5: Αναλυτική περιγραφή της κωδικοποίησης των δεδομένων 41
Σχήμα 6: Οι σκέψεις ενός εκπαιδευτικού 46
Σχήμα 7: Ας αξιολογήσουμε το σχολείο μας 49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Σχολείο και Σχολικό κλίμα

Εισαγωγή

«Μαμά, εγώ πότε θα πάω στο μεγάλο σχολείο;». Μια φράση που συχνά ακούγεται από τα μικρά παιδιά σαν αποτέλεσμα της καλλιέργειας προσδοκίας για γνώση στην οποία φαίνεται πως η εποχή μας στηρίζει πολλά στοχεύοντας στη δημιουργία μιας «ανώτερης κοινωνίας» και όχι μόνο (Σαϊτή, 2000). Και μπορεί στα λαμπερά, ορθάνοιχτα μάτια του επίδοξου μαθητή το σχολείο να φαντάζει σαν ένα μεγάλο κτίριο με παράθυρα, πόρτες και μια μεγάλη αυλή στο μυαλό των μεγάλων, όλων εμάς που ασχολούμαστε με την παιδαγωγική επιστήμη το μέγεθος της λέξης μεταφράζεται σε πολλές διαστάσεις κι έννοιες, σύνολα και παράγοντες, ανθρώπινες ψυχές και άυλα στοιχεία, οι σχέσεις των οποίων δικαιολογημένα μας απασχολούν έτσι ώστε ο μικρός της ιστορίας μας μετά από χρόνια να έχει κατανοήσει τον κόσμο και να βγει από αυτό ευτυχής και όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένος.

Στην Αθήνα του 5^{ου} αι. π.Χ. τα παιδιά διδάσκονταν ανάγνωση, γραφή και αριθμητική στα σπίτια των δασκάλων τους, έγραφαν σε ξύλινες πινακίδες που είχαν επικάλυψη κεριού χρησιμοποιώντας τη γραφίδα ή σπανιότερα πένα πάνω σε πάπυρο (Κόννολλυ, Ντοτζ, 2001). Στην Αθήνα του 21^{ου} αι. μ.Χ. τα παιδιά στοιβάζονται σε μικρές και ανήλιαγες συνήθως αίθουσες απρόσωπων κτιρίων, γράφουν στο πληκτρολόγιο του προσωπικού τους υπολογιστή και δοκιμάζουν την τύχη τους με πολλά γνωστικά αντικείμενα εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Όποιες και να είναι οι διαφορές, υπάρχουν ορισμένες σταθερές οι οποίες μας επιτρέπουν να σχηματίζουμε μια άποψη για το τι τελικά σημαίνει σχολείο, τι συντελείται μέσα σε αυτό, με ποιο τρόπο και για ποιο σκοπό και να βρούμε τους παράγοντες εκείνους που μπορούν να μετατρέψουν ένα σημαντικό μεγάλο κομμάτι της ζωής μας σε μια όμορφη και ευεργετική εμπειρία. Όπως τότε και τώρα υπάρχουν γονείς οι οποίοι άλλοτε λίγο και άλλοτε πολύ προσδοκούν και συνδράμουν έτσι ώστε τα παιδιά τους να κάνουν ένα βήμα μακρύτερα από αυτούς, να ισχυροποιήσουν τους δεσμούς που και οι ίδιοι έχουν με την ιστορία και την κληρονομιά του τόπου τους, να αποκτήσουν την κατάρτιση που απαιτείται για την άσκηση ενός αξιοπρεπούς και επικερδούς επαγγέλματος. Υπήρχαν και υπάρχουν παιδιά αδιάφορα ή δυσαρεστημένα από την πορεία τους στο σχολείο, τα οποία περιμένουν με αγωνία τη λήξη της περιόδου καταναγκασμού και που στη

σημερινή μας εποχή στολίζουν τους τοίχους με συνθήματα του τύπου «ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΙΝΟΥΝ ΦΩΣ.... ΟΤΑΝ ΚΑΙΓΟΝΤΑΙ»! Αλλά και άλλα που συμμετέχουν με ζέση σε ένα κυνήγι ανταγωνιστικό για μια θέση στο πανεπιστήμιο λαχταρώντας το ή τα πτυχία που θα ανεβάσουν το κύρος τους και θα τους οδηγήσουν στην αυτοπραγμάτωση. Και ο ρόλος της κοινωνίας;

Μπορεί κατά τη διάρκεια του δεύτερου πολιτισμικού κύματος κατά τον Toffler (Χατζηγεωργίου, 2001) το σχολείο να εξυπηρετούσε καλά με την κουστωδιακή λειτουργία του τους εργαζομένους γονείς στις μεγάλες βιομηχανίες αλλά σήμερα οι απαιτήσεις έχουν αυξηθεί. Η απόκτηση ειδίκευσης και τεχνολογικής γνώσης μέσω της δια βίου μάθησης βρίσκεται στο μικροσκόπιο των οικονομικών αναλυτών που επιδιώκουν να βρουν το μοντέλο εκείνο που θα εξασφαλίσει τη μέγιστη δυνατή απόδοση και θα γίνει ο μοχλός της οικονομικής και κοινωνικής ανέλιξης του ατόμου (Vaizey στη Σαϊτή, 2000).

Αν όλα τα παραπάνω τα θέσουμε υπό το πρίσμα του χώρου και του χρόνου τα δεδομένα αλλάζουν ξανά. Παρέχονται άραγε οι ίδιες ευκαιρίες στα σχολεία όλης της επικράτειας ή μήπως ο κανόνας των διπλών ταχυτήτων, γραφίδας-πένας, διαγωνίζεται και σήμερα με τα σχολεία των αστικών κέντρων να κρίνονται ως πιο αποτελεσματικά; (έρευνα Σαϊτή στο Σαϊτής, 2001). Ποια είναι εν τέλει εκείνα τα χαρακτηριστικά που μεταμορφώνουν μια σχολική μονάδα σε μια εργατική κυψέλη που τα μέλη της επικοινωνούν άριστα, δέχονται και διοχετεύουν μηνύματα και γνώσεις με ουσιαστικό αντίκρισμα; Η σχετική βιβλιογραφία είναι μεγάλη γεγονός που φανερώνει το ενδιαφέρον του επιστημονικού κόσμου αλλά και η κινητικότητα σε πολιτικό επίπεδο με τις εξαγγελίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Λευκή Βίβλος, Lisbon Strategy), τις συνεχείς προσπάθειες της πολιτείας για αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος, την επιβολή μέτρων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου δικαιώνει τη σπουδαιότητα του σχολείου ως θεσμού.

Με λίγα λόγια, πολλοί θα συμφωνούσαν ότι η πορεία μας στο σχολείο φαίνεται να καθορίζει σ' ένα μεγάλο βαθμό την ποιότητα της μετέπειτα ζωής μας. Κι ένα τέτοιο γεγονός δε μπορεί και δεν πρέπει να αφεθεί στην τύχη.

1.1 Τι είναι σχολείο; Από τις ιστορίες του μαυροπίνακα στην προσέγγιση του άϋλου κεφαλαίου

«... ονειρεύομαι, ονειρεύομαι σχολεία, άφθονα γελαστά σ' όλη τη χώρα και δάσκαλους μεγάλους
εμπνευσμένους, καρφωμένους στη χαρούμενή τους θέση
να πλάθουν ανθρώπους ελεύθερους, εύθυμους κι ευτυχισμένους
καρδιές φουντωμένες απ' την έρευνα και την αγάπη...»

(Παυλέας, από την ιστοσελίδα του 11^{ου} Γυμνασίου Πατρών)

Σίγουρα το παραπάνω απόσπασμα ακούγεται πιο ελκυστικό από τον συνήθη ορισμό που αποδίδουν τα λεξικά στην έννοια σχολείο. Άλλωστε ποιος Υπουργός Παιδείας δε θα ονειρευόταν μια τέτοια εικόνα για το χώρο που πραγματοποιείται επίσημα η παροχή ενός αγαθού θεσπισμένου από τους νόμους κάθε κράτους;

Είναι σαφές ότι κάθε πολιτισμένη κοινωνία επιδιώκει την εκπαίδευση των μελών της, οργανώνοντας συστηματικά την παιδαγωγική διαδικασία και μεταφέροντας το υπάρχον σύνολο γνώσεων σε όλα τα νέα άτομα (Σαϊτης, 2000). Δίπλα στον κοινωνικό θεσμό της οικογένειας, το σχολείο φιλοδοξεί να μεταλαμπαδεύσει ένα κώδικα ηθικών αξιών, γνώσεων και ικανοτήτων ως φορέας της τυπικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Κατανοούμε λοιπόν το σχολείο ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα (συν + ίστημι), ένα ημιδιαπερατό πλέγμα μερών (Πασιαρδής, 2004) που αλληλεπιδρούν και το κρατάνε ζωντανό ως οργανισμό που αξιώνει το πέρας μιας πολύ σημαντικής αποστολής. Όπως κάθε σύστημα φέρει και αυτό τα χαρακτηριστικά της δομικής σύστασής του: τα σύνορα, τα στοιχεία, τα δίκτυα μεταφοράς πληροφοριών, το περιβάλλον και την ιεραρχική οργάνωση. Στους Θεοφίλη & Στυλιανίδη (2000) περιγράφεται με τέσσερα κύρια συστατικά:

1. τα αυτόνομα υποσυστήματα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, δ/ση),
 2. συγκεκριμένους στόχους προς επίτευξη,
 3. την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική εμπειρία και
 4. ένα μηχανισμό επανάδρασης των μερών για τη διατήρηση της ισορροπίας.
- Σύμφωνα με τις θεμελιώδεις αρχές της συστημικής θεώρησης η ανατροφοδότηση, ισορροπία και προσαρμογή εξασφαλίζουν την επιβίωση του οργανισμού και άρα θεωρείται απαραίτητη μια αξιολογική προσέγγιση.

Με την ευρύτερη κοινωνία να παίζει το ρόλο του εξωτερικού περιβάλλοντος το οποίο με το κοινωνικό, φυσικό, τεχνολογικό, και πολιτικο-οικονομικό του χαρακτήρα διαμορφώνει και προμηθεύει αρχικά το έμπυχο υλικό (εισροές) για να τους δεχτεί μετέπειτα σε μια άλλη μορφή (εκροές) πιο αξιοποιήσιμη και αποδοτική, με ένα σύνολο ανθρώπων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, ηγεσία) και μέσων (Αναλυτικά Προγράμματα, βιβλία, εποπτικό υλικό) το σχολείο καλείται να εξυπηρετήσει συγκεκριμένες λειτουργίες. Η κοινωνικοποίηση του ατόμου είναι μια από αυτές.

Το έργο που ξεκίνησε με τον ερχομό του ανθρώπου στη ζωή και την αγκαλιά της οικογένειας εντείνεται μέσα στις ομάδες που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον και καλλιεργείται μέσω δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών. Η μαθησιακή αποστολή της σχολικής μονάδας είτε σε οργανωμένη (ΑΠ) είτε σε άτυπη μορφή (επικοινωνία και διάδραση με άλλα άτομα εντός σχολικού χώρου) παραμένει αδιαμφισβήτητη. Επιπλέον, λειτουργεί και ως μέσο επιλογής των ικανοτέρων, κατατάσσει και δρομολογεί το μέλλον των μαθητών του από τη στιγμή που επιβάλλει εξετάσεις και δοκιμασίες. Μέσα στο σχολείο μεταδίδεται η γνώση που έχει επιλεγεί ως η πολυτιμότερη και κρισιμότερη για την ολοκλήρωση του ατόμου (Pring, Spencer στην Πάσουλα, 2003) αλλά και ελέγχεται και ο βαθμός απορρόφησής της.) Όπως αναφέρουν οι Foulin και Mouchon (2002) δεν είναι λίγα τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά αυτή τη διαδικασία καθώς οι μαθητές επηρεάζονται άμεσα από τη συχνή ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες του σχολείου και τις δικές τους γεγονόσ που εξηγεί εν μέρει τις δυσκολίες των παιδιών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Ο Bennett (1974) αναγνωρίζει το δυναμικό ρόλο της σχολικής μονάδας ως οργανισμού που επηρεάζει και επηρεάζεται από τη δράση όχι μόνο όσων κινούνται και εργάζονται σ' αυτόν αλλά και άλλων έμμεσα συνδεδεμένων μαζί τους. Έτσι, στον Πασιαρδή (2004) γίνεται λόγος για το ρόλο των εκπαιδευτικών οργανώσεων, των γονέων, των φορολογουμένων, των συνδικαλιστικών φορέων, της εκκλησίας και της νομοθεσίας που ως υποσυστήματα επιδρούν αμφίδρομα και αμοιβαία. Υπάρχει αντίρρηση ότι ο συντονισμός και η συνεργασία όλων των παραπάνω μπορεί να οδηγήσουν στο «χτίσιμο» αποτελεσματικών σχολείων και άρα να επιτρέψουν στην κοινωνία να μεταμορφώσει αργά αλλά σταθερά το προφίλ της ανεβάζοντας το ποσοστό απόδοσης των δαπανών για την εκπαίδευση και απολαμβάνοντας τα οφέλη που φέρνουν οι καταρτισμένοι αλλά και ψυχικά ισορροπημένοι πολίτες της;

Πολύ κοντά στο μοντέλο μιας φυσικής οργάνωσης που βλέπει στα μυρμήγκια ο Sun Tzu (Krause, 1998), το σχολείο επιδιώκει στόχους, προσαρμόζεται συχνά στα δεδομένα του χώρου και του χρόνου (Διαπολιτισμικά, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας) και λειτουργεί αξιοποιώντας τις πληροφορίες που δέχεται από παντού. Βέβαια, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι συνάμα υπηρετεί την κρατική εξουσία η οποία μέσω αυτού παρεμβαίνει και ρυθμίζει τις σχέσεις των πολιτών μεταξύ τους όπως και τις στάσεις και συμπεριφορές τους προς την εξουσία αναπαράγοντας συγκεκριμένα μοντέλα κοινωνικής συνύπαρξης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Αρκεί να φέρει κανείς στο μυαλό του εικόνες από παλιές κινηματογραφικές ταινίες ή αφηγήσεις παλαιότερων για να καταλάβει πως η μουντή και άχρωμη αίθουσα με το μαύρο πίνακα, η δημοδιδασκάλισσα με τα γυαλιά και το αυστηρό χτένισμα που κράδαινε τη βέργα ως μέσο τιμωρίας καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος μπροστά σ' ένα σκυφτό και αμίλητο ακροατήριο επηρέασε την ψυχосύνθεση ολόκληρων γενιών αλλά και ευνόησε την εμφάνιση κινημάτων ως μορφή αντίδρασης στην υπάρχουσα καταπίεση. Εύκολα διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι μεταξύ των υποσυστημάτων που αναφέρθησαν παραπάνω διαφαίνεται σιγά σιγά η ύπαρξη μιας άλλης παραμέτρου: το άυλο κεφάλαιο του σχολείου. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκομένων, οι δεξιότητες και η εμπειρία των διδασκόντων, ο βαθμός συνεργασίας του σχολείου με εξωτερικά μορφωτικά ή ερευνητικά κέντρα, η ηγεσία αλλά και η κουλτούρα αντιπροσωπεύουν μερικά από τα στοιχεία που συνθέτουν την τυπολογία του. Επομένως, παρακολουθώντας το άυλο κεφάλαιο του σχολείου μέσα από ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης, βελτιώνοντας και αξιοποιώντας τη δυναμική του μπορούμε να μιλάμε για ένα σχολείο που υποδέχεται κριτικά τις άνωθεν εντολές και διαμορφώνει τη δική του εσωτερική πολιτική (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999).

Ιδιαίτερα σημαντική πιστεύουμε είναι και η αντίληψη πως όλα τα σχολεία μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας δεν είναι πανομοιότυπα (Ματθαίου κ.ά., 2000). Κάθε σχολική μονάδα διαφέρει από τις άλλες τόσο στα εξωτερικά γνωρίσματά της όσο και στα μοναδικά εκείνα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το ήθος, την ατμόσφαιρα, την κουλτούρα της και που σχηματοποιούνται με τη συμμετοχή όλων όσων αναφέρθηκαν παραπάνω. Ο Mac Beath (2001:22) υποστηρίζει ότι *«Τα σχολεία μιλούν για τον εαυτό τους... έχουν τη δική τους ιστορία, το δικό τους ευρύ φάσμα χαρακτήρων και ένα δικό τους σενάριο που ξεδιπλώνεται μέσα στο χρόνο σε απρόβλεπτες κατευθύνσεις»*.

Στη συνέχεια της συζήτησής μας θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε την ταυτότητα ενός αποτελεσματικού σχολείου προκειμένου να δούμε ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά η συνεύρεση των οποίων κάνει την ειδοποιό διαφορά μεταξύ των μονάδων και αποτελεί το στόχο κάθε σύγχρονου, φιλόδοξου εκπαιδευτικού συστήματος.

1.2 Το αποτελεσματικό σχολείο: μια περιζήτητη ταυτότητα

Η έννοια της αποτελεσματικότητας έχει βασική θέση στο χώρο της Διοίκησης γενικότερα. Σε ένα πολύ δημοφιλές βιβλίο απαντάμε τον εξής ορισμό: «... οι περισσότεροι άνθρωποι εξετάζουν την αποτελεσματικότητα από την οπτική γωνία του χρυσού αυγού: όσα περισσότερα παράγεις, όσο περισσότερα κάνεις, τόσο πιο αποτελεσματικός είσαι... η αληθινή αποτελεσματικότητα είναι συνάρτηση δύο στοιχείων: του προϊόντος που παράγεται (των χρυσών αυγών) και του παραγωγικού πόρου (της κότας). Αν υιοθετήσετε έναν τύπο ζωής που επικεντρώνεται στα χρυσά αυγά και αμελεί την κότα, σύντομα θα βρεθείτε χωρίς τον πόρο που παράγει τα χρυσά αυγά. Από την άλλη πλευρά, αν ενδιαφερθείτε μόνο για την κότα χωρίς βλέψεις για τα χρυσά αυγά, σύντομα δεν θα έχετε τη δυνατότητα να θρέψετε ούτε τον εαυτό σας ούτε την κότα!» (Covey, 2000: 65).

Η σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του σχολείου έχει από καιρό απομακρυνθεί από το χαρακτηρισμό του ως τροφοδότη γνώσεων πάνω σε ένα ή πολλά γνωστικά αντικείμενα γιατί απλούστατα έχει αναγνωριστεί η αξία της κατάκτησης μη γνωστικών αντικειμένων σπουδής όπως η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, του αυτοσεβασμού, της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ικανότητας για επικοινωνία και άλλων που συμπληρώνουν το μαθητοκεντρικό τύπο εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Παπαδόπουλο & Γεωργιάδη στον Μπαγάκη (2000). Σαφέστατα, το ενδιαφέρον δε μετατοπίζεται αλλά μάλλον «μερίζεται» έτσι ώστε το ενδιαφέρον μας να μην περιορίζεται στο τελικό προϊόν (μορφωμένες μονάδες) αλλά και στη ζωή εντός και εκτός του σχολείου, στις διαδικασίες, τη συνύπαρξη και ανταλλαγή στο θρανίο και στα κοινά ενδιαφέροντα.

Πρόσφατα το ενδιαφέρον του επιστημονικού κόσμου στράφηκε στην αποτίμηση της σχολικής επιτυχίας και το ποσοστό κατάκτησης των παραπάνω στόχων μέσα από τη

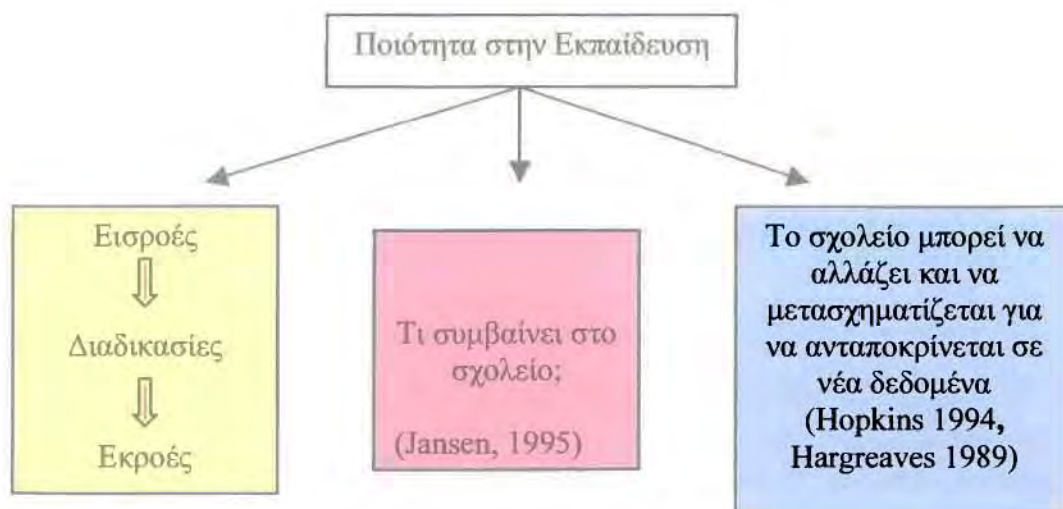
χρήση δεικτών αποδοτικότητας και με σκοπό την εξασφάλιση της ποιότητας. Με αφετηρία τη διαπίστωση μιας πληθώρας μελετών για το συγκεκριμένο θέμα στο διεθνή χώρο αναφέρουμε τις σπουδαιότερες ερευνητικές προσπάθειες μελετητών όπως των Coleman et al. (1966) των οποίων τα συμπεράσματα σκιαγραφούν τη σχέση μεταξύ οικογενειακού/κοινωνικού περιβάλλοντος και σχολικής επίδοσης. Η αρχική διαπίστωση πως το σχολείο έχει μικρότερη επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα σε σχέση με το περιβάλλον του μαθητή αμφισβητήθηκε από έρευνες που εντάσσονται στο Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων οι οποίες αποδελτίωσαν τα χαρακτηριστικά των σχολείων που ευνοούν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στα εξής:

- Α. Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
- Β. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης
- Γ. Το σχολείο ευθύνεται για την σχολική επιτυχία και όχι ο κοινωνικός περίγυρος και το οικονομικό υπόβαθρο και
- Δ. Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία τόσο πιο αποτελεσματική προβαίνει η διδακτική διαδικασία (Παμουκτσόγλου, 2001)

Προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και τις αρχές του '80, το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων ενεργοποιείται σημαντικά επιδιώκοντας τον τρόπο με τον οποίο θα μετρηθεί η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας. Μελέτη ορόσημο στη θεματική αυτή, ήταν εκείνη του Edmonds (Edmonds, 1979). Σε αυτήν παρουσιάστηκαν 5 παράγοντες οι οποίοι συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο:

- α. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου. Ο Διευθυντής παίζει το ρόλο του προπονητή, συνεργάτη και εμψυχωτή του συλλόγου διδασκόντων.
- β. Έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων. Το σχολείο έχει συγκεκριμένο όραμα και αποστολή και οι δάσκαλοι θέτουν προτεραιότητες στο σχολικό χρόνο και αξιοποιούν το ΑΠ.
- γ. Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις. Η διδασκαλία γίνεται μάθηση με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού.
- δ. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων.
- ε. Συνεργασία οικογένειας και σχολείου.
- στ. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο, οργανωμένη, σκόπιμη και ασφαλής εργασιακή ατμόσφαιρα.

Αυτοί συμπληρώνονται από επόμενους ερευνητές ώσπου η μελέτη των Purkey-Smith (1983) παρουσιάζει τις μεταβλητές αποτελεσματικότητας χωρισμένες στις δύο κατηγορίες των οργανωτικών/διαρθρωτικών (σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου) και των διαδικασιών (προκύπτουν από τις προσωπικές και μορφωτικές σχέσεις στο σχολικό χώρο). Γενικά θα λέγαμε ότι η εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και οι ίσες ευκαιρίες για όλους κάνουν ένα σχολείο αποτελεσματικότερο από ένα άλλο (Πασιαρδή, 2001). Βέβαια, υπάρχει ακόμα μια ασάφεια ως προς τον τρόπο που όλα αυτά αλληλεπιδρούν για αυτό και συχνή είναι η διαπίστωση πως οι παράγοντες αποτελεσματικότητας δεν αποτελούν πανάκεια για όλα τα συστήματα και τις μονάδες. Έτσι, από τις αρχές της δεκαετίας του '90 εμφανίζονται κάποιες μελέτες που εισάγουν τους όρους εισροές, διαδικασίες/λειτουργίες και εκροές/αποτελέσματα, άλλες που εστιάζουν στο τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο και άλλες που συνδέουν την ποιότητα με την ικανότητα αλλαγής και μετασχηματισμού.



Σχήμα 1: Διαφορετικές προσεγγίσεις για την ποιότητα

Έτσι με τη **διασφάλιση της ποιότητας** επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας κουλτούρας ποιότητας στη σχολική μονάδα προκειμένου να προληφθούν προβλήματα στις διαδικασίες και σχέσεις εντός του οργανισμού. Η **απόδοση λόγου**, η οποία εξακτινώνεται σε διαφορετικά μοντέλα ανάλογα με την προέλευση του λογοδότη και του φορέα που απευθύνεται, μετατοπίζει την έμφαση ανάλογα με την περίπτωση από την κρατική εξωτερική αξιολόγηση στην εσωτερική αυτοαξιολόγηση και στην

αντίληψη της εκπαιδευτικής αγοράς. Και στα δύο μοντέλα απαιτείται η ύπαρξη **δεικτών απόδοσης**, στοιχείων δηλαδή, που μας πληροφορούν για την πρόοδο μιας σχολικής μονάδας και αντλούνται κατά τη διάρκεια των τριών φάσεων (εισροών, διαδικασιών, αποτελεσμάτων). Στους Ματθαίου κ.α. (2000) αναφέρεται ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση ορίζεται με βάση τους εξής τρεις συσχετισμούς: α. *την ανθρωποπλαστική της αποτελεσματικότητας*, κατά πόσο δηλαδή η εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη πνευματικών και ηθικών πλευρών μιας προσωπικότητας, β. *το τελικό αποτέλεσμα*, τις γνωστικές δεξιότητες, την επιτυχία σε εξετάσεις, την επαγγελματική αποκατάσταση και γ. *την ικανοποίηση των γονιών και της αγοράς εργασίας*.

Προκειμένου να συλλεχθούν απτά, μετρήσιμα στοιχεία για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του έργου απαιτείται η συλλογή δεδομένων τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον όσο και στο εξωτερικό περίγυρο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Δείγματα τέτοιων προσπαθειών αποτελούν οι μελέτες του ΟΟΣΑ (1995), η Λευκή Βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την παιδεία και η ανάπτυξη δεικτών ποιότητας που αγκαλιάζουν θεματικές περιοχές όπως η διαχείριση και αξιοποίηση πόρων, οι σχέσεις και η σχολική κουλτούρα, οι διαδικασίες και το αποτέλεσμά τους. Τις σχέσεις και γενικά το σχολικό κλίμα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου θα επιχειρήσουμε να ορίσουμε στη συνέχεια.

1.3 Το σχολικό κλίμα

Ζώντας σε μια κοινωνία γνώσης και πληροφορίας, το σχολείο ως βασικό κύτταρο της εκπαιδευτικής λειτουργίας δέχεται μεγάλο μερίδιο της ολοένα και αυξανόμενης απαίτησης για βελτίωση του έργου που παρέχει. Το σχολικό κλίμα συγκαταλέγεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανότητα μια σχολική μονάδα να είναι αποτελεσματική μαζί με την εκπαιδευτική ηγεσία, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τους, το διδακτικό έργο και τη σχολική επίδοση και τη συμμετοχή των γονέων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Πως μπορούμε όμως να οριοθετήσουμε το νοηματικό περιεχόμενο της έννοιας σχολικό κλίμα;

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε πολλούς ορισμούς μερικοί από τους οποίους είναι οι εξής:

1. "School climate is the quality and frequency of interactions between staff members in the school and students, among the students, among the staff members themselves, and between staff at the school and parents and the community" (Emmons στους Snowden & Gorton, 2002:123).
2. Οι παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές, το ήθος των μελών μιας σχολικής κοινότητας (McBeath, 1999)
3. Ο χαρακτήρας του σχολείου που προσδιορίζεται από το αξιακό σύστημα με το οποίο αποτιμώνται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνήθειες, οι άγραφοι κανόνες διαγωγής και το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών (Everard & Morris, 1999)
4. Το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Το κλίμα για έναν κοινωνικό οργανισμό είναι ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Πασιαρδή, 2001)
5. Ένα σύνολο αξιών, πιστεύω, προτύπων, υποθέσεων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα όλα τα μέλη του οργανισμού (Ζαβλανός, 2003).
6. "School climate is the heart and soul of a school ... is about that quality of a school that helps each individual feel personal worth, dignity and importance, while simultaneously helping create a sense of belonging to something beyond ourselves" (Freiberg & Stein, 1999)

Πολλά επίθετα χρησιμοποιούνται συχνά για να αποδώσουν την αίσθηση που αποκομίζει κανείς από την επίσκεψή του σε μια σχολική μονάδα. Μιλάμε για ευχάριστο ή καταθλιπτικό κλίμα, εικόνα εγρήγορσης ή στασιμότητας, έμπνευσης ή φθοράς, δημιουργίας ή αδιαφορίας, καθαριότητας ή εγκατάλειψης χωρίς να συνειδητοποιούμε ότι δεν κάνουμε τίποτε άλλο από το να περιγράφουμε την εικόνα των ανθρώπων που συναντάμε εκεί και του περιβάλλοντος χώρου. Είναι φυσικό αν η άποψή μου για το χώρο εργασίας μου, το έργο που παράγω, τους συναδέλφους, τον προϊστάμενό μου ή την τάξη μου δεν είναι και η καλύτερη, η συμπεριφορά, το ντύσιμο και οι συναλλαγές μου με τους ανθρώπους καθρεφτίζουν τη δυσαρέσκεια και την απόγνωσή μου. Στον όρο «κλίμα» έχουν δοθεί διαφορετικές ονομασίες όπως «κουλτούρα», «ατμόσφαιρα», «ήθος», «οικολογία» (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999). Στην ίδια πηγή συναντάμε μια σχηματική παράσταση των εσωτερικών και εξωτερικών στοιχείων του σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την κουλτούρα του.



Σχήμα 2: Η Κουλτούρα στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά.1999)

Οι περισσότεροι μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να θεωρηθεί υποσύνολο της κουλτούρας η οποία επηρεάζει το κλίμα (Πασιαρδή, 2001). Πράγματι δεχόμενοι την άποψη αυτή και εξετάζοντας το παραπάνω σχήμα βλέπουμε πως οι ιδιότητες που περιλαμβάνονται στις δύο διαστάσεις (εσωτερική και εξωτερική) διαμορφώνουν τις ιστορίες, τα σύμβολα και τις αξίες των ανθρώπων που κινούνται στο χώρο. Αν στραφούμε για λίγο στις προσωπικές μας ιστορίες θα θυμηθούμε πόσο ενοχλητικό είναι να ψάχνει κανείς το μοναδικό κασετόφωνο που μοιράζεται όλο το σχολείο (φτωχή υλικοτεχνική υποδομή), πόσο επηρεάζεται από την αρνητική υποδοχή ενός επιτυχημένου ομολογουμένως έργου από τους συναδέλφους τους, πόση υποτίμηση βιώνει όταν αναγκάζεται να διδάσκει σε παγωμένες και ακάθαρτες αίθουσες. Τέτοιες σοβαρές λεπτομέρειες κάνουν τα σχολεία να διαφέρουν μεταξύ τους και στην ελληνική πραγματικότητα αναγκάζουν κάποιους εκπαιδευτικούς σε μετακίνηση με στόχο την εξεύρεση καλύτερων συνθηκών. Η οργανωτική δομή, το μέγεθος, το εξωτερικό περιβάλλον και οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων ευθύνονται εν κατακλείδι για το ποιόν του σχολικού κλίματος (Σαϊτης, 2002) το οποίο είναι απαραίτητο συστατικό της

ταυτότητάς του. Συμπερασματικά θα λέγαμε χρησιμοποιώντας τα λόγια του Robins στους Hoy & Miskel (2002) ότι η κουλτούρα

1. βοηθά στη διάκριση των οργανισμών
2. παρέχει στη σχολική μονάδα αίσθημα ταυτότητας
3. διευκολύνει τη δέσμευση στην ομάδα
4. βελτιώνει τη σταθερότητα στο κοινωνικό σύστημα και
5. λειτουργεί ως «κοινωνική κόλλα» που ενώνει τον οργανισμό παρέχοντας τα τις κατάλληλες νόρμες συμπεριφοράς.

Η ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας επίσης, υποστηρίζει τη σύγκλιση των ερευνητών στη διαπίστωση ότι το κλίμα μιας σχολικής μονάδας αποτυπώνεται σε 4 βασικές παραμέτρους: α. την επικοινωνία, β. τη συνεργασία, γ. την οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού και δ. τους μαθητές (Πασιαρδή, 2001). Στην πρόταση των Ματθαίου κ.ά. (2000) για την αποτίμηση σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα η θεματική περιοχή «Σχέσεις-κλίμα» αναλύεται σε έξι δείκτες που καλύπτουν τις πτυχές: φυσιognωμία της μονάδας, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών –μαθητών, σχέσεις μαθητών μεταξύ τους, σχέσεις σχολείου –γονέων και σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον.

Για τη μελέτη του σχολικού κλίματος στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς διάφορα ερωτηματολόγια. Οι Halpin & Croft, Hoy & Miskel, οι Hoy & Clover (OCDQ, OHI-E κ.α.) και ο Freiberg, αφιέρωσαν πολλά χρόνια μελέτης και κατασκεύασαν ερευνητικά εργαλεία για να προσδιορίσουν τον τύπο του σχολικού κλίματος. Για τα ελληνικά δεδομένα η βιβλιογραφία είναι ακόμα σε εμβρυακή μορφή και η μόνη μεγάλη σε έκταση έρευνα σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έγινε από την Καβούρη το 1998. Πιο εκτεταμένη αναφορά και ανασκόπηση των μεθόδων και εργαλείων μέτρησης θα γίνει σε επόμενο στάδιο της εργασίας μας.

1.3.1 Τύποι σχολικού κλίματος

Η μακρόχρονη μελέτη του θέματος που μετράει ήδη τέσσερις δεκαετίες πρόσφερε στις επόμενες γενιές των ερευνητών τα συμπεράσματα σχετικά με τους τύπους που προσλαμβάνει. Αξίζει να επαναλάβουμε εδώ ότι η κοινωνική ταυτότητα και η ιδιομορφία μιας συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας με τα ορατά και αόρατα στοιχεία της (Πασιαρδής, 2004) διαμορφώνει αυτόν τον τύπο.

Για τους Halpin & Croft τα σχολεία μπορεί να ανήκουν σε μια από τις παρακάτω έξι κατηγορίες ανάλογα με το κλίμα που βιώνουν. Σε ένα σχολείο με **ανοικτό κλίμα** ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό συνεργάζονται αρμονικά υιοθετώντας και οι δύο μια ανοικτή αμφίδρομη στάση. Όταν ο ηγέτης ασκεί μικρό έλεγχο στα μέλη του σχολείου το οποίο παρόλα αυτά προχωρά με βάση την ικανοποίηση των αναγκών του και πίστη στη δύναμη της ομαδικότητας τότε μιλάμε για ύπαρξη **αυτόνομου κλίματος**. Αντίθετα όταν το ενδιαφέρον κλίνει περισσότερο προς την απλή εκτέλεση του καθήκοντος αγνοώντας τις ανάγκες των ανθρώπων έχουμε την περίπτωση του **ελεγχόμενου**. Σε **οικείο κλίμα** εργάζονται εκπαιδευτικοί που διατηρούν φιλικές σχέσεις και αδιαφορούν για την παρουσία ελέγχου από άλλες κοινωνικές ομάδες συμφερόντων. Το **πατερναλιστικό κλίμα**, επίσης, ευνοείται από την εγωκεντρική στάση του διευθυντή ο οποίος καταργεί τη λειτουργία της ομάδας και βλέπει το σχολείο ως δική του υπόθεση και μόνο. Τέλος, σε **κλειστό κλίμα** δουλεύουν εκπαιδευτικοί που δρουν απομονωμένοι, διατηρώντας μια ψυχρή επαγγελματική επαφή με τους γύρω τους (Σαϊτής, 2002).

Με γνώμονα τις στάσεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών οι Hoy & Clover περιόρισαν τους παραπάνω τύπους σε τέσσερις και έτσι μίλησαν για **κλειστό** όταν οι εκπαιδευτικοί κωφεύουν στην κατευθυντική στάση του ηγέτη τους, για **ανοιχτό** όταν το προσωπικό συνεργάζεται και στηρίζεται από ένα δημοκρατικό ηγέτη, για **κλίμα αποστασιοποίησης** όταν και οι δυο πλευρές απλά συμβιώνουν χωρίς ενδιαφέρον για συνεργασία και επαφή και **κλίμα ενεργούς εμπλοκής** όταν η πρωτοβουλία για δράση ανήκει στους αποφασισμένους να δημιουργήσουν εκπαιδευτικούς παρά την κλειστή στάση των διευθυντών. Βλέποντας το σχολικό κλίμα υπό το πρίσμα των σχέσεων διευθυντή και σχολείου, καταλήγουμε σε τρία είδη σχολικού κλίματος που προσδιορίζουν την ισορροπία μεταξύ διοίκησης και προσωπικού (Πασιαρδής, 2004). Το **τυπικό- απρόσωπο κλίμα** συναντάται σε χώρους όπου οι σχέσεις υπαγορεύονται

εξυπηρετούν τους νέους ανθρώπους και η παρουσία τους δε φαίνεται να απειλείται άμεσα όπως συμβαίνει με άλλους οργανισμούς. Δεν είναι λίγοι οι μελετητές που προσπάθησαν να καταλάβουν το χαρακτήρα του σχολείου υιοθετώντας διάφορες τεχνικές (Sarason - Naive observation, Elboim-Dror - Dependency map) και που εντόπισαν κάποια εν γένει αρνητικά χαρακτηριστικά. Ο Dalin (1998), κάνει λόγο για «*unclear goals, vulnerability, low-integration, weak knowledge base, lack of competition*» ως τα εν γένει χαρακτηριστικά του. Μήπως είναι καιρός να αλλάξουμε αυτήν την παθολογία; Εφόσον μας απασχολεί ιδιαίτερα η ελληνική πραγματικότητα, η ανάγνωση των εκθέσεων του ΟΟΣΑ για την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία μας είναι με λίγα λόγια απογοητευτική. Αν και τα στοιχεία προέρχονται από έρευνα του 1995 λίγα πράγματα έχουν αλλάξει. Στα αναγνωρισμένα μειονεκτήματα περιλαμβάνονται:

1. η εμμονή σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης (παπαγαλισμός) και η έλλειψη ελευθερίας έκφρασης
2. οι λίγες ενδείξεις δημιουργίας στα πληκτικά σχολικά κτίρια
3. η έμμεση απόρριψη του δημόσιου σχολείου και η στροφή στο ιδιωτικό σύστημα.

Η στασιμότητα που παρατηρείται στον εκπαιδευτικό χώρο πρέπει να αλλάξει επεμβαίνοντας στις περιοχές των προβλημάτων και ενισχύοντας τους παράγοντες εκείνους που ευθύνονται για τη νοσηρή κατάστασή του.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν το αποτελεσματικό σχολείο εφόσον προσδιορίζει την ποιότητα της ατμόσφαιρας, την οργανωτική και διοικητική κατάσταση, τις σχέσεις προϊσταμένων-υφισταμένων, δασκάλων-μαθητών, σχολείου-γονέων, σχολείου-τοπικής κοινωνίας. Στους Snowden et al. (2002) διαβάζουμε:

“In the physical world, climate can determine whether plants thrive or fail to grow. The climate of a school can similarly have a major influence on morale, learning and productivity”. Η παρακίνηση του προσωπικού και η διάθεσή του για ενεργό εμπλοκή στα δρώμενα του σχολείου, οι αποφάσεις για υλοποίηση προγραμμάτων και η εισαγωγή καινοτομιών επηρεάζονται άμεσα από το κλίμα συνεργασίας, ασφάλειας, αναγνώρισης και υποστήριξης που προσφέρει ένα θετικό κλίμα. Η επικοινωνία και η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας παρεμποδίζεται ή προάγεται σε ανάλογες συνθήκες προοιωνίζοντας την εξέλιξη της μέσα στο χρόνο.

Εφόσον λοιπόν, επιθυμούμε μέσω μιας εσωτερικής αυτό-αξιολόγησης τον εντοπισμό των νοσηρών στοιχείων και την αναστροφή τους η διερεύνηση του παράγοντα σχολικό κλίμα πρέπει να συμπεριληφθεί στις έρευνές μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Προηγούμενες έρευνες σε διεθνές επίπεδο και στον ελληνικό χώρο, διαστάσεις και εργαλεία μέτρησης

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει προηγούμενα το ενδιαφέρον της σύγχρονης κοινωνίας και του εκπαιδευτικού κόσμου για το μέλλον και την ποιότητα της εκπαίδευσης πρέπει να θεωρείται δεδομένο. Στον Freiberg (1999:2) διαβάζουμε την ακόλουθη άποψη:

“It is predicted by economists that education will be the next global battle ground. The ability of a country to create and disseminate new knowledge and utilize existing knowledge and intellectual resources will determine the economic and social well-being of a country”.

Η αγωνία για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου οδήγησε πολλούς μελετητές τις τελευταίες δεκαετίες στην ερευνητική διαδικασία εντοπισμού των παραμέτρων εκείνων που εξασφαλίζουν την αποδοτική παροχή γνώσης. Με πρωτοπόρες χώρες όπως την Αγγλία, τις ΗΠΑ και την Αυστραλία (Πασιαρδή, 2001), η έννοια του σχολικού κλίματος αναδεικνύεται ως μια βασική παράμετρος αυτής της επιτυχίας. Η πρώτη σημαντική έρευνα που έγινε στον τομέα αυτό από τους Halpin και Croft το 1963 κατέληξε στη δημιουργία ενός δημοφιλούς εργαλείου μέτρησης (The Organizational Climate Descriptive Questionnaire OCDQ) που έμελλε να πυροδοτήσει μια σειρά ερευνών από άλλους επιστήμονες του χώρου. Στο συγκεκριμένο εργαλείο η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους πρώτους, εκτιμάται με τέτοιο τρόπο ώστε προκύπτουν 8 διαστάσεις που περιγράφουν την ατμόσφαιρα ενός σχολικού περιβάλλοντος. Μέσα από ένα σύνολο 64 στοιχείων-ερωτήσεων οι Halpin και Croft προσπάθησαν να εντοπίσουν κατά πόσο οι εργαζόμενοι σ' έναν οργανισμό είναι αφοσιωμένοι στο έργο τους (disengagement), αισθάνονται να περιορίζεται ο ρόλος τους λόγω της γραφειοκρατίας και του ιεραρχικού ελέγχου (hindrance), αν απορρέει ευχαρίστηση

από την εργασία τους (esprit) και αν βιώνεται οικειότητα μεταξύ συναδέλφων (intimacy). Αντίστοιχα, υπολογίζεται η απόσταση που διατηρεί η διεύθυνση από το προσωπικό (aloofness), η εμμονή του στο παραγόμενο έργο (production emphasis) ή η επίδειξη εμπιστοσύνης ως κυρίαρχο μοντέλο συμπεριφοράς (trust) και τέλος η προσπάθεια εκ μέρους του της κάλυψης των αναγκών του προσωπικού του (consideration), (Hoy & Clover, 1986).

Οι Hoy, Tarter και Kottkamp τις περιόρισαν το 1991 σε έξι μιλώντας πια για ανοικτό και κλειστό σχολικό κλίμα που διαβαθμίζεται ενδιάμεσα σε αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο και πατερναλιστικό. Το 1986 οι Hoy και Clover έχοντας διαπιστώσει την ύπαρξη ασαφειών και αναξιοπιστίας ορισμένων στοιχείων προχωρούν στην αναπροσαρμογή του επεκτείνοντας την έρευνά τους και στον τομέα της συμπεριφοράς των μαθητών, του ελέγχου της από τους εκπαιδευτικούς και της ακαδημαϊκής πίεσης που αισθάνονται οι αποδέκτες της αγωγής. Τα αναπροσαρμοσμένα εργαλεία OCDQ-RE για την Πρωτοβάθμια και OCDQ-SE για την Δευτεροβάθμια είναι πια γεγονός. Η βασική τυπολογία στην οποία καταλήγουν οι έρευνες μέχρι τώρα αναπαριστώνται στο παρακάτω σχήμα.

Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού	Συμπεριφορά Διευθυντή		
	Ανοικτό		Κλειστό
	Ανοικτό	Ανοικτό κλίμα	Κλίμα ενεργούς εμπλοκής
		Κλίμα αποστασιοποίησης	Κλειστό κλίμα

Σχήμα 3: Η τυπολογία του σχολικού κλίματος σύμφωνα με τους Hoy και Clover

Η συνεργασία, ο σεβασμός, οι ανοικτές δίοδοι επικοινωνίας, ο συχνός και ειλικρινής έπαινος και η αναγνώριση των ικανοτήτων του προσωπικού, η διευκόλυνση και η αποφυγή των γραφειοκρατικών γραναζιών και δεσμεύσεων, η αμεσότητα και οι αυθεντικές φιλικές σχέσεις επικρατούν σε ένα ανοικτό κλίμα. Αντιστρέφοντας το προφίλ μιας τέτοιας μονάδας καταλήγουμε στην αποτύπωση του κλειστού κλίματος στο οποίο πρωταγωνιστούν το αίσθημα της ρουτίνας, ο περιορισμός και η ακαμψία, το χαμηλό αίσθημα αφοσίωσης και η έλλειψη συμπαράστασης. Αντίστοιχα, όταν η ηγεσία αδυνατεί να επιβληθεί σε ένα σύνολο αφοσιωμένων εκπαιδευτικών και καταφεύγει σε αυταρχικά και ανελαστικά στυλ ηγεσίας που δεν λαμβάνονται ωστόσο σοβαρά από προσωπικό με υψηλό δείκτη συνοχής και συναδελφικότητας έχουμε αυτό που λέμε κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης, (Καβούρη, 1998). Στο κλίμα αποχής/αποφυγής (disengaged climate) αν και ο διευθυντής έχει τα ηνία του οργανισμού που ηγείται, υποστηρίζει και φροντίζει το προσωπικό του και το απαλλάσσει από καθήκοντα γραφείου βρίσκεται αντιμέτωπος με την απροθυμία, τη φυγοπονία και τις υπονομευτικές ενέργειες των δασκάλων οι οποίοι παράλληλα εκδηλώνουν αποσχιστικές, δυσανεκτικές και μη συναδελφικές στάσεις.

Από την έναρξη της ενασχόλησης των ερευνητών με το πεδίο «σχολικό κλίμα» ως σήμερα, μια ευρεία σε ποικιλία συλλογή από έρευνες με διάφορους τρόπους και σημεία εστίασης έχουν έρθει στο φως. Στο βιβλίο του Jerome Freiberg (1999) *School Climate Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* έχουμε την ευκαιρία να δούμε εργαλεία και να διαβάσουμε για έρευνες που αφορούν εκπαιδευτικούς ή αποκλειστικά μαθητές με μεθόδους που κυμαίνονται από απλές συνεντεύξεις, βιντεοσκοπημένες συζητήσεις, συλλογή και ανάλυση ζωγραφικής έκφρασης των παιδιών, διαλογικές συνεντεύξεις μελών εσωτερικά και εξωτερικά μιας σχολικής κοινότητας, συλλογή φωτογραφικού υλικού και παρατηρήσεων. Από τη στιγμή που η πρώτη νύξη για την σχολική ατμόσφαιρα αποτυπώθηκε στο ζωγραφικό πίνακα του Steen (1670) με τον τίτλο «A school for boys and girls» μια πλειάδα μελετητών, όπως οι Brookover, Rutter, Hoy, Tarter, Rogers, Fashola και Slavin για να ονομάσουμε μόνο μερικούς, ασχολήθηκαν είτε με την άμεση είτε την έμμεση μέτρηση «του πνεύματος του σώματος» (Freiberg & Stein, 1999). Ο συνδυασμός πολλών οπτικών γωνιών, η συλλογή πληροφοριών από διαφορετικές ομάδες ενδιαφέροντος γύρω από το φυσικό, οργανωτικό, κοινωνικό και μαθησιακό

περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας φωτογραφίζουν το σταθερό φαινόμενο του κλίματος (Keefe, Kelley & Miller, 1985).

Στο διεθνή χώρο αναφέρονται οι έρευνες των Cheng (1986) στο Hong Kong, Thomas (1972) στην Αυστραλία, Brookover (1979) και Keefe (1992) στις ΗΠΑ, Mortimore (1988) στην Μ. Βρετανία που εμφανίζουν τα σχολεία μοιρασμένα μεταξύ ανοικτού και κλειστού κλίματος (στην Καβούρη, 1998). Έρευνες επίσης διεξήχθησαν σε σχολικές περιφέρειες πολλών κρατών όπως στο Houston των ΗΠΑ με τους Stevens και Sanchez κατά το διάστημα 1991-1994 ή στο Ισραήλ από τους Ben-Peretz, Schonmann και Kupermintz αποδεικνύοντας το έντονο ενδιαφέρον που εκδηλώνεται από τη βάση του εκπαιδευτικού οικοδομήματος το οποίο επιθυμεί να βελτιωθεί (Freiberg, 1999).

Στον ελληνικό χώρο η έρευνα της Παναγιώτας Καβούρη (1998) σε 42 πολυθέσια δημοτικά σχολεία της Αττικής είναι η πρώτη προσπάθεια αποτύπωσης της κατάστασης στο δικό μας συγκείμενο. Από σχεδόν απαθές και σχεδόν κλειστό ή κλειστό εντοπίζεται το κλίμα στα σχολεία της ΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα. Στα συμπεράσματά της η ερευνήτρια επισημαίνει τη σύγχυση ρόλων εκπαιδευτικών και διευθυντών και την απάθεια ως κύρια χαρακτηριστικά. Τα αίτια για την κατάσταση αυτή εντοπίζονται στην έλλειψη σωστού προγραμματισμού από την κρατική μηχανή και την επιλογή ηγετικών στελεχών-«χαμάληδων» των σχολείων χωρίς ουσιαστικές αρμοδιότητες από τη μια πλευρά και στην υποβαθμισμένη επιμόρφωση, την έλλειψη κινήτρων και στην ανυπαρξία αναγνώρισης του εκπαιδευτικού έργου από την άλλη.

Αξιολογή κατά την κρίση μας θεωρείται η προσπάθεια των Ματθαίου κ.ά. (2000) οι οποίοι στα πλαίσια κατάρτισης ενός οδηγού αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου και υπό το πρίσμα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας παρέχουν οδηγίες για την κατασκευή ερωτηματολογίων. Η θεματική περιοχή του σχολικού κλίματος αγκαλιάζει ένα σύνολο παραμέτρων: τη φυσιογνωμία του σχολείου όπως ορίζεται από τις βασικές παιδαγωγικές αρχές και αξίες, τους κανόνες δεοντολογίας και τα χαρακτηριστικά που κάνουν κάθε οργανισμό μοναδικό, τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους, του σχολείου και των γονέων, του σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον.

Αξίζει επίσης να αναφερθούμε στις έρευνες της Πασιαρδή στην Κύπρο. Η πρώτη έγινε σε 765 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο την αποτύπωση του σχολικού κλίματος από την πλευρά εκπαιδευτικών και Διευθυντών (Πασιαρδή, 2001). Η δεύτερη θέλησε να συγκεντρώσει τις απόψεις των μαθητών της έκτης τάξης Δημοτικών σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας σχετικά με το σχολικό κλίμα θέτοντας ερωτήματα για το φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον και να εξάγει συμπεράσματα για την υπάρχουσα κατάσταση «υπό το φακό των παιδιών» (Πασιαρδή, 2006).

Όλες οι έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω δικαιολογούν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της θετικής ατμόσφαιρας που επιθυμούμε να δημιουργήσουμε σε μια σχολική μονάδα και την ανάγκη να διερευνηθεί το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων όλων των παραμέτρων. Οι απόψεις όσων συμμετέχουν στη σχολική πραγματικότητα, των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης ενός σχολείου καθώς και του κοινωνικού περιγύρου ορίζουν το θεωρητικό πλαίσιο εντός του οποίου μια ερευνητική προσπάθεια θα πρέπει να κινηθεί. Η τράπεζα πληροφοριών που δημιουργείται από μια τέτοια προσπάθεια αποτελεί σημαντική πηγή πληροφόρησης και το αρχικό στάδιο στη διαδικασία βελτίωσης του σχολικού κλίματος που συμπεριλαμβάνει επίσης την αξιολόγηση της κατάστασης, την επιλογή των παραμέτρων που χρήζουν αλλαγής και το σχεδιασμό δράσης. Αυτή ακριβώς η ανάγκη, η επιθυμία για βελτιωτική επίδραση τόσο της μάθησης των μαθητών όσο και της παραγωγικότητας των δασκάλων και η πεποίθηση ότι κάθε εκπαιδευτικός είναι σε θέση να επηρεάσει και να αλλάξει εποικοδομητικά το εργασιακό του περιβάλλον αυξάνοντας το επιστημονικό και επαγγελματικό του κύρος αποτέλεσε τη γενεσιουργό αιτία της μελέτης περίπτωσης που θα περιγραφεί σε αυτήν την εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Παρουσίαση συγκεκριμένου

3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Έχουν περάσει λίγα χρόνια από τότε που στη συγγραφέα αυτής της εργασίας ανατέθηκε για πρώτη φορά η διεύθυνση μιας μικρής σχολικής μονάδας σε ένα νησιωτικό χωριό κάπου στο Αιγαίο. Περνώντας προς τα πίσω τα κύματα των αναμνήσεων της εμπειρίας αυτής έφτασε στην αναθεώρηση πολλών απόψεων με κυριότερη εκείνης της ανακουφιστικής διαπίστωσης που έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς τότε και που εκφράστηκε κάπως έτσι: «Επιτέλους, τέλειωσα, νομίζω πως όλα πήγαν καλά!»

Ο πρόσφατος καταγισμός πληροφοριών για την έννοια της ηγεσίας, τον πολύπλοκο τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής, τους παράγοντες που επηρεάζουν τον αποτελεσματικό συντονισμό του άψυχου και έμψυχου υλικού, η ενδεχόμενη συναισθηματική και πνευματική ωρίμανση, η σταδιακή αποκρυστάλλωση ιδεών και αντιλήψεων για τα σχετικά με το θέμα νοήματα φαίνεται πως απομυθοποιούν τη σιγουριά εκείνης της «διεκπεραίωσης» και αποδεικνύουν ότι για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να προσφέρει τα μέγιστα από οποιαδήποτε θέση πρέπει να γνωρίζει καλά το περιβάλλον που υπηρετεί. Μήπως τελικά, υπάρχουν πολλές συσχετίσεις που πρέπει να αποκωδικοποιηθούν πριν απλά καταλογίσουμε μια πιθανή αποτυχία σε πρόσωπα και καταστάσεις; Μήπως, για κάθε σχολική χρονιά που αφήνουμε πίσω μας *«απλώς στερεώνουμε καλύτερα τις καρέκλες στο κατάστρωμα του Τιτανικού»* (Covey, 1989) αγγίζοντας φαινομενικά επιτυχώς αλλά επιδερμικά την ουσία του ρόλου μας;

Όλες αυτές οι σκέψεις σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα στην οποία αναφερόμαστε υπήρξε ο πρώτος εργασιακός χώρος της ερευνήτριας στη δημόσια εκπαίδευση με δεδομένη μια κάποια συναισθηματική φόρτιση, ευθύνονται για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος μελέτης. Η εκπαιδευτική πράξη παραμένει πρώτιστα μια δράση που εφαρμόζεται από ανθρώπους για ανθρώπους, γι' αυτό και ίσως το μυστικό της επιτυχίας να κρύβεται μέσα μας. Ο Covey (1989:116) στηρίζει πολλά στην αυτεπίγνωση.

Ο ίδιος μελετητής λέει χαρακτηριστικά:

«Επειδή βιώνουμε πολλά σενάρια που μας έχουν υπαγορευθεί από άλλους, η διαδικασία της συγγραφής του δικού μας σεναρίου είναι στην πραγματικότητα περισσότερο μια διαδικασία ξαναγραφίματος ή αλλαγής παραδείγματος – αλλαγής ορισμένων από τα βασικά παραδείγματα που ήδη έχουμε. Καθώς αναγνωρίζουμε τα αναποτελεσματικά σενάρια, τα εσφαλμένα ή ατελή παραδείγματα μέσα μας, μπορούμε επιδραστικά να αρχίσουμε να ξαναγράφουμε το σενάριο του εαυτού μας.»

Η εργασία που ακολουθεί αποτελεί τμήμα της προσπάθειας συγγραφής του προσωπικού σεναρίου της γράφουσας και πηγάζει από την ανάγκη να αφουγκραστεί, να ανιχνεύσει και να κατανοήσει τις πιθανές ελλείψεις του οργανισμού στον οποίο εργάζεται με πλήρη συναίσθηση του προσωπικού μεριδίου ευθύνης και την επιθυμία να συνεισφέρει στη βελτίωσή του στο μέλλον εφόσον ο χώρος εργασίας μας είναι ζωτικής σημασίας για τη δικιά μας αυτό-εξέλιξη. Σκοπός μας δηλαδή, είναι να χαρτογραφήσουμε την περιοχή του εργασιακού μας χώρου ως προς την παράμετρο σχολικό κλίμα, ατμόσφαιρα, «αέρας» που κυκλοφορεί και που γίνεται αντιληπτός από όσους επισκέπτονται το σχολείο. Πρόκειται δηλαδή για μια μελέτη περίπτωσης, πολύ κοντά στον χαρακτήρα της έρευνας της Acker (1990) για την κουλτούρα των δασκάλων σε ένα Αγγλικό σχολείο, εφόσον όπως συμβαίνει και στη δικιά μας περίπτωση *«... ο ερευνητής κατά κανόνα παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας – ενός παιδιού, μιας παρέας, μιας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας. Ο σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να γίνουν γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα»* (Cohen & Manion, 1994:153). Οι συνεντεύξεις, οι γνώσεις και η αίσθηση που προέρχεται από τις άτυπες κοινωνικές επαφές τα τέσσερα χρόνια που εργάζεται η συγγραφέας στη σχολική μονάδα καθώς και η χρήση ενός ερωτηματολογίου ως προσπάθεια τριγωνοποίησης των δεδομένων θα αποτελέσουν την τράπεζα πληροφόρησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω απόψεις και τις συζητήσεις ως προς τις παραμέτρους του σχολικού κλίματος, επιθυμούμε να επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας σε τέσσερις ομάδες του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής κοινότητας από όπου θα προέλθει και το δείγμα της έρευνάς μας.

Στη συνέχεια περιγράφεται η κάθε μία ομάδα και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν και που αποτελούν τους στόχους της ερευνητικής διαδικασίας.

Εκπαιδευτικοί

Η έρευνα θα επιδιώξει να προσδιορίσει

1. την άποψή τους για το κλίμα της μονάδας που εργάζονται και πιο συγκεκριμένα για τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία, την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης του σχολείου, το ρόλο της διοίκησης και της σχέσης τους με τους μαθητές.
2. την πιθανή διαφορά των απόψεων μεταξύ ανδρών και γυναικών, νεόφερτων εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο και εκείνων με πολυετή πείρα στον ίδιο χώρο προκειμένου να έχουμε μια πιο σφαιρική και αξιόπιστη εικόνα της κατάστασης
3. τη στάση τους ως προς την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς και το εξωτερικό περιβάλλον.

Ηγεσία

Σημαντικό κομμάτι της έρευνας αποτελεί η επισκόπηση των απόψεων της Διευθύντριας του σχολείου με στόχο να απαντηθεί το ερώτημα

4. Πως αξιολογείται το κλίμα, οι σχέσεις, η δυναμική συνεργασίας με τα άτομα εντός και εκτός της μονάδας;

Γονείς

5. Πως αξιολογούν το σχολείο των παιδιών τους και ποια είναι η άποψή τους για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία του; Αντιλαμβάνονται το σχολείο ως χώρο απόκτησης γνώσης αλλά και πολύπλευρης συναισθηματικής και κοινωνικής προσφοράς προς αυτούς και τα παιδιά τους;
6. Ενημερώνονται και πόσο συχνά από τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους για την πολιτική του σχολείου, τις απαιτήσεις, τις δραστηριότητες, τις πρωτοβουλίες και άλλα προγράμματα;
7. Παρέχει το σχολείο συμβουλευτική στήριξη, ενημέρωση νέων γονέων, αλλοδαπών και υποστηρίζει γενικά την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον;

Μαθητές της Έκτης τάξης

8. Ποιες είναι οι πτυχές (φυσικό, κοινωνικό, μαθησιακό περιβάλλον) του σχολείου τους που τους άρεσαν και ποιες χρειάζονται βελτίωση;
9. Πόσο ευχαριστημένοι είναι από τις σχέσεις που ανέπτυξαν καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους με τους συμμαθητές, εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση;

Γνωρίζοντας τις περιοχές για τις οποίες θα πρέπει να αναζητήσουμε πληροφορίες θα προχωρήσουμε στην επιλογή μεθόδου που εξασφαλίζει τη συλλογή δεδομένων και την αξιοποίησή τους ως βάση συμπερασμάτων, ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen & Manion, 1994).

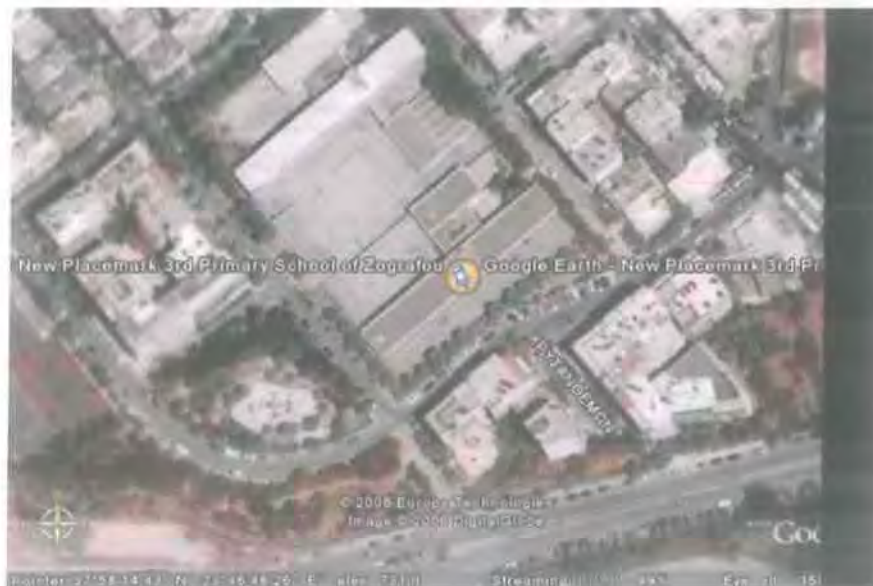
Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε σε αυτό το σημείο ότι η παρούσα προσπάθεια δεν εξαντλεί σε καμία περίπτωση το θέμα «σχολικό κλίμα». Η προσέγγιση του από τις πλευρές που αναφέρθηκαν παραπάνω δε μπορεί παρά να προσφέρουν τμηματική επισκόπησή του και μόνο. Πλευρές όπως οι σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία, το θεσμικό του περιβάλλον, άλλους φορείς και συνεργάτες (Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, σχολικούς οργανισμούς άλλων βαθμίδων με τις οποίες σχετίζεται, Συμβουλευτικά Κέντρα) θα απαιτούσαν μια ευρύτερη και σε μεγαλύτερο βάθος μελέτη. Οι συγκεκριμένες περιοχές επιλέχθηκαν με το σκεπτικό ότι θίγουν τμήματα του άμεσου περιβάλλοντος της μονάδας με τα οποία υπάρχει καθημερινή τριβή και άρα η δυνατότητα να τροποποιηθούν οι τυχόν ελλειμματικές με αυτά διαδράσεις είναι ορατή. Εκτός από την επιθυμία όλες οι επισημάνσεις που θα εξαχθούν να αξιοποιηθούν χρηστικά από το ανθρώπινο δυναμικό που αναφέρεται προς όφελος όλων, η εργασία αυτή θα μπορούσε να είναι η βάση μιας έρευνας σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής.

Ειδικότερα, με το πέρας της μελέτης αυτής αναμένουμε να γίνει εφικτή

1. η ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών στο σχολικό περιβάλλον έτσι ώστε να καταγραφούν και να ενισχυθούν τα δυνατά σημεία αλλά και να βρεθούν τρόποι χειρισμού και αναστροφής των αδυνάτων
2. η μελέτη της συσχέτισης των μεταβλητών που σκιαγραφούν τη σχολική κουλτούρα για να προταθούν στρατηγικές αλλαγής και βελτίωσης επιζήμιων επιρροών
3. η διερεύνηση της απόστασης μεταξύ του σχολείου που «ονειρευόμαστε» και του σχολείου που βιώνουμε προκειμένου να τροφοδοτηθεί ένας κύκλος συζητήσεων και επαφών στο εσωτερικό του που θα το οδηγήσουν στην πρόοδο
4. η προσέγγιση του θέματος “effective school improvement” σε επίπεδο βάσης του εκπαιδευτικού συστήματος και άρα η ενεργοποίηση της ατζέντας διαλόγου στο εσωτερικό του και την έξοδο του οργανισμού και των μελών του από τη λογική του απομονωτισμού και της ιδιοτέλειας (Creemers, 2001).

3.2 Ιστορικά στοιχεία και προφίλ της σχολικής μονάδας υπό μελέτη

Το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου είναι ένα από τα 17 δημόσια δημοτικά σχολεία της πόλης του Ζωγράφου, μιας πυκνοκατοικημένης αστικής περιοχής πολύ κοντά στο κέντρο της Αθήνας που αριθμεί περίπου 81.435 κατοίκους σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας μετά την απογραφή του 2001. Γεωγραφικά βρίσκεται πολύ κοντά στην Πανεπιστημιούπολη και στους πρόποδες του Υμηττού και καλύπτει τις ανάγκες μιας αρκετά μεγάλης σχολικής περιφέρειας.



Εικόνα 1: Πανοραμική άποψη του σχολικού συγκροτήματος από δορυφόρο με τη βοήθεια του Google Earth

Ιδρύθηκε με το υπ. αριθ. 30/22-2-1962 ΦΕΚ προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες μιας περιοχής η οποία σε τίποτα δεν θύμιζε την πυκνοδομημένη και με ελάχιστο πράσινο γειτονιά του λεκανοπεδίου που είναι σήμερα. Μια έρευνα στα αρχεία του σχολείου¹ αποδίδει τα παρακάτω στοιχεία:

¹ Τα στοιχεία που παρουσιάζονται προέρχονται από το αρχείο που φυλάσσεται στο 6^ο Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Α Διεύθυνσης Αθηνών, Παπάγου 48, Ζωγράφου

1962: Ίδρυση του σχολείου στην περιοχή Αγίου Νικολάου Ζωγράφου

1963: Το σχολείο αριθμεί 170 μαθητές

1964: Το σχολείο προάγεται από 4/θέσιο σε 6/θέσιο

1965: Λόγω της συνεχούς αύξησης μαθητικού πληθυσμού ανατίθεται η σύνταξη μελέτης για ανέγερση κτιρίου στην σημερινή τοποθεσία

1966: Οι μαθητές ανέρχονται στους 263 και το σχολείο γίνεται 7/θέσιο

1970: Παραδίδεται το νέο κτιριακό συγκρότημα (Κρίνων 28) με 8 αρχικά αίθουσες και προσθήκη άλλων 8, το σχολείο προάγεται σε 10/θέσιο

1972: Ο αριθμός των οργανικών θέσεων αυξάνεται σε 12

1973: Η δυναμικότητα του σχολείου φτάνει τους 676 μαθητές (363 *άρρενες*, 313 *θήλεις*) και τους 12 εκπαιδευτικούς, ο Υποδιευθυντής σε έγγραφο του προς την Α Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών αναφέρει χαρακτηριστικά «*κατά έτος αυξάνονται εκατό, εκρηκτική αύξησης*»

1981: Στο συγκρότημα συστεγάζονται τα 3^ο, 9^ο και 13^ο Δημοτικά Σχολεία με 40 τμήματα στο σύνολο

1997: Σταματάει η λειτουργία των σχολείων σε διπλή βάρδια μετά την κατάργηση των δύο συστεγαζόμενων σχολείων 13ου και 18ου

2006: Το σχολείο συστεγάζεται με το 9^ο Δημοτικό Σχολείο, αριθμεί 164 μαθητές σε 7 τμήματα με μέσο όρο 23 παιδιών ανά τμήμα και οργανικότητα 10θέσιου ενώ λειτουργεί και σαν Ολοήμερο.



Εικόνα 2 Το σχολείο και ο άνω προαύλιος χώρος

Το σχολείο μοιράζεται εγκαταστάσεις 1065τμ με το 9^ο Δημοτικό με το οποίο και συλλειτουργεί στην πρωινή και απογευματινή ζώνη. Τα δύο σχολεία μοιράζονται δύο προαύλιους χώρους, ένα κλειστό γυμναστήριο μια αίθουσα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και βίντεο, μια αίθουσα θεάτρου και εκδηλώσεων, και τις 18 αίθουσες του διδακτηρίου οι οποίες περιλαμβάνουν μια αίθουσα εικαστικών, μια μουσικής και μια Αγγλικής Γλώσσας. Το συγκρότημα περιβάλλεται από μια σχετικά μικρή ζώνη πρασίνου και έχει και ένα μικρό σχολικό κήπο ο οποίος τώρα αξιοποιείται. Συνορεύει με το χώρο του 1^{ου} Γυμνασίου και Λυκείου Ζωγράφου, μια γειτνίαση που λειτουργεί ενίοτε αρνητικά κατά την άποψη πολλών. Έχει τη δικιά του αυτόνομη διεύθυνση και για την οικονομική επιχορήγηση υπάγεται στην 8^η Σχολική Επιτροπή. Στο υπό μελέτη σχολείο ανήκουν οργανικά 10 Δάσκαλοι (7 υπηρετούν στο σχολείο οι υπόλοιποι τρεις βρίσκονται αποσπασμένοι σε άλλα σχολεία της περιοχής), 1 Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, 1 Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής ενώ λειτουργεί και Τμήμα Ένταξης με ένα Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Στο Ολοήμερο Τμήμα του εργάζονται 1 Δάσκαλος, και 5 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Για τη σχολική χρονιά 2005-2006 το σχολείο λειτούργησε ως πιλοτικό για την εφαρμογή της διδασκαλίας δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό και έτσι προστέθηκαν στο δυναμικό του 2 ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας. Το σχολικό συγκρότημα είναι αρκετά δημοφιλές μεταξύ των εκπαιδευτικών της περιοχής γιατί δεν έχει σοβαρά κτιριακά προβλήματα, εφάρμοσε από τα πρώτα στην περιοχή τη λειτουργία σε πρωινή βάρδια, είναι εύκολα προσβάσιμο και πρόσφορο σε βελτιωτικές επεμβάσεις λειτουργικού και αισθητικού χαρακτήρα. Το Τρίτο Δημοτικό παρουσιάζει μια έντονη κινητικότητα από πλευράς συμμετοχής σε Προγράμματα και δράσεις. Για τη σχολική χρονιά που πέρασε εκπονήθηκαν

1. ένα Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με θέμα την προσωπική υγιεινή
2. ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Αγωγής στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ II και σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και
3. συνεργασία με το Δημοτικό Σχολείο Τίμης Πάφου Κύπρου στα πλαίσια του προγράμματος «Το Χρυσοπράσινο Φύλλο».

Επίσης, το σχολείο συμμετέχει στους αθλητικούς αγώνες και στο Θεατρικό Φεστιβάλ του Δήμου Ζωγράφου επί σειρά ετών.



Εικόνα 3 Οι μαθητές περιποιούνται το σχολικό κηπο



Εικόνα 4 Στο περίπτερο του σχολείου στο Φεστιβάλ Περι/κής Αγωγής



Εικόνα 5 Άποψη από την καλοκαιρινή γιορτή 2006



Εικόνα 6 Η χορωδία του σχολείου εν δράσει

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Περιγραφή μεθόδου

4.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Έχοντας υπόψη μας ότι:

1. πρόκειται για μια περιορισμένης κλίμακας έρευνα με χαρακτηριστικά case study στο επίπεδο μιας μικρής σχολικής μονάδας η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει τον πυρήνα μιας μεγαλύτερης σε έκταση μελέτης, 2. είμαστε αντιμέτωποι με ένα κοινωνικό φαινόμενο και μας ενδιαφέρει η συλλογή και ερμηνεία των εμπειριών των υποκειμένων και η κατανόηση των ερεθισμάτων που προκαλούν συγκεκριμένες συμπεριφορές και στάσεις, άρα επιθυμούμε να συλλέξουμε ποιοτικά δεδομένα 3. θα

πρέπει να εξασφαλιστεί η ανωνυμία εφόσον “ *The process is a people process, hence respect, responsibility and confidentiality are crucial in the administration and interpretations of such surveys*” (Hall et al. in Freiberg, 1999) και 4. το πλήθος του δείγματος δεν είναι αρκετά μεγάλο ώστε να επιτρέπει τη χρήση επαγωγικής στατιστικής (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002)

καταλήγουμε στη χρήση των παρακάτω εργαλείων:

A. Ανώνυμα αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις (το OHI-E του W. Hoy προσαρμοσμένο στην Ελληνική γλώσσα) για τους εκπαιδευτικούς των οποίων η επεξεργασία θα γίνει σύμφωνα με τις οδηγίες που παρέχονται από το δημιουργό του εργαλείου

B. Ατομική ημι-δομημένη ποιοτική συνέντευξη βασισμένη σε σειρά ανοικτών ερωτήσεων για την ηγεσία του σχολείου

Γ. Δύο ομαδικές ανοικτές ποιοτικές συνεντεύξεις με ομάδες εστίασης γονείς μαθητών του σχολείου και γονείς που δραστηριοποιούνται στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και

Δ. Ομαδική συνέντευξη με ομάδα μαθητών από την έκτη τάξη

Με τον τρόπο αυτό, την επιλογή δηλαδή περισσότερων του ενός εργαλείων συλλογής δεδομένων (μεθοδολογική τριγωνοποίηση) εξασφαλίζεται η διασταύρωση πληροφοριών και ενισχύεται η αξιοπιστία και εγκυρότητα της διαδικασίας. Επίσης, να σημειώσουμε ότι προηγήθηκε η δοκιμαστική εφαρμογή των εργαλείων σε μικρό αριθμό υποκειμένων (4 εκπαιδευτικοί του συστεγαζόμενου σχολείου προσφέρθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο τόσο για να ελεγχθεί η σωστή και κατανοητή απόδοσή του στα Ελληνικά όσο και να δοκιμαστεί η μέθοδος εξαγωγής συμπερασμάτων που προτείνει ο Hoy) πριν την πλήρη εφαρμογή και εφόσον έχει προηγηθεί η πληροφόρηση και η συναίνεση των εμπλεκόμενων και έχει τεθεί το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής της έρευνας. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε χωριστά κάθε μέθοδο για να δούμε τις παραμέτρους και τους στόχους που υπηρετεί.

4.2 Ερωτηματολόγιο

Η έρευνα με ερωτηματολόγιο είναι ένα ανιχνευτικό μέσο μεταξύ άλλων που προσφέρεται για μελέτες καταμετρήσιμες και διαχρονικά συγκρίσιμες. Θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως ερωτηματολόγιο «... ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών» (Βάμβουκας 1991:246). Υπάρχουν φυσικά και περιπτώσεις που ο ερευνητής βασιζόμενος σ' ένα ερωτηματολόγιο προχωρά σε προφορικού είδους διερεύνηση ενός θέματος καταλήγοντας έτσι να συνδυάζει το μέσο αυτό με τη συνέντευξη. Γεγονός παραμένει βέβαια η αντίληψη ότι το ερωτηματολόγιο είναι το μέσο επικοινωνίας μεταξύ του επιστήμονα και του υποκειμένου (Δημητρόπουλος, 1994).

Στην μελέτη αυτή αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε μετά από προσαρμογή στην Ελληνική γλώσσα την κλίμακα του Hoy, Καθηγητή στο Τμήμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο. Το συγκεκριμένο εργαλείο θεωρούμε ότι θα μας βοηθήσει να καταλάβουμε τη διαφορετική ταυτότητα του οργανισμού ως συνόλου αλληλεπιδρώντων μερών (Gilmer στους Hoy & Miskel, 2002). Το οργανωτικό κλίμα, με ρίζες στην κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία, ορίζεται από τις συλλογικές απόψεις των μελών, αναδύεται από τις καθημερινές πρακτικές οργάνωσης «καθρεφτίζει» τους τύπους αλληλεπίδρασης και επηρεάζει αναπόφευκτα τη συμπεριφορά και τις στάσεις όσων το βιώνουν (Hoy & Feldman στον Freiberg, 1999). Στους Hoy & Miskel συναντάμε τη διάκριση μεταξύ “Climate of organizational Openness” και “climate of Organizational Health”. Τα εργαλεία που σχεδιάστηκαν για την περιγραφή του πρώτου τύπου με πιο δημοφιλές των Halpin & Croft OCDQ, στοχεύουν στην αποτίμηση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης με βάση τη στάση του ενός προς τον άλλο. Το Organizational Health Inventory για την Πρωτοβάθμια που θα χρησιμοποιηθεί εδώ αποσκοπεί στην ανάδειξη της επιτυχούς ή όχι διαχείρισης του περιβάλλοντος και του βαθμού αξιοποίησης των πηγών και μέσων για την επίτευξη των στόχων.

“A healthy organization is one in which the technical, managerial, and institutional levels are in harmony. The organization is both meeting its needs and successfully

coping with disruptive outside forces as it directs its energies toward its mission” (Hoy & Miskel, 2002: 190).

Κρίνοντας ότι ένα εγχείρημα για την ανάδειξη του τύπου σχέσεων εντός ενός μικρού σχολείου δεν μας παρέχει τα απαραίτητα δεοντολογικά εχέγγυα (πιθανή δυσπιστία των ερωτώμενων, «άβολη» θέση του ερευνητή σε μια πολύ μικρή ομάδα), αποφασίστηκε η χρήση του OHI-E το οποίο εξυπηρετεί τους σκοπούς μας καταλήγοντας σε πιο «ανώδυνους» για τους αποδέκτες χαρακτηρισμούς. Το ερωτηματολόγιο ανακτήθηκε από την ανοικτή για τους ενδιαφερόμενους ιστοσελίδα του Hoy, <http://www.coe.ohio-state.edu/whoy>. Η επικοινωνία μαζί του επιβεβαίωσε την άδεια χρήσης του, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στην Ελληνική και δοκιμάστηκε σε μικρή ομάδα ατόμων.

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς το εργαλείο περιέχει 5 διαφορετικές υποκλίμακες για κάθε μια από τις οποίες αντιστοιχεί μέρος από τα 37 στοιχεία του.

Συγκεκριμένα, για την υποκλίμακα που επιχειρεί να αποδώσει το βαθμό της «Θεσμικής Συνοχής»² **Institutional Integrity**, έχουμε τις δηλώσεις

- | |
|---|
| <p>8. Το σχολείο είναι ευάλωτο στις εξωτερικές πιέσεις</p> <p>14. Οι απαιτήσεις του κοινωνικού περιγύρου γίνονται δεκτές ακόμα και όταν δεν είναι σύμφωνες με τις παιδαγωγικές αρχές</p> <p>19. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πίεση από τον κοινωνικό περίγυρο</p> <p>25. Οι εκπρόσωποι του Συλλόγου Γονέων ή της Τοπικής Αρχής επηρεάζουν τις αποφάσεις των συμβουλίων</p> <p>29. Το σχολείο πέφτει συχνά θύμα των ιδιοτροπιών της τοπικής κοινότητας</p> <p>30. Λίγες «φωνές γονέων» μπορούν να αλλάξουν την πολιτική του σχολείου</p> |
|---|

Για να είναι ένα σχολείο υγιές θα πρέπει να μην υποκύπτει στις παράλογες απαιτήσεις των διαφόρων ομάδων ενδιαφέροντος αλλά να μπορεί να αποσοβεί τις ενοχλητικές παρεμβάσεις.

Οι δηλώσεις

- | |
|---|
| <p>1. Ο Διευθυντής ερευνά όλες τις πλευρές ενός θέματος και δέχεται την ύπαρξη άλλων απόψεων</p> <p>3. Ο Διευθυντής συζητά με τους εκπαιδευτικούς θέματα που προκύπτουν στην τάξη</p> |
|---|

² Οι όροι που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν τις υποκλίμακες είναι προϊόν προσωπικής προσπάθειας απόδοσης στην ελληνική γλώσσα

- 4. Ο Διευθυντής δέχεται ερωτήσεις χωρίς να φαίνεται απαξιωτικός ή απορριπτικός στους εκπαιδευτικούς
- 10. Ο Διευθυντής αντιμετωπίζει όλα τα μέλη του προσωπικού ως ισότιμα
- 11. Ο ηγέτης κάνει τα πάντα για να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς
- 15. Ο Διευθυντής ενημερώνει το προσωπικό για τις προσδοκίες του από αυτό
- 17. Ο Διευθυντής προβαίνει σε ουσιαστικές εκτιμήσεις και αξιολογήσεις
- 21. Ο Διευθυντής διατηρεί συγκεκριμένα επίπεδα απόδοσης στο έργο του
- 26. Η ηγεσία μεριμνά για την προσωπική ευεξία των εκπαιδευτικών του σχολείου
- 34. Ο Διευθυντής είναι φιλικός και προσιτός

αναφέρονται στο στυλ διοίκησης που ασκεί ο διευθυντής με έμφαση στην ισότιμη μεταχείριση και στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Τη διάσταση των σχέσεων της διοίκησης του σχολείου με τους ιεραρχικά ανώτερους και την ικανότητά της να εκμαιεύει υλικοτεχνικά μέσα (**Επιρροή για εξασφάλιση πόρων, Resource Influence**) και να τα θέτει στη διάθεση του προσωπικού ανιχνεύουν οι δηλώσεις

- 2. Ο Διευθυντής κερδίζει ό,τι ζητά από τους ανώτερους του
- 5. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία είναι διαθέσιμο όταν ζητηθεί
- 9. Ο Διευθυντής είναι ικανός να επηρεάζει τις πράξεις των ανωτέρων του
- 12. Στους εκπαιδευτικούς παρέχονται επαρκή υλικά για την τάξη τους
- 16. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ό,τι χρειάζονται στην τάξη τους
- 20. Οι συστάσεις και προτάσεις του Διευθυντή λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους ανωτέρους του
- 22. Βοηθητικό/υποστηρικτικό υλικό είναι διαθέσιμο για χρήση στην τάξη

Παρομοίως, τα φιλικά αισθήματα μεταξύ του προσωπικού και ο βαθμός αφοσίωσης στους μαθητές και στον εργασιακό περίγυρο μετράει η υποκλίμακα **Συναδελφική Αφοσίωση-Συνοχή, Teacher Affiliation** μέσω των

- 13. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο συμπαθούν ο ένας τον άλλον
- 23. Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν φιλικά αισθήματα ο ένας για τον άλλον
- 27. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται με υπερηφάνεια για το σχολείο τους
- 28. Οι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται με το σχολείο τους
- 32. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου φέρνουν σε πέρας τη δουλειά τους με ενθουσιασμό
- 33. Το περιβάλλον μάθησης είναι οργανωμένο και σοβαρό
- 35. Υπάρχει ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης μεταξύ του προσωπικού
- 36. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται αφοσιωμένοι στους μαθητές τους
- 37. Οι εκπαιδευτικοί είναι αδιάφοροι ο ένας για τον άλλον.

Τέλος, η **Ακαδημαϊκή Έμφαση** μετράται με τα παρακάτω

- 6. Οι μαθητές αμελούν τις υποχρεώσεις μελέτης στο σπίτι
- 7. Οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- 18. Οι μαθητές εκτιμούν τους συμμαθητές τους με καλή βαθμολογία
- 24. Οι μαθητές επιζητούν την παραπάνω εργασία με στόχο τους καλύτερους βαθμούς
- 31. Οι μαθητές προσπαθούν σκληρά για να βελτιώσουν την προηγούμενη επίδοσή τους

Σε αυτές θα προστεθούν κάποιες ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, την ηλικία, την κατάρτιση, την προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο και γενικά. Η συμπλήρωσή του θεωρήθηκε εύκολη από τους συμμετέχοντες όπως και η διαδικασία υπολογισμού του αποτελέσματος σύμφωνα με τις οδηγίες που παρατίθενται στο παράρτημα. Οι ερωτώμενοι επιλέγουν πρώτα μια από τις 4 διαβαθμίσεις **1** : σπάνια συμβαίνει, **2**: συμβαίνει μερικές φορές, **3**: συμβαίνει συχνά, **4**: συμβαίνει πολύ συχνά. Υπολογίζεται ο μέσος όρος για κάθε ερώτηση, αθροίζονται οι μέσοι όροι των ερωτήσεων που ανήκουν στην ίδια υποκλίμακα. Μετατρέπουμε τα υποσύνολα σε σταθμισμένα σκορ με MO 500 και τυπική απόκλιση 100. καταλήγουμε με ένα σταθμισμένο σκορ για κάθε υποκλίμακα.

Ο γενικός δείκτης εξάγεται από τον τύπο

$$\text{Health} = (\text{SdS for II}) + (\text{SdS for CL}) + (\text{SdS for RI}) + (\text{SdS for TAI}) + (\text{SdS for AE})$$

5

και οι διαβαθμίσεις που προκύπτουν είναι οι εξής: 1. >600 πολύ υψηλό, 2: 551-600 υψηλό, 3. 511-524 ελαφρώς πάνω από το μέσο όρο, 4. 490-510 μέσος όρος, 5. 476-489 ελαφρώς κάτω από το μέσο όρο, 6. 450-475 κάτω από το μέσο όρο, 7. 400-449 χαμηλό και 8. <400 πολύ χαμηλό.

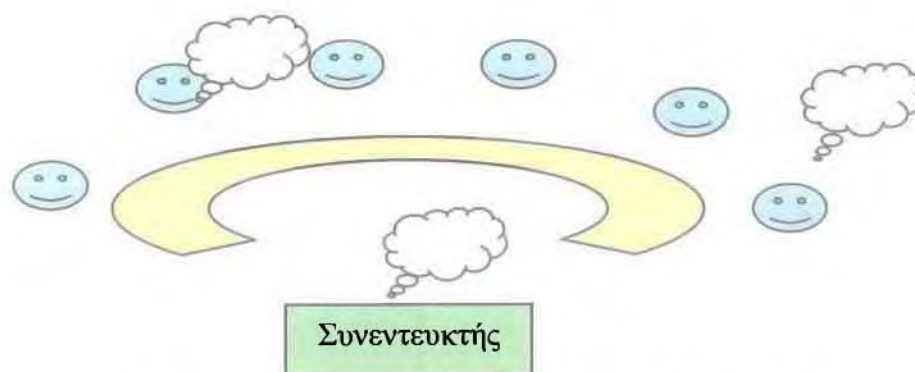
4.3 Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη, μια μέθοδος επισκόπησης, χρησιμοποιείται ως μέσο για την αξιολόγηση και εκτίμηση μιας κατάστασης ή ατόμου από την οπτική γωνία κάποιου. Σύμφωνα με τον ορισμό των Cannell & Kahn (Cohen & Manion, 1994: 374), είναι *«συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία»*.

Στη δικιά μας περίπτωση η μέθοδος αυτή θα χρησιμοποιηθεί για την συλλογή πληροφοριών για αντικείμενα με άμεση σχέση με την έρευνά μας και για την ερμηνεία των σχέσεων και άλλων μεταβλητών όπως η οργάνωση του σχολείου, η συναδελφικότητα και η επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Επειδή, η ευελιξία στον τρόπο διερεύνησης του θέματος και ο βαθμός ελευθερίας για το τελικό περιεχόμενο πρέπει να είναι μεγάλος για να υπάρξει όσο το δυνατόν πληρέστερη απεικόνιση μιας κατάστασης, επιλέγουμε την ημι-δομημένη συνέντευξη. Αν και η βάση θα είναι κεντρικά ερωτήματα επιλεγμένα από την ερευνήτρια οι ερωτώμενοι είναι ελεύθεροι να εκφράσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις αλλάζοντας αν χρειαστεί τον προκαθορισμένο ρου (Ιωσηφίδης, 2003). Για την κατασκευή του πλάνου με τους στόχους, τα βασικά ερωτήματα και υπο-ερωτήματα της συνέντευξης με τους γονείς χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από το Parent Involvement Inventory, (The Illinois State Board of Education, 1994) το οποίο ερευνά τη σχέση γονέων και σχολικού περιβάλλοντος, το Leader Behavior Description Questionnaire του Andrew Halpin που χρησιμοποιήθηκε από τον ίδιο στη διδακτορική του διατριβή το 1957 για να περιγράψει τον οργανωτικό ηγέτη και από τις κλίμακες που παρατίθενται στο βιβλίο του Freiberg (1999).

Η έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2006 με τη σύμφωνη γνώμη και έγκριση της προϊστάμενης αρχής, τη συναίνεση των συναδέλφων εκπαιδευτικών, των γονέων και σε δείγμα πληθυσμού των τελευταίων που προήλθε από τυχαία επιλογή (επιλογή 6 γονέων από ονομαστικό κατάλογο των μαθητών όλων των τάξεων σε αλφαβητική σειρά και ένας γονιός ανά τάξη, επιλογή μαθητών για την ομάδα εστίασης από τη συνάδελφο εκπαιδευτικό της τάξης με κλήρωση) και με σκοπό να αποτυπωθούν τόσο

οι παγιωμένες απόψεις των γονιών που τα παιδιά τους τελειώνουν το σχολείο όσο και οι προσδοκίες και στάσεις των καινούριων. Με ανοικτές ερωτήσεις γνώμης κυρίως (Ιωσηφίδης 2003), με προηγούμενη την πλήρη ενημέρωση των συνεντευξιαζομένων σχετικά με το σκοπό και το θέμα της έρευνας και με τη διαβεβαίωση της τήρησης της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας (πληροφορημένη συναίνεση) πραγματοποιήθηκαν δύο χωριστές για τους γονείς συναντήσεις. Ο λόγος ήταν ότι μας ενδιέφεραν οι πιθανόν αντικρουόμενες απόψεις καθώς συχνά παρουσιάζεται κάτι τέτοιο μεταξύ των δύο αυτών ομάδων γεγονός που διαπιστώσαμε και στη δικιά μας περίπτωση.



Σχήμα 4: Αναπαράσταση της διαδικασίας συνέντευξης με την ομάδα εστίασης μαθητών

Τέλος, οι συνεντεύξεις, απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ως προς τις παραμέτρους των βασικών ερωτημάτων μέσω των τριών διαδικασιών περιορισμού των δεδομένων, παρουσίασής τους σε μορφή πινάκων και περιλήψεων και απόδοσης νοήματος μέσω ενός ερμηνευτικού πλαισίου.

4.4 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας με ερωτηματολόγιο αποτέλεσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί (9 δάσκαλοι και 10 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) που εργάζονται στο κανονικό και στο ολοήμερο τμήμα του σχολείου. Οι συνάδελφοι ενημερώθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας και τους σκοπούς της σε κοινή συνεδρίαση που πραγματοποιήθηκε στο γραφείο των εκπαιδευτικών. Από τα 19 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 16.

Από την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων που ακολουθεί, στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 12 γυναίκες εκπαιδευτικοί του σχολείου (ποσοστό 75%) και 4 άνδρες (ποσοστό 25%). Η αναλογία αυτή ανδρών και γυναικών που υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο διατηρείται σταθερή τα τελευταία χρόνια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο (n=16)

	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	4	25,0
γυναίκες	12	75,0
Σύνολο	16	100,0

Από την ανάλυση του πίνακα που συνοψίζει την εκπαιδευτική προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς στην πλειοψηφία τους καινούριους. Το γεγονός αυτό παρουσιάζει ορισμένα θετικά αλλά και αρνητικά στοιχεία. Ένα τόσο ασταθές σε σύνθεση προσωπικό δεν έχει πιθανόν προλάβει να δομήσει τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας προσδιορίζοντας έτσι την ταυτότητά του (Maxwell ομάδα). Από την άλλη μεριά βέβαια το γεγονός ότι παγιωμένες και τυχόν λανθασμένες αντιλήψεις δεν δημιουργούν ευνοϊκό έδαφος για υποομάδες και δεν στιγματίζουν με βάση παρελθοντικές καταστάσεις την εικόνα του σήμερα μας βοηθά ιδιαίτερα να κατανοήσουμε το κλίμα που επικρατεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
Ανάλυση δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στο 3^ο Δημοτικό Ζωγράφου

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
Χρόνος	0-4	12	75,0	75,0
Υπηρεσίας	5-9	2	12,5	87,5
στο	10-14	1	6,3	93,8
σχολείο	15-19	1	6,3	100,0
αυτό	Total	16	100,0	

Η ίδια παρατήρηση ισχύει και για την κατάσταση του προσωπικού από άποψη συνολικής προϋπηρεσίας. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3 οι περισσότεροι συνάδελφοι είναι νέοι και σε υπηρεσία και από άποψη ηλικίας γεγονός που δημιουργεί συγκεκριμένα προφίλ προσωπικότητας και άρα αναμένεται να επηρεάζει ανάλογα και την οργανισμιακή τους συμπεριφορά (Πασιαρδής, 2004).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Ανάλυση δείγματος με βάση τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χρόνια	0-4	7	43,8	43,8
συνολικής	10-14	4	25,0	68,8
υπηρεσίας	15-19	2	12,5	81,3
	20-	3	18,8	100,0
	Total	16	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
Ανάλυση δείγματος με βάση την ηλικία

Ηλικία		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Κάτω των	30	4	25,0	25,0
	30-39	7	43,8	68,8
	40-49	2	12,5	81,3
	50-59	3	18,8	100,0
	Total	16	100,0	

Σχετικά τώρα με το δείγμα των γονέων που συμμετείχαν στην πρώτη ομάδα (γονείς που συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων) μπορούμε να πούμε ότι από τους τρεις γονείς οι δύο ήταν πανεπιστημιακής μόρφωσης και ο ένας τελειόφοιτος Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Η ενασχόλησή τους με το Σύλλογο κυμαίνεται μεταξύ 6 και 2 χρόνων και οι τρεις είναι μέλη του τωρινού διοικητικού συμβουλίου. Δύο από

τους γονείς που συμμετείχαν στη δεύτερη ομάδα είναι ανώτερης μόρφωσης, τρεις απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ένας Υποχρεωτικής. Επειδή ακριβώς καλύπτουν όλες τις τάξεις του σχολείου ήταν αναμενόμενο να απεικονίσουν κατά κάποιο τρόπο σφαιρικά την κατάσταση στο σχολείο αν και κάποιες φορές αυτό έγινε μέσα από αντικρουόμενες απόψεις (βλ. Παράρτημα II). Γενικά και για τις δύο ομάδες το ηλικιακό εύρος ορίζεται μεταξύ 32 και 46 έτη. Για μια ακόμα φορά η αναλογία γυναικών, ανδρών ήταν 7 προς 2, απόλυτα αντιπροσωπευτική της εικόνας που εμφανίζουν οι αίθουσες του σχολείου κατά τις ενημερωτικές συναντήσεις προόδου των μαθητών στο τέλος των τριμήνων.

Τέλος, η διευθύντρια του σχολείου ασκεί τα καθήκοντα της ηγετικής θέσης για δύο χρόνια τώρα, έχει μεγάλη εκπαιδευτική προϋπηρεσία (32 χρόνια) και η εμπειρία της στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι 6 χρόνια σε θέση Υποδιευθύντριας πριν την ανάληψη των σημερινών καθηκόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

5.1 Περιορισμοί στη δυνατότητα ανάλυσης των δεδομένων

Η διαδικασία της ατομικής συνέντευξης, των ομαδικών συζητήσεων με τους γονείς και την ομάδα μαθητών καθώς και η συλλογή των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο σχολείο οδήγησαν στη συγκέντρωση του υλικού, ενός συνόλου ερευνητικών δεδομένων που θα πρέπει με κάποιο τρόπο να φτάσουν σε μια μορφή αξιοποιήσιμη αλλά και πρόσφορη σε οποιαδήποτε περαιτέρω προσπάθεια ταξινόμησης και ερμηνείας τους (Mason, 2003).

Για τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν ακολουθήσαμε τις οδηγίες που παρέχονται από τον ίδιο το δημιουργό και που περιγράφηκαν παραπάνω. Οι εκτιμήσεις για το οργανωτικό κλίμα που υφίσταται στη σχολική μονάδα υπό μελέτη προκύπτουν τόσο από τα επιμέρους αποτελέσματα που αποτιμούν οι υποκλίμακες (Institutional Integrity, Resource Influence, Teacher Affiliation, Academic Emphasis), όσο και από το γενικό μέσο όρο που εξάγεται από την εφαρμογή του αντίστοιχου

τύπου. Θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν, ότι πρόκειται για μια μάλλον απλή και εύκολα εφαρμόσιμη διαδικασία.

Αντίθετα για τα δεδομένα τα οποία είναι αποτέλεσμα των διαδικασιών συνέντευξης και που αποτυπώθηκαν αρχικά σε μορφή κειμένου με συχνά τα σημεία όπου δε φαίνεται να υπάρχει συνοχή ή αφήγηση με ειρμό, η απόπειρα απόδοσης νοήματος είναι μια εξαιρετικά λεπτή και δύσκολη διαδικασία. Πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη ότι οι ερμηνείες στις οποίες θα καταλήξουμε βασίζονται τόσο σε αυτά που συμπεραίνονται απευθείας από το κείμενο αλλά και από όσα κατά την κρίση μας υπονοούνται ή εκδηλώνονται μέσα από μη λεκτικές απαραίτητα συμπεριφορές και συναισθηματικούς χρωματισμούς του λόγου.

Για την καλύτερη οργάνωση των δεδομένων και την όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη παραγωγή συμπερασμάτων επιλέξαμε την ταξινόμηση των δεδομένων (αποσπασμάτων λόγου από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις) σε κατηγορίες οι οποίες προέρχονται από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Για τη διευκόλυνση τόσο της ερευνήτριας όσο και του αναγνώστη ακολουθήσαμε τα παρακάτω βήματα (Ιωσηφίδης, 2003; Mason, 2003; Cohen & Manion, 1994):

1. Καλή και επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των δεδομένων έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ένας μεγάλος βαθμός οικειότητας με αυτά
2. Αποδελτιοποίηση των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων, η παρουσίασή τους σε πίνακα και η απόδοση ενός διαφορετικού κωδικού στο καθένα, το οποίο θα χρησιμεύσει ως «αναγνωριστής» κατά τη διάρκεια ανάγνωσης και επεξεργασίας του υλικού.
3. Δημιουργία διαγραμμάτων για κάθε ερώτημα ξεχωριστά στα οποία θα αποτυπώνονται σχηματικά οι απόψεις των συνεντευξαζομένων για τη διευκόλυνση του αναγνώστη.
4. Αντιπαραβολή των διαγραμμάτων που αφορούν τα ίδια ερωτήματα σε διαφορετικές ομάδες για τον εντοπισμό των περιοχών που εμφανίζουν σύγκλιση ή απόκλιση απόψεων.
5. Περίληψη, σε μορφή σελίδων ημερολογίου και ερμηνευτική προσέγγιση ομάδα εστίασης (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, ηγεσία).

Η περιγραφή των σταδίων επεξεργασίας που προηγήθηκε αποσκοπεί στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διασφάλιση της εγκυρότητας της ερμηνείας η οποία θα προκύψει για το ισχύον σχολικό κλίμα στην υπό μελέτη μονάδα. Γνωρίζοντας ότι ο κίνδυνος

παρερμηνείας, η υπερβολική ανάπτυξη ενός νοήματος εις βάρος ενός άλλου, η παρείσφρηση της υποκειμενικής γνώμης της ερευνήτριας και η απόδοση μεγαλύτερης βαρύτητας στην κρίση μιας ομάδας έναντι μιας άλλης λόγω κύρους ή αναγνωρισμένης αυθεντίας (η τάση να εμπιστευόμαστε περισσότερο την άποψη ενηλίκων και όχι των παιδιών για παράδειγμα) είναι πάντα ορατά, πιστεύουμε ότι όσο συστηματικότερη είναι η παρουσίαση και η ανάλυση των στοιχείων τόσο ενισχύεται η αντίστασή μας στην πιθανότητα λάθους. Επίσης, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι το τελικό συμπέρασμα για την ταυτότητα του κλίματος στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου θα είναι προϊόν σύνθεσης των αποτελεσμάτων και από τις 3 ερευνητικές διαδικασίες που επιλέχθηκαν (ομαδική και ατομική συνέντευξη, συμπλήρωση ερωτηματολογίου).

Σε εφαρμογή των παραπάνω δεσμεύσεων ακολουθεί ο πίνακας με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα και την αντιστοίχισή τους με τους κωδικούς που αυτά θα αναγνωρίζονται στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

<p>ΓΟΝΕΙΣ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Πως αξιολογούν το σχολείο των παιδιών τους 2. Ποια είναι η άποψή τους για τις σχέσεις των γονιών με τους εκπαιδευτικούς και 3. Ποια είναι η άποψή τους για τις σχέσεις των γονιών με την ηγεσία του σχολείου 4. Αντιλαμβάνονται το σχολείο ως χώρο απόκτησης γνώσης αλλά και πολύπλευρης συναισθηματικής και κοινωνικής προσφοράς προς αυτούς και τα παιδιά τους; 5. Ενημερώνονται και πόσο συχνά από τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους για την πολιτική του σχολείου, τις απαιτήσεις, τις δραστηριότητες, τις πρωτοβουλίες και άλλα προγράμματα; 6. Παρέχει το σχολείο συμβουλευτική στήριξη, ενημέρωση νέων γονέων, αλλοδαπών και υποστηρίζει γενικά την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον; 	<p>Γ1γεν_αξ (γενική αξιολόγηση)</p> <p>Γ2σχες_γον_εκπ (σχέσεις γονέων-εκπ/κών)</p> <p>Γ3σχες_γον_ηγ (σχέσεις γονέων-ηγεσίας)</p> <p>Γ4αποψ_σχολ (άποψη για το σχολείο ως προσφορά)</p> <p>Γ5ενημερ_πολιτ (ενημερωτική πολιτική)</p> <p>Γ6συμβ_ενημ_υποστ (συμβουλευτική-ενημέρωση-υποστήριξη)</p>
<p>ΜΑΘΗΤΕΣ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ποιες είναι οι πτυχές (φυσικό, κοινωνικό, μαθησιακό περιβάλλον) του σχολείου τους που τους άρεσαν 2. Ποιες είναι οι πτυχές που χρειάζονται βελτίωση; 3. Πόσο ευχαριστημένοι είναι από τις σχέσεις που ανέπτυξαν 	<p>Μ1θετ_πτυχές (θετικές πτυχές)</p> <p>Μ2πτυχ_βελτ (πτυχές για βελτίωση)</p> <p>Μ3σχες_συμ (σχέσεις με συμμαθητές)</p>

<p>καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης τους με τους συμμαθητές</p> <p>4. Με τους εκπαιδευτικούς;</p> <p>5. Με τη διεύθυνση;</p>	<p>M4σχες_εκπ (σχέσεις με εκπαιδευτικούς)</p> <p>M5σχες_ηγ (σχέσεις με ηγεσία)</p>
<p>ΗΓΕΣΙΑ</p> <p>1. Πως αξιολογείται το κλίμα;</p> <p>2. Πως αξιολογούνται οι σχέσεις;</p> <p>3. Πως αξιολογείται η δυναμική συνεργασίας με τα άτομα εντός της σχολικής μονάδας;</p> <p>4. Πως αξιολογείται η δυναμική συνεργασίας με τα άτομα εκτός της μονάδας;</p>	<p>H1κλιμ_αξ (αξιολόγηση κλίματος)</p> <p>H2σχες_αξ (αξιολόγηση σχέσεων)</p> <p>H3συνερ_αξ_εσω (αξιολόγηση συνεργασίας εντός)</p> <p>H4συνερ_αξ_εξω (αξιολόγηση συνεργασίας εκτός)</p>

Σχ. 5: Αναλυτική περιγραφή της κωδικοποίησης των δεδομένων

5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

5.2.1 Η οργανωτική υγεία του σχολείου σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών του σχολείου- Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η επεξεργασία των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων έγινε σύμφωνα με τις οδηγίες του Hοy και τη βοήθεια του λογισμικού προγράμματος SPSS 14. Αρχικά συγκεντρώσαμε τις τιμές για κάθε ερώτηση με προηγούμενη ενέργεια την αντιστροφή των στοιχείων 6, 8, 14, 19, 25, 29, 30 και 37 εφόσον στις κλίμακες Likert οι απαντήσεις βαθμολογούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται η μεγαλύτερη βαθμολογία στην απάντηση που είναι ενδεικτική ευνοϊκής άποψης και αντίστροφα για τις πιο δυσμενείς απόψεις (Φύλιας επιμ., 1993). Στη συνέχεια υπολογίστηκε ο μέσος όρος για κάθε ερώτημα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
Μέσοι όροι τιμών για τα 37 ερωτήματα του OHI-E

	N	Mean		N	Mean
CL1	16	2,56	II19	16	2,88
RI2	16	2,38	RI20	16	2,38
CL3	16	2,63	CL21	16	2,63
CL4	16	2,88	RI22	16	2,44
RI5	16	2,94	TA23	16	2,94
AE6	16	2,94	AE24	16	2,44
AE7	16	3,06	II25	16	2,69
II8	16	3,13	CL26	16	2,25
RI9	16	2,19	TA27	16	3,13
CL10	16	2,94	TA28	16	3,25
CL11	16	2,50	II29	16	3,13
RI12	16	2,56	II30	16	3,25
TA13	16	2,94	AE31	16	2,38
II14	16	3,50	TA32	16	3,25
CL15	16	2,69	TA33	16	3,06
RI16	16	2,56	CL34	16	3,00
CL17	16	2,38	TA35	16	2,81
AE18	16	3,00	TA36	16	3,25
			TA37	16	3,50
			Valid N (listwise)	16	

Ακολούθησε η πρόσθεση των Μ.Ο. των στοιχείων που αντιστοιχούν στις υποκλίμακες του εργαλείου και έτσι καταλήξαμε σε πέντε τιμές που αναπαριστούν το προφίλ της σχολικής μονάδας. Το εργαλείο έχει σταθμιστεί σε ένα μεγάλο και ετερόκλητο δείγμα σχολείων στο New Jersey των ΗΠΑ. Οι μέσοι όροι που έχουν προκύψει για κάθε για κάθε διάσταση στα σχολεία αυτά παρουσιάζονται σε αντιδιαστολή με τα δικά μας αποτελέσματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Μέσοι όροι τιμών για τις 5 υποκλίμακες του OHI-E στο New Jersey και στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου

Υποκλίμακες	Mean (M)	
	N.J	3ο Δ.Σ
Θεσμική συνοχή (Institutional Integrity)	16.06	18.40
Συναδελφική ηγεσία (Collegial Leadership)	24.43	26.35
Επιρροή για εξασφάλιση πόρων (Resource Influence)	20.18	17.40
Συναδελφική αφοσίωση-συνοχή (Teacher Affiliation)	26.32	28.05
Ακαδημαϊκή έμφαση (Academic Emphasis)	14.66	13.70

Για να υπολογίσουμε τα σταθμισμένα αποτελέσματα του εργαλείου μέτρησης χρησιμοποιήσαμε τις αντίστοιχες φόρμουλες για κάθε υποκλίμακα οι οποίες κάνουν τη μετατροπή με μέσο όρο 500 και τυπική απόκλιση 100. Για τη διάσταση «**Θεσμική συνοχή**» (II) εφαρμόσαμε τον τύπο $SdS \text{ for } II = 100((II - 16.06) / 2.77 + 500)$, για τη «**Συναδελφική ηγεσία**» (CL) τον τύπο $SdS \text{ for } CL = 100((CL - 24.43) / 3.81 + 500)$ και όλους τους αντίστοιχους τύπους που αναφέρονται στις οδηγίες και που παρατίθενται στο τέλος της εργασίας. Τα τελικά αποτελέσματα αποδίδουν τα παρακάτω σύνολα:

1. Θεσμική συνοχή **584.47**
2. Συναδελφική Ηγεσία **550.39**
3. Επιρροή για εξασφάλιση πόρων **387.90**
4. Συναδελφική αφοσίωση-συνοχή **558.05**
5. Ακαδημαϊκή έμφαση **439.62**

Ο γενικός δείκτης υγείας υπολογίζεται από το μέσο όρο των παραπάνω

$$\text{Health} = (\text{SdS for ID}) + (\text{SdS for CL}) + (\text{SdS for RI}) + (\text{SdS for TA}) + (\text{SdS for AE}) = 504.086$$

5

και ο οποίος κατατάσσει τη σχολική μας μονάδα στα σχολεία με μέσο δείκτη και άρα μέτρια υγιές σχολικό κλίμα. Επιπλέον, τα αποτελέσματα στους επιμέρους δείκτες στρέφουν την προσοχή μας σε ένα σύνολο ελλείψεων που παρουσιάζονται και επομένως αξίζει να συζητηθούν.

5.2.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων

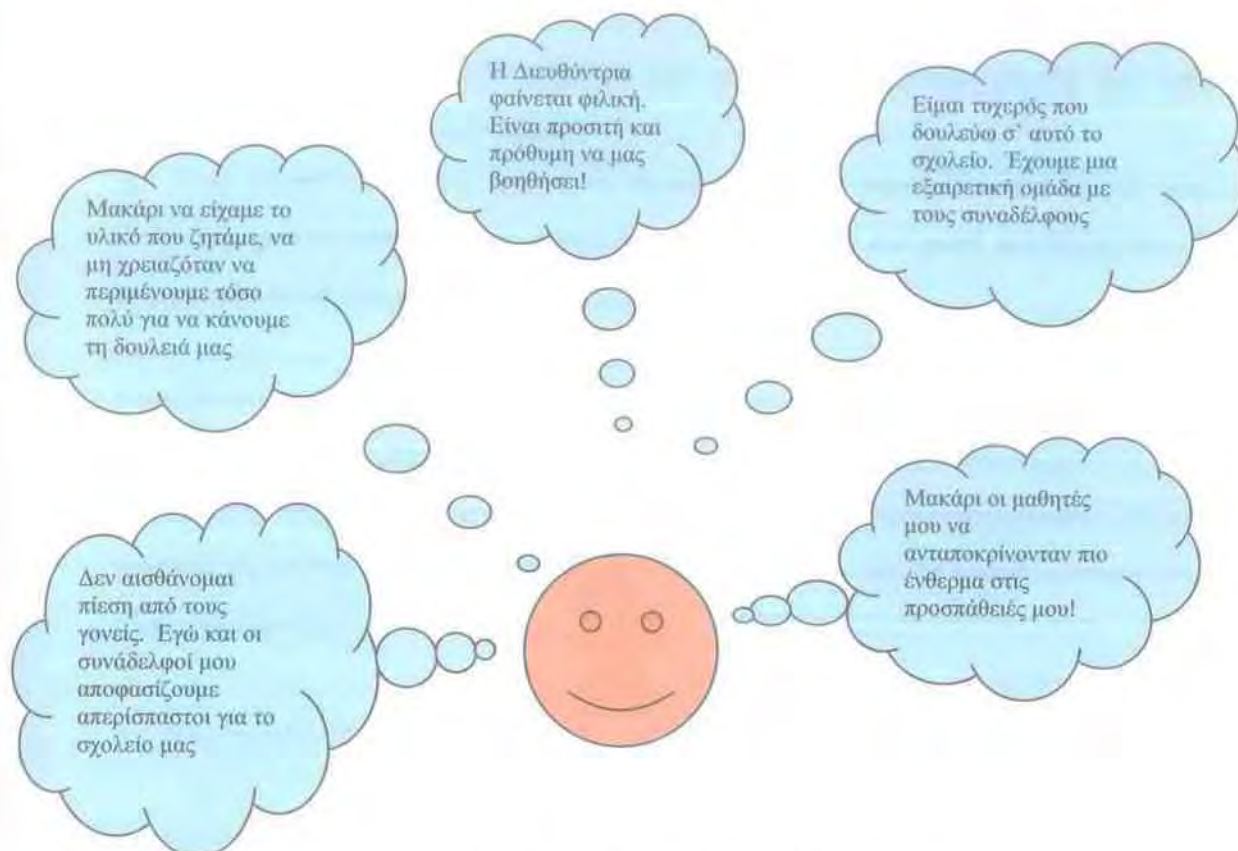
Σύμφωνα λοιπόν με την άποψη των εκπαιδευτικών, το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου αγγίζει το μέσο όρο για ένα υγιές σχολείο το οποίο όμως παρουσιάζει αδυναμίες στο πεδίο επιρροής για την εξασφάλιση πόρων και στην ακαδημαϊκή έμφαση. Αρχίζοντας από τα θετικά στοιχεία του προφίλ του, οι συνάδελφοι περιγράφουν τη μονάδα που εργάζονται ως έναν οργανισμό που αντιστέκεται σθεναρά στις πιέσεις των ομάδων συμφερόντων και δεν υποκύπτει στις παράλογες απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και των γονέων. Η τιμή του αντίστοιχου δείκτη 584.47, χαρακτηρίζεται υψηλή και εκφράζει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων ως προς το θέμα του ποιος αποφασίζει για όλα όσα συμβαίνουν στο σχολικό χώρο και την προσήλωσή του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της μονάδας όπως αυτό ορίζεται από τους ιεραρχικά ανώτερους. Δείκτη λίγο πάνω από το μέσο όρο (550.39) εμφανίζει η άποψη των ερωτώμενων για τη συμπεριφορά της διεύθυνσης η οποία κρίνεται σχετικά φιλική και βασισμένη σε αρχές ισότιμης μεταχείρισης. Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η ηγεσία του σχολείου είναι σχετικά ανοικτή και υποστηρικτική προς το προσωπικό με μεγάλα όμως περιθώρια βελτίωσης της ικανότητάς της να επηρεάζει τους ανωτέρους της προς όφελος των εκπαιδευτικών εξασφαλίζοντας επαρκή υλικοτεχνική υποδομή και παιδαγωγικά μέσα.

Το σκορ στο δείκτη επιρροής (387.90) είναι πολύ χαμηλό αποκαλύπτοντας τη δυσανεμία του προσωπικού για το ποσοστό κάλυψης των αναγκών του σε υλικά μέσα. Ο Harry Overstreet στους *21 Απαράβατους Νόμους της Ηγεσίας* (Maxwell,

2000) παρατηρεί «*Η πεμπουσία κάθε δύναμης για επιρροή έγκειται στο να καταφέρεις τον άλλον να συμμετάσχει*». Φυσικά πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι για την ελληνική πραγματικότητα η ικανότητα ενός στελέχους στον τομέα δημοσίων σχέσεων δεν εγγυάται την άμεση ικανοποίηση των απαιτήσεών του για το συμφέρον του οργανισμού που ηγείται. Πρόκειται για μια πιο πολύπλοκη διαδικασία η οποία συχνά «σκοντάφτει» στα γραφειοκρατικά κανάλια και στην αβίαστη ευκολία ορισμένων ανωτέρων ή προσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης να υπόσχονται και να διαβεβαιώνουν επ' αόριστον χωρίς ουσιαστικές πράξεις και φαινομενική μονάχα διάθεση να συμμετέχουν και να συμβάλλουν στη βελτίωση των σχολικών μονάδων. Υψηλός εμφανίζεται ο δείκτης της συναδελφικής αφοσίωσης-συνοχής (558.05) μεταξύ των συναδέλφων παρόλο που η σύνθεση του προσωπικού είναι αρκετά ευμετάβλητη. Στην έρευνα του Σαϊτή (2001: 78) διαβάζουμε ότι

«... όταν μεταβάλλεται η σύνθεση των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων τότε μεταβάλλεται και το δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων που με τη σειρά του επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη συνεκτικότητα και κατ' επέκταση την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου».

Παρόλα αυτά, στο υπό μελέτη σχολείο το αίσθημα φιλίας και του «ανήκειν» παρατηρείται δυνατό μαρτυρώντας καλές επαφές μεταξύ των δασκάλων, αφοσίωση και ενθουσιασμό για το έργο τους και αίσθημα εκπλήρωσης. Αυτόν τον ενθουσιασμό όμως και την προσήλωση στο μαθησιακό πεδίο δε φαίνεται να καρπώνεται κατά τους εκπαιδευτικούς το μαθητικό δυναμικό του σχολείου το οποίο διαμορφώνει το χαμηλό δείκτη ακαδημαϊκής έμφασης (439.62). Οι συνάδελφοι πιστεύουν λοιπόν πως οι μαθητές μας δεν εργάζονται αρκετά σκληρά ούτε είναι συνεργατικοί και φιλομαθείς σε σημείο μάλιστα που να σέβονται και να επιθυμούν να μοιάσουν στους άριστους συμμαθητές τους. Μια συνοπτική αναπαράσταση των σκέψεων ενός εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας θα είχε πιθανόν την παρακάτω μορφή.



Σχ.6: Οι σκέψεις ενός εκπαιδευτικού

5.2.3 Το προφίλ του σχολείου υπό το βλέμμα των μαθητών του

Κατά τη συνέντευξη με την ομάδα μαθητών της έκτης τάξης έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθεί το αποτέλεσμα που προκύπτει από την αλληλεπίδραση συστατικών που σχετίζονται με το φυσικό, μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (Πασιαρδή, 2006). μας ενδιέφερε να αποτυπώσουμε τις απόψεις των μαθητών με τη μεγαλύτερη εμπειρία του χώρου για τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό, την καθαριότητα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την εντύπωσή τους για τους δασκάλους τους και γενικά να εκμαιεύσουμε ένα γενικό χαρακτηρισμό για το σχολείο που αφήνουν.

Εξετάζοντας τις δηλώσεις των παιδιών για το κτίριο στο οποίο κινούνται διαπιστώνουμε τη δυσαρέσκειά τους για την καθαριότητα που επικρατεί ιδιαίτερα στους χώρους υγιεινής και στον προαύλιο χώρο

A: *Ε, αυτό που δεν μου άρεσε στο σχολείο μας ήταν οι τουαλέτες. Ήταν πολύ βρώμικες, δεν εξυπηρετούσαν καλά και δεν ...*

A: *Εμένα δεν μου αρέσει ο χώρος του μεγάλου προαυλίου επειδή έχει πολλά σκουπίδια και είναι πολύ βρώμικος*

K: *Εγώ πιστεύω πως θα 'πρεπε να είχαμε πιο πολύ φωτισμό γιατί πολλές φορές όταν θέλουμε να ανάψουμε τα φώτα δεν υπάρχει ρεύμα και γιατί οι λάμπες δεν είναι πάρα πολύ καλά και μερικές φορές λείπουνε κιόλας*

Παρόλα αυτά μιλούν με ωραία λόγια για την πρόσφατη διαμόρφωση του πάνω προαυλίου του σχολείου με ζωγραφιές των παιδιών και υποστηρίζουν ότι ο εξοπλισμός που διαθέτει το σχολείο είναι επαρκής σχολιάζοντας μάλιστα θετικά το γεγονός της αντικατάστασης των παλιών μαυροπινάκων με τις κιμωλίες από λευκούς με μαρκαδόρους.

K: *Ναι, γιατί ο εξοπλισμός που έχει το σχολείο είναι πολύ καλός.*

Γ: *Εμένα μου άρεσαν πάρα πολύ οι ζωγραφιές που φτιάξαμε στο προαύλιο, ε γενικά που όλο το σχολείο είναι στολισμένο, με ζωγραφιές των παιδιών*

K: *Εμένα μου αρέσει που στο σχολείο μου έχουμε πίνακες με μαρκαδόρους γιατί οι άλλοι πίνακες με τις κιμωλίες στην αρχή γινόμασταν χάλια και (...) ανατριχιάζαμε*
Οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους φαίνονται πολύ καλές. Νοιώθουν ότι είναι δεμένοι με τα παιδιά της τάξης τους και πως η μεταξύ τους συνεργασία λειτούργησε θετικά και εποικοδομητικά.

A: *Πιστεύω πως συνεργαστήκαμε όλα αυτά τα χρόνια καλά και ήμασταν αγαπημένοι,...*

Από την άλλη μεριά κάποιοι εκφράζονται αρνητικά για την ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ τους,

A: *Υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές*
αλλά ένας μαθητής θεωρεί ότι είναι αναγκαίος.

Γ: *Ναι, καλό είναι. Δεν μπορεί να είμαστε όλοι Αϊνστάιν ή όλοι κάτω από τη βάση*

Στα αρνητικά σημεία των σχέσεων με τους συμμαθητές τους συμπεριλαμβάνουν την εκδήλωση ρατσιστικών εκδηλώσεων προς τους αλλοδαπούς μαθητές. Τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τις περιγράφουν γενικά καλές αλλά με τη συζήτηση

θίχτηκαν τα θέματα της ελλιπούς ενημέρωσης των γονέων τους και της αδικίας των δασκάλων προς κάποιους μαθητές γεγονός που αύξησε τον ανταγωνισμό και προκάλεσε την απομόνωση συμμαθήτριάς τους

Δ: *Άρα οι βαθμοί είναι κάτι που είναι αγκάθι δηλαδή στις σχέσεις σας;*

Σς: *Ναι*

Γ: *Την απομόνωσε κιόλας την Ε. πολύ*

Δ: *Μάλιστα, οι βαθμοί απομόνωσαν δηλαδή μια συμμαθήτριά σας*

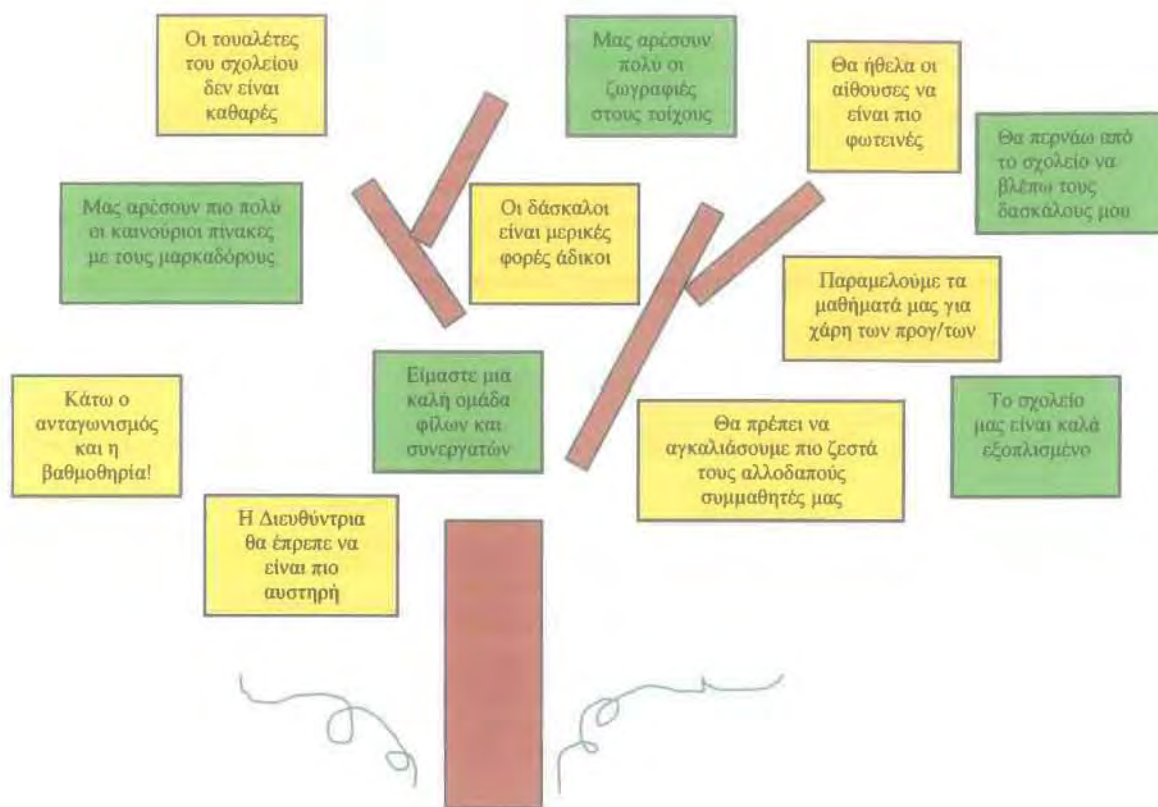
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις τους για το ποσοστό ακαδημαϊκής έμφασης, της προσήλωσης δηλαδή των εκπαιδευτικών στην κάλυψη της διδακτέας ύλης και στη διαδικασία μάθησης. Μάλιστα εκφράστηκαν αρνητικά για την παραμέληση των μαθημάτων του ΑΠ προς όφελος των προαιρετικών προγραμμάτων που εκπονεί το σχολείο.

Γ: *Κυρία, όμως με το περιβαλλοντικό μας αφήσαμε εντελώς τα μαθήματά μας*

Η ηγεσία του σχολείου κρίνεται ελαστική ως προς τη διευθέτηση θεμάτων πειθαρχίας και επιβολής τιμωρίας.

Κ: *Εγώ πιστεύω ότι ας πούμε σε κάποιες περιπτώσεις η διευθύντρια θα έπρεπε να είναι πολύ αυστηρή και ας πούμε όταν κάποια παιδιά έκαναν κάτι σοβαρό να τιμωριόντουσαν έτσι όπως έπρεπε*

Στην κλήση της ερευνήτριας να περιγράψουν τα συναισθήματά τους για το σχολείο που αφήνουν ακούγονται οι λέξεις λύπη, αδικία, ξεγνοιασιά, αγάπη, συμπληρώνοντας κατά την άποψή μας τον καμβά των αποχρώσεων που θα είχαμε αν ακούγαμε την άποψη περισσότερων μαθητών. Ενθαρρυντικό πάντως για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι το γεγονός ότι οι μαθητές εκδηλώνουν ανοιχτά την πρόθεσή τους να επισκέπτονται το σχολείο τους και μετά την αποφοίτησή τους, να μιλάνε με τους δασκάλους τους και να τους ενημερώνουν για την πρόοδό τους. Στο παρακάτω σχήμα (πρόκειται για έναν τρόπο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας από τη συγγραφέα της εργασίας αυτής, όσο πιο πολλά πράσινα φύλλα τόσο πιο υγιές το δέντρο) συνοψίζονται οι απόψεις των μαθητών.



Σχ. 7: Ας αξιολογήσουμε το σχολείο μας

5.2.4 Το σχολικό κλίμα όπως το αντιλαμβάνονται οι γονείς

Η προσεκτική εξέταση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τις δυο ομάδες των γονέων αποκαλύπτει καταρχήν την ύπαρξη μιας υποβόσκουσας αντιπαλότητας ως προς το βαθμό εκδήλωσης ενδιαφέροντος των γονιών για τα δρώμενα στο σχολείο. Είναι συχνές οι αναφορές των γονέων - μελών στην διαφαινόμενη αδιαφορία των περισσότερων για όσα συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον αλλά και από την άλλη μεριά ο Σύλλογος Γονέων κατηγορείται για έλλειψη οργάνωσης και για ενασχόληση με επιφανειακού ενδιαφέροντος θέματα με ταυτόχρονη την παραμέληση σημαντικών προβλημάτων.

Γονέας-μέλος: *Αδιαφορία των γονιών, υπάρχουν πολύ λίγοι γονείς που ενδιαφέρονται για μερικά πράγματα*

Γονέας: *Ο Σύλλογος δεν είναι να κάνει γιορτούλες, είναι να είναι πιο ουσιαστικός στα προβλήματα του σχολείου. Και αυτό εγώ δεν το είδα και δεν μου άρεσε.*

Ως προς τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν και προς τις δυο ομάδες οι απαντήσεις παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό σύγκλισης οπότε και ευνοούν τη διεξαγωγή ενιαίου συμπεράσματος για τη στάση των γονέων και την άποψή τους για την ατμόσφαιρα στο σχολείο. Έτσι και οι δυο ομάδες συνομολογούν το ενδιαφέρον τους για το χώρο που κινούνται τα παιδιά τους καθώς και τη θέλησή τους να συνδράμουν τους εκπαιδευτικούς με όσα μέσα διαθέτουν.

Γ1: *Πίστευα και πιστεύω πάντα ότι οι γονείς ενός παιδιού μπορούν να καταφέρουν πολλά πράγματα στο σχολείο και ο λόγος είναι αυτός. Για να είμαστε αρωγοί στο έργο σας και να βοηθήσουμε όπου χρειαστεί*

Γ1: *Είναι κοντά το σχολείο με τους γονείς, υπάρχει καλή θέληση κι όλα αυτά ...*

Όλοι, επίσης, συμφωνούν ότι η φήμη του σχολείου στον κοινωνικό περίγυρο που ζουν είναι καλή. Οι εκπρόσωποι του Συλλόγου επιχειρώντας να αποδώσουν μια ερμηνεία στο φαινόμενο αυτό καταλήγουν πως η ιδιαίτερη κινητικότητα του συλλόγου τους και η πραγματοποίηση περισσότερων εκδηλώσεων ευθύνονται πιθανόν για την καλύτερη εικόνα που έχει το σχολείο προς τα έξω. Γεγονός πάντως είναι πως και από τις δυο πλευρές εντοπίζεται η προσπάθεια επιλογής του σχολείου αυτού για την εγγραφή των παιδιών.

Γ1: *Θα έπρεπε να κλείσουμε το άλλο (το συστεγαζόμενο σχολείο). Νομίζω ότι ναι, γενικά έχει πάρα πολύ, δηλαδή το όνομα του δικού μας σχολείου, δε ξέρω έχει περάσει τόσο πολύ απ' έξω που ...*

Γ2: *Σου λέω επειδή και από τα προηγούμενα χρόνια είχε μεγαλύτερη δραστηριότητα και αυτό φαινόταν*

... η φήμη του σχολείου εδώ είναι σχετικά καλή;

Γ1: *Καλή, ναι*

Γ2: *Ναι, ναι, ναι*

Γ1: Συμβαίνει, συμβαίνει αυτό με τα παιδιά. Δηλαδή, όλοι οι γονείς ρωτάνε σε ποιο σχολείο είναι το παιδί, είστε ευχαριστημένοι, ποιους δασκάλους έχει για να το φέρουμε κι εμείς. Εγώ, όταν ήταν να φέρω την κόρη μου ας πούμε μου είπαν για το συγκεκριμένο σχολείο και μου το πρότειναν

Τα προβλήματα των κτιριακών εγκαταστάσεων και των ελλείψεων σε υποδομή, καθαριότητα και διάκοσμο θίγονται από κοινού. Οι γονείς κάνουν λόγο για ένα «**μουντό κτίριο, χωρίς χρώμα**» το οποίο χρειάζεται πολλές παρεμβάσεις έτσι ώστε να αποκαλύψει τις δυνατότητές του. Η καθαριότητα των χώρων είναι επίσης ένα ζήτημα που απασχολεί όλους και γίνεται αντιληπτό είτε ιδίοις όμμασι είτε μέσω των σχολίων που μεταφέρονται από τα παιδιά στο σπίτι. Οι σχέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς παίρνουν τα εύσημα αμφοτέρων:

Γ1: Και εγώ το ίδιο. Ε, όχι απλά με έχουν καλύψει, με έχουν υπερκαλύψει θα 'λεγα. Και οι δυο εκπαιδευτικοί που έχουν τα παιδιά μου και τις προηγούμενες χρονιές και τώρα. Ήταν πάρα πολύ εποικοδομητική η συνεργασία με την κουβέντα που κάναμε σχετικά με το πώς να συμπεριφερθώ και εγώ στο σπίτι, τα πάντα, τα πάντα. Ήταν πάρα πολύ καλή ...

Γ2: Άψογες...

Τα ίδια θετικά σχόλια αποσπά και η δυνατότητα επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες έχουν αφήσει ανοικτά κανάλια επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών (προσωπικές αλλά και τηλεφωνικές επαφές) και αναφέρονται περιπτώσεις που γονείς συζήτησαν προσωπικά θέματα μαζί τους. Το θέμα της παρέμβασης των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών προέκυψε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και με τις δυο ομάδες και τα ευρήματα που προέκυψαν δικαιώνουν τον υψηλό δείκτη «Θεσμικής Συνοχής» που προέκυψε κατά την έρευνα με τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά μεταφέρουμε εδώ τις απόψεις:

Γ2: Αλλά και γενικότερα πιστεύω υπάρχει μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους γονείς και στους δασκάλους, όχι από όλους αλλά υπάρχουν ορισμένοι δάσκαλοι οι οποίοι κρατάνε μια απόσταση από τους γονείς, βλέπουν επιφυλακτικά την παρέμβαση του Συλλόγου Γονέων, ότι τάχα παρεμβαίνει στο έργο τους όπως

μπορεί και πολλές φορές ίσως και ο Σύλλογος να παρεμβαίνει πιο πολύ από ότι πρέπει.

***Γ1:** Μπορεί να πιέζουν, να θέλουν να πουν το σωστό είτε στο δάσκαλο είτε στο διευθυντή. Εμένα η δική η άποψη και δεν το 'κανα ποτέ, είναι ότι δεν παρεμβαίνουμε στο έργο τους*

***Γ3:** Εγώ ξέρω και περιπτώσεις που γονείς πλησίασαν το σύλλογο για κάποιο πρόβλημα με κάποιο δάσκαλο και ο σύλλογος τους είπε ότι δεν είναι δουλειά μας αυτή. Δεν ανακατενόμαστε εμείς,*

***Γ2:** Γιατί η επέμβαση από το σπίτι στα δρώμενα του σχολείου ως ένα ορισμένο σημείο*

Το σημείο όμως στο οποίο θα πρέπει να εστιαστεί η προσοχή μας είναι εκείνο της ενημέρωσης των γονέων από την πλευρά του σχολείου χωρίς να εννοούμε εκείνη την πλευρά την οποία καλύπτουν οι εκπαιδευτικοί μεμονωμένα στις τάξεις τους και που αφορά κυρίως θέματα που σχετίζονται με την πρόοδο των παιδιών τους. Το σχολείο ως οργανισμός δε φαίνεται να έχει υιοθετήσει ένα διαρκές και σαφές πλαίσιο ενημέρωσης των ενδιαφερόμενων πλευρών τόσο για τη φιλοσοφία του, τους σκοπούς και τα μέσα για την εκπλήρωσή τους, τις δραστηριότητες και τα προγράμματα που κατά καιρούς εκπονεί αλλά και τη συμβουλευτική στήριξή τους. Συχνά η πληροφόρηση αυτή προέρχεται αποκλειστικά από τα παιδιά ή τα ενημερωτικά φυλλάδια του Συλλόγου παρόλο που οι γονείς τάσσονται υπέρ μιας πιο επίσημης πρωτοβουλίας από το σχολείο και προσβλέπουν θετικά μια πιθανή κλήση τους από το σχολείο για να βοηθήσουν.

***Γ5:** Αυτά που είπαμε είναι για το παιδί. Για τους γονείς δεν υπάρχει τίποτα και θα είναι και σωστό αν γίνει*

...Δε συμβαίνει αυτό, να ζητάνε από τους γονείς να επέμβουν. Μόνο όταν γίνεται κάποια γιορτή ελάτε να βοηθήσετε, εντάξει. Από και κει και πέρα, υπάρχουν και άλλα πράγματα, που μπορεί να γίνουν, να βοηθήσουν ...

Τέλος, η άποψή τους για τη Διεύθυνση του σχολείου είναι πολύ θετική και δείχνουν να την εμπιστεύονται ως παιδαγωγό και να επιζητούν τη γνώμη της. Βέβαια, υπήρξε και η άποψη που τη θέλει πιο δυναμική στο διοικητικό της προφίλ.

...Είναι ένας πρόσχαρος άνθρωπος που σε βλέπει όπως όλους τους άλλους και δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα πιστεύω.

Εγώ θα την ήθελα λίγο πιο δυναμική

Δ: Πιο πολύ δυναμισμό

Γ3: Να πατάει πόδι σε ορισμένες περιπτώσεις, σε σχέση με την οργάνωση

5.2.5 Η δυναμική του σχολείου: η διεύθυνση περιγράφει και αξιολογεί

Η συνέντευξη με τη διευθύντρια του σχολείου πραγματοποιήθηκε σε φιλικό κλίμα και έγινε η αφορμή να συζητηθούν κι άλλα πράγματα σχετικά με το σχολικό περιβάλλον σε μεταγενέστερο χρόνο. Οι διαπιστώσεις της ηγεσίας για την ποιότητα των σχέσεων του ανθρώπινου δυναμικού και τη θέση του σχολείου επιβεβαιώνει αρχικά τα δεδομένα που προέκυψαν από άλλες συνεντεύξεις και πείθει ότι για να καταλάβουμε σε βάθος μια πραγματικότητα πρέπει να αλλάζουμε τη σκοπιά από την οποία κοιτάμε τα πράγματα και να υιοθετούμε διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Ως προς τον τομέα των σχέσεων εντός του σχολικού οργανισμού η διευθύντρια διαπιστώνει με τη σειρά της τη φιλική ατμόσφαιρα και τον προσωπικό σύνδεσμο που υπάρχει μεταξύ των μελών του συλλόγου.

«Υπάρχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ μας ...»

«Υπάρχει φιλικό κλίμα, τρώμε μαζί δυο τρεις φορές το χρόνο, πάμε στο χορό του Συλλόγου μας, τηλεφωνιόμαστε στις γιορτές. Αν όχι με όλους ...»

Παρόλα αυτά όμως διαπιστώνουμε ότι στον τομέα της οργάνωσης εντοπίζονται κάποιες ελλείψεις. Η καλή διάθεση από όλες τις πλευρές δε θεωρείται αρκετή για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου. Η ηγεσία πιθανόν δεν έχει πείσει το προσωπικό για την ωφέλεια μιας στενής επικοινωνίας. Έτσι, οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας έχουν την προκαθορισμένη μορφή που υπαγορεύεται από την επίσημη κατεύθυνση του Υπουργείου και οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν την προθυμία να διαθέσουν χρόνο για τα θέματα του σχολείου εκτός του ωραρίου τους.

«Είναι πολύ δύσκολο να πείσεις κάποιον να μείνει μετά τα μαθήματα ...»

Να σημειώσουμε εδώ ότι και η συχνότητα των συνεδριάσεων του προσωπικού δεν κρίνεται ικανοποιητική εφόσον αντιλαμβάνεται κανείς ότι σε ένα δημοτικό σχολείο

προκύπτουν συνεχώς θέματα προς επίλυση αλλά και η συνεργασία των μελών είναι απαραίτητη σε συχνή και σταθερή βάση.

Στην ερώτησή μας αν επιδιώκονται οι αλλαγές και αν υπάρχει η στήριξη της ηγεσίας προς το προσωπικό διαπιστώνουμε μια μάλλον μοιρολατρική στάση. Η αντίληψη ότι λίγα πράγματα μπορούν να ξεκινήσουν από το πρώτο κύτταρο της εκπαιδευτικής πυραμίδας μπορεί να αποδοθεί και στην κατάσταση απογοήτευσης που περιέρχεται ένας εκπαιδευτικός μετά από πολλά χρόνια υπηρεσίας (Κάντας, 2001). Η Διευθύντρια του σχολείου φαίνεται να έχει αποδεχτεί ένα μάλλον διεκπεραιωτικό ρόλο χωρίς υψηλές προσδοκίες για εφαρμογή καινοτομιών. Τη σωστή ανταπόκριση στις γραφειοκρατικές απαιτήσεις της θέσης της ενισχύει με την παρατήρηση ότι οι σχέσεις του σχολείου με την Προϊστάμενη αρχή είναι «άψογες» καθώς δεν υπάρχουν ποτέ εκκρεμότητες.

Η συνεργασία με το εξωτερικό περιβάλλον είναι καλή και αποδοτική. Βέβαια αναγνωρίζεται η μεγάλη προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλει κανείς για να πετύχει την ικανοποίηση των αιτημάτων του.

«Γίνεται το στομάχι σου κόμπος. Είσαι συνέχεια στο τηλέφωνο και παρακαλās ...»

Οι σχέσεις με τους γονείς εμφανίζονται και από τη σκοπιά της διεύθυνσης πολύ καλές. Οι γονείς σε κάθε περίπτωση στηρίζουν το έργο του σχολείου είτε μέσα από το συλλογικό τους όργανο είτε μεμονωμένα.

«Οι γονείς πάντα ήταν στο πλευρό του σχολείου...»

Παρόλα αυτά κάποιες αιχμές ακούγονται για τις παράλογες καμιά φορά απαιτήσεις τους οι οποίες όμως ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι η παρεμβατική διάθεση των γονέων ανακόπτεται πληροφορία η οποία μας δίνεται και από τους εκπαιδευτικούς μέσω του ερωτηματολογίου.

«Κάποιες φορές ο Σύλλογος μπορεί να ζητά κάτι παραπάνω αλλά εμείς αποφασίζουμε εδώ, εμείς έχουμε την ευθύνη και τον έλεγχο των από πάνω ...»

Ομαδική, επίσης, φαίνεται και η ανταπόκριση του έμψυχου δυναμικού κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων οι οποίες παίρνονται συλλογικά. Όλοι μαζί αποφασίζουν για τις ενέργειες που θα γίνουν και για την αξία της δημοκρατικής διαδικασίας είναι σίγουρα πεπεισμένη και η ηγεσία. Ωστόσο θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε κάποιες παρατηρήσεις της διευθύντριας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης που μας αφήνουν το περιθώριο να σκεφτούμε την εκδήλωση αντιδράσεων και την πιθανή απογοήτευση της ίδιας από τη στάση των εκπαιδευτικών.

«Ουδείς αναντικατάστατος και δε γίνεται να μην υπάρχουν και αντιδράσεις. Πάντα σε ήπιο τόνο και πολιτισμένα. Τώρα τι συζητιέται από πίσω σου δε μπορείς να ξέρεις»

«Δε γίνεται να συμφωνείς με όλους ούτε όλοι να συμμερίζονται την άποψή σου. Σε κάθε περίπτωση ότι πει η πλειοψηφία, ευτυχώς δεν έχουμε πολλά τέτοια περιστατικά. Όσοι είναι ας κάνουν υπομονή μέχρι να φύγω και θα δουν τι εστί να είσαι εδώ»

Τέλος, η τοπική κοινωνία αναγνωρίζει το έργο και τη θέση του σχολείου βοηθώντας ώστε η φήμη του να διατηρείται καλή στην περιοχή. Αυτό αποδεικνύεται και από τις συνεργασίες και τα προγράμματα που εκπονούνται αλλά και από την οικονομική στήριξη παραγόντων της περιοχής που αναφέρεται.

5.3 Παρατηρήσεις και προτάσεις

Με τη διερεύνηση και καταγραφή των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας έχουμε μέχρι στιγμής πραγματοποιήσει τα μισά από τα βήματα που απαιτούνται για τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης. Έχοντας πειστεί για τη σπουδαιότητα ύπαρξης θετικού σχολικού κλίματος ως προϋπόθεση ενός αποτελεσματικού σχολείου προχωρήσαμε στην καταγραφή κάποιων παραμέτρων που συνδράμουν στην εικόνα του. Πριν επιλέξουμε τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση και καθορίσουμε τους στόχους για ανάπτυξη σχεδίου δράσης θα είναι καλό να ανακεφαλαιώσουμε τα κύρια σημεία της ερευνητικής διαδικασίας στα οποία συγκλίνουν και οι τέσσερις ομάδες . Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε φαίνεται λοιπόν να καταλήγει στα παρακάτω συμπεράσματα.

Φυσικό περιβάλλον

Η κατάσταση του κτιριακού συγκροτήματος που στεγάζει το 3^ο Δημοτικό Σχολείο χρήζει επισκευών και παρεμβάσεων που θα βελτιώσουν τόσο τη λειτουργικότητά του όσο και την αισθητική του εικόνα. Όλοι εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για την καθαριότητα του χώρου, την υποδομή του σε φωτισμό και θέρμανση, την ασφάλεια και τη συνολική εικόνα του. Η υλικοτεχνική υποδομή και η κατάσταση του κτιρίου είναι φυσικό να εμποδίζει τη μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων του έμψυχου

δυναμικού και να μη δημιουργεί το ιδανικό σκηνικό μάθησης και δημιουργίας. Η παραμονή των μαθητών στις κρύες αίθουσες το χειμώνα για παράδειγμα απέχει κατά πολύ από την προσδοκώμενη αίθουσα διδασκαλίας σε ένα σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

Ψυχοκοινωνικό περιβάλλον

Οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων που κινούνται ή έχουν επαφή με το χώρο του σχολείου κρίθηκαν ικανοποιητικές σε σημείο που ευνοούν τη θετική αλληλεπίδραση και εγγυώνται τη σταθερότητα και συνέχειά τους. Διαφαίνεται η ύπαρξη επαφής του εντός του σχολείου περιβάλλοντος με τον έξω χώρο, οι μαθητές του σχολείου εμφανίζονται ευχαριστημένοι σε γενικές γραμμές από τη σχέση τους με τους δασκάλους, οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους συντηρούν δεσμούς αφοσιωμένης ομάδας με προεκτάσεις και σε διαπροσωπικό επίπεδο και η διεύθυνση του σχολείου αναγνωρίζει την υπεροχή της πλειοψηφίας και δίνει την εικόνα ενός δημοκρατικού ηγέτη.

Ακαδημαϊκές παράμετροι

Αν και οι γονείς δηλώνουν ικανοποίηση από την ποιότητα των γνώσεων και το επίπεδο παροχής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη πως οι μαθητές του σχολείου δεν έχουν την απόδοση που θα επιθυμούσαν ούτε επιδιώκουν την πρόοδο τους με τρόπο που να μαρτυρεί υψηλή ακαδημαϊκή έμφαση και αφοσίωση στην απόκτηση γνώσης. Ταυτόχρονα, οι μαθητές στην συζήτηση που είχαμε μαζί τους αποκάλυψαν την παραμέληση των κυρίων μαθημάτων του ΑΠ προς όφελος του Περιβαλλοντικού Προγράμματος και την ύπαρξη ανταγωνισμού. Η Διευθύντρια της μονάδας όταν ρωτήθηκε σχετικά με θέματα προόδου των μαθητών και αφοσίωσης στους στόχους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απάντησε μάλλον προστατεύοντας το προσωπικό του σχολείου και δείχνοντας ότι υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες ίσως πιο σημαντικοί από τη στάση των δασκάλων που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή προσήλωση.

Είναι, επίσης, πιθανόν η στάση των εμπλεκόμενων μερών να προκύπτει από την ασαφή περιγραφή των ρόλων και των υποχρεώσεων που αυτοί συνεπάγονται καθώς και από την τάση για ανάληψη υλοποίησης προαιρετικών προγραμμάτων χωρίς τον προαπαιτούμενο σχεδιασμό που καταλήγει να μονοπωλεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και μαθητών με αποτέλεσμα το κυρίως ΑΠ να μπαίνει στο περιθώριο.

Επιπλέον, η έλλειψη αξιολόγησης θα μπορούσε να κατηγορηθεί για την κατάσταση αυτή, εφόσον το γεγονός ότι κανείς εκπαιδευτικός δεν τυχαίνει ανατροφοδότησης και οι τυχόν αδυναμίες παραμερίζονται και δεν εξετάζονται με στόχο την επάλειψή τους. Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις θα προχωρήσουμε στη διατύπωση προτάσεων που αποσκοπούν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος στη σχολική μονάδα και κατ' επέκταση στη γενικότερη αναβάθμισή της. Οι προτάσεις αυτές κινούνται σε τέσσερις κύριους άξονες: την αξιολόγηση, τη βελτίωση επικοινωνίας, την τροποποίηση ηγετικού μοντέλου και τη συνεργασία σχολείου και εξωτερικού περιβάλλοντος.

5.3.1 Αξιολόγηση

Είναι δεδομένη η άποψη πολλών ερευνητών στο χώρο για την ουσιαστική συμβολή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας όπως πολλές είναι οι αρνητικές επιπτώσεις από την έλλειψη επίσημου συστήματος ανατροφοδότησης τόσο σε κατώτερο όσο και σε ανώτερο επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Πως είναι δυνατή η βελτίωση του κλίματος στο σχολείο μας όταν δεν υπάρχει προσυμφωνημένος τρόπος καταγραφής και αξιολόγησης των παραμέτρων του;

Πιστεύουμε ότι μέχρι την εφαρμογή επίσημης αξιολόγησης από την πολιτική ηγεσία κάθε σχολική μονάδα οφείλει να υιοθετήσει ένα μοντέλο κριτικής θεώρησης των υποσυστημάτων που υπόκεινται σε αυτή αν επιθυμεί τη συνέχεια της ύπαρξής της. Η εναλλακτική της αυτοαξιολόγησης (Mac Beath, 2001) προτείνεται μέσα από διάφορα μοντέλα διακρατικών συνεργασιών και πρωτοβουλίες σχολικών μονάδων που δε θέλησαν να ακολουθήσουν το δρόμο της αδράνειας (Μπαγάκης, 2006). Η ύπαρξη ενός **κριτικού φίλου** θα μπορούσε να είναι η αρχή στη δικιά μας περίπτωση. Το σχολείο θα μπορούσε αφού αποφασίσει στην αναγκαιότητα και τους στόχους του εγχειρήματος, να ξεκινήσει αξιοποιώντας το επιστημονικό προσωπικό που ήδη υπάρχει για να το βοηθά. Η προσέγγιση της αρμόδιας σχολικής συμβούλου ή κάποιου γενικά αποδεκτού συναδέλφου με τα απαραίτητα επιστημονικά προσόντα που θα βοηθούσε να καταρτιστεί ένα πλαίσιο αρχών και περιοχών προς αξιολόγηση και η συχνότητα επισκέψεων και συζητήσεων είναι μια καλή αρχή. Βέβαια να

επισημάνουμε εδώ ότι οποιαδήποτε κίνηση θα ήταν άκαρπη αν δεν ξεκινήσει από την καθολική συναίνεση των μονάδων, δηλαδή των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης. Η εμπιστοσύνη στον άνθρωπο και στις δυνατότητές του είναι η προϋπόθεση στο μοντέλο των Barratt-Georgides (Georges κ.ά., 1999) και μόνο η ζεύξη εργασιακών και ατομικών παραγόντων μπορούν να εγγυηθούν την αυτοανάπτυξη.

Οι μαθητές από τη δικιά τους πλευρά θα μπορούσαν να συμβάλλουν με το προσωπικό τους κριτήριο στον εντοπισμό και βελτίωση των ελλείψεων. Στο έργο του Σολομώντα (1999) οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην υπόθεση «αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» φωτογραφίζοντας, περιγράφοντας, συζητώντας και προτείνοντας λύσεις για τις πλευρές του σχολείου που δεν τους ικανοποιούν. Στη δικιά μας μικρή έρευνα οι μαθητές υπήρξαν ιδιαίτερα αποκαλυπτικοί για την κατάσταση του σχολείου τους. Στο χέρι μας είναι να αξιοποιήσουμε την αμεσότητα και ειλικρίνεια της κριτικής τους ματιάς.

Σημαντική θεωρείται και η συμβολή των εκπαιδευτικών. Ένα από τα σημεία που θα πρέπει πρωτίστως να απασχολήσουν ένα σύλλογο διδασκόντων είναι ο προσανατολισμός και η δημιουργία της δικιάς του φιλοσοφίας για το σκοπό και τους ιδιαίτερους στόχους του σχολείου. Το προσωπικό σενάριο που αναφέρθηκε προηγούμενα στην εργασία μας γράφεται μέσα από τις συχνές ειλικρινείς και κριτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών που διαθέτουν όραμα για τον εργασιακό τους χώρο και που επιθυμούν να αποδείξουν ότι το επάγγελμά τους αξίζει να επανακτήσει το χαμένο κύρος του. Οι απολογιστικές συζητήσεις και η διάθεση αυτοκριτικής δυναμώνουν όχι μόνο το αίσθημα αυταξίας και επαγγελματικής εγκυρότητας αλλά ενισχύουν και τους δεσμούς μεταξύ των συναδέλφων παλιών και νέων, γιγαντώνουν την ασπίδα προστασίας του σχολείου στις παράλογες απαιτήσεις του περιβάλλοντος και πείθουν το εξωτερικό περιβάλλον για τη σοβαρότητα των προθέσεών τους.

Γνωρίζουμε τις αντικειμενικές δυσκολίες για την έναρξη μιας τέτοιας πολιτικής. Οι περισσότεροι συνάδελφοι συχνά αντιπαραθέτουν την έλλειψη προσωπικού χρόνου, τις πενιχρές αποδοχές και την πεποίθηση πως «ένας κούκος δε φέρνει την άνοιξη». Σε αυτές τις επιφυλάξεις τους μπορούμε να αντιπροτείνουμε ότι

1. ο χώρος του σύγχρονου σχολείου είναι χώρος μάθησης όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία της αξιολόγησης εισάγει τον εκπαιδευτικό λειτουργό σε μια διαδικασία ανανέωσης της γνώσης και τον προφυλάσσει από τον κίνδυνο να θεωρηθεί κάτοχος απαρχαιωμένων και ανεφάρμοστων αποκτημάτων άλλων εποχών

2. η συνέντευξη με το συνάδελφο δεν είναι ποτέ χαμένος χρόνος αλλά επένδυση στη διατομική αλληλεπίδραση και στην ανταλλαγή πρακτικών και εμπειρίας που μόνο πλουσιότερους μπορεί να μας κάνει και

3. με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης δυναμώνουμε την ομάδα και μια ισχυρή ομάδα λειτουργεί αναπτωτικά όχι μόνο για τα μέλη της αλλά και για τη γενικότερη ατμόσφαιρα του σχολείου, πείθει και άλλους και τους συμπαρασύρει σε νέες δράσεις.

Ο John Mac Beath (2001) αναζητώντας τη δυναμική της αυτοαξιολόγησης μέσα από τα διαφορετικά μοντέλα διαφόρων συγκειμένων (OFSTED στην Αγγλία, Autoevaluacion στην Ισπανία, Σχολική Χάρτα στην Αυστραλία και άλλες bottom-up και top-down πρακτικές που εφαρμόζονται διεθνώς) μιλάει για την αξιολόγηση ως το οξυγόνο της εξέλιξης και παραθέτει τη συμβουλή των αεροσυνοδών « Βάλτε τις μάσκες οξυγόνου στο δικό σας πρόσωπο προτού τις βάλετε στο πρόσωπο των παιδιών» ως εύστοχη κριτική για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Για τη δική μας πραγματικότητα ο Δούκας μνημονεύει τα διάφορα συστήματα απόδοσης λόγου της σχολικής μονάδας και προτείνει τρόπους για να ελεγχθούν 4 θεματικές περιοχές σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα του 1997 με συνεντεύξεις, φύλλα ενημέρωσης, φακέλους προόδου, φωτογραφίες, ημερολόγια και άλλα (Δούκας, 1999). Κατάλληλοι τρόποι και πρακτικές είναι εύκολο να βρεθούν και να αξιοποιηθούν αρκεί να υπάρξει η αντίστοιχη δέσμευση για την εφαρμογή τους.

5.3.2. Βελτίωση επικοινωνίας

Διατυπώθηκε προηγουμένως η άποψη ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται σε διαδικασία διαρκούς μάθησης μέσα στο σχολείο. Ο Barth στους Day et al (2000) προσδίδει στο διευθυντή μιας μονάδας το ρόλο του head learner υπό την άποψη ότι αυτός γνωρίζοντας καλά το περιβάλλον του και τις ανάγκες μπορεί να επικοινωνεί και να μεταβιβάζει μηνύματα προς όλους όσους μπορούν να βοηθήσουν. Το θέμα της επικοινωνίας αναδεικνύεται μέσα από τις παρατηρήσεις των μελών της σχολικής μας μονάδας. Η έλλειψη ενημέρωσης ή η ανάγκη για πιο συχνή και ουσιαστική επικοινωνία αναφέρεται συχνά γεγονός που θα πρέπει να μας προβληματίσει. Αν υποθέσουμε ότι στόχος όλων όσων κινούνται στο χώρο είναι η

ανάπτυξη ενός ευέλικτου και αποτελεσματικού οργανισμού, με την συχνή επαφή των υποσυστημάτων επιτυγχάνουμε τη διαπραγμάτευση στόχων και λύσεων, τη αναθεώρηση σεναρίων, τον στρατηγικό σχεδιασμό και επιλογή των λιγότερο δαπανηρών διεξόδων.

Η λογική της ανατροφοδότησης είναι εύκολο να εδραιωθεί στο 3^ο Δημοτικό με δεδομένες τις καλές σχέσεις και το κλίμα εμπιστοσύνης που φαίνεται να υπάρχουν. Πιστεύουμε ότι η βελτίωση της επικοινωνίας και η υιοθέτηση μιας διαρκούς ενημερωτικής πολιτικής μπορεί να δρομολογηθεί με τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων και την καθιέρωση:

1. τακτικών συνεδριάσεων του προσωπικού για να ενημερωθούν όλοι σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, τυχόν προβλήματα που έχουν προκύψει ή οτιδήποτε αξίο αναφοράς. Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι κατά την τελευταία συνεδρίαση της σχολικής χρονιάς συνάδελφος διατύπωσε την ανάγκη «να βρισκόμαστε ακόμα και αν δεν έχουμε κάτι σημαντικό να ανταλλάξουμε».
2. συναντήσεων με τους γονείς πέρα των καθιερωμένων για την πρόοδο των παιδιών τους. Νομίζουμε πως το σχολείο έχει πολλά να ωφεληθεί αν μετατρέψει το χώρο του σε χώρο μάθησης της οικογένειας. Πολλοί γονείς, ιδιαίτερα μετανάστες, θα ήθελαν το σχολείο των παιδιών τους να είναι ο χώρος που ενημερώνει και προτείνει λύσεις για θέματα που αφορούν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους. Μια πρώτη συνάντηση με τους γονείς των μαθητών της Α τάξης στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς και η πρόσκληση στον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο ή ψυχολόγο να συμμετέχει για την ενημέρωσή τους σε θέματα παιδιού και σχολείου θα βελτίωνε σημαντικά το προφίλ του οργανισμού και θα καλλιεργούσε την εικόνα δασκάλων-ανθρώπων που ενδιαφέρονται πραγματικά.
3. η συχνότερη επαφή του προσωπικού με το προεδρείο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και η εκ νέας βάσης δημιουργία σχέσεων με κανόνες που να διασφαλίζουν το σεβασμό προς όλες τις πλευρές αποκλείει την εκδήλωση παρεξηγήσεων και κενών στην ενημέρωσή τους για τα δρώμενα στο σχολείο. Για τα ελληνικά δεδομένα η συγκέντρωση γονέων και εκπαιδευτικών σημαίνει την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος αφού αυτό εκδηλωθεί. Μήπως είναι καιρός να προχωρήσουμε σε προληπτικού τύπου συνήθειες;
4. συναντήσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό του ολοήμερου σχολείου αλλά και το βοηθητικό προσωπικό (καθαρίστριες, υπεύθυνο κυλικείου) γιατί έχει παρατηρηθεί ότι οι δύο βάρδιες του σχολείου (πρωινή και απογευματινή ζώνη) λειτουργούν

αποκομμένες η μια από την άλλη μη γνωρίζοντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κάθε μια και επομένως συντηρώντας μια κατάσταση στην οποία κανείς δε μπορεί να βοηθήσει τον άλλο αλλά και κανείς δεν είναι υπεύθυνος για όσα προβλήματα παρουσιάζονται. Το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, επίσης, θα πρέπει να έχει βήμα και να ενημερώνει συνολικά τους εκπαιδευτικούς. Η καθαριότητα του χώρου και η ασφάλεια των εγκαταστάσεων περιφρουρούνται από όλους άρα είναι απαραίτητο να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ τους.

Συμπερασματικά, στη σχολική μονάδα την οποία μελετάμε υπάρχουν οι σπόροι για εποικοδομητική επικοινωνία. Θα πρέπει όμως να εφαρμοστεί ένας σωστά σχεδιασμένος κώδικας επαφών έτσι ώστε όλοι εμείς να γινόμαστε πομποί και δέκτες μηνυμάτων αλλά και να διοχετεύουμε τις ενέργειές μας στα σωστά κανάλια με τρόπο διαφανή και αποδεκτό από όλους.

5.3.3. Το αίτημα για ένα πιο ευέλικτο τύπο ηγεσίας

Το μοντέλο ηγεσίας που προτείνουν οι Hersey & Blanchard (Georges et al 1999; Πασιαρδής, 2004) θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει πολλά να προσφέρει στην ελληνική πραγματικότητα και επομένως και στη σχολική μας μονάδα. Η στελέχωση των σχολείων και η επιλογή στελεχών με τον τρόπο που γίνεται ακόμη μοιάζει με τυχαία επιλογή και όχι με προσπάθεια εξυπηρέτησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μιας σχολικής μονάδας. Σαν αποτέλεσμα, το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων έχει την εικόνα μωσαϊκού, ανθρώπων με διαφορετική κατάρτιση, άλλο βαθμό ετοιμότητας και παρώθησης και ποικίλα σχέδια και στόχους για το μέλλον που συχνά κινούνται ως νομάδες από το ένα σχολείο στο άλλο. Η περιπτωσιακή ή ευέλικτη ηγεσία εγγυάται την πλήρη αξιοποίηση του επιπέδου ετοιμότητας των συνεργατών ενός διευθυντή, τη χρήση των δεξιοτήτων, του ενδιαφέροντος, του ενθουσιασμού και αυτοπεποίθησης όπου υπάρχει. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και την άποψη της διευθύντριας του σχολείου διαπιστώνουμε κατά περίπτωση μια σύγκρουση απόψεων ως προς την κάλυψη των αναγκών σε υλικό και εξοπλισμό και το βαθμό συνεργασίας με τη διεύθυνση σε θέματα που αφορούν το σχολείο. Η αλήθεια πάντα κρύβεται στις δηλώσεις και των δύο πλευρών και ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης

βαραίνει την ηγεσία η οποία πρέπει με μαεστρία να συνυφάνει τα χαρακτηριστικά του ανομοιογενούς προσωπικού, να τους πείσει για συνέργεια και να τους οδηγήσει με το προσωπικό της όραμα στην εφαρμογή αλλαγών. Το προσωπικό του 3^{ου} Δημοτικού είναι σε γενικές γραμμές νέο ηλικιακά και από άποψη προϋπηρεσίας. Αυτό συνεπάγεται μεγάλα αποθέματα ενέργειας (Κάντας, 2001) αλλά και αυξημένες ανάγκες σε καθοδήγηση τόσο σε επίπεδο επαγγελματικής απόδοσης όσο και σε επίπεδο υπαλληλικής συμπεριφοράς. Η ηγεσία πρέπει να διερευνήσει κατά πόσο είναι γνωστά τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από τους ρόλους του καθενός και να λειτουργήσει συμβουλευτικά όπου χρειάζεται.

Η άνεση στην επικοινωνία με τη διεύθυνση που είναι παραδεκτή από όλες τις πλευρές, το φιλικό και ανοικτό πρόσωπο και η εμπιστοσύνη στην επιστημονική του κατάρτιση δημιουργούν ένα γερό υπόβαθρο πάνω στο οποίο μπορούν να πραγματοποιηθούν συγκεκριμένα βήματα. Η εφαρμογή της αρχής της λογοδοσίας με ταυτόχρονη εκχώρηση εξουσίας αλλά και ευθυνών διευκολύνει την πραγμάτωση στόχων και δημιουργεί ξεκάθαρα πλαίσια σχέσεων. Θα προτείνουμε επίσης, τη συχνή χρήση επιβράβευσης και ευρύτερης γνωστοποίησης των θετικών αποτελεσμάτων (η πρόσφατη επιτυχής ολοκλήρωση ενός προγράμματος ή η έκβαση μιας συνεργασίας θα ήταν καλό να δημοσιοποιηθεί στον τοπικό τύπο με αναφορά στη συμβολή του προσωπικού) ως μέτρο παρακίνησης και τόνωσης των δεσμών της ομάδας. Η έμπρακτη απόδειξη εμπιστοσύνης στο προσωπικό και το καλωσόρισμα πρωτοβουλιών φανερώνει το ανθρώπινο πρόσωπο του ηγέτη, ο οποίος και θα πρέπει να το εκδηλώνει δημόσια με κάθε ευκαιρία. Η ηγεσία του σχολείου έχει ακόμα στη διάθεσή της τη νομοθετημένη συμβουλευτική υποστήριξη ανώτερων ιεραρχικά οργάνων (προϊσταμένων, συμβούλων) την οποία και θα πρέπει να επιζητά και να αξιοποιεί στο έπακρο.

Η δημιουργία, με λίγα λόγια, ενός τυπικού - προσωπικού κλίματος βοηθά ώστε οι προσπάθειες όλων να συντονίζονται και να αποδίδουν μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον με ταυτότητα και όραμα για το μέλλον. Οι παρατηρούμενες σχέσεις μεταξύ των μερών επιβεβαιώνουν την ύπαρξη μεγάλης πιθανότητας να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο σενάριο.

5.3.4. Σχολείο και εξωτερικό περιβάλλον

Κάποια από τα προβλήματα που εντοπίσαμε στην έρευνά μας σχετίζονται με το βαθμό συνεργασίας του σχολείου με παράγοντες που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του όπως οι γονείς και ο Δήμος. Η άμεση ανταπόκριση των δυο τελευταίων στις εκκλήσεις του σχολείου για βοήθεια ή οικονομική ενίσχυση εξαρτώνται πλήρως από την ανάπτυξη ή μη συνεργασίας μεταξύ τους. Το πόσο ανοικτοί είναι οι εκπαιδευτικοί στις σχέσεις τους με τους γονείς επηρεάζει και επηρεάζεται από την προθυμία αυτών να συνδράμουν. Γεννιέται, λοιπόν, το εξής ερώτημα: πως θα πειστούμε και θα πείσουμε τους άλλους φορείς ότι χρειαζόμαστε την προσοχή τους και ότι η συνεργασία μαζί τους θα είναι ωφέλιμη και για τις δυο πλευρές;

Οι γονείς είναι θεωρητικά πιο εύκολο να αντιληφθούν την αξία μιας τέτοιας συνεργασίας μια και τα αποτελέσματά της είναι πιο βραχυπρόθεσμα και ορατά στα παιδιά τους. Παρόλα αυτά υπάρχουν όπως διαπιστώσαμε και εδώ περιπτώσεις όπου η δυσπιστία προς τις προθέσεις των άλλων δεν αφήνει μια συνεργασία να ευδοκιμήσει. Σύμφωνα με έρευνα των Φρειδερίκου-Φολερού (1991:185) «...οι δάσκαλοι επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο μόνο στις τακτές συναντήσεις που ορίζουν οι ίδιοι και δίνουν μεγάλη σημασία στην τήρηση αυτής της υποχρέωσης εκ μέρους των γονέων» ενώ επισημαίνεται επίσης και η άποψη πως «Στο πρόσωπο του γονέα ο δάσκαλος βλέπει τις περισσότερες φορές τον απαραίτητο συνεργάτη αλλά και τον ανταγωνιστή και τον πείσμονα, αναρμόδιο επικριτή του». Γνωρίζουμε ότι τέτοια αισθήματα μπορεί να υπάρχουν συγκαλυμμένα, για αυτό το λόγο αν επιθυμούμε τη συνεργασία με τους γονείς θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε τους ρόλους και τα όρια επέμβασης του καθενός με την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς. Αποτελεί προσωπική άποψη ότι η δημιουργία ενός καλού μαθητικού δυναμικού έχει τα θεμέλιά της στο κλίμα που δημιουργείται στην αίθουσα της Α τάξης με όλες τις προεκτάσεις του. Παρομοίως, αν οι γονείς που μπαίνουν για πρώτη φορά στο σχολικό περιβάλλον ενημερωθούν από τη διεύθυνση αλλά και από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για τις σχέσεις, τη φιλοσοφία του σχολείου, τη δυναμική συνεργασίας και το ρόλο τους δημιουργείται ένα καλό «φυτώριο» γονεϊκής παρουσίας. Αν μαζί με τα μπαλόνια για το καλωσόρισμα των μαθητών της πρώτης μοιράζαμε και ένα ενημερωτικό φυλλάδιο, μια πρόσκληση για συνάντηση μαζί τους με την έκφραση της επιθυμίας για συνεχή και

ειλικρινή συνεργασία θα μειώναμε τον κίνδυνο περιστατικών δυσπιστίας και παράλογης επέμβασης στο έργο των δασκάλων. Επιπλέον, ο χειρισμός των γονέων και των προβλημάτων που μπορεί να παρουσιαστούν είναι θέμα εκπαίδευσης και των δασκάλων και υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφία που μπορεί κανείς να ανατρέξει εκτός της βοήθειας από συμβούλους.

Έχοντας κερδίσει ως σύμμαχό μας τους γονείς, η προσέγγιση και η αγαστή συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τις Προϊστάμενες αρχές γίνεται πιο εύκολη υπόθεση. Γιατί πώς να αρνηθεί κανείς τη συνδρομή του σε ένα σχολείο, ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας για το οποίο εκφράζονται με θέρμη και εκδηλώνουν ενδιαφέρον κι άλλοι εκτός των υπηρετούντων σε αυτό; Όσο πιο πολύ το σχολείο εκδηλώνει την επιθυμία για συνεργασία τόσο πιο πολύ ανοίγει τον κύκλο γνωριμιών του. Την τελευταία χρονιά κάποιες συμμετοχές εκπαιδευτικών του σχολείου μας σε έρευνες του Πανεπιστημίου Αθηνών απέφεραν εξοπλισμό σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και η ενημέρωση τοπικών οργανισμών κατέληξε στην ευγενική χορηγία για την πραγματοποίηση κάποιων προγραμμάτων. Αν αυτή η προσπάθεια ενταθεί με πλήρη επίγνωση των δεσμεύσεων στις οποίες υπάγεται ένας φορέας αγωγής τότε το επίπεδο συνεργασίας με το εξωτερικό περιβάλλον θα βελτιωθεί περαιτέρω.

Συμπεράσματα – Επίλογος

«Η θετική επανάσταση βασίζεται στο λαό, καθώς επίσης και στα άτομα, και αποτελεί γνώμονα της σκέψης και των πράξεών τους. Τα άτομα θα πρέπει να συνεργάζονται στη δημιουργία ομάδων με σκοπό η συμβολή τους να είναι περισσότερο αποτελεσματική»

Ed. De Bono (1992) "Positive Revolution"

Οι παρατηρήσεις και προτάσεις που διατυπώθηκαν παραπάνω συνθέτουν την εικόνα ενός σχολείου που μοιάζει πολύ με εκείνο που ονειρεύεται ο μικρός που ετοιμάζεται να διαβεί το κατώφλι της Α τάξης, κι αυτό γιατί το παζλ της ιδανικής εικόνας ολοένα θα συμπληρώνεται και θα σκιαγραφείται διαφορετικά από τους μελετητές.

Οι MacGilchrist και Myers (1997) βαφτίζουν ένα τέτοιο τύπο ιδανικού σχολείου με το όνομα «ευφυές σχολείο» (intelligent school) και διακρίνουν ένα σύνολο παραμέτρων που αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν μια προσωπικότητα που ορίζεται από διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης όπως κάποια χρόνια πριν είχε αναφέρει ο Gardner. Σύμφωνα με αυτές το έξυπνο σχολείο:

1. αντιλαμβάνεται την οντότητά του σε σχέση με το ευρύτερο συγκείμενο και προγραμματίζει τις ενέργειές του έτσι ώστε να διατηρεί την ιδιοσύστασή του αλλά και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των γύρω του
2. διαθέτει σαφείς στόχους και πλάνο δράσης
3. ενθαρρύνει την τάση προς μάθηση και καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες
4. ενεργεί αυτοκριτικά, συλλέγοντας πληροφορίες, αναλύοντας και ερμηνεύοντας τα δεδομένα
5. έχει συνείδηση της αποστολής του ως οργανισμός που προάγει τη μάθηση
6. λειτουργεί χάρη στη συναδελφικότητα και τους στενούς επαγγελματικούς δεσμούς του προσωπικού του
7. εκφράζει και αφουγκράζεται τα συναισθήματα όλων όσων κινούνται σε αυτό
8. διατηρεί και περιφρουρεί τη ζωντάνια, το πνεύμα, τη δημιουργικότητα, την ενόραση και τη μοναδικότητα των μελών του
9. σέβεται και περιφρουρεί τα δικαιώματα των μαθητών του και προχωρά με βάση τις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης.

Όλες αυτές οι αρχές συνοψίζουν την προσωπικότητα του σχολείου που ονειρευόμαστε και εμείς ως εκπαιδευτικοί. Η δυσκολία του εγχειρήματος κατά την άποψή μας είναι ο

συντονισμός όλων των μερών και η ανάληψη από μέρους τους του ενεργού ρόλου που τους αντιστοιχεί. Ξεκινώντας από το σχολικό κλίμα και διαμορφώνοντας μια ατμόσφαιρα υγείας, δημιουργικής κίνησης και ζεστασίας επενδυμένη με το ανάλογο επιστημονικό χρίσμα και στοχοθεσία, το σχολείο μας μπορεί να διεκδικεί δυναμικά μια θέση προσφοράς σε ένα κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Ξεκινώντας ο καθένας μας από το δικό του χώρο εργασίας μπορούμε να δημιουργήσουμε σχολικές μονάδες, ζωντανά κύτταρα μέσα στα οποία οι διαδράσεις που θα συμβαίνουν “... *can create a fabric of support that enables all members of the school community to teach and learn at optimum levels.*” (Freiberg, 1998: 5).

Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί εξάλλου σημαντικό παράγοντα επιτυχημένης εκπαιδευτικής διοίκησης που με τη σειρά της ανεβάζει το δείκτη ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό επίπεδο και θέτει τις βάσεις για ανάληψη δυναμικού ρόλου στο παγκόσμιο σκηνικό. Με την ολοκλήρωση της έρευνάς μας βρισκόμαστε μπροστά σ’ ένα παζλ από το οποίο φαίνεται να λείπουν κάποια απαραίτητα κομμάτια που θα συμπληρώσουν την εικόνα του σχολείου μας όπως την έχουμε οραματιστεί. Οι διαδικασίες που ακολουθήσαμε έριξαν φως στις ελλείψεις ενώ παράλληλα δημιούργησαν ένα είδωλο ιδανικής σχολικής πραγματικότητας στο οποίο θέλουμε να μοιάσουμε. Τι γίνεται λοιπόν από εδώ και στο εξής; Ο δρόμος είναι μάλλον συγκεκριμένος. Μπορούμε να καθόμαστε νωχελικά απέναντι στο είδωλο αυτό και να αρκούμαστε στην αυτάρεσκη λογική ότι έχουμε εντοπίσει και γνωρίζουμε τι θέλουμε να πετύχουμε αλλά περιμένουμε τη στιγμή που το σύστημα και μια αόρατη αρχή θα ταράξει τα λιμνάζοντα νερά. Μπορούμε πάλι, να τινάξουμε από πάνω μας τη σκόνη του εφησυχασμού και της αδράνειας, να πάρουμε στα χέρια μας τη γνώση που αποκτήσαμε και να προχωρήσουμε στην ανάπτυξη προγραμματισμού και δράσης.

Το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου διαθέτει τις βάσεις για να επιδιώξει την αλλαγή και να στοχεύσει στην βελτίωσή και μεταλλαγή του σε ένα αποτελεσματικό σχολείο. Στον Creemers (2001) διαβάζουμε ότι η απόδοση βαθμού αυτονομίας στη σχολική μονάδα, η καλή χρηματοδότηση, οι καλές εργασιακές συνθήκες και η υποστήριξη του άμεσου εξωτερικού περιβάλλοντος (γονείς, ΟΤΑ, Προϊστάμενες αρχές) είναι οι μορφές υποστήριξης που θα συντελέσουν στη μεταμόρφωσή της. Τίποτα όμως από τα παραπάνω δεν είναι δυνατόν να ευδοκιμήσει αν δεν υπάρξει σύμπνοια και συναπόφαση για δράση στο εσωτερικό του σχολείου.

Για το λόγο αυτό και επειδή έτσι προστάζει η προσωπική δέσμευση που αναλάβαμε προς τους συναδέλφους που βοήθησαν στην πραγματοποίηση αυτής της έρευνας, η

αρχή θα γίνει από μια ενημερωτική συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας και με στόχο να υπάρξουν κι άλλες πιθανόν παρατηρήσεις. Με τη βοήθεια των σελίδων ημερολογίων που μπορεί κανείς να βρει στα παραρτήματα της εργασίας αυτής και μια παρουσίαση των αποτελεσμάτων πιστεύουμε ότι θα γίνει μια καλή αρχή αναζήτησης από το Σύλλογο Διδασκόντων και τη Διεύθυνση ως πλέον αρμόδια άτομα.

Συζητώντας το περιεχόμενο των σελίδων και τα αποτελέσματα της έρευνας αναπόφευκτα θα προκύψουν σχόλια, αντιδράσεις, επισημάνσεις και ιδέες που στόχο έχουν να βοηθήσουν τη σχολική μονάδα να αποκτήσει αίσθηση ταυτότητας. Το πρώτο βήμα θα γίνει αν απαντήσουμε στην ερώτηση «Ποιοι είμαστε;». Τι υπάρχει που μας ξεχωρίζει από τη σχολική μονάδα που βρίσκεται πιο πέρα; Τι δεν υπάρχει που μας κάνει να μειονεκτούμε ως συνολική εικόνα από αυτό που όλοι μας συντηρούμε μέσα μας ως ιδανικό πόθο; Εδώ σημαντική θεωρούμε τη συμβολή της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων στην καλλιέργεια του «ανήκειν» και στη δημιουργία των δεσμεύσεων εκείνων που δένουν την ομάδα γύρω από τον κοινό σκοπό και βελτιώνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία στο εσωτερικό της. Μια πρόταση με τέτοια προοπτική διατυπώθηκε νωρίτερα και έχει να κάνει με τον προγραμματισμό συχνότερων επαφών. Η σημασία που αποδίδεται σε αυτές τις απλές, κοινωνικές επαφές μεταξύ του προσωπικού γίνεται αντιληπτή σε όλη τη βιβλιογραφία και μέσω της μελέτης περιπτώσεων. Όταν κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης ο Frank Adams, ένας αναγνωρισμένων ικανοτήτων, έμπειρος διευθυντής σχολείων στη Nebraska ανέφερε ότι πριν την έναρξη των μαθημάτων συνήθιζε να ετοιμάζει πρωινό για το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου του και να μοιράζεται μαζί τους μισή ώρα χαλαρωτικής συζήτησης και επαφής, επιφωνήματα θαυμασμού, έκπληξης και ίσως ζήλιας γέμισαν την αίθουσα. Με την ολοκλήρωση των σπουδών μας, εμείς οι ατυχείς και άνευ «πρωινού» Έλληνες εκπαιδευτικοί-φοιτητές καταλάβαμε πως οι τηγανίτες και ο μυρωδάτος καφές δεν ήταν οι μόνες απολαύσεις για εκείνους τους ευτυχείς Αμερικανούς συναδέλφους. Κάθε πρωί και για μισή ώρα πριν την έναρξη του εξαντλητικού προγράμματος παράδοσης και προετοιμασίας μαθημάτων αυτό που στην πραγματικότητα γινόταν ήταν επένδυση του χρόνου τους σε κάτι που ανανέωνε τους δεσμούς και την αίσθηση ότι «όλοι μαζί, μια ομάδα, περνάμε καλά, γνωρίζουμε τι επιδιώκουμε και κάθε μέρα φτάνουμε όλο και πιο κοντά στο στόχο μας».

Γνωρίζοντας ποιοι είμαστε και τι επιθυμούμε να πετύχουμε θα αναλάβουμε καλύτερα το ρόλο μας και θα δεσμευτούμε απέναντι στις υποχρεώσεις που αυτός συνεπάγεται. Στη συνέχεια θα συμπαρασύρουμε μαζί μας τους μαθητές και τους γονείς

λειτουργώντας ως η «κοινωνική κόλλα» που αναφέρουν οι Hoy & Miskel (2002). Ο κοινωνικός περίγυρος του σχολείου μας έχει ήδη λάβει κάποια μηνύματα για τις δυνατότητες και την προοπτική της μονάδας μας. Η συνεχής επικοινωνία και η εμφάνιση προς τα έξω ενός επιστημονικά καταρτισμένου και αφοσιωμένου Συλλόγου γρήγορα θα ξεπεράσει την αίθουσα διδασκόντων και θα συστρατεύσει την τοπική κοινωνία.

Ξεκινώντας με ενδοσκοπική ερευνητική διάθεση και υψηλούς στόχους η μικρή μονάδα που μελετάμε θα αρχίσει σιγά-σιγά να ανακαλύπτει τα κενά, να προτείνει λύσεις και να χτίζει ένα προφίλ δυναμικής παρουσίας στην περιφέρειά της. Η πίστη, άλλωστε ότι αυτό μπορεί εύκολα να συμβεί αρκεί να το θελήσουμε και η αγωνία για το μέλλον του συγκεκριμένου εργασιακού χώρου αποτέλεσαν την αιτία για την ενασχόληση με την έρευνα αυτή. Σε αυτό το σημείο και μετά την ολοκλήρωσή της γνωρίζουμε ότι υπάρχουν δρόμοι που οδηγούν στην επιτυχία. Έτσι μόνο, η ερευνητική διαδικασία που αναλύθηκε προηγούμενα θα αποκτήσει αντίκρισμα και ο ερευνητής θα μπορεί να διεκδικεί ένα μικρό κομμάτι της επιτυχίας. Γιατί εν τέλει, το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει εμάς, επηρεάζεται από εμάς, τροφοδοτείται και τροποποιείται από την προσωπική και συλλογική αύρα που εκπέμπουμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Acker, S. "Teachers' culture in an English primary school: continuity and change", *British Journal of Sociology Education*, 11 (3) (1990), pp: 257-273.

Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ., (1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Β, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Πάτρα: ΕΑΠ

Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ., (1994) *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη

Βάμβουκας, Μ. Ι., (1991) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Bennett, S. J., (1974) *The School: An Organizational Analysis*, London: Blackie and Son Limited

Cohen, L., Manion, L., (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Coleman, J., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.

Covey S. R., (2000) *Οι 7 Συνήθειες των Εξαιρετικά Αποτελεσματικών Ανθρώπων*, Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος

Creemers, B., (2001) *A comprehensive framework for effective school improvement*, Briefing Paper 27, The European Commission (assessed at <http://www.nib.co.uk/npl/bp27.doc>, on 7/6/2006

Dalin, P., (1998) *School Development Theories and Strategies*, Ed. Hopkins D., Reynolds D., London: Cassell

De Bono, E., (1992) *Handbook for Positive Revolution*, London : Penguin

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., Beresford, J., (2000) *Leading Schools in Times of Change*, Philadelphia: Open University Press

Δημητρώπουλος, Γ. Ε., (1994) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην

Δούκας, Χ. (1999) *Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση* (ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/tevxos1/index.php>, στις 12/4/2006)

Edmonds R. R., (1979) Effective schools for the urban poor, in *Educational Leadership*, 37,1, pp. 15-27

Everard K.B., Morris G., (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: ΕΑΠ

Freiberg, H. J. (1998) "Measuring School Climate: Let me count the ways" *Educational Leadership* Vol. 56, September 1998: 22

Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer

Freiberg, J. H., Stein T.A. (1999) "Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments" in Freiberg J. H.(ed) *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer

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

Fulin, J.N., Mouchon S.,(2002) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Αθήνα : Μεταίχμιο

Georges, D. P., Ευθυμιάδου, Α., Τσίτος, Δ., (1999) *Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Gray J., Hopkins D., Reynolds D., Wilcox B., Fareell S., (1999) *Improving Schools Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press

Hoy, W. & Clover, I. R. (1986) " Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ" in *Educational Administration Quarterly*, Fall, pp.93-110

Hoy W., Tarter J.C., Kottkamp B., (1991) *Open School/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*, London: Sage

Hoy W., Miskel C., (2002) *Educational Administration Theory, Research and Practice*, New York: Mc Graw-Hill, Inc.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

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

Κάντας, Α., (2001) Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς Στο Ε., Βασιλάκη Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Keefe, J.W., Kelly, E. A., Miller (1985) School climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting in *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, November, 70-77

Κόννολυ Π., Ντοτζ Χ., (2001) *Η Αρχαία Πόλη Η ζωή στην Αθήνα και στη Ρώμη*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Krause D., (1998) *Η Τέχνη του Πολέμου Για στελέχη επιχειρήσεων*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Θεοφιλίδης, Χ., Στυλιανίδης, Μ., (2000) *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, (αυτοέκδοση), Λευκωσία

Mac Beath J., (2001) *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο Ουτοπία ή Πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Mason, J., (2003) *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ματθαίου Δ., Ξωχέλλης Π., Παπαναούμ Ζ., Πεπελάσης Α., Δούκας χ., Γεωργακοπούλου Δ., Κότσιρα Α., Πολυμεροπούλου Ζ., (2000) *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μπαγάκης Γ., (2000) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Μπαγάκης Γ.,(επιμ.) (2006) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ι. Σολομών μέχρι σήμερα στην Ελλάδα και αλλού*, Αθήνα: Μεταίχμιο

ΟΟΣΑ (2006) *Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*, ανακτήθηκε από www.vrepth.gr στις 2/1/2006

Παμουκτσόγλου, Α., (2001) *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 81-90

Πασιαρδής Π., Πασιαρδή Γ., (2000) *Αποτελεσματικά Σχολεία Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα : Τυπωθήτω

Πασιαρδή Γ., (2001) *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Πασιαρδή Γ., (2006) *Το σχολικό κλίμα υπό το φακό των παιδιών* , Παρουσίαση στο Συνέδριο CCEAM

Πασιαρδής Π., (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Πάσουλα Ειρήνη (2003) *Αναλυτικά προγράμματα, πολιτισμός και κοινωνία*
Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 3, τεύχος 2
<http://www.auth.gr/virtualschool/3.2/Praxis/PasoulaCurricula.html>

Purkey, S. C., Smith, M. S. (1983) *Effective Schools: A Review in The Elementary School Journal*, 83, 4, pp.427-452

Ρούσσος, Π. Α., Τσαούσης, Γ., (2002) *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Σαϊτή, Α., (2000) *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Σαϊτής Χ., (2000) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Σαϊτής Χ., (2001) *Η Λειτουργία του σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων Ερευνητική μελέτη*, Αθήνα: Ατραπός

Σαϊτής Χ., (2002) *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα (αυτοέκδοση)

Snowden, P.E. Gorton, R. A. (2002) *School Leadership and Administration*, New York: The McGraw-Hill Companies

Σολομών, Ι., (1999) *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας, Εθνικό Κέντρο Ερευνών (1993) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, (Επιμ. Φίλιας Β.), Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

ΥΠΕΠΘ (2000) *Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα* (Επιμ. Ματθαίου Δ.), Αθήνα

Χατζηγεωργίου, Γ., (2001) *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

Ζαβλανός, Μ. (2003) *Η Ολική Ποιότητα στη Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

THE ORGANIZATIONAL HEALTH INVENTORY(OHI-E)

[Click The Book to get copy](#)

Organizational Health Inventory for Elementary Schools (OHI-E)

A healthy school is one in which the institutional, administrative, and teacher levels are in harmony; and the school meets functional needs as it successfully copes with disruptive external forces and directs its energies toward its mission.

Dimensions (Subtests of the OHI-E)

Institutional Integrity describes a school that has integrity in its educational program. The school is not vulnerable to narrow, vested interests of community groups; indeed, teachers are protected from unreasonable community and parental demands. The school is able to cope successfully with destructive outside forces.

Collegial Leadership refers to behavior by the principal that is friendly, supportive, open, and guided by norms of equality. At the same time, however, the principal sets the tone for high performance by letting people know what is expected of them.

Resource Influence describes the principal's ability to affect the action of superiors to the benefit of teachers. Teachers are given adequate classroom supplies, and extra instructional materials and supplies are easily obtained.

Teacher Affiliation refers to a sense of friendliness and strong affiliation with the school. Teachers feel good about each other and, at the same time, have a sense of accomplishment from their jobs. They are committed to both their students and their colleagues. They find ways to accommodate to the routine, accomplishing their jobs with enthusiasm.

Academic Emphasis refers to the school's press for achievement. The expectation of high achievement is met by students who work hard, are cooperative, seek extra work, and respect other students who get good grades.

Reliability

Each of these dimensions was measured by a subtest of the OHI-E. The reliability scores for the scales were relatively high: Institutional Integrity (.90), Collegial Leadership (.95), Resource Influence (.89), Teacher Affiliation (.94), and Academic Emphasis (.87).

Construct Validity

A factor analysis of several samples of the instrument supports the construct validity of the concept of organizational health (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Tarter, 1997). In addition, the predictive validity has been supported in other studies. See Hoy, Tarter, and Kottkamp (1991) for a review of that literature.

Administering the Instrument

The OHI-E is best administered as part of a faculty meeting. It is important to guarantee the anonymity of the teacher respondent; teachers are not asked to sign the questionnaire and no identifying code is placed on the form. Most teachers do not object to responding to the instrument, which takes less than ten minutes to complete. It is probably advisable to have someone other than the principal in charge of collecting the data. What is important is to create a non-threatening atmosphere where teachers give candid responses. All of the health and climate instruments follow the same pattern of administration.

Scoring

The items are scored by assigning 1 to "rarely occurs," 2 to "sometimes occurs," 3 to "often occurs," and 4 to "very frequently occurs." When an item is reversed scored, "rarely occurs" receives a 4, "sometimes occurs" a 3, and so on. Each item is scored for each respondent, and then an average school score for each item is computed by averaging the item responses across the school because the school is the unit of analysis.

Step 1: Score each item for each respondent with the appropriate number (1, 2, 3, or 4). Be sure to reverse score items 6, 8, 14, 19, 25, 29, 30, 37.

Step 2: Calculate an average school score for each item. Round the scores to the nearest hundredth. This score represents the average school item score. You should have 37 school item scores before proceeding.

Step 3: Sum the average school item scores as follows:

$$\text{Institutional Integrity (II)}=8+14+19+25+29+30$$

$$\text{Collegial Leadership (CL)}=1+3+4+10+11+15+17+21+26+34$$

$$\text{Resource Influence (RI)}=2+5+9+12+16+20+22$$

$$\text{Teacher Affiliation (TA)}=13+23+27+28+32+33+35+36+37$$

$$\text{Academic Emphasis (AE)}=6+7+18+24+31$$

These five scores represent the health profile of the school. You may wish to compare your school profile with other schools. To do this you will need to standardize each school score. The current data base on elementary schools is drawn from a large,

diverse sample of schools in New Jersey. The average scores and standard deviations for each health dimension are summarized below:

	Mean (M)	Standard Deviation (SD)
Institutional Integrity (II)	16.06	2.77
Collegial Leadership (CL)	24.43	3.81
Resource Influence (RI)	20.18	2.48
Teacher Affiliation (TA)	26.32	2.98
Academic Emphasis (AE)	14.66	1.59

Computing the Standardized Scores for the OHI-E

Convert the school subtest scores to standardized scores with a mean of 500 and a standard deviation of 100, which we call SdS score. Use the following formulas:

$$\text{SdS for II} = 100(\text{II} - 16.06) / 2.77 + 500$$

First compute the difference between your school score on II and the mean for the normative sample (II-16.06). Then multiply the difference by one hundred $[100(\text{II} - 16.06)]$. Next divide the product by the standard deviation of the normative sample (2.77). Then add 500 to the result. You have computed a standardized score (SdS) for the institutional integrity subscale.

Repeat the process for each dimension as follows:

$$\text{SdS for CL} = 100(\text{CL} - 24.43) / 3.81 + 500$$

$$\text{SdS for RI} = 100(\text{RI} - 20.18) / 2.48 + 500$$

$$\text{SdS for TA} = 100(\text{TA} - 26.32) / 2.98 + 500$$

$$\text{SdS for AE} = 100(\text{AE} - 14.66) / 1.59 + 500$$

You have standardized your school scores against the normative data provided in the New Jersey sample. For example, if your school score is 400 on institutional integrity, it is one standard deviation below the average score on institutional integrity of all schools in the sample; that is, the school has more institutional integrity than only 16% of the other schools. . You may recognize this system as the one used in reporting individual scores on the SAT, CEEB, and GRE. The range of these scores is presented below:

If the score is 200, it is lower than 99% of the schools.

If the score is 300, it is lower than 97% of the schools.

If the score is 400, it is lower than 84% of the schools.

If the score is 500, it is average.

If the score is 600, it is higher than 84% of the schools.

If the score is 700, it is higher than 97% of the schools.

If the score is 800, it is higher than 99% of the schools.

HEALTH INDEX

An overall index of school health can be computed as follows:

$$\text{Health} = (\text{SdS for ID}) + (\text{SdS for CL}) + (\text{SdS for RD}) + (\text{SdS for TAI}) + (\text{SdS for AE})$$

5

This health index is interpreted the same way as the subtest scores, that is, the mean of the "average" school is 500. Thus, a score of 650 on the health index represents a very healthy school just as a score of 350 depicts an unhealthy school climate. Most school scores, however, fall between these extremes and can only be diagnosed by carefully comparing all elements of the health inventory. We have changed the numbers into categories ranging from high to low by using the following conversion table:

Above 600 VERY HIGH

551-600 HIGH

525-550 ABOVE AVERAGE

511-524 SLIGHTLY ABOVE AVERAGE

490-510 AVERAGE

476-489 SLIGHTLY BELOW AVERAGE

450-475 BELOW AVERAGE

400-449 LOW

Below 400 VERY LOW

We recommend using all the dimensions of OHI-S to gain a finely tuned picture of school health.

Further Information

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate. Beverly Hills, CA: Sage

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). The road to open and healthy schools: A handbook for change, Elementary Edition .Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Computer Scoring Program Computer scoring program for the OHI-E is available from Advanced Software Products, 1236 Dolores Street, San Francisco, CA 94110. The program, which runs on Windows, will score each subtest, standardize school scores, and provide index of health. Further information on the scoring program can be obtained from Arlington Writers (Fax 614-488-5075).

Ερωτηματολόγιο

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αποσκοπούν στη διερεύνηση του σχολικού κλίματος στη σχολική μονάδα στην οποία εργαζόμαστε και γίνονται στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας. Αναμφισβήτητα αισθανόμαστε όλοι τη σημασία ύπαρξης καλής και υγιούς ατμόσφαιρας στο χώρο εργασίας μας γεγονός που προσδιορίζεται από την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας, των εκπαιδευτικών και των μαθητών και των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Η συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου είναι φυσικά προαιρετική αλλά χρήσιμη για την έρευνα. Ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά. Σας παρακαλώ να απαντήσετε διαλέγοντας την πρόταση που αντιπροσωπεύει την προσωπική σας άποψη και να βεβαιωθείτε ότι δεν έχετε αφήσει αναπάντητες ερωτήσεις.

Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς της εργασίας και **δε θα δημοσιοποιηθούν** σε κανένα από τους άμεσα ενδιαφερόμενους. Ωστόσο, επειδή το τελικό συμπέρασμα για το υπάρχον σχολικό κλίμα βασίζεται και σε άλλες παραμέτρους και επομένως η συλλογή πληροφοριών γι' αυτό θα είναι προϊόν σύνθεσης γνώμων και απόψεων και εφόσον η βελτίωση του κλίματος στο χώρο που εργαζόμαστε είναι θέμα που αφορά όλους μας, τα τελικά αποτελέσματα μπορούν να συζητηθούν με το πέρας της εργασίας με στόχο τη διατύπωση προτάσεων, παρατηρήσεων και βελτιώσεων αν το επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία και βοήθειά σας.

Η ερευνήτρια συνάδελφος

OHI-E (Organizational Health Inventory for Elementary Schools)

Κλίμακα για διερεύνηση της Οργανωτικής Υγείας για Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Προσαρμογή στην Ελληνική γλώσσα από την κλίμακα του W.K. Hoy, Καθηγητή στο Τμήμα
Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας στο Πανεπιστήμιο του Οχάϊο

Οδηγίες: Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν το σχολείο στο οποίο εργάζεστε. Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα το σχολείο σας και την κατάσταση σε αυτό.

1 : σπάνια συμβαίνει **2:** συμβαίνει μερικές φορές **3:** συμβαίνει συχνά
4: συμβαίνει πολύ συχνά

1. Ο Διευθυντής ερευνά όλες τις πλευρές ενός θέματος και δέχεται την ύπαρξη άλλων απόψεων	1	2	3	4
2. Ο Διευθυντής κερδίζει ό,τι ζητά από τους ανώτερους του	1	2	3	4
3. Ο Διευθυντής συζητά με τους εκπαιδευτικούς θέματα που προκύπτουν στην τάξη	1	2	3	4
4. Ο Διευθυντής δέχεται ερωτήσεις χωρίς να φαίνεται απαξιωτικός ή απορριπτικός στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
5. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία είναι διαθέσιμο όταν ζητηθεί	1	2	3	4
6. Οι μαθητές αμελούν τις υποχρεώσεις μελέτης στο σπίτι	1	2	3	4
7. Οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1	2	3	4
8. Το σχολείο είναι ευάλωτο στις εξωτερικές πιέσεις	1	2	3	4
9. Ο Διευθυντής είναι ικανός να επηρεάζει τις πράξεις των ανωτέρων του	1	2	3	4
10. Ο Διευθυντής αντιμετωπίζει όλα τα μέλη του προσωπικού ως ισότιμα	1	2	3	4
11. Ο ηγέτης κάνει τα πάντα για να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
12. Στους εκπαιδευτικούς παρέχονται επαρκή υλικά για την τάξη τους	1	2	3	4
13. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο συμπαθούν ο ένας τον άλλον	1	2	3	4
14. Οι απαιτήσεις του κοινωνικού περιγύρου γίνονται δεκτές ακόμα και όταν δεν είναι σύμφωνες με τις παιδαγωγικές αρχές	1	2	3	4
15. Ο Διευθυντής ενημερώνει το προσωπικό για τις προσδοκίες του από αυτό	1	2	3	4

16. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ό,τι χρειάζονται στην τάξη τους	1	2	3	4
17. Ο Διευθυντής προβαίνει σε ουσιαστικές εκτιμήσεις και αξιολογήσεις	1	2	3	4
18. Οι μαθητές εκτιμούν τους συμμαθητές τους με καλή βαθμολογία	1	2	3	4
19. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πίεση από τον κοινωνικό περίγυρο	1	2	3	4
20. Οι συστάσεις και προτάσεις του Διευθυντή λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους ανωτέρους του	1	2	3	4
21. Ο Διευθυντής διατηρεί συγκεκριμένα επίπεδα απόδοσης στο έργο του	1	2	3	4
22. Βοηθητικό/υποστηρικτικό υλικό είναι διαθέσιμο για χρήση στην τάξη	1	2	3	4
23. Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν φιλικά αισθήματα ο ένας για τον άλλον	1	2	3	4
24. Οι μαθητές επιζητούν την παραπάνω εργασία με στόχο τους καλύτερους βαθμούς	1	2	3	4
25. Οι εκπρόσωποι του Συλλόγου Γονέων ή της Τοπικής Αρχής επηρεάζουν τις αποφάσεις των συμβουλίων	1	2	3	4
26. Η ηγεσία μεριμνά για την προσωπική ευεξία των εκπαιδευτικών του σχολείου	1	2	3	4
27. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται με υπερηφάνεια για το σχολείο τους	1	2	3	4
28. Οι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται με το σχολείο τους	1	2	3	4
29. Το σχολείο πέφτει συχνά θύμα των ιδιοτροπιών της τοπικής κοινότητας	1	2	3	4
30. Λίγες «φωνές γονέων» μπορούν να αλλάξουν την πολιτική του σχολείου	1	2	3	4
31. Οι μαθητές προσπαθούν σκληρά για να βελτιώσουν την προηγούμενη επίδοσή τους	1	2	3	4
32. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου φέρνουν σε πέρας τη δουλειά τους με ενθουσιασμό	1	2	3	4
33. Το περιβάλλον μάθησης είναι οργανωμένο και σοβαρό	1	2	3	4
34. Ο Διευθυντής είναι φιλικός και προσιτός	1	2	3	4
35. Υπάρχει ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης μεταξύ του προσωπικού	1	2	3	4
36. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται αφοσιωμένοι στους μαθητές τους	1	2	3	4
37. Οι εκπαιδευτικοί είναι αδιάφοροι ο ένας για τον άλλον.	1	2	3	4

Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ συμπληρώστε με √ όπου σας αφορά

38.1. Άνδρας
.....2. Γυναίκα

39. Χρόνια που υπηρετείτε σε αυτό το σχολείο
.....1. 0-4
.....2. 5-9
.....3. 10-14
.....4. 15-19
.....5. 20 ή περισσότερα

40. Ηλικία
.....1. κάτω των 30
.....2. 30-39
.....3. 40-49
.....4. 50-59
.....5. άνω των 60

41. Χρόνια συνολικής υπηρεσίας
.....1. 0-4
.....2. 5-9
.....3. 10-14
.....4. 15-19
.....5. άνω των 20

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Οδηγός ομαδικής, ανοικτής-ποιοτικής συνέντευξης σε δείγμα 8 γονέων μαθητών του σχολείου η οποία πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Την πρώτη ομάδα αποτελούσαν 3 γονείς μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και τη δεύτερη 5 γονείς με παιδιά σε διαφορετικές τάξεις

Γενικός στόχος της έρευνας

Η διερεύνηση του δείκτη «σχολικό κλίμα» της σχολικής μονάδας όπως αυτός αποτυπώνεται στις μεταξύ γονέων-σχολείου σχέσεις

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

4. Πως αξιολογούν το σχολείο των παιδιών τους και ποια είναι η άποψή τους για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία του; Αντιλαμβάνονται το σχολείο ως χώρο απόκτησης γνώσης αλλά και πολύπλευρης συναισθηματικής και κοινωνικής προσφοράς προς αυτούς και τα παιδιά τους;
5. Ενημερώνονται και πόσο συχνά από τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους για την πολιτική του σχολείου, τις απαιτήσεις, τις δραστηριότητες, τις πρωτοβουλίες και άλλα προγράμματα;
6. Παρέχει το σχολείο συμβουλευτική στήριξη, ενημέρωση νέων γονέων, αλλοδαπών και υποστηρίζει γενικά την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον;

Μεθοδολογία

Ποιοτική συνέντευξη-συζήτηση με χρήση μαγνητοφώνου

Ομάδα στόχος

Γονείς μαθητών του σχολείου με τυχαία επιλογή από ονομαστικό κατάλογο εκτός όσων συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων

Οδηγός συνέντευξης

A. Γενικότερη αξιολόγηση του σχολείου

1. Κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου σχολείου
2. Η φήμη του σχολείου στην περιοχή

3. Σχολείο και τοπική κοινωνία (είναι το σχολείο σημείο αναφοράς της περιοχής; Είναι το σχολείο ανοικτό στην τοπική κοινωνία; Οργανώνονται συχνά εκδηλώσεις με συμμετοχή τοπικών φορέων και κοινωνίας;)
4. Αισθήματα των παιδιών τους για το σχολείο
5. Ποιο σχήμα σας εκφράζει περισσότερο; **Γονείς-Σχολείο είμαστε μια ομάδα!**
Οι γονείς στο σπίτι – Οι δάσκαλοι στο σχολείο

B. Γονείς και σχολείο ως οργανωτικό σχήμα

1. Οι γονείς ενημερώνονται για τη φιλοσοφία, τους στόχους του σχολείου, τις πρωτοβουλίες και τα σχέδια της Σχολικής Επιτροπής, τις δαπάνες και το σχεδιασμό;
2. Οργανώνονται ενημερωτικές και συμβουλευτικές συναντήσεις για νέους γονείς;
3. Δίνεται συχνά η ευκαιρία να παρακολουθούν το παιδί τους σε εκδηλώσεις;
4. Ενημερώνονται και πόσο συχνά για θέματα που αφορούν την πρόοδο του παιδιού τους αλλά και για τυχόν προβλήματα που προκύπτουν;
5. Είναι ευχαριστημένοι με την καθαριότητα και τις παροχές στα παιδιά τους;
6. Υπάρχει επαρκής στήριξη και ενημέρωση των αλλοδαπών γονέων;
7. Ενθαρρύνεται η εθελοντική συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις εντός σχολείου;

B. Γονείς και ηγεσία

1. Θεωρείται εύκολη η πρόσβαση στο γραφείο της διεύθυνσης;
2. Συνεδριάζει συχνά ο Σύλλογος Γονέων με τη Διεύθυνση για θέματα που αφορούν το σχολείο;
3. Ζητείται η συμμετοχή των γονέων και η άποψή τους για τη λήψη αποφάσεων;
4. Αναγνωρίζεται η προσφορά του Συλλόγου Γονέων στα δρώμενα εντός σχολείου;
5. Εμπιστεύεστε τη διεύθυνση του σχολείου περισσότερο ως διοικητικό στέλεχος ή επιστημονικό σύμβουλο και παιδαγωγό;
6. Εντοπίζετε ενέργειες της ηγεσίας να προλάβει δυσάρεστες εξελίξεις ή οι επεμβάσεις της είναι μάλλον περισσότερο «πυροσβεστικές»;

Γ. Γονείς και εκπαιδευτικοί

1. Πόσο συχνή και ευπρόσδεκτη είναι η επικοινωνία τους με το δάσκαλο της τάξης;
2. Υπάρχει συνεργασία σε θέματα οργάνωσης της μάθησης στο σχολείο, στους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, στον τρόπο μελέτης στο σπίτι;
3. Ο τρόπος και η ώρα επικοινωνίας με το δάσκαλο της τάξης αποφασίζεται από κοινού;
4. Πόσο ελεύθεροι αισθάνεστε να μοιραστείτε ένα προσωπικό ή οικογενειακό σας πρόβλημα με το δάσκαλο της τάξης του παιδιού σας;
5. Ζητάτε τη γνώμη του εκπαιδευτικού για κάτι που σας προβληματίζει με το παιδί σας ή απευθύνεστε σε κάποιον ειδικό εκτός σχολείου;

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης με ομάδα εστίασης γονέων-μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων

Ημερομηνία: Τετάρτη 14 Ιουνίου 2006

Τόπος: Γραφείο Διεύθυνσης του 3^{ου} Δημοτικού Ζωγράφου

Διάρκεια: 33 λεπτά

Ομάδα: 3 γονείς-μέλη του Συλλόγου (οι δύο από τους γονείς Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και ο ένας δημοτικής)

Χρησιμοποιούμενα σύμβολα (Dunn στον Ιωσηφίδη, 2003):

Δ: Δασκάλα/ερευνήτρια

F1, F2, F3: Αρχικά των γονέων

Σ: ταυτόχρονη έκφραση της ίδιας σκέψης από πολλούς ερωτώμενους
...: παύση

(): αδιευκρίνιστος, όχι καλά αντιληπτός λόγος

Πλάγιο κείμενο: ένταση φωνής

Υπογραμμισμένο κείμενο: Συναισθηματικά φορτισμένη άποψη

Δ: Θα ήθελα να μάθω πόσα χρόνια ασχολείστε με το Σύλλογο, πρώτα από όλα

Γ1: Εγώ έξι, έξι χρόνια

Δ: Λοιπόν, μου είπες Τόνια έξι χρόνια, από τη στιγμή που ξεκίνησε το παιδί σου

Γ1: Ναι, από την πρώτη χρονιά της Μαρίας

Δ: Μμ, και οι υπόλοιποι;

Γ2: Όχι, εγώ δύο

Δ: Από τότε ουσιαστικά που ξεκίνησε το παιδί έως τώρα

Γ2: Ναι, δύο χρόνια

Δ: Ωραία, στην απόφαση να ξεκινήσετε να έχετε ενεργό συμμετοχή στα όσα συμβαίνουν στο σχολείο, τι έπαιξε ρόλο, δηλαδή πως πήρατε αυτήν την απόφαση;

Γ1: Πίστευα και πιστεύω πάντα ότι οι γονείς ενός παιδιού μπορούν να καταφέρουν πολλά πράγματα στο σχολείο και ο λόγος είναι αυτός. Για να είμαστε αρωγοί στο έργο σας και να βοηθήσουμε όπου χρειαστεί

Δ: Με το που μπήκατε δηλαδή στο σχολείο είχατε στο πίσω μέρος του μυαλού σας ότι θα θέλατε να βοηθήσετε

Γ3: Όσο μπορούμε και όσο το δυνατόν

Γ2: Εγώ ήθελα να είμαι πιο κοντά στο σχολείο επειδή πιστεύω πως όλα γενικώς δε φαίνονται πάρα πολύ καλά ως σύστημα, οπότε ήθελα να είμαι πιο κοντά στο σχολείο ώστε να μπορώ να παρεμβαίνω για βελτίωση όλων επειδή έχω ανησυχίες για την όλη λειτουργία

Δ: Ναι. Ε, τη λειτουργία του σχολείου, του εκπαιδευτικού συστήματος;

Γ2: Όχι τη λειτουργία του σχολείου. Του εκπαιδευτικού συστήματος, το πώς λειτουργεί όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Επειδή έχω την αίσθηση ότι δε λειτουργεί όχι τώρα, αλλά γενικότερα ήθελα να είμαι πιο κοντά για να δω πώς λειτουργεί, δηλαδή να καταλάβω πώς λειτουργεί, αν είμαι λάθος εγώ, αν είναι σωστές οι σκέψεις που κάνω κι αν μπορώ να παρέμβω με τις δυνατότητες τις λίγες που έχω και με τη βοήθεια των άλλων, συνεργατών, φίλων και αυτά για να μπορέσουμε να κάνουμε τίποτε για το δικό μας σχολείο και ξεκινώντας από το δικό μας

Δ: Στην απόφαση αυτή έπαιξε καθόλου ρόλο ποιος ήταν στην ηγεσία του σχολείου, ποιος ήταν διευθυντής ή διευθύντρια, το κλίμα του συγκεκριμένου σχολείου;

Γ2: Εμένα συγκεκριμένα όχι γιατί δεν ήξερα

Γ1: Ούτε εμένα, όταν ήρθα στο συγκεκριμένο σχολείο δε γνώριζα το κλίμα που επικρατεί, δεν ήταν κάτι που με έκανε από το κλίμα που επικρατεί να μπω στο σύλλογο

Δ: Έχετε ακούσει από άλλους που ήταν πριν από εσάς αν αυτό παίζει ρόλο; Θέλω να μάθω αν παίζει ρόλο. Δε θέλω να μου πείτε συγκεκριμένα παραδείγματα αλλά αυτός που κάθεται στην καρέκλα του διευθυντή επηρεάζει την απόφαση κάποιων γονιών να αναμιχθούν ή όχι

Γ1: Κυκλοφορούσαν κάποιες φήμες ότι υπήρχαν κάποια προβλήματα μεταξύ των διευθυντών με το Σύλλογο

Γ2: Δεν έχει σημασία ποιος είναι. Το θέμα είναι να μπορείς να συνεργαστείς μαζί του, από κει και πέρα... πρέπει να είναι ανοικτός στη συνεργασία και ο γονιός και ο Διευθυντής, αν δεν είναι ανοικτός στη συνεργασία και είναι καβγατζής δε γίνεται δουλειά

Δ: Λοιπόν, να κάνω μερικές ερωτήσεις για το πώς βλέπουν οι γονείς το σχολείο σαν σχήμα σαν οργάνωση. Ε, θα με ενδιέφερε να μάθω αν ενημερώνεστε ή ενημερωθήκατε από την αρχή που μπήκατε στο χώρο του σχολείου για το ποια είναι η φιλοσοφία του σχολείου, τι είναι αυτό που επιδιώκουν οι δάσκαλοι που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο ή ο Διευθυντής που υπάρχει σε αυτό το σχολείο. Ποιοι είναι οι στόχοι που υπάρχουν, αν υπάρχουν, έτσι; Αν δηλαδή, μπήκατε ποτέ σε αυτήν τη διαδικασία, να σας ενημερώσει κάποιος ή να ζητήσετε το λόγο για το τι είναι αυτό που κάνουμε εδώ με τα παιδιά

Γ1: Δε θα έλεγα ότι υπήρχε έτσι ενημέρωση, κάλεσμα δηλαδή από το σχολείο για να ενημερωθούμε για κάποια πράγματα. Ε, μπορεί τουλάχιστον εγώ που μπήκα στο

Σύλλογο ενεργά και είχα κάποιες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, υπήρχε μια κάποια ενημέρωση, δε θα 'λεγα όμως ότι ήταν σε επίσημο πλαίσιο ή σε όλους τους γονείς. Δηλαδή, μάθανε κάποια πράγματα αυτοί που ήρθαν πιο κοντά στο σχολείο, κάποιοι άλλοι από τους γονείς δεν έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για να μάθουν κάποια τέτοια πράγματα.

Γ2: Αλλά και γενικότερα πιστεύω υπάρχει μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους γονείς και στους δασκάλους, όχι από όλους αλλά υπάρχουν ορισμένοι δάσκαλοι οι οποίοι κρατάνε μια απόσταση από τους γονείς, βλέπουν επιφυλακτικά την παρέμβαση του Συλλόγου Γονέων, ότι τάχα παρεμβαίνει στο έργο τους όπως μπορεί και πολλές φορές ίσως και ο Σύλλογος να παρεμβαίνει πιο πολύ από ότι πρέπει. Εκεί πέρα δεν έχουν καθοριστεί ούτε διαχωριστικές γραμμές, ούτε υπάρχει απόλυτη εμπιστοσύνη μεταξύ του ενός και του άλλου με αποτέλεσμα, τουλάχιστον το λίγο χρόνο που είμαι εγώ, να δημιουργούνται προβλήματα ανάμεσά τους. Ένα χαρακτηριστικό πρόβλημα ήταν το πρόβλημα του κυλικείου στο οποίο είδαμε όλοι την κατάσταση την οποία υπήρχε και η αντίδραση ορισμένων δασκάλων ήταν πολύ επιθετική απέναντι στο Σύλλογο. Δεν ήμουν μπροστά εκείνη τη στιγμή, ήταν άρρωστη η μητέρα μου, αλλά ανεξάρτητα από αυτό ήταν μια αντίδραση που όσοι την είδαν δεν ήταν σωστή. Δεν έχω κανένα πρόβλημα, δε θέλω να θίξω κάποιον αλλά ...

Δ: Μάλιστα, για τις πρωτοβουλίες και τα σχέδια της σχολικής επιτροπής, για τα οικονομικά του σχολείου ενημερώνονται οι γονείς; Πέρα από εσάς, πιστεύετε ότι υπάρχει κάτι;

Γ2: Όχι

Γ1: Όχι, εκτός από τη ενημέρωση πιστεύω που έχει ο εκπρόσωπος του Συλλόγου που είναι στη Σχολική Επιτροπή, γιατί εντάζει ο γονέας που είναι εκλεγμένος στη σχολική επιτροπή έχει ενημέρωση, από εκεί ό,τι μαθαίνουν

Γ3: Και από την ενημέρωση που κάνουμε εμείς

Γ2: Από τα ενημερωτικά φυλλάδια που βγάζουμε, από εκεί ενημερώνονται

Δ: Ενδιαφέρονται να μάθουν άλλοι γονείς, να σας πλησιάσουν και να μάθουν αν το σχολείο έχει προβλήματα ή είναι οικονομικά εύρωστο;

Γ1: Όχι

Δ: Δεν υπάρχει

Γ1: Τέτοιο ενδιαφέρον δεν υπάρχει

Γ3: Δεν υπάρχει

Γ2: Υπάρχουν άλλα πιο ουσιαστικά ενδιαφέροντα

Γ1: Δεν υπάρχει ενδιαφέρον

Γ2: Γενικώς υπάρχει αδιαφορία

Γ1: Αδιαφορία των γονιών, υπάρχουν πολύ λίγοι γονείς που ενδιαφέρονται για μερικά πράγματα

Δ: Τους νέους γονείς, δηλαδή γονείς παιδιών που θα μουν στην πρώτη, τους πλησιάζετε με κάποιο ιδιαίτερο τρόπο, δηλαδή επιδιώκετε τη συνεργασία μαζί τους, να τους γνωρίσετε να σας γνωρίσουν, να τους εμπλέξετε σε αυτά που κάνετε;

Γ2: Να σου πω, φέτος δεν το κάναμε αλλά γενικώς μέσα στο σκεπτικό είναι ότι πρέπει να ενεργοποιηθούν και αυτοί, δηλαδή φέτος αυτό το πράγμα θα γίνει. Απλώς τους πλησιάζουμε προσφέροντας ένα δώρο στην αρχή της χρονιάς στα παιδιά της πρώτης ε και τώρα εκτός από αυτό θα τους καλέσουμε όλους, δεν το κάναμε πέρυσι για αντικειμενικούς λόγους, και έτσι θα τους φέρουμε πιο κοντά

Γ1: Εγώ θα συμπλήρωνα σε αυτό που λέει ο Χρήστος ότι εγώ προσωπικά είχα κάποιες επαφές, που τους ήξερα πιο κοντινά, ε, με το να εμπλακούν στο σύλλογο με το να μουν στο σώμα, δεν υπήρχε όμως ενδιαφέρον. Θα έλεγα ότι στα έξι χρόνια που είμαι η φετινή πρώτη ήταν ...

Γ1: Η συμμετοχή της πρώτης τάξης ήταν μηδέν

Γ3: Ναι, τίποτα

Δ: Να ρωτήσω τώρα αν πιστεύετε ότι ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ενημερώνει σωστά. Δηλαδή από πλευράς σχολείου τώρα, δε θα μιλήσουμε άλλο για το σύλλογο, το σχολείο συγκεντρώνει τους γονείς τακτικά, όσο θα 'πρεπε, ενημερώνει αυτούς που έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο για θέματα που αφορούν τα παιδιά τους. Όχι μόνο για τις δραστηριότητες του σχολείου, αν παρέχει δηλαδή συμβουλές για το πώς μπορεί να συμπεριφερθεί ένας γονιός και να βοηθήσει το παιδί του να έχει επιτυχημένη πορεία μέσα στο σχολείο, αν ανοίγει το σχολείο τις πόρτες, σε ποιο βαθμό το κάνει, αν δεν το κάνει ποια είναι η στάση σας σε αυτό;

Γ3: Εγώ νομίζω ότι πέρα από αυτήν την καθιερωμένη συνάντηση που κάνουν κάθε μήνα οι δάσκαλοι, δεν έχει πέρα απ' αυτό τίποτε άλλο

Γ1: Έτσι είναι

Γ3: Τώρα εμείς που είμαστε στο Σύλλογο είμαστε πιο κοντινοί αλλά τους γονείς τους υπόλοιπους ... αυτή η μηνιαία συνάντηση που γίνεται για ενημέρωση ...

Γ1: Βέβαια, τουλάχιστον από ότι ακούω από τους περισσότερους δασκάλους εκτός από τη μηνιαία είναι πάντα ανοικτοί

Γ3: Καλά ναι

Γ1: Αν κάποιος γονιός θέλει να τους δει, να τους μιλήσει για κάποιο πρόβλημα, οποιαδήποτε ώρα δε χρειάζεται δηλαδή ...

Γ3: Στάνταρ ώρα όχι

Γ1: Έχουν αφήσει ανοικτή την ευκαιρία να έρθουν και να μιλήσουν οι γονείς για κάτι. Πιστεύω όμως πως θα μπορούσε να γίνει και καλύτερη ενημέρωση

Δ: Μια άλλη ερώτηση, αν είστε ευχαριστημένοι με την καθαριότητα του κτιρίου, με τις παροχές που έχει το κτίριο προς τα παιδιά σας, ναι πρώτα από. Τα παιδιά που ερωτήθηκαν το θέμα της καθαριότητας το έθιξαν πρώτο

Γ1: Ναι, θα μπορούσε η καθαριότητα να είναι σε πολύ καλύτερη κατάσταση. Πιστεύω ότι βρίσκεται σε στοιχειώδη μορφή

Γ3: Τα βασικά

Γ1: Εδικά με τις τουαλέτες κάτω

Γ3: Και οι τάξεις

Γ1: Οι τάξεις ... θα έλεγα ότι προσπαθούν οι κοπέλες (καθαρίστριες) και τις διατηρούν καθαρές αλλά νομίζω (.....) ειδικά με τις τουαλέτες ...

Γ2: Δε τις βοηθάει και η υποδομή του σχολείου, είναι πάρα πολύ παλιό, παλιές όλες οι εγκαταστάσεις

Γ1: Θέλει αλλαγή όλων των εγκαταστάσεων και όλα τα κτιριακά. Δεν έχουν σχέση με την καθαριότητα, τι κάνουν οι καθαρίστριες στο σχολείο

Γ2: Δηλαδή ακόμα και καθαρό να είναι κάτω δεν μπορεί να το δείξει

Γ1: Βαψίματα, ρεύματα, τα πάντα δηλαδή όλα τα κτιριακά είναι σε κατάσταση ...

Δ: Μάλιστα. Να ρωτήσω κάτι. Έχουμε και κάποιους γονείς αλλοδαπούς στο σχολείο. Είχατε ποτέ επαφή μαζί τους για να δείτε πως το βλέπουν αυτοί, δηλαδή τη γνώμη κάποιων που έρχονται από αλλού. Δε ξέρω ακριβώς τις χώρες αλλά έχουμε κάποια παιδάκια από Σρι Λάνκα, κάποιο από Συρία, έχουμε και το κοριτσάκι που η μαμά του είναι από την Πολωνία. Μήπως έχουν εκφράσει κάποια γνώμη για το σχολείο, να κάνουν κάποια σύγκριση ίσως;

Γ2: Όχι σύγκριση, απλώς υπήρξαν τώρα να μην πω συγκεκριμένα, γενικώς παράπονα από την αντιμετώπιση των δασκάλων προς τα παιδάκια

Δ: Προς τα παιδιά;

Γ2: Ναι, τα αντιμετώπισαν ως κάτι διαφορετικό

Γ3: Δεν έχω ακούσει κάτι

Γ2: Ναι, εντάξει, εγώ το άκουσα

Δ: Πάντως υπάρχει επαρκής στήριξη για τους γονείς που έρχονται πιστεύετε από πλευράς σχολείου;

Γ2: Πάντως είναι γενικό το θέμα, όχι μόνο για το συγκεκριμένο σχολείο

Γ1: Ναι, δε νομίζω κάτι ιδιαίτερο για το συγκεκριμένο σχολείο, αυτό που λες όχι, αλλά δεν έχω ακούσει παράπονα

Σς: [δείχνουν ότι συμφωνούν]

Γ2: Όχι, απλώς θέλω να σου πω ότι το παράπονο ...

Γ1: Όχι από τους δασκάλους, από τα παιδιά περισσότερο

Γ2: Εγώ δεν έχω προσωπική άποψη, μεταφέρω

Γ1: Ναι, σε μια εκδρομή που έγινε, το παιδί (αλλοδαπή μαθήτρια) κοιμήθηκε στο δωμάτιο με τη δασκάλα της. Δηλαδή εκεί έγινε κάποιο μπέρδεμα με τα παιδιά που δεν ήθελαν να μείνουν μαζί στο ίδιο δωμάτιο

Δ: Θα μπορούσε να κάνει το σχολείο κάτι για αυτά τα παιδιά, δηλαδή να πλησιάσουν τις οικογένειες των παιδιών; Δεν ξέρω, δε θέλω να προτείνω κάτι εγώ. Αν το έχετε σκεφτεί ή αν σας έχει απασχολήσει ποτέ

Γ1: Ίσως με τα παιδιά θα μπορούσε παραπάνω να δουλέψει το σχολείο. Δηλαδή τι να σου πω τώρα; Αν ήμουν στη θέση της δασκάλας θα έριχνα κλήρο εκείνη την ημέρα με ποιο παιδί θα κοιμηθεί; Μπορεί και να το 'κανα

Δ: Μάλιστα.

Γ1: Και στην κόρη μου αυτό είπα όταν μου το είπε. Αν ήμουν ίσως να έριχνα κλήρο και όποιος κληρονόταν θα κοιμόταν

Γ2: Η αντιμετώπιση ξεκινά και από το σπίτι το ίδιο, από την οικογένεια περνάει στο παιδί και πάει αλυσίδα

Γ3: Ναι, μεταφέρεται στο παιδί. Είναι μαυράκι, είναι Βουλγαράκι και έτσι

Δ: Ωραία. Να περάσουμε τώρα στις σχέσεις των γονιών με τη διεύθυνση, τον Διευθυντή που είναι στο σχολείο, όσους είναι σ' αυτό το γραφείο συμπεριλαμβανομένης και εμού μια που σύμφωνα με τα πρωτόκολλα έχω και εγώ ... θέλω να ξέρω αν θεωρείτε εύκολη την πρόσβαση, δηλαδή αν νοιώθετε ελεύθεροι και εσείς και οι υπόλοιποι γονείς να μπαίνουν να ενοχλούν τη διεύθυνση, να διατυπώνουν τους προβληματισμούς τους, να κάνουν τα παράπονα, τις παρατηρήσεις. Αν η πόρτα γενικά αυτού του γραφείου είναι ανοικτή

Γ2: Εγώ προσωπικά δεν έχω κανένα πρόβλημα

Γ1: Ούτε και εγώ

Γ3: Και εγώ

Γ1: Πιστεύω ότι η πρόσβαση εδώ είναι εύκολη για το παραμικρό θέμα. Ποτέ δε βρήκα κανένα εμπόδιο, ούτε τώρα ούτε τόσα χρόνια. Ποτέ. Ήταν πάντα ανοικτή αυτή η πόρτα. Δεν ξέρω αν αυτό συμβαίνει με όλους τους γονείς ή είναι μόνο για τα μέλη του Συλλόγου αλλά δεν νομίζω. Όλοι οι γονείς όλα αυτά τα χρόνια δεν έκαναν παράπονα ...

Γ3: Εγώ όποτε ήθελα, ότι ώρα ήθελα

Γ1: ότι δεν μπορούν να πλησιάσουν κάποιον στο γραφείο

Δ: Να συμπεράνω λοιπόν, ότι έχουν υπάρξει στιγμές που έχετε κουβεντιάσει με τη Διευθύντρια για θέματα που σας απασχολούν;

Γ1: Βέβαια.

Δ: Ωραία. Έχει ζητηθεί η άποψή σας ή η συμμετοχή σας για να λάβετε μια απόφαση για κάτι που θα οργανώσει το σχολείο, κάτι που θα κάνει το σχολείο, κάποια δαπάνη που θα κάνουμε, κάποια εκδήλωση κάποια πρωτοβουλία;

[μιλάνε όλοι μαζί]

Γ3: Μετά και την τελευταία συνεργασία νομίζω πάντα

Δ: Νοιώθετε ότι αναγνωρίζεται αυτή η προσφορά σας; Οι προσπάθειες που γίνονται; Δηλαδή έχετε εισπράξει ευχαριστώ;

Γ1: Ευχαριστώ από το σχολείο;

Δ: Ναι, δηλαδή αν νοιώθετε ότι το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση μάλλον μια και μιλάμε για τη διεύθυνση αναγνωρίζει ότι στέκεστε δίπλα σε κάθε κίνηση;

Γ1: Εγώ προσωπικά, πιστεύω ναι

Δ: Τη διεύθυνση του σχολείου την εμπιστεύεστε περισσότερο σαν διοικητικό στέλεχος ή σαν σύμβουλο και παιδαγωγό; Τι θέλω να πω δηλαδή. Αυτόν που κάθεσαι σ' αυτήν την καρέκλα έχετε εμπιστοσύνη στον οργανωτικό τομέα, θα την πλησιάζατε για να πάρετε και συμβουλές στο παιδαγωγικό κομμάτι της δουλειάς της;

Γ1: Εγώ στο παιδαγωγικό κομμάτι, το σχολείο δεν είναι διοίκηση μόνο. Εντάξει έχει διοίκηση αλλά δεν είναι διοίκηση

Γ2: Το θέμα είναι ότι στη διοίκηση ... δεν μπορείς να ξέρεις πως λειτουργεί διοικητικά, απλώς επιφανειακά ξέρεις

Γ1: Εμένα τουλάχιστον, αυτό που με ενδιαφέρει είναι το παιδαγωγικό κομμάτι

Γ3: Και αυτό έχει σημασία περισσότερο για μας τους γονείς

Δ: Η εικόνα που έχει η διεύθυνση του σχολείου προς τα έξω ποια είναι; Όσο αφορά στις σχέσεις της με τους υπόλοιπους μέσα στο σχολείο. Ξέρω είναι βέβαια ένα λεπτό ζήτημα

Γ1: Εγώ θα έλεγα είναι καλή. Αυτό που εισπράττω είναι ότι είναι πάρα πολύ καλή για να μην πω άριστη και φανώ υπερβολική, πάρα πολύ καλή.

Δ: Ωραία

Γ1: Τουλάχιστον σε αυτό το χρονικό διάστημα έτσι;

Δ: Εντάξει, λοιπόν. Πάμε τώρα στις σχέσεις των γονιών και των εκπαιδευτικών. Μου είπατε προηγούμενα ότι η βασική επαφή που έχετε με τους γονείς περιορίζεται στις μηνιαίες συναντήσεις που έχετε για την ενημέρωση της προόδου. Έτσι;

Γ3: Χωρίς να δεσμεύεται κανείς να μην έρθει όποια στιγμή θέλει άμα έχει κάποιο πρόβλημα. Δεν έχει απαγορευτεί αυτό

Δ: Υπάρχει συνεργασία επαρκής, σε ικανοποιητικό βαθμό με τους δασκάλους για το πώς χειρίζεστε τα θέματα στο σπίτι; Τη μελέτη, τα προβλήματα συμπεριφοράς;

Γ3: Προσωπικά εγώ ναι, έξι χρόνια, εφτά που είμαι εδώ ναι

Γ1: Και εγώ το ίδιο. Ε, όχι απλά με έχουν καλύψει, με έχουν υπερκαλύψει θα 'λεγα. Και οι δυο εκπαιδευτικοί που έχουν τα παιδιά μου και τις προηγούμενες χρονιές και τώρα. Ήταν πάρα πολύ εποικοδομητική η συνεργασία με την κουβέντα που κάναμε σχετικά με το πώς να συμπεριφερθώ και εγώ στο σπίτι, τα πάντα, τα πάντα. Ήταν πάρα πολύ καλή

Δ: Οι συναντήσεις που έχετε αυτές οι μηνιαίες, αποφασίζονται από κοινού, είναι σε ώρες που σας βολεύουν, διαπραγματεύεστε θέλω να πω τον τόπο ή τον χρόνο της συνάντησης ανάλογα με τις δικές σας υποχρεώσεις;

Γ2: Όχι αυτό καθορίζεται από το σχολείο

Γ1: Καθορίζεται από το σχολείο αλλά τουλάχιστον με εμάς πάντα ρωτούσαν: να βάλουμε αυτές τις ώρες; Και για αυτούς που δουλεύουν

Γ2: Είναι γενικά ανοικτό

Γ1: Ναι μπράβο

Γ2: Πάντα δεν υπάρχει τίποτε σε κανένα χώρο

Δ: Αν είχατε κάποιο πρόβλημα, προσωπικής φύσης έτσι, οικογενειακό, θα το μοιραζόσασταν με το δάσκαλο ή τη δασκάλα του παιδιού σας;

Γ2: Εξαρτάται

Δ: Φυσικά αυτό το πρόβλημα να έχει να κάνει με κάποιο τρόπο με το παιδί

Γ2: Εάν αυτό το πρόβλημα επηρέαζε το παιδί εγώ προσωπικά ναι, γιατί θα 'πρεπε βοήθεια να δοθεί και από το σχολείο και από το σπίτι. Δεν μπορεί ο δάσκαλος όταν δεν ξέρει κάποιο πρόβλημα να βοηθήσει. Πρέπει να το ξέρει για να μπορεί με τον τρόπο του να βοηθήσει, τουλάχιστον, ναι, εγώ ναι

Γ3: Και εγώ είχα και το συζήτησα και πήγε πολύ καλά

Δ: Άρα η αίσθηση που έχετε είναι ότι οι δάσκαλοι από την πλευρά τους είναι ανοικτοί

Γ2: Ναι

Γ1: Ναι

Δ: Και επομένως ζητάτε και τη γνώμη τους αν κάτι σας προβληματίζει. Πάμε στις τελευταίες ερωτήσεις τώρα. Δε μας έμειναν πάρα πολλές. Δυνατότητα επιλογής του συγκεκριμένου σχολείου ουσιαστικά από το νόμο δεν υπάρχει. Ε, γνωρίζω όμως από την πείρα μου ότι κάποιοι γονείς επιδιώκουν πάντα το σχολείο που θεωρούν καλύτερο για τα παιδιά τους. Ε, γνωρίζετε εσείς τέτοιες περιπτώσεις εδώ για το δικό μας σχολείο;

[Γελούν]

Γ1: Θα έπρεπε να κλείσουμε το άλλο (το συστεγαζόμενο σχολείο). Νομίζω ότι ναι, γενικά έχει πάρα πολύ, δηλαδή το όνομα του δικού μας σχολείου, δε ξέρω έχει περάσει τόσο πολύ απ' έξω που ...

Δ: Τι νομίζετε ότι έχει προκαλέσει αυτό το φαινόμενο; Τι μπορεί να είναι;

Γ2: Μπορεί να μην είναι ουσιαστικό το θέμα να είναι απλά νταβαντούρι δηλαδή. Επειδή κάνουμε περισσότερα και επειδή ο σύλλογος ασχολείται και πάντα ακουγόταν αυτό το σχολείο γι' αυτό. Έτσι λόγος ουσιαστικός δεν υπάρχει. Οι δάσκαλοι και από την μια μεριά και από την άλλη είναι το ίδιο. Κι αν κάποιος θεωρήσει καλύτερο ένα δάσκαλο είναι με τη γενικότερη έννοια και είναι τυχαίο γεγονός. Πρέπει να το ψάξεις πιο βαθιά το θέμα για να δεις

Δ: Η φήμη δηλαδή του σχολείου στην περιοχή μας ποια είναι; Τι ακούγεται με επίθετα.

Γ2: Καλή

Γ1: Πολύ καλή

Δ: Σαν, πώς να το πω τώρα; Σαν δυναμικό προσωπικό; Ο Χρήστος μίλησε για το τι φαίνεται προς τα έξω, σαν δραστηριότητες. Σαν δυναμικό σύλλογο, σαν χώρο, κι αυτό μετράει

Γ1: Εντάξει, ο χώρος είναι κοινός με το συστεγαζόμενο σχολείο. Είναι ο ίδιος χώρος

Γ2: Καλά εγώ δεν έχω καταλάβει τώρα τι έχει γίνει και είναι έτσι τα πράγματα

Γ1: Υπάρχει μια διαφορά;

Γ2: Για αυτό λέω ότι είναι τελείως επιφανειακή, δεν είναι ουσιαστική. Από το 9^ο τώρα ...

Γ1: Έχει καλύτερη φήμη το τρίτο αυτή τη στιγμή που είναι ένα σχολείο, ένας χώρος

Γ2: Αυτό τα λέει όλα, είναι παράξενο αυτό που συμβαίνει και ο μόνος λόγος είναι επιφανειακός, δεν μπορεί να είναι ουσιαστικός. Δηλαδή, κάποιος δάσκαλος είναι εδώ και κάποιος είναι εκεί, δε λέει τίποτε

Δ: Καμιά φορά το δέσιμο όλων αυτών είναι που κάνει τη συνταγή να πετυχαίνει και ε

...

Γ1: Δασκάλους και συλλόγους, ίσως όλα αυτά βγαίνουν προς τα έξω καλύτερα

Γ2: Σου λέω επειδή και από τα προηγούμενα χρόνια είχε μεγαλύτερη δραστηριότητα και αυτό φαινόταν

Γ1: Ναι, φαινόταν όλο αυτό

Γ2: Μπορεί να είναι αυτό, η δραστηριότητα, πέρσι το νταβαντούρι ακούστηκε σε όλη τη γειτονιά. Τι κάνατε; Ξέρεις ο κόσμος δεν κοιτάει περισσότερο το βάθος. Κοιτάει την επιφάνεια.

Δ: Ναι, τα αισθήματα των παιδιών για το σχολείο; Στο βαθμό τώρα που μπορείτε να τα γνωρίζετε

Γ1: Τα παιδιά έχουν καλή σχέση με το σχολείο τους. Δεν είναι ... τώρα μπορείς να ξέρεις μόνο από τα παιδιά σου. Τουλάχιστον δεν έχω ποτέ δει να είναι στενοχωρημένα ή να δυσανασχετούν που μπαίνουν στο σχολείο. Έρχονται με διάθεση καλή στο σχολείο και αυτό σημαίνει ότι περνάνε καλά

Δ: Φιλίες έχουν δημιουργηθεί από το σχολείο; Τα παιδιά σας, παιδιά φίλων

Γ1: Ναι, η δικιά μου λέει: κλαίω γιατί δε θα βλέπω τους φίλους μου

Γ2: Και στη δικιά μας τάξη είναι πολύ δεμένοι

Γ1: Και στην έκτη

Γ2: Έχουν πάρα πολύ δέσιμο. Βέβαια εκτός από το σχολείο έχουν βοηθήσει και τα πάρτυ, να λέμε την αλήθεια

Δ: Αλλά συναντήθηκαν στο σχολείο παρόλα αυτά

Γ1: Ναι και το σχολείο αλλά θέλω να σου πω ότι (.....)

Γ2: Αλλά παίζει και το δέσιμο που κάνουν και οι γονείς μεταξύ τους

Γ3: Τουλάχιστον εμένα οι φίλοι του Ανδρέα είναι όλοι στο σχολείο (.....)

Δ: Ποιο σχήμα σας εκφράζει περισσότερο «Γονείς-σχολείο είμαστε μια ομάδα» το ένα. Και το άλλο «Οι γονείς στο σπίτι – οι δάσκαλοι στο σχολείο»

Γ3: Το πρώτο

Γ1: Δε θα 'λεγα το δεύτερο

Γ2: Αλλά και το πρώτο όχι απόλυτα

Γ1: Ναι και το πρώτο όμως όχι απόλυτα, δηλαδή οι γονείς να μην είναι μαζί στο σχολείο και η προσπάθεια κοινή αλλά θα 'πρεπε σε κάποια απόσταση

Γ2: Θα 'πρεπε να υπάρχει μια διαχωριστική γραμμή

Γ1: Εγώ θα 'λεγα ότι ο Σύλλογος δεν πρέπει να παρεμβαίνει στο εκπαιδευτικό έργο. Εκεί διαφωνώ δεν θέλω

Γ2: Εγώ θεωρώ ότι οι γονείς πιέζουν το δάσκαλο

Γ1: Μπορεί να πιέζουν, να θέλουν να πουν το σωστό είτε στο δάσκαλο είτε στο διευθυντή. Εμένα η δική η άποψη και δεν το 'κανα ποτέ, είναι ότι δεν παρεμβαίνουμε στο έργο τους

Γ2: (.....)

Γ1: Τώρα να μην έχει το σχολείο καλοριφέρ και να επέμβουμε ή στην καθαριότητα, οτιδήποτε άλλο αλλά όχι στο παιδαγωγικό

Δ: Αυτό πως θα μπορούσε να λυθεί κατά τη γνώμη σας; Με ποιον τρόπο νομίζετε ότι θα συμφωνούσαν;

Γ2: Δεν μπορεί να γίνει γιατί να σου πω κάτι δεν μπορεί να είναι όλοι στην ίδια γραμμή. Από τη στιγμή που είναι πολλές γνώμες από τη μια και την άλλη μεριά δεν μπορεί να λυθεί

Δ: Μια συνάντηση πιθανόν στην αρχή της χρονιάς

Γ1: Ναι, εγώ πιστεύω ότι μια συνάντηση και δυο και τρεις ίσως γιατί μπορεί να μη φτάνει μια, θα βοηθούσε

Γ3: Να καταλάβουν ποιες είναι οι αρμοδιότητες του ενός και ποιες του άλλου

Γ2: Αυτό ακριβώς

Γ3: Ποιες είναι του σχολείου και ποιες του Συλλόγου

Γ2: Ο καθένας μέχρι που μπορεί να φτάσει και που πρέπει να σταματήσει

Δ: Αν σας έλεγα να μου πείτε ένα δυνατό ή παραπάνω, ένα δυνατό σημείο του σχολείου, κάτι που σας αρέσει και κάτι που θα θέλατε να αλλάξετε. Τι θα ήταν αυτό, μπορείτε να μου πείτε το πρώτο πράγμα που σας έρχεται στο μυαλό

Γ2: Το σχολείο σαν σχολείο, σαν χώρος;

Δ: Όχι μόνο σαν χώρος, γενικά και σαν κτίριο και σαν έμπυχο δυναμικό

Γ1: Σαν κτίριο χρειάζεται πολλές παρεμβάσεις και το σπουδαιότερο πιστεύω είναι τα ηλεκτρικά του αυτή τη στιγμή που είναι παμπάλαια

Γ2: Και σαν σχολείο, προσωπική μου γνώμη δεν ξέρω, πιστεύω είναι γενικότερο το θέμα, θα 'πρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία. Δηλαδή να δίνεται στο δάσκαλο η δυνατότητα να έχει μεγαλύτερη ευελιξία και να μπαίνει σε θέματα ... ξεκινάμε με

βιβλία που βγήκαν πριν είκοσι χρόνια, τα δεδομένα έχουν αλλάξει, μπορεί να αλλάζουν φέτος αλλά το ίδιο θα ξανασυμβεί, και να του δίνει τη δυνατότητα να αφαιρεί και να προσθέτει ανάλογα με τα δεδομένα της στιγμής και την ψυχοσύνθεση του καθενός. Ο κάθε δάσκαλος έχει τη δική του ψυχοσύνθεση και μπορεί να βοηθήσει ανάλογα και τα παιδιά. Να υπάρχει μια ευελιξία σ' όλη αυτή την ύλη όλο αυτό το στανταρισμένο, τα θρησκευτικά, την ιστορία την κακογραμμένη όλα αυτά θα πρέπει να γίνονται με ευελιξία

Δ: Αυτό προσπαθούμε από την πλευρά μας και με τα προγράμματα τα επιπλέον που γίνονται. Η άποψη των γονιών, αν έχετε ακούσει, για αυτά εδώ; Ποια είναι;

Γ2: Γενικώς οι Έλληνες για αυτά τα Περιβαλλοντικά

Δ: Γιατί έχω την αίσθηση ότι πάντα είμαστε διχασμένοι

Γ1: Ναι

Γ2: Είμαστε οι τελευταίοι τροχοί μιας άμαξας σε όλη αυτή την περιβαλλοντική προσπάθεια που γίνεται για αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι Έλληνες είναι πιο αδιάφοροι από όλους τους λαούς της Ευρώπης. Πάντα τελευταίοι σε όλα αυτά, όλο λόγια, λόγια, λόγια. Στα λόγια είναι όλοι αλλά στην πράξη είμαστε πολύ πίσω

Γ1: Δεν έχουν καταλάβει, δεν έχουν την παιδεία. Θα πρέπει να ξεκινήσει από εδώ

Δ: Καταλαβαίνετε την αξία αυτών των προγραμμάτων, αυτών των εκδηλώσεων;

Γ2: Μπορεί όχι όλοι οι γονείς, στα παιδιά όμως μετράει

Γ3: Ναι, στα παιδιά μετράει

Γ2: Πολύ

Γ1: Όλη η προσπάθεια που έγινε και γίνεται τουλάχιστον στα παιδιά της έκτης. Πιστεύω ότι από τους 23 γονείς οι μισοί κατάλαβαν την αξία. Οι άλλοι μισοί το είδαν εκδρομή. Την ουσία οι μισοί την κατάλαβαν και το ευχαριστήθηκαν γιατί έγινε όλη αυτή η προσπάθεια. Πολύ ωραία προσπάθεια, δυνατή προσπάθεια από τα παιδιά. Δεν εκτιμήθηκε φαντάζομαι

Γ2: Από όλους πολύ μεγάλη προσπάθεια

Γ1: Ναι εντάξει, αλλά σου είπα. Και να μην ξεχνάμε ότι έγινε και πολλή ενημέρωση πάνω σε αυτό το πρόγραμμα. Τους δόθηκε η ευκαιρία να καταλάβουν και να πιάσουν την ουσία. Οι μισοί μπορεί

Γ2: Είναι πρόβλημα παιδείας, είναι ...

Γ1: Κάποιοι διδάχτηκαν, κάποιοι έλεγαν τι το θέλουμε το περιβαλλοντικό, τι θα κάνουμε;

Γ3: Έτσι αντιμετωπίζουν και την εκδήλωση. Εγώ που ήμουν πιο κοντά

Δ: Ίσως να είναι θέμα χρόνου να πειστούν για την αλλαγή

Γ2: Για μας έχει σημασία, για τα παιδιά

Γ1: Τα παιδιά κατάλαβαν και πήραν πάρα πολλά πράγματα, τουλάχιστον για την έκτη και τα 23 παιδιά κατάλαβαν γιατί έγινε αυτό το πρόγραμμα

Γ2: Δεν είναι από την πλευρά του Υπουργείου μια σταθερή πολιτική προς αυτό τον τομέα. Απλώς είναι σαν πυροτεχνήματα, έγκειται στην καλή διάθεση των δασκάλων, αν τύχει και βρεθούνε και αν τύχει και δεν βρεθούνε και από εκεί και πέρα υπάρχει αρνητική στάση σε μεγάλο ποσοστό αλλά είναι και γενικότερο θέμα της όλης πολιτικής. Το αντιμετωπίζουν ευκαιριακά, να πάρουμε τα λεφτά από την Ε.Ε, όπως και την Αγωγή Υγείας και όλα. Έτσι το αντιμετωπίζουν

Γ1: Αυτό είναι και στους δασκάλους, ανάλογα τον δάσκαλο

Γ2: Ναι, εκτός από τους δασκάλους ξεκινάει από πάνω ψηλά και κατεβαίνει, είναι αλυσίδα όλο το θέμα, δεν γίνεται όμως σωστή δουλειά. Αν γινόταν σταθερή δουλειά και υπήρχε σωστή πολιτική, ανεξάρτητα από το ποια κυβέρνηση είναι, ή η μια ή η άλλη το ίδιο κάνει, μόνο λόγια σ' αυτόν τον τομέα. Εγώ το 'χω δει στην πράξη

Γ1: Για αυτό σου είπα επειδή υπάρχει όλη αυτή η αντιμετώπιση από πάνω είναι θέμα δασκάλου, όσο θέλει να δώσει την ψυχή του για να προχωρήσει

Γ2: Στην καλή διάθεση του καθενός είναι

Δ: Σαν γενική τελευταία εντύπωση, θα λέγατε ότι είστε ευχαριστημένοι με την προσπάθεια που καταβάλλει το σχολείο να φροντίσει τέτοια θέματα; Το άνοιγμα, που λέμε, του σχολείου προς τα έξω;

Γ1: Εγώ πιστεύω ότι σχετικά μ' αυτά τα προγράμματα δεν θα μπορούσε να κάνει περισσότερα

Δ: Ωραία, και για τελειώσουμε, μπορείτε να πείτε ότι είστε υπερήφανοι για το σχολείο που τελείωσαν ή που είναι τα παιδιά σας ακόμα;

Γ1: Εγώ, ναι

Γ2: Ναι

Γ3: Ναι, ναι

Δ: Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε, κάτι άλλο που θα 'πρεπε να ακούσουμε;

Γ1: Εγώ μόνο ότι θα ήθελα να συνεχιστεί αυτό, όλη αυτή η προσπάθεια που έγινε να συνεχιστεί και τα επόμενα χρόνια

Δ: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ

Σς: Κι εμείς, να 'στε καλά

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης με ομάδα εστίασης γονέων

Ημερομηνία: Κυριακή 18 Ιουνίου 2006

Τόπος: Γραφείο Διδασκόντων του 3^{ου} Δημοτικού Ζωγράφου

Διάρκεια: 30 λεπτά

Ομάδα: 6 γονείς μαθητών από όλες τις τάξεις του σχολείου με τυχαία επιλογή

Χρησιμοποιούμενα σύμβολα (Dunn στον Ιωσηφίδη, 2003):

Δ: Δασκάλα/ερευνήτρια

Γ1, Γ2, Γ3.: Αρχικά των γονέων

Σς: ταυτόχρονη έκφραση της ίδιας σκέψης από πολλούς ερωτώμενους

...: παύση

(): αδιευκρίνιστος, όχι καλά αντιληπτός λόγος

Πλάγιο κείμενο: ένταση φωνής

Υπογραμμισμένο κείμενο: Συναισθηματικά φορτισμένη άποψη

Δ: Εκείνο που θα ... να ξεκινήσουμε έτσι λίγο την κουβέντα είναι: Ξέρω ότι σε ένα Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο δεν έχουν οι γονείς το δικαίωμα επιλογής του σχολείου. Τα παιδιά γράφονται σε ένα σχολείο ανάλογα με τη σχολική περιφέρεια όπως λέμε. Παρόλα αυτά, η εμπειρία μου μέχρι τώρα, όχι μόνο σ' αυτό το σχολείο, έχει δείξει ότι πολλοί γονείς επιδιώκουν με κάποιο τρόπο τα παιδιά τους να γράφονται σ' ένα συγκεκριμένο σχολείο. Θα ήθελα να ξέρω αν έχετε κάποια γνώμη σ' αυτό. Αν έχετε διαπιστώσει ότι συμβαίνει όντως αυτό για το δικό μας σχολείο, εδώ που είμαστε.

Γ1: Συμβαίνει, συμβαίνει αυτό με τα παιδιά. Δηλαδή, όλοι οι γονείς ρωτάνε σε ποιο σχολείο είναι το παιδί, είστε ευχαριστημένοι, ποιους δασκάλους έχει για να το φέρουμε κι εμείς. Εγώ, όταν ήταν να φέρω την κόρη μου ας πούμε μου είπαν για το συγκεκριμένο σχολείο και μου το πρότειναν

Δ: Άρα υπάρχει τρόπος επιλογής, δηλαδή έγινε εκμεταλλεύσιμο από τους γονείς που βρίσκονται εδώ

Γ1: Ναι, γίνεται σ' αυτό το σχολείο; Και μου λένε ναι, μου είπαν δεν ήξερα τότε ονόματα και τα λοιπά, μου είπαν δεν ξέρουμε αναλόγως τα παιδιά, εμείς θα το έχουμε υπόψη μας

Δ: Άρα με κάνετε να συμπεράνω ότι ίσως η φήμη του σχολείου εδώ είναι σχετικά καλή;

Γ1: Καλή, ναι

Γ2: Ναι, ναι, ναι

Γ3: Συμφωνούμε όλοι

Γ1: Και επειδή έχω και στο Νηπιαγωγείο κι άλλο παιδί με ρωτάγανε, που είναι τα παιδιά σου, στο συγκεκριμένο σχολείο και έτσι ...

Γ4: Πιστεύετε ότι είναι σωστό και αυτό που κάνει ο γονέας;

Δ: Εγώ δεν μπορώ να εκφέρω γνώμη, αν θέλετε το συζητάμε μετά αλλά επειδή συμβαίνει κάνω απλά μια διαπίστωση, ακούω από τις επαφές που έχω μέσα στο σχολείο, κυκλοφορεί μια τέτοια φήμη. Απλά θέλω να μου την επιβεβαιώσετε ή όχι. Να ξεκινήσουμε τώρα κάποιες ερωτήσεις για το πώς βλέπετε εσείς οι γονείς το σχολείο σαν οργάνωση. Θα ήθελα να ξέρω αν ... θα ήταν καλό φαντάζομαι να ενημερώνεστε για το ποιοι είναι οι στόχοι του σχολείου, η φιλοσοφία του δηλαδή, τι είναι εκείνο που θα αποκομίσουν τα παιδιά σας φεύγοντας από εδώ εκτός των βασικών γνώσεων που αναφέρονται επίσημα από το κράτος, τις εγκυκλίους που στέλνονται σε κάθε σχολική μονάδα. Υπάρχει τέτοια οργάνωση, ενημέρωση, συζήτηση για το σχεδιασμό των προγραμμάτων, τις δαπάνες που κάνει η σχολική μονάδα για το τι σκέφτεται να πραγματοποιήσει.

Γ2: Όχι, όχι, δε νομίζουμε ότι είναι αυτό απόλυτο. Τα προγράμματα τα μαθαίνουμε από τα παιδιά όταν γίνονται κάποια πράγματα. Ε, το τι θα αποκομίσουν φεύγοντας από εδώ είναι αυτό τελειώνοντας το δημοτικό, κάτι περισσότερο πιθανόν να υπάρχει αλλά το βλέπουμε τελειώνοντας ή μέσα στη σχολική χρονιά. Δεν ξέρουμε από πριν τι θα γίνει, μέσα στη σχολική χρονιά που υφίσταται.

Δ: Θα θέλατε;

Γ2: Φαντάζομαι πως ναι, δε θα ήταν αρνητικό να ξέραμε ότι ξέρετε αυτά θα γίνουν φέτος, αυτά θα κάνουμε αυτά δε θα κάνουμε. Το ότι έγινε αυτό που έγινε με την ξένη γλώσσα τη δεύτερη, πολύ θετικό για άλλους πιο αρνητικό, σχετικά είναι όλα. Αλλά για μένα ήταν πολύ θετικό ότι κατάφερε το σχολείο να πάρει τη δεύτερη ξένη γλώσσα.

Γ1: Και με το Περιβαλλοντικό

Γ2: Αυτό είναι ένα πρόβλημα για μένα, δεν ενημερωθήκαμε καν νωρίτερα, μιλάμε τώρα για τα πιο απλά πράγματα

Γ3: Είναι καλό να ενημερωνόμαστε

Γ4: Ναι

Δ: Κάθε σχολείο έχει μια φιλοσοφία. Υπάρχει μια γενική νόρμα για τα πάντα από το Υπουργείο, αλλά κάθε σχολείο επειδή αποτελείται από ανθρώπους, έτσι, το σχολείο το κάνουμε εμείς, οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση, δηλαδή είναι κάποια πράγματα που τα αποφασίζουμε από κοινού, πιθανά ένας σύλλογος θα έλεγε ότι εμείς στο σχολείο που εργαζόμαστε θα θέλαμε τα παιδιά μας να είναι πάντα όλα σε τάξη, να μην

παρατηρούνται προβλήματα συμπεριφοράς, να τα έχουμε στρατιωτάκια να το πω έτσι. Κάποιο άλλο σχολείο πιθανόν να μην έδινε σημασία στην πειθαρχία, να έδινε σημασία στην ελευθερία της έκφρασης παραδείγματος χάρη. Αυτό που λέμε φιλοσοφία, προς τα που θέλει να πάει κοινή συναινέσει ένα σχολείο, τα παιδιά που έχει σαν υλικό αυτό εννοώ, τα υπόλοιπα φυσικά είναι καθορισμένα από τους παραπάνω από εμάς. Σαν συνέχεια της ερώτησης που έκανα πριν: συμβουλευτικές και ενημερωτικές συναντήσεις για νέους γονείς, για τους γονείς που φέρνουν τα παιδιά τους για πρώτη φορά στο σχολείο γίνονται, κι αν ναι πως το βλέπετε, κι αν όχι θα θέλατε να γίνονται;

Γ2: Για πρώτη φορά στα πρωτάκια εννοούμε έτσι;

Δ: Ναι στα πρωτάκια, έρχεται μια καινούρια οικογένεια με παιδιά στην Α τάξη, υπάρχει κάτι που να τη μαζεύει την οικογένεια, να καταλαβαίνει ότι ξεκινάει κάτι σημαντικό στη ζωή του παιδιού μου και ενημερώνομαι για αυτό ...

Γ1: Από τη δασκάλα μας, εγώ είχα πρωτάκι φέτος, από τη δασκάλα ενημερωθήκαμε. Μας κάλεσε μετά από δυο εβδομάδες, έτσι είχε μια πρώτη επαφή με τα παιδιά για να τα γνωρίσει και μετά μας είπε ότι θα κάνετε έτσι, έτσι κάνω εγώ στην τάξη, θα κάνετε κι εσείς το ίδιο στο σπίτι, να μην τα μπερδεύουμε τα παιδιά και το ίδιο είχε γίνει και με το ένα παιδί και με το άλλο. Είχαν την ίδια δασκάλα

Γ4: Όχι από το σχολείο γενικά, ο καθένας από τη δασκάλα του

Γ5: Μιλάτε για τους γονείς;

Δ: Ναι μιλάω για τους γονείς. Στο μυαλό μου όταν έκανα την ερώτηση ήταν να υπάρχει ενημέρωση για τους γονείς

Γ5: Αυτά που είπαμε είναι για το παιδί. Για τους γονείς δεν υπάρχει τίποτα και θα είναι και σωστό αν γίνει

Δ: Αν γίνει

Γ1: Πολύ καλό

Δ: Σας δίνεται η ευκαιρία να παρακολουθείτε το παιδί σας σε εκδηλώσεις, σε πράγματα που γίνονται εδώ στο σχολείο;

Γ2: Βέβαια

Γ1: Πάντα, στις γιορτές

Δ: Για την πρόοδο του παιδιού σας ενημερώνεστε σε τακτά χρονικά διαστήματα; Έχετε την ευκαιρία, υπάρχουν κάποιες προκαθορισμένες ημερομηνίες με το δάσκαλο της τάξης πιθανόν

Γ1: Μια φορά το μήνα

Γ2: Μια φορά το μήνα κι αν θέλουμε μας έχει δώσει το δικαίωμα ο κάθε δάσκαλος ή δασκάλα να ρωτάμε.

Γ3: Και τηλέφωνα παίρνουμε, ότι θέλουμε

Δ: Αν συμβεί κάτι έκτακτο στο παιδί, ενημερώνεστε, έτσι;

Γ4: Ναι

Δ: Με την καθαριότητα και τις παροχές του σχολείου. Τα παιδιά της ΣΤ τάξης χωρίς να τους κάνω καν την ερώτηση το θέμα της καθαριότητας ήταν κάτι που το έθιξαν πρώτο, δηλαδή ότι δεν είναι ευχαριστημένοι με την καθαριότητα του συγκροτήματος και συγκεκριμένα με τις τουαλέτες. Εσείς τι άποψη έχετε γι' αυτό;

Γ1: Δεν πήγαμε ποτέ κάτω.

Γ2: Δεν είναι μόνο αυτό, αποφεύγουν τα παιδιά να πηγαίνουν στις τουαλέτες, τώρα ίσως ενοχλούνται από κάποια άλλα, ίσως θεωρούν ότι δεν είναι καθαρά. Πάντως κατά γενική ομολογία, τουλάχιστον τα παιδιά τα δικά μου, αποφεύγουν να πηγαίνουν στις τουαλέτες.

Γ5: Και μένα το ίδιο, ο Αντώνης από την πρώτη Δημοτικού δεν έχει πάει στην τουαλέτα. Έχει πάει δυο φορές, τρεις, μόνο.

Δ: Κάτι άλλο;

Γ2: Έτσι όπως είναι, βρε παιδί μου ...

Γ6: Άλλες φορές δεν είναι καθαρά, δεν υπάρχει χαρτί

Γ3: Νομίζω ότι θα έπρεπε να υπάρχει κάποιος δάσκαλος τα διαλείμματα να τα επιβλέπει όταν πηγαίνουν κάτω, να ρίχνει μια ματιά τι γίνεται. Γιατί γίνονται διάφορα, τα κλειδώνουν μέσα στις τουαλέτες, δεν τα αφήνουν να μουν για διάφορους λόγους. Γι' αυτό νομίζω θα 'πρεπε να υπάρχει κάποιος να επιβλέπει.

Γ1: Φοβίζονται και τα μικρότερα παιδάκια και γι' αυτό δεν κατεβαίνουν κάτω

Γ4: Και σαν συγκρότημα γενικά είναι σαν ένα μουντό κτίριο, δεν έχει ένα χρώμα, κάτι άλλο να ...

Δ: Άρα θα μπορούσαν να γίνουν παρεμβάσεις να...

Γ4: Βέβαια

Γ2: Και με την θέρμανση, να προσθέσω εγώ ...

Γ1: Μα είναι παλιό το κτίριο, είναι πολύ παλιό.

Γ2: Ναι, παρόλα αυτά, είναι παλιό το κτίριο εντάξει αλλά πρέπει να γίνουν κάποια πράγματα.

Γ3: Ναι, οι γονείς θα μπορούσαν να επέμβουν, να κάνουν κάποια πράγματα. Δε συμβαίνει αυτό, να ζητάνε από τους γονείς να επέμβουν. Μόνο όταν γίνεται κάποια

γιορτή ελάτε να βοηθήσετε, εντάξει. Από και και πέρα, υπάρχουν και άλλα πράγματα, που μπορεί να γίνουν, να βοηθήσουν.

Δ: Ωραία, για τους αλλοδαπούς γονείς, δεν έχουμε πολλούς βέβαια στο σχολείο μας.

Γ1: Όχι.

Δ: Υπάρχει στήριξη προς τους αλλοδαπούς, έχετε καταλάβει; Αν έχει τύχει ποτέ να συζητήσετε μαζί τους, πως βλέπουν το σχολείο;

Γ2: Δεν έχει τύχει όχι

Δ: Δεν έχει τύχει. Από τα παιδιά σας τι γνώμη έχετε;

Γ4: Δεν μας έχουν πει κάτι.

Γ1: Δεν έχει πολλούς γι' αυτό.

Δ: Δεν έχει

Γ1: Δεν μας έχουν πει τα παιδιά παράπονα από ξένα παιδιά.

Γ2: Όχι, ιδιαίτερο τίποτα.

Δ: Λοιπόν, να προχωρήσουμε τώρα στις σχέσεις των γονιών, τη δικιά σας, με τη διεύθυνση του σχολείου, όποια και να είναι αυτή, και δε θέλω να σκεφτείτε μόνο τη φετινή χρονιά, έτσι; Σκεφτείτε από την αρχή που ξεκίνησαν τα παιδιά σας, που έχετε εμπλοκή με αυτό το χώρο. Γενικά και με κάποιο συγκεκριμένο άτομο στο μυαλό σας. Θεωρείτε ότι είναι εύκολη η πρόσβαση στο γραφείο της διεύθυνσης, δηλαδή νοιώθετε ελεύθερα να τηλεφωνήσετε, να χτυπήσετε την πόρτα;

Γ1: Ναι

Γ2: Και στην προηγούμενη και στην τωρινή. Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα, ποτέ τουλάχιστον εγώ ούτε με την κυρία που ήταν πριν ούτε με την κυρία που είναι τώρα.

Γ5: Ούτε εγώ

Δ: Συμφωνείτε όλοι;

Σς: Ναι

Δ: Ωραία

Γ2: Δεν νοιώθεις να είναι ψυχρή, τυπική, έτσι ή αλλιώς. Είναι ένας πρόσχαρος άνθρωπος που σε βλέπει όπως όλους τους άλλους και δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα πιστεύω.

Δ: Ωραία. Με το Σύλλογο Γονέων έχετε επαφές; Δηλαδή, ...

Γ2: Όχι ιδιαίτερα.

Δ: Ενημερώνεστε, συμμετέχετε στις συνελεύσεις που γίνονται;

Γ2: Στις συνελεύσεις που γίνονται δεν έχουμε κληθεί ποτέ, δεν έχουμε καλεστεί. Θα έλεγα ότι γίνονται όλα εν κρυπτώ κατά κάποιο τρόπο. Ο προηγούμενος σύλλογος

ήταν κάπως διαφορετικός, λοιπόν, ... τελικά νομίζω ότι ο σύλλογος αυτός μας θεωρεί κάτι διαφορετικό και όχι γονείς των παιδιών.

Δ: Μήπως δεν ...

Γ3: Εγώ γνωρίζω από τα μέσα τον σύλλογο, από πιο κοντά κι αποχώρησα γιατί δε συμφωνούσα με τον τρόπο που λειτουργούσε. Δηλαδή, κάναμε κάτι εμείς για εμάς όχι για τους γονείς, δε φωνάζαμε τους γονείς.

Γ1: Μα υπήρχε μια φωτοτυπία δεν υπήρχε;

Γ3: Μια φωτοτυπία που έλεγε κάθε πρώτη Δευτέρα του μήνα θα γίνεται συνέλευση. Αυτή η συνέλευση άλλαζε, δεν γινόταν τίποτα δεν ενημερωνόμασταν. Καταρχήν δεν γινόταν καν συνέλευση το δεύτερο χρόνο. Δεν ενημερώθηκε ποτέ κάποιος γονιός για τα όσα κάνανε ή δε γίνανε. Και γιατί υπήρχε η στάση: εντάξει, τι να πούμε τώρα σε αυτούς τους γονείς που δεν ενδιαφέρονται. Και επειδή εγώ δε συμφωνούσα, γιατί από αυτούς τους γονείς εκλεγίκαμε για να είμαστε μέσα στο σύλλογο δεν ... αποχώρησα, δε μου άρεσε η στάση του συλλόγου, σε πολλά πράγματα. Ο Σύλλογος δεν είναι να κάνει γιορτούλες, είναι να είναι πιο ουσιαστικός στα προβλήματα του σχολείου. Και αυτό εγώ δεν το είδα και δεν μου άρεσε.

Δ: Άλλη γνώμη; Και αντίθετη.

Γ1: Εγώ δεν ξέρω. Το δεύτερο χρόνο αποχώρησα γιατί έπιασα δουλειά. Όχι ότι ήμουν στο σύλλογο απλώς ερχόμουν στην αρχή και θυμάμαι ότι μου λέγανε πες στις άλλες μητέρες να έρχονται, να γνωριστούμε, να κάνουμε συνελεύσεις και αυτά, και δεν έρχονταν καμία και ατόνησε η υπόθεση. Αυτό ξέρω τώρα. Τι έγινε και πως και αυτά δεν ξέρω.

Δ: Είναι και δύσκολο να μπορείς να συγκεντρώσεις πολλά άτομα.

Γ1: Το καταλαβαίνω ότι μπορεί να μην ήταν εύκολο αλλά ... ίσως και δεν πίεζαν τα πράγματα περισσότερο, ίσως και αυτό αλλά και από παλιά ερχόντουσαν για κάτι που γινόταν;

Γ2: Όχι ιδιαίτερα, αλλά εντάξει υπάρχει αδιαφορία των γονέων, είναι γεγονός αυτό. Η αδιαφορία των γονέων υπάρχει, αλλά είναι και πως σε μαζεύει ο άλλος, το πώς σε τραβάει κοντά του.

Γ1: Δηλαδή, τι πρέπει να κάνει κανείς για να μαζέψει κόσμο;

Γ2: Δεν ξέρω, αν ήμουν κάπου θα μπορούσα να σκεφτώ, τώρα δεν μπορώ να βρω κάτι συγκεκριμένο για να πω

Γ1: Χρειάζεται ο σύλλογος, εγώ πιστεύω ότι χρειάζεται ο σύλλογος και πρέπει να υπάρχει

Δ: Σε οποιαδήποτε ομάδα ανθρώπων υπάρχει μια οργάνωση

Γ1: Μπράβο

Γ2: Για κάθε πρώτη του μήνα που έκανε συνέλευση, μπορεί να ήρθε το χαρτί, μπορεί να μην ήρθε το χαρτί ποτέ. Πέρα από αυτό ενημέρωσε εσύ πριν μια εβδομάδα, στείλε ένα χαρτάκι ποια είναι τα θέματα, ελάτε αν θέλετε ... εγώ δεν είδα ποτέ κάτι τέτοιο.

Γ1: Ή στο μικρόφωνο, στην προσευχή ας πούμε

Γ2: Άστο το μικρόφωνο, το ξεχνάνε τα παιδιά, τα παιδιά εκείνη την ώρα δε σκέφτονται το μικρόφωνο, τι θα πει ο άλλος. Ένα χαρτάκι δεν ήταν δύσκολο, καθόλου δύσκολο, μπορούσαν να βγάλουν και να ζητήσουν, μπορείς να προσφέρεις αυτό ή μπορείς να προσφέρεις το άλλο; Δεν είδα να πλησιάζει κανένα γονέα ή οτιδήποτε;

Γ3: Εγώ ξέρω και περιπτώσεις που γονείς πλησίασαν το σύλλογο για κάποιο πρόβλημα με κάποιο δάσκαλο και ο σύλλογος τους είπε ότι δεν είναι δουλειά μας αυτή. Δεν ανακατευόμαστε εμείς, να πάτε εσείς. Ενώ είναι δουλειά μας, εκπροσωπούμε τους γονείς

Δ: Έχει τύχει αυτό το συγκεκριμένο πρόβλημα;

Γ3: Ναι έχει τύχει

Δ: έχει τύχει. Και η θέση του συλλόγου ήταν (αναμένει απάντηση)

Γ3: Θα πας εσύ, εμείς δεν μπορούμε να πάρουμε μέρος

Δ: Ε, αυτό μας πάει κάπου αλλού βέβαια, να το αφήσουμε λίγο στην άκρη να τελειώσουμε με το συγκεκριμένο θέμα. Έχει τύχει ποτέ να σας ζητήσει τη γνώμη σας ή η δασκάλα της τάξης ή η διεύθυνση του σχολείου για κάτι που προγραμματίζει να κάνει; Κάποια γιορτή ας πούμε, κάποια εκδήλωση;

Γ1: Μια φορά, εγώ είμαι τρία χρόνια είμαι καινούρια

Γ5: Όχι

Γ1: Δε ζητάνε, πρώτη φορά και εγώ το είδα

Δ: Όσο αφορά τη διεύθυνση του σχολείου, τη διευθύντρια που έχουμε τώρα ή αυτή που είχαμε πιο παλιά, πως τη βλέπετε. Δηλαδή, θα την πλησιάζατε, την εμπιστεύεστε ως άτομο το οποίο έχει διοικητικές ικανότητες; Δηλαδή, βρίσκεται σε αυτή τη θέση και πιστεύετε ότι είναι αυθεντία στην οργάνωση μιας σχολικής μονάδας ή θα την εμπιστευόσασταν περισσότερο για να πάρετε μια άποψη σε κάποιο παιδαγωγικό ζήτημα, για κάτι που συμβαίνει στο παιδιά σας ή στον τρόπο που μαθαίνει ή δε μαθαίνει, κάτι προσωπικό που αντιμετωπίζει. Για σας η διευθύντρια είναι κάτι που

υπάρχει εκεί ψηλά και οργανώνει τα πράγματα ή τη νοιώθετε πιο κοντά και την ενοχλείτε για οτιδήποτε;

Γ4: Όχι, σε παιδαγωγικό επίπεδο ζητάμε τη γνώμη της, όχι σαν οργάνωση γιατί και η δουλειά της είναι του εκπαιδευτικού, όχι η οργάνωση του σχολείου

Γ3: Εγώ θα την ήθελα λίγο πιο δυναμική

Δ: Πιο πολύ δυναμισμό

Γ3: Να πατάει πόδι σε ορισμένες περιπτώσεις, σε σχέση με την οργάνωση

Δ: Σε σχέση με την οργάνωση, ωραία. Να πάμε τώρα στις σχέσεις γονιών και εκπαιδευτικών. Πριν θίχτηκε το θέμα ότι κάποιο πρόβλημα υπήρχε με κάποιον εκπαιδευτικό και ζητήσατε τη συνδρομή του συλλόγου. Ε, γενικά, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς πως είναι; Δεν μιλάω για μια συγκεκριμένη χρονιά. Γενικά, αν μπορούσε κανείς να βγάλει ένα μέσο όρο.

Γ2: Άσογες

Γ1: Δεν υπάρχει πρόβλημα

Γ3: Και όποτε υπήρχε μετά από διάλογο λύθηκε.

Δ: Μμ, άρα αντιμετωπίστηκε πρόσωπο με πρόσωπο και υπήρχε θετική εξέλιξη

Γ3: Ναι.

Δ: Είναι συχνές οι επικοινωνίες; Μου είπατε πριν μια φορά το μήνα;

Γ2: Ναι

Δ: Αν προκύψει κάτι στο ενδιάμεσο, τον βρίσκετε;

Γ1: Ναι

Δ: Τις ώρες που συναντιέστε με τους εκπαιδευτικούς τις διαπραγματεύεστε από κοινού ή απλά ανακοινώνεται μια ...

Γ2: Μας ανακοινώνεται, συνήθως ανακοινώνεται

Δ: Ωραία, αισθάνεστε ελεύθεροι να μοιραστείτε το προσωπικό σας πρόβλημα με το δάσκαλο της τάξης σας;

Γ2: Θα 'λεγα ναι

Δ: Που αφορά το παιδί βέβαια

Γ1: Εννοείται, τι;

Γ2: Ναι, ναι, ναι

Δ: Ωραία

Γ2: Εγώ τουλάχιστον από εμπειρία δικιά μου μέχρι τώρα δεν είχα πρόβλημα να πω κάτι συγκεκριμένο. Ίσα, ίσα.

Δ: Και να υποθέσω ότι ζητάτε και τη γνώμη του;

Γ1: Ναι

Γ2: Εννοείται

Δ: Ωραία, και κάποιες τελευταίες ερωτήσεις. Μου είπατε στην αρχή όταν σας ρώτησα ότι η φήμη του σχολείου στην περιοχή είναι καλή. Οι σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία, με την γειτονιά, με το Δήμο πως είναι; Είναι ανοιχτές σχέσεις, υπάρχει επαφή; Το σχολείο συμμετέχει στα του δήμου, ο δήμος επεμβαίνει στο σχολείο, βοηθάει, στηρίζει;

Γ2: Δε θα το λέγαμε ότι ο δήμος τόσο πολύ στηρίζει το σχολείο, γιατί αν το στηρίζε δε θα ήταν αυτή η κατάσταση που είναι. Φαντάζομαι πως θα ήταν κάπως πολύ καλύτερα.

Γ3: Θέλει τρέξιμο και βάλε, και αν

Γ2: Είναι μεγάλο το τρέξιμο. Δηλαδή φαντάζομαι επειδή είχα γνωρίσει τα του συλλόγου, το τι γινόταν μέχρι να μπορέσουν να καταφέρουν να κάνουν κάτι, τώρα δεν ξέρω τι γίνεται αλλά τουλάχιστον τότε υπήρχε πολύ άρνηση, πάρα πολύ άρνηση

Δ: Ναι, τα αισθήματα των παιδιών για το σχολείο όταν έρχονται στο σπίτι; Είναι κάτι που το ευχαριστιούνται, τους αρέσει να είναι εδώ; Δεν τους αρέσει;

Γ2: Παίζει το θέμα αυτό, άλλες φορές ναι άλλες φορές όχι. Είναι η ψυχολογία τους, ότι γίνεται εδώ όλα αυτά συμβάλλουν φαντάζομαι.

Γ3: Τους αρέσει πολύ. Όταν σταματάει το σχολείο έχουμε πρόβλημα. Τουλάχιστον ένα μήνα, σπαράζουμε στο κλάμα γιατί δεν πάμε σχολείο

Δ: Τόσο πολύ;

Γ3: Α, ναι, άλλα παιδάκια θέλουν να σταματήσουν, αυτή λέει εμένα μ' άρεσε το σχολείο

Δ: Το σχολείο δηλαδή για τα μάτια της κόρης σας είναι ο τόπος που βρίσκει τους φίλους, που παίζει, που μαθαίνει;

Γ3: Δε με πειράζει μου λέει και να τσακώνομαι με το δάσκαλο, να έχουμε τις κόντρες μας, εμένα μου αρέσει

Δ: Έχετε κάτι άλλο;

Γ5: Και εγώ δεν έχω πρόβλημα με τα παιδιά

Δ: Ωραία. Ε, έχω δυο προτάσεις τώρα. Θα μου πείτε με ποια από τις δυο συμφωνείτε. Γονείς-Σχολείο: είμαστε μια ομάδα, είναι η μια πρόταση. Η άλλη είναι: Οι γονείς στο σπίτι-Οι δάσκαλοι στο σχολείο. Δηλαδή, τα τσανάκια μας χωρισμένα, είναι το νόημα της δεύτερης. Πως νομίζετε πως θα έπρεπε να είναι τα πράγματα; Τι να ισχύει; Είμαστε μια ομάδα δάσκαλοι, γονείς και σχολείο, είμαστε μαζί ...

Γ4: Καλό θα ήταν

Γ1: Ναι, αλλά όχι και τα άκρα τελείως

Γ2: Γιατί η επέμβαση από το σπίτι στα δρώμενα του σχολείου ως ένα ορισμένο σημείο

Δ: Γίνεται αυτό, από αυτά που αντιλαμβάνεστε συμβαίνει;

Γ1: Είναι κοντά το σχολείο με τους γονείς, υπάρχει καλή θέληση κι όλα αυτά αλλά όταν επεμβαίνουν οι γονείς, μιλάνε πάρα πολύ στη δασκάλα, θα το κάνεις έτσι, τότε ... Αυτή είναι η εκπαιδευτικός και έχει σπουδάσει. Βέβαια τώρα είναι μορφωμένοι και οι γονείς, δεν είναι όπως παλιά

Γ2: Πάντως αυτό είναι άσχημο

Γ1: επεμβαίνουν και φέρνουν σε δύσκολη θέση τους δασκάλους

Δ: Γίνεται κάποια προσπάθεια από πλευράς σχολείου, αυτά τα όρια να μπαίνουν; Στην αρχή κάθε χρονιάς, ας πούμε. Υπάρχει κάποια προσπάθεια που να έχετε καταλάβει εσείς είτε από τη δασκάλα ή από τη διεύθυνση που να λέει, να σας καλέσει κάποιος και να πει πρέπει να βάλουμε τα πράγματα στη σωστή τους θέση;

Γ3: Υπάρχει πάρα πολύ πίεση από τους γονείς οπότε και ο εκπαιδευτικός δε σταματάει, βλέπει ότι δεν παίρνει άλλο και σταματάει. Υπάρχει πολύ πίεση από ορισμένους γονείς

Δ: Ωραία και για να τελειώσουμε. Γενικά, για το σχολείο των παιδιών σας αισθάνεστε ότι μπορούν να είναι τα παιδιά σας περήφανα και εσείς που τελείωσαν εδώ;

Γ1: Είναι

Γ5: Είμαστε ευχαριστημένοι μέχρι στιγμής (.....)

Δ: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Λειτουργικός Οδηγός δομημένης συνέντευξης με ομάδα εστίασης (focus group)

Γενικός στόχος: η διερεύνηση των απόψεων μαθητών που αποφοιτούν για το σχολείο τους, τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία και τις μεταξύ τους στάσεις και συμπεριφορές

Μεθοδολογία: Ποιοτική δομημένη συνέντευξη με χρήση μαγνητοφώνου

Ομάδα – στόχος: τυχαία ομάδα μαθητών της ΣΤ τάξης (σε σύνολο 23 μαθητών)

Ερωτήσεις

1. Τι σου αρέσει στο σχολείο σου;
2. Ποια εμπειρία που είχες κατά τη διάρκεια των σπουδών σου στο Δημοτικό θα σου μείνει αξέχαστη;
3. Εντόπισε μια περιοχή που θα ήθελες να βελτιωθεί στο σχολείο που αφήνεις και που έχει σχέση α. με το χώρο, β. τους εκπαιδευτικούς και τη σχέση τους με τους μαθητές, γ. τη διεύθυνση και τον τρόπο που χειρίζεται την οργάνωση του σχολείου, τους μαθητές και τους γονείς, δ. τη συμμετοχή των γονέων στα θέματα της σχολικής ζωής (γιορτές, συναντήσεις με εκπαιδευτικούς, εκδρομές), ε. τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών
4. Ποιο είναι το μήνυμα που θα ήθελες να στείλεις στους δασκάλους σου;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Freiberg, J.H. (1999) Three creative ways to measure school climate and next steps. In Freiberg J.H. (Ed), *School Climate, Measuring, Improving and Sustaining Health Environments*, Oxon: Routledge Falmer

Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Mason, J. (2003) *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης με ομάδα εστίασης μαθητών της ΣΤ τάξης

Ημερομηνία συνέντευξης: Τρίτη 13 Ιουνίου

Τόπος: 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου

Διάρκεια: 30 λεπτά

Ομάδα: 3 μαθητές (Αλέξανδρος, Γιώργος, Κώστας) και 3 μαθήτριες (Πένυ, Αθανασία, Ελευθερία) της τάξης με τυχαία επιλογή

Χρησιμοποιούμενα σύμβολα (Dunn στον Ιωσηφίδη, 2003):

Δ: Δασκάλα/ερευνήτρια

Α, Π, Γ, Κ, Ε, ΑΘ.: Αρχικά των μαθητών

Σς: ταυτόχρονη έκφραση της ίδιας σκέψης από πολλούς ερωτώμενους

...: παύση

(): αδιευκρίνιστος, όχι καλά αντιληπτός λόγος

Πλάγιο κείμενο: ένταση φωνής

Υπογραμμισμένο κείμενο: Συναισθηματικά φορτισμένη άποψη

Δ: Τρίτη 13 Ιουνίου. Συνέντευξη με μαθητές της Στ τάξης. Λοιπόν, να ξεκινήσουμε την κουβέντα μας; Να πάμε να μου πείτε τι σας άρεσε πιο πολύ στο σχολείο που αφήνετε; ... Ποιος θέλει να μιλήσει πρώτος;

Α: Εμένα μου άρεσε η σχέση με τους μαθητές και με τους δασκάλους, ε...

Δ: Πως θα περιέγραφες δηλαδή τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου; Τι ήταν αυτό που σου άρεσε περισσότερο;

Α: Μου άρεσε που κάναμε πολλά πράγματα μαζί. Χωριστήκαμε σε ομάδες, για το περιβαλλοντικό, ε, αυτά. Που γίναμε πιο πολύ φίλοι από ό,τι στο σχολείο και βρισκόμασταν και έξω απ' το σχολείο

Δ: Αυτό συνέβαινε από την αρχή που ήρθες σε αυτό το σχολείο;

Α: Όχι, δε συνέβαινε από την αρχή, τώρα τελευταία

Δ: Μμ... με τους δασκάλους σου πως ήταν οι σχέσεις;

Α: Με τους δασκάλους ήταν πολύ καλές οι σχέσεις, δε νομίζω πως υπήρχε πρόβλημα ε, ...

Δ: Άρα αυτό που απαντάς στην πρώτη ερώτηση, αυτό που σου άρεσε στο σχολείο σου έχει να κάνει με τις σχέσεις που είχες με τους ανθρώπους ή με κάτι άλλο;

Α: Με τις σχέσεις που είχα στο σχολείο

Δ: Χμ, Γιώργο;

Γ: Εμένα μου άρεσαν πάρα πολύ οι ζωγραφιές που φτιάξαμε στο προαύλιο, ε γενικά που όλο το σχολείο είναι στολισμένο, με ζωγραφιές των παιδιών

Δ: Κώστα;

Κ: Εμένα μου αρέσει που στο σχολείο μου έχουμε πίνακες με μαρκαδόρους γιατί οι άλλοι πίνακες με τις κιμωλίες στην αρχή γινόμασταν χάλια και (.....) ανατριχιάζαμε

Δ: Έχει να κάνει δηλαδή με τον εξοπλισμό του σχολείου αυτό που σου αρέσει; Δηλαδή, θα μπορούσες να πεις ότι είναι ο εξοπλισμός που έχει το σχολείο;

Κ: Ναι, γιατί ο εξοπλισμός που έχει το σχολείο είναι πολύ καλός.

Δ: Είσαι ευχαριστημένος δηλαδή;

Κ: Ναι

Δ: Ναι, κάτι άλλο ίσως;

Κ: Εε, δεν έχω κάτι άλλο

Δ: Δεν έχεις κάτι άλλο. Πένυ;

Π: Εμένα μου άρεσαν οι γιορτές που κάναμε, που διοργάνωνε το σχολείο γιατί είχανε πολύ ενδιαφέρον ...

Δ: Χμ, Αθανασία;

Α: Μμ, κι εμένα μου άρεσε η συνεργασία που είχαμε με τους συμμαθητές. Πέρασαμε μια πολύ ωραία χρονιά. Εε, ...

Δ: Δεν θέλω να δείτε το σχολείο μόνο σαν τη φετινή χρονιά. Να δείτε το σχολείο από τότε που είστε μαζί, κλείνετε έξι χρόνια σ' αυτό το σχολείο

Α: Πιστεύω πως συνεργαστήκαμε όλα αυτά τα χρόνια καλά και ήμασταν αγαπημένοι,...

Δ: Ωραία, Ελευθερία;

Ε: Θεωρώ ότι είμαστε πολύ δεμένοι και αυτό με ευχαριστεί πολύ. Αυτό ...

Δ: Το δέσιμο δηλαδή

Ε: [επιβεβαιώνει] Ναι, το δέσιμο που είχα με τους συμμαθητές μου

Δ: Είναι κάτι που θα έχετε νομίζετε τα επόμενα χρόνια ή θα σας λείπει; Απ' αυτά που ακούτε δηλαδή, τι νομίζετε ότι γίνεται στο γυμνάσιο;

Σς: (.....)

Δ: Ποια εμπειρία ήταν αυτή που είχατε στο δημοτικό και δε θα ξεχάσετε ποτέ; Μπορείτε να μου περιγράψετε κάτι τέτοιο; Θα μου μιλήσετε για κάτι που θα μείνει χαραγμένο στο μυαλό σας και θα το κουβαλάτε σαν ανάμνηση από το δημοτικό σχολείο; Κώστα;

Κ: Εε, εγώ θα κουβαλάω σαν ανάμνηση ότι πήγαμε στο Μουζάκι, ... ότι μάθαμε πολλά καινούρια πράγματα εκεί πέρα. Πέρασαμε πολύ καλά.

Δ: Για να εξηγήσουμε λοιπόν αυτό, μπορείς να μου το περιγράψεις λίγο για κάποιον που δεν ξέρει, για κάποιον που ακούει και που δεν ήταν μαζί μας;

Κ: Εε, πήγαμε εκεί για να μάθουμε περισσότερα πράγματα για την ενέργεια και εε... ήταν εκεί πέρα εκπαιδευτικοί ...

Δ: Μιλάτε λοιπόν, για μια εκπαιδευτική εκδρομή;

Κ: Εκδρομή που μας βοήθησε πιστεύω πάρα πολύ στην εργασία που κάναμε

Δ: Ναι. Γιατί αυτή θα είναι η πιο μεγάλη εμπειρία που θα κουβαλάς μαζί σου; Τι ήταν αυτό που σου άρεσε; Τι κέρδισες από αυτό εκτός από τη γνώση που μου λες;

Κ: Ε, το ότι πέρασα πολύ καλά με τους φίλους μου, ότι ήταν η πιο καλή εμπειρία γιατί δε μου έχει ξανατύχει να πηγαίνω μόνος μου κάπου, μόνος με τους φίλους μου.

Δ: Μάλιστα. Γιώργο;

Γ: Εμένα θα μου μείνει αξέχαστο στην πρώτη δημοτικού που ήμασταν όλοι στη μοκέτα και μας διάβαζε η κυρία ένα βιβλίο για (.....) κι εγώ είχα ξαπλώσει πίσω με τους συμμαθητές μου και μας λέει η κυρία «Οι συμμαθητές, οι στρουθοκάμηλοι κάθονται και κρύβουν το κεφάλι τους, νομίζουν ότι δε θα τους βλέπουν». Και λένε τα παιδιά «Δηλαδή, τι κάνουν;» «Να, σαν τον Γιώργο που νομίζει ότι δεν τον βλέπουμε!»

Σς: [γέλια από όλους]

Δ: Ήσουν δηλαδή, το παράδειγμα της τάξης; Αυτό θα σου μείνει ε; είδατε λοιπόν, τι σημασία μπορεί να έχει; Αλέξη;

Α: Εμένα μου άρεσε η εκδρομή μας στη Κόρινθο που είχαμε πάει μια φορά. Ε, ... που ήμασταν όλοι μαζί. Ε,... παίζαμε συνεχώς, ήταν τεράστιος ο χώρος, ε,... είχα χτυπήσει τότε πολύ...

Δ: Το πέσιμο δηλαδή σου έμεινε περισσότερο;

Α: Ναι, μου είχε μείνει το πέσιμο! Ε, αυτό δεν έχω να πω τίποτα άλλο.

Δ: Πένυ;

Π: Εμένα μου άρεσε η τριήμερη εκδρομή στο Μουζάκι. Ε, με έκανε πιο πολύ να ωριμάσω, τρεις μέρες μακριά από τους γονείς μου ... δέθηκα πιο πολύ με την κυρία μου και με τους συμμαθητές μου.

Δ: Μάλιστα. Αθανασία;

Α: Κι εμένα μου άρεσε η εκδρομή στο Μουζάκι γιατί αυτή η εκδρομή μας έκανε να είμαστε πιο υπεύθυνοι για τον εαυτό μας. Ε, ... και ...

Δ: Ελευθερία;

Ε: Εμένα θα μου μείνουν αξέχαστες οι γιορτές. Πιστεύω πως περάσαμε όλοι πολύ ωραία και ...

Δ: Οι γιορτές σαν οργάνωση, σαν εμπειρία;

Ε: Σαν εμπειρία

Δ: Είχαν κάτι αρνητικό οι γιορτές;

Ε: Όχι

Δ: Ωραία, πολύ ωραία. Αν σας ζητούσα να μου πείτε κάτι απ' το χώρο του σχολείου. Από το σχολείο σαν χώρο, έτσι; Σαν προαύλιο, σαν τάξη, σαν ... χώρο στον οποίο κινούμαστε και σας ζητούσα να μου πείτε κάτι που θα θέλατε να είναι διαφορετικό. Υπάρχει κι αν υπάρχει ποιο είναι; Αθανασία.

Α: Ε, αυτό που δεν μου άρεσε στο σχολείο μας ήταν οι τουαλέτες. Ήταν πολύ βρώμικες, δεν εξυπηρετούσαν καλά και δεν ...

Δ: Η καθαριότητα δηλαδή του σχολείου. Άλλο Κώστα;

Κ: Εγώ πιστεύω πως θα 'πρεπε να είχαμε πιο πολύ φωτισμό γιατί πολλές φορές όταν θέλουμε να ανάψουμε τα φώτα δεν υπάρχει ρεύμα και γιατί οι λάμπες δεν είναι πάρα πολύ καλά και μερικές φορές λείπουνε κιόλας.

Δ: Ωραία, Γιώργο;

Γ: Στο προαύλιο παλιά υπήρχαν κάτι σωλήνες σιδερένιοι που κρεμούσαν τις σημαίες, ε, και τους κόψανε επιφανειακά όμως όχι όλους και τα παιδιά μπορεί να πέσουνε πάνω σε αυτούς και ...

Δ: Άρα, πάλι το θέμα της ασφάλειας. Αλέξη;

Α: Εμένα δεν μου αρέσει ο χώρος του μεγάλου προαυλίου επειδή έχει πολλά σκουπίδια και είναι πολύ βρώμικος από τα μικρά παιδιά γιατί δεν ξέρουν ακόμα να πηγαίνουν και να τα πετάνε στους κάδους. Ε, είχαμε πάει μια φορά να τους μιλήσουμε για την ανακύκλωση αλλά εν πιστεύω ότι μάθανε τίποτα από αυτό.

Δ: Μόνο μια φορά, μήπως δεν ήταν αρκετή; Ε; Έλα Πένυ;

Π: Μια φορά οι βρύσες είχαν σπάσει από κάτω και έτρεχε νερό και μπορούσε να πάει κάποιο μικρό παιδί και να γλιστρήσει

Δ: Χμ. Ελευθερία;

Ε: Κι εμένα δεν μου άρεσε η καθαριότητα στις τουαλέτες γιατί θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι πιο καθαρές

Δ: Έχουμε κάτι άλλο να πούμε πάνω σε αυτό;

Σς: Όχι

Δ: Αν σας λέγαμε να βρείτε κάτι που θα θέλατε να αλλάξει και αυτό το κάτι είχε να κάνει με τις σχέσεις που έχετε με τους δασκάλους σας όλα αυτά τα χρόνια, τι θα ήταν αυτό που θα θέλατε να αλλάξει; Που δε σας αρέσει, Γιώργο;

Γ: Ο δάσκαλος στο δημοτικό είναι σαν πατέρα και σαν μάνα. Αυτό δε με ικανοποιεί και πιστεύω πως δε μας προσαρμόζει καλά για το Γυμνάσιο.

Δ: Δε σ' αρέσει αυτό, δηλαδή που τον αισθάνεσαι έτσι;

Γ: Ε, ναι και στην έκτη γενικά πιστεύω πως το πρόγραμμα θα έπρεπε να ήταν πιο σφικτό.

Δ: Χμ, να 'ναι δηλαδή πιο απαιτητικοί οι δάσκαλοι;

Γ: Ναι

Δ: Μάλιστα, ωραία. Κώστα, συμφωνείς;

Κ: Ναι, και εγώ πιστεύω αυτό το πράγμα. Πιστεύω ότι ένας δάσκαλος ήταν αρκετά αυστηρός

Δ: Μάλιστα.

Γ: Και δεν έπρεπε να είναι

Δ: Είχατε δηλαδή και περιπτώσεις που ήταν αυστηροί και που δεν ήταν

Σς: Ναι.

Δ: Άρα αν θέλαμε να συμφωνήσουμε σε μια απόδοση κοινή, τι θα λέγαμε; Πως θα θέλατε το δάσκαλο και τις σχέσεις που έχετε μαζί του;

Γ: Θα θέλαμε να είναι ούτε και πολύ αυστηρός ούτε και πολύ χαλαρός

Δ: Αθανασία; Πένυ;

Π: Να μην είναι άδικος

Δ: Να μην είναι άδικος, μάλιστα. Αθανασία

Α: Να μην είναι άδικος με τα παιδιά

Δ: Να μην είναι άδικος με τα παιδιά. Άρα θα θέλατε λοιπόν να φτιάξει η σχέση σας με τους δασκάλους όσο αφορά την αδικία που αισθάνεστε καμιά φορά από αυτούς;

Α: Εγώ δε θα ήθελα ... πιστεύω ότι δε θα έπρεπε να μας βάζουν τόσα πολλά τεστ, ε, ... και θα έπρεπε να κάνουμε το τεστ όχι γραπτώς, να κάνουμε προφορικά, ούτε θα κουραζόμασταν. Και μερικές φορές ξέρουμε την απάντηση αλλά δεν ξέρουμε πώς να το γράψουμε.

Δ: Και αυτό πιστεύεις πως μπορεί να βοηθήσει κάπως; Μπορείτε να μου πείτε; Αν αλλάξει δηλαδή ο τρόπος θα είναι πιο εύκολα για σας;

Σς: Ναι

Δ: Θέλει να πει κάποιος άλλος κάτι; Μμ; Για πες Αθανασία;

Α: Εγώ πιστεύω πως δε μας αδίκησε η κ. Α. αλλά πέρυσι και πρόπερσι με τον κ. Μ.

Γ: Για τους βαθμούς ειδικά.

Δ: Για τους βαθμούς.

Γ: Για να βγει η Ε. σημαιοφόρος κατέβασε κάποια άλλα παιδιά

Δ: Άρα οι βαθμοί είναι κάτι που είναι αγκάθι δηλαδή στις σχέσεις σας;

Σς: Ναι

Γ: Την απομόνωσε κιόλας την Ε. πολύ

Δ: Μάλιστα, οι βαθμοί απομόνωσαν δηλαδή μια συμμαθήτριά σας

Α: Ήταν αρκετά απότομος ο κ. Μ. ... ()

Π: Ήταν αρκετά άδικος

Σς: Πάρα πολύ

Δ: Να περάσουμε στο τρίτο ερώτημα; Έχετε κάτι άλλο να μου πείτε εδώ;

Σς: Όχι.

Δ: Όχι, ωραία. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξετε από την οργάνωση του σχολείου; Δηλαδή, κάθε σχολείο έχει έναν διευθυντή, εμείς έχουμε μια διευθύντρια έτσι; Και είχαμε και πιο παλιά μια διευθύντρια. Όλα αυτά λοιπόν τα χρόνια για σκεφτείτε λιγάκι τον τρόπο που οργανωνόταν η ζωή μας στο σχολείο, τον τρόπο που χειριζόταν η διεύθυνση τα προβλήματα που προέκυπταν, υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξει; Ποια είναι η εντύπωση που έχετε αποκομίσει; Γιώργο;

Γ: Θα ήθελα από τη διεύθυνση να φτιάξει μια δανειστική βιβλιοθήκη και όχι να το κάνει ο κάθε δάσκαλος με τα βιβλία των μαθητών, να το κάνει η διεύθυνση αυτό, να αγοράσει κάποια βιβλία, ...

Δ: Κάποιος άλλος; Κώστα;

Κ: Εγώ πιστεύω ότι ας πούμε σε κάποιες περιπτώσεις η διευθύντρια θα έπρεπε να είναι πολύ αυστηρή και ας πούμε όταν κάποια παιδιά έκαναν κάτι σοβαρό να τιμωριόντουσαν έτσι όπως έπρεπε

Δ: Κάποιος άλλος; Όχι; Δεν έχουμε εντοπίσει κάτι άλλο; Ρωτάω απλώς. ... Αν πάρουμε τώρα την άποψη, τη σχέση με τους γονείς, τη συμμετοχή των γονιών μάλλον στα πράγματα του σχολείου. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξει; Οι γονείς σας συμμετέχουν με το που σας φέρνουν από την Α δημοτικού στο σχολείο και σας αφήνουν, με το που έρχονται εδώ να σας πάρουν, έρχονται εδώ γιατί πρέπει να τους ενημερώσουμε. Από αυτήν την επαφή που είχαν οι γονείς σας, από όλα αυτά που γινόντουσαν μεταξύ του σχολείου και των γονιών, υπάρχει κάτι που θα πρέπει να βελτιωθεί; Γιώργο;

Γ: Να ενημερώνονται κάθε μήνα. Για παράδειγμα στην Δ δημοτικού ο κ. Μ. δεν είχε ενημερώσει καμία φορά τους γονείς. Ότι μάθαιναν το μάθαιναν από τα παιδιά τους.

Δ: Μάλιστα. Άλλος;

Γ: Και μας «τη σπάει» αυτό, μας ενοχλεί. Να μας ρωτάνε συνέχεια τι έγινε, τι έγινε;

Δ: Χμ, εδώ κάτι άλλο; Όχι; Είναι ικανοποιητική η επαφή που έχουν οι γονείς σας σε γενικές γραμμές;

Κ: Τουλάχιστον φέτος πιστεύω ότι με την κ. Α. οι γονείς μας ενημερώνονταν αρκετά από τις άλλες χρονιές.

Δ: Ωραία, μάλιστα. Πάμε τώρα στις σχέσεις μεταξύ σας. Ε; είστε τελειόφοιτοι, σκεφτείτε τις σχέσεις μεταξύ της ομάδας της δικιά σας, της τάξης σας όλα αυτά τα χρόνια σε σχέση με τους έξω από εσάς. Τι δε σας άρεσε; Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξουμε εδώ; Γιώργο;

Γ: Να μην υπάρχει ρατσισμός με τα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες

Δ: Έχεις κάποια παραδείγματα που σε κάνουν να το πιστεύεις αυτό; Έχουν συμβεί πράγματα δηλαδή στο σχολείο που θα ήθελες να ...

Γ: Ναι, ναι

Δ: Και πιστεύεις ότι είναι έντονο δηλαδή;

Γ: Ναι πολύ έντονο. Τι πιστεύετε εσείς;

Δ: Τώρα μετράει η άποψη η δικιά σας. Μετά θα το συζητήσουμε. Ναι, είναι άσχημο να συμβαίνει, έτσι δεν είναι; Δεν είναι ότι καλύτερο.

Α: Υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές

Δ: Ανταγωνισμός. Πιστεύεις ότι είναι έντονος;

Α: Στην τάξη μας φέτος υπάρχει.

Δ: Υπάρχει

Α: Υπήρχε και θα υπάρχει σε κάθε τάξη. Δε γίνεται

Δ: Χμ, τα κορίτσια; Κάτι που θα θέλατε;

Π: Εγώ θα ήθελα να ήμασταν από την αρχή έτσι όχι τώρα τελευταία

Δ: Κάτι έχει αλλάξει δηλαδή φέτος που δε θα θέλατε να το χάσετε. Αυτό είναι καλό, ε; Αλλά συμβαίνει αυτό νομίζω. Όταν είσαι πολύ καιρό με κάποιον και κοντεύει να τελειώσει αυτή η επαφή θυμάσαι όλα τα καλά, έτσι δεν είναι; Αθανασία.

Α: Πιστεύω ότι σαν τάξη είμαστε πάρα πολύ δεμένοι και ... εντάξει

Δ: Αθανασία, Ελευθερία πιο δυνατά να μιλάμε, ε;

Ε: Εγώ πιστεύω ότι καθώς μεγαλώνουμε ωριμάζουμε κι αυτός ο ανταγωνισμός μειώνεται

Δ: Καταλαβαίνετε δηλαδή ότι δεν ωφελεί;

Σς: Ναι.

Γ: Ειδικά και φέτος υπάρχει ανταγωνισμός στα ύψη στην τάξη μας. Γιατί κάνουν κι άλλα παιδιά προσπάθεια φέτος που πέρυσι με τον κ. Μ. δεν έκαναν γιατί δεν καταλαβαίνανε

Δ: Εσύ δηλαδή πιστεύεις ότι είναι καλό ο ανταγωνισμός να υπάρχει;

Γ: Ναι, καλό είναι. Δεν μπορεί να είμαστε όλοι Αϊνστάιν ή όλοι κάτω από τη βάση

Δ: Κάτι άλλο έχουμε εδώ; Όχι; Αν σας ζήταγα τώρα να στείλετε ένα μήνυμα στους δασκάλους; Μη βάλετε όμως στο μυαλό σας ένα συγκεκριμένο δάσκαλο, γενικά. Φεύγετε από το σχολείο αυτό και αφήνετε μια συμβουλή να το πω; Ένα μήνυμα, ότι θέλετε πείτε το. Ελευθερία

Ε: Θέλω να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους δασκάλους γιατί μας κάνουν αυτό που είμαστε τώρα. Ε, με το να γίνουμε πιο έξυπνοι, να έχουμε πιο πολλές γνώσεις και να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι

Δ: Γιώργο;

Γ: Και εγώ θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους δασκάλους γιατί μας έκαναν σωστούς ανθρώπους

Δ: Αλέξη;

Α: Και εγώ θέλω να ευχαριστήσω όλους τους δασκάλους γιατί μας βοήθησαν σε μερικά πράγματα. Ε, αυτό ...

Δ: Κάτι άλλο; Όλα καλά μου τα λέτε. Θέλω να ακούσω και κανένα κακό (αρνητικό), μπορεί να είναι μια συμβουλή, κάτι δεν ξέρω ό,τι θέλετε.

Γ: Στις μεγάλες τάξεις, ιδιαίτερα στην Ε τάξη να μένουν περισσότερο στα μαθήματα και να καταλαβαίνουν όλα τα παιδιά

Δ: Ε, ... κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε γενικά στην κουβέντα που κάνουμε; Το δημοτικό αφήνει πικρή γεύση ή γλυκιά;

Σς: ΓΛΥΚΙΑ

Γ: Κυρία, όμως με το περιβαλλοντικό μας αφήσαμε εντελώς τα μαθήματά μας

Δ: Αφήσαμε τα μαθήματα στην άκρη εντελώς; Μα το περιβαλλοντικό δεν ήταν μάθημα;

Γ: Δε συγκρίνεται όμως με τα μαθήματα. Δε θα μας ρωτήσουν στο γυμνάσιο τι περιβαλλοντικό κάναμε...

Κ: Ναι, όμως κάναμε. Δεν ήταν σημαντικά αυτά για να γίνεις καλύτερο; Άνθρωπο;

Γ: Με τα μαθηματικά μας έχουμε άλλο ένα κεφάλαιο

Α: Όμως αν δεν κάναμε το περιβαλλοντικό δε θα μας είχε μείνει η εμπειρία με το Μουζάκι.

Δ: Πάντα σε όλα τα πράγματα που κάνουμε έχουμε κέρδη και χάσιμο ε; αλλά πρέπει να τα ζυγίζουμε και να βλέπουμε τι μας συμφέρει, τι μας ολοκληρώνει όπως είπε ο Κώστας.

Κ: Πάντως κάποιοι άνθρωποι δεν ήξεραν ότι υπάρχουν κάδοι ανακύκλωσης, αλλά στο κάτω κάτω μερικοί πηγαίνουν. Μετά μας ήρθαν καινούριες ιδέες στο μυαλό μας με αυτά που κάναμε.

Δ: Ας αφήσουμε το περιβαλλοντικό που βλέπω ότι σας άρεσε και σας έχει επηρεάσει πολύ. Αν δεν ήταν η φετινή χρονιά, θα ήταν έτσι γλυκιά η γεύση όπως πριν;

Σς: Όχι

Γ: Εμένα, ναι

Δ: Εσένα, ναι Γιώργο, για πες μου

Γ: Ε, μου άρεσε γενικά σε όλες τις τάξεις. Ήταν κάποια πράγματα καλά, ακόμα και με τον κ. Μ. τελειώσαμε τα βιβλία πολύ μπροστά και μας έβγαζε έξω και παίζαμε έξω από το σχολείο, περιπάτους και παίζαμε και αυτό μας έχει μείνει.

Δ: Όταν ξεκινήσατε μαζί στο σχολείο ήσασταν μικρά παιδάκια, έξι χρονών. Ε, αν σας έλεγε κάποιος, αυτό που περίμενες ότι θα σου συμβεί, αυτό που θα έπαιρνες από το σχολείο που μπήκες, ο στόχος σου έχει εκπληρωθεί;

Α: Εγώ πιστεύω, ναι

Σς: Ναι

Δ: Έχει βοηθήσει το σχολείο σε αυτό;

Σς: Ναι, πολύ

Γ: Το μεγαλύτερο μέρος

Δ: Θα περνάτε από το σχολείο όταν θα φύγετε από αυτό;

Σς: Ναι

Γ: Θα σας δείχνουμε τους βαθμούς

(.....)

Δ: Όταν θα περνάτε έξω από το σχολείο πως θα αισθάνεστε για αυτό το χώρο;

Κ: Αγάπη

Δ: Μια άλλη λέξη μπορείτε να μου πείτε; Ο Κώστας μου είπε αγάπη

Ε: Ξεγνοιασιά

Δ: Ξεγνοιασιά. Θα την έχετε την ξεγνοιασιά μετά;

Σς: Όχι

Δ: Όχι, πιθανόν όχι τόσο πολύ Κώστα

Κ: Ε, τώρα αρχίζουν τα δύσκολα πιστεύω. Μέχρι τώρα οι δάσκαλοι μας έλεγαν εντάξει. Αυτό το έμαθα, αυτό το ξέχασα, ενώ τώρα δεν θα είναι το ίδιο

Δ: Χμ, Γιώργο;

Γ: Αδικία

Δ: Αδικία; Αν ήταν να περιγράψεις το σχολείο σου, θα έλεγες αδικία ε; Αδικία, για πες μας γιατί;

Γ: Ε, μου έχει μείνει αυτό

Α: Λύπη

Δ: Λύπη, γιατί;

Α: Λύπη γιατί ήμασταν έξι χρόνια εδώ πέρα και δε θα ήταν εύκολο να φεύγαμε. Ε, και για αυτό θα αισθάνομαι λύπη όταν περνάω από έξω γιατί θα είναι και διαφορετικά στο γυμνάσιο, πάρα πολύ διαφορετικά σε σχέση με το δημοτικό

Δ: Έχετε κάτι άλλο που θα θέλατε να πείτε; Κάτι που θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μου; Μμ;

Κ: Ότι περάσαμε πολύ καλά μαζί σας

Δ: Κι εμένα μου άρεσε. Εντάξει, ωραία

Α: Δε θα ξεχάσουμε τις φωνές

Δ: Ε, όλα αυτά

[Γέλια]

Δ: Λοιπόν, εγώ να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ γι' αυτά που μου είπατε

Σς: Κι εμείς

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης με τη Διευθύντρια του Σχολείου

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

A. Πως αξιολογείται το κλίμα που απορρέει από τις σχέσεις των ανθρώπων στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού;

1. Ποια είναι η φήμη του σχολείου στην περιοχή;
2. Αναγνωρίζεται η αποστολή και η προσφορά του σχολείου από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο;
3. Είστε ευχαριστημένη από τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου;

B. Πως αξιολογούνται οι σχέσεις των υποσυστημάτων του σχολείου;

1. Έχετε διαπιστώσει την ύπαρξη υποομάδων που κριτικάρουν έντονα ή σαμποτάρουν τις αποφάσεις της πλειοψηφίας;
2. Υπάρχει το αίσθημα της συναδελφικότητας και του κοινού σκοπού;
3. Πως προκύπτουν οι αποφάσεις που λαμβάνονται;
4. Αναζητάτε την αλλαγή και βελτίωση και πόσο εύκολα πείθετε και τους άλλους να σας ακολουθήσουν;

Γ. Πως αξιολογείται η δυναμική συνεργασίας με τα άτομα εντός της σχολικής μονάδας; Συνεργάζονται επαρκώς οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, με τη διεύθυνση και τους γονείς;

1. Νοιώθετε ότι οι γονείς στηρίζουν το έργο του σχολείου;
2. Ποιες είναι οι σχέσεις σας με το Σύλλογο Γονέων;
3. Υπάρχουν προκαθορισμένα πλαίσια σχέσεων και επαφών με το Σύλλογο Γονέων;
4. Γνωρίζετε προσωπικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου ή οι σχέσεις είναι καθαρά επαγγελματικές;
5. Ποια νομίζετε ότι είναι η γνώμη των συνεργατών σας για τη στάση και το στυλ ηγεσίας που διατηρείτε;
6. Φαίνονται οι εκπαιδευτικοί ευχαριστημένοι στο σχολείο;
7. Είναι εύκολη η πρόσβαση στο γραφείο σας και πόσο συχνή είναι η συνεργασία με το προσωπικό;

Δ. Πως αξιολογείται η δυναμική συνεργασίας με τα άτομα εκτός της μονάδας, τους τοπικούς παράγοντες ή άλλους φορείς, την προϊστάμενη αρχή και το Δήμο;

1. Ποιος είναι ο βαθμός συνεργασίας του σχολείου με τους φορείς;
2. Πόσο εύκολο είναι να παίρνετε αυτό που ζητάτε από τις αρμόδιες υπηρεσίες;
3. Πόσο συχνά ζητάτε τη βοήθεια και υποστήριξη άλλων φορέων;
4. Προκύπτουν οφέλη από τη συνεργασία του σχολείου με τοπικούς παράγοντες;

H: Άψογα, δεν έχουμε κάποιο πρόβλημα. Άλλωστε το σχολείο μας έχει πολύ καλή φήμη στην περιοχή του Γραφείου, δεν έχουμε ποτέ εκκρεμότητες.

Δ: Πιστεύετε δηλαδή ότι υπάρχει εμπιστοσύνη και αναγνωρίζεται η δουλειά σας;

H: Θέλω να πιστεύω πως ναι

Δ: Ζητάτε τη βοήθειά τους συχνά;

H: Ναι όταν χρειαστεί. Μιλάμε με το γραφείο συχνά για γραφειοκρατικά θέματα κυρίως και ο Προϊστάμενος έρχεται και μας βλέπει. Θα ήταν βέβαια καλό να μας επισκέπτονται ακόμα συχνότερα, ιδιαίτερα η σύμβουλος γιατί οι δάσκαλοι χρειάζονται τη βοήθεια και τη συμβουλή τους. Έχουμε παιδιά και δε μπορούμε να παίζουμε ...

Δ: Συνεργάζεται το σχολείο με άλλους φορείς; Το Πανεπιστήμιο ...

H: Ναι, φέτος ειδικά. Μας επιλέγουν για έρευνες και του χρόνου μας έχουν σε ένα Πρόγραμμα για κατασκευή αίθουσας Τεχνολογίας. Και υπολογιστές μας έχουν φέρει

.....

Δ: Υπάρχει διάθεση δηλαδή από τη μεριά του σχολείου για συνεργασίες;

H: Βέβαια. Όχι απλά θέλουμε είναι απαραίτητο γιατί η χώρα μας είναι φτωχή και χωρίς την ιδιωτική πρωτοβουλία δεν κάνουμε τίποτα. Φέτος με τα χρήματα που μας έδωσαν οι τράπεζες κάναμε τις εκδηλώσεις μας και του χρόνου θα χρειαστούμε κι άλλα για τα παιδιά από την Κύπρο, που θα πάμε και θα φιλοξενήσουμε ... Και η ενορία μας βοηθάει αλλά και εμείς μαζεύουμε για τους φτωχούς ... ότι μπορούμε ... και ο σύλλογος γονέων τρέχει για τέτοια και βρίσκονται, όχι πολλοί αλλά εντάζει κάτι γίνεται

Δ: Δηλαδή οι σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου είναι καλές σε γενικές γραμμές;

H: Ευτυχώς και όχι μόνο καλές. Αν βγει και ρωτήσει κανείς το σχολείο μας είναι το καλύτερο στην περιοχή και για αυτό είμαστε περήφανοι. Κάτι φαίνεται ότι κάνουμε κι εμείς από δω ...

Δ: Τι νομίζετε ότι ευθύνεται γι αυτή τη φήμη; Οι άνθρωποι που υπάρχουν εδώ, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, εσείς ή κάτι άλλο πιθανόν;

H: Είμαστε τυχεροί γιατί έχουμε καλούς εκπαιδευτικούς και σύλλογο που νοιάζεται και οι γονείς το καταλαβαίνουν αυτό. Όχι ότι δεν μπορούμε να βελτιωθούμε κι άλλο αλλά είμαστε σε καλύτερη μοίρα από άλλα σχολεία που οι γονείς και όλοι είναι αδιάφοροι

Δ: Άρα οι άνθρωποι φτιάχνουν εδώ την κατάσταση;

H: Ναι κυρίως, όλοι μας και τα παιδιά, είναι καλά παιδιά δεν έχουμε προβλήματα πειθαρχίας ούτε πολλούς αλλοδαπούς ...

Δ: Για τη βελτίωση που μου είπατε, επιδιώκετε τη συνεργασία κάποιων, από πού καταλαβαίνετε ποιες είναι οι ελλείψεις του σχολείου;

H: Συζητάς και ακούς τις παρατηρήσεις και τα παράπονα και πρέπει να γυρνάς κιόλας και στο χώρο. Κυρίως ακούω τους δασκάλους σε αυτά γιατί οι γονείς μπορεί να είναι υπερβολικοί καμιά φορά. Εμείς ξέρουμε καλύτερα ποιο είναι το συμφέρον των παιδιών.

Δ: Σκέφτονται και οι άλλοι όπως εσείς; Δηλαδή θέλουν και οι εκπαιδευτικοί και οι ανώτεροι να γίνονται τα πράγματα καλύτερα; Συζητάτε έχετε κοινή γραμμή πλεύσης;

H: Εντάξει μερικά εννοούνται, ποιος δε θέλει να βελτιώνεται ο χώρος που δουλεύει; Όλοι θέλουμε το καλύτερο, αυτό είναι σίγουρο

Δ: Έχει τύχει καμιά φορά να επιβάλλετε τη γνώμη σας σε κάποιον ή να χρειαστεί να πείσετε κάποιον συνάδελφο ή γονιό για κάτι;

H: Δε νομίζω, όχι. Όλοι μαζί αποφασίζουμε. Ε, αν κάποιος δεν καταλαβαίνει θα το συζητήσω ιδιαιτέρως μαζί του αλλά ευτυχώς υπερισχύει η πλειοψηφία.

Δ: Αν θελήσετε να κάνετε κάποια αλλαγή όμως δεν θα υπάρξει πρόβλημα με αυτούς που έχουν άλλη άποψη;

H: Δε νομίζω ότι μπορούμε να μιλάμε και για μεγάλες αλλαγές εδώ που είμαστε. Εμείς είμαστε οι μικροί. Άλλοι αποφασίζουν για μας και εμείς ακολουθούμε. Τώρα όλο και κάποιον θα τύχει να κυνηγάς αλλά τι να κάνουμε υπάρχουν και αυτά πάντως οι συνάδελφοι δε νομίζω να έχουν παράπονο, πάντα ζητάω τη γνώμη τους και τη βοήθειά τους βέβαια και θα τους υποστηρίξω όταν χρειαστεί

Δ: Για να τελειώσουμε... το κλίμα δηλαδή στο σχολείο μας είναι ικανοποιητικό;

H: Αρκετά, εγώ είμαι ευχαριστημένη. Δόξα το Θεό μπορώ να είμαι ήσυχη γιατί προβλήματα δεν υπάρχουν και οι σχέσεις με όλους είναι καλές σε γενικές γραμμές.

Δ: Και οι μαθητές; Είναι ευχαριστημένοι;

H: Εγώ μπαίνω ακόμα για λίγες ώρες στις τάξεις και βλέπω πως είναι καλά και με τους δασκάλους τους και με το σχολείο

Δ: Και η πρόοδος τους; Είστε ευχαριστημένοι;

H: Πάντα τους λέω ότι δεν πρέπει να εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Έχουμε και καλούς και αδύναμους μαθητές όπως παντού άλλωστε. Θεοί δεν είμαστε. Είναι καλά παιδιά και κάνουμε ότι μπορούμε για αυτά και προγράμματα και έξτρα δουλειά που σε άλλα σχολεία δε γίνεται.

Δ: Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή του σχολείου επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη μάθηση; Λειτουργεί καλά και αποτελεσματικά το σχολείο;

Η: Και όχι μόνο. Υπάρχουν κι άλλες πλευρές που πρέπει να καλυφθούν... έχουμε ευθύνη για την ασφάλεια των παιδιών πρώτα από όλα. Δε φτάνει μόνο να τηρούμε το πρόγραμμα. Όσο για το αποτέλεσμα, νομίζω ότι όλοι κάνουμε ότι καλύτερο μπορούμε. Καμιά φορά οι γονείς ή και οι προϊστάμενοι νομίζουν ότι ο δάσκαλος είναι υπεράνθρωπος. Τον τελευταίο καιρό οι απαιτήσεις διαρκώς μεγαλώνουν. Για του χρόνου έχουμε καινούρια βιβλία που δεν έχουμε ακόμα δει και μετά άντε να πείσεις ότι δε φταις.

Δ: Είστε περήφανη δηλαδή που διευθύνετε αυτό το σχολείο;

Η: Απόλυτα και τυχερή που θα φύγω από το επάγγελμα από αυτό το χώρο που πρόσφερα πιστεύω ότι καλύτερο ...

Δ: Σας ευχαριστώ πολύ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Σελίδες ημερολογίων

Τα ονόματα στις παρακάτω γραμμές είναι φανταστικά. Οι καταστάσεις όμως πραγματικές, υπαγορεύτηκαν από όλους όσους έλαβαν μέρος σε αυτή τη μικρή έρευνα. Πρωταγωνιστές είμαστε όλοι εμείς οι εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς του σχολείου μας και από την ανταπόκρισή μας στο ρόλο μας εξαρτάται η πορεία του. Ας είναι αυτές οι σελίδες η αρχή ενός παραγωγικού αναστοχασμού !



Από το ημερολόγιο ενός μαθητή...

Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

Μπαίνοντας σήμερα πρωί στο σχολείο μας περίμενε μια ευχάριστη έκπληξη. Ο μεγάλος τοίχος στην πάνω αυλή ήταν γεμάτος χαρούμενες παιδικές ζωγραφιές. Τις είχαν φτιάξει την προηγούμενη οι γονείς και οι δάσκαλοι. Αρεσαν τόσο πολύ σε όλους!

Στο πρώτο διάλειμμα όπως συνήθως τσακώθηκαν κάποια παιδιά. Οι δάσκαλοι της εφημερίας πήγαν δυο παιδιά στη Διευθύντρια. Όλοι έριχναν το σφάλμα στο Γιονίτ αλλά εγώ ξέρω ότι στην πραγματικότητα τους φταίει κάτι άλλο. Η Διευθύντρια έκανε απλά μια παρατήρηση και ο Κώστας έφυγε χαμογελώντας θριαμβευτικά από τα γραφεία επειδή δεν τιμωρήθηκε αν και έφταιγε.

Την ώρα των Αγγλικών τη χάσαμε πάλι! Είχαμε πολύ δουλειά να κάνουμε για το Περιβαλλοντικό. Ο Τάκης παραπονέθηκε λέγοντας ότι είχε ετοιμάσει την εργασία για το μάθημα και πως ήταν άδικο να το χάσουμε γιατί κάποιοι μαθητές είχαν προετοιμαστεί και ήθελαν να διορθώσουν το βαθμό τους στο τρίμηνο. Η Έλλη και η Νόρα τον κοίταξαν ειρωνικά! Τι ανάγκη είχαν αυτές; Όλα 10 στα δυο προηγούμενα τρίμηνα! Την επόμενη ώρα δουλέψαμε σε ομάδες για να φτιάξουμε μια εργασία για το μάθημα της ιστορίας. Περάσαμε σούπερ! Η δασκάλα μας έμεινε πολύ ευχαριστημένη και μας έταξε μια έκπληξη για την επόμενη εβδομάδα. Στο τελευταίο διάλειμμα θέλησα να πάω τουαλέτα αλλά γρήγορα άλλαξα γνώμη. Η Μαρία μου είπε πως ήταν πολύ βρώμικα και σκοτεινά. Ευτυχώς που πλησίαζε η ώρα για το σχόλασμα!

Από το ημερολόγιο ενός δασκάλου ...



Η σημερινή μέρα ήταν πολύ γεμάτη και κουραστική. Είχαμε ειδοποιηθεί για να κάνουμε ένα σύλλογο μετά το τέλος των μαθημάτων και να συζητήσουμε σχετικά με τη γιορτή λήξης. Στο πρώτο δώρο επισκέφτηκαν τη Διευθύντρια δυο γονείς του Συλλόγου και της έθεσαν υπόψη κάποιες ιδέες τους για το περιεχόμενο της γιορτής και τη συμμετοχή κάποιων τάξεων. Η Διευθύντρια μας ενημέρωσε σχετικά την ώρα του καφέ και όλοι είπαμε πως θα το

συζητούσαμε στη συγκέντρωσή μας το μεσημέρι. Η συνάδελφος της τετάρτης μας κέρασε για τη γιορτή της κόρης της και η ώρα του μεγάλου διαλείμματος κύλησε ευχάριστα για όλους! Το δεύτερο διάλειμμα ο δάσκαλος του ενός τμήματος της έκτης ζήτησε ένα σετ οργάνων και ένα χάρτη που όμως χρειαζόταν και η δασκάλα του άλλου τμήματος. Το θέμα της έλλειψης υλικού έφτασε στο γραφείο της διευθύντριας που προσπάθησε να καλμάρει το Σταύρο λέγοντας πως δυστυχώς δεν είχε ακόμα απάντηση για το υλικό από τη Σχολική Επιτροπή. Ο Σταύρος έδειχνε φοβερά εκνευρισμένος και δήλωσε πως όλη τη χρονιά συμπεριφέρεται σα ζητιάνος προσπαθώντας να βρει όσα χρειάζεται για το μάθημά του. Καταλάβαμε όλοι τη θέση του και του προτείνουμε να φέρουμε το θέμα για συζήτηση.

Στο σύλλογο που κάναμε τέθηκαν στο τραπέζι οι προτάσεις των γονιών. Κρίναμε ομόφωνα πως η μια από αυτές ήταν ανέφικτη και αποφασίσαμε ότι δεν ήταν προς το συμφέρον του σχολείου να προχωρήσουμε. Τρεις από εμάς προτείνουμε στη Διευθύντρια να βρεθεί ένας τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος εξοπλισμού και υλικού και ως σύλλογος αποφασίσαμε να συντάξουμε ένα έγγραφο προς τη Σχολική Επιτροπή και να τους γνωρίσουμε τα προβλήματα που συναντάμε. Αναθέσαμε στο Σταύρο τη σύνταξη του εγγράφου και συμφωνήσαμε πως πρέπει όλοι μαζί να ανασκουμπωθούμε γιατί η πρόοδος των μαθητών έδειχνε στασιμότητα το τελευταίο διάστημα και ο ρυθμός μελέτης είχε χαλαρώσει αισθητά! Αναρωτιέμαι μήπως φταίει που ρίξαμε το βάρος στα προγράμματα που υλοποιούμε φέτος και οι μαθητές έχασαν το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματά τους. Να θυμηθώ να το συζητήσω αύριο με τα παιδιά στο γραφείο!

Από το ημερολόγιο ενός γονιού ...



Σήμερα πήραμε τους βαθμούς για το πρώτο τρίμηνο. Μαζευτήκαμε από νωρίς έξω από το σχολείο και κάναμε τα συνηθισμένα πηγαδάκια. Ο πρόεδρος του Συλλόγου και δυο άλλα μέλη προσπαθούσαν να μας πείσουν να πάμε στη συνέλευση την Τετάρτη το απόγευμα. Οι περισσότεροι απέφυγαν να απαντήσουν και το αντί μου πήρε κάνα δυο που έλεγαν «Να πάνε όσες δεν έχουν δουλειά να κάνουν. Εγώ τρέχω από το πρωί δεν έχω χρόνο». Και ποιος δεν τρέχει;

Περίμενα αρκετή ώρα έξω από την αίθουσα του Μιχάλη μαζί με άλλους γονείς. Τα παιδιά τρέχανε στο προαύλιο κλωτσώντας κάτι άδεια κουτιά από πορτοκαλάδες. Παρόλο που υπάρχουν κάδοι, το προαύλιο γεμάτο σακουλάκια και χαρτιά. Όταν έκανα παρατήρηση στο γιο μου γέλασε ειρωνικά και πρόσθεσε «Και που να δεις τι γίνεται στις τουαλέτες!». Κάτι πρέπει να γίνει πάντως με τόσες αρρώστιες που κυκλοφορούν!

Ο δάσκαλος μου έδωσε τον έλεγχο και μου είπε λίγα λόγια για το παιδί. Ήθελα να τον ρωτήσω και για τα ξεσπάσματα του Μιχάλη στο σπίτι γιατί η εφηβεία είχε αρχίσει ήδη να κάνει αισθητή την παρουσία της, αλλά δεν είχα το χρόνο. Περίμεναν τόσοι απ' έξω. Πάντως θα ήταν καλό να μπορούσα να το συζητήσω μαζί του διεξοδικότερα. Η μαμά της Έλενας δείχνει πιο δυναμική. Έπιασε το δάσκαλο παράμερα και του μιλούσε σε έντονο ύφος για κάμptωση ώρα. Όλοι ξέρουμε ότι ακόμα δεν ξεπέρασε το γεγονός ότι πέρυσε η κόρη της δεν βγήκε παραστάτης για ένα εννιά στη Γεωγραφία.

Καθώς έβγαينا από το προαύλιο με σταμάτησε η δασκάλα της Μουσικής και με ρώτησε αν τελικά εγκρίνω τη συμμετοχή του Μιχάλη στο Πρόγραμμα. Αισθάνθηκα χαμένη. Ποιο πρόγραμμα εννοούσε; Γιατί τα μαθαίνω πάντα τελευταία; Υποσχέθηκα να έχει την απάντησή μου την επομένη και τράβηξα για το γραφείο της Διευθύντριας μήπως και βγάλω άκρη. Ενημερώθηκα και χάρηκα πολύ που το σχολείο μας αναλάμβανε μια τέτοια πρωτοβουλία. Προσφέρθηκα να βοηθήσω στην προετοιμασία μαζί με τη μαμά της Ανθής. Επιτέλους, να φανούμε και κάπου χρήσιμοι και εμείς οι γονείς!

Από το ημερολόγιο της διευθύντριας ...



Αισθάνομαι πολύ κουρασμένη! Σήμερα πέρασα όλη την ημέρα στο τηλέφωνο μέχρι να συνεννοηθώ να έρθουν οι υδραυλικοί για τη ζημιά στις τουαλέτες. Από τον έναν στον άλλο με είχαν και ακόμα δεν ξέρουμε τι θα γίνει. Να ήξεραν πόσο δύσκολο είναι να φροντίζεις για

τέτοιες λεπτομέρειες δε θα παραπονιόντουσαν όλοι με το παραμικρό. Δεν είμαι Θεός, ότι μπορώ κάνω.

Το θέμα της θέρμανσης με ανησυχεί πολύ. Πρέπει να κάνουμε κάτι τώρα πριν έρθει ο επόμενος χειμώνας και είμαστε πάλι στο πάρα πέντε. Ζήτησα από τους συναδέλφους να μείνουν την Πέμπτη το μεσημέρι μετά τα μαθήματα να μιλήσουμε γι αυτό και για κάποιες προτάσεις των γονιών. Η Μάρθα γκρίνιαζε πάλι, τα γνωστά, περιμένουν τα παιδιά, δεν υπάρχει χρόνος ... Μα πώς να συζητηθούν αυτά στο πόδι; Το διάλειμμα δεν είναι αρκετό και άλλωστε χρειάζομαι και τη γνώμη όλων. Μάλιστα σκέφτηκα να φωνάξω και τα μέλη του συλλόγου γονέων μήπως και αυτοί μπορούν να πιέσουν περισσότερο από τη μεριά τους το Δήμο.

Από το Γραφείο ο Προϊστάμενος ζήτησε τα στατιστικά για το Ολοήμερο. Καποια στιγμή πελάγωσα γιατί είχα και τα παράτονα του Σταύρου να αντιμετωπίσω με το υλικό που χρειάζοταν και δεν μπορούσε να βρει. Προσπάθησα να τον καλμάρω αλλά είναι δύσκολο να τους πείσω ότι δεν εξαρτώνται όλα από εμένα και ότι εγώ στο γραφείο δεν κάθομαι λεπτό. Επίσης, πρέπει να δούμε πως θα αξιοποιήσουμε την προσφορά που είχαμε από το Πανεπιστήμιο. Αισθάνομαι μεγάλη ευθύνη και δεν μπορώ να χειριστώ μόνη μου τέτοια θέματα. Δεν μου έμεινε καθόλου χρόνος να ασχοληθώ με το πρόβλημα του μαθητή της έκτης και το άφησα στον υποδιευθυντή.

Πόσο θα με διευκόλυνε αν προσφέρονταν να βοηθήσουν χωρίς να πρέπει να το ζητήσω; Μήπως του χρόνου να έκανα μια κούβέντα για το θέμα από την αρχή της χρονιάς; Μόνο όταν έρθουν σε αυτή την καρέκλα θα καταλάβουν τι τρέξιμο σημαίνει!