ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ. Ε.

Σχολική Κοινότητα και Αυτοαξιολόγηση Σχολείου με Στόχο τη Βελτίωσή του: Μία Έρευνα Δράσης Εστιασμένη στον Σχολικό Εκφοβισμό

Διδακτορική Διατριβή

Ιωάννης Αθ. Θεοδώρου

Σεπτέμβριος 2019

Μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Καλογιαννάκη Πέλλα (Επιβλέπουσα),
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Κουρκούτας Ηλίας,
Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Ανδρεαδάκης Νικόλαος,
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στους γονείς μου που είναι σταθερός φάρος
ενάντια κάθε αντίξοης συνθήκης της ζωής μου

Περίληψη

Κύριος σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η διερεύνηση και η διεξοδική εξέταση της συμβολής της σχολικής κοινότητας στη βελτίωση του σχολείου, μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησής του. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση υλοποιήθηκε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και του σχολικού συμβούλου κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου ακολούθησε τις αρχές του παρατηρητηρίου της ΑΕΕ (Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου) με την αξιοποίηση όμως διάφορων πρωτότυπων εργαλείων. Με την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου η σχολική κοινότητα αποφάσισε την υλοποίηση μιας δράσης για τον σχολικό εκφοβισμό. Η δράση και τα αποτελέσματα αυτής αποτέλεσαν τη δεύτερη φάση της διδακτορικής διατριβής κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Ένα από τα ευρήματα μεταξύ άλλων της διδακτορικής διατριβής είναι ότι έγινε κατανοητός στους εκπαιδευτικούς ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο και η σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς). Συγκεκριμένα δημιουργήθηκε μια συνολική εικόνα του σχολείου με ισχυρά και αδύναμα σημεία, τα οποία αποτυπωθήκαν στην τελική έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Επίσης διαπιστώθηκε η αδυναμία των γονέων να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σπίτι, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Συνέπεια του τελευταίου αυτού ήταν και η ύπαρξη κάποιων δυσλειτουργικών συμπεριφορών από μερικούς μαθητές. Λόγω των τελευταίων αυτών αποφασίστηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα η υλοποίηση μιας δράσης με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό. Μετά την υλοποίηση της σχολικής δράσης οι συμπεριφορές αυτές μειώθηκαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Αναφορικά με την ίδια τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου θεωρούν ότι αυτή δεν στοχεύει μόνο σε μια δημιουργική ανατροφοδότηση με στόχο τη βελτίωση του σχολείου, αλλά εγκυμονεί τον κίνδυνο της μισθολογικής καθήλωσης και ενδεχομένως και απολύσεων. Η έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών του σχολείου για την εκπαιδευτική πολιτική απορρέει από το γενικότερο πολιτικό κλίμα σε εποχή οικονομικής κρίσης (2013-2015), η οποία επιτείνεται από τη διαρκή αναβολή πραγματοποίησης μόνιμων διορισμών στην εκπαίδευση (2019) σε συνδυασμό με την απουσία από τις σπουδές των εκπαιδευτικών παραστάσεων στο γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση σχολείου, σχολική κοινότητα, σχολικός εκφοβισμός, σχολική βελτίωση

School Community and School Self-Evaluation Intended for its Improvement: An Action Research Focused on School Bullying

Abstract

The main purpose of this doctoral thesis is to investigate and thoroughly examine the contribution of the school community to the improvement of the school by following a self-evaluation process.In that context, a two-phase research was conducted. In the first phase, the self-evaluation process was implemented during the 2013-2014 school year with the participation of teachers, parents, students and the school counselor. The self-evaluation process of the school followed the principles of Teachers Evaluation as it was proposed by the Greek Ministry of Education, while a number of originals tools designed by the researcher, were also utilized. Upon the completion of the school self-evaluation process the school community decided on the implementation of an action research on school bullying. The action research and its results constituted the second phase of the research work, conducted during the school year 2014-2015. Regarding the research findings it was showed, inter alia, that teachers have comprehended the way in which the school unit and the school community operate (teachers, students and parents). In particular, an overall picture of the school was created, with its strong and weak points being reflected in the school's final self-evaluation report. It was also found that some parents were unable to support their children at home and the reasons for this situation were recorded. This fact led to a number of dysfunctional behaviors on the part of some students. Due to these behaviors the educational community decided on the implementation of an action research focused on school bullying, after which such behaviors were found to be decreased to a statistically significant level. With regard to the process of school self-evaluation as it as proposed by the Greek Ministry of Education, it seems that the teachers of the aforementioned school believe that it does not only aim at the provision of creative feedback and the improvement of the school unit, but also carries the risk of pay cuts and possible dismissals for them. The teachers' mistrust in the educational policy seems to stem from the general political climate in times of economic crisis (2013-2015), exacerbated by the constant postponement of the employment of permanent staff in education (2019). The absence of university courses during the time they were students regarding the subject of school self-evaluation is also to be taken into consideration.

Keywords: self-evaluation, school community, bullying, school improvement

ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος Πινάκων 20

Κατάλογος Εικόνων 27

ΠΡΟΛΟΓΟΣ 29

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 31

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ 34

2Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ 60

3Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ, ΤΥΠΟΙ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ 110

4Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ 147

5Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΧΩΡΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ 183

6Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ 215

7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 254

8Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ 278

9ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ 351

10Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ 383

11ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΤΕΛΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ 400

12ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ 418

13Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ:ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ, ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΟΥΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΟΡΡΕΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΤΗΝ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ 445

14ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ 468

ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 488

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 496

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 518

ΛΕΠΤΟΜΕΡΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος Πινάκων 20

Κατάλογος Εικόνων 27

ΠΡΟΛΟΓΟΣ 29

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 31

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Εισαγωγή 34

1.1 Σχολική ποιότητα 34

1.2 Σχολική Αποτελεσματικότητα 38

1.3 Σχολική Βελτίωση 40

1.4 Αξιολόγηση του σχολείου 48

1.5 Αυτοαξιολόγηση σχολείου 50

1.6 Σχολική κοινότητα 53

1.6.1 Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα 55

1.6.2 Εκπαιδευτικές ιδεολογίες 56

1.7 Σχολικός εκφοβισμός 58

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ

Εισαγωγή 60

2.1 Η κοινότητα ως ιστορική έννοια 60

2.2 Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας 64

2.3 Ο εκπαιδευτικός ως παράγοντας βελτίωσης του σχολείου 65

2.3.1 Οι Εκπαιδευτικοί 66

2.3.2 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών 67

2.3.3 Οι εκπαιδευτικές κοινότητες 68

2.3.4 Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης 70

2.3.5 Δημιουργία Σχολικών Δικτύων Μάθησης από τους Εκπαιδευτικούς: Το μοίρασμα της Γνώσης 74

2.4 Οι γονείς ως παράγοντας βελτίωσης του σχολείου 76

2.4.1 Μοντέλα διερεύνησης της σχέσης σχολείου και οικογένειας 77

2.4.2 Περιορισμοί των μοντέλων γονεϊκής εμπλοκής και προτάσεις υπέρβασής τους 88

2.4.3 Διεθνείς έρευνες σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας 90

2.4.4 Έρευνες στον ελληνικό χώρο σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας 92

2.4.5 Διδακτορικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα με θέμα 96

τη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα από το 2010 και έπειτα
2.5 Μαθητές 97
2.6 Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου) 99
2.7 Κοινοτικά σχολεία 100
2.8 Έρευνες με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας με στόχο τη βελτίωση του σχολείου 102
2.9 Διδακτορικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα με θέμα τη σχολική κοινότητα 105
2.10 Οι δυσκολίες συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας στο νεοφιλελεύθερο πολιτικό πλαίσιο διάφορων χωρών (Η.Π.Α, Αυστραλία, Σουηδία, Αγγλία) 106
Σύνοψη κεφαλαίου 109

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ, ΤΥΠΟΙ ΗΓΕΣΙΑΣ

ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ

Εισαγωγή 110
3.1 Από την εκπαιδευτική διοίκηση στο διευθυντή ως ηγέτη 110
3.1.1 Από τη διοίκηση των επιχειρήσεων στην εκπαιδευτική διοίκηση 110
3.1.2 Η επιρροή της πολιτικής σκηνής της Αγγλίας στην εκπαιδευτική διοίκηση 112
3.1.3 Οι τέσσερις βασικοί πυλώνες του σχολείου 113
3.1.4 Οργανωτική αλλαγή 115
3.1.5 Πίεση για Οργανωτική Αλλαγή 115
3.1.6 Αντίσταση στην Αλλαγή και διαχείριση συγκρούσεων 116
3.1.7 Μείωση της αντίστασης για αλλαγή 117
3.1.8 Η μεγάλης κλίμακας κρατική αλλαγή (Large scale reform) 117
3.2 Αλλαγή που πραγματοποιείται με πρωτοβουλία του διευθυντή (School Based reform) 118
Εισαγωγή 118
3.2.1 Επίλυση προβλημάτων 118
3.2.2 Διαδικασία λήψης αποφάσεων και θεωρίες παρακίνησης των μελών του οργανισμού 119
3.2.3 Δύο κύρια μοντέλα διοίκησης που στοχεύουν στην αλλαγή από το κράτος και από τον διευθυντή ως ηγέτη 119
3.2.4 Μοντέλα διοίκησης και αντίστοιχοι τύποι ηγεσίας σύμφωνα με την ταξινομία του Bush 120
3.2.5 Έρευνες σχετικά με την ηγεσία του διευθυντή ως παράγοντα βελτίωσης του σχολείου 126
3.3 Η εκπαιδευτική ηγεσία στον ελληνικό χώρο 136
3.4 Τα όρια της ηγεσίας 144
Σύνοψη κεφαλαίου 146

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ

Εισαγωγή **147**

4.1 Λόγοι αξιολόγησης σχολείων και οι πολιτικές τους προεκτάσεις **147**

4.1.1 Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου σύμφωνα με τη Σχολική Βελτίωση **151**

4.2 Τρεις Προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του **154**

4.2.1 Προϋπόθεση Ι: Η δημιουργία συνθηκών συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ως προαπαιτούμενο συμμετοχής της στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου **154**

4.2.2 Προϋπόθεση ΙΙ: Επιλογή της έρευνας δράσης ως κύριας στρατηγικής για την αυτόαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας **156**

4.2.3 Προϋπόθεση ΙΙΙ: Γνώση του αντικειμένου της αυτοαξιολόγησης **159**

4.3 Ανασκόπηση μελετών αναφορικά με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου και τη βελτίωση του **168**

4.4 Το παρατηρητήριο της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) ως μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου **171**

4.5 Κριτική αποτίμηση του Παρατηρητηρίου της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση **179**

Σύνοψη κεφαλαίου **182**

5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΧΩΡΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ

Εισαγωγή **183**

5.1 Κύριες στρατηγικές ελέγχου της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε διάφορα σχολεία του κόσμου **183**

5.2 Συστήματα Αξιολόγησης σχολείων στην Ευρώπη από τη διεθνή αρθογραφία **185**

5.2.1 Αγγλία **185**

5.2.2 Αυστρία **186**

5.2.3 Βέλγιο: Φλαμανδική κοινότητα **186**

5.2.4 Γερμανία **186**

5.2.5 Δανία **187**

5.2.6 Ιρλανδία **188**

5.2.7 Ιταλία **189**

5.2.8 Ολλανδία **190**

5.2.9 Νορβηγία **191**

5.2.10 Πορτογαλία **191**

5.2.11 Σουηδία **192**

5.2.12 Δημοκρατία της Τσεχίας **192**

5.3 Συστήματα Αξιολόγησης σχολείων στην Ευρώπη από τη Σύνοδο Επιθεωρητών Ευρώπης **193**

5.3.1 Αγγλία **193**

5.3.2 Αυστρία **193**

5.3.3 Βέλγιο: Βαλονία **194**
5.3.4 Βέλγιο: Γερμανική κοινότητα **194**
5.3.5 Βέλγιο: Φλαμανδική Κοινότητα **194**
5.3.6 Γαλλία **195**
5.3.7 Γερμανία: Κρατίδιο Κάτω Σαξονίας **195**
5.3.8 Γερμανία: Κρατίδιο του Αμβούργου **195**
5.3.9 Γερμανία: Έσση **196**
5.3.10 Γερμανία: Βόρεια Ρηνία-Βεστφαλία **196**
5.3.11 Δανία **196**
5.3.12 Δημοκρατία της Τσεχίας **196**
5.3.13 Εσθονία **197**
5.3.14 Ιρλανδία **197**
5.2.15 Ισπανία **197**
5.3.16 Μαυροβούνιο **197**
5.3.17 Μάλτα **198**
5.3.18 Νορβηγία **198**
5.3.19 Ολλανδία **198**
5.3.20 Πορτογαλία **199**
5.3.21 Ρουμανία **199**
5.3.22 Σουηδία **199**
5.3.23 Φινλανδία **200**
5.4 Συστήματα Αξιολόγησης σχολείων στον υπόλοιπο κόσμο από τη διεθνή αρθογραφία **202**
5.4.1 Αυστραλία **202**
5.4.2 Η.Π.Α **203**
5.4.3 Καναδάς **205**
5.4.4 Κίνα **205**
5.4.5 Χιλή **206**
5.5 Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ως εργαλείο του νεοφιλελευθερισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης **207**
5.6 Ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών ως κίνημα διεκδίκησης **211**
5.7 Ο Εκπαιδευτικός συνδικαλισμός στην Ελλάδα **213**
Σύνοψη κεφαλαίου **214**

6ºΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

ΚΑΙ Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Εισαγωγή **215**

6.1 Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού ή της θυματοποίησης **215**

6.2 Μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού **216**

6.3 Η ταυτότητα των πρωταγωνιστών στον σχολικό εκφοβισμό **216**

6.4 Έρευνες σχετικά με τους πρωταγωνιστές του σχολικού εκφοβισμού **218**

6.5 Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στην ψυχική υγεία των πρωταγωνιστών **221**

6.6 Κοινωνική-Οικολογική Προσέγγιση στα αίτια εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού **221**

6.7 Μικροσύστημα Ι: η επιρροή της οικογένειας **222**

6.7.1 Ψυχολογικές Θεωρίες **222**

6.7.1.1 Θεωρία της Προσκόλλησης **222**

6.7.1.2 Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης **223**

6.7.1.3 Συστημική Θεωρία **223**

6.7.1.4 Γονεϊκοί Τύποι **224**

6.8 Μικροσύστημα ΙΙ: η επιρροή της γειτονιάς ή της κοινότητας **225**

6.9 Μικροσύστημα ΙΙΙ: η επιρροή του σχολείου **227**

6. 10 Μεσοσύστημα **230**

6.11 Μακροσύστημα **231**

6.12 Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού **233**

6.12.1 Προγράμματα παρέμβασης εστιασμένα στους πρωταγωνιστές του σχολικού εκφοβισμού (Παραδοσιακό Παράδειγμα) **235**

6.12.2 Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού επικεντρωμένα στο σύνολο των μαθητών/τριών (Νέο Παράδειγμα) **237**

6.13 Το σχολείο και η τάξη της ψυχικής ανθεκτικότητας **240**

6.14 Ελληνικές έρευνες και διδακτορικές διατριβές σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό **242**

6.15 Ο σχεδιασμός της δράσης του σχολείου και συνοπτικά αποτελέσματα **245**

6.15.1 Η Κοινωνική Εκπαίδευση στην εποχή της Μετανεωτερικότητας **245**

6.15.2 Κύρια χαρακτηριστικά της δράσης **247**

6.15.3 Κύριοι άξονες της δράσης **249**

6.15.3.1 Άξονας 1: Επιλογή Δράσης βάσει δεδομένων από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και παρατήρησης (2013-2014) **250**

6.15.3.2 Άξονας 2: Χρονοδιάγραμμα, σκοπός και επιμέρους στόχοι της δράσης (2014-2015) **250**

6.15.3.3 Άξονας 3: Υλοποίηση δραστηριοτήτων **251**

6.15.3.4 Άξονας 4: Αξιολόγηση επίτευξης στόχων και συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων **252**

6.15.3.5 Άξονας 5: Διάχυση των αποτελεσμάτων στον επόμενο σύλλογο διδασκόντων (2015-2016) **252**

Σύνοψη κεφαλαίου **253**

7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνας **254**

7.2 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας **255**

7.3 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας **256**

7.4 Ερωτήματα της έρευνας **258**

7.5 Το νομοθετικό πλαίσιο ως προαπαιτούμενο της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευνητή **258**

7.6 Ερευνητική στρατηγική **262**

7.6.1. ΦΑΣΗ Ι (2013-2014) **266**

7.6.1.1 Τομείς και δείκτες της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών για το έτος 2013-2014 **266**

7.6.1.2 Τομέας και δείκτες της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τη συμμετοχή των γονέων για το σχολικό έτος 2013-2014 **267**

7.6.1.3 Τομέας και δείκτες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής ζωής των μαθητών για το σχολικό έτος 2013-2014 **267**

7.6.2. ΦΑΣΗ ΙΙ: μέρος Α΄ Η Δράση της σχολικής κοινότητας για το σχολικό έτος 2014-2015 **268**

7.6.2.1.ΦΑΣΗ ΙΙ: Μέρος Β΄ Αξιολόγηση της Δράσης των μαθητών με τη συμμετοχή των μαθητών και ανατροφοδότηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (2014-2015) **269**

7.7 Κύριες ομάδες συλλογής δεδομένων από τη μελέτη περίπτωσης **270**

7.7.1 Ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων **271**

7.7.2 Οι μαθητές **272**

7.7.3 Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων **272**

7.7.4 Σχολικός σύμβουλος **272**

7.7.5 Εκπαιδευτικοί νόμοι, εγκύκλιοι και οι σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης **272**

7.8 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων από τη μελέτη περίπτωσης **273**

7.9 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων μελέτης περίπτωσης **273**

7.9.1 Συλλογή δεδομένων συνέντευξης **273**

7.9.2 Ανάλυση δεδομένων συνέντευξης **274**

7.9.3 Ομάδες εστίασης (focus group) **274**

7.10 Δεοντολογία της έρευνας **274**

7.11 Περιορισμοί της έρευνας **275**

8ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή **278**

8.1 Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών **281**

8.1.1 Κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανά φύλο **281**

8.1.2 Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών με τη Δημόσια Εκπαίδευση **281**

8.1.3 Καθεστώς πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών **281**

8.1.4 Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών **282**

8.1.5 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα **282**

8.1.6 Κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς το αν υπηρετούν οργανικά στο σχολείο ή με τοποθέτηση **282**

8.1.7 Προσωπικά στοιχεία του διευθυντή του σχολείου

8.2 Τομέας Πρώτος : Ιδεολογική συνοχή εκπαιδευτικής κοινότητας ηγεσία και διοίκηση έμψυχου και άψυχου δυναμικού **283**

Εισαγωγή **283**

8.2.1 Παρουσίαση του 1ου τομέα και των δεικτών 1.1 και 1.2 **283**

8.2.2 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 στον 1ο τομέα με τους δείκτες 1.1 και 1.2 **284**

8.2.3 Περιγραφικά αποτελέσματα του 1ου τομέα και των δεικτών 1.1 και 1.2 **285**

ΔΕΙΚΤΗΣ 1.1: Βαθμός συνοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας (Σκοπός - Όραμα) **285**

8.2.3.1 Λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον σκοπό του σχολείου **285**

8.2.3.2 Ο σκοπός του σχολείου σύμφωνα με τον διευθυντή **286**

8.2.3.3 Το προσωπικό όραμα των εκπαιδευτικών για το σχολείο στο οποίο υπηρετούν **286**

8.2.3.4 Οι απόψεις του διευθυντή αναφορικά με το προσωπικό του όραμα για το σχολείο **287**

8.2.3.5 Η πιο σημαντική υποστήριξη που χρειάζεται το σχολείο από την πολιτεία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτό στο διδακτικό έτος 2013-2014 **288**

8.2.3.6 Ο κύριος σκοπός που πρέπει να υπηρετεί η εκπαίδευση στην κοινωνία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου **289**

8.2.3.7 Συναδελφικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων και βαθμός υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση του σχολείου **290**

ΔΕΙΚΤΗΣ 1.2: Στυλ ηγεσίας, Διοίκηση έμψυχου δυναμικού και βαθμός αξιοποίησης υλικοτεχνικής υποδομής **290**

8.2.3.8 Η άποψη του διευθυντή αναφορικά με το στυλ ηγεσίας το οποίο τείνει να υιοθετεί και τον τρόπο επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών **292**

8.2.3.9 Βαθμός αξιοποίησης των πόρων και η καταλληλότητα των χώρων του σχολείου **293**

8.2.3.10 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με την αξιοποίηση των οικονομικών πόρων και τον βαθμό υποστήριξης του από την τοπική κοινότητα (γονείς και Δήμο) **295**

8.2.3.11 Η άποψη του προέδρου γονέων και κηδεμόνων αναφορικά με την υποστήριξη του σχολείου από το Δήμο **296**

8.2.3.12 Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου για τη βελτίωση των χώρων και της **297**

υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία του

8.2.3.13 Βαθμός αξιοποίησης των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου και ύπαρξη δράσεων επιμόρφωσής τους **298**

8.2.3.14 Η άποψη του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου **299**

8.2.3.15 Προτεινόμενες δράσεις με στόχο την υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού **299**

8.2.3.16 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου για τις δράσεις τις οποίες θα πρέπει να υλοποιήσει το σχολείο προκειμένου να βελτιωθεί **301**

8.3 Τομέας δεύτερος: Παράμετροι διδασκαλίας **302**

8.3.1 Παρουσίαση του 2ου τομέα και των δεικτών 2.1, 2.2, 2.3 και 2.4 **302**

8.3.2 Παρουσίαση του 1ου ερωτηματολογίου στον 2ο τομέα για τους δείκτες 2.1 και 2.2, το οποίο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **303**

8.3.3 Παρουσίαση του 2ου ερωτηματολογίου στον τομέα 2 για τους δείκτες 2.3 και 2.4, το οποίο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **303**

8.3.4 Σχεδιασμός της ύλης κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς από τους εκπαιδευτικούς **304**

ΔΕΙΚΤΗΣ: 2.1 Διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών **304**

8.3.5 Συχνότητα σχεδιασμού διδακτικών ενοτήτων από τους εκπαιδευτικούς **304**

8.3.6 Ύπαρξη των απαιτούμενων εποπτικών μέσων στο σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς **304**

8.3.7 Η αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου **305**

8.3.8 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με τις ανάγκες του σχολείου σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής **305**

8.3.9 Βαθμός υιοθέτησης αρχών και μορφών διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς κατά το διδακτικό έτος 2013-2014 **305**

8.3.10 Παράγοντες οι οποίοι αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων **307**

ΔΕΙΚΤΗΣ 2.2: Αποτίμηση των δυσλειτουργικών παραγόντων της διδασκαλίας **307**

8.3.11 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που ενδέχεται να δυσχεραίνουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών **308**

8.3.12 Προτεινόμενες δράσεις με στόχο να εφαρμοστούν το επόμενο διδακτικό έτος, 2014-2015, στο σχολείο **309**

8.3.13 Το κυριότερο πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους **310**

8.3.14 Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους σύμφωνα με τον διευθυντή **311**

8.3.15 Τεχνικές με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου **311**

ΔΕΙΚΤΗΣ 2.3: Τεχνικές δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη και διαχείριση δυσλειτουργικών συμπεριφορών **311**

8.3.16 Προβληματικές συμπεριφορές τις οποίες παρατήρησαν οι εκπαιδευτικοί κατά το τρέχον διδακτικό έτος 2013-2014 **313**

8.3.17 Οι απόψεις του διευθυντή σχετικά με πιθανές προβληματικές συμπεριφορές μαθητών του σχολείου **314**

8.3.18 Τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιλέγουν να αντιμετωπίζουν τις μαθητικές διενέξεις **314**

8.3.19 Οι προτάσεις του διευθυντή του σχολείου για την αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλειτουργικές συμπεριφορές **315**

8.3.20 Ύπαρξη βελτίωσης της μαθητικής συμπεριφοράς των μαθητών μετά τις παρεμβάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου **315**

8.3.21 Λόγοι για τους οποίους η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου θεωρεί ότι η συμπεριφορά των μαθητών δεν βελτιώνεται παρόλο τις παρεμβάσεις της **315**

8.3.22 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με την ικανοποίησή του από τον βαθμό υποστήριξης των παιδιών με δυσλειτουργικές συμπεριφορές από τις οικογένειές τους **317**

8.3.23 Προτεινόμενες δράσεις με στόχο την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών το επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015) **318**

8.3.24 Τρόποι ανατροφοδότησης της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών **319**

ΔΕΙΚΤΗΣ 2.4: Ανατροφοδότηση της διδασκαλίας στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) **319**

8.3.25 Τρόποι ενημέρωσης των μαθητών αναφορικά με την πρόοδό τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου **319**

8.3.26 Τρόποι ενημέρωσης των οικογενειών όταν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντιληφθούν συστηματική υπό-επίδοση **320**

8.3.27 Λόγοι για τους οποίους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν συνεχώς χαμηλή επίδοση **321**

8.3.28 Δράσεις προς υιοθέτηση τον επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015) με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ανατροφοδότησης τόσο των μαθητών όσο και των γονέων **322**

8.4 Τομέας Τρίτος: Καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές εκδρομές **323**

Εισαγωγή **323**

8.4.1 Παρουσίαση του τρίτου τομέα και των δεικτών 3.1 και 3.2 **323**

8.4.2 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου των δεικτών 3.1 και 3.2 στον τρίτο τομέα, το οποίο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **324**

8.4.3 Κατηγορία δήλωσης της Ευέλικτης ζώνης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου **324**

ΔΕΙΚΤΗΣ 3.1: Διερεύνηση των καινοτόμων προγραμμάτων **324**

8.4.4 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης **325**

8.4.5 Πραγματοποίηση του σχεδιασμού του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης **325**

8.4.6 Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην ολοκλήρωσαν τα προγράμματα Ευέλικτης Ζώνης **325**

8.4.7 Θετικά στοιχεία του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς **327**

8.4.8 Αρνητικά στοιχεία του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς **327**

8.4.9 Πραγματοποίηση των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών **328**

ΔΕΙΚΤΗΣ 3.2: Μελέτη των εκπαιδευτικών εκδρομών **328**

8.4.10 Λόγοι για τους οποίους δεν πραγματοποιήθηκε το σύνολο των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς **329**

8.4.11 Δράσεις με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκδρομών **329**

8.5 Τομέας Τέταρτος: Συνεργασία εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών και τοπικούς φορείς **330**

Εισαγωγή **330**

8.5.1 Παρουσίαση του τέταρτου τομέα και των δεικτών 4.1 και 4.2 **330**

8.5.2 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου του τέταρτου τομέα των δεικτών 4.1 και 4.2, το οποίο **331**

συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014
8.5.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων **332**
ΔΕΙΚΤΗΣ 4.1: Σχέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας με τις οικογένειες των μαθητών του σχολείου **332**
8.5.4 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με τον βαθμό συνεργασίας σχολείου και γονέων **333**
8.5.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό υποστήριξης των μαθητών από τις οικογένειές τους **334**
8.5.6 Απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης του σχολείου από τους γονείς **335**
8.5.7 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου σχετικά με την υποστήριξη την οποία παρέχουν οι γονείς στο σχολείο **336**
8.5.8 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς ενδέχεται να μη βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι **337**
8.5.9 Συμπεριφορές τις οποίες υιοθετούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας **338**
8.5.10 Προτεινόμενες δράσεις με στόχο την τη βελτίωση της συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους γονείς **339**
8.5.11 Το σημαντικότερο πρόβλημα το οποίο έχουν αντιμετωπίσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους γονείς κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **340**
8.5.12 Η φύση των παραπόνων αποδέκτης των οποίων είναι ο διευθυντής του σχολείου από γονείς **341**
8.5.13 Το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους μαθητές τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **341**
8.5.14 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με την ύπαρξη μαθητών/τριων που ενδέχεται να υποσιτίζονται και τις δυνητικές δράσεις του σχολείου για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών **342**
8.5.15 Βαθμός συνεργασίας του συλλόγου διδασκόντων με τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων **343**
ΔΕΙΚΤΗΣ 4.2: Βαθμός συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με τοπικούς φορείς **343**
8.5.16 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου σχετικά με τον βαθμό συνεργασίας του με τους τοπικούς φορείς **344**
8.5.17 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το ενδεχόμενο συνεργασίας τους με άλλους φορείς, το επόμενο σχολικό έτος (2014-2015) **345**
8.6 Γενικά συμπεράσματα από την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών **346**

9ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή **351**

9.1 Περιγραφή του δείγματος των γονέων **352**

9.1.1 Περιγραφή του δείγματος του φύλου των γονέων κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το σχολικό έτος 2013-2014 **352**

9.1.2 Περιγραφή του δείγματος της εθνικότητας των γονέων κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το σχολικό έτος 2013-2014 **352**

9.1.3 Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων **353**

9.1.4 Επίπεδο κατανόησης της ελληνικής γλώσσας από τον γονέα, ο οποίος προετοιμάζει συνηθέστερα το παιδί για το σχολείο **353**

9.1.5 Αριθμός των παιδιών για κάθε οικογένεια **354**

9.1.6 Αριθμός των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο **354**

9.1.7 Προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη ημέρα **355**

9.1.8 Ύπαρξη ξεχωριστού δωματίου για το παιδί ή τα παιδιά **355**

9.1.9 Προσωπικά στοιχεία του προέδρου γονέων και κηδεμόνων κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το σχολικό έτος 2013-2014 **356**

9.2 Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας των γονέων κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, για το διδακτικό έτος 2013-2014 **356**

Εισαγωγή **356**

9.2.1 Παρουσίαση του τομέα των γονέων και των δεικτών 1.1, 1.2 και 1.3 **356**

9.2.2 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **357**

9.3 Περιγραφικά αποτελέσματα του τομέα 1 και των δεικτών 1.1, 1.2 και 1.3 **358**

ΔΕΙΚΤΗΣ 1.1: Προσωπικό όραμα των γονέων για το σχολείο και τα παιδιά τους **358**

9.3.1 Σκοπός του σχολείου σύμφωνα με τους γονείς **358**

9.3.2 Η άποψη του Προέδρου Γονέων και κηδεμόνων αναφορικά με τον σκοπό του σχολείου **358**

9.3.3 Προσδοκίες των γονέων του σχολείου αναφορικά με το αν επιθυμούν να σπουδάσουν τα παιδιά τους **359**

9.3.4 Πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι γονείς για την υποστήριξη της μαθησιακής πορείας αλλά και της ψυχικής υγείας των παιδιών τους **359**

Δείκτης 1.2: Βαθμός υιοθέτησης καλών πρακτικών των γονέων και πιθανοί λόγοι ελλιπούς υποστήριξης των παιδιών τους **359**

9.3.5 Η άποψη του Προέδρου Γονέων και κηδεμόνων αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης των παιδιών από τους γονείς τους **361**

9.3.6 Λόγοι για τους οποίους οι γονείς ενδέχεται να μη βοηθούν το παιδί τους σε γνωστικά θέματα **362**

9.3.7 Χρονικές περίοδοι του σχολικού έτους κατά τις οποίες οι γονείς δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους για το σχολείο **363**

9.3.8 Η άποψη του Προέδρου Γονέων και κηδεμόνων αναφορικά με την ύπαρξη χρονικής περιόδου κατά την οποία οι γονείς αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους **364**

9.3.9 Η συχνότητα επίσκεψης των γονέων στο σχολείο **364**

9.3.10 Η άποψη του προέδρου Γονέων και κηδεμόνων αναφορικά με τη δυνατότητα επίσκεψης των γονέων στο σχολείο **365**

9.3.11 Λόγοι επίσκεψης των γονέων στο σχολείο **365**

9.3.12 Προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση του σχολείου **366**

Δείκτης 1.3: Προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση του σχολείου **366**

9.3.13 Οι προτάσεις του προέδρου των γονέων και κηδεμόνων για την περαιτέρω βελτίωση του σχολείου **367**

9.4 Μελέτη των αποτελεσμάτων των γονέων με βάση τη χώρα ιθαγένειά τους, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **370**

Εισαγωγή **370**

9.4.1 Απόψεις των γονέων του σχολείου σχετικά με τις στρατηγικές τις οποίες υιοθετούν για την υποστήριξη των παιδιών τους, ανάλογα με την ιθαγένειά τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **370**

9.4.2 Απόψεις των γονέων σχετικά με τον βαθμό επισκεψιμότητας τους στο σχολείο, ανάλογα με την ιθαγένειά τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **371**

9.4.3 Απόψεις των γονέων του σχολείου σχετικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο, ανάλογα με την ιθαγένειά τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **372**

9.4.4 Απόψεις των γονέων του σχολείου σχετικά με τις προτάσεις τις οποίες θα πρέπει να υιοθετήσει το σχολείο προκειμένου να βελτιωθεί, ανάλογα με την ιθαγένειά τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **373**

9.5 Μελέτη των αποτελεσμάτων των γονέων με βάση το επίπεδο σπουδών τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **374**

Εισαγωγή **374**

9.5.1 Απόψεις των γονέων του σχολείου αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν για την υποστήριξη της μαθησιακής αλλά και της ψυχικής υγείας των παιδιών τους, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους **374**

9.5.2 Απόψεις των γονέων του σχολείου αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους ενδέχεται να δυσκολεύονται να βοηθήσουν σε μαθησιακά ζητήματα το παιδί τους, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους **376**

9.5.3 Απόψεις των γονέων του σχολείου αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους **378**

9.6 Κύρια συμπεράσματα από την έρευνα των γονέων **379**

10° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή **383**

10.1 Περιγραφή του δείγματος των μαθητών βάση του φύλου, κατά το πρώτο έτος της έρευνας 2013-2014 **383**

10.1.1 Περιγραφή του δείγματος των μαθητών βάση της τάξης φοίτησης, κατά το πρώτο έτος της έρευνας 2013-2014 **384**

10.2 Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας των μαθητών κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, για το σχολικό έτος 2013-2014 **384**

Εισαγωγή **384**

10.2.1 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 **385**

10.3 Περιγραφικά αποτελέσματα του τομέα των μαθητών και των δεικτών 1.1, 1.2 και 1.3 **385**

Δείκτης 1.1: γεγονότα τα οποία θεωρούν οι μαθητές ως συμβάντα στην τάξη τους **385**

10.3.1 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με συμβάντα, τα οποία θεωρούν ως γεγονότα στην τάξη τους **385**

Δείκτης 1.2: γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην αυλή τους **386**

10.3.2 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με γεγονότα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος **386**

10.3.3 Οι απόψεις των μαθητών του σχολείου σχετικά με το βαθμό υποστήριξης την οποία λαμβάνουν από την οικογένειά τους **388**

Δείκτης 1.3: γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα με την οικογένειά τους **388**

10.4 Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση το φύλο των μαθητών για το σχολικό έτος 2013-2014 **389**

10.4.1 Απόψεις των μαθητών του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη τους, ανάλογα με το φύλο κατά το διδακτικό έτος 2013-2014 **389**

10.4.2 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο διάλειμμα, ανάλογα με το φύλο, κατά το διδακτικό έτος 2013-2014 **390**

10.4.3 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο σπίτι τους, ανάλογα με το φύλο κατά το διδακτικό έτος 2013-2014 **391**

10.5 Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση την τάξη στην οποία φοιτούν για το σχολικό έτος 2013-2014 **392**

10.5.1 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη τους, ανάλογα με την τάξη που φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2013-2014 **392**

10.5.2 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο διάλειμμα, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2013-2014 **394**

10.5.3 Απόψεις των μαθητών του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο σπίτι τους, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2013-2014 **396**

10.6 Συμπεράσματα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη φάση Ι **397**

11ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΤΕΛΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή **400**

11.1 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 1ου τομέα *«Μέσα και Πόροι»* από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου **401**

11.2 Ποιοτική Αξιολόγηση του 1ου τομέα «Μέσα και Πόροι» **402**

11.3 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 2ου τομέα «*Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου*» από το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου **403**

11.4 Ποιοτική Αξιολόγηση του 2ου τομέα «Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου» **404**

11.5 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 3ου τομέα «*Διδασκαλία και Μάθηση*» από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου **405**

11.6 Ποιοτική Αξιολόγηση του 3ου τομέα «*Διδασκαλία και Μάθηση»* **406**

11.7 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 4ου τομέα «*Κλίμα και σχέσεις στο Σχολείο*» από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου **407**

11.8 Ποιοτική Αξιολόγηση του 4ου τομέα «Κλίμα και σχέσεις στο Σχολείο» **408**

11.9 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 5ου τομέα «*Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης*» από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου **409**

11.10 Ποιοτική Αξιολόγηση του 5ου τομέα «*Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης*» **410**

11.11 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 6ου τομέα «*Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα*» από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου **411**

11.12 Ποιοτική Αξιολόγηση του 6ου τομέα «*Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα*» **412**

11.13 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 7ου τομέα *«Αποτελέσματα του σχολείου»* από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου **413**

11.14 Ποιοτική Αξιολόγηση του 7ου τομέα «Αποτελέσματα του σχολείου» **413**

11.15 Κύρια αποτελέσματα της έκθεσης αυτοαξιολόγησης του σχολείου από τον σύλλογο διδασκόντων **414**

12ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Εισαγωγή **418**

12.1 Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας των μαθητών κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, για το σχολικό έτος 2014-2015 **419**

12.1.1 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2014-2015 **419**

12.1.2 Περιγραφή του δείγματος των μαθητών κατά το δεύτερο έτος της έρευνας 2014-2015 **419**

12.1.3 Περιγραφή του δείγματος των μαθητών βάση της τάξης φοίτησης, κατά το πρώτο έτος της έρευνας 2014-2015 **420**

12.2 Οι απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα, τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 **420**

12.3 Οι απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος **422**

12.4 Οι απόψεις των μαθητών του σχολείου σχετικά με το βαθμό υποστήριξης την οποία λαμβάνουν από την οικογένειά τους **423**

12.5 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους, ανάλογα με το φύλο κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 **424**

12.6 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο διάλειμμα, ανάλογα με το φύλο κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 **425**

12.7 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους, ανάλογα με την τάξη που φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 **426**

12.8 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο διάλειμμα, ανάλογα με την τάξη που φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 **428**

12.9 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο σπίτι τους, ανάλογα με την τάξη που φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 **429**

12.10 Συγκριτικά αποτελέσματα της έρευνας των μαθητών μεταξύ των ετών 2013-2014 και 2014-2015 **430**

Εισαγωγή **430**

12.10.1 Περιγραφή του δείγματος των μαθητών ανά έτος της έρευνας 2013-2014 και 2014-2015 **431**

12.10.2 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους, ανάλογα με το σχολικό έτος φοίτησης των μαθητών-τριων για τα διδακτικά έτη 2013-2014 και 2014-2015 **431**

12.10.3 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ανάλογα με το σχολικό έτος φοίτησης των μαθητών-τριων για τα διδακτικά έτη 2013-2014 και 2014-2015 **433**

12.10.4 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο σπίτι, ανάλογα με το έτος φοίτησης των μαθητών-τριων για τα διδακτικά έτη 2013-2014 και 2014-2015 **434**

12.11 Αξιολόγηση της δράσης **435**

Εισαγωγή **435**

12.11.1 Περιγραφή του δείγματος των μαθητών κατά το δεύτερο έτος της έρευνας 2014-2015 **435**

12.11.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι μαθητές για να περιγράψουν τον όρο «σχολικός εκφοβισμός» **435**

12.11.3 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι μαθητές για να περιγράψουν τον όρο «σχολικός εκφοβισμός», ανάλογα με το φύλο **436**

12.11.4 Οι απόψεις των μαθητών του σχολείου αναφορικά με το ποιες περιστάσεις θεωρούν ότι αποτελούν εκδηλώσεις εκφοβισμού και ποιες φιλικής σχέσης **437**

12.11.5 Οι απόψεις των μαθητών του σχολείου αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού **438**

12.11.6 Απόψεις των μαθητών του σχολείου σχετικά με τις στρατηγικές που θεωρούν πιο αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ανάλογα με την τάξη που φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 **440**

12.11.7 Απόψεις των μαθητών του σχολείου σχετικά με τις στρατηγικές που θεωρούν πιο αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ανάλογα με το φύλο κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 **441**

443

12.12 Συμπεράσματα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη φάση ΙΙ

13^{ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ:

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ, ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΟΥΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΟΡΡΕΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΤΗΝ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Εισαγωγή **445**

13.1 Παρατηρήσεις από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευνητή **445**

13.2 Περιγραφή του δείγματος των εκπαιδευτικών από τη μελέτη περίπτωσης **447**

13.2.1 Σύντομο βιογραφικό σημείωμα του σχολικού συμβούλου **447**

13.3 Α΄ Άξονας: Εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου σε θέματα που απορρέουν από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου **448**

13.3.1 Λέξεις οι φράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί όταν ρωτούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους όταν ακούν τη φράση *«αυτοαξιολόγηση σχολείου»* **448**

13.3.2 Η άποψη του σχολικού Συμβούλου όταν ακούει τη φράση αυτοαξιολόγηση σχολείου **449**

13.3.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση ότι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης στοχεύει στη μετάθεση των προβλημάτων της κοινωνίας (ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός, βία, γονική παραμέληση) στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς **449**

13.3.4 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τη θέση ότι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης στοχεύει στη μετάθεση των προβλημάτων της κοινωνίας (ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός, βία, γονική παραμέληση) στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς **450**

13.3.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη θέση ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπως προτείνεται αγνοεί την πολυμορφία των σχολικών κοινοτήτων **451**

13.3.6 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τη θέση ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπως προτείνεται αγνοεί την πολυμορφία των σχολικών κοινοτήτων **451**

13.3.7 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις ικανότητες των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων να καθοδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου **452**

13.3.8 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τις ικανότητες των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων να καθοδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου **453**

13.3.9 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχεδιασμό δράσεων εκτός του ωραρίου τους για την εξεύρεση πόρων ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της υποχρηματοδότησης του σχολείου **453**

13.3.10 Η άποψη του σχολικού Συμβούλου ως προς την ανάληψη δράσεων των εκπαιδευτικών εκτός του ωραρίου τους για την εξεύρεση πόρων ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της υποχρηματοδότησης του σχολείου **455**

13.4 Άξονας Β΄: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν το σχολείο και τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης **456**

13.4.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα κυριότερα πλεονεκτήματα που θεωρούν ότι έχει το σχολείο στο οποίο υπηρετούν κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 **456**

13.4.2 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τα κυριότερα πλεονεκτήματα που θεωρεί ότι εμφανίζουν τα σχολεία στην περιφέρειά του **456**

13.4.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα σημαντικότερα προβλήματα τα οποία θεωρούν ότι αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 **457**

13.4.4 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τα κυριότερα προβλήματα που θεωρεί ότι εμφανίζουν τα σχολεία στην περιφέρειά του **457**

13.4.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα οφέλη που αποκόμισε το σχολείο με την υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης **458**

13.4.6 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τα οφέλη που αποκόμισαν τα σχολεία με την υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης **459**

13.4.7 Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου **459**

13.4.8 Λέξεις οι φράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τα πιθανά προβλήματα που θεωρούν ότι ενδέχεται να προκύψουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης **460**

13.4.9 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τα πιθανά προβλήματα που θεωρούν ότι θα προκύψουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία **461**

13.5 Άξονας Γ: Απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την οριοθέτηση των μαθητών και τον σχολικό εκφοβισμό **461**

13.5.1 Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο οριοθέτησης των μαθητών με δυσλειτουργικές συμπεριφορές **461**

13.5.2 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τον τρόπο με τον οποίο θεωρεί ότι θα πρέπει να οριοθετούνται οι μαθητές με δυσλειτουργικές συμπεριφορές **462**

13.5.3 Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού **463**

13.5.4 Η άποψη του σχολικού συμβούλου για τον σχολικό εκφοβισμό **464**

13.6 Γενικά συμπεράσματα όπως προέκυψαν από την ποιοτική ανατροφοδότηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου και τον σχολικό εκφοβισμό **465**

14ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Εισαγωγή **468**

14.1 Τα συμπεράσματα των φάσεων Ι και ΙΙ της έρευνας ως προς τη στοχοθεσία της έρευνας **468**

14.2 ΜΈΡΟΣ Α΄: Κύρια συμπεράσματα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά τη φάση Ι της έρευνας **470**

14.2.1 Ευρήματα που προέκυψαν από τη Φάση Ι (2013-2014) και σχετίζονται με τους στόχους της έρευνας και τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας **470**

14.2.2 Ως προς τον τομέα 1ο «Ιδεολογική συνοχή εκπαιδευτικής κοινότητας, στυλ ηγεσίας, διοίκηση έμψυχου δυναμικού και βαθμός αξιοποίησης υλικοτεχνικής υποδομής» **470**

14.2.3 Ανάλυση των δεδομένων του 2ο τομέα «Παράμετροι Διδασκαλίας» **471**

14.2.4 Τομέας 3ος «Καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές εκδρομές» **472**

14.2.5 Τομέας 4ος «Συνεργασία εκπαιδευτικών με τοπικούς φορείς» **472**

14.2.6 Συνεργασία των εκπαιδευτικών με γονείς και κηδεμόνες **472**

14.3 Δεδομένα τα οποία προέκυψαν από την έρευνα με τη συμμετοχή των γονέων και τον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου **473**

14.3.1 Προσωπικό όραμα των γονέων για το σχολείο και τα παιδιά τους **473**

14.3.2 Βαθμός υιοθέτησης καλών πρακτικών των γονέων και πιθανοί λόγοι ελλιπούς υποστήριξης των παιδιών τους **473**

14.3.3 Προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση του σχολείου **474**

14.3.4 Διαφορές μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών γονέων **474**

14.3.5 Διαφορές μεταξύ του επιπέδου φοίτησης των γονέων **475**

14.3.6 Αξιοποίηση των δεδομένων της διδακτορικής διατριβής μέσω της τυπολογίας της Eipstein (2011) **475**

14.4 Δεδομένα τα οποία προέκυψαν από την έρευνα με τη συμμετοχή των μαθητών του σχολείου κατά το πρώτο έτος της έρευνας **476**

14.4.1 Γεγονότα τα οποία οι μαθητές/τριες θεωρούν ως συμβάντα στην τάξη τους **476**

14.4.2 Γεγονότα τα οποία οι μαθητές/τριες θεωρούν ως συμβάντα στην αυλή τους **476**

14.4.3 Γεγονότα τα οποία οι μαθητές/τριες θεωρούν ως συμβάντα με την οικογένειά τους **476**

14.4.4 Διαφορές μεταξύ των μαθητών ως προς τη μεταβλητή του φύλου **477**

14.4.5 Διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών ως προς τη μεταβλητή της τάξης φοίτησης **477**

14.5 Τελική έκθεση αυτοαξιολόγησης **478**

14.6 ΜΈΡΟΣ Β΄: Κύρια συμπεράσματα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά τη φάση ΙΙ (2014-2015) της έρευνας **480**

Εισαγωγή **480**

14.6.1 Αντίκτυπος της δράσης στην τάξη **480**

14.6.2 Αντίκτυπος της δράσης στην αυλή **481**

14.6.3 Αντίκτυπος της δράσης στο σπίτι **481**

14.6.4 Αξιολόγηση της ίδιας της δράσης από τα παιδιά **481**

14.7 Ποιοτική ανατροφοδότηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου και του σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τον σχολικό σύμβουλο **482**

14.7.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τα κίνητρα **482**

εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία
14.7.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου ως προς το σχεδιασμό της αυταοξιολόγησης από το Υ.ΠΑΙ.Θ. **483**
14.7.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου ως προς την ικανότητα των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου **483**
14.7.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου ως προς το κατά πόσο συμφωνούν στο σχεδιασμό δράσεων για την εξεύρεση πόρων για τη λειτουργία του σχολείου εκτός ωραρίου **484**
14.7.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς ισχυρά και αρνητικά σημεία στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν και οι απόψεις του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τα ισχυρά και αδύναμα στοιχεία των σχολείων που υπάγονται στην περιφέρειά του **484**
14.7.6 Πιθανά οφέλη των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου **484**
14.7.7 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου ως προς τα πιθανά προβλήματα τα οποία ενδέχεται να προκύψουν από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου **486**
14.7.8 Απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να οριοθετήσουν δυσλειτουργικές συμπεριφορές των μαθητών τους **486**
14.7.9 Απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το αν θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί από την εκπαιδευτική κοινότητα **487**
ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ **488**
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ **496**
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ **518**

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

4ο Κεφάλαιο

Πίνακας 4.1 Διαφορές μεταξύ σκοπών λογοδοσίας και σκοπών ανάπτυξης **148**
Πίνακας 4.2 Κριτήρια δόμησης ερωτηματολογίου και μέλη της σχολικής κοινότητας που τα συμπληρώνουν **161**
Πίνακας 4.3 Πλαίσιο αυτοαξιολόγησης σχολείων για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα **162**
Πίνακας 4.4 Φάσεις και λειτουργικά βήματα αυτοαξιολόγησης του σχολείου **164**
Πίνακας 4.5 Παράμετροι αποτελεσματικής αυτοαξιολόγησης **166**
Πίνακας 4.6 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση **174**

5ο Κεφάλαιο

Πίνακας 5.1 Συγκεντρωτικός πίνακας χωρών αυτοαξιολόγησης **200**

7ο Κεφάλαιο

Πίνακας 7.1 Το θεματικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση **260**
Πίνακας 7.2 Συνολική αναπαράσταση της ερευνητικής στρατηγικής **265**

8ο Κεφάλαιο

Πίνακας 8.1 Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά φύλο **281**
Πίνακας 8.2 Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά σχέση εργασίας **281**
Πίνακας 8.3 Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανάλογα με το καθεστώς πρόσληψης τους **281**
Πίνακας 8.4 Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας **282**
Πίνακας 8.5 Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά ειδικότητα **282**
Πίνακας 8.6 Κατανομή των συχνοτήτων ανάλογα με το αν έχουν οργανική θέση στο σχολείο, όπου υπηρετούν **282**
Πίνακας 8.7 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σκοπό τον οποίο πρέπει να εκπληρώνει το σχολείο **285**
Πίνακας 8.8 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το όραμα που έχουν για το σχολείο στο οποίο υπηρετούν **286**
Πίνακας 8.9 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποστήριξη την οποία θεωρούν ότι χρειάζεται το σχολείο από την πολιτεία **288**
Πίνακας 8.10 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τον σκοπό τον οποίο θα πρέπει πρωτίστως να υπηρετεί η εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **289**
Πίνακας 8.11 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **290**
Πίνακας 8.12 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τον βαθμό αξιοποίησης των πόρων και της αρτιότητας των χώρων του σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **293**
Πίνακας 8.13 Κατανομή απαντήσεων των προτάσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου για τη βελτίωση των χώρων και της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία του **297**
Πίνακας 8.14 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τον βαθμό αξιοποίησης των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **298**
Πίνακας 8.15 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με την υιοθέτηση των προτεινόμενων δράσεων με στόχο την υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **300**
Πίνακας 8.16 Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος αναφορικά με το σχεδιασμό της ύλης κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς **304**
Πίνακας 8.17 Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος αναφορικά με τον σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων από τους εκπαιδευτικούς **304**
Πίνακας 8.18 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ύπαρξη των απαραίτητων εποπτικών μέσων στο σχολείο **304**
Πίνακας 8.19 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή που θα ήθελαν να έχουν στην τάξη τους **305**
Πίνακας 8.20 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον βαθμό υιοθέτησης αρχών και μοεφών διδασκαλίας. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **306**
Πίνακας 8.21 Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **307**
Πίνακας 8.22 Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων σχετικά με τις προτεινόμενες δράσεις. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **309**

Πίνακας 8.23 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το κυριότερο πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν φέτος στην τάξη τους **310**

Πίνακας 8.24 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τις τεχνικές τις οποίες υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **311**

Πίνακας 8.25 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά **313**
Με τις προβληματικές συμπεριφορές τις οποίες παρατήρησαν κατά το τρέχον διδακτικό έτος (2013-2014). Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Πίνακας 8.26 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους **314**
με τους οποίους επιλέγουν να αντιμετωπίζουν τις μαθητικές διενέξεις κατά το τρέχον διδακτικό έτος (2013-2014). Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Πίνακας 8.27 Απαντήσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με την ύπαρξη βελτίωσης της μαθητικής συμπεριφοράς μετά τις δράσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου **315**

Πίνακας 8.28 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους λόγους τους οποίους δεν παρουσιάζεται βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς κατά το τρέχον διδακτικό έτος (2013-2014). Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **316**

Πίνακας 8.29 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με την υιοθέτηση των προτεινόμενων δράσεων με στόχο τη βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς το επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015). Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **318**

Πίνακας 8.30 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους ανατροφοδότησης της διδασκαλίας τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **319**

Πίνακας 8.31 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους **320**
τρόπους ενημέρωσης των μαθητών τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Πίνακας 8.32 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους **320**
τρόπους ενημέρωσης των γονέων τους οποίους τα παιδιά τους εμφανίζουν συστηματικά υπό επίδοση και δεν έχουν διαγνωσθεί με κάποια μορφή μαθησιακών δυσκολιών. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Πίνακας 8.33 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι κάποιοι μαθητές εμφανίζουν συνεχώς χαμηλή επίδοση χωρίς να έχουν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **321**

Πίνακας 8.34 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τις δράσεις προς υιοθέτηση το επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015) με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ανατροφοδότησης τόσο των μαθητών όσο και των γονέων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **322**

Πίνακας 8.35 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κατηγορία **324**
στην οποία ανήκει το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης

Πίνακας 8.36 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πραγματοποίηση του σχεδιασμού του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης **325**

Πίνακας 8.37 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους δεν ολοκληρώθηκε ο αρχικός σχεδιασμός του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **326**

Πίνακας 8.38 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα θετικά **327**
στοιχεία του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης κατά το τρέχον σχολικό έτος 2013-2014

Πίνακας 8.39 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα αρνητικά **328**
στοιχεία του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης κατά το τρέχον σχολικό έτος 2013-2014

Πίνακας 8.40 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πραγματοποίηση **328**

των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών

Πίνακας 8.41 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους δεν πραγματοποιήθηκε το σύνολο των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **329**

Πίνακας 8.42 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τις δράσεις τις οποίες θα πρέπει να υιοθετηθούν από το σύλλογο για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκδρομών. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **329**

Πίνακας 8.43 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **332**

Πίνακας 8.44 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης των μαθητών από τις οικογένειές τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **334**

Πίνακας 8.45 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης του σχολείου από τους γονείς. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **335**

Πίνακας 8.46 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς ενδέχεται να μη βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **337**

Πίνακας 8.47 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συμπεριφορές, τις οποίες υιοθετεί η εκπαιδευτική κοινότητα με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **338**

Πίνακας 8.48 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με την υιοθέτηση των προτεινόμενων δράσεων με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους γονείς. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **339**

Πίνακας 8.49 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σημαντικότερο πρόβλημα το οποίο έχουν αντιμετωπίσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους γονείς κατά το τρέχον σχολικό έτος **340**

Πίνακας 8.50 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σημαντικότερο πρόβλημα το οποίο έχουν αντιμετωπίσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους μαθητές κατά το τρέχον σχολικό έτος **342**

Πίνακας 8.51 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό συνεργασίας του συλλόγου διδασκόντων με τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων. **343**

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Πίνακας 8.52 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το ενδεχόμενο συνεργασίας τους με άλλους φορείς. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής **345**

9ο Κεφάλαιο

Πίνακας 9.1 Κατανομή των συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά φύλο **352**

Πίνακας 9.2 Κατανομή των συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά ιθαγένεια **352**

Πίνακας 9.3 Κατανομή των συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά επίπεδο σπουδών **353**

Πίνακας 9.4 Κατανομή των συχνοτήτων των γονέων του δείγματος, ανάλογα με την ικανότητά χρήσης της ελληνικής γλώσσας **353**

Πίνακας 9.5 Κατανομή των συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά αριθμό παιδιών **354**

Πίνακας 9.6 Κατανομή των συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά αριθμό παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. **354**

Πίνακας 9.7 Κατανομή των συχνοτήτων των ατόμων του δείγματος **355**

ανάλογα με τη συμμετοχή τους στην προετοιμασία του παιδιού για την επόμενη μέρα

Πίνακας 9.8 Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την ύπαρξη ξεχωριστού δωματίου για το παιδί ή τα παιδιά **355**

Πίνακας 9.9 Κατανομή απαντήσεων των γονέων αναφορικά με τον σκοπό τον οποίο πρέπει να εκπληρώνει το σχολείο **358**

Πίνακας 9.10 Κατανομή των απαντήσεων των γονέων αναφορικά με την επιθυμία τους να σπουδάσουν τα παιδιά τους **359**

Πίνακας 9.11 Κατανομή απαντήσεων των γονέων σχετικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι γονείς. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής **359**

Πίνακας 9.12 Κατανομή απαντήσεων των γονέων σχετικά με τους πιθανούς λόγους μη υποστήριξης των παιδιών σε γνωστικά ζητήματα. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής **362**

Πίνακας 9.13 Κατανομή συχνοτήτων των γονέων στην ερώτηση αν υπάρχουν περίοδοι κατά τις οποίες δυσκολεύονται να προετοιμάσουν τα παιδιά τους **363**

Πίνακας 9.14 Κατανομή απαντήσεων των γονέων αναφορικά με τη συχνότητα επισκεψιμότητας των γονέων στο σχολείο. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής **364**

Πίνακας 9.15 Κατανομή απαντήσεων των γονέων αναφορικά με τους λόγους επίσκεψης στο σχολείο. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής. **365**

Πίνακας 9.16 Κατανομή απαντήσεων των γονέων σχετικά με τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής **366**

Πίνακας 9.17 Κατανομές των απαντήσεων των Ελλήνων και Αλβανών γονέων του δείγματος, αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι γονείς στο σπίτι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών. **370**

Πίνακας 9.18 Κατανομές των απαντήσεων των Ελλήνων και Αλβανών γονέων του δείγματος, αναφορικά τον βαθμό επισκεψιμότητας τους στο σχολείο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών. **371**

Πίνακας 9.19 Κατανομές των απαντήσεων των Ελλήνων και Αλβανών γονέων του δείγματος, αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο.Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών. **372**

Πίνακας 9.20 Κατανομές των απαντήσεων των Ελλήνων και Αλβανών γονέων του δείγματος, αναφορικά με τις προτάσεις τις οποίες θα πρέπει να υιοθετήσει το σχολείο προκειμένου να βελτιωθεί. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **373**

Πίνακας 9.21 Κατανομές των απαντήσεων των γονέων, αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν για την υποστήριξη της μαθησιακής αλλά και ψυχικής υγείας των παιδιών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **375**

Πίνακας 9.22 Κατανομές των απαντήσεων των γονέων, αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν για την υποστήριξη της μαθησιακής αλλά και ψυχικής υγείας των παιδιών . Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **377**

Πίνακας 9.23 Κατανομές των απαντήσεων των γονέων, αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών. **378**

10ο Κεφάλαιο

Πίνακας 10.1 Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανά φύλο **383**

Πίνακας 10.2 Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανά τάξη φοίτησης **384**

Πίνακας 10.3 Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα γεγονότα τα οποία **385**

συμβαίνουν στην τάξη τους. Μέσος όρος $\left(\overline{X}\right)$ και τυπική απόκλιση $\left(s\right)$ κατανομής

Πίνακας 10.4 Κατανομή απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με ό,τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Μέσος όρος $\left(\overline{X}\right)$ και τυπική απόκλιση $\left(s\right)$ κατανομής **386**

Πίνακας 10.5 Κατανομή απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το βαθμό υποστήριξης που έχουν από την οικογένειά τους. Μέσος όρος $\left(\overline{X}\right)$ και τυπική απόκλιση $\left(s\right)$ κατανομής **388**

Πίνακας 10.6 Κατανομές των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **389**

Πίνακας 10.7 Κατανομές των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο διάλειμμα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών. **390**

Πίνακας 10.8 Κατανομές των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο σπίτι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **391**

Πίνακας 10.9 Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη της. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **392**

Πίνακας 10.10 Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο διάλειμμα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **394**

Πίνακας 10.11 Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο διάλειμμα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **396**

11ο Κεφάλαιο

Πίνακας 11.1 Αποτύπωση του τομέα με τους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου **401**

Πίνακας 11.2 Αποτύπωση του τομέα δύο με τους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου **403**

Πίνακας 11.3 Αποτύπωση του τομέα τρία με τους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου **405**

Πίνακας 11.4 Αποτύπωση του τομέα τέσσερα με τους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου **407**

Πίνακας 11.5 Αποτύπωση του τομέα πέντε με τους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου **409**

Πίνακας 11.6 Αποτύπωση του τομέα έξι με τους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου **411**

Πίνακας 11.7 Αποτύπωση του τομέα επτά με τον δείκτη και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου **413**

Πίνακας 11.8 Συγκεντρωτικός πίνακας με την ποσοτική αποτίμηση των δεικτών από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου κατά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου για το διδακτικό έτος 2013-2014 **416**

12ο Κεφάλαιο

Πίνακας 12.1Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανά φύλο **419**

Πίνακας 12.2 Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανά τάξη φοίτησης **420**

Πίνακας 12.3 Κατανομή απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα γεγονότα τα οποία συμβαίνουν στην τάξη τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής **420**

Πίνακας 12.4 Κατανομή απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία συμβαίνουν στο διάλειμμα. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής **422**

Πίνακας 12.5 Κατανομή απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το βαθμό υποστήριξης τον οποίο λαμβάνουν από το σπίτι τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής **423**

Πίνακας 12.6 Κατανομή των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **424**

Πίνακας 12.7 Κατανομή των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο διάλειμμα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **425**

Πίνακας 12.8 Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη της. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **426**

Πίνακας 12.9 Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο διάλειμμα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **428**

Πίνακας 12.10 Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο σπίτι τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **429**

Πίνακας 12.11 Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανά έτος της έρευνας **431**

Πίνακας 12.12 Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **431**

Πίνακας 12.13 Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **433**

Πίνακας 12.14 Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο σπίτι τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **434**

Πίνακας 12.15 Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανά φύλο **435**

Πίνακας 12.16 Κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος για την περιγραφή του όρου «σχολικός εκφοβισμός» **436**

Πίνακας 12.17 Κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στις περιγραφές του όρου «σχολικός εκφοβισμός», ανάλογα με το φύλο **436**

Πίνακας 12.18 Κατανομή απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το ποιες περιστάσεις θεωρούν ότι αποτελούν εκδηλώσεις εκφοβισμού και ποιες φιλικής σχέσης **437**

Πίνακας 12.19 Κατανομή απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τον βαθμό συμφωνίας υιοθέτησης στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής **438**

Πίνακας 12.20 Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τις στρατηγικές που θεωρούν πιο αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. **440**

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

Πίνακας 12.21 Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με το ποιες θεωρούν οι μαθητές πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών **441**

13ο Κεφάλαιο

Πίνακας 13.1 Συγκεντρωτικός πίνακας με τα περιγραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών **449**

14ο Κεφάλαιο **469**

Πίνακας 14.1 Συγκεντρωτικός πίνακας με την ποσοτική αποτίμηση των δεικτών από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου κατά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου για το έτος 2013-2014.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Πίνακας 1. Υποχρεωτικά μαθήματα και πτυχιακή εργασία ανά Π.Τ.Δ.Ε. **479**

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

1ο Κεφάλαιο

Εικόνα 1.1 Οπτικοποίηση των δύο κύριων ρευμάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης **50**

2ο Κεφάλαιο

Εικόνα 2.1 Η μετάβαση από τον εκπαιδευτικό προς τα Κοινοτικά Σχολεία **66**

4ο Κεφάλαιο

Εικόνα 4.1. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης σε σχολεία της Ιρλανδίας **160**

Εικόνα 4.2. Βασικά στάδια αυτοαξιολόγησης σχολείου **165**

Εικόνα 4.3. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αυτοαξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση του σχολείου **167**

Κεφάλαιο 6ο

Εικόνα 6.1. Αναπαράσταση των χαρακτηριστικών της δράσης **248**

Εικόνα 6.2. Αναπαράσταση των αξόνων της Δράσης **249**

7ο Κεφάλαιο

Εικόνα 7.1 . Αποτύπωση των τεσσάρων τομέων αυτοαξιολόγησης του σχολείου, κατά τη φάση Ι **266**

Εικόνα 7.2. Κύρια ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιηθήκαν στη φάση Ι της έρευνας. **268**

Εικόνα 7.3. Αναπαράσταση των αξόνων της δράσης **269**

Εικόνα 7.4. Κύρια ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιηθήκαν στην ΙΙ φάση της έρευνας. **270**

8ο Κεφάλαιο

Εικόνα 8.1 Τομείς αυτοαξιολόγησης του σχολείου **280**

Εικόνα 8.2. Αναπαράσταση του τομέα 1 **283**

Εικόνα 8.3. Αναπαράστασης του τομέα 2 και των δεικτών 2.1-2.4 **302**

Εικόνα 8.4. Αναπαράστασης του τομέα 3 και των δεικτών 3.1 και 3.2 **323**

Εικόνα 8.5. Αναπαράστασης του τομέα 4 και των δεικτών 4.1 και 4.2 **330**

9ο Κεφάλαιο

Εικόνα 9.1 Συνοπτική αναπαράσταση των δεικτών του τομέα των γονέων **356**

10ο Κεφάλαιο
Εικόνα 10.1 Συνοπτική αναπαράσταση των δεικτών του τομέα των μαθητών **384**
12ο Κεφάλαιο
Εικόνα 12.1 Συνοπτική αναπαράσταση των δεικτών του τομέα των μαθητών **419**
14ο Κεφάλαιο
Εικόνα 14.1 Σχηματική αναπαράσταση της διαδικασίας της έρευνας Φάση I-II **469**

Συντομογραφίες

- **ΑΕΕ:** Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
- **Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.:**Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης
- **Κ.Ε.Σ.Υ.:** Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
- **Κ.Τ.Ε.Λ.:**Κοινά Ταμεία Είσπραξης Λεωφορείων
- **Υ.ΠΑΙ.Θ.:**Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Πάντα θεωρούσα ότι ό,τι έχει επιτύχει ο άνθρωπος, το έχει επιτύχει σε συνεργασία με άλλους ανθρώπους. Με άλλα λόγια κανένα εντυπωσιακό επίτευγμα δεν πραγματοποιήθηκε από έναν και μόνο άνθρωπο. Η φράση αυτή γίνεται ακόμα πιο σημαντική, όταν πρόκειται για την ανατροφή και την εκπαίδευση ενός παιδιού. Μάλιστα υπάρχει μια αφρικανική παροιμία που λέει «χρειάζεται ένα χωριό για να ανατραφεί ένα παιδί». Έχοντας εργαστεί επί σειρά ετών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούσα στο τέλος της χρονιάς τα χαμόγελα με τα οποία με αποχαιρετούσαν γονείς και μαθητές, όταν αυτή η συνεργασία είχε συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων προς όφελος όλων και κυρίως των παιδιών. Θυμάμαι όμως και το μούδιασμα με το οποίο ευχόμουν καλό καλοκαίρι σε γονείς με τους οποίους για κάποιο λόγο δεν είχαμε επιτύχει αυτή τη συνεργασία… Το μούδιασμα αυτό μεταμορφώνονταν σε μελαγχολικές σκέψεις που με συνόδευαν έως ότου ξανά άνοιγαν τα σχολεία. Ο μόνος τρόπος για μια δημιουργική αντιμετώπιση αυτών των άσχημων συναισθημάτων και σκέψεων ήταν ο εντοπισμός των συμβάντων που θεωρούσα ότι θα έπρεπε να αποφευχθούν την επόμενη σχολική χρονιά. Να αξιοποιήσω δηλαδή αυτή την εμπειρία προς όφελος των νέων οικογενειών που θα συνεργαζόμουν.

Η εμπειρία αυτή με έκανε να συνειδητοποιήσω και τη βοήθεια την οποία μπορώ να αντλήσω από τους συναδέλφους, τον σύλλογο διδασκόντων, τον διευθυντή καθώς και τον σχολικό σύμβουλο. Ωστόσο καθένας που έχει εργαστεί σε σχολείο γνωρίζει ότι αυτή η συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας δεν επιτυγχάνεται πάντα. Όποτε όμως η συνεργασία αυτή επιτυγχάνεται, στο τέλος της χρονιάς, αποκαλείς αλλά και θεωρείς τους συναδέλφους αυτούς φίλους σου. Η σταδιακή αλλαγή των συναδέλφων σε πρόσωπα οικεία μεταμορφώνει ολόκληρο το κλίμα του σχολείου. Σε αυτό το κλίμα αισθανόμουν λιγότερο άγχος, συζητούσαμε με τους συναδέλφους-φίλους τα προβλήματα που ανέκυπταν, ανταλλάσαμε ιδέες, συνεργαζόμασταν και πραγματικά νιώθαμε αυτήν τη θετική δυναμική της ομάδας. Προς όφελος πάντα των πρωταγωνιστών της σχολικής ζωής, δηλαδή των μαθητών. Δυστυχώς όμως αυτά τα συναισθήματα δεν επιτυγχάνονταν πάντα, για κάποιο λόγο –που μπορεί να φταίω και εγώ- απουσιάζει αυτό το συναίσθημα σε κάποιες εκπαιδευτικές κοινότητες με αποτέλεσμα τότε να νιώθω μόνος και αβοήθητος. Συναίσθημα που μπορεί να το μοιράζονται και άλλοι συνάδελφοι του ίδιου σχολείου… Σε αυτές τις περιπτώσεις ρωτάς να μάθεις πως είναι το κλίμα σε άλλα σχολεία που εργάζονται συνάδελφοι εκπαιδευτικοί. Οι ερωτήσεις αυτές συνήθως είναι:

- *Οι γονείς είναι συνεργάσιμοι;*
- *Πώς είναι το κλίμα με τον διευθυντή και τους συναδέλφους;*
- *Ο σχολικός σύμβουλος λύνει ή δημιουργεί προβλήματα;*

Οι ερωτήσεις αυτές καθορίζουν σε γενικές γραμμές το γενικότερο σχολικό κλίμα, όπως το εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Με αυτές τις σκέψεις συνειδητοποίησα τη σημασία της συνεργασίας της σχολικής κοινότητας και αποφάσισα να εκπονήσω μια διδακτορική διατριβή με κύριο θέμα τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας με στόχο τη βελτίωση του σχολείου. Με την αναδίφηση στη βιβλιογραφία παρατήρησα ότι η βελτίωση του σχολείου με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας ανήκε στο ρεύμα της Σχολικής Βελτίωσης. Σύμφωνα με το κύριο θεωρητικό υπόβαθρο αυτού του ρεύματος η βελτίωση επιτυγχάνεται μέσω των διαδικασιών που υιοθετεί το σχολείο. Δεν εστιάζεται δηλαδή αποκλειστικά στο αποτέλεσμα των μαθητικών επιτευγμάτων. Επίσης σύμφωνα πάντα με το ίδιο θεωρητικό ρεύμα σημασία έχει η ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω της αυτοαξιολόγησής του. Με άλλα λόγια η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου εντοπίζει τα ισχυρά και αδύναμα σημεία του σχολείου και πραγματοποιεί μια δράση για τη βελτίωση του. Επομένως τίτλος της παρούσας διατριβής είναι η «Σχολική κοινότητα και

αυτοαξιολόγηση του σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του: Μια έρευνα δράσης εστιασμένη στον σχολικό εκφοβισμό».

Η πραγματοποίηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής φιλοδοξεί, στον βαθμό που της αναλογεί, να αποτυπώσει όσον είναι δυνατόν τη διαδικασία, τα οφέλη, τα πλεονεκτήματα αλλά και τις δυσκολίες που προκύπτουν μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την εργασία μου αυτή. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστώ τα μέλη της τριμελούς επιτροπής. Την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Π. Καλλογιαννάκη για την εμπιστοσύνη, την ενθάρρυνση, την υπομονή και τη συνεχή της στήριξη μέχρι την τελική ολοκλήρωση της διατριβής. Τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη, η βοήθεια του οποίου ήταν καθοριστική τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό, για τη δημιουργία των εργαλείων στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Τον καθηγητή κ. Η. Κουρκούτα για την καθοδήγησή του για τον σχεδιασμό της σχολικής δράσης με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό. Τις ευχαριστίες μου εκφράζω και στη σχολική κοινότητα που πραγματοποιήθηκε η εν λόγω δράση. Επίσης ευχαριστώ θερμά τους γονείς μου η αγάπη των οποίων έχει παραμείνει άσβεστη και αποτελεί έναν σταθερό φάρο ενάντια κάθε αντίξοης συνθήκης της ζωής μου. Εν κατακλείδι, ευχαριστώ από βάθους καρδιάς τη σύντροφο μου Λένα που η αγάπη της αποτέλεσε την κινητήριο δύναμη ολοκλήρωσης αυτής της διατριβής.

Εισαγωγή

Διάφορες χώρες επιδιώκουν τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας στην εκπαίδευση. Ο τρόπος όμως με τον οποίο αντιλαμβάνεται η κάθε χώρα τη βελτίωση αντανακλά σε μεγάλο βαθμό και την κυρίαρχη πολιτική ιδεολογία της χώρας, η οποία μετουσιώνεται σε πράξη μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί αποκαλύπτεται η μετατροπή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από μια διαδικασία ανατροφοδότησης σε πολιτική πράξη. Διότι οι απολύσεις εκπαιδευτικών, το κλείσιμο των σχολείων, η επιλογή της μείωσης των δαπανών για την εκπαίδευση αποτελούν στοχεύμενες πολιτικές πράξεις που συνήθως πραγματοποιούνται σε ήδη υποβαθμισμένες σχολικές κοινότητες (Apple, 2014· Blackmoore, 2006· Καζαμίας, 2014 κ.ά.). Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες χώρες: Η Αγγλία, η Δημοκρατία της Τσεχίας, το Μαυροβούνιο και η Ρουμανία στην Ευρώπη, αλλά και οι Η.Π.Α, οι οποίες υιοθετούν τις προαναφερθείσες στρατηγικές (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013: 4). Με άλλα λόγια επιλέγουν μια τιμωρητική αξιολόγηση για όσες σχολικές κοινότητες δεν θεωρούν οι πολιτικοί ιθύνοντες ότι επιτυγχάνουν τους προσδοκώμενους στόχους. Με αυτόν τον τρόπο αφαιρείται η παιδαγωγική αξία της αξιολόγησης και στοχοποιούνται ολόκληρες σχολικές κοινότητες (Apple, 2014· Blackmoore, 2006· Giroux & Schmidt, 2004 κ.ά.).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου που αποτυπώνεται στην παρούσα διδακτορική διατριβή ανήκει ιδεολογικά στον χώρο της Σχολικής Βελτίωσης. Αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των σχολικών κοινοτήτων οι οποίες επιθυμούν τη βελτίωσή τους. Σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί ένα άλλοθι για τη νομιμοποίηση απολύσεων και των εξευτελισμό των σχολικών κοινοτήτων. Αν παρόλα αυτά υπάρξουν πολιτικές προθέσεις, οι οποίες επιθυμούν την καπήλευση των αξιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για την εξυπηρέτηση άλλων συμφερόντων, στην περίπτωση αυτή πρέπει να επισημανθεί ότι η ευθύνη αυτή βαραίνει πολιτικές και όχι παιδαγωγικές πράξεις.

Αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας με στόχο τη βελτίωσή του και την υλοποίηση δράσης εστιασμένη στον σχολικό εκφοβισμό. Επομένως η μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρατίθενται το θεωρητικό πλαίσιο της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και ο σχεδιασμός της δράσης του σχολικού εκφοβισμού. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας που προέκυψαν τόσο από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά τη φάση Ι της έρευνας για το σχολικό έτος 2013-2014, όσο και από την εφαρμογή της δράσης του σχολικού εκφοβισμού και την ποιοτική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά τη φάση ΙΙ της έρευνας για το σχολικό έτος 2014-2015.

Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο με τις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις κύριων όρων της μελέτης. Οι όροι που μελετώνται είναι οι εξής: η «Σχολική Ποιότητα», η «Σχολική Αποτελεσματικότητα» η «Σχολική Βελτίωση» η «Αξιολόγηση του σχολείου» η «Αυτοαξιολόγηση του σχολείου» η «Σχολική Κοινότητα» και ο «Σχολικός Εκφοβισμός».

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα επιμέρους μέλη της σχολικής κοινότητας και εκτίθενται οι τρόποι με τους οποίους αυτά μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του σχολείου. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας που περιγράφονται είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και ο Σχολικός σύμβουλος.

Στο τρίτο κεφάλαιο σκιαγραφείται ο ρόλος του διευθυντή ως παράγοντα βελτίωσης του σχολείου. Στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρονται οι θεωρίες διοίκησης, οι τύποι ηγεσίας και τα όρια της βελτίωσης του σχολείου υπό την ηγεσία του διευθυντή, δεδομένου ότι η σχολική βελτίωση επηρεάζεται και από εξωσχολικούς παράγοντες (υποστήριξη μαθητών από το

σπίτι, μορφωτικό κεφάλαιο μαθητών, προσδοκίες γονέων, βαθμός συνεργασίας σχολείου και οικογένειας κ.ά.).

Στο τέταρτο κεφάλαιο αποτυπώνονται οι λόγοι αξιολόγησης των σχολείων και οι πολιτικές τους προεκτάσεις. Επίσης αναφέρονται οι τρεις κύριες προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση του σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την κριτική παρουσίαση του παρατηρητήριου της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), ως μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένης στη λειτουργία του σχολείου, όπως αυτή έχει προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφονται συνοπτικά τα συστήματα αξιολόγησης των σχολείων διαφόρων κρατών με ιδιαίτερη έμφαση στις ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης παρουσιάζονται οι απόψεις μελετητών (Apple 2011· Kazamias 2014·, κτλ.), οι οποίοι θεωρούν ότι η αξιολόγηση, όπως αξιοποιείται, λειτουργεί όχι ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο ανατροφοδότησης, αλλά στοχεύει στην εξυπηρέτηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών σκοπιμοτήτων (μειώσεις μισθών, απολύσεις, σμίκρυνση δημόσιου τομέα κτλ.). Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της συνδικαλιστικής δράσης των εκπαιδευτικών ως κίνημα διεκδίκησης δικαιωμάτων.

Μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (2013-2014) η σχολική κοινότητα αποφάσισε να υλοποιήσει μια δράση για τον σχολικό εκφοβισμό. Το θεωρητικό πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και οι άξονες στο πλαίσιο των οποίων υλοποιήθηκε η δράση του σχολικού εκφοβισμού, περιγράφονται στο έκτο κεφάλαιο. Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα αναφέρονται ο ορισμός, οι μορφές, τα αίτια, οι έρευνες σχετικά με τους πρωταγωνιστές του εκφοβισμού και τα προγράμματα παρέμβασης που υλοποιούνται διεθνώς σε επίπεδο σχολείου. Στη δεύτερη ενότητα αυτού του κεφαλαίου περιγράφονται οι άξονες της σχολικής δράσης με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό που πραγματοποιήθηκε το επόμενο σχολικό έτος (2014-2015).

Το δεύτερο μέρος της διατριβής εστιάζεται στο ερευνητικό μέρος και στα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα αναφέρονται η έρευνα και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της, τα αποτελέσματα, η συζήτηση, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις τόσο προς την Πολιτεία όσο και για περαιτέρω έρευνες.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιγράφονται η μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματα από την ερευνητική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών. Το πρώτο μέρος της έρευνας ολοκληρώνεται με την τελική έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου στην οποία η σχολική κοινότητα αποφάσισε να υλοποιήσει μια δράση εστιασμένη στον σχολικό εκφοβισμό. Ο συγκεκριμένος στρατηγικός σχεδιασμός ολοκληρώνεται με την έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου και σηματοδοτεί τη λήξη της φάσης Ι της διδακτορικής διατριβής για το σχολικό έτος 2013-2014.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμπεριφορά των μαθητών κατά την υλοποίηση της δράσης του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος σε ξεχωριστό κεφάλαιο στην ίδια ενότητα αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Ο εν λόγω ερευνητικός σχεδιασμός αποτελεί και τη φάση ΙΙ της διδακτορικής διατριβής και αντιστοιχεί στο σχολικό έτος 2014-2015.

Αναλυτικά στο έβδομο κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα περιγράφονται η αναγκαιότητα, η σημαντικότητα, η πρωτοτυπία, οι επιμέρους στόχοι, τα ερωτήματα, η ερευνητική στρατηγική, η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης, τα μέσα συλλογής ποιοτικών δεδομένων και οι περιορισμοί της μελέτης. Τα ερευνητικά αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, παρουσιάζονται στα επόμενα τρία κεφάλαια. Ειδικότερα, αυτά αναφέρονται: Στους εκπαιδευτικούς (το όγδοο), στους γονείς (το ένατο) και στους μαθητές (το δέκατο).

Το πρώτο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας ολοκληρώνεται με το ενδέκατο κεφάλαιο στο οποίο αποτυπώνονται όλοι οι άξονες από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και παρουσιάζεται η τελική έκθεση αυτοαξιολόγησης. Σε αυτή την τελευταία η εκπαιδευτική κοινότητα αποφάσισε την πραγματοποίηση μιας δράσης με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό, ο οποίος υλοποιήθηκε κατά τον επόμενο χρόνο στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα από αυτήν την έρευνα δράσης απαρτίζουν το δεύτερο μέρος ολόκληρης της ερευνητικής στρατηγικής, δηλαδή της φάσης ΙΙ. Ειδικότερα, στο δωδέκατο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί και την αρχή της δεύτερης φάσης της ερευνητικής στρατηγικής, περιγράφονται τα αποτελέσματα από τη δράση της σχολικής κοινότητας στους μαθητές στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού. Στο δέκατο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Στο δέκατο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το παρόν πόνημα ολοκληρώνεται με τη διατύπωση των γενικών συμπερασμάτων, τις προτάσεις προς τις Παιδαγωγικές σχολές, την Πολιτεία και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Στη συνέχεια ακολουθεί η παράθεση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή περιλαμβάνει τέσσερα επιμέρους παραρτήματα. Στο πρώτο παράρτημα παρατίθενται τα ερωτηματολόγια, ένα από τα οποία είναι στην αλβανική γλώσσα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, αλλά και για την αξιολόγηση της σχολικής δράσης των μαθητών. Στο δεύτερο παράρτημα καταγράφεται το πρωτόκολλο της συνέντευξης, καθώς και αποσπάσματα συνεντεύξεων. Στο τρίτο παράρτημα είναι ο λόγος που εκφωνήθηκε στους γονείς. Στο τέταρτο παράρτημα βρίσκονται επιλεκτικά κάποιες ζωγραφιές των μαθητών με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό.

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι σημαντικότεροι όροι της παρούσας διατριβής. Κύριος στόχος του κεφαλαίου αποτελεί η διευκρίνιση των όρων αυτών, ώστε, δεδομένης της πολυσημίας που παρουσιάζουν ορισμένοι όροι στον χώρο των κοινωνικών επιστημών (Βάμβουκας, 1998:101-102), να αποφευχθεί η παρερμηνεία αλλά και η σύγχυση του αναγνώστη. Οι όροι οι οποίοι θα αναλυθούν είναι:

- Σχολική Ποιότητα
- Σχολική Αποτελεσματικότητα
- Σχολική Βελτίωση
- Αξιολόγηση του σχολείου
- Αυτοαξιολόγηση σχολείου
- Σχολική Κοινότητα
- Σχολικός Εκφοβισμός

1.1 Σχολική ποιότητα

Στην εναρκτήρια φράση του βιβλίου της η Fitz-Gibbon (1996) «Ελέγχοντας την Ποιότητα της εκπαίδευσης» (Monitoring the Quality of Education) αναφέρει ότι «κανείς δεν είναι ενάντια στην ιδέα της ποιότητας, επομένως όλοι τάσσονται υπέρ του ελέγχου της ποιότητας». Με άλλα λόγια, εάν κάποιος τάσσεται υπέρ της ποιότητας στην εκπαίδευση θα πρέπει να αποδεχτεί το γεγονός ότι κάποιος θα την ελέγχει. Ωστόσο σχεδόν δύο δεκαετίες αργότερα δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός για την ποιότητα και πως μπορεί αυτή να επιτευχτεί (Scherman & Bosket, 2017: 1).

Η δυσκολία αυτή αποτυπώνεται και στην ελληνική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα ο Δαγκλής (2008) πρόεδρος του Τμήματος Ποιότητας, αναφέρει ότι «το κεντρικό ζήτημα οριοθέτησης της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση, και συνακόλουθα, του τρόπου ή των τρόπων εκτίμησης και παρακολούθησης της παραμένει σημείο αντιπαράθεσης και αμφισβήτησης» (Δαγκλής, 2008: 26).

Η έννοια της ποιότητας είναι πολύ σημαντική και για την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς ήδη από το 1997/1998 εκτίμησε ότι είναι σημαντική η αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. Το συμβούλιο της ευρωπαϊκής επιτροπής κάλεσε τα κράτη μέλη *«να εντείνουν τη συνεργασία τους στον τομέα της αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης με στόχο τη δικτύωση των συντελεστών, τη διάδοση των αποτελεσμάτων διεθνών συγκριτικών μελετών, τη δημιουργία εργαλείων αξιολόγησης και τη διάδοση παραδειγμάτων ορθής πρακτικής».* Τον Ιανουάριο του 2000, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπέβαλε πρόταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου *«περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση»* (Πασιάς, 2006: 299). Σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση της ευρωπαϊκής επιτροπής υπάρχουν δύο τρόποι ποιοτικής αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης: η εξωτερική αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση θεωρείται ότι *«αποτελεί ένα μέσο κεντρικού ελέγχου και καθοδήγησης των σχολείων»*, ενώ η αυτοαξιολόγηση περιγράφεται «*ως το μέσο που συνδέεται με την οργάνωση σε τοπικό επίπεδο της δημοκρατικής συζήτησης σχετικά με το τι σημαίνει ποιότητα στη σχολική εκπαίδευση, απαιτεί τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων και παρέχει μηχανισμούς για την υποστήριξη της λήψης αποφάσεων και*

της εκμάθησης». Το Νοέμβριο του 2000, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο εξέδωσαν κοινή περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. Τα κράτη μέλη συμφώνησαν να προωθήσουν διαδικασίες σχετικά με «*τη δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας, τη συμμετοχή των σχολικών παραγόντων, όπως καθηγητών, μαθητών, διεύθυνσης γονέων και εμπειρογνωμόνων, στη διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στα σχολεία, την υποστήριξη της κατάρτισης σε θέματα διαχείρισης και χρήσης εργαλείων αυτοαξιολόγησης, την προώθηση της δικτύωσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο με σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας και τη διάδοση των ορθών πρακτικών και αποτελεσματικών εργαλείων*» (Πασιάς, 2006: 299).

Το Φεβρουάριο του 2001 το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο και το Συμβούλιο εξέδωσαν σύσταση «*περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση*». Στο προαναφερθέν κείμενο τονίζεται η σημασία λήψης μέτρων όπως:

1. Η δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας, με στόχο την εξασφάλιση παιδείας υψηλού επιπέδου, με ταυτόχρονη προώθηση της κοινωνικής ένταξης και της παροχής ισότητας ευκαιριών, ως βάση για τη δια βίου μάθηση, στο πλαίσιο ενός ισόρροπου συστήματος αυτοαξιολόγησης του σχολείου και εξωτερικής αξιολόγησης (Πασιάς, 2006: 300).

2. Η συμμετοχή των σχολικών παραγόντων τόσο στη διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης όσο και της αυτοαξιολόγησης των επιμέρους σχολικών μονάδων (Πασιάς, 2006: 300).

3. Η προώθηση της αυτοαξιολόγησης ως αποτελεσματικού μέσου βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία (Πασιάς, 2006: 300).

4. Η υποστήριξη των σχολείων για να μαθαίνουν το ένα από το άλλο σε εθνική και ευρωπαϊκή κλίμακα, με στόχο τη δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων, τον εντοπισμό και τη διάδοση ορθών πρακτικών και αποτελεσματικών εργαλείων, όπως οι δείκτες και τα σημεία αναφοράς στον τομέα αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (Πασιάς, 2006: 300).

Επίσης σχετικά πρόσφατα, στην έκθεση του ευρωπαϊκού δικτύου της Ευρυδίκης (2015) με τίτλο *«Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη»* αναφέρεται ότι το 2014, «το Συμβούλιο κάλεσε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να ενισχύσει την αμοιβαία μάθηση και να στηρίξει τα κράτη μέλη στην ανάπτυξη μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας». Σε άλλο σημείο της ίδιας έκθεσης αναφέρεται ότι *«η* βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε όλη την ΕΕ αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του Ευρωπαϊκού Στρατηγικού Πλαισίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (ΕΚ 2020). Η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας είναι ζωτικής σημασίας για την απασχολησιμότητα, την κοινωνική συνοχή, και τη γενικότερη οικονομική και κοινωνική επιτυχία της Ευρώπης. Η ποιότητα αυτή ωστόσο θα πρέπει να ελέγχεται συνεχώς και να βελτιώνεται, κάτι που απαιτεί αποτελεσματικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας που θα καλύπτουν όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (Έκθεση Ευρυδίκης, 2015:3). Στη συνέχεια στην έκθεση περιγράφονται τα συστήματα αξιολόγησης των σχολείων που υιοθετούν οι διάφορες ευρωπαϊκές χώρες όπως η εξωτερική αξιολόγηση ή η εσωτερική αξιολόγηση, καθώς και ο συνδυασμός αυτών των δύο (Έκθεση Ευρυδίκης, 2015: 5).

Από την έκθεση γίνεται αντιληπτή η σημασία που αποδίδεται στην πιστοποίηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτή όμως η πιστοποίηση της ποιότητας δεν ερμηνεύεται με τον ίδιο τρόπο από κάθε κράτος. Σύμφωνα με τους Schildkamp και Archer (2017) δύο είναι οι κύριες κατηγορίες ελέγχου της ποιότητας:

1. Συστήματα Ανατροφοδότησης της Σχολικής Επίδοσης (School Performance Feedback Systems, SPFSs).

2. Συστήματα Αποτελεσματικότητας.

Η πρώτη κατηγορία ανήκει στο ρεύμα της Σχολικής Βελτίωσης (βλ. 1.3) καθώς αποσκοπεί στη βελτίωση των διαδικασιών του σχολείου κυρίως μέσω της αυτοαξιολόγησής του. Αντίθετα η δεύτερη κατηγορία υπάγεται στο ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας (βλ. 1.2) σύμφωνα με την οποία τα σχολεία οφείλουν να λογοδοτούν για την παρεχόμενη ποιότητα. Επίσης, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, εφαρμόζονται αυστηρά-τιμωρητικά μέτρα σε σχολεία τα οποία δεν επιτυγχάνουν τους προσδοκώμενους στόχους (Schildkamp & Archer, 2017: 12).

Οι πολιτικές της σχολικής αποτελεσματικότητας εφαρμόζονται σε χώρες που υιοθετούν την οικονομία της ελεύθερης αγοράς. Με άλλα λόγια η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση έχει εμποτιστεί με όρους που απορρέουν από την αγορά και τη διευθυντική λογική. Η τελευταία αυτή εφαρμόζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση με τη στρατηγική της Λισαβόνας (2000) και διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα) και γενικά υιοθετείται από το σύνολο σχεδόν του δυτικού κόσμου. Συνεπώς θεωρείται ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης θα προκύψει με πολιτικές επιλογές, αναλύσεις κόστους-οφέλους, σχετικών με τις επιδόσεις των μαθητών και εστιάζοντας σχεδόν αποκλειστικά στην ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού μέσω της αξιολόγησής του (Πασιάς & Ρουσσάκης, 2015: 809).

Οι απαρχές αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής ανάγονται στη θεωρία του Friedman (1962). Θεωρήθηκε δηλαδή ότι, εάν εφαρμοστεί στην εκπαίδευση ένα ανταγωνιστικό σύστημα μεταξύ των σχολείων, θα βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως πολλές χώρες (Χιλή, Η.Π.Α. Αυστραλία κ.ά.) επιλέγουν τον έλεγχο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τη χρήση προκαθορισμένων τεστ. Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο μελετητές προσεγγίζουν την έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης με ποσοτικοποιημένες έρευνες, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα σύγκρισης της επίδοσης των μαθητών (Gajardoa & Grau, 2018: 3).

Παρ' όλες τις αμφισημίες που υπεισέρχονται στον ορισμό της ποιότητας, η UNESCO (2000) ακολουθεί τον αποδεκτό από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς ακόλουθο ορισμό του Bernard (1999) για την ποιοτική εκπαίδευση: «η μάθηση που ενισχύει τις ικανότητες των παιδιών να ενεργούν σταδιακά προς όφελος τους, μέσω της απόκτησης γνώσεων, χρήσιμων δεξιοτήτων και κατάλληλων στάσεων που δημιουργούν για τους ίδιους και τους άλλους, χώρους ασφάλειας και υγιούς αλληλεπίδρασης». Υπάρχουν πέντε διαστάσεις της ποιότητας της εκπαίδευσης: Οι μαθητές, το περιβάλλον, το πλαίσιο, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα. Επομένως η εκπαίδευση είναι ένα πολύπλοκο σύστημα ενσωματωμένο σε ένα πολιτικό, πολιτιστικό και οικονομικό πλαίσιο (Kagoda, 2012:1). Σύμφωνα με την Kagoda (2012) οι περισσότεροι ορισμοί για την ποιότητα στην εκπαίδευση ενσωματώνουν δύο θεμελιώδεις προοπτικές:

1. Τη γνωστική ανάπτυξη, η οποία είναι ένας πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης και της οποίας η αποτελεσματικότητα μετριέται βάσει της επιτυχίας της στην επίτευξη αυτού του στόχου.

2. Την ικανότητα της εκπαίδευσης να προωθεί τη δημιουργική και τη συναισθηματική ανάπτυξη, να προάγει την ισότητα, να ενθαρρύνει και να μεταλαμπαδεύει παγκόσμιες και τοπικές πολιτιστικές αξίες στις επόμενες γενιές (Kagoda, 2012: 2).

Άλλοι ορισμοί αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης τονίζουν τη σημασία της εξυπηρέτησης των αναγκών, πρωτίστως των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές, γονείς και μέλη της κοινότητας). Η Sifuna (2009) αναφέρει ότι η ποιοτική εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει εκτός από τις γνωστικές επιτεύξεις των μαθητών και στη βελτίωση των οικονομικών-κοινωνικών συνθηκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Bunyi, 2013: 680).

Από τα όσα έχουν αναφερθεί αναδεικνύεται η αδυναμία συμφωνίας ως προς το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (εστίαση στις τοπικές ανάγκες, την τεχνολογική εκπαίδευση, την ανθρωπιστική εκπαίδευση, συνδυασμός των προαναφερθέντων κτλ.). Εκτός όμως από την αδυναμία αυτή, μια άλλη δυσκολία έγκειται στον τρόπο πιστοποίησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω διάφορων μοντέλων. Συγκεκριμένα ο Cheng (2003) κατηγοριοποιεί σε τέσσερις κύριες ομάδες τα μοντέλα τα οποία υιοθετούνται για την πιστοποίηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης:

1. *Μοντέλο επίτευξης προκαθορισμένων στόχων* (*Goal and Specification Model).* Σύμφωνα με αυτό ο μοντέλο ο οργανισμός οφείλει να επιτύχει τους στόχους που έχουν προκαθοριστεί βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και δεικτών. Ως δείκτες συνήθως αναφέρονται η ακαδημαϊκή επίδοση, ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών, το ποσοστό διαρροής και τα επαγγελματικά προσόντα του προσωπικού. Ωστόσο δεν έχουν όλοι οι οργανισμοί τον ίδιο βαθμό δυσκολίας στην επίτευξη των στόχων που τίθενται λόγω της ποιότητας των μαθητών που εγγράφονται (Scherman & Bosket, 2017: 5).

2. *Μοντέλο διαδικασίας* (*Process Model).* Στο μοντέλο διαδικασίας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία εντός του οργανισμού *και* οι δείκτες αναφέρονται στην ηγεσία, τη διαδικασία αποφάσεων, τον σχεδιασμό, τις διδακτικές πρακτικές κτλ. (Scherman & Bosket, 2017: 6).

3. Μοντέλο ικανοποίησης (Satisfaction Model). Σύμφωνα με τις αρχές του παρόντος μοντέλου θα πρέπει να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις ιδιαίτερα σημαντικών μελών (γονείς και μαθητές). Κύριο μειονέκτημα του μοντέλου αυτού είναι η ιδιαίτερα υποκειμενική έννοια της εκπαιδευτικής ποιότητας (Scherman & Bosket, 2017: 6).

4*. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management Model).* Σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές του μοντέλου αξιοποιείται ένα σύνολο στοιχείων: της εισόδου (input), των διαδικασιών (process) και της εξόδου (output). Τα στοιχεία αυτά μελετώνται με δείκτες που αναφέρονται στην ηγεσία, στη διοίκηση του προσωπικού, τον στρατηγικό σχεδιασμό, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και την ικανοποίηση των μελών (Scherman & Bosket, 2017: 6). Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003) η διοίκηση ολικής ποιότητας χαρακτηρίζεται από τις ακόλουθες τρεις αρχές: α) εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας, β) βελτίωσή των διαδικασιών και γ) συμμετοχή όλου του προσωπικού (Ζαβλανός, 2003: 398).

Βάσει των παραπάνω σκιαγραφείται μια πολυεπίπεδη πραγματικότητα σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση του σχολείου, η οποία εκφράζεται με δύο διαφορετικά ρεύματα:

1. Τη Σχολική Βελτίωση.

2. Τη Σχολική Αποτελεσματικότητα.

Συγκεκριμένα τα δύο αυτά κυρίαρχα ρεύματα θεωρούν ότι με τις έρευνες τις οποίες διεξάγουν είναι σε θέση να βελτιώσουν τις μαθητικές επιδόσεις. Ωστόσο, το κάθε ρεύμα αποσκοπεί στη βελτίωση της μαθητικής διαδικασίας ακολουθώντας διαφορετική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, το θεμελιώδες ερώτημα που κατευθύνει την ερευνητική διαδικασία της Σχολικής Αποτελεσματικότητας είναι με ποιον τρόπο λειτουργούν τα αποτελεσματικά σχολεία, ενώ το αντίστοιχο ερώτημα για τη Σχολική Βελτίωση είναι με ποιον τρόπο μπορεί να επιτευχτεί η βελτίωση των σχολείων. Αντίστοιχα, οι ερευνητές της Σχολικής Αποτελεσματικότητας θεωρούν ότι απαιτείται η συνδρομή μιας μορφής εξωτερικού ελέγχου, ενώ η Σχολική Βελτίωση υποστηρίζει στρατηγικές περισσότερο εσωτερικής αξιολόγησης και δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Hannay et al. 2005: 260).

Οι ερευνητές της Σχολικής Αποτελεσματικότητας (Edmonds, 1979˙ Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis et Ecob, 1988˙ Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston et Smith, 1979) τα τελευταία τριάντα χρόνια έχουν καταλήξει σε πέντε μεταβλητές, οι οποίες φαίνεται να διαχωρίζουν τα αποτελεσματικά σχολεία από τα μη αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα:

1. Υψηλού ποιοτικού επιπέδου εκπαιδευτικοί.

2. Ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας από τον διευθυντή.
3. Δημιουργία κουλτούρας μαθητικών επιτεύξεων.
4. Θετικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης.
5. Υψηλή συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα.

Οι προαναφερθείσες μεταβλητές, όταν εφαρμόζονται σε σχολεία που έχουν χαμηλή μαθητική επίδοση, φαίνεται ότι συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Πιο πρόσφατες έρευνες καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα. Είναι αξιοσημείωτο ότι το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας έτυχε ιδιαίτερης πολιτικής υποστήριξης (Hannay et al. 2005: 260).

Αντίθετα, το ρεύμα της Σχολικής Βελτίωσης δίνει περισσότερη έμφαση στις διαδικασίες παρά προς στο τελικό αποτέλεσμα. Ως εκ τούτου, στην ερευνητική διαδικασία της Σχολικής Βελτίωσης λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των μελών του ίδιου του σχολείου και οι δυσκολίες που αυτό αντιμετωπίζει. Επομένως στο πλαίσιο αυτό δεν πραγματοποιούνται συγκρίσεις μεταξύ των σχολείων, καθώς δεν υπάρχει απόδοση ευθυνών στο πνεύμα της υπευθυνότητας (accountability), στοιχείο που αντιδιαστέλλει την προσέγγιση αυτή από εκείνη της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Τα κύρια ενδιαφέροντα του ρεύματος της Σχολικής Βελτίωσης είναι η δημιουργία μιας θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory), η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) των εκπαιδευτικών και η ενδυνάμωσή τους (empowerment) (Hannay et al. 2005:260). Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα δύο αυτά ρεύματα.

1.2 Σχολική Αποτελεσματικότητα

Η έννοια της Σχολικής Αποτελεσματικότητας είναι σχετικά πρόσφατη. Η αρθρογραφία της συγκεκριμένης θεματικής αναπτύσσεται τα τελευταία σαράντα χρόνια. Ως πρώτες χρονικά μελέτες αναφέρονται οι εργασίες των Coleman *et al*. (1966) και Jencks *et al*. (1972). Οι εργασίες αυτές καταλήγουν σε ένα ιδιαίτερα απαισιόδοξο και αιτιοκρατικό συμπέρασμα, σύμφωνα με το οποίο η ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή είναι αποτέλεσμα της ευφυΐας και της οικονομικοκοινωνικής του προέλευσής και όχι της εκπαιδευτικής διαδικασίας που γίνεται στις σχολικές αίθουσες. Ουσιαστικά, η θεωρία των ερευνητών αυτών περικλείεται στη φράση «τα σχολεία δεν παίζουν κανένα ρόλο» (Schools make no difference) (Earley & Weindling, 2004: 155).

Την άποψη αυτή αντέκρουσαν οι Brookover *et al*. (1979) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, με τη μελέτη «Σχολεία Κοινωνικά Συστήματα και Μαθητικές Επιτεύξεις: Τα Σχολεία Μπορούν Να Κάνουν Τη Διαφορά» (School Social Systems and Student Achievements: Schools Can Make A Difference), καθώς και οι Rutter *et al*. (1979) στη Μεγάλη Βρετανία με τη μελέτη «Δεκαπέντε Χιλιάδες Ώρες» (Fifteen Thousand Hours). Αυτές οι δύο μελέτες θεωρούνται, ιδιαίτερα αξιοσημείωτες κυρίως, γιατί τόνισαν τη διαφορετικότητα της αποτελεσματικότητας ορισμένων σχολικών μονάδων έναντι κάποιων άλλων. Έγινε δηλαδή αντιληπτό ότι μαθητές προερχόμενοι από παρόμοιο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο και οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία με παρόμοια κοινωνικά περιβάλλοντα έχουν τελείως διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Κύριο αίτιο αυτής της διαφοροποίησης των μαθητών θεωρήθηκε αποκλειστικά η σχολική μονάδα. Πιο πρόσφατες μελέτες, οι οποίες πραγματοποιηθήκαν κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990, οδήγησαν τους ερευνητές Reynolds and Creemers στη δημιουργία του πρώτου περιοδικού για τη *Σχολική Αποτελεσματικότητα και τη Σχολική Βελτίωση*. Συγκεκριμένα στην πρώτη σελίδα του περιοδικού αναφέρεται «Τα σχολεία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των μαθητών και για να το πούμε απλά, τα σχολεία κάνουν τη διαφορά» (James, 2006: 6-7).

Σύμφωνα με τον Mortimore (1988) αποτελεσματικό σχολείο είναι «το σχολείο εκείνο στο οποίο η επιτυχία και η πρόοδος των μαθητών δεν ήταν η αναμενόμενη αναφορικά με την προέλευση των μαθητών» (Macbeath, 1999: 14). Σύμφωνα με το ρεύμα της Σχολικής

Αποτελεσματικότητας, η ίδια η σχολική μονάδα ευθύνεται πρωτίστως για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών της και όχι άλλοι παράγοντες, όπως λ.χ. το οικονομικό και το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών. Το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας δημιουργήθηκε ως αντίδραση στις εκθέσεις των Coleman (1966) και Jenks (1972) σύμφωνα με τις οποίες, οι σχολικές μονάδες δεν ευθύνονται για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους αλλά το οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών (Θεοφιλίδης, 2002: 131).

Το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας εστιάστηκε κυρίως στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και θέσπισε τα κριτήρια εκείνα που τον διαφοροποιούν από τον μη αποτελεσματικό. Τα πιο σημαντικά των κριτηρίων αυτών είναι τα εξής:

1. *η ικανότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού.*

2. η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του.

3. η γνώση παιδαγωγικών μεθόδων (Θεοφιλίδης, 2002: 132).

Ωστόσο τις τελευταίες δεκαετίες πραγματοποιείται μια μεταστροφή του ρεύματος της Σχολικής Αποτελεσματικότητας από τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό γενικότερα προς την αποτελεσματική μονάδα. Τα κριτήρια που ακολουθούν παρακάτω προέκυψαν μετά από την ανάλυση των ακόλουθων μελετών που πραγματοποιήθηκαν κυρίως σε σχολεία της Αγγλίας:

- Reynolds *et al*. (1976), τέσσερις σχολικές μονάδες στην Ουαλία.
- Rutter *et al*. (1979), σχολικές μονάδες του Λονδίνου.
- Mortimore *et al*.(1988), 50 σχολικές μονάδες του Λονδίνου.
- Smith & Tomlison (1989), 18 πολυπολιτισμικά αστικά σχολεία.
- Brown *et al*. (1996), τέσσερα δημοτικά σχολεία στη Σκοτία.
- Sammons *et al*. (1997), 94 σχολικές μονάδες στην Αγγλία.
- MacBeath & Mortimore (2001), 36 σχολικές μονάδες στη Σκοτία.

Τα κριτήρια που χαρακτηρίζουν το αποτελεσματικό σχολείο είναι:

1. *Έμφαση στη μάθηση*

- Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος έτσι ώστε να ισχύει για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου.
- Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση με την κατάλληλη υποστήριξη να μάθουν.
- Συχνή ανατροφοδότηση μέσω των εργασιών για το σπίτι.
- Ενίσχυση των μαθητών με επιβραβεύσεις.

2. *Οργάνωση της τάξης*

- Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου.
- Σωστή χρήση των διδακτικών στρατηγικών ανάλογα με το μάθημα.
- Ανατροφοδότηση των μαθητών.

3. Πειθαρχία

- Ένα ευνοϊκό περιβάλλον το οποίο προωθεί τη μάθηση.

4. Σχολική ηγεσία

- Το στυλ ηγεσίας του διευθυντή προωθεί τη συνεργασία και την από κοινού λήψη αποφάσεων.

5. Όραμα

- Ύπαρξη ενός κοινού οράματος.
- Συχνός έλεγχος επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί.

1. Εξέλιξη του προσωπικού

- Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών αφορά στο σύνολο των εκπαιδευτικών.
- Δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχεδίου δράσης, το οποίο ενσωματώνει την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος.

7. *Συμμετοχή των γονέων*

- Η συμμετοχή των γονέων θεωρείται σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία της μάθησης.
- Η σχολική μονάδα στοχεύει στην κινητοποίηση ολόκληρης της κοινότητας για την από κοινού αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων.

8. Υποστήριξη από άλλους φορείς

- Η σχολική μονάδα αναμένει υποστήριξη, ενημέρωση και εκπαίδευση, από διάφορους φορείς (Πανεπιστήμια, κ.ά.) (Earley & Weindling, 2004: 156-158).

Το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας δέχτηκε έντονη κριτική από διάφορους μελετητές ενδεικτικά αναφέρονται: Everard (1988), Beare (1989), Day (1990), Denny (1992), Hewton & West (1992), Menter (1992) κ.ά. Οι ερευνητές αυτοί τόνισαν ότι η Σχολική Αποτελεσματικότητα απορρέει από την ανάγκη έμπρακτης απόδειξης κρατικής μέριμνας σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να εντάσσεται σε σαφές οικονομικό και διοικητικό πλαίσιο. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν εκτός από τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων (γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής) να συμβάλουν στη διαδικασία της διοίκησης της σχολικής μονάδας, μέσω της σύνταξης εκθέσεων, οι οποίες θα προάγουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και γενικά θα αποσκοπούν στην καταξίωση του σχολείου τους έναντι άλλων. Πολλές φορές μάλιστα, ανάλογα με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους, τα σχολεία κατατάσσονται σε λίστες, χαρακτηριζόμενα ως λιγότερο ή περισσότερο επιτυχή στο πλαίσιο του κριτηρίου της αποτελεσματικότητας. Όμως, η εφαρμογή του ρεύματος της Σχολικής Αποτελεσματικότητας προσκρούει σε δύο εμπόδια. Το πρώτο από αυτά είναι η αποδοχή του ρεύματος της Σχολικής Αποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι αυτοί θεωρούν ότι η Σχολική Αποτελεσματικότητα είναι ένα γραφειοκρατικό δημιούργημα που κύριο στόχο έχει την πιστοποίηση του παρεχόμενου έργου τους προς την κοινωνία. Δεύτερο εμπόδιο είναι η αδυναμία εφαρμογής του ρεύματος της Σχολικής Αποτελεσματικότητας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας προτείνει μια σειρά κριτηρίων τα οποία θεωρεί ως αποτελεσματικά. Αντιμετωπίζει δηλαδή ομοιόμορφα τις σχολικές μονάδες. Πολλές φορές όμως, τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται από ιδιαιτερότητα (Carter, 1998: 10-16).

1.3 Σχολική Βελτίωση

Το ρεύμα της Σχολικής Βελτίωσης που δημιουργήθηκε ως αντίδραση στο ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας, έχει πρακτικό και πολιτικό προσανατολισμό. Κύριος σκοπός του ρεύματος της Σχολικής Βελτίωσης είναι η παροχή βοήθειας με στόχο την εκπαιδευτική αλλαγή προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Στοχεύει ακόμα στην ενίσχυση των μαθητικών αποτελεσμάτων και συμβάλλει στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας, καθώς αυτή θεωρείται ως η κύρια υπεύθυνη για την οποιαδήποτε αλλαγή. Η Σχολική Βελτίωση επικεντρώνεται στην αλλαγή των συνθηκών μάθησης και συσχετίζεται με τις εσωτερικές συνθήκες της σχολικής μονάδας (Hulpia & Valcke, 2004: 107).

Ο Van Velzen (1985) όρισε τη Σχολική Βελτίωση ως τη διαδικασία η οποία αποσκοπεί στη συστηματική προσπάθεια αλλαγής των προϋποθέσεων μάθησης και άλλων σχετικών εσωτερικών προϋποθέσεων σε ένα ή περισσότερα σχολεία με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ο ορισμός αυτός μάλιστα χρησιμοποιήθηκε από το Διεθνές Πρόγραμμα Σχολικής Βελτίωσης (International School Improvement Project, ISIP). Ακόμα, το Διεθνές Πρόγραμμα Σχολικής Βελτίωσης (ISIP) εστιάζεται στους ακόλουθους πέντε αντιπροσωπευτικούς άξονες:

1. Εκθέσεις του σχολείου για αυτό-βελτίωση.
2. Οργάνωση του σχολείου.
3. Ο ρόλος της εξωτερικής υποστήριξης.

4. Έρευνα και αξιολόγηση.
5. Ανάπτυξη και υλοποίηση των πολιτικών σχεδίων της Σχολικής Βελτίωσης από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Poster, 1999: 17).

Σύμφωνα με τους Hargreaves and Hopkins (1991) τα συμπεράσματα του προγράμματος συνοψίζονται ως εξής:

1. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους το γεγονός ότι κάθε σχολείο είναι διαφορετικό.
2. Οι αλλαγές απαιτούν χρόνο και χρειάζονται συστηματικό προγραμματισμό.
3. Οι αλλαγές θα πρέπει να αφορούν διοικητικού χαρακτήρα διευθετήσεις της σχολικής μονάδας, καθώς και συγκεκριμένα παιδαγωγικά θέματα.
4. Οι στόχοι των αλλαγών δεν θα πρέπει να εστιάζονται αποκλειστικά τις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών.
5. Η αλλαγή στρατηγικών μεθόδων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τη γεωγραφική θέση της σχολικής μονάδας.
6. Η επιτυχία του όλου εγχειρήματος εξαρτάται κυρίως από το βαθμό αποδοχής και υιοθέτησης των αλλαγών αυτών από την ίδια τη σχολική μονάδα (Frost, 2000: 6).

Η Σχολική Βελτίωση αποτελεί το κατεξοχήν όχημα της εκπαιδευτικής αλλαγής. Σε σχετικά πρόσφατες έρευνες οι Hopkins και Lagerweij (1996) συγκέντρωσαν τις παλαιότερες προτάσεις των Van Velzen et al. (1985) και Hopkins (1990, 1987) αναφορικά με τους στόχους της Σχολικής Βελτίωσης και κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Το σχολείο αποτελεί το κέντρο της αλλαγής.
2. Η προσέγγιση στην αλλαγή πρέπει να είναι συστηματική.
3. Μέσω της Σχολικής Βελτίωσης επιτυγχάνονται πιο αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί στόχοι.
4. Η προσέγγιση της αλλαγής πρέπει να είναι πολυδιάστατη (Poster, 1999: 17).

Επομένως το ρεύμα της Σχολικής Βελτίωσης δίνει περισσότερη έμφαση στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του εκάστοτε σχολείου και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης από αυτό. Σύμφωνα με τους Hilman και Stoll (1994) το ρεύμα της Σχολικής Βελτίωσης αποσκοπεί στην επίτευξη διάφορων στόχων, οι οποίοι θα ενισχύσουν τη μάθηση, την ανάπτυξη και την εξέλιξη των μαθητών (Myers 1996: 12).

Σύμφωνα με τους Hopkins, Stoll, Myer, Learmonth και Durman (1995) ως σχολική βελτίωση ορίζεται η προσέγγιση στην εκπαιδευτική αλλαγή, η οποία έχει ένα διττό σκοπό: Αφενός στοχεύει στην ενίσχυση των μαθητικών επιτευγμάτων και αφετέρου αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της ικανότητας της σχολικής μονάδας για τη διαχείριση της επιθυμητής αλλαγής/βελτίωσης (Myers, 1996:13). Στη Σχολική Βελτίωση υπάρχει μια ολιστική προσέγγιση των σχολικών μονάδων, όπου μελετώνται τόσο η σχολική τάξη όσο και ολόκληρη η σχολική μονάδα. Κύριος στόχος του ρεύματος της Σχολικής Βελτίωσης είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των σχολικών διαδικασιών. Η εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, ο στρατηγικός σχεδιασμός και η αξιοποίηση του ελέγχου, αλλά και της υποστήριξης από εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης είναι στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά. Επίσης η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται περιλαμβάνει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (Hulpia et Valcke, 2004: 108).

Η προσέγγιση για την επίτευξη του στόχου της Σχολικής Βελτίωσης διαφέρει μεταξύ των ερευνητών. Ωστόσο το κύριο χαρακτηριστικό του ρεύματος της Σχολικής Βελτίωσης είναι ότι η αλλαγή προϋποθέτει σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή και τη συνεργασία της ίδια της σχολικής μονάδας. Ο Simons (1981) υποστηρίζει ότι η ίδια η σχολική μονάδα πρέπει να έχει τον έλεγχο των αλλαγών. Ο Ο' Hear (1999) θεωρεί ότι χρειάζεται και μια εξωτερική παρέμβαση. Ωστόσο η πλειονότητα των ερευνητών υποστηρίζει το συνδυασμό μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Πάντα όμως υποστηρίζεται (Hargreaves et Hopkins

1991˙ Fullan et Hargreaves˙ Louis et Miles 1992) η ανάγκη του ελέγχου της διαδικασίας της βελτίωσης από την ίδια τη σχολική μονάδα (MacGilchrist, 2000: 325-326).

Στη διεθνή αρθρογραφία, και συγκεκριμένα στη Μεγάλη Βρετανία και στην Αυστραλία, τα μοντέλα βελτίωσης των σχολικών μονάδων αναφέρονται με τον όρο «Σχέδιο Σχολικής Ανάπτυξης». Στον Καναδά και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής χρησιμοποιείται περισσότερο ο όρος «Σχέδιο Σχολικής Βελτίωσης» (Leithwood et al. 2006:242). Βέβαια, τα μοντέλα αυτά έχουν βασιστεί σε ένα βαθμό σε προγενέστερα μοντέλα, τα οποία είναι αποδεκτά από την πλειονότητα των ερευνητών. Πιο αναλυτικά, ως αξιόπιστα μοντέλα συνήθως αναφέρονται το CIPP του Stufflebeam (1968, 1994) το μοντέλο της δημοκρατικής αξιολόγησης του Barry MacDonald (1973, 1977, 1978) το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης (empowerment evaluation) του Fetterman. Αντίστοιχα η μελέτη περίπτωσης (case study) αποτελεί μια γνωστική στρατηγική της οποίας κύριο πλεονέκτημα θεωρείται η γένεση θεωρίας (theory generation) από την ίδια τη σχολική κοινότητα ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Λόγω αυτού, εμφανίζονται στη διεθνή αρθρογραφία διάφορες γνωστικές στρατηγικές και προσεγγίσεις ανάλογα με τον εκάστοτε στόχο. Έτσι, η Σχολική Βελτίωση μπορεί να αποσκοπεί στην ολική σχολική αναμόρφωση (whole school reform) (Herman, 1999), ενώ άλλοτε πάλι ο κύριος στόχος μπορεί να είναι η διοικητική αναδιάρθρωσης της σχολικής μονάδας (restricting schools through based management) (Whitty, Power et Halpin, 1998) (Leithwood et al.2006:242). Επίσης, με τη μελέτη περίπτωσης είναι δυνατή και η αξιοποίηση κριτηρίων σύμφωνα με τη «The joint committee on standards for educational evaluation» των Sanders et al. (1994) (Καραλης, 2001:292-293).

Αρχικά, το μοντέλο του Stufflebeam αποτελεί την πρώτη ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα τελευταία χρόνια έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς οργανισμούς και έχει δεχθεί διάφορες τροποποιήσεις. Το όνομα του μοντέλου CIPP προκύπτει από το ακρωνύμιο των λέξεων Context (πλαίσιο), Input (είσοδος), Process (διαδικασία) και Product (αποτέλεσμα). Σύμφωνα με τον ίδιο τον Stufflebeam «η προσέγγιση του CIPP βασίζεται στην άποψη ότι ο πιο σημαντικός στόχος της αξιολόγησης δεν είναι η απόδειξη αλλά η βελτίωση» (Καραλης, 2001:292-293).

Πιο αναλυτικά, η αξιολόγηση πλαισίου αποσκοπεί στην εκτίμηση του περιβάλλοντος στο οποίο θα οργανωθεί το πρόγραμμα. Μελετώνται δηλαδή κυρίως οι συνθήκες που επικρατούν στο εν λόγω περιβάλλον και οι προϋποθέσεις που ενδεχομένως επηρεάζουν τη λειτουργία του προγράμματος (Δημητρόπουλος, 1998:64). Καταγράφονται δηλαδή τα ισχυρά και ασθενή σημεία του προγράμματος ή του οργανισμού και διερευνώνται οι ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιηθούν για την επίτευξη της βελτίωσής του (Καραλης, 2001:293). Αντίστοιχα, η αξιολόγηση εισόδου στοχεύει στη διαμόρφωση της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί στη συνέχεια κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Ουσιαστικά, αφορά την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων αναφορικά με την υλοποίηση ενός προγράμματος (Δημητρόπουλος, 1998:64). Ακόμα η αξιολόγηση διαδικασίας αφορά την παρακολούθηση, την αποτίμηση και τη συνεχή εποπτεία της υλοποίησης των στόχων και της στρατηγικής του προγράμματος (Καραλης, 2001:293). Δίνεται δηλαδή η δυνατότητα διαπίστωσης ή πρόβλεψης προβλημάτων στη διαδικασία εφαρμογής κάποιου προγράμματος (Δημητρόπουλος, 1998:65). Τέλος, η αξιολόγηση αποτελέσματος αφορά την διαπίστωση των σκοπών που τέθηκαν κατά τον αρχικό προγραμματισμό. Περιλαμβάνει την καταγραφή και ανάλυση των επιπτώσεων όπως αυτές παρατηρήθηκαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος αξιολόγησης (Καραλης, 2001:293).

Λίγα χρόνια μετά το μοντέλο του Stufflebeam, τη δεκαετία του 1970 ο καθηγητής Barry MacDonald εισήγαγε μια νέα προσέγγιση στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τη δημοκρατική αξιολόγηση. Κύριος σκοπός της δημοκρατικής αξιολόγησης ήταν η παροχή ενός μέσου διερεύνησης της λειτουργίας της κοινωνίας και της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η δημοκρατική αξιολόγηση ως μοντέλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έθεσε ως κύριο στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ξεκίνησε από τη δεκαετία του

1960 με την αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων όπως άλλωστε και τα περισσότερα μοντέλα εκείνα της περιόδου και συγκεκριμένα την αξιολόγηση του Αναλυτικού προγράμματος Ανθρωπιστικών Σπουδών (Humanities Curriculum Project). Θεωρήθηκε δηλαδή ότι το κλειδί για τη βελτίωση της εκπαίδευσης ήταν η αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων. Γρήγορα, όμως έγινε αντιληπτό ότι καμία αλλαγή δεν μπορεί να επιτευχτεί χωρίς την προηγούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επειδή, όμως και αυτή η προσπάθεια απέτυχε στράφηκαν σε πιο ολιστικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, σήμερα όλα σχεδόν τα μοντέλα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι πιο ολιστικά και απευθύνονται στο σύνολο του σχολείου. Έτσι, και η δημοκρατική αξιολόγηση θεωρεί ότι οποιαδήποτε καινοτόμος προσπάθεια θα πρέπει να εντάξει στη συλλογιστική της και θέματα όπως η τεχνολογία, η πολιτική, η οργανωτική δομή, η επαγγελματική κουλτούρα κ.ά (Mackee, 2001:277).

Η προσέγγιση της δημοκρατικής αξιολόγησης παρουσιάζει διάφορες καινοτομίες. Αρχικά τροποποιήθηκε ο ρόλος του αξιολογητή. Ο δημοκρατικός αξιολογητής θεωρεί ότι η αξιολόγηση αποτελεί έκφραση και στρατηγική ανεξαρτησία που υπηρετούν την ανάγκη της κοινής γνώμης για ενημέρωση και όχι εκείνους που κατέχουν ή ασκούν εξουσία. Σύμφωνα με τη Simons (1987) ο δημοκρατικός αξιολογητής θεωρεί ότι κανένα μοντέλο αξιολόγησης δεν είναι σε θέση να διαπιστώσει κατά πόσο επιτεύχθηκαν όλοι οι στόχοι του προγράμματος. Αντίθετα, ο δημοκρατικός αξιολογητής διαπιστώνει το βαθμό της προσπάθειας των ατόμων για την επίτευξη αυτών των στόχων. Ακόμα, ο δημοκρατικός αξιολογητής δεν αποφασίζει για τα ποια προγράμματα θα συνεχίσουν να λειτουργούν και ποια θα τερματιστούν. Αυτές οι αποφάσεις ανήκουν στα ίδια τα μέλη του υπό αξιολόγηση οργανισμού. Ο αξιολογητής δηλαδή ουσιαστικά συμβάλλει στην παροχή πληροφοριών, γι' αυτό και δεν υπήρχαν μυστικές εκθέσεις. Όλες οι τελικές εκθέσεις έχουν εγκριθεί από τους εμπλεκόμενους φορείς και τίποτα δεν επιδίδεται στην επιτροπή, αν πρώτα δε συμφωνούσαν οι αξιολογούμενοι ότι ήταν δίκαιες, ακριβείς και ουσιαστικές. Ο δημοκρατικός αξιολογητής θεωρεί ότι κανείς δεν είναι σε θέση να αγοράσει μια αξιολόγηση, μπορεί να τη χρηματοδοτήσει αλλά η τελική έκθεση ανήκει σε όλους. Συνοψίζοντας λοιπόν όσα έχουν ειπωθεί φαίνεται ότι η δημοκρατική αξιολόγηση υπήρξε η πρώτη αξιολόγηση που υπερασπίστηκε το δικαίωμα του αξιολογουμένου αλλά και της κοινής γνώμης ότι η τελική έκθεση αξιολόγησης ανήκει πρωτίστως σε αυτούς, καθώς κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση και όχι η άσκηση κριτικής (Mackee, 2001:281).

Ένα άλλο μοντέλο το οποίο χρησιμοποιείται συστηματικά τα τελευταία χρόνια είναι η ενδυναμωτική αξιολόγηση. Η ενδυναμωτική αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση της πιθανότητας επίτευξης της επιτυχίας του προγράμματος ή του οργανισμού με το να (1) παρέχει στους συμμετέχοντες του προγράμματος τα εργαλεία για την αξιολόγηση του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αυτοαξιολόγησης του προγράμματός τους, καθώς και (2) την ενσωμάτωση της αξιολόγησης ως μέρος του σχεδιασμού και διοίκησης του προγράμματος ή του οργανισμού. Κύριος εμπνευστής θεωρείται ο Fetterman, (Fetterman et Wanderman, 2005: 28). Το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης βασίζεται στις ακόλουθες αρχές, οι οποίες περιγράφονται στη συνέχεια.

Οι αρχές αυτές συνοδεύουν κάθε στάδιο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης, από τη σύλληψη της σχεδίου της αξιολόγησης έως την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, κύριος στόχος της ενδυναμωτικής αξιολόγησης είναι η *βελτίωση* του προγράμματος ή του οργανισμού με τη συμμετοχή όμως των ίδιων των ενδιαφερομένων. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης ανήκει ολοκληρωτικά στα ίδια τα μέλη, ο αξιολογητής λειτουργεί επικουρικά, ως κριτικός φίλος. Ουσιαστικά η *αξιολόγηση ανήκει στην κοινότητα*. Με την έννοια της *συμπερίληψης* νοείται η συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων ατόμων. Η αρχή της συμπερίληψης συχνά συγχέεται με τη δημοκρατική συμμετοχή, πρόκειται όμως για δύο διαφορετικές αρχές. Όπως προαναφέρθηκε η μια αρχή αφορά τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων, ενώ η *δημοκρατική συμμετοχή* αφορά τον τρόπο επικοινωνίας των ατόμων μεταξύ τους, καθώς

και ότι η κάθε σημαντική απόφαση πραγματοποιείται μετά από ψηφοφορία. Η δημοκρατική συμμετοχή κατά συνέπεια επιτυγχάνει ένα διττό στόχο την ισότητα, αλλά και ένα μεγάλο αριθμό προτάσεων και υποδείξεων μεταξύ των μελών. Η *κοινωνική δικαιοσύνη* αποτελεί τόσο προϋπόθεση όσο και στόχο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης. Η ενδυναμωτική αξιολόγηση άπτεται σε πολλά κοινωνικά θέματα, όπως προστασία μειονοτήτων, βελτίωση σχολικών μονάδων, κακοποίηση ανηλίκων κ.ά. Λόγω αυτού οι χειρισμοί που απαιτούνται κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης πρέπει να χαρακτηρίζονται από κοινωνική δικαιοσύνη (Fetterman & Wanderman, 2005: 30-34).

Η *γνώση της κοινότητας* είναι πολύτιμη και θα πρέπει να αξιοποιείται σε κάθε περίπτωση. Τα μέλη μιας κοινότητας γνωρίζουν περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο τις κύριες αδυναμίες του προγράμματος ή του οργανισμού που υπηρετούν. Ακόμα, η ενδυναμωτική αξιολόγηση βασίζεται σε στρατηγικές που προκύπτουν από αποδείξεις, γνώση δηλαδή όπως αυτή προέκυψε από προηγούμενη εμπειρία σε παρόμοια θέματα. Ωστόσο, οι αποδείξεις αυτές δεν σημαίνει άκριτη αποδοχή και εφαρμογή αυτών των προτάσεων. Αντίθετα, αφορά προτάσεις οι οποίες λειτούργησαν αποτελεσματικά σε άλλα πλαίσια. Βέβαια, εξαρτάται από την ίδια την κοινότητα ο βαθμός υιοθέτησης ή τροποποίησης αυτών των προτάσεων (Fetterman & Wanderman, 2005: 34).

Ένα από τα πιο αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά της ενδυναμωτικής αξιολόγησης είναι *η ανάπτυξη ικανοτήτων των ίδιων των μελών της αξιολόγησης*. Τα ίδια τα μέλη της αξιολόγησης δηλαδή μαθαίνουν τις ακόλουθες θεματικές: λογική της αξιολόγησης, λογική αλληλουχία, μοντέλα, σχεδιασμός αξιολόγησης, συλλογή δεδομένων (ποιοτικών και ποσοτικών), ανάλυση, αναφορά και ηθική. Ουσιαστικά δηλαδή τα ίδια τα μέλη της κοινότητας εκπαιδεύονται στη διαδικασία της αξιολόγησης (Fetterman & Wanderman, 2005: 35).

Η βελτίωση επιτυγχάνεται επίσης, όταν υπάρχει μια διαδικασία η οποία ενθαρρύνει τη μάθηση (οργανωτική μάθηση) και μια οργανωτική δομή η οποία επιτρέπει τη μάθηση (ένας εκπαιδευτικός οργανισμός). *Η οργανωτική μάθηση* ορίζεται ως η διαδικασία απόκτησης, εφαρμογής και τελειοποίησης νέων εργαλείων και μεθόδων με στόχο τη βελτίωση των διαδικασιών. Ο Argyris (1999) καταλήγει ότι προκειμένου να υπάρξει οργανωτική μάθηση θα πρέπει να συμβούν τα ακόλουθα:

1. *Υποστήριξη μάθησης.*
2. *Συνεχή εκτίμηση της ποιότητας και προσπάθεια για συνεχή βελτίωση.*
3. *Προώθηση νέας γνώσης για τη λύση προβλημάτων.*
4. *Δράση και ενεργό συμμετοχή στην επίλυση προβλημάτων.*

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση λοιπόν αξιοποιεί εργαλεία και πρακτικές τα οποία έχουν σχεδιαστεί ώστε να χρησιμοποιούνται από προγράμματα και οργανισμούς. Ταυτόχρονα όμως συμβάλλει στην αξιοποίηση των ήδη υπαρχόντων κινήτρων και δεξιοτήτων του ίδιου του οργανισμού με την ανάπτυξης μιας οργανωτικής κουλτούρας μάθησης (Fetterman & Wanderman, 2005: 36-37).

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση στοχεύει επίσης στη διασφάλιση της *υπευθυνότητας*. Η υπευθυνότητα αποτελεί σκοπό όλων των εμπλεκόμενων μερών. Μέσω της ενδυναμωτικής αξιολόγησης διασφαλίζεται η υπευθυνότητα ενός προγράμματος ή ενός ιδρύματος προς τη διοίκηση και την κοινή γνώμη. Κύριο πλεονέκτημα όμως της ενδυναμωτικής αξιολόγησης είναι ότι η τελική αξιολόγηση αποτελεί προϊόν του ίδιου του οργανισμού. Η φιλοσοφία λοιπόν της ενδυναμωτικής αξιολόγησης δεν αφορά μόνο το τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης, αλλά πολύ περισσότερο τη διαδικασία και τη συμμετοχή των ίδιων των εμπλεκόμενων φορέων, οι οποίοι μέσω της συμμετοχής τους αποκτούν εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία (Fetterman & Wanderman, 2005: 38).

Η κριτική που έχει πραγματοποιηθεί στη Σχολική Βελτίωση μπορεί να επικεντρωθεί σε τρεις κύριες θεματικές:

1. *Στην επιστημονική μεθοδολογία:* εδώ, η κριτική εστιάζεται στην έμφαση που δίνεται κυρίως σε ποιοτικές προσεγγίσεις και στην υποτιθέμενη υποκειμενικότητα των προσεγγίσεων αυτών (Cohen, Manion et Morrison, 2008: 10).

2. *Στους κύριους φορείς εκπλήρωσης της σχολικής βελτίωσης*, δηλαδή τα μέλη της ίδιας της σχολικής κοινότητας, τα οποία θεωρούνται και υπεύθυνα για την υλοποίησή της. Οι περιορισμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών, η επικέντρωση σε ανώδυνα ζητήματα για το σχολείο, ο κίνδυνος για τις εσφαλμένες εκτιμήσεις ως προς τις ανάγκες βελτίωσης και αλλαγής της σχολικής μονάδας, με την ταυτόχρονη απουσία εξωτερικής καθοδήγησης και ελέγχου του τελικού αποτελέσματος είναι μερικά από τα συχνότερα προβλήματα που αναφέρονται για την υλοποίηση σχεδίων βελτίωσης από το ίδιο το σχολείο (Καπίδης, Παύλου & Σμυρνιωτοπούλου, 2001: 215).

3. *Κριτική της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε ολόκληρο το φάσμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.* Κύριος τρόπος άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων δεν αποτελεί μόνο η βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως τουλάχιστον αυτή επιτελείται μέσα στο σχολείο. Απαιτείται αρχικά μια συνολική βελτίωση της ποιότητας ζωής (μισθών, ευκαιρίες εργασίας, υποτροφίες) και ιδιαίτερα των υποβαθμισμένων περιοχών. Επίσης, η ίδια η μορφή της εκπαίδευσης συντελεί σε αυτό το φαύλο κύκλο αναπαραγωγής των ανισοτήτων. Αρχικά η θεωρία του Bernstein (1975) υποστηρίζει ότι ο γλωσσικός κώδικας του σχολείου απομονώνει τους μαθητές των εργατικών τάξεων καταδικάζοντάς τους σε πρόωρη σχολική αποτυχία (Gidens, 2002: 544˙ Πυργιωτάκης, 1998: 114). Ακόμα, σύμφωνα με τους Bourdieu et Passeron (1964) οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται από το ίδιο το σχολείο μέσω της πολιτιστικής αναπαραγωγής. Με τη θεωρία του Μορφωτικού Κεφαλαίου περιέγραψαν τον τρόπο με τον οποίο νομιμοποιούνται η σχολική επιτυχία και η αποτυχία στη συνείδηση των μαθητών. Οι μαθητές αποδέχονται τη θέση που τους αποδίδει το σχολείο μέσα από τους μηχανισμούς της συμβολικής βίας και τα άτομα νομιμοποιούν στη συνείδησή τους τον αποκλεισμό τους (Φραγκουδάκη, 1985:357).

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης των κύριων σημείων του ρεύματος της Σχολικής Βελτίωσης ακολουθεί η κριτική που ασκήθηκε από το ρεύμα της σχολικής Βελτίωσης στο ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Η κριτική αυτή μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις βασικούς άξονες:

1. Ιδεολογική-πολιτική φύση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας.

2. Τα ερευνητικά θεωρητικά όρια της Σχολικής Αποτελεσματικότητας.

3. Οι μεθοδολογικές αδυναμίες της Σχολικής Αποτελεσματικότητας (Luyten, 2005:250).

Πιο αναλυτικά, καταλογίζονται (Slee et Weiner, 2001˙ Trupp, 2001) στους ερευνητές της Σχολικής Αποτελεσματικότητας ιδιαίτερες σχέσεις με την πολιτική ηγεσία. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι πολλές έρευνες της Σχολικής Αποτελεσματικότητας έχουν πραγματοποιηθεί με κρατικά κονδύλια. Με αποτέλεσμα η διαδικασία αλλά και η έκβαση της έρευνας να αντανακλά περισσότερο ερωτήματα κυβερνητικής πολιτικής παρά επιστημονικού στοχασμού. Αναφέρεται δηλαδή ότι η εκάστοτε πολιτική ηγεσία βρήκε στο πρόσωπο της Σχολικής Αποτελεσματικότητας τον επιστημονικό λόγο που αναζητούσε καθώς θεωρεί αποκλειστικό υπεύθυνο της σχολικής επίδοσης των μαθητών το σχολείο (Luyten, 2005:251). Στην προσπάθεια δημιουργίας απλών λύσεων και βελτίωσης των σχολείων, το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας δημιούργησε απλοϊκές προσεγγίσεις και συνέβαλε, στην Αγγλία τουλάχιστον, στη δημιουργία καταλόγου σχολείων που θεωρούνται ότι αποτυγχάνουν (failing schools). Με αυτόν τον τρόπο όμως στιγματίστηκαν ολόκληρα σχολεία από το διευθυντή μέχρι τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Slee, 2001:91). Οι Rea et Weiner (1998) όμως υποστηρίζουν ότι αυτή η

κατηγοριοποίηση αδικεί ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία και αυτό γιατί αγνοεί τον τρόπο λειτουργίας αυτών των σχολείων, που συνήθως είναι σε υποβαθμισμένες περιοχές. Οι ίδιοι ερευνητές μάλιστα αναφέρουν ως την κυριότερη δυσκολία του έργου τους την αδυναμία σύγκλισης αξιών μεταξύ της σχολικής και της τοπικής κοινότητας (Slee, 2001:90).

Βέβαια, ερευνητές της Σχολικής Αποτελεσματικότητας όπως οι Mortimore και Sammons (1998) αρνούνται κατηγορηματικά κάθε συμμετοχή τους στη νέο-φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και αναφέρουν χαρακτηριστικά «πως μπορεί κανείς που καταλαβαίνει την ερευνητική μεθοδολογία και έχει μπει στον κόπο να μελετήσει την αρθρογραφία μας και τον τρόπο δουλεία μας, να κάνει τέτοιες άδικες κατηγορίες; Απορρίπτουμε κατηγορηματικά αυτή την κατηγορία και προκαλούμε αυτούς που την επικαλούνται είτε να αποδείξουν αυτά που υποστηρίζουν είτε να την αποσύρουν» (Thrupp, 2001: 15).

Η απαγκίστρωση όμως της Σχολικής Αποτελεσματικότητας από τον πολιτικό λόγο φαίνεται ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς οι ίδιοι οι ερευνητές της Σχολικής Αποτελεσματικότητας θεωρούν ότι τα αποτελέσματα των ερευνών τους χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Η αξιοπιστία απορρέει από τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία είναι κυρίως η στατιστική και η αναζήτηση συναφειών μεταξύ των μεταβλητών. Επικριτικοί ερευνητές όμως εκτός της κοινότητας της Σχολικής Αποτελεσματικότητας (Ball, 1998˙ Grace, 1998˙ Hamilton, 1998˙ Lingard Ladwig et Luke, 1998˙ Rea et Weiner˙ 1998) θεωρούν την άποψη περί ακλόνητης αξιοπιστίας των δεδομένων της Σχολικής Αποτελεσματικότητας απλοϊκή, καθώς κάθε ερευνητική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από αδυναμίες (Luyten, 2005: 251).

Πολύ περισσότερο δε, που οι έρευνες της Σχολικής Αποτελεσματικότητας δεν απορρέουν από ένα θεωρητικό πλαίσιο αλλά από συνάφειες και συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών που φαίνεται να έχουν στατιστική σημαντικότητα. Ωστόσο, δεν διευκρινίζεται το αίτιο ύπαρξης αυτής της στατιστικής σημαντικότητας πέραν της απλής διαπίστωσής της. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία απλής γραμμικής λογικής που δεν συμβάλλει στη δημιουργία νέου θεωρητικού πλαισίου. Σύμφωνα με τους Coe και Fitz Gibbon (1998) αυτή είναι μια από τις σημαντικές αδυναμίες της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Με άλλα λόγια, το κάθε μοντέλο εστιάζεται στις συσχετίσεις που προκύπτουν μεταξύ συγκεκριμένων δεδομένων όπως της σχολικής διαδικασίας ή της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τον Grace (1998) η προσέγγιση αυτή της Σχολικής Αποτελεσματικότητας είναι ιδιαίτερα αναγωγιστική καθώς αγνοεί ή θεωρεί ως δεδομένες, ότι δηλαδή δεν χρήζουν δηλαδή περαιτέρω διερεύνησης, μεταβλητές όπως το οικονομικοκοινωνικό πλαίσιο των μαθητών ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η εκάστοτε σχολική μονάδα (Luyten, 2005:259). Σύμφωνα με τον Angus (1993) η Σχολική Αποτελεσματικότητα αντιμετωπίζει αυτές τις μεταβλητές ως «θόρυβο», δηλαδή ως μεταβλητές που δεν χρήζουν διερεύνησης καθώς δεν συσχετίζονται άμεσα με τη σχολική μονάδα (Thrupp, 2001:18). Η προσέγγιση αυτή απορρέει από τα πρώτα έργα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας, τα οποία στην προσπάθεια τους να αποδείξουν ότι τα σχολεία «κάνουν τη διαφορά», επικέντρωσαν ολοκληρωτικά το ερευνητικό τους ενδιαφέρον αποκλειστικά στο σχολείο. Έτσι, σύμφωνα με τον Angus (1993) οι ερευνητές της Σχολικής Αποτελεσματικότητας, απλά αρνήθηκαν τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου και αναζήτησαν μεταβλητές στις οποίες αποδεικνύεται ότι σχολείο «κάνει τη διαφορά» στην απόδοση των μαθητών (Thrupp, 2001:18).

Ωστόσο σύμφωνα με τους Lauder *et al*. (1998) φαίνεται ιδιαίτερα δύσκολο η δημιουργία ενός μοντέλου το οποίο θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των σχολείων και θα είναι σε θέση να εφαρμοστεί σε παγκόσμια κλίμακα. Οι ίδιοι ερευνητές αμφισβητούν την ύπαρξη παγκόσμιων παραγόντων που εξασφαλίζουν την επιτυχία, καθώς τα σχολεία διαφέρουν σε δομή, διοικητικό πλαίσιο, κουλτούρα και άλλα στοιχεία (Luyten, 2005:259). Πολύ περισσότερο, ο Anyon (1997) θεωρεί ότι η πραγματική βελτίωση των σχολείων μπορεί να επιτευχτεί με την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής των κοινοτήτων αυτών και όχι απλά με την υιοθέτηση αποτελεσματικών χαρακτηριστικών από άλλα σχολεία (Thrupp, 2001:20).

Λόγω αυτού, μολονότι έχουν ήδη παρέλθει σχεδόν είκοσι χρόνια από τα πρώτα έργα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας (Rutter 1979, Edmonds 1979), ωστόσο δεν έχει διατυπωθεί μια ολοκληρωμένη θεωρία (Thrupp, 2001:22).

Οι μεθοδολογικές αδυναμίες της Σχολικής Αποτελεσματικότητας έχουν επισημανθεί από διάφορους ερευνητές (Coe et Fitz-Gibbon, 1998˙ Goldstein, 1997˙ Goldstein et Woodhouse, 2000˙ Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993˙ Scheerens et Bosker, 1997). Οι Coe et Fitz -Gibbon (1998) αμφισβητούν την ύπαρξη της έννοιας «επίδραση του σχολείου» (school effect). Συγκεκριμένα, οι έρευνες της Σχολικής Αποτελεσματικότητας συγκρίνουν σχολεία και καταλήγουν σε αποτελεσματικά ή μη αποτελεσματικά σχολεία. Επιδιώκουν ωστόσο, να απομονώσουν τις μεταβλητές εκείνες για τις οποίες το σχολείο αποτελεί τον αποκλειστικό υπεύθυνο μαθητικών επιτεύξεων. Κατά συνέπεια, θεωρούν ότι αν αφαιρεθούν μια σειρά μεταβλητών όπως το οικονομικοκοινωνικό επίπεδο του μαθητή, η εθνικότητα, το φύλο και οι προηγούμενες επιτεύξεις των μαθητών, οι μεταβλητές που απομένουν είναι υπεύθυνες για τη μαθητική απόδοση των μαθητών. Συνήθως ως μεταβλητές του σχολείου αναφέρονται ο βαθμός συνεργασίας των διδασκόντων, το σχολικό κλίμα, οι ευκαιρίες μάθησης, η γονική εμπλοκή, η πίεση επίτευξης και η σχολική ηγεσία. Σε μια αυστηρή όμως, μετά ανάλυση των ερευνών της Σχολικής Αποτελεσματικότητας δεν εμφανίστηκε ισχυρή επιρροή των μεταβλητών αυτών στην επίδοση των μαθητών. Επομένως, οι όποιες διαφορές εμφανίζονται μεταξύ των σχολικών μονάδων δεν ευθύνονται για τις μεταβλητές αυτές (Luyten, 2005:259).

Οι Thrupp (1999, 2001) Slee et Weiner (2001) καθώς και άλλοι επικριτές της Σχολικής Αποτελεσματικότητας θεωρούν ότι οι ερευνητές της Σχολικής Αποτελεσματικότητας τείνουν να απλοποιούν ιδιαίτερα τη πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Μια άλλη μεθοδολογική αδυναμία της Σχολικής Αποτελεσματικότητας η οποία εκφράζεται και από μελετητές του ιδίου ρεύματος (Teddlie et Reynolds, 2001) είναι ότι η πλειονότητα των ερευνών έχει επικεντρωθεί σε σχολεία που θεωρούνται τουλάχιστον μέτριας επίδοσης, είναι δηλαδή σε ένα βαθμό ήδη αποτελεσματικά. Δεν έχουν μελετηθεί δηλαδή καθόλου σχολεία τα οποία ενδεχομένως να μπορεί να χαρακτηριστούν ως αναποτελεσματικά. Αυτό αποτελεί και μια από τις σημαντικότερες αιτίες για τις οποίες είναι δύσκολη η υιοθέτηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας από σχολεία που θεωρούνται αναποτελεσματικά. Αγνοείται παντελώς το πλαίσιο λειτουργίας αυτών των σχολείων (Slee, 2001:87).

Μπορεί λοιπόν να υποστηριχτεί ότι κύριες αδυναμίες της Σχολικής Αποτελεσματικότητας είναι:

1. Η περιορισμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών στόχων.
2. Η αδυναμία προσδιορισμού της μάθησης που επιτελείται εκτός σχολικής μονάδας.
3. Η αποτυχία αποτίμησης της απόλυτης επίδρασης της εκπαίδευσης (school effect) στη μαθητική εξέλιξη.
4. Η αποκλειστική σχεδόν αξιοποίηση στατιστικών προσεγγίσεων συγχρονικών ερευνών με την ταυτόχρονη αδυναμία συγκρότησης ενός θεωρητικού πλαισίου.
5. Η αναζήτηση ενός μοντέλου κατάλληλο για όλες τις σχολικές μονάδες, που ωστόσο διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους (Luyten, 2005:274).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση που πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο, καθώς και σε ακαδημαϊκούς στόχους οι οποίοι παραδοσιακά έχουν δεχθεί τη μεγαλύτερη προσοχή από εκπαιδευτικές αρχές. Επίσης, η έννοια της σχολικής επίδρασης (school effect) όπως προσεγγίστηκε από τη Σχολική Αποτελεσματικότητα δεν μελετά την επίδραση της σχολικής διαδικασίας στους μαθητές. Οι Dalin (1998), McLaughlin (1998), Miles (1998) υποστηρίζουν ότι η ομοιομορφία με την οποία αντιμετωπίζει η κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης το

σύνολο των σχολείων δεν θα οδηγήσει στην επιθυμητή εκπαιδευτική αλλαγή όλες τα σχολεία. Τα σχολεία διαφέρουν ως προς την απόδοση, στη δυνατότητα αλλαγής αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά. Θα πρέπει δηλαδή σε κάθε περίπτωση να λαμβάνεται υπόψη η δυναμική της ιδιαιτερότητας του τόπου (the power of site or place). Ακόμα, επειδή η διαδικασία πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου η ποιότητα των δεδομένων θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα. Οι πληροφορίες απαρτίζονται είτε από δεδομένα ακαδημαϊκής φύσης (έλεγχος προόδου μαθητών, αντικείμενο μάθησης, οι φάσεις της διδασκαλίας κ.ά.) είτε του σχολείου γενικότερα (εκπαιδευτική ηγεσία, σχολικό κλίμα, βαθμός ικανοποίησης από την εργασία, έλεγχος εξόδων κ.ά.). Η πληροφόρηση αυτή αποτελεί τη βάση για την αυτό-βελτίωση του σχολείου (Luyten, 2005:274).

Ωστόσο, ακόμα και αυτή η προσέγγιση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας παρουσιάζει αδυναμίες. Συγκεκριμένα, οι Morley et Rassool (1999) θεωρούν ότι η Σχολική Αποτελεσματικότητα δεν εξετάζει την κοινότητα στην οποία λειτούργει το σχολείο, αντιμετωπίζει δηλαδή κάθε σχολείο, ως ένα ομοιογενές σώμα. Ο Rose (1995) προειδοποιεί αναφέροντας «ότι αν οργανώσουμε τα σχολεία σε σχέση με τον οικονομικό ανταγωνισμό, τότε ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από την οικονομία, ακόμα αν ορίσουμε την επιτυχία ενός σχολείου ανάλογα με την επίδοση των μαθητικών επιδόσεων, αγνοούμε την αισθητική, κοινωνική, ηθική διάσταση της εκπαίδευσης και της μάθησης και αν τέλος κρίνουμε την απόδοση ενός σχολείου θέτοντας ως μέτρο ένα άλλο σχολείο τότε ξεχνάμε ότι η σχολική μονάδα πρώτα εξυπηρετεί τις ανάγκες της κοινότητας στην οποία βρίσκεται» (Slee, 2001:93).

1.4 Αξιολόγηση του σχολείου

Ως αξιολόγηση νοείται η συστηματική εξέταση της αξίας ενός αντικειμένου (The Program Evaluation Standards, 1994:2). Βέβαια, ο όρος «αξιολόγηση» σύμφωνα με τον Galloway (1975) είναι ένας πολύ ευρύς όρος, ο οποίος αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής αυτών των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων (Δημητρόπουλος, 1999:25). Παρόμοιος ορισμός δίνεται και από τον Κασσωτάκη (2003), σύμφωνα με τον οποίο, «αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως» (Κασσωτάκης, 2003:15). Επίσης, ο Scriven (1991) σημειώνει ότι «η θεμελιώδης έννοια του όρου «αξιολόγηση» αναφέρεται στη διαδικασία καθορισμού της αξίας ενός αντικειμένου ή στο αποτέλεσμα της διαδικασίας ενός προϊόντος» (Scriven, 1991:139). Ο Demunter (2001) ορίζει την έννοια της αξιολόγησης «ως την επαλήθευση των στόχων που έχουν τεθεί». Ακόμα, αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, κατά τον τελευταίο ερευνητή, κάθε αξιολόγηση προϋποθέτει την εφαρμογή διαδικασιών που στοχεύουν στη συλλογή δεδομένων, την ταξινόμηση, τη μέτρηση και την ανάλυσή τους, ώστε να καταλήξει ο αξιολογητής σε μη αυθαίρετες κρίσεις (Μπαγάκης, 2001:28-29). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό από τους παραπάνω ορισμούς, ότι με τον όρο αξιολόγηση νοείται τόσο ο καθορισμός της αξίας ενός αντικειμένου όσο και η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης. Αναφορικά με την αξιολόγηση, ο Stuflebeam (2003) διακρίνει 9 θεματικές προτάσεις:

1. Η αξιολόγηση συσχετίζεται με την αξία ενός αντικειμένου.

2. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση του αντικειμένου.

3. Η αξιολόγηση είναι μια ολική διαδικασία, η οποία συσχετίζεται με στόχους, στρατηγικές, σχέδια, δραστηριότητες και αποτελέσματα.

4. Το κοινό δικαιούται στην ενημέρωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

5. Οι αξιολογητές δεν πρέπει να ενδίδουν σε πιέσεις τρίτων που στοχεύουν στην αλλοίωση ή τη μείωση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

6. Βασικός στόχος της αξιολόγησης αποτελεί *inter alia* η απάντηση των ερωτημάτων, όπως αυτά έχουν τεθεί από τους φορείς ανάθεσης.

7. Η συλλογή των πληροφοριών θα πρέπει να προέρχεται από διάφορες πηγές και να συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα.

8. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολόγησης είναι κριτήρια που πρέπει να ικανοποιούνται πάντα ανεξάρτητα από τη μέθοδο που υιοθετείται.

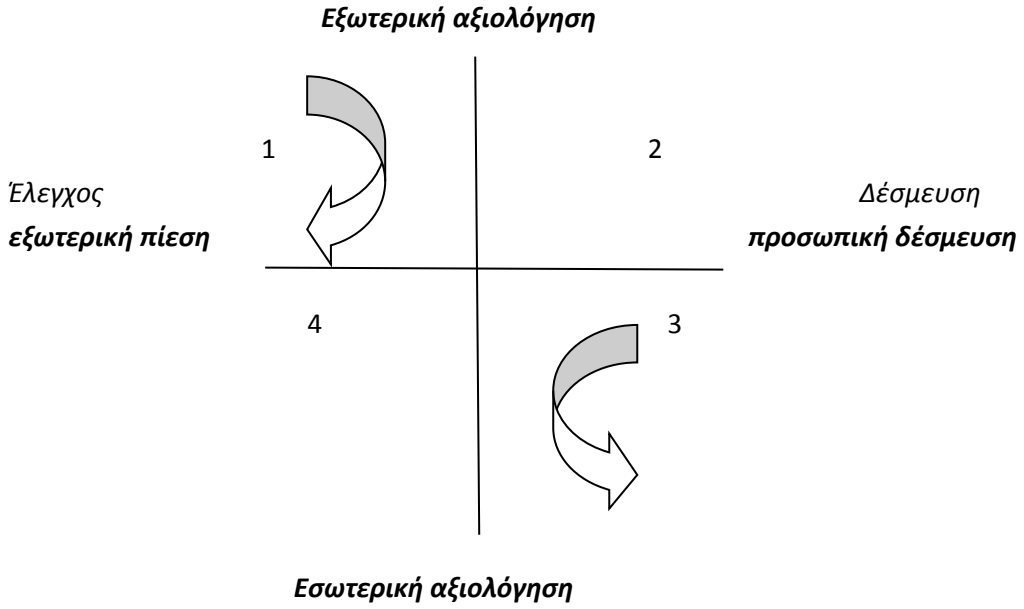
9. Η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να υπόκειται σε εσωτερική και εξωτερική μετά-αξιολόγηση (Stuflebeam, 2003:58).

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Γερμανία κ.ά) αλλά και του υπόλοιπου κόσμου (Η.Π.Α κ.ά) η αξιολόγηση σχολείου είχε ταυτιστεί με την εξωτερική αξιολόγηση. Σύμφωνα με την εξωτερική αξιολόγηση σχολείου κύριος υπεύθυνος για τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι ένας εξωτερικός φορέας όπως π.χ. ο επιθεωρητής ή το ίδιο το κράτος μέσω προγραμμάτων αξιολόγησης. Ο φορέας αυτός είτε είναι άτομο είτε είναι ομάδα ατόμων έχει την πλήρη υπευθυνότητα για την τελική αξιολόγηση του σχολείου. Η εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου θεωρείται ίσως μια από τις πιο παλαιές μεθόδους αξιολόγησης των σχολείων, πρακτική η οποία είχε προηγηθεί κατά πολύ πριν τεθεί το θέμα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η αναγκαιότητα της εξωτερικής αξιολόγησης εκφράζει επίσης την επιθυμία, πολιτικών, γονέων, αλλά και γενικά του συνόλου της κοινωνίας, άσκησης έλεγχου των σχολείων αναφορικά με το βαθμό εκπλήρωσης των καθηκόντων τους. Το γεγονός αυτό συνεπικουρείται από την ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση, ότι η εξωτερική αξιολόγηση θα αποτελέσει κίνητρο αυξημένης προσπάθειας και παραγωγικότητας, τόσο για τους διευθυντές όσο και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, με στόχο πάντα τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης (Nevo, 2002:4). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορα επίπεδα, όπως, σε διεθνές επίπεδο, σε εθνικό επίπεδο και στο επίπεδο του σχολείου. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση των σχολείων καθώς αυτά αποτελούν τις κυριότερες μονάδες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης του σχολείου είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η έμφαση στην αξιολόγηση του σχολείου εμφανίζεται και στον επιστημονικό αλλά και στον πολιτικό λόγο (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:311-312).

Τις τελευταίες δεκαετίες διάφορες χώρες επιλέγουν ως κύρια και σημαντικότερη πηγή ανατροφοδότησής τους τις κρατικές εξετάσεις των μαθητών, με στόχο τον έλεγχο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία. Ως εκ τούτου, παρατηρείται ολοένα και περισσότερο το φαινόμενο του σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία εστιάζεται σε ποσοτικοποιημένα δεδομένα και αυξημένο έλεγχο προς τους εκπαιδευτικού. Με αυτό τον τρόπο υποστηρίζεται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία ότι θα πραγματοποιηθεί η σχολική βελτίωση, δηλαδή η βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων (Beijaard et al. 2005: 9).

Ωστόσο η προσέγγιση αυτή της βελτίωσης του σχολείου αντικρούεται έντονα από την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία θεωρεί ότι η προαναφερόμενη προσέγγιση άπτεται στο ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας, ενώ το ρεύμα της Σχολικής Βελτίωσης περικλείει και θεματικές όπως: Συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας, δημιουργία σχολικής κοινότητας μάθησης, επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής κουλτούρας (Beijaard et al. 2005:9). Οι Hannay, Seller, Ross, και Smeltzer (2002) με την ακόλουθη Εικόνα 1.1 οπτικοποιούν την εννοιολογική σύγκρουση των δύο ρευμάτων. Συγκεκριμένα, ο κάθετος άξονας αναφέρεται στο είδος της αξιολόγησης, εάν δηλαδή πρόκειται για εξωτερική αξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση. Αντίστοιχα, ο οριζόντιος άξονας περιγράφει τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης, κατά πόσο δηλαδή προκύπτει μέσω τους εξωτερικού ελέγχου ή από τη δέσμευση των ίδιων των εκπαιδευτικών για βελτίωση. Ως εκ τούτου, οι δύο αυτοί άξονες με την κάθετη ένωσή τους δημιουργούν τέσσερα

τεταρτημόρια. Ωστόσο, το 1ο τεταρτημόριο και το 3ο είναι αυτά με το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθώς σε αυτά εντοπίζονται τα δύο κυρίαρχα ερευνητικά Παραδείγματα αλλά και εκφράζουν διαφορετικό πολιτικό λόγο. Πιο αναλυτικά, στο 1ο τεταρτημόριο, το οποίο προκαλείται από την ένωση των αξόνων μεταξύ της εξωτερικής αξιολόγησης και του ελέγχου υπάγεται το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής διατείνονται ότι τα σχολεία θα βελτιωθούν μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης και του έλεγχου. Επίσης, οι περισσότερες χώρες του κόσμου έχουν υιοθετήσει μέσω των κρατικών μεταρρυθμίσεων εκπαιδευτικές αλλαγές οι οποίες κατευθύνονται «από πάνω προς τα κάτω» και αξιοποιούν διοικητικού τύπου στρατηγικές. Υποστηρίζεται επίσης, ότι η προσέγγιση αυτή ενισχύει την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα (Hannay et al. 2005:258).



Εικόνα 1.1 *Οπτικοποίηση των δύο κύριων ρευμάτων της αξιολόγησης*

Αντίθετα, στο 3ο τεταρτημόριο εντοπίζεται η μεθοδολογία έρευνας και το θεωρητικό περιεχόμενο του ρεύματος της Σχολικής Βελτίωσης. Η βελτίωση δηλαδή της μαθητικής επίδοσης μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση της έρευνας δράσης, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αλλά και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και την αλλαγή του τρόπου ηγεσίας και διοίκησης του διευθυντή (Hannay et al. 2005:259).

Επίσης, στο 4ο τεταρτημόριο εντοπίζεται ο συνδυασμός της εσωτερικής αξιολόγησης με τον έλεγχο. Η προσέγγιση αυτή αποτελεί την απόπειρα βελτίωσης της μαθητικής επίδοσης των μαθητών με την αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η οποία πραγματοποιήθηκε χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία τις δεκαετίες του 1960/1970 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Τέλος στο 2ο τεταρτημόριο άπτεται η μεθοδολογία, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση της μαθητικής διαδικασίας με την αξιοποίηση της εξωτερικής αξιολόγησης ως πηγή πίεσης στους εκπαιδευτικούς και αποσκοπεί ταυτόχρονα τη δική τους δέσμευση για τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης των μαθητών (Hannay et al. 2005:260).

1.5 Αυτοαξιολόγηση σχολείου

Σχετικά πρόσφατα άρχισε να προτείνεται σταδιακά η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (MacBeath, 1999˙ Δούκας, 2001˙ Δημητρόπουλος, 2002) η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσής της, μέσω της κριτικής ενδοσκόπησης που πραγματοποιείται από την ίδια μετά

από συμφωνία και συναίνεση των συμμετεχόντων σε αυτήν (Ντολιοπούλου & Γουργιώτη, 2008: 48).

Σύμφωνα με τον Σολομών (1998) αυτός ο τύπος εσωτερικής αξιολόγησης ονομάζεται *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση* ή *αυτοαξιολόγηση*. Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς σε ισότιμη βάση και συχνά μαθητές ή και γονείς. Πρόκειται για μια συστηματική συλλογική και δημοκρατική διερεύνηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής από τα άτομα που θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών της σχολικής ζωής. Αντίθετα, κατά την *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* οι ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους (Καπίδης, Παύλου & Σμυρνιωτοπούλου, 2001:215). Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει η τάση εστίασης κυρίως στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου, στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου δηλαδή.

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να βασιστεί στις ακόλουθες παραδοχές:

• Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αξιολογούν συνεχώς το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους.

• Η ποιότητα της εκπαίδευσης μπορεί να βελτιωθεί με την ενίσχυση και την υποστήριξη της συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων.

• Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου προσφέρει τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολείου και ευρύτερης κοινότητας με απώτερο στόχο την αξιολόγηση των συνθηκών εργασίας τους σε ένα ασφαλές πλαίσιο.

• Η συνεχής παρακολούθηση της προόδου του σχολείου με τη χρήση της αυτοαξιολόγησης πιστοποιεί την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης που διενεργείται σε ολόκληρη τη σχολική αλλά και την ευρύτερη κοινότητα.

Οι προαναφερθείσες παραδοχές αποτελούν δέσμευση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω του σεβασμού αλλά και της υποστήριξης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας κοινής συνεργατικής κουλτούρας. Η κουλτούρα αυτή προϋποθέτει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε τρία επίπεδα: σε πρώτο επίπεδο απαιτεί τη μεταξύ τους συνεργασία, σε δεύτερο επίπεδο χρειάζεται τη συνεργασία με εκτός του σχολείου εκπαιδευτικούς φορείς και τέλος τη συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα (Simons, 2002: 20).

Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης προσφέρει σημαντικά οφέλη σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Μεταξύ αυτών αναφέρονται και τα εξής:

1. Η συμβολή της στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.
2. Η δυνατότητα εφαρμογής της ως ένα αξιόπιστο μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Μπαγάκης, 2008: 70).
3. Η δημιουργία μια κοινής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα, η οποία προωθεί τη βελτίωση του σχολείου.
4. Η αντιμετώπιση προβλημάτων και η σε βάθος επίγνωση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, χωρίς την άκριτη υιοθέτηση ενός μοντέλου αξιολόγησης που έχει σχεδιαστεί από εξωτερικούς παρατηρητές (Παπαδάκου, 2008: 715).
5. Η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.
6. Η συνολική αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης (Παυλινέρη, Βερδής και Γιαλαμάς, 2008: 733).

Βασικές μέθοδοι έρευνας της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα συνήθως αναφέρονται η συμμετοχική αξιολόγηση (Cousin et Whitemore 1998), η ενδυναμωτική αξιολόγηση (Fetterman et al. 1996), η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και η Έρευνα Δράσης (Nevo, 2002: 5).

Ως εκ τούτου, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένας συγκεκριμένος τύπος πιστοποίησης, αλλά και βελτίωσης της ποιότητας του σχολείου με τη συμμετοχή της ίδιας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι η επιτυχία του όλου

πονήματος εξαρτάται από τη δέσμευση της ομάδας σε αυτήν την ιδέα (Van der Bija, Geijselb & Ten Dam, 2016: 44).

Αναφορικά με την Ελλάδα, η πρώτη επίσημη αναφορά στο μοντέλο της αυτοαξιολόγησης πραγματοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας στην εγκύκλιο Γ2/4791/7-9-1998. Σύμφωνα με την εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ στόχος της αξιολόγησης είναι η μελέτη και η εκτίμηση όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στον προσδιορισμό του χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Συνδέεται άμεσα με τον προγραμματισμό και την ανάληψη δράσεων από τη σχολική μονάδα για τη βελτίωση ή την αλλαγή των όρων της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και την υπόδειξη προς τις εκπαιδευτικές αρχές και τους φορείς, σε όλα τα επίπεδα, των μέτρων που μπορούν να συμβάλλουν προς το σκοπό αυτό (Παναγιωτίδου, Γουστέρης και Γκλούμπου, 2008: 705). Οι πιο πρόσφατοι Νόμοι για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι: Ν.2986/2002 και Ν.3848/2010 (https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse: ανακτήθηκε 1/6/19).

Διάφοροι ερευνητές (Ehren & Visscher 2008 κ.ά) όμως, εξέφρασαν την ανησυχία ότι η απουσία της εξωτερικής αξιολόγησης ενδέχεται να αποδυναμώσει την αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Αντίθετα ο συνδυασμός των δύο αυτών προσεγγίσεων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη γενική βελτίωση του σχολείου. Συγκεκριμένα, ο Nevo (2002) υποστηρίζει ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου μπορεί να ωφεληθεί από την εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου κατά τους ακόλουθους τρόπους. Καταρχάς, θα κινητοποιήσει ολόκληρη της διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Συνήθως, λίγα σχολεία συμμετέχουν οικειοθελώς σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αυτό γιατί η διαδικασία αυτή απαιτεί σε κάποιο βαθμό εξειδικευμένες γνώσεις αλλά και διότι προϋποθέτει τη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Τις περισσότερες φορές η κινητοποίηση αυτή πραγματοποιείται, όταν το σχολείο ενημερώνεται ότι πρόκειται να αξιολογηθεί από έναν εξωτερικό φορέα και θεωρεί ότι με την αυτοαξιολόγηση θα μπορέσει να αμυνθεί απέναντι σε μια ενδεχομένως αυστηρή κριτική. Επίσης, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο, ένα σχολείο να αυτοαξιολογείται προσβλέποντας έτσι στην ενδεχόμενη αποφυγή της εξωτερικής αξιολόγησης. Ωστόσο, κατά κανόνα οι αξιολογητές θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση ενός σχολείου δεν έχει μόνο ευεργετικά αποτελέσματα για το ίδιο το σχολείο, αλλά συμβάλλει σημαντικά στο έργο της εξωτερικής αξιολόγησης. Βασική προϋπόθεση των προαναφερθέντων είναι να αποτελεί η βελτίωση του σχολείου το κύριο κίνητρο της εξωτερικής αξιολόγησης και όχι η απόδοση ποινών και ευθυνών (Nevo, 2002:6). Ακόμα, η εξωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στη διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Αυτό οφείλεται στο ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου τείνει να επικεντρώνεται σε θέματα που αφορούν την τοπική μόνο κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο όμως αγνοούνται θέματα ενδεχομένως σημαντικά τα οποία θα έπρεπε να συμπεριληφθούν στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Τέτοια θέματα ενδέχεται να είναι η σχολική βία, η σχολική διαρροή κ.ά (Nevo, 2002: 7).

Τέλος, η ίδια η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης νομιμοποιεί σε ένα βαθμό και προσδίδει αξιοπιστία στο έργο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, η οποία πολλές φορές βαρύνεται με την υπόνοια υποκειμενικότητας και σχετικής έλλειψης αξιοπιστίας. Αυτό βέβαια, δεν συνεπάγεται αυτόματα ότι η εξωτερική αξιολόγηση δεν παρουσιάζει ανάλογες αδυναμίες. Ωστόσο ο συνδυασμός εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης θεωρείται ότι μειώνει τις επιμέρους αδυναμίες της κάθε μορφής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης-εξωτερικής αξιολόγησης) (Nevo, 2002: 7).

Ανεξάρτητα όμως της σπουδαιότητας που μπορεί να προσδίδεται στην εξωτερική αξιολόγηση, διάφοροι ερευνητές (Μπαγάκης, 2008˙ MacBeath, 2001 κ.ά) τονίζουν ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αποτελεί μια αυτοδύναμη μορφή αξιολόγησης σχολείου. Σε αντίθεση περίπτωση, όταν δηλαδή συνδέεται η εξωτερική αξιολόγηση με την αυτοαξιολόγηση, ακυρώνεται η ίδια η έννοια της αυτοαξιολόγησης ως αυθεντική συλλογική

υπόθεση (Παυλινέρη, Βέρδης & Γιαλαμάς, 2008: 734). Τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης αν και είναι πολλά μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Συμβάλλουν καθοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
2. Δημιουργούν εστίες ανάπτυξης και βελτίωσης του σχολείου.
3. Αποτελούν μια εναλλακτική μορφή πρότασης στο θέμα της αξιολόγησης του σχολείου (Μπαγάκης, 2008: 70).

1.6 Σχολική κοινότητα

Σύμφωνα με τον Ελευθεράκη (2009) «η σχολική κοινότητα είναι μια μεγάλη κοινωνική ομάδα-οργάνωση, η οποία αποτελείται από επιμέρους άτομα και ομάδες ατόμων, δηλαδή αποτελείται από: το Διευθυντή του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές, το Σύλλογο Διδασκόντων, τις επιμέρους μαθητικές τάξεις, τη συνολική Μαθητική Κοινότητα, το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, το Σχολικό Συμβούλιο και τη Σχολική Επιτροπή. Η σχολική κοινότητα έρχεται σε επαφή με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία, δηλαδή με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση, με τα άλλα σχολεία, με άλλες εκπαιδευτικές και κοινωνικές υπηρεσίες (π.χ. Κ.Δ.Α.Υ, Συμβουλευτικός σταθμός νέων), με το Σύλλογο εκπαιδευτικών, με το Υ.ΠΑΙ.Θ., την Τοπική Αυτοδιοίκηση (Δήμο, Νομαρχία) και την ευρύτερη κοινωνία (κρατικοί ή ιδιωτικοί οργανισμοί, πολιτιστικοί σύλλογοι, μουσεία κ.λ.π)» (Ελευθεράκης, 2009: 77).

Ο Kilpatrick στο έργο του Κοινότητα (1986) αναφέρει «λόγω της τεράστιας πολυσημίας της λέξης «κοινότητα» πολλές φορές συγχέεται το πραγματικό εννοιολογικό περιεχόμενο της λέξης με το πολυδιάστατο τρόπο χρήσης της λέξης. Με αυτόν τον τρόπο η ίδια η λέξη φορτίζεται συναισθηματικά με έναν πλούτο εννοιών και η πραγματική έννοια και χρήση της λέξης καταρρέει». Η ερευνήτρια Lynn Beck (2002) εξέτασε την πολυσημία της έννοιας σχολική κοινότητας έτσι όπως την περιγράφουν ερευνητές αλλά και γενικότερα η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα. Ανέλυσε λοιπόν μια σειρά από μεταφορές όπως αυτές παρουσιάζονται σε διάφορα άρθρα και κατάληξε στις ακόλουθες κατηγορίες:

1. Οντολογικές μεταφορές: Οντολογικές διαστάσεις της κοινότητας.
2. Ψυχολογικές μεταφορές: Ψυχολογικές διαστάσεις της κοινότητας.
3. Μεταφορές Συμπεριφορών: Χαρακτηριστικά δραστηριοτήτων και πρακτικών της κοινότητας.
4. Δομικές μεταφορές: Δομικές διαστάσεις της κοινότητας.
5. Ηθικές μεταφορές: Τα ηθικά στηρίγματα της κοινότητας.

Ως οντολογική μεταφορά νοείται η περιγραφή της σχολικής κοινότητας με κύριο κριτήριο ένα θεμελιώδες στοιχείο που χαρακτηρίζει την κοινότητα. Η σχολική κοινότητα λοιπόν πολλές φορές περιγράφεται ως οικογένεια ή χωριό. Η συχνή χρήση μεταφορών της οικογένειας και του χωριού σύμφωνα με τη Nodding (1992) υποδηλώνει τη δυνατή, υποστηρικτική και διαρκή σχέση των μελών της κοινότητας. Μάλιστα οι Guttierez and Meyer (1995), Swanson, Meehan, and Hubbard (1995) and Dempsey and Noblit (1996) συνδέουν τη Σχολική Αποτελεσματικότητα με την έννοια της οικογένειας. Οι Dokecki (1995), Guiton et al. (1995) και Kratzer (1996), περιγράφουν τη σχολική κοινότητα ως καλοκουρδισμένη ορχήστρα όπου όλοι συνεργάζονται αρμονικά. Ο Krazer (1996) αναφέρει ότι «η ζωή στη σχολική κοινότητα θυμίζει μια ορχήστρα όπου το κάθε άτομο χειρίζεται ένα συγκεκριμένο όργανο. Κάθε μουσικός αποτελεί μέρος της ορχήστρας, η ορχήστρα όμως είναι κάτι πολύ περισσότερο από την απλή άθροιση μουσικών. Έχει τη δική της ταυτότητα και σκοπό και λειτουργεί ως μια ολοκληρωμένη μονάδα» (Beck, 2009: 26-27).

Ως ψυχολογική διάσταση της σχολικής κοινότητας περιγράφεται το ψυχολογικό αντίκτυπο που έχει η σχολική κοινότητα στα μέλη της. Οι McMillan et Chavis (1986) σημειώνουν ότι μια κοινότητα υφίσταται μόνο όταν ένα άτομο «αισθάνεται» μέρος της

κοινότητας. Άλλοι ερευνητές όπως οι Grant (1988), Hargreaves (1993), Little (1993), Newbrough and Chavis (1986), Noddings (1992), Sarason (1974) et Swanson, Meehan, et Hubbard (1995), McMillan et Chavis's (1986) χρησιμοποιούν συχνά λέξεις όπως *αισθάνομαι* και *νιώθω*. Τα μέλη της κοινότητας βιώνουν το αίσθημα του ανήκειν και μοιράζονται την πίστη ότι οι ανάγκες των μελών ταυτίζονται (Beck, 2009: 29-30).

Επίσης, διάφοροι ερευνητές μεταξύ των οποίων Noddings (1992), Van Galen (1996) κ.ά. παρατήρησαν ότι, όταν τα μέλη μιας κοινότητας θέλουν να περιγράψουν τη σχολική κοινότητα στην οποία ανήκουν χρησιμοποιούν συμπεριφορικές μεταφορές. Συγκεκριμένα η Noddings (1992) περιγράφει ως χαρακτηριστικά μιας κοινότητας τις ακόλουθες συμπεριφορές: υπόδειξη, συζήτηση, πρακτική και επιβεβαίωση. Η συμμετοχή σε αυτές τις τέσσερις πράξεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων. Στο ίδιο πνεύμα οι Gillette et Kraynik's (1996) τονίζουν την έννοια της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της κοινότητας. Ο Barth (1990) σημειώνει ότι τα ενήλικα μέλη της κοινότητας συνεργάζονται συχνά σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Οι Swanson, Meehan et Hubbard (1995) αναφέρουν ότι οι μαθητές οι οποίοι αισθάνονται μέλη μιας σχολικής κοινότητας περιγράφουν ως αποτελεσματικό διδάσκοντα αυτόν με τον όποιο μπορούν να συνομιλούν ή εκείνον που ακούει τις προσωπικές ανάγκες τους. (Beck, 2009: 30-32).

Διάφοροι ερευνητές χρησιμοποιούν δομικές-χωροταξικές μεταφορές για να ορίσουν την έννοια της σχολικής κοινότητας. Περιγράφουν έναν χώρο ο οποίος είναι ανοιχτός και δίνει τη δυνατότητα κοινωνικών συναναστροφών. Ο Meier (1991) υποστηρίζει ότι οι μικροί χώροι προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες διάδρασης των ατόμων συμβάλλοντας στην αίσθηση της κοινότητας μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Αντίθετα, η Sarason (1974) αναφέρει ότι ένα σχολείο το οποίο στερείται της αίσθησης της κοινότητας εμφανίζει τεχνητά όρια μεταξύ μάθησης και διαβίωσης. Τέλος, οι Bryk, Lee, et Holland (1993) τονίζουν ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας δεν προσδιορίζονται από τα όρια της χωροταξικής ζώνης του σχολείου τους. Αντίθετα, τα μέλη της σχολικής κοινότητας χαρακτηρίζονται από τις παραδόσεις που αντανακλούν τους στόχους της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας (Beck, 2009: 32-34).

Διάφοροι ερευνητές προσεγγίζουν την έννοια της σχολικής κοινότητας μέσω των ηθικών στηριγμάτων που παρέχουν οι κοινές αξίες και αρχές της κοινότητας. Ο Grant (1988) ορίζει την έννοια του ήθους της κοινότητας ως τις κοινές αξίες που μοιράζεται η ομάδας της κοινότητας. Κυρίαρχη αξία στις περισσότερες σχολικές κοινότητες αποτελεί η έννοια της δημοκρατικότητας. Συγκεκριμένα, η Oake (1995) αλλά και οι Lieberman, Falk et Alexander (1995) τονίζουν ιδιαίτερα τη σημασία της αξίας της δημοκρατικότητας σε μια σχολική κοινότητα, καθώς παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με την ανάλυση των μεταφορών της έννοιας της σχολικής κοινότητας γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για μια έννοια πολυσύνθετη και δυναμική, η οποία εκφράζει ταυτόχρονα πολλά και διαφορετικά πράγματα (Beck, 2009: 34-36).

Γενικά, στη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια της σχολικής κοινότητας προσεγγίζεται διττά, δηλαδή, είτε ως οι σχέσεις της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη κοινότητα, είτε αναφορικά με το ίδιο το σχολείο που περιγράφεται ως ανεξάρτητη κοινότητα. Ως σχέσεις της σχολικής κοινότητας συνήθως αναφέρονται η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, οι ισοδύναμες υπηρεσίες που συνεργάζονται με το σχολείο, η συμμετοχή ατόμων της κοινότητας σε θέματα διοίκηση του σχολείου (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων) και τα κοινοτικά σχολεία τα οποία επιτρέπουν τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη κοινότητα (Furman, 2002: 9).

Αντίστοιχα, η θεώρηση του σχολείου ως ανεξάρτητη σχολική κοινότητα, αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και προσεγγίζει τη σχολική μονάδα αποκομμένη από το γενικότερο περιβάλλον. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Battistich, Solomon, Kim, Watson et Schaps (1995), Lee et Smith (1995), Phillips (1997) και Shouse (1996) κύρια λειτουργία της σχολικής κοινότητας εντοπίζεται στις γνωστικές επιτεύξεις των

μαθητών. Επίσης, ο Shields (1999) υπογραμμίζει την «αίσθηση» που έχουν οι μαθητές αναφορικά με τη σχολική κοινότητα. Ακόμα, οι Apple (1993), Apple et Beane (1995), Crow et Slater (1996), Furman et Starratt (2002), Putnam et Putnam (1993), Sodor (1996), Strike (1993) θεωρούν τη δημοκρατικότητα ως το πιο σημαντικό στοιχείο της σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, άλλοι ερευνητές, όπως οι Fine, Weiss, et Powell (1997), Furman (1998), Shields et Seltzer (1997) θεωρούν τη διαφορετικότητα, που χαρακτηρίζει μια σχολική μονάδα, ως το ιδιαίτερο στοιχείο της σχολικής κοινότητας. Βέβαια, οι προσεγγίσεις αυτές είναι σε κάποιο βαθμό τεχνητές, δεδομένου ότι μια σχολική κοινότητα αποτελείται από τη σύνθεση όλων αυτών των φαινομενικά ανεξάρτητων στοιχείων. Το γεγονός αυτό εκφράζει η λεγόμενη Οικολογική Προσέγγιση, η οποία συνδυάζει τα δύο αυτά ρεύματα: τις σχέσεις της σχολικής κοινότητας με την ευρύτερη κοινότητα και τη θεώρηση της σχολικής μονάδα ως ανεξάρτητη σχολική κοινότητα (Furman, 2002: 9).

1.6.1 Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα

Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα αποτελούν τρία διακριτά αλλά ταυτόχρονα αλληλεξαρτώμενα συστήματα. Η συνεργασία τους καθίσταται απαραίτητη καθώς συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και μειώνει τη σχολική διαρροή. Διάφορες έρευνες (Kellaghan et al. 1993, Sergiovanni 1994, Henderson et Map 2002, Hoover –Dempsey et al. 2005, κ.ά.) καταλήγουν σε αυτό το συμπέρασμα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006:45).

Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1994) ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα μπορούν να δημιουργηθούν τρεις τύποι σχολείων, συγκεκριμένα:

1.Το σχολείο ως οργάνωση
2.Το σχολείο ως μαθησιακή κοινότητα
3.Το κοινοτικά αναπτυσσόμενο σχολείο

Πιο αναλυτικά, το σχολείο ως οργάνωση υπάγεται στη θεωρία των οργανώσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το σχολείο αντιμετωπίζεται ως οργάνωση, και επιτελεί πολλές από τις διοικητικές λειτουργίες των εκπαιδευτικών γραφειοκρατιών. Παρουσιάζει χαρακτηριστικά «εταιρίας» καθώς αντιμετωπίζει τους μαθητές και τους γονείς ως «πελάτες». Σύμφωνα με τον McInerney (2002) τα σχολεία με αυτό τον τύπο διοίκησης παρουσιάζουν ιεραρχικές μορφές ηγεσίας, εμπιστοσύνη σε εξωτερικούς εμπειρογνώμονες και έλλειψη εμπιστοσύνης στη συλλογική ικανότητα της ευρύτερης κοινότητας να προσδιορίσει τις λειτουργίες του σχολείου ή να συσχετιστεί μαζί του. Εξασφαλίζουν επίσης τη χρηματοδότηση μέσω της πολιτείας και σε πολλές περιπτώσεις αφού επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους που η πολιτεία έχει θέση (Μπέτσας, 2007: 159-161).

Ο δεύτερος τύπος σχολείου αφορά τη σχολική μονάδα εκείνη στην οποία όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και υπάλληλοι) συνεργάζονται προκειμένου να επιτύχουν την καλύτερη μαθητική επίδοση των μαθητών τους. Η σχολική μονάδα δηλαδή αποσκοπεί στη δημιουργία μιας μαθησιακής σχολικής κοινότητας, η οποία στοχεύει στη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που ευνοούν τη μάθηση (Wald et Caldsberry, 2000: 15).

Ο τρίτος τύπου σχολείου πηγάζει από τη στενή συνεργασία με την ίδια την κοινότητα και στοχεύει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της ίδιας της κοινότητας. Πλαισιώνεται από πλήθος προγραμμάτων-δραστηριοτήτων και επεκτείνεται χρονικά και εκτός της πρωινής ζώνης. Την ευθύνη για την επιλογή και πραγματοποίηση των προγραμμάτων αυτών αναλαμβάνουν πολλές φορές οι ίδιοι οι γονείς. Με άλλα λόγια το κοινοτικό σχολείο αποτελεί την εκπαιδευτική έκφραση της ίδιας της κοινότητας. Ιδιαίτερο ρόλο στους δύο τελευταίους τύπους σχολείων έχουν οι γονείς. Οι γονείς δραστηριοποιούνται ενεργά τόσο στον δεύτερο τύπο σχολείου (μαθησιακής σχολικής κοινότητας), όσο και στον τρίτο τύπο (κοινοτικό σχολείο). Στον δεύτερο τύπο σχολείου, οι γονείς σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς επιδιώκουν τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ρόλος των γονέων κρίνεται επικουρικός και σε μεγάλο βαθμό ακολουθούν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών, οι

οποίοι θεωρούνται «ειδικοί». Στον τρίτο τύπο σχολείου, οι γονείς αποκτούν πιο ενεργό ρόλο και θεωρούν ότι η εκπαίδευση οφείλει να εξυπηρετεί πρωτίστως τις τοπικές ανάγκες. Ακόμα, κύριο πιστεύω της κοινοτικής εκπαίδευσης αποτελεί η πεποίθηση ότι η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας θα βελτιώσει το επίπεδο διαβίωσης της κοινότητας και το αντίστροφο. Σε αυτόν τον στόχο κύριο ρόλο έχουν οι γονείς, οι οποίοι δραστηριοποιούνται έντονα με την εφαρμογή πλήθους προγραμμάτων επιμόρφωσης, ενημέρωσης και παροχής υπηρεσιών προς τους λοιπούς γονείς της κοινότητας.

1.6.2 Εκπαιδευτικές ιδεολογίες

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ενδεχόμενη σύγκρουση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αντικατοπτρίζει τις διαφορές που απορρέουν από τα διάφορα ιδεολογικά πλαίσια των μελών της. Πιο αναλυτικά, η εκπαιδευτική ιδεολογία της οποίας αποδέκτες είναι οι μαθητές στις σχολικές μονάδες εκφράζει το αποτέλεσμα της σύνθεσης τεσσάρων κύριων φορέων. Αρχικά, κύριος φορέας είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό μετουσιώνεται σε πράξη μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και ολόκληρη τη δομή της σχολικής ζωής. Η κύρια εκπαιδευτική ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί συνήθως την εφαρμογή του διατυπωμένου κατά τον προεκλογικό αγώνα προγράμματος ενός κόμματος, το οποίο με την νίκη του στις εκλογές οφείλει να παραμείνει πιστό στον ιδεολογικό χώρο όπου ανήκει και να εφαρμόσει το πρόγραμμά του. Στη συνέχεια, σημαντικός φορέας εκπαιδευτικής ιδεολογίας είναι ο ίδιος ο διευθυντής με τον τρόπο με τον οποίο ασκεί τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βέβαια υποχρεούται να εφαρμόσει τους νόμους, ωστόσο, ανάλογα με την προσωπική του θεωρία μπορεί να αποκλίνει στον βαθμό που μπορεί από την κυρίαρχη εκπαιδευτική ιδεολογία. Αλλά ακόμα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι και αυτός φορέας εκπαιδευτικής ιδεολογίας και μπορεί να συμφωνεί ή να διαφωνεί με τους προαναφερθέντες φορείς ιδεολογίας, ανάλογα με την προσωπική του θεωρία. Τέλος, οι ίδιοι οι γονείς των μαθητών αποτελούν φορείς εκπαιδευτικής ιδεολογίας, ανάλογα με τα προσωπικά τους πιστεύω και βιώματα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο όσο περισσότερο αποκλίνουν οι εκπαιδευτικές ιδεολογίες των φορέων της σχολικής κοινότητας τόσο δυσκολότερη θα είναι και η από κοινού συνεργασία τους στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν.

Η εκπαιδευτική ιδεολογία βασίζεται στο έργο φιλοσόφων που ασχολήθηκαν με θέματα παιδείας. Ωστόσο, μεταξύ του φιλοσοφικού έργου και της εκπαιδευτικής ιδεολογίας, τοποθετείται η πολιτική ιδεολογία. Η εκπαιδευτική ιδεολογία δηλαδή είναι η έμπρακτη εφαρμογή μιας πολιτικής ιδεολογίας, όπως αυτή έχει οριοθετηθεί σε ένα φιλοσοφικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον O'Neil (1981) οι πολιτικές ιδεολογίες μπορούν να διακριθούν σε δύο κύριες κατηγορίες με τρεις υποκατηγορίες η καθεμιά αντίστοιχα. Αρχικά, η πρώτη κυρίαρχη πολιτική ιδεολογία είναι ο συντηρητισμός και η δεύτερη ο δημοκρατισμός. Στον συντηρητισμό ανήκουν ο Εκπαιδευτικός Φονταμενταλισμός (Educational Fundamentalism), ο Εκπαιδευτικός Διανοητικισμός (educational Intellectualism) και ο Εκπαιδευτικός Συντηρητισμός (educational Conservatism). Στις Φιλελεύθερες εκπαιδευτικές ιδεολογίες υπάγονται οι ακόλουθες τρεις κατηγορίες, ο Εκπαιδευτικός Φιλελευθερισμός (Educational Liberalism), ο Εκπαιδευτικός Χειραφετισμός (Educational Liberationism) και ο Εκπαιδευτικός Αναρχισμός (Educational Anarchism) (O' Neil, 1981: 63).

Πιο αναλυτικά, κύριο χαρακτηριστικό του Εκπαιδευτικού Φονταμενταλισμού (Educational Fundamentalism) είναι η άκριτη αποδοχή μιας απόλυτης αλήθειας που εδραιώνεται στο παρελθόν. Αν η απόλυτη αυτή αλήθεια είναι θρησκευτική, τότε πρόκειται για Θρησκευτικό Εκπαιδευτικό Φονταμενταλισμό, όπως το συναντάμε σε εκκλησιαστικά σχολεία. Η κυρίαρχη κοσμοθεωρία του Κοσμικού Εκπαιδευτικού Φονταμενταλισμού είναι η άκριτη αποδοχή της κοινής λογικής, όπως την αντιλαμβάνεται ο μέσος άνθρωπος (O' Neil, 1981: 63).

Ακόμα, ο Εκπαιδευτικός Διανοητικισμός (educational Intellectualism) προκύπτει κυρίως από τα έργα απολυταρχικών φιλοσόφων ή θεολογικών συστημάτων σκέψης. Κύριος σκοπός αυτού του είδους εκπαίδευσης είναι η αλλαγή των υπαρχόντων πολιτικών πρακτικών με κάποιο αναλλοίωτο στον χώρο και τον χρόνο ιδεατό πολιτικό σύστημα, όπως περιγράφεται στην Πολιτεία του Πλάτωνα ή στα κείμενα του Θωμά του Ακινάτη (O' Neil, 1981: 63).

Ο Εκπαιδευτικός Συντηρητισμός (educational Conservatism) θεωρεί ότι οποιαδήποτε εποικοδομητική κοινωνική αλλαγή μπορεί να επιτευχτεί μόνο μέσω δοκιμασμένων διαδικασιών και πρακτικών με βαθειά πίστη στην τάξη και τον νόμο. Κύριος σκοπός του σχολείου σύμφωνα με αυτήν την ιδεολογία είναι η διατήρηση και η μετάδοση καθιερωμένων κοινωνικών προτύπων και παραδόσεων. Η ιδεολογία αυτή περιλαμβάνει δύο υποκατηγορίες: Ο Θρησκευτικός Εκπαιδευτικός Συντηρητισμός τονίζει τη σημασία της πνευματικότητας για τη διάπλαση ενός ηθικού χαρακτήρα. Ο Κοσμικός Εκπαιδευτικός Συντηρητισμός δίνει έμφαση στη διατήρηση και μετάδοση υπαρχόντων αξιών με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής επιβίωσης και της προσωπικής αποτελεσματικότητας (O' Neil, 1981: 63).

Όπως προαναφέρθηκε, οι φιλελεύθερες εκπαιδευτικές ιδεολογίες εκφράζονται από τον Εκπαιδευτικό Φιλελευθερισμό (Educational Liberalism), τον Εκπαιδευτικό Χειραφετισμό (Educational Liberationism) και τον Εκπαιδευτικό Αναρχισμό (Educational Anarchism).

Ο Εκπαιδευτικός Φιλελευθερισμός (Educational Liberalism) στοχεύει στη διατήρηση αλλά και βελτίωση της παρούσας κοινωνικής ισορροπίας και τάξης με την προετοιμασία του μαθητή στην αποτελεσματική και άρτια αντιμετώπιση των προβλημάτων της ζωής του, όπως αυτά ενδέχεται να προκύψουν. Η προετοιμασία του μαθητή αυτή μπορεί να είναι είτε άμεση, όπως εμφανίζεται στη διδασκαλία της Montessori και στα φιλοσοφικά κείμενα του Dewey, είτε έμμεση, όπως αυτή περιγράφεται στο σχολείου του Neil (O' Neil, 1981: 66).

Ο Εκπαιδευτικός Χειραφετισμός θεωρεί ότι οι στόχοι του σχολείου είναι η συνεχής αναζήτηση τρόπων μεταρρύθμισης του πολιτικού σκηνικού, η αύξηση των ατομικών ελευθεριών και η απόπειρα αξιοποίησης του δυναμικού των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός χειραφετισμός καλύπτει ένα μεγάλο εύρος απόψεων. Οι πιο συντηρητικές απόψεις περιορίζονται στη διεκδίκηση των πολιτικών δικαιωμάτων, ενώ στον Επαναστατικό Χειραφετισμό (Μαρξιστές) συναντούμε δράσεις για ολική ανατροπή του πολιτικού συστήματος (O' Neil, 1981: 66).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο, σύμφωνα με τον Εκπαιδευτικό Χειραφετισμό (Educational Liberationism) εκπληρώνει και μια ιδεολογική λειτουργία, καθώς εξυπηρετεί ένα διττό στόχο. Αφενός, εξοπλίζει τους μαθητές στην αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, αφετέρου όμως, είναι ηθικά υπόχρεο στην αναγνώριση και προώθηση δημιουργικών κοινωνικών προγραμμάτων με στόχο την ανάληψη δράσης για την επίλυση προβλημάτων που συσχετίζονται με μια κοινότητα ή ακόμα και ολόκληρη την κοινωνία (O' Neil, 1981: 67).

Ο Εκπαιδευτικός Αναρχισμός (Educational Anarchism), όπως και οι άλλες δύο εκπαιδευτικές δημοκρατικές κατηγορίες, αναζητά την επίλυση των προβλημάτων μέσω της επιστημονικής λογικής, ωστόσο και οι τρεις στοχεύουν στην από-ιδρυματοποίηση της κοινωνίας. Στοχεύει δηλαδή στην ολική αλλαγή του πολιτικού συστήματος με την ολική εξάλειψη των σχολικών μονάδων. Ο εκπαιδευτικός αναρχισμός διακρίνεται στον Κοσμικό Αναρχισμό (Tactical Anarchism), ο οποίος στοχεύει στη διάλυση των σχολείων, ως μέσου διόρθωσης των κοινωνικών αδικιών που συντελούνται σε αυτά. Η άλλη υποκατηγορία είναι ο Ουτοπικός Αναρχισμός (Utopian Anarchism), ο οποίος οραματίζεται την ολική απελευθέρωση από όλες τις μορφές ιδρυμάτων που περιορίζουν την ανθρώπινη φύση (O' Neil, 1981: 67).

1.7 Σχολικός εκφοβισμός

Ως σχολικός εκφοβισμός ορίζονται «οι βίαιες ή επιθετικές πράξεις που ασκούνται επανειλημμένα από ένα παιδί ή από ομάδα παιδιών εναντίον ενός άλλου παιδιού με στόχο να του προκαλέσουν σωματικό ή και ψυχικό πόνο και τελικά να του υποτάξουν». Η θυματοποίηση χωρίζεται σε άμεση και έμμεση. Ως άμεση αναφέρεται η ανοιχτή επίθεση εναντίον του παιδιού στόχου, ενώ η έμμεση θυματοποίηση πραγματοποιείται μέσω της απομόνωσης και του αποκλεισμού (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου, & Λαρδούτσου, 2005:38). Οι Smith και Sharp (1994) όρισαν το φαινόμενου του εκφοβισμού ως «τη συστηματική κατάχρηση εξουσίας». Η ισχύς του θύτη μπορεί να πηγάζει από την αίσθηση της αριθμητικής, πολιτιστικής/εθνολογικής, σωματικής, ηλικιακής και διανοητικής υπεροχής (Κουρκούτας, 2008: 152).

Ο Olweus (2010) ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως εξής: Ένας μαθητής/τρια γίνεται θύμα σχολικού εκφοβισμού όταν είναι αποδέκτης αρνητικών ενεργειών σκοπίμως και κατ' επανάληψη. Το γεγονός το οποίο στοχοποιεί έναν μαθητή είναι η αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού του. Τονίζεται ιδιαίτερα δηλαδή στον ορισμό του Olweus η ανισορροπία δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος. Κατά συνέπεια, ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια επιθετική συμπεριφορά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως η επανάληψη και ασυμμετρία δύναμης (Olweus, 2010: 11).

Ο σχολικός εκφοβισμός διαφοροποιείται από τη σύγκρουση ή τη συμπλοκή δύο ατόμων στα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Η σύγκρουση προϋποθέτει την ισότιμη σχέση μεταξύ των μελών, ενώ ο εκφοβισμός βασίζεται a priori στην ασυμμετρία ισχύος.

2. Η σύγκρουση μπορεί να προέλθει από άτομα που έχουν φιλικές σχέσεις, αντίθετα, στο σχολικό εκφοβισμό δεν υπάρχει φιλική σχέση.

3. Η σύγκρουση μπορεί να συμβεί τυχαία και συνήθως γίνεται μόνο μια φορά. Ο σχολικός εκφοβισμός πραγματοποιείται προγραμματισμένα και κατ' επανάληψη.

4. Ο σχολικός εκφοβισμός συμβαίνει αδικαιολόγητα με κύριο κίνητρο την ψυχολογική υποτίμηση, ταπείνωση και σωματική κακοποίηση του άλλου. Η σύγκρουση δεν επιφέρει συνήθως σοβαρές συνέπειες στο θύμα.

5. Τέλος, μετά τη σύγκρουση συχνά ακολουθεί μεταμέλεια και ανάληψη ευθύνης από το δράστη, ενώ στο σχολικό εκφοβισμό οι ευθύνες επιρρίπτονται στο θύμα (Κουρκούτας, 2008:52).

Οι μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να είναι: Ο σωματικός, ο λεκτικός, ο συναισθηματικός, σεξουαλικός (Rigby, 2008:25) και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Cyberbyllying) (Αρτινοπούλου, 2009: 8).

Ο Olweus (1993) περιγράφει ως εξής τα χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων. Συγκεκριμένα, οι θύτες συνήθως είναι:

1. Πιεστικοί για την απόκτηση αυτό που επιθυμούν.
2. Ανυπόμονοι και εξεγείρονται εύκολα.
3. Επαναστατικοί και επιθετικοί προς όλους συμπεριλαμβανομένου των εκπαιδευτικών και των γονέων.
4. Χωρίς ενσυναίσθηση προς τα θύματά τους.
5. Πιο δυνατοί από τους συνομιλήκους τους.
6. Εκφοβιστικοί προς τους άλλους.
7. Επιθετικοί και χειροδικούν.

Τα θύματα συνήθως είναι:

1. Ήσυχα, αποτραβηγμένα, ντροπαλά και ευαίσθητα.

2. Αγχώδη, νευρικά και λυπημένα.
3. Με χαμηλή αυτοεκτίμηση.
4. Αποθαρρυμένα και με αυτοκτονικές τάσεις.
5. Χωρίς φίλους.
6. Πιο άνετα με τους ενήλικες παρά με τους συνομηλίκους τους.
7. Πιο αδύναμοι από τους συμμαθητές τους (Saracho, 2016: 3).

Εκτός από αυτές τις δύο κύριες κατηγορίες στον σχολικό εκφοβισμό, συνήθως αναφέρονται άλλες δύο κατηγορίες: ο θύτης/θύμα, δηλαδή το άτομο με διττό ρόλο που εκφοβίζει και εκφοβίζεται, και τέλος οι παριστάμενοι (Kristensen & Smith, 2003: 480).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ

Εισαγωγή

Διάφοροι ερευνητές (Fullan, 2009· Leithwood & Aitken, 1995· Sergiovanni, 1996) θεωρούν ότι η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα βελτίωσης του σχολείου στο σύνολό του. Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται συνοπτικά η ιστορική έννοια της κοινότητας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται μεμονωμένα τα μέλη της: ο διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και Σχολικός σύμβουλος (συντονιστής εκπαιδευτικού έργου). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο διευθυντής έχει σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία και γι' αυτό εξετάστηκε σε ξεχωριστό κεφάλαιο (βλ. κεφ 3ο). Επίσης περιγράφεται η σταδιακή συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας και η μετάβαση τους στη δημιουργία των Κοινοτικών Σχολείων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας στο νεοφιλελεύθερο πολιτικό πλαίσιο διάφορων χωρών (Η.Π.Α., Αυστραλία, Σουηδία και Αγγλία).

2.1 Η κοινότητα ως ιστορική έννοια

Στο Λεξικό της Σύγχρονης Σκέψης των Bullock A. και Trombley S. (2000) η κοινότητα περιγράφεται ως «*οι ενώσεις ατόμων τα οποία συνδέει ένα κοινό τοπικό περιβάλλον και όχι συνειδητά συμφέροντα ή δεσμοί που καθορίζονται από ένα και μόνο χαρακτηριστικό, όπως η τάξη ή η εθνότητα. Τα ακριβή όρια της είναι ασαφή, καθώς ορίζονται από την κλίμακα και τις συμπτώσεις της γεωγραφίας και όχι από επιλογή. Η κοινότητα θεωρείται πηγή διαμόρφωσης ταυτότητας πέραν της οικογένειας και της στενής προσωπικής ζωής, αλλά με μεγαλύτερη οικειότητα και περισσότερο δυσδιάκριτες υποχρεώσεις και ανταμοιβές σε σχέση με τις αντίστοιχες που συνεπάγεται η εθνική ταυτότητα*» (Bullock et Trombley 2000: 614).

Ήδη από την αρχαιότητα ο Πλάτων (427-347 π.Χ) και ο Αριστοτέλης (384-322 π.Χ), μέσα από τα έργα τους, τόνισαν τη σημασία της συνοχής της *Πόλεως* ως προαπαιτούμενου στοιχείου για τη συνολική ευημερία. Ο Πλάτων στην *Πολιτεία* υπογράμμισε ότι η ευημερία αυτή θα επιτευχτεί μέσω των «Φιλοσόφων», δηλ. των πνευματικών ηγετών, οι οποίοι λόγω των γνώσεων τους είναι ικανοί για τη διοίκηση των πολιτών της Πολιτείας, δηλ. των φυλάκων και των δημιουργών. Η ένταξη σε μια από αυτές τις τρεις τάξεις γίνεται κατά την παιδική ηλικία, όταν κάθε παιδί, ανάλογα με την κλίση του, ακολουθεί και την αντίστοιχη εκπαίδευση. Όλοι φυσικά υπηρετούν προς όφελος της Πολιτείας. Αντίθετα ο Αριστοτέλης θεωρούσε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται αδιακρίτως όλοι οι πολίτες και οι ηγέτες να αναδεικνύονται μέσα από εκλογικές διαδικασίες. Η διαφοροποίησή του από τον Πλάτωνα έγκειται στο γεγονός ότι οι νέοι βασιλείς-φιλόσοφοι δεν θα επιλέγονται από την πολιτεία a priori, δηλαδή από τους προγενέστερους βασιλείς-φιλοσόφους, αλλά από το σύνολο των πολιτών (Keller, 2003: 16-22).

Αργότερα, κατά το τέλος της ελληνιστικής περιόδου, ο Κικέρων (106-43 π.Χ) υποστήριξε ότι πυρήνας της συνοχής της κοινότητας δεν είναι το πάθος και το συναίσθημα των μελών της, αλλά η εφαρμογή των νόμων και των κανόνων. Με αυτό τον τρόπο η λειτουργία της κοινότητας δεν βασίζεται στην εκάστοτε διάθεση των πολιτών αλλά στην έννομη τάξη. Επίσης ο Ιερός Αυγουστίνος (354-430 μ.Χ.) στο έργο του η *Πόλη του Θεού* θεώρησε ως πυρήνα της κοινότητας την πίστη στο αληθινό Θεό. Με αυτόν τον τρόπο αποδεσμεύτηκε η

έννοια της κοινότητας από τον φυσικό χώρο, αλλά και τη φυλή, καθώς η πίστη στο Θεό αποτελεί το κύριο στοιχείο σύνδεσης των μελών της κοινότητας.

Στους νεότερους χρόνους, ο Αλθούσιος (1557-1638) εξέφρασε την άποψη, που ανέπτυξε αργότερα ο Ρουσσώ (1712-1778), ότι η πολιτεία συγκροτείται με βάση ένα «κοινωνικό συμβόλαιο». Ειδικότερα, στο έργο του *Politica Methodica Digesta* υποστήριξε τη ριζοσπαστική, για την εποχή, άποψη ότι η κοινότητα θα πρέπει να κυβερνάται από μια λαοφιλή και δίκαιη κυβέρνηση. Ωστόσο η σταδιακή ανάπτυξη των πόλεων, που έγιναν πολυπληθείς και αποτελούνταν από ετερόκλιτα άτομα, είχε ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση της σημασία της συνοχής της κοινότητας από το συναίσθημα στην έννομη τάξη, χωρίς ωστόσο να απουσιάζει παντελώς και η σημασία του συναισθήματος από την κοινότητα. Αντίθετα, ο Hobbes (1588-1679) θεωρούσε ότι η κοινότητα δημιουργήθηκε όχι από την επιθυμία της συντροφικότητας και το συναίσθημα της αγάπης μεταξύ των μελών της κοινότητας, αλλά από τον φόβο του ανθρώπου απέναντι στη φύση και τους άλλους συνανθρώπους του (homo hominis lupus). Με άλλα λόγια τα κίνητρα δημιουργίας της κοινότητας είναι ιδιοτελή. Η κοινωνική εξέλιξη και η συνοχή της κοινότητας, σύμφωνα με τον Hobbes, καθόλου δεν βασίζεται στην ενσυναίσθηση και την αγάπη. Αντίθετα, η συνοχή επιτυγχάνεται μέσω ενός κυριαρχικού εξουσιαστή, ο οποίος με την υποταγή των άλλων διασφαλίζει την ασφάλειά τους. Ο Ρουσσώ εισήγαγε στο κοινωνικό συμβόλαιο την έννοια του «γενικού καλού», το οποίο αποτελεί μια θετική εκδοχή της θεωρίας του Hobbes (Keller, 2003: 37-41).

Στη σύγχρονη εποχή, ο Tönnies (1887) στο έργο του *Κοινότητα και Κοινωνία*, για πρώτη φορά διαχωρίζει την έννοια της κοινότητας από αυτή της κοινωνίας. Ο Tönnies στηρίζει το σχήμα του στη βούληση των ανθρώπων που ζουν μαζί και δρουν σαν μονάδα. Θεωρεί ότι αυτή η βούληση αποτελείται από δύο διακριτές κατηγορίες, τη φυσική βούληση και τη λογική βούληση. Αυτά τα δύο είδη βούλησης αποτελούν τη βάση του δεσμού που χαρακτηρίζει τη συλλογική ζωή της κοινότητας και της κοινωνίας. Η φυσική βούληση συνδέεται με την κοινότητα. Η κοινότητα σύμφωνα με τον Tönnies αναφέρεται σε ό,τι τους είναι ήδη δοσμένο από τη φύση (ένστικτο, αισθήματα) ή από τις προηγούμενες γενιές (καταγωγή, τόπος). Γίνεται δηλαδή λόγος για τον «κοινό βίο» που μοιράζονται οι άνθρωποι. Ο Tönnies δεν αναφέρεται δηλαδή μόνο σε μια μορφή συλλογικής ζωής αλλά σε ένα είδος δεσμού. Στον δεσμό που προκύπτει από την κοινή καταγωγή, την κοινή εγκατάσταση ή την κοινή δράση. Αντίθετα, η λογική βούληση είναι το θεμέλιο της κοινωνίας. Έτσι η κοινωνία είναι «η τεχνητή δημιουργία ενός συνόλου ανθρώπων που επιφανειακά μοιάζει με την κοινότητα, στο βαθμό που τα επιμέρους άτομα ζουν και κατοικούν μαζί και ειρηνικά. Όμως στην κοινότητα παραμένουν ενωμένα παρ' όλους τους παράγοντες που τα χωρίζουν, ενώ στην κοινωνία, σ' αντίθεση προς την κοινότητα, δεν συναντάμε πράξεις που μπορούν να προέρχονται από μια εκ προοιμίου και προϋπάρχουσα ενότητα. Στην κοινωνία κανένας δεν θέλει να δώσει και να παράγει κάτι για τους άλλους, αν δεν πρόκειται να το ανταλλάξει με αντίστοιχα δώρα ή υπηρεσίες που τα θεωρεί ίσα με ότι έδωσε» (Τσαούσης, 1999: 108-110). Ο Tönnies θεωρεί ως κύρια στοιχεία της κοινότητας την πίστη, τις παραδόσεις της ομάδας, το συναίσθημα και τη συνήθεια. Αντίθετα, περιγράφει ως χαρακτηριστικά της κοινωνίας το προσωπικό ενδιαφέρον, τον σκεπτικισμό, τη λογική και τον ορθολογικό υπολογισμό. Ουσιαστικά ο Tönnies, αλλά και οι υπόλοιποι διανοητές του 19ου αι. – de Tocqueville, Hegel, Marx, Weber, Durkheim- παρατήρησαν ότι το κυριότερο πρόβλημα της εποχής τους ήταν η διάλυση της παραδοσιακής κοινωνίας (Τσαούσης, 1999: 112).

Ο Durkheim (1858-1917) επηρεάστηκε από τον Tönnies. Δύο χρόνια αργότερα από την κυκλοφορία του έργου του Tönnies, ο Durkheim εξέδωσε το έργο *Ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας* (1883). Αρχικά συμφωνεί με τον Tönnies ότι η κοινότητα αποτελεί μια προγενέστερη μορφή της κοινωνίας. Ο Durkheim θεωρεί ότι η κοινότητα αλλά

και η κοινωνία, αποτελούνται από δύο διαφορετικά είδη δεσμού. Ο δεσμός που χαρακτηρίζει τις προ-βιομηχανικές κοινωνίες είναι η μηχανική αλληλεγγύη και αντιστοιχεί στην έννοια της κοινότητας κατά Tönnies, ενώ ο δεσμός της κοινωνίας είναι η οργανική αλληλεγγύη και δημιουργείται στη βιομηχανική κοινωνία. Ωστόσο διαφωνεί με τον Tönnies ότι η οργανική αλληλεγγύη, και κατ' επέκταση η βιομηχανική κοινωνία, δημιουργεί μια κατάπτωση στις σχέσεις και τους δεσμούς των ανθρώπων, όπως θεωρούσε ο Tönnies. Αντίθετα, η άποψη του Durkheim είναι αρκετά αισιόδοξη, καθώς θεωρεί ότι οι σχέσεις των ανθρώπων θα ισχυροποιηθούν. Επομένως ο καταμερισμός εργασίας αντί να χαλαρώνει τον κοινωνικό δεσμό, όπως διατείνεται ο Tönnies, τον ισχυροποιεί. Επομένως ο Durkheim υποστηρίζει ότι η εξέλιξη της κοινότητας σε πιο σύνθετες μορφές ισχυροποιεί τους δεσμούς μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Την υπόθεση αυτή υποστηρίζει ο Durkheim μέσω του καταμερισμού της εργασίας (Τσαούσης, 1999: 113).

Επίσης ο Weber (1864-1920) στο έργο του *Προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού* επηρεάστηκε από τον Tönnies και πραγματοποιεί και αυτός ένα διττό διαχωρισμό της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο Weber χρησιμοποιεί τους όρους του κοινοτισμού και της συναιτέρωσης, αντί για την κοινότητα και την κοινωνία. Με τον όρο κοινοτισμό περιγράφει τις σχέσεις που βασίζονται στο συναίσθημα των μετεχόντων ότι ανήκουν σε μια και την ίδια κοινότητα. Αντίστοιχα, ο όρος συνεταίρωση περιγράφει την κοινωνική σχέση που βασίζεται σε ένα συμβιβασμό συμφερόντων. Ουσιαστικά ο Weber, αλλά όπως και ο Tönnies, εντυπωσιάστηκαν από τη εμπορευματοποίηση της οικονομίας και τη μεταβολή των προ καπιταλιστικών κοινοτήτων στις σύγχρονες κοινωνίες (Lallement, 2004:245). Ο Weber δηλαδή υποστηρίζει ότι η κοινωνική ευταξία βασίζεται ταυτόχρονα σε δύο στοιχεία, στις προσωπικές σχέσεις αλλά και στο ατομικό συμφέρον με τη σύνταξη συμβολαίου. Σύμφωνα λοιπόν με τον Weber, η Προτεσταντική ηθική ήταν ένας τρόπος προσφοράς των θείων ευλογιών σε έναν απρόσωπο κόσμο, στον οποίο η απτή απόδειξη της ατομικής αξίας στους άλλους είναι η συσσώρευση πλούτου. Το γεγονός αυτό έγινε αναγκαίο με την μετεξέλιξη της κοινότητας σε κοινωνία, στην οποία η οικονομική συνεργασία μεταξύ των ατόμων συνέβαινε κυρίως με οικονομικά κριτήρια, καθώς ο χαρακτήρας και η αρετή του οικονομικού εταίρου ήταν συνήθως άγνωστη (Keller, 2003: 44).

Το έργο του Tönnies συνέχισε να επηρεάζει τους μελετητές του 19ου αι. Κύρια ερωτήματα παρέμειναν τα ακόλουθα:

1. Η κοινότητα δημιουργείται αυθόρμητα, όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν, ή δημιουργείται μετά από παρότρυνση ηγετικών φυσιογνωμιών;
2. Ο ακρογωνιαίος λίθος της κοινότητας είναι ο δεσμός (αγάπη), ή οι κανόνες (νόμος);

Τα ερωτήματα αυτά παραμένουν επίκαιρα ακόμα και σήμερα.

Στον εικοστό αιώνα διάφοροι μελετητές ασχολήθηκαν με την έννοια της κοινότητας και τη σύγκρισή της με την κοινωνία, όπως οι Robert MacIver (1949), Robert N. Bellah (1985, 1991) κ.ά. Πιο αναλυτικά ο Robert MacIver (1949) θεωρούσε την κοινότητα ως μια εσωτερική ανάγκη του ατόμου και όχι έναν εξωτερικό καταναγκασμό. Κύριο στοιχείο συνοχής της κοινότητας είναι το αίσθημα της ενότητας μεταξύ των μελών της, το οποίο προκύπτει από τις κοινές παραδόσεις και τα παρόμοια ενδιαφέροντα. Στη σύγχρονη όμως κοινωνία λόγω των συνεχών διαχωρισμών και των ταυτόχρονων πολιτισμικών παραλλαγών, το κοινό αίσθημα του ανήκειν ενός ετερόκλιτου πλήθους έχει εξασθενίσει σημαντικά και γι' αυτό πρέπει να καλλιεργηθεί. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Bender (1982), η έννοια της κοινότητας και της κοινωνίας δεν αποτελούν δύο αντικρουόμενες έννοιες αλλά δύο διαφορετικούς τρόπους συλλογικής ζωής, οι οποίοι μπορούν να συνυπάρχουν στις σύγχρονες κοινωνίες. Μικρές κοινότητες δηλαδή να αποτελούν μέρη μιας μεγαλύτερης συλλογικής ζωής, όπως είναι αυτή της κοινωνίας. (Keller, 2003: 45-46).

Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται το έργο του Robert N. Bellah και συνεργατών του (*Habits of the heart*,1985, *The good society* 1991). Κύριος στόχος των ερευνητών αυτών ήταν η προσπάθεια σκιαγράφησης ενός πιο δίκαιου και ανθρωπίνου κόσμου. Ωστόσο η μελέτη αυτή οδήγησε παράλληλα στη μελέτη της κοινότητας ως μια λύση στην απρόσωπη κοινωνία. Είναι επίσης εμφανές στο έργο τους η επιρροή των John Dewey, Mumford Lewis και Walter Lippman, οι οποίοι ανησυχούσαν για την τύχη της δημοκρατίας σε κοινωνίες στις οποίες μεγάλοι γραφειοκρατικοί μηχανισμοί στερούν τους δεσμούς των πολιτών τόσο με την κυβέρνηση τους όσο και μεταξύ των πολιτών. Με ποιο τρόπο δηλαδή μπορεί κάποιος να διατηρήσει σχέσεις και επαφές με το «σύνολο» όταν το σύνολο δεν είναι προσβάσιμο; Για αυτόν τον λόγο ο Bellah θεωρεί ότι η επαναδημιουργία της κοινότητας μέσα στην ίδια την κοινωνία, θα προσφέρει τη δυνατότητα καλλιέργειας υποστηρικτικών δομών από τους ίδιους τους πολίτες σε μια προσπάθεια αποκέντρωσης της κοινωνίας. Η συμμετοχή των πολιτών στην επίλυση προβλημάτων, αλλά και στη διοίκηση, προσφέρουν πραγματικές δυνατότητες ανάπτυξης δημιουργικών κοινοτήτων σε διάφορα πλαίσια (Keller, 2003: 46-47).

Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη ο Raymond Williams στο έργο του *Keywords* (1976) συγκέντρωσε τις περισσότερες αναφορές σχετικά με την έννοια της κοινότητας. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

1. Στην κατάσταση μιας οργανωμένης περιοχής.
2. Στους ανθρώπους μιας περιοχής.
3. Στην από κοινού εκμετάλλευση ή επεξεργασία ενδιαφερόντων και αγαθών.
4.Στην αίσθηση κοινής ταυτότητας και κοινών χαρακτηριστικών (Μπέτσας, 2007:14).

Αντίστοιχα, ο Κελπανίδης (2002) σκιαγραφεί την κοινότητα ως ένα κοινωνικό υποσύστημα που λειτουργεί ως ένας «συλλογικός δρών». Όσο πιο αναπτυγμένη είναι μια κοινωνία, τόσο συχνότερη είναι η συγκρότηση «συλλογικών δρώντων» (collective actors), δηλαδή κοινωνικές ομάδες οι οποίες έχουν κοινούς στόχους και δρουν με αλληλεγγύη. Πιο αναλυτικά, μια κοινότητα παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Τα μέλη τους έχουν κοινούς συλλογικούς στόχους.
2. Υπάρχουν σαφή όρια που διαχωρίζουν την ιδιότητα του μέλους από αυτή του μη μέλους.
3. Τα μέλη του υποσυστήματος είναι σε θέση να δράσουν σε συγκεκριμένες περιστάσεις με συλλογικό και αλληλέγγυο τρόπο (Κελπανίδης, 2002: 605).

Σύμφωνα με τον παιδαγωγό Natorp (1854-1952) ο άνθρωπος διαμορφώνει και διαμορφώνεται μέσα από την κοινότητα. Η σχέση αυτή βρίσκεται σε στενή αλληλεπίδρασης και είναι αμφίδρομη. Το εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν θα πρέπει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις εκείνες, ώστε να συνεργάζεται με την τοπική κοινότητα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο μαθητής «μορφώνεται» μέσα από την εκπαίδευση του, η οποία θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε τρία διαφορετικά περιβάλλοντα: μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο και στα διαδικασία της διαρκούς αυτομόρφωσης των ενηλίκων. Η διαρκής αυτομόρφωση των ενηλίκων πραγματοποιείται μέσα από τα κέντρα νεότητας, τις σχολές γονέων των ενηλίκων, μέσα από την παροχή υπηρεσιών κ.ά. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006: 37-39).

2.2 Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας

Η λειτουργία της σχολικής μονάδας ως κοινότητα δεν είναι πρωτότυπη ιδέα. Ο Dewey (1929) συνέλαβε την εκπαιδευτική εμπειρία ως μια κοινωνική διαδικασία και το σχολείο ως μια κοινότητα, η οποία σχεδιάστηκε με στόχο την ολοκλήρωση αυτής της κοινωνικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Dewey (1929) «Το σχολείο το ίδιο πρέπει να αποτελεί μια κοινότητα. Οι κοινωνικές αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντα μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσα σε ένα γνήσιο κοινωνικό μέσο, εκεί όπου η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της συμβάλλει στη δημιουργία των κοινών εμπειριών… Μια από τις πιθανές αιτίες αποτυχίας του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος οφείλεται στην παράβλεψη της θεμελιώδους αρχής του σχολείου ως μορφή κοινοτικής ζωής» (Payne, 2004: 11).

Ωστόσο η σχολική κοινότητα θα πρέπει να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες, ώστε η συνεχής συνεργασία μεταξύ των μελών της κοινότητας να αποσκοπεί στη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης αλλά και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών. Η σύνθεση των μελών της σχολικής κοινότητας είναι αναμφισβήτητα ανομοιογενής, δεδομένου ότι αποτελείται από άτομα, τα οποία διαφέρουν στην ηλικία, σε ρόλους, όραμα και τα οποία έχουν διαφορετικό οικονομικοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο (Wald et Castelberry, 2000: 4).

Ο Sergiovanni (1996) θεωρεί ότι ως κοινότητα μπορεί να χαρακτηριστεί η ομάδα ατόμων τα οποία δεσμεύονται μεταξύ τους οικειοθελώς και μοιράζονται τις ίδιες ιδέες και αξίες. Η δέσμευση αυτή επαρκεί για να μετατρέψει το «εγώ» σε «εμείς». Όταν όμως εφαρμόζουμε αυτήν την έννοια της κοινότητας στα σχολεία, η προσοχή μετατοπίζεται από τη σχολική δομή προς τη σχολική κουλτούρα, από τον τρόπο οργάνωσης προς τον τρόπο βίωσης, στις ιδέες και στις σχέσεις. Ο Fullan (1998) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις απέτυχαν, γιατί επικεντρώθηκαν κυρίως στην αναδόμηση των σχολείων και στον τρόπο οργάνωσης των σχολικών μονάδων με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Με κύριο σκοπό την εύρεση των σωστών απαντήσεων οι σχολικές μονάδες υιοθετούσαν είτε το τελευταίο προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, είτε ακολουθούσαν σχεδιασμένες από άλλους οδηγίες αναφορικά με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Η διαδικασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα την αδυναμία επίλυσης των αναδυόμενων προβλημάτων και την ταυτόχρονη ψυχική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Για την αντιμετώπιση αυτών ο Fullan (1998) προτείνει την ολική αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής μονάδας με περισσότερη συνεργασία και συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας (Wald et Castelberry, 2000: 12).

Διάφοροι ερευνητές (Hopkins, 1995·Barber, 1996) τονίζουν τη σημασία της συμμετοχής ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στη βελτίωση του σχολείου δημιουργώντας μια κοινότητα μάθησης. Συγκεκριμένα οι Leithwood και Aitken (1995) ορίζουν την κοινότητα μάθησης (learning organisation) ως μια ομάδα ατόμων που επιδιώκουν κοινούς στόχους (αλλά και ατομικούς) με μια συλλογική δέσμευση και τη διαρκή αξιολόγηση της αξίας των στόχων αυτών, τροποποιώντας τους, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν και με συνεχή ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών και αποδοτικών τρόπων, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί (Shewbridge, 2013: 442).

Αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση η επίτευξη συμμετοχής ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Πολυάριθμοι ερευνητές (Rudduck, 2007· Smyth, 2007· MacBeath et al., 2000) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή και των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου βελτιώνει τις επιδόσεις τους (Shewbridge, 2013, σ. 442).

Κύριοι πρωταγωνιστές της σχολικής κοινότητας λοιπόν θεωρούνται:

1.Ο διευθυντής με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει (βλ. κεφ.3^{ο}).

2.Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας.

3.Οι μαθητές.
4.Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου).
5.Οι γονείς.
6.Άλλοι φορείς της κοινότητας (Πανεπιστήμιο, η Εκκλησία, συνδικαλιστικές οργανώσεις, κτλ.).

Ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου και οι μαθητές είναι τα βασικά μέλη των σχολείων και αποτελούν μια θεσμοθετημένη κοινωνική οντότητα. Οι γονείς αποτελούν τον συνεκτικό κρίκο μεταξύ σχολείου και ευρύτερης κοινότητας, λόγω αυτού θα εξεταστούν διεξοδικά στην επόμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου. Αναφορικά με τον πυρήνα της σχολικής κοινότητας η συνεργασία τους κρίνεται επιτακτική για την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Fullan, 2009· Leithwood & Aitken, 1995· Sergiovanni, 1996).

2.3 Ο Εκπαιδευτικός ως παράγοντας βελτίωσης του σχολείου

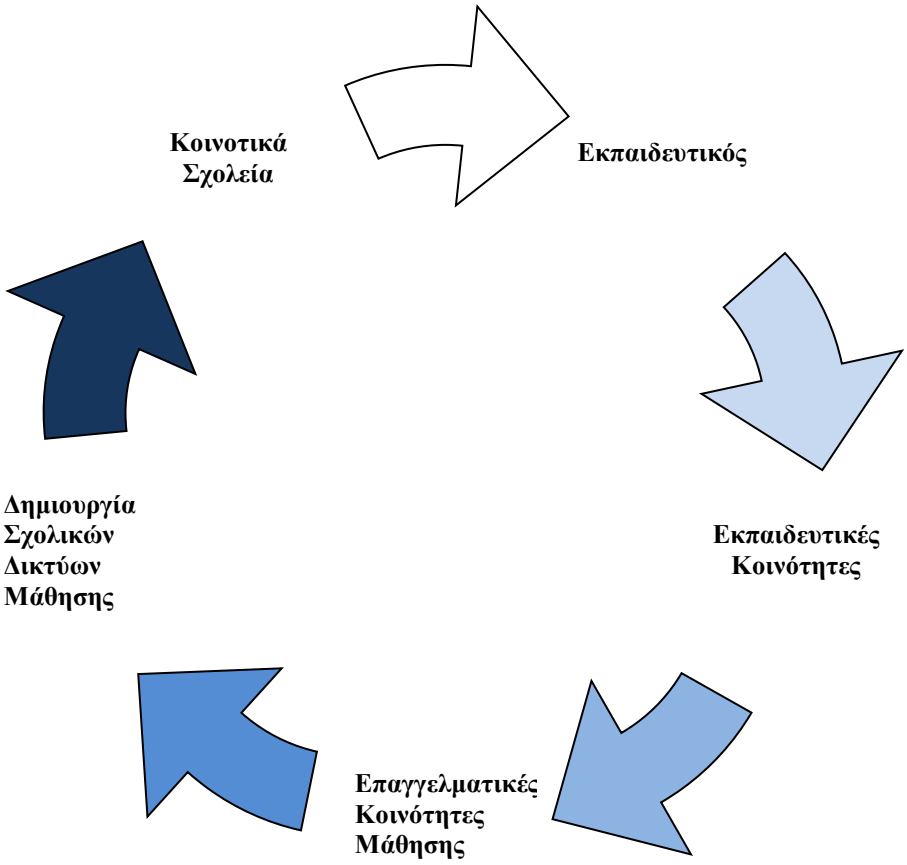
Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να εντάξει στη διδασκαλία του τις νέες τεχνολογίες, να διδάξει σε πολύ-πολιτισμικές τάξεις και να συμβάλει στη δημιουργία δημοκρατικών πολιτών, οι οποίοι θα μπορούν να συνεργάζονται σε μια πολυσύνθετη κοινωνία (Ξωχέλης, 2005: 77-83). Λόγω αυτών των προκλήσεων ο Θεοφιλίδης (2012) υποστηρίζει ότι τα σχολεία οφείλουν να αποτελέσουν οργανισμούς που διαρκώς μαθαίνουν, εξελίσσονται και επανεξετάζουν τη δράση τους (Παπατζάκη & Ιορδανίδου, 2018:7). Ειδικότερα για την Ευρώπη την τελευταία δεκαετία οι σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από έντονη γνωστική ανομοιογένεια. Τρεις είναι οι λόγοι για αυτήν την πραγματικότητα: α) οι μετακινήσεις πληθυσμών (είτε ως μετανάστες είτε ως πρόσφυγες), β) η σχολική διαρροή και η επαναφοίτηση των μαθητών αυτών, γ) η δημιουργία του σχολείου της συμπερίληψης, δηλαδή η φοίτηση μαθητών με ιδιαιτερότητες. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα σύνθετο μαθησιακό περιβάλλον, καθώς είναι ο μόνος τρόπος να ωφεληθούν οι μαθητές τους ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου (De Neve et Davos, 2015:1). Όμως η μετάβαση από τον εκπαιδευτικό που εργάζεται μεμονωμένα, στον εκπαιδευτικό που συνεργάζεται αρχικά με τους συναδέλφους του, στη συνέχεια με τους γονείς των μαθητών του και ύστερα με την ευρύτερη κοινότητα είναι μια ιδιαίτερη σύνθετη διαδικασία. Στην ουσία πρόκειται για τη δημιουργία μιας Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης που αποσκοπεί σε μια συνεργασία με τη σχολική κοινότητα.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον ΟΟΣΑ το 2007-08 με τίτλο Διεθνής Έρευνα στη Διδασκαλία και τη Μάθηση (Teaching and Learning International Survey-TALIS) εντοπίστηκαν οι ακόλουθοι παράγοντες ως οι πλέον σημαντικοί για τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία της κατώτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

1. Κοινό όραμα (συχνές συναντήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για συζήτηση του οράματος και των στόχων του σχολείου).
2. Εστίαση στη μάθηση (δημιουργία κοινών προτύπων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, έτσι ώστε να παρακολουθείται η μαθητική πρόοδος).
3. Αναστοχαστική έρευνα (Συμμετοχή σε επαγγελματικές δραστηριότητες μάθησης π.χ.)
4. Από-ιδιωτικοποίηση της διδασκαλίας (παρατήρηση άλλων δασκάλων και ανατροφοδότηση) (Shewbridge, 2013: 443).

Σύμφωνα με τους Seashore et al. (2003) ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης περιγράφεται η κοινότητα εκπαιδευτικών που καθιστά τη συνεργασία αναμενόμενη, συμπεριληπτική, αυθεντική, συνεχή και επικεντρωμένη στην κριτική εξέταση της

εκπαιδευτικής πρακτικής για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Παπατζάκη και Ιορδανίδου, 2018:9). Η συνεργασία αυτή πολλές φορές υπερβαίνει τα όρια της κοινότητας δημιουργώντας τα Κοινοτικά Σχολεία. Στην Εικόνα 2.1 αποτυπώνεται αυτή η μετάβαση.



Εικόνα 2.1 *Η μετάβαση από τον εκπαιδευτικό προς τα Κοινοτικά Σχολεία*

2.3.1 Οι Εκπαιδευτικοί

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών υπόκειται σε συνεχή μεταβολή, διότι βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με το κοινωνικό γίγνεσθαι. Ανέκαθεν όμως, η διδασκαλία και η ηθική διάπλαση των μαθητών αποτελούν τις κατεξοχήν διαστάσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο ο εκπαιδευτικός μελετάται σε συνάρτηση με το μαθητή. Η σχέση αυτή περιγράφεται μάλιστα και ως «παιδαγωγικό ζεύγος» εκπαιδευτικός-μαθητής (Πυργιωτάκης, 1999: 281). Σταδιακά όμως έγινε αντιληπτό ότι η βελτίωση της διδασκαλίας και κατ' επέκταση της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης δεν αφορά αποκλειστικά τη διδασκαλία, αλλά και δεν είναι ευθύνη μόνο του διδάσκοντα. Το στοιχείο αυτό έγινε αντιληπτό, όταν οι μεμονωμένες αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν, είτε στα Αναλυτικά Προγράμματα είτε στη διερεύνηση των κριτηρίων αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, δεν επέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Άρχισαν λοιπόν να μελετώνται πιο ολιστικές προσεγγίσεις, οι οποίες λάμβαναν υπόψη τους και τις μεταβολές που σημειώθηκαν από το 1980 και έπειτα (Hulpia et Valcke, 2004: 108). Οι αλλαγές αυτές επηρέασαν σημαντικά τον ρόλο, αλλά και το έργο των εκπαιδευτικών. Κύριες αλλαγές μεταξύ άλλων μπορούν να αναφερθούν:

1. Οι επιστημονικές εξελίξεις σε διάφορους κλάδους (μοριακή βιολογία, πληροφορική, βιοτεχνολογία κ.ά).

2. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας.

3. Οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών κυρίως προς τις χώρες της Δύσης.

3. Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (Ξωχέλης, 2005: 77-83).

Επομένως ο εκπαιδευτικός βιώνει μια σύνθετη πραγματικότητα. Αφενός είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί τους νόμους και τις εγκυκλίους ως δημόσιος λειτουργός, αφετέρου οφείλει να αντιμετωπίζει τις ιδιαιτερότητες της περιοχής όπου υπηρετεί. Οι ιδιαιτερότητες αυτές ποικίλουν ανάλογα με το οικονομικοκοινωνικό πλαίσιο της περιοχής του σχολείου όπου εργάζεται. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δημιουργείται ένα νέο μοντέλο διοίκησης, *το αποκεντρωτικό μοντέλο*. Σύμφωνα με αυτό οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη διοίκησή του και αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα, όπως αυτά προκύπτουν. Το μοντέλο αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη των ακόλουθων χαρακτηριστικών:

1. *Εσωτερική αναμόρφωση της σχολικής*. Η αναμόρφωση αυτή στοχεύει στη μεγαλύτερη ανεξαρτησία των σχολείων και αφορά όλο το εύρος του εκπαιδευτικού έργου (διδακτική, παιδαγωγική, οργανωτική, οικονομική και διοικητική).
2. *Η ενδυνάμωση (empowerment) των συμμετεχόντων στη σχολική οργάνωση*. Με τον όρο ενδυνάμωση περιγράφονται τα μέσα για την επίτευξη των σκοπών της σχολικής κοινότητας.
3. *Η συμμετοχή κυρίως των εκπαιδευτικών, αλλά και όσων είναι αποδέκτες της εκπαίδευσης (γονείς, μαθητές, τοπική κοινωνία)*, δηλαδή, η ανάδειξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σε σημαντικούς πρωταγωνιστές της σχολικής διοίκησης. Μια προσέγγιση με συμμετοχικό σύστημα διοίκησης προϋποθέτει τη δέσμευση όλων των μελών για την εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 67-68).

2.3.2 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Μια έννοια που αποκτά ολοένα και περισσότερο προσοχή είναι η Επαγγελματική Ανάπτυξη (Professional Development) των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Craft (2000) ως Επαγγελματική Ανάπτυξη (Professional Development) νοείται κάθε μορφής μάθησης των εκπαιδευτικών μετά την κτήση του βασικού τους πτυχίου. Αντίστοιχα, ο Guskey (2000) αναφέρεται στη διαδικασία και τις δραστηριότητες που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν την επαγγελματική τους γνώση, τις δεξιότητές τους και τη συμπεριφορά τους. Ωστόσο, παρόλο που αναγνωρίζεται η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οι δράσεις που υιοθετούνται τις περισσότερες φορές είναι αποσπασματικές και συνήθως αφορούν την ενδό-σχολική επιμόρφωση (Creemeres, Kyriakides & Antoniou, 2013: 3).

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να πάρει τη μορφή της επιμόρφωσης αλλά και της μετεκπαίδευσης. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Ξωχέλλης, 2011· Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011) ως επιμόρφωση νοείται μια συνήθως μικρής διάρκειας, συνεχής και επαναλαμβανόμενη πρακτική που πραγματοποιείται εκτός του διδακτικού χρόνου και απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Η μετεκπαίδευση διαφέρει από την επιμόρφωση καθώς οι μετεκπαιδευόμενοι εισέρχονται με εξετάσεις, οι σπουδές έχουν διάρκεια και οδηγούν σε απονομή τίτλων σπουδών (Καρράς & Οικονομίδης, 2015: 120).

Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Δεδούλη (2008) ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στην αξιοποίηση των σχολικών μονάδων οι οποίες, μέσω των διευθυντών, μπορούν να δημιουργήσουν δίκτυα σχολείων και εκπαιδευτικών και σε συνεργασία με άλλους φορείς

(πανεπιστήμια, ειδικούς επιστήμονες) να οργανώσουν ταχύρυθμες επιμορφώσεις (Καρράς & Οικονομίδης, 2015: 135).

Οι θεματικές που απαρτίζουν τις επιμορφώσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη ποικίλλουν καθώς στοχεύουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αντικείμενα που επιθυμούν να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους, ή θεωρούν ότι υστερούν. Επομένως θεματικές που συνήθως προτείνονται είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία (Alt, 2018) μεθοδολογία της διδασκαλίας (Lans, van de Grift & van Veen, 2017) διαχείριση της σχολικής τάξης και συγκρούσεων (Pas, Waasdorp & Bradshaw, 2018) κ.ά.

2.3.3 Οι εκπαιδευτικές κοινότητες

Οι εκπαιδευτικές κοινότητες μπορούν να διακριθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: αδύναμες εκπαιδευτικές κοινότητες, παραδοσιακές ισχυρές εκπαιδευτικές κοινότητες και κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών. Η διάκριση αυτή πραγματοποιείται ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τις ακόλουθες θεματικές ενότητες:

1. *Εκπαιδευτική κουλτούρα των εκπαιδευτικών (technical culture):* ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν και ερμηνεύουν την παιδαγωγική θεωρία, την ύλη και τη βελτίωση των μαθητών.
2. *Επαγγελματικοί κανόνες (Professional norms),* οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την καριέρα τους, τις συναδελφικές σχέσεις και την επαγγελματική ανάπτυξη.
3. *Οργανωτική πολιτική (organizational policies)*: ο τρόπος ανάθεσης των μαθημάτων στους εκπαιδευτικούς, η οικονομική διαχείριση κ.ά. (MacLaughlin & Talbert, 2006: 30).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική σχολική κουλτούρα. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην επικράτηση του ρεύματος της αυτό-διοίκησης των σχολείων. Κύρια συστατικά αυτής της κουλτούρας είναι η ενδυνάμωση των ηγετών του σχολείου και η αποδοχή των ευθυνών που επιφέρει η θέση τους. Η κουλτούρα σχετίζεται περισσότερο με τις άτυπες πτυχές του οργανισμού παρά με τις επίσημες δομές του. Η συζήτηση σχετικά με την κουλτούρα ενός οργανισμού επικεντρώνεται σε έννοιες όπως, αξίες, πεποιθήσεις και η ιδεολογία του οργανισμού, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι έννοιες αυτές νοηματοδοτούνται από τα μέλη του οργανισμού και μεταφράζονται σε πράξεις και συμπεριφορές (Bush & Middlewood, 2005: 47).

Διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί σχετικά με την έννοια της κουλτούρας. Οι ορισμοί αυτοί περικλείουν στο σύνολό τους άμεσα εμφανή αλλά και αφανή πρότυπα συμπεριφοράς, που αποκτώνται και μεταδίδονται με κοινές νόρμες, αξίες, αντιλήψεις και παραδοχές που συντελούν στη λειτουργία του οργανισμού. Συγκεκριμένα ο Ouchi (1989) όρισε ως κουλτούρα τα σύμβολα, τις τελετουργίες και τους μύθους που μεταφέρουν τις αξίες και αντιλήψεις του οργανισμού στους εργαζόμενους. Επίσης, ο Mintzberg (1979) χαρακτηρίζει ως κουλτούρα την ιδεολογία ενός οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του που τον διαφοροποιούν από άλλους οργανισμούς. Ο Schein (1992) περιγράφει την κουλτούρα ενός οργανισμού ως αποτελούμενη από τρία επίπεδα.

Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται τα εμφανή χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και οι αναμενόμενες νόρμες συμπεριφοράς του οργανισμού, που μεταδίδονται στα μέλη του οργανισμού με ιστορίες και τελετουργίες και αποτελούν ορατά παραδείγματα για την κουλτούρα του. Σε αυτό το επίπεδο δίνονται οι ακόλουθες συμβουλές:

1. Υποστήριζε τους συναδέλφους σου.

2. Μην κριτικάρεις τον διευθυντή σου.

3. Να χειρίζεσαι μόνος σου τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών σου.

4. Να δίνεις επιπρόσθετη βοήθεια στους μαθητές σου.

5. Γνώρισε καλύτερα τους συναδέλφους σου.

Στο δεύτερο επίπεδο συναντώνται οι αξίες του οργανισμού, οι οποίες καθορίζουν τη συμπεριφορά των μελών του, καθώς τα άτομα επιδιώκουν τον μετασχηματισμό των αξιών σε νόρμες συμπεριφοράς. Οι αξίες του οργανισμού συνήθως είναι οι ακόλουθες: α*νοιχτότητα, εμπιστοσύνη, συνεργασία, οικειότητα και ομαδική εργασία.*

Τέλος, στο τρίτο και πιο αφηρημένο επίπεδο της κουλτούρας του οργανισμού, υπάγονται οι συλλογικές παραδοχές που συσχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, τη φύση της αλήθειας και της πραγματικότητας (Lunenburg & Ornstein, 1996: 59).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) ο ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για τον προσδιορισμό της κουλτούρας του σχολείου στο οποίο υπηρετεί. Η μετουσίωση του οράματος του διευθυντή, ως του κύριου ηγέτη του σχολείου, μπορεί να επιτευχτεί με τέσσερις τρόπους:

1. *Εσωτερική προσέγγιση*, η εσωτερική προσέγγιση στοχεύει στο να δημιουργήσει στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων το αίσθημα της ομάδας και της κοινής δράσης για την επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου σκοπού. Ο τελευταίος αυτός μπορεί να είναι η προσφορά υπηρεσιών που εκτείνονται πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα,, όπως η επιμόρφωση ενηλίκων μιας περιοχής.
2. *Γνωστική προσέγγιση*, ο διευθυντής οφείλει να μεταλαμπαδεύσει στους εκπαιδευτικούς του τον τρόπο σκέψης και δράσης σύμφωνα με τη δική του φιλοσοφία.
3. *Προσέγγιση της απόδοσης κινήτρων*, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η προσφορά του εργαζομένου πρέπει να υπερβαίνει το συνολικό κόστος του εργαζόμενου.
4. *Συμβολική προσέγγιση* που αξιοποιεί τη συμβολική γλώσσα (ιστορίες και τελετές, σύμβολα ηγεσίας) για τη δημιουργία του ομαδικού πνεύματος στην ομάδα. Η συνάντηση όλου του διδακτικού προσωπικού εκτός σχολείου συντελεί προς αυτήν την κατεύθυνση.

Προκειμένου να διερευνηθεί η κουλτούρα του σχολείου με στόχο την περαιτέρω βελτίωσή του έχουν σχεδιαστεί διάφορα ερωτηματολόγια. Ένα που είναι διεθνώς αναγνωρισμένο είναι το «The school Culture Inventory Identifying guiding beliefs». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τριάντα ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε δέκα θεματικές περιοχές, μεταξύ των οποίων είναι οι σχολικοί στόχοι, η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η εμπιστοσύνη κ.ά. (Πασιαρδής, 2004: 155-158).

Σύμφωνα με τους MacLaughlin & Talbert (2007), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κοινοτήτων στα σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής εμφανίζουν χαρακτηριστικά των αδύναμων εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται μεταξύ τους και είναι ιδιαίτερα προσηλωμένοι στο διδακτικό εγχειρίδιο. Διδάσκουν κυρίως με δασκαλοκεντρική προσέγγιση και δεν εμφανίζουν υψηλές προσδοκίες για το σύνολο των μαθητών τους. Σπάνια συζητούν μεταξύ τους για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης ή του σχολείου γενικότερα (MacLaughlin & Talbert, 2006: 19)

Οι ισχυρές παραδοσιακές εκπαιδευτικές κοινότητες υπό την πίεση των κρατικών κυρίως μεταρρυθμίσεων για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων στις γραπτές κρατικές εξετάσεις, διαφοροποιούν τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ανάλογα με τις επιδόσεις τους. Οι συζητήσεις των εκπαιδευτικών περιστρέφονται στην αξιοποίηση του δυναμικού των μαθητών που εμφανίζουν ικανότητες, με στόχο την έμπρακτη απόδειξη στην πολιτεία και στην κοινωνία γενικότερα, της υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης που παρέχουν οι διδάσκοντες του σχολείου. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί με

τη λιγότερη διδακτική εμπειρία ή αυτοί που θεωρούνται από τους συναδέλφους τους ως λιγότερο επαρκείς, διδάσκουν τα τμήματα με τις περισσότερες δυσκολίες. Σύνηθες είναι επίσης το φαινόμενο παραίτησης νέων διδασκόντων, οι οποίοι δεν κατορθώνουν να επιβιώσουν σε αυτές τις απαιτητικές εκπαιδευτικές κοινότητες. Επομένως δημιουργούνται εκπαιδευτικοί και μαθητές δύο ταχυτήτων, αφενός μαθητές και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις υψηλές απαιτήσεις των κρατικών εξετάσεων και, αφετέρου οι μαθητές και εκπαιδευτικοί οι οποίοι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν σε αυτό το απαιτητικό σύστημα (MacLaughlin & Talbert, 2006: 18).

Αντίθετα στις κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών κύριος στόχος είναι η από κοινού αντιμετώπιση των δυσκολιών. Επομένως οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις κοινότητες συνεργάζονται, μοιράζονται τις προκλήσεις και παρέχουν έμπρακτη υποστήριξη σε όλο το διδακτικό προσωπικό. Ενδιαφέρονται για το σύνολο των μαθητών τους και επιδιώκουν τη βελτίωση τους παράλληλα με την προσωπική τους επαγγελματικής ανάπτυξη (MacLaughlin & Talbert, 2006: 20).

Η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει τη μετάβαση από το αρχικό στάδιο (novice) προς το ενδιάμεσο (intermediate) στάδιο με απώτερο στόχο την επίτευξη του προχωρημένου σταδίου (advanced). Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση η υπέρβαση των σταδίων, καθώς πολλά σχολεία αδυνατούν να μεταβούν από ένα στάδιο στο επόμενο στάδιο. Στο αρχικό στάδιο, οι στόχοι της κοινότητας των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στην από κοινού συλλογή δεδομένων και τον σχεδιασμό ενός στρατηγικού πλάνου για τη βελτίωση του σχολείου. Αν η εκπαιδευτική κοινότητα επιτύχει τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας τότε είναι σε θέση να μεταβεί στο ενδιάμεσο στάδιο. Με τη διανεμητική ηγεσία, τον αναστοχασμό, τις αποφάσεις που βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα και τη συνεργασία, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει επιτύχει τη μεταστροφή της κουλτούρας του ιδρύματος. Η μεταστροφή αυτή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί από εκπαιδευτικούς που ανησυχούν ότι θα αποτύχουν στο ανατιθέμενο σε αυτούς έργο. Η επιτυχία του συγκεκριμένου εγχειρήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Στο στάδιο αυτό η εκπαιδευτική κοινότητα είναι σε θέση να θέτει συγκεκριμένους στόχους για τους μαθητές. Σταδιακά αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και βασίζονται ολοένα και λιγότερο σε εξωτερικές υποστηρικτικές δυνάμεις. Επίσης, σύμφωνα με τον Freeman (1999), διάφορες εκπαιδευτικές κοινότητες δημιουργούν μια «κοινή γλώσσα» ή μια «επεξηγητική κοινότητα» (MacLaughlin & Talbert, 2006: 32).

Ωστόσο, για να θεωρηθεί ότι μια εκπαιδευτική κοινότητα βρίσκεται στο προχωρημένο στάδιο, οφείλει να είναι σε θέση να δημιουργήσει μια κατάσταση σταθερής βελτίωσης, η οποία να βασίζεται στη συλλογή δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την εμπειρία στο να διαμορφώνουν σύνθετες ερωτήσεις αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών τους, καθώς και τα ενδεχόμενα αίτια υπό-επίδοσης. Σχεδιάζουν εργαλεία και δεν αναπαράγουν δράσεις του παρελθόντος. Δεν φοβούνται την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και είναι σε θέση διαχείρισης των εξωτερικών πιέσεων (MacLaughlin & Talbert, 2006: 34).

2.3.4 Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης

Η έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης δεν είναι ιδιαίτερα νέα. Ψήγματα της ιδέας αυτής βρίσκονται στο έργο του Dewey (1929), στο οποίο αναφέρεται η σημασία της αξιοποίησης των δεδομένων που προκύπτουν από τη διδακτική πρακτική. Πιο πρόσφατα ο Stenhouse (1975) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμβάλλουν ενεργά στη δημιουργία των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά παράλληλα να λειτουργούν ως ερευνητές στην τάξη και στο σχολείο τους. Μάλιστα τη δεκαετία του 1970 άρχισε να δημιουργούνται δράσεις σχετικά με το «*σχολείο που επιλύει προβλήματα» (problem-solving school),* ενώ κατά τη δεκαετία του 1980 η έννοια αυτή μετεξελίχτηκε στο σχολείο που *αυτό-αξιολογείται (self-evaluating school).* Ο Shon (1983) εισήγαγε την ιδέα του αναστοχασμού

των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια έγινε αντιληπτό από ερευνητές και εκπαιδευτικούς, ότι μέσω του αναστοχασμού μπορεί μια σχολική κοινότητα να βελτιωθεί σε τομείς που θεωρεί ότι υστερεί. Ο Hord (1997) αναφέρει για τις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης ότι εμφανίζονται σε σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργοί και επιλέγουν δράσεις για τη βελτίωση του (Stoll, Bolam, MacMahon, Wallace & Thomas, 2006: 223).

Οι Seashore, Anderson και Riedel (2003) ορίζουν ως εξής τις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης. Οι κοινότητες αυτές δεν χαρακτηρίζονται μόνο από διακριτές δράσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας, αλλά και από την εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας στη σχολική κοινότητα που κάνει αυτή τη συνεργασία αναμενόμενη, συμπεριληπτική, συνεχή και που εστιάζεται κριτικά στην εξέταση των πρακτικών που υιοθετούνται με στόχο πάντα τη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων. Η υπόθεση είναι ό,τι κάνουν μαζί οι εκπαιδευτικοί εκτός τάξης, μπορεί να είναι το ίδιο σημαντικό με αυτό που γίνεται μέσα στην τάξη, και το οποίο επηρεάζει τη σχολική αναδιάρθρωση, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών (Stoll, Bolam, MacMahon, Wallace, Thomas & 2006:223).

Ο Hord (2004) θεωρεί ότι οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης εμφανίζουν τα ακόλουθα πέντε χαρακτηριστικά:

1. *Μοιράζονται κοινές αξίες και όραμα.*

2. *Η Συλλογική ευθύνη* συμβάλλει στη δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας, αλλά και πίεσης σε όσους δεν πράττουν αυτό που τους αναλογεί.

3. *Η Αναστοχαστική επαγγελματική αναζήτηση* αποτελείται από μια σειρά πρακτικών, όπως η από-ιδιωτικοποίηση της διδακτικής πράξης με το «άνοιγμα» των αιθουσών στους συναδέλφους, τις συζητήσεις σε βάθος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν αλλά και το σχεδιασμό νέων δράσεων.

4. *Συνεργασία.*

5. *Προωθείται η ομαδική αλλά και η ατομική μάθηση* (Stoll, Bolam, MacMahon, Wallace & Thomas, 2006: 227).

Ανεξάρτητα από αυτά τα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι ιδιαίτερα δύσκολα να επιτευχθούν από όλες τις εκπαιδευτικές κοινότητες, μια επιπρόσθετη πρόκληση την οποία καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί, εκτός της βελτίωσης του σχολείου, είναι η βιωσιμότητα αυτής της βελτίωσης (Lee και Louis, 2019:89). Οι Louis, Kruse, and Bryk ήδη το 1995 ανέφεραν ότι οι ακόλουθοι πέντε παράμετροι δημιουργούν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης: οι κοινές αξίες και κανόνες, η συλλογική εστίαση στη μάθηση, η από-διωτικοποίηση της διδασκαλίας, ο αναστοχαστικός διάλογος και η συνεργασία (Lin, Lee & Riordan, 2018: 3).

Οι Lee και Louis (2019) θεωρούν ότι εκπαιδευτικές κοινότητες που υιοθετούν τις προαναφερθείσες παραμέτρους υιοθετούν μια ισχυρή κουλτούρα (strong culture) και δημιουργούν μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης (professional learning communities – PLCs). Συγκεκριμένα, υιοθετώντας τις ακόλουθες παραμέτρους επιτυγχάνουν τόσο τη βελτίωση του σχολείου όσο και τη βιωσιμότητά (sustainable) της:

1. *Η κοινή αίσθηση ευθύνης* των εκπαιδευτικών του σχολείου απέναντι στους μαθητές τους.

2. *Η από-ιδιωτικοποίηση της διδασκαλίας*. Η δυνατότητα παρακολούθησης οποιασδήποτε διδασκαλίας από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό του σχολείου.

3. Ο *αναστοχαστικός διάλογος* μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας συμβάλλει σε μια βαθύτερη συνεργασία και συνομιλία, που αποσκοπεί στην από κοινού αντιμετώπιση των προκλήσεων της σχολικής τάξης.

4. Η *πίεση για ακαδημαϊκή βελτίωση* των μαθητών με την ταυτόχρονη υποστήριξή τους.

5. Η *εμπιστοσύνη και ο σεβασμός* μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

6. Η *απουσία αρνητικότητας*, δηλαδή η ελαχιστοποίηση των απουσιών που πραγματοποιούν οι μαθητές και των εντάσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Lee & Louis, 2019: 91).

Επίσης διάφοροι ερευνητές (Lee et al., 2012· Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010) εστιάζουν το ενδιαφέρον τους μόνο σε τρία χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούν ότι επαρκούν για τη δημιουργία Επαγγελματικών Κοινοτήτων μάθησης:

1. *Η κοινή αίσθηση ευθύνης.*

2. Η από-ιδιωτικοποίηση της διδασκαλίας.

3. Ο *αναστοχαστικός διάλογος* (Ho, Lee & Teng, 2016: 33).

Διάφοροι ερευνητές (Berry, Johnson, & Montgomery, 2005· Bolam et al., 2005· Hollins, McIntyre, DeBose, Hollins, & Towner, 2004· J.C. Lee et al., 201·1; Louis & Marks, 1998) επισημαίνουν ότι η δημιουργία Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, ενώ άλλοι (Bryk, Camburn, & Louis, 1999· Louis & Marks, 1998· McLaughlin & Talbert, 1993· Scribner, Cockrell, Cockrell, & Valentine, 1999· Smylie & Wenzel, 2003· Wahlstrom & Louis, 2008) θεωρούν ότι βελτιώνει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Voekel & Chrispeels, 2017: 3).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ένα ακόμα πλεονέκτημα που αναφέρεται στις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης είναι ότι ακριβώς λόγω της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy), σταδιακά βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Ο Bandura (1977) ορίζει την *αυτό-αποτελεσματικότητα* ως τις απόψεις του ίδιου του ατόμου για το πόσο ικανό θεωρεί ότι είναι για την ολοκλήρωση ενός στόχου (De Neve, Davos, Tuytens, 2015:33). Όμως, μέσω της Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης, η αυτό-αποτελεσματικότητα μετατρέπεται σε συλλογική-αποτελεσματικότητα (Collective efficacy). Οι Goddard et Skrla (2006) περιγράφουν τη *συλλογική-αποτελεσματικότητα* ως τις απόψεις των μελών ενός οργανισμού αναφορικά με το πόσο ικανό θεωρούν τον εαυτό τους στην οργάνωση και πραγματοποίηση επιθυμητών στόχων, εν προκειμένω τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Voekel & Chrispeels, 2017: 5).

Στη διεθνή αρθρογραφία τα συμπεράσματα δεν είναι σαφή, ως προς το ποιο προηγείται, αν, δηλαδή, η αυτό-αποτελεσματικότητα ή η συλλογική-αποτελεσματικότητα (Goddard & Skrla, 2006· Gray & Summers, 2015· Rosenholtz, 1989) δημιουργούν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή το αντίθετο (J.C. Lee et al.'s 2011· Moolenaar et al.'s 2012). Οι Voekel et Chrispeels (2017) θεωρούν ότι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης συμβάλλουν στη δημιουργία της "συλλογικής-αποτελεσματικότητας" των εκπαιδευτικών. Κατέληξαν σε αυτό το συμπέρασμα, γιατί θεωρούν ότι χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης, όπως η συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των μαθητικών επιτευγμάτων σε συνδυασμό με τον αναστοχαστικό διάλογο για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, αποδείχτηκαν ιδιαίτερα σημαντικά για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών (Voekel & Chrispeels, 2017: 16).

Επίσης, άλλοι ερευνητές (DuFour & Eaker 1998· Hord & Sommers 2008· Hipp & Huffman 2010) θεωρούν ότι στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, εκτός από το όραμα και τις αξίες, την εφαρμογή της συλλογικής μάθησης και την από-ιδιωτικοποίηση της διδακτικής πρακτικής, θα πρέπει να υπάρχει μια υποστηρικτική αλλά και διανεμητική ηγεσία (Cherrington & Thornton, 2015: 312).

Οι Bellei, Vanni, Valenzuela, και Contreras (2015) περιγράφουν τους ακόλουθους οκτώ παράγοντες, ως απαραίτητες προϋποθέσεις, που επηρεάζουν τη δυνατότητα βελτίωσης ενός σχολείου, συγκεκριμένα:

1. *Βραχυπρόθεσμα ή μακρυπρόθεσμα σχέδια βελτίωσης*, όπως περιγράφονται στην τυπολογία των Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farrell και Jesson, (1999). Οι τελευταίοι αυτοί κατατάσσουν τα σχολεία σε τρεις ομάδες, ανάλογα με τις πρωτοβουλίες τις οποίες επιλέγουν να εφαρμόσουν για να βελτιωθούν. Αρχικά, εκπαιδευτικές κοινότητες που επιλέγουν συγκεκριμένες τακτικές (tactics), όπως εστίαση του ενδιαφέροντος σε κρατικές ή διεθνείς εξετάσεις (standardized testing), έλεγχος της επίδοσης των μαθητών, παρακολούθηση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και εισαγωγή υποστηρικτικών μαθημάτων για τους αδύναμους μαθητές επιτυγχάνουν μια στοιχειώδη βελτίωση. Πιο ουσιαστικά αποτελέσματα βελτίωσης του σχολείου επιτυγχάνονται από εκπαιδευτικές κοινότητες που υιοθετούν μια στρατηγική προσέγγιση (strategic approach). Οι εκπαιδευτικοί αυτών των κοινοτήτων εμβαθύνουν περισσότερο στις διδακτικές πρακτικές και τις ανάγκες των μαθητών. Η τρίτη προσέγγιση αφορά τις εκπαιδευτικές κοινότητες που εστιάζουν την προσοχή στη γενικότερη βελτίωση του σχολείου μελετώντας τις αδυναμίες του και επιδιώκοντας μια αλλαγή στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικές κοινότητες αυτές έχουν διάφορες ονομασίες, όπως κοινότητες μάθησης ή επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Bellei, Vanni, Valenzuela & Contreras 2015: 4).

2. Εστίαση της προσοχής στη μάθηση ή και σε δεξιότητες μάθησης. Το κριτήριο αυτό αναφέρεται σε δύο συμπληρωματικές πλευρές της διδασκαλίας που μπορεί να συνυπάρχουν. Ένα σχολείο του οποίου οι μαθητές εμφανίζουν χαμηλότερη επίδοση σε προγραμματισμένες κρατικές εξετάσεις, μπορεί να εστιάσει το ενδιαφέρον αποκλειστικά στη μάθηση και την προετοιμασία των μαθητών για αυτές τις εξετάσεις. Αντίθετα, σε σχολεία των οποίων οι μαθητές εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις ή εδράζονται σε χώρες που δεν αξιολογούν τις επιδόσεις των μαθητών τους, σε αυτά μπορεί να διδάσκονται και άλλες δεξιότητες μάθησης (Bellei, Vanni, Valenzuela & Contreras 2015: 4).

3. Η ταυτότητα και το συμβολικό κεφάλαιο του σχολείου. Σχολικές κοινότητες που έχουν επιτύχει τη δημιουργία μιας συλλογικής ταυτότητας για τα μέλη τους, επιτυγχάνουν τη νοηματοδότηση των δράσεών τους και την ολοκλήρωση των στόχων που έχουν θέσει.

4. Η επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών και εσωτερική λογοδοσία. Το κριτήριο αυτό αναφέρεται στην ύπαρξη μιας συλλογικής υπευθυνότητας μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και τη δέσμευσή τους για μάθηση των μαθητών (Bellei, Vanni, Valenzuela, & Contreras 2015: 5).

5. Το επίπεδο της σχολικής επίδοσης. Το κριτήριο αυτό αφορά κυρίως χώρες που εξετάζουν τις επιδόσεις των μαθητών σε κρατικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς. Στα κράτη αυτά τα σχολεία κατηγοριοποιούνται σε επίπεδα όπως, «χαμηλό», «μέτριο», «υψηλό» και «εξαίρετο». Επομένως η διαδικασία βελτίωσης εξαρτάται από το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το κάθε σχολείο (Bellei, Vanni, Valenzuela & Contreras 2015: 5).

6. Ο προγραμματισμένος χρόνος για την υλοποίηση ενός σχεδίου που αποσκοπεί στη βελτίωση. Ο προγραμματισμένος χρόνος μπορεί να κυμαίνεται από ένα έως δύο χρόνια που θεωρείται σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, ή ένα έως πέντε χρόνια που είναι μεσαίο χρονικό διάστημα, ενώ ένας σχεδιασμός που διαρκεί περισσότερο από πέντε χρόνια θεωρείται μακροπρόθεσμο διάστημα.

7. Πλαίσιο: Υποστηρικτικό ή παρεμποδιστικό. Στο κριτήριο αυτό υπάγονται οι κοινωνικοί, θεσμικοί και πολιτικοί παράγοντες οι οποίοι μπορεί είτε να συμβάλουν είτε να παρεμποδίσουν τη βελτίωση ενός σχολείου.

8. Το επίπεδο θεσμοποίησης της βελτίωσης του σχολείου αναφέρεται στον βαθμό που οι διαδικασίες βελτίωσης έχουν ενσωματωθεί πλήρως στις πρακτικές του σχολείου (Bellei, Vanni, Valenzuela, & Contreras 2015: 5).

2.3.5 Δημιουργία Σχολικών Δικτύων Μάθησης από τους Εκπαιδευτικούς: Το μοίρασμα της Γνώσης

Οι εισηγητές καινοτόμων δράσεων για τη βελτίωση και την αλλαγή των σχολείων αντιμετωπίζουν συνήθως την άρνηση των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση των προτεινόμενων αλλαγών. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν επιθυμούν να εφαρμόσουν δράσεις στην τάξη ή γενικά στο σχολείο, για τις οποίες δεν γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι θα έχουν θετικό αποτέλεσμα. Οι προτεινόμενες αλλαγές προέρχονται κατά κανόνα από μια ανώτατη αρχή, συνήθως αποτελούν εφαρμογή μιας κρατικής μεταρρύθμισης (Little & Veugelers, 2005: 284).

Ωστόσο η εκπαιδευτική αλλαγή, η οποία προέρχεται από την ανώτατη διοίκηση του εκάστοτε Υπουργείου Παιδείας, δεν έχει πολλές φορές τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς είτε δεν εφαρμόζεται, είτε πραγματοποιείται μερικώς στην τάξη. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Goodson, 2003˙ Hargreaves, 2003), η εκπαιδευτική παράδοση και η επιμονή στην αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου από τους διδάσκοντες αφενός, και η ανάγκη διατήρησης απόλυτου διοικητικού ελέγχου από τους διευθυντές αφετέρου, έχουν ως αποτέλεσμα τη διατήρηση του υπάρχοντος status quo και την απουσία σημαντικών αλλαγών στα σχολεία (Little & Veugelers, 2005: 285).

Φαίνεται ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Professional development) και η ανάπτυξη του σχολείου (School Development). Ωστόσο λίγοι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν ή συμμετέχουν σε δράσεις που ενδέχεται να αυξήσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και έτσι να συμβάλουν στη βελτίωση του σχολείου. Η απροθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις λόγω του φόβου πιθανής αποτυχίας, μπορεί να παρακαμφθεί μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται τόσο στο σχολείο που υπηρετούν, όσο και με γειτονικά σχολεία, αυξάνουν σημαντικά τις πιθανότητες της προσωπικής τους επαγγελματικής ανάπτυξης και κατά συνέπεια της ανάπτυξης του σχολείου τους. Η συνεργασία με στόχο τη δημιουργία δικτύων σχολείων (School Network) είναι μια ιδέα που τέθηκε σε εφαρμογή κατά τη δεκαετία του 1980. Κύριος πυρήνας των δικτύων αυτών αποτέλεσε αρχικά το πανεπιστήμιο της περιοχής, αλλά στη συνέχεια η ιδέα επεκτάθηκε και σε περιοχές που δεν έτυχε να εδράζονται πανεπιστήμια. Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

• *Μάθηση σε δίκτυα (Learning in Networks)*: Συμβάλλει στην απόκτηση γνώσης στο πλαίσιο της συνεχούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών (Little & Veugelers, 2005: 286).

• *Δίκτυα ως κοινότητες πρακτικής (Networks as Communities of practice):* Οι εκπαιδευτικοί μέσω των δικτύων αλληλεπιδρούν, αναζητούν υποστήριξη διατηρώντας ταυτόχρονα την αυτονομία τους (Little et Veugelers, 2005: 286).

• *Συμμετοχική ηγεσία (Shared Leadership):* Μία κοινότητα η οποία στοχεύει έμπρακτα στη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, οφείλει να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες, οι οποίες θα επιτρέψουν την ενδυνάμωση (empowerment) των μελών της κοινότητας. Ως εκ τούτου, η συμβολή του καθενός στη διαδικασία της ηγεσίας θα αυξήσει την προσωπική του ενδυνάμωση και κατ' επέκταση και αυτή της κοινότητας (Little & Veugelers, 2005: 285-287).

• *Προσωπική ανάπτυξη (Personal Development) και σχολική ανάπτυξη (School Development)*: Μέσω των δικτύων επιχειρείται η σύνδεση της προσωπικής με τη σχολική ανάπτυξη. Η έρευνα δράσης είναι μια στρατηγική έρευνας, η οποία συνθέτει τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και μέσω των δικτύων δίνεται η δυνατότητα μεταλαμπάδευσης της αποκτηθείσας γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της συνεχούς πρόκλησης για υιοθέτηση αλλαγών (Little & Veugelers, 2005: 287).

• *Αποφυγή της αποκρυστάλλωσης των σχολικών δικτύων:* Είναι ιδιαίτερα σημαντική η υιοθέτηση μιας κουλτούρας συνεχών αλλαγών, η οποία θα επιτρέπει την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων ανάλογα με ανάγκες του σχολείου. Αντίθετα, η παγίωση μιας κατάστασης έρχεται σε αντίθεση με τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής αλλαγής (educational change) και την ενδυνάμωση των μελών της κοινότητας (Little & Veugelers, 2005: 287).

• *Συνεργασία σχολείου και πανεπιστημίου*: Τα σχολεία που επιλέγουν να συνεργαστούν με πανεπιστήμια δέχονται σημαντική βοήθεια κατά τη διαδικασία της αλλαγής, ιδιαίτερα στους τομείς της σχεδίασης των αναλυτικών προγραμμάτων (Curriculum), στη σχολική οργάνωση (School Organization), στον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό (Teacher Professionalism) και τη σχολική κουλτούρα (School Culture). Ωστόσο η συνεργασία μεταξύ σχολείων είναι εφικτή και χωρίς τη συμμετοχή κάποιου πανεπιστημίου (Little & Veugelers, 2005: 288).

• *Δίκτυα και εκπαιδευτική πολιτική:* Στις Σκανδιναβικές χώρες κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών αλλαγών τα σχολικά δίκτυα αναγνωρίζονται ως σημαντικοί εταίροι της κυβέρνησης. Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών δικτύων συμβάλλουν στη δημιουργία αλλαγών από τα κάτω προς τα επάνω (bottom up) (Little & Veugelers, 2005: 288).

• *Δημιουργία Δικτύων*: Απαιτεί τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων μερών. Με τη δημιουργία ενός δικτύου δίνεται η δυνατότητα εφαρμογής μιας νέας φιλοσοφίας για τον τρόπο προσέγγισης της εκπαίδευσης, την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, την ανάπτυξη νέων δομών και τη συμβολή όλων των μελών στη διοίκηση (Little & Veugelers, 2005: 288).

Η έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί από διάφορους ερευνητές. Σύμφωνα με τον Hargreaves (2000) ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αναφέρεται στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των επιδιωκόμενων προτύπων (standards). Αντίστοιχα, η Hesby (1999) δίνει έμφαση και σε ποιοτικά χαρακτηριστικά κατά την εννοιολογική οριοθέτηση της έννοιας του επαγγελματισμού. Συγκεκριμένα εισάγει τις έννοιες του αλτρουισμού, της δέσμευσης και της αφοσίωσης. Ο Sockett (1993) συγκροτεί την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις: χαρακτήρας, δέσμευση, γνώση του αντικειμένου και ποιότητα της διδασκαλίας (Al-Hinai, 2007: 41).

Ωστόσο οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες επηρέασαν άμεσα την εργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται η έννοια του επαγγελματισμού. Ως εκπαιδευτικός επαγγελματισμός περιγράφεται η ικανότητα αντιμετώπισης μιας σύνθετης πολυπολιτισμικής, και με έντονες γνωστικές ανομοιογένειες, τάξης, με απώτερο στόχο τη συνεχή βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων στις γραπτές κυρίως κρατικές εξετάσεις. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή καλούνται στην υιοθέτηση ενός νέου και πιο ενεργού ρόλου στη σχολική πραγματικότητα, καθώς εξαρτάται κυρίως από τους ίδιους ο τρόπος αντιμετώπισης των σύνθετων προβλημάτων του σχολείου. Στις δυσκολίες αυτές προστίθενται η μειωμένη κρατική επιχορήγηση αλλά και η αύξηση των απαιτήσεων τόσο από την πολιτεία όσο και από την κοινωνία γενικότερα. Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα αμφισβητείται έντονα ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, περισσότερο από ποτέ, βιώνουν κοινωνική απαξίωση και υποχρεώνονται σε συνεχή υιοθέτηση αλλαγών, οι οποίες θεωρούνται ότι θα βελτιώσουν τη σχολική πραγματικότητα. Ωστόσο οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση, κυρίως από τις

εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες, δημιούργησαν περισσότερα προβλήματα από όσα θεωρητικά έλυσαν. Σύμφωνα με τη Rosenholtz (1991), η κοινωνία πρέπει σταδιακά να εμπιστευτεί και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην επιτέλεση του λειτούργημά τους. Ο Day (1997) υποστηρίζει ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών μπορεί να υποστηριχτεί κυρίως με την *ενίσχυση των εκπαιδευτικών*. Η απουσία πολιτικής, οικονομικής και τεχνικής ενίσχυσης έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία εκπλήρωσης του εκπαιδευτικού έργου και την ηθική κατάπτωση των εκπαιδευτικών, καθώς αισθάνονται ότι η προσπάθεια που καταβάλλουν δεν αναγνωρίζεται από το σύνολο της κοινωνίας (Al-Hinai, 2007: 42-43).

2.4 Οι γονείς ως παράγοντας βελτίωσης του σχολείου

Σύμφωνα με τον Melaville (2000) ως σχολική κοινότητα νοείται ο χώρος και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας (Deslandes, 2009:163). Κύριος συνδετικός κρίκος μεταξύ σχολικής μονάδας και κοινότητας είναι οι γονείς. Ο βαθμός όμως συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή της σχολικής μονάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την ανεκτικότητα της ίδιας της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το πλαίσιο κάθε σχολική μονάδα μπορεί να υπαχθεί σε μία από τις τρεις ακόλουθες κύριες κατηγορίες, ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής των γονέων:

1. *Ελάχιστος βαθμός συμμετοχής:* ένα αυστηρά δομημένο πλαίσιο στο οποίο οι γονείς καλούνται σπάνια (το σχολείο ως οργάνωση).

2. *Επιλεκτικός βαθμός συμμετοχής:* μερικοί γονείς προσκαλούνται και συμμετέχουν σε κάποιο βαθμό στα δρώμενα του σχολείου (το σχολείο ως μαθησιακή κοινότητα).

3. *Μέγιστος βαθμός συμμετοχής:* το σύνολο των γονέων έχει πρόσβαση στα δρώμενα του σχολείου και αποφασίζει από κοινού για την επίλυση των προβλημάτων και τη οριοθέτηση των στόχων (το κοινοτικά αναπτυσσόμενο σχολείο) (Smit & Driesen, 2009: 72).

Ωστόσο σε πρόσφατη έρευνα της Eipstein (2018) που πραγματοποιήθηκε σε διάφορες χώρες (Φιλανδία, Ισπανία, Αγγλία, Ελβετία κ.ά.) έγινε αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς για τη συνεργασία με όλους τους τύπους γονέων των μαθητών (Eipstein, 2018:3). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι ερευνητές Thompson, Willemse, Mutton, Burn & De Bruïne (2018) για τις ίδιες χώρες. Επομένως, παρόλο που οι ερευνητές τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση σε αυτό το ζήτημα, γεγονός το οποίο θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με πολιτική βούληση, τόσο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, όσο και από την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας (Thompson, Willemse, Mutton, Burn & De Bruïne, 2018: 274).

Επομένως σε ένα πρώτο επίπεδο, η σχέση που δημιουργείται μεταξύ των γονέων και της σχολικής μονάδας μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο κύριες ομάδας. Η πρώτη αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) και η δεύτερη την γονεϊκή συμμετοχή (parental participation). Η πρώτη αφορά κυρίως την κατ' οίκον βοήθεια των γονέων στους μαθητές. Αντίθετα, η γονεϊκή συμμετοχή αφορά τη δράση των γονέων στη σχολική ζωή (Smit & Driesen, 2009: 64).

Διάφοροι ερευνητές (Chadwick, 2004· Epstein et al., 2002· Henderson & Berla, 1994) υποστηρίζουν ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας βελτιώνει σημαντικά τα μαθησιακά επιτεύγματα. Η βελτίωση αυτή επιτυγχάνεται μέσω της γνώσης που έχουν οι γονείς για το εκπαιδευτικό σύστημα και το αντίθετο (Gaitan, 2012: 306). Σύμφωνα με τη Gaitan (2012), όταν σε μια εκπαιδευτική κοινότητα υπάρχουν και οικογένειες μειονοτήτων, τότε διακρίνονται οι ακόλουθοι τρεις πιθανοί τύποι συνεργασίας μεταξύ σχολείων και οικογενειών-κοινότητας:

1. *Συμβατική (conventional) συνεργασία*. Στη συμβατική συνεργασία οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν υπόψη τους καθόλου την κουλτούρα των μειονοτικών οικογενειών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί συνήθως επικοινωνούν συμβατικά με τις οικογένειες αυτές, δηλαδή είτε με σημείωμα είτε με τηλεφωνική κλήση. Με αυτόν τον τρόπο όμως υποθέτουν λανθασμένα ότι οι γονείς αυτοί γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και, παρόλο που εργάζονται πολλές ώρες, θα είναι σε θέση να μιλήσουν στο τηλέφωνο ή και να επισκεφθούν το σχολείο, όταν αυτό τους ζητηθεί. Επομένως οι εκπαιδευτικοί παρερμηνεύουν είτε ως αδιαφορία είτε ως αμέλεια την αδυναμία συνεργασίας με αυτούς τους γονείς. Το εμπόδιο όμως το οποίο αποκλείει την πρόσβαση των γονέων στα σχολικά δρώμενα είναι η γλώσσα, το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας υποδοχής, αλλά και οι δράσεις του ίδιου του σχολείου, το οποίο στην ουσία απευθύνεται κυρίως στον γηγενή πληθυσμό (Gaitan, 2012: 308).

2. *Πολιτισμικά Ευαίσθητη συνεργασία (culturally responsive).* Σε σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με πολιτισμική ευαισθησία, δεν επιδιώκουν την ενσωμάτωση των μειονοτικών οικογενειών στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Αντίθετα η στάση των εκπαιδευτικών έναντι στις οικογένειες αυτές χαρακτηρίζεται από στάση αποδοχής. Επίσης οι οικογένειες των μειονοτήτων συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και οι τελευταίοι αναγνωρίζουν την πολιτισμική κληρονομιά των οικογενειών αυτών και σε συνδυασμό με τον δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο επιδιώκουν μια «*πολιτισμική συνομιλία*», η οποία πραγματώνεται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής (Gaitan, 2012: 309).

3. *Ενδυναμωτική (empowerment) συνεργασία*. Σε κοινότητες στις οποίες οι γονείς των μειονοτήτων οργανώνονται, δημιουργούν καλύτερες συνθήκες για τα παιδιά τους, αλλά και επιτυγχάνουν τη μέγιστη συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα προς όφελος ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (Gaitan, 2012: 310).

2.4.1 Μοντέλα διερεύνησης της σχέσης σχολείου και οικογένειας

Διάφορες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για τη διερεύνηση της σχέσης σχολείου και οικογένειας. Ωστόσο τα ακόλουθα τρία μοντέλα παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στη διεθνή βιβλιογραφία, συγκεκριμένα:

1.Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbreenner (1979, 1984).

2. Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1991-1992).

3. Το μοντέλο των Hoover-Demsey και Sandler (1997) για τη γονεϊκή εμπλοκή (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006: 74-75).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979, 1984), το άτομο συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα. Τα συστήματα αυτά επηρεάζονται μεταξύ τους, ωστόσο δεν έχουν το ίδιο αντίκτυπο στο άτομο. Συγκεκριμένα, οι πέντε κατηγορίες συστημάτων είναι: τα μικροσυστήματα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα, το μακροσύστημα και το χρονοσύστημα. Πιο αναλυτικά:

1. **Τα μικροσυστήματα** είναι τα συστήματα εκείνα με τα οποία το παιδί έρχεται σε άμεση σχέση. Σε αυτά ανήκουν η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, η κοινότητα κ.ά. Τα συστήματα αυτά έχουν και αμφίδρομες επιρροές, καθώς επηρεάζονται και μεταξύ τους.

2. **Το μεσοσύστημα** είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη θεωρία του Bronfenbrenner (1979, 1984), καθώς αφορά την ποιότητα συνεργασίας μεταξύ των συστημάτων. Όσο πιο γόνιμη είναι αυτή η συνεργασία τόσο πιο θετικά είναι τα αποτελέσματα κατά την ανάπτυξη του παιδιού.

3. **Το εξωσύστημα** επηρεάζει έμμεσα το παιδί, στο σύστημα αυτό υπάγονται οι κρατικοί φορείς, οι επαγγελματικοί φορείς, τα Μ.Μ.Ε κ.ά.

4. **Στο μακροσύστημα** ανήκουν οι αξίες μιας κοινωνίας, οι πολιτικές αποφάσεις, η οικονομική κατάσταση μιας χώρας κ.ά.

5. **Στο χρονοσύστημα** αποτελεί τον απρόβλεπτο παράγοντα που επηρεάζει το σύνολο των συστημάτων, τόσο κατά την ανάπτυξη του ίδιου του παιδιού στο μικροσύστημα, (π.χ. ο θάνατος ενός γονέα), όσο και στην επιρροή του ίδιου του μακροσύστήματος (π.χ. πολεμική σύρραξη της χώρας) (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006: 111-129).

Ο Bronfenbrenner (1979, 1984) παραθέτει τις παραμέτρους εκείνες που θεωρεί ότι επηρεάζουν το παιδί συνολικά. Η βελτίωση λοιπόν της μαθησιακής απόδοσης των παιδιών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και συστήματα. Με άλλα λόγια, ενώ η οικογένεια αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά συστήματα επιρροής του παιδιού, δεν είναι το μόνο (Bojczyk, Haverback, Pae, Hairston & Haring, 2017:2). Αρχικά, η ίδια η κοινωνία πρέπει να θέσει την εκπαίδευση ως πρώτιστο στόχο (μάκροσύστημα). Στη συνέχεια, η εκάστοτε κυβέρνηση χρειάζεται να εφαρμόσει μια εκπαιδευτική πολιτική προς όφελος των μαθητών και των οικογενειών τους (έξωσύστημα). Καθίσταται επίσης κρίσιμη η αποδοχή των παιδιών και η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας από την οικογένεια, αλλά και το σχολείο (μίκροσύστημα). Ίσως όμως πιο σημαντική είναι η συνεργασία αυτών των συστημάτων μεταξύ τους (μέσοσύστημα). Με άλλα λόγια ο Bronfenbrenner (1977) τόνισε ότι η μαθησιακή επιτυχία αποτελεί το αποτέλεσμα της συνεργασίας ολόκληρης της κοινωνίας και δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού της σχολικής τάξης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006: 111-129).

Διάφοροι ερευνητές (Sheridan et al., 2012· Buhs, and Warnes, 2003· Garbacz, Zerr, Dishion, Seeley, Stormshak, 2017) βασίστηκαν στο θεωρητικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1977) σύμφωνα με το οποίο τα διάφορα συστήματα αλληλεπιδρούν στο παιδί, όπως η συνεργασία σχολείου με την οικογένεια, η συμμετοχή της οικογένειας κτλ. Οι προαναφερθέντες ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των γονέων σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού αποτελεί ένα προβλεπτικό παράγοντα για τις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού. Επομένως, αυτή η διάδραση των γονέων με αφορμή τη μελέτη του παιδιού και την απόδοσή του στο σχολείο συμβάλλει, μεταξύ των άλλων, στον έλεγχο των σχέσεων του παιδιού με τους συνομήλικους του, την εκπαίδευση του σε θέματα στρατηγικής διαχείρισης σχέσεων και τη γενικότερη δημιουργία θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους στην υποχρεωτική τουλάχιστον εκπαίδευση (Garbacz, Zerr, Dishion, Seeley & Stormshak, 2017: 5).

Μια σημαντική τυπολογία γονέων, η οποία αναγνωρίζεται διεθνώς είναι το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (2011). Το μοντέλο αυτό έχει την ακόλουθη δομή:

1ος τύπος Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (Parenting): Υποστήριξη των οικογενειών, έτσι ώστε να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες μελέτης στο σπίτι.

2ος τύπος Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων (Communicating): Σχεδιασμός κατάλληλων μορφών επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και το αντίστροφο αναφορικά με τα προγράμματα που υλοποιεί το σχολείο και την πρόοδο του παιδιού.

3ος τύπος Γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία μέσω εθελοντισμού (Volunteering): Συνεργασία με γονείς για βοήθεια και υποστήριξη, ιδιαίτερα με όσους προτίθενται να συνεισφέρουν στο σχολείο.

4ος τύπος Γονεική εμπλοκή στη μάθηση στο σπίτι (Learning at Home): Βοηθείστε τους γονείς να βελτιώσουν τις στρατηγικές μελέτες του παιδιού τους όχι μέσω της διδασκαλίας της ύλης, αλλά ιδιαίτερα με τις προαπαιτούμενες εκείνες στρατηγικές τεχνικές που είναι απαραίτητες για μια σχολική επιτυχία. Με αυτές εννοούνται η ενθάρρυνση, η υποστήριξη,

η επιβράβευση κτλ.. Επίσης, οι σχολικές δραστηριότητες θα πρέπει να συνδέουν τη γνωστική ύλη και με την ευρύτερη κοινότητα

5ος τύπος Συμμετοχή στη λήψη Αποφάσεων (Decision Making): Συμπεριλάβατε και τους γονείς στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο και δημιουργήστε γονείς-ηγέτες. Η συνεργασία αυτή θα πρέπει να αποσκοπεί στην επίτευξη των κοινών στόχων που έχουν αποφασιστεί και όχι σε μια πάλη συμφερόντων. Ως γονιός-ηγέτης εννοείται ένας γονιός που αναγνωρίζεται από τους άλλους γονείς ως εκπρόσωπός τους και είναι σε θέση να υπερασπιστεί αλλά και να διεκδικήσει δικαιώματα προς όφελος των παιδιών τους.

6ος τύπος Συνεργασία με την κοινότητα (Collaborating with the Community): Αναγνωρίστε και συμπεριλάβετε πόρους και πηγές από την κοινότητα, ώστε να ενισχύσετε ακόμα περισσότερο τα σχολικά προγράμματα προς όφελος της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών. Η έννοια της κοινότητας για την Epstein υπερβαίνει τη γειτονιά που εδράζεται το σχολείο. Αντιθέτως, κοινότητα εννοείται το σύνολο των επιμέρους περιοχών που είναι σε θέση να επηρεάζουν τη μάθηση του σχολείου (Epstein, 2011: 395-396).

Βάσει της προαναφερθείσας τυπολογίας μια εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να σχεδιάσει και να πραγματοποιήσει ενδεικτικά τις ακόλουθες δράσεις. Συγκεκριμένα για τον:

1ο τύπο Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (Parenting): Υποδείξεις και δημιουργία εργαστηρίων (workshops) για τους γονείς. Ως εργαστήριο περιγράφεται η μελέτη ενός θέματος στον χώρο του σχολείου από διάφορες οπτικές πλευρές το οποίο απασχολεί τους γονείς αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα.

2ο τύπο Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων (Communicating): Τουλάχιστον μια συνάντηση κάθε χρόνο μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού, αξιοποίηση μεταφραστών (π.χ. γονέας που μιλάει και τις δύο γλώσσες), εβδομαδιαία ή μηνιαία ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους, συχνή ενημέρωση των γονέων για ό,τι αφορά το παιδί τους (σημείωμα, τηλέφωνο, γράμμα κτλ.).

3ο τύπο Γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία μέσω εθελοντισμού (Volunteering): Αξιοποίηση δυνατοτήτων και ταλέντων των γονέων που επιθυμούν να προσφέρουν εθελοντικά εργασία. Δημιουργία χώρου στο σχολείο για τους γονείς έτσι ώστε να βοηθούν στην υλοποίηση προγραμμάτων που έχει αποφασίσει η σχολική κοινότητα.

4ο τύπο Γονεική εμπλοκή στη μάθηση στο σπίτι (Learning at Home): Παροχή πληροφοριών και συμβουλές για τον τρόπο διαβάσματος στο σπίτι, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης, των τρόπων εξετάσεων κτλ.

5ς τύπο Συμμετοχή στη λήψη Αποφάσεων (Decision Making): Συγκρότηση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, δημιουργία συνθηκών εκ μέρους του συλλόγου διδασκόντων για τη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις του σχολείου και δημιουργία γονέων-ηγετών μέσω της διανεμητικής ηγεσίας.

6ο τύπο Συνεργασία με την κοινότητα (Collaborating with the Community): Ενημέρωση και συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την αξιοποίηση φορέων και προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στην κοινότητα προς όφελος των μαθητών (Epstein, 2011: 396).

- ***Προσδοκώμενα αποτελέσματα για τους μαθητές βάσει της τυπολογίας της Epstein***

1ος τύπος Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (Parenting): Λόγω της επίβλεψης και της στενής συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου, οι μαθητές μειώνουν τις απουσίες τους, σέβονται τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους και βελτιώνουν τις γνωστικές τους ικανότητες.

2ος τύπος Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων (Communicating): Μαθαίνουν τον τρόπο μελέτης και πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα.

3ος τύπος Γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία μέσω εθελοντισμού (Volunteering): Βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας με ενήλικες και βελτίωση άλλων δεξιοτήτων μέσω της αξιοποίησης των ταλέντων των γονέων.

4ος τύπος Γονεική εμπλοκή στη μάθηση στο σπίτι (Learning at Home): Απόκτηση θετικής στάσης για τη μάθηση στο σπίτι, βελτίωση τεχνικών μελέτης, δημιουργία ανεξάρτητων μαθητών μελέτης και σταδιακή πρόοδος.

5ος τύπος Συμμετοχή στη λήψη Αποφάσεων (Decision Making): Καλύπτονται οι ανάγκες των όλων των μαθητών και προφυλάσσονται τα δικαιώματά τους.

6ος τύπος Συνεργασία με την κοινότητα (Collaborating with the Community): Βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται για τους μαθητές εκτός του αναλυτικού προγράμματος (Epstein, 2011: 400).

- ***Προσδοκώμενα αποτελέσματα για τους γονείς βάσει της τυπολογίας της Epstein***

1ος τύπος Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (Parenting): Βελτίωση της γονεϊκότητας των γονέων, αύξηση της εμπιστοσύνης τους σε θέματα υποστήριξης και της μάθησης των παιδιών.

2ος τύπος Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων (Communicating): Βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο και γενικότερα τη διαδικασία της μάθησης, πιο αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και βελτίωση της παρακολούθησης της προόδου των παιδιών.

3ος τύπος Γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία μέσω εθελοντισμού (Volunteering): Αίσθηση αποδοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα, βελτίωση δεξιοτήτων μέσω της συνεργασίας με άλλους γονείς και εκπαιδευτικούς και συνέχιση των δραστηριοτήτων του σχολείου στο σπίτι.

4ος τύπος Γονεική εμπλοκή στη μάθηση στο σπίτι (Learning at Home): Οι γονείς μαθαίνουν αποτελεσματικούς τρόπους υποστήριξης των παιδιών τους αλλά και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα.

5ος τύπος Συμμετοχή στη λήψη Αποφάσεων (Decision Making): Συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου δημιουργώντας σημαντικά οφέλη για τα παιδιά τους, συνεργάζονται με άλλους γονείς ενδυναμώνοντας τις σχέσεις τους, δημιουργούνται συναισθήματα αποδοχής.

6ος τύπος Συνεργασία με την κοινότητα (Collaborating with the Community): Αναγνωρίζεται η σημασία αξιοποίησης των φορέων και δομών της κοινότητας καθώς και η σημαντική σχέση μεταξύ σχολείου και κοινότητας (Epstein, 2011: 401).

- ***Προσδοκώμενα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς βάσει της τυπολογίας της Epstein***

1ος τύπος Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (Parenting): Κατανοούνται σε βάθος οι αξίες και η κουλτούρα των οικογενειών, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και η ανομοιογένεια που καλούνται να διαχειριστούν.

2ος τύπος Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων (Communicating): Αξιοποίηση του δικτύου γονέων προς όφελος άλλων οικογενειών, βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών στο να κατανοούν άλλες οικογένειες.

3ος τύπος Γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία μέσω εθελοντισμού (Volunteering): Αναγνώριση και αξιοποίηση των ταλέντων και των ιδιαίτερων δεξιοτήτων των γονέων προς όφελος των μαθητών στο σχολείο.

*4ος τύπος Γονεική εμπλοκή στη μάθηση στο σπίτι (Learning at Home):*Βελτίωση των δραστηριοτήτων που ανατίθενται για το σπίτι, ενίσχυση των οικογενειών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (π.χ. μονογονεϊκών οικογενειών κτλ.), ικανοποίηση από την πρόοδο που σημειώνουν οι οικογένειες.

5ος τύπος Συμμετοχή στη λήψη Αποφάσεων (Decision Making): Αναγνώριση της οπτικής των γονέων και ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας.

6ος τύπος Συνεργασία με την κοινότητα (Collaborating with the Community): Εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος με δραστηριότητες που προκύπτουν από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της κοινότητας. Δημιουργία νέων δράσεων και προγραμμάτων από τους φορείς και τις δομές της κοινότητας (Epstein, 2011: 402).

Οι Griffin et Steen (2010) πρόσθεσαν μιαν έβδομη κατηγορία στην τυπολογία της Eipstein, την οποία ονόμασαν *καθοδήγηση* (leading). Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, την καθοδήγηση οφείλουν να ασκούν οι ηγέτες ή σύμβουλοι του σχολείου που έχουν αναλάβει αυτό τον ρόλο. Αυτοί οφείλουν να συμβάλουν στην πραγματοποίηση των έξι σταδίων της Eipstein δρώντες ως διαμεσολαβητές μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Συγκεκριμένα οι καθοδηγητές λειτουργούν σε τρία επίπεδα, και ειδικότερα στη:

α) Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στο στάδιο αυτό προσπαθούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς να συνεργαστούν αποτελεσματικά μεταξύ τους.

β) Συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Σε αυτό το στάδιο επιδιώκεται η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της κοινότητας ή οργανισμών.

γ) Συνεργασία μεταξύ των επιμέρους ομάδων. Οι ηγέτες ή οι σύμβουλοι του σχολείου συμβάλλουν στη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών ομάδων της κοινότητας, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των συνεργαζόμενων επαγγελματιών (π.χ. την ομάδα ψυχικής υγείας), για την παροχή υπηρεσιών φροντίδας και την υλοποίηση των προγραμμάτων για τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Bryan & Henry, 2012:409).

Στα προγράμματα αυτά συμμετέχει ολόκληρη η κοινότητα (εκπαιδευτικοί και γονείς). Ως εκ τούτου, χαρακτηρίζονται από τις αρχές της δημοκρατικότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ενδυνάμωσης και αποσκοπούν στη ενίσχυση των υγειών σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Bryan & Henry, 2012:411).

Το μοντέλο αποτελείται από τα ακόλουθα επτά στάδια:

1. *Προετοιμασία για συνεργασία*. Σε αυτό το στάδιο ο σύμβουλος ή ο ηγέτης μελετά τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών και στη συνέχεια ερωτώνται οι απόψεις τους για τις οικογένειες των μαθητών τους. Δεν θα είναι εποικοδομητική μια συνεργασία, αν αποκαλυφθεί ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις για την κοινότητα στην οποία εργάζονται.

2. *Αξιολόγηση αναγκών και ισχυρών σημείων*. Ο ηγέτης ή ο σύμβουλος στο στάδιο αυτό διερευνά τις ανάγκες του σχολείου καθώς και τα προγράμματα τα οποία ήδη υλοποιούνται.

3. *Πλησιάζοντας ο ένας τον άλλον*. Με την αναγνώριση των αναγκών του σχολείου ο σύμβουλος ή ηγέτης δημιουργεί την ομάδα συνεργασίας –αν δεν υπάρχει ήδη-, η οποία απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, μέλη της κοινότητας και επαγγελματίες. Η ομάδα αυτή ιδανικά απαρτίζεται από 8 έως 15 άτομα.

4. *Δημιουργία κοινού οράματος και δράσης*. Αφού δημιουργηθεί η ομάδα συνεργασίας, τίθενται τα θέματα προς συζήτηση. Είναι πιθανό να υπάρξουν συγκρούσεις και διαφωνίες, οι οποίες με τη βοήθεια του ηγέτη θα πρέπει να υπερκεραστούν. Το όραμα της ομάδας θα πρέπει να εκφράζει τις ανάγκες της κοινότητας και μπορεί η πραγματοποίησή να απαιτεί χρονικό διάστημα από ένα έως τρία χρόνια και κάποιες φορές και πέντε χρόνια.

5. *Δράση*. Η δράση αφορά την πραγματοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί. Χρειάζεται όμως υπομονή καθώς οι αλλαγές δεν πραγματοποιούνται αμέσως. Για παράδειγμα, αν οριστεί ένα εργαστήριο εκπαίδευσης γονέων και εμφανιστούν ελάχιστοι γονείς, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι η δράση αυτή απέτυχε. Αντίθετα, οι γονείς αυτοί εκτός του ότι θα ωφεληθούν, θα λειτουργήσουν και ως χιονοστιβάδα στην πρόσκληση και άλλων γονέων στο μέλλον.

6. *Αξιολόγηση και εορτασμός της αλλαγής*. Η ομάδα συνεργασίας θα πρέπει να αξιολογεί τη δράση και τα αποτελέσματά της. Η αξιολόγηση της μπορεί να ακολουθεί τις αρχές και τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (βλ. 4^{ο} Κεφ.) με την αξιοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα αυτά θα κοινοποιούνται στη σχολική κοινότητα και θα πραγματοποιούνται εορταστικές εκδηλώσεις για τις επιτυχίες τις οποίες έχουν κατακτηθεί.

7. *Διατήρηση της ορμής*. Η μεγαλύτερη πρόκληση την οποία έχει να αντιμετωπίσει η ομάδα συνεργασίας είναι η διατήρηση της ομάδας και τα επόμενα χρόνια. Με άλλα λόγια το όλο εγχείρημα θα συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση του σχολείου, εφόσον εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα της ομάδας. Βέβαια η ομάδα δεν θα απαρτίζεται από τα ίδια μέλη αλλά θα ανανεώνεται σταδιακά με το πέρασμα του χρόνου. Σε κοινότητες που χαρακτηρίζονται από ακραίο επίπεδο φτώχειας η βιωσιμότητα της ομάδας κρίνεται απαραίτητη (Bryan & Henry, 2012:412).

Ένα θεωρητικό μοντέλο διεθνώς αναγνωρισμένο είναι των Hoover-Dempsey & Sandler (1997) στο οποίο μελετώνται οι απόψεις των γονέων για τους λόγους τους οποίους επιλέγουν να βοηθούν τα παιδιά τους, έτσι ώστε να βελτιωθεί η μαθητική τους επίδοση (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005: 86).

Διάφοροι ερευνητές (Chang, Choi, & Kim, 2015· Perna & Titus, 2005· Xu, Kushner Benson, Mudrey-Camino, & Steiner, 2010· Wilder, 2014) υποστηρίζουν ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών, μειώνει τη σχολική διαρροή και αυξάνει τις πιθανότητες φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Whitaker, 2019: 421).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, Closson (2005), η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πρόσκληση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005: 123).

Επομένως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου οφείλουν να διερευνήσουν τις απόψεις των γονέων και μέσω αυτών να προσπαθήσουν να βελτιώσουν τις στρατηγικές των γονέων προς όφελος ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και ιδιαίτερα των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο θα υπερκεραστούν οι όποιες αγκυλώσεις εμποδίζουν τους γονείς από το να είναι σύμμαχοι των εκπαιδευτικών.

Το αρχικό μοντέλο των ερευνητών αυτών αποτελείται από πέντε στάδια:

1^{ο} στάδιο: αφορά την αρχική απόφαση των γονέων να συμμετέχουν σε θέματα που αφορούν το παιδί τους και το σχολείο. Η απόφαση αυτή εξαρτάται από:

α) Την προσωπική θεωρία των γονέων.

β) Την προσωπική τους αίσθηση ότι μπορούν να βοηθήσουν.

γ) Την πρόσκληση που πραγματοποίησε το ίδιο το σχολείο.

δ) Από τις ανάγκες του παιδιού.

2ο στάδιο: η τελική απόφαση των γονέων να συμμετέχουν εξαρτάται από:

α) Τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

β) Την ύπαρξη διαθέσιμου χρόνου και ενέργειας.

γ) Συγκεκριμένες προσκλήσεις από το σχολείο ή τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού.

3ο στάδιο: μηχανισμοί τους οποίους υιοθετούν οι γονείς για να βελτιώσουν τη μαθητική επίδοση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα:

α) Η μοντελοποίηση.

β) Η ενίσχυση.

γ) Η διδασκαλία.

4ο στάδιο: σε αυτό οι γονείς αντιλαμβάνονται κατά πόσο οι στρατηγικές που έχουν υιοθετήσει αποδίδουν βάσει των αναγκών των παιδιών τους και τις προσδοκίες του σχολείου. Εδώ εντάσσονται:

α) Η καταλληλότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι γονείς.

β) Ηη απόδοση των στρατηγικών που επιλέγουν οι γονείς σε σχέση με τις απαιτήσεις του σχολείου.

5ο στάδιο: αποτελείται από τις επιδόσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

α) Δεξιότητες και γνώση των μαθητών.

β) η αποτελεσματικότητα του σχολείου (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005: 86).

Από αυτό το αρχικό μοντέλο των πέντε σταδίων οι ερευνητές πραγματοποίησαν μια σειρά αλλαγών. Αρχικά, τα πέντε στάδια έγιναν δύο:

Το πρώτο στάδιο αποτελείται από τρεις κύριες θεματικές:

α) Τα κίνητρα των γονέων για εμπλοκή.

β) Οι προσκλήσεις για εμπλοκή τους από τους άλλους.

γ) Το πλαίσιο ζωής των γονέων (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005: 87).

Το δεύτερο στάδιο αφορά τις πρακτικές «*τις οποίες εφαρμόζουν οι γονείς στο σπίτι αλλά και στο σχολείο»*. Οι θεματικές αυτές διερευνήθηκαν με ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε στους γονείς. Αρχικά, για το πρώτο στάδιο «η αρχική απόφαση των γονέων να συνεργαστούν με το σχολείο» αποτελείται από τέσσερις θεματικές που διερευνούν τις απόψεις των γονέων για:

α) Την προσωπική θεωρία των γονέων.

β) Την προσωπική τους αίσθηση ότι μπορούν να βοηθήσουν.

γ) Την πρόσκληση από το ίδιο το σχολείο.

δ) Από τις ανάγκες του παιδιού (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005: 88).

Οι θεματικές αυτές διερευνήθηκαν με ερωτήσεις στις οποίες οι γονείς δήλωναν σε μια εξαβάθμια κλίμακα τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Συγκεκριμένα η προσωπική θεωρία των γονέων μελετήθηκε με τις ακόλουθες δηλώσεις που άρχιζαν με τη φράση «Θεωρώ ότι είναι δική μου ευθύνη να:

1. Εί*μαι εθελοντής/τρια στο σχολείο.*

2. Επικοινωνώ τακτικά με τον εκπαιδευτικό του παιδιού μου.

3. Βοηθώ το παιδί μου να διαβάσει για το σχολείο.

4. Έχει το σχολείο ότι χρειάζεται.

5. Υποστηρίζω τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού του παιδιού μου.

6. Ξέρω τι γίνεται στο σχολείο και να ελέγχω τα πράγματα.

7. Επεξηγώ δύσκολες ασκήσεις που έχουν ανατεθεί στο παιδί μου.

8. Συνομιλώ με άλλους γονείς από το σχολείο του παιδιού μου.

9. Κάνω το σχολείο καλύτερο.

10. Μιλώ με το παιδί μου για το πώς ήταν η μέρα του (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005: 100)

Επίσης για το πρώτο πάλι στάδιο μελετήθηκαν τα βιώματα των γονέων όταν οι ίδιοι ήταν μαθητές. Συγκεκριμένα οι γονείς δήλωναν κατά πόσο ισχύουν για αυτούς οι ακόλουθες δηλώσεις:

1. Στο σχολείο μου με συμπαθούσαν.

2. Οι δάσκαλοί μου ήταν καλοί μαζί μου.

3. Οι δάσκαλοί μου ενδιαφερόντουσαν για εμένα.

4. Οι εμπειρίες μου στο σχολείο ήταν καλές.

5. Ένιωθα ότι άνηκα εκεί.

6. Θα χαρακτήριζα ως επιτυχή τη συνολική μου εμπειρία (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005: 101).

Επίσης, στο πρώτο στάδιο, εξετάστηκε κατά πόσο οι γονείς αισθάνονται ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

1. Ξέρω πώς να βοηθήσω παιδί μου να τα πάει καλά στο σχολείο.

2. Ξέρω πώς να πλησιάσω το παιδί μου.

3. Ξέρω πώς να βοηθήσω το παιδί μου να πάρει καλούς βαθμούς.

4. Νιώθω ικανοποιημένος/η από την προσπάθεια που καταβάλλω για να βοηθήσω το παιδί μου.

5. Οι βαθμοί του παιδιού μου εξαρτώνται περισσότερο από τους συμμαθητές του παρά από εμένα.

6. Ξέρω πώς να βοηθήσω το παιδί μου να μάθει.

7. Συμβάλλω σημαντικά στη μαθητική επίδοση του παιδιού μου (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005: 101).

Στη συνέχεια οι γονείς καλούνταν να δηλώσουν κατά πόσο θεωρούν ότι είναι αποδεκτοί από την εκπαιδευτική κοινότητα με τις ακόλουθες ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, σε αυτό το σχολείο:

1. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον και είναι συνεργάσιμοι μαζί μου σε ότι αφορά το παιδί μου.

2. Αισθάνομαι αποδεκτός.

3. Οι εκπαιδευτικές συναντήσεις προγραμματίζονται σε τέτοιο χρόνο έτσι ώστε να μπορώ να παρευρεθώ

4. Οι εκπαιδευτικοί με ενημερώνουν για τις συναντήσεις και τις εκδηλώσεις του σχολείου.

5. Ενημερώνομαι άμεσα για ό,τι αφορά το παιδί μου.

6. Οι εκπαιδευτικοί με ενημερώνουν για την πρόοδο του παιδιού μου. (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, Hoover-Dempsey, 2005: 101).

Η επόμενη κατηγορία αφορά τον βαθμό πρόκλησης ενδιαφέροντος του γονέα από το παιδί του. Συγκεκριμένα, πόσο συχνά παρατηρούνται οι ακόλουθες συμπεριφορές. *Το παιδί μου ζήτησε*:

1. Βοήθεια για μια άσκηση που είχε να κάνει στο σπίτι.

2. Να επιβλέψω τις ασκήσεις που έλυσε στο σπίτι.

3. Να μου περιγράψει πως ήταν η μέρα του στο σχολείο.

4. Να παρευρεθώ σε μια σχολική εκδήλωση.

5. Βοήθεια για κάτι που αφορά το σχολείο.

6. Να μιλήσω με τον δάσκαλό του (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005: 102).

Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των γονέων σχετικά με την πρόσκληση που πραγματοποιήθηκε από τον δάσκαλο της τάξης. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός της τάξης :

1. Μου ζήτησε ή αναμένει ότι θα βοηθώ το παιδί μου με το διάβασμα στο σπίτι.

2. Μου ζήτησε ή αναμένει ότι θα επιβλέπω το διάβασμα του παιδιού μου στο σπίτι.

3. Μου ζήτησε να ρωτώ το παιδί μου πώς ήταν η μέρα του στο σπίτι.

4. Μου ζήτησε να παρευρεθώ σε μια εκδήλωση του σχολείου.

5. Μου ζήτησε να βοηθήσω το σχολείο.

6. Επικοινώνησε μαζί μου (με email, σημείωμα, τηλέφωνο κτλ.) (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005: 102).

Ακολουθεί το ερωτηματολόγιο στο οποίο οι γονείς καλούνται να δηλώσουν πόσο χρόνο και ενέργεια διαθέτουν για να βοηθήσουν το παιδί τους ή το σχολείο. Συγκεκριμένα, *έχω αρκετό χρόνο και ενέργεια για να*:

1. *Επικοινωνώ αποτελεσματικά με το παιδί μου για το πώς ήταν η μέρα του.*

2. Βοηθώ στο σχολείο.

3. Επικοινωνώ αποτελεσματικά με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

4. Παρευρεθώ στις εκδηλώσεις του σχολείου.

5. Βοηθήσω το παιδί μου να διαβάσει.

6. Επιβλέψω το διάβασμα του παιδιού μου.

Στην ίδια κατηγορία είναι και οι ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των γονέων. Πιο αναλυτικά, γνωρίζω:

1. Για τις δράσεις εθελοντισμού που πραγματοποιούνται στο σχολείο.

2. Για τις εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο.

3. Αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας με τον δάσκαλο.

4. Πώς να επικοινωνήσω αποτελεσματικά με το παιδί μου για το πώς ήταν η μέρα του.

5. Πώς να βοηθήσω το παιδί μου με το διάβασμά του.

6. Αρκετά σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα του παιδιού μου έτσι ώστε να το βοηθήσω.

7. Πώς να έρθω σε επαφή με το δάσκαλο του παιδιού μου.

8. Πώς να επιβλέψω τη μελέτη του παιδιού μου στο σπίτι.

9. Πώς να βοηθήσω το σχολείο (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005: 102).

Η τελευταία κατηγορία αφορά τη συμμετοχή των γονέων, αλλά και ολόκληρης της οικογένειας, σε δραστηριότητες που γίνονται στο σπίτι αλλά και στο σχολείο. *Κάποιος στην οικογένεια*:

1. Συζητά με το παιδί για το πώς ήταν η μέρα του.

2. Επιβλέπει τη μελέτη του παιδιού στο σπίτι.

3. Βοηθά το παιδί να προετοιμαστεί για τα διαγωνίσματα.

4. Βοηθά το παιδί να εξασκείται στα μαθήματα

5. Διαβάζει με το παιδί (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, Hoover-Dempsey, 2005:102).

Επίσης, *κάποιος από την οικογένεια*:

1. Βοηθά στο σχολείο του παιδιού.

2. Παρευρίσκεται στις εκδηλώσεις του σχολείου.

3. Συνοδεύει το παιδί στις εκδρομές.

4. Παρευρίσκεται στις εκπαιδευτικές συναντήσεις.

5. Πηγαίνει στο σχολείο τη μέρα Open house (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, Hoover-Dempsey, 2005: 103).

Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν τις ακόλουθες ενέργειες τις οποίες θα πρέπει να υιοθετήσει το σχολείο προκειμένου να αυξήσει την εμπλοκή των γονέων. Συγκεκριμένα:

Δημιουργία ενός ευπρόσδεκτου σχολικού κλίματος

• *Τοιχοκολλήστε σε εμφανή σημεία φωτογραφίες των παιδιών και των οικογενειών τους, έτσι ώστε να αισθάνονται οι γονείς και τα παιδιά ότι αυτό είναι το σχολείο τους.*

• *Δημιουργήστε τις συνθήκες εκείνες, έτσι ώστε να υπάρξει ένα θετικό σχολικό κλίμα με τον τρόπο ηγεσίας του διευθυντή, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.*

• *Καλλιεργήστε δεξιότητες στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να φέρονται με σεβασμό σε γονείς, μαθητές και επισκέπτες (πελατοκεντρικό μοντέλο-client orientated model).*

• *Δημιουργήστε φιλόξενους χώρους, έτσι ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συζητούν άνετα με τους γονείς, αλλά και οι τελευταίοι να συνεργάζονται μεταξύ τους.*

• *Προσλάβετε ή αναζητείστε εθελοντές γονείς για να σας βοηθήσουν με άλλους γονείς ως προς το πώς λειτουργεί το σχολείο, με μεταφράσεις, συμβουλευτική γονέων και ένα γενικότερο φιλικό κλίμα* (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005: 118).

Ενδυναμώστε τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να βελτιώνουν συνεχώς τη συνεργασία τους με τους γονείς

• *Αναπτύξτε σχολικές πρακτικές οι οποίες μέσω της συζήτησης να βελτιώνουν συνεχώς τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων π.χ. αναζητείστε συνεχώς νέες ιδέες, προοπτικές, γνώμες, για τον ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη μάθηση των παιδιών και προσπαθήστε να αξιοποιήσετε τα δεδομένα αυτά.*

• *Ενσωματώστε στις συζητήσεις του συλλόγου θέματα που αφορούν τη γονεϊκή συμμετοχή, πρακτικές που έχουν αποδειχτεί επιτυχείς και συνεχίστε να αναζητάτε νέους τρόπους βελτίωσής τους.*

• *Δημιουργήστε ένα φάκελο στον οποίο θα καταγράφονται οι πρακτικές που έχουν αποδειχτεί επιτυχείς, αλλά και νέες ιδέες που θεωρείτε ότι θα βελτιώσουν περαιτέρω τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας.*

• *Δημιουργήστε ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με θέμα τη βελτίωση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας, στα οποία θα δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν με συναδέλφους τους και να δοκιμάσουν προτεινόμενες στρατηγικές που θεωρούνται αποτελεσματικές με γονείς.*

(Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkin & Closson, 2005: 118).

Μάθετε για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι γονείς τους ως οικογένεια, τους στόχους τους οποίους έχουν για το παιδί τους και την κουλτούρα τους

• *Προτείνετε εσείς στους γονείς στρατηγικές για μια αποτελεσματική υποστήριξη που θεωρείτε ότι θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά τους.*

• *Δημιουργήστε διαύλους επικοινωνίας με τους γονείς.*

• *Διερευνήστε τις προοπτικές των γονέων για το παιδί τους και τη μάθηση του παιδιού τους και στη συνέχεια αναζητήστε τις συμβουλές των γονέων και ακολουθήστε τις* (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005: 118).

Συνεργαστείτε με τον υπάρχοντα σύλλογο γονέων για να ενισχύσετε επιπλέον τη συνεργασία με τους γονείς

• *Αξιοποιήστε τα προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο μετά την ολοκλήρωση των σχολικών δραστηριοτήτων, για να βελτιώσετε επιπρόσθετα την επικοινωνία με τους γονείς.*

• *Αξιοποιήστε τον υπάρχοντα σύλλογο διδασκόντων για να προσκαλέσετε όλους τους γονείς. Συνεργαστείτε με γονείς-ηγέτες για να διασφαλίσετε πρόσβαση και σε άλλους γονείς και πραγματοποιήστε διάφορες δραστηριότητες στο σχολείο έτσι ώστε να προκαλέσετε το ενδιαφέρον στους γονείς να παρευρεθούν.*

• *Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ορίστε έναν σύμβουλο για κάθε γονιό, ο οποίος θα επικοινωνεί με την οικογένεια και θα ενημερώνει για την πρόοδο του παιδιού.*

• *Αναζητήστε συνεργασία με άλλες δομές για τη δημιουργία προγραμμάτων που θα ωφελήσουν τους μαθητές* (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005: 118).

Προσφέρετε δραστηριότητες στις οποίες θα έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής οι γονείς

• *Οι δραστηριότητες αυτές θα πρέπει να καλύπτουν όλο το φάσμα από την ενημέρωση γονέων μέχρι πιο καινοτόμων, όπως τη θέσπιση εργαστηρίου γονέων (workshop), σχολή γονέων κτλ.* (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005: 118).

Δημιουργήστε συναντήσεις και δράσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας με κύριο θέμα τους μαθητές

•*Ενθαρρύνετε άτυπες συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για την πρόοδο των μαθητών.*

•*Αξιοποιήστε τις συναντήσεις αυτές για να εκμαιεύσετε επιπλέον πληροφορίες από τους γονείς ως προς τους τρόπους με τους οποίους μπορείτε να τους εμπλέξετε περισσότερο και ταυτόχρονα να παρέχετε ουσιαστικές και εύκολες στην εφαρμογή προτάσεις για την υποστήριξη της γνωστικής επίδοσης των μαθητών.*

(Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005: 118).

Το μοντέλο αυτό παρέχει όλες τις πληροφορίες τις οποίες οφείλει να εκμαιεύσει η εκπαιδευτική κοινότητα, έτσι ώστε να γνωρίζει την προσωπική θεωρία των γονέων και με βάση αυτή να σχεδιάσει τις απαιτούμενες δράσεις για τη δημιουργία ενεργών γονέων και υποστηρικτικά μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ωστόσο οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι δεν χρειάζονται όλοι οι γονείς ενθάρρυνση για να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση των παιδιών τους. Κάποιοι γονείς λόγω της οικονομικοκοινωνικής τους τάξης, της κουλτούρας τους ή τις σχέσεις τους με το σχολείο απαιτούν από την εκπαιδευτική κοινότητα σχεδόν αποκλειστική προσοχή για το δικό τους παιδί. Μάλιστα αυτοί οι γονείς θεωρούν ότι οι απόψεις τους θα πρέπει να υιοθετούν άκριτα από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επίσης παρατηρείται το φαινόμενο της μείωσης της συμμετοχής των γονέων στην υποστήριξη των παιδιών τους μετά την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005: 106).

2.4.2 Περιορισμοί των μοντέλων γονεϊκής εμπλοκής και προτάσεις υπέρβασής τους

Παρά το γεγονός ότι η συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας αποσκοπεί στο να είναι θετική, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί, στην ολότητά τους, δεν προσβλέπουν στη γονεϊκή εμπλοκή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς θεωρούν ότι θα δυσχεράνουν το έργο τους. Αλλά και οι ίδιοι οι γονείς δεν επιθυμούν τη γενική συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των γονέων, καθώς επιθυμούν τον αποκλεισμό κάποιων, για λόγους είτε πολιτικούς είτε οικονομικοκοινωνικούς (Quinn & Barkin, 2005: 52).

Ολοένα και περισσότερο αναφέρονται εντάσεις στη σχολική κοινότητα λόγω της εμπλοκής των γονέων. Ως αιτίες των εντάσεων αυτών θεωρούνται η προβληματική επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, ή μη έγκυρη ενημέρωση τους για θέματα που αφορούν τα παιδιά τους, καθώς και η υπερβολικά σύντομη διάρκεια των συναντήσεων. Ακόμα, η απουσία των γονέων από τις απογευματινές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, ερμηνεύεται από τους τελευταίους ως έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων, χωρίς ωστόσο οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους τα αίτια αδυναμίας προσέλευσης των γονέων. Μια άλλη σημαντική πηγή έντασης αποτελεί το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων, καθώς και το αν αποτελούν μετανάστες πρώτης γενιάς, με αποτέλεσμα την αδυναμία σωστής χρήσης της γλώσσας στη χώρα υποδοχής. Πιο αναλυτικά, οι γονείς, οποίοι δε χειρίζονται σωστά τη γλώσσα, αποφεύγουν τις επισκέψεις στο σχολείο ή το επισκέπτονται μόνο εφόσον κληθούν για τη λύση προβλημάτων που ενδέχεται να έχουν προκληθεί από τα παιδιά τους. Ταυτόχρονα, γονείς, που προέρχονται από διαφορετικό οικονομικοκοινωνικό πλαίσιο, πολλές φορές διαφωνούν με τους εκπαιδευτικούς σε διάφορά θέματα, μεταξύ των οποίων αναφέρονται ο τρόπος διδασκαλίας, καθώς και ο βαθμός ή ο τρόπος συμβολής των γονέων στη προετοιμασία των παιδιών στο σπίτι. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της οικονομικοκοινωνικής τάξης των γονέων και του βαθμού συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα. Όσο ανώτερη θεωρείται η οικονομικοκοινωνικής τάξη τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός εμπλοκής τους. Ωστόσο το ίδιο το σχολείο μπορεί να αμβλύνει αυτές τις διαφορές, όταν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέχουν συμβουλευτικό έργο σε γονείς και μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Deslandes, 2009: 14).

Κάτω από αυτό το πρίσμα δημιουργείται μια κριτική κυρίως στο θεωρητικό μοντέλο της Eipstein (1994) καθώς θεωρείται ότι εξωραΐζει σε ένα βαθμό την πραγματικότητα. Επικριτές της αναφέρουν ότι δεν λαμβάνει υπόψη της το οικονομικοκοινωνικό επίπεδο και τις διαφορές που προκύπτουν από γονείς που προέρχονται από άλλες κουλτούρες. Επίσης υποστηρίζεται ότι το σχολείο εκφράζει κυρίως τις αξίες της μεσαίας τάξης, καθώς τα βιβλία αλλά και οι εκπαιδευτικοί που τα απαρτίζουν ανήκουν σε αυτήν. Πολύ περισσότερο δε, το σχολείο επιβραβεύει την αφαιρετική σκέψη και έναν επίσημο λόγο έκφρασης των μαθητών. Με άλλα λόγια, αφού οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στη μεσαία τάξη, κατά συνέπεια, μοιράζονται το ίδιο μορφωτικό κεφάλαιο και βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε σύγκριση με τους γονείς χαμηλότερων οικονομικοκοινωνικών τάξεων. Η άποψη αυτή εκφράστηκε για πρώτη φορά στο έργο «*Οι κληρονόμοι*» των Bourdieu και Passeron (1990) (Gokturk & Dinckal, 2017: 3).

Επίσης οι Bowles & Gintis (1976) υποστηρίζουν ότι ο τρόπος διοίκησης του σχολείου από τον διευθυντή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την περιοχή στην οποία εδράζεται το σχολείο. Επομένως, εάν ένα σχολείο βρίσκεται σε μια υποβαθμισμένη περιοχή ο διευθυντής του σχολείου συνήθως ασκεί συγκεντρωτική διοίκηση σε σύγκριση με ανώτερες οικονομικοκοινωνικά περιοχές όπου η διεύθυνση του σχολείου είναι πιο πιθανό να προωθεί μια συμμετοχικού τύπου ηγεσία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, σε συνδυασμό με τη θεωρία του Κοινωνικού Πεδίου του Bourdieu (1993) στην οποία αναφέρονται οι συγκρούσεις συμφερόντων μεταξύ των νεοεισερχόμενων (γονέων) και των κύριων πρωταγωνιστών

(εκπαιδευτικών), μπορεί να εξηγηθεί η σύγκρουση στον σχολικό χώρο μεταξύ των δύο αυτών μερών. Γίνεται δηλαδή αντιληπτό ότι η σταδιακή αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά δρώμενα ενδέχεται να αυξήσει τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς και οι δύο πλευρές αντιμάχονται για την εξουσία (Gokturk & Dinckal, 2017: 4).

Σε μια σχετικά πρόσφατη έρευνα (Cucchiara & Horvat, 2009) σε δημόσια σχολεία οι γονείς κατηγοριοποιηθήκαν σε δύο κύριες κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκουν τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους: Στη *συλλογική εστίαση* (collective focus) που αφορούσε τις δράσεις των γονέων για τη βελτίωση της επίδοσης όλων των παιδιών και την *ατομικιστική εστίαση* (individualistic focus) που αναφερόταν στις δράσεις που αναλαμβάνουν οι γονείς λαμβάνοντας υπόψη τους μόνο το όφελος του δικού τους παιδιού (Gokturk & Dinckal, 2017: 4).

Το γεγονός όμως, ότι οι γονείς των ανώτερων οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων δραστηριοποιούνται δεν συνεπάγεται αυτόματα ότι οι γονείς των χαμηλότερων οικονομικοκοινωνικών επίπεδων δεν ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους. Οι πολλές ώρες εργασίας τους, αλλά και η έλλειψη αυτοπεποίθησης κάποιες φορές δυσκολεύουν τους γονείς αυτούς στο να παρευρίσκονται στο σχολείο, όταν αυτό τους ζητηθεί. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι γονείς αυτοί ενδιαφέρονται λιγότερο. Αντίθετα, πολλές φορές τονίζουν στα παιδιά τους τη σημασία της προσπάθειας στο σχολείο, η οποία θα συμβάλει σε μια κοινωνική κινητικότητα προς όφελός τους (Gokturk & Dinckal, 2017: 3).

Ανεξάρτητα όμως από τον βαθμό και την ποιότητα συμμετοχής των γονέων στο σχολείο είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν μια σειρά από ενέργειες από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Θα πρέπει αρχικά να αναπτυχτεί μια διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων. Η διαπροσωπική αυτή επικοινωνία εστιάζεται τόσο στον τρόπο επίβλεψης μελέτης στο σπίτι από τους γονείς, όσο και στην επίλυση γενικότερων προβλημάτων που το παιδί αντιμετωπίζει το σχολείο. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ρυθμίζει τον χρόνο συνάντησης με τους γονείς λαμβάνοντας όμως υπόψη και το δικό τους ωράριο εργασίας (Deslandes, 2009:10˙ Μακράκης, 2001:181).

Σημαντικός είναι και ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου. Ο διευθυντής θα πρέπει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις, ώστε οι γονείς να αισθάνονται άνετα. Ακόμα, συμβάλλει θετικά, όταν επεξηγεί στους γονείς τους στόχους του σχολείου και κατέχει τις απαιτούμενες τεχνικές γνώσεις για τη διοίκηση του σχολείου. Και τούτο, διότι, σύμφωνα με τον Norris (1999), πάντα θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Ειδικότερα, στην περίπτωση που οι γονείς θεωρούν ότι δικαιούνται μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα (Deslandes, 2009: 11).

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο επιτελούν οι γονείς,οι οποίοι επιδιώκουν υψηλό βαθμό συμμετοχής στα σχολικά δρώμενα και ταυτόχρονα τείνουν να οργανώνουν και τους υπόλοιπους γονείς δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα. Τα άτομα αυτά αποτελούν σε μεγάλο βαθμό τον σύνδεσμο μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινότητας. Πολλές φορές μάλιστα ο συντονιστής γονέων, αλλά και οι άλλοι γονείς επεκτείνουν το έργο τους έξω από τη σχολική μονάδα. Μοιράζονται πληροφορίες και συνεργάζονται με κύριο στόχο την προστασία των παιδιών τους. Στο πλαίσιο επίτευξης των παραπάνω δράσεων το σχολείο διαθέτει στους γονείς έναν χώρο, ο οποίος βρίσκεται κοντά στην είσοδο της σχολικής μονάδας. Στον χώρο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να συναντηθούν για ανταλλαγή απόψεων και αξιολόγηση των στόχων που έχουν θέσει, να αποφασίσουν για εθελοντική προσφορά υπηρεσιών ανάλογα με το υπόβαθρο του καθενός, ενδυναμώνοντας τα κοινωνικά δίκτυα, καθώς και την επιμόρφωση των γονέων σε διάφορα θέματα, όπως: υγεία, οικιακή οικονομία κ.ά. Τα μαθήματα αυτά μπορούν να πραγματοποιηθούν από τους ίδιους τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς ή και άλλους φορείς (Quinn & Barkin, 2005: 45-49).

2.4.3 Διεθνείς έρευνες σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και περισσότεροι σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούν του γονείς ως κρίσιμους παράγοντες για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Ishimaru, 2017:1). Σύμφωνα με τους Christenson (2003), Christenson & Sheridan (2001) η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποσκοπεί στην ανάπτυξη των μαθητών σε τέσσερις κύριους τομείς: συναισθηματικό, κοινωνικό, συμπεριφοράς και επίδοσης (Malchar, Praytor, Wallin, Bistricky & Schanding, 2019: 1).

Όμως δεν επιδιώκουν όλοι οι γονείς τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, αλλά και από το αν είναι ημεδαποί ή μετανάστες. Παρόλο που τα ευρήματα μπορεί να είναι κάποιες φορές αντικρουόμενα, ωστόσο οι γονείς της μεσαίας και ανώτερης οικονομικής τάξης τείνουν να επισκέπτονται το σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς με μικρότερο εισόδημα ή απόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης οι μετανάστες ενδιαφέρονται για την επίδοση των παιδιών τους, χωρίς όμως να επισκέπτονται απαραίτητα το σχολείο (Shumow & Moya, 2019: 147).

Επομένως, επαφίεται στους εκπαιδευτικούς ο τρόπος χειρισμού της σχέσης τους με τους γονείς. προκειμένου οι τελευταίοι να αισθανθούν ότι είναι αποδεκτοί από την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι Christenson & Sheridan (2001) περιγράφουν τέσσερα θεμελιώδη στοιχεία για μια αποτελεσματική σχέση σχολείου και οικογένειας:

1. Η *προσέγγιση* (approach) των γονέων από τους εκπαιδευτικούς είναι μια ιδιαίτερα ευαίσθητη διαδικασία και θα πρέπει να πραγματοποιείται με σεβασμό προς την πολιτισμική τους προέλευση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας. Επίσης, θα πρέπει να επιδιώκεται όσο γίνεται μια διαπροσωπική επικοινωνία με τους γονείς (Malchar, Praytor, Wallin, Bistricky & Schanding, 2019: 3).

2. Η *συμπεριφορά* (attitude) αφορά την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο. Ένας φιλικός τρόπος επικοινωνίας συμβάλλει σημαντικά στο να αισθάνονται οι γονείς ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους αποδέχονται. Πολύ περισσότερο δε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τους γονείς ως ισότιμα μέλη στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους (Malchar, Praytor, Wallin, Bistricky & Schanding, 2019: 3).

3. Η *ατμόσφαιρα* (atmosphere) αναφέρεται στις πράξεις των εκπαιδευτικών που στοχεύουν στη μείωση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι γονείς για μια δημιουργική συνεργασία. Η παροχή μεταφραστικών υπηρεσιών ή άλλου είδους υπηρεσιών (μετακίνησης, διατροφής, υγείας κτλ.) βοηθούν έμπρακτα τους γονείς στην υπέρβαση αυτών των δυσκολιών (Malchar, Praytor, Wallin, Bistricky & Schanding, 2019: 3).

4. Οι *δράσεις* (actions) αφορούν την ανεκτικότητα και ανοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στην ενεργό συμμετοχή των γονέων σε θέματα που αφορούν τη λήψη αλλά και τη συμμετοχή τους σε αποφάσεις στο σχολείο (Malchar, Praytor, Wallin, Bistricky & Schanding, 2019: 3).

Οι Lynn, Alston-Abel & Berninger (2017) πραγματοποίησαν μιαν πενταετή έρευνα για τις τάξεις 1-5 και 3-7. Οι γονείς των μαθητών απαντούσαν σε ένα ερωτηματολόγιο αναφορικά με τις δραστηριότητες της γραφής και της ανάγνωσης που γινόντουσαν στο σπίτι και στο τέλος κάθε έτους μελετούσαν τις επιδόσεις των μαθητών σε αυτές τις γνωστικές δεξιότητες. Κύρια ευρήματα ήταν ότι οι γονείς των μαθητών που πραγματοποιούσαν περισσότερες δραστηριότητες στο σπίτι είχαν υψηλότερη επίδοση στη γραφή και την ανάγνωση. Επίσης, οι γονείς έτειναν να προσφέρουν περισσότερη βοήθεια στα παιδιά που είχαν μέτριες επιδόσεις σε σύγκριση με τους γονείς με υψηλή επίδοση. Όλοι όμως οι γονείς βοηθούσαν περισσότερο τα παιδιά στη δεξιότητα της γραφής σε σύγκριση με αυτήν της ανάγνωσης (Lynn, Alston-Abel & Berninger, 2017: 1).

Βάσει αυτής της έρευνας οι ίδιοι ερευνητές παρέχουν τις ακόλουθες συμβουλές στους εκπαιδευτικούς:

1. *Ρωτήστε τους γονείς τι είδους δραστηριότητες σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή πραγματοποιούν οι ίδιοι στο σπίτι τους*. Αξιοποιήστε τις υπάρχουσες γνώσεις των γονέων προς όφελος άλλων μαθητών ή σε άλλους γονείς. Αυτό το οποίο θα αποκομίσετε μπορείτε να το αξιοποιήσετε προς όφελος άλλων μαθητών που δυσκολεύονται (Lynn, Alston-Abel & Berninger, 2017: 17).

2. *Δώστε στη δεξιότητα της γραφής την ίδια σημασία που δίνετε και στη δεξιότητα της ανάγνωσης*. Είναι πιθανό σε κάποιες περιπτώσεις οι δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης να μην εμφανίζουν την ίδια βελτίωση με την πάροδο του χρόνου. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιούνται περισσότερο στο σχολείο σε σύγκριση με το σπίτι, είτε γιατί ενδέχεται να αποτελεί μια ένδειξη μαθησιακών δυσκολιών (Lynn, Alston-Abel & Berninger, 2017: 18).

3. *Αξιολογήστε και ενθαρρύνετε τη γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής του παιδιού*. Εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν η αύξηση της επίδοσης των μαθητών με αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή γεγονός που έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Hoover-Dempsey, Walker, & Sandler, 2005). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι όσο οι μαθητές κατακτούν συγκεκριμένες δεξιότητες, θα πρέπει να αυξάνει και η δυσκολία και η φύση των δραστηριοτήτων (π.χ. κατανόηση, γραφή περίληψης) (Lynn, Alston-Abel & Berninger, 2017: 18).

4. *Προσπαθήστε να επιτύχετε μια ισορροπία μεταξύ των στόχων που τίθενται από το σχολείο ως προς την κατάκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής και των πρωτοβουλιών που ξεκινούν από τους ίδιους τους μαθητές*. Είναι σημαντικό τα ίδια τα παιδιά στο σπίτι να επιθυμούν να διαβάσουν μόνα τους ένα εξωσχολικό βιβλίο ή να καταγράψουν τις σκέψεις τους σε ένα ημερολόγιο. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί ακόμα μεγαλύτερη βελτίωση ανεξάρτητα από το σχολικό πλαίσιο (Lynn, Alston-Abel & Berninger, 2017: 18).

Ανεξάρτητα από τη συμβουλευτική που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στους γονείς για τον τρόπο μελέτης των παιδιών τους μια ίσως πιο σημαντική αλλά ταυτόχρονα αδιόρατη πτυχή αφορά τον αντίκτυπο των σχέσεων της οικογένειας στις σχολικές επιδόσεις. Συγκεκριμένα οι Wooley, Kol & Bowen (2009) αναδεικνύουν την επιρροή που έχει στις σχολικές επιδόσεις η γονεϊκή «αποδοχή-απόρριψη» των παιδιών τους. Πιο αναλυτικά τα παιδιά και οι έφηβοι με αντίληψη υψηλής αποδοχής από τους γονείς τους είτε αντιλαμβάνονται επίσης θετικά τη συμπεριφορά του δασκάλου είτε τείνουν να προκαλούν πιο θετικές στάσεις από την πλευρά των δασκάλων. Αυτή η αντίληψη αποδοχής από τον δάσκαλο επηρεάζει, ως ένα βαθμό, τις επιδόσεις τους αλλά και τη γενικότερη ένταξη του παιδιού στην τάξη (Κουρκούτας & Parmar, 2017: 324).

Στην έρευνα των Gokturk & Dinckal (2017), που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία σε ιδιωτικά σχολεία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, έγινε αντιληπτό ότι οι αυτοί αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον ρόλο τους. Πιο αναλυτικά, βάσει της τυπολογίας της Eipstein, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος των γονέων αφορά την επικοινωνία με το σχολείο και τη μελέτη του παιδιού στο σπίτι. Παρόλο που οι γονείς προέρχονται από υψηλό οικονομικοκοινωνικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή εκ μέρους τους στα σχολικά δρώμενα, γεγονός το οποίο το επιθυμούν οι γονείς. Επομένως, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται έτσι, ώστε να είναι σε θέση να συνεργαστούν με τους γονείς για να επιτύχουν μια αποτελεσματική κοινότητα μάθησης (Gokturk & Dinckal, 2017: 15).

2.4.4 Έρευνες στον ελληνικό χώρο σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους επιφέρει σημαντικά οφέλη στα παιδιά (βελτίωση της επίδοσης, αύξηση της αυτοπεποίθησης κτλ.). Ωστόσο στην ελληνική αρθρογραφία (Γεωργίου 1996· Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003) αναφέρεται ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν παράπονα σχετικά με ότι οι γονείς δεν έρχονται στις προγραμματισμένες συναντήσεις, δεν ελέγχουν τις εργασίες των παιδιών και έτσι καταλήγουν να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά αυτή των γονέων ως παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος (Θεοφανέλλης, Κολοκοτρώνης & Καράκιζα, 2010: 57). Ωστόσο ο Γεωργίου (1996) επισημαίνει ότι οι γονείς πολλές φορές είτε δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο, είτε δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Οι σχολικοί σύμβουλοι Θεοφανέλλης, Κολοκοτρώνης και Καράκιζα (2010) προτείνουν συμβουλευτικά την υιοθέτηση των ακόλουθων τρόπων επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Συγκεκριμένα :

1. Την πρόσκληση των γονέων σε γνωριμία στην αρχή της χρονιάς.

2. Την κατά διαστήματα επανάληψη των συναντήσεων με τους γονείς και την παρουσία των παιδιών τους σε αυτές.

3. Την πρόσκληση παρακολούθησης μαθήματος του γονέα στο ίδιο θρανίο με το παιδί του.

4. Την επιδίωξη συναντήσεων δια ζώσης με τους γονείς και όχι μέσω σημειωμάτων.

5. Την παρακολούθηση της μελέτης των παιδιών, υπογράφοντας οι ίδιοι τα τετράδια και βιβλία (Θεοφανέλλης, Κολοκοτρώνης & Καράκιζα, 2010: 58).

Σε μια ποιοτική έρευνα των Ιωσηφίδου, Λοϊζίδου, Μαλτέζου & Χαραλάμπους (2010) μέσω συνεντεύξεων, μελέτησαν τις απόψεις οκτώ γονέων και οκτώ εκπαιδευτικών σχετικά με τις δράσεις που πραγματοποιεί η εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου να αυξήσει τη γονεϊκή εμπλοκή σύμφωνα την τυπολογία της Epstein. Κύριο εύρημα της μελέτης αυτής ήταν ότι γονείς που εμπλέκονται σε οργανωμένα σύνολα, όπως αυτοί που δραστηριοποιούνται με τον Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, έχουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα και κατά επέκταση πιο θετική στάση σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Επίσης, θεωρούν ότι το έργο των γονέων σχετικά με θέματα του σχολείου θα πρέπει να περιορίζεται σε διοικητικά θέματα και να μην εμπλέκεται με το έργο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, γονείς που δεν δραστηριοποιούνται με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων τείνουν να είναι πιο επικριτικοί στο έργο του σχολείου (Ιωσηφίδου, Λοϊζίδου, Μαλτέζου & Χαραλάμπους, 2010: 69).

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό ενημέρωσης των γονέων για τις βασικές υποχρεώσεις τους ως γονείς (Parenting), η πλειονότητα ανέφερε ότι εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε γνωστικά ζητήματα και ότι, ενώ συμφωνούν, ωστόσο, δεν συνηθίζουν να ενημερώνουν τους γονείς για θέματα που αφορούν την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών. Σε επίπεδο επικοινωνίας (communicating) των εκπαιδευτικών με τους γονείς, μόνο δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θεωρούν ότι ενημερώνουν ελλιπώς τους γονείς. Επίσης, το σύνολο των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι προτιμούν την διαπροσωπική επικοινωνία (Ιωσηφίδου, Λοϊζίδου, Μαλτέζου & Χαραλάμπους, 2010: 67).

Όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή μέσω εθελοντισμού (volunteering) τρεις εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν αυτήν την προοπτική και οι άλλοι πέντε δήλωσαν ότι στην ουσία αυτό δεν έχει συμβεί είτε γιατί δεν προέκυψε είτε γιατί και οι ίδιοι οι γονείς έδειξαν αδιαφορία. Ωστόσο, επιθυμούν τη γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση στο σπίτι (Learning at home) και άλλοι δύο εκπαιδευτικοί πρότειναν ότι το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να επιμορφώνει τους γονείς σε

τέτοια ζητήματα. Τέλος τάχθηκαν υπέρ της δυνατότητας συμμετοχής των γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου (Ιωσηφίδου, Λοϊζίδου, Μαλτέζου & Χαραλάμπους, 2010: 68).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα των Πούλου και Ματσαγγούρα (2009), οι οποίοι μέσω ερωτηματολογίου μελέτησαν τις αντιλήψεις των γονέων για τη σχέση σχολείου και οικογένειας και στη συνέχεια, τα αποτελέσματα αυτά συγκρίθηκαν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών από προγενέστερη έρευνα για το ίδιο θέμα των ίδιων ερευνητών. Κύρια ευρήματα της έρευνας σύμφωνα με τους γονείς ήταν η επιθυμία ενός σαφούς διαχωρισμού των ρόλων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Επομένως οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως κύριοι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών, ενώ ο ρόλος των γονέων αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών στο σπίτι, καθώς και τη σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους. Όσον αφορά τη συμμετοχής τους σε θέματα του σχολείου ο ρόλος τους περιορίστηκε σε επίπεδο προτάσεων και συνεπικουρίας των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές μάλιστα θεωρούν ότι οι γονείς επιλέγουν έναν πιο αποστασιοποιημένο ρόλο, δηλαδή εκείνον ενός παραδοσιακού σχολειοκεντρικού μοντέλου και αυτό, γιατί επιθυμούν τυπικές μορφές συνάντησης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς (την προγραμματισμένη μέρα συνάντησης, την ημέρα των βαθμών κτλ.). Αντίστοιχα, στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς φάνηκε ότι και αυτοί επιθυμούν διακριτούς ρόλους κατά τους οποίους αυτοί να είναι υπεύθυνοι για ακαδημαϊκά θέματα και οι γονείς για την ανατροφή των παιδιών. Συνοψίζοντας τα όσα έχουν αναφερθεί οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι διακρίνουν μια συγκρουσιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Προτείνουν λοιπόν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα επικοινωνίας με τους γονείς προς όφελος ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (Πούλου & Ματσαγγούρα, 2009:51-53).

Η σημασία κατάρτισης των διευθυντών και προϊσταμένων των δημοτικών σχολείων επισημαίνεται και στην έρευνα των Μπαμπάλη και Κιρκιγιάννη (2011). Κύριο εύρημα της μελέτης που πραγματοποίησαν με τη συμμετοχή 80 διευθυντών/προϊσταμένων δημοτικών σχολείων του νομού Κυκλάδων, μέσω ερωτηματολογίου, ήταν η επιθυμία ενίσχυσης του ρόλου τους στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η πλειονότητα των διευθυντών περιορίζει τη θεματολογία συνεργασίας με τους γονείς σε ζητήματα που άπτονται κυρίως στη γνωστική επίδοση των παιδιών τους και όχι σε θέματα λειτουργίας του σχολείου. Με αυτόν τρόπο στοχεύουν σε μια άτυπη οριοθέτηση των γονέων, αποκόπτοντας όμως με αυτόν τον τρόπο το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινότητα αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Επομένως, ενώ αναγνωρίζουν θεωρητικά τη σημασία της συνεργασίας με τους γονείς και τα οφέλη που αποκομίζει και το σχολείο, γεγονός το οποίο επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία (Παπαναούμ 2001· Στραβάκου 2003), ωστόσο αδυνατούν στην πράξη να συνεργαστούν, είτε γιατί δεν γνωρίζουν είτε γιατί δεν το επιθυμούν. Τα εμπόδια αυτά όμως θα υπερκεραστούν με την επιμόρφωση των διευθυντών σε τέτοια ζητήματα, η οποία θα συνοδεύεται και από το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο (Μπαμπάλης & Κιρκιγιάννης, 2011: 171).

Ο σχολικός σύμβουλος Σιδηρόπουλος (2016) υλοποίησε μια επιμόρφωση σχετικά με τις δράσεις που μπορούν να υιοθετήσουν εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βελτιώσουν τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας βάσει του μοντέλου της Eipstein (1991-1992). Στη συνέχεια μέσω ποιοτικών συνεντεύξεων και ατομικών εργασιών κατηγοριοποιήθηκαν οι δράσεις αυτές των 18 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το μοντέλο της Eipstein (1991-1992) (Σιδηρόπουλος, 2016: 82).

Αναφορικά με τον 1^{ο} τύπο: Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (Parenting), οι δράσεις που εφαρμόστηκαν ήταν:

• Συμβουλευτική γονέων στην ανάπτυξη ενδιαφερόντων των μαθητών.

• Υποστήριξη γονέων στην ανάγκη θέσης ορίων και κανόνων στα παιδιά.

• Οργάνωση σχολής γονέων στο χώρο του σχολείου.

• Δημιουργία τμημάτων ένταξης, υποδοχής και ενισχυτικής διδασκαλίας.

• Παρώθηση γονέων για διαμόρφωση μουσικής γωνιάς στο σπίτι.

• Πληροφόρηση γονέων για δημόσιες ψυχο-κοινωνικές υπηρεσίες.

• Συνεργασία με την τοπική Ενορία για την παροχή συσσιτίων, φαρμάκων ρούχων και τροφίμων σε φτωχές οικογένειες.

• Οργάνωση εκδηλώσεων για την πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό.

• Ενθάρρυνση γονέων στη χρήση της σχολικής δανειστικής βιβλιοθήκης.

•Συλλογή τροφίμων για άπορους μαθητές τα Χριστούγεννα και το Πάσχα (Σιδηρόπουλος, 2016:82).

Στον 2ος τύπο: Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων (Communicating), έγιναν οι ακόλουθες δράσεις:

•Ανάρτηση πίνακα ανακοινώσεων στην είσοδο του σχολείου.

•Ενημερωτικό φυλλάδιο για τους στόχους και την πολιτική του σχολείου.

•Ιδιαίτερη συνεργασία και πρόσθετη ευαισθησία με γονείς ξένης καταγωγής.

•Διαμεσολάβηση Διευθυντή σχολείου για συνεργασία γονέων με το ΚΕΔΔΥ.

•Κοινοποίηση στους γονείς του γραπτού κανονισμού της σχολικής μονάδας.

•Αποστολή ενημερωτικών σημειωμάτων για τις αποφάσεις του σχολείου.

•Ανάρτηση όλων των εκπαιδευτικών δράσεων στην ιστοσελίδα.

•Κοινοποίηση του απολογισμού εκπαιδευτικού έργου τριμήνου/έτους.

•Ενημέρωση γονέων για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο/γυμνάσιο.

•Χρήση τετραδίου επικοινωνίας, καθηκόντων και προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς σε καθημερινή/εβδομαδιαία βάση.

•Ερωτηματολόγιο για καταγραφή προσδοκιών των γονέων από τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

•Διαβούλευση για το χρόνο και τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς.

•Ενημέρωση για τις μεθόδους διδασκαλίας και το πρόγραμμα σπουδών.

•Τακτικές κατ' ιδίαν και ομαδικές συναντήσεις συνεργασίας (Σιδηρόπουλος, 2016: 83).

Για τον 3ος τύπο: Γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία μέσω εθελοντισμού (Volunteering), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

•Συμμετοχή σε κοινωνικές και φιλανθρωπικές εκδηλώσεις του σχολείου.

•Διδασκαλία από τους γονείς στην τάξη για διάφορα εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα (έθιμα, επαγγέλματα, παιχνίδια).

•Δημιουργία σχολικού κήπου/θερμοκηπίου με τη συνδρομή των γονέων.

•Συνοδεία μαθητών στο ΚΠΕ, σε Μουσεία, σε εκδρομές και στην αγορά.

•Μαγειρική φαγητού και γλυκών στη σχολική γιορτή λήξης.

•Bazaar για τη συλλογή χρημάτων για το Χαμόγελο του Παιδιού.

•Κατασκευή σκηνικών/κοστουμιών στη γιορτή της 25ης Μαρτίου.

•Διοργάνωση έκθεσης εικαστικών και βιβλίου και πρόσκληση συγγραφέα.

•Καθαρισμός και δεντροφύτευση περιβάλλοντος χώρου σχολείου.

•Συλλογή αντικειμένων για τη δημιουργία λαογραφικής έκθεσης (Σιδηρόπουλος, 2016: 84).

4ος τύπος: Γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση στο σπίτι (Learning at Home), αναφέρθηκαν τα ακόλουθα:

•Ανάθεση κατ' οίκον εργασιών που εμπλέκουν τους γονείς (αφήγηση, κατασκευές, αναζήτηση σε ψηφιακές/ συμβατικές βάσεις δεδομένων.

•Πρόκληση συζήτησης με τους γονείς για τη θέσπιση εκπαιδευτικών στόχων.

•Κατάθεση ιδεών και προτάσεων των γονέων αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών στα μαθηματικά και τα σχολικά εγχειρίδια.

•Ενημέρωση γονέων για τη στοχοθεσία/επεξεργασία των κατ'οίκον εργασιών.

•Συμβουλευτική γονέων για αφιέρωση περισσότερου χρόνο για συζήτηση και παιγνίδι με τα παιδιά τους.

•Ενημέρωση γονέων για την αξία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

•Από κοινού παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων με τους γονείς για τη διαχείριση του internet και του εκφοβισμού από συμμαθητές.

•Ανάδειξη του γονεϊκού ρόλου στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

•Παρώθηση των γονέων για αναζήτηση δημιουργικών απασχολήσεων για τα παιδιά τους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους (Σιδηρόπουλος, 2016: 85).

Ως προς τον 5ο τύπο: Συμμετοχή στη λήψη Αποφάσεων (Decision Making), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τις εξής δράσεις:

•Συμμετοχή Συλλόγου Γονέων στο σχολικό συμβούλιο μία φορά τον χρόνο.

•Συνεργασία Συλλόγου Διδασκόντων με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για θέματα επιθετικής συμπεριφοράς και ειδικών δυσκολιών.

•Ενημέρωση γονέων για συμμετοχή στις εκλογές για το Σύλλογο (Σιδηρόπουλος, 2016: 85).

Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν στον 6ο τύπο: «Συνεργασία με την κοινότητα» (Collaborating with the Community), ήταν:

•Δωρεές επαγγελματιών στη λαχειοφόρα αγορά του Συλλόγου Γονέων.

•Από κοινού ενημέρωση εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

•Συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στη γιορτή του ροδάκινου.

•Δεντροφύτευση από μαθητές και γονείς του πάρκου αναψυχής του χωριού.

•Επίσκεψη/γνωριμία μαθητών στο Δήμαρχο και Μητροπολίτη της πόλης.

•Συμμετοχή γονέων και μαθητών στο πρόγραμμα κομποστοποίησης και ανακύκλωσης μπαταριών του Δήμου.

•Συμμετοχή τοπικού πολιτιστικού συλλόγου στην παρέλαση του καρναβαλιού (Σιδηρόπουλος, 2016: 85-86).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό αυτό που έχει ήδη αναφερθεί και σε άλλες έρευνες (Παπαναούμ 2001· Στραβάκου 2003· Μπαμπάλης & Κιρκιγιάννη, 2011), δηλαδή ότι η

εκπαιδευτική κοινότητα σχεδιάζει δράσεις κυρίως για τις τέσσερις σφαίρες εμπλοκής της Eipstein (1994) i) Βασικές υποχρεώσεις των γονέων, ii) Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων, iii) Γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία μέσω εθελοντισμού, iv) Γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση στο σπίτι), ενώ τείνει να εμπλέκει λιγότερο τους γονείς στις αποφάσεις του σχολείου ή στη σύνδεση σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα (Σιδηρόπουλος, 2016: 86).

2.4.5 Διδακτορικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα με θέμα τη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα από το 2010 και έπειτα

Στον ιστότοπο του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών και στο θέμα η γονεϊκή εμπλοκή από το 2010 και έπειτα, εντοπίστηκαν έξι διατριβές.

Στη διατριβή της ψυχολόγου Καρακώστα (2016) με θέμα: *Γονεική αυτοαποτελεσματικότητα και παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας: εμπειρικά ευρήματα από την εφαρμογή ενός ομαδικού προγράμματος σε γονείς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Κύριο εύρημα ήταν τα θετικά αποτελέσματα της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων που συμμετείχαν στην παρέμβαση βάσει της κλίμακας TOPSE. Με άλλα λόγια οι γονείς βελτίωσαν τις πεποιθήσεις τους για τον τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι μπορούν να διαχειριστούν καταστάσεις που αφορούν τη ζωή τους (ανακτήθηκε 5/5/19http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38987#page/34/mode/1up).

Στη διδακτορική διατριβής της Ντινίδου (2013) με θέμα: *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.* Τα κύρια συμπεράσματα συνοψίζονται ως εξής: Μολονότι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία συνεργασίας μεταξύ τους, ωστόσο προκύπτουν δυσκολίες για την επίτευξη αυτού του στόχου. Συγκεκριμένα, τόσο οι εκπαιδευτικοί μεμονωμένα όσο και η εκπαιδευτική κοινότητα ως σύνολο δεν εντάσσει στις σχολικές πρακτικές της αυτή τη συνεργασία. Επίσης, όταν πραγματοποιούνται συναντήσεις με τους γονείς, αυτές αφορούν συνήθως την επίδοση των μαθητών αλλά και τη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων. Τις συναντήσεις αυτές οι γονείς τις χαρακτηρίζουν ως ανεπαρκείς, ενώ ως ενοχλητικές χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις αιφνίδιες επισκέψεις των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εξέφρασαν την άποψη ότι δεν προτίθενται να αυξήσουν τον βαθμό συνεργασίας με τους γονείς, καθώς θεωρούν ότι έτσι θα αυξηθεί ο φόρτος εργασίας τους, καθώς και οι ευθύνες που ενδέχεται να προκύψουν σε συνδυασμό με την άγνοια και των γονέων για αυτήν τη συνεργασία (ανακτήθηκε 5/5/19:https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39693).

Στη διδακτορική διατριβή του Πολύζου (2012) με θέμα *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης*. Τα κύρια ευρήματα μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: Αρχικά και οι μετανάστες γονείς και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία και τη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ τους. Σε γενικές γραμμές οι μετανάστες γονείς δηλώνουν ευχαριστημένοι με τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, οι τελευταίοι όμως αναφέρουν ότι οι συναντήσεις αυτές δεν επαρκούν. Ως επιπλέον εμπόδια στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς οι μετανάστες γονείς ανέφεραν την έλλειψη χρόνου, ενώ οι εκπαιδευτικοί πρόσθεσαν και τις δυσκολίες που προκύπτουν από το γλωσσικό έλλειμμα. Η διατριβή προτείνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς (ανακτήθηκε (5/5/19:http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31645#page/198/mode/1up).

Επίσης, στη διδακτορική διατριβή της Μπόνια (2011) με θέμα *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο,* βάσει της τυπολογίας της Epstein, έγινε φανερό ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχουν θετική στάση για μια τέτοια προοπτική. Συγκεκριμένα, είχαν θετική στάση για «την επικοινωνία σχολείου-γονέων», την υποστήριξη της μάθησης από τους γονείς στο σπίτι» και «συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα». Αντίθετα, λιγότερη θετική ήταν η στάση τους απέναντι στην «εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο» και στην «υποστήριξη των γονέων σε θέματα ανατροφής». Ως τροχοπέδη στη συνεργασία μεταξύ των μελών από τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν: Οι αρνητικές στάσεις κάποιων εκπαιδευτικών προς τους γονείς, η έλλειψη χρόνου και η άγνοια. Αντίστοιχα για το ίδιο ερώτημα, οι γονείς ανέφεραν: τις αρνητικές στάσεις κάποιων γονέων ως προς τους εκπαιδευτικούς, τη διαφορά στο γλωσσικό κώδικα και την αδυναμία παροχής βοήθειας στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους

(ανακτήθηκε 10/5/19https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30031).

Στη διδακτορική διατριβή της Ναούμ (2014) με τίτλο *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο,* αξιοποιήθηκε το μοντέλο της Eipstein (2009) για τη συνεργασία σχολείο-οικογένειας με στόχο τη δημιουργία του αειφόρου σχολείου. Συγκεκριμένα η δημιουργία ή μη του αειφόρου σχολείου εξαρτάται από την ύπαρξη των ακόλουθων παραγόντων, όπως η βαθμίδα της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δράσεων, η βούληση των εκπαιδευτικών, η κουλτούρα της συνεργασίας, η συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η στάση της ηγεσίας, η στάση και η ανταπόκριση της δημοτικής αρχής και των άλλων φορέων της κοινότητας και ο ρόλος της Έρευνας Δράσης. Επίσης τα οφέλη τα οποία αποκόμισαν οι γονείς με τη συμμετοχή τους. ήταν η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους και η βελτίωση της σχέσης τους με το παιδί τους και την εκπαιδευτική κοινότητα. Αναφορικά με τα οφέλη που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί αυτά ήταν η ανάπτυξη θετικού κλίματος, η ενίσχυση του ηθικού τους και η γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς όφελος όλων των εμπλεκομένων

(ανακτήθηκε10/5/19:https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35676).

Η διδακτορική διατριβή του Παπαγεωργάκη (2013) με τίτλο *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινότητας: Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδα* ολοκληρώνεται με την προτροπή προς την πολιτεία να δημιουργηθεί το πλαίσιο συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας με εστιασμένη την προσοχή περισσότερο στον ρόλο του διευθυντή/τρια. Ο τελευταίος/α καλείται μέσω της διανεμητικής ηγεσίας και στο πλαίσιο του τρίπτυχου συμμετοχή-συναπόφαση - συνευθύνη να ενσωματώσει τους γονείς στα σχολικά δρώμενα προς όφελος πρωτίστως των μαθητών/τριών

(ανακτήθηκε10/5/19:https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39487).

2.5 Μαθητές

Τα θεμέλια του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος τέθηκαν στις περισσότερες δυτικές χώρες στις αρχές του 19ου αιώνα (Gidens, 2002: 598). Κύριοι σκοποί της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση γνώσεων αλλά και η διαφύλαξη της προσωπικής αξίας των μαθητών (Πυργιωτάκης, 1999: 223). Τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και περισσότερο αντιληπτό ότι η γνωστική επίδοση των μαθητών δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, αλλά είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων οι οποίοι αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα. Μεταξύ αυτών των παραγόντων συγκαταλέγεται και η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος (Βασιλάκη & Σίμος, 2009: 20). Επομένως ο ρόλος του μαθητή δεν μπορεί να μελετηθεί μεμονωμένα από το γενικότερο περιβάλλον του, αλλά ούτε να αγνοηθεί η αλληλεπίδραση του τελευταίου αυτού μαζί του. Ο τρόπος μάλιστα με

τον οποίο ο μαθητής βιώνει μια προβληματική κατάσταση, στο σπίτι ή στο σχολείο, ενδέχεται να επηρεάσει άμεσα τόσο τη γνωστική του επίδοση όσο και τη συμπεριφορά του. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι (Καλαντζή–Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2005) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα προβλήματα συμπεριφοράς (επιθετικότητα, κατάθλιψη, άγχος), καθώς αυτά αποτελούν αιτία ή αποτέλεσμα μιας γενικότερης δυσλειτουργικής κατάστασης των μαθητών.

Σε πολλές χώρες υιοθετείται η άποψη ότι είναι δυνατή η βελτίωση του σχολείου με τη συμμετοχή των μαθητών. Ωστόσο αμφισβητείται ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών σε αυτή τη διαδικασία. Στις σκανδιναβικές χώρες για παράδειγμα, ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών είναι μεγαλύτερος σε σύγκριση με την Αγγλία. Ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών μπορούν να δημιουργηθούν οι ακόλουθες τέσσερις τυπολογίες:

1. *Ποιοτικός έλεγχος (Quality Control):* οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες και ο ρόλος τους περιορίζεται στην απλή ανατροφοδότηση. Οι μαθητές δηλαδή αντιμετωπίζονται ως καταναλωτές και η τελική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων εξαρτάται αποκλειστικά από το σχολείο ή τη διοίκηση για λόγους ελέγχου.

2. *Οι μαθητές ως πηγή πληροφόρησης (students as source of information):* σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές αντιμετωπίζονται πάλι ως παθητικοί δέκτες, η ανατροφοδότηση όμως αποσκοπεί στη βελτίωση του σχολείου.

3. *Συμμόρφωση και έλεγχος (Compliance and Control):* οι μαθητές αποκτούν έναν πιο ενεργό ρόλο. Εγκυμονεί όμως ο κίνδυνος χειραγώγησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς πολλές φορές τα ερωτήματα τίθενται αποκλειστικά από τη διοίκηση.

4. *Διάλογος (Dialogue):* οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ενεργά μέλη της κοινότητας. Η έννοια του διαλόγου προσεγγίζεται περισσότερο ως η δημιουργία μιας κοινής αφήγησης παρά ως μια αντιπαράθεση. Η έννοια του διαλόγου χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια και ανοχή στις απόψεις του άλλου (Lodge, 2005: 132).

Διάφοροι ερευνητές (Gray 1999, Hopkins et al. 1999) έχουν τονίσει το γεγονός ότι μια σχολική κοινότητα που θέτει ως στόχο τη βελτίωσή του, οφείλει να επικεντρωθεί πρωτίστως στη μάθηση και τη διδασκαλία. Πόσο όμως εφικτή είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών, αν απουσιάζει εντελώς η φωνή των τελευταίων; Σύμφωνα με την Little (1990) οι ακόλουθες φόρμες συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ενδέχεται να συμβάλουν σημαντικά τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι φόρμες αυτές συμβάλλουν στη συλλογή και επεξεργασία υλικού, κατά τη διαδικασία βελτίωσης της παρεχόμενης μάθησης. Επίσης κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών από την πιο αδύναμη φόρμα έως την πιο ισχυρή φόρμα (Lodge, 2005: 135).

Αδύναμες φόρμες συνεργασίας: αφηγήσεις, παροχή βοήθειας, μοίρασμα ιδεών και πηγών.

Δυνατές φόρμες συνεργασίας: ομαδική διδασκαλία, συμμετοχική παρατήρηση, έρευνα δράσης, εποπτεία, σχεδιασμός και αξιολόγηση διδακτικού υλικού.

Πλούσιες φόρμες συνεργασίας: έρευνα δράσης με τη συμμετοχή μαθητών, εστίαση στη μάθηση. Η φόρμα αυτή συνεργασίας θεωρείται ως η πιο πλούσια, καθώς συμβάλλει στον διάλογο και συμπεριλαμβάνει ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης (Lodge, 2005: 136-137).

Οι Mitchell et Sackney (2001) τονίζουν ότι η θέσπιση μιας κοινότητας μάθησης προϋποθέτει την ταυτόχρονη δημιουργία ικανοτήτων σε τρία επίπεδα: ατομικό, ομαδικό ή διαπροσωπικό και σε επίπεδο οργανισμού (organisational). Με αυτόν τον τρόπο, δεν εξαιρείται κανείς από τη διαδικασίας της βελτίωσης, ιδιαίτερα οι πιο σημαντικοί πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής κοινότητας: οι μαθητές (Lodge, 2005: 144).

2.6 Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου)

Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου και η συγκρότηση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) (Ν.4547/18) αντικατέστησαν τον θεσμό του σχολικού συμβούλου (Ν.1304/82), ο οποίος είχε αντικαταστήσει εκείνον του επιθεωρητή. Σύμφωνα με τον Παμουτσόγλου (2003) ο σχολικός σύμβουλος είχε πέντε ρόλους: Του επιμορφωτή, του συντονιστή, του προγραμματιστή, του αξιολογητή και του συνεργάτη της διοίκησης (Βασιλειάδου, 2016: 117).

Σε μια παλαιότερη έρευνα του Σαββουλίδη (1989), οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν τους σχολικούς συμβούλους ανάλογα με τον τρόπο συμπεριφοράς των τελευταίων σε τρεις κύριες κατηγορίες:

1. *Οι τυπολάτρες*, οι οποίοι ενδιαφέρονται για την πιστή εφαρμογή των οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας σε όλους τους τομείς.

2. *Οι ουδέτεροι πολιτικά,* οι οποίοι δέχονται άκριτα ότι όλα «βαίνουν καλώς» και ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα στην εκπαίδευση.

3. *Οι διαφωνούντες* με την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίοι, ωστόσο, δεν επιθυμούν να έρθουν σε απροκάλυπτη ρήξη με την εφαρμογή της και άτυπα προτείνουν την πραγματοποίηση θέσεων τις οποίες οι ίδιοι θεωρούν σημαντικές, μολονότι δεν προβλέπονται από την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας.

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2000) τα προβλήματα που έχουν προκύψει, μπορεί να συνοψιστούν ως εξής:

1. Περιορισμένη στήριξη του θεσμού του σχολικού συμβούλου από τους εκπαιδευτικούς και από άλλους φορείς.
2. Αόριστο και ασαφές σε μερικούς τομείς θεσμικό πλαίσιο.
3. Συγκρούσεις σχολικών συμβούλων και διοικητικών προϊσταμένων.
4. Πίεση προς τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας.
5. Ανεπάρκεια μερίδα σχολικών συμβούλων να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους (Αθανασίου 2000: 297-304).

Αναφορικά με τον νέο θεσμό του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, λόγω του ότι πραγματοποιήθηκε την τρέχουσα χρονιά (2019), δεν υπάρχουν ακόμα έρευνες ή κάποια γενικότερη εικόνα. Σύμφωνα όμως με την κείμενη νομοθεσία (Ν.4547/18) το έργο το οποίο οφείλει να εκπληρώσει είναι αναμφισβήτητα ιδιαίτερα απαιτητικό. Ενδεικτικά παρατίθενται αποσπάσματα του νόμου από το άρθρο 3 «Ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου», όπου στην παράγραφο 3 «Για την επιτέλεση του έργου τους, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου» αναφέρονται τα εξής:

• Οι Συντονιστές είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και την οργάνωση της απαραίτητης επιμορφωτικής στήριξης των σχολικών μονάδων με κοινές ανάγκες. (https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf, ανακτήθηκε 1/06/2019)

• Υποστηρίζουν την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών στις εκπαιδευτικές δομές με στόχο τη βέλτιστη υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. (https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf, ανακτήθηκε 1/06/2019)

• Επισκέπτονται, τις σχολικές μονάδες και τα Ε.Κ., συνεργάζονται με τους Διευθυντές και τους Συλλόγους Διδασκόντων, σε επίπεδο περιοχής ή Ομάδας Σχολείων ή/και σχολικής μονάδας, και τους παρέχουν την επιστημονική και συμβουλευτική υποστήριξή τους σε

θέματα εκπαιδευτικής λειτουργίας και παιδαγωγικής. πρακτικής (https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf,ανακτήθηκε 1/06/2019).

• Οργανώνουν ενημερωτικές επιμορφωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς ίδιων ειδικοτήτων ή τάξεων και, εφόσον ενδείκνυται από τη θεματολογία των συναντήσεων. (https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf,ανακτήθηκε 1/06/2019).

• Συνεργάζονται με τις μαθητικές κοινότητες, τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τους Συλλόγους Γονέων, τους πολιτιστικούς και επιστημονικούς συλλόγους, επιστήμονες και φορείς της τοπικής κοινωνίας, ανάλογα με τις ανάγκες και τις υπάρχουσες δυνατότητες, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους και του ρόλου εκάστου φορέα, προκειμένου να επιτευχθούν σε βέλτιστο βαθμό οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης και να ενδυναμωθούν οι σχέσεις του σχολείου με το κοινωνικό και πολιτιστικό. περιβάλλον (https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf,ανακτήθηκε 1/06/2019).

Επομένως, μπορεί να ειπωθεί ότι ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου έχει ένα ιδιαίτερο απαιτητικό ρόλο. Καλείται ταυτόχρονα να συνεργάζεται με την εκπαιδευτική κοινότητα, να συμβάλει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να τους καθοδηγεί σε θέματα παιδαγωγικά, διοίκησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων.

2.7 Κοινοτικά σχολεία

Η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και γενικότερα ολόκληρης της λειτουργίας του σχολείου προϋποθέτει τις περισσότερες φορές τη βελτίωση των παραγόντων εκείνων που επιδρούν στη διαδικασία της μάθησης. Παράγοντες, που προέρχονται από την ευρύτερη κοινότητα, και συσχετίζονται κυρίως με ανέχεια, οικογενειακές δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες, ανεπαρκής ιατρική περίθαλψη κ.ά. αποτελούν εμπόδια στη διαδικασία μάθησης των μαθητών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται επιτακτική η συνεργασία μεταξύ του σχολείου με την κοινότητα, διότι, αν δε βελτιωθούν κάποιοι από τους προαναφερθέντες παράγοντες, οι μαθητές αδυνατούν να ανταποκριθούν στους προσδοκώμενους εκπαιδευτικούς στόχους (Sanders, 2015: 1).

Τα σχολεία που επιλέγουν να υπερβούν τις προκλήσεις αυτές συναντώνται στην αρθογραφία με μια ποικιλία ονομάτων: κοινοτικά σχολεία (community school), σχολείο με διευρυμένες υπηρεσίες κ.ά. Παρά την ποικιλία των ονομάτων με την οποία απαντώνται στην αρθογραφία (Blank, Melaville & Shah, 2003· Richardson, 2009) ωστόσο εμφανίζουν μια σειρά κοινών χαρακτηριστικών:

1. Εκτεταμένες ευκαιρίες μάθησης.
2. Διάφοροι τύποι υπηρεσιών όπως υγείας, κοινωνικές κ.ά.
3. Συμμετοχή γονέων.
4. Δραστηριότητες με την κοινότητα στο επίκεντρο.

Όμως τα κοινοτικά σχολεία εμφανίζουν και σημαντικές διαφορές λόγω του ότι καλύπτουν τις ανάγκες της κοινότητας που εδράζονται (Sanders, 2015: 2).

Η επιτυχία των κοινοτικών σχολικών μονάδων βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συμμετοχή των γονέων. Τα ηγετικά στελέχη των κοινοτικών σχολείων δεν λένε «σας χρειαζόμαστε», αλλά «χρειαζόμαστε ο ένας τον άλλο». Τα κοινοτικά σχολεία στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στους γονείς. Αξιοποιούν το μοντέλο συμμετοχής γονέων (parent involvement model) που παρέχει τη δυνατότητα συμβολής των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Quinn & Barkin, 2005: 45).

Τα σχολεία που συνεργάζονται με την κοινότητα αναφέρονται πολλές φορές ως κοινοτικά σχολεία (community schools). Η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα αυξάνεται, όταν αυτοί συνειδητοποιήσουν τη βαθιά σχέση που υπάρχει μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Η Brown από θέση ευθύνης σε θέματα εκπαιδευτικής οργάνωσης, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το σχολείο είναι το μόνο δημόσιο ίδρυμα το οποίο έχει κατασκευαστεί με δημόσια χρήματα και υπάρχει σε κάθε γεωγραφική περιοχή. Όταν το σχολείο θεωρείται ως το φυσικό κέντρο κάθε κοινότητας, παρέχεται μια φυσική βάση σύνδεσης, πληροφόρησης, και δράσης σε όλους εκείνους που δραστηριοποιούνται μέσα σε αυτά (Warren & Hong, 2009: 182-183).

Κοινοτικά σχολεία υπάρχουν σε διάφορες χώρες, ενδεικτικά αναφέρονται ο Καναδάς, οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερική, η Ευρωπαϊκή Ένωση και αλλού. Πιο αναλυτικά στην περιοχή Σασκατσουγιαν (Saskatchewan) του Καναδά τα κοινοτικά σχολεία λειτουργούν με τον ακόλουθο τρόπο. Η επιτυχία των σχολικών κοινοτήτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και το διευθυντή του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής κοινότητας πέραν του αναλυτικού επιβλέπουν και άλλα προγράμματα. Με αυτόν τον τρόπο δραστηριοποιούνται ενεργά και συνεργάζονται με την ευρύτερη κοινότητα. Ο διευθυντής του σχολείου ακολουθεί το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, και σύμφωνα με αυτό το μοντέλο διοίκησης, αναθέτει σε εκπαιδευτικούς και γονείς μέρος του έργου του, επιτρέποντας τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα. Το σχολείο συνεργάζεται και με άλλους φορείς οι οποίοι παρέχουν διάφορα προγράμματα στο σχολείο. Κύριο όφελος των κοινοτικών σχολείων είναι το ενδιαφέρον για μάθηση, που δείχνουν οι μαθητές τόσο στην πρωινή όσο και στην απογευματινή ζώνη (Deslandes, 2009: 164).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της επιτυχίας των κοινοτικών σχολείων είναι η δέσμευση της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της σχολικής περιφέρειας, των οργανώσεων της κοινότητας και των γονέων. Αυτή η συνεργασία θεωρεί τη μαθητική επιτυχία κοινή ευθύνη και κοινό στόχο. Οι φορείς αυτοί συνεργάζονται με σκοπό την παροχή τριών βασικών στοιχείων υποστήριξης και ευκαιριών:

1. Κατά τη διάρκεια της πρωινής ζώνης μαθημάτων την ύπαρξη ενός συνεκτικού πυρήνα διδακτικού προγράμματος
2. Υποστήριξη και υπηρεσίες οι οποίες στοχεύουν στην επίλυση των δυσκολιών μάθησης
3. Παροχή επιπρόσθετων ευκαιριών κατά τις ώρες που δεν λειτουργεί η σχολική μονάδα με απώτερο στόχο τη δημιουργία κινήτρων μάθησης των μαθητών (Kim in Dryfoos, Quinn & Barkin, 2005:141).

Σύμφωνα με τη Συμμαχία των Κοινοτικών Σχολείων (Coalition of School Communities), επειδή τα κοινοτικά σχολεία προκύπτουν συνήθως ως μοναδική αντίδραση στις ιδιαίτερες ανάγκες των κοινοτήτων στις οποίες υπάγονται, διαφέρουν μεταξύ τους. Ωστόσο όλα τα κοινοτικά σχολεία ακολουθούν παρόμοια μοντέλα βελτίωσης τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο (Kim, 2005: 154).

Είναι αξιοσημείωτο ότι η Κοινωνία Αρωγής Παιδιών (Children' s Aid Society-CAS) αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κοινωνικούς φορείς στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Η τελευταία αυτή ιδρύθηκε το 1853 και προσφέρει πλούσιο έργο αναφορικά με την υποστήριξη οικογενειών. Παρουσιάζει επίσης σημαντικό έργο με την παροχή συμβουλευτικού αλλά και καθοδηγητικού έργου σε κοινοτικά σχολεία. Μετά από τριετή αξιολόγηση (1996-1999) των κοινοτικών σχολικών μονάδων της Κοινωνίας Αρωγής Παιδιών (Children's Aid Society-CAS) από ερευνητές του πανεπιστημίου του Fordham, ανακοινώθηκαν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, τα σχολεία παρουσίασαν βελτίωση:

1. της μαθητικής επίδοσης των μαθητών.

2. του σχολικού περιβάλλοντος, καθιστώντας το ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης.

3. των σχέσεων των γονέων, αλλά και της γενικότερης κοινότητας με τη σχολική μονάδα.

4. των υπαρχόντων κοινωνικών προγραμμάτων υγείας και μάθησης για την κοινότητα (Clark & Grimaldi, 2005: 170).

Ωστόσο η δημιουργία ενός κοινοτικού σχολείου αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία και προϋποθέτει την ύπαρξη των ακόλουθων παραγόντων:

• *Διοίκηση*: η επιτυχία του κοινοτικού σχολείου βασίζεται ιδιαίτερα στη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας τόσο μεταξύ τους όσο και με άλλους φορείς για την κοινότητα, όπως μονάδων υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες κ.τ.λ. Είναι σημαντικό επίσης οι λήψεις αποφάσεων να προκύπτουν βάσει συλλογικής ευθύνης (Chu – Zhu, 2005: 195).

• *Στελέχωση:* ο αριθμός των μελών που θα απαιτηθούν για τη στελέχωση των προς εφαρμογή προγραμμάτων, θα εξαρτηθεί από την οργανωτική ικανότητα, τις ανάγκες του προγράμματος και τους οικονομικούς πόρους. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας, άλλοτε προσφέρονται εθελοντικά γονείς, άλλοτε, όμως, προσλαμβάνονται άτομα μερικής απασχόλησης, ιδιαίτερα, όταν το μόνιμο προσωπικό αδυνατεί να ανταποκριθεί. Η στελέχωση μπορεί να αφορά μεγάλο εύρος εργασιών, όπως θέματα ασφάλειας, βοήθεια μελέτης, μέχρι τον σχεδιασμό αντιμετώπισης έκτατης ανάγκης (Chu – Zhu, 2005: 195).

• *Προγράμματα και υπηρεσίες πέραν της πρωινής ζώνης:* μερικές κοινότητες ενδέχεται να χρειάζονται ένα υψηλό επίπεδο υπηρεσιών ιδιαίτερα, αν δεν παρέχονται ήδη από τη σχολική κοινότητα ή την ευρύτερη κοινότητα. Οι αποφάσεις αυτές εξαρτώνται αποκλειστικά από τη σχολική κοινότητα, τόσο για το είδος των υπηρεσιών (υπηρεσίες υγείας και ψυχικής υγείας, υποστήριξης οικογενειών, αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες κ.ά.) όσο και τη χρονική επιλογή πραγματοποίησης τους (μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων, Σαββατοκύριακο, περιόδους διακοπών κ.ά.) (Chu – Zhu, 2005: 195).

• *Παροχή των προγραμμάτων:* Είναι επίσης πιθανόν ένας μόνο φορέας να αδυνατεί να παρέχει όλα τα απαιτούμενα προγράμματα (συμβουλευτικής γονέων, οικιακής οικονομίας κ.ά.) για τη σχολική μονάδα. Γι' αυτό ενδέχεται να χρειαστεί η σχολική μονάδα να συνεργαστεί και με άλλους φορείς (Chu – Zhu, 2005: 196).

• *Εμπλουτισμός δραστηριοτήτων*: Είναι σημαντικό να αποφευχθεί η αλληλοεπικάλυψη προγραμμάτων που παρέχονται από άλλους φορείς. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το σχολείο και οι υπόλοιποι φορείς δεν μπορούν να συνεργάζονται με στόχο τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων ή των μαθηματικών ικανοτήτων σε προγράμματα που πραγματοποιούνται μετά τη λήξη της πρωινής ζώνης των σχολικών μονάδων (Chu – Zhu, 2005: 196).

2.8 Έρευνες με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας με στόχο τη βελτίωση του σχολείου

Η Richardson (2009) δημιούργησε ένα μοντέλο που ονομάζεται Μοντέλο Υψηλής Αποτελεσματικότητας Κοινοτικών Σχολείων (model of highly effective community schools-HECS) και θεωρεί ότι τα σχολεία αυτά εμφανίζουν τα ακόλουθα τρία χαρακτηριστικά:

1. Ηγεσία του διευθυντή βασίζεται σε τέσσερις άξονες,

α) Δομική ηγεσία (Structural leadership) σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής εποπτεύει και υλοποιεί ενέργειες απαραίτητες για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.
β) Ηγεσία σχέσεων (Relational leadership) αφορά την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων με άτομα και ομάδες προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου.

γ) Πολιτική ηγεσία (Political leadership) κατά την οποία ο διευθυντής εφαρμόζει μια στρατηγική ανάπτυξη και αξιοποιεί τη δύναμη της θέσης του για την πρόοδο του σχολείου.
δ) Συμβολική ηγεσία (Symbolic leadership) αναφέρεται στην ηγεσία που υιοθετεί δράσεις, συμπεριφορές και ιεροτελεστίες, που αυξάνουν τη δέσμευση και τη συνεργασίας της ομάδας. Σύμφωνα με τη Richardson (2009) ένας διευθυντής που δεν είναι σε θέση να ασκήσει τέτοιου είδους ηγεσία θα αδυνατεί να ηγηθεί αποτελεσματικά ενός κοινοτικού σχολείου (Richardson, 2009: 52).

2. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι οι Κοινοτικές Συνεργασίες. Οι συνεργασίες αυτές αφορούν τη δομή και τη διαδικασία. Με άλλα λόγια, η δομή αφορά το «ποιοι» θα συμμετέχουν στη συνεργασία, η διαδικασία το «πώς» θα προκύψουν οι συνεργασίες αυτές και το «γιατί» αυτές είναι σημαντικές (Richardson, 2009: 54).

3. Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι η Οργανωτική Ανάπτυξη, η οποία σύμφωνα με τη Richardson (2009), αποτελείται από δύο διαστάσεις τον προγραμματισμό και την ικανότητα. Ο προγραμματισμός αναφέρεται στον πυρήνα των πόρων που απαιτούνται για τη διατήρηση του οργανισμού, όπως εκπαιδευτικοί και προσωπικό, αναλυτικό πρόγραμμα με σχολικές δραστηριότητες οι οποίες συνδέουν τις εμπειρίες των παιδιών με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η ικανότητα αναφέρεται στην κατανομή και τη διαχείριση αυτών των πόρων (Richardson, 2009: 57).

Ο Sanders (2015) βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο της Richardson (2009) Μοντέλο Υψηλής Αποτελεσματικότητας Κοινοτικών Σχολείων (model of highly effective community schools-HECS) και μελέτησε με ποιοτική προσέγγιση τρία κοινοτικά σχολεία στις Η.Π.Α. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο τα αποτελεσματικά κοινοτικά σχολεία εμφανίζουν τα ακόλουθα τρία χαρακτηριστικά σε υψηλό επίπεδο: ηγεσία του διευθυντή (principal leadership) με τις τέσσερις διαστάσεις της (Δομική/ Σχέσεων/ Πολιτική /Συμβολική), συνεργασία με την κοινότητα (community partnerships) και οργανωτική ανάπτυξη (organizational development). Τα τρία κοινοτικά σχολεία κατηγοριοποιήθηκαν ως Α το πιο αποτελεσματικό και σε Β και σε Γ ως λιγότερο αποτελεσματικά. Στο σχολείο Α οι μαθητές εμφάνιζαν καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις και απουσίαζαν λιγότερες φορές. Σύμφωνα με τον Sanders (2015), ενώ οι διευθυντές δεν διέφεραν στη άσκηση δομικής και συμβολικής ηγεσίας, διέφεραν στον τρόπο άσκησης της πολιτικής ηγεσίας και ηγεσία σχέσεων (Sanders, 2015:10).

Ο διευθυντής του σχολείου Α λόγω της θέσης του στο συμβούλιο «Σύμβουλοι Κοινοτικών Σχολείων» είχε ένα ιδιαίτερο διευρυμένο δίκτυο διασυνδέσεων που του επέτρεπε πρόσβαση σε πόρους και αποφυγή γραφειοκρατικών καθυστερήσεων. Επίσης ο διευθυντής στο σχολείο Β είχε και διασυνδέσεις όχι όμως στον βαθμό του Διευθυντή Α. Σε συνέντευξη του ο διευθυντής Β ανέφερε «*όταν σηκώνω το τηλέφωνο δεν παίρνω την προϊσταμένη ανθρώπινων σχέσεων, αλλά τη Wendy... αυτό διευκολύνει πολύ τα πράγματα*…» Αντίθετα, ο διευθυντής του σχολείου Γ λόγω του ότι είχε τοποθετηθεί από άλλη περιφέρεια δεν είχε διασυνδέσεις ιδιαίτερα το πρώτο χρόνο, τον δεύτερο χρόνο είχε σταδιακά βελτιώσει τις σχέσεις του, αλλά το γεγονός ότι αιτήθηκε να επιστρέψει σε σχολείο στην περιφέρειά του, προκάλεσε απογοήτευση στη σχολική κοινότητα (Sanders, 2015:10).

Αναφορικά με τις Κοινοτικές Συνεργασίες το σχολείο Α είχε 23 δηλωμένες συνεργασίες, το σχολείο Β είχε 60 και το σχολείο Γ είχε 12. Ανεξάρτητα όμως με αυτές τις συνεργασίες κάθε σχολείο προσέφερε επιπλέον προγράμματα και δραστηριότητες (Sanders, 2015:10).

Το σχολείο Α προσέφερε ένα καλοκαιρινό πρόγραμμα μάθησης, ένα πρόγραμμα μετά την ολοκλήρωση της πρωινής ζώνης, το οποίο περιελάμβανε διδασκαλία σε λίγα άτομα, βοήθεια μελέτης και εμπλουτισμένες δραστηριότητες. Επίσης πραγματοποιούνται οδοντιατρικοί έλεγχοι και ιατρικές παραπομπές, διδάσκονταν Αγγλικά και Ισπανικά σε

ενήλικες και διδασκαλία έγχορδων οργάνων. Ο συντονιστής της σχολικής κοινότητας εξασφάλιζε τροφή, γυαλιά όρασης και ρουχισμό για 100 οικογένειες από ομοσπονδιακά και τοπικά προγράμματα. Σε συνεργασία με την κρατική φιλανθρωπία ήταν υπεύθυνος για μια αποθήκη τροφίμων στην οποία είχαν πρόσβαση οικογένειες και μελή της κοινότητας (Sanders, 2015:10).

Αντίστοιχα, στο σχολείο Β πραγματοποιούνταν επιπλέον μαθήματα σε αντικείμενα όπως animation, περιβαλλοντικές επιστήμες και οικονομικές επιστήμες. Επιπροσθέτως, αξιοποιώντας τις συνεργασίες με την ευρύτερη κοινότητα οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συνδυάσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου με προγράμματα πρακτικής άσκησης από τον πραγματικό κόσμο (Sanders, 2015:11).

Το σχολείο Γ προσέφερε λιγότερα προγράμματα σε σύγκριση με τα άλλα δύο σχολεία. Συγκεκριμένα, το σχολείο διέθετε κλινική με ιατρικό εργαστήριο και δραστηριότητες για μετά την πρωινή ζώνη. Σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο γινόταν παρέμβαση σε μαθητές με παραβατική συμπεριφορά , λειτουργούσε αποθήκη τροφίμων για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα από εθελοντές, υπήρχε παροχή ρουχισμού και εφοδίων. Σε συνεργασία με μια γκαλερί έργων τέχνης μπορούσαν οι μαθητές να πραγματοποιούν τις δικές τους εκθέσεις (Sanders, 2015:12).

Αναφορικά με την Οργανωτική Ανάπτυξη του σχολείου, το σχολείο Α αντιμετώπιζε μεγαλύτερες προκλήσεις στο θέμα της *ικανότητας* (capacity) σε σύγκριση με τα σχολεία Β και Γ. Τα τελευταία αυτά σχολεία είχαν εξασφαλίσει τους οικονομικούς πόρους που απαιτούνταν για την εύρυθμη λειτουργία τους. Αντίθετα, το σχολείο Α αντιμετώπιζε κάθε χρόνο την πρόκληση εύρεσης των οικονομικών πόρων για τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών και των λειτουργικών εξόδων για την υλοποίηση των προγραμμάτων του. Επίσης, σε επίπεδο προγραμματισμού τα σχολεία Β και Γ εμφάνιζαν τις μεγαλύτερες αδυναμίες και αυτό, γιατί το εκπαιδευτικό προσωπικό τους δίδασκε με προσωρινή άδεια διδασκαλίας, για την απόκτηση της οποίας οι σπουδές είναι λιγότερες απαιτητικές σε σχέση με τις παραδοσιακές σπουδές στις επιστήμες της αγωγής. Ως εκ τούτου, σχεδόν οι μισές τάξεις των σχολείων, διδάσκονταν από καθηγητές με ελάχιστη εμπειρία και λιγότερα προσόντα συγκριτικά με αυτά που ορίζονται στο νόμο No child left behind. Μια εκπαιδευτικός αναφερόμενη στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών αυτών δήλωσε: «*μπαίνοντας σε αυτές τις τάξεις είναι σαν να μπαίνεις σε ζωολογικό κήπο… πραγματικά δείχνουν απίστευτη αγένεια σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς… και λόγω αυτού επηρεάζονται και άλλοι μαθητές, τους αποσπά από το μάθημα. Πολλά παιδιά δεν μαθαίνουν απολύτως τίποτα*». Οι διευθυντές των σχολείων αυτών αναγνωρίζουν την ύπαρξη αυτού του προβλήματος και επιθυμούν να το διαχειριστούν με τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και συνεργασίας μεταξύ των συλλόγων διδασκόντων. Βέβαια, οι προκλήσεις στον τομέα αυτό ήταν μεγαλύτερες για τα σχολεία Β και Γ (Sanders, 2015:14).

Οι Jonsson, Froberg, Korp, Larsson, Berg και Lindgren (2019) σχεδίασαν και υλοποίησαν μια παρέμβαση με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας με στόχο τη βελτίωση των διατροφικών συνηθειών 54 μαθητών σε μια υποβαθμισμένη περιοχή του Γκέτεμποργκ της Σουηδίας. Η παρέμβαση διήρκεσε δύο έτη και οι μαθητές συμμετείχαν εθελοντικά. Οι ερευνητές αναφέρουν μια σειρά προκλήσεων τις οποίες κλήθηκαν να διαχειριστούν. Αρχικά, λόγω του ότι συμμετείχαν και τα ίδια τα μέλη της σχολικής κοινότητας στις αποφάσεις που λαμβάνονταν, αντιμετώπισαν εχθρότητα από κάποιους γονείς. Ωστόσο, άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν ότι οι απόψεις τους «ακούγονταν» και λόγω αυτού υπήρξε μια σταδιακή αλλαγή στην αυτοεκτίμηση τους (Jonsson, Froberg, Korp, Larsson, Berg & Lindgren, 2019 :10).

Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν να λαμβάνονται υπ’ όψη οι ακόλουθες παράμετροι για την υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης, συγκεκριμένα να:

1. Επιλέγονται σχολεία που η σχολική κοινότητα (διευθυντής, εκπαιδευτικού, γονείς, μαθητές) είναι φιλικά προσκείμενη στην παρέμβαση.

2. Υλοποιούν την παρέμβαση τις ώρες που λειτουργεί το σχολείο.

3. Εστιάζεται στις ανάγκες της κοινότητας.

4. Είναι περισσότερο πρακτική παρά θεωρητική (Jonsson, Froberg, Korp, Larsson, Berg & Lindgren, 2019: 10).

Επίσης, ο Green (2017) μελέτησε την περίπτωση ενός διευθυντή σε ένα δημόσιο σχολείο των Η.Π.Α. που βρισκόταν σε μια υποβαθμισμένη περιοχή. Μέσω συνεντεύξεων παρατήρησε τις επιλογές που υιοθέτησε για τη σταδιακή βελτίωση του σχολείου και τη μεταμόρφωση ολόκληρης της κοινότητας. Αρχικά, ο διευθυντής θεωρούσε ότι οι μαθητές του σχολείου στερούνταν ίσης πρόσβασης σε αγαθά, λόγω αυτού αποφάσισε να θέσει το σχολείο στο κέντρο της κοινότητας με τις ακόλουθες δύο επιλογές: μετέτρεψε το σχολείο σε πάροχο ιατρικής φροντίδας και δημιούργησε συνεργασίες με άλλους οργανισμούς που ασχολούνται με θέματα κοινότητας (School based community) με στόχο τη δημιουργία συμμαχιών. Αποτέλεσμα αυτών των συμμαχιών ήταν: η δημιουργία μιας πολυκλινικής στο σχολείο που εξυπηρετούσε πολίτες της περιοχής, ο καλλωπισμός των χώρων και η δημιουργία ενός κήπου που τροφοδοτούσε τους κατοίκους με φρέσκα φρούτα και λαχανικά, η δημιουργία τάξεων στις οποίες γονείς εκπαίδευσαν άλλους γονείς κ.ά. Όλες αυτές οι δράσεις μεταμόρφωσαν ουσιαστικά ολόκληρη την κοινότητα γεγονός που λειτούργησε θετικά και για τους μαθητές του σχολείου (Green, 2017: 20).

Στην έρευνα των Moore και Emig (2014) σε κοινοτικά σχολεία των Η.Π.Α, κύρια ευρήματα ήταν η μείωση του αριθμού των απουσιών και η γενικότερη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και ιδιαίτερα στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών. Ωστόσο σχετικά με την επίδοση των μαθητών τα ευρήματα αυτά δε φαίνεται να επιβεβαιώνονται στις έρευνες των Adams (2010) και Cummings (2011). Οι τελευταίοι αυτοί δεν βρήκαν διαφορές στην επίδοση των μαθητών που φοιτούσαν σε Κοινοτικά σχολεία σε σύγκριση με τα γενικά σχολεία. Όμως σε μια δεύτερη ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση των μαθητών που προέρχονταν από ιδιαίτερα χαμηλά οικονομικοκοινωνικά στρώματα. Επίσης οι Heers, Van Klaveren, Groot και van den Brink (2016) διαπίστωσαν ότι τα κοινοτικά σχολεία, λόγω του ότι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε παράγοντες όπως συνεργασία με ιδρύματα, οργανώσεις, γονείς και συμμετέχουν σε δραστηριότητες που υπερβαίνουν το αναλυτικό πρόγραμμα, οι δράσεις τους αυτές έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση και των παραβατικών συμπεριφορών, αλλά και της χρήσης των ψυχοτρόπων ουσιών. Επιπροσθέτως, οι μαθητές των σχολείων αυτών τείνουν να αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε λίγες έρευνες (Hancock, Cooper & Bahn, 2009· Ramos & Chee, 2001) που έχουν μελετήσει τον αντίκτυπο των κοινοτικών σχολείων στην ψυχολογία των γονέων από χαμηλά οικονομικοκοινωνικά στρώματα, κύρια ευρήματα ήταν η μείωση του στρες των γονέων και η αύξηση της συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Galindo & Sanders, 2019: 519-520).

2.9 Διδακτορικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα με θέμα τη σχολική κοινότητα

Μόνο δύο ελληνικές διδακτορικές διατριβές εντοπίστηκαν που να συμπεριλαμβάνουν στον τίτλο τους τη φράση «Σχολική Κοινότητα».

Η πρώτη της Μίλεση (2004) με τίτλο: *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα,* διαπραγματεύεται τον βαθμό ενσωμάτωσης των μαθητών από την Αλβανία. Η συγκεκριμένη διατριβή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αναλυτικά Προγράμματα, διδακτικές πρακτικές) είναι ανέτοιμο για

μια ολοκληρωμένη υποδοχή των Αλβανών μαθητών. Τα τμήματα υποδοχής παρά τις ελλείψεις τους, προσφέρουν μια βοήθεια στους μαθητές αυτούς. Ωστόσο η έλλειψη διαπολιτισμικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει τον εμπλουτισμό του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος για τις ανάγκες των μαθητών αυτών. Επομένως χρειάζεται μια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με χαρακτηριστικά Κριτικής Παιδείας και ανοχή στη διαφορετικότητα
(ανακτήθηκε:7/5/19:http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15298#page/297/mode/1up
).

Η δεύτερη διδακτορική διατριβή του Βενέτη (2015) έχει τίτλο: *Το παράλληλο πρόγραμμα σπουδών στο μάθημα της πληροφορικής και οι επικρατούσες αντιλήψεις στη σχολική κοινότητα*. Μέσω αδόμητων συνεντεύξεων και παρατήρησης σε τρεις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μελετήθηκε κατά πόσο το μάθημα της Πληροφορικής συμβάλλει στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την κατανόηση και ωφέλιμη χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου. Κύριο συμπέρασμα της διατριβής είναι η διδακτική υποβάθμιση του μαθήματος της πληροφορικής, το οποίο διδάσκεται ως συμπλήρωμα των μαθηματικών και ουσιαστικά αποσκοπεί στην προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλήνιες εξετάσεις
(http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35596#page/110/mode/1upανακτήθηκε 10/5/19).

2.10 Οι δυσκολίες συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας στο νεοφιλελεύθερο πολιτικό πλαίσιο διάφορων χωρών (Η.Π.Α., Αυστραλία, Σουηδία, Αγγλία)

Σε ορισμένα ευρωπαϊκά κράτη και σε αγγλόφωνες χώρες έχουν αυξηθεί υπερβολικά οι απαιτήσεις από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς (Grozier, 2019: 315). Επίσης υποστηρίζεται ότι η αυτονομία των σχολείων με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας, θα ενδυναμώσει τα μαθησιακά επιτεύγματα. Αρκετές χώρες έχουν υιοθετήσει αυτή τη ρητορική, ενδεικτικά αναφέρονται τα ελεύθερα σχολεία (Free Schools) της Αγγλίας και της Σουηδίας, αλλά και τα ημι-ιδιωτικά σχολεία (Charter schools) των Η.Π.Α. Ωστόσο, διάφοροι ερευνητές (Gewirtz, 2002· Rizvi & Lingard, 2010· Smyth, 2011) υποστηρίζουν ότι οι πολιτικές αυτές αντιμετωπίζουν τους γονείς ως καταναλωτές, και οδηγούν τα στελέχη της εκπαίδευσης στην υιοθέτηση πρακτικών ηγεσίας και διοίκησης βγαλμένα από την οικονομική θεωρία της ελεύθερης αγοράς (Gobby & Niesche, 2019: 2).

Μέσα σε αυτό το πρίσμα, οι γονείς προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού συστήματος υποχρεώνουν τα παιδιά τους να παρακολουθούν ιδιωτικά μαθήματα, μετατρέποντας τη γονεϊκότητα σε αυτό που οι Holloway και Pimlott-Wilson (2016) ονομάζουν «επαγγελματισμό της γονεϊκότητας» (Grozier, 2019: 315). Επομένως παρατηρείται μια σταδιακή αύξηση της συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα, που υπερβαίνει κατά πολύ την προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο. Συγκεκριμένα οι γονείς καλούνται να συμμετέχουν στις οικονομικές δαπάνες του σχολείου, να προφέρουν εθελοντική εργασία, δίνοντας τους όμως ταυτόχρονα και το δικαίωμα να επιλέγουν το σχολείο που επιθυμούν να φοιτήσουν τα παιδιά τους, αλλά και τη δυνατότητα επιλογής του τρόπου διοίκησης του σχολείου, όπως για παράδειγμα στις Η.Π.Α. με τη δημιουργία των σχολείων Κάρτερ. Με αυτόν τον τρόπο όμως, δημιουργείται ένα σχολείο που αποσκοπεί αποκλειστικά στην προετοιμασία των μαθητών για εθνικές ή διεθνείς εξετάσεις συρρικνώνοντας υπερβολικά το αναλυτικό πρόγραμμα και θέτοντας απίστευτη πίεση σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Grozier, 2019: 315).

Ωστόσο οι κρατικές αυτές μεταρρυθμίσεις παρόλο που θεωρητικά υποτίθεται ότι στοχεύουν σε μια δομική αντιμετώπιση των ανισοτήτων στην ουσία τις αυξάνουν.

Ειδικότερα για τις Η.Π.Α. προτρέπουν τους γονείς στην ενεργοποίηση νόμων, που, μέσω αίτησης, διεκδικούν τη μετατροπή του σχολείου σε ημι-ιδιωτικό καθεστώς (τύπου Κάρτερ) με αποτέλεσμα όμως οι επιδόσεις των μαθητών να μη βελτιώνονται, να θίγονται βάναυσα οι δημοκρατικές διαδικασίες των σχολείων και να στοχοποιούνται ολόκληρες εκπαιδευτικές κοινότητες (Auerbach, 2019: 360).

Πιο αναλυτικά για τις Η.Π.Α. οι πρακτικές-θεραπείες που προτείνονταν από τη μεταρρύθμιση Αγώνας για την Κορυφή (Race to the top) συμπεριλάμβαναν τα ακόλουθα:

1. Ανατροπή (turnaround) του σχολείου (αντικατάσταση του διευθυντή και του μισού εκπαιδευτικού προσωπικού).

2. Επανεκκίνηση του σχολείου (μετατροπή σε σχολείο Κάρτερ).

3. Το κλείσιμο σχολείου (school closure).

4. Τη μεταμόρφωση (transformation) του σχολείου (αντικατάσταση του διευθυντή και εκπαίδευση του προσωπικού).

5. Εναλλακτική κυβερνητική συμφωνία.

Όμως, μόνο οι γονείς που είχαν υπογράψει την αίτηση για μετατροπή του σχολείου σε σχολείο Κάρτερ είχαν το δικαίωμα επιλογής διαχειριστή (διευθυντή) Κάρτερ. Τα επιλέξιμα σχολεία όφειλαν να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια: Έπρεπε να είχαν αποτύχει στα μαθητικά κριτήρια επίδοσης των μαθητών που θέτει ο νόμος No Child Left Behind, για τουλάχιστον τρία χρόνια, δηλαδή να είχαν επίδοση χαμηλότερη από 800 μονάδες στον Δείκτη Ακαδημαϊκής Επίδοσης (Academic Performance Index) και ποσοστό επίδοσης χαμηλότερο από 5%, τότε τα σχολεία αυτά κρίνονται ακατάλληλα. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Συντακτική Επιτροπή των Times στο Los Angeles (2015) η ανησυχία που προέκυψε από τα κριτήρια που τέθηκαν στον νόμο είναι ότι απέτυχε να εστιάσει την προσοχή αποκλειστικά στα σχολεία που εμφάνιζαν τη χαμηλότερη επίδοση με αποτέλεσμα να θεωρηθούν πάρα πολλά σχολεία υπόλογα, τα οποία όμως ήταν σε διαδικασία βελτίωσης (Auerbach, 2019: 360).

Όμως παρόλο που οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι θεωρούν ότι τα μέτρα αυτά θα βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών, σύμφωνα με τους Jiang, Ekono, & Skinner, (2016) οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται και αυτό είναι λογικό, όταν περίπου το 20% των παιδιών στις Η.Π.Α ζουν σε συνθήκες εξαθλίωσης, ενώ το 44% των Αμερικανών κάτω των 18 ετών ζουν στο όριο της φτώχειας. Οι Dearing et al. (2009) αναφέρουν ότι η ανέχεια έχει αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική επίδοση αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Πολύ περισσότερο δε, σύμφωνα με το Τμήμα Εκπαίδευσης των Η.Π.Α (2011) τα παιδιά αυτά είναι πιο πιθανό να φοιτούν σε πολυπληθή τμήματα, όπου διδάσκουν εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας και με ξεπερασμένο τεχνολογικό υλικό (Grozier, 2019: 380).

Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος προκρίνεται η λύση της ενδυνάμωσης ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, οι Dyson et Raffo (2007) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα στοιχεία που προκύπτουν από την ενεργό συμμετοχή της σχολικής κοινότητας είναι μάλλον ασαφή. Αυτό, σε ένα βαθμό, οφείλεται στην απουσία δεδομένων που να τεκμηριώνουν ότι όντως πραγματοποιήθηκε βελτίωση του σχολείου, δεδομένου ότι τα περισσότερα άρθρα έχουν απλώς συμβουλευτικό χαρακτήρα (Dyson & Raffo, 2007: 299-301).

Βέβαια, υπάρχουν έρευνες (Dryfoos, 1994˙ Wilkin *et al*., 2003˙ Cummings *et al*. 2006˙ Dryfoos *et al*., 2005˙ Cummings *et al*., 2006˙ Ainscow *et al*., 2007) που εμφανίζουν μια γενικότερη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου. Όμως, οι έρευνες αυτές περιορίζονται μόνο στο τοπικό επίπεδο, είτε του σχολείου είτε της τοπικής κοινότητας, και συνεπώς τα συμπεράσματά τους δεν μπορούν να γενικευθούν σε μεγαλύτερη κλίμακα. Στο

ότι δηλαδή η σχολική κοινότητα θα συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνικής κινητικότητας μέρους τουλάχιστον του μαθητικού δυναμικού της. Ο στόχος αυτός φαίνεται ότι μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω σημαντικών πολιτικών αλλαγών και όχι απλά από τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στα σχολικά δρώμενα (Dyson & Raffo, 2007: 309).

Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα των Gobby και Niesche (2019), οι οποίοι μελέτησαν πέντε σχολεία στο Περθ της Δυτικής Αυστραλίας και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι από τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας επωφελούνται περισσότερο εύπορα οικονομικοκοινωνικά περιβάλλοντα, ενώ για πιο υποβαθμισμένα περιβάλλοντα η συμμετοχή των γονέων είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Επίσης, οι ίδιες οι σχολικές μονάδες επιλέγουν γονείς με υψηλά προσόντα μη δίνοντας τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλους γονείς που ενδιαφέρονται και αυτό γιατί επιθυμούν να αξιοποιήσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες των γονέων αυτών για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεών στις κρατικές εξετάσεις της Αυστραλίας (Naplan) (Gobby & Niesche, 2019: 12).

Το στοιχείο αυτό επισημαίνεται στη διεθνή αρθογραφία (Crowson & Boyd, 2001· Green, 2015· Keith, 1996· Khalifa, 2012·McKoy et al., 2011· Warren, 2005) και είναι εύλογο ότι ένα σχολείο το οποίο εδράζεται σε υποβαθμισμένη περιοχή δεν θα δεχτεί ουσιαστική βοήθεια από την κοινότητα. Αντίθετα, θα πρέπει η εκπαιδευτική κοινότητα αρχικά να συμβάλει στη βελτίωση της γειτονιάς-κοινότητας και τα μαθητικά αποτελέσματα θα προκύψουν, αφού η κοινότητα αυτή αναπτυχθεί (Green, 2017:4). Όμως οι Timpane και Reich (1997) τονίζουν ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για την ανάπτυξη της κοινότητας. Επομένως, η κάθε κοινότητα οφείλει να δημιουργήσει τις δικές της δράσεις με αποτέλεσμα να εξαρτάται αποκλειστικά από τις δικές της πρωτοβουλίες (Bryan, 2012: 408).

Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας περιπλέκεται περισσότερο, όταν οι ίδιοι οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων των Η.Π.Α. σε συνεργασία με συλλόγους, όπως η Επανάσταση των Γονέων (Parent Revolution) σχετικά με τα σχολεία που αποτυγχάνουν (failing schools), υιοθετούν μια νεοφιλελεύθερη ρητορική. Η ρητορική αυτή αναφέρει ότι τα παιδιά τους έχουν δήθεν εγκλωβιστεί στα σχολεία αυτά και οι ίδιοι οι γονείς έχουν αγγίξει τα όριά τους με αποτέλεσμα να διεκδικούν με ακραίο τρόπο ριζικές αλλαγές (Auerbach, 2019:369). Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, όπως οι Times των Los Angeles, επιτείνουν την ένταση καθώς παρουσιάζουν τους γονείς ως θύματα μιας ψυχρής γραφειοκρατικής δομής εν προκειμένω της εκπαίδευσης (Auerbach, 2019:371). Επομένως για να απεγκλωβιστούν οι γονείς από αυτά τα δήθεν «κακά» σχολεία, ο Scott (2013) υποστηρίζει ότι οι γονείς προτρέπονται να ενεργοποιήσουν νόμους, που, ενώ εκ πρώτης όψης παρουσιάζονται ως ενδυναμωτικοί για την κοινότητα στην ουσία δίνουν τη δυνατότητα στον ιδιωτικό τομέα να παρεισφρήσει στον δημόσιο τομέα, όπως άλλωστε συνέβη με την εξάπλωση των σχολείων Κάρτερ (Auerbach, 2019: 359).

Μέσα σε αυτό το πρίσμα, διάφοροι ερευνητές (Lubienski et al., 2012· Rogers et al., 2015) θεωρούν ότι οι νόμοι που ενεργοποιούνται από γονείς και θεωρητικά τους ενδυναμώνουν, δεν δίνουν τη δυνατότητα περαιτέρω συμμετοχής τους στις αποφάσεις του σχολείου και η δράση τους ολοκληρώνεται με την αίτηση μεταστροφής του σχολείου σε Σχολείο Κάρτερ. Πολύ περισσότερο δε, οι πολιτικές αυτές δεν έχουν κανένα άμεσο αντίκτυπο στη μάθηση των παιδιών. Οι μονομερείς δράσεις αυτές των γονέων, όπως η ενεργοποίηση νόμων για τη μεταστροφή των σχολείων δεν συνάδουν με το πνεύμα της σχολικής κοινότητας που βασίζεται στις σχέσεις μεταξύ οικογενειών και σχολείου, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας προκειμένου να επιτύχουν από κοινού τους κοινούς στόχους που έχουν θέσει. Αντιθέτως, λειτουργούν σε βάρος της κοινότητας διαλύοντάς την ουσιαστικά, ενώ ταυτόχρονα αποδεικνύονται κερδοφόρες για ιδιωτικές εταιρείες που λειτουργούν ως σύμβουλοι εκπαίδευσης (Auerbach, 2019: 363).

Σύνοψη Κεφαλαίου

Τα μεγαλύτερα επιτεύγματα του ανθρώπου είναι προϊόντα συνεργασίας. Κανένα σπουδαίο έργο δεν έχει προκύψει από ένα μόνο άτομο ή από μια μόνο δράση. Πολύ περισσότερο δε, η ανατροφή ενός παιδιού και η εισαγωγή του στο εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο. Το έργο αυτό ίσως να είναι και το πιο σημαντικό, καθώς συμβάλλει στη συνέχεια της κοινωνίας, βοηθώντας τους νέους ανθρώπους, δηλαδή τα παιδιά, στην επίτευξη της δικής τους αυτοπραγμάτωσης και ταυτόχρονα στην προετοιμασία τους για την ανάληψη ρόλων από την προηγούμενη γενιά. Επομένως το απαιτητικό αυτό έργο απαιτεί τη συνεργασία από όλα τα μέλη της κοινωνίας και ειδικότερα από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η συνεργασία αυτή δεν είναι τίποτε περισσότερο από ένα «μοίρασμα» γνώσης και εμπειρίας μεταξύ των κύριων πρωταγωνιστών της σχολικής κοινότητας. Προκειμένου όμως αυτή η γνώση να έχει διάρκεια και να είναι ωφέλιμη για όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους θα πρέπει να γίνεται οργανωμένα σε ένα δομημένο πλαίσιο το οποίο βέβαια κι αυτό εξελίσσεται. Επομένως ο εκπαιδευτικός αρχικά συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας τις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης και όλοι αυτοί μαζί συνεργάζονται με τους γονείς, δημιουργώντας ευρύτερα δίκτυα υποστήριξης και σε κάποιες κοινωνίες τα Κοινοτικά Σχολεία. Το όραμα αυτό της συνεργασίας γίνεται ολοένα και δυσκολότερα πραγματοποιήσιμο σε κοινωνίες που επιλέγουν νεοφιλελεύθερες πολιτικές που υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση και ο ανταγωνισμός θα συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Βέβαια μόνο τυχαίο δεν μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι αυτή η σύγκρουση καταλήγει να είναι κερδοφόρα για αυτούς που την υποστηρίζουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο
ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ, ΤΥΠΟΙ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ

Εισαγωγή

Στις σελίδες που ακολουθούν περιγράφονται συνοπτικά η εξέλιξη της διοίκησης της εκπαίδευσης από τις αρχικές ολιστικές θεωρίες ως την πιο σύγχρονη θεωρία της αποτελεσματικής διοίκησης του σχολείου, με τον διευθυντή ως ηγέτη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η δομή της εκπαιδευτικής διοίκησης προέρχεται από τη διοίκηση των επιχειρήσεων και κυρίως από την εργοστασιακή διαχείριση (μοντέλο Taylor) (Collins, 1998: 11). Όμως, η προσέγγιση αυτή αγνοεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαχειρίζονται προϊόντα, αλλά ανθρώπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν. Επίσης παραβλέπεται το γεγονός ότι το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα επηρεάζεται και από εξωσχολικούς παράγοντες (υποστήριξη μαθητών από το σπίτι, μορφωτικό κεφάλαιο μαθητών, προσδοκίες γονέων, βαθμός συνεργασίας σχολείου και οικογένειας κ.ά.). Επομένως, ο εξορθολογισμός της εκπαίδευσης, μέσω της εκπαιδευτικής διοίκησης, μπορεί να βελτιώσει έως ένα βαθμό την παρεχόμενη μαθησιακή διαδικασία. Η μονομερής όμως έμφαση που δίνεται στη διοικητική διαχείριση του σχολείου από το διευθυντή, σε μεγάλο βαθμό, αγνοεί τους σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα τη διαδικασία της μάθησης των μαθητών.

3.1 Από την εκπαιδευτική διοίκηση στο διευθυντή ως ηγέτη

3.1.1 Από τη διοίκηση των επιχειρήσεων στην εκπαιδευτική διοίκηση

Η Εκπαιδευτική Διοίκηση ως επιστημονικός κλάδος, υιοθέτησε στοιχεία και θεωρίες από τη Διοίκηση Επιχειρήσεων και εμφανίστηκε το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα. Η Επιστήμη της Διοίκησης μέχρι σήμερα (2019) έχει διέλθει από τρία ουσιαστικά στάδια. Ως πρώτο στάδιο αναφέρεται η διεύθυνση του προσωπικού με βάση το *μηχανιστικό μοντέλο* (scientific management), το οποίο θεωρείται η κλασική προσέγγιση της διοίκησης (1900-1930) με κύριους εκφραστές τους Taylor και Fayol (1947). Κύρια φιλοσοφία του σταδίου αυτού, σύμφωνα με τον Taylor, είναι η αύξηση της παραγωγής μέσω της χρησιμοποίησης της επιστημονικής μεθόδου. Ως βασικές αρχές του μοντέλου αυτού αναφέρονται μεταξύ άλλων ο καθορισμός ενός καθημερινού, μεγάλου φόρτου εργασίας για τον κάθε εργαζόμενο στον οργανισμό, οι τυποποιημένες συνθήκες εργασίας, η μισθολογική επιβράβευση για κάθε επιτυχία και το πρόστιμο (ή κυρώσεις) σε περίπτωση αποτυχίας. Αντίστοιχα, στο ίδιο στάδιο ο Fayol περιέγραψε ένα ορθολογικό πρόγραμμα διεύθυνσης προσωπικού με στόχο τη λειτουργία του μηχανιστικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Fayol (1947) η διοικητική συμπεριφορά εμπεριέχει πέντε λειτουργίες που ορίζονται ως εξής: 1. Προγραμματισμός, 2. Οργάνωση, 3. Εποπτεία, 4.Συντονισμός και 5. Έλεγχος (Collins, 1998: 11).

Το πρώτο στάδιο έγινε αντικείμενο έντονης κριτικής από ψυχολόγους και κοινωνιολόγους, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η μηχανιστική αντιμετώπιση του ανθρώπου αγνοεί ψυχολογικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν σημαντικά την απόδοση των ατόμων κατά την παραγωγική διαδικασία (Πασιαρδής, 2004: 3-6). Η κριτική αυτή αποτέλεσε και την αιτία γένεσης του δεύτερου σταδίου. Η Follet (1924) θεωρείται η φιλόσοφος της διοίκησης, η οποία προσέφερε σημαντικές υπηρεσίες στα θέματα της υποκίνησης, της ηγεσίας, της ατομικής και ομαδικής συμπεριφοράς. Τις απόψεις της Follet

προώθησαν οι Mayo και Roethlisberger και τις εφάρμοσαν σε μια σειρά πειραμάτων που έγιναν μεταξύ του 1927-1932 στο εργοστάσιο Hawthorne του Chicago. Ο Mayo (1945) τόνισε τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα για τη λειτουργία των οργανισμών και την επίτευξη των στόχων τους. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι η παραγωγικότητα των εργαζομένων θα αυξηθεί εάν ικανοποιούνται οι ανάγκες τους στο χώρο εργασίας, και ειδικότερα:

1. προσφέροντάς τους ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές.

2. με το να τυγχάνουν ανθρώπινης και έντιμης μεταχείρισης.

3. με τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004: 7-10 Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 22-23).

Τέλος, το στάδιο αυτό είναι γνωστό και ως διοίκηση μέσω των ανθρώπινων σχέσεων (human relations approach) (1930-1950). Σε αντίθεση με τη μονομέρεια των δύο προηγουμένων σταδίων, το τρίτο στάδιο αποσκοπεί στη σύζευξή τους. Με αυτόν τον τρόπο δεν αντιμετωπίζει τον εργαζόμενο ως εξάρτημα μιας βιομηχανικής παραγωγής (μηχανιστικό μοντέλο) ούτε όμως επικεντρώνεται αποκλειστικά στις ανθρώπινες σχέσεις (διοίκηση των ανθρώπινων σχέσεων). Αντίθετα, υιοθετώντας τη θεωρία και την πρακτική και από τα δύο προηγούμενα μοντέλα αποτελεί ένα κράμα των θεωριών αυτών με χαρακτηριστικά: όπως η οργανωτική δομή, η διοίκηση συστημάτων και εξάρτησης, η δυναμική των ομάδων, η παρακίνηση του ατόμου, οι οργανωτικές διαδικασίες και οι μεταβολές της οργάνωσης. Κύριος εκπρόσωπος της σύγχρονης προσέγγισης θεωρείται ο Barnard (1938). Αυτός εισήγαγε πρώτος την ιδέα της ύπαρξης ανεπίσημων οργανισμών (σχέσεων) μέσα στον ίδιο τον οργανισμό, οι οποίοι μπορούν να επηρεάζουν ακόμα και να υπερισχύουν της επίσημης δομής του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Barnard (1938) ένας οργανισμός μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικός όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί, η δε επάρκεια του οργανισμού σχετίζεται με την ικανοποίηση και την παροχή κινήτρων στους εργαζομένους (English, 2006: 173).

Σημαντικοί επίσης, εκπρόσωποι της σύγχρονης προσέγγισης θεωρούνται οι Simon H., March J., κ.ά. Η σύγχρονη προσέγγιση ισορροπεί ανάμεσα στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού και τις αρχές της διοίκησης μέσω ανθρώπινων σχέσεων. Σύγχρονοι ερευνητές (Abrahamsson, 1993˙ Sergiovanni & Starratt, 2002) περιγράφουν τον οργανισμό ως ένα ανοιχτό σύστημα το οποίο αλληλεπιδρά συνεχώς με το περιβάλλον. Το τελευταίο αυτό στάδιο είναι γνωστό και ως διοίκηση μέσω του ανθρώπινου δυναμικού (human resources approach) (1950-σήμερα) (Πασιαρδής, 2004: 10-13).

Επίσης, στη σύγχρονη προσέγγιση υπάγονται και οι ακόλουθες θεωρίες:

1. Η *συστημική θεωρία* όπως αναπτύχθηκε από τους Bertalanffy και από τους Katz et Kahn (1978) οι οποίοι θεωρούν ότι τα διάφορα μέρη τους οργανισμού (ανθρώπινο δυναμικό, τεχνολογία κτλ.) αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με την κοινωνία. Ως εκ τούτου ο οργανισμός είναι ένα σύστημα που αποτελείται από υποσυστήματα και η επιβίωσή του εξαρτάται από την ισορροπία του.

2. Η *ενδεχομενική (δυναμική) θεωρία* (Stoner, Freeman, Gilbert) υποστηρίζει ότι η επιτυχία ενός οργανισμού εξαρτάται από την ικανότητά προσαρμογής του σε καταστάσεις. Λόγω αυτού, η επιτυχία μιας απόφασης εξαρτάται από τις ειδικές περιστάσεις κάθε φορά.

3. Η *διοίκηση μέσω σκοπών Μ.Β.Ο.* (Drucker) δίνει έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων, καθώς και στα ατομικά κίνητρα. Με άλλα λόγια οι εργαζόμενοι θα είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους εάν τους δοθεί η ευθύνη, η αυτονομία και τα κατάλληλα μέσα για την επίτευξη και την αξιολόγηση των στόχων τους.

4. Η διοίκηση ολικής ποιότητας (Deming) στοχεύει στη βελτίωση ενός οργανισμού με τη διαρκεί βελτίωση των υπηρεσιών, την ομαδικότητα, την αφοσίωση των

εργαζομένων και τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες διοίκησης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 24-25).

3.1.2 Η επιρροή της πολιτικής σκηνής της Αγγλίας στην εκπαιδευτική διοίκηση

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η επιρροή της αγγλικής πολιτικής σκηνής στην εκπαίδευση. Η επιλογή της Αγγλίας δεν είναι τυχαία δεδομένου ότι τόσο ως πολιτικός λόγος (νεοφιλελευθερισμός) όσο και ως ερευνητική μεθοδολογία (ποσοτικά κριτήρια) έχει επηρεάσει ολόκληρο σχεδόν το δυτικό κόσμο σε διάφορους τομείς, μεταξύ των οποίων και την εκπαιδευτική διοίκηση. Σύμφωνα με τον Dale (1988) η διοίκηση της εκπαίδευσης τα τελευταία 70 χρόνια έχει διέλθει από τρεις κύριες φάσεις.

Η πρώτη φάση αναφέρεται ως *Εκπαιδευτική Διοίκηση (Educational Administration)* (1944-1974). Κατά τη φάση αυτή δημιουργήθηκε το Ενιαίο Σχολείο (Comprehensive School). Ο νέος αυτός τύπος σχολείου αύξησε τις δυσκολίες τόσο στη διοίκηση του σχολείου όσο και στη διδασκαλία: η αύξηση του αριθμού των μαθητών, η συνύπαρξη στις τάξεις μαθητών με γνωστική ανομοιογένεια και η ανάληψη σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με το παρελθόν ενός ηθικού ρόλου (pastoral) από τον εκπαιδευτικό. Μέχρι και τη δεκαετία του 1930, οι διευθυντές των σχολείων απαιτούσαν αυστηρή πειθαρχία τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο όμως, ένας αέρας αλλαγής επηρέασε και το χώρο της εκπαίδευσης. Θεωρήθηκε δηλαδή, ότι είναι δυνατή μια σύνδεση των δημοκρατικών αξιών με την εκπαίδευση. Ο διευθυντής συνεργαζόταν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στο πλαίσιο μιας σχέσης, που βασιζόταν σε εκπαιδευτικές αξίες και ηθικά ζητήματα, προς όφελος των μαθητών. Στόχος της διοίκησης ήταν η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, ενώ παράλληλα η παιδαγωγική επιστήμη προσέφερε κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Grace (1995), η διοίκηση της περιόδου αυτής χαρακτηρίζεται από δημοκρατικά στοιχεία που εκφράζονται επίσης με τη δυνατότητα συμμετοχής του συλλόγου διδασκόντων στη διοίκηση του σχολείου, ανάλογα πάντα με το διοικητικό στυλ του διευθυντή. Μολονότι, υπήρξαν δημοκρατικά σχολεία, όπως π.χ. Risinghill και Countesthorpe, τα οποία υιοθέτησαν την προοδευτική παιδαγωγική της εποχής, ωστόσο, η πλειονότητα των διευθυντών διατήρησαν την αυταρχική διοίκηση των σχολείων. Αξιοσημείωτη υπήρξε επίσης η επιρροή των μοντέλων της διοίκησης επιχειρήσεων η υιοθέτηση των οποίων στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρήθηκε ότι θα εκσυγχρονίσει και την παιδεία γενικότερα. Στο πλαίσιο αυτό, η αυστηρή πειθαρχία αντικαταστάθηκε σταδιακά από πιο σύγχρονες μεθόδους παρακίνησης των εκπαιδευτικών (Grace, 2001: 22-23).

Η δεύτερη φάση περιγράφεται ως *Οργανωτική Διαχείριση (Organizational Management)* (1974-1988) και χαρακτηρίζεται από δραστικού χαρακτήρα αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης. Η οικονομική δυσπραγία της εποχής (τέλη της δεκαετίας του 1970) έδωσε την ευκαιρία στους νεοφιλελεύθερους συνασπισμούς να πραγματοποιήσουν τις αλλαγές που θεωρούσαν επιβεβλημένες με στόχο τη δημιουργία ενός νέου τύπου σχολείο. Στην πολιτική σκηνή της εποχής, οι επικρατούσες απόψεις εστιάζονταν στην ανάγκη επιβολής μεταρρυθμίσεων, που συνοψίζονταν στη μείωση της κρατικής γραφειοκρατίας, η οποία θα επέφερε και την επιθυμητή βελτίωση των κρατικών λειτουργιών.

Μέσα λοιπόν σε αυτό το πνεύμα της εποχής, επικράτησε προοδευτικά ένας πολιτικός λόγος, ο οποίος στοχοποιούσε το δημόσιο τομέα ως υπερβολικά σπάταλο και μη ελεγχόμενο. Ιδιαίτερα ευνοημένοι θεωρήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χωρίς να υπόκεινται σε κανένα έλεγχο για την ποιότητα του έργου τους, διεκδικούσαν μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές. Ο πολιτικός αυτός λόγος είχε θετικό αντίκτυπο σε άτομα της μεσαίας τάξης, τα οποία εργάζονταν στον ιδιωτικό τομέα. Στο πλαίσιο αυτό, η μεσαία τάξη θεώρησε επιβεβλημένες τις μειώσεις των κρατικών κονδυλίων ως μια εξορθολογισμένη

πολιτική που προάγει την ελευθερία του ατόμου και την επιλογή της αγοράς (public choice theory). Κατά συνέπεια, επιτεύχθηκε ο έλεγχος και η μείωση των κρατικών κονδυλίων, η αύξηση των απαιτήσεων, αλλά και η απαλλαγή της εκάστοτε κυβέρνησης από την ευθύνη της ποιότητας των παρερχομένων υπηρεσιών, καθώς η ευθύνη μετακυλήθηκε στους υπάλληλους των υπηρεσιών αυτών.

Το κομβικό αυτό σημείο σηματοδοτεί και τη γένεση της τρίτης φάσης της διοίκησης (Site based Performance Management, 1974 έως σήμερα). Η τελευταία αυτή χαρακτηρίζεται από το ότι η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από τον τρόπο διαχείρισης του δυναμικού του ίδιου του οργανισμού. Το σχολείο δηλαδή, και ιδιαίτερα ο διευθυντής, θεωρούνται αποκλειστικά υπεύθυνοι για τις μαθητικές επιδόσεις. Σταδιακά μεταλλάχτηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού και κυρίως του διευθυντή, ο οποίος θεωρείται ως ο «ηγέτης» και ο κύριος υπεύθυνος για τη διοίκηση του σχολείου. Ειδικότερα, ο νέος αυτός τύπος σχολείου καλείται να λειτουργεί με τους όρους της αγοράς, δεδομένου ότι οι στόχοι του διευθυντή δεν περιορίζονται μόνο στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά επεκτείνονται στην οικονομική διαχείριση, τον έλεγχο και την αξιολόγηση. Επίσης, υιοθετήθηκαν αρχές, επιστημονική γλώσσα και τεχνικές του ιδιωτικού τομέα διοίκησης, όπως δείκτες, στρατηγικό σχέδιο κ.ά., και τέλος δημιουργήθηκε μια νέα ιδεολογική πλατφόρμα, μέσω της αναμόρφωσης των σχέσεων, των αξιών και την ανακατανομή της εξουσίας. Ως εκ τούτου, μετακυλήθηκε η ευθύνη της μαθησιακής επίδοσης από θέμα στρατηγικής πολιτικής του κράτους σε ζήτημα διοίκησης του ίδιου του σχολείου από τον διευθυντή (Gunter, 2001: 26).

3.1.3 Οι τέσσερις βασικοί πυλώνες του σχολείου

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία είναι μεταξύ άλλων, οι κρατικές επιλογές αναφορικά με τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα καθ' εαυτό, ο τρόπος διοίκησης του διευθυντή και τα μέσα διδασκαλίας που αξιοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός. Πιο αναλυτικά ως κυριότεροι πυλώνες του σχολείου αναφέρονται συνήθως οι εξής:

1. *Οι οργανωτικές δομές (Organizational Structures),* αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται οι διαθέσιμοι φυσικοί-οικονομικοί πόροι και το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των οργανωτικών δομών του σχολείου και του τρόπου έκφρασης της κρατικής πολιτικής, κατά πόσο, δηλαδή, η εξουσία είναι αποκεντρωμένη ή συγκεντρωτική. Για παράδειγμα, σε κράτη με αποκεντρωμένη πολιτική, η αξιοποίηση της χρηματοδότησης πραγματοποιείται από το ίδιο το σχολείο (school based reform). Αντίθετα σε κράτη με συγκεντρωτική εξουσία το ίδιο το κράτος καθορίζει για όλα τα σχολεία τη χρηματοδότησή τους και την αξιοποίησή της (Large scale reform) (Dimmock & Walker, 2005 :26).

2. *Ηγεσία, διοίκηση και διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Leadership, Management and Decision Processes),* αποτελούν τον πυρήνα της σχολικής ηγεσίας και, όπως προηγουμένως με τις οργανωτικές δομές, η έμπρακτη σημασία αυτών των διαδικασιών στο σχολείο αντανακλούν κυρίως κοινωνικά χαρακτηριστικά κουλτούρας. Ειδικότερα, αντανακλούν το βαθμό της συγκεντρωτικής ή της αποκεντρωμένης σχέσης εξουσίας του κράτος ως προς το σχολείο. Ωστόσο, ενδέχεται να υπάρχουν διαφορές μεταξύ σχολείων ακόμα και στο ίδιο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Αυτό είναι συνέπεια κυρίως του τρόπου διοίκησης του διευθυντής και πως ο τελευταίος αυτός αντιλαμβάνεται το ρόλο του. Αυτό γίνεται αντιληπτό από το βαθμό που ο διευθυντής επιτρέπει στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Dimmock & Walker, 2005: 27).

3. *Το αναλυτικό πρόγραμμα (Curriculum)* μολονότι αποτελεί μια μορφή οργανωτικής δομής, ωστόσο μελετάται αυτόνομα. Η γνώση, οι δεξιότητες και οι στάσεις τις οποίες η

κοινωνία επιθυμεί να κατακτήσουν οι μαθητές μορφοποιούνται μέσω του αναλυτικού προγράμματος. Η γνώση, οι δεξιότητες και οι στάσεις αποτελούν στοιχεία τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με τον χρόνο και τη χώρα. Ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη φύση της γνώσης αλλά και τον σκοπό της γνώσης (θεωρητική γνώση ή γνώση εστιασμένη προς την εύρεση εργασίας) οι σχεδιαστές του αναλυτικού προγράμματος δημιουργούν το αντίστοιχο πρόγραμμα. Κύρια χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος εκτός από το σκοπό και τους στόχους, είναι το εύρος, το βάθος της γνώσης, η σχετικότητα κ.ά. (Dimmock & Walker, 2005: 28).

4. Διδασκαλία και μάθηση (Teaching and Learning) είναι ίσως η σημαντικότερη λειτουργία του σχολείου. Ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης που επιλέγει ένα σχολείο, αντανακλά ταυτόχρονα την επιρροή της κουλτούρας της κοινωνίας αλλά και επιλογές του εκπαιδευτικού τόσο ως προς τον τρόπο διεξαγωγής της ύλης όσο και ως προς τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους (δημοκρατικές ή αυταρχικές). Η επιλογή μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε αντίθεση με μια μετωπική διδασκαλία, ή η διδασκαλία όλων των μαθημάτων από ένα εκπαιδευτικό και όχι ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα, αποτελούν μερικά μόνο παραδείγματα. Επίσης, η διδασκαλία και η μάθηση διαφοροποιούνται από σχολείο σε σχολείο ως προς το βαθμό συνεργασίας του ίδιου του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία (Dimmock & Walker, 2005: 28).

Στους πίνακες που ακολουθούν εμφανίζονται οι τέσσερις λειτουργίες του σχολείου με τα κύρια χαρακτηριστικά τους.

Οργανωτικές δομές

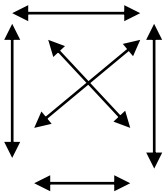
Βαθμός επιρροής μεταξύ συγκεντρωτικής και αποκεντρωμένης εξουσίας:

- Φυσικοί και οικονομικοί πόροι
- Όρια του αναλυτικού προγράμματος
- Χρόνος
- Μαθητές
- Προσωπικό
- Καθοδήγηση και συμβουλευτική
- Δομές λήψης αποφάσεων

Ηγεσία, διοίκηση και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων

Βαθμός επιρροής μεταξύ συγκεντρωτικής και αποκεντρωμένης εξουσίας:

- Θέση, ρόλος και εξουσία του διευθυντή
- Στυλ ηγεσίας και καθοδήγηση
- Συνεργασία και συμμετοχή
- Κίνητρο
- Σχεδιασμός
- Διαδικασία λήψης αποφάσεων
- Διαπροσωπική επικοινωνία
- Επίλυση συγκρούσεων
- Αξιολόγηση προσωπικού



Το αναλυτικό πρόγραμμα

- Στόχοι και σκοποί
- Εύρος
- Βάθος
- Σχετικότητα
- Διάκριση

Διδασκαλία και μάθηση

- Φύση της γνώσης
- Σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών
- Μαθησιακά αποτελέσματα
- Καθοδήγηση και συμβουλευτική
- Διδασκαλία όλων των μαθημάτων/Διδασκαλία ανά ειδικότητα

D immock και Walker (2005:27)

3.1.4 Οργανωτική αλλαγή

Τα σχολεία περιγράφονται ως ανοιχτά συστήματα, καθώς βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Katz και Kahn (1978) τα ανοιχτά συστήματα έχουν τα ακόλουθα εννέα χαρακτηριστικά:

1. *Εισαγωγή ενέργειας (Importation of Energy*), η ενέργεια τους προέρχεται από το περιβάλλον με τη μορφή ανθρώπων, υλικών και πληροφοριών.
2. *Η διακίνηση (the throughput),* εισαγωγής ενέργειας έτσι ώστε ο οργανισμός να δημιουργεί ένα προϊόν, να εκπαιδεύει ανθρώπους και να παρέχει υπηρεσίες.
3. *Η εξαγωγή (the output).* Από τα ανοιχτά συστήματα εξάγεται ένα προϊόν στο εξωτερικό περιβάλλον. Σε ένα σχολείο το προϊόν μπορεί να είναι οι μαθητές, γνώση, δεξιότητες, ικανότητες και συμπεριφορές.
4. *Αέναη αλληλουχία των γεγονότων (Cycles of events).* Στα ανοιχτά συστήματα η εκροή του ίδιου συστήματος θέτει ξανά το σύστημα σε επαναλειτουργία σε μια αέναη κίνηση. Οι απόφοιτοι του σχολείου επιστρέφουν σε αυτό αργότερα ως γονείς ή και εκπαιδευτικοί προσφέροντας σε αυτό πάλι την ενέργειά τους.
5. *Αρνητική Εντροπία (Negative Entropy),* τα σχολεία ως ανοιχτά συστήματα δέχονται περισσότερη ενέργεια σε σύγκριση με αυτή που καταναλώνουν με αποτέλεσμα να μην απειλούνται με εξαφάνιση.
6. *Ανατροφοδότηση (feedback),* οι πληροφορίες που εισέρχονται σε έναν οργανισμό είναι κωδικοποιημένες και είναι περιορισμένου αριθμού. Γενικά ο οργανισμός δεν δέχεται περισσότερες πληροφορίες από όσες μπορεί να επεξεργαστεί. Ταυτόχρονα, προσλαμβάνονται πληροφορίες για το εξωτερικό περιβάλλον, των οποίων η αρνητική ανατροφοδότηση πληροφορεί τον οργανισμό ότι έχει παρεκκλίνει από την επιθυμητή κατάσταση του περιβάλλοντος.
7. *Δυναμική Ομοιόσταση (Dynamic Homeostasis),* παρόλο τη συνεχόμενη εισροή πληροφοριών και ενέργειας προς τον οργανισμό, αυτός τείνει να διατηρεί την ισορροπία του. Ωστόσο, η ισορροπία αυτή δεν είναι στατική, καθώς πραγματοποιούνται αλλαγές ακόμα κι όταν αλλάζουν οι σκοποί του οργανισμού.
8. *Διάκριση (Differentiation),* τα ανοιχτά συστήματα τείνουν προς μια επεξεργασία ρόλων και εξειδίκευση των λειτουργιών.
9. *Equifinality (Ύπαρξη Ισοδύναμων Λύσεων),* η αξιοποίηση πολλαπλών μέσων για την επίτευξη των ίδιων στόχων υπάρχουν μέσα στα ανοιχτά συστήματα (Lunenburg & Ornstein,1996: 203-204).

3.1.5 Πίεση για Οργανωτική Αλλαγή

Η πίεση για οργανωτική αλλαγή ενδέχεται να προέρχεται τόσο από το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Συγκεκριμένα, στις εξωτερικές συνθήκες των αλλαγών αναφέρονται: οι κρατικές παρεμβάσεις, η αλλαγή των αξιών της κοινωνίας, η τεχνολογική αλλαγή και η έκρηξη της γνώσης, ενώ οι εσωτερικές συνθήκες αναφέρονται στις αλλαγές που πραγματοποιούνται από το έμψυχο δυναμικό του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι *παρεμβάσεις της Κυβέρνησης* αφορούν συνήθως αλλαγές μεγάλης κλίμακας και αποτελούν έκφραση της πολιτικής ιδεολογίες ενός κόμματος που κέρδισε τις εκάστοτε εκλογές (Lunenburg & Ornstein, 1996: 204-206).

Η αλλαγή των αξιών της κοινωνίας, οι αξίες της κοινωνίας αλλάζουν ανάλογα με την εποχή, για παράδειγμα τις δεκαετίες του 1960 και 1970 επικράτησε η αξία της ισότητας, ενώ τη δεκαετία του 1980 τονίστηκε η αξία της αρίστευσης των σχολείων. Αντίστοιχα, στη δεκαετία του 1990 αυτές οι δύο αξίες θεωρήθηκαν και οι δύο εξίσου σημαντικές. *Η έκρηξη της γνώσης και η χρήση των νέων τεχνολογιών*, επηρέασαν σημαντικά τη λειτουργία των

σχολείων με τη αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και την εισαγωγή της τεχνολογίας στη διδασκαλία και στα σχολεία γενικότερα. Τέλος, οι αλλαγές που πραγματοποιούνται από το έμψυχο δυναμικό του κάθε σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Οι αλλαγές αυτές ενδέχεται να αποτελούν επιλογή του διευθυντή ή μελών της σχολικής κοινότητας (Lunenburg & Ornstein, 1996: 206-207).

3.1.6 Αντίσταση στην Αλλαγή και διαχείριση συγκρούσεων

Η πίεση για αλλαγή κινητοποιεί ταυτόχρονα και την αντίσταση στην αλλαγή αυτή. Συνηθέστερα αίτια αντίστασης στην αλλαγή είναι:

1. *Η σύγκρουση συμφερόντων*: τα άτομα αντιδρούν στις περιπτώσεις εκείνες που αισθάνονται ότι οι επερχόμενες αλλαγές ενδέχεται να επηρεάσουν τις οικονομικές απολαβές τους, την επικείμενη προαγωγή τους ή το κοινωνικό τους status (Lunenburg & Ornstein, 1996:207-209).
2. *Ο φόβος για το άγνωστο*: Το ενδεχόμενο της μεταβολής μιας γενικά ικανοποιητικής κατάστασης προκαλεί αντιδράσεις. Η πίεση ενός σχολικού συμβούλου ή ενός διευθυντή για την υιοθέτηση μιας νέας προσέγγισης της διδασκαλίας ή της χρήσης ενός πολυμέσου, επιφέρει το άγχος της ενδεχόμενης αποτυχίας και κατ' επέκταση πολλά άτομα δυσκολεύονται να εναρμονιστούν στις νέες απαιτήσεις (Lunenburg & Ornstein, 1996 :207).
3. *Η αντίδραση στην ενδεχόμενη μείωση της δύναμης ή της επιρροής ενός ατόμου:* πολλά άτομα αντιδρούν σε οτιδήποτε μπορεί να μειώσει την επιρροή ή τη δύναμη που έχουν μέσα στον οργανισμό (Lunenburg & Ornstein, 1996: 208).
4. *Απαξίωση γνώσεων και δεξιοτήτων:* άτομα θα προβάλλουν αντίσταση εάν αισθανθούν ότι οι νέες τεχνολογίες ή κάποιο άλλο άτομο θα απαξιώσει τη δική τους θέση στον οργανισμό (Lunenburg & Ornstein, 1996: 208).
5. *Η ίδια η διοικητική δομή*: αποτελεί έναν παράγοντα αντίστασης σε αλλαγές. Η ανατροφοδότηση προς τους ανωτέρους τείνει να είναι συνήθως θετική με αποτέλεσμα την απουσία ουσιαστικής γνώσης της πραγματικής κατάστασης (Lunenburg & Ornstein, 1996: 208).
6. *Περιορισμένοι πόροι:* η επιθυμία πραγματοποίησης αλλαγών προσκρούει πολλές φορές στην έλλειψη πόρων και προσωπικού που δε διαθέτει τις απαιτούμενες γνώσεις ή χρόνο (Lunenburg & Ornstein, 1996: 209).
7. *Συλλογικές συμβάσεις εργασίας (Collective Bargaining Agreements):* οι αλλαγές που προωθούνται από τους διαχειριστές των σχολείων (schools administrators) ενδέχεται να έρχονται σε σύγκρουση με τα συμφέροντα και προνόμια των εκπαιδευτικών, όπως αυτά έχουν θεσμοθετηθεί στους εκάστοτε νόμους. Ο αριθμός των μαθητών ανά εκπαιδευτικό, οι μετακινήσεις, το ωράριο, η αξιολόγηση και οι προαγωγές των εκπαιδευτικών αποτελούν μόνο μερικά θέματα συζήτησης και σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και πολιτικής ηγεσίας (Lunenburg & Ornstein, 1996: 209).

Στο πλαίσιο διαχείρισης της αλλαγής ο διευθυντής ως ηγέτης καλείται να διαχειριστεί και τις συγκρούσεις που ενδέχεται να προκύψουν μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Rahim (1992) υπάρχουν πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Τα στυλ αυτά προέρχονται από τη διαχείριση σεναρίων του τύπου κερδίζω/χάνω. Συγκεκριμένα:

1.*Κυριαρχικό (*dominating)*: εγώ κερδίζω εσύ χάνεις- υψηλό ενδιαφέρον για το ίδιο το άτομο και χαμηλό για τους άλλους.*

2. *Υπόχρεο* (obliging): *εσύ κερδίζεις εγώ χάνω- χαμηλό ενδιαφέρον για το ίδιο το άτομο και υψηλό για τους άλλους.*

3. *Αποφευκτικό (*avoiding*): εγώ χάνω κι εσύ χάνεις- χαμηλό ενδιαφέρον για το ίδιο το άτομο και χαμηλό για τους άλλους.*
4. *Συγκαταβατικό (*compromising*): μερικό ενδιαφέρον για το ίδιο το άτομο και μερικό ενδιαφέρον για τους άλλους.*
5. *Ενοποιητικό (integrating): εγώ κερδίζω και εσύ κερδίζεις, υψηλό ενδιαφέρον για το ίδιο το άτομο και υψηλό για τους άλλους* (Johnson, 2003: 33).

3.1.7 Μείωση της αντίστασης για αλλαγή

Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να εφαρμόσουν τις ακόλουθες τεχνικές με στόχο τη μείωση της αντίστασης στην αλλαγή:

1. *Συμμετοχή,* στην περίπτωση κατά την οποία δοθεί η δυνατότητα συμμετοχής των ατόμων στις επερχόμενες αλλαγές, ενδέχεται να μειωθεί σημαντικά η αντίσταση σε αυτές (Lunenburg & Ornstein, 1996: 209).
2. Η *επικοινωνία* μειώνει το άγχος και τις επιπτώσεις από κακόβουλες φήμες. Επίσης, βοηθά τα άτομα να αντιληφθούν τι προσδοκά ο οργανισμός από τους ίδιους (Lunenburg & Ornstein, 1996: 209).
3. *Υποστήριξη*, η αποτελεσματική εφαρμογή των αλλαγών προϋποθέτει τη στήριξη της διοίκησης. Η διοίκηση δημιουργεί θετικό κλίμα από το οποίο απουσιάζει ο φόβος του αγνώστου, βασικό στοιχείο σε κάθε αναμενόμενη αλλαγή. Ταυτόχρονα η διοίκηση είναι ανοικτή σε υποδείξεις από χαμηλόβαθμους, αλλά αξιόπιστους υπαλλήλους τους οργανισμού (Lunenburg & Ornstein, 1996: 210).
4. *Οι αμοιβές* αποτελούν ισχυρό κίνητρο και συμβάλουν στη μείωση της αντίστασης σε κάθε αλλαγή. Οι αμοιβές μπορεί να έχουν είτε υλικό χαρακτήρα, όπως η αύξηση του μισθού, η θετική αξιολόγηση και η προαγωγή είτε ηθική επιβράβευση όπως η αναγνώριση (Lunenburg & Ornstein, 1996: 210).
5. *Σχεδιασμός,* αποτελεί ίσως το πιο κρίσιμο στάδιο του όλου εγχειρήματος. Με τον σχεδιασμό ορίζονται και τα νέα επίπεδα απόδοσης. Αν αυτά είναι χαμηλά ενδέχεται να επηρεαστεί η συνολική απόδοση του οργανισμού. Αντίθετα, αν αυτά τεθούν σε ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο, τότε ο οργανισμός ενδέχεται να υπολειτουργεί λόγω της πίεσης και της επίγνωσης των μελών του ότι αδυνατούν να επιτύχουν τους αναμενόμενους στόχους (Lunenburg & Ornstein, 1996: 211).
6. *Εξαναγκασμός* είναι η εφαρμογή των αλλαγών υπό την απειλή της απόλυσης, της μείωσης μισθού ή της δυσμενής μετάθεσης. Εφαρμόζεται είτε όταν έχουν αποτύχει όλες οι προαναφερόμενες τεχνικές, είτε όταν η ηγεσία θέτει σε άμεση εφαρμογή αλλαγές. Ο εξαναγκασμός επιφέρει μια σειρά αρνητικών καταστάσεων τόσο για τα άτομα όσο και για τον ίδιο τον οργανισμό. Για παράδειγμα αναφέρονται μεταξύ άλλων η μειωμένη απόδοση, το αίσθημα εκδίκησης και η απογοήτευση (Lunenburg & Ornstein, 1996: 212).

3.1.8 Η μεγάλης κλίμακας κρατική αλλαγή (Large scale reform)

Σε διάφορα κράτη (Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, Αγγλία, Φινλανδία, Καναδάς κ.α.) στόχος της κυβερνητικής πολιτικής είναι η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις και αν είναι δυνατό μέσω της εκπαίδευσης να μειωθούν οι κοινωνικές ανισότητες. Συχνά οι κρατικές αυτές μεταρρυθμιστικές απόπειρες συναντούν σθεναρή αντίδραση από τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι τελευταίοι αυτοί αισθάνονται ότι κατηγορούνται άδικα για καταστάσεις (σχολική διαρροή, μαθητική υπό επίδοση, κ.ά.) στις οποίες δεν φέρουν την αποκλειστική ευθύνη. Ωστόσο, διάφοροι μελετητές (Elmore 2004, Fullan 2007, Hargreaves 2006, Hopkins 2005, McLauglin and Mitra 2001 κ.ά.) θεωρούν ότι είναι δυνατή μια κρατική

μεταρρύθμιση χωρίς εντάσεις με τους εκπαιδευτικούς, η οποία θα είναι προς όφελος των μαθητών, θα κινητοποιήσει δημιουργικά την εκπαιδευτική κοινότητα και θα δεχτεί την υποστήριξη των πολιτών. Συγκεκριμένα, οι Levin et Fullan (υπό δημοσίευση) αναφέρουν ότι μια κρατική μεταρρύθμιση θα πρέπει, προκειμένου να έχει διάρκεια, να στοχεύει στην αλλαγή των διδακτικών πρακτικών που πραγματοποιούνται στις σχολικές αίθουσες (Levin, 2007:334-335).

Μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία έχει σχεδιαστεί από έναν κεντρικό φορέα και προτείνει -ή και υποχρεώνει- την εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς ενδέχεται να βρεθεί αντιμέτωπη με προβληματικές καταστάσεις, όπως εκείνες που συνοψίζουν οι Chapman et Mahlck ήδη από το 1997:

1. Να μην έχει γίνει αντιληπτό το νόημα της στους εκπαιδευτικούς.
2. Να είναι ασαφής με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην κατανοούν τι ακριβώς πρέπει να κάνουν.
3. Να θεωρηθεί από τους εκπαιδευτικούς ακατάλληλη στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας.
4. Να έχει υπερβολικές απαιτήσεις και προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς.
5. Να μην υποστηρίζει επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για την πραγματοποίησή της.
6. Να έχει σχεδιαστεί χωρίς να έχει λάβει υπόψη τις τρέχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές.
7. Να επιφέρει, λόγω προηγούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αναντιστοιχίες στην εκπαιδευτική πράξη, οι οποίες δεν μπορούσαν να προβλεφθούν από τους σχεδιαστές (Murchan, 2018: 4).

3.2 Αλλαγή που πραγματοποιείται με πρωτοβουλία του διευθυντή (School Based reform)

Εισαγωγή

Τα μοντέλα διοίκησης που περιγράφονται στη συνέχεια αφορούν τις προσπάθειες που καταβάλλουν τα ίδια τα μέλη του οργανισμού για τη βελτίωση του. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων ή η θέσπιση μιας νέας στρατηγικής για το σχολείο αφορούν τα ίδια τα μέλη του σχολείου. Οι Lunenburg και Ornstein (1996) έχουν κατηγοριοποιήσει τις κύριες στρατηγικές που ακολουθούν οι οργανισμοί για την επίλυση των προβλημάτων τους. Ωστόσο, διάφοροι μελετητές έχουν προτείνει τη χρήση δικών τους μοντέλων για την κινητοποίηση των μελών του οργανισμού για την αποδοτικότερη εργασία τους. Σε αντίθεση με την προηγούμενη μεγάλη κατηγορία αλλαγών (κρατική μεταρρύθμιση), την κύρια ευθύνη της θέσπισης μια νέας στρατηγικής έχει κυρίως ο διευθυντής και τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Πιο σύγχρονες θεωρίες διοίκησης δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο διευθυντής διοικεί το σχολείο. Η ενότητα αυτή αποτελείται από δύο μέρη, το πρώτο μέρος περιγράφει συνοπτικά τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων του σχολείου και το δεύτερο μέρος εστιάζει στον διευθυντή ως ηγέτη. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό το γεγονός ότι η θεωρία διοίκησης της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια έχει μετατοπίσει το ενδιαφέρον της από την απόδοση των μελών του οργανισμού στη συμπεριφορά και τις ικανότητες του ίδιου του διευθυντή.

3.2.1 Επίλυση προβλημάτων

Διάφοροι οργανισμοί στοχεύουν στην οργανωτική αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της συνεργασίας του συνόλου των υπαλλήλων. Το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό στον οποίο οι στόχοι που τίθενται μπορούν να επιτευχθούν μόνο με την αρμονική συνεργασία

όλων των εμπλεκόμενων συντελεστών. Κύριες μέθοδοι επίλυσης ενδοσχολικών προβλημάτων είναι η Ενδοομαδική Επίλυση Προβλημάτων (Intergroup Problem Solving), η Διαδικασία Διαβούλευσης (Process Consultation), η Ερευνητική Ανατροφοδότηση (Survey Feedback) και ο Στρατηγικός Σχεδιασμός (Strategic Planning) (Lunenburg & Ornstein, 1996: 212-228).

3.2.2 Διαδικασία λήψης αποφάσεων και θεωρίες παρακίνησης των μελών του οργανισμού

Ως λήψη αποφάσεων ορίζεται η διαδικασία επιλογής μιας μεταξύ πολλών εναλλακτικών επιλογών. Ο τρόπος και η διαδικασία επιλογής μιας απόφασης είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εκπαιδευτική διοίκηση, καθώς επηρεάζει την κινητοποίηση, την ηγεσία, την επικοινωνία και την εκπαιδευτική αλλαγή. Ολόκληρη η εκπαιδευτική διοίκηση επηρεάζεται άμεσα από τη διαδικασία των λήψεων αποφάσεων. Συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η στελέχωση, η διοίκηση, ο συντονισμός, και ο έλεγχος είναι στοιχεία της διοίκησης, τα οποία επηρεάζονται άμεσα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρία κυρίαρχα μοντέλα αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων:

1. *Το κλασικό μοντέλο* χαρακτηρίζεται από ορθολογικότητα και αποτελείται από τα ακόλουθα έξι στάδια: α) *Αναγνώριση του προβλήματος,* β) *Δημιουργία εναλλακτικών επιλογών, γ) Αξιολόγηση εναλλακτικών επιλογών, δ) Προτίμηση μιας εναλλακτικής επιλογής, ε) Πραγματοποίηση της επιλογής,* στ) *Αξιολόγηση της εναλλακτικής επιλογής* (Lunenburg & Ornstein, 1996: 156).
2. *Το συμπεριφοριστικό μοντέλο λήψης αποφάσεων* σύμφωνα με τον οποίο αντικρούεται ο άκρατος ορθολογισμός του κλασικού μοντέλου στο οποίο ο διευθυντής είναι σε θέση να γνωρίζει όλες τις πιθανές εναλλακτικές επιλογές, καθώς και τα αποτελέσματα των επιλογών αυτών (Lunenburg & Ornstein, 1996: 157).
3. *Το κανονιστικό μοντέλο των Vroom –Yetton* υποστηρίζει ότι ο διευθυντής δεν υποχρεούται να επιλέξει ένα στυλ διοίκησης, αλλά να υιοθετεί το κατάλληλο ανάλογα με την περίπτωση (Lunenburg & Ornstein, 1996: 158).

3.2.3 Δύο κύρια μοντέλα διοίκησης που στοχεύουν στην αλλαγή από το κράτος και από τον διευθυντή ως ηγέτη

Ως τα μέσα της δεκαετίας του 1970 ο διευθυντής θεωρούνταν ως κύριος διεκπεραιωτής των εντολών που προέρχονταν από ανώτερα κλιμάκια. Το μοντέλο αυτό ονομάζεται Συναλλακτικό-γραφειοκρατικό μοντέλο (transactional-bureaucratic model) και τα κύρια χαρακτηριστικά του σύμφωνα με τον Weber (1947) είναι η κατανομή της εργασίας και της εξειδίκευσης, ο απρόσωπος προσανατολισμός μεταξύ των σχέσεων εργασίας, η ιεραρχημένη εξουσία και η υπακοή σε κανόνες και κανονισμούς (Dimopoulos, Dalkavouki & Koulaidis, 2015: 199).

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες ένα νέο μοντέλο διοίκησης υιοθετείται συχνότερα και ονομάζεται Μετασχηματιστικό-Καθοδηγητικό ή Παιδαγωγικό (transformative-instructional model). Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Grace, 2005· Clark, 2009· Blase & Blase, 2000· Hallinger, 2005· Southworth, 2002· Clarke, 2000· Harris et al., 2013) κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού είναι η αποκεντρωμένη ηγεσία η οποία βασίζεται στο όραμα του διευθυντή που στοχεύει στη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων και πραγματοποιείται μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας και της συμμετοχής ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Ακριβώς επειδή προϋποθέτει την υλοποίηση του οράματος του διευθυντή ο τελευταίος οφείλει να παρακινήσει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα

θέτοντας όμως υπόψη του και τις εκάστοτε τοπικές ανάγκες της. Ως εκ τούτου, το μοντέλο αυτό σχετίζεται με πολιτικές οι οποίες ακολουθούν τις επιταγές της αγοράς. Στο πλαίσιο αυτό προωθείται το αυτόνομο σχολείο το οποίο υποχρεούται να λογοδοτεί για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο που επιθυμούν να φοιτήσουν τα παιδιά τους βάσει της αξιολόγησης και της κατηγοριοποίησης των σχολείων (Dimopoulos, Dalkavouki & Koulaidis, 2015: 200).

3.2.4 Μοντέλα διοίκησης και αντίστοιχοι τύποι ηγεσίας σύμφωνα με την ταξινομία του Bush

Οι Murpy και Shipman (2003) υποστηρίζουν ότι από το 1990 εισήχθη η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία αντικατέστησε ουσιαστικά την έννοια της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η μετατόπιση της συζήτησης από τη διοίκηση στην ηγεσία συνοδεύτηκε με μια αντίστοιχη μεταστροφή του ενδιαφέροντος των μελετητών από τη διαδικασία μάθησης που πραγματοποιείται μέσα στις σχολικές αίθουσες στα μαθητικά επιτεύγματα. Μετά από αυτήν την αλλαγή, οι διευθυντές των σχολείων θεωρήθηκαν υπεύθυνοι για τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο επετεύχθη αυτή η βελτίωση. Ως εκ τούτου, η έμφαση δόθηκε σε δεδομένα τα οποία προέκυψαν από έρευνες που διεξήχθησαν στο σχολείο (school based management) (Fleming, 2007: 27).

Ο Fullan (2001) θεωρεί ότι σκοπός του ηγέτη είναι η κινητοποίηση του συνόλου της σχολικής κοινότητας για τη βελτίωση του σχολείου ιδιαίτερα στους τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης. Ιδιαίτερα όταν η διαδικασία της βελτίωσης απαιτεί την εισαγωγή αλλαγών. Κύριο χαρακτηριστικό του ηγέτη είναι η ικανότητα ανάληψης δράσεων και η εφαρμογή των δράσεων αυτών. Σύμφωνα πάντα με τον Fullan (2001) ο ηγέτης πρέπει να χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα πέντε χαρακτηριστικά:

1. Ηθικός Σκοπός (moral purpose) είναι η δέσμευση του εκπαιδευτικού ότι θα πραγματοποιήσει τα μέγιστα εκ μέρους του προκειμένου να βελτιώσει τη ζωή και τη μάθηση των μαθητών του (Fleming, 2007: 28).

2. Κατανόηση και καθοδήγηση της αλλαγής (understanding and managing change), η βελτίωση δεν απαιτεί απαραίτητα αλλαγές, όπως και οι αλλαγές δεν οδηγούν απαρέγκλιτα σε βελτίωση. Συνήθως, αυτό το οποίο απαιτείται είναι η κινητοποίηση των ατόμων σε δημιουργικό αναστοχασμό αναφορικά με την εργασία τους (Fleming, 2007: 28).

3. Δημιουργία και διατήρηση σχέσεων (building and maintaining relationships), η πραγματοποίηση αλλαγών απαιτεί τη συμμετοχή όλης της σχολικής μονάδας, ως εκ τούτου είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός καλού κλίματος μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Fleming, 2007: 29)

4. Δημιουργία και μοίρασμα γνώσεων (creating and sharing knowledge), μεταξύ των υποχρεώσεων του διευθυντή είναι ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση ερευνών στο χώρο του σχολείου (school based research). Η γνώση αυτή ως διαδικασία, παραγωγή αλλά και συμπεράσματα οφείλει να μεταλαμπαδεύεται και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Fleming, 2007: 29).

5. Διασφάλιση της συνοχής και ευθυγράμμιση των δομών (Ensuring coherence and alignment of structures), η ανάγκη ύπαρξης δημιουργικού κλίματος στο σχολείο εγκυμονεί τον ενδεχόμενο κίνδυνο κατάλυσης της συνοχής των υπαρχουσών δομών του συστήματος. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής δεν θα πρέπει άκριτα να υιοθετεί οτιδήποτε θεωρείται ότι προωθεί τη βελτίωση. Αντίθετα, οι όποιες αλλαγές που πρόκειται να εφαρμοστούν θα πρέπει πρωτίστως να λαμβάνουν υπόψη τους την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Fleming, 2007: 30).

Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται διάφορα μοντέλα διοίκησης. Σε αυτά τα μοντέλα διοίκησης προσιδιάζουν αντίστοιχοι τύποι ηγεσίας του διευθυντή ή των εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως ηγέτες. Τα μοντέλα διοίκησης και ο τύπος ηγεσίας δηλαδή περιγράφουν τον τρόπο προσέγγισης των στόχων που καλείται ή επιθυμεί να επιτύχει ο διευθυντής. Οι ερευνητές Pashiardis και Brauckmann (2008) Brauckmann και Pashiardis, (2011), Pashiardis (2014) θεωρούν ότι τα ακόλουθα πέντε ηγετικά στυλ προάγουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Αναλυτικότερα:

1. *Παιδαγωγικό στυλ (*Instructional style) αφορά τον διευθυντή που στοχεύει στη διαρκή βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και μεθόδων των εκπαιδευτικών του σχολείου.

2. *Το συμμετοχικό στυλ (*Participative style) *του διευθυντή αποτελείται από επιλογές στις οποίες οι αποφάσεις προάγουν τη συνεργασία και την αφοσίωση.*

3. *Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού (*Personnel Development style) όπου ο διευθυντής θέτει ως κύριο παράγοντα της ηγεσίας του την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού.

4. *Επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας* αναφέρεται στον διευθυντή που επιδιώκει συνεργασίες και συμμαχίες με εξωτερικούς παράγοντες (γονείς, εκκλησία και άλλους φορείς) προς όφελος του σχολείου.

5. *Δομικό στυλ* (Structuring style) είναι μια ιδιαίτερη μορφή ηγεσίας η οποία διέπεται από προκαθορισμένους ρόλους, κανόνες και κανονισμούς (Ταλιαφώρου και Πασιαρδής, 2016: 44)

Ωστόσο τις περισσότερες φορές το μοντέλο διοίκησης και ο τύπος ηγεσίας του διευθυντή είναι μικτός, δεν υπάγεται δηλαδή αποκλειστικά σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο και κατά συνέπεια σε έναν μόνο τύπο ηγεσίας. Επομένως, η ύπαρξη των μοντέλων αυτών με τους αντίστοιχους τύπους ηγεσίας λειτουργούν ως ιδεότυποι, εργαλεία κατανόησης κοινωνικών συμβάντων όπως τους περιέγραψε ο Weber (Craib, 2009, σ.88). Μια διεθνώς αναγνωρισμένη τυπολογία μοντέλων διοίκησης είναι εκείνη του Bush (2003). Ο Bush περιγράφει τα ακόλουθα έξι μοντέλα διοίκησης με τους αντίστοιχους τύπους ηγεσίας:

1. *Το τυπικό μοντέλο (Formal models): Η διοικητική ηγεσία, διαχειριστική ηγεσία.*

2. *Συναδελφικό μοντέλο (Collegial models)*: Η *μετασχηματιστική ηγεσία, η συμμετοχική ηγεσία, η διαπροσωπική ηγεσία και κατανεμημένη ηγεσία.*

3. *Πολιτικό μοντέλο (Political models): Η συναλλακτική ηγεσία.*

4. *Υποκειμενικό μοντέλο (Subjective models): Η μεταμοντέρνα ηγεσία.*

5. *Μοντέλα Ασάφειας (Ambiguity models): Η ηγεσία των πιθανοτήτων.*

6. *Μοντέλα κουλτούρας (cultural models): Η ηθική ηγεσία.*

Τα προαναφερθέντα μοντέλα εμφανίζουν τα ακόλουθα τρία χαρακτηριστικά:

1. Τα έξι αυτά μοντέλα τείνουν να είναι κανονιστικά (normative), εκλεκτικά (selective) γιατί υπερθεματίζουν κάποιες πλευρές της διοίκησης σε βάρος άλλων πλευρών και έχουν προκύψει μέσω παρατήρησης (Bush, 2003: 29).

Τυπικό μοντέλο (Formal models). Ως τυπικά μοντέλα αναφέρονται συνήθως τα δομικά, τα συστημικά, τα γραφειοκρατικά, τα ορθολογικά και τα ιεραρχικά. Κοινό χαρακτηριστικό των μοντέλων αυτών είναι ότι θεωρούν τους οργανισμούς ιεραρχικά συστήματα με την άσκηση ηγεσίας «από πάνω προς τα κάτω», και τον διευθυντή το ισχυρότερο άτομο του οργανισμού. Απαντώνται αρκετά συχνά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κυρίως λόγω της γραφειοκρατικής τους δομής (Πασιαρδής, 2004:41-42). Ο τύπος ηγεσίας του διευθυντή σε αυτό το μοντέλο είναι η *διοικητική ηγεσία*. Κύριο πλεονέκτημα του τύπου αυτού είναι η εκπλήρωση του οράματος του διευθυντή, ενώ ως κύριο μειονέκτημα

αναφέρεται η απουσία δημοκρατικών διαδικασιών κατά τη λήψη αποφάσεων (Bush, 2003: 37-40˙ Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007: 37-41).

Στο μοντέλο αυτό διοίκησης προσιδιάζει και η διαχειριστική ηγεσία. Η σχολική μονάδα αντιμετωπίζεται ως ένας γραφειοκρατικός οργανισμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι και υπόλογοι για κάποιο τμήμα του. Χαρακτηρίζεται από ανελαστικότητα και δυσκαμψία και η απόδοση του οργανισμού υπονομεύεται από την έλλειψη κοινού οράματος και ουσιαστικής συνεργασίας (Γιασεμής, 2016: 150-151).

Συναδελφικό μοντέλο (Collegial models). Τα συναδελφικά μοντέλα διοίκησης τονίζουν τη σημασία συμμετοχής των συναδέλφων στη λήψη αποφάσεων και στην άσκηση εξουσίας. Αντίστοιχα οι τύποι ηγεσίας που ανήκουν σε αυτά τα μοντέλα σύμφωνα με τους Leithwood, Jantzi και Steinbach (2009) είναι τέσσερα: *η μετασχηματιστική ηγεσία, η συμμετοχική ηγεσία, η διαπροσωπική ηγεσία και η κατανεμημένη ηγεσία*. Οι τύποι αυτοί ηγεσίας επιτρέπουν ουσιαστικά στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού την ενεργό συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των αποφάσεων (Bush, 2003: 64-68˙ Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007:41-47). Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Burns, 1978· Leithwood, 1994· Θεοφιλίδης, 2012) ο μετασχηματιστικός ηγέτης κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου προωθώντας αλλαγές προς όφελος και των ίδιων των εκπαιδευτικών μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αλλά και της σχολικής κοινότητας εν γένει (Ιωαννίδου, 2017: 21-22). Ωστόσο αυτός ο τύπος ηγεσίας έχει δεχθεί ιδιαίτερη κριτική καθώς υιοθετεί σε ένα βαθμό την πεποίθηση ύπαρξης του χαρισματικού ηγέτη. Ενός ατόμου δηλαδή που σχεδόν μαγικά μετασχηματίζει τις σχολικές κουλτούρες από απαθείς και αδιάφορες σε δημιουργικές και καινοτόμες (Fleming, 2007: 27-28). Σύμφωνα με τον Allix (2000) σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας εγκυμονεί ο κίνδυνος ανάπτυξης μιας δεσποτικής σχέσης ανάμενα στον ηγέτη και στους εκπαιδευτικούς, υπονομεύοντας έτσι τη δημοκρατικότητα του οργανισμού (Γιασεμής, 2016: 155).

Ο Blase (1989) προσεγγίζει διαφορετικά την έννοια του μετασχηματιστικού ηγέτη, θεωρεί δηλαδή ότι στόχος του πρέπει να είναι η παρακίνηση και όχι η επιβολή του στα μέλη του οργανισμού. Λόγω αυτού, ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιδιώκει κυρίως τη μεταβολή της οργανωτικής κουλτούρας ολόκληρου του οργανισμού. Κύριο πλεονέκτημα αυτού του τύπου ηγεσίας είναι ότι δημιουργεί αφοσιωμένους συναδέλφους. Επίσης, σύμφωνα με τους Hodgkinson (1991) και Sergiovanni (1992) ο μετασχηματιστικός ηγέτης λειτουργεί πρωτίστως με ηθικό προσανατολισμό (Bush, 2003: 69˙ Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007:67). Οι διευθυντές που υιοθετούν μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία τείνουν να εμφανίζουν τις ακόλουθες συμπεριφορές: Παρέχουν συγκεκριμένες οδηγίες και κατευθύνσεις, συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, βελτιώνουν την κουλτούρα του σχολείου και είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για τη σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, η επιλογή ενός μοντέλου ηγεσίας φαίνεται να εξαρτάται και από το πλαίσιο στο οποίο καλείται να εφαρμοστεί. Για παράδειγμα, η καθοδηγητικού τύπου ηγεσία υιοθετείται περισσότερο σε σχολεία τα οποία εδράζονται σε ανώτερα οικονομικοκοινωνικά περιβάλλοντα (Moral, Martín-Romera, Martínez-Valdivia & Olmo-Extremera, 2017: 2).

Ωστόσο, οι Litz, Juma et Carroll (2016) προτείνουν τον συνδυασμό μεταξύ του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας με την κατανεμημένη ηγεσία, καθώς φαίνεται να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου. Όταν δηλαδή ο διευθυντής ως ισχυρός ηγέτης οδηγεί, αλλά και διαμοιράζει μέρος του συνολικού έργου στους εκπαιδευτικούς (Litz, Juma & Carroll, 2016: 84).

Η κατανεμημένη ηγεσία θεωρήθηκε ότι θα βελτιώσει την απόδοση του οργανισμού με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις του καθώς και ότι θα αυξήσει τη δέσμευση τους για την υλοποίηση των αποφασισμένων στόχων του (Γιασεμής, 2016: 159).

Θεωρήθηκε δηλαδή ότι ένας διευθυντής που ασκεί διανεμητική ηγεσία αναγνωρίζει ότι θα χρειαστεί βοήθεια στο έργο του, η οποία θα προέλθει με τη συμμετοχή των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Κατά τη διανεμητική ηγεσία, ο διευθυντής καλείται να διακρίνει τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού καθιστώντας τον ηγέτη σε επιμέρους θέματα. Επομένως, δημιουργούνται εκπαιδευτικοί ηγέτες, οι οποίοι ειδικεύονται σε επιμέρους θέματα. Με αυτόν τον τρόπο ο διευθυντής λειτουργεί ως ρυθμιστής και καθιστά το σύνολο της σχολικής κοινότητας συμμέτοχους στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξίσου υπεύθυνους αναφορικά με τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Fleming, 2007:27-28). Η καθοδηγητική (instructional) ηγεσία θέτει τον διευθυντή στο επίκεντρο ο οποίος ορίζει τους στόχους και επιδιώκει τη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων. Ωστόσο αυτός ο τύπος ηγεσίας έχει επικριθεί ως άκαμπτος, υπερβολικά γραφειοκρατικός και εστιασμένος στο αποτέλεσμα(Litz, Juma & Carroll, 2016: 84).

Πολιτικά μοντέλα (Political models). Τα μέλη του οργανισμού συνασπίζονται σε υπό μονάδες, οι οποίες επιδιώκουν την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων και ως εκ τούτου προκύπτουν έντονες συγκρούσεις στον οργανισμό. Στους εξωτερικούς παρατηρητές το πολιτικό μοντέλο πολλές φορές συγχέεται με το συναδελφικό μοντέλο, καθώς οι συγκρούσεις δεν γίνονται αντιληπτές από μη μέλη του οργανισμού (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007:48-53). Ο τύπος ηγεσίας που σχετίζεται με το πολιτικό μοντέλο ονομάζεται *συναλλακτική ηγεσία (transactional leadershrip)*. Σύμφωνα με τον Hallinger (2010) ως συναλλακτικός ηγέτης χαρακτηρίζεται ο συμβατικός ηγέτης ο οποίος αξιοποιώντας της ποινές και τις αμοιβές εξασφαλίζει τη συμμόρφωση των υφισταμένων του. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής χρησιμοποιεί ανταλλάγματα για την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών του (Αντωνίου, Γιουμούκη & Μπαμπάλης, 2018: 120) Σύμφωνα με τους Miller και Miller (2001) κύρια πηγή δύναμης του ηγέτη είναι η παροχή ανταλλαγμάτων όπως προαγωγή, παροχή αδειών κ.ά. Ωστόσο, η εξουσία αυτού του ηγέτη διατηρείται εφόσον είναι σε θέση να παρέχει αυτά τα δικαιώματα. Στην περίπτωση εκείνη που εμφανιστεί ένα άλλο πρόσωπο ως διεκδικητής της εξουσίας οι συνασπισμοί μεταλλάσσονται και μέσω της σύγκρουσης ενδέχεται να επικρατήσει ένας νέος ηγέτης (Bush, 2003: 107-108).

Σύμφωνα με τους Ferris, Davidson και Perrewe (2005) οι κύριες πολιτικές ικανότητες ενός διευθυντή θα πρέπει να είναι:

1. *Κοινωνική και προσωπική επίγνωση*: η ικανότητα προσαρμογής σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.
2. *Διαπροσωπική επιρροή και έλεγχος*: η αποτελεσματική άσκησης επιρροής και ελέγχου στους άλλους.
3. *Κοινωνική δικτύωση*: η δημιουργία συμμαχιών και επωφελών συνασπισμών.
4. *Αυθεντικότητα και ειλικρίνεια* (Ταλιαδώρου & Πασιαρδής, 2016: 42).

Στα *Υποκειμενικά μοντέλα (Subjective models)* οι σκοποί του οργανισμού απορρέουν από τα προσωπικά κίνητρα του ατόμου. Το μοντέλο αυτό επηρεάστηκε σημαντικά από τη θεωρία του μεταμοντερνισμού η οποία θεωρεί όλες τις αφηγήσεις εξίσου σημαντικές. Απόρροια αυτού είναι και ο τύπος της *μεταμοντέρνης* ηγεσίας. Σύμφωνα με το υποκειμενικό μοντέλο κάθε άτομο δρα σύμφωνα με τις προσωπικές του φιλοδοξίες και την ιδιοσυγκρασία του και όχι σύμφωνα με ότι αναμένεται από τον ρόλο του. Τα υποκειμενικά μοντέλα συνεισέφεραν σημαντικά στη θεωρία ηγεσίας, γιατί τόνισαν τη σημασία που πρέπει να δίνεται στις ατομικές αντιλήψεις, σε αντίθεση με τους οργανωτικούς και τους αντικειμενικούς σκοπούς (Bush, 2003:113-118˙ Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007: 53-57).

Στα *Μοντέλα Ασάφειας (Ambiguity models)* δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι οργανισμοί και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από κάποιο επίπεδο ασάφειας κατά τη λήψη αποφάσεων. Υποστηρίζουν λοιπόν ότι ο

οργανισμός θα λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά όταν ο διευθυντής εμπλέκει ενεργά και τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Κύριος τύπος ηγεσίας που αντιστοιχεί στο μοντέλο ασάφειας είναι *ο τύπος των πιθανοτήτων*. Με τον τύπο των πιθανοτήτων τονίζεται η πολυδιάστατη πραγματικότητα την οποία καλείται να αντιμετωπίσει ο διευθυντής. Επομένως, πολλές καταστάσεις δεν μπορούν να προβλεφθούν εκ των προτέρων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα μοντέλα διοίκησης και οι τύποι ηγεσίας αποτελούν ιδεοτύπους. Κατά συνέπεια, ένας διευθυντής κατά την άσκηση των καθηκόντων του ενδέχεται να υιοθετήσει διάφορους τύπους ηγεσίας. Ωστόσο, η αναγνώριση της πιθανότητας της μη επίτευξης όλων των στόχων λόγω μη προβλέψιμων παραγόντων συμβάλλει σε μια ρεαλιστική θέαση των πραγμάτων. Ως κύριο μειονέκτημα του εν λόγω μοντέλου συνήθως αναφέρεται το ότι η έννοια της ασάφειας τονίζεται σε υπερβολικό βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν σε ένα δομημένο πλαίσιο, κατά συνέπεια ενδέχεται να θεωρηθεί υπερβολικός ο όρος της ασάφειας. Βέβαια, στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες το σχολείο επιθυμεί να λειτουργήσει σε ένα καινοτόμο πλαίσιο ή να αναλάβει δράσεις στις οποίες το ανθρώπινο δυναμικό του δεν έχει εμπειρία τότε είναι πιθανό ο διευθυντής να εφαρμόσει το μοντέλο ασάφειας (Bush, 2003: 134-141˙ Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007: 57-61).

Διάφοροι ερευνητές (Harris, 1992˙ O'Neill 1994˙ Morgan 1997) με τον όρο μοντέλα κουλτούρας *(cultural models)* δίνουν έμφαση στην προσωπική στάση και τις αξίες των μελών του οργανισμού. Στα μοντέλα κουλτούρας τονίζεται ιδιαίτερα η έννοια της οργανωτικής κουλτούρας. Σύμφωνα με την έννοια αυτή ο οργανισμός δημιουργεί μια ιδιαίτερη κουλτούρα ανάλογα με τον τρόπο αλληλεπίδρασης των μελών του. Σε αντίθεση με το υποκειμενικό μοντέλο στο οποίο οι στόχοι είναι προσωπικοί, στα μοντέλα κουλτούρας οι στόχοι καθορίζονται από την ομάδα ή υπό-ομάδα του οργανισμού. Στα μοντέλα κουλτούρας αποκτούν ιδιαίτερα σημασία οι έννοιες των συμβόλων και των τελετών, οι οποίες αποτελούν τη συμβολική έκφραση του οργανισμού. Ο τύπος ηγεσίας που αντιστοιχεί σε αυτό το μοντέλο ονομάζεται *ηθική ηγεσία*. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1994) το σχολείο οφείλει να δημιουργεί στόχους σε ένα ηθικό πλαίσιο, καθώς με αυτόν τον τρόπο τα μέλη του σχολείου μετατρέπονται από ουδέτερους συμμετέχοντες σε αφοσιωμένα ενεργά μέλη. Επίσης τίθεται το ηθικό ερώτημα κατά πόσο η κύρια κουλτούρα του οργανισμού αποτελεί έκφραση του συνόλου των μελών και όχι απλώς την επιβολή του προσωπικού οράματος του ηγέτη. Ο Hoyle (1986) σημειώνει την περίπτωση εκείνη στην οποία στο σχολείο εμφανίζεται «καινοτομία χωρίς αλλαγή» (innovation without change). Επιφανειακά δηλαδή το σχολείο παρουσιάζει αλλαγές, ενδέχεται μάλιστα να έχει υιοθετήσει τελετουργίες και σύμβολα, ουσιαστικά όμως λειτουργεί με παραδοσιακό τρόπο (Bush, 2003: 173˙ Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007: 61-65).

Επίσης, υπάρχουν μια σειρά μοντέλων ηγεσίας που θεωρούν ότι συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων. Αυτά είναι η *καθοδηγητική ηγεσία* (*instructional leadership*) (Hallinger & Murphy, 1985· Hallinger, 2009, 2011· Hallinger & Wang, 2015), η *ηγεσία για μάθηση* (*leadership for learning*) (Hallinger 2009), η *ηγεσία εστιασμένη στη μάθηση* (*leadership focused learning*) (Knapp 2014) και η *παιδαγωγική ηγεσία* (pedagogical leadership) (González 2013· Bolívar, 2013) (Moral, Martín-Romera, Martínez-Valdivia & Olmo-Extremera, 2017: 3).

Συγκεκριμένα ένας διευθυντής που ασκεί *καθοδηγητική ηγεσία* αφιερώνει σημαντικό μέρος του χρόνου του στην επίβλεψη, στον συντονισμό και την αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών, στη δημιουργία ενός κλίματος μάθησης. Για παράδειγμα προβάλλει τους στόχους του σχολείου στους εκπαιδευτικούς αλλά και συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους (Grissom & Loeb, 2011: 1094). Οι Marks και Printy (2003) περιγράφουν την καθοδηγητική ηγεσία ως τις επιλογές ενός διευθυντή οι οποίες αποσκοπούν πρωτίστως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της

διδασκαλίας τους, έτσι ώστε να βελτιωθούν τα μαθητικά επιτεύγματα των μαθητών/τριών τους (Grissom & Loeb, 2011: 1092).

Οι Hallinger και Wang (2015) υποστηρίζουν ότι η *ηγεσία για τη μάθηση* αποτελεί τον συνδυασμό δύο διαφορετικών τύπων ηγεσίας: Της *καθοδηγητικής ηγεσίας* και της *μετασχηματιστικής ηγεσίας*. Η καθοδηγητική ηγεσία χαρακτηρίζεται από έντονο παρεμβατισμό, καθώς εστιάζεται στην άμεση βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος, της διδασκαλίας και της διαδικασίας της μάθησης. Αντίθετα η μετασχηματιστική ηγεσία αποσκοπεί στη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της μάθησης μέσω της δέσμευσης σε κοινές αξίες (González 2013· Bolívar 2013) (Moral, Martín-Romera, Martínez-Valdivia & Olmo-Extremera, 2017: 4).

Όμως η επιλογή ενός μοντέλου διοίκησης δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από τον διευθυντή. Οι ακόλουθοι πέντε παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο διοίκησης ενός σχολείου ανεξαρτήτως του μοντέλου διοίκησης που θα υιοθετήσει ο διευθυντής του σχολείου. Συγκεκριμένα:

1. *Η οργανικότητα του σχολείου (size of the institution),* σε ένα μικρό σχολείο είναι πιο πιθανή η δημιουργία δυνατών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Bush, 2003: 193).

2. Η *οργανωτική δομή του σχολείου (organizational structure)* δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες οι οποίες μπορεί να επιτρέψουν ή να αποτρέψουν τη συμμετοχή των μελών του σχολείου στην ανάληψη αποφάσεων (Bush, 2003: 193).

3. *Ο διαθέσιμος χρόνος των μελών του σχολείου για τη συμμετοχή τους σε θέματα διοίκησης (time available for management).* Οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς την επιθυμία αλλά και την ύπαρξη του απαιτούμενου χρόνου για τη συμμετοχή τους σε θέματα διοίκησης του σχολείου. Σύμφωνα με τους Campell και Neill (1997) οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και την Ουαλία, λόγω των διδακτικών υποχρεώσεών, τους αδυνατούν να συμμετάσχουν σε θέματα διοίκησης κατά την πρωινή ζώνη του σχολείου. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Wise και Bush (1999). Το γεγονός αυτό φαίνεται να ευνοεί την υιοθέτηση ενός τυπικού μοντέλου διοίκησης από τους διευθυντές των σχολείων με τη μερική συμμετοχή των υπόλοιπων μελών του σχολείου. Η μερική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης φαίνεται να αποτελεί και ένα σημαντικό παράγοντα για την ύπαρξη του μοντέλου ασάφειας στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή δεν έχουν πολλές φορές πλήρη εικόνα των υποχρεώσεών τους και επίσης αγνοούν τον τρόπο επίτευξης των στόχων που θέτει η διεύθυνση του σχολείου (Bush, 2003: 193).

Η διαθεσιμότητα των πηγών (the availability of resources). Σε περιόδους κρίσεων και οικονομικών περικοπών ευνοείται το πολιτικό μοντέλο στη διοίκηση του σχολείου. Λόγω της περιορισμένης πρόσβασης σε κονδύλια, βιβλία, εξοπλισμούς αλλά και προσωπικό τα υπάρχοντα μέλη του σχολείου αγωνίζονται για τη διατήρηση ή την πρόσβαση σε αυτά τα αγαθά με στόχο την υπεράσπιση των συμφερόντων τους (Bush, 2003: 194).

Το εξωτερικό περιβάλλον (external environment) αναμφισβήτητα επηρεάζει τη λειτουργία ολόκληρου του σχολείου. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες μάλιστα η υιοθέτηση του μοντέλου αυτοδιοίκησης (self management) των σχολείων επίτεινε την ανάγκη συνεργασίας σχολείων και κοινότητας (Bush, 2003: 194).

Οι Enderud (1980) και Davies και Morgan (1983) συνδύασαν σε μία ενιαία θεωρία τα μοντέλα της ασάφειας, το πολιτικό, το συναδελφικό και το τυπικό. Συγκεκριμένα υποστήριξαν ότι τα μοντέλα αυτά αποτελούν στάδια ή φάσεις προς την τελική λήψη και εφαρμογής μιας απόφασης. Συγκεκριμένα αναφέρουν το μοντέλο της ασάφειας ως πρώτη φάση. Εκείνη την περίοδο επικρατεί στο σχολείο μια αναστάτωση είτε λόγω εμφάνισης κάποιου προβλήματος είτε επειδή οφείλουν να παρθούν κάποιες αποφάσεις από τα μέλη του σχολείου. Κατά την προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλήματος από τα μέλη του

σχολείου προκύπτουν συζητήσεις και διαπραγματεύσεις. Η περίοδος αυτή αποτελεί τη δεύτερη φάση, η οποία συμπίπτει με το πολιτικό μοντέλο. Στη συνέχεια οι ομάδες που έχουν προκύψει προσπαθούν να συνεργαστούν και να επιλύσουν το πρόβλημα, ενδέχεται μάλιστα να έχουν καταλήξει σε κάποιες πιθανές προτάσεις επίλυσής του. Η φάση αυτή αποτελεί την τρίτη περίοδο και χαρακτηρίζεται από το συναδελφικό μοντέλο. Οι προτάσεις αυτές διαβιβάζονται στη διοίκηση, όπου τροποποιούνται και εφαρμόζονται. Με την εφαρμογή από τη διοίκηση μιας απόφασης σχετικά με τη λύση του προβλήματος προκύπτει το τυπικό μοντέλο. Κύριο πλεονέκτημα της θεωρίας αυτής είναι η απόπειρα σύνδεσης των μοντέλων σε μια ενιαία θεωρία. Η θεωρία αυτή θέτει τη διοίκηση του σχολείου σε μια ρεαλιστική βάση στην οποία ο τρόπος διοίκησης μεταλλάσσεται ανάλογα με τα προβλήματα (Bush, 2003: 194).

Οι ερευνητές της εκπαιδευτικής διοίκησης τονίζουν τη σημασία μεταφοράς της γνώσης αυτής στην καθημερινή πρακτική της διοίκησης των σχολείων. Προειδοποιούν ωστόσο, ότι η γνώση αυτή δεν αποτελεί πανάκεια για την αντιμετώπιση όλων των προβληματικών περιπτώσεων. Ο εκάστοτε διευθυντής δηλαδή θα πρέπει να επιλέξει το κατάλληλο διοικητικό μοντέλο ανάλογα με την κατάσταση που αντιμετωπίζει. Έχει δηλαδή παρατηρηθεί ότι η ανελαστική εφαρμογή ενός τύπου μοντέλου δυσχεραίνει την επίλυση προβλημάτων. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής σύμφωνα με τον Morgan (1997) θα πρέπει αφενός να εξετάζει την προβληματική κατάσταση και αφετέρου να επιλέγει το κατάλληλο μοντέλο για την αντιμετώπισή της. Η διαλεκτική σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης συμβάλλει στην καίρια αντιμετώπιση των προβλημάτων. Ο διευθυντής δηλαδή οφείλει να έχει μια αναστοχαστική (reflective) προσέγγιση των θεμάτων (Bush, 2003: 195-196).

3.2.5 Έρευνες σχετικά με την ηγεσία του διευθυντή ως παράγοντα βελτίωσης του σχολείου

Τα τελευταία χρόνια πολλά σχολεία σε ολόκληρο τον κόσμο έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν αποκεντρωμένα (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013: 4). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής καλείται να διαχειριστεί όσο γίνεται καλύτερα το δυναμικό της σχολικής μονάδας προς όφελος ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες προκειμένου να διευκρινιστούν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Halinger (2011) η σχολική ηγεσία επηρεάζει έμμεσα τη μαθητική επίδοση μέσω της ακαδημαϊκής ενίσχυσης των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Houchens, Niu, Zhang, Miller & Norman, 2018: 3). Άλλοι ερευνητές αναφέρουν, εκτός των μαθητικών επιδόσεων, τη βελτίωση σε διάφορους τομείς όπως των σχέσεων με την τοπική κοινότητα (Khalifa, 2012), την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Sergiovanni, 1998) και τη δημιουργία κοινού οράματος (Marks & Louis, 1999· Spillane, Halverson & Diamond, 2004) ή τη θεμελίωση σχέσεων εμπιστοσύνης (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Σύμφωνα με τα Εθνικά και Κρατικά Πρότυπα για τους σχολικούς ηγέτες στις Η.Π.Α. «ο σχολικός ηγέτης καλείται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο θα χαρακτηρίζεται από κοινό όραμα μεταξύ των συνεργαζόμενων μελών της σχολικής κοινότητας μέσω μιας αποτελεσματικής διοίκησης» (Valli, Stefanski & Jacobson, 2016: 4).

Οι προαναφερθέντες ερευνητές τονίζουν τη δυνατότητα βελτίωσης των σχολείων με πρωτοβουλίες του διευθυντή. Σε αντίθεση δηλαδή με τις ολιστικές κρατικές μεταρρυθμίσεις που περιγράφτηκαν στις προηγούμενες ενότητες, στις θεωρίες ηγεσίας υποστηρίζεται ότι ο διευθυντής με τη συνδρομή της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας είναι σε θέση να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο,

σύμφωνα με τον Rose (2007) το απαιτητικό αυτό έργο, που καλείται να φέρει εις πέρας ο διευθυντής, προϋποθέτει την ύπαρξη των ακόλουθων παραμέτρων:

1. Η *Ψυχολογική ενδυνάμωση (psychological empowerment)* περιγράφεται ως το υποκειμενικό αίσθημα του διευθυντή ο οποίος θεωρεί ότι είναι σε θέση να πραγματώσει τους στόχους του. Η ψυχολογική ενδυνάμωση προϋποθέτει και αυτή τρεις παραμέτρους. Ο πρώτος είναι η καθαρότητα του ρόλου (role clarity) του. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής πρέπει να αντιλαμβάνεται επακριβώς τι επιθυμεί να πράξει. Σύμφωνα με τον Evans (1996), οι απαιτήσεις για τους διευθυντές είναι υπερβολικές και πολλές φορές αντικρουόμενες. Είναι λογικό λοιπόν ένας διευθυντής, ο οποίος δεν έχει ένα συγκεκριμένο στρατηγικό σχέδιο να αισθάνεται σύγχυση. Ως εκ τούτου, ο μόνος τρόπος για να αισθάνεται ψυχολογική ενδυνάμωση ο διευθυντής είναι η επίγνωση της καθαρότητας του ρόλου του και του τι επιθυμεί να πράξει. Η δεύτερη προαπαιτούμενη παράμετρος είναι ο βαθμός πρόσβασης του διευθυντή σε διαθέσιμούς πόρους. Διευθυντές που έχουν πρόσβαση σε οτιδήποτε χρειάζονται αισθάνονται ισχυροί. Η τρίτη παράμετρος είναι ο βαθμός πρόσβασης στην πληροφορία. Οι διευθυντές που γνωρίζουν τον τρόπο άντλησης πληροφοριών βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση και όχι μόνο επιλύουν προβλήματα, αλλά και πολλές φορές καινοτομούν (Rose, 2007: 211-213). Σύμφωνα με την Bernhardt (2013) ο διευθυντής μπορεί να συλλέξει τεσσάρων τύπων δεδομένα: *Δημογραφικά δεδομένα:* στοιχεία περιγραφικού χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. *Δεδομένα Σχολικών διαδικασιών*: σχετικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να πετύχουν τους επιθυμητούς γνωστικούς στόχους. *Δεδομένα Μαθητικών επιδόσεων*: τα γνωστικά επιτεύγματα των μαθητών. *Δεδομένα Απόψεων*: οι απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον (Young, McNamara, Brown & O'Hara 2018: 135).

2. Η άλλη παράμετρος είναι *η Μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία (transformational leadership)*. Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1994) η ηγεσία του τύπου αυτού προσδίδει στους εκπαιδευτικούς μια νέα οπτική του ρόλου τους και δημιουργεί ένα κοινό όραμα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Rose, 2007: 214).

3. Η τελευταία παράμετρος είναι *η Καινοτομικού τύπου* διαχείριση του σχολείου που ακολούθησαν διευθυντές, οι οποίοι διοίκησαν το σχολείο με μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία (Rose, 2007:215).

Στις έρευνες που ακολουθούν συνοψίζονται οι επιλογές των διευθυντών προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε πολλές χώρες του κόσμου το ρεύμα της σχολικής αποτελεσματικότητας ως πολιτική έκφραση αλλά και ως ερευνητική μέθοδος εστιάζεται στις διαδικασίες που διενεργεί το ίδιο το σχολείο για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων.

Συγκεκριμένα, κύριος σκοπός της έρευνας της Lambert (2007) ήταν η συγκριτική διερεύνηση των σχολείων των οποίων οι μαθητές εμφανίζουν ικανοποιητικές επιδόσεις, λόγω του υψηλού επιπέδου ηγεσίας των διευθυντών τους (high leadership capacity school) και τα οποία είναι σε θέση να διατηρούν αυτές τις υψηλές επιδόσεις, με τα σχολεία εκείνα των οποίων οι μαθητές μέτρια επίδοση, λόγω της έλλειψης των απαιτούμενων ικανοτήτων ηγεσίας των διευθυντών τους (low leadership capacity school) (Lambert, 2007: 312).

Σύμφωνα λοιπόν με τη Lambert (2007) τα σχολεία με υψηλού επιπέδου ηγεσίας εμφανίζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Ο διευθυντής διανέμει την εξουσία του στους εκπαιδευτικούς και σε όσους γονείς επιθυμούν τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα.

2. Το όραμα του διευθυντή υιοθετείται συνολικά από τη σχολική κοινότητα και έτσι επιτυγχάνεται η συνοχή του προγράμματος.

3. Η ανατροφοδότηση πραγματοποιείται μέσω ερευνητικής διαδικασίας.

4. Η αναστοχαστική σκέψη συμβάλλει στην υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων.

5. Οι μαθητές έχουν υψηλές επιδόσεις ή εμφανίζουν σταδιακή βελτίωση (Lambert, 2007: 313).

Στην προσωπική θεωρία των διευθυντών αυτών υπάγονται τα εξής:

1. Σκοπός της ηγεσίας είναι η αμοιβαία συμμετοχή της σχολικής κοινότητας σε μια διανεμημένη εξουσία με απώτερο σκοπό την πραγματοποίηση ενός κοινού οράματος για το σχολείο (Lambert, 2007: 314).

2. Η ηγεσία αφορά τη μάθηση η οποία οδηγεί σε δομικές αλλαγές. Η μάθηση αφορά το σύνολο των συμμετεχόντων και ως εκ τούτου προκύπτει συλλογικά. Η μάθηση στοχεύει σε ένα κοινό σκοπό και την πραγματοποίηση ενός κοινού οράματος (Lambert, 2007: 314).

3. Η τέχνη της ηγεσίας είναι μια σύνθετη δεξιότητα που μπορεί να διδαχτεί σε όποιο μέλος της σχολικής κοινότητας επιθυμεί να συμμετάσχει στη σχολική ζωή. Εξάλλου αποτελεί δημοκρατικό δικαίωμα η συμμετοχή οποιοδήποτε πολίτη επιθυμεί να εμπλακεί στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν άμεσα τη ζωή του (Lambert, 2007: 314).

4. Η βελτίωση του σχολείου είναι προϊόν συνολικής προσπάθειας, σε κάθε άλλη περίπτωση και ειδικότερα η δράση ενός μόνο ατόμου δεν είναι σε θέση να επιφέρει σημαντικές αλλαγές.

5. Ο τρόπος διοίκησης του διευθυντή καθορίζει το βαθμό συμμετοχής της σχολικής κοινότητας. Αν ηγέτες αναγνωρίζονται μόνο ορισμένα άτομα, τότε αποκλείονται τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Lambert, 2007: 315).

Τα σχολεία με μαθητές μέτριας επίδοσης λόγω έλλειψης ικανοτήτων ηγεσίας των διευθυντών τους (low leadership capacity school) μπορούν να ενταχθούν σε τρεις κατηγορίες: Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία, ο τρόπος εφαρμογής της διοίκησης από το διευθυντή παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Ο διευθυντής ασκεί την ηγεσία με απόλυτα αυταρχικό τρόπο. Η οποιαδήποτε έκφραση επιθυμίας συμμετοχής στη διοίκηση από μέλη της σχολικής κοινότητας καταστέλλεται με επίσημα ή ανεπίσημα μέσα (Lambert, 2007: 313).

2. Απουσιάζει οποιαδήποτε παροχή πληροφοριών από το διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς (Lambert, 2007: 313).

3. Οι εκπαιδευτικοί έχουν σχέση εξάρτησης με τον εκάστοτε διευθυντή τους. Επίσης, αποφεύγεται η οποιαδήποτε εφαρμογή αλλαγής και καινοτομίας, καθώς δεν ενθαρρύνονται για τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δράσεις (Lambert, 2007: 313).

4. Οι ρόλοι είναι αυστηρά καθορισμένοι (Lambert, 2007: 313).

5. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμορφώνονται πλήρως στις υποδείξεις του διευθυντή και σε περίπτωση προβλήματος δημιουργείται μια κατάσταση αντιπαλότητας μεταξύ τους.

6. Οι μαθητές γενικά εμφανίζουν μειωμένες επιδόσεις με μόνη πιθανή εξαίρεση τα σχολεία που εδράζονται σε εύπορες κοινότητες (Lambert, 2007: 313)

Σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία τα σχολεία εμφανίζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Το διοικητικό στυλ του διευθυντή θα μπορούσε να περιγραφεί ως ελευθεριάζων (laissez-faire). Το έργο του διευθυντή επικεντρώνεται αποκλειστικά σε θέματα διοίκησης, όπως οικονομική διαχείριση, τήρηση ωραρίου και πειθαρχία και αισθητική ανάπλαση, χωρίς να στοχεύεται η συνολική βελτίωση του σχολείου (Lambert, 2007: 314).

2. Κατακερματισμένη και χωρίς συνοχή η εφαρμογή των όποιων προγραμμάτων (Lambert, 2007: 314).

3. Οι ρόλοι είναι συγκεχυμένοι, ενώ οφείλουν να είναι συμπεριληπτικοί (διδασκαλία, μάθηση, καθοδήγηση) (Lambert, 2007: 314).

4. Οι συνολικές επιδόσεις των μαθητών είναι στατικές και ενδέχεται να παρουσιάζουν βελτίωση μόνο συγκεκριμένες υπό-ομάδες μαθητών/τριών (Lambert, 2007: 314).

Τέλος, στην τρίτη κατηγορία εμφανίζονται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Ο διευθυντής και επίλεκτοι εκπαιδευτικοί (key teachers) συνεργάζονται ως μια λειτουργικοί ομάδα ηγεσίας (Lambert, 2007: 314).

2. Δεν αξιοποιούνται σε σημαντικό βαθμό τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από την ομάδα ηγεσίας (Lambert, 2007: 314).

3. Οι εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι σε δύο ομάδες, σε αυτούς που προτείνουν αλλαγές και σε αυτούς που αντιστέκονται σε αυτές (Lambert, 2007: 314).

4. Οι επίλεκτοι εκπαιδευτικοί προτείνουν και εφαρμόζουν καινοτόμες δράσεις (Lambert, 2007: 314).

5. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρουσιάζουν μέτρια συνοχή (Lambert, 2007: 314).

6. Οι μαθητές εμφανίζουν μέτρια βελτίωση ιδιαίτερα στις τάξεις που διδάσκουν εκπαιδευτικοί της ομάδας ηγεσίας (Lambert, 2007: 314).

Σύμφωνα με τη Lambert (2007) οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής των σχολείων που υπάγονται σε μια από τις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες μπορούν να βελτιωθούν. Η βελτίωση είναι μια διαδικασία η οποία αποτελείται από τρεις φάσεις:

1. Η διδακτική φάση.
2. Η μεταβατική φάση.
3. Η υψηλής επιπέδου ηγεσία φάση.

Κατά τη διδακτική φάση, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση. Σε αυτή τη φάση ο διευθυντής οφείλει να δημιουργεί το αίσθημα ενός ασφαλούς περιβάλλοντος και να κατανείμει την εξουσία. Ο διευθυντής προσπαθεί επίσης να συμβάλει στη διαμόρφωση και την πραγμάτωση του οράματος που έχει για το σχολείο με την αρωγή όμως του συνόλου των εκπαιδευτικών (Lambert, 2007: 17).

*Κατά τη μεταβατική φάσ*η, ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να λειτουργήσουν με αυτονομία, ενώ άλλοι παραμένουν ακόμη στη διδακτική φάση ακόμα. Διστάζουν δηλαδή να λειτουργήσουν με μεγαλύτερη αυτονομία (Lambert, 2007: 318).

Τέλος, κατά *την υψηλή επιπέδου ηγεσία*, οι εκπαιδευτικοί δρουν με μεγάλη ανεξαρτησία, ενώ το όραμα του διευθυντή αλλά και της ομάδας ηγεσίας πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμβάλλουν στη βιωσιμότητα της βελτίωσης του σχολείου ακόμα και μετά τη μετάθεση του διευθυντή σε άλλο σχολείο (Lambert, 2007:319). Σύμφωνα λοιπόν με τη Lambert (2007) η βελτίωση του σχολείου είναι δυνατή μέσω της διοικητικής προετοιμασίας και εκπαίδευσης τόσο του διευθυντή όσο και εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας (Lambert, 2007: 321).

Σε μια άλλη έρευνα η Harris (2006) μελέτησε τον τρόπο διοίκησης των διευθυντών πέντε σχολείων υποβαθμισμένων περιοχών της Αγγλίας. Γενικά τα σχολεία αυτά αντιμετωπίζουν περισσότερα και πιο ουσιαστικά προβλήματα σε σύγκριση με τα σχολεία άλλων περιοχών, διότι εδράζονται σε υποβαθμισμένες περιοχές και εμφανίζουν μικρό αριθμό επιτυχόντων στις εξετάσεις των GCSE. Οι μαθητές με βαθμούς που τους εξασφάλιζαν είτε την είσοδο στο πανεπιστήμιο είτε το απολυτήριο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν ελάχιστοι. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποσκοπούσε στη συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων για τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές των σχολείων βελτίωσαν σε διάστημα πέντε ετών τις επιδόσεις των μαθητών τους. Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών ήταν η ακόλουθη σε καθένα από τα εξής: στο Phoenix από 12% στο 60%, στο Whitefield από 17% στο 42%, στο Campion Catholic από 8% στο 34%, στο Ridings από 9%

στο 20%, στο Havelock από 10% στο 34%, στο Channel από 11% στο 22% και στο Pennywell από 13% στο 32% (Harris, 2006: 11).

Η βελτίωση αυτή επετεύχθη κυρίως με τη συνεργασία του διευθυντή και του προσωπικού του σχολείου στο πλαίσιο ενός κρατικού προγράμματος του Τμήματος Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων (Department for Education and Skills-DfES). Είχε καταστεί φανερό στις αρμόδιες υπηρεσίες το γεγονός ότι τα σχολεία αυτά αντιμετώπιζαν μια σειρά ιδιαίτερων δυσκολιών που τα διαφοροποιούν σημαντικά από τα υπόλοιπα σχολεία. Συγκεκριμένα, οι συνθήκες ακραίας φτώχειας, η ελλιπής στέγαση και η ανεπαρκής κοινωνική πρόνοια δημιουργούσαν συνθήκες που δυσχέραιναν την προσπάθεια βελτίωσης των σχολείων. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις τα σχολεία αυτά υπήρξαν συγκρούσεις μεταξύ μαθητών που προέρχονταν από διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες (Harris, 2006: 10).

Ο αγγλικός τύπος είχε χαρακτηρίσει αυτά τα σχολεία ως τα χειρότερα της χώρας. Το γεγονός αυτό είχε επηρεάσει σημαντικά το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο θεωρούσε αυτήν την κατάσταση ως μη αναστρέψιμη. Κάτω από τις συνθήκες αυτές ο διευθυντής σε συνεργασία με το τμήμα Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων έθεσε τους ακόλουθους στόχους:

1. Εστίαση στη συνοχή της διδασκαλίας και στις διαδικασίες μάθησης.
2. Συναντήσεις με νεοδιόριστους ή με μικρό χρόνο προϋπηρεσίας εκπαιδευτικούς.
3. Βελτίωση του ήθους και της εικόνας του σχολείου.
4. Ενίσχυση της κουλτούρας της φροντίδας και του σεβασμού.
5. Εστίαση σε θέματα συμπεριφοράς και παρακολούθηση του απουσιολογίου των μαθητών (Harris, 2006: 11).

Σύμφωνα με τη Harris (2006) η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων έδειξε τρία διευθυντικά στυλ που ακολούθησαν οι διευθυντές και τα οποία συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές:

1. *Εφάρμοσαν διανεμητική ηγεσία (distributing Leadership).* Με τη διανεμητική ηγεσία ο διευθυντής κινητοποίησε το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας με απώτερο στόχο τη βελτίωση του σχολείου. Οι Stoll και Fink (2006) ονομάζουν την ηγεσία αυτή καθοδηγούμενη διανομή (guided distribution), καθώς ο διευθυντής λειτούργει σαν μαέστρος, κατευθύνει δηλαδή τα άλλα μέλη. Με τη διανεμητική ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σημαντικοί κι ότι είναι σε θέση να λειτουργήσουν προς όφελος ολόκληρου του σχολείου. Έτσι για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί σε διάφορα σχολεία δημιούργησαν ομάδες συνεργασίας ώστε να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, συζήτησαν με την τοπική κοινότητα και απευθύνθηκαν σε επίσημους φορείς για επιπλέον ενίσχυση. Συμπερασματικά, είναι ιδιαίτερο σημαντικό το γεγονός ότι με τη βοήθεια του διευθυντή είναι εφικτή μια θετική μεταστροφή στην κουλτούρα της σχολικής κοινότητας (Harris, 2006: 13-14).

2. *Καθοδηγούμενη μάθηση (Leading Learning),* το πρόβλημα της μέτριας διδασκαλίας αντιμετωπίστηκε με καθοδήγηση, παρακολούθηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής εστιάστηκε περισσότερο στον τρόπο διδασκαλίας και λιγότερο στη συμπεριφορά των μαθητών στη τάξη. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις ο διευθυντής προχώρησε σε νέες προσλήψεις εκπαιδευτικού προσωπικού (Harris, 2006: 15-16).

3. *Καλλιέργεια ισχυρών δεσμών (Building Relationships),* το τρίτο σημαντικό στοιχείο, το οποίο συνέβαλλε στη βελτίωση των σχολείων αποτέλεσε η συνεργασία του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό και την ευρύτερη τοπική κοινότητα. Οι Stoll και Fink (2006) ονομάζουν αυτό το στυλ ηγεσίας «ανοιχτή ηγεσία» (Invitational Leadeship), καθώς ο διευθυντής ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις σχέσεις τους με τους άλλους και λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις τους. Ένας μάλιστα διευθυντής ανέφερε χαρακτηριστικά *«δεν*

καλούμε ποτέ, ποτέ όμως την αστυνομία. Με αυτό τον τρόπο δείχνουμε την αλληλεγγύη μας στην τοπική κοινότητα» (Harris, 2006: 16-17).

Ο Wong (2006) εξέτασε συγκριτικά την ύπαρξη τυχόν διαφορών στον τρόπο αποτελεσματικής διοίκησης των σχολείων Κίνας και χωρών της Δύσης. Κύριο εύρημα της έρευνας αυτής ήταν ότι και οι δύο κουλτούρες έχουν τις ίδιες βασικές αρχές για την έννοια της αποτελεσματικής διοίκησης. Επομένως, οι αρχές που συνοψίζουν οι Fullan (2005) και Hargreaves και Fink (2006) απαντώνται και στην κινέζικη βιβλιογραφία (Wong, 2004˙ Cheng Wong, 1996˙ Paine & Ma 1993) συγκεκριμένα:

1. *Εστίαση στη μάθηση*, στην Κίνα τα σχολεία πραγματοποιούν ετήσιες εξετάσεις των μαθητών τους. Με αυτόν τον τρόπο, ανατροφοδοτείται η γνωστική αφομοίωση της ύλης, αλλά και προετοιμάζονται για τις κρατικές εξετάσεις που θα πραγματοποιήσουν οι μαθητές με την ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Το σύστημα της Κίνας είναι κατά βάση συγκεντρωτικό, ως εκ τούτου, η αποτελεσματικότητα των σχολείων και η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού κρίνονται ανάλογα με την απόδοση των μαθητών του στις κρατικές εξετάσεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών. Λόγω έλλειψης κρατικών χρημάτων, μέρος της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών καλύπτεται από το ίδιο το σχολείο ανάλογα με το βαθμό επίδοσης των μαθητών του εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου, ο μισθός, ο οποίος προέρχεται από το κράτος καταβάλλεται στην αρχή του μήνα, ενώ το υπόλοιπο της μισθοδοσίας προκύπτει από το αποθεματικό του σχολείου ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών του εκπαιδευτικού στις κρατικές εξετάσεις. Η διαδικασία αυτή θεωρείται ότι κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα αποτελεί μια μορφή ελέγχου της ποιότητας της διδασκαλίας τους (Wong, 2006: 79-80).

2. *Η πειθαρχία των μαθητών πραγματοποιείται κυρίως με την ύπαρξη επαναλαμβανόμενων μοτίβων στα σχολικά δρώμενα.* Σύμφωνα με τον Wong (2006) είναι ιδιαίτερη εντυπωσιακή για τους δυτικούς επισκέπτες η πειθαρχία αλλά και η συλλογικότητα που επιδεικνύουν οι μαθητές στην Κίνα. Η πειθαρχία αυτή συναντάται ακόμη και σε πολυπληθή τμήματα, ωστόσο αποτελεί μέρος της γενικότερης φιλοσοφίας των Κινέζων. Η πειθαρχία και η συλλογικότητα διδάσκονται με το λεγόμενο «αφανές ή λανθάνων» πρόγραμμα. Από το νηπιαγωγείο έως και το λύκειο υπάρχουν δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην εσωτερίκευση των εννοιών αυτών από τους μαθητές. Σε ένα σχολείο της Σαγκάη για παράδειγμα, οι μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς επιδίδονται σε ένα συλλογικό χορό με συγκεκριμένες κινήσεις. Επίσης, στη Γούχαν, μια πόλη της Κίνας, οι μαθητές διαβάζουν καθημερινά εκ περιτροπής, είτε ο καθένας δυνατά είτε όλοι μαζί σαν χορωδία (Wong, 2006: 80-81).

3. *Οι νέοι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται ενώ δίνεται η δυνατότητα περαιτέρω καριέρας σε παλαιότερους εκπαιδευτικούς*. Στην Κίνα υπάρχει από το 1950 η Μονάδα Διδασκαλίας και Έρευνας (The Teaching and Research Unit). Επίσης, σε κάθε σχολείο υπάρχει τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος αυτής της μονάδας Τα στελέχη της μονάδας αυτής συναντώνται τακτικά με στόχο τη συνεχή διερεύνηση της διαδικασίας της διδασκαλίας. Κύριος σκοπός της μονάδας αυτής είναι η καθοδήγηση των νέων συναδέλφων στο δύσκολο έργο της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν τουλάχιστον 15 χρόνια προϋπηρεσίας και περιγράφονται στην κινέζική βιβλιογραφία ως «η ραχοκοκαλιά του σχολείου». Στη σύγχρονη Κίνα αντιμετωπίζονται ως ηγέτες του σχολείου και συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Wong, 2006: 81-82).

4. *Συνεχής υποστήριξη από την περιφέρεια στους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς*.

5. *Ύπαρξη ενός επαγγελματικού συστήματος ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολείου*. Το σύστημα αυτό αποτελεί τη μονάδα Διδασκαλίας και Έρευνας (Wong, 2006:82).

6. *Δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις θέσεις ευθύνης*. Έτσι οι διευθυντές τοποθετούνται σε θέσης ευθύνης μετά από κρατική εισήγηση και θετική έκθεση της Μονάδας Διδασκαλίας και Έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο, ο διευθυντής τυγχάνει αποδοχής και εκτίμησης από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Wong, 2006: 82).

7. *Τονίζεται ιδιαίτερα η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας* (Wong, 2006: 79).

Οι ερευνητές Litz, Juma και Carroll (2016) μελέτησαν τον τρόπο διοίκησης δύο σχολείων ενός δημόσιου και ενός ιδιωτικού στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα. Κύριο εύρημα από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων των διευθυντών τους ήταν ότι και οι δύο επιδιώκουν τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος το οποίο εναρμονίζεται με τις απαιτήσεις του Υπουργείου Παιδείας και τους νόμους του οικείου Δήμου. Επίσης και οι δύο δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Παρόλο που προωθούν την καινοτομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους ωστόσο δεσμεύονται από το Α.Π. όπως αυτό έχει θεσπιστεί. Για την επίλυση προβλημάτων υιοθετούν δημοκρατικές διαδικασίες και εφαρμόζουν κυρίως το κατανεμημένο στυλ ηγεσίας (Litz, Juma & Carroll, 2016: 92).

Στο Άμπου Ντάμπι προκειμένου να επιτευχθούν οι οικονομικοί στόχοι με ορίζοντα το 2030, έχει τεθεί ως προτεραιότητα η εκπαίδευση των ανώτερων στελεχών (διευθυντές, υπό-διευθυντές και εκπαιδευτικοί-ηγέτες) σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Συγκεκριμένα, οι Hourani και Litz (2018) από μια έρευνα ποιοτικής ανάλυσης συνεντεύξεων σε διευθυντές προέκυψε ότι αυτοί οι τελευταίοι προκειμένου να είναι σε θέση να εκπληρώσουν την αυτοαξιολόγηση του σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του επιθυμούν εξειδίκευση και απόκτηση γνώσεων στα ακόλουθα θέματα:

1. Τον στρατηγικό σχεδιασμό.
2. Στη δόμηση των δεικτών σχολικής επίδοσης.
3. Στον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και του οργανισμού.
4. Στη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας.
5. Στην αποτελεσματική καθοδήγηση της κοινότητας, δηλαδή την ομαλή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών προς όφελος των μαθητών.
6. Στην αποτελεσματική καθοδήγηση των επιδόσεων του προσωπικού σε πολλαπλό επίπεδο: αξιολόγηση προσωπικού, δημιουργία ομάδων ηγεσίας, δημιουργία σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του σχολείου κτλ.
7. Στην αποτελεσματική καθοδήγηση του οργανισμού και στη βελτίωση της επίδοσής του με την υλοποίηση πολιτικών και στρατηγικών επιλογών. Με άλλα λόγια, η συνολική ικανότητα του διευθυντή στη δημιουργία και υλοποίηση σχεδίων δράσης με τη συμβολή των εκπαιδευτικών (Hourani & Litz, 2018: 18).

Επομένως, η εκπαίδευση των στελεχών πρέπει να αφορά τα ακόλουθα οκτώ στοιχεία: 1. Δημιουργία ισχυρού οράματος, 2. Ηγεσία μέσω τεχνολογίας, 3. Κατανόηση των στυλ ηγεσίας, 4. Προώθηση συνεργασίας, 5. Υποστήριξη της μαθητοκεντρικής μάθησης, 6. Υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος, 7. Ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών, 8. Η δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος (Hourani & Litz, 2018: 4). Ωστόσο, τα εν ενεργεία στελέχη της εκπαίδευσης κρίνοντας ότι υπολείπονται αυτών των στοιχείων θεωρούν υποχρέωσή τους να βελτιώσουν αυτές τις δεξιότητες με εξατομικευμένες ενέργειες. Με άλλα λόγια, επιδιώκουν μόνοι τους, μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, να καλύψουν τις αδυναμίες τους σε θέματα διοίκησης, έτσι ώστε, να είναι σε θέση να φέρουν σε πέρας την αυτοαξιολόγηση του σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του (Hourani & Litz, 2018: 7).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Masci, De Witte και Agasisti (2018) που πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία και είχε ως αντικείμενο κατά πόσο επηρεάζουν την

επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά οι ακόλουθοι τρεις παράγοντες:

1. Το προφίλ των μαθητών *(φύλο, εθνικότητα, οικονομικοκοινωνική κατάσταση, η στάση προς το διάβασμα κτλ.).*
2. Το πλαίσιο όπου ζουν οι μαθητές και εδράζεται το σχολείο *(γειτονιά, πόλη, χωριό, συνοικία κτλ.).*
3. Τα χαρακτηριστικά του σχολείου: *το μέγεθος του σχολείου (αριθμός μαθητών στο σχολείο και ανά τάξη) σε συνδυασμό με τη μαθητική του σύνθεση (μειονεκτούντες μαθητές, μαθησιακές δυσκολίες, μετανάστες, πρόσφυγες κτλ.)*.

Συγκεκριμένα, οι παραπάνω ερευνητές μελέτησαν τις επιδόσεις 6752 μαθητών/τριών της 8ης τάξης για το σχολικό έτος 2013-2014. Πρόσβαση στις επιδόσεις των μαθητών δόθηκε από την Invalsi (βλ. ενότητα 5.2.7). Στη συνέχεια, οι μελετητές δημιούργησαν τα δικά τους ερευνητικά εργαλεία τόσο για τη μελέτη των απόψεων των διευθυντών ως προς τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, όσο και κατά πόσο η μεταβλητή αυτή επηρεάζει τη μαθητική επίδοση (Masci, De Witte & Agasisti, 2018: 63).

Οι ερευνητές αυτοί κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα. Αρχικά, φαίνεται ότι η τοποθεσία της κατοικίας του μαθητή και κατ' επέκταση εκείνης του σχολείου ενώ έχει σημαντικό αντίκτυπο στην επίδοσή του στην ανάγνωση, ωστόσο δε φαίνεται να επηρεάζει την επίδοσή του στις θετικές επιστήμες και στα μαθηματικά. Ως εκ τούτου, οι επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση, που διαμένουν στα κέντρα πόλεων ή στη Νότια Ιταλία, είναι κατώτερες από εκείνες των μαθητών των υπόλοιπων περιοχών, δηλαδή της Βόρειας Ιταλίας ή των προαστίων. Το στοιχείο αυτό, δηλαδή ο τόπος κατοικίας δεν φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση των μαθητών στις θετικές επιστήμες και τα μαθηματικά. Αντίθετα, το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού φαίνεται να έχει τον κύριο ρόλο (Masci, De Witte & Agasisti 2018: 53-54).

Σχετικά με τις επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών του αριθμού τους ανά τάξη και ανά σχολείο γενικότερα, προέκυψε ότι η επίδοση των μαθητών βελτιώνεται με την αύξηση του αριθμού τους ανά τάξη. Ως προς τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή, το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας του/της, όλα αυτά δε φαίνεται να επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών/τριών. Ωστόσο, οι σπουδές του διευθυντή στις θετικές επιστήμες φαίνεται ότι βελτιώνει τη γενικότερη επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά. Από την άλλη μεριά, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την επίδοση των μαθητών/τριών στην ανάγνωση. Παράδοξο είναι το γεγονός της μειωμένης επίδοσης των μαθητών/τριών σε σχολεία στα οποία οι διευθυντές/τριες είχαν μεταπτυχιακά και διδακτορικά διπλώματα. Γενικά οι διευθυντές με διοικητικές ικανότητες και στρατηγική πολιτική είχαν θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Πιο αναλυτικά, ο διευθυντής/τρια ανάλογα με τις επιλογές του σε θέματα όπως: εκπαιδευτικά προγράμματα, καινοτόμες δράσεις, διαχείριση των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών κτλ. είχε θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών όπως τα χαρακτηριστικά του σχολείου, το προφίλ και ο τρόπος διοίκησης του διευθυντή, η ικανότητα των λοιπών εκπαιδευτικών, το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, και τέλος, οι γενικές ικανότητες των μαθητών (Masci, De Witte & Agasisti 2018: 63).

Οι Meyer, Sinnema, Patuawa (2018) εξέτασαν τον τρόπο διοίκησης έμπειρων συγκριτικά με νέους διευθυντές στη Νέα Ζηλανδία. Κύρια ευρήματα ήταν ότι οι νέοι διευθυντές τείνουν να υιοθετούν καθοδηγητική τύπου ηγεσία και θέτουν ως καθοριστικούς στόχους του σχολείου τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών/τριών. Μια ερμηνεία αυτού του γεγονότος είναι ότι οι νέοι διευθυντές δεν έχουν αποκτήσει ακόμα εμπειρία στη διοίκηση του σχολείου και λόγω αυτού προσηλώνονται σε στόχους τους οποίους ήδη γνωρίζουν, όπως η διδασκαλία και η μάθηση. Αντίθετα, οι

έμπειροι διευθυντές επικεντρώνονται και σε άλλους τομείς, όπως η διοίκηση, ο στρατηγικός σχεδιασμός, η γενικότερη βελτίωση του σχολείου και η αναζήτησης επιπλέον πόρων. Βέβαια, η εστίαση στην επίτευξη στόχων που αφορούν τη βελτίωση και τη μάθηση εμφανίζονται περισσότερο σε σχολεία με σχετικά λίγους μαθητές/τριες, γιατί σε αυτά τείνουν να προσλαμβάνονται νέοι εκπαιδευτικοί στη θέση ευθύνης του διευθυντή (Meyer, Sinnema & Patuawa, 2018: 17).

Στην Ισπανία οι Moral, Martín-Romera, Martínez-Valdivia και Olmo-Extremera (2017) μελέτησαν το στυλ ηγεσίας που τείνει να υιοθετεί ο διευθυντής και την επίδραση της ηγεσίας αυτής στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν επιτόπιες έρευνες με συνεντεύξεις μελών της σχολικής κοινότητας σε τέσσερα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή Γρενάδα. Οι σχολικές κοινότητες αυτές χαρακτηρίζονται από μαθητική ανομοιογένεια, καθώς απαρτίζονται από Ισπανούς ημεδαπούς, μετανάστες και αθίγγανους. Τα τέσσερα σχολεία κατατάχθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών τους. Ως Α ονομάστηκε το σχολείο στο οποίο οι μαθητές/τριές έχουν πάντα άριστη επίδοση. Ως Β το σχολείο στο οποίο οι μαθητές/τριες εμφανίζουν σχεδόν πάντα ικανοποιητική επίδοση, ενώ ως Γ και Δ τα σχολεία στα οποία οι μαθητές/τριες μπορούν να βελτιωθούν περαιτέρω (Moral, Martín-Romera, Martínez-Valdivia & Olmo-Extremera, 2017: 17).

Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επίδοση των μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές στα σχολεία Α και Β τείνουν να:

- Έχουν ένα ξεκάθαρο όραμα με συγκεκριμένους στόχους το οποίο προσπαθούν να επιτύχουν. Συγκεκριμένα, επιδιώκουν τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων με την υλοποίηση διαφορετικών προγραμμάτων. Το όραμα τους αυτό είναι αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα.
- Ενθαρρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Αξιοποιούν την κατανεμημένη ηγεσία και επιδιώκουν τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης.
- Αναζητούν και πειραματίζονται με τη διαρκή ανανέωση του αναλυτικού προγράμματος προκειμένου να γίνει πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές/τριες (Moral, Martín-Romera, Martínez-Valdivia & Olmo-Extremera, 2017: 17).

Από την άλλη μεριά, οι διευθυντές των σχολείων Γ και Δ χαρακτηρίζονται από στυλ ηγεσίας το οποίο είναι επικεντρωμένο στη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας και όχι στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Από τις συνεντεύξεις των διευθυντών στα σχολεία Α και Β έγινε σαφές ότι για τη βελτίωση απαιτείται χρόνος. Ο πρώτος στόχος που τέθηκε στα σχολεία αυτά ήταν «*να φέρνουν στο σχολείο οι μαθητές/τριες τα βιβλία τους και το απαιτούμενο σχολικό υλικό*» και σταδιακά τέθηκαν στόχοι όπως βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής και της δημιουργίας ενός διαδραστικού αναλυτικού προγράμματος το οποίο θα κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Οι παραπάνω ερευνητές θεωρούν ότι παρόλο που οι διευθυντές των σχολείων Γ και Δ αναφέρουν ότι επιδιώκουν τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, ωστόσο ο στόχος αυτός δεν μετουσιώνεται σε ένα κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές/τριες από υποβαθμισμένες οικονομικοκοινωνικές περιοχές. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των μαθητών/τριών, καθώς οι τελευταίοι εμφάνιζαν σημαντικές γνωστικές αδυναμίες. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικές κοινότητες σε υποβαθμισμένα ή απαιτητικά πλαίσια θα πρέπει να διδάσκουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών τους, αλλά συγχρόνως να εντάσσουν σε αυτό ένα λανθάνον πρόγραμμα εφοδιασμένο με ένα γενικότερο αξιακό σύστημα, το οποίο είναι προαπαιτούμενο της μαθητικής επιτυχίας και το οποίο ενδέχεται να απουσιάζει από το

οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών αυτών (Moral, Martín-Romera, Martínez-Valdivia & Olmo-Extremera, 2017: 18).

Ο González (2014) μελέτησε σε υποβαθμισμένες περιοχές της Ισπανίας τις επιδόσεις των μαθητών/τριών. Αυτό όμως που θεώρησε ιδιαίτερα ανησυχητικό, ήταν ότι η μειωμένη επίδοση των μαθητών των περιοχών αυτών, ήταν αναμενόμενη από ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό οι ερευνητές González και Murillo (2013), αλλά και Hernández-Castilla (2014) προτείνουν ότι οι ηγέτες των σχολείων αυτών θα πρέπει να υιοθετήσουν μια μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας, καθώς καλούνται να αλλάξουν την κουλτούρα αυτών των κοινοτήτων. Αντίστοιχα, οι Murilllo, Krichesky, Castro και Hernández-Castilla (2010) σχετικά με τις υποβαθμισμένες περιοχές προτείνουν ένα τύπο ηγεσίας, ο οποίος θα αντλεί το θεωρητικό του υπόβαθρο από το έργο του Freire (Moral, Martín-Romera, Martínez-Valdivia & Olmo-Extremera, 2017: 6-7).

Στις Η.Π.Α. οι Dhuey και Smith (2018) μελέτησαν την επιρροή των διευθυντών στις μαθητικές επιδόσεις στην περιοχή της Βόρειας Καρολίνας. Τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και γενικά τα σχολεία στην πολιτεία αυτή κατηγοριοποιούνται βάσει μια σειράς κριτηρίων. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές που χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα ικανοί φαίνεται να επιδρούν θετικά και να βελτιώνουν τις επιδόσεις μαθητών/τριών ακόμη και σε σχολεία που θεωρούνται μέτρια ή και ανεπαρκή. Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές χωρίς διοικητική προϋπηρεσία, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, είχαν αρνητική επίδραση που οδηγούσε σε μείωση των μαθητικών επιδόσεων, αλλά περιέργως και σε μείωση τις διδακτικής απόδοσης των εκπαιδευτικών με εμπειρία περισσότερη από έντεκα χρόνια. Αντιθέτως, είχαν βελτιωτική επίδραση στην απόδοση των νέο-προσληφθέντων εκπαιδευτικών. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι οι επιπλέον σπουδές του διευθυντή δεν φαίνεται να επηρεάζουν τη μαθητική επίδοση. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα διαθέσιμα στοιχεία δεν επαρκούν για να μπορεί να υποστηριχτεί η θέση ότι η απλή τοποθέτηση ενός ιδιαίτερα ικανού διευθυντή σε ένα μέτριο ή αδύναμο σχολείο θα επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στις επιδόσεις του σχολείου αυτού. Η διαπίστωση αυτή δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα στους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς δεν φαίνεται να υπάρχουν εύκολες λύσεις για τη βελτίωση της ποιότητας ενός σχολείου απλώς και μόνο με την τοποθέτηση ενός ικανού διευθυντή (Dhuey & Smith, 2018: 26).

Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι επιλογές ενός διευθυντή είναι σε θέση να επηρεάσουν την ποιότητα ενός σχολείου. Συγκεκριμένα, ένα σχολείο μπορεί να βελτιωθεί όταν ο διευθυντής:

- Αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε διοικητικά καθήκοντα.
- Έχει πολυετή εμπειρία.
- Αυτοαξιολογεί το σχολείο.
- Θέτει στόχους που αποσκοπούν στη βελτίωσή του (Dhuey & Smith, 2018: 3).

Όλες οι παραπάνω έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος διοίκησης του διευθυντή αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της μαθητικής επίδοσης των μαθητών. Σύμφωνα με τις περισσότερες πρόσφατες έρευνες (Dhuey και Smith, 2018· Moral, Martín-Romera, Martínez-Valdivia και Olmo-Extremera, 2017· Meyer, Sinnema και Patuawa, 2018· Hourani & Litz, 2018) η βελτίωση του σχολείου μπορεί να επιτευχτεί μέσω της διανεμητικής ηγεσίας και της εστίασης στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών.

3.3 Η εκπαιδευτική ηγεσία στον ελληνικό χώρο

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατά κύριο λόγο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από επάνω προς τα κάτω. Επομένως, οι διευθυντές δεν έχουν ιδιαίτερη ευελιξία στις επιλογές τους σε σύγκριση με τους διευθυντές άλλων χωρών (Kaparou & Bush, 2015: 324).

Ιδιαίτερα για τα χαρακτηριστικά των ελληνικών δημοτικών σχολείων οι ερευνητές Dimopoulos, Dalkavouki και Koulaidis (2015) συνοψίζουν τα εξής συμπεράσματα:

1. Το ελληνικό σχολείο είναι από τα πιο συγκεντρωτικά και ιεραρχικά δομημένα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο.
2. Η ιδιαίτερη γεωμορφολογία της Ελλάδας έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη χιλιάδων σχετικά μικρών μονάδων και ως εκ τούτου η μέση σχολική μονάδα έχει περίπου 107.3 μαθητές. Επίσης, η μία στις τρεις μονάδες έχει λιγότερους από 50 μαθητές.
3. Δεν υπάρχει ένα σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης στο δημοτικό σχολείο για το επίπεδο της παρεχόμενης μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν τους μαθητές τους βασιζόμενοι σε εξετάσεις με δικά τους θέματα.
4. Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ένας ιδιαίτερα σημαντικός θεσμός για την ελληνική οικογένεια.
5. Η εκπαιδευτική πολιτική αλλά και γενικότερα το σύνολο της κοινωνίας αναγνωρίζει τη σημασία της ισότητας των ευκαιριών και λόγω αυτού δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση στο δημόσιο σχολικό σύστημα. Υπάρχουν όμως ιδιωτικά σχολεία.
6. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι προσανατολισμένο προς τις ακαδημαϊκές σπουδές και κυριαρχούν οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (Dimopoulos, Dalkavouki & Koulaidis, 2015: 203).

Ανεξάρτητα από το γραφειοκρατικό και δομημένο διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο διευθυντής προκειμένου να διοικήσει αποτελεσματικά μια σχολική μονάδα οφείλει να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα συνεργασίας με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) ο τρόπος διαχείρισης του διευθυντή ανάμεσα στην ανεπίσημη και επίσημη οργάνωση του σχολείου έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία τριών ειδών τύπου σχολικού κλίματος. Πιο αναλυτικά:

1. *Το τυπικό-απρόσωπο κλίμα* εμφανίζεται σε αυστηρά οργανωμένες γραφειοκρατικές δομές. Οι τυπικές σχέσεις υποσκάπτουν τη δημιουργία συνεργατικών και προσωπικών σχέσεων.
2. *Στο άτονο κλίμα* τα άτομα του οργανισμού δε γνωρίζουν τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητές τους με αποτέλεσμα τη μείωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
3. Το τυπικό-προσωπικό κλίμα επιτρέπει τη δημιουργία δημοκρατικών τρόπων έκφρασης και διοίκησης του σχολείου. (Πασιαρδής, 2004: 171-172).

Το θετικό κλίμα θα βοηθήσει τον διευθυντή να υλοποιήσει τη νομοθεσία αλλά και το προσωπικό του όραμα με τη συμβολή πάντα ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο απόσπασμα που ακολουθεί έχουν επιλεχθεί ορισμένα άρθρα και παράγραφοι από τα καθήκοντα των διευθυντών *(Απόσπασμα από το ΦΕΚ 1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002)* συγκεκριμένα:

Στο Άρθρο 27 για το Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων αναφέρονται:

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

2. Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

β) Καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ΄ αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης (https://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/542-nomothesia-kathikontologio-dieyuhntes-ypodieyuhntes, ανακτήθηκε: 1/-02-2019)

Στο Άρθρο 28 για τα Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων αναφέρονται τα ακόλουθα:

1. Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

2. Ειδικότερα:

α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.

β) Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.

γ) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.

ε) Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.

στ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.

ζ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.

ι) Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

ιδ) Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου (https://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/542-nomothesia-kathikontologio-dieyuhntes-ypodieyuhntes, ανακτήθηκε: 1/-02-2019).

Στο Άρθρο 29 για τα Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων δηλώνεται:

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.

2. Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδακτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.

5. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

6. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

7. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.

13. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ΄ όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου (https://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/542-nomothesia-kathikontologio-dieyuhntes-ypodieyuhntes, ανακτήθηκε*: 1/-02-2019).*

Στο Άρθρο 31 αναφορικά με τα Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές μεταξύ των άλλων αναφέρονται:

3. Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωή, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.

5. Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων (https://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/542-nomothesia-kathikontologio-dieyuhntes-ypodieyuhntes, ανακτήθηκε*: 1/-02-2019)*

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής του σχολείου φέρει την ευθύνη για την οργάνωση του σχολείου και για το σχεδιασμό δράσεων σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με σχολική μονάδα που εποπτεύει, πιο αναλυτικά:

1. Τον προγραμματισμό, δηλαδή, τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων και του τρόπου επίτευξής τους. Ο διευθυντής φέρει ακέραια την ευθύνη για την εφαρμογή του ισχύοντος νομικού πλαισίου, ανάλογα βέβαια με τις τοπικές συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργεί. Στο πλαίσιο του προγραμματισμού εντάσσονται: η οριοθέτηση των στόχων, η περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης και ο σχεδιασμός της πολιτικής που θα διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσεων υλοποίησής τους.

2. Την οργάνωση, δηλαδή, τον τρόπο υλοποίησης των ειλημμένων αποφάσεων. Στο πλαίσιο της οργάνωσης εντάσσονται: ο καταμερισμός εργασίας και η ανάθεση τους σε συγκεκριμένα άτομα, η κατανομή των πόρων κ.ά.

3. Τη διεύθυνση, δηλαδή, την ανθρώπινη διάσταση της διοίκησης του δυναμικού του σχολείου, αλλά και της σχολικής κοινότητας γενικότερα. Εδώ εντάσσεται η δημιουργία κινήτρων και η κατεύθυνση όλων των προσπαθειών για την επίτευξη των κοινών στόχων.

4. Τον έλεγχο των δραστηριοτήτων, δηλαδή, η διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των στόχων. Σε περίπτωση μερικής επίτευξης, επιβάλλεται η λήψη διορθωτικών μέτρων και επαναπροσδιορίζονται οι απαιτούμενες προς τούτο ενέργειες και δράσεις (Χατζηπαναγιώτου, 2003:24-25).

Ειδικότερα, με τη νέα υπουργική απόφαση Αριθμ.:1816/*ΓΔ4 Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων* και σύμφωνα με το άρθρο 47 του ν. 4547/2018 η σχολική μονάδα καλείται στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού της έργου. Με άλλα λόγια, δομείται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο η βελτίωση του σχολείου μέσω του προγραμματισμού και τις δράσεις του σχολείου στους ακόλουθους άξονες:

α) Σχολείο και Σχολική Ζωή.

β) Λειτουργία Σχολείου και Εκπαιδευτικές Διαδικασίες.

γ) Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα.

Από τα παραπάνω σκιαγραφείται ένα πλαίσιο στο οποίο ο διευθυντής καλείται να συνδυάσει και τα δύο κύρια μοντέλα ηγεσίας. Το *Συναλλακτικό-γραφειοκρατικό μοντέλο* (transactional-bureaucratic model) ως κύριος εκφραστής της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και το Μετασχηματιστικό-Καθοδηγητικό ή Παιδαγωγικό (transformative-instructional model) μοντέλο ως ο δημιουργός μιας κοινότητας μάθησης προς όφελος ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ωστόσο, ανεξάρτητα από το έργο το οποίο καλούνται να εκτελέσουν οι διευθυντές στην Ελλάδα. Οι Saitis και Eliophotou-Menon, 2004 και Saitis, 1997 αναφέρουν ότι απουσιάζει ένα κρατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης διευθυντών. Επίσης, η πλειονότητα των διευθυντών με πολλά έτη προϋπηρεσίας δεν έχει παρακολουθήσει κάποια μορφή επιμόρφωσης σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης. Στην ουσία οι διευθυντές είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μαθαίνουν στην πράξη να διοικούν ένα σχολείο. Το προβληματικό γεγονός αυτό επιτείνεται και από τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η επιλογή διευθυντών (Saiti, 2012: 124). Οι εν ενεργεία διευθυντές (έτος 2019) επιλέχτηκαν βάσει του Νόμου 4327/2015 οποίος στη συνέχεια αντικαταστάθηκε από τον 4547/18. Ο τότε νόμος (4327/2015) έδινε τη δυνατότητα στον σύλλογο διδασκόντων να εκφράζεται αξιολογικά ως προς τον υποψήφιο διευθυντή. Η κρίση αυτή ήταν στην ευχέρεια της επιτροπής κατά πόσο θα τη λάβει υπόψη της για τη βαθμολόγηση του υποψηφίου έως τις 15 συνολικά μονάδες που ήταν και το άριστα. Επίσης, η επιστημονική συγκρότηση του υποψηφίου αλλά και προϋπηρεσία μοριοδοτήθηκαν αντίστοιχα με 11 μονάδες. Ειδικότερα για την προϋπηρεσία ο υποψήφιος λάμβανε μια μονάδα, μετά τη συμπλήρωση του όγδοου χρόνου για κάθε χρόνο προϋπηρεσίας με μέγιστο αριθμό τις 11 μονάδες (Τσιαπλές & Τυριακίδου, 2018: 11).

Στον πιο πρόσφατο Νόμο 4547/18, για τις Δομές Εκπαίδευσης (*Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*) ορίζεται ο τρόπος επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Ειδικά για τους διευθυντές σχολείων στο άρθρο 24 αναφέρονται τα εξής: Τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης ανέρχονται σε σαράντα πέντε (45) μονάδες. Το κριτήριο της επιστημονικής συγκρότησης αξιολογείται με δεκαεπτά (17) μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο της διοικητικής και διδακτικής εμπειρίας αξιολογείται με δεκατέσσερις (14) μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι από τις 14 αυτές μονάδες μόνο οι τέσσερις αφορούν θέματα διοίκησης και οι υπόλοιπες 10 αναφέρονται στο διδακτικό έργο του υποψηφίου. Πολύ περισσότερο δε, τα τέσσερα αυτά μόρια προσμετρούνται από την ήδη υπάρχουσα διοικητική εμπειρία του υποψηφίου (Φεκ Νόμος Υπ' αριθμός 4547/18). Όμως η εμπειρία στη διοίκηση και η αποτελεσματική διοίκηση δεν είναι ταυτόσημη όροι. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι κάποιος έχει άσκηση διοικητικό έργο δε σημαίνει ότι είναι και ικανός σε αυτό ή δεν μπορεί να γίνει ακόμα καλύτερος.

Το τρίτο και τελευταίο κριτήριο αφορά την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η οποία αποτιμάται στις 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό

αποτιμάται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής, η οποία μαγνητοφωνείται για να διασφαλίζεται η διαφάνεια. Επίσης, στο άρθρο 5 ορίζεται ότι «*Το συμβούλιο επιλογής μπορεί, με ομόφωνη και πλήρως αιτιολογημένη απόφαση, να αποκλείσει από την περαιτέρω διαδικασία υποψήφιο για τον οποίο διαπιστώνεται από τη συνέντευξη ότι δεν είναι κατάλληλος για την άσκηση των καθηκόντων του στελέχους της εκπαίδευσης*» (Φεκ Νόμος Υπ' αριθμός 4547/18). Σε σύγκριση με τον προηγούμενο Νόμο η συνέντευξη μειώθηκε κατά μια μονάδα από 15 σε 14 στην οποία όμως δε συμμετέχει ο σύλλογος διδασκόντων. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα αποκλεισμού του υποψηφίου από τα μέλη του συμβουλίου που διενεργούν τη συνέντευξη του υποψηφίου διευθυντή. Επίσης, αυξήθηκαν τα επιστημονικά προσόντα από 11 σε 17 και η διδακτική-διοικητική εμπειρία από 11 σε 14 μονάδες.

Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι για τον τρέχοντα νόμο (ο οποίος όμως δεν έχει εφαρμοστεί, καθώς δεν έχουν γίνει νέες κρίσεις διευθυντών ως το σχολικό έτος 2018-2019) από τις 45 μονάδες που είναι ο μέγιστος βαθμός που μπορεί να λάβει κάποιος, μόνο οι τέσσερις μονάδες αφορούν τη διοίκηση και αυτές ουσιαστικά αφορούν την προϋπάρχουσα εμπειρία του διευθυντή/τριας ανεξαρτήτως της ποιότητας αυτής. Επίσης, εντύπωση προκαλεί και η δυνατότητα αποκλεισμού ενός υποψήφιου διευθυντή μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης και κατ' επέκταση την ακύρωση του επιστημονικού και του διδακτικού-διοικητικού έργου του. Δημιουργείται ακόμα το ερώτημα αν ο υποψήφιος αυτός κριθεί ακατάλληλος για τη θέση του διευθυντή γιατί θεωρείται κατάλληλος ως εκπαιδευτικός της τάξης;

Όμως η διαδικασία κρίσης των διευθυντών μέσω της συνέντευξης περιπλέκεται περισσότερο. Συγκεκριμένα σύμφωνα με την ειδησεογραφική ιστοσελίδα e-sos για την κρίση των υποψήφιων διευθυντών κατά το έτος 2015 δημοσίευσε το ακόλουθο άρθρο: «*"Σφαγή" στην κυριολεξία έχουν υποστεί υποψήφιοι Διευθυντές Σχολείων με υψηλά προσόντα, στη βαθμολογία που έλαβαν στη Συνέντευξη από τα Συμβούλια Επιλογής***.** *Η βαθμολογία από μηδέν έως οκτώ μόρια στη Συνέντευξη έχει εκτοπίσει πολλούς υποψήφιους σε κατώτερες θέσεις, ενώ σε άλλους με χαμηλά αντικειμενικά μόρια, το Συμβούλια Επιλογής πάτησαν το "ασανσέρ" της ανόδου, βάζοντας το άριστα "8"».* Η ειδησεογραφική ιστοσελίδα παραθέτει και ορισμένες περιπτώσεις: ***1.*** *Υποψήφιος Διευθυντής με 18,50 αντικειμενικά μόρια έλαβε στη Συνέντευξη 0,92.* ***2.*** *Υποψήφιος Διευθυντής με τα υψηλότερα αντικειμενικά μόρια από όλους τους συνυποψήφιους στην οικεία Διεύθυνση, έλαβε στη Συνέντευξη 4, 83 μόρια.* ***3.*** *Υποψήφιος Διευθυντής με 16,50 μόρια έλαβε στη Συνέντευξη 2,20.* ***4.*** *Υποψήφιος Διευθυντής με 16,18 μόρια έλαβε στη Συνέντευξη 2,00.* ***5.*** *Υποψήφιος Διευθυντής με τα υψηλότερα αντικειμενικά μόρια (20,90) από όλους τους συνυποψήφιους , έλαβε στη συνέντευξη 5, 17 μόρια, τα λιγότερα από όλους.* ***6.*** *Υποψήφιος Διευθυντής με 19,90 αντικειμενικά μόρια έλαβε στη Συνέντευξη 0,90 μόρια.* ***7.*** *Αντίθετα υποψήφιοι Διευθυντές με κάτω από 10 αντικειμενικά μόρια έλαβαν στη Συνέντευξη το άριστα 8»*

(www.esos.gr/arthra/51848/sfagi-se-ypopsifioys-dieythyntes-me-ypsila-typika-prosonta, ανακτήθηκε:2/2/19).

Μέσα σε αυτό το κλίμα ένας υποψήφιος Διευθυντής υπέβαλε μήνυση στα ποινικά δικαστήρια κατά του επταμελούς Συμβουλίου, διότι βαθμολογήθηκε με 11 (σ.σ. το άριστα ήταν 15). Η δίκη έγινε τον Νοέμβριο του 2016. Το δικαστήριο αποφάσισε να επιβληθεί η ποινή των 8 μηνών φυλάκιση με αναστολή στα 7 μέλη του Συμβουλίου με την κατηγορία της παράβασης καθήκοντος. Οι κατηγορούμενοι άσκησαν έφεση. Εάν η απόφαση τελεσιδικήσει στο Εφετείο και γίνει αμετάκλητη στον Άρειο Πάγο τα επτά μέλη θα απολυθούν από το δημόσιο (www.esos.gr/arthra/55076/ton-fevroyario-syziteitai-sto-ste-i-prosfygi-dieythynton-sholeion-kata-toy-nomoy, ανακτήθηκε: 2/2/2019).

Η ΔΟΕ για την ίδια περίπτωση εξέδωσε ψήφισμα στην 87η Γενική συνέλευση στην οποία αναφέρονται τα ακόλουθα: «*Να σταματήσει η δίωξη σε βάρος των αιρετών και των μελών του Π.Υ.Σ.Π.Ε. Στις 26 Ιουνίου εκδικάζεται στο Εφετείο η έφεση των αιρετών και των μελών του Π.Υ.Σ.Π.Ε. κατά της πρωτόδικης καταδικαστικής απόφασης (για παράβαση καθήκοντος) εξ αιτίας της βαθμολογίας που αφορούσε υποψήφιο Διευθυντή κατά τη διαδικασία των Επιλογών Διευθυντών Σχολικών Μονάδων του 2011. Θεωρούμε αδιανόητη την ποινικοποίηση της συμμετοχής στα υπηρεσιακά συμβούλια και την έκφραση γνώμης σε αυτά (κάτι που γίνεται με βάση τις σχετικές διατάξεις νόμου), ζητούμε την αθώωση και την άμεση ανάκληση οποιασδήποτε δίωξης των συναδέλφων αιρετών και των μελών του Π.Υ.Σ.Π.Ε. Η 87η Γενική Συνέλευση εκφράζει την αμέριστη συμπαράσταση και στήριξή της στους αιρετούς και στα μέλη του Π.Υ.Σ.Π.Ε.*» www.alfavita.gr/ekpaideysi/259945_ekdikazetai-i-ypothesi-epilogis-dieythynton-sholeion-stin-karditsa-gia-2011) ανακτήθηκε: 2/2/2019). Αξίζει να αναφερθεί ότι τα δύο μέλη από τα επταμελή Συμβούλια είναι αιρετοί παρατάξεων, που εξελέγησαν από τους δύο κλάδους εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (www.esos.gr/arthra/51848/sfagi-se-ypopsifioys-dieythyntes-me-ypsila-typika-prosonta, ανακτήθηκε:2/2/19).

Βέβαια, ως προς τις κρίσεις των διευθυντών από το 1980 και μετά ο ίδιος ο πρόεδρος της Δ.Ο.Ε στις 30.4.2010 δηλώνει ότι δεν υπήρξαν ποτέ διαφανείς. Παρόλο που η Δ.Ο.Ε δεν είχε θέσει ποτέ ζήτημα κατάργησης της συνέντευξης, σύμφωνα με τον τότε πρόεδρό της, θεωρείται θετικό στοιχείο η μείωση της βαρύτητάς της και η μαγνητοφώνηση της όπως όριζε ο Ν.3848/10 (Παπαδάκης και Στραβάκου, 2017: 129). Πολύ περισσότερο όμως και στον υπάρχοντα Νόμο 4547/18 οι μονάδες της συνέντευξης είναι οι ίδιες με το διοικητικό-διδακτικό έργο και 3 μονάδες λιγότερες από την επιστημονική συγκρότηση του υποψηφίου. Όπως όμως ήδη έχει επισημανθεί, επιτροπή έχει τη δυνατότητα αποκλεισμού του υποψηφίου. Σε μια παλαιότερη έρευνα της Σπυροπούλου (2010) αποτυπώθηκε η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από τη διαδικασία επιλογής στελεχών, διότι θεωρούν ότι δεν είναι αντικειμενική, καθώς τα συμβούλια μεροληπτούν και είναι ετεροκαθορισμένα από πολιτικές επιρροές. Η κατάσταση επιδεινώνεται από τη συνεχή εναλλαγή του νομικού πλαισίου. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι κάθε φορά αλλάζουν τα κριτήρια επιλογής διευθυντών έχει ως αποτέλεσμα την απουσία ενός σταθερού πλαισίου αναφοράς (Τσιαπλές & Τυριακίδου, 2018: 13).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η πλειονότητα των διευθυντών στην Ελλάδα δεν έχουν επιστημονική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης. Οι Saitis και Eliophotou-Menon (2004) για παλαιότερο Νόμο από τον 4547/18, στην ίδια όμως φιλοσοφία, εγείρουν το ζήτημα κατά πόσο αρκεί η προϋπηρεσία για να θεωρηθεί ότι κάποιος θεωρείται τουλάχιστον επαρκής για την άσκηση διοικητικού έργου. Πιο αναλυτικά στην έρευνα των Saitis and Eliophotou-Menon (2004) αποτυπώνεται μια δυσαρέσκεια από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για τον τρόπο διοίκησης των διευθυντών. Οι ερευνητές θεωρούν ότι η εκπαίδευση των διευθυντών σε θέματα ηγεσίας θα βελτιώσει τις δεξιότητές τους με αποτέλεσμα την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους (Saiti, 2012: 125).

Σε άλλη έρευνα με παρόμοιο θέμα οι Τσιαπλές και Τυριακίδου (2018) πραγματοποίησαν ημί-δομημένη συνέντευξη σε 10 διευθυντές για τις απόψεις τους για τον Νόμο 4327/2015. Μερίδα των διευθυντών ανέφερε, με αφορμή αυτόν τον Νόμο, ότι η εκάστοτε πολιτική ηγεσία τα τελευταία δέκα χρόνια, έχει πραγματοποιήσει τρεις αλλαγές (νόμοι 4327/2015, 3848/2010, 3475/2006) με στόχο την πολιτική επιρροή της διαδικασίας. Ειδικά για αυτόν τον νόμο θεωρήθηκε ότι ευνόησε κυρίως τους εκπαιδευτικούς με πολλά έτη προϋπηρεσίας, χωρίς ιδιαίτερα επιστημονικά προσόντα (Τσιαπλές & Κυριακίδου, 2018: 21-22). Ωστόσο θεωρήθηκε ως μια μορφής εκδημοκρατισμού της διαδικασίας η δυνατότητα συμμετοχής του συλλόγου διδασκόντων στην επιλογή του υποψήφιου διευθυντή (Τσιαπλές & Κυριακίδου, 2018: 21-22). Βέβαια στη συνέχεια το ΣτΕ έκρινε ως

αντισυνταγματική τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων με τον ν. 4473/2017 και την κατήργησε (Αργυροπούλου & Φιλίππου, 2018: 48).

Διάφοροι ερευνητές (Μπασλής, 2015· Λεμονής και Κολεζάκης 2013) αναφέρουν ότι η διαδικασία της συνέντευξης ως τρόπο επιλογής των διευθυντών έχει αφενός απογοητεύσει την εκπαιδευτική κοινότητα και αφετέρου θεωρείται ότι εξυπηρετεί κομματικά συμφέροντα (Αργυροπούλου & Φιλίππου, 2018: 31). Παρόλο αυτά δεν έχει υπάρξει νόμος στον οποίο να μην την έχει συμπεριλάβει.

Η Πατσιομίτου (2015) ανέλυσε τα δεδομένα τα οποία αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα μιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την οποία και δεν αναφέρει για λόγους εμπιστευτικότητας. Σε αυτή φαίνεται πως η πλειονότητα των διευθυντών 66.48% ανανέωσε τη θητεία του. Ως εκ τούτου, όντως ο ν. 4327/2015 έδωσε πλεονέκτημα στους υποψήφιους διευθυντές έχοντες προϋπηρεσία, καθώς η πλειονότητα αυτών που επανεκλέχτηκαν είχαν περισσότερο από 17 χρόνια προϋπηρεσίας (Αργυροπούλου & Φιλίππου, 2018: 32).

Οι ερευνητές Αργυροπούλου και Φιλίππου (2018) μελέτησαν τα κριτήρια τα οποία θεωρούν σημαντικά οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί για την επιλογή των διευθυντών. Στην έρευνα συμμετείχαν 102 εκπαιδευτικοί και 26 διευθυντές. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τα ακόλουθα κριτήρια που θεωρούν σημαντικά για την επιλογή του διευθυντή. Συγκεκριμένα πρώτο δηλώθηκε «η *ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*» (63,7%), δεύτερο «*η συνολική παρουσία του στο σχολείο (αναγνώριση και αποδοχή από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς*)» (62,7%) και τρίτο «*η συνολική εκτίμηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, παρουσίας και προσφοράς στο σχολείο, καθώς και της συνολικής εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας του*» (61,8%). Ακολουθούν «*οι διοικητικές ικανότητες του υποψήφιου Διευθυντή*» (46,1%), «*η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μαζί του*» (43,1%), «*το όραμα του υποψήφιου Διευθυντή για τη σχολική μονάδα*» (37,3%) και «*οι ηγετικές ικανότητές του*» (36,3%). Στις τρεις τελευταίες θέσεις κατατάσσουν «*τα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο, διδακτορικό) του υποψήφιου Διευθυντή*» (29,4%), την «*πρόθεση για απομάκρυνση του προηγούμενου Διευθυντή*» (27,5%) και την «*έλλειψη κάποιου άλλου υποψήφιου*» (16,7%) (Αργυροπούλου & Φιλίππου, 2018: 38).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως πιο σημαντικά στοιχεία του διευθυντή την ικανότητα διαχείρισης του προσωπικού και τη συνολική του εικόνα ως προσωπικότητα σε συνδυασμό με την αποδοχή του από την σχολική κοινότητα. Λιγότερο από το 50% των εκπαιδευτικών δήλωσε τις διοικητικές ικανότητες, το όραμα και τις ηγετικές του ικανότητες. Επομένως μπορεί να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερο έναν ανθρώπινο διευθυντή και όχι έναν προσοντούχο τεχνοκράτη με ηγετικές ικανότητες και όραμα.

Αντίστοιχα, για το ίδιο ερώτημα οι διευθυντές δήλωσαν ως πρώτο κριτήριο *«την ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*» (84,6%) και ακολουθεί «το *όραμα του υποψήφιου Διευθυντή για τη σχολική μονάδα*» (73,31%). Στην τρίτη θέση κατατάσσουν με το ίδιο ποσοστό (65,4%) «*τη συνολική εκτίμηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, παρουσίας και προσφοράς στο σχολείο, καθώς και της συνολικής εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας του*», «*τις διοικητικές ικανότητες του υποψήφιου Διευθυντή και «τις ηγετικές ικανότητές του*». Ακολουθούν «η συνολική παρουσία του στο σχολείο (αναγνώριση και αποδοχή από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς)» (57,7%), «τα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο, διδακτορικό) του υποψήφιου Διευθυντή» (53,8%) (Αργυροπούλου & Φιλίππου, 2018: 38).

Οι διευθυντές σε όλα τα κριτήρια τα αξιολογούν με ποσοστό πάνω από 50%. Βέβαια, αυτοί όπως και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντικό τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Ωστόσο δεύτερο κριτήριο δηλώνουν το όραμα ενώ στην τρίτη θέση συνυπάρχουν μια σειρά κριτηρίων τα οποία σκιαγραφούν ένα ικανό και αποδεκτό

διευθυντή από τη σχολική κοινότητα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι διευθυντές θεωρούν ως το λιγότερο σημαντικό τα τυπικά προσόντα.

Αναφορικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών υπήρξαν στα κριτήρια «το όραμα του διευθυντή» και τα «προσόντα», τα οποία θεωρήθηκαν πιο σημαντικά από τους διευθυντές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιήθηκαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό και θεώρησαν πιο σημαντικά τα κριτήρια «*ηγετικές ικανότητες του υποψήφιου Διευθυντή*» και «*ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τον υποψήφιο Διευθυντή*» (Αργυροπούλου & Φιλίππου, 2018: 43).

Στην έρευνα των Ταλαιδώρου και Πασιαρδή (2016) η οποία πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο σε 912 εκπαιδευτικούς και 182 διευθυντές κύριο εύρημα ήταν ότι φάνηκε να υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με της πολιτικής ικανότητας του διευθυντή. Μάλιστα οι ερευνητές δημιουργούν ένα νέο όρο με αυτές τις δύο έννοιες ως Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα. Επομένως, οι διευθυντές που εμφανίζουν ιδιαίτερη Συναισθηματικοπολιτική Ικανότητα, δηλαδή είναι ιδιαίτερα ικανοί στις κοινωνικές σχέσεις είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους και οι εκπαιδευτικοί τους δηλώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τούς παρακινεί στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Επίσης ένα ακόμα εύρημα στην ίδια μελέτη ήταν ότι ο διευθυντής που υιοθετεί το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας, δηλαδή αναζητά συμμαχίες από φορείς εκτός σχολείου γίνεται πιο αποτελεσματικός στο έργο του (Ταλιαδώρου & Πασιαρδής, 2016: 49-52).

Στην έρευνα των Dimopoulos, Dalkavouki και Koulaidis (2015) μελετήθηκε ο τρόπος με τον οποίο κατανέμουν τον χρόνο τους τέσσερις διευθυντές δημοτικών σχολείων. Κύριο εύρημα ήταν ότι και οι τέσσερις διευθυντές υιοθετούν το Συναλλακτικό-γραφειοκρατικό μοντέλο (transactional-bureaucratic model). Ο χρόνος των διευθυντών αναλώνεται σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, καθώς και στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ελάχιστος χρόνος αφιερωνόταν από τους διευθυντές σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικών θεμάτων. Επίσης, μόνο δύο διευθυντές των μεγαλύτερων σχολείων ασχολούνταν με τις σχέσεις της ευρύτερης κοινότητας (Dimopoulos, Dalkavouki & Koulaidis, 2015: 220).

Παρόλο που τρεις διευθυντές είχαν μεταπτυχιακές σπουδές στις ΤΠΕ και ένας επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης δεν είχαν ενσωματωθεί οι γνώσεις αυτές στη σχολική ζωή. Σύμφωνα με τους ερευνητές αυτό οφείλεται στις αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις. Ωστόσο, η απόπειρα εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία δηλώνει την πολιτική βούληση μιας μεταστροφής του μοντέλου ηγεσίας από αποκλειστικά γραφειοκρατικό σε διδακτικό-παιδαγωγικό (Dimopoulos, Dalkavouki & Koulaidis, 2015: 221).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Κουάλη και Πασιαρδή (2013) που έγινε σε 173 διευθυντές και 504 εκπαιδευτικούς στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές ασκούν κυρίως το γραφειοκρατικό τους έργο και λιγότερο το καθοδηγητικό-παιδαγωγικό τους ρόλο. Με άλλα λόγια μέσω των συνεντεύξεων οι διευθυντές ανέφεραν τους ακόλουθους λόγους για τους οποίους αποφεύγουν τη συμμετοχή τους στη παιδιαγωγική-διδακτική διαδικασία των εκπαιδευτικών τους: Η κούραση που επήλθε με τα τόσα χρόνια στις αίθουσες διδασκαλίας, οι περισσότερες γνώσεις που κατέχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους ίδιους, η πεποίθηση ότι μια τέτοια πρακτική εμπεριέχει το στοιχείο του ελέγχου, η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί θα το εκλάβουν ως άσκηση ελέγχου με αποτέλεσμα να αγχωθούν και να δυσαρεστηθούν, η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες και δεν χρειάζονται τη δική τους παρέμβαση και η έλλειψη χρόνου λόγω των πολλών καθηκόντων τους (Κουάλη & Πασιαρδή, 2013: 116).

Από τα προαναφερθέντα γίνονται αντιληπτές οι υψηλές προσδοκίες και οι απαιτήσεις για τον ρόλο του διευθυντή. Ιδιαίτερα για την ελληνική κοινωνία διαπιστώνεται στη

νομοθεσία μια μεταστροφή του ρόλου του διευθυντή από έναν γραφειοκρατικό διεκπεραιωτή σε έναν οραματιστή ηγέτη. Ο τελευταίος καλείται σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τον σύλλογο γονέων να βελτιώσει τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας που προΐσταται προς όφελος των μαθητών αλλά και γενικότερα ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

3.4 Τα όρια της ηγεσίας

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού υιοθετούν πρακτικές που αποσκοπούν στη δημιουργία «μικρότερου κράτους». Σε αυτό το πνεύμα προωθούνται αλλαγές όπως μεταξύ άλλων τυποποιημένες εξετάσεις, η δυνατότητα επιλογής των σχολείων που επιθυμούν οι γονείς να φοιτήσουν τα παιδιά τους, ημι-διωτικοποίηση σχολείων (charter schools) κ.ά. (Johnson, 2012: 234). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διάφοροι ερευνητές θεωρούν ότι η υπερβολική εστίαση στην ηγεσία ως τον κατεξοχήν καθοριστικό παράγοντα για τη βελτίωση τόσο του σχολείου όσο και των επιδόσεων των μαθητών δεν πραγματοποιείται με τις πιο αθώες προθέσεις. Συγκεκριμένα οι ερευνητές αυτοί θεωρούν ότι ο χαρακτηρισμός μιας ολόκληρης σχολικής κοινότητας ως «αποτυχημένης» (failing schools) προσφέρεται για να αξιοποιηθεί προς όφελος συγκεκριμένων κοινωνικών δυνάμεων κατά διάφορους τρόπους, ειδικότερα:

1. Τα σχολεία μετατρέπονται σε προπαρασκευαστικά εξεταστικά κέντρα στα οποία νομιμοποιείται πρόωρος κοινωνικός αποκλεισμός σε γονείς και μαθητές, τον οποίο πιστώνεται η εκπαιδευτική κοινότητα (Girou et al. 2004).

2. Δίνεται η δυνατότητα σε ιδιωτικές εταιρείες να λειτουργούν με αμοιβή ως σύμβουλοι των σχολείων αυτών (Johnson, 2012).

3. Υποβαθμίζεται η ανθρωπιστική παιδεία στο όνομα της κατάρτισης και του ανταγωνισμού (Girou et al. 2004· Καζαμίας, 2014).

4. Δημιουργείται μια κουλτούρα λογοδοσίας στην οποία η εκπαιδευτική κοινότητα στοχοποιείται ως ανεπαρκής, ιδιαίτερα όταν δεν επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι, μολονότι δε φέρει απαραίτητα την αποκλειστική ευθύνη (Niesche, 2015).

Αναλυτικότερα, ο Girou et al. (2004) θεωρεί ότι οι κρατικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται στις Η.Π.Α. αποσκοπούν στη μετατροπή των σχολείων σε κέντρα προετοιμασία γραπτών διαγωνισμών, τα οποία επιτρέπουν τη μεταξύ τους σύγκριση και το διαχωρισμό τους σε αποτελεσματικά και μη αποτελεσματικά. Με αυτόν τον τρόπο όμως η εκπαίδευση στερείται από τον κριτικό της χαρακτήρα και καλλιεργείται μια κουλτούρα ανταγωνισμού τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, η ανατροφοδότηση μέσω των ετήσιων τεστ διαγωνισμών δεν παρέχει ουσιαστικά καμία πληροφόρηση ούτε για τους λόγους υπό επίδοσης κάποιων μαθητών, αλλά ούτε για το εάν ευθύνονται και άλλοι παράγοντες όπως: οι συνθήκες διαβίωσης των μαθητών των υποβαθμισμένων αστικών περιοχών, τα πολυπληθή τμήματα κ.ά. (Girou et al. 2004: 214).

Η πίεση μάλιστα είναι τόσο μεγάλη που ένα υποτιθέμενο πρότυπο δημόσιο σχολείο στο Houston του Τέξας, το οποίο αποτελούσε και παράδειγμα προς μίμηση σύμφωνα με τον τότε πρόεδρο των Η.Π.Α. Bush, παρουσίαζε ψευδή στοιχεία σχετικά με τη σχολική διαρροή και τις επιδόσεις των μαθητών, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό να λαμβάνουν επιπλέον οικονομικές απολαβές και επιχορηγήσεις (Girou et al. 2004: 215).

Επίσης, τιμωρητικός χαρακτηρίζεται ο τρόπος κρατικής χρηματοδότησης των σχολείων. Συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτική κοινότητα θα λάβει την οικονομική επιχορήγηση μόνο εφόσον οι μαθητές της επιτύχουν υψηλές αποδόσεις στους ετήσιους γραπτούς διαγωνισμούς. Σε αντίθετη περίπτωση το σχολείο κινδυνεύει να τεθεί σε καθεστώς ημί-ιδιωτικοποίησης (charter school). Έτσι όμως τιμωρείται ολόκληρη η σχολική κοινότητα,

καθώς δε λαμβάνονται υπόψη άλλοι παράγοντες, όπως για παράδειγμα το χαμηλό οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της συγκεκριμένης περιοχής (Girou et al. 2004: 218).

Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τον Girou (2004) το σύστημα αξιολόγησης των σχολείων των Η.Π.Α. είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε οι μαθητές υποβαθμισμένων περιοχών να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις των εξετάσεων που αποτελεί προαπαιτούμενο για την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Επομένως, δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι από αυτό το σύστημα πλήττονται κυρίως οι λευκοί των υποβαθμισμένων περιοχών, οι μετανάστες και οι έγχρωμοι μαθητές (Girou et al. 2004: 214).

Ο Gutman (2000) υποστηρίζει ότι μια πραγματική μεταρρύθμιση δε θα πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στην ανατροφοδότησή από τις επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις, αλλά θα πρέπει βασικά να στοχεύει στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο στόχος αυτός θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο εφόσον «*μειωθούν αισθητά οι μαθητές ανά τάξη, επεκταθούν τα προγράμματα προσχολικής αγωγής, τεθούν υψηλοί στόχοι για όλους τους μαθητές, αξιοποιηθεί η συνεργατική διδασκαλία, προτρέπονται να καινοτομούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, αυξηθούν οι κοινωνικές υπηρεσίες προς τους οικονομικά ασθενείς μαθητές και τις οικογένειές τους, προσφερθούν πραγματικά κίνητρα στους καλύτερους μαθητές να επιθυμούν να ακολουθήσουν σπουδές στις παιδαγωγικές σχολές και δοθούν επιπλέον κίνητρα σε έμπειρους και υψηλών προσόντων εκπαιδευτικούς να διδάξουν σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών*» (Girou et al. 2004: 218).

Από την άλλη μεριά, διάφοροι μελετητές θεωρούν ότι η αποτυχία ενός σχολείου προσφέρει τη δυνατότητα κερδοφορίας για ιδιωτικές επιχειρήσεις οι οποίες υπόσχονται ότι με τη δική τους συνδρομή θα βελτιωθούν οι μαθητικές επιδόσεις (Johnson, 2012: 241). Συγκεκριμένα, στις Η.Π.Α. ήδη με την ισχύ από του πλέον ανενεργού νόμου Leave No Child Behind δόθηκε η δυνατότητα συμμετοχής ιδιωτικών επιχειρήσεων σε σχολεία τα οποία χαρακτηρίστηκαν ως αποτυχημένα (failing schools). Αξίζει να αναφερθεί η περίπτωση της πολιτείας του Τέξας όπου με Νόμο (Education Code, § 39.1324), για να αποφύγει ένα σχολείο την επ' αόριστον αναστολή της λειτουργίας του, μπορεί να επιλέξει μια «εναλλακτική ηγεσία» κατά την οποία η εκπαιδευτική κοινότητα θα παραδώσει στην ουσία τη λειτουργία του σχολείου σε ιδιωτική επιχείρηση. Με τον τρόπο αυτόν όμως οι Comaroff et Comaroff (2000) υποστηρίζουν ότι δημιουργείται κέρδος από το τίποτα (make money from nothing) (Johnson, 2012: 242).

Μια επιπρόσθετη δυσάρεστη τροπή των πραγμάτων των τελευταίων δεκαετιών αποτελεί το γεγονός ότι τα σχολεία και η εκπαίδευση γενικότερα αντιμετωπίζονται από την κοινωνία ολοένα και περισσότερο ως ιδιωτικό αγαθό παρά δημόσιο δικαίωμα. Επίσης, συχνά οι εκπαιδευτικοί κατηγορούνται ως ανεπαρκείς για το έργο που τους ανατίθεται, ενώ ο τρόπος μεταλαμπάδευσης της γνώσης χαρακτηρίζεται από απουσία κριτικής σκέψης και δίνεται χαμηλή προτεραιότητα στη χρηματοδότηση των σχολείων από το κράτος. Επιπροσθέτως, το σχολείο σταδιακά αποπροσανατολίζεται από τους διδακτικούς στόχους της ισότητας, της δικαιοσύνης και των πολιτικών δικαιωμάτων, ενώ οι έννοιες αυτές έχουν αντικατασταθεί από τις επιταγές της αγοράς με το σχολείο να προσπαθεί να ικανοποιήσει το μαθητή και την οικογένειά του ως έναν απαιτητικό πελάτη (client orientated school) (Girou et al. 2004: 218).

Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση της Αυστραλίας, όπου ήδη από το 2010 λειτουργεί η ιστοσελίδα «My school» στην οποία καταγράφονται οι επιδόσεις των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις κρατικές εξετάσεις. Στη συνέχεια, τα σχολεία κατηγοριοποιούνται βάσει των επιδόσεων αυτών σε συνδυασμό με το οικονομικοκοινωνικό επίπεδο των μαθητών. Οι εξετάσεις σχεδιάζονται από το Εθνικό

Πρόγραμμα Αξιολόγησης-Ανάγνωσης, Γραφής και Αρίθμησης (National Assessment Program – Literacy and Numeracy: NAPLAN). Λόγω αυτής της ταξινόμησης ο Suspitsyna (2010) υποστηρίζει ότι καλλιεργείται άτυπα στους γονείς μια κουλτούρα κατανάλωσης απέναντι στην εκπαίδευση (Niesche, 2015: 137). Πολύ περισσότερο δημιουργούν ασφυκτική πίεση στον διευθυντή, αλλά και σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα οι οποίοι υποχρεούνται να λειτουργούν με όρους αγοράς (Niesche, 2015: 137).

Η πίεση μάλιστα είναι τόσο μεγάλη για τους εκπαιδευτικούς αυτών των χωρών που διάφοροι μελετητές χρησιμοποιούν την έννοια του Πανοπτικού -έννοια την οποία εισήγαγε ο J. Bentham από τον οποίο τη δανείστηκε ο Φουκώ- για την ερμηνεία της λειτουργίας της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι αποτελεί ένα εργαλείο ελέγχου και καταστολής στο πλαίσιο της μικροφυσικής της εξουσίας. Ιδιαίτερα στην Αγγλία η Perryman (2006) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έναν πανοπτισμό απόδοσης (panoptic performativity), δηλαδή ένα καθεστώς διαρκούς ελέγχου και παρακολούθησης. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία τα οποία χαρακτηρίζονται «αδύναμα». Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επειδή ειδοποιούνται μόλις μία με δύο μέρες πριν την αξιολόγησή τους, λειτουργούν διαρκώς στο πλαίσιο του τι ενδέχεται να επιθυμούν οι αξιολογητές από αυτούς (Perryman, Maguire, Braun & Ball, 2017: 3).

Η πίεση αυτή λόγω της διαρκούς λογοδοσίας στην οποία υπόκεινται ωθεί πολλούς νέους και ικανούς εκπαιδευτικούς στην παραίτησή τους από το επάγγελμα. Το γεγονός αυτό δημιουργεί μια συνεχή εναλλαγή προσωπικού στα σχολεία με αποτέλεσμα τη μείωση των επιδόσεων των μαθητών και ταυτόχρονα την αύξηση του κόστους πρόσληψης και εκπαίδευσης νέων εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στην περιφέρεια του Σικάγου στις Η.Π.Α για το έτος 2008 η πρόσληψη και η εκπαίδευση νέων εκπαιδευτικών κοστολογήθηκε περίπου 86 εκατομμύρια δολάρια (Robertson-Kraft & Zang, 2016: 4).

Σύνοψη κεφαλαίου

Ο διευθυντής, ως πρώτος μεταξύ ίσων, τοποθετείται στην κορυφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καλείται να διαχειριστεί ένα απαιτητικό και πολλές φορές αντικρουόμενο έργο στην προσπάθεια του να επιτύχει τις απαιτούμενες ισορροπίες. Αφενός, υποχρεούται να εφαρμόζει τις γραφειοκρατικές εντολές (Συναλλακτικό-γραφειοκρατικό μοντέλο) και αφετέρου, να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς του/της προωθώντας την καινοτομία (Μετασχηματιστικό-Καθοδηγητικό ή Παιδαγωγικό μοντέλο) βάσει των αναγκών που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που υπηρετεί. Από τα προαναφερθέντα μοντέλα προκύπτουν διάφοροι τύποι διοίκησης και οι αντίστοιχοι τύποι ηγεσίας (Διοικητική, Διανεμητική, μετασχηματιστική ηγεσία κτλ.). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό το βάρος των δυσκολιών που καλείται να υπερκεράσει ο διευθυντής ως ο κύριος ηγέτης της σχολικής μονάδας. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες οι δυσκολίες που καλείται να διαχειριστεί ο διευθυντής έχουν αυξηθεί. Με άλλα λόγια ο διαρκής έλεγχος μέσω της αξιολόγησης και η πίεση για συνεχή λογοδοσία μετατρέπουν τον διευθυντή από ηγέτη με όραμα σε έναν διαχειριστή, ο οποίος οφείλει να δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες για να θεωρείται το σχολείο υπολογίσιμο απέναντι σε απαιτητικούς πελάτες, δηλαδή τους γονείς (Niesche, 2015: 137). Επίσης σε πολλές χώρες (Αγγλία, Η.Π.Α. κ.ά.), όταν μια σχολική κοινότητα αδυνατεί να εκπληρώσει τους επιθυμητούς στόχους χαρακτηρίζονται αρνητικά οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα ο διευθυντής ως ανεπαρκείς. Με αυτόν τον τρόπο όμως επιτυγχάνεται η μετατροπή των κοινωνικών προβλημάτων -που πολλές φορές προκύπτουν από εξωσχολικούς παράγοντες (υποστήριξη μαθητών από το σπίτι, μορφωτικό κεφάλαιο μαθητών, προσδοκίες γονέων, βαθμός συνεργασίας σχολείου και οικογένειας) ή έχουν κοινωνιολογική προέλευση, όπως η οικονομική ανέχεια, η ελλιπής στέγαση κτλ.- σε ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών κοινοτήτων και τη στοχοποίηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε τελική ανάλυση αποτελούν τον αποδιοπομπαίο τράγο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο
Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ

Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο αποτελείται από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται, μέσω της διεθνούς αρθογραφίας, οι λόγοι αξιολόγησης των σχολείων και οι πολιτικές τους προεκτάσεις. Επίσης αναφέρονται οι τρεις κύριες προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση του σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του. Πρώτη προϋπόθεση είναι η σημασία της συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας (Βλ. 2ο κεφ.) Δεύτερη προϋπόθεση είναι η επιλογή της έρευνας δράσης ως κύρια ερευνητικής στρατηγικής και τρίτη προϋπόθεση είναι η γνώση του αντικειμένου της αυτοαξιολόγησης για μια αποτελεσματική εφαρμογή της. Η πρώτη ενότητα ολοκληρώνεται με άρθρα σχετικά με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του. Στην δεύτερη ενότητα γίνεται μια κριτική παρουσίαση του παρατηρητήριου της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), ως μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένης στη λειτουργία του σχολείου, όπως αυτή έχει προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Ο τρόπος ενσωμάτωσης της ΑΕΕ στον παρόν διδακτορικό περιγράφεται διεξοδικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας της Έρευνας (Βλ. 7ο κεφ.).

Ενότητα Α

4.1 Λόγοι αξιολόγησης σχολείων και οι πολιτικές τους προεκτάσεις

Τις τελευταίες δεκαετίες διάφορες χώρες έχουν θέσει ως στόχο τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών τους. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, το ενδιαφέρον έχει εστιαστεί στους βασικούς πρωταγωνιστές της σχολικής ζωής: μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οι χώρες, όπου την πρωτοκαθεδρία έχει η μαθητική επίδοση, αυτές συμμετέχουν σε διεθνείς μαθητικούς διαγωνισμούς (TIMMS, PISA κτλ.) (Deboyer, 2010: 312-313). Σε άλλες χώρες την πρώτη θέση κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, διότι αυτοί αποτελούν τον πιο σημαντικό συνδετικό κρίκο μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μαθητικών επιτευγμάτων (Martinez, Taut, Schaaf, 2016:16). Κατά συνέπεια, εκεί δίνεται μεγάλη σημασία στην επιμόρφωση τους ή στην αξιολόγηση τους, ενώ υπάρχουν και χώρες που υιοθετούν συνδυαστικά τις προαναφερθείσες στρατηγικές (Deboyer, 2010: 312-313).

Η συνύπαρξη αυτών των στρατηγικών μετουσιώνεται σε πράξη με την αξιολόγηση του σχολείου. Δύο είναι οι κύριοι λόγοι για τους οποίους αξιολογείται ένα σχολείο:

1. **Σχολική Ανάπτυξη** (***School development***): Η αξιολόγηση του σχολείου υπό το πρίσμα της σχολικής ανάπτυξης στοχεύει στην αναγνώριση των ισχυρών και αδύναμων σημείων του σχολείου, αποσκοπώντας βασικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης όλων των μαθητών (Shewbridge, 2013: 394).

2. **Η σχολική λογοδοσία** (***School accountability***)**:** Η αξιολόγηση του σχολείου με στόχο τη λογοδοσία του στοχεύει στο να θέσει το σχολείο υπόλογο για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε κάθε ενδιαφερόμενο (ανώτερες αρχές, τοπική αυτοδιοίκηση, γονείς). Στο πλαίσιο πραγματοποίησης της αξιολόγησης παρέχονται πληροφορίες και κρίσεις σχετικά με το κατά πόσο το σχολείο ανταποκρίνεται στις κρατικές απαιτήσεις όσον αφορά τα μαθητικά επιτεύγματα και τη βελτίωση του επίπεδου των μαθητών (Shewbridge, 2013: 394).

Ο τρόπος αξιοποίησης της αξιολόγησης, δηλαδή εάν θα δοθεί έμφαση στη λογοδοσία ή στη σχολική ανάπτυξη με τη βελτίωση των διαδικασιών του σχολείου, ή και στις δύο μορφές αξιολόγησης, εξαρτάται κυρίως από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Ως εκ τούτου, χώρες όπως το Μεξικό, η Δημοκρατία της Σλοβακίας και η Σουηδία εστιάζουν πρωτίστως στη λογοδοσία με αποτέλεσμα να:

• Υιοθετούν προκαθορισμένες κρατικές εξετάσεις για τους μαθητές.

• Συνδέουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τη μισθοδοσία, την προαγωγή και την απόλυσή τους.

• Επιθεωρούν και να δημοσιεύουν εκθέσεις από εξωτερικούς αξιολογητές σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

• Κατηγοριοποιούν και να συγκρίνουν τα σχολεία ως προς την επίδοσή τους (Santiago, 2013: 64).

Αντίθετα, χώρες όπως η Δανία, η Ισλανδία και η Νορβηγία εστιάζονται περισσότερο στη βελτίωση των διαδικασιών του σχολείου και συνηθίζουν να:

• Εφαρμόζουν διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών.

• Αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

• Πραγματοποιούν αυτοαξιολόγηση του σχολείου και να υποστηρίζουν την εξωτερική υποστήριξή του με στόχο τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης (Santiago, 2013: 64).

Σε συνδυασμό των δύο προηγούμενων μορφών αξιολόγησης, δηλαδή και της λογοδοσίας με τη μορφή της εξωτερικής αξιολόγησης, αλλά και της βελτίωσης των πρακτικών του σχολείου μέσω της αυτοαξιολόγησης ,υιοθετούν χώρες όπως η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Γαλλία, η Ιρλανδία η Ολλανδία, η Πολωνία και η Πορτογαλία (Santiago, 2013: 64).

Στον Πίνακα Π2.1 καταγράφονται οι κύριες διαφορές μεταξύ των δύο κύριων σκοπών αξιολόγησης, δηλαδή της αξιολόγησης που αποσκοπεί στη λογοδοσία και στην αξιολόγηση που στοχεύει στην ανάπτυξη του σχολείου, σύμφωνα με τους Reynolds et al. (1996).

Πίνακας Π.4.1 *Διαφορές μεταξύ σκοπού λογοδοσίας και σκοπού ανάπτυξης*

Σκοπός της λογοδοσίας	**Σκοπός της ανάπτυξης**
Σχολική αποτελεσματικότητα	***Σχολική Βελτίωση***
Εστιάζεται στο σχολείο.	Εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς.
Εστιάζεται στην οργάνωση του σχολείου.	Εστιάζεται στις διαδικασίες του σχολείου.
Οι εκθέσεις βασίζονται σε δεδομένα με έμφαση στα αποτελέσματα.	Εμπειρική αξιολόγηση για τις επιδράσεις των αλλαγών στο σχολείο.
Αξιολόγηση προσανατολισμένη σε ποσοτικά δεδομένα.	Αξιολόγηση προσανατολισμένη σε ποιοτικά δεδομένα.
Απουσία τεχνογνωσίας για τον τρόπο υλοποίησης των στρατηγικών αλλαγών .	Επικεντρώνεται στη διαδικασία υλοποίησης των αλλαγών.
Στοχεύει στη βελτίωση των μαθητικών Αποτελεσμάτων.	Ενδιαφέρεται περισσότερο για τη διαδικασία παρά για το τελικό αποτέλεσμα.
Εκφράζει μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή στο σχολείο.	Εκφράζει μια διαδικασία αλλαγής.
Βασίζεται στην αρθογραφία.	Βασίζεται στη γνώση των ειδικών.
Ενδιαφέρεται για τα σχολεία τα οποία ήδη θεωρούνται αποτελεσματικά.	Ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί ένα σχολείο να γίνει πιο αποτελεσματικό.
Στατικός προσανατολισμός (το σχολείο όπως είναι τώρα).	Δυναμικός προσανατολισμός (το σχολείο πώς ήταν ή πώς μπορεί να γίνει).

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι η αξιολόγηση που αποσκοπεί στη λογοδοσία του σχολείου ανήκει στο ρεύμα της σχολικής αποτελεσματικότητας (Βλ. 1^{ο} Κεφ.). Η σχολική αποτελεσματικότητα επικεντρώνεται στη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων και αναζητά ποσοτικά δεδομένα τόσο για τους μαθητές όσο και για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου κυρίως με δείκτες και κριτήρια. Σε πολλές χώρες μάλιστα εφαρμόζονται τιμωρητικές πρακτικές για τα σχολεία τα οποία αδυνατούν να ανταποκριθούν στις κρατικές απαιτήσεις. Η σχολική βελτίωση επιδιώκει και αυτή τη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων μέσω των πρακτικών που θα υιοθετήσουν τα ίδια τα σχολεία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερα σημασία η διαδικασία της ίδιας της αυτοαξιολόγησης (Yeung, 2011: 40).

Σύμφωνα με τον MacBeath (2006) ένας ακόμα λόγος για τον οποίο προτείνεται να αξιολογηθεί ένα σχολείο μέσω της αυτοαξιολόγησής του, εκτός δηλαδή της ανάπτυξης και του ελέγχου μέσω της λογοδοσίας, είναι **οικονομικός** και αφορά τη μείωση του κόστους που απορρέει από την εξωτερική αξιολόγηση σε σύγκριση με την αυτοαξιολόγηση που πραγματοποιείται χωρίς επιπλέον κόστος (MacBeath 2006: 52).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί κύριος σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωσή του σχολείου. Ωστόσο τις τελευταίες δεκαετίες η αυτοαξιολόγηση στην Ευρώπη συνήθως διενεργείται σε συνάρτηση με την εξωτερική αξιολόγηση. Η τυπολογία του Alvik (1996) περιγράφει τη σχέση μεταξύ εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης και επιτελείται κατά τις ακόλουθες τρεις μορφές:

α) Η *αυτοαξιολόγηση παράλληλα* με την εξωτερική αξιολόγηση κατά την οποία δημιουργούνται δύο διαφορετικές εκθέσεις.

β) Η *διαδοχική αυτοαξιολόγηση,* όπου η εξωτερική αξιολόγηση έπεται της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και βασίζεται στην πρώτη.

γ) Η *συνεργατική αυτοαξιολόγηση* κατά την οποία οι δύο πλευρές συζητούν για τον τρόπο πραγματοποίησης των δύο αυτών αξιολογήσεων (Chen, Su, Zheng & Li, 2019: 118).

Ωστόσο κύριο πλεονέκτημα της αυτοαξιολόγησης συμφώνα με τον Yeung (2011) είναι ότι συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και προσφέρει τη δυνατότητα συμμετοχής σε περισσότερα μέλη της σχολικής κοινότητα, δυνατότητα η οποία δεν επιτυγχάνεται μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης, διότι η τελευταία, σύμφωνα με τον Sloan (2007), δημιουργεί ιδιαίτερο άγχος στους εκπαιδευτικούς και οδηγεί κάποιους από αυτούς ακόμη και σε παραίτηση. Επίσης οι Ingram et al. (2004) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν βελτίωσαν τις διδακτικές πρακτικές τους με την εξωτερική αξιολόγηση (Yeung, 2011: 38).

Επίσης, σύμφωνα με τη Λιακοπούλου (2016), η αυτοαξιολόγηση του σχολείου συνδέεται και με τις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (βλ. 2^{ο} Κεφ.) καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα, αφού προηγουμένως εντοπίσει τις αδυναμίες της, είναι σε θέση να σχεδιάσει ενδοσχολική επιμόρφωση εστιασμένη στις ανάγκες της (Λιακοπούλου, 2016: 33).

Σύμφωνα με τον Darling-Hammond (2013) το μεγαλύτερο μειονέκτημα των χωρών, που υιοθετούν ανταγωνιστική εκπαιδευτική πολιτική για τη βελτίωση των σχολείων τους, όπως η κατάταξη σχολείων, οι εξετάσεις των μαθητών με προκαθορισμένα πρότυπα κ.ά., είναι ότι υποσκάπτουν τη δυνατότητα δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία. Οι κοινότητες μάθησης θεωρείται ότι αποτελούν το βασικό προαπαιτούμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Derrington & Campbell, 2018: 5).

Ως εκ τούτου, μια πρακτική για την αντιμετώπιση αυτού προβλήματος, είναι η υιοθέτηση της αυτοαξιολόγησης ως κύρια μέθοδος βελτίωσης του σχολείου. Σύμφωνα με τον Davos (1998), η αυτοαξιολόγηση σχολείου ορίζεται ως «*η διαδικασία η οποία έχει ξεκινήσει με πρωτοβουλία του σχολείου με στόχο τη συλλογή δεδομένων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου, προκειμένου τα δεδομένα αυτά να αναλυθούν, να αξιολογηθούν και να αποφανθούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ούτως ώστε να παραχθούν προτάσεις για την περαιτέρω βελτίωσή του*» (Demetrioy & Kyriakides, 2012: 150).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου λοιπόν, αποτελεί μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση του σχολείου μέσω σχεδιασμού, ο οποίος βασίζεται σε δεδομένα τα οποία έχουν συλλεχθεί εντός του σχολείου σε ένα μοναδικό κάθε φορά πλαίσιο. Η διαδικασία αυτή δίνει τη δυνατότητα στο σχολείο της αξιοποίησης αυτών των δεδομένων για την αναγνώριση και διατύπωση σημαντικών και συγκεκριμένων στόχων και δράσεων, που αποσκοπούν στη βελτίωση των διδακτικών και των μαθησιακών πρακτικών. Επίσης δίνεται η δυνατότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα για τη δημιουργία και την υλοποίηση σχεδίων βελτίωσης, για την εκτίμηση της προόδου και για την αναγνώριση των επιτευγμάτων της (Department of Education and Skills, 2016: 6).

Οι Reason και Bradbury (2001) υποστηρίζουν ότι η έρευνα δράσης στοχεύει στη σύζευξη δράσης και αναστοχασμού, θεωρίας και πράξης με τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας, για την αναζήτηση τόσο πρακτικών λύσεων σε θέματα που άπτονται σε καίρια ζητήματα, όσο και για τη γενικότερη πρόοδο και ευημερία της κοινότητας (Chen, Su, Zheng & Li, 2019: 119).

Διάφοροι ερευνητές (Ehren et al., 2015· Ehren et al., 2013· Fullan, 2012· MacBeath, 1999· McNamara & O'Hara, 2008· McNamara et al., 2011· Reeves 2004· Nevo, 2002) αναφέρουν ότι η σχολική μονάδα έχει τα μέγιστα οφέλη, όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν την αυτοαξιολόγηση, θέτοντας όμως υπόψη τους τις ανάγκες του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση της Κίνας, όπου ορισμένοι διευθυντές διατύπωσαν τον προβληματισμό ότι τα κριτήρια με τα οποία είχε προταθεί να πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση των σχολείων ήταν ομοιόμορφη και αγνοούσε τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια τα οφέλη για τη σχολική μονάδα προκύπτουν μόνο εφόσον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να τη διενεργήσουν και δεν απορρέει υποχρεωτικά από μια ανώτερη αρχή. Αλλά, ακόμα και αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση, το ερώτημα είναι κατά πόσο έχουν τη γνώση για να την πραγματοποιήσουν. Η αδυναμία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης λόγω άγνοιας της διαδικασίας ή απουσίας χρόνου έχει αναφερθεί σε διάφορες μελέτες (Shewbridge, 2013· Schildkamp et al., 2012· McNamara & O'Hara, 2008). Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος σε πολλές χώρες της Ευρώπης είτε παρέχονται κατευθυντήριες οδηγίες είτε συνεργάζεται με το σχολείο ένας κριτικός φίλος ή ένας διευκολυντής (critical friends/facilitators) (Chen, Su, Zheng & Li, 2019 : 118).

Οι Kyriakides και Campbell (2004) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία διενεργούν την αυτοαξιολόγηση με διττό στόχο, αφενός τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας ως οργανισμού, και αφετέρου τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της παρεχόμενης μάθησης. Επίσης σε κάθε αυτοαξιολόγηση μπορούν να επιτευχθούν ταυτόχρονα οι ακόλουθοι τρεις σκοποί:

1. *Πολιτικοί*, με την έκφραση δημοκρατικών ιδεωδών, λόγω της συμμετοχής ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

2. *Λογοδοσίας*, με την παροχή στοιχείων στην κοινωνία για την αξιοποίηση των φόρων.

3. *Επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*, δηλαδή τον εντοπισμό των αδυναμιών τους, μέσω μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης (McNamaraa, O'Hara, Lisib & Davidsdottir, 2011:67).

Ωστόσο η αυτοαξιολόγησή του σχολείου επιτυγχάνει τα μέγιστα οφέλη μέσω της συνεργασίας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας: Με άλλα λόγια υποστηρίζεται ότι μια λειτουργική σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας επιφέρει σημαντικά οφέλη στους μαθητές. Η συνεργασία της σχολικής κοινότητας, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα βελτίωσης των σχολείων. Επομένως τα μαθητικά επιτεύγματα και η πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής κοινότητας συναποτελούν την επιδιωκόμενη επιτυχία. Η επιτυχία αυτή δεν προκύπτει μόνο από τη μεμονωμένη δράση των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά απορρέει από τη συνεργασίας όλων των μελών της. Η συνεργασία αυτή στοχεύει βασικά στη δημιουργία

ενός κοινού οράματος, στο πλαίσιο του οποίου οι διαφορές, οι οποίες αναμφισβήτητα υπάρχουν, δεν προκαλούν τη διάσπαση της συνοχής της κοινότητας. Ωστόσο ο Warren (2005) θεωρεί ότι πολλές φορές παραβλέπονται οι συγκρούσεις που προκύπτουν στις σχολικές κοινότητες και αφορούν θέματα εξουσίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Επίσης σχολεία που εδράζονται σε υποβαθμισμένες περιοχές αδυνατούν να επιτύχουν στον επιθυμητό βαθμό αυτή τη συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα (Valli, Stefanski & Jacobson, 2016: 3).

4.1.1 Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου σύμφωνα με τη Σχολική Βελτίωση

Σύμφωνα με τους Leithwood, Jantzi και MacHeleron Hopkins (2006) τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της μελέτης περίπτωσης στις σχολικές μονάδας είναι πολλαπλά. Τα πλεονεκτήματα αυτά εμφανίζονται και σε άλλες βιβλιογραφικές πηγές (Glover, Levacic & Benett, 1996˙ Harris & Young, 2000˙ Griffith 2001˙ οι Wilson & MacPake, 1998 κ.ά.) οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες δέκα κατηγορίες:

1. Διαδικασία σχεδιασμού της Σχολικής Βελτίωσης.
2. Το περιεχόμενο του σχεδίου της Σχολικής Βελτίωσης
3. Η εφαρμογή του σχεδίου της Σχολικής Βελτίωσης
4. Παρακολούθηση της Σχολικής Βελτίωσης
5. Επικοινωνία και Σχολική Βελτίωση
6. Ηγεσία της σχολικής μονάδας
7. Συμμετοχή των γονέων
8. Συνεργασία εκπαιδευτικών
9. Πλαίσιο περιφερειακής και τοπικής υποστήριξης
10. Αποτελέσματα από την υλοποίηση του σχεδίου της Σχολικής Βελτίωσης

Συγκεκριμένα, για την πρώτη κατηγορία «Διαδικασία Σχεδιασμού της Σχολικής Βελτίωσης» σύμφωνα με τους Glover Levacic και Benett (1996) η συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών κατά το σχεδιασμό της Σχολικής Βελτίωσης συμβάλλει στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου σχεδίου αποδεκτού από όλους, θέτει τις βάσεις ενός κοινού οράματος και βοηθά τέλος στην ευκολότερη εφαρμογή του. Στο ίδιο πνεύμα οι MacGilchrist et Mortimore (1997) αναφέρουν πως η Σχολική Βελτίωση αποτελεί ένα ανοικτό σχέδιο που απαιτεί τη συχνή ενημέρωση και αναθεώρηση του σχεδίου που έχει τεθεί. Τέλος, για αυτή την κατηγορία οι O'Donoghue και Dimmock (1996) υπογραμμίζουν ότι το σχέδιο της Σχολικής Βελτίωσης για να στεφθεί με επιτυχία πρέπει να αναγνωρίζεται ως εξέχουσας σημασίας από το σύνολο της σχολικής κοινότητας (Leithwood, Jantzi, MacHeleron & Hopkins, 2006: 450).

Αντίστοιχα, στην κατηγορία «το Περιεχόμενο του Σχεδίου της Σχολικής Βελτίωσης» σύμφωνα με τους Harris και Young (2000) θα πρέπει το περιεχόμενο του σχεδίου της σχολικής βελτίωσης να έχει ως κύριο στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών, τις τοπικές ανάγκες και προτεραιότητες. Ωστόσο, οι στόχοι του περιεχομένου του σχεδίου βελτίωσης σχολικών μονάδων δε θα πρέπει να προέρχεται αποκλειστικά από τους στόχους και τις ιδέες της σχολικής κοινότητας, σε ένα βαθμό θα πρέπει να τεθούν υπόψη οι βιβλιογραφικές και αρθρογραφικές πηγές, καθώς αποτελούν προγενέστερη γνώση η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί από την ίδια τη σχολική κοινότητα. Επίσης, οι Stoll και Fink (1996) υπογραμμίζουν ότι περιεχόμενο θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο με συγκεκριμένους στόχους, πρωτοβουλίες με ρεαλιστικά χρονοδιαγράμματα και εκθέσεις προόδου. Τέλος, οι Sanders και Epstein (1998) τονίζουν τη σημασία συμμετοχής των γονέων στο σχεδιασμό και υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας με κυρίαρχο στόχο γι' αυτούς τη

βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Leithwood, Jantzi, MacHeleron & Hopkins, 2006: 450).

Επιπροσθέτως, στην κατηγορία «Διαδικασία Εφαρμογής του Σχεδίου Βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας» ο Griffith (2001) και οι Wilson και MacPake (1998) θεωρούν ότι επειδή απαιτείται αρκετός χρόνος για την εφαρμογή του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας και αφού συμφωνήσουν οι εμπλεκόμενοι φορείς, κρίνεται απαραίτητη η άμεση υλοποίηση του χωρίς επιπρόσθετη χρονοτριβή. Ακόμα, οι Stoll και Fink (1996) θεωρούν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η δημιουργία μιας κουλτούρας μέσα στη σχολική μονάδα, η οποία θα επιδιώκει διαρκώς τη συνεχή βελτίωση της σχολικής μονάδας. Επομένως, θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες ανάπτυξης αλλά και συνεργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και αναγνώριση της προσπάθειας που καταβάλλεται. Ολοκληρώνοντας την κατηγορία αυτή, οι Sitkin (1992), Watkins και Marsick (1993) θεωρούν ότι η σχολική κοινότητα αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό, ο οποίος μαθαίνει από καινούριες ιδέες, διαφορετικές απόψεις και από τη λύση προβλημάτων (Leithwood, Jantzi, MacHeleron & Hopkins, 2006: 451).

Στην κατηγορία «Έλεγχος της Σχολικής Βελτίωσης» οι Teddlie και Reynolds (2000) τονίζουν τη σημασία αξιολόγησης της προόδου και την αναζήτηση νέων λύσεων. Τα θετικά αποτελέσματα ενισχύουν τις προσπάθειες που καταβάλλονται και κινητοποιούν όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για περαιτέρω συμμετοχή στην πραγματοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί. Ο έλεγχος προόδου πραγματοποιείται από την ίδια τη σχολική κοινότητα και βασίζεται σε πολλαπλές πηγές. Αντίστοιχα, στην κατηγορία «Σχολική Βελτίωση και Επικοινωνία» οι Leithwood, Aitken και Jantzi (2000) αναφέρουν ότι είναι σημαντικό όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να ενημερώνονται σχετικά με τα σχέδια που προγραμματίζονται, καθώς και με την έκβαση αυτών. Οι Bauer και Bogotch (2001) τονίζουν τη σημασία επικράτησης ευχάριστου κλίματος στις προγραμματισμένες συναντήσεις, έτσι ώστε να υπάρχει άνεση και εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Leithwood, Jantzi, MacHeleron & Hopkins, 2006: 451).

Επίσης, στην κατηγορία «Σχολική Ηγεσία» οι Harris και Young (2000) και οι Broadhead και al. (1998) αναφέρουν τη σπουδαιότητα της αρμονικής συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή, των άλλων διοικητικών υπαλλήλων, των εκπαιδευτικών και των γονέων ως απαραίτητης προϋπόθεσης βελτίωσης των σχολικών μονάδων. Επίσης, ο Reeves (2000) και οι Wilson και MacPake (1998) αναφέρουν το διττό ρόλο του διευθυντή, ο οποίος αφενός καθοδηγεί, υποστηρίζει και διασφαλίζει τη συνέχεια της προσπάθειας και αφετέρου με την παροχή των μέσων που απαιτούνται, συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων. Τέλος, οι Earl και Lee (1998) και οι O'Donoghue και Dimmock (1996) υπογραμμίζουν ότι άλλος ένας κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας για την υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης των σχολικών μονάδων είναι η επιτυχής συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ομάδες βελτίωσης των σχολικών μονάδων (Leithwood, Jantzi, MacHeleron & Hopkins, 2006: 451-452).

Στην κατηγορία «Συμμετοχή Γονέων» οι Griffith (2000), Leithwood, Jantzi και Steinbach (2000), οι Hoover Dempsey και Sandler (1997), MacGilchrist και Mortimore (1997) και οι Stoll και Fink (1996) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των γονέων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων. Η συμβολή τους πραγματοποιείται σε όλη τη διαδικασία της Σχολικής Βελτίωσης από τον αρχικό σχεδιασμό μέχρι την αξιολόγηση της υλοποίησης του προγράμματος. Οι γονείς είναι σε θέση να προτείνουν ιδέες και λύσεις για το σχολείο και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή των στόχων που από κοινού έχουν θέσει. Με αυτό τον τρόπο θα βοηθηθούν ακόμα περισσότερο οι μαθητές της σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των γονέων όμως προϋποθέτει ότι έχουν το χρόνο και τη θέληση να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολική μονάδας, πέραν από την σύμπραξη τους στην καθημερινή μελέτη των μαθητών. Θα πρέπει επίσης να αναγνωρίζεται η προσπάθεια των γονέων εκείνων που συμμετέχουν στη σχολική βελτίωση. Βέβαια, πολλές φορές παρατηρείται σταδιακή μείωση της συμμετοχής των γονέων ιδιαίτερα μετά τη φάση του αρχικού σχεδιασμού. Τέλος, οι προσκλήσεις προς τους γονείς θα πρέπει να είναι

προσωπικές και η σχολική μονάδα να μην αρκείται σε προσκλήσεις συμμετοχής γενικού χαρακτήρα (Leithwood, Jantzi, MacHeleron & Hopkins, 2006: 452-453).

Στην κατηγορία «Συνεργασία των Εκπαιδευτικών» οι Earl και Lee (2000) αναφέρουν ότι η οργανωτική δομή και οι γενικότερες διαδικασίες θα πρέπει να επιτρέπουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών αλλά και την οργανωτική μάθηση. Αντίστοιχα, στην κατηγορία του «Πλαισίου Περιφερειακής και Τοπικής Υποστήριξης» σύμφωνα με τον Giles (1998) η υποστήριξη της σχολικής μονάδας στο έργο της Σχολικής Βελτίωσης από εξωτερικούς φορείς είναι απαραίτητη, τόσο στον αρχικό σχεδιασμό όσο και στην πορεία υλοποίησης του σχεδιασμού. Ως κύρια θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του σχεδίου δράσης σε σχολικές μονάδες οι Dellar (1995) και MacInerney και Leach (1992) υπογραμμίζουν ότι με την υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας τα μαθητικά αποτελέσματα βελτιώθηκαν αλλά και η γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών, αυξήθηκε η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, παρουσιάστηκε προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και δημιουργήθηκε μια σχολική κουλτούρα η οποία στοχεύει στη συνεχή βελτίωση της σχολικής μονάδας. Οι Earl και Lee (1998) ακόμα υποστηρίζουν ότι ενισχύθηκε η γνώση αναφορικά με τις διαδικασίες και εφαρμογές της αξιολόγησης. Αντίστοιχα, οι Bauch και Goldring (1995) και οι Haynes, Comer, Hamilton-Lee (1989) υπογραμμίζουν ότι ενισχύθηκε η συνεργασία και βελτιώθηκε η σχέση μεταξύ της σχολικής μονάδας και των γονέων. Ακόμα, σύμφωνα με τους οι Hatton (2001), Saunders και Epstein (1998) σημαντικά πλεονεκτήματα αποκομίζουν και οι γονείς με τη συμμετοχή τους στο σχέδιο βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, οι γονείς μαθαίνουν τον τρόπο βοήθειας των μαθητών στο σπίτι, με την εμπειρία που αποκτούν γίνονται χρήσιμοι σύμβουλοι της σχολικής κοινότητας και σταδιακά είναι σε θέση να αναλάβουν και άλλες δραστηριότητες στη σχολική μονάδα, όπως βοηθοί μελέτης αδύναμων μαθητών κ.τ.λ. (Leithwood, Jantzi, MacHeleron & Hopkins, 2006: 454-455).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι τα πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης είναι πολυάριθμα και σημαντικά. Ωστόσο, ένας σχεδιασμός βελτίωσης μιας σχολικής μονάδας μπορεί να σχεδιαστεί από την ίδια τη σχολική μονάδας. Σύμφωνα με τον Dimmock (2002) θα πρέπει να βασιστεί στα ακόλουθα δέκα κριτήρια:

1. Προέλευση του σχεδιασμού: εσωτερική ή εξωτερική.

2. Σκοπός του σχεδιασμού: διευρυμένος σκοπός (κοινωνικός, γνωστικός, κ.ά.) ή περιορισμένος σκοπός (αναγνωστική ικανότητα).

3. Στόχος της αλλαγής στην σχολική διαδικασία μπορεί είτε να αφορά ολόκληρη τη σχολική μονάδα είτε μέρος του ανάλογα με τη σχολική κουλτούρα, την οργανωτική δομή, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις υπηρεσίες υποστήριξης των μαθητών και τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων.

4. Η προδιαγραφή του σχεδιασμού μπορεί να εκτείνεται από ένα λεπτομερές πλάνο μέχρι κάποιες γενικές οδηγίες.

5. Ευκαιρίες μάθησης από τους εκπαιδευτικούς: Ο βαθμός δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική εξέλιξη και εκπαίδευση, ο προσφερόμενος χρόνος μάθησης, ο τρόπος προσφοράς της μάθησης, μέσω ανακάλυψης ή παράδοσης, η ενσωμάτωση της θεωρίας στην πράξη και ο βαθμός συμπερίληψης της αξιολόγησης στην παρέμβαση.

6. Συνδεσιμότητα και συνοχή: Μπορεί να είναι είτε υψηλή είτε χαμηλή ανάλογα με κατά πόσο τα στοιχεία του σχολικού σχεδιασμού απαρτίζουν ένα ενιαίο σύνολο.

7. Κατά την εφαρμογή της διαδικασίας είναι δυνατόν η ταυτόχρονη επιδίωξη όλων των στόχων ή η σταδιακή κατάκτησή τους.

8. Ηγεσία, συμμετοχή και έλεγχος, ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ του ηγέτη και των άλλων, επίσης, τρόπος διαχείρισης της εξουσίας συγκεντρωτικός ή διανεμητικός, όπως προς το σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς κ.ά.

9. Αποτελέσματα και συνέπειες, τα αποτελέσματα είναι πιθανό να επηρεάσουν το σύνολο της σχολικής κοινότητας, όπως εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές κ.τ.λ.

10.Ο βαθμός καταλληλότητας του σχολικού σχεδιασμού για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα: ο εκάστοτε σχεδιασμός ενδέχεται να ποικίλει από υψηλή έως χαμηλή καταλληλότητας ανάλογα με τις ικανότητας του διευθυντή και των υπόλοιπων διδασκόντων της σχολικής μονάδας, καθώς και τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της σχολικής μονάδας (Dimmock, 2002: 143).

4.2 Τρεις Προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του

4.2.1 Προϋπόθεση Ι: Η δημιουργία συνθηκών συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ως προαπαιτούμενο συμμετοχής της στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικούς θεσμούς κάθε οργανωμένης κοινωνίας. Ως δημιούργημα της κοινωνίας, ο προσανατολισμός και οι εκπαιδευτικοί στόχοι του σχολείου δεν είναι αναλλοίωτοι αλλά εκφράζουν τις χώρο-χρονικές συνθήκες όπου αυτό εντάσσεται. Κατά συνέπεια, το σχολείο των παραδοσιακών κοινωνιών εμφανίζει αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις συγκριτικά με το σχολείο της βιομηχανικής εποχής και ακόμη εντονότερες σε σχέση με τη σύγχρονη εκδοχή του τελευταίου. Το σύγχρονο σχολείο απέκτησε σταδιακά υποχρεωτικό και δωρεάν χαρακτήρα για όλους (Νικολάου, 2009:164-168).

Ανέκαθεν η εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στις σχολικές μονάδες εξυπηρετεί διττό στόχο. Ένας κύριος στόχος του σχολείου είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και ένας δεύτερος είναι οι κοινωνικές λειτουργίες που παρέχει η σχολική μονάδα. Αυτός ο δεύτερος στόχος συγκροτείται από διάφορα επίπεδα. Ειδικότερα, εδώ εντάσσονται η φύλαξη των μαθητών, η παροχή γνώσης και εξειδίκευσης, η λειτουργία επιλογής μέσω της οποίας οι άριστοι μαθητές προάγονται, έτσι ώστε κάποτε να επιλεγούν σε θέσεις ευθύνης (Πυργιωτάκης, 1999: 176-177).

Ωστόσο διάφορες έρευνες (Sanders & Harvey, 2002˙ Swap, 1993) τονίζουν ότι το σχολείο χωρίς τη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, αδυνατεί να επιτύχει τη μέγιστη δυνατή γνωστική απόδοση των μαθητών του, που είναι και ένας από τους κυριότερους στόχους του σχολείου. Άλλοι ερευνητές (Epstein & Sanders, 1998˙ Henderson, 1987˙ Henderson, Mapp, Johnson, & Davies, 2007) αναφέρουν τα πλεονεκτήματα που συνεπάγεται η συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στα σχολικά δρώμενα. Πρόκειται για μια διαδικασία απαιτητική για όλα τα μέλη της κοινότητας, από την οποία, ωστόσο, τα οφέλη που απορρέουν είναι ιδιαίτερα σημαντικά. Σύμφωνα με τον Hands (2010) η συνεργασία σχολείου και σχολικής κοινότητας συμβάλλει στην άμβλυνση των ανισοτήτων που χαρακτηρίζουν την απόδοσή μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά οικονομικοκοινωνικά πλαίσια. Είναι επίσης γνωστό ότι το σχολείο, σε κάποιο βαθμό, αδυνατεί να δημιουργήσει τα Αναλυτικά Προγράμματα εκείνα που θα μπορούσαν να είναι εφαρμόσιμα στο γνωστικό επίπεδο του συνόλου των μαθητών. Το γεγονός αυτό ισχύει ιδιαίτερα για μαθητές προερχόμενους από αδύναμα οικονομικοκοινωνικά στρώματα. Απαιτείται λοιπόν η συμβολή της κοινότητας, της οποίας ο ρόλος -με στόχο τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών- είναι διττός: Παροχή κοινωνικής και οικονομικής υποστήριξης στο

σχολείο, αλλά ταυτόχρονα, και στις οικογένειες των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνες με προβλήματα δυσλειτουργίας (Hands, 2010: 190).

Τα παραπάνω ενισχύονται και από τη διαπίστωση των Heymann και Earl (2000) ότι, χωρίς τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας, η επίδοση των μαθητών υπολείπεται της προσδοκώμενης. Στο γεγονός αυτό πολλές φορές συμβάλλει και η απειρία των γονέων, οποίοι δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να υποβοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους. Συμπερασματικά, η απουσία συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας επιτείνει τις γνωστικές αδυναμίες, ιδιαίτερα των μαθητών από αδύναμα οικονομικοκοινωνικά στρώματα (Heymann & Earl, 2000). Οι ίδιοι μελετητές τονίζουν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν βελτίωση όταν τα σχολεία:

1. Εμπλέκουν ενεργά τους γονείς στην προετοιμασία των μαθητών.
2. Ενημερώνουν τους γονείς για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους.
3. Προτείνουν στους γονείς την εθελοντική συμμετοχή τους σε διάφορες δράσεις (ανάγνωση, αθλητικές δραστηριότητες κ.ά.).

Την παραπάνω θέση ενισχύει ο Clark (1992), σύμφωνα με τον οποίο, η επιτυχία ενός σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εποικοδομητική μάθηση που πραγματοποιείται από τους μαθητές εκτός του σχολείου. Η σχολική κοινότητα λοιπόν, θα πρέπει να σχεδιάσει δραστηριότητες, οι οποίες να πραγματοποιούνται σε ώρες εκτός του σχολικού ωραρίου, όπως:

1. Κατ' οίκον μελέτη και προετοιμασία για το σχολείο.
2. Ευχάριστες δραστηριότητες που περιέχουν ανάγνωση, επίλυση προβλημάτων κ.ά.
3. Δημιουργία ομαδικών αθλημάτων (Hayes & Chodkiewscz, 2006:1-3).

Επίσης, σύμφωνα με τον Yoon (2011), η συνεργασία σχολείου και ευρύτερης κοινότητας συμβάλλει στον εμπλουτισμό συνολικά του Αναλυτικού Προγράμματος, λόγω των δραστηριοτήτων που μπορούν να πραγματοποιηθούν εκτός σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνδέουν το θεωρητικό μέρος των μαθημάτων του σχολείου με την εκτός σχολείου πρακτική εφαρμογή τους. Αναθερμαίνεται έτσι το ενδιαφέρον για μάθηση μέσα από έναν αέναο κύκλο ανατροφοδοτούμενου ενδιαφέροντος (Yoon, 2011: 254).

Σχετικά πρόσφατα ο Weiss (2010), ιδρυτής και διευθυντής του προγράμματος Harvard Family Research Program, τονίζει ότι η συνεργασία της σχολικής κοινότητας στη μαθητική διαδικασία έχει πλεονεκτήματα για όλα τα μέλη της. Συγκεκριμένα:

Οι γονείς

1. Μαθαίνουν τον τρόπο υποστήριξης καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης των παιδιών τους.
2. Συνεργάζονται συστηματικά με το σύνολο των εκπαιδευτικών και ενημερώνονται διαρκώς για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών τους.
3. Αυξάνουν σημαντικά την πιθανότητα εισαγωγής των παιδιών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευσης.

Οι μαθητές

1. Αισθάνονται την υποστήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί.
2. Δέχονται ουσιαστική βοήθεια από τους γονείς τους.
3. Παρακολουθούν και αντιλαμβάνονται την πρόοδό τους.
4. Αυξάνουν τις πιθανότητες εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί

1. Δέχονται από τους γονείς σημαντική αρωγή στο εκπαιδευτικό τους έργο.
2. Συνεργάζονται με το σύνολο του προσωπικού του σχολείου με στόχο την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην προετοιμασία των μαθητών.
3. Έχουν θετική αλληλεπίδραση με μαθητές και γονείς.

(Weiss, 2010, on line: www.Harvard Family Research Program, ανακτήθηκε 15/10/12).

Οι Valli, Stefanski και Jacobson (2016) πραγματοποίησαν μια αναδρομή στη βιβλιογραφία αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου και κοινότητας στις Η.Π.Α και διαπίστωσαν τις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες, στις οποίες κάθε νέα τυπολογία διατηρεί και τα χαρακτηριστικά της προηγούμενης:

7. *Οικογενειακές/διαπροσωπικές συνεργασίες (Family and Interagency Collaboration)*, η συνεργασία αυτή στοχεύει στη βελτίωση του συντονισμού θεμάτων που άπτονται της εκπαίδευσης και των κοινωνικών-υγειονομικών υπηρεσιών.

8. *Σχολεία πλήρους εξυπηρέτησης* (*Full-Service Schools),* στα σχολεία αυτά επιδιώκεται η δημιουργία των υπηρεσιών εκείνων που ενδέχεται να χρειάζονται οικογένειες μέσα στο ίδιο το σχολείο.

9. *Κοινοτικά σχολεία πλήρους εξυπηρέτησης* (*Full-Service Community School),* τα σχολεία αυτά δεν αντιμετωπίζουν τους γονείς ως πελάτες, βασίζονται όμως και στη δική τους υποστήριξη για τη λειτουργία τους.

10.*Η κοινοτική ανάπτυξη* (*Community Development)* αποσκοπεί στη συνολική μεταμόρφωση ολόκληρης της γειτονιάς, η οποία λειτουργεί συντονισμένα προς όφελος όλων (Valli, Stefanski & Jacobson, 2016 : 6-7).

4.2.2 Προϋπόθεση ΙΙ: Επιλογή της έρευνας δράσης ως κύριας στρατηγικής για την αυτόαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας

Η έρευνα δράσης παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα βελτίωσης του τρόπου εργασίας τους. Πρόκειται για μέθοδο που διενεργείται σε πραγματικό χρόνο και η οποία είναι αναστοχαστική, διαδραστική και εστιασμένη στο αντικείμενο που μελετάται (Ambrose, Lang & Gothman, 2007:61). Ως χαρακτηριστικό στοιχείο της έρευνας δράσης θεωρείται ότι είναι η δημοκρατική της διάσταση (Karr & Kemmis, 1986). Αυτή εκφράζεται, σύμφωνα με τους Kemmis και McTaggart (1988) μέσω της ενεργού συμμετοχής των υποκειμένων της έρευνας στην πραγματοποίησή της Beresford 1999˙ Winter & Munn-Giddings 2001), γεγονός που τα οδηγεί στην εμβάθυνση του τρόπου προσέγγισης της εργασίας τους και στη βελτίωση των πρακτικών τους (Kemmis, 2010:423). Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Winter (1998) η έρευνα δράσης, λόγω της δημοκρατικότητας που τη διέπει, δίνει τη δυνατότητα έκφρασης σε κοινωνικές ομάδες, οι οποίες συνήθως υποχρεούνται να «σιωπούν» (Jones & Stanley, 2008: 31).

Η βελτίωση και η εμπλοκή είναι κεντρικά χαρακτηριστικά στην έρευνα δράσης. Ένας από τους μελετητές που την πρωτοκαθιέρωσαν ήταν ο Kurt Lewin (1948), ο οποίος τόνισε ότι η έρευνα που παράγει μόνο βιβλία είναι ανεπαρκής έρευνα (Robson, 2007: 255).

Σύμφωνα με τον Grady (1998) ως βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης αναφέρονται:

1. Η επίλυση προβλημάτων και η πρόκληση αλλαγών που είναι επωφελείς για τους συμμετέχοντες σε αυτή.
2. Ο συνδυασμός δράσης και έρευνας που αποτελεί μια ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.
3. Η συνεχής διαδικασία ανάδρασης από την πλευρά του ερευνητή σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίζει τον κοινωνικό κόσμο, με τις αξίες και τις ιδέες του.
4. Η βελτίωση της κατανόησης από την πλευρά του ερευνητή κοινωνικών καταστάσεων, δομών και συμπεριφορών που προσανατολίζουν τη δράση τόσο του ιδίου όσο και των λοιπών συμμετεχόντων.
5. Τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης έχουν ευρύτερη επίδραση στους τομείς που εφαρμόζονται (Ιωσηφίδης, 2008: 146).

Το σχέδιο της έρευνας δράσης περιγράφεται και ως κύκλος. Μέσα σε αυτόν περιγράφεται ο σχεδιασμός της αλλαγής, η δράση καθώς και τα αποτελέσματα της διαδικασίας.

Ο Bassey (1998) περιγράφει τα ακόλουθα στάδια της έρευνας δράσης:

1. *προσδιορισμός της διερεύνησης του θέματος,*
2. *περιγραφή της κατάστασης,*
3. *συλλογή και αξιολόγηση των δεδομένων, διαγνωστική αξιολόγηση,*
4. *αξιολόγηση των δεδομένων και αναζήτηση των αντιφάσεων,*
5. *αντιμετώπιση των αντιφάσεων εισάγοντας αλλαγές,*
6. *παρακολούθηση των αλλαγών,*
7. *ανάλυση και αξιολόγηση των δεδομένων σχετικά με τις αλλαγές,*
8. *κριτική αξιολόγηση των αλλαγών και σχεδιασμός είτε των νέων κινήσεων*

(Robson, 2007: 259).

Σύμφωνα με τον Morrison (1998) η επιτυχής εφαρμογή της έρευνας δράσης βασίζεται στα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. *Συμμετοχική λήψη αποφάσεων.*
2. *Δημοκρατική και ομόφωνη λήψη αποφάσεων.*
3. *Κοινές αξίες, πεποιθήσεις και στόχοι.*
4. *Ίσα δικαιώματα των συμμετεχόντων στη συζήτηση.*
5. *Ίσα δικαιώματα στον καθορισμό πολιτικής.*
6. *Ίσα δικαιώματα ψήφου για τη λήψη αποφάσεων.*
7. *Δημιουργία υπό-ομάδων που είναι υπεύθυνες για την απόδοση λόγου στο σύνολο της ομάδας.*
8. *Ευθύνη από κοινού και ανοικτή απόδοση λόγου.*
9. *Ειδικές γνώσεις/εμπειρογνωμοσύνη.*
10. *Κρίσεις και αποφάσεις που βασίζονται στην ισχύ του επιχειρήματος και όχι στην ισχύ του κύρους των υποστηρικτών τους.*
11. *Κοινό ιδιοκτησιακό καθεστώς για τις αποφάσεις και τις πρακτικές.*

(Cohen, Manion & Morrison, 2008: 407)

Σε αντίθεση με άλλα είδη ερευνών, η έρευνα δράσης δεν αποσκοπεί απλώς στην εξέταση του αντικειμένου που μελετά. Στοχεύει ταυτόχρονα να επηρεάσει ή να μεταβάλει κάποια όψη αυτού που αποτελεί το κέντρο της έρευνας. Σύμφωνα με τον Μακράκη (2000) η έρευνα δράσης ανήκει στη *Χειραφετική Προσέγγιση,* η οποία αποσκοπεί στην ενεργό συμμετοχή των υποκειμένων, την κατασκευή νοημάτων και την αλληλεπίδραση αυτών με το περιβάλλον τους (Μακράκης, 2000: 21-24).

Το ρεύμα της Σχολικής Βελτίωσης έχει σε μεγάλο βαθμό υιοθετήσει τη στρατηγική της έρευνας δράσης, λόγω των πλεονεκτημάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ο Bana (2010) επέλεξε την έρευνα δράσης και συγκεκριμένα το μοντέλο IMSTRA (Immersion, Structuring and Applying) με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης μάθησης σε ένα σχολείου του Πακιστάν. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει πέντε στάδια:

1. *Σχεδιασμός.*
2. *Δράση.*
3. *Παρατήρηση.*
4. *Αναστοχασμός.*
5. *Ανασχεδιασμός.*

Διαπιστώθηκε ότι, μετά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης, η παρεχόμενη στο σχολείο αυτό μάθηση παρουσίασε σημαντική βελτίωση (Bana, 2010: 218).

Επίσης, στην έρευνα του Wijesundera (2002) αξιοποιήθηκε η έρευνα δράσης, ως μεθοδολογική στρατηγική για τη βελτίωση ενός σχολείου στη Σρι Λάνκα. Στην περίπτωση αυτή, μέσω της έρευνας δράσης, έγιναν αντιληπτά προβλήματα που αντιμετώπιζε το σχολείο αυτό, συγκεκριμένα:

1. Ο διευθυντής του σχολείου μολονότι είχε βρεθεί αντιμέτωπος με προβληματικές καταστάσεις, ωστόσο δεν γνώριζε τον τρόπο επίλυσής τους
2. Δεν είχαν αξιοποιηθεί επαρκώς οι ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου.
3. Δεν είχε αξιοποιηθεί η σχολική κοινότητα ως σημαντικός εταίρος στη Σχολική Βελτίωση.
4. Οι εκπαιδευτικοί δέχονταν ελάχιστη υποστήριξη στο έργο τους.
5. Ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος των διαδικασιών ήσαν κατώτεροι των περιστάσεων (Wijesundera, 2002: 174).

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω θεμάτων συνεργάστηκε ενεργά ολόκληρη η σχολική κοινότητα με αποτέλεσμα τη βελτίωση του σχολείου. Ο ίδιος ερευνητής τονίζει ωστόσο, ότι η Σχολική Βελτίωση πολλές φορές προϋποθέτει τη συμμετοχή ενός έμπειρου ερευνητή, ο οποίος θα μπορεί να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στην όλη διαδικασία (Wijesundera, 2002:184).

Στην έρευνα των Snell *et al*. (2009), η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη Σχολική Βελτίωση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αποσκοπούν στη δραστηριοποίηση των γονέων μέσω ανάληψης πρωτοβουλιών αναφορικά με την υποστήριξη των μαθητών αλλά και του σχολείου γενικότερα. Στο πλαίσιο αυτό έγινε αντιληπτό από τους γονείς ότι σε σχέση με την αποκλειστική προσήλωση μόνο στο δικό τους παιδί, η ενεργός συμμετοχή τους στο σύνολο της σχολικής κοινότητας προσφέρει μεγαλύτερα οφέλη. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς, που ασχολήθηκαν ενεργά με τα σχολικά δρώμενα, ακολούθησαν μια εξελικτική πορεία από την αποκλειστική ενασχόληση με το δικό τους παιδί προς την εκπλήρωση αναγκών που αφορούν στο σύνολο της σχολικής κοινότητας (Snell et al. 2009: 254). Η εξελικτική αυτή πορεία έχει τα εξής στάδια:

1. *Οι γονείς καλύπτουν τις βασικές ανάγκες του παιδιού και το στέλνουν σχολείο.*
2. *Σταδιακά συμβάλλουν στη κατ' οίκον μελέτη του παιδιού και αρχίζουν να λαμβάνουν υπόψη τους τα σχόλια του παιδιού.*
3. *Συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια και ενημερώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου.*
4. *Παρέχουν εθελοντική εργασία σε ζητήματα που αφορούν στο σχολείο (ανάγνωση, αθλητικές δραστηριότητες, φύλαξη κ.ά.).*
5. *Συνειδητοποιούν τη σημασία του γονικού ρόλου.*
6. *Διδάσκουν στο παιδί τους τη σημασία του σεβασμού.*
7. *Επικοινωνούν με το σχολείο όταν ανησυχούν και συνεχίζουν να ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο του παιδιού.*
8. *Εκφράζουν την αγάπη τους στο παιδί τους και επιδιώκουν να έχουν ποιοτικό χρόνο μαζί του.*
9. *Επικοινωνούν με το παιδί τους.*
10. *Ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν το παιδί στις σχολικές δραστηριότητες.*
11. *Εκτιμούν τη σημασία της σχέσης γονέα-παιδιού.*
12. *Εκτιμούν τη σημασία της σχέσης οικογένειας-σχολείου.*
13. *Επιδιώκουν να ενημερωθούν για τις ειλημμένες αποφάσεις αναφορικά με την πολιτική του σχολείου.*
14. *Συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων του σχολείου.*

15. Επιδιώκουν την πραγματοποίηση αλλαγών στο ίδιο το σχολείο.

16. Επιδιώκουν να θεωρούνται γονείς-ηγέτες (parent leader).

17. Κινητοποιούν και άλλους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις του σχολείου.

18. Τελικά τυγχάνουν της αναγνώρισης ως ηγετικές μορφές του συνόλου της κοινότητας (Community leader) (Snell et al. 2009: 249).

4.2.3 Προϋπόθεση ΙΙΙ: Γνώση του αντικειμένου της αυτοαξιολόγησης

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μια γραφειοκρατική πρακτική, η οποία απορρέει από μια εκπαιδευτική πολιτική με ευθύνη πρωτίστως του διευθυντή, αλλά μια διαδικασία βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης με τη συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητα (Shewbridge, 2013: 464).

Οι Ο' Brien, MacManamara, O Hara, Brien (2017) περιγράφουν την ακόλουθη μορφή αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με την οποία αυτοαξιολογούνται τα σχολεία στην Ιρλανδία (Εικόνα 2.1). Αυτή η διαδικασία αυτοαξιολόγησης αποτελείται από τα ακόλουθα έξι βήματα:

1. *Συλλογή δεδομένων.*
2. *Ανάλυση δεδομένων.*
3. *Αξιολόγηση δεδομένων.*
4. *Έκθεση αυτοαξιολόγησης σχολείου,.*
5. *Σχέδιο βελτίωσης του Σχολείου.*
6. *Έλεγχος και υλοποίηση (*MacManamara, O Hara, Brien, 2017: 70).

Το γεγονός όμως που διαφοροποιεί την αυτοαξιολόγηση από την εξωτερική αξιολόγηση σύμφωνα με τους Kyriakides και Campbell (2004) είναι ότι η πρώτη δίνει τη δυνατότητα στην ίδια τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές) να δημιουργήσουν το πλαίσιο αξιολόγησης του σχολείου τους με σκοπό τη βελτίωση των αδυναμιών του (Shewbridge, 2013: 421). Ωστόσο, για την αναγνώριση των αδυναμιών του ίδιου του σχολείου, ο MacBeath (1996) προτείνει να τεθούν υπό συζήτηση τα πέντε ακόλουθα θέματα μέσω των οποίων θα δημιουργηθεί το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης του σχολείου:

1. Ύπαρξη μιας πειστικής λογικής (γιατί το κάνουμε αυτό;).
2. Αναστοχασμός στα κύρια θέματα που απασχολούν το σχολείο (τι είναι σημαντικό σε αυτό το σχολείο;).
3. Συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών (πώς μπορούν να συμμετάσχουν όλοι;).
4. Συμμετοχή ενός κριτικού φίλου (Πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε μια στοιχειώδης αντικειμενικότητα;)
5. Δράσε με στόχο τη βελτίωση (Τι ευελπιστούμε ότι θα κάνουμε με τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης;)

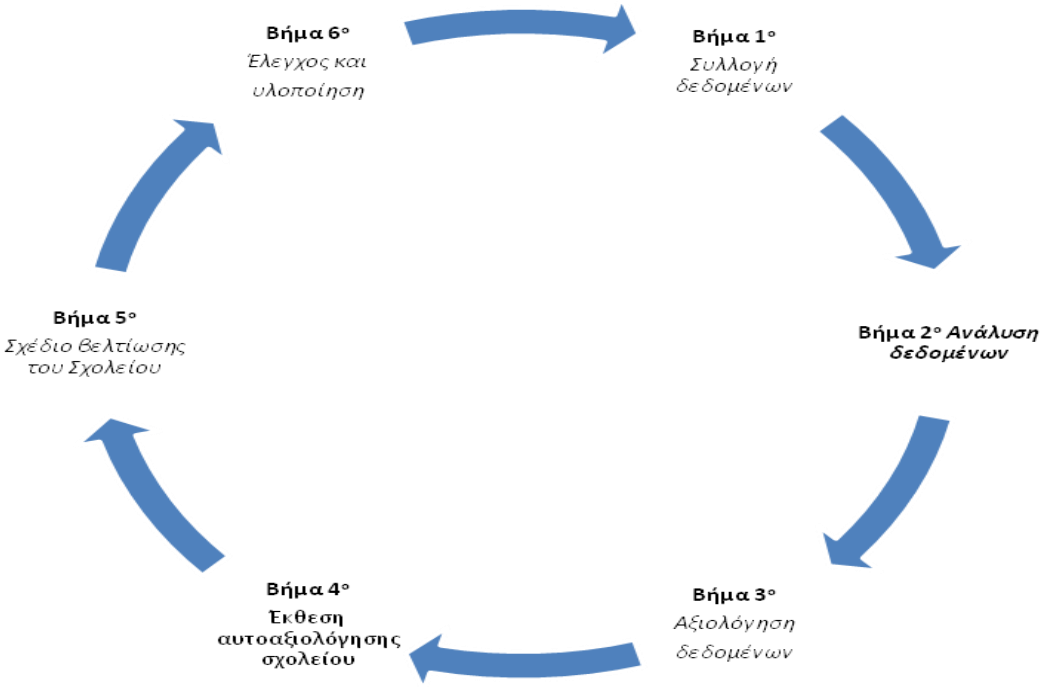
(Shewbridge, 2013: 421).

Επίσης, σε μια έρευνα που πραγματοποίησε πάλι ο MacBeath (1996) σε δέκα σχολεία με τη συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας ως προς ποιες θεματικές κατηγορίες θα πρέπει να βελτιώνονται συνεχώς, έτσι ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί ένα σχολείο ως "καλό" κατέληξε στις εξής:

1. Σχολικό κλίμα.
2. Σχέσεις.
3. Κλίμα στην τάξη.
4. Υποστήριξη μάθησης.
5. Υποστήριξη διδασκαλίας.

6. Χρόνος και πόροι.
7. Οργάνωση και επικοινωνία.
8. Δικαιοσύνη.
9. Αναγνώριση του επιτεύγματος.
10. Σχέσεις σχολείου και οικογένειας.

(Shewbridge, 2013: 421).



***Εικόνα 4.1**: Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης σε σχολεία της Ιρλανδίας*

(O Brien, MacManamara, O Hara, Brien, 2017: 70).

Αντίστοιχα, στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI) σε 39 σχολεία από 14 χώρες, ως προς το ποια ήταν τα χαρακτηριστικά των σχολείων που υιοθέτησαν έναν αποτελεσματικό τρόπο διενέργειας της αυτοαξιολόγησης, κατέληξαν στα ακόλουθα:

- Ισχυρή ηγεσία.
- Οι σκοποί του σχολείου ήταν γνωστοί και αποδεκτοί από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Ανάμειξη σημαντικών μελών (key stakeholders) της σχολικής κοινότητας στην αυτοαξιολόγηση και στις δραστηριότητες με σκοπό τη βελτίωση.
- Πολιτικές κατευθυντήριες γραμμές που έχουν γίνει απολύτως αντιληπτές από την εκπαιδευτική κοινότητα.
- Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης που επικεντρώνονται στη μάθηση, τη διδασκαλία και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων.
- Ισχυρή δέσμευση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην αυτοαξιολόγηση.
- Έλεγχος και αξιολόγηση των διαδικασιών που ήταν συστηματικές, δομημένες και ισχυρές.
- Άρτια σχεδιασμένη δράση με στόχο την ανάπτυξη και τη βελτίωση των παροχών.

- Μια ισορροπία μεταξύ της εξωτερικής υποστήριξης από τοπικές ή εθνικές αρχές σε συνδυασμό με την ύπαρξη μιας εσωτερικής διασφάλισης της ποιότητα:
- Μια ολοκληρωμένη υποστήριξη της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης από τις τοπικές ή εθνικές αρχές (Shewbridge, 2013: 436).

Ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης το οποίο χρησιμοποιείται στα σχολεία της Ολλανδίας είναι το ZEBO. Το ακρωνύμιο ZEBO αντιστοιχεί στην Αυτοαξιολόγηση Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση. Το ZEBO αποτελείται από ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώνονται από τη σχολική διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μέσω αυτού του εργαλείου δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού και επίλυσης προβλημάτων (Schildkamp Visscher, 2010:371).

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζονται τα κριτήρια καθώς και τα μέλη της σχολικής κοινότητας τα οποία συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια.

Πίνακας 4.2 *Κριτήρια δόμησης ερωτηματολογίου και μέλη της σχολικής κοινότητας που τα συμπληρώνουν*

Κριτήρια	**Συλλογή Δεδομένων**		
	Διοίκηση Σχολείου	**Εκπαιδευτικοί**	**Μαθητές**
ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ			
Επίτευξη στόχων/προσδοκίες	•	•	•
Εκπαιδευτική ηγεσία	•	•	
Επαγγελματισμός προσωπικού	•	•	
Φροντίδα μαθητών	•	•	
ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΟΧΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ			
Συχνότητα και περιεχόμενο μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου στις επίσημες συνελεύσεις	•	•	
Συχνότητα και περιεχόμενο μεταξύ των εκπαιδευτικών στις ανεπίσημες συνελεύσεις (συνεργασία)	•	•	
ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ			
Σχέσεις μεταξύ προσωπικού	•	•	
Ο ρόλος της σχολικής διοίκησης	•	•	
Φόρτος εργασίας	•	•	
ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΑΞΗΣ			
Δομημένη διδασκαλία		•	•
Προσαρμοσμένη διδασκαλία			•
Χρόνος στις δραστηριότητες			•
Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών		•	
Φροντίδα μαθητών: Μαθητές με		•	

υψηλές και χαμηλές επιδόσεις			
Το κλίμα στην τάξη		•	•
Σχέσεις μεταξύ των μαθητών			•
Υποστήριξη μαθητών και σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών			•

Οι Chen, Su, Zheng και Li, (2019) δόμησαν μια πρωτότυπη φόρμα αυτοαξιολόγησης η οποία βασίστηκε στο έργο προγενέστερων ερευνητών (Jakobsen et al., 2003· MacBeath, 1999· MacBeath & McGlynn, 2002), αλλά και άντλησε στοιχεία από την πιλοτική εφαρμογή σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα. Η χρονική περίοδος που τα σχολεία συμμετείχαν στην έρευνα κυμάνθηκε από 1.5 έως 6 χρόνια. Συνολικά συμμετείχαν 2.950 εκπαιδευτικοί και 19.746 μαθητές (Chen, Su, Zheng & Li, 2019: 120).

Οι δείκτες που προέκυψαν μπορούν να συνοψιστούν σε 8 κύριες θεματικές:

1. *Σχέσεις:* Μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ μαθητών και μεταξύ προσωπικού.
2. *Αναλυτικό πρόγραμμα και διδασκαλία*: Διδασκαλία και μάθηση σε επίπεδο τάξης.
3. *Πόροι και υποστήριξη μαθητών και εκπαιδευτικών*.
4. *Οργάνωση και ηγεσία*
5. *Σχολική κουλτούρα και στόχοι*: αναγνώριση των κοινών στόχων για το σχολείο.
6. *Σχολικό κλίμα*: Ηθικό των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ασφαλές και ομαλό περιβάλλον.
7. *Σχέση σχολείου και οικογένειας*: Συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.
8. *Μαθητικά Αποτελέσματα και ανάπτυξη των μαθητών*.

Βάσει των προαναφερθέντων θεματικών οι ερευνητές Chen, Su, Zheng και Li, (2019) δημιούργησαν το ακόλουθο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης σχολείων (Πίνακας Π2.3) για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα.

Πίνακας 4.3 *Πλαίσιο αυτοαξιολόγησης σχολείων για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα*

Συνομήλικοι	*Φιλίες μαθητών*
	Συνοχή ομάδων
Εκπαιδευτικοί	*Εστίαση στην ανάπτυξη των μαθητών*
	Εξατομικευμένη παροχή υποστήριξης στις ανάγκες των μαθητών
	Ευχάριστες και αξιόπιστες σχέσεις μεταξύ μαθητών
Αναλυτικό Πρόγραμμα	*Επιλεκτικότητα Αναλυτικού προγράμματος*
	Η προσαρμοστικότητα του Αναλυτικού προγράμματος για το μέλλον
	Σχεδιασμός του Αναλυτικού προγράμματος
	Αποτελέσματα Αναλυτικού προγράμματος
	Καλλιέργεια της ικανότητας αυτόνομης μάθησης των μαθητών
	Διδασκαλία βασιζόμενη στις αντιδράσεις των μαθητών
	Ολοκληρωμένη ανάπτυξη

Διδασκαλία και μάθηση	*Εξατομίκευση*
	Επιδράσεις της διδασκαλίας που πραγματοποιείται στην Τάξη
	Επιδράσεις της μάθησης των μαθητών
	Επιδράσεις των σχολικών εργασιών
Πόροι	*Χρήση πόρων*
	Υπηρεσία προσωπικού
	Περιβαλλοντικές εγκαταστάσεις
	Συνολική ικανοποίηση
Οργάνωση και διοίκηση	*Διοίκηση προσανατολισμένη στις υπηρεσίες*
	Διοίκηση του διευθυντή
	Οργανωτικό σχολικό κλίμα
	Υποστήριξη και διαχείριση της διαδικασίας μάθησης
	Ηγεσία των επικεφαλής των τμημάτων
	Κλίμα και διαχείριση των τμημάτων
	Οργανωτική αποτελεσματικότητα των τμημάτων
Κουλτούρα	*Πολιτιστική ταυτότητα*
	Πολιτιστική δόμηση
Ασφάλεια	*Ασφάλεια προσωπικού και ιδιοκτησίας στους χώρους του σχολείου*
	Ασφάλεια προσωπικού και Ιδιοκτησίας κοντά στους χώρους του σχολείου
	Συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού

Μέσω της πραγματοποίησης των αυτοαξιολόγησης σε σχολεία της Κίνας οι ερευνητές κατέληξαν στις ακόλουθες προτάσεις τις οποίες θεωρούν ως βασικές αρχές σε όλα τα στάδιά της για μια αποτελεσματική υλοποίησή της:

Στάδιο Α: Δημιουργία της ομάδας αυτοξιολόγησης του σχολείου

1. Στην ομάδα αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να συμμετέχουν διάφορα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.
2. Αρχηγός της ομάδας αυτοαξιολόγησης δεν θα πρέπει να είναι ο διευθυντής του σχολείου, γιατί εγκυμονεί ο κίνδυνος λόγω της θέσης του να μην αποκτηθούν πληροφορίες από διαφορετικές οπτικές.
3. Ιδανικός θεωρείται ο υποδιευθυντής καθώς ασκεί διοικητικό και διδακτικό έργο (Chen, Su, Zheng & Li, 2019: 121).

Στάδιο Β: Η σημασία του κριτικού φίλου ή διευκολυντή

Μια αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση θα χρειαστεί τη συμβολή ενός κριτικού φίλου. Η σημασία του κριτικού φίλου έχει επισημανθεί ιδιαίτερα στο έργο του MacBeath (1999). Ο κριτικός φίλος οφείλει να έχει βαθιά γνώση τόσο του σχολείου και των εκπαιδευτικών θεμάτων όσο και των διαδικασιών έρευνας, έτσι ώστε να βοηθήσει ουσιαστικά την ομάδα αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Να είναι σε θέση δηλαδή να καθοδηγεί, να συλλέγει πληροφορίες, να αναλύει δεδομένα και να γράφει εκθέσεις (Chen, Su, Zheng & Li, 2019: 126).

Στάδιο Γ: Φάσεις υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο

Οι φάσεις υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο είναι κυκλική (Εικόνα 2.2) και έχει την ακόλουθη μορφή:

1. *Καθορισμός ενοτήτων και εργαλείων αξιολόγησης*: Τα μέλη της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να καταλήξουν τόσο στα εργαλεία που θα αξιοποιήσουν όσο και στις ενότητες που θα αξιολογηθούν. Συνήθως τα σχολεία εστιάζονται πρωτίστως στη διδασκαλία και τη μάθηση και ανά ένα ή δύο έτη εξετάζουν παράλληλα με τη διδασκαλία και τη μάθηση και άλλες ενότητες (Chen, Su, Zheng & Li, 2019: 126).

2. Συλλογή δεδομένων και δημιουργία εκθέσεων που βασίζονται σε ερευνητικά στοιχεία: Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αξιοποιηθούν διάφορα εργαλεία και να τονιστεί η σημασία όλης της διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο θα κινητοποιηθεί ολόκληρη η σχολική κοινότητα και στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης, αλλά και στη δημιουργία αξιόπιστων δεδομένων (Chen, Su, Zheng & Li, 2019: 126).

3. Ερμηνεία δεδομένων και παρουσίαση αποτελεσμάτων. Η ερμηνεία των δεδομένων θα πρέπει να προκύπτει σταδιακά με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών. Ενδέχεται για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων να χρειαστούν τη συμβολή του διευκολυντή ή κριτικού φίλου. Επίσης, δεν θα πρέπει να είναι ομοιόμορφη η ερμηνεία των δεδομένων για όλες τις ομάδες ηγεσία: Ως εκ τούτου, σε άλλη μορφή θα είναι η ερμηνεία των δεδομένων που αφορούν τη διδασκαλία και σε άλλη μορφή τα αποτελέσματα για τον τρόπο διοίκησης κτλ. (Chen, Su, Zheng & Li, 2019: 126)

4. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων με στόχο τη σχολική βελτίωση. Στην τελική έκθεση θα πρέπει να καταγράφονται τα ισχυρά και αδύναμα σημεία του σχολείου. Είναι ιδιαίτερο σημαντικό τα σχέδια δράσης βελτίωσης του σχολείου να εστιαστούν σε συμπεριφορές και όχι σε πρόσωπα. Με άλλα λόγια, η βελτίωση θα προκύψει μέσω της μίμησης συμπεριφορών και πρακτικών που φαίνεται να λειτουργούν. Με αυτό τον τρόπο αναμένεται σταδιακά να αποτελέσει η αυτοαξιολόγηση μέρος της γενικότερης σχολικής κουλτούρας με πιο σημαντικό στοιχείο τη γενικότερη αποδοχή της ως μια αποτελεσματική πρακτική του σχολείου που συμβάλλει στη βελτίωσή του (Chen, Su, Zheng & Li, 2019: 126).

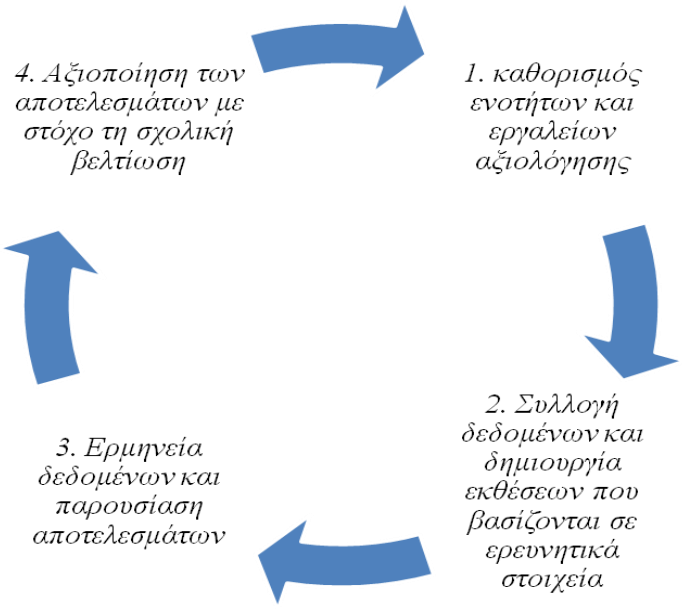
Στον Πίνακα Π.4.4 που ακολουθεί αποτυπώνονται οι κύριες φάσεις και τα λειτουργικά βήματα που συνοδεύουν τις φάσεις αυτοαξιολόγησης του σχολείου σύμφωνα με τους Chen et al. (2019).

Πίνακας 4.4 *Φάσεις και λειτουργικά βήματα αυτοαξιολόγησης του σχολείου*

Φάσεις	***Λειτουργικά Βήματα***
Καθορισμός ενοτήτων της αυτοαξιολόγησης και επιλογή εργαλείων	*1. Προσδιορίστε τις ενότητες αξιολόγησης, τους συμμετέχοντες, τον χρόνο αξιολόγησης και τις αναθέσεις εργασιών*
	2. Συζητήστε και ελέγξτε εκ νέου τα μέσα αξιολόγησης με βάση τις πρακτικές του σχολείου
	3. Συζητήσετε τους στόχους που επιθυμείτε να επιτύχετε μέσω της αξιολόγησης και συμφωνήστε στα τελικά εργαλεία
	4. Συζητήστε με τους αξιολογητές για να εξασφαλίσετε την αξιοπιστία των εργαλείων
	5. Ανακοινώστε εκ των προτέρων τα εργαλεία αξιολόγησης στους άμεσα ενδιαφερομένους
Συγκεντρώστε δεδομένα και δημιουργήστε στοιχεία που βασίζονται σε	*6. Προετοιμάστε ερωτηματολόγια*
	7.Κινητοποιήστε και ενημερώστε αυτούς που θα αξιολογήσουν να έχουν ολοκληρώσει έγκαιρα και σε διάφορες μορφές τα ερωτηματολόγια

Ερευνητικά στοιχεία	*8.Αναλύστε τα δεδομένα αξιολόγησης*
	9.Δημιουργήστε εκθέσεις αξιολόγησης που θα βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα και προτείνετε δράσεις βελτίωσης
Ερμηνεύστε τα αποτελέσματα και διανείμετε τις εκθέσεις αναφορές	*10.Διαβάστε τις εκθέσεις, συζητήστε επαρκώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και αναπτύξτε προτάσεις για βελτιώσεις ως ομάδα*
	11.Ερμηνεύστε τα αποτελέσματα και τις προτάσεις στις σχολικές ηγετικές ομάδες και συζητήστε μεθόδους για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων
	12.Εξηγήστε τις κατάλληλες μεθόδους ανάγνωσης αποτελεσμάτων στους διαχειριστές και εκπαιδευτικούς
	13.Πραγματοποιήστε τη διανομή των σχετικών εκθέσεων σε κάθε εμπλεκόμενο μέλος ξεχωριστά και έγκαιρα.
Χρησιμοποιήστε αποτελέσματα για να προωθήσετε τη βελτίωση του σχολείου	*14.Επικοινωνήστε με τις σχολικές ηγετικές ομάδες και τους σχετικούς οργανωτικούς διαχειριστές και βοηθήστε τους στη δόμηση σχεδίων δράσεων*
	15.Αξιοποίηστε τη τεχνογνωσία ατόμων ή ειδικών που θεωρούνται εξαιρετικοί
	16.Παρουσιάστε μέρος των ευρημάτων και τα σχέδια δράσης στη σχολική κοινότητα έτσι ώστε να ενισχυθεί η αντίληψη τους για την αναγνώριση της σημασία της αυτοαξιολόγησης
	17.Δομήστε και ανταλλάξτε τεχνογνωσία στο σχολείο αλλά και με άλλα σχολεία έτσι ώστε να είστε πιο αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση προβλημάτων.
	18.Παρακολουθήστε την πρόοδο και τα αποτελέσματα των σχεδίων δράσης βελτίωσης περιοδικά

(Προσαρμογή από Chen, Su, Zheng & Li, 2019:125)



***Εικόνα 4.2**. Βασικά στάδια αυτοαξιολόγησης σχολείου.*

Κύριο εύρημα των Chen et al. (2019) ήταν ότι οι εκπαιδευτικές κοινότητες που πραγματοποίησαν την αυτοαξιολόγηση του σχολείου απόκτησαν γνώσεις για τον τρόπο με

τον οποίο μπορούν οι ίδιοι να βελτιώσουν το σχολείο τους. Αυτή η γνώση δεν αποκτάται από την εξωτερική αξιολόγηση. Ωστόσο οι ερευνητές αναγνωρίζουν τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικές κοινότητες όσον αφορά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης (Chen, Su, Zheng & Li, 2019: 127).

Οι McNamaraa, O'Hara, Lisib και Davidsdottir (2011) συνοψίζουν ως εξής τις δυσκολίες που αναφέρουν οι εκπαιδευτικές κοινότητές: Η έλλειψη απαιτούμενου χρόνου, η πίεση λόγω ανταγωνισμού, οι υπάρχουσες απαιτήσεις και υποχρεώσεις των σχολείων. Επίσης, πολλές φορές αναφέρονται η άγνοια τόσο για την ίδια τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όσο και για τη δημιουργία και ανάλυση δεδομένων (McNamaraa, O'Hara, Lisib και Davidsdottir, 2011:70).

Επίσης οι Vanhoof, Van Petegem, Verhoeven, & Buvens (2009) αναφέρουν ότι η καλλιέργεια κουλτούραα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για τη διενέργεια αυτοαξιολόγησης (Van der Bija, Geijselb, Ten Damd, 2016:49).

Παρ' όλες τις δυσκολίες που επισημαίνονται, μια εκπαιδευτική κοινότητα, εάν εμφανίζει τα χαρακτηριστικά που συνοψίζει ο Πίνακας Π2.5, είναι περισσότερο πιθανό να πραγματοποιήσει διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Συγκεκριμένα, απαιτείται ένα συνεργατικό σχολικό κλίμα προσανατολισμένο προς την καινοτομία και την επίτευξη στόχων, με κατανεμημένου τύπου ηγεσίας, αποτελεσματική επικοινωνία και αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των μελών της κοινότητας (Van der Bija, Geijselb & Dam 2016:45).

Οι Van der Bija, Geijselb & Dam (2016) συνόψισαν στον ακόλουθο Πίνακα Π. 4.5 τις ακόλουθες παραμέτρους για μια αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση.

Πίνακας 4.5 *Παράμετροι αποτελεσματικής αυτοαξιολόγησης*

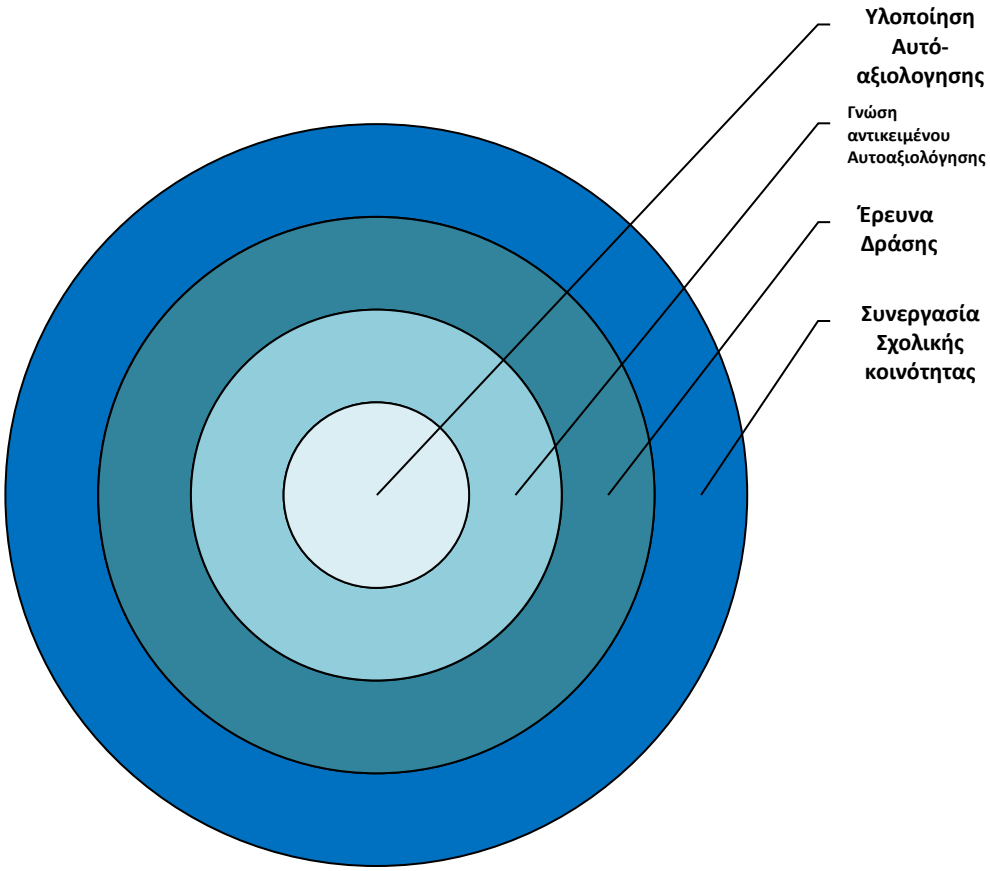
	Κριτήρια περιεχομένου	**Κριτήρια διαδικασίας**
Συνολικά	• Εύχρηστα εργαλεία και διαδικασίες	• Ύπαρξη εξωτερικής υποστήριξης για την πραγματοποίηση της αυτοαξιολόγηση: • Διάλογος στο σχολείο και μεταξύ σχολείων αλλά και όλων των ενδιαφερόμενων μερών
Λογοδοσία	•Χρήση προτύπων (standards) που καλύπτουν την ποιότητα της εκπαίδευσης •Εναρμόνιση με το πλαίσιο της εξωτερικής αξιολόγησης •Επαρκής αξιοπιστία και εγκυρότητα •Συνάφεια για διαφορετικούς τύπους ενδιαφερομένων	• Αναγκαιότητα και Διαφάνεια των διαδικασιών
Σχολική Βελτίωση	•Εναρμόνιση με τις ανάγκες του σχολείου • Δημιουργία συνεργασιών με άτομα μ πρακτική εμπειρία	• Ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας προσανατολισμένης στον επαγγελματισμό και τη μάθηση • Συμμετοχή και ιδιοκτησία της διαδικασίας στην ομάδα •Κυκλική προσέγγιση •Επόπτευση της διαδικασίας με μια προσέγγιση εστιασμένη στη μάθηση και τεχνογνωσία που αποσκοπεί στη διοικητική αλλαγή

Ολοκληρώνοντας, διάφοροι ερευνητές (Bubb & Earley, 2009· Geijsel, Krüger, & Sleegers, 2010· van der Bij et al., 2016) θεωρούν ότι οι ακόλουθες παράμετροι συμβάλλουν στην πραγματοποίηση μιας αποτελεσματικής αυτοαξιολόγησης:

- Η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών,
- η διανεμητικού τύπου ηγεσία, ο αναστοχασμός
- σχολική κουλτούρα, η οποία καινοτομεί και στοχεύει στη διαρκή βελτίωση της μάθησης

(Chen, Su, Zheng & Li, 2019: 119).

Στην Εικόνα 4.3 αποτυπώνονται σχηματικά οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής αυτοαξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση του σχολείου.



Εικόνα 4.3*. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αυτοαξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση του σχολείου*

4.3 Ανασκόπηση μελετών αναφορικά με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου και τη βελτίωση του

Σύμφωνα με τον Sanders (2001) η συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινότητας μπορεί να περιγραφεί ως η συνισταμένη των επιμέρους σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινότητας, οι οποίες στοχεύουν στην κοινωνική, συναισθηματική, φυσική και διανοητική ανάπτυξη των μαθητών (Hands, 2010:192).

Διάφοροι ερευνητές (Jennings, Swidler & Koliba, 2005˙ Sanders & Lewis, 2005) τονίζουν ότι η ενεργός συμμετοχή της κοινότητας σε θέματα που αφορούν στο σχολείο έχει θετικά αποτελέσματα για το σύνολο των μαθητών, αλλά και για την επίλυση προβλημάτων (Yamauchi & Pursell, 2009: 186). Ειδικότερα στην έρευνα των Yamauchi και Pursell (2009) που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Χαβάης, είχε διττό στόχο: Τη βελτίωση της γνωστικής επίδοσης των μαθητών και τη μείωση της σχολικής διαρροής. Κύρια συμπεράσματα του προγράμματος αυτού ήταν:

1. *Η ύπαρξη των ίδιων δικαιωμάτων σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.* Ένας λόγος για τον οποίο συχνά αποτυγχάνουν οι απόπειρες συμμετοχής της ευρύτερης κοινότητας στη σχολική βελτίωση οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως υποβλέπουν την ενεργό συμμετοχή γονέων στα σχολικά δρώμενα. Αντίθετα, η συμμετοχή των γονέων, αλλά και το σύνολο της κοινότητας, στη βελτίωση του σχολείου επιτρέπει τόσο τον καταμερισμό των υποχρεώσεων και των προγραμματισμένων δράσεων, όσο και την από κοινού ανάληψη ευθυνών σε περίπτωση που δεν επιτευχθούν οι προσδοκώμενοι στόχοι (Yamauchi & Pursell, 2009: 184).

2. *Η επικοινωνία αποτελεί το θεμέλιο λίθο της σχέσης μεταξύ σχολείου και κοινότητας.* Ένας τρόπος αποφυγής της επιδείνωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείου και κοινότητας και των δυσμενών συνεπειών της, είναι η επιλογή του κατάλληλου διαμεσολαβητή-γεφυροποιού μεταξύ σχολείου και κοινότητας, ο οποίος με τις δράσεις του θα εξομαλύνει τις ενδεχόμενες εντάσεις μεταξύ των δυο μερών. Συνήθως τον ρόλο αυτό δεν πρέπει να τον επωμίζεται εκπαιδευτικός, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων του λειτουργήματός του. Ωστόσο τον ρόλο του διαμεσολαβητή μπορεί να διεκπεραιώσει με επιτυχία ένας κατάλληλα προς τούτο επιλεγμένος γονέας ή κάποιο άλλο πρόσωπο που έχει γενική αποδοχή από τη σχολική κοινότητα (κριτικός φίλος) (Yamauchi & Pursell, 2009: 185).

3. *Η ευθύνη (accountability) του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου*. Ένας λόγος για τον οποίο δεν εκπλήρωσε τους αρχικούς του στόχους το μεγαλόπνοο σχέδιο του NCLB (No Child Left Behind, 2002) οφείλεται στο ότι σε μεγάλο βαθμό αγνόησε τους τοπικούς κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Έτσι ο ενθουσιασμός που προκάλεσε αρχικά το σχέδιο του NCLB σταδιακά ατόνησε. Αυτό συνέβη, διότι οι σταθμισμένες κρατικές εξετάσεις αξιολόγησης που έθεσε το σχέδιο του NCLB δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Έγινε λοιπόν αντιληπτό ότι οι κρατικά σχεδιασμένες σχολικές μεταρρυθμίσεις έχουν περιορισμένο αντίκτυπο. Αντίθετα, οι σχεδιασμένες από το σχολείο (school based reform) μεταρρυθμίσεις είναι σε θέση να βοηθήσουν πιο ουσιαστικά τους μαθητές σε συγκεκριμένα οικονομικοκοινωνικά πλαίσια με τη συμμετοχή πάντα της σχολικής κοινότητας (Yamauchi & Pursell, 2009: 186).

Επιπροσθέτως, στην έρευνα των Martin, Tett και Kay (1999) διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο η ευρύτερη σχολική κοινότητα μπορεί να συνεργαστεί λειτουργικά προς ίδιον όφελος. Μολονότι το κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας είναι φορέας διαφορετικών αξιών και σκοπών, ωστόσο, η σύγκλιση των απόψεων των μελών της σχολικής κοινότητας, στο πλαίσιο της εύρυθμης λειτουργίας της, κρίνεται επιτακτική. Προκειμένου λοιπόν να επιτευχτεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, κυρίως για τους μαθητές του σχολείου, θα πρέπει η συνεργασία αυτή να στεφθεί με επιτυχία. Τα σχολεία, τα οποία σε ένα βαθμό πέτυχαν αυτή τη συνεργασία, παρουσίαζαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. *Συμπεριληπτικότητα*, η σχολική και η ευρύτερη κοινότητα είχαν βαθιά επίγνωση της μεταξύ τους σχέσης σύζευξης.

2. *Η αναγνώριση της σημασίας των κοινωνικών και των ακαδημαϊκών στόχων.* Οι κοινωνικοί στόχοι είναι εξίσου σημαντικοί με τους ακαδημαϊκούς στόχους και σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να υποβαθμίζονται από τη σχολική κοινότητα.

3. *Οι προσδοκίες πρέπει να είναι υψηλές και να ανταποκρίνονται στη γνωστική επίδοση των μαθητών.* Το στοιχείο αυτό αφορά το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

4. *Η συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας στη λήψη αποφάσεων*, το σχολείο αλλά και η σχολική κοινότητα πρέπει να αποδέχεται τη συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας στη λήψη αποφάσεων. Με αυτό τον τρόπο εύλογα μπορεί να προσδοκά ουσιαστική υποστήριξη σε θέματα που αφορούν το σχολείο.

5. *Δημοκρατικές διαδικασίες στο σχολείο με στόχο την εκπαίδευση ενεργών πολιτών*: το σχολείο πρέπει να λειτουργεί με βάση δημοκρατικές διαδικασίες ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Τα παραπάνω συνέβαλαν στην από κοινού επίλυση προβλημάτων συνυφασμένων με τη σχολική ζωή (Martin, Tett & Kay, 1999: 73).

Στην έρευνα των Anderson-Butcer *et a*l. (2010) σχεδιάστηκε ένα μοντέλο σχολικής βελτίωσης με το ακρωνύμιο OCCMSI (Ohio Community Collaboration Model for School Improvement). Κύριο πλεονέκτημα του μοντέλου αυτού είναι ότι οι από κοινού σχεδιασμένες δράσεις της σχολικής κοινότητας επεκτείνονται και εκτός των ορίων του σχολείου. Η σχολική κοινότητα δρα ομαδικά με στόχο τη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που απαιτούνται για την γνωστική επιτυχία των μαθητών. Οι κύριες θεματικές του μοντέλου είναι οι ακόλουθες:

1. *Ακαδημαϊκή μάθηση.*
2. *Ανάπτυξη των νέων.*
3. *Συμμετοχή των γονέων.*
4. *Κοινωνικές και υγειονομικές υπηρεσίες.*
5. *Συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα.*

οι οποίες συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της μαθητικής απόδοσης (Anderson-Butcer et al., 2010: 279).

Στην έρευνα της Bauch (2001) τονίζεται ότι η συνεργασία του σχολείου με το σύνολο της ευρύτερης κοινότητας σε αγροτικές και απομονωμένες περιοχές, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευση: Συγκεκριμένα, περιγράφονται συνοπτικά οι ακόλουθοι έξι τρόποι:

1. *Επένδυση στο κοινωνικό κεφάλαιο (Social Capital).* Το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται από τον Coleman (1987) ως «η ανατροφή των παιδιών με κανόνες, αξίες, κοινωνικά δίκτυα και έμφαση στις σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών που είναι σημαντικές για την ανάπτυξη του παιδιού». Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Coleman 1988· Putnam 1994) το κοινωνικό κεφάλαιο υπάρχει κατά τη επικοινωνία ομάδων και μελών, αν αυτό απουσιάζει η επικοινωνία παραμένει δυσλειτουργική. Λόγω αυτού, μετανάστες, αλλά και άτομα από διαφορετικά οικονομικοκοινωνικά στρώματα, επειδή ακριβώς στερούνται του κοινού κοινωνικού κεφαλαίου δυσκολεύονται στη συνεργασία με το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, οι αγροτικές περιοχές τείνουν να χαρακτηρίζονται από ομοιογενείς ομάδες και κατά συνέπεια εκεί φαίνεται πιο εύκολη η συνεργασία της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της (Bauch, 2001: 211).

2. *Η αίσθηση του κοινού τόπου.* Σε αντίθεση με το κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο έχει μια αφαιρετική προσέγγιση στις σχέσεις των ατόμων, η αίσθηση του κοινού τόπου αφορά την επαφή του ατόμου με τις ρίζες του και την επιθυμία δημιουργίας στον τόπο τον οποίο

κατοικεί. Η αίσθηση αυτή είναι πιο έντονη σε αγροτικές περιοχές, όπου οι κάτοικοι μοιράζονται ήδη κοινές παραδόσεις και αξίες (Bauch, 2001: 212).

3. *Η γονεϊκή συμμετοχή.* Η συμμετοχή των γονέων στην σχολική προετοιμασία των παιδιών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας των μαθητών (Eipstein, 1994· Tomkins & Deloney 1994). Ιδιαίτερα σε αγροτικές περιοχές οι γονείς έχουν περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στην προετοιμασία των παιδιών σε σύγκριση με σχολικές κοινότητες μεγάλων πόλεων (Bauch, 2001: 213).

4. *Σχέσεις με την εκκλησία.* Σε απομονωμένες και αγροτικές περιοχές η σχέση της τοπικής εκκλησίας με το σχολείο είναι ισχυρή και εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως η διδασκαλία μαθημάτων από τον ιερέα κ.ά. (Bauch, 2001: 214).

5. *Σχέσεις μεταξύ σχολείου και ευρύτερης κοινότητας.* Η συνεργασία του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους: εθελοντική εργασία, προσφορά χρηματικών κονδυλίων, κ.ά. Η σχέση αυτή είναι επιτακτικής σημασίας για σχολεία που δεν έχουν άμεση πρόσβαση σε πόρους και βασίζονται κυρίως στις δικές τους δυνάμεις (Bauch, 2001: 215).

6. *Η ευρύτερη κοινότητα ως μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος.* Το σχολείο μπορεί να σχεδιάζει εκπαιδευτικές εκδρομές με διάφορα θεματικά περιεχόμενα εμπλουτίζοντας με βιωματικό τρόπο το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εξοικειώνονται με την ιστορία και την ομορφιά του τόπου όπου μένουν (Bauch, 2001: 216).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η ομαλή συνεργασία του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα αποτελεί μια θετικά αλληλοσυμπληρούμενη αλληλεπίδραση (Bauch, 2001: 217).

Ωστόσο, οι Van der Bija, Geijselb και Ten Dam (2016) υποστηρίζουν ότι η μεγαλύτερη πρόκληση για τα σχολεία δεν είναι μόνο η διενέργεια μιας αξιόπιστης αυτοαξιολόγησης του σχολείου, αλλά η πραγματοποίηση των δράσεων που θα προκύψουν από την έκθεση αυτοαξιολόγησης και οι οποίες θα βελτιώσουν έμπρακτα το σχολείο (Van der Bija, Geijselb & Ten Damd, 2016: 48).

Σε μια έρευνα των Demetriou και Kyriakides (2012) κύριο εύρημα ήταν ότι σε σχολεία στα οποία η εκπαιδευτική κοινότητα δέχεται κάποια βοήθεια αναφορικά με την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης, βελτιώνει σημαντικά τα μαθητικά επιτεύγματα των μαθητών. Συγκεκριμένα επιλέχτηκαν με τυχαίο τρόπο τέσσερις ομάδες σχολείων. Στην πρώτη ομάδα σχολείων η εκπαιδευτική κοινότητα σχεδίασε τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και αποφάσισε για τις δράσεις βελτίωσης που θα εφαρμόσει. Στη δεύτερη ομάδα σχολείων δόθηκε η δυνατότητα και σε αυτήν του σχεδιασμού και της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης με τη διαφορά, ότι πριν αρχίσουν, ενημερώθηκαν για τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Στην τρίτη ομάδα σχολείων η εκπαιδευτική κοινότητα θα έπρεπε και αυτή να σχεδιάσει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης υιοθετώντας όμως τις αρχές της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Τέλος, στην τέταρτη ομάδα σχολείων δεν υπήρξε καμία διαδικασία που να αφορά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Σύμφωνα με τους ερευνητές οι μαθητές των σχολείων που υλοποίησαν μια μορφής αυτοαξιολόγησης εμφάνισαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από τους μαθητές της τέταρτης ομάδας σχολείων που δεν είχε καμία ανάμειξη σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο, η τρίτη ομάδα σχολείων δηλαδή αυτές που υλοποίησαν την αυτοαξιολόγηση βάσει των αρχών της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εμφάνισε τα καλύτερα αποτελέσματα (Demetriou & Kyriakides, 2012: 164).

Ενότητα Β

4.4 Το παρατηρητήριο της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) ως μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου

Από το 1982 ως τη δεδομένη χρονική στιγμή (2019) κανένας νόμος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή της σχολικής μονάδας δεν εφαρμόστηκε ολοκληρωτικά στην πράξη. Μια άτυπη κατηγοριοποίηση σε τρεις χρονικές περιόδους των νόμων και των υπουργικών αποφάσεων που δημοσιεύτηκαν από το 1982 και έπειτα σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης θα μπορούσε να είναι η εξής:

1η Περίοδος (1982-2018: *Ν. 1304/82, Ν.1566/85, Ν.2043/1992, Ν.4547/18):*

Δημιουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος αντικαταστάθηκε το 2018 από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου

(https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse**:** ανακτήθηκε 1/6/19).

2ηΠερίοδος(1997-1998:*Ν.2525/1997, Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998*): Είναι η πρόθεση σύστασης του *Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών,* η οποία ωστόσο δεν υλοποιήθηκε ποτέ.

(https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse**:** ανακτήθηκε 1/6/19).

3η Περίοδος (2002-2018: *Ν.2986/2002, Ν.3848/2010. Υπουργική Απόφαση 15/03/2013)*: Εισήχθη η έννοιας της *αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.*

(https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse**:** ανακτήθηκε 1/6/19).

Ειδικότερα για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στον εισαγωγικό τόμος της ΑΕΕ (http://aee.iep.edu.gr/about/philosophy) συνοψίζονται τα κύρια σημεία των 561 σελίδων των υπόλοιπων τόμων. Εισάγει δηλαδή τον εκπαιδευτικό στη φιλοσοφία της ΑΕΕ και αποτελείται από τα κύρια σημεία του Ι και του ΙΙΙ τόμου. Επίσης, αναφέρονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε διάφορα σχολεία της Ελλάδας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, στον *Τόμο Ι Βασικό Πλαίσιο- Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη Σχολικής Μονάδας* σε 39 σελίδες περιγράφονται τα κύρια σημεία του (η Φιλοσοφία της ΑΕΕ, σκοπός και στόχοι της ΑΕΕ, το πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α(Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Αξιοποίηση).

Συγκεκριμένα, η Φιλοσοφία της ΑΕΕ σύμφωνα με το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ *«είναι η δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και τεκμηρίωση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται με την εισαγωγή και την παραγωγή τεκμηρίων, την προώθηση και την εδραίωση ενός πολιτισμού εμπιστοσύνης που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και την εκπαιδευτική κοινότητα*»

(http://aee.iep.edu.gr/about/philosophy).

Η φιλοσοφία της ΑΕΕ ολοκληρώνεται με το ακόλουθο συμπέρασμα σύμφωνα με το οποίο «*η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση δεν έχει ως στόχο τον έλεγχο αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*» (http://aee.iep.edu.gr/about/philosophy) (Τόμος Ι:11).

Στο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται ότι αυτή υλοποιείται σε δύο παράλληλους χρονικούς κύκλους:

1. Στον κύκλο της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

2. Στον κύκλο των Σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Τόμος Ι:16).

Στον ίδιο τόμο αναφέρεται και ο Ρόλος του Διευθυντή του Σχολείου και εκείνος του Συλλόγου Διδασκόντων και τονίζεται ότι:

«*Η υλοποίησή της ΑΕΕ βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας, συνεργασίας και ανατροφοδότησης μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Την ευθύνη εφαρμογής της αξιολόγησης έχουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου, ενώ τη διαδικασία υλοποιούν οι ομάδες από μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων*» (Τόμος Ι:34).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι:

«*Με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων ο οποίος αποτελεί όργανο διοίκησης του σχολείου, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δημοσιοποιούνται και αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου. Δημοσιοποιούνται μόνο όσα στοιχεία της έκθεσης επιτρέπει η νομοθεσία και όσα από αυτά ο Σύλλογος Διδασκόντων με πλειοψηφία 2/3 και ο Δ/ντής του σχολείου κρίνει ότι μπορεί να δημοσιοποιηθούν. Παράλληλα, τα στοιχεία της έκθεσης ή των εκθέσεων αξιοποιούνται άμεσα σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο για διορθωτικές κινήσεις και παρεμβάσεις, όπως*:

• *Αντιμετώπιση προβλημάτων που συνδέονται με ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και τους πόρους.*

• *Ενδοσχολικές επιμορφώσεις σε πεδία που η αξιολόγηση έδειξε ότι απαιτούνται (π.χ. ελλείψεις σε ζητήματα σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας).*

• *Επιμορφώσεις σε επίπεδο περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου, όταν η μελέτη των εκθέσεων πολλών σχολείων μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας αναδεικνύει συγκεκριμένα προβλήματα.*

• *Επιμορφώσεις σε επίπεδο διοικητικής περιφέρειας, όταν διαπιστώνονται αντίστοιχα προβλήματα.*

• *Παρεμβάσεις, σε συνεργασία και με άλλους τοπικούς φορείς, σε ζητήματα μαθητικής διαρροής, όταν σε κάποιες περιοχές διαπιστώνεται πρόβλημα κτλ. (Τόμος Ι:36).*

Στον *Τόμο ΙΙ: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα – Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης* σε περίπου 30 σελίδες περιγράφεται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός κατά τον οποίο επιδιώκεται «*μέσω μιας εξελικτικής διαδικασίας μάθησης, συνεργασίας, συμμετοχικής ευθύνης και αυτοβελτίωσης όλων των παραγόντων του σχολείου που επιχειρεί να απαντήσει στα ερωτήματα:*

- Ποια είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο μας σήμερα;

- Πού θέλουμε να φτάσουμε; και

-Τι πρέπει να κάνουμε και πώς πρέπει να το κάνουμε για να φτάσουμε εκεί που θέλουμε»; (Τόμος ΙΙ:6).

Στον ίδιο τόμο αναφέρονται και οι παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, οι βασικές διαδικασίες υλοποίησης της ΑΕΕ κατά το πρώτο έτος εφαρμογής και οι βασικές διαδικασίες υλοποίησης της ΑΕΕ κατά το δεύτερο έτος εφαρμογής. Πάλι στον δεύτερο τόμο αναφέρονται τα σχέδια δράσης κατά τα οποία ορίζονται ως εξής:

«*Ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, που σχεδιάζονται, οργανώνονται και αναπτύσσονται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*» (Τόμος ΙΙ: 21).

Ο δεύτερος τόμος ολοκληρώνεται με τον τρόπο καταγραφής της ετήσιας έκθεσης αξιολόγησης συγκεκριμένα:

«*Στο τέλος του σχολικού έτους, το σχολείο αποτιμά το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου σε όλους τους δείκτες ποιότητας με βάση το πλαίσιο της ΑΕΕ και καταγράφεται και η ετήσια έκθεση αξιολόγησης. Η τελευταία αυτή αποτελεί μια συλλογική διαδικασία λήψης απόφασης, η οποία πραγματοποιείται με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των συλλογικών οργάνων του σχολείου, με βάση τεκμήρια του σχολείου (αρχείων, πηγών, ερευνητικών*

δεδομένων που παρήχθησαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τεκμηρίων από τους ατομικούς φακέλους/portfolio των εκπαιδευτικών κ.λπ.). Στοιχεία από την ετήσια έκθεση αξιολόγησης αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου και καταγράφονται στο Δίκτυο της ΑΕΕ. Η έκθεση αυτή αποτελεί τη βάση στην οποία θα στηριχθεί ο προγραμματισμός του επόμενου σχολικού έτους» (Τόμος ΙΙ: 23).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τόμος *ΙΙΙ Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα- Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης*, καθώς αποτέλεσε και τον οδηγό εκπόνησης της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Ο τόμος ΙΙΙ αποτελείται από 75 σελίδες μέσω των οποίων αποπειράται η θέσπιση ενός ενδεικτικού μεθοδολογικού πλαισίου, για τη διερεύνηση των δεικτών αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (τόμος ΙΙΙ:4). Συγκεκριμένα αναφέρεται:

Το υλικό αυτό αποτελεί ένα ενδεικτικό ερευνητικό πλαίσιο και συνιστά μια πρόταση προσέγγισης και διερεύνησης, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί από τις ομάδες εργασίας στη σύνταξη της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης, στη διαδικασία της Γενικής Εκτίμησης της εικόνας του σχολείου και στη Συστηματική Διερεύνηση των δεικτών ποιότητας. Η μεθοδολογία και τα εργαλεία διερεύνησης αναπτύσσονται με βάση το θεματικό πλαίσιο της ΑΕΕ, το οποίο έχει ολιστικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει όλες τις σημαντικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου διακρίνεται σε τρία επίπεδα ανάλυσης: Τομέας, Δείκτης, Κριτήριο. Κάθε επίπεδο ανάλυσης έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία της αξιολόγησης (τόμος ΙΙΙ:4). Οι τομείς, οι δείκτες και τα κριτήρια δεν είναι ισότιμα μεταξύ του: Αποκτούν διαφορετική σημασία κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία μπορεί να επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων. Στη διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη, τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, τα οποία αντιστοιχούν σε τρεις βασικές αναλυτικές/ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου:

- *Δεδομένα του Σχολείου.*
- *Εκπαιδευτικές Διαδικασίες.*
- *Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα (τόμος ΙΙΙ:4).*

Στο προτεινόμενο παράδειγμα διερεύνησης του κάθε δείκτη περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

- *Συνοπτική περιγραφή του δείκτη.*
- *Σκοπός και αντικείμενο διερεύνησης του δείκτη.*
- *Ενδεικτικά κριτήρια ποιότητας.*
- *Μέθοδος εργασίας - Πηγές και εργαλεία άντλησης δεδομένων.*
- *Διαθέσιμα στο σχολείο ποσοτικά στοιχεία για τη διερεύνηση του δείκτη.*
- *Ενδεικτικά ερωτήματα διερεύνησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών του δείκτη (τόμος ΙΙΙ:5).* Το θεματικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτιμάται στον ακόλουθο πίνακα Π.4.6.

Πίνακας 4.6 *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟ Κοινωνικά και Πολιτισμικά Χαρακτηριστικά των Μαθητών του Σχολείου		
Α. ΔΕΔΟΜΕΝΑ		
Τομείς	**Δείκτες**	**Κριτήρια**
1.Μέσα και πόροι	**1.1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οι οικονομικοί πόροι**	•Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων •Επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων του σχολείου •Επάρκεια οικονομικών πόρων
	1.2 Στελέχωση του Σχολείου	•Επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών) •Επάρκεια λοιπού προσωπικού
Β. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ		
Τομείς	**Δείκτες**	**Κριτήρια**
2.Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	**2.1 Οργάνωση και συντονισμός της Σχολικής ζωής**	•Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου) •Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας •Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος
	2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	•Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων •Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού •Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου •Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου
	2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	•Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών •Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών •Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους
3.Διδασκαλία και μάθηση	**3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών Πρακτικών**	•Σχεδιασμός /δόμηση της διδασκαλίας και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου •Καταλληλότητα και ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων •Χρήση διαθέσιμου εξοπλισμού και μέσων από εκπαιδευτικούς και μαθητές •Διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της

		μάθησης
	3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	•Ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή •Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης •Συστηματική παρακολούθηση της προόδου και ανατροφοδότηση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους •Αξιοποίηση δεδομένων αξιολόγησης για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας
4. Κλίμα και σχέσεις στο Σχολείο	**4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ μαθητών**	•Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών •Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών •Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή •Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών
	4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς	•Διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς •Ποιότητα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους •Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς
5.Προγράμματα, Παρεμβάσεις και δράσεις Βελτίωσης	**5.1 Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις**	•Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών •Ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων •Υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών - αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών •Υιοθέτηση μέτρων και παρεμβάσεων στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής
	5.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	•Υποστήριξη μιας συνεχούς και συστηματικής διαδικασίας προγραμματισμού και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου •Διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση Σχεδίων Δράσης •Αξιοποίηση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των Σχεδίων Δράσης

Γ.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		
Τομείς	**Δείκτες**	**Κριτήρια**
Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	**6.1 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών**	•Υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου •Περιορισμένη διαρροή μαθητών
	6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	•Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών •Πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους •Μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς
	6.3 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των μαθητών	•Ανάπτυξη του δυναμικού κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων ιδιαιτεροτήτων •Ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών •Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία
Αποτελέσματα του Σχολείου	**7.1 Επίτευξη των Στόχων του Σχολείου**	•Ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις •Επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου •Αποτελεσματικότητα των Σχεδίων Δράσης •Ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας

Ο τόμος ΙΙΙ ολοκληρώνεται με την αναλυτική περιγραφή του κάθε τομέα αναφορικά με τον δείκτη, τον σκοπό και το αντικείμενο διερεύνησης του δείκτη, τα ενδεικτικά κριτήρια ποιότητας, την προτεινόμενη μέθοδο εργασίας, καθώς και τα ενδεικτικά ερωτήματα διερεύνησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών του δείκτη (Τόμος ΙΙΙ).

Ο τόμος *IV: Σχέδια Δράσης Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα* αποτελείται από 104 σελίδες, ως σκοπός του παρόντος τόμου δηλώνεται *ότι:*

«*Είναι η υλοποίηση των σχεδίων δράσης που θα ακολουθήσουν τα σχολεία κατά το δεύτερο έτος της εφαρμογής της ΑΕΕ και τα επόμενα χρόνια* (τόμος IV: 4).

Επίσης ρητώς αναφέρεται ότι:

«*Τα σχέδια δράσης αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της «Αυτοαξιολόγησης» και μία ιδιαιτέρως σημαντική παράμετρο του εκπαιδευτικού έργου καθώς συνδέονται άμεσα με στοχευμένες δράσεις παρέμβασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας. Κατά αυτόν τον τρόπο συνιστούν έναν από τους βασικούς δείκτες της ΑΕΕ και τα αποτελέσματά τους ένα από τα βασικά κριτήρια αποτίμησης των επιτευγμάτων του σχολείου*» (τόμος IV: 4).

Στη συνέχεια στον τόμο *V Σχέδια Εκθέσεων* και ειδικότερα στην εισαγωγή του παρόντος τόμου αναφέρεται ότι:

«*Στο υλικό που ακολουθεί παρουσιάζονται σχέδια εκθέσεων και έντυπα για την καταγραφή και την παρουσίαση των πληροφοριών που συνδέονται με την υλοποίηση των επιμέρους σταδίων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικότερα, δίνονται με τη σειρά τα ακόλουθα σχέδια εκθέσεων:*

1. *Ετήσιος Προγραμματισμός του Σχολείου.*
2. *Γενική Εκτίμηση της Εικόνας του Σχολείου.*
3. *Συστηματική Διερεύνηση Επιλεγμένων Δεικτών του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας.*
4. *Ιεράρχηση Προτεραιοτήτων, Επιλογή και Διαμόρφωση Σχεδίων Δράσης.*
5. *Έντυπο Παρακολούθησης/ Ενδιάμεσης Αξιολόγησης του Σχεδίου Δράσης .*
6. *Υλοποίηση, Παρακολούθηση και Αξιολόγηση του Σχεδίου Δράσης.*
7. *Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης (Τόμος V: 3).*

Τέλος ο τόμος *VI* έχει τον τίτλο *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*: *Μεθοδολογία και εργαλεία.* Στην εισαγωγή του παρόντος τόμου αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους αυτοαξιολογείται ένα σχολείο σε διάφορες χώρες του κόσμου, συγκεκριμένα αναφέρεται ότι:
«Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πολιτική σε διεθνές επίπεδο έχει φέρει στο επίκεντρο της προσοχής την εκπαιδευτική μονάδα ως το χαμηλότερο και το πλέον ουσιαστικό επίπεδο άσκησής της, στη λογική αυτή εντάσσονται αιτήματα όπως:

- *Η βελτίωση του σχολείου (school improvement)*
- *Η αποτελεσματικότητα του σχολείου (school effectiveness)*
- *Η μεγαλύτερη αυτονομία της σχολικής μονάδας (school autonomy)*
- *Η απόδοση κοινωνικής λογοδοσίας από τη σχολική μονάδα (school accountability)*
- *Άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής βάση δεδομένων (evidence based education policy)*

(Τόμος VI: 5).

Στη συνέχεια, επισημαίνεται η σημασία της δημιουργίας ενός σχολείου το οποίο θα λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει. Συγκεκριμένα σημειώνεται ότι*:«Η βελτίωση αυτή είναι σαφές ότι δεν μπορεί να επιτευχτεί χωρίς η σχολική μονάδα να έχει αποκτήσει μια σαφή γνώση των δυνατών και αδύναμων σημείων τής λειτουργία της, αλλά κυρίως χωρίς μια σαφή αίσθηση του πού βρίσκεται σε σχέση με τους στόχους που τίθενται κάθε φορά από την πολιτεία. Με άλλα λόγια καμία αλλαγή και καμία επομένως βελτίωση δεν μπορεί να επιτευχτεί χωρίς η σχολική μονάδα να μετατραπεί σε έναν οργανισμό που μαθαίνει (*(learning organization) *(Τόμος VI: 6).*

Επίσης δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην έρευνα δράσης, συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «*υπενθυμίζουμε ότι ο στόχος της αυτοαξιολόγησης δεν είναι μόνο η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης της σχολικής μονάδας αλλά εν τέλει η αλλαγή της μέσω σχεδίων δράσεων που εδράζονται στις διαπιστωμένες αδυναμίες της, όπως αυτές αναδεικνύονται από τη σχετική διαδικασία*» *(Τόμος VI: 9).*

Στον ίδιο τόμο τονίζεται ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης θα προκύψουν οι θεματικές της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, συγκεκριμένα δηλώνεται ότι:
«Έχει φανεί ότι το αποτέλεσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μεγιστοποιείται όταν αυτό βασίζεται όχι σε επιμορφώσεις επί γενικών και θεωρητικών ζητημάτων που δε βρίσκουν άμεση εφαρμογή στην καθημερινή του εργασία, αλλά σε επιμόρφωση αναφορικά με συγκεκριμένα προβλήματα που ανακύπτουν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας που εργάζεται (Gardner, 1995). Παράλληλα έχει φανεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μεγιστοποιεί τα αποτελέσματά της όταν δεν επιτελείται με τη μορφή διαλέξεων από ειδικούς επιστήμονες αλλά με τη μορφή συμμετοχικής διαβούλευσης και επίλυσης προβλημάτων μέσω ανταλλαγής επαγγελματικών εμπειριών και της καθοδήγησης από κριτικούς φίλους εκτός της σχολικής μονάδας. Οι δύο παραπάνω προϋποθέσεις διαμορφώνουν το σύγχρονο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης (school based professional development). Μάλιστα η έρευνα δείχνει πως σχολικές μονάδες που επενδύουν και προωθούν αυτού του τύπου την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού τους είναι και οι πλέον αποτελεσματικές (effective schools) (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995)» (Τόμος VI: 13).

Επίσης, αναφορικά με την επιμόρφωση τίθενται υπόψη και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως οι γονείς και οι μαθητές. Σύμφωνα με το παρατηρητήριο της ΑΕΕ:
«Οι γονείς και οι μαθητές είναι κρίσιμοι παράγοντες της σχολικής κοινότητας αν και συχνά δεν αναγνωρίζεται ο ρόλος τους στην πράξη. Σε μια εποχή που το σχολείο ***καλείται να «ανοίξει» και να λογοδοτεί*** *για το έργο του στην κοινωνία, ένα ολοκληρωμένο σύστημα αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να εμπλέκει τόσο τους γονείς όσο και τους μαθητές σε διαδικασίες επιμόρφωσης και βελτίωσης (Λάμνιας 2004) (Τόμος VI: 14).*

Στον VI τόμο αναφέρεται μια κριτική προσέγγιση στην αξιοποίηση υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών (ενισχυτική διδασκαλία). Συγκεκριμένα:
«*Η αποτελεσματικότητα της κάθε διδακτικής τεχνικής μπορεί να αποτιμηθεί με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνει και τα οποία μπορούν με τη σειρά τους να καταγραφούν μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων (σταθμισμένης και διαβαθμισμένης διδασκαλίας) τεστ αξιολόγησης των μαθητών. Σε συστήματα που έχουν ήδη ενσωματώσει τη λογική της λογοδοσίας της σχολικής μονάδας, τα μαθησιακά αποτελέσματα παρακολουθούνται μέσω περιφερειακών ή και εθνικών εξετάσεων έτσι ώστε να μπορεί άμεσα ο βαθμός επίτευξης τους σε εθνικό, περιφερειακό τοπικό ή ακόμα και σχολικό επίπεδο. Πάντως και αυτή η προσέγγιση έχει δεχτεί σημαντική κριτική καθώς θεωρείται ότι αφενός μεν παρέχει μια επιφανειακή και μονοδιάστατη εικόνα σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας, αφετέρου δε – και στο βαθμό που διακυβεύονται συγκεκριμένα ζητήματα για τη σχολική μονάδα (π.χ. κατάταξη σχολείων, αμοιβές για τους εκπαιδευτικούς, προσέλκυση καλύτερου μαθητικού δυναμικού χρηματοδότηση κτλ.) – στρεβλώνει τη διδασκαλία καθώς στοχεύει μόνο στην επιτυχία των μαθητών στα συγκεκριμένου τύπου τεστ (το λεγόμενο φαινόμενο -teaching to the test-) (Λάμνιας 1997, Elford 2002)»* (Τόμος VI: 17).

Ο τόμος ολοκληρώνεται με τον φάκελο παραδειγμάτων καθώς δίνονται συνοπτικά εισαγωγικά στοιχεία και αντίστοιχα παραδείγματα για τις παρακάτω μεθόδους και εργαλεία αξιολογικής έρευνας:

- *Ερωτηματολόγιο*
- *Συνέντευξη*
- *Ημερολόγιο*
- *Μαγνητοφώνηση, Βιντεοσκόπηση*
- *Φωτογράφιση*
- *Κοινωνιομετρικές τεχνικές*
- *Τριγωνοποίηση (Τόμος VI: 29).*

Στις υπόλοιπες 190 σελίδες του ίδιου τόμου περιγράφεται κάθε εργαλείο ξεχωριστά, και παρέχονται υποδείγματα κάθε εργαλείου, σύμφωνα με την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία (π.χ. Cohen, L. & Manion, MacBeath, J. Κυριάζη κτλ.).

4.5 Κριτική αποτίμηση του Παρατηρητηρίου της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Κύριος σκοπός του παρατηρητηρίου είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης σχολείου (Τόμος Ι). Οι έξι τόμοι συνοψίζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία η οποία θα μπορούσε να ακολουθηθεί, προκειμένου να υλοποιηθεί από μια εκπαιδευτική κοινότητα η αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Συγκεκριμένα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, τονίζεται η σημασία της έρευνας δράσης με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων. Επίσης τονίζεται η σημασία δημιουργίας ενδοσχολικών επιμορφώσεων για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές). Απώτερος στόχος όλων των παραπάνω είναι η δημιουργία μιας ενεργούς κοινότητας μάθησης που θα συμβάλει εκτός από τη βελτίωση του σχολείου και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Τόμοι Ι-VI).

Ωστόσο ανεξάρτητα από τις προθέσεις των σχεδιαστών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου αξίζει να επισημανθούν μια σειρά ενδεχόμενες δυσκολίες, τις οποίες θα κληθεί να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική κοινότητα κατά την εφαρμογή της.

Συγκεκριμένα οι τόμοι ΙΙ, ΙΙΙ, IV και V αποτελούν ένα ενδεικτικό μεθοδολογικό πλαίσιο. Πρόκειται για έναν ιδιαίτερα μεγάλο όγκο ύλης που, αν δεν είναι στοιχειωδώς εξοικειωμένη η εκπαιδευτική κοινότητα με διαδικασίες έρευνας, ενδέχεται να λειτουργήσει αποθαρρυντικά. Επίσης η άκριτη υιοθέτηση των ερευνητικών προτάσεων ελλοχεύουν επιπρόσθετους κινδύνους. Ειδικότερα, στον τόμο ΙΙΙ του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ περιγράφονται οι τομείς, οι δείκτες και τα κριτήρια αξιολόγησης. Υπάρχουν επίσης και δύο ενδεικτικά ερωτηματολόγια τα οποία μπορούν να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ωστόσο και τα δύο αυτά ερωτηματολόγια εμφανίζουν σημαντικές αδυναμίες. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται στους μαθητές χαρακτηρίζεται από έντονο υποκειμενισμό. Παρόλη τη σαφή διατύπωση ότι τα ερωτηματολόγια «*είναι ανώνυμα και τα επεξεργάζεται ο ίδιος ο διδάσκων, ενώ επίσης ο ίδιος κρίνει τον τρόπο που επιθυμεί αυτά να αξιοποιηθούν (αυτογνωσία, διαβούλευση με άλλους συναδέλφους, συγκέντρωση όλων των αποτελεσμάτων ανά ειδικότητα και συγκεντρωτική παρουσίασή τους, κτλ.). Σε καμία περίπτωση, τα αποτελέσματα αυτά δεν θα πρέπει να νοηθούν ως ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού».* Ωστόσο η ύπαρξη υποκειμενικών ερωτήσεων, όπως «*είστε ευχαριστημένοι από το μάθημα που παρακολουθήσατε;*», ή «*είστε ευχαριστημένοι από την ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος;»,* ή «*είστε ευχαριστημένοι με τον φόρτο εργασίας που τους ανατέθηκε για το επόμενο μάθημα;*», καταστρατηγεί στην πράξη το έργο του ίδιου του εκπαιδευτικού και δεν συμβάλλει στη δημιουργία μιας λειτουργικής ανατροφοδότησης για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Αντίστοιχα, στο ερωτηματολόγιο των γονέων, εξαντλείται η πρόταση των αρμόδιων του υπουργείου, σε επτά ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τον βαθμό ικανοποίησης τους, σχετικά με τη συχνότητα και την ποιότητα των συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ενδεικτικά, αναφέρεται η ερώτηση «*Μου παρέχεται η δυνατότητα επικοινωνίας με το σχολείο τόσο σε προγραμματισμένες συναντήσεις όσο και σε άλλες περιπτώσεις όταν συντρέχει λόγος;»*. Απουσιάζουν όμως, μια σειρά σημαντικών ερωτήσεων, οι οποίες αποσκοπούν: στη διερεύνηση του βαθμού υποστήριξης των μαθητών από τις οικογένειές τους (χρόνος, γνώση, δυνατότητα), τον σκοπό του σχολείου σύμφωνα με τους γονείς, προκειμένου να μελετηθεί ο βαθμός σύγκλισης του κύριου σκοπού της εκπαίδευσης μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου και οικογένειας κτλ.

Στους υπόλοιπους τομείς για τους οποίους δεν υπάρχουν αναρτημένα ερωτηματολόγια, προτείνονται μια σειρά από διερευνητικά ερωτήματα, τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τα μετατρέψουν είτε σε ερωτηματολόγια είτε σε συνεντεύξεις. Ωστόσο πολλά

διερευνητικά ερωτήματα εμφανίζουν σημαντικές αδυναμίες, όπως πολλαπλά ερωτήματα στην ίδια ερώτηση. Συγκεκριμένα, στο τομέα 2, στον δείκτη 2.2, τίθεται το διερευνητικό ερώτημα ως εξής: «*Η Διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει την αξιοποίηση των υποδομών και του εξοπλισμού του σχολείου από εκπαιδευτικούς και μαθητές*» (τόμος ΙΙΙ:29). Η ερώτηση αυτή αποτελείται από δύο διαφορετικά σκέλη. Κατά συνέπεια, ενδέχεται η Διεύθυνση του σχολείου να ενθαρρύνει την αξιοποίηση των υποδομών για τους εκπαιδευτικούς και όχι για τους μαθητές. Εξαρτάται λοιπόν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν γνώσεις μεθοδολογίας της έρευνας προκειμένου να αποφύγουν τέτοιου είδους μεθοδολογικά σφάλματα.

Εμφανίζονται όμως και εννοιολογικού περιεχομένου σφάλματα. Ενδεικτικά αναλύονται τα διερευνητικά ερωτήματα στον τομέα 2. Συγκεκριμένα οι σχεδιαστές του συγκεκριμένου δείκτη δέχονται a priori ότι τα μέλη τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας (ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων) όσο και η υπόλοιπη σχολική κοινότητα (οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς) μοιράζονται τις ίδιες αξίες.

Ωστόσο η a priori αρμονία δεν συνάδει σε εποχές κρίσης, οπότε οι ιδεολογίες δοκιμάζονται και νέες πολιτικές αξίες υιοθετούνται από τους πολίτες της χώρας. Μέσα σε αυτό το κλίμα, το πρώτο κριτήριο του ερωτηματολόγιου «*η Διεύθυνση με τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας έχει διατυπώσει τις κεντρικές επιδιώξεις του σχολείου σχετικά με το τι οφείλει να επιτύχει κατά τα επόμενα χρόνια (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου)*», παρουσιάζεται ως κενό περιεχομένου και νοήματος, καθώς οι αξίες αντλούνται από ένα πλούσιο και πολλές φορές αντικρουόμενο ιδεολογικό πλέγμα. Ταυτόχρονα πιο σημαντικά από τους στόχους του σχολείου είναι τα μέσα επίτευξης αυτών. Η δημοκρατία δεν ορίζεται ως προς τους στόχους της, αλλά ως προς τα μέσα τα οποία υιοθετεί για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Κατά συνέπεια το κριτήριο «*η Διεύθυνση υποστηρίζει ένα συνεργατικό, συμμετοχικό, συλλογικό πλαίσιο εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας*» προϋποθέτει μια διοίκηση η οποία ακολουθεί ένα δημοκρατικό πνεύμα διοίκησης. Τέλος, μια ακόμα αδυναμία του ερωτηματολογίου των αρμόδιων του Υπουργείου Παιδείας είναι ότι δεν παρακινεί μέσω του ερωτηματολογίου τη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους ενδέχεται να μην επιτεύχθηκαν οι προγραμματισμένοι στόχοι της χρονιάς από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Επίσης για άλλη μια φορά δεν καταγράφονται οι λόγοι για τους οποίους ενδέχεται να μην πραγματοποιούνται κάποια κριτήρια, ενδεικτικά αναφέρονται: «*η Διεύθυνση του σχολείου φροντίζει για τη συντήρηση του κτιρίου*», ωστόσο η πιθανή μη επαρκής συντήρηση του κτιρίου από τη Διεύθυνση ενδέχεται να αποτελεί πρόβλημα της μειωμένης χρηματοδότησης των δήμων και κατά συνέπεια της υποστήριξης των σχολείων. Ως εκ τούτου, η διεύθυνση του σχολείου δεν φέρει ευθύνη για τυχόν παραλείψεις τέτοιου τύπου. Έχοντας υποβάλλει δηλαδή αιτήματα προς τους δήμους, τα οποία εκκρεμούν για μήνες ίσως και χρόνια. Ταυτόχρονα το κριτήριο «*το σχολείο αναπτύσσει πρωτοβουλίες για την εξεύρεση **πρόσθετων πόρων** και μέσων με στόχο την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος (π.χ. χρήση του γηπέδου του Δήμου από τους μαθητές του σχολείου*)» συνδέεται άμεσα με την υπό-χρηματοδότηση των σχολείων από τους δήμους και την πολιτεία γενικότερα.

Αποτελεί επίσης, μια έμμεση αναγνώριση των μειωμένων πόρων του σχολείου, με τη διαφορά ότι άπτεται στη Διεύθυνση του σχολείου ο τρόπος εύρεσης και αντιμετώπισης του προβλήματος αυτού, της μειωμένης δηλαδή χρηματοδότησής του. Το κριτήριο «*το σχολείο λαμβάνει τα απαραίτητα μέτρα για την ασφάλεια και την προστασία των μαθητών σε όλους τους χώρους*» αποκτά βαρύνουσα σημασία, όταν το σχολικό έτος 2014 ήταν το πρώτο έτος, στο οποίο δεν εργάστηκαν σχολικοί φύλακες από τότε που δημιουργήθηκε ο θεσμός. Κατά συνέπεια, η ευθύνη για την φύλαξη των παιδιών μετακυλίζεται και αυτή στους

εκπαιδευτικούς, μαζί με την εξεύρεση επιπρόσθετων οικονομικών πόρων για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Τέλος στον τρίτο δείκτη του τομέα 2 επιχειρείται η διερεύνηση της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του προσωπικού του σχολείου, της ομαλής ενσωμάτωσης των νέων εκπαιδευτικών στον σύλλογο διδασκόντων, καθώς και του ελέγχου πραγματοποίησης ενδοσχολικών επιμορφώσεων. Ωστόσο, για άλλη μια φορά, δεν περιγράφεται ο τρόπος πραγματοποίησης αυτών των στόχων. Η διερεύνηση δηλαδή του δείκτη, όπως περιγράφεται από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας περιορίζεται στην απλή καταγραφή των γεγονότων, χωρίς μια ουσιαστική καθοδήγηση.

Τέλος θα πρέπει να επισημανθεί ότι εγκυμονεί ο κίνδυνος υιοθέτησης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης από εκείνη της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Σε αυτήν την περίπτωση η εκπαιδευτική κοινότητα δεν θα αυτοαξιολογείται για τη βελτίωσή της (Ρεύμα Σχολικής Βελτίωσης, Βλ. Κεφ. 1°), αλλά θα υποχρεούται στο να λογοδοτεί, καθώς η αυτοαξιολόγηση θα προηγείται της εξωτερικής αξιολόγησης, η οποία θα κατατάσσει τα σχολεία βάσει των αξιολογήσεων αυτών όπως συμβαίνει ήδη σε διάφορες χώρες του εξωτερικού (Αγγλία, Πορτογαλία, Ολλανδία) (Βλ. ενότητα 5.3).

Με αυτόν τον τρόπο όμως, δίνεται η λανθασμένη εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι σε θέση να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες της κοινωνίας. Παραγνωρίζεται πλήρως, ο βαθμός υποστήριξης των μαθητών από την οικογένεια τους, δηλαδή το γενικότερο μορφωτικό κεφάλαιο των οικογενειών αυτών. Επίσης παραγνωρίζεται σημαντικά ο ρόλος τους Κράτους. Συγκεκριμένα, πολλά σχολεία λειτουργούν αποκλειστικά με αναπληρωτές, οι οποίοι προσλαμβάνονται σταδιακά καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Πολλοί Δήμοι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά στις ανάγκες των σχολείων, γεγονός το οποίο υποχρεώνει τους διευθυντές και τους συλλόγους διδασκόντων να αναζητήσουν οι ίδιοι οικονομικούς πόρους. Αντίθετα, τίθεται ως κύριος και αποκλειστικός υπεύθυνος της επίδοσης των μαθητών και της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου παρά τις αντιξοότητες, ο εκπαιδευτικός του σχολείου.

Τέλος, στον VI τόμο σε 220 σελίδες παρουσιάζεται μια σύνοψη ολόκληρης της μεθοδολογίας της έρευνας των κοινωνικών επιστημών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν πραγματοποιήσει κάποια είδους έρευνα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, θα δυσκολευτούν ιδιαίτερα στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης απαιτεί στοιχειώδεις γνώσεις ερευνητικού σχεδιασμού, τις οποίες δεν κατέχουν απαραίτητα οι εκπαιδευτικοί. Το γεγονός αυτό επιδεινώνεται από τη μετατροπή της υποχρεωτικής πτυχιακής εργασίας για την κτήση του πανεπιστημιακού τίτλου σε προαιρετική τόσο για στο προπτυχιακό επίπεδο όσο και στο μεταπτυχιακό επίπεδο σε πολλές Πανεπιστημιακές Σχολές. Ως εκ τούτου πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπλακεί ποτέ σε μια διαδικασία ερευνητικής εργασίας.

Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε μια παρουσίαση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου για τα ελληνικά δεδομένα, όπως αυτή προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας. Επίσης επισημάνθηκαν μια σειρά από ενδεχόμενες δυσκολίες που είναι πιθανό να κληθούν να αντιμετωπίσουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Αξίζει να αναφερθεί ότι όσον αφορά τη διεθνή αρθρογραφία διάφοροι ερευνητές (Valli, Stefanski & Jacobson, 2016) υποστηρίζουν ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των μελών της. Το γεγονός αυτό παρόλο που μπορεί να θεωρηθεί αυτονόητο, στην ουσία όμως δεν είναι. Αρχικά, ο διευθυντής οφείλει να ασκεί διανεμητική και μετασχηματιστική ηγεσία εστιασμένη στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών του. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα πρέπει να συνεργάζονται, έτσι ώστε να δημιουργήσουν μια κοινότητα μάθησης και σε συνεργασία με τους γονείς αλλά και με την ευρύτερη κοινότητα να επιτύχουν τα μέγιστα οφέλη πρωτίστως για τους μαθητές τους. Συνεπώς τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης μέσω της συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας θα προκύψουν μόνο, αν πραγματοποιείται στην πράξη το όραμα μιας λειτουργικής σχέσης μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Σε κάθε άλλη περίπτωση ενδέχεται να μετατραπεί σε άλλη μια γραφειοκρατική διεκπεραίωση με κίνδυνο τη στοχοποίηση ολόκληρων σχολικών κοινοτήτων ως ανεπαρκών (Βλ. 3^{ο} κεφ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο
ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΧΩΡΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια σύνοπτική περιγραφή των συστημάτων αξιολόγησης των σχολείων διαφόρων κρατών με ιδιαίτερη έμφαση στις Ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης παρουσιάζονται οι απόψεις μελετητών (Apple, 2011· Kazamias, 2014 κτλ.) που θεωρούν ότι η αξιολόγηση όπως αξιοποιείται λειτουργεί όχι ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο ανατροφοδότησης, αλλά στοχεύει σε νεοφιλελεύθερες πολιτικές σκοπιμότητες (μειώσεις μισθών, απολύσεις, σμίκρυνση δημόσιου τομέα κτλ.). Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της συνδικαλιστικής δράσης των εκπαιδευτικών ως κίνημα διεκδίκησης δικαιωμάτων.

5.1 Κύριες στρατηγικές ελέγχου της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε διάφορα σχολεία του κόσμου

Τις τελευταίες δεκαετίες διάφορες χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο επιθυμούν τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους. Λόγω αυτού, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διότι θεωρείται ότι θα επικαιροποιηθούν οι γνώσεις τους και κατ' ελάχιστον θα παραμείνουν επαρκείς στο έργο τους, ιδιαίτερα σε έναν κόσμο που διαρκώς εξελίσσεται (Καρράς & Οικονομίδης, 2015: 114-115). Προκειμένου να ελεγχθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης έχουν υιοθετηθεί από πολλές χώρες δύο κύριες στρατηγικές. Η μία στρατηγική μελετά την επίδοση των μαθητών σε εθνικές ή διεθνικές εξετάσεις (PISA κτλ.) και με βάση αυτήν την επίδοση σχεδιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική. Η άλλη στρατηγική θέτει σαφή κριτήρια ποιότητας τα οποία οφείλουν να επιτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές τάξεις και τα οποία ελέγχονται μέσω της επιθεώρησης των σχολείων και της παρακολούθησης διδασκαλιών (Martinez, Taut & Schaaf, 2016: 16). Πολλές φορές η επιθεώρηση του σχολείου βασίζεται στην ίδια την έκθεση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (Behnke & Steins, 2016: 2). Σταδιακά, διάφορες χώρες έχουν υιοθετήσει και τις δύο αυτές στρατηγικές. Ειδικότερα πραγματοποιούνται επιθεωρήσεις στα σχολεία αξιολογώντας τους εκπαιδευτικούς, αλλά και οι μαθητές συμμετέχουν σε κρατικές ή διεθνείς εξετάσεις (Martinez, Taut & Schaaf, 2016: 16). Ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύονται τα αποτελέσματα των μαθητών εξαρτάται από την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε χώρας. Ως εκ τούτου, διάφορες χώρες εστιάζουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους, ενώ άλλες ασκούν μια τιμωρητική εκπαιδευτική πολιτική με τις κατηγοριοποιήσεις σχολείων ακόμα και με τις απολύσεις εκπαιδευτικών ή και το κλείσιμο σχολείων. Συγκεκριμένα στις Η.Π.Α. και στη Χιλή η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ελέγχεται με τη διενέργεια εξετάσεων και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Behnket & Steins, 2016: 2). Στην Ευρώπη κάποιες χώρες έχουν μεγάλη παράδοση σε διαδικασίες αξιολόγησης (Αγγλία, Ουαλία, Ιρλανδία και Ολλανδία), ενώ κάποιες άλλες έχουν σχετικά πρόσφατα εκκινήσει τέτοιες διαδικασίες (Γερμανία, Σουηδία, Νορβηγία) (Hall, 2017: 2).

Ειδικότερα στην Ευρώπη τα βασιζόμενα σε δεδομένα συστήματα διοίκησης (evidence-based governance systems) απορρέουν από δύο κυρίαρχα δόγματα τα οποία πολλές φορές συνυπάρχουν. Όπως έχει ήδη αναφερθεί το ένα αφορά τα πρότυπα επίδοσης (performance standards) των μαθητών σύμφωνα με τα οποία διενεργούνται εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο και πολλές φορές δημιουργούνται κατάλογοι επίδοσης των σχολείων (Αγγλία, Βέλγιο: Φλαμανδική-κοινότητα, Γερμανία: Βόρεια Ρηνία-Βεστφαλία, Ολλανδία, Πορτογαλία). Το δεύτερο αφορά την εκπαιδευτική λογοδοσία (educational accountability) η οποία θεωρείται ότι πιστοποιείται με τις επιθεωρήσεις σε σχολεία. Οι επιθεωρητές αντλούν δεδομένα και από τις επιδόσεις των μαθητών αλλά και πραγματοποιούν επιτόπια έρευνα (παρακολούθηση διδασκαλιών, συνεντεύξεις προσωπικού κτλ.). Στη συνέχεια συντάσσουν εκθέσεις στις οποίες καταστούν τα σχολεία υπόλογα για τη μαθητική επίδοση, την οργάνωση, τη διδασκαλία, και την ηγεσία (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013: 4).

Ωστόσο, εμφανίζονται πολλές διαφορές μεταξύ των συστημάτων αξιολόγησης της κάθε χώρας. Οι διαφορές αυτές αφορούν το πεδίο εφαρμογής (scope), τις μεθόδους που υιοθετούνται (methods), τα πρότυπα (standards), τα δεδομένα (data) και τα εργαλεία (instruments) για την άντληση πληροφοριών. Επίσης, κάποιες χώρες εφαρμόζουν μια τιμωρητική αξιολόγηση για όσα σχολεία δεν επιτυγχάνουν τους προσδοκώμενους στόχους (Αγγλία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Μαυροβούνιο, Ρουμανία), ενώ σε άλλες χώρες αυτό δεν συμβαίνει (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013: 4).

Διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν υιοθετηθεί προκειμένου να ερμηνευτεί ο λόγος για τον οποίο μια χώρα επιλέγει να αξιοποιήσει μια από τις προαναφερθείσες στρατηγικές. Ειδικότερα, η De Boyer (2014) για να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο οι χώρες καταλήγουν να υιοθετούν την πρώτη στρατηγική, δηλαδή τη συμμετοχή τους αρχικά, και στη συνέχεια πολλές φορές την απόσυρσή τους από διεθνείς μαθητικούς διαγωνισμούς (PISA, TIMMS κτλ.) αξιοποίησε το έργο των Allison και Zelikow (1999) (Deboyer, 2010: 308).

Τρεις είναι αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις:

1. ***Θεωρία Ορθολογικής Επιλογής (Rational Choice Theory)***: Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή θα πρέπει να διαπιστωθούν ποιοι είναι οι δύο κύριοι πρωταγωνιστές. Στην προκειμένη περίπτωση οι δύο κύριοι πρωταγωνιστές είναι οι χώρες που επιλέγουν να λάβουν μέρος στους διεθνείς διαγωνισμούς και οι εκείνες που δεν επιλέγουν τη συμμετοχή τους σε αυτούς. Ο λόγος της συμμετοχής ή μη εξαρτάται από τον βαθμό μέγιστης χρησιμότητας που αποτελείται από τη συνάθροιση των ακόλουθων παραγόντων: Ο τύπος εξέτασης, το συνολικό κόστος συμμετοχής, το γενικό πολιτικό κλίμα, ο τρόπος με τον οποίο το κάθε κράτος προσεγγίζει την έννοια της γνώσης, το όφελος για τις χώρες που επιλέγουν να συμμετάσχουν κτλ. Εν τέλει, οι παράγοντες αυτοί θα καθορίσουν εάν μια χώρα θα επιλέξει να συμμετάσχει ή όχι (Deboyer, 2010: 310-311).

2. ***Θεωρία πολιτικής καινοτομίας/διάχυσης (Policy innovation/diffusion theory)***: Η θεωρία αυτή μελετά τη ροή των ιδεών από το ένα κράτος στο άλλο. Στην ουσία δεν μελετά μεμονωμένα τις επιλογές του κάθε κράτους, αλλά τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι συσχετισμοί επιρροής μεταξύ κρατών ή κρατικών συνασπισμών (Deboyer, 2010: 312).

3. ***Θεωρία Μάκρο-Δυσαρέσκειας (Macro-Dissatisfaction Theory)***: Σύμφωνα με τον Friedman (1962) «*μόνο μια κρίση –πραγματική ή πλασματική- μπορεί να δημιουργήσει μια αλλαγή. Όταν αυτή η κρίση συμβεί, οι δράσεις οι οποίες πραγματοποιούνται εξαρτώνται από τις ιδέες οι οποίες κείτονται γύρω*». Η κρίση δημιουργεί την επιθυμία του κοινού για δράση. Η δράση αυτή μπορεί να αφορά από ένα σχολείο μέχρι ολόκληρο το κράτος. Αίτια για την πρόκληση Μάκρο-Δυσαρέσκειας στο κοινό μπορεί να είναι οι κοινωνικές ανισότητες, οι προσδοκίες που δεν πραγματοποιήθηκαν, η αφαίρεση ή η γενίκευση ενός αποκλειστικού δικαιώματος μιας κοινωνικής ομάδας σε άλλες, η επίγνωση εναλλακτικών δυνατοτήτων και η αλλαγή της πολιτικής σκηνής. Με άλλα λόγια, κάθε κατάσταση η οποία

μπορεί να επιφέρει αρκετή δυσαρέσκεια στο κοινό, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιθυμεί μια αλλαγή (Deboyer, 2010: 312-313).

Οι θεωρίες αυτές δύνανται όμως να αξιοποιηθούν ως θεωρητικές προσεγγίσεις και για τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζονται οι χώρες για την υιοθέτηση άλλων στρατηγικών όπως την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους ή την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά τα συστήματα αξιολόγησης σχολείων στην Ευρώπη αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο από τη διεθνή αρθογραφία. Επίσης, γίνεται μια σύντομη αναφορά των συστημάτων επιθεώρησης σχολείων από τη Σύνοδο Επιθεωρητών Ευρώπης.

5.2 Συστήματα Αξιολόγησης σχολείων στην Ευρώπη από τη διεθνή αρθογραφία

5.2.1 Αγγλία

Όταν εκλέχτηκε για πρώτη φορά πρωθυπουργός ο Tony Blair το 1997 έθεσε την εκπαίδευση ως πρωταρχικό του σκοπό. Συγκεκριμένα ανακοίνωσε ότι τρία πράγματα είναι οι κύριες επιδιώξεις του «η εκπαίδευση, η εκπαίδευση και η εκπαίδευση». Στο πλαίσιο αυτό η κυβέρνησή του σχεδίασε μια κρατική μεταρρύθμιση η οποία θα εφαρμοζόταν στα 20.000 δημοτικά σχολεία με απώτερο στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα μαθήματα της γλώσσας και στα μαθηματικά. Το πρόγραμμα μεταρρύθμισης ονομάστηκε Στρατηγική Εθνικής Γραφής και Αριθμητικής (National Literacy and Numeracy Strategy - NLNS). Το 2002 τα αποτελέσματα της μεταρρύθμισης αυτής ήταν ενθαρρυντικά, συγκεκριμένα βελτιώθηκαν οι επιδόσεις των μαθητών στα μαθήματα της γλώσσας από 63% που ήταν το 1997 σε 75% το 2002 και στα μαθηματικά από 62% στο 73% αντίστοιχα (Fullan, 2009: 104).

Ο Barber (2008) ο οποίος ήταν ο κύριος υπεύθυνος για το σχεδιασμό της μεταρρύθμισης ανέφερε ότι η στρατηγική του σχεδίου βασιζόταν στα ακόλουθα έξι στοιχεία: φιλόδοξα πρότυπα (standards), συγκεκριμένοι στόχοι και ποιοτικά δεδομένα, αποκεντρωμένη ευθύνη (devolved responsibility), πρόσβαση στις καλύτερες πρακτικές, ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη, υπευθυνότητα και παρέμβαση σε σχολεία που εμφανίζουν αδυναμίες (Fullan, 2009: 104).

Ωστόσο, μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων ξεκίνησε μια συζήτηση σχετικά με τα ακόλουθα τρία θέματα-ερωτήματα: α) αν η βελτίωση υπήρξε προϊόν της ίδιας της μεταρρύθμισης ή η βελτίωση αφορούσε και δράσεις που είχαν πραγματοποιηθεί πριν το 1997; β) αν τα αποτελέσματα είναι ουσιαστικά και όχι επιφανειακά; γ) γιατί η μεταρρύθμιση επικεντρώθηκε μόνο σε δύο μαθήματα και γιατί η εκπαιδευτική κοινότητα δεν την αποδέχτηκε πλήρως; Σύμφωνα με τον Fullan η μεταρρύθμιση πέτυχε το σκοπό της, καθώς οι μαθητές της Αγγλίας όντως βελτίωσαν τις μαθηματικές και γλωσσικές του δεξιότητες. Συμφωνεί ωστόσο, σε ένα βαθμό με τους επικριτές της μεταρρύθμισης ότι ήταν υπερβολικά περιορισμένη σε γνωστικά τεστ και απέτυχε στο να γίνει αποδεχτεί από την εκπαιδευτική κοινότητα (Fullan, 2009: 104).

Ήδη από τη δεκαετία του 1990 υπήρχε ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων με όρους της αγοράς. Ως εκ τούτου, σχολεία τα οποία θεωρήθηκαν ότι δεν επέτυχαν τους στόχους τους είτε έκλειναν είτε πιο συχνά οι διευθυντές των σχολείων αυτών απομακρύνονταν από τη θέση τους (Skerritt, 2018: 4).

Με τον Εκπαιδευτικό Νόμο (Education Act) του 1992 δημιουργήθηκε το Γραφείο για Κριτήρια στην Εκπαίδευση (Office for Standards in Education-Ofsted), το οποίο στην ουσία είναι ένα ιδιωτικό σύστημα επιθεώρησης. Ο αρμόδιος επιθεωρητής πραγματοποιεί επιτόπιο έλεγχο στο σχολείο και στη συνέχεια συντάσσει μια έκθεση την οποία και καταθέτει στο Γραφείο για Κριτήρια στην Εκπαίδευση. Το 2009 πραγματοποιήθηκε μια

αναδιαμόρφωση του Γραφείου Κριτηρίων για την Εκπαίδευση (Ofsted) και τα σχολεία τα οποία αξιολογήθηκαν ως «εξαιρετικά» θα αξιολογούνταν ξανά σε πέντε χρόνια. Αντίθετα, σε τρία χρόνια θα αξιολογούνταν τα σχολεία τα οποία κρίθηκαν ως «ικανοποιητικά» και αυτά θα ειδοποιούνταν δύο μέρες πριν την αξιολόγησή τους. Επίσης, κάποια σχολεία που κρίθηκαν «ικανοποιητικά», αλλά και όσα κρίθηκαν «ανεπαρκή», θα αξιολογούνταν και πάλι, χωρίς ωστόσο να λάβουν μια προειδοποιητική ενημέρωση (Perryman et al. 2017: 2).

5.2.2 Αυστρία

Στην Αυστρία το σύστημα επιθεώρησης στοχεύει στην υποστήριξη των σχολείων για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας και την προώθηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η διασφάλιση της νομικής-διοικητικής συμμόρφωσης των σχολείων, η δυνατότητα της μεταξύ τους σύγκρισης και η επίτευξη ενός ελάχιστου επίπεδου ποιότητας ανεξάρτητα από το σχολείο φοίτησης (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013: 15).

Ωστόσο, η τελική επιλογή ενός πιο δομημένου και όχι τιμωρητικού σύστημα αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε μόνο μετά το σοκ που υπέστη η χώρα με τη συμμετοχή της στους διαγωνισμούς της PISA. Ιδιαίτερα για την περιφέρεια Στύρια της Αυστρίας, το νέο σύστημα αξιολόγησης δεν κατατάσσει τα σχολεία ανάλογα με τις επιδόσεις τους, ούτε επιφέρει ποινές στα σχολεία τα οποία εμφανίζουν πολλές αδυναμίες. Το σύστημα αξιολόγησης στην Αυστρία εισήχθη το 2007/8 και αποτελεί μεταφορά και συνδυασμό του γερμανικού και ολλανδικού μοντέλου. Παρόλο που διέπεται από ένα νομικό πλαίσιο, ωστόσο επιτρέπει στα σχολεία ένα βαθμό πρωτοβουλιών (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013: 15).

5.2.3 Βέλγιο: Φλαμανδική κοινότητα

Το Φλαμανδικό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των σχολείων. Επίσης αποσκοπεί στον έλεγχο αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Κάθε σχολείο αξιολογείται τουλάχιστον μια φορά κάθε δέκα χρόνια. Με την ολοκλήρωση της επιθεώρησης τα σχολεία κατηγοριοποιούνται ως εξής: «θετική αξιολόγηση», «περιορισμένα θετική αξιολόγηση» και «αρνητική αξιολόγηση». Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να αφορά ολόκληρο το σχολείο ή κάποια τμήματα (departments) του σχολείου. Η επιθεώρηση δεν αφορά ολόκληρο το σχολείο αλλά ενδεικτικά δύο ή τρεις τομείς (π.χ. μαθηματικά και τα εικαστικά), καθώς και διάφορους δείκτες όπως η αξιολόγηση των μαθητών και του προσωπικού. Ενδέχεται ένα σχολείο να αξιολογηθεί θετικά σε ένα τομέα ή δείκτη και αρνητικά σε έναν άλλο. Στην περίπτωση που αξιολογηθεί «αρνητικά» ή «περιορισμένα θετικά» σε κάποιο τομέα ή δείκτη θα υποβληθεί σε νέα αξιολόγηση μετά από τρία χρόνια και έτσι οφείλει να υλοποιήσει ένα σχέδιο βελτίωσης προκειμένου στην επόμενη αξιολόγηση να εμφανίσει βελτίωση. Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2012-2103, με θετική αξιολόγηση κρίθηκε το 60.6% των σχολείων, με περιορισμένα θετική το 36.1% και με αρνητική το 3.3% (Penninckx, Vanhoof De Maeyer & Van Petegem, 2015: 2-3).

5.2.4 Γερμανία

Στη Γερμανία καθένα από τα δεκαέξι κρατίδια ακολουθεί τη δική του εκπαιδευτική πολιτική και θέτει συγκεκριμένα κριτήρια ποιότητας που οφείλει να πληροί το σχολείο. Ωστόσο η διαδικασία της αξιολόγησης των σχολείων είναι η ίδια για όλα τα κρατίδια, διότι όλα χρησιμοποιούν την ίδια μεθοδολογία και εργαλεία. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η

βελτίωση των σχολείων με την παροχή πληροφοριών και όχι ο έλεγχος της επίδοσής τους. Επίσης, δεν επιβάλλονται ποινές σε σχολεία τα οποία ενδέχεται να εμφανίζουν αδυναμίες και δεν κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τις επιδόσεις τους. Συγκεκριμένα, το σχολείο ειδοποιείται νωρίτερα και καλείται να παραδώσει είτε ένα φάκελο είτε το portfolio του σχολείου. Στη συνέχεια επιθεωρητές επισκέπτονται το σχολείο, παρακολουθούν μαθήματα στις τάξεις και διενεργούν συνεντεύξεις στο μη διδακτικό προσωπικό (γονείς, μαθητές). Σε πρώτη φάση πραγματοποιείται μια προφορική ανατροφοδότηση σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και μετά από λίγες εβδομάδες παραδίδεται μια γραπτή έκθεση (Behnket & Steins, 2016: 7).

Ενδεικτικά αναφέρεται επιγραμματικά η διαδικασία αξιολόγησης των σχολείων στην περιοχή της Κάτω Σαξονίας στη Γερμανία. Εκεί, από το 2005 είναι υποχρεωτική η επιθεώρηση σχολείων. Ωστόσο από το 2014 και ύστερα ξεκίνησε ένας νέος κύκλος επιθεωρήσεων κατά την οποία υιοθετήθηκε μια νέα προσέγγιση στην επιθεώρηση σχολείων. Συγκεκριμένα, δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στην αξιοποίηση των δεδομένων που παράγει το σχολείο με την εσωτερική αξιολόγηση, αλλά και αυξήθηκε η επικοινωνία μεταξύ των επιθεωρητών και του προσωπικού του σχολείου (Dedering & Sovada, 2016: 4).

5.2.5 Δανία

Η Δανία το 2006 έλαβε μέρος στις διεθνικές εξετάσεις της PISA. Η επίδοση των μαθητών θεωρήθηκε αποκαρδιωτική, με αποτέλεσμα να σχεδιαστεί μια νέα εκπαιδευτική πολιτική με τρία κύρια μέτρα. Αρχικά, εισήχθησαν εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο προκειμένου το Υπουργείο Παιδείας να παρακολουθεί τις επιδόσεις των μαθητών. Οι εξετάσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν και ως ανατροφοδότηση για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς των μαθητών. Οι γονείς μάλιστα έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν το σχολείο που επιθυμούν για τα παιδιά τους (Rasmussen & Zou, 2014: 11).

Το δεύτερο μέτρο ήταν η κατάρτιση από τους εκπαιδευτικούς ενός σχεδίου για κάθε μαθητή, το οποίο ονομάζεται σχέδιο μαθητή (student plan). Το τελευταίο αυτό περιλαμβάνει τις επιδόσεις του σε όλα τα μαθήματα, σε συνάρτηση με τις επιδόσεις του στις εθνικές εξετάσεις της Δανίας (national standardized tests) και συνοδεύεται με άλλα έγγραφα. Με βάση το σχέδιο αυτό πραγματοποιείται ένας συνολικός ποιοτικός χαρακτηρισμός για τον κάθε μαθητή/τρια *(στον μέσο όρο, πάνω από τον μέσο όρο, κάτω από τον μέσο όρο*) (Ydesen & Adreasen, 2014: 21).

Στη συνέχεια, το τρίτο μέτρο του Υπουργείου Παιδείας της Δανίας, δηλαδή εκτός από τις εθνικές εξετάσεις και το σχέδιο του μαθητή, ήταν η δημιουργία του Τμήματος Αξιολόγησης του Σχολείου. Αυτό συνεργάζεται με μια επιτροπή από κάθε σχολείο, καθώς και με τον οικείο Δήμο. Σκοπός της συνεργασίας αυτής είναι η συγγραφή εκθέσεων με θέμα την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και την επίδοση των μαθητών. Κάθε σχολείο οφείλει να βελτιώνεται συνεχώς, έτσι ώστε οι μαθητές να επιτυγχάνουν διαρκώς υψηλότερες επιδόσεις στις εθνικές εξετάσεις (Ydesen & Adreasen, 2014: 21).

Τα αποτελέσματα των μαθητών από τις εθνικές εξετάσεις αναρτούνται προαιρετικά στο διαδίκτυο. Η ανάρτηση τους ή μη είναι απόφαση του εκάστοτε Δήμου (Ydesen & Adreasen, 2014:21).

Στην τελευταία μεταρρύθμιση (2014) διατηρήθηκαν αυτά τα εκπαιδευτικά μέτρα (Rasmussen & Zou, 2014: 11). Ανεξάρτητα, από τη συμμετοχή των μαθητών στις εθνικές εξετάσεις, το σχέδιο μαθητή και το τμήμα αξιολόγησης του σχολείου, οι μαθητές συνεχίζουν να συμμετέχουν σε εξετάσεις διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, UNESCO κτλ.). Η τάση αυτή είναι σχεδόν παγκόσμια και δηλώνει μια σταδιακή μετάβαση του έλεγχου της επίδοσης των μαθητών από το κράτος σε διεθνείς οργανισμούς (Ydesen & Adreasen, 2014: 21).

Τέλος, προκειμένου η Δανία να βελτιώσει περαιτέρω την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, εστίασε στην προπτυχιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα στο ακόλουθο τρίπτυχο: Γνώση του αντικείμενου, Παιδαγωγική και στην Πρακτική Άσκηση (Rasmussen & Zou, 2014: 11).

5.2.6 Ιρλανδία

Η Αυτοαξιολόγηση των σχολείων ήδη από το 1998 αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την πιστοποίηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης γνωστοποιούνται στους επιθεωρητές (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013: 22). Η συμβολή των τελευταίων αυτών στην αυτοαξιολόγηση των σχολείων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, διότι με αυτόν τρόπο αναμένεται η εν γένει βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013: 14).

Το 2003, το Τμήμα Έρευνας και Υποστήριξης της Αξιολόγησης, το οποίο υπάγεται στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Επιστημονικής Επιθεώρησης, δημιούργησε ένα τμήμα για την υποστήριξη της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης των σχολείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση *(Looking at our schools—an aid to self-evaluation in second-level schools – LAOS).* Αυτό το τελευταίο θέσπισε ως πλαίσιο αυτοαξιολόγησης των σχολείων τους ακόλουθους πέντε τομείς:

1. Διοίκηση Σχολείου *(school management).*
2. Σχολικός Σχεδιασμός *(school planning).*
3. Πρόβλεψη του Αναλυτικού προγράμματος *(curriculum provision).*
4. Διδασκαλία και Μάθηση *(learning and teaching).*
5. Υποστήριξη μαθητών *(support for students).*

Ωστόσο η αυτοαξιολόγηση των σχολείων σε αυτήν δεν ήταν υποχρεωτική. Κάθε τομέας περιλάμβανε και επιπλέον δείκτες. Η διαδικασία της αξιολόγησης ήταν η ακόλουθη: Αρχικά, το σχολείο επέλεγε τον τομέα τον οποίο επιθυμούσε να αξιολογήσει και στη συνέχεια συλλέγονταν οι πληροφορίες, αξιολογούσε και κατέληγε στην επίδοση του σχολείου. Με βάση αυτήν την επίδοση το σχολείο κατατάσσονταν σε μια από τις εξής κατηγορίες: 1. Σημαντικά ισχυρά σημεία, 2. Τα ισχυρά σημεία υπερτερούν των αδυναμιών, 3. Οι αδυναμίες υπερτερούν των ισχυρών σημείων, 4. Σημαντικές αδυναμίες (O'Brien, McNamara & O'Hara, 2015: 3).

Παρόλο που το LAOS έθετε το πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου, ωστόσο δεν παρείχε την αναγκαία υποστήριξη στα σχολεία για την εφαρμογή της. Λόγω αυτού, ενώ σε πρώτη φάση τα σχολεία συνέλλεξαν πληροφορίες και ανέμεναν την επιθεώρηση, δεν υπήρξε συνέχεια. Αυτό συνέβη, διότι οι εκπαιδευτικοί αγνοούσαν τη διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και αδυνατούσαν να απαντήσουν στα ερωτήματα «ποιος, τι, πότε, που, και γιατί» (O'Brien, McNamara & O'Hara, 2015: 4).

Τα ερωτήματα αυτά φαίνεται να απαντώνται από τη νέα προσέγγιση στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης των σχολείων. Συγκεκριμένα, από το 2012 το Τμήμα Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων (Department of Education and Skills) εισήγαγε ένα νέο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης σχολείων, υλοποιώντας την εγκύκλιο του 2012 (0040/2012). Σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή, τα σχολεία οφείλουν να έχουν μια πιο συστηματική προσέγγιση στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούν τον αναστοχασμό, τη βελτίωση και την ανάπτυξή τους. Επίσης, η νέα προσέγγιση ακολουθούσε μια πιο δομημένη μεθοδολογία παρέχοντας συμβουλευτική και τα κατάλληλα εργαλεία για την επίτευξη αυτού του στόχου. Σε αντίθεση με την προσέγγιση του LAOS, η οποία απαρτίζονταν από πέντε (5) τομείς, δεκαεπτά (17) άξονες, πενήντα (50) στοιχεία και διακόσια πενήντα πέντε (255) συνδυασμούς αυτοαξιολόγησης, η νέα προσέγγιση εστίασε σε δύο μόνο τομείς:

1. Διδασκαλία και Μάθηση.
2. Οργάνωση και Ηγεσία.

Το κάθε σχολείο ήταν υποχρεωμένο την τετραετία 2012-2016 να υλοποιήσει έναν κύκλο αυτοαξιολόγησης και να συντάξει μια τελική έκθεση. Θα πρέπει ταυτόχρονα να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα τριετές πλάνο με έμφαση στη βελτίωση της ανάγνωσης και των μαθηματικών και να επιλέξει έναν τομέα για τη βελτίωση της διδασκαλίας ή της μάθησης για όλα τα υπόλοιπα μαθήματα (O'Brien, McNamara & O'Hara, 2015: 5).

Τα σχολεία στην Ιρλανδία λειτουργούν 167 μέρες το χρόνο. Θα πρέπει λοιπόν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να βρουν χρόνο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης σε συνδυασμό με όλες τις υπόλοιπες υποχρεώσεις τους (διδασκαλία, συναντήσεις με γονείς-εκπαιδευτικούς, συνελεύσεις προσωπικού, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, επαγγελματική ανάπτυξη κτλ.). Ανεξάρτητα από τις δυσκολίες υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, η νέα προσέγγιση φαίνεται να είναι πιο ρεαλιστική, εστιασμένη στις ανάγκες του σχολείου και με την αναγκαία υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την τελική εφαρμογή της (O'Brien, McNamara & O'Hara, 2015: 6).

5.2.7 Ιταλία

Το 1999 ιδρύθηκε το Εθνικό Ινστιτούτο Καθοδήγησης και Εκπαίδευσης για την Εθνική Αξιολόγηση (National Institute for the Educational Evaluation of Instruction and Training:INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione). Το Ινστιτούτο αυτό, μετά από δέκα συναπτά έτη δοκιμών και πιλοτικών προσπαθειών, εισήγαγε υποχρεωτικές εθνικές εξετάσεις στην ιταλική γλώσσα και στα μαθηματικά για τη δεύτερη και πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου, καθώς και στην πρώτη τάξη για την κατώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας, αλλά και στη δεύτερη τάξη για την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο υπήρξαν έντονες διαφωνίες για τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούνται οι εξετάσεις αυτές. Συγκεκριμένα, το 2004 οι μαθητές της Βόρειας Ιταλίας, ενώ είχαν πολύ καλύτερη επίδοση στις εξετάσεις της PISA, σε σύγκριση με τους μαθητές της Νότιας Ιταλίας, τα αποτελέσματα αυτά ήταν ακριβώς τα αντίθετα σχετικά με εκείνα για τις εθνικές εξετάσεις της INVALSI. Το γεγονός ερμηνεύτηκε διττά, αφενός έθεσε σε δυσπιστία τη μεθοδολογία του Ινστιτούτου και αφετέρου κατηγορήθηκαν οι εκπαιδευτικοί της Νότιας Ιταλίας ότι βοήθησαν τους μαθητές τους να αντιγράψουν (Barzanòa & Grimaldic, 2013:771 ·Battistin, De Nadai, & Vuri, 2017: 4).

Ωστόσο η Ιταλία δεν είναι η μόνη χώρα στην οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν κατηγορηθεί ότι επηρέασαν προς όφελος των μαθητών τους τις τελικές βαθμολογίες. Συγκεκριμένα, παρόμοια γεγονότα έχουν αναφερθεί σε χώρες όπως η Αγγλία, όπου στην πρώτη τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα διαγωνίσματα διορθώνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (www.gov.uk/government/collections/national-curriculum-assessments-key-stage-1-tests), στη Σουηδία (Böhlmark and Lindahl, 2013 and Diamondand Persson, 2016), αλλά και στην Ατλάντα των Η.Π.Α., όπου εκεί μάλιστα οι εκπαιδευτικοί δικάσθηκαν και καταδικάστηκαν (Severson 2011, Aviv 2014, Blinder, 2015) (Battistin, De Nadai & Vuri, 2017: 4).

Όσον αφορά την αξιολόγηση των διευθυντών στην Ιταλία, οι προσπάθειες του Ινστιτούτου παρέμειναν σε πιλοτικό επίπεδο, διότι μετά την τρίτη δοκιμαστική εφαρμογή (2003-2006) δεν υπήρξε άλλη συμμετοχή διευθυντών. Ιδιαίτερα μαζική ήταν η αντίδραση των διευθυντών της Βόρειας Ιταλίας, οι οποίοι αρνήθηκαν τη συμμετοχή τους, παρά τον πιλοτικό της χαρακτήρα, διότι υπήρξε ο φόβος ότι στη συνέχεια θα εφαρμοζόταν υποχρεωτικά. Σε κάθε περίπτωση πάντως δεν υπήρξε άλλη αξιολόγηση διευθυντών παρά την υπάρχουσα νομοθεσία η οποία και το προβλέπει (Barzanòa & Grimaldic, 2013: 771).

5.2.8 Ολλανδία

Οι επιθεωρήσεις των σχολείων στην Ολλανδία στοχεύουν στη βελτίωση των σχολείων και ειδικότερα στην παροχή μιας καλής εκπαίδευσης στους μαθητές (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013: 14). Προκειμένου να επιτευχτεί αυτός ο στόχος οι επιθεωρήσεις στην Ολλανδία αφορούν τις ακόλουθες τρεις δραστηριότητες:

- *Έλεγχος της παρεχόμενης ποιότητας των σχολείων*
- *Συνεχής βελτίωση των σχολείων*
- *Θεματικές Επιθεωρήσεις και Επιθεωρήσεις προσανατολισμένες στην επίλυση προβλημάτων*

Και οι τρεις τύποι επιθεωρήσεων στοχεύουν στη βελτίωση των σχολείων. Οι δύο πρώτοι από αυτούς αφορούν σχολεία τα οποία οφείλουν να βελτιωθούν περαιτέρω, έτσι ώστε να επιτύχουν το στοιχειώδες επίπεδο το οποίο έχει θέσει το Ολλανδικό σύστημα Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης (Dutch Inspectorate of Education) για να θεωρηθεί ένα σχολείο επαρκές. Ο τρίτος τύπος αφορά σχολεία τα οποία έχουν επιτύχει την προσδωκόμενη ποιότητα και επιθυμούν την περαιτέρω βελτίωσή τους σε θέματα έρευνας (Dobbelaer, Godfrey & Franssen, 2017: 98).

Το σύστημα επιθεώρησης της Ολλανδίας αποτελείται από τους ακόλουθους τέσσερις άξονες:

1. *Αναθεωρημένο πλαίσιο αξιολόγησης έχει παρόμοια δομή για όλους τους τομείς* εκπαίδευσης. Επίσης, επιτρέπει τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους επιθεωρητές να ανταλάσσουν μεταξύ τους περισσότερες πληροφορίες για το σχολείο με αποτέλεσμα τη δημιουργία διαλόγου μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Dobbelaer, Godfrey & Franssen, 2017: 99).
2. *Εστίαση στον τρόπο με τον οποίο οι σχολικές επιτροπές πιστοποιούν την παρεχόμενη ποιότητα* η επιθεώρηση πραγματοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια αξιοποιεί την έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου και το εύρος των παρεχόμενων πληροφοριών. Από την πληρότητα της έκθεσης κάθε σχολείου θα κριθεί και ο τύπος αξιολόγησης των επιθεωρητών. Επίσης αξιολογείται ο τρόπος με τον οποίο οι σχολικές επιτροπές πιστοποιούν την παρεχόμενη ποιότητα του σχολείου τους. Μέσω αυτής της συνεργασίας οι σχολικές επιτροπές υπόκεινται σε συνεχή βελτίωση (Dobbelaer, Godfrey & Franssen, 2017: 99).
3. *Διαφοροποίηση στον τρόπο κατηγοριοποίησης των σχολείων* πριν από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τα σχολεία χαρακτηρίζονταν, εφόσον πληρούσαν τα βασικά κριτήρια, σε μια από τις παρακάτω τρεις κατηγορίες ως: α) «βασική ποιότητα» (basic quality), β) «αδύναμα σχολεία» (weak schools) ή γ) «πολύ αδύναμα σχολεία» (very weak schools). Αντίθετα, με τη νέα κατηγοριοποίηση τα σχολεία τα οποία πληρούν τα βασικά κριτήρια διακρίνονται είτε ως «ικανοποιητικά» (satisfactory) είτε ως «καλά» (good) (Dobbelaer, Godfrey & Franssen, 2017: 99)
4. *Η επιθεώρηση στοχεύει στην προώθηση της βελτίωσης,* ο στόχος αυτός πραγματοποιείται με τη συμμετοχή και άλλων μερών της σχολικής κοινότητας στην επιθεώρηση, όπως των μαθητών και των γονέων. Με την ολοκλήρωση της επιθεώρησης, ο επιθεωρητής δεν συναντά μόνο τον διευθυντή και τη σχολική επιτροπή, αλλά όλους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, πραγματοποιείται και προφορική ενημέρωση σε όποιον ενδιαφερόμενο επισκεφτεί το σχολείο. Τέλος, παραδίδεται και μια γραπτή έκθεση η οποία απαρτίζεται από τα εξής στοιχεία:

α) τη μαθητική επίδοση.

β) την ποιότητα τη διδασκαλίας.

γ) την οικονομική διαχείριση.

δ) τη διοικητική διαχείριση.

Από το σύνολο των στοιχείων αυτών κατηγοριοποιείται κάθε σχολείο και συνάγεται ο βαθμός της παρεχόμενης ποιότητας του (Dobbelaer, Godfrey & Franssen, 2017: 100).

5.2.9 Νορβηγία

Η απογοητευτική επίδοση των Νορβηγών μαθητών/τριών στις εξετάσεις της PISA (2000) υποχρέωσε τη Νορβηγική κυβέρνηση στην ανάληψη δραστικών μέτρων. Αρχικά, εισήχθησαν εθνικές εξετάσεις για όλους τους μαθητές/τριες και άρχισαν να πραγματοποιούνται επιθεωρήσεις σε όλα τα σχολεία. Συγκεκριμένα, οι πρώτες επιθεωρήσεις άρχισαν το 2006 και αφορούσαν τον έλεγχο του βαθμού τήρησης της νομιμότητας σε θέματα εκπαιδευτική διοίκησης. Ωστόσο παρείχαν ελάχιστη υποστήριξη και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Οι αξιολογήσεις σχολείων διενεργούνται από τα συμβούλια των κομητειών που είναι δεκαεπτά στο σύνολο. Η καθεμία από αυτές τις κομητείες νομιμοποιείται στην επιτέλεση επιθεωρήσεων οι οποίες βασίζονται στις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης του σχολείου και αφορούν το βαθμό υλοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος και τη νομιμότητα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Με άλλα λόγια, η επιθεώρηση δεν αφορά τις μαθητικές επιδόσεις, αλλά κατά πόσο ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ακολουθούν τις έννομες διαδικασίες ως προς τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Ωστόσο, παρατηρείται μια μεταστροφή προς μια πιο ήπια επιθεώρηση και αυτό γιατί ο κύριος τρόπος απόκτησης των δεδομένων είναι η ίδια η σχολική κοινότητα με την έκθεση αυτοαξιολόγησής της. Με την ολοκλήρωση της επιθεώρησης συντάσσεται μια τελική έκθεση η οποία παρουσιάζεται σε όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς (εκπαιδευτικούς, γονείς και τοπική κοινότητα) και αναρτάται στο διαδίκτυο. Η εκπαιδευτική κοινότητα μετά την επιθεώρηση οφείλει να υποβάλει σχέδια δράσης τα οποία δηλώνουν την ευθυγράμμισή τους με τις έννομες διαδικασίες όπως αυτές ορίζονται από τη νορβηγική κυβέρνηση (Hall, 2017: 5-7).

5.2.10 Πορτογαλία

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Πορτογαλία μέχρι το 2007 γίνονταν κυρίως με γραφειοκρατικά κριτήρια, με κυριότερο τα χρόνια προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, η εξέλιξη καθενός εκπαιδευτικού βασίζονταν στη συγγραφή μιας έκθεσης αυτοαξιολόγησης στην οποία αυτός περιέγραφε τις δράσεις τις οποίες είχε πραγματοποιήσει, τις διακρίσεις της οποίες είχε λάβει και τα χρόνια προϋπηρεσίας του και την υπέβαλλε στην Ομάδα Ηγεσίας του σχολείου. Ουσιαστικά δεν επρόκειτο για αξιολόγηση αλλά για προαγωγή με διοικητικά και γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά (Flores, 2018: 227).

Όμως, από το 2007 και μετά, ψηφίστηκε ένας νέος νόμος ο οποίος καθιστούσε υποχρεωτική την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο διάστημα 2010-2012 το Εθνικό κέντρο Κριτηρίων για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών εισήγαγε μια κλίμακα πέντε κριτηρίων, βάσει της οποία θα αξιολογούνταν οι εκπαιδευτικοί (*εξαιρετικός, πολύ καλός, καλός, ικανοποιητικός, ανεπαρκής*) ως προς τους ακόλουθους τέσσερις άξονες:

1. Επαγγελματισμός (κοινωνικός και ηθικός).
2. Ανάπτυξη διδασκαλίας και μάθησης
3. Συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου και σχέσεις με την κοινότητα.
4. Διά βίου μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο νόμος προέβλεπε ότι σε κάθε σχολείο ή ομάδα σχολείων θα δημιουργούνταν μια επιτροπή η οποία θα συντόνιζε τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την επιτροπή ο δάσκαλος ο οποίος επρόκειτο να αξιολογηθεί μπορούσε να προτείνει τη συμμετοχή και ενός άλλου δασκάλου και από το δικό του τμήμα ως εκτιμητή (appraisal) της διαδικασίας. Ο κύριος συντονιστής της διαδικασίας ο οποίος προήδρευε της επιτροπής

ήταν υπεύθυνος και τον εκτιμητή. Κύρια εργαλεία ήταν η έκθεση αυτοαξιολόγησης, καθώς και φόρμες οι οποίες συμπληρώνονται. Η παρακολούθηση διδασκαλιών δεν ήταν υποχρεωτικές. Η ύπαρξη όμως ενός τέτοιου συστήματος, το οποίο κατηγοριοποιούσε τους δασκάλους ήταν κυρίως αυτό που δημιούργησε τη μεγαλύτερη αντίδραση σύσσωμου του εκπαιδευτικού κλάδου (Flores, 2018: 227).

5.2.11 Σουηδία

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στη Σουηδία αποσκοπεί στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης των μαθητών σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Μέσω των επιθεωρήσεων επιζητείται η αναβάθμιση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013: 14). Ιδιαίτερα από το 2003 μέσω των επιθεωρήσεων των σχολείων επιδιώκεται η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το 2007 η Σουηδική Επιθεώρηση Σχολείων (Swedish Schools Inspectorate) ήταν υπεύθυνη για τη διενέργεια αυτών των επιθεωρήσεων. Ωστόσο οι πρώτες επιθεωρήσεις ξεκίνησαν τον Οκτώβριο του 2008. Το 2011 δημοσιεύτηκε νόμος που επέτρεπε στους επιθεωρητές σχολείων να επιβάλουν ποινές στα σχολεία. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Lindgren (2012) πραγματοποιήθηκε μια αλλαγή στον προσανατολισμό της επιθεώρησης σχολείων από σχετικά χαλαρές θεματικές όπως οι αξίες του σχολείου σε πιο αυστηρά θέματα όπως η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Κατά τον Hanberger (2016) η αλλαγή αυτή πραγματοποιήθηκε κάτω από την πίεση της λογοδοσίας (accontability) που υπόκεινται τα σχολεία και μιας προσανατολισμένη στον έλεγχο (control-oriented evaluation) αξιολόγησης (Kemethofer & Gustafsson & Altrichter, 2017: 7).

Οι επιθεωρήσεις αυτές διενεργούνται κάθε πέντε χρόνια. Πριν την επίσκεψη των επιθεωρητών μελετώνται δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από κάθε σχολείο. Ο επιθεωρητής μπορεί να αποφασίσει για τον είδος της επιθεώρησης βασική, διευρυμένη ή σε βάθος. Δύο επιθεωρητές επισκέπτονται το σχολείο για τουλάχιστον δύο μέρες κατά τις οποίες παρατηρούν τους εκπαιδευτικούς να κάνουν μαθήματα και διενεργούν συνεντεύξεις σε όλη τη σχολική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολικοί νοσοκόμοι, διευθυντής και μέλη του συμβουλίου). Με την ολοκλήρωση της επιθεώρησης ο διευθυντής του σχολείου ενημερώνεται προφορικά και συντάσσεται μια προκαταρκτική έκθεση. Η τελική έκθεση αναρτάται στο διαδίκτυο. Μέσα στους επόμενους τρεις μήνες το σχολείο οφείλει να δημιουργήσει ένα πλάνο δράσης βάσει της έκθεσης, το οποίο, πριν υλοποιηθεί, πρέπει να γίνει αποδεκτό από τους επιθεωρητές. Οι επιθεωρητές έχουν το δικαίωμα να επιβάλουν ποινές στα σχολεία και προειδοποιούν για πιθανές κυρώσεις όσους εκπαιδευτικούς δεν ευθυγραμμίζονται με τους κανονισμούς (Kemethofer & Gustafsson & Altrichter, 2017:8).

5.2.12 Δημοκρατία της Τσεχίας

Στην Τσεχία τα τελευταία χρόνια οι επιθεωρητές επιδιώκουν να δημιουργήσουν μια κουλτούρα αυτοαξιολόγησης στα σχολεία. Λόγω αυτού, προσφέρουν καθοδήγηση και συμβουλές στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013: 23).

5.3 Συστήματα Αξιολόγησης σχολείων στην Ευρώπη από τη Σύνοδο Επιθεωρητών Ευρώπης

Οι πληροφορίες της ενότητας αυτής προκύπτουν από την ιστοσελίδα Standing International Conference of Inspectorates (http://www.sici-inspectorates.eu/, ανακτήθηκε:10/10/2018) στην οποία κάθε ευρωπαϊκή χώρα στην οποία εφαρμόζεται μια μορφή αξιολόγησης δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο επιθεωρούνται τα σχολεία της. Συγκεκριμένα, στην ενότητα συνοψίζονται τα συστήματα αξιολόγησης των ακόλουθων χωρών: *Αγγλία, Αυστρία, Βέλγιο (Ολλανδική κοινότητα, Γαλλική κοινότητα, Φλαμανδική Κοινότητα) Γαλλία, Δανία, Δημοκρατία της Σλοβακίας, Δημοκρατία της Τσεχίας, Εσθονία, Γερμανία (Μπαβαρία, Αμβούργο, Έσσεν, Κάτω Σαξονία, Βεστφαλία, Σαξονία), Ιρλανδία, Μάλτα, Μαυροβούνιο, Νορβηγία, Ολλανδία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σουηδία και Φινλανδία.*

5.3.1 Αγγλία

Μέσω της επιθεώρησης των σχολείων στην Αγγλία αποτιμάται η ποιότητα και το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της επιθεώρησης αυτής κοινοποιούνται σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι επιθεωρητές αξιοποιώντας την έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου διατυπώνουν κρίσεις για τους ακόλουθους άξονες: *Επιτεύγματα και πρότυπα, προσωπική ανάπτυξη των παιδιών και η ευεξία τους, συνολική παροχή της ποιότητας (διδασκαλία και μάθηση, φροντίδα Αναλυτικού Προγράμματος, καθοδήγηση και υποστήριξη μαθητών), ηγεσία και διοίκηση, συνολικά η αποτελεσματικότητα του σχολείου, η δυνατότητα του σχολείου να βελτιωθεί*. Ο επιθεωρητής αξιοποιεί τα δεδομένα που αντλεί από τις επιδόσεις των μαθητών στις ενδοσχολικές αλλά και εθνικές εξετάσεις. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο (αριθμός αλλοδαπών μαθητών, αριθμός παιδιών που η μητρική τους δεν είναι τα αγγλικά καθώς και μαθητές/τριες από στερημένα οικογενειακά περιβάλλοντα). Οι επιθεωρητές παρακολουθούν τις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών και συζητούν με τους μαθητές. Με την ολοκλήρωση της επιθεώρησης τα σχολεία χαρακτηρίζονται ως εξής: *εξαιρετικά, καλά, ικανοποιητικά και ανεπαρκή*. Τα σχολεία που κρίνονται ανεπαρκή, εάν δεν παρουσιάσουν βελτίωση μέσα στα επόμενα δύο χρόνια, ενδέχεται οι τοπικές αρχές να αναστείλουν τη λειτουργία τους (http:// www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.2 Αυστρία

Η εξωτερική αξιολόγηση της εκπαίδευσης υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας. Η αυτοαξιολόγηση των σχολείων είναι προαιρετική. Ωστόσο, όταν το σχολείο πρόκειται να αξιολογηθεί από εξωτερικούς αξιολογητές ζητείται, μια έκθεση που παρουσιάζει τα ισχυρά και αδύναμα σημεία του σχολείου. Οι επιθεωρητές ελέγχουν κατά πόσο το σχολείο τηρεί την κείμενη νομοθεσία και αξιολογούν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μεμονωμένοι αξιολογητές επισκέπτονται το σχολείο και υπάρχει κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Στην περίπτωση μειωμένης επίδοσης υποβοηθούν το εκπαιδευτικό προσωπικό, έτσι ώστε να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.3 Βέλγιο: *Βαλονία*

Στη Βαλονία οι επιθεωρητές αξιολογούν κάθε σχολείο ως σύνολο, επικεντρώνονται όμως κυρίως στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας. Τα σχολεία δεν υπόκεινται σε υποχρεωτική αυτοαξιολόγηση και επομένως οι επιθεωρητές τα αξιολογούν με άλλα κριτήρια κατατάσσουν. Οι αξιολογητές επισκέπτονται τα σχολεία μελετούν τα σχετικά έγγραφα και παρακολουθούν τα μαθήματα. Σε περίπτωση που ένα σχολείο εμφανίζει αδυναμίες, συντάσσουν μια έκθεση στην οποία προτείνονται μια σειρά από διορθωτικά μέτρα. Στη συνέχεια, προγραμματίζεται μια επαναξιολόγηση έτσι ώστε να ελεγχθεί κατά πόσο εφαρμόστηκαν οι προτάσεις των επιθεωρητών (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.4 Βέλγιο: *Γερμανική κοινότητα*

Η επιθεώρηση των σχολείων είναι υποχρεωτική για όλα τα σχολεία της γερμανικής κοινότητας του Βελγίου. Μέσω της επιθεώρησης επιδιώκεται η διασφάλιση της ποιότητας και της βελτίωσης των σχολείων και της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι επιθεωρητές αξιοποιώντας την έκθεση αυτοαξιολόγησής του σχολείου αποσκοπούν: 1. *στην ενθάρρυνση της σχολικής βελτίωσης και της ανάπτυξης της διδασκαλίας, 2. στη δημιουργίας συγκρίσιμων δεδομένων τα οποία βασίζονται σε συγκεκριμένα πρότυπα, 3. στη διευκόλυνση της υπευθυνότητας μεταξύ ανεξάρτητων σχολείων, 4. στην παροχή βάση δεδομένων που θα βασίζονται σε ευρήματα για την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Τα σχολεία αξιολογούνται και κατατάσσονται ανάλογα με τους ακόλουθους έξι τομείς: *1. Σχολικά αποτελέσματα, 2. Μάθηση και διδασκαλία, 3. Σχολικό Κλίμα, 4. Ηγεσία και σχολική Διοίκηση, 5. Επαγγελματισμός, 6. Στόχοι και στρατηγικές για την ανάπτυξη της ποιότητας*. Οι επιθεωρητές επισκέπτονται κάθε σχολείο και αξιοποιούν πληθώρα εργαλείων (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρακολουθήσεις διδασκαλιών, ανάλυση εγγράφων) για την αξιολόγηση του. Με την ολοκλήρωση της επιθεώρησης το σχολείο παραλαμβάνει την τελική έκθεση και εξαρτάται από τον διευθυντή του σχολείου για τον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχτεί η βελτίωση του. Σε περίπου δύο χρόνια πραγματοποιείται νέος έλεγχος έτσι ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο υλοποιείται το σχέδιο βελτίωσης το οποίο έχει αποφασίσει το σχολείο ότι θα υλοποιήσει. Ωστόσο, για σχολεία τα οποία εμφανίζουν σημαντικές αδυναμίες πραγματοποιείται και μια νέα επιθεώρηση σε δεκαέξι μήνες (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.5 Βέλγιο: *Φλαμανδική Κοινότητα*

Τα σχολεία της φλαμανδικής κοινότητας στο Βέλγιο έχουν τα ίδια την ευθύνη για τη ποιότητα εκπαίδευσης την οποία παρέχουν. Ως εκ τούτου, επιθεωρούνται συνολικά ως εκπαιδευτικά ιδρύματα και όχι μεμονωμένα οι εκπαιδευτικοί. Η επιθεώρηση αποσκοπεί στον έλεγχο του βαθμού τήρησης της νομιμότητας σε θέματα που αφορούν την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο πιστοποιεί την ανάπτυξη του. Κύρια αρχή του συστήματος επιθεώρησης είναι ότι τα ίδια τα σχολεία είναι σε θέση να βελτιώνονται. Για τον λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Ωστόσο, ανεξαρτήτως της πεποίθησης αυτής διενεργείται συστηματικά αξιολόγηση των σχολείων κάθε έξι χρόνια. Βάσει αυτής της επιθεώρησης κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις ομάδες: 1. *Κατώτερη των προσδοκιών, 2. Πλησιάζει τις προσδοκίες, 3. Σύμφωνα με τις προσδοκίες 4. Υπερβαίνει τις προσδοκίες*. Η τελική έκθεση δημοσιεύεται και είναι προσβάσιμη στο κοινό. Οι γονείς είναι σε θέση να επιλέξουν το σχολείο που επιθυμούν κρίνοντας από το αποτέλεσμα αυτής της έκθεσης. Σε περίπτωση που κριθεί ότι το επίπεδο κάποιου σχολείου είναι κατώτερο των προσδοκιών

του παρέχεται ένα χρονικό διάστημα να βελτιώσει τις αδυναμίες του και σε περίπτωση αποτυχίας ενημερώνεται ότι θα υποβαθμιστεί μια κατηγορία (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.6 Γαλλία

Οι επιθεωρητές εκπαίδευσης στη Γαλλία αξιολογούν όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Τα αποτελέσματα ανακοινώνονται μετά από την έγκριση από τον/την εκάστοτε Υπουργού Παιδείας. Αναφορικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται κυρίως ως προς την ικανότητα διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός βαθμολογείται από τον επιθεωρητή, αφού προηγουμένως ο τελευταίος παρακολουθήσει μια διδασκαλία και συζητήσει μαζί του. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται και μια συζήτηση με τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος και αυτός αξιολογεί τον εκπαιδευτικό. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη ως πρακτική στη Γαλλία. Διενεργείται κυρίως από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως πρόδρομος της εξωτερικής επιθεώρησης. Η αξιολόγηση από τους επιθεωρητές των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται κάθε πέντε χρόνια περίπου και από τον βαθμό που θα λάβουν θα εξαρτηθεί η προαγωγή και γενικότερα η καριέρα τους. Τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν αξιολογούνται ούτε αναστέλλεται η λειτουργία τους όταν οι εκπαιδευτικοί τους κριθούν ότι δεν αποδίδουν στον αναμενόμενο βαθμό. Αντίθετα, μπορεί να κλιθεί ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει ένα σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης έτσι ώστε να βελτιώσει τις διδακτικές μεθόδους και τις τεχνικές που εφαρμόζει (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.7 Γερμανία: *Κρατίδιο Κάτω Σαξονίας*

Η επιθεώρηση των σχολείων στην Κάτω Σαξονία άρχισε να πραγματοποιείται το 2005. Η επιθεώρηση διαρκεί 18 μήνες αλλά τα σχολεία δεν κατατάσσονται ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Επίσης, δεν υπάρχουν ποινές ή επιβραβεύσεις ανάλογα με τα αποτελέσματα της επιθεώρησης. Τα αποτελέσματα μολονότι κοινοποιούνται στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ωστόσο δεν δημοσιεύονται. Τέλος, η αυτοαξιολόγηση των σχολείων είναι υποχρεωτική (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.8 Γερμανία: *Κρατίδιο του Αμβούργου*

Η επιθεώρηση των σχολείων στο Αμβούργο βασίζεται στη θεωρία του Landehr (2011) και άρχισε να υλοποιείται από το 2006. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η επιθεώρηση αποσκοπεί: *Στην παραγωγή γνώσης, την υπευθυνότητα, τη σχολική ανάπτυξη και την επιβολή κανόνων*. Δεν απαιτείται η αυτοαξιολόγηση του σχολείου, καθώς δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης. Το τμήμα επιθεώρησης υπάγεται μεν στο Υπουργείο Παιδείας, αλλά έχει τη δικαιοδοσία να κρίνει ανεξάρτητα. Οι επιθεωρητές αξιολογούν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, καθώς και τους ακόλουθους δεκατρείς άξονες του σχολείου: *1. Ηγεσία, 2. Διαχείριση της ποιότητας και σχολική βελτίωση, 3. Ανάπτυξη προσωπικού, 4. Διαχείριση της ολοήμερης μάθησης, 5. Συμμετοχή, 6. Ποιότητα διδασκαλίας, 7. Συνεργασία μεταξύ του προσωπικού, 8. Διάγνωση και ανατροφοδότηση, 9. Αξιοποίηση δεδομένων, 10. Υποστήριξη των μαθητών, 11. Ποιότητα της Εκπαίδευσης, 12. Αποδοχή, 13. Επαγγελματική ικανοποίηση*. Η ομάδα επιθεώρησης αποτελείται από δύο επιθεωρητές και έναν διευθυντή από άλλο σχολείο και στο πλαίσιο της αξιολόγησης αξιοποιούν πληθώρα εργαλείων *(ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, έγγραφα και παρακολούθηση μαθημάτων)*. Η χρονική διάρκεια της επιθεώρησης είναι περίπου τρεις μέρες. Ωστόσο, λόγω έλλειψης προσωπικού η επιθεώρηση αντί να διενεργείται κάθε τέσσερα χρόνια πραγματοποιείται κάθε έξι. Δεν υπάρχουν ποινές για τα σχολεία τα οποία

εμφανίζουν αδυναμίες. Αντίθετα, οφείλουν να εφαρμόσουν ένα σχέδιο βελτίωσης και το σχολείο θα αξιολογηθεί πάλι μετά από δύο χρόνια (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.9 Γερμανία: *Έσση*

Στο κρατίδιο της Έσσης η επιθεώρηση των σχολείων είναι προαιρετική και μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο εφόσον ζητηθεί από το ίδιο το σχολείο. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει για τα σχολεία που λειτουργούν σε ένα αυτόνομο καθεστώς. Τα σχολεία αυτά υποχρεούνται να αξιολογούνται κάθε τέσσερα χρόνια. Αντίθετα, όλα τα σχολεία υποχρεούνται στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.10 Γερμανία: *Βόρεια Ρηνία-Βεστφαλία*

Τα σχολεία στη Βόρεια Ρηνία-Βεστφαλία υπόκεινται σε επιθεώρηση από το Υπουργείο Παιδείας. Εκτός της επιθεώρησης τα σχολεία διενεργούν μια αυτοαξιολόγηση, προκειμένου να επιτύχουν βελτίωση της ποιότητας τους. Η επιθεώρηση βαθμολογεί τα σχολεία ως προς τρεις κύριους άξονες: 1*. Αναλυτικό πρόγραμμα, 2. Μάθηση και διδασκαλία, 3. Τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία κατανοούν και πραγματοποιούν τη βελτίωσή τους*. Η επιθεώρηση πραγματοποιείται κάθε πέντε χρόνια και τα σχολεία κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις ομάδες (εξαιρετικά έως πολύ αδύναμα), αλλά δε βαθμολογούνται οι διδάσκοντες. Τα σχολεία που αξιολογούνται ως αδύναμα λαμβάνουν υποστηρικτικές οδηγίες προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.11 Δανία

Στη Δανία κάθε σχολείο είναι υπεύθυνο για τον έλεγχο της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, η Δανία δεν έχει ένα εξωτερικό σύστημα αξιολόγησης όπως αυτό εμφανίζεται σε άλλες χώρες. Κάθε σχολείο συντάσσει μια έκθεση την οποία κοινοποιεί στον οικείο δήμο. Ως εκ τούτου, οι επιθεωρητές στη Δανία δεν έχουν τη δικαιοδοσία να προτείνουν στο εκάστοτε σχολείο δράσεις για να βελτιωθεί, καθώς θεωρείται ότι έτσι περιορίζεται η ελευθερία του. Αντίθετα, το έργο των επιθεωρητών είναι η ερμηνεία του νόμου και ο έλεγχος της πληρότητας αυτών των εκθέσεων. Ωστόσο, το 2006 δημοσιεύτηκε ένας νέος εκπαιδευτικός νόμος. Σύμφωνα με αυτόν, εάν οι μαθητές/τριες ενός σχολείου έχουν συνεχώς χαμηλές επιδόσεις στις εθνικές εξετάσεις, θα πρέπει το σχολείο αυτό σε συνεργασία με τον οικείο δήμο να εφαρμόσει δράσεις για τη βελτίωση του (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.12 Δημοκρατία της Τσεχίας

Το 2004 δημιουργήθηκε η Επιθεώρηση Σχολείων στην Τσεχία. Οι επιθεωρητές διενεργούν στα σχολεία περιοδικές αξιολογήσεις κάθε πέντε με έξι χρόνια. Ωστόσο, τα σχολεία υποχρεούνται να καταθέτουν ετήσιες εκθέσεις αυτοαξιολόγησης. Οι επιθεωρητές αξιολογούν τα σχολεία και πραγματοποιούν επιτόπιες επισκέψεις. Σε αυτές τις επισκέψεις επιθεωρούν το σύνολο του σχολείου προκείμενου να ελεγχθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ο βαθμός τήρησης της κείμενης νομοθεσίας. Ενδέχεται να επισκεφτούν ένα σχολείο και νωρίτερα εφόσον δεχτούν παράπονα από γονείς ή οι επιδόσεις των μαθητών στις κρατικές εξετάσεις είναι πολύ χαμηλές. Σε αυτές τις περιπτώσεις απομακρύνεται ο διευθυντής από τη θέση του. Τα δημόσια σχολεία δεν κατηγοριοποιούνται με βάσει την αξιολόγησή τους, με μόνη εξαίρεση τα ιδιωτικά σχολεία.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δημοσιοποιούνται (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.13 Εσθονία

Στην Εσθονία πραγματοποιείται αξιολόγηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά τα ιδρύματα δεν κατατάσσονται ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής. Η εξωτερική αξιολόγηση αποσκοπεί στη διαπίστωση του βαθμού τήρησης της νομιμότητας από το ίδρυμα, στην εξασφάλιση της προσβασιμότητας των μαθητών/τριών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στον έλεγχος της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης. Παρόλο που κάθε σχολείο αξιολογείται συνολικά, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί του δεν αξιολογούνται μεμονωμένα ούτε γίνονται παρακολουθήσεις των διδασκαλιών τους. Αυτό δεν ισχύει στην περίπτωση που εκφραστούν παράπονα για κάποιον εκπαιδευτικό. Επίσης, τα σχολεία υποχρεούνται να διενεργούν αυτοαξιολόγηση επιλέγοντας τα ίδια τα μέσα και τα εργαλεία που επιθυμούν (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.14 Ιρλανδία

Τα σχολεία στην Ιρλανδία υποχρεούνται να διενεργούν εσωτερικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Μέσω της αυτοαξιολόγησης διασφαλίζεται η ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης για το ίδιο το σχολείο. Ανεξάρτητα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης τα σχολεία επιθεωρούνται. Οι επιθεωρητές αξιολογούν το σχολείο συνολικά ως προς τους ακόλουθους άξονες: *Την ποιότητα της διοίκησης, την ποιότητα του σχολικού προγραμματισμού, την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και την υποστήριξη των μαθητών*. Η τελική έκθεση αξιολόγησης βασίζεται σε πληθώρα δεδομένων όπως έγγραφα, παρακολουθήσεις διδασκαλιών, συνεντεύξεις, επιδόσεις των μαθητών στις εθνικές εξετάσεις κτλ. Αυτού του τύπου η επιθεώρηση πραγματοποιείται μια φορά κάθε δέκα χρόνια. Σε περίπτωση που εντοπιστούν αδυναμίες, τα σχολεία θέτουν σε εφαρμογή τις προτάσεις των επιθεωρητών. Σε σπάνιες περιπτώσεις που το σχολείο εμφανίζει σημαντικές αδυναμίες, οι επιθεωρητές ενημερώνουν προφορικά την εκπαιδευτική κοινότητα για τις δράσεις που πρέπει να εφαρμοστούν. Ταυτόχρονα το σχολείο λαμβάνει επιπλέον βοήθεια από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Επιστημών το οποίο ελέγχει κατά πόσο οι απαιτούμενες ενέργειες πραγματοποιούνται (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.2.15 Ισπανία

Η αυτοαξιολόγηση δεν είναι υποχρεωτική στην Ισπανία, αλλά τίθεται σε εφαρμογή όταν το σχολείο πρόκειται να αξιολογηθεί από εξωτερικό αξιολογητή. Ο επιθεωρητής αξιολογεί την ποιότητα του σχολείου σχετικά με δέκα κριτήρια (*περιεχόμενο, ανθρώπινο και υλικό δυναμικό, εξωτερική υποστήριξη, μαθητές, οργάνωση και λειτουργία, διοίκηση, εκπαιδευτικούς, σχολική κοινότητα, διδακτική διαδικασία, επιδόσεις μαθητών*). Ωστόσο, δεν υπάρχουν κυρώσεις για όσα σχολεία εμφανίζουν αδυναμίες. Αυτά, όμως, υποχρεούνται να ακολουθήσουν βελτιωτικές οδηγίες βάσει σχεδίου (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.16 Μαυροβούνιο

Το 2003 ιδρύθηκε το Γραφείο Διασφάλισης της Ποιότητας το οποίο ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας και είναι υπεύθυνο για τη διενέργεια εξωτερικής αξιολόγησης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αξιολογητές επιθεωρούν τους εκπαιδευτικούς και είναι υπεύθυνοι για τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης. Η επιθεώρηση έπεται της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και οι δύο τύποι αξιολόγησης

ακολουθούν την ίδια μεθοδολογία. Κατά την επιθεώρηση οι αξιολογητές παρακολουθούν μαθήματα και ελέγχουν την ποιότητα του σχολείου στους ακόλουθους άξονες: *Σχολική διοίκηση και ηγεσία, προσωπικό, χώροι, συνθήκες υγιεινής, σχολικό ήθος, συνεργασία, υποστήριξη μαθητών και μαθητικά επιτεύγματα*.

Ωστόσο η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται κάθε δύο χρόνια, ενώ η επιθεώρηση κάθε τέσσερα χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούνται σε κλίμακα από 1-10 ή κατατάσσονται στην εξής τετράβαθμη ποιοτική κλίμακα: *μη ικανοποιητικός, ικανοποιητικός, επιτυχής, πολύ επιτυχής*. Η χαμηλή βαθμολογία των εκπαιδευτικών ενός σχολείου ενδέχεται να έχει σοβαρές συνέπειες (ως και απόλυση) για τον διευθυντή του. Αντίθετα, αν η αξιολόγηση είναι θετική, τότε ο διευθυντής προάγεται σε υψηλότερη θέση.

(http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.17 Μάλτα

Το Τμήμα Διασφάλισης Ποιότητας της Εκπαίδευσης ιδρύθηκε το 2005. Υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, αλλά σταδιακά έχει αποκτήσει ανεξάρτητο ρόλο. Η αξιολόγηση αφορά το σχολείο ολιστικά και δεν αξιολογεί μεμονωμένα εκπαιδευτικούς ή γνωστικά αντικείμενα. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πριν πραγματοποιηθεί η εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου είναι υποχρεωτική η σύνταξη μια έκθεσης αυτοαξιολόγησης. Οι κύριες θεματικές της αξιολόγησης είναι: *Εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση, διδασκαλία και μάθηση και σχολικό ήθος*. Τα σχολεία αξιολογούνται περιοδικά κάθε τρία με πέντε χρόνια. Ο πρώτος κύκλος αξιολόγησης ολοκληρώθηκε το 2018. Ωστόσο τα σχολεία δεν κατηγοριοποιούνται ανάλογα με την επίδοσή τους στην αξιολόγηση. Το Τμήμα Διασφάλισης της Ποιότητας δεν δημοσιοποιεί τις τελικές εκθέσεις. Αντίθετα, ο βαθμός δημοσιοποίησης της τελικής έκθεσης εξαρτάται από το εκάστοτε σχολείο. Το σχολείο όμως καλείται να εφαρμόσει τις προτάσεις του Τμήματος Διασφάλισης της Ποιότητας και ενδέχεται να αξιολογηθεί εκ νέου (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.18 Νορβηγία

Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται στην έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Για τη σύνταξη της έκθεσης αυτής παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές. Σκοπός της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ο έλεγχος του βαθμού τήρησης της νομιμότητας σε θέματα εκπαιδευτική διοίκησης. Με άλλα λόγια, θεωρείται ότι εάν το εκπαιδευτικό προσωπικό εφαρμόζει τις νομικές διατάξεις, τότε εξασφαλίζεται ένα ελάχιστο επίπεδο ποιότητας για όλους τους μαθητές/τριες. Ωστόσο τα σχολεία δεν κατηγοριοποιούνται βάσει της εξωτερικής αξιολόγησης και δεν υπάρχουν ποινές για τα δημόσια σχολεία τα οποία εμφανίζουν αδυναμίες. Όμως αυτά καλούνται να υιοθετήσουν μια σειρά διορθωτικών μέτρων (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.19 Ολλανδία

Η Ολλανδική Επιθεώρηση αξιολογεί όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σχετικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αξιολόγηση αφορά ολόκληρο το σχολείο και όχι μεμονωμένα εκπαιδευτικούς. Το σχολείο δεν υποχρεούται να αυτοαξιολογηθεί. Τα κριτήρια της εξωτερικής αξιολόγησης όπως θεσπίστηκαν το 2017 αφορούν τους ακόλουθους πέντε τομείς: 1. Εκπαιδευτική διαδικασία, 2. Σχολικό κλίμα, 3. Μαθησιακά αποτελέσματα, 4. Διασφάλιση της ποιότητας και φιλοδοξία, 5. Οικονομική διοίκηση. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση αποσκοπεί στο να απαντήσει τρία θεμελιώδη ερωτήματα: 1. Μαθαίνουν τα παιδιά αρκετά (μαθησιακά αποτελέσματα); Μαθαίνουν τα παιδιά σωστά (εκπαιδευτική

διαδικασία); 3. Είναι τα παιδιά ασφαλή (σχολικό κλίμα); Η επιθεώρηση βασίζεται στα ετήσια μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και στην επιθεώρηση σχολείων η οποία διενεργείται κάθε τέσσερα χρόνια. Τα σχολεία κατηγοριοποιούνται σε *καλά, επαρκή, μη επαρκή και αδύναμα*. Σε περίπτωση κατά την οποία κριθεί ότι ένα σχολείο δεν πληροί τουλάχιστον την κατηγορία επαρκές πραγματοποιούνται κατάλληλες δράσεις για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αυτών των σχολείων (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.20 Πορτογαλία

Το 1979 ιδρύθηκε η Επιθεώρηση Εκπαίδευσης και των Επιστημών. Αυτή υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και σκοπός της είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των διοικητικών-οικονομικών θεμάτων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Η επιθεώρηση έπεται της αυτοαξιολόγησης του σχολείου η οποία είναι υποχρεωτική από το 2002. Τα σχολεία μετά από την εξωτερική αξιολόγηση ταξινομούνται σε *άριστα, πολύ καλά, μέτρια, αδύναμα και πολύ αδύναμα*. Δεν υπάρχουν κυρώσεις για τα σχολεία τα οποία εμφανίζουν αδυναμίες. Αντίθετα, δέχονται υποστήριξη και παροτρύνονται να συνεργαστούν με ένα σχολείο που έχει χαρακτηριστεί άριστο (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.21 Ρουμανία

Το 2005 δημιουργήθηκε το Πρακτορείο Διασφάλιση Ποιότητας Προ-Πανεπιστημιακή Εκπαίδευσης. Αυτό λειτουργεί σε ημί-αυτόνομο καθεστώς, καθώς ενώ χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας, ωστόσο έχει δικό του προσωπικό και μπορεί να δρα ανεξάρτητα. Η τελική έκθεση αξιολόγησης αφορά ολόκληρο το σχολείο και όχι μεμονωμένα τους εκπαιδευτικούς. Κάθε σχολική μονάδα υποχρεούται πριν από την εξωτερική αξιολόγηση να διενεργήσει αυτοαξιολόγηση. Στη συνέχεια, συγκρίνονται τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης με εκείνα της εξωτερικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση βασίζεται σε προκαθορισμένα κριτήρια τα οποία οι αξιολογούμενοι οφείλουν να πληρούν. Τρεις είναι οι κύριοι άξονες στους οποίους αξιολογείται το σχολείο: *Η θεσμική ικανότητα, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της διοίκησης*. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δημοσιοποιούνται και είναι διαθέσιμα στο κοινό. Τα σχολεία που επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις δεν επιβραβεύονται, ωστόσο, εάν ένα σχολείο δεν πληροί τα αναμενόμενα πρότυπα ενδέχεται να ανασταλεί η λειτουργία του (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.22 Σουηδία

Το 2008 ιδρύθηκε ένας ανεξάρτητος φορέας αξιολόγησης σχολείων, ο οποίος επιθεωρεί όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης εκτός από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η τελική έκθεση του φορέα αυτού κοινοποιείται στο Υπουργείο Παιδείας. Συγκεκριμένα κάθε σχολείο υποχρεούται στην πραγματοποίηση αυτοαξιολόγησης, δεδομένου ότι είναι υπόλογο για την ποιότητα της παρεχόμενης από αυτό εκπαίδευσης. Η μορφή της αυτοαξιολόγησης εξαρτάται από το σχολείο. Κατά την επιθεώρηση ελέγχονται: *Εάν ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι εναρμονισμένο με το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, εάν η διδασκαλία ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και κατά πόσο το σχολείο θέτει υπόψη του τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, εάν η αξιολόγηση και η βαθμολόγηση των μαθητών γίνεται σωστά, εάν το σχολείο παρέχει ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον και με ποιο τρόπο αποτρέπει τον σχολικό εκφοβισμό και τις διακρίσεις μεταξύ των μαθητών, εάν οι σχολικές υπηρεσίας υγείας και η συμβουλευτική καθοδήγηση καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών και εάν το σχολείο υλοποιεί διαδικασίες αυτοαξιολόγησης για τη διασφάλιση της ποιότητας*. Επίσης, οι επιθεωρητές ελέγχουν κατά

πόσο το σχολείο λειτουργεί τηρώντας το νομικό πλαίσιο. Τα σχολεία δεν κατηγοριοποιούνται βάσει της αξιολόγησης τους. Ωστόσο, οι επιθεωρητές έχουν το δικαίωμα να επιβάλουν ποινές ακόμα και να αναστείλουν την άδεια των ανεξάρτητων σχολείων όταν αντιληφθούν ότι υπάρχουν νομικές παρατυπίες. Οι τελικές εκθέσεις κοινοποιούνται στους αρμόδιους φορείς και αναρτώνται στο διαδίκτυο (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

5.3.23 Φινλανδία

Το 2014 δημιουργήθηκε το Φιλανδικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Το κέντρο αυτό αποτελεί έναν ανεξάρτητο θεσμό. Δεν αξιολογεί εκπαιδευτικούς ή σχολεία. Αντίθετα, με τυχαία δειγματοληψία περίπου το 5%-10% του μαθητικού δυναμικού θα συμμετάσχει σε εθνικές εξετάσεις έτσι ώστε να αξιολογηθούν οι μαθητικές τους επιδόσεις. Στη συνέχεια, βάση αυτών των επιδόσεων σχεδιάζεται μια εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να συγκρίνει τις επιδόσεις των μαθητών του με αυτές του μέσου όρου των μαθητών σε εθνικό επίπεδο. Πραγματοποιούνται επισκέψεις σε σχολεία όπου οι αξιολογητές συζητούν με ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Επίσης, η αυτοαξιολόγηση θεωρείται η πιο σημαντική μέθοδος για τον εντοπισμό των ισχυρών και αδύναμων στοιχείων ενός σχολείου. Τέλος, δεν υπάρχουν κυρώσεις σε εκπαιδευτικούς ή σχολεία (http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018).

Πίνακας 5.1 *Συγκεντρωτικός πίνακας χωρών αυτοαξιολόγησης*

Χώρα	**Ύπαρξη Αυτοαξιολόγησης**	**Σκοπός εξωτερικής επιθεώρησης**	**Κατηγοριοποίηση σχολείων**	**Ύπαρξη ποινής**
Αγγλία	Ναι ως προαπαιτούμενο της επιθεώρησης	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου	Ναι	Ναι: κλείνει το σχολείο
Αυστρία	Ναι ως προαπαιτούμενο της επιθεώρησης	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου	Όχι	Όχι
Βέλγιο Βαλονία	Όχι	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου-εστιάζονται και στους εκπαιδευτικούς	Όχι	Όχι
Βέλγιο Γερμανική κοινότητα	Ναι ως προαπαιτούμενο της επιθεώρησης	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου-εστιάζονται και στους εκπαιδευτικούς	Όχι	Όχι
Βέλγιο Φλαμανδική κοινότητα	Ναι	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου Δεν εστιάζονται στους εκπαιδευτικούς	Ναι	Όχι
Γαλλία	Ναι ως	Συνολική	Όχι	Όχι

	προαπαιτούμενο της επιθεώρησης	αξιολόγηση του σχολείου-εστιάζονται ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς		
Γερμανία: Κρατίδιο Κάτω Σαξονίας	Ναι	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου	Όχι	Όχι
Γερμανία: Κρατίδιο του Αμβούργου	Όχι	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου	Όχι	Όχι
Γερμανία: Έσση	Ναι	Προαιρετική	Όχι	Όχι
Γερμανία: Βόρεια Ρηνία-Βεστφαλία	Ναι	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου	Ναι	Όχι
Δανία	Ναι	Έλεγχος της νομιμότητας του σχολείου	Όχι	Όχι
Δημοκρατία της Τσεχίας	Ναι	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου και έλεγχος της νομιμότητας	Μόνο τα ιδιωτικά	Απομακρύνεται ο διευθυντής
Εσθονία	Υποχρεωτική	Έλεγχος τήρησης της νομιμότητας	Όχι	Όχι
Ιρλανδία	Ναι	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου-εστιάζονται και στους εκπαιδευτικούς	Όχι	Όχι
Ισπανία	Προαιρετική	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου	Όχι	Όχι
Μάλτα	Ναι ως Προαπαιτούμενο της εξωτερικής αξιολόγησης	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου χωρίς να εστιάζεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς	Όχι	Όχι
Μαυροβούνιο	Ναι ως Προαπαιτούμενο της εξωτερικής	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου-	Όχι	Απολύεται Ο διευθυντής

	αξιολόγησης	εστιάζονται και στους εκπαιδευτικούς		
Νορβηγία	Ναι ως Προαπαιτούμενο της εξωτερικής αξιολόγησης	Έλεγχος τήρησης της νομιμότητας	Όχι	Όχι
Ολλανδία	Προαιρετικά	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου	Ναι	Όχι
Πορτογαλία	Ναι ως Προαπαιτούμενο της εξωτερικής αξιολόγησης	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου	Ναι	Όχι
Ρουμανία	Ναι ως Προαπαιτούμενο της εξωτερικής αξιολόγησης	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου	Όχι	Κλείνει το σχολείο
Σουηδία	Ναι ως Προαπαιτούμενο της εξωτερικής αξιολόγησης	Συνολική αξιολόγηση του σχολείου	Όχι	Ποινές
Φινλανδία	Ναι	Συζήτηση με την εκπαιδευτική κοινότητα	Όχι	Όχι

5.4 Συστήματα Αξιολόγησης σχολείων στον υπόλοιπο κόσμο από τη διεθνή αρθογραφία

5.4.1 Αυστραλία

Πριν από το 2012 ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είχε την κύρια ευθύνη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, εμφανίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους περιοχών της Αυστραλίας για τον τρόπο με τον οποίο ο εκάστοτε διευθυντής πραγματοποιούσε την αξιολόγηση. Σε κρατικό επίπεδο δεν υπάρχει υποχρεωτική εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, από το 2012 δημιουργήθηκε ένα εννοιολογικό πλαίσιο με την ονομασία Επαγγελματικά Κριτήρια Αυστραλιανών Εκπαιδευτικών (Australian Professional Standards for Teachers) το οποίο θεσπίζει τα κριτήρια αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές. Το πλαίσιο αυτό αποσκοπεί να αξιοποιήσει η αυστραλιανή κυβέρνηση σε συνεργασία με το Ινστιτούτο διδασκαλίας και εκπαιδευτικής ηγεσίας της Αυστραλίας (Australian Institute for Teaching and Educational Leadership) για την καθιέρωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Clinton & Dawson, 2017: 313).

Τα κριτήρια αυτά αφορούν επτά άξονες σε τρεις τομείς, συγκεκριμένα:

1. *Επαγγελματική γνώση (professional knowledge):*

1.1 Να γνωρίζεις τους μαθητές σου και πώς αυτοί μαθαίνουν.

1.2 Να γνωρίζεις το πλαίσιο και πώς να το διδάξεις.

2. *Επαγγελματική πρακτική (professional practice)*

2.1 Να σχεδιάζεις και να υλοποιείς μια αποτελεσματική διδασκαλία.

2.2 Να δημιουργείς και να διατηρείς ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης.

2.3 Να αξιολογείς και να παρέχεις ανατροφοδότηση στους μαθητές.

3. *Επαγγελματική εμπλοκή (professional engagement)*

3.1 Εμπλοκή στην επαγγελματική μάθηση.

3.2 Εμπλοκή με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα

(Clinton & Dawson, 2017: 314).

5.4.2 Η.Π.Α

Σύμφωνα με τον Fullan (2009) πριν από το 1997 ελάχιστες χώρες είχαν πραγματοποιήσει μεγάλες κρατικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Large scale reform). Μια από τις χώρες αυτές είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής με σημαντικές τομές μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1960 και ύστερα. Σημείο ορόσημο αποτελεί η απόφαση επένδυσης στην εκπαίδευση που προέκυψε ως αντίδραση στη γενικευμένη ανησυχία που προκάλεσε η εκτόξευση του πυραύλου Σπούτνικ από τη Σοβιετική Ρωσία. Η εκτόξευση αυτή δημιούργησε στην παγκόσμια κοινότητα την αίσθηση της κατοχής από την τότε Ε.Σ.Σ.Δ. υψηλής τεχνολογικής γνώσης. Θεωρήθηκε λοιπόν από την κυβέρνηση των Η.Π.Α. ότι μόνο η επένδυση στην εκπαίδευση θα καταστήσει τις Η.Π.Α. χώρα ανταγωνιστική με την τότε Ε.Σ.Σ.Δ. Ωστόσο οι μεταρρυθμίσεις αυτές δεν παρουσίασαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε σύγκριση με τους πόρους που δαπανήθηκαν και τις προσδοκίες που δημιουργήθηκαν. Οι μεταρρυθμίσεις αφορούσαν κυρίως αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) σε θεματικές όπως η φυσική (PSSC), η βιολογία (BSCC) και οι κοινωνικές επιστήμες (MACOS). Ανεξάρτητα όμως από τις προθέσεις των σχεδιαστών των μεταρρυθμίσεων ελάχιστες εφαρμόστηκαν στη διδακτική πράξη καθεαυτή και οι όποιες αλλαγές πραγματοποιήθηκαν θεωρήθηκαν επιφανειακές, καθώς αφορούσαν τη δομή του συστήματος και τη γλώσσα (Fullan, 2009: 102).

Επίσης, τη δεκαετία του 1960 δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην άρση των κοινωνικών ανισοτήτων. Θεωρήθηκε δηλαδή ότι η εκπαίδευση αποτελεί το κύριο μέσο για την κοινωνική κινητικότητα ατόμων που προέρχονται από υποβαθμισμένες περιοχές. Ωστόσο ευρήματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν εκείνη την περίοδο δεν εμφάνισαν βελτίωση της ζωής των ατόμων των υποβαθμισμένων περιοχών, όπως τουλάχιστον οραματίζονταν οι σχεδιαστές των μεταρρυθμίσεων. Ακόμα η ύπαρξη μεμονωμένων περιπτώσεων κοινωνικής ανόδου δεν δικαιολογούν τη γενίκευση του στο σύνολο του πληθυσμού, όπως θα άρμοζε σε μια κρατική μεγάλης κλίμακας μεταρρύθμιση (Fullan, 2009: 103).

Τη δεκαετία του 1980 η πίεση για μεταρρυθμίσεις συνεχίστηκε χωρίς όμως η πίεση αυτή να μετουσιωθεί σε πραγματικές αλλαγές. Τότε εισήχθη η έννοιας της υπευθυνότητας (accountability). Το δημόσιο σχολείο για άλλη μια φορά δέχτηκε έντονη κριτική ότι αδυνατεί να προετοιμάσει τους μαθητές επαρκώς ως πολίτες μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Παρόλα αυτά στο διάστημα από το 1980 έως το 2002 στις Η.Π.Α. δεν πραγματοποιήθηκε κάποια μεταρρύθμιση μεγάλης κλίμακας (Fullan, 2009: 103).

Ωστόσο την περίοδο 2003-2009 εφαρμόστηκε η μεγάλη κρατική μεταρρύθμιση NCLB (No Child Left Behind) κύριο πλεονέκτημα της οποίας ήταν η εστίαση της προσοχής του κράτους σε σχολεία που παρουσίαζαν αδυναμίες και η ορθολογικότερη χρήση δεδομένων που προκύπτουν από έρευνες. Από την άλλη μεριά ως κύρια μειονεκτήματα της μεταρρύθμισης αναφέρονται τα περιορισμένης αντίληψης σταθμισμένα τεστ, ο ελάχιστος χρόνος, η απουσία κριτικής σκέψης, και οι τιμωρητέες πρακτικές. Ωστόσο, οι Η.Π.Α. δεν συγκαταλέγονται μεταξύ των πέντε κορυφαίων χωρών του κόσμου στην ανάγνωση, μαθηματικά και επιστήμες. Τις θέσεις αυτές κατέχουν η Φιλανδία, το Χονγκ Κόνγκ, η

Σιγκαπούρη, η Ταιβάν, ο Καναδάς (Οντάριο, Κεμπέκ και Αλμπέρτα) και η Νότια Κορέα (Fullan, 2009: 105).

Σύμφωνα με την ομάδα του McKinsey κύρια χαρακτηριστικά των προαναφερθέντων χωρών αυτών είναι η πρόσληψη εκπαιδευτικών υψηλών προσόντων, η εστίαση σε στρατηγικές που προωθούν ποιοτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, η δημιουργία στελεχών της εκπαίδευσης με υψηλά προσόντα και ηγετικές ικανότητες (σε επίπεδο διεύθυνσης σχολείων τοπικό και κρατικό), η συνεχής παρακολούθηση δεδομένων προόδου επίδοσης μαθητών και σχολείων και η πρώιμη παρέμβαση στις περιπτώσεις που χρήζουν άμεσης υποστήριξης. Ο Hargreaves (2009) τονίζει ότι η επιτυχία οποιαδήποτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών (Fullan, 2009:105).

Πιο πρόσφατα, το 2011 εφαρμόστηκε μια νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Η μεταρρύθμιση αυτή ονομάστηκε «κούρσα για την κορυφή» (race to the top). Σύμφωνα με τον πρώην Γραμματέα Εκπαίδευσης των Η.Π.Α. Dunkan (2009) ένας σκοπός του «αγώνα για την κορυφή» είναι «να είμαστε σίγουροι ότι κάθε παιδί διδάσκεται από έναν αποτελεσματικό δάσκαλο» (Pressley, Roehrig, Turner, 2018: 21).

Η περιφέρεια εκείνη η οποία θα πληρούσε τα πρότυπα που είχαν θεσπιστεί θα επιχορηγούταν με εκατομμύρια δολάρια ως επιβράβευση. Στο μικροσκόπιο τέθηκαν οι εκπαιδευτικοί, διότι θεωρήθηκε ότι αποτελούν τον πιο σημαντικό παράγοντα για την επίδοση και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Πριν τη μεταρρύθμιση του 2011 οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν κάθε οκτώ χρόνια μέσω παρατήρησης και εγγράφων τα οποία συγκεντρωνόντουσαν από τον διευθυντή του σχολείου. Δεν υπήρχε κάποια συγκεκριμένη διαδικασία και ο τρόπος συγκέντρωσης των πληροφοριών αυτών εξαρτιόταν από τον κάθε διευθυντή. Αντίθετα, με τη μεταρρύθμιση του 2011 συνδέθηκαν πλήρως οι επιδόσεις των μαθητών με τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή τους (Derrington & Campbell, 2018: 2).

Συγκεκριμένα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνονται τα εξής: Η παρακολούθηση των διδασκαλιών, οι εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι επιδόσεις των μαθητών και στοιχεία που συλλέγονται από ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώνονται από γονείς και μαθητές. Ωστόσο τους υψηλότερους συντελεστές για την εξαγωγή του τελικού αποτελέσματος έχουν οι επιδόσεις των μαθητών (35%) και η παρακολούθηση των διδασκαλιών από τους διευθυντές (50%). Το υπόλοιπο 15% εξάγεται από τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού (Flores & Derrington, 2015:4) Των μεγαλύτερο αριθμό παρακολουθήσεων διδασκαλίας έχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί καθώς και όσοι έχουν χαμηλή βαθμολογία (Lavigne & Chamberlain, 2016: 4).

Τα αποτελέσματα αυτά προκύπτουν από την αξιοποίηση μοντέλων με την ονομασία Value Added Model (VAM). Σύμφωνα με τον Papay (2011) το Value Added Model αξιοποιείται για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα με τη χρήση στατιστικών μεθόδων μελετάται η επιτυχία που είχε ένας εκπαιδευτικός ή και ένα σχολείο βάσει των επιδόσεων των μαθητών του. Σύμφωνα, με τον Darling-Hammond (2013) το συγκεκριμένο μοντέλο παρέχει τη δυνατότητα ελέγχου επίτευξης των μαθητικών στόχων μιας ολόκληρης χρονιάς και όχι ενός αποσπασματικού στιγμιότυπου, όπως είναι οι μεμονωμένες παρακολουθήσεις διδασκαλιών (Pressley, Roehrig & Turner, 2018: 22).

Παρόλο που οι δύο αυτές μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών (επίδοσης των μαθητών και παρακολούθησης διδασκαλιών) αξιοποιούνται με τη μεγαλύτερη συχνότητα στις Η.Π.Α, ωστόσο, αμφισβητούνται σε μεγάλο βαθμό ιδιαίτερα όταν πρόκειται να ληφθούν αποφάσεις για ευαίσθητα θέματα όπως π.χ. η απόλυση κάποιου εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών εμφανίζονται μεγάλες αποκλίσεις

ανάλογα με τα εξής: Το τεστ που επιλέγεται, το στατιστικό εργαλείο που αξιοποιείται για την ανάλυση των μαθητικών επιδόσεων και την περιοχή όπου εδράζεται το σχολείο, αν δηλαδή σε ένα σχολείο η πλειονότητα των μαθητών είναι Αφροαμερικανοί, Λατίνοαμερικανοί ή μαθητές με χαμηλό οικονομικοκοινωνικό επίπεδο (Pressley, Roehrig & Turner, 22: 2018).

Παρόμοια κριτική ασκείται και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω της παρατήρησης. Συγκεκριμένα διάφοροι ερευνητές (Bill and Melinda Gates Foundation 2012, Polikoff 2014) τονίζουν το γεγονός ότι δεν φαίνεται να υπάρχει μεγάλου βαθμού συσχέτιση μεταξύ της αξιολόγησης της διδασκαλίας μέσω παρατήρησης-ρούμπρικας (Framework for Teaching FfT; The Danielson Group 2013, Causal Teacher Evaluation Model Marzano 2011, or the Classroom Assessment Scoring System CLASS; Pianta et al. 2008) και της επίδοσης των μαθητών (Lavignet & Chamberlain, 2016: 6).

Ωστόσο, ανεξάρτητα από ασκούμενη κριτική οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στις Η.Π.Α. υποχρεούνται να παρακολουθούν τις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών τους και να τις αξιολογούν. Η παρακολούθηση διδασκαλιών υπάγεται στις υποχρεώσεις του στο πλαίσιο της καθοδηγητικής ηγεσίας (Instructional leadership) για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών, αλλά και την τελική αξιολόγηση τους. Βάσει αυτής της αξιολόγησης λαμβάνονται διάφορες αποφάσεις όπως η μισθολογική αύξηση, η διατήρηση των συμβάσεων ή παύση κτλ. (Lavigne & Chamberlain, 2016: 6).

5.4.3 Καναδάς

Η περιοχή Αλβέρτα του Καναδά θεωρείται ότι έχει ένα από τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο. Οι επιδόσεις των μαθητών της Αλβέρτα την κατατάσσουν μεταξύ των πέντε κορυφαίων χωρών του κόσμου. Κύριοι λόγοι αυτής της διάκρισης είναι η προσέλκυση υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικών και διοικητικών, η καλή συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, (εκπαιδευτικών, συνδικάτων των εκπαιδευτικών, πανεπιστημίων και κυβέρνησης) και ισχυρή οικονομική ενίσχυση στον τομέα της εκπαίδευσης, η οποία προέρχεται κυρίως από τις φυσικές πηγές πετρελαίου της περιοχής. Η κύρια κρατική στρατηγική βασίζεται στους ακόλουθους δύο άξονες: επένδυση στις καινοτόμες προτάσεις και υπευθυνότητα. Οι άξονες αυτές πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια βελτίωσης της εκπαίδευσης με την ονομασία Πρωτοβουλία της Αλβέρτα για τη Βελτίωση Σχολείων (Alberta Initiative for School Improvement, AISI). Στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης αυτής όσα σχολεία συμμετείχαν χρηματοδοτήθηκαν κατόπιν αιτήσεων τους. Επίσης, σε αντίθεση με την Αγγλία δεν υπάρχουν ποινές για τα σχολεία που δεν επιτυγχάνουν υψηλούς στόχους (Fullan, 2009: 106).

Αντίθετα, μια άλλη περιοχή του Καναδά, το Οντάριο την ίδια χρονική περίοδο δημιούργησε περισσότερα προβλήματα στην εκπαίδευση από ότι θεωρητικά έλυσε. Η συντηρητική κυβέρνηση έκλεισε πολλά σχολεία, μείωσε τις κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση, δημιούργησε έναν οργανισμό αξιολόγησης και ουσιαστικά συγκρούστηκε με την εκπαιδευτική κοινότητα. Ως εκ τούτου, οι επιδόσεις των μαθητών στους διεθνείς διαγωνισμούς εμφανίστηκαν μειωμένες σε σύγκριση με παλαιότερα χρόνια. Παρόλα αυτά το Οντάριο παραμένει μια περιοχή με υψηλό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο όμως αποδυναμώθηκε από την απουσία θετικής στρατηγικής (Fullan, 2009: 106).

5.4.4 Κίνα

Η αξιολόγηση αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς μηχανισμούς κρατικού ελέγχου και εφαρμόζεται από το 1949, έτος που ιδρύθηκε και το υπουργείο παιδείας (Rasmussen & Zou, 2014: 9). Οι Liu και Teddlie (2003) διαχωρίζουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Κίνα σε τρεις περιόδους. Η πρώτη αφορά την περίοδο πριν το 2001, η δεύτερη είναι από το διάστημα μεταξύ το 2001-2009 και η τρίτη μεταρρύθμιση πραγματοποιείται από το 2009

μέχρι και σήμερα (Liu 2013, Liu 2016). Ωστόσο, το έτος 2009 είναι σημαντικό γιατί για πρώτη φορά συνδέθηκε η απόδοση των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τη μισθοδοσία τους. Συγκεκριμένα, ο βασικός μισθός των εκπαιδευτικών αντιστοιχεί στο 70% του συνολικού μέγιστου μισθού. Αυτός ο μισθός δεν μπορεί να είναι κατώτερος από τον αντίστοιχο μισθό των δημοσίων υπαλλήλων. Ωστόσο, το υπόλοιπό 30% δίνεται με την μορφή επιβράβευσης (bonus) στους εκπαιδευτικούς εκείνους οι οποίοι επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις (Liu, 2013: 234).

Εκτός από τη μεταρρύθμιση αυτή το 2009 έλαβε χώρα μια ακόμα αλλαγή. Το 2013 το Υπουργείο Παιδείας θεώρησε ότι η έμφαση στην επίδοση των μαθητών στις εξετάσεις εισαγωγής για την επόμενη βαθμίδα ως τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δημιουργεί μια «εκπαίδευση εξετάσεων». Προκειμένου να αποφευχθεί αυτή η μονοδιάστατη προσέγγιση τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να εισαγάγει την παρακολούθηση της ποιότητας διδασκαλίας *(quality monitoring),* η οποία δίνει επιπρόσθετες και σημαντικές πληροφορίες για τους μαθητές/τριες σε πλήθος θεμάτων και χαρακτηριστικών (γνωστικές, ψυχικής υγείας, φυσικής κτλ.) (Rasmussen & Zou, 2014: 9).

Ανεξάρτητα από τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη βελτίωση της εκπαίδευσης της Κίνας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην επιθεώρηση των σχολείων, η οποία αποσκοπεί στον έλεγχο των ακόλουθων δύο στοιχείων σύμφωνα με τους Εθνικούς Κανόνες για την Εκπαιδευτική Επιθεώρηση (2012). Συγκεκριμένα:

1. Ανώτερα στελέχη της κυβέρνησης ελέγχουν τα κατώτερα στελέχη ως προς το αν τηρούν τους εκπαιδευτικούς νόμους, κανόνες και πολιτικές.
2. Επιθεώρηση σχολείων για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητές τους.

Ιδιαίτερα η επιθεώρηση των σχολείων αφορά άμεσα τον έλεγχο των σχολικών δραστηριοτήτων από ειδικούς στα ακόλουθα θέματα:

1. Κατανόηση και εφαρμογή των κανονισμών και των σύγχρονων μεθόδων διοίκησης.
2. Βαθμός αποτελεσματικής αξιοποίησης υποδομών, πόρων, και ανάπτυξης προσωπικού.
3. Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας με την εισαγωγή καινοτομιών και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.
4. Την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε όλους τους τομείς (γνωστικά, συναισθηματικά κτλ.).

Σύμφωνα με τους κανονισμούς της Κίνας (2012), σε ένα σχολείο το οποίο δεν πετυχαίνει τους αναμενόμενους στόχους μπορεί επιβληθούν κυρώσεις. Στη συνέχεια αυτό οφείλει να εφαρμόσει ένα σχέδιο βελτίωσης ανάλογα με τις προτάσεις της έκθεσης αξιολόγησης (Rasmussen & Zou, 2014: 9).

5.4.5 Χιλή

Για περισσότερες από δύο δεκαετίες διενεργούνται εθνικές εξετάσεις (SIMCE) στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών στην τετάρτη, ογδόη και δεκάτη τάξη. Οι μαθητικές επιδόσεις των Χιλιανών μαθητών είναι κάτω του μέσου όρου σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ. Χαμηλές είναι και οι επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις της PISA, οι οποίες ωστόσο είναι υψηλότερες από τους υπόλοιπους μαθητές της Λατινικής Αμερικής (Bellei, Vanni, Valenzuela & Contreras, 2015: 2).

5.5 Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ως εργαλείο του νεοφιλελευθερισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης

Τα τελευταία τριάντα χρόνια η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία για πολλές χώρες της Δύσης (Peters, 2001: 18). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι μέσω της εκπαίδευσης μετουσιώνεται στο άτομο ένα κεφάλαιο το οποίο θα αποδοθεί ως κέρδος στο μέλλον (Καρατζά –Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006:107). Το κεφάλαιο αυτό σύμφωνα με διάφορες θεωρήσεις μπορεί να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη και της χώρας (Καρατζά –Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 115).

Ο Ψαχαρόπουλος (2006) συνοψίζει τα οφέλη που προκύπτουν από την επένδυση μιας χώρας στην εκπαίδευση όπως αυτά αναφέρθηκαν σε ένα συμπόσιο εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, τα άτομα τα οποία δεν ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

· Έχουν κατά 260.000 δολάρια μικρότερες αμοιβές από αυτούς που την ολοκληρώνουν.

·Στερούν το κράτος 192 εκατομμύρια δολάρια από φορολογικά έσοδα (Η.Π.Α.).

·Ενδέχεται να εμπλακούν σε εγκληματικές δραστηριότητες με κόστος 1.4 δισεκατομμύρια δολάρια για το κράτος (Ψαχαρόπουλος, 2006:146).

Επίσης, ο ίδιος ερευνητής σχολιάζει τα αποτελέσματα της σχολικής αποτυχίας στο άτομο και την κοινωνία. Ο όρος σχολική αποτυχία είναι σχετικά ευρύς και ορίζεται είτε ως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Ευρωπαϊκή επιτροπή, Ισπανία), είτε και ως ένα ανεπαρκές εκπαιδευτικό σύστημα (Αγγλία, Η.Π.Α.) (Ψαχαρόπουλος, 2006: 241-242). Ανεξάρτητα του τρόπου με τον οποίο ορίζεται η σχολική αποτυχία επιφέρει σημαντικό κόστος τόσο σε ιδιωτικό επίπεδο, δηλαδή στο άτομο (ανεργία, χαμηλές οικονομικές απολαβές, χαμηλότερο επίπεδο υγείας κτλ.), όσο και στην πολιτεία (αύξηση εγκληματικότητας, χαμηλότερη κοινωνική συνοχή, χαμηλότερα φορολογικά έσοδα, χαμηλός ρυθμός οικονομικής ανάπτυξης κτλ) (Ψαχαρόπουλος, 2006: 241-246).

Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική κρατική επένδυση, η οποία αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία την εποχή της παγκοσμιοποίησης, εποχή κατά την οποία ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί τη θεμελιώδη έκφρασή της. Συγκεκριμένα, οι Weis και Fein (2012) περιγράφουν τον νεοφιλελευθερισμό ως ένα πολιτικό, οικονομικό και ιδεολογικό σύστημα το οποίο αναγνωρίζει τις αξίες της αγοράς ως κυρίαρχες και πιο ικανές για τη διανομή των κοινών αγαθών, ενώ ταυτόχρονα εκμηδενίζει την ευθύνη του κράτους για την εξασφάλιση της συλλογικής ευημερίας (Golden, 2017: 2).

Η επικράτηση όμως του νεοφιλελευθερισμού υποβάθμισε τη σημασία του κράτους από ρυθμιστή της κοινωνικής δικαιοσύνης σε εργαλείο αναπαραγωγής της κοινωνικής αδικίας. Σύμφωνα με τον Blackmoore (2006) υποχρέωση του κράτους δεν είναι πλέον η αναδιανομή του πλούτου, η δημιουργία περισσότερων θέσεων εργασίας ή η δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά η εξασφάλιση της απασχολησιμότητας. Το πλαίσιο αυτό υποχρέωσε πολλές χώρες να υιοθετήσουν τη λογική της αγοράς για τους μαθητές/τριες τους παρέχοντας τις δεξιότητες που θα εξασφαλίσουν την απασχολησιμότητά τους. Επιπροσθέτως, η ιδεολογία της αγοράς σταδιακά έχει επικρατήσει και στις συνειδήσεις των ανθρώπων. Σύμφωνα με αυτήν, αποδίδεται κυρίαρχη σημασία στην αξία της ατομικής επιλογής και απορρίπτεται η συλλογικότητα, έκφανση της οποία είναι η κοινωνική πρόνοια. Επομένως, η βελτίωση της ζωής των ατόμων εξαρτάται αποκλειστικά από τους ίδιους και τις επιλογές τους (Tien-Hui Chiang, 2015: 48). Επίσης, οι Giroux και Schmidt (2004) υποστηρίζουν ότι σταδιακά ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης μετατρέπεται σε ιδιωτικό αγαθό. Ένα αγαθό από το οποίο αποκλείονται τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων στερώντας τους τη δυνατότητα της κοινωνικής κινητικότητας και τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους (Brathwaite, 2016: 9). Μέσα σε αυτό το πρίσμα, το κράτος απαλλάσσεται από τις δημόσιες υποχρεώσεις του και έτσι μπορεί να μετατρέψει τα

κοινωνικά προβλήματα σε ζητήματα προσωπικής φύσης. Με άλλα λόγια, το άτομο ενοχοποιείται για την πραγματικότητα την οποία βιώνει (Tien-Hui Chiang, 2015: 49).

Η μετουσίωση της ελεύθερης αγοράς στα σχολεία έχει ως αποτέλεσμα να μεταλλαχθεί το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως η μετάλλαξη αυτή του εκπαιδευτικού συστήματος δεν θεωρείται άδολη. Συγκεκριμένα, διάφοροι ερευνητές (Henig, 1994· Darling-Hammond, 2000) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές οι οποίες εστιάζονται στη λογοδοσία των σχολείων, στη συμμετοχή των μαθητών σε εθνικές και διεθνείς εξετάσεις και στη δυνατότητα επιλογής σχολείων από τους γονείς, αποτελούν στην ουσία μια απόπειρα της μεσαίας τάξης να αλλάξει τους κανόνες ανταγωνισμού της εκπαίδευσης προς όφελός της. Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται να δοθεί ένα πλεονέκτημα στα παιδιά τους σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από έντονη οικονομική ανασφάλεια (Brathwaite, 2016: 9).

Σύμφωνα με τον Apple (2014) η εκπαίδευση δέχεται έντονη κριτική από ένα συνασπισμό δυνάμεων της μεσαίας τάξης τις οποίες ονομάζει *Συντηρητικό Εκσυγχρονισμό* (Conservative Modernization). Στον *Συντηρητικό Εκσυγχρονισμό συνασπίζονται* τέσσερις ετερόκλητες δυνάμεις, οι οποίες επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική διάφορων χωρών και δημιουργούν σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Η πρώτη και πιο ισχυρή ομάδα επιρροής θεωρεί ότι τα προβλήματα στην εκπαίδευση μπορεί να λυθούν εφόσον υιοθετηθούν οι κανόνες της ελεύθερης αγοράς σε ένα νεοφιλελεύθερο πλαίσιο (Apple, 2014: 13).

Η φράση η οποία συνοψίζει τον τρόπο σκέψης τους είναι *οτιδήποτε δημόσιο είναι κακό και οτιδήποτε ιδιωτικό είναι καλό*. Ταυτίζουν την έννοια της δημοκρατίας με πρακτικές κατανάλωσης και θεωρούν ότι εάν οι γονείς λειτουργούν ως καταναλωτές σε θέματα εκπαίδευσης η ίδια η εκπαίδευση θα βελτιωθεί. Ασκούν σημαντικές πιέσεις για να μετατρέψουν τα σχολεία σε εξεταστικά κέντρα στα οποία οι εκπαιδευτικοί σε ένα έντονο ανταγωνιστικό πνεύμα θα προσπαθούν να ξεπεράσουν ο ένας τον άλλο. Ωστόσο, δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που να στηρίζουν τις θέσεις αυτές. Αντίθετα, διάφορες έρευνες έχουν αναδείξει το γεγονός ότι ο έντονος ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων σε συνδυασμό με τη μείωση της οικονομικής χορήγησης λόγω αδυναμίας επίτευξης των προσδοκώμενων στόχων και των προκαθορισμένων κριτηρίων συμβάλλουν στην αύξηση των ανισοτήτων (Apple, 2014: 13).

Τη δεύτερη ομάδα αποτελούν νεοσυντηρητικοί κύκλοι οι οποίοι εκφράζουν ένα πολιτικό λόγο επιστροφής σε ένα ομοιόμορφο εθνικό πολιτισμό, ο οποίος θα είναι «καθαρός» και θα αποκλείει την έννοια του Άλλου. Σε αυτό το πλαίσιο πιέζουν για το τι θα πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία. Η τρίτη ομάδα ενοχοποιεί τον Άλλο ως αλλόθρησκο. Εστιάζεται στην καθαρότητα της θρησκευτικής πίστης και θεωρεί ότι μέχρι αυτό να συμβεί θίγεται η πολιτισμική τους ταυτότητα τόσο από τα σχολεία όσο και από τα ΜΜΕ. Θεωρούν ότι οι κρατικοί θεσμοί οφείλουν να επιβάλλουν ένα θρησκευτικό καθεστώς (Ισλαμισμός, Ιουδαϊσμός, Ινδουισμός, Χριστιανισμός). Τέλος, η τέταρτη ομάδα είναι το τμήμα εκείνο της μεσαίας τάξης που ασπάζεται την ιδεολογία της λογοδοσίας και των μετρήσιμων αποτελεσμάτων και το οποίο υποστηρίζει ότι τα προβλήματα της εκπαίδευσης θα λυθούν μόνο εφόσον υπάρχουν επαρκή στοιχεία για τον τρόπο λειτουργίας της, αλλά και για τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των σχολείων γενικότερα (Apple, 2014: 14-15).

Οι τάσεις αυτές σε πολλές χώρες δημιουργούν σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση τις απαραίτητες εκείνες προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση νέων αλλαγών στην εκπαίδευση. Αφενός διάφοροι πιέζουν για μεγαλύτερη λογοδοσία των σχολείων και αφετέρου άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι η εκπαίδευση οφείλει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της και να αναλάβει νέους ρόλους. Σύμφωνα με τους Kalogiannaki και Karras (2012) ο νέος αυτός ρόλος μπορεί να συνδεθεί με:

• Την προώθηση πολυπολιτισμικών-διαπολιτισμικών πρακτικών κτλ.

• Τον σύγχρονο πολίτη που χαρακτηρίζεται από διαφορετικά πλαίσια.

• Το νέο είδος πολιτών που πρέπει να συνδεθεί με τις ανθρώπινες αξίες.

• Την ανεκτικότητα, τον αμοιβαίο σεβασμό στο «διαφορετικό», που είναι και έννοιες κλειδιά για τα σχολεία και την κοινωνία.

• Την αποδοχή των «διαφορετικών» τρόπων σκέψης.

• Τον σεβασμό στις αξίες της δημοκρατίας.

• Την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

• Τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.

• Την αποδοχή της «διαφορετικότητας» (Kalogiannaki & Karras, 2015: 157).

Ωστόσο πολλές χώρες θεωρούν ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης θα πρέπει να επικεντρωθεί σε ένα Α.Π. με τεχνολογικό προσανατολισμό, επικεντρωμένο στις θετικές επιστήμες, στην ανάγνωση και τη γραφή. Πολύ περισσότερο δε, υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις των μαθητών θα πρέπει στη συνέχεια να πιστοποιούνται από εθνικές ή διεθνείς εξετάσεις. Οι επικριτές των αλλαγών αυτών θεωρούν ότι οι πολιτικές αυτές διαπνέονται από το πνεύμα του νεοφιλελευθερισμού και δημιουργούν μια σειρά προβλημάτων ακόμα μεγαλύτερων από ότι θεωρητικά επιλύουν.

Τα προβλήματα αυτά θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

1. Υποβάθμιση της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή σε ένα φροντιστηριακό πλαίσιο διδασκαλίας στο οποίο ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε προπαρασκευαστή εξετάσεων (Charteris & Thomas, 2016: 2).
2. Έμφαση σε τεχνολογικές σπουδές σε βάρος των ανθρωπιστικών σπουδών.
3. Τιμωρητικές πρακτικές σε εκπαιδευτικές κοινότητες που δεν επιτυγχάνουν τους προσδοκώμενους στόχους με αποτέλεσμα το κλείσιμο σχολείων και την αύξηση των ανισοτήτων μεταξύ κοινοτήτων.

Ο Sahlberg (2011) περιγράφει την τάση αυτή ως Κίνημα Παγκόσμιας Εκπαιδευτικής Αλλαγής σύμφωνα με την οποία πολλές χώρες του κόσμου αναθεωρούν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση συνολικά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Sellar (2015): *Τυποποιούν τη διδασκαλία, τη μάθηση και τα αναλυτικά προγράμματα, προωθούν την αγορά εκπαίδευσης και η διασφάλιση της ποιότητας πραγματοποιείται με εθνικά ή διεθνή τεστ* (Charteris & Thomas, 2016: 2).

Με αυτό τον τρόπο όμως υποβαθμίζεται ο πλούτος της διδασκαλίας, υποτιμάται η σημαντικότητα του εκπαιδευτικού ο οποίος αντιμετωπίζεται ως φροντιστής και προπαρασκευαστής των μαθητών/τριων για τυποποιημένα θέματα εξετάσεων. Ιδιαίτερα, η συνεργασία χωρών με οργανισμούς που ειδικεύονται σε θέματα εκπαίδευσης όπως η PISA (Programme for International Student Assessment), TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study), IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) και PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) σε συνδυασμό με τις εξετάσεις που διενεργούνται στις δικές τους χώρες όπως για παράδειγμα στην Αυστραλία (NAPLAN (Literacy and Numeracy), στις Η.Π.Α, (Race to the Top, 'Common Core State Standards, Teacher Evaluation Systems) και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Every Child Matters, Help Children Achieve More, National Curriculum Assessment: Test Frameworks) θεωρούνται για πολλές χώρες ως ένα αξιόπιστο μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που θα βελτιώσει τις πρακτικές διδασκαλίας και κατά συνέπεια την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Charteris & Thomas, 2016: 2).

Η εμμονή όμως στο Επιστημολογικό Παράδειγμα της Πληροφορίας και της Τεχνολογίας όπως το έχει ονομάσει ο Castells (1998 & 2000), λειτουργεί σε βάρος των ανθρωπιστικών σπουδών και έχει «αντιδημοκρατικές συνέπειες» (Καζαμίας, 2014:45). Σύμφωνα με τον Καζαμία (2014) οι συζητήσεις για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από διεθνείς

οργανισμούς, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα και η Unesco εκφράζουν μια ρητορική για την πολιτική σε μακροεπίπεδο, ενώ σε μικροεπίπεδο υιοθετούν ένα λόγο ο οποίος προέρχεται από τις νεοφιλελεύθερες αξίες, τον εργαλειακό ορθολογισμό, ένα οικονομικίστικο «ήθος» και τις αξίες του εμπορίου. Η ρητορική αυτή μετουσιώνεται σε όρους όπως αποδοτικότητα, ανταγωνισμός, παραγωγή, απόδοση, αγορές ελεύθερος ατομικισμός, απορρύθμιση, ιδιωτικοποίηση, εμπορευματοποίηση της επιχειρηματικότητα κτλ. (Καζαμίας, 2014: 50).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα όμως το οποίο εστιάζεται στις εξετάσεις ωφελεί αφενός τους προνομιούχους μαθητές και αφετέρου αφαιρεί σημαντικές δεξιότητες από τους μη προνομιούχους μαθητές. Σύμφωνα με τους Bowles και Gintis (2002) στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και στοιχεία μεταγνώσης, δηλαδή πώς να μαθαίνεις, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κόσμος. Η διδασκαλία αυτών όμως απαιτεί ένα πιο ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο δεν θα είναι προσηλωμένο σε ένα εθνικό η διεθνές τεστ. Επομένως, οι δεξιότητες αυτές είναι πιο πιθανό να διδαχθούν σε σχολεία στα οποία οι μαθητές έχουν αυξημένες επιδόσεις. Αντίθετα, οι μαθητές υποβαθμισμένων κοινοτήτων σε νεοφιλελεύθερες κοινωνίες διδάσκονται βασικές δεξιότητες, έχουν μειωμένη κρατική οικονομική επιχορήγηση και στην ουσία δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για έναν πρόωρο κοινωνικό αποκλεισμό και τον στιγματισμό ολόκληρης της κοινότητας. Οι συνέπειες αυτές αποτελούν το αντίκτυπο των πολιτικών επιλογών των νεοφιλελεύθερων κοινωνιών οι οποίες μέσω της συνεχούς λογοδοσίας και των πρακτικών των εξετάσεων σε συνδυασμό με τη δυνατότητα επιλογής σχολείων καταδικάζουν πρόωρα ολόκληρες κοινότητες (Brathwaite, 2016: 9).

Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση των Η.Π.Α. όπου η διακυβέρνηση του πρόεδρου Obama, κατά το διάστημα 2001-2010, επέβαλε την ποινή της άρσης λειτουργίας σε 197 σχολεία λόγω του συνδυασμού χαμηλών επιδόσεων των μαθητών τους και του υψηλού κόστους συντήρησης των σχολείων αυτών. Θεωρείται δηλαδή ότι η απειλή κλεισίματος ενός σχολείου σε συνδυασμό με τη δυνατότητα επιλογής των γονέων του επιθυμητού σχολείου φοίτησης για τα παιδιά τους θα βελτιώσει γενικά την παρεχόμενη εκπαίδευση. Αν όμως κριθεί ότι το σχολείο δεν βελτιώθηκε, τότε οι τοπικές αρχές έχουν το δικαίωμα να παύσουν τη λειτουργία του και οι μαθητές να μεταφερθούν σε άλλα σχολεία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενός τέτοιου σχολείου τίθενται σε διαθεσιμότητα και πρέπει να αναζητήσουν εργασία σε άλλο σχολείο (Deeds & Pattillo, 2014: 6).

Ωστόσο, οι λίγες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εκπαιδευτικές κοινότητες τις οποίες τα σχολεία έκλεισαν οδήγησαν σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Στην έρευνα των Engberg, Gill, Zamarro, και Zimmer (2012) οι μαθητές εμφάνισαν μειωμένη επίδοση και αύξηση των απουσιών τους μόνο τον πρώτο χρόνο μετακίνησή τους. Επίσης, στην ίδια έρευνα οι μαθητές οι οποίοι μετακινήθηκαν σε σχολεία με αυξημένες επιδόσεις βελτίωσαν και αυτοί τις επιδόσεις τους. Ωστόσο, στην έρευνα των De la Torre και Gwynne (2009) οι οποίοι μελέτησαν τις επιδόσεις των μαθητών/τριών από 18 σχολεία που έκλεισαν, μόνο το 6% βελτίωσε σημαντικά τις επιδόσεις τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι ερευνητές: Kirshner, Gaertner, Pozzoboni (2010) και οι Kirshner, Pozzoboni (2011), οι οποίοι παρατήρησαν πτώση στις επιδόσεις των μαθητών/τριών, αλλά και επιπτώσεις στον ψυχισμό των μαθητών/τριών λόγω της απουσίας ισχυρών δεσμών με τους νέους εκπαιδευτικούς αλλά και τους συμμαθητές τους (Deeds & Pattillo, 2014: 6).

5.6 Ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών ως κίνημα διεκδίκησης

Σε διάφορα μέρη του κόσμου οι εκπαιδευτικοί μέσω των συνδικαλιστικών οργανώσεων τους είθισται να συνασπίζονται με αριστερές ή κεντροαριστερές παρατάξεις προκειμένου να διεκδικήσουν δικαιώματα προς όφελος ολόκληρης της κοινωνίας. Σε ειρηνικές περιόδους οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν προς όφελος τους, όπως αύξηση μισθών και διεκδίκηση ή υπεράσπιση εργασιακών δικαιωμάτων. Σε πιο ταραγμένες εποχές οι εκπαιδευτικοί συσπειρώνονται και κινητοποιούν ολόκληρη την κοινωνία. Για παράδειγμα στη Λατινική Αμερική οι εκπαιδευτικοί μέσω του συνδικαλισμού έχουν διεκδικήσει με επιτυχία διάφορα αιτήματα. Ενδεικτικά αναφέρονται στη Βραζιλία το δικαίωμα της καθολικής εκπαίδευσης (Finger & Gindin, 2015: 365-366), στη Βολιβία τη διδασκαλία των μαθητών σε δύο γλώσσες την ισπανική και εκείνη των ιθαγενών (Finger & Gindin, 2015: 372), στη Γουατεμάλα την εισαγωγή πανεπιστημιακών σπουδών με έμφαση στην τοπική γλώσσα και τον πολιτισμό των Μάγια, ενώ στη Βενεζουέλα τη θέσπιση τοπικών συμβούλιων (National Union of the Unified Teaching Force-SINAFUM) τα οποία δραστηριοποιούνται σε θέματα εκπαίδευσης, διοίκησης και δημόσιων υπηρεσιών (Finger & Gindin, 2015: 373).

Στη Σουηδία ο εκπαιδευτικός συνδικαλισμός απαρτίζεται από δύο κύριες συνδικαλιστικές παρατάξεις. Η παράταξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνέβαλε από το 1962 στη δημιουργία ενός καθολικού σχολείου προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές/τριες ανεξαρτήτως ταξικής προέλευσης (Lilja, 2014: 502-503). Στη Δανία οι εκπαιδευτικοί αντιτάχθηκαν μαζικά στην κρατική εκπαιδευτική πολιτική που επέτρεπε στους γονείς να επιλέγουν όποιο σχολείο επιθυμούν για τα παιδιά τους. Η αντίδρασή τους οφείλεται στο ότι θεώρησαν ότι κύριος σκοπός της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών. Είναι αξιοσημείωτο πάντως ότι μόνο το 12% των γονέων αξιοποίησε τελικά τη δυνατότητα επιλογής σχολείου (Wilborg & Larsen, 2017: 91).

Στην Αυστραλία Αβοριγίνες εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν με σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής για μια καλύτερη κατανόηση της κουλτούρας τους και την απόκτηση πλήρης άδειας εκπαιδευτικού. Στην πολιτεία Αλμπέρτα του Καναδά οι εκπαιδευτικοί κερδίζοντας την εμπιστοσύνη του κοινού πραγματοποίησαν μια σειρά εκπαιδευτικών αλλαγών όπως νέο αναλυτικό πρόγραμμα και αντικατάσταση των προκαθορισμένων εξετάσεων των μαθητών σε μια διαμορφωτική αξιολόγηση (Shirley, 2016: 63).

Επίσης, στις Η.Π.Α. το 1897 η Ella Flagg Young και η Catherine Goggin δημιούργησαν την Ομοσπονδία Δασκάλων του Σικάγου, η οποία συνεργάστηκε με την Εργατική Ομοσπονδία του Σικάγου. Οι δύο αυτές ομοσπονδίες συνασπίστηκαν προκειμένου να επιδιώξουν μαζί κοινωνικά δικαιώματα, πρόβλεψη παροχής φροντίδας υγείας και κυρίως βελτίωση της εκπαίδευσης. Έκτοτε η συνεργασία των δύο ομοσπονδιών δεν έχει σταματήσει (Shirley, 2016: 45). Πιο πρόσφατα, εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α αγωνίζονται ενάντια σε νεοφιλελεύθερες πολιτικές που αποβαίνουν σε βάρος των μαθητών/τριών και ολόκληρων κοινοτήτων. Οι τιμωρητικές αυτές πολιτικές κορυφώνονται με το κλείσιμο του ίδιου του σχολείου, όταν αφού αξιολογηθούν οι μαθητές με προκαθορισμένες εξετάσεις και θεωρηθεί ότι αποτύχουν, στοχοποιούνται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου από διοικητικούς υπαλλήλους ως οι κύριοι υπαίτιοι της μαθητικής υπό-επίδοσης (Deeds & Pattillo, 2014: 8). Ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί στερούνται τη δυνατότητα αντίδρασης. Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση της Πολιτείας του Μίσιγκαν στις Η.Π.Α. στην οποία απαγορεύεται η διαπραγμάτευση από τους εκπαιδευτικούς ή τους συνδικαλιστές τους θεμάτων που άπτονται της αξιολόγησης (Public Employment Relations Act, Mich. Comp. Laws § 423.215(3) 2013) (Pogodzinski, Umpstead & Witt, 2015: 544).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι σχεδιαστές εκπαιδευτικών αλλαγών πολλές φορές συναντούν τη μαζική αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Αυτές οι τελευταίες επηρεάζουν ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα σε πολλά επίπεδα όπως μεταξύ άλλων θεσπίζουν το πλαίσιο νομιμότητας των αλλαγών και ενδέχεται να επηρεάσουν μέχρι και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι ο ερευνητής-συγγραφέας M. Fullan (2001) αποσιωπά στο έργο του τη σημασία των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργανώσεων. Συνήθως οι συνδικαλιστικές οργανώσεις θέτουν θέματα νομιμότητας των αλλαγών και αν εναντιωθούν στις αλλαγές αυτές ενδέχεται να επιτύχουν την ακύρωσή τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι σχεδιαστές των αλλαγών αναζητούν μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εθελοντικά δέχονται να λάβουν μέρος. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συνδικαλιστές της Βοστώνης των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής σχεδόν ακύρωσαν το στρατηγικό σχεδιασμό της περιφέρειας με τον τίτλο «Συνεργατική, Καθοδηγητική Μάθηση» σύμφωνα με την οποία εκπαιδευτικοί θα παρακολουθούσαν διδασκαλίες άλλων εκπαιδευτικών, με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας νέων εκπαιδευτικών (MacLaughlin & Talbert, 2006: 83).

Η απουσία υποστήριξης της συνδικαλιστικής ένωσης στην πολιτειακή μεταρρύθμιση των σχολείων του San Diego των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, είχε ως αποτέλεσμα την πυροδότηση αντιδράσεων από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα ο πρόεδρος του συνδικαλιστικού οργάνου, Knapp Mark (1999), κοινοποίησε ένα γράμμα διαμαρτυρίας προς την εκπαιδευτική κοινότητα. Στο γράμμα αυτό δήλωνε τη συναισθηματική κακοποίηση που βιώνει ως εκπαιδευτικός από την πολιτεία. Στη συνέχεια ανέφερε «*δεν είμαστε ηλίθιοι, ούτε θα αποτελέσουμε τον αποδιοπομπαίο τράγο της πολιτείας. Η πολιτεία αντί να εστιάσει στην ανέχεια των οικογενειών, την απουσία περίθαλψης και τη συνεχώς αυξανόμενη σχολική διαρροή, θεωρεί ότι αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών μπορεί να πραγματοποιηθεί με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (MacLaughlin & Talbert, 2006: 84).

Αντίθετα, στη Minneapolis των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής η συνεργασία μεταξύ πολιτείας, συνδικαλιστικών οργανώσεων και εκπαιδευτικών κοινοτήτων συνέβαλε στη βελτίωση σχολείων, τα οποία παρουσίαζαν ιδιαίτερα χαμηλές μαθητικές επιδόσεις. Η συνεργασία αυτή μεταξύ πολιτείας και του συνδικαλιστικού οργάνου έχει πραγματοποιηθεί και σε άλλες πολιτείες των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, όπως στο Providence, στο Maryland κ.ά. Συνήθως η συνεργασία προκύπτει μετά από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανησυχούν ότι ενδέχεται να αδικηθούν ή ότι θα ασκηθεί μια τιμωρητική πολιτική σε βάρος τους. Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών κάμφθηκαν όταν στον τελικό σχεδιασμό της βελτίωσης των σχολείων συμμετείχαν διευθυντές, εκπαιδευτικοί και παράγοντες της πολιτείας ως ισοδύναμα μέλη (MacLaughlin & Talbert, 2006: 84-85).

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν έναν από το πιο σημαντικούς παράγοντες για την ομαλή πραγματοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Οι εκπαιδευτικοί που απαρτίζουν συνήθως τις συνδικαλιστικές οργανώσεις έχουν πολυετή εμπειρία και είναι σε θέση να επηρεάσουν τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η συνεργασία με την πολιτεία είναι σε θέση να επιφέρει σημαντικά οφέλη για την εκπαίδευση τόσο σε υλικοτεχνική υποστήριξη όσο και σε ηθικό επίπεδο, ως αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών (MacLaughlin & Talbert, 2006: 86).

5.7 Ο Εκπαιδευτικός συνδικαλισμός στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον Μπράτη, τα τελευταία 50 χρόνια, το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας-ΔΟΕ) έχει επιτύχει μια σειρά κατακτήσεων προς όφελος της κοινωνίας (δωρεάν εγγραφή και παροχή βιβλίων στους μαθητές/τριες των δημοτικών σχολείων, καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, θέσπιση ολοήμερου δημοτικού σχολείου κτλ.) και των εκπαιδευτικών (εργασιακά δικαιώματα κτλ.) (http://www.ipaideia.gr/paideia/to-ekpaideutiko-kinima-kai-kataktiseis, ανακτήθηκε:15/11/18).

Μια από τις κατακτήσεις του κινήματος είναι η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και η αντικατάσταση του από τον σχολικό σύμβουλο (1981). Θεωρήθηκε δηλαδή ότι ο επιθεωρητής εξέφραζε τον απόηχο μιας εποχής κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί διώκονταν για τις πολιτικές τους πεποιθήσεις. Κύριο έργο του σχολικού συμβούλου είναι η παιδαγωγική καθοδήγηση και η αξιολόγησή του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, στην ουσία ο Σχολικός Σύμβουλος δεν άσκησε ποτέ τα καθήκοντα του αξιολογητή. Οποιοδήποτε πολιτικό κόμμα ως κυβέρνηση έθεσε ως θέμα την αξιολόγηση συνάντησε σθεναρή αντίσταση από τον εκπαιδευτικό κλάδο (Stamelos & Bartzakli, 2013: 575-576). Το 2018 καταργήθηκε και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και αντικαταστήθηκε από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.

Η αντίσταση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως, αποκτά κυρίως πολιτικές προεκτάσεις και δεν άπτεται αποκλειστικά σε θέματα εκπαίδευσης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί θεωρήθηκε ότι η αξιολόγηση στο πλαίσιο του επιθεωρητή αφορούσε κυρίως τον έλεγχο των πολιτικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Επίσης η αξιολόγηση από διάφορους μελετητές έχει ταυτιστεί με εργαλείο της νεοφιλελεύθερης πολιτικής, η οποία αποσκοπεί στη νομιμοποίηση των απολύσεων και δημιουργία ενός συστήματος εκπαίδευσης στο πνεύμα της νεοφιλελεύθερης αγοράς.

Η Δ.Ο.Ε. δηλώνει ότι τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα στο φυλλάδιο «Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση» και στη σελίδα 3 αναφέρονται τα εξής: «Ο Κλάδος είναι υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Ωστόσο σε όποιο νόμο έχει προταθεί η αξιολόγηση η Δ.Ο.Ε. αντιτίθεται με το σκεπτικό ότι η αξιολόγηση αποσκοπεί στη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών (Ν. 2525/97, Ν.2043/93, Ν.2009/92). Ιδιαίτερα δυναμική ήταν και η κοινοποίηση της Δ.Ο.Ε. ενάντια στο Π.Δ. και τους Νόμους 4024/11 και 3848/10. Συγκεκριμένα για την αποτροπή της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης προέτρεπε τους συλλόγους:

• Να μην συμμετέχουν στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

• Να μην αναλάβει τον ρόλο του αξιολογητή κανένας εκπαιδευτικός.

• Την παροχή πλήρης συνδικαλιστικής και νομικής κάλυψης στους συναδέλφους που θα αρνηθούν σύμφωνα με το πνεύμα των αποφάσεων.

• Να αποστασιοποιηθούν οι σχολικοί σύμβουλοι από τη διαδικασία της αξιολόγησης-χειραγώγησης.

• Τη διαγραφή των μελών των συλλόγων που θα δράσουν ενάντια και αντίθετα με τις αποφάσεις του Κλάδου (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, 1993-2013: 1).

Γίνεται λοιπόν φανερή η έλλειψη εμπιστοσύνης στα πρόσωπα που καλούνται να διαχειριστούν θέσεις ευθύνης, ιδιαίτερα σε θέματα που άπτονται στην αξιολόγηση. Το στοιχείο αυτό απορρέει από το γεγονός ότι ενώ ο Κλάδος συμφωνεί με την γενικότερη ιδέα της αξιολόγησης, αδυνατεί να καταλήξει σε μια μορφή αξιολόγησης η οποία θα είναι αποδεκτή και θα εμπνέει εμπιστοσύνη στην εκπαιδευτική κοινότητα. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η άποψη των Παπαδόπουλο και Ρουμπάκη (2014) σύμφωνα με τους οποίους στην Ελλάδα επικρατεί η εθνική πολιτική οικονομία ενός *οικογενειοκρατικού προνοιακού καπιταλισμού.* Ο Allen (2004) ορίζει αυτήν τη μορφή οικονομίας ως εξής: «*Σε*

αυτό το μοντέλο η οικογένεια μπορεί να κατανοηθεί ως ένας μηχανισμός που εμπεριέχει ένα εκτεταμένο δίκτυο κοινωνικών επαφών για τη συνάθροιση και ανακατανομή πόρων. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και η σύνδεση της οικογένειας με ένα κομμάτι του συντεχνιακού και πελατειακού συστήματος στο οποίο δημιουργούνται και διατηρούνται δίκτυα πολιτικά, κοινωνικά, και επαγγελματικά με το κράτος και την αγορά. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και πόρους που δυνητικά επέτρεπαν στα μέλη της να απολαμβάνουν μια ευνοϊκότερη μεταχείριση στην καθημερινή και επαγγελματική τους ζωή» (Παπαδόπουλο & Ρουμπάκη, 2014: 282). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι θα τύχουν μιας αντικειμενικής αξιολόγησης. Και αυτό γιατί κάποια άτομα ενδέχεται να ωφεληθούν λόγω των ιδιαίτερων σχέσεων που μπορεί να έχει η οικογένειά τους με ένα μέρος του συντεχνιακού και πολιτικού συστήματος. Στο στοιχείο αυτό προστίθενται το βεβαρημένο παρελθόν του επιθεωρητή, η τρέχουσα οικονομική κρίση, η οποία καθήλωσε μισθολογικά τους εκπαιδευτικούς και οδήγησε σε καθεστώς διαθεσιμότητας δημόσιους υπαλλήλους. Ακόμα όμως και οι εκπαιδευτικοί που δεν θεωρούν ότι εγκυμονούν κίνδυνοι για την εργασία τους μέσω της αξιολόγησης δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν τον τρόπο υλοποίησής της. Το γεγονός αυτό απορρέει από την απουσία του γνωστικού αντικειμένου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως υποχρεωτικό πανεπιστημιακό μάθημα. Όλα τα παραπάνω λειτουργούν αποτρεπτικά στη δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης αποδεκτής από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σύνοψη κεφαλαίου

Διάφορες χώρες επιθυμούν τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους. Ο τρόπος επίτευξης της βελτίωσης αυτής σε μεγάλο βαθμό απηχεί την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Επομένως κάποιες χώρες επιλέγουν να συμμετάσχουν οι μαθητές τους σε εθνικές ή και διεθνείς εξετάσεις (Αγγλία, Χιλή, Αυστραλία, κ.ά.), άλλες χώρες αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, ενώ ορισμένες υιοθετούν και τις δύο προαναφερθείσες στρατηγικές. Επίσης επαφίεται στην εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας να εφαρμόσει τα όποια διορθωτικά μέτρα που θα επιλέξει, όταν διαπιστωθεί υπό-επίδοση των μαθητών. Σε αυτήν την περίπτωση κάποιες χώρες επιλέγουν την υιοθέτηση τιμωρητικών μέτρων για την εκπαιδευτική κοινότητα με το κλείσιμο, την κατηγοριοποίηση (Αγγλία, Φλαμανδική Κοινότητα Βελγίου, Ολλανδία, Πορτογαλία) ή την ημί-ιδιωτικοποίηση των σχολείων (Η.Π.Α.), την απόλυση των εκπαιδευτικών (Αγγλία, Η.Π.Α.), του διευθυντή (Ρουμανία) κτλ.. Αντίθετα, άλλες χώρες συνεργάζονται με την εκπαιδευτική κοινότητα και από κοινού σχεδιάζουν δράσεις βελτίωσης (Γαλλία, Νορβηγία, Ιρλανδία κτλ.). Σε κάθε περίπτωση το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών επιδιώκει την υπεράσπιση των συμφερόντων όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας με τη συνεχή διεκδίκηση και υπεράσπιση των κεκτημένων δικαιωμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο
ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Εισαγωγή

Σε πολλές χώρες η ενασχόληση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν πρόκυψε παρά μετά από τον θάνατο παιδιών. Στη Νορβηγία αναδείχτηκε το 1982, μετά από τον θάνατο τριών παιδιών (10-14 ετών), γεγονός το οποίο υποχρέωσε τον υπουργό παιδείας να ξεκινήσει μια καμπάνια εναντίον του κοινωνικού αυτού φαινομένου. Αντίστοιχα στην Ιαπωνία η αυτοκτονία ενός κοριτσιού το 1986 αποτέλεσε το πρώτο έναυσμα αναγνώρισης και συζήτησης του προβλήματος, ωστόσο για μια ολοκληρωμένη δράση από τον υπουργό παιδείας χρειάστηκε η αυτοκτονία και ενός ακόμη άλλου παιδιού 13 ετών το 1994, μετά από τον εκβιασμό του από συνομηλίκους του. Στον Καναδά ένα σημαντικό περιστατικό σχολικού εκφοβισμού αποτέλεσε το 1997 ο βασανισμός και η δολοφονία ενός 14 παιδιού από 6 κορίτσια και 1 αγόρι. Μετά τη δημοσιοποίηση των γεγονότων, έλαβαν χώρα αυτοκτονίες από τα παιδιά-θύτες. Επίσης στις Η.Π.Α δύο μαθητές λυκείου στο Columbine, το 1999, δολοφόνησαν 12 μαθητές και 1 εκπαιδευτικό και τραυμάτισαν 20, πριν αυτοκτονήσουν, εκτελώντας ένα σχέδιο εκδίκησης και παραφροσύνης, το οποίο διήρκησε τρεις ώρες (Humel et al. 2010: 101).

Στην Ελλάδα το πρώτο αναγνωρισμένο θύμα εκφοβισμού είναι ο Βαγγέλης Γιακουμάκης, ο οποίος αυτοκτόνησε μετά τον διαρκή εκφοβισμό του από τους συμφοιτητές του στα Ιωάννινα το 2014 (https://el.wikipedia.org/wiki: ανακτήθηκε 15/3/19). Είχε προηγηθεί και η εξαφάνιση του μικρού Άλεξ Μεσχισβίλι το 2006, οποίος είχε πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού, ενώ το πτώμα του παιδιού δεν βρέθηκε ποτέ (https://www.iefimerida.gr/ 15/3/19).

Το παρόν κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο ενότητες. Η Α΄ ενότητα αποτελείται από το θεωρητικό υπόβαθρο του σχολικού εκφοβισμού. Περιγράφονται συνοπτικά ο ορισμός, οι μορφές, τα αίτια, οι έρευνες σχετικά με τους πρωταγωνιστές του εκφοβισμού και τα προγράμματα παρέμβασης σε επίπεδο σχολείου. Η Β΄ ενότητα αναφέρεται στον σχεδιασμό της δράσης που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο και αναφέρονται τα κύρια ευρήματα από την εφαρμογή του. Αναλυτικά τα αποτελέσματα της δράσης αυτής αναφέρονται στο 12ο κεφάλαιο.

Ενότητα Α

6.1 Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού ή της θυματοποίησης

Σύμφωνα με τους Tatum και Tatum (1992) ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται «η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε τον άλλο και να τον/την υποβάλουμε σε κατάσταση πίεσης». Σε έναν παρόμοιο ορισμό των Johnson, Munn & Edwards (1991) ο σχολικός εκφοβισμός είναι «η σκόπιμη συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε ή να απειλήσουμε ή να εκφοβίσουμε κάποιον» (Rigby, 2008: 16).

Ο Olweus (2010) θεωρεί ότι ένας μαθητής δέχεται σχολικό εκφοβισμό, όταν ένας ή περισσότεροι συμμαθητές/τριές του:

1. Τον κοροϊδεύουν ή λένε άσχημα πράγματα σε αυτόν.
2. Του βγάζουν αρνητικά παρατσούκλια.

3. Τον αγνοούν ή τον αποκλείουν σκοπίμως από την ομάδα.
4. Τον χτυπούν, τον σπρώχνουν ή τον κλειδώνουν σε ένα δωμάτιο.
5. Διαδίδουν ψέματα γι' αυτόν, προσπαθούν να κάνουν και τα άλλα παιδιά να τον αντιπαθήσουν.

Τα ευρήματα αυτά προέκυψαν μέσω του ερωτηματολόγιου για τον σχολικό εκφοβισμό (*Revised Olweus Bullying Questionnaire*) το οποίο συμπληρώθηκε από 900 μαθητές/τριες. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι δεν θεωρείται σχολικός εκφοβισμός το πείραγμα μεταξύ φίλων ή η σύγκρουση μεταξύ φίλων (Olweus, 2010:11). Ωστόσο πιο σύγχρονοι ορισμοί αναγνωρίζουν ως σχολικό εκφοβισμό και το μεμονωμένο περιστατικό, εφόσον ένα παιδί εκτεθεί σε μια ακραία μορφή εκφοβισμού. Η βιαιότητα δηλαδή ενός και μόνου συμβάντος αρκεί για να χαρακτηριστεί ένα επεισόδιο ως σχολικός εκφοβισμός (Honig and Sjoblom, 2014: 1378).

6.2 Μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού

Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες:

1. Ο σωματικός.
2. Ο λεκτικός.
3. Ο συναισθηματικός.
4. Ο σεξουαλικός (Rigby, 2008: 25).
5. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Cyberbyllying) (Αρτινοπούλου, 2009: 8).

Ο σωματικός σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει τις ακόλουθες συμπεριφορές: σπρώξιμο, κλοτσιές, χειροδικίες, τράβηγμα μαλλιών, φτύσιμο και κλοπή (Herbert, 1998˙Honig & Sjoblom, 2014 :1381).

Ως λεκτικός εκφοβισμός νοούνται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: βρισιές, απειλές, χλευασμοί, απειλεί για τη δημοσιοποίηση προσωπικών στοιχείων, μειωτικά σχόλια (Honig & Sjoblom, 2014: 1381˙ Herbert, 1998).

Στον συναισθηματικό σχολικό εκφοβισμό εντάσσονται και οι έμμεσες μορφές προσβολής (relational aggression). Σε αυτές υπάγονται οι ακόλουθες συμπεριφορές: Απόρριψη, εξοστρακισμός από τις παρέες, τρομοκρατία.

Στον σεξουαλικό εκφοβισμό αποδίδονται οι ακόλουθες συμπεριφορές: Σεξουαλική κακοποίηση, σεξουαλικά υπονοούμενα, παρακολούθηση ιδιωτικής ζωής του θύματος (Rigby, 2008: 37).

Κατά τον Chisholm (2006) ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός συμβαίνει, όταν ένα παιδί ή ένας έφηβος απειλείται, βασανίζεται, εξευτελίζεται και γίνεται στόχος από άλλο παιδί ή παιδιά μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ή κινητού τηλεφώνου (Αρτινοπούλου, 2009: 8).

6.3 Η ταυτότητα των πρωταγωνιστών στον σχολικό εκφοβισμό

Στον σχολικό εκφοβισμό εμπλέκονται τέσσερις κατηγορίες ατόμων:

α) ο θύτης (θύτες), δηλαδή το άτομο (άτομα) που ασκούν τον εκφοβισμό.

β) το θύμα (θύματα), δηλαδή το άτομο (άτομα) που υπόκεινται στον εκφοβισμό.

γ) ο θύτης/θύμα, δηλαδή το άτομο με διττό ρόλο που και εκφοβίζει και εκφοβίζεται.

δ) οι παριστάμενοι.

Τα *παιδιά-θύτες* τείνουν να έχουν μια θετική εικόνα για τη βία, φέρονται επιθετικά, παρορμητικά και είναι κυριαρχικά στις σχέσεις τους με τους άλλους (Kristensen & Smith,

2003: 480). Αυτά διακρίνονται κατά τον Twemlow (2000) με βάση την ψυχοσυναισθηματική οργάνωση της προσωπικότητάς τους στις ακόλουθες υποκατηγορίες:

- Οι σαδιστές θύτες ασκούν τον εκφοβισμό με σαδιστικό τρόπο.
- Οι αγχώδεις/νευρικοί θύτες τον ασκούν παρορμητικά και στοχοποιούν παιδιά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.
- Οι καταθλιπτικούς θύτες χρησιμοποιούν τη βία ως αντικαταθλιπτικό (Κουρκούτας, 2008: 315).

Τα *παιδιά-θύματα* τείνουν να εμφανίζουν εκπαιδευτικές, σωματικές ή συναισθηματικές ιδιαιτερότητες, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα στοχοποίησής τους σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Τα παιδιά θύματα έχουν συνήθως φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, χαμηλή αυτό-εκτίμηση και πολλές φορές είναι εσωστρεφή. Η συμπεριφορά αυτή αυξάνει την πιθανότητα στοχοποίησής τους από τα παιδιά θύτες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά τα οποία τείνουν να στοχοποιούνται, εμφανίζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Φαίνονται διαφορετικά για κάποιο λόγο: όπως, για τον τρόπο που ντύνονται, για τα ενδιαφέροντά τους, για την προσωπικότητά τους.
- Φαίνονται αδύναμα, είτε σωματικά είτε ως προσωπικότητες.
- Είναι καλοί μαθητές και παίρνουν συνήθως άριστους βαθμούς.
- Είναι συναισθηματικά ευάλωτα και κλαίνε εύκολα.
- Ανήκουν σε μειονότητες εθνικές/θρησκευτικές.
- Είναι παχύσαρκα (Mayer, 2008: 118)

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η κατηγοριοποίηση των παιδιών που τείνουν να στοχοποιούνται, δεν στοχεύει στην ενοχοποίησή τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολικής κοινότητας θα πρέπει να την λαμβάνουν υπόψη τους και έτσι να είναι σε διαρκή εγρήγορση για την προστασία των παιδιών αυτών (Mayer, 2008:119).

Η επόμενη κατηγορία είναι αρκετά ιδιάζουσα λόγω του διττού χαρακτήρα των παιδιών αυτών, των παιδιών *θυτών-θυμάτων*. Τα παιδία αυτά δρουν σε κάποιες περιπτώσεις ως θύτες, δηλαδή εκφοβίζουν άλλα παιδιά, ενώ σε άλλες περιπτώσεις είναι τα ίδια θύματα. Υπάρχει και η περίπτωση κατά την οποία κάποια παιδιά είναι θύματα στο οικογενειακό τους περιβάλλον (από τον αδερφό, πατέρα κτλ.) και εκφράζουν την επιθετικότητά τους στο σχολείο ως θύτες. Οι Alsaker et al. (2010) περιγράφουν τους θύτες-θύματα ως επιθετικά θύματα (aggressive victims). Τα παιδιά θύτες-θυματα και τα παιδιά θύτες έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, φέρονται επιθετικά σε πολλές κοινωνικές περιστάσεις σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ωστόσο ο λόγος έκφρασης της επιθετικότητας αυτών των δυο ομάδων διαφέρει, τα παιδιά θύτες γίνονται επιθετικά για την επιδίωξη των επιθυμιών τους, ενώ τα παιδιά θύτες-θύματα αντιδρούν επιθετικά. Επίσης, σύμφωνα με τους Perren & Alsaker, (2006), τα παιδιά θύτες-θύματα είναι περισσότερα επιθετικά από τα παιδιά θύτες (Alsaker et al 2010: 90).

Η τέταρτη σημαντική κατηγορία πρωταγωνιστών είναι τα *παιδιά-παριστάμενοι*. Οι περισσότεροι μαθητές αδιαφορούν για τα περιστατικά βίας που συμβαίνουν στα σχολεία τους, με συνέπεια η συμπεριφορά αυτή να ενισχύει την επιθετική συμπεριφορά των θυτών. Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι ελάχιστα παιδιά υπερασπίζονται τα θύματα (Cowie & Smith, 2010: 177).

Τα παιδιά-παριστάμενοι διακρίνονται σε τρεις κύριες κατηγορίες:

- Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα του εκφοβισμού και παροτρύνουν τον θύτη στην πραγματοποίηση των απειλών του.
- Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται πάλι από τα παιδιά που ανήκουν στην εκφοβιστική ομάδα, αλλά τηρούν παθητική στάση κατά την πραγματοποίησή του.
- Η τρίτη ομάδα είναι παιδιά που απλώς έτυχε να παρευρίσκονται εκεί.

Η πλειονότητα των μαθητών αντιμετωπίζει αρνητικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα των Craig, Pepler και Atlas (2000), κατά την οποία το 85% των μαθητών σε ένα μαθητικό πληθυσμό της τάξης των 5000 ατόμων, δήλωσε ότι ο εκφοβισμός σε τρίτους τους έκανε να αισθανθούν άσχημα (Κουρκούτας, 2008: 307-308).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια κοινωνική διαδικασία, η οποία υπερβαίνει τη δυαδική σχέση μεταξύ του θύτη και του θύματος. Οι παριστάμενοι δηλαδή αποτελούν, είτε με την ενεργό παρότρυνση τους είτε με τη σιωπηλή αποδοχή τους, ένα δραστικό μέρος του προβλήματος, το οποίο είχε παραβλεφθεί κατά την ανάλυση του φαινομένου στο παρελθόν (Twemlow, Fonagy & Sacco, 2010: 74).

Τα παιδιά-παριστάμενοι είναι πολλές φορές φίλοι με τις κατηγορίες των παιδιών που εμπλέκονται στη διαδικασία του εκφοβισμού (θύτες, θύματα, θύτες/θύματα). Πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι η φιλία είναι μια σημαντική παράμετρος για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς τείνει να μειώνει τις πιθανότητες εκδήλωσής του. Απαιτεί αμοιβαιότητα και εμπιστοσύνη. Εξυπηρετεί επίσης και άλλες λειτουργίες όπως: την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, την αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του από την οπτική των άλλων, την απόκτηση πληροφοριών για τον κόσμο γενικότερα, τη συναισθηματική κάλυψη και ειδικότερα για τις προσχολικές και σχολικές ηλικίες αποτελεί πρόδρομο για την ποιότητα των μεταγενέστερων σχέσεων. Ιδιαίτερα για τις πρώτες σχολικές ηλικίες, οι κύριες κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την απόκτηση και διατήρηση φίλων είναι: Η συμμετοχή, η συνεργασία (να περιμένεις τη σειρά σου, να μοιράζεσαι), η επικοινωνία (να ακούς, να μιλάς) και η υποστήριξη (να βοηθάς, να χαμογελάς) (Alsaker et al. 2010: 93).

Αναφορικά με την ύπαρξη φίλων, τους λιγότερους φίλους έχουν τα παιδιά θύματα και τα παιδιά θύτες/θύματα. Αντίθετα, τα παιδιά θύτες έχουν μεγάλα δίκτυα φίλων ή όσους φίλους έχουν και τα παιδιά τα οποία δεν εμπλέκονται στον εκφοβισμό. Μια εξήγηση της κατάστασης αυτής είναι ότι τα παιδιά-θύματα δεν έχουν τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, οι Champion, Vernberg και Shipman (2003) υποστηρίζουν ότι τα ίδια τα παιδιά-θύματα δήλωσαν την ύπαρξη συγκρούσεων με τους φίλους τους και οι Goldbaum, Craig, Pepler και Connolly (2003) σημειώνουν ότι τα παιδιά θύματα ανέφεραν ότι δεν έχουν εμπιστοσύνη στους φίλους τους και δεν νιώθουν ότι τους αγαπούν. Ωστόσο η αδυναμία διατήρησης της φιλίας δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των παιδιών θυμάτων, καθώς και τα υπόλοιπα παιδιά ενδέχεται να απομακρύνονται από τα παιδιά-θύματα από τον φόβο μήπως στοχοποιηθούν κι αυτά (Alsaker et al. 2010: 94).

Ως εκ τούτου, θα πρέπει η εκπαιδευτική κοινότητα να εντάξει στο αναλυτικό πρόγραμμα τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και να αναδείξει ως σημαντικούς παράγοντες αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού τα παιδιά-θεατές, ώστε αυτά τα τελευταία να αποτρέπουν με τη συμπεριφορά τους την κλιμάκωση του φαινομένου.

6.4 Έρευνες σχετικά με τους πρωταγωνιστές του σχολικού εκφοβισμού

Στην έρευνα των Alsaker et al. (2010) κατηγοριοποιηθήκαν ως παιδιά-θύματα το 6% των παιδιών που υπήρξαν θύματα εκφοβισμού μια φορά την εβδομάδα. Ως παιδιά-θύτες κατηγοριοποιήθηκαν το 12% των παιδιών που ασκούσε εκφοβισμό σε άλλα παιδιά τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα, ενώ θεωρήθηκαν ως παιδιά θύτες-θύματα (ή επιθετικά θύματα) το 7% των παιδιών, το οποίο σε εβδομαδιαία βάση δρούσε διττά ως ενεργητικά θύτης και παθητικά ως θύμα εκφοβισμού. Επίσης έγινε αντιληπτό ότι τα παιδιά θύτες τείνουν να εκφράζουν τις επιθυμίες τους επιθετικά, ως μια μορφή δυσλειτουργικής επικοινωνίας. Αντίθετα η επιθετικότητά των παιδιών θυτών-θυμάτων εκφράζεται κυρίως

σωματικά και η γενικότερη συμπεριφορά τους φαίνεται απορυθμισμένη. Κατά συνέπεια, αυτά στοχοποιούνται περισσότερο από τα παιδιά θύτες, αλλά ταυτόχρονα δεν έχουν την υποστήριξη των υπόλοιπων παιδιών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί τείνουν να τα θεωρούν κυρίως ως θύτες και να μην αναγνωρίζουν ότι ουσιαστικά είναι θύματα (Alsaker et al. 2010: 91).

Στην έρευνα των Wong, Cheng και Chen (2013), 577 μαθητές κατηγοριοποιηθήκαν ως παριστάμενοι, 217 ως θύτες και 213 ως θύματα. Αναφορικά με την κατηγορία θύματα, οι μαθητές κατηγοριοποιηθήκαν σε τρεις κατηγορίες: στους προκλητικούς, τους ευάλωτους και τους άτυπους μαθητές (Wong et al. 2013: 284).

Η κατηγορία των προκλητικών μαθητών αφορούσε μαθητές, οι οποίοι σε άλλες έρευνες αναφέρονται ως θύτες/θύματα. Πρόκειται για μαθητές με προκλητική συμπεριφορά, οι οποίοι διακόπτουν το μάθημα, βρίζουν, προκαλούν, κουτσομπολεύουν κτλ. Οι μαθητές αυτοί στοχοποιούν άλλους, αλλά λόγω της προκλητικής συμπεριφοράς τους είναι και οι ίδιοι θύματα (Wong et al. 2013: 284).

Οι ευάλωτοι μαθητές έχουν συνήθως μια εμφανή «μειονεξία», ανήκουν είτε στο φάσμα της ειδικής αγωγής (μαθησιακές δυσκολίες, αυτισμός, σωματική αναπηρία κτλ.), είτε έχουν ένα εμφανές χαρακτηριστικό (πολύ ψηλοί, ή κοντοί, αδύνατοι, παχύσαρκοι κτλ.). Επίσης στην ίδια κατηγορία ανήκουν οι εσωστρεφείς, χαμηλών τόνων και πειθήνιοι μαθητές. Η τελευταία αυτή κατηγορία μαθητών εμφανίζει δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους. Λόγω αυτού, απομονώνονται, μένουν χωρίς κοινωνικό δίκτυο υποστήριξης και αποτελούν πιθανό στόχο σχολικού εκφοβισμού (Wong et al. 2013: 284).

Οι άτυποι μαθητές, οι οποίοι ενδέχεται να στοχοποιηθούν, αποτελούν μια ετερόκλητη ομάδα. Είναι μαθητές που απέχουν από τον μέσο όρο σε οποιαδήποτε μορφή. Πρόκειται για μαθητές που προέρχονται από ιδιαίτερα χαμηλό ή υψηλό οικονομικοκοινωνικό περιβάλλον, για παιδιά μεταναστών, ή είναι άριστοι ή «κακοί» μαθητές και από μετεγγραφές άλλων σχολείων. Με λίγα λόγια αυτό το οποίο στοχοποιείται είναι η ίδια η διαφορετικότητα (Wong et al. 2013:284). Συνοψίζοντας όσα έχουν αναφερθεί: οι προκλητικοί, οι διαφορετικοί, οι μειονεκτικοί και οι μαθητές με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αποτελέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Στην ίδια έρευνα ζητήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των θυτών, των θυμάτων και των παρισταμένων ως προς τους λόγους για τους οποίους κάποιοι μαθητές γίνονται στόχοι εκφοβισμού. Οι θύτες, οι παριστάμενοι και μια μερίδα εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι τα ίδια τα θύματα προκαλούν με τη συμπεριφορά τους. Με άλλα λόγια, η συμπεριφορά τους μπορεί να χαρακτηριστεί είτε ως προκλητική είτε ότι δεν συνάδει με τις νόρμες της συμπεριφοράς των υπόλοιπων παιδιών του σχολείου. Τονίζεται δηλαδή για άλλη μια φορά η απουσία ανοχής στη διαφορετικότητα. Επίσης, στην ίδια ερώτηση, πολλοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι πολλά παιδιά-θύματα σχολικού εκφοβισμού δεν ζητούν βοήθεια, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην ενημερώνονται για το τι μπορεί να συμβαίνει και κατά συνέπεια να μην θεωρούν τους εαυτούς τους υπόλογους (Wong et al. 2013: 285-286).

Αναφορικά με τους λόγους του εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά παριστάμενοι θεωρούν: το κοινωνικό status, η απόκτηση αγαθών και η χειραγώγηση. Ωστόσο οι λόγοι αυτοί δεν αναφέρθηκαν ούτε από τους θύτες ούτε από τα παιδιά θύματα. Ως πιθανά αίτια σχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης τις δυσλειτουργικές οικογένειες ,αλλά και το ίδιο το σχολικό σύστημα. Οι θύτες τόνισαν την κακή διάθεση, την εκτόνωση σε βάρος άλλων ή απλά τη διάθεση για «πλάκα» (Wong et al. 2013: 285-286).

Οι Lodge και Frydenberg (2005) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε 379 μαθητές ηλικίας 10-13 ετών σε εννέα σχολεία της Αυστραλίας αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα

αντιδρούσαν, αν παρακολουθούσαν έναν λεκτικό εκφοβισμό. Ο λεκτικός εκφοβισμός αφορούσε την προσβολή ενός μαθητή για το βάρος του, τα ρούχα του ή την απόρριψή του από την ομάδα. Οι παρατηρητές με βάση την ερμηνεία των δεδομένων κατέληξαν σε μια σειρά παραγόντων βάση των οποίων χώρισαν τους παρατηρητές σε τέσσερις ομάδες, ανάλογα με τον αν υποστήριξαν το θύτη, ή το θύμα ή έμειναν αμέτοχοι. Συγκεκριμένα:

Ομάδα Α: Παράγοντες για τους οποίους ο παρατηρητής υποστήριξε τον θύτη:

- *Είναι φίλος με τον θύτη.*
- *Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση.*
- *Δήλωσε χαμηλή συναισθηματική υποστήριξη από φίλους.*
- *Αγχώνεται στις κοινωνικές φιλικές σχέσεις.*
- *Έχει χαμηλό αυτό-έλεγχο.*
- *Χρησιμοποιεί λιγότερες αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης.*

Ομάδα Β: Παράγοντες για τους οποίους ο παρατηρητής συμμετείχε στον εκφοβισμό μαζί με τον θύτη:

- *Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση.*
- *Χαμηλή συναισθηματική υποστήριξη από φίλους*
- *Εκφράζει λιγότερες αλτρουιστικές δράσεις και συναισθήματα*
- *Έχει χαμηλό αυτό έλεγχο.*

Ομάδα Γ: Παράγοντες για τους οποίους ο παρατηρητής υποστήριξε το θύμα:

- *Είναι φίλος με το θύμα.*
- *Χρησιμοποιεί αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης.*
- *Έχει αυτοεκτίμηση.*
- *Εκφράζει περισσότερο αλτρουιστικές δράσεις και συναισθήματα.*
- *Δέχεται σημαντική ψυχολογική υποστήριξη από τους φίλους του.*

Ομάδα Δ: Παράγοντες για τους οποίους ο παρατηρητής έμεινε αμέτοχος:

- *Δε γνωρίζει το θύμα.*
- *Εμφανίζει υψηλό αυτό-έλεγχο* (Lodge & Frydenberg, 2005: 331-332).

Από τους παραπάνω παράγοντες γίνεται αντιληπτό ότι στη διαδικασία του εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα σημαντική η σχέση μεταξύ του παρατηρητή με τον θύτη ή με το θύμα. Ωστόσο ολοένα και περισσότερες έρευνες (Cowie & Wallace, 2000˙ O'Connell et al., 1999˙ Salmivalli, 1999˙ Hazler, 1996˙ Macklem, 2003) τονίζουν τη σημασία των παιδιών παριστάμενων που δεν είναι φίλοι με τον θύτη ή με το θύμα. Τα παιδιά αυτά ανέφεραν διάφορα συναισθήματα, όταν παρατηρούν έναν εκφοβισμό. Όταν συμβαίνει ένας λεκτικός εκφοβισμός προξενεί στα κορίτσια θυμό, αηδία και αγανάκτηση, ενώ στα αγόρια αδιαφορία. Στο σύνολο τους τα παιδιά παριστάμενοι δήλωσαν θυμό, άγνοια με το τι να κάνουν, φόβο μη στοχοποιηθούν, ενοχή και σύγχυση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι θύτες ενισχύονται, όταν τους παρατηρούν οι άλλοι, ακόμα και αν οι παριστάμενοι δηλώσουν στη συνέχεια ότι διαφωνούν με τον εκφοβισμό (Lodge & Frydenberg, 2005: 333).

6.5 Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στην ψυχική υγεία των πρωταγωνιστών

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες (Nansel, Overpeck, Hanie, Ruan & Scheidt, 2003· Kumplainen & Rasanen, 2000· Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow & Gamm, 2004· Swearer, Grills, Haye & Cary, 2004) ο εκφοβισμός έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στα θύματά του. Αρχικά μειώνεται η αυτοεκτίμηση των ατόμων, δημιουργούνται επιθετικές τάσεις, αυξάνεται τόσο η σχολική διαρροή των μαθητών όσο και η χρήση ψυχοτρόπων ουσιών. Επίσης, τα άτομα αυτά εκδηλώνουν καταθλιπτική διάθεση, κοινωνικές φοβίες και κοινωνική απόσυρση. Μειώνεται η μαθητική επίδοση και ανακόπτεται η ικανότητα δημιουργίας υγιών κοινωνικών σχέσεων (Twemlow, Vernberg, Fonagy, Biggs, Nelson, Nelson & Sacco, 2009:365). Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις αναφέρονται και αυτοκτονικές σκέψεις (Honig & Zdunowski-Sjoblom, 2014: 1390).

6.6 Κοινωνική-Οικολογική Προσέγγιση στα αίτια εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού

Δεν είναι νέα η ιδέα ότι πολλαπλά κοινωνικά περιβάλλοντα επηρεάζουν το άτομο και ενδέχεται να ευθύνονται για δυσλειτουργικές συμπεριφορές, όπως ο εκφοβισμός. Η θεωρία της Κοινωνικής-Οικολογικής Προσέγγισης εξετάζει πολυδιάστατα το φαινόμενο του εκφοβισμού. Ειδικότερα, το φαινόμενο αυτό μπορεί να ενισχυθεί ή να περιοριστεί ως αποτέλεσμα των σύνθετων σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του ατόμου με την οικογένεια, τους συνομηλίκους, το σχολείο, την κοινότητα ή γειτονιά και το γενικότερο σύστημα αξιών της χώρας (Swearer & Espelage, 2004: 2-3).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979, 1984) κάθε άτομο συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα. Τα συστήματα αυτά επηρεάζονται μεταξύ τους, ωστόσο δεν έχουν το ίδιο αντίκτυπο στο άτομο. Συγκεκριμένα, οι πέντε κατηγορίες συστημάτων είναι τα μικροσυστήματα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα, το μακροσύστημα και το χρονοσύστημα. Πιο αναλυτικά:

1. Τα μικροσυστήματα αποτελούν τα συστήματα εκείνα με τα οποία το παιδί έρχεται σε άμεση σχέση. Σε αυτά ανήκουν η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, η κοινότητα κ.ά. Τα συστήματα αυτά έχουν και αμφίδρομες επιρροές, καθώς επηρεάζονται μεταξύ τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006: 111-113).

2. Το μεσοσύστημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη θεωρία του Bronfenbrenner (1979, 1984), καθώς αφορά την ποιότητα συνεργασίας μεταξύ των συστημάτων. Όσο πιο γόνιμη είναι αυτή η συνεργασία τόσο πιο θετικά είναι τα αποτελέσματα κατά την ανάπτυξη του παιδιού (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006: 113-115).

3. Το εξωσύστημα επηρεάζει έμμεσα το παιδί, στο σύστημα αυτό υπάγονται οι κρατικοί φορείς, οι επαγγελματικοί φορείς, τα Μ.Μ.Ε κ.ά. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006: 116-119).

4. Στο μακροσύστημα ανήκουν οι αξίες μια κοινωνίας, οι πολιτικές αποφάσεις, η οικονομική κατάσταση μιας χώρας κ.ά. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006: 120-124).

5. Το χρονοσύστημα, αποτελεί τον απρόβλεπτο παράγοντα που επηρεάζει το σύνολο των συστημάτων, τόσο κατά την ανάπτυξη του ίδιου του παιδιού στο μικροσύστημα, (π.χ. ο θάνατος ενός γονέα), όσο και στην επιρροή του ίδιου του μακροσύστήματος (π.χ. πολεμική σύρραξη της χώρας) (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006: 124-129).

6.7 Μικροσύστημα Ι: η επιρροή της οικογένειας

6.7.1 Ψυχολογικές Θεωρίες

Η αλληλεπίδραση των μελών της οικογένειας θα αποτελέσει τον τρόπο με τον οποίο θα επικοινωνούν τα παιδιά με άλλα πρόσωπα. Εάν αυτή η επικοινωνία είναι εξαρχής δυσλειτουργική είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να αντιμετωπίσουν στο μέλλον δυσκολίες στην επικοινωνία τους με άλλα πρόσωπα (Espelage & Swearer, 2004: 63). Διάφορες ψυχολογικές θεωρίες αποσκοπούν στη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που επιδρούν στο άτομο και επηρεάζουν σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητάς του. Οι ακόλουθες τέσσερις ψυχολογικές θεωρίες μελετούν την επίδραση της οικογένειας στην προσωπικότητα του παιδιού. Οι θεωρίες αυτές είναι:

- Η θεωρία της προσκόλλησης (attachment theory).
- Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (social learning theory).
- Η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων (family systems theory).
- Οι γονεϊκοί τύποι ανατροφής (parenting styles) (Dunkan, 2004: 228).

6.7.1.1 Θεωρία της Προσκόλλησης

Σύμφωνα με τη *θεωρία προσκόλλησης* του Bowlby (1969), τα παιδικά βιώματα με τη μητέρα ή γενικά τον φροντιστή του παιδιού, επιδρούν σημαντικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Αποτελούν δηλαδή τη βάση για την ανάπτυξη μοντέλων εσωτερικής λειτουργίας με ισχυρή επίδραση στις προσωπικές και μελλοντικές σχέσεις του ατόμου (Pervin & John, 2001: 226). Η ασφαλής σχέση μεταξύ μητέρας και παιδιού συμβάλλει στη δόμηση χαρακτηριστικών μιας προσωπικότητας, η οποία μπορεί να χειριστεί με επιτυχία μελλοντικές σχέσεις. Αν, ωστόσο, ο φροντιστής φέρεται με ασυνέπεια και αδιαφορία, τότε δημιουργείται μια ανασφαλής προσωπικότητα, η οποία θα αδυνατεί να χειριστεί νέες καταστάσεις και ενδέχεται να εμφανίζει αδυναμίες στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Η αδυναμία αυτή μπορεί να εκφράζεται με επιθετικότητα ή με απόσυρση. Παρόλο που δεν υπάρχουν πολλές έρευνες, οι οποίες να μελετούν τη θεωρία της προσκόλλησης σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ωστόσο, φαίνεται να επηρεάζονται σημαντικά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού από τη σχέση του με τη μητέρα του (Dunkan, 2004: 229).

Ειδικότερα, οι Volling και Belsky (1992) υποστηρίζουν ότι η ανασφαλής προσκόλληση με τη μητέρα ενδέχεται να οδηγήσει τα πρωτότοκα παιδιά να έχουν επιθετική συμπεριφορά στα αδέρφια τους. Αντίθετα, σύμφωνα με τους Teti και Ablard (1989), παιδιά με ασφαλή προσκόλληση με τη μητέρα τους είχαν λειτουργικές σχέσεις με τα αδέρφια τους και ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικά απέναντί τους. Επίσης σε μια έρευνα επισκόπησης προγενέστερων μελετών που πραγματοποιήθηκε από τον Ladd (1992) σε μαθητές πρώιμης σχολικής ηλικίας, έγινε αντιληπτό ότι παιδιά με ανασφαλή προσκόλληση με τη μητέρα τους, είχαν αρνητικές ή αποτραβηγμένες σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Αυτή η κοινωνική συμπεριφορά μπορούσε να τους καταστήσει πιθανά θύματα εκφοβισμού. Αντίθετα, οι Troy και Sroufe (1987) στη δική τους έρευνα έδειξαν ότι τα παιδιά με ανασφαλή προσκόλληση ενεπλάκησαν σε συμβάντα σχολικού εκφοβισμού ως θύτες. Παρόλο που τα στοιχεία των ερευνών μπορεί να είναι αντικρουόμενα, εμφανίζουν την επίπτωση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού που απορρέει από τη σχέση με τη μητέρα τους (Dunkan, 2004: 229).

6.7.1.2 Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης

Σύμφωνα με τη *θεωρία κοινωνική μάθησης,* η μάθηση βασίζεται στην παρατήρηση και τη μίμηση της συμπεριφοράς άλλων ατόμων, ιδιαίτερα όταν αυτή φαίνεται να οδηγεί σε θετικές συνέπειες-αμοιβές. Ο Bandura (1973, 1977) υποστήριξε πειραματικά ότι η επιθετική συμπεριφορά μαθαίνεται μέσω άμεσης και έμμεσης εμπειρίας, δηλαδή παρατήρησης και μίμησης συμπεριφοράς άλλων ατόμων (Κοκκινάκη, 2006: 260).

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες (George & Main, 1979˙ Howes & Eldredge, 1985) νήπια τα οποία έχουν κακοποιηθεί από τους γονείς τους, είναι πιθανό να φερθούν επιθετικά στους συνομηλίκους τους ή στους φροντιστές τους. Αυτό συμβαίνει, γιατί τα παιδιά έχουν μάθει να χειρίζονται διάφορες καταστάσεις μέσω της βίας. Σύμφωνα με τον Olweus (1994) μαθητές οι οποίοι εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, τείνουν να έχουν βίαιους και επιθετικούς γονείς. Σε μια άλλη έρευνα των Schwartz, Dodge, Pettit και Bates (1997) έγινε αντιληπτό ότι μαθητές με χαρακτηριστικά θύμα-θύτη (bully-victim) στις ηλικίες των 6-7 ετών είχαν βιώσει ένα έντονα αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον στην προσχολική ηλικία. Ο τρόπος δηλαδή με τον οποίοι οι γονείς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και η επιλογή του τρόπου οριοθέτησης του παιδιού, θα επηρεάσουν σημαντικά τη συμπεριφορά του παιδιού στη σχολική ηλικία. Μα άλλα λόγια το παιδί στην προσχολική ηλικία μαθαίνει έναν κώδικα επικοινωνίας από την οικογένειά του τον οποίο εφαρμόζει σε διαφορετικά πλαίσια. Αν τα παιδιά έχουν βιώσει σωματική κακοποίηση, ήταν μάρτυρες ενδοοικογενειακής βίας ή είχαν μια αυστηρή μητέρα, τότε είναι πιθανό να δράσουν ως θύτες εκφοβίζοντας άλλους μαθητές στο δημοτικό σχολείο. Αυτό συμβαίνει, γιατί τα ίδια τα παιδιά έχουν υιοθετήσει ένα δυσλειτουργικό κώδικα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Dunkan 2004: 230).

6.7.1.3 Συστημική Θεωρία

Σύμφωνα με τη *Συστημική Θεωρία (family system theory)* η οικογένεια αποτελείται από τις αλληλεπιδράσεις των σχέσεων μεταξύ των μελών της. Κάθε λειτουργική ή μη λειτουργική συμπεριφορά του παιδιού (ή του ενήλικα) δεν αποτελεί απαραίτητα ένα πρόβλημα του ίδιου του παιδιού, αλλά είναι σε ένα βαθμό ο αντίκτυπος των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας. Το σύστημα της οικογένειας αποτελείται από τρία βασικά υποσυστήματα (γονιός-γονιός), (γονιός-παιδί), (παιδί-αδελφός/ή). Όταν επηρεάζεται ένα από αυτά τα υποσυστήματα, τότε επηρεάζεται ολόκληρο το σύστημα της οικογένειας. Κύριο εύρημα της έρευνας των Ingoldsby, Shaw και Garcia (2001) ήταν ότι, όταν υπάρχει σύγκρουση σε ένα από αυτά τα υποσυστήματα, η σύγκρουση αυτή δεν μεταφέρεται σημαντικά σε άλλο πλαίσιο, όπως στο σχολείο. Όταν όμως η σύγκρουση αυτή πραγματοποιείται σε περισσότερα από ένα υποσυστήματα μέσα στην οικογένεια, τότε η επιθετικότητα των παιδιών αυξάνεται σημαντικά στο σχολείο, είτε με τους δασκάλους τους είτε με τους συμμαθητές τους (Dunkan, 2004: 231).

Επίσης από την έρευνα των Garcia, Shaw, Winslow και Yaggi (2000) προέκυψε ότι αγόρια που είχαν συγκρουσιακές σχέσεις με τα αδέρφια τους και απορριπτικούς γονείς, δεν ήταν το ίδιο επιθετικά με εκείνα στις οικογένειες των οποίων υπήρχαν συγκρούσεις ανάμεσα σε δύο υποσυστήματα (παιδί-αδέρφια και παιδί -γονείς) (Dunkan, 2004: 231).

Παρόλο που δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που να αξιοποιούν τη συστημική προσέγγιση για τον σχολικό εκφοβισμό, ωστόσο, κύρια θέση της συγκεκριμένης θεωρίας είναι ότι η συμπεριφορά του παιδιού αποτελεί το σύμπτωμα μιας δυσλειτουργικής οικογένειας. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σε διάφορες έρευνες (Berdondini & Smith, 1996· Bowers et al., 1992· Bowers, Smith & Binney, 1994) η απουσία του πατέρα από την οικογένεια επισημάνθηκε ως η κύρια αιτία εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Dunkan, 2004: 231).

6.7.1.4 Γονεϊκοί Τύποι

Σύμφωνα με τον Carr (2000) η έννοια της γονεϊκότητας (parenting) αφορά την κατάσταση που κάποιος είναι γονέας ή ενεργεί ως γονέας. Η κατάσταση αυτή αφορά την υιοθέτηση καθημερινών συμπεριφορών (ρουτίνες), οι οποίες στοχεύουν στην ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών για ασφάλεια, φροντίδα, έλεγχο και νοητικά ερεθίσματα. Ο γονιός όμως ανακαλύπτει σταδιακά τον ρόλο του, καθώς η ίδια η διαδικασία της γονεϊκότητας είναι στην ουσία άγνωστη (Τάνταρος, 2008: 17).

Ιδιαίτερα σημαντικό στη διαδικασία της γονεϊκότητας είναι η συμπεριφορά και ο τρόπος επικοινωνίας των γονιών με το παιδί. Οι συμπεριφορές αυτές αποτελούν ένα μοντέλο συμπεριφοράς και προσδοκιών τα οποία υιοθετούνται από τα παιδιά και εκφράζονται στις μελλοντικές τους σχέσεις. Ανάλογα με τον τρόπο ανατροφής των παιδιών οι Maccoby και Martin (1983) επικεντρώθηκαν σε τέσσερις γονεϊκούς τύπους οι οποίοι θα επηρεάσουν τη μελλοντική συμπεριφορά των παιδιών:

- *Ο αυταρχικός τύπος (authoritarian).*
- *Ο επιτακτικός/υποστηρικτικός/συνεπής τύπος (authoritative).*
- *Ο επιτρεπτικός-ανεκτικός (indulgent).*
- *Ο αδιάφορος-αμέτοχος (indifferent-uninvolved).*

Ειδικότερα, ο *αυταρχικός* τύπος είναι απαιτητικός και ταυτόχρονα αδιαφορεί για τις ανάγκες-επιθυμίες του παιδιού. Ο *επιτακτικός/υποστηρικτικός/συνεπής* τύπος είναι απαιτητικός, αλλά ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού. Ο *ανεκτικός* τύπος ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού, αλλά δεν οριοθετεί, ενώ ο *αδιάφορος-αμέτοχος τύπος* ούτε οριοθετεί ούτε ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού(Dunkan 2004: 231-232).

Στην ερευνητική επισκόπηση του Ladd (1992), τα παιδιά με τα λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς αντιστοιχούσαν στον *επιτακτικό/υποστηρικτικό/*συνεπή τύπο. Επίσης, τα παιδιά αυτού του γονεϊκού τύπου ήταν πιο ανεξάρτητα και με καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες σε σύγκριση με τα παιδιά των άλλων γονεϊκών τύπων. Αντίθετα, τα παιδιά των αυταρχικών γονέων τείνουν να είναι είτε επιθετικά είτε κυριαρχικά προς τους συνομηλίκους τους. Επιθετικά είναι επίσης και τα παιδιά των ανεκτικών γονέων και η επιθετικότητα αυτή αυξάνεται, όταν οι γονείς αδυνατούν να οριοθετήσουν τη συμπεριφορά αυτή. Τέλος, τα παιδιά των αδιάφορων γονέων είναι και αυτά επιθετικά και ενδέχεται να εμφανίσουν παραβατική συμπεριφορά στο μέλλον (Dunkan 2004: 231-232).

Αναφορικά με τις δύο μεγάλες κατηγορίες του σχολικού εκφοβισμού: των θυτών και των θυμάτων, περισσότερα είναι γνωστά για τις οικογένειες των θυτών σε σύγκριση με εκείνες των θυμάτων. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), οι μαθητές με επιθετική συμπεριφορά έχουν συνήθως συναισθηματικά απόμακρους γονείς, οι οποίοι φέρονται και αυτοί με επιθετική συμπεριφορά την οποία και αντιγράφουν τα παιδιά τους. Επίσης, οι γονείς αυτοί τείνουν να είναι ανεκτικοί στα επιθετικά ξεσπάσματα των παιδιών τους. Κύριο εύρημα των Bowers, Smith και Binney (1994) ήταν η ανάγκη για επίδειξη δύναμης μεταξύ των μελών των οικογενειών των θυτών. Στοιχείο το οποίο αναπαράγεται από τα παιδιά και σε διαφορετικά πλαίσια, ένα από τα οποία είναι και το σχολείο. Πιο αναλυτικά, οι γονείς των επιθετικών παιδιών φαίνεται να έχουν ελλιπή επίβλεψη των παιδιών τους, ασυνεπή πειθάρχηση, ψυχρότητα στις μεταξύ τους σχέσεις και κακοποιητική συμπεριφορά. Επίσης, η επιθετική συμπεριφορά ή η παραβατική συμπεριφορά εν γένει, συμβαίνει όταν οι γονείς τείνουν να αγνοούν παντελώς τι κάνει το παιδί τους. Επιδεινώνεται μάλιστα η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών, όταν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των συζύγων-γονέων. Ωστόσο η κατάσταση αυτή είναι αναστρέψιμη, όταν οι γονείς και ειδικότερα η μητέρα εκδηλώσει τρυφερά αισθήματα για τα παιδιά της. Άλλες έρευνες (McFayden-Ketchum, Bates, Dodge & Pettit, 1996) δείχνουν ότι με τη συμπεριφορά αυτή των γονέων η επιθετική

συμπεριφορά σταδιακά μειώνεται και ενδέχεται να εξαλειφθεί (Espelage & Swearer, 2004: 63).

Σε αντίθεση με την ψυχρότητα και την απουσία επίβλεψης των παιδιών που χαρακτηρίζουν τις οικογένειες των θυτών, οι γονείς στις οικογένειες των παιδιών-θυμάτων τείνουν να είναι υπερβολικά ελεγκτικοί. Συγκεκριμένα, κύριο εύρημα της έρευνας του Olweus (1993) ήταν ότι τα αγόρια – θύματα είχαν καλύτερη ποιότητα σχέσης με τη μητέρα τους σε σύγκριση με τα υπόλοιπα αγόρια. Επίσης, τα αγόρια-θύματα δήλωσαν ότι ο πατέρας τους ήταν επικριτικός και απόμακρός. Ως εκ τούτου, ο υπερβολικός αυτός έλεγχος της μητέρας με έναν συναισθηματικό απόντα πατέρα ενδέχεται να μειώνει την αυτοπεποίθηση, την αυτονομία και την ικανότητα του παιδιού να υποστηρίζει τον εαυτό του (Espelage & Swearer, 2004: 63).

Το αντίθετο φαίνεται να ισχύει για τα κορίτσια-θύματα. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια-θύματα δήλωσαν μια αρνητική σχέση με τη μητέρα τους. Τα κορίτσια-θύματα περιέγραψαν μια εχθρική μητέρα, η οποία απομακρύνεται συναισθηματικά, όταν θεωρεί ότι η κόρη της παραφέρεται. Αυτός ο απορριπτικός τύπος ανατροφής που υιοθετούν οι μητέρες φαίνεται να ευθύνεται για την αδυναμία των κοριτσιών να καλλιεργήσουν δεξιότητες κοινωνικοποίησης και επαφής με τους άλλους. Επίσης, εμφανίζονται εσωτερικευμένα συμπτώματα, όπως άγχος και κατάθλιψη. Ως εκ τούτου, αυτό το ψυχολογικό προφίλ των κοριτσιών είναι πιθανό να τις καταστήσει πιθανά θύματα εκφοβισμού (Espelage & Swearer, 2004: 63).

Τέλος σύμφωνα με τους Shields & Cicchetti (2001) η φυσική, η συναισθηματική, η σεξουαλική κακοποίηση, καθώς και η παραμέληση των παιδιών μέσα στην οικογένεια αποτελούν κρίσιμους παράγοντες, οι οποίοι ενδέχεται να οδηγήσουν τα παιδιά είτε σε επιθετικές συμπεριφορές είτε αυτά να αποτελέσουν στόχο εκφοβισμού (Espelage & Swearer, 2004: 64).

6.8 Μικροσύστημα ΙΙ: η επιρροή της γειτονιάς ή της κοινότητας

Κάθε σχολείο εδράζεται σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Οι μαθητές/τριες που φοιτούν στο σχολείο κατοικούν συνήθως στην ίδια περιοχή, η οποία αναφέρεται ως γειτονιά, κοινότητα ή χωριό κ.τ.λ. Ωστόσο οι έννοιες αυτές διαφοροποιούνται μεταξύ τους σημαντικά. Συγκεκριμένα, ως γειτονιά (neighbourhoods) περιγράφεται «η περιοχή που περιλαμβάνει ανθρώπους με εν γένει παρόμοια δημογραφικά, οικονομικά, και κοινωνικά χαρακτηριστικά, χωρίς όμως να αποτελούν απαραίτητα βάση κοινωνικής διάδρασης» (Knox & Pinch, 2009: 345). Τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλά αστικά κέντρα έλαβε χώρα μετατόπιση του πιο εύπορου πληθυσμού από τις γειτονιές του εσωτερικού των πόλεων προς τις γειτονιές των αντίστοιχων προαστίων. Η διαδικασία αυτή ονομάστηκε "εκπροαστισμός". Κύριοι λόγοι για τη μετατόπιση αυτή ήταν οι καλύτερες κατοικίες, καλύτερα σχολεία και καλύτερες υπηρεσίες εξυπηρετήσεων. Σύμφωνα με τον Πρόεδρο της Οικιστικής Αρχής του Σικάγο (1994) «ο εκπροαστισμός δεν συνδέεται πια με τις διάφορες φυλές αλλά με τις κοινωνικές τάξεις. Κανείς δεν θέλει να ζει κοντά σε φτωχούς ανθρώπους, εξαιτίας όλων των προβλημάτων που συνδέονται με τους φτωχούς: Κακά σχολεία, δρόμοι γεμάτοι κινδύνους και συμμορίες (Giddens, 2002: 631-632).

Ο Scott (1988) στο βιβλίο του *Metropolis: from the division of Labour to Urban Form* (*Μητρόπολη: Από την κατανομή εργασίας στην Αστική Μορφή*) υποστηρίζει ότι η γειτονιά είναι τόπος επιμόρφωσης και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Οι οικογένειες τείνουν να τις επιλέγουν με βάση τις εκπαιδευτικές διευκολύνσεις που υπάρχουν και με στόχο την εξασφάλιση των παιδιών τους για μια εκπαίδευση, η οποία είναι τουλάχιστον αντίστοιχη της κοινωνικής τους θέσης (Savage & Warde, 2005: 120-121).

Ο Giddens (2002) στο βιβλίο του «*Κοινωνιολογία»* στο κεφάλαιο που αναφέρεται στην εκπαίδευση (Κεφ. 15) παραθέτει ένα άρθρο από την εφημερίδα Observer (1/1/1996). Στο άρθρο αυτό περιγράφονται με γλαφυρό ύφος διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορεί ένας γονιός στην Αγγλία να εξασφαλίσει στο παιδί του ένα «καλό» σχολείο, συγκεκριμένα:

1. Πληρώστε.
2. Συμβουλευτείτε ένα μεσίτη, πληρώστε ένα τοπογράφο να σας επισημάνει τη σωστή διεύθυνση. Χρεωθείτε με ένα καλό στεγαστικό δάνειο.
3. Προσφερθείτε να κάνετε σημαντικές δωρεές στο ταμείο του σχολείου (Giddens, 2002:535). Παρόλο την ειρωνεία που διαφαίνεται στη διάθεση του αρθρογράφου γίνεται αντιληπτή η σημασία που αποδίδεται στον κοινωνικό χώρο στέγασης του σχολείου.

Η σημασία του κοινωνικού χώρου μπορεί να γίνει περισσότερη αντιληπτή με την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου, όπως έχει περιγραφεί από τον Bourdieu (1973). Συγκεκριμένα, το κοινωνικό κεφάλαιο εκφράζεται ως ένα πλέγμα μόνιμων κοινωνικών σχέσεων. Με την αξιοποίηση των σχέσεων αυτών δίνεται η δυνατότητα στο άτομο για κοινωνική ανέλιξη ή διατήρηση της υπάρχουσας υψηλής κοινωνικής θέσης (Λαμνιας, 2002: 156).

Κύριο εύρημα στην έρευνα της Renyi (1993) για να εντοπίσει τις αιτίες εγκατάλειψης του σχολείου από το μαθητικό πληθυσμό, λόγω της αποτυχίας και της χαμηλής επίδοσης των μαθητών, ήταν η διαπίστωση ότι τα ποσοστά επιτυχίας του λευκού και του μαύρου μαθητικού πληθυσμού συνδεόταν στενά με την οικονομική επιτυχία του συνολικού πληθυσμού σε ένα συγκεκριμένο σχολείο. Σύμφωνα με την Renyi η κρίσιμη διαφορά ήταν η φοίτηση του παιδιού σε ένα σχολείο με άλλα παιδιά που είχαν περισσότερη οικονομική άνεση (Elliot et al. 2008: 182). Επίσης οι Gabarino και Benn (1992) υποστηρίζουν ότι παρόλο που οι γονείς δεν είναι παρόντες στη σχολική τάξη, ωστόσο επιδρούν σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο υποστηρίζουν του στόχους του σχολείου και τη μάθηση του παιδιού τους (Elliot et al. 2008: 183). Πολλά φτωχά παιδιά που έρχονται στο σχολείο πεινασμένα, ανήσυχα, νευρικά, κουβαλώντας συχνά αναμνήσεις βίας, η ακαδημαϊκή επιτυχία δεν είναι προτεραιότητά τους (Elliot et al. 2008: 182).

Επομένως, οι πιο εύπορες οικογένειες τείνουν να δείχνουν έμπρακτο ενδιαφέρον για τη μαθησιακή επίδοση των παιδιών τους, γεγονός που επηρεάζει το σύνολο του σχολείου. Για παράδειγμα παιδί από φτωχή οικογένεια που φοιτά σε σχολείο της μεσοαστικής τάξης έχει περισσότερες πιθανότητες ακαδημαϊκής επιτυχίας από παιδί πλούσιας οικογένειας που φοιτά σε σχολείο στο οποίο τα περισσότερα παιδιά προέρχονταν από φτωχές οικογένειες (Elliot et al. 2008: 181). Σε ιδιαίτερα υποβαθμισμένες περιοχές και τα σχολεία τα ίδια αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όπως: Δεν υπάρχουν αρκετά βιβλία για όλα τα παιδιά, υπάρχουν ανιχνευτές μετάλλων στην είσοδο των σχολείων, τα υλικά είναι περιορισμένα ή ανύπαρκτά, γεγονός το οποίο υποχρεώνει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να καλύπτουν με δικά τους έξοδα αυτές τις ελλείψεις (Elliot et al. 2008: 182).

Ο Kozol το 1991 περιγράφει την εικόνα δύο σχολείων στις Η.Π.Α το ένα στεγάζεται σε μια υποβαθμισμένη περιοχή και το άλλο σε μια εύπορη. Η εικόνα του υποβαθμισμένου σχολείου είναι τραγική, οι μαθητές συνωστίζονται σε μικρούς και βρόμικους χώρους, δεν υπάρχουν μικροσκόπια για το μάθημα της φυσικής και ένας σύμβουλος εξυπηρετεί 3.600 μαθητές. Τελείως αντίθετη είναι η εικόνα του σχολείου στην πιο εύπορη περιοχή της πόλης. Συγκεκριμένα, υπάρχει θερμοκήπιο για τους μαθητές που ενδιαφέρονται για τη βοτανική. Υπάρχουν αίθουσες με χαλιά για να μπορούν να καθίσουν και να διαβάσουν οι μαθητές και η αναλογία μεταξύ παιδιών και συμβούλων είναι 150:1 (Elliot et al. 2008: 182-183).

6.9 Μικροσύστημα ΙΙΙ: Η επιρροή του σχολείου

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι αρκετά διαδομένος σε πολλά σχολεία και αποτελεί μια σημαντική απειλή για τη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών. Σχεδόν το σύνολο των εκφοβιστικών επεισοδίων πραγματοποιούνται σε χώρους του σχολείου, ιδιαίτερα σε αυτούς που έχουν μειωμένη επιτήρηση, π.χ. μεταξύ των μαθημάτων, στους διαδρόμους, στη στάση του σχολικού λεωφορείου κτλ. (Homig & Zdunowski-Sjoblom, 2014: 1385).

Ωστόσο η εκφοβιστική συμπεριφορά αποτελεί επίσης έναν προβλεπτικό παράγοντα για μελλοντικές παραβατικές πράξεις των μαθητών ως ενηλίκων (Kasen et al. 2004:193). Λόγω αυτού, η αντιμετώπιση του φαινομένου καθίσταται σημαντικά όχι μόνο για τα θύματα αλλά και τους θύτες. Αρχικά καλούνται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να ελέγξουν το φαινόμενο στον σχολικό χώρο, όμως αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο χειρισμού του από το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Ως σημαντικοί σχολικοί παράγοντες, οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάσουν (να αυξήσουν ή να ελαττώσουν) τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού είναι:

· *η κουλτούρα του σχολείου και η ανάληψη δράσης για την αντιμετώπιση του,*

· *η συμπεριφορά των παρισταμένων και το κλίμα της τάξης* (Rigby, 2002: 89-91).

Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού Κλίματος των Η.Π.Α. (National School Climate Council) οι ακόλουθοι τέσσερις παράγοντες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το σχολικού κλίματος ενός σχολείου. Συγκεκριμένα:

• *Ασφάλεια (Safety).*

• *Σχέσεις (Relationships).*

•*Διδασκαλία και μάθηση (Teaching and learning).*

• *Θεσμικό περιβάλλον (Institutional Environment)* (Cohen, 2013: 412).

Συγκεκριμένα, για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ο Lee (2004) τονίζει τον βαθμό αναγνώρισης της σημαντικότητας του ίδιου φαινομένου από τη σχολική κοινότητα.

Με βάση το κριτήριο αυτό οι σύλλογοι διδασκόντων μπορούν διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες. Υπάρχουν σύλλογοι διδασκόντων που αντιμετωπίζουν το θέμα με:

• Άρνηση (1^{ο} στάδιο): *δεν αντιμετωπίζουμε τέτοια προβλήματα.*

• Τυπικότητα (2^{ο} στάδιο): *υπάρχει κάπου ένα σχέδιο δράσης*.

• Αναγνώριση (3^{ο} στάδιο): *σκεφτόμαστε τη σημασία σχεδιασμού μιας δράσης*.

• Έλεγχος (4^{ο} στάδιο): *υπάρχει συγκεκριμένη στρατηγική η οποία εφαρμόζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα.*

Το 4^{ο} στάδιο αποτελεί την επιθυμητή κατάσταση την οποία όμως δεν έχουν επιτύχει όλοι οι σύλλογοι διδασκόντων. Το πιο δύσκολο για την εκπαιδευτική κοινότητα είναι η αλλαγή κουλτούρας και αναγνώριση της σημαντικότητας του προβλήματος (Lee, 2004:6).

Επίσης η *συμπεριφορά των παρισταμένων* συχνά αποβαίνει καταστροφική, ενισχύοντας τον εκφοβισμό. Ο εκφοβισμός ενισχύεται είτε με την παρότρυνση των παριστάμενων είτε με τη σιωπηλή αποδοχή του. Αντίθετα, αν οι παριστάμενοι αντιδράσουν ενεργά και τον αποτρέψουν, αλλά και τον καταγγείλουν τότε τα κρούσματα μειώνονται αισθητά (Rigby, 2002: 91).

Ενδεικτικά αναφέρεται μια πρόσφατη έρευνα των Thornberg και Wanstrom (2018) κύριο εύρημα της οποίας ήταν ότι ο εκφοβισμός επιτείνεται με την ενίσχυση των άλλων και έχει την τάση να αυξάνεται η συχνότητα εκδήλωσής του. Αντίθετα, δεν μειώθηκε με την υπεράσπιση του θύματος σε ατομικό επίπεδο (Thornberg & Wanstrom, 2018: 1).

Με αυτόν τον τρόπο επισημαίνεται ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας: Το *κλίμα της τάξης*. Συγκεκριμένα δύο χαρακτηριστικά φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τα οικοσυστήματα των τάξεων και σχετίζονται με την πιθανότητα εκδήλωσης του φαινομένου

του σχολικού εκφοβισμού: Ο τρόπος χειρισμού των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (συμμαθητές και γονείς) από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Συγκεκριμένα, είναι πολύ σημαντική η δημιουργία ομαλών και λειτουργικών σχέσεων μεταξύ των όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο δεύτερος παράγοντας φαίνεται να είναι η υποστήριξη της διδασκαλίας με δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Doll, 2004: 167).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Asher (1995) σε μια τυπική τάξη παιδιών το 4% των μαθητών δεν έχει ούτε ένα φίλο-συμμαθητή. Ένα τέτοιο παιδί ενδέχεται να γίνει θύμα εκφοβισμού από τους πιο επιθετικούς συμμαθητές του. Αντίθετα, μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε μια παρέα δεν στοχοποιούνται εύκολα, γιατί οι πιθανοί θύτες θα δεχθούν τα αντίποινα της ομάδας. Προκειμένου όμως να αναπτυχθούν φιλίες θα πρέπει, αφενός τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν σε ένα χαρούμενο περιβάλλον και ,αφετέρου να εισαχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα θεματικές, όπως η διαχείριση των συναισθημάτων και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων (Doll, 2004: 167). Οι στόχοι αυτοί όμως προϋποθέτουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δεν αντιμετωπίζει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως ένα προπαρασκευαστικό σχολείο για απαιτητικές εξετάσεις, όπως συμβαίνει σε διάφορα σχολεία του εξωτερικού (π.χ. Αγγλία). Αντίθετα, παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν τις ιδιαιτερότητες κάθε τμήματος διαφορετικά και ανάλογα με τις προκλήσεις που ανακύπτουν (Doll, 2004: 168).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς και η σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές του. Οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια με έναν εκπαιδευτικό ο οποίος είναι συναισθηματικά προσεγγίσιμος και έχει προσδοκίες για τους μαθητές του. Επίσης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τους μαθητές που ενδέχεται να στοχοποιηθούν ή παιδιά που μπορεί να φερθούν εκφοβιστικά. Σύμφωνα με τον Hazler (2001) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αδυνατεί να αντιληφθεί τη συχνότητα ή τη σημαντικότητα των εκφοβιστικών επεισοδίων που συμβαίνουν σε ένα σχολείο (Doll, 2004: 168).

Πρέπει να επισημανθεί και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Ωστόσο, η συνεργασία αυτή για να είναι επιτυχής προϋποθέτει ότι οι γονείς θα ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς και θα έχουν προσδοκίες για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Να τηρούν δηλαδή τις στοιχειώδεις γονεϊκές υποχρεώσεις τους σύμφωνα με την τυπολογία της Epstein (1994). Επίσης αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό θα πρέπει τα παιδιά να μεγαλώνουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον με λειτουργικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, από το οποίο θα απουσιάζουν οι βιαιοπραγίες, η ψυχρότητα και οι στρεσσογόνες καταστάσεις (βλ. Μικροσύστημα Ι). Κατά τον τρόπο αυτό, οι γονείς θα αποτελούν θετικά πρότυπα μίμησης για τα παιδιά, των οποίων η συμπεριφορά στο σχολείο συνάδει με τις αντίστοιχες αξίες του σχολείου. Ως εκ τούτου, ο σύλλογος διδασκόντων, σε επίπεδο σχολείου, θα πρέπει να ενημερώνει τους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τις προκλητικές συμπεριφορές των μαθητών. Να είναι δηλαδή οι γονείς ενήμεροι για το σχέδιο δράσης του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, σε επίπεδο τάξης θα πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να ενημερώνει τους γονείς σε προσωπικό επίπεδο για το σχέδιο δράσης του σχολείου για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι ίδιοι οι γονείς να βοηθήσουν, καθώς και για τα μεμονωμένα επεισόδια εκφοβισμού είτε θύτη είτε θύματος (Doll, 2004: 170).

Εκτός όμως από τη δημιουργία ενός σχεδίου δράσης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και τη λειτουργική διαχείριση των σχέσεων, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η εισαγωγή και η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι κοινωνικές δεξιότητες προάγουν τον ατομικό παράγοντα (human agency), για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Με τον όρο ατομικό παράγοντα εννοούνται οι δεξιότητες εκείνες, οι οποίες καθιστούν τα παιδιά, όσο είναι δυνατόν, κοινωνικά

ανεξάρτητα, ικανά δηλαδή να διαχειριστούν δύσκολες κοινωνικές περιστάσεις. Με τη διδασκαλία του ατομικού παράγοντα καλλιεργούνται κοινωνικές δεξιότητες όπως:

- *Συμπεριφορικός Αυτοέλεγχος (Behavioral Self-control)*
- *Αυτό διαχείριση (self efficacy)*
- *Αυτόδιάθεση (Self-determination)* (Doll, 2004: 171).

Ο συμπεριφορικός αυτοέλεγχος στοχεύει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου ή και της ομάδας με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ανεξάρτητων κοινωνικά ατόμων. Ατόμων δηλαδή τα οποία θα είναι σε θέση να διαχειριστούν ή να αποφύγουν καταστάσεις χωρίς τη συνεχή επίβλεψη από ενήλικες. Δεν είναι τυχαίο ότι ο εκφοβισμός συμβαίνει πολλές φορές σε μέρη από τα οποία απουσιάζει η επίβλεψη των παιδιών. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές να δημιουργούν στρατηγικά σενάρια επίλυσης προβλημάτων, τα οποία θα είναι σε θέση να τα εφαρμόσουν οι μαθητές. Επίσης, λειτουργεί θετικά και η ύπαρξη συγκεκριμένων κανόνων, οι οποίοι οριοθετούν και αποτελούν σημείο αναφοράς για τους μαθητές. Σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό οι κανόνες αυτοί μπορεί να είναι:

- *Δεν εκφοβίζουμε συμμαθητές μας.*
- *Θα βοηθήσουμε τους συμμαθητές μας που δέχονται εκφοβισμό.*
- *Δεν θα αφήνουμε κανένα συμμαθητή μας μόνο του.*

Με αυτόν τον τρόπο δομείται μια συγκεκριμένη στρατηγική, η οποία και οριοθετεί ρητά τα επιτρεπτά όρια, αλλά δημιουργεί και τις συνθήκες υπεράσπισης των παιδιών που εκφοβίζονται (Doll, 2004: 171).

Εκτός όμως από μια ολιστική αντιμετώπιση του θέματος στο επίπεδο της τάξης είναι σημαντική η δημιουργία δραστηριοτήτων, οι οποίες στοχεύουν στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του ίδιου του παιδιού. Δραστηριότητες, οι οποίες να προωθούν την *αυτοδιαχείριση* του ατόμου και την *αυτοδιάθεσή* του (Doll, 2004: 176-177).

Μολονότι, όπως είδαμε στην ενότητα του μικροσυστήματος Ι, η επιρροή της οικογένειας ενδέχεται να είναι πολύ ισχυρή ενδέχεται ωστόσο και να μην υπάρξουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε μερικές περιπτώσεις παιδιών.

Εκτός από τη διδασκαλία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις σχέσεις των παιδιών και πολλές φορές εντάσσουν στη διδασκαλία τους θεματικές τις οποίες δεν έχουν κατακτήσει όλοι οι μαθητές. Οι θεματικές αυτές είναι:

- *Δημιουργική επίλυση συγκρούσεων.*
- *Παίζω δίκαια (fair play).*
- *Φέρομαι με ευγένεια.*
- *Μπορώ και μοιράζομαι* (Horne et al. 2004: 297-298).

Η εκμάθηση αυτών των κοινωνικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται άτυπα στην πλειονότητα των σχολείων, προκειμένου να διευθετηθεί η καθημερινότητα των μαθητών. Ωστόσο σχολεία τα οποία υιοθετούν ή εφαρμόζουν συγκεκριμένα προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων, θέτουν τις βάσεις για μια ολιστική αντιμετώπιση και του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Horne et al. 2004: 297-298).

Παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν πολυετή εμπειρία στην αντιμετώπιση δυσλειτουργικών καταστάσεων, ωστόσο δεν ανταλλάσουν απόψεις λόγω των πολλαπλών τους υποχρεώσεων: Διδασκαλία, διαχείριση έκτατων προβληματικών καταστάσεων, διόρθωση γραπτών, εφημερίες, συμβουλευτική γονέων, βαθμολόγηση, γραφειοκρατική εργασία κτλ. Κρίνεται λοιπόν ιδιαίτερα σημαντική η θέσπιση μιας ομάδας εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα συναντούνται τουλάχιστον μια φορά τον μήνα, για συζήτηση, την αποτίμηση

των υπαρχουσών πρακτικών, τη διερεύνηση νέων λύσεων και την καταγραφή νέων περιπτώσεων (Horne et al. 2004: 299-300).

Διάφορες έρευνες τονίζουν τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικού εκφοβισμού. Οι Cohen, McCabe, Michelli και Pickeral, (2009) ορίζουν ως σχολικό κλίμα την ποιότητα και την αίσθηση της σχολικής ζωής, όπως αυτή προκύπτει από τις εμπειρίες, τις αξίες, τους στόχους, τις πρακτικές μάθησης και την οργανωτική δομή του σχολείου. Μια πτυχή του σχολικού κλίματος, η οποία μπορεί να μετρηθεί είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν αν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενδιαφέρονται για αυτούς και αν είναι δίκαιοι απέναντί τους. Σε άλλες έρευνες τονίζονται άλλες πτυχές του σχολικού κλίματος, όπως ο βαθμός σύνδεσης και η προσκόλληση των μαθητών με το σχολείο. Επίσης οι Cohen et al. (2009) αναφέρουν κατά την εννοιολογική θεωρητικοποίηση του σχολικού κλίματος την ασφάλεια που αισθάνονται οι μαθητές στο σχολείο για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Nickerson, Singleton, Schnurr & Colen, 2014: 159-160).

Συγκεκριμένα, σε διάφορες έρευνες (Cunningham, 2007˙ You et al., 2008) αναφέρεται ότι οι μαθητές οι οποίοι δηλώνουν ότι εκφοβίζονται ή παρενοχλούνται (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Perry 2003) δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται «οικεία» με το σχολείο τους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των O'Brennan, Bradshaw και Sawyer (2009) σύμφωνα με την οποία τη λιγότερη συναισθηματική σύνδεση με το σχολείο αισθάνονταν τα θύματα και οι θύτες-θύματα (Nickerson, Singleton, Schnurr & Colen, 2014: 159-160).

Επίσης στην έρευνα των Byrne, Dooley, Fitzgerald και Dolphin (2015) μελετήθηκαν οι ορισμοί που δίνουν οι ίδιοι οι έφηβοι για τον σχολικό εκφοβισμό. Αναλυτικότερα κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις θεματικές, οι απαντήσεις 4.358 μαθητών/τριών ηλικίας μεταξύ 12-18 ετών. Η πρώτη κύρια θεματική αφορούσε τη φύση του εκφοβισμού και η λέξη που δηλώθηκε είναι ότι είναι «κακός» (mean). Η δεύτερη κατηγορία αποτελούνταν από λέξεις «συναισθημάτων» (feelings). Επιλέχτηκε κυρίως από κορίτσια μεγαλύτερης ηλικίας και μαθητές που είχαν υποστεί στο παρελθόν εκφοβισμό. Η τρίτη κατηγορία δηλώθηκε από μεγαλύτερης ηλικίας αγόρια και απαρτίζονταν από τις μορφές εκφοβισμού. Εντύπωση προκάλεσε στους ερευνητές το γεγονός ότι δεν αναφέρθηκε η επαναληψιμότητα και η ασυμμετρία δύναμης, έννοιες που πλαισιώνουν τον εννοιολογικό ορισμό των ενηλίκων (Byrne, Dooley, Fitzgerald & Dolphin, 2015: 414).

Συνοψίζοντας, τα όσα έχουν αναφερθεί για τη μείωση των κρουσμάτων του σχολικού εκφοβισμού είναι σημαντικό να συμμετέχει ενεργά ολόκληρη η σχολική κοινότητα. Επίσης, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να παρέχουν στους μαθητές τους ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο θα προωθεί εκτός από τη γνώση και κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να ασκούν μια πολιτική μηδενικής ανοχής σε κρούσματα βίας (Kasen at al. 2004: 206).

6. 10 Μεσοσύστημα

Σύμφωνα με τον Broffenbrenner (1979, 1984) ως μεσοσύστημα ορίζεται η αλληλοεπίδραση μεταξύ των μικροσυστημάτων. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη θεωρία του Bronfenbrenner, καθόσον αφορά την ποιότητα συνεργασίας μεταξύ των συστημάτων. Όσο πιο γόνιμη είναι αυτή η συνεργασία τόσο πιο θετικά είναι τα αποτελέσματα κατά την ανάπτυξη του παιδιού (Ματσόπουλος, 2005: 130).

6.11 Μακροσύστημα

Το μακροσύστημα μπορεί να ισοδυναμεί με το κοινωνικό σύστημα ως μια ολότητα. Εμπερικλείει δηλαδή κοινωνικές δομές, στάσεις, αξίες και αντιλήψεις. Αποτελεί μια αλληλόδραση μεταξύ των συστημάτων όλων των επιπέδων (Ματσόπουλος, 2005: 130-131).

Ο Hodstede (1991) κατηγοριοποιεί τις κοινωνίες ως προς τα ακόλουθα πέντε κριτήρια κουλτούρας, τα οποία επηρεάζουν τη δομή της κοινωνίας:

1. *Απόσταση Εξουσίας* (Power Distance): Η διανομή της εξουσίας και η αποδοχή της διαφέρει σημαντικά μεταξύ των χωρών. Για παράδειγμα, η αποδοχή των κοινωνικών ανισοτήτων είναι πιο εμφανής σε ασιατικές κοινωνίες σε σύγκριση με τις δυτικές κοινωνίες (Fosket & Lumby, 2003:10). Με άλλα λόγια η ιδέα της απόστασης εξουσίας του Hofstede (1991) αποτελεί κατά κάποιο τρόπο ένα δείκτη κοινωνικής ανισότητας. Σύμφωνα με τον Hofstede (1991) άτομα σε χώρες με υψηλό δείκτη απόσταση εξουσίας αποδέχονται σχεδόν παθητικά την εξουσία των ανωτέρων τους. Ως εκ τούτου, η έκφραση της εξουσίας είναι αυταρχική. Αντίθετα, χώρες με χαμηλό δείκτη εξουσίας αντιδρούν έντονα σε μορφές εξουσίας, οι οποίες θεωρούν ότι υποσκάπτουν βασικά δικαιώματά τους (Collins, 1996: 114).

2. *Ατομικισμός-Κολεκτιβισμός* (Individualism-Collectivism): Αντανακλά τον βαθμό επίρριψης ευθυνών στην ομάδα (κράτος, οικογένεια ή κοινότητα) ή στο άτομο. Η δεύτερη διάσταση του Hofstede (1991) αναφέρεται στον χαρακτηρισμό της κοινωνίας ως ατομικιστική ή κολεκτιβιστική. Οι ατομικιστικές κοινωνίες τείνουν να θεωρούν το ίδιο το άτομο υπεύθυνο για την ευημερία του και οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρές. Αντίθετα, στις κολεκτιβιστικές κοινωνίες -οι οποίες είναι και οι πιο φτωχές- η κοινωνική αλληλεγγύη των ατόμων είναι ισχυρή και η εργασία των ατόμων υπερβαίνει την οικονομική ανταλλαγή υπηρεσιών, όπως συνήθως συμβαίνει στις ατομιστικές κοινωνίες. Κατά συνέπεια, η απόλυση ενός ατόμου πραγματοποιείται με μεγαλύτερη δυσκολία σε έναν οργανισμό που εδράζεται σε μια κολεκτιβιστική κοινωνία, όπως, λ.χ. ο Παναμάς, σε σύγκριση με έναν οργανισμό σε μια ατομικιστική κοινωνία, όπως λ.χ. η Αγγλία (Collins,1996: 114).

3. *Αρρενωπότητα-Θηλυκότητα* (Masculinity-Femininity): Αποτελεί έναν δείκτη, ο οποίος επισημαίνει τον βαθμό επιρροής των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών του φύλου στη δομή ολόκληρης της κοινωνίας (Fosket et Lumby, 2003:11). Κοινωνίες με «αρρενωπά» χαρακτηριστικά, όπως η Ιαπωνία, προάγουν τον ανταγωνισμό και τη σύγκρουση και τα άτομα με αυτή τη συμπεριφορά ανταμείβονται. Αντίθετα, στις κοινωνίες με «θηλυκά» χαρακτηριστικά εμφανίζεται σύζευξη του ρόλου των δύο φίλων και παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την ποιότητα ζωής. Κοινωνίες τέτοιου τύπου θεωρούνται η Νορβηγία και η Σουηδία (Collins,1996: 115).

4. *Αποφυγή Αβεβαιότητας* (Uncertainty Avoidance): Αντανακλά την ανοχή της κουλτούρας στην αλλαγή, στην αβεβαιότητα και το ρίσκο. Στις κουλτούρες εκείνες που εμφανίζουν υψηλό δείκτη "αποφυγής αβεβαιότητας" δεν υιοθετούνται καινοτομίες και σπάνια εφαρμόζονται νέες ιδέες. Για παράδειγμα, οι Ισλαμικές κοινωνίες εμφανίζουν υψηλό δείκτη "αποφυγής αβεβαιότητας" , ενώ οι δυτικές και οι ασιατικές χαμηλό αντίστοιχο δείκτη (Fosket & Lumby, 2003: 11)

5. *Μακροπρόθεσμο* (Long-term)–*Βραχυπρόθεσμο (*Short-Term): Αφορά τον σχεδιασμό των προοπτικών της κοινωνίας. Ως εκ τούτου, ενδέχεται διάφορες κοινωνίες να επιλέξουν οφέλη από μακροπρόθεσμο σχεδιασμό σε αντίθεση με άλλες κοινωνίες οι οποίες θα δώσουν έμφαση σε βραχυπρόθεσμα οφέλη (Fosket & Lumby, 2003: 11).

Σε μια από τις λίγες έρευνες που έχουν μελετήσει την επιρροή των πολιτισμικών αξιών στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, είναι των Georgiou, Ioannou και Stavrinides

(2017). Στην έρευνά τους συμμετείχαν 958 έφηβοι από την Ελλάδα και την Κύπρο. Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη του βαθμού επιρροής των πολιτισμικών αξιών της κοινωνίας και του γονικού τύπου ανατροφής στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Η συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων βασίστηκε στη συμπλήρωση τριών ερωτηματολογίων που αφορούσαν: Την πολιτισμική κλίμακα (the Cultural Values Scale), τη θυματοποίηση (Bullying Victimization Questionnaire) και τη γονεϊκή αρχή (Parental Authority Questionnaire).

Για το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αξιοποιήθηκε η πολιτισμική ταξινομία των Sivadas et al. (2007), των Triandis και Gelfand (1998), καθώς και οι τέσσερις τύποι γονεϊκής ανατροφής της Baumrind (1991). Αναλυτικότερα, οι Sivadas et al. (2007) διακρίνουν τον πολιτισμικό προσανατολισμό σε ατομικό και συλλογικό. Με άλλα λόγια άτομα που επιτυγχάνουν υψηλά σκορ στην κλίμακα του συλλογικού προσανατολισμού τείνουν να ζουν με τις αξίες και τις αρχές της κοινωνίας. Αντίθετα, άτομα που σημειώνουν υψηλά σκορ στην κλίμακα του ατομικού προσανατολισμού ζουν βάσει των προσωπικών τους πεποιθήσεων και ενδιαφερόντων (Georgiou, Ioannou & Stavrinides, 2017: 5).

Επίσης στην ταξινομία του Triandis (1995) αναφέρονται οι οριζόντιοι και οι κάθετοι προσανατολισμοί. Οι Triandis and Gelfand (1998) υποστηρίζουν ότι άτομα που ακολουθούν ένα κάθετο προσανατολισμό θεωρούν ότι οι ίδιοι ή τα άτομα της οικογένειάς τους ή της κοινωνίας τους είναι ανώτερα από άλλα. Αποδέχονται τις κοινωνικές ανισότητες και διαφοροποιούνται από τα άτομα με οριζόντιο προσανατολισμό που υπερασπίζονται την ισότητα (Georgiou, Ioannou & Stavrinides, 2017: 4). Οι δύο αυτές ταξινομήσεις, των Sivadas et al. (2007) και Triandis & Gelfand (1998) μπορούν να ενοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες σύμφωνα με τον Triandis (2001), συγκεκριμένα:

1. Οριζόντια συλλογικότητα: Το άτομο ζει αλληλοεξαρτώμενο από άλλα άτομα μοιράζοντας τις ίδιες αξίες, πεποιθήσεις και στόχους.

2. Κάθετη συλλογικότητα: Το άτομο θεωρεί ότι μπορεί να είναι υφιστάμενος ή ανώτερος εντός της ομάδας, αναγνωρίζει την υποταγή και τον σεβασμό σε άτομα ανώτερά του.

3. Οριζόντιος ατομισμός: Το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του ως μοναδικό, αλλά υπερασπίζεται την αξία και τα δικαιώματα των άλλων.

4. Κάθετος ατομισμός: Το άτομο θεωρεί ως ύψιστης σημασίας την προσωπική προσπάθεια με στόχο τη διάκριση και την επίτευξη των προσωπικών του στόχων ανεξαρτήτως τις πεποιθήσεις των άλλων (Georgiou, Ioannou & Stavrinides, 2017: 5).

Στη συνέχεια αξιοποίησαν την ταξινομία της Baumrind (1991). Η τελευταία αυτή κατηγοριοποίησε τη γονεϊκή συμπεριφορά βασιζόμενη σε δύο διαστάσεις: τη διάσταση της απαίτησης/ελέγχου (demandingness) και τη διάσταση της ανταπόκρισης (responsiveness). Μέσα από τον συνδυασμό αυτών των δύο διαστάσεων προέκυψαν τέσσερις τύποι γονεϊκής συμπεριφοράς:

1. Απολυταρχικός τύπος γονέα (Authoritarian Parenting): Επιδιώκει τον έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού του μέσω της τιμωρίας και δεν αποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού (υψηλά επίπεδα ελέγχου – χαμηλά επίπεδα ανταπόκρισης).

2. Επιτακτικός/υποστηρικτικός τύπος γονέα (Authoritative Parenting): Τείνει να παρέχει κριτική ανατροφοδότηση, αποδέχεται τα λάθη του και εμφανίζει δεξιότητες προσαρμογής στις ανάγκες του παιδιού του (υψηλά επίπεδα ελέγχου – υψηλά επίπεδα ανταπόκρισης).

3. Ανεκτικός τύπος γονέα (Permissive Parenting): Εμφανίζει απουσία οριοθέτησης του παιδιού του, αλλά ανταποκρίνεται θετικά στις ανάγκες του (χαμηλά επίπεδα ελέγχου – υψηλά επίπεδα ανταπόκρισης).

4. Αμέτοχος τύπος γονέα (Uninvolved Parenting): Έχει πλήρη έλλειψη αλληλεπίδρασης με το παιδί του (χαμηλά επίπεδα ελέγχου – χαμηλά επίπεδα ανταπόκρισης) (Georgiou, Ioannou & Stavrinides, 2017: 6).

Βάσει του προαναφερθέντος θεωρητικού πλαισίου τα ευρήματα των Georgiou, Ioannou και Stavrinides (2017) μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: Ο απολυταρχικός και ο ανεκτικός τύπος γονέα συσχετίζονται θετικά με καταστάσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης. Συγκεκριμένα, ο απολυταρχικός τύπος γονέα τείνει να ασπάζεται τις αξίες του κάθετου προσανατολισμού και σε ένα βαθμό συμβάλλει στη δημιουργία παιδιών που τείνουν να εκδηλώνουν συμπεριφορές εκφοβισμού. Αντίθετα, ο υποστηρικτικός τύπος γονέα λειτουργεί με τις αξίες του οριζόντιου πολιτιστικού προσανατολισμού και τα παιδιά του έχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν τα ίδια θύματα εκφοβισμού (Georgiou, Ioannou & Stavrinides, 2017: 17) .

6.12 Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Οι Dymnicki, Henry και Myford (2015) αναφέρουν ότι επειδή δεν αντιμετωπίζουν όλα τα σχολεία τον ίδιο βαθμό δυσκολίας στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού θα πρέπει, πριν υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης, να ελεγχθεί η ετοιμότητα του ίδιου του σχολείου για την υλοποίησή του προγράμματος. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από 37 σχολεία τα οποία επιλέχθησαν τυχαία και εφάρμοσαν ένα δοκιμαστικό πρόγραμμα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων συμπληρώσαν βάσει των παρακάτω κριτηρίων δύο κλίμακες, στις οποίες η πρώτη μετράει την ποιότητα των σχέσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας και η δεύτερη τα προβλήματα τα οποία αυτή η κοι9νότητα αντιμετωπίζει (Dymnicki, Henry & Myford, 2015: 267).

Η πρώτη κλίμακα αποτελείται από τα ακόλουθα κριτήρια:

1. Οι μαθητές είναι υποστηρικτικοί και ευγενικοί μεταξύ τους.
2. Οι μαθητές εμποδίζουν άλλους μαθητές, όταν αυτοί είναι άδικοι ή ενοχλητικοί.
3. Οι μαθητές ακούν με προσοχή και σεβασμό ο ένας τον άλλον στις συζητήσεις που γίνονται στις τάξεις.
4. Οι δάσκαλοι ξέρουν πότε ένας μαθητής δέχεται εκφοβισμό.
5. Οι μαθητές δηλώνουν κρούσματα εκφοβισμού.
6. Οι μαθητές δημιουργούν εύκολα φιλίες.
7. Οι εκπαιδευτικοί επιβραβεύουν περισσότερες φορές τους μαθητές από ότι τους επικρίνουν.
8. Οι μαθητές από διαφορετικά πολυπολιτισμικά πλαίσια και οικονομικοκοινωνικά επίπεδα συνεργάζονται αρμονικά.
9. Οι μαθητές χαίρονται που είναι στο σχολείο.
10. Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλουν τους κανόνες σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα εάν είναι μαθητές του τμήματός τους.
11. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να λύσουν τις διαφορές τους.
12. Οι μαθητές τον περισσότερο καιρό συνυπάρχουν χωρίς προβλήματα.
13. Εάν οι μαθητές αντιληφθούν επίθεση σε συμμαθητή τους το αναφέρουν.
14. Οι μαθητές, εάν έχουν πρόβλημα με ένα συμμαθητή τους ,νιώθουν άνετα να ζητήσουν τη βοήθεια ενός δασκάλου.
15. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναφέρουν κρούσματα επιθετικότητας και εκφοβισμού.
16. Ο σύλλογος διδασκόντων διαπνέεται από συναίσθημα συνεργασίας.
17. Οι εκπαιδευτικοί φέρονται με ευγένεια στους μαθητές τους.
18. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν δράση μόλις αναφερθεί ένα κρούσμα εκφοβισμού.

19. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μοιράζεται τις ίδιες αξίες και αρχές σχετικά με το ποιο πρέπει να είναι το όραμα του σχολείου.
20. Οι αποφάσεις του διευθυντή λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις των εκπαιδευτικών.
21. Οι μαθητές ξέρουν πώς να αναζητήσουν βοήθεια, εάν αισθανθούν ότι τους φέρθηκαν άσχημα οι συμμαθητές του.
22. Νιώθω άνετα να εκφράσω τη γνώμη μου στον διευθυντή μου.
23. Η διοίκηση του σχολείου λειτούργει υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά προς τον σύλλογο διδασκόντων.
24. Ο διευθυντής του σχολείου απαιτεί να τηρούνται οι κανόνες του σχολείου και με υποστηρίζει όποτε το χρειαστώ.
25. Λειτουργώ συνεργατικά με τους άλλους εκπαιδευτικούς ως προς την τήρηση των κανόνων και τηρώ τις συνέπειές τους στους μαθητές όταν αυτοί παραβιάζονται.
26. Ο διευθυντής έχει μοιραστεί με τον σύλλογο διδασκόντων το προσωπικό του όραμα για το σχολείο.
27. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου γνωρίζουν τι αναμένει ο διευθυντής του σχολείου από αυτούς (Dymnicki, Henry & Myford, 2015: 278).

Αντίστοιχα η δεύτερη κλίμακα ονομάζεται «Η σημαντικότητα των προβλημάτων του σχολείου» και απαρτίζεται από 14 κριτήρια.

1. Οι μαθητές καταναλώνουν αλκοόλ.
2. Οι μαθητές έχουν στην κατοχή τους όπλα.
3. Υπάρχουν επικίνδυνα μέρη στο σχολείο.
4. Οι μαθητές κάνουν χρήση ψυχοτρόπαιων ουσιών.
5. Υπάρχουν κρούσματα ρατσισμού στο σχολείο.
6. Υπάρχουν συμμορίες μαθητών στο σχολείο
7. Υπάρχουν κρούσματα κλοπών και διαρρήξεις στο σχολείο.
8. Παρατηρούνται αυξημένα ποσοστά απουσιών.
9. Οι μαθητές αργοπορούν να προσέλθουν στο σχολείο.
10. Παρατηρούνται συμπλοκές μεταξύ των μαθητών.
11. Οι μαθητές είναι απαθείς.
12. Απουσία γονεϊκής εμπλοκής.
13. Οι μαθητές είναι αναιδείς προς τους εκπαιδευτικούς τους.
14. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο ακατάλληλα προετοιμασμένοι για να μάθουν (Dymnicki, Henry & Myford, 2015: 281).

Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών κάθε σχολείο επέλεξε ένα πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο αφορά τις αδυναμίες του εκάστοτε σχολείου. Για παράδειγμα σε ένα σχολείο του Σικάγου έγινε αντιληπτό ότι η πλειονότητα των προβλημάτων του σχολείου προερχόταν από την ελλιπή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Επίσης σε ένα σχολείο στο Ντάραμ της Αγγλίας διαπιστώθηκε η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου με τη διοίκηση. Επομένως πολλά προβλήματα αποτελούν συνέπειες άλλων αιτιών. Με άλλα λόγια τα κρούσματα του σχολικού εκφοβισμού σε ένα σχολείο μπορεί να οφείλονται σε τελείως διαφορετικούς λόγους, όπως για παράδειγμα την απουσία συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή την αδυναμία συνεργασίας σχολείου με οικογένειας. Κατά συνέπεια προτού εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει η εκπαιδευτική κοινότητα να εντοπίσει τα πραγματικά αίτια των δυσλειτουργικών συμπεριφορών και να εστιάσει αρχικά σε αυτά (Dymnicki, Henry & Myford, 2015: 282-283).

Μια άτυπη ταξινόμηση των προγραμμάτων θα μπορούσε να είναι η ακόλουθη, αρχικά προγράμματα παρέμβασης που εστιάζονται στους πρωταγωνιστές του σχολικού εκφοβισμού και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως παραδοσιακά. Η δημιουργία του Νέου παραδείγματος (Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Σταύρου, 2017) στην υλοποίηση προγραμμάτων συμπεριλαμβάνουν το σύνολο των μαθητών. Επίσης μεικτού τύπου προγράμματα στα οποία

το ένα πρόγραμμα εφαρμόζεται στο σύνολο των μαθητών, ταυτόχρονα όμως υλοποιείται και εξειδικευμένο πρόγραμμα για συγκεκριμένους μαθητές.

6.12.1 Προγράμματα παρέμβασης εστιασμένα στους πρωταγωνιστές του σχολικού εκφοβισμού (Παραδοσιακό Παράδειγμα)

Το γεγονός ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού οφείλεται ενδεχομένως σε ποικίλα αίτια (απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων, έλλειψη ανοχής στη διαφορετικότητα, προκλητική συμπεριφορά κτλ.), έχει ως επακόλουθο να μην υπάρχει μια μόνο παρέμβαση ικανή να αντιμετωπίσει συνολικά όλες τις ετερόκλιτες ομάδες που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται. Ως εκ τούτου, για την περίπτωση των θυτών/θυμάτων ενδέχεται ένα πρόγραμμα να στοχεύει στη επίγνωση του εαυτού (self awareness), ένα άλλο πρόγραμμα για τους αποτραβηγμένους μαθητές να έχει στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και μια παρέμβαση σε μεγαλύτερο σύνολο μαθητών για ανοχή στη διαφορετικότητα (Wong et al. 2013: 289).

Ανεξάρτητα όμως από το είδος παρέμβασης (πρόγραμμα σχολικού εκφοβισμού-πολυδιάστατο πρόγραμμα παρέμβασης) ένα από τα ευρήματα των Ttoffi, Bowes, Farrington και Losel (2014), οι οποίοι μελέτησαν τα αποτελέσματα 84 ερευνών, ήταν ότι υπήρξε μείωση του σχολικού εκφοβισμού σε κάθε περίπτωση που εφαρμόστηκε κάποιο πρόγραμμα (Ttoffi, Bowes, Farrington & Losel, 2014: 31). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι και μόνο η αναγνώριση του προβλήματος και ο σχεδιασμός οποιασδήποτε παρέμβασης από τη σχολική κοινότητα έχει οφέλη σε σύγκριση με την αγνόηση του θέματος.

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης θα πρέπει να στοχεύει στη μείωση και αν είναι δυνατόν στην εξάλειψη του κοινωνικού φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών για το ποιο είναι το κυριότερο αίτιο του εκφοβισμού. Έτσι στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζονται οι ακόλουθες ψυχικές καταστάσεις ως πιθανά αίτια του σχολικού εκφοβισμού:

- *Θυμός (Anger).*
- *Άγχος/κατάθλιψη (Depression/Anxiety).*
- *Έλλειψη Κοινωνικών δεξιοτήτων vs Θεωρία του Νου (Social Skill Deficit vs. Theory of Mind).*
- *Έλλειψη Ενσυναίσθησης (Empathy)* (Espelage, Mebane & Swearer, 2004: 18-19).

Συγκεκριμένα, ο Dodge (1991) αναγνωρίζει ως κύριο αίτιο του σχολικού εκφοβισμού τον *θυμό*. Ο ίδιος ερευνητής διακρίνει τον θυμό σε δύο είδη επιθετικότητας: Την αντιδραστική επιθετικότητα (reactive aggression) και την προληπτική επιθετικότητα (proactive aggression). Σύμφωνα με τη θεωρία της αντιδραστικής επιθετικότητας, το άτομο γενικά αλληλοεπιδρά με μια οξύθυμη διάθεση με τους άλλους, ενώ η προληπτική επιθετικότητα αποσκοπεί στην επίτευξη των στόχων του ατόμου μέσω μιας επιθετικής προσέγγισης. Το άτομο δηλαδή θεωρεί ότι, αν φερθεί επιθετικά, θα κατακτήσει τους στόχους του. Επίσης υποστηρίζεται ότι με την προληπτική επιθετικότητα το άτομο διατηρεί ένα υψηλό status quo μέσα στην ομάδα και ταυτόχρονα ελέγχει τους άλλους (Espelage, Mebane & Swearer, 2004: 18).

Επίσης κύριο εύρημα σε δύο έρευνες (Bosworth, Espelage & Simon, 1999˙ Espelage, Bosworth & Simon, 2001) ήταν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια τα οποία είχαν σημειώσει υψηλό σκορ σε ψυχοδιαγνωστικά τεστ ανίχνευση του συναισθήματος του θυμού κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, εκδήλωσαν εκφοβιστική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επομένως, σύμφωνα με τους ερευνητές, ο θυμός ενδέχεται να αποτελεί ένα σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για

τον σχολικό εκφοβισμό. Σε αυτές τις έρευνες βέβαια, δεν μελετήθηκε ο λόγος ή λόγοι για τους οποίους υπήρχε εξαρχής τόσο συσσωρευμένος θυμός στα συγκεκριμένα παιδιά (Espelage, Mebane & Swearer, 2004: 18).

Αναφορικά με την *κατάθλιψη* και οι τρεις κύριες κατηγορίες (θύτες, θύματα, θύτες/θύματα) του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζουν υψηλά σκορ στα αντίστοιχα ψυχοδιαγνωστικά τεστ. Πιο αναλυτικά, στις έρευνες των Austin και Joseph (1996) και Slee (1995) η κατηγορία των θυτών, αλλά και στις έρευνες των Callagan και Joseph 1995, Neary & Joseph (1994) η κατηγορία των θυμάτων, εμφάνισαν υψηλά σκορ στις κλίμακες κατάθλιψης σε σύγκριση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Επίσης οι θύτες/θύματα εμφάνισαν υψηλότερα σκορ στις κλίμακες της κατάθλιψης σε σύγκριση με τους θύτες (Austin & Joseph, 1996), αλλά και σε σύγκριση με την κατηγορία των θυμάτων (Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001) (Espelage, Mebane, & Swearer, 2004: 18).

Σε σχέση με το επίπεδο *άγχους* των τριών κύριων κατηγοριών (θύτες, θύματα, θύτες/θύματα) που εμπλέκονται στη διαδικασία του σχολικού εκφοβισμού, τα ερευνητικά δεδομένα είναι συγκεχυμένα και αντικρουόμενα. Κάποιες έρευνες (Craig, 1998˙ Olweus, 1994, Slee, 1994) αναφέρουν ότι τα θύματα βιώνουν περισσότερο άγχος σε σύγκριση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, ενώ άλλες έρευνες (Duncan, 1999) σημειώνουν ότι περισσότερο άγχος εμφανίζουν οι θύτες. Τέλος, σύμφωνα με τους Duncan 1999, Swearer et al., 1999, τα παιδιά θύτες/θύματα εμφανίζουν περισσότερο άγχος σε σύγκριση και με τα παιδιά/θύτες και με τα παιδιά/θύματα (Espelage, Mebane & Swearer, 2004: 19).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ερμηνεία της επιθετικότητας του σχολικού εκφοβισμού μέσω του μοντέλου της διεργασίας *των κοινωνικών πληροφοριών* (*social information processing*) των Crick και Dodge, 1994, Dodge και Coie, 1987. Σύμφωνα με τους ερευνητές του μοντέλου αυτού η επιθετικότητα μπορεί να εξηγηθεί ως μια αδυναμία των ατόμων στην επίλυση προβλημάτων κοινωνικού τύπου, καθώς και στην αδυναμία τους να αντιληφθούν την ψυχική κατάσταση των άλλων. Ωστόσο η ερμηνεία αυτή δέχεται έντονη κριτική, καθώς παρατηρήθηκε ότι μπορεί να μην ισχύει για όλες τις μορφές της επιθετικότητας και πολύ περισσότερο για τον εκφοβισμό (Espelage, Mebane & Swearer, 2004: 20). Πιο αναλυτικά, ο εκφοβισμός εμφανίζει μια έμμεση μορφή επιθετικότητας, αυτής του λεκτικού εκφοβισμού, που εκφράζεται με την απομόνωση ορισμένων παιδιών από την ομάδα και τη διάδοση ψευδών πληροφοριών γι' αυτά. Επίσης, ακόμα και η επιθετική έκφραση του εκφοβισμού, δηλαδή του ξυλοδαρμού, πραγματοποιείται σε μέρη όπου συνήθως δεν υπάρχει επαρκής επίβλεψη, σε βάρος παιδιών τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν ως αδύναμα σωματικά και κοινωνικά απομονωμένα. Τα στοιχεία αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι θύτες λειτουργούν βάσει σχεδίου και πρέπει να έχουν μια στοιχειώδη ικανότητα ερμηνείας του κοινωνικού κόσμου, έστω και δυσλειτουργικής μορφής. Οι Sutton et al. (1999) αξιοποίησαν το θεωρητικό μοντέλο της Θεωρίας του Νου για την εξήγηση του σχολικού εκφοβισμού, η οποία αμφισβητεί σε μεγάλο βαθμό το θεωρητικό μοντέλο της έλλειψης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τη θεωρία του Νου τα παιδιά τα οποία εκφοβίζουν είναι σε θέση να αντιληφθούν απόλυτα την πνευματική κατάσταση των άλλων και να τη διαχειριστούν προς όφελός τους. Ως εκ τούτου, οι Sutton et al. (1999) υποστηρίζουν ότι οι θύτες σε πολλές περιστάσεις αποδεικνύουν ιδιαίτερες κοινωνικές δεξιότητες (Sutton, 1999: 117).

Τέλος, πολλά προγράμματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού αναγνωρίζουν ως κύριο αίτιο του εκφοβισμού τα χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης των θυτών. Θα πρέπει λοιπόν οι σχολικοί ψυχολόγοι, πριν σχεδιάσουν μια παρέμβαση, να διερευνούν και τα επίπεδα ενσυναίσθησης των θυτών, καθώς δεν εμφανίζουν όλοι οι θύτες τα ίδια επίπεδα ενσυναίσθησης (Espelage, Mebane, & Swearer, 2004: 20).

Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα δύο προγράμματα:

- *Βήματα σεβασμού για ηλικίες 8-10 (Steps Steps to Respect: A Bullying Prevention Program).* Το πρόγραμμα αυτό εστιάζεται στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών.

Σκοπός του είναι η μείωση της λεκτικής μορφής του εκφοβισμού (απομόνωση, διάδοση φημών κτλ.) και η γενικότερη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών (Saracho, 2016: 5).

• *Το δεύτερο Βήμα: Ένα πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού (Second Step: A Bullying Prevention Program).* Σε αυτό το πρόγραμμα οι μαθητές εκπαιδεύονται στη διαχείριση της παρορμητικότητας, της επιθετικότητας και στην ανάπτυξη κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η εκπαίδευση των μαθητών γίνεται με παιγνιώδη τρόπο, όπως το παίξιμο ρόλων κτλ. (Saracho, 2016: 5).

6.12.2 Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού επικεντρωμένα στο σύνολο των μαθητών/τριών (Νέο Παράδειγμα)

Το Τμήμα του Γενικού Εισαγγελέα της Αυστραλιανής Κοινοπολιτείας (Australian Commonwealth Attorney-General's Department) αξιολόγησε διάφορα προγράμματα παρέμβασης με στόχο τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού και κατέληξε στα ακόλουθα τρία συμπεράσματα:

1. Οι παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές, όταν εφαρμόζονται από τα πρώτα σχολικά χρόνια, δηλαδή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2. Τα σχολεία τα οποία υλοποιούσαν οποιαδήποτε μορφή παρέμβασης είχαν πιο θετικά αποτελέσματα σε σύγκριση με σχολεία που δεν εφάρμοζαν τέτοιες δράσεις.

3. Η επιτυχία μιας παρέμβασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δέσμευση και το βαθμό εμπλοκής των ίδιων των εκπαιδευτικών (Lodge & Frydenberg, 2005:334).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι ερευνητές (Hankir & Burga, 2015· Kourkoutas & Raul, 2010 κ.ά.) δημιουργούν ένα νέο Παράδειγμα στον χώρο της σχολικής συμβουλευτικής, εκπαιδευτικής ψυχολογίας και της ειδικής αγωγής. Στο νέο αυτό Παράδειγμα τα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται τείνουν να είναι ολιστικά, διαλεκτικά με συστημικές διαστάσεις (Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Σταύρου, 2017:370).

Επομένως, τα σύγχρονα προγράμματα παρέμβασης, σύμφωνα με τους Κουρκούτα και Τσιχλάκη (2017), συμπεριλαμβάνουν στις δράσεις τους όλους τους εμπλεκόμενους φορείς αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες και τις ελλείψεις των επαγγελματιών. Δίνεται έμφαση στις οικοσυστημικές παρεμβάσεις ιδιαίτερα για τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης (Κουρκούτας & Τσιχλάκης, 2017:197). Συγκεκριμένα, ο Dunst (2000) ομαδοποιεί με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά τα σύγχρονα προγράμματα τα οποία τα αντιδιαστέλλει με τα παραδοσιακά. Συγκεκριμένα στα σύγχρονα προγράμματα:

1. Αξιοποιείται το εγγενές δυναμικό των οικογενειών.

2. Εστιάζονται στην ικανότητα βελτίωσης των οικογενειών οι οποίες δεν θεωρούνται ότι εμφανίζουν διαταραχές.

3. Συμβάλλουν στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων χωρίς να εστιάζουν στη «διόρθωση» δυσλειτουργικών συμπεριφορών.

4. Δημιουργούν ευκαιρίες εμπειριών μέσα στην κοινότητα και όχι σε εξειδικευμένα κέντρα.

5. Επικεντρώνονται στο σύνολο της οικογένειας και δεν εστιάζουν σε πρόσωπα μεμονωμένα (Κουρκούτας & Τσιχλάκης, 2017:155).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά δύο προγράμματα που αποσκοπούν στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Η επιλογή αυτών των δύο προγραμμάτων δεν είναι τυχαία. Κύρια χαρακτηριστικά τους είναι ότι:

1. Απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών του σχολείου και όχι μεμονωμένα στους πρωταγωνιστές του σχολικού εκφοβισμού.

2. Τα προγράμματα έχουν αξιολογηθεί και εμφανίζουν στατιστικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα τους.

• Πρώτο πρόγραμμα: Αξιολόγηση του προγράμματος των ειρηνικών σχολείων: Δημιουργία Ειρηνικού Σχολικού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (Creating a Peaceful School Learning Environment -CAPSLE)

Η πλειονότητα των προγραμμάτων παρέμβασης που πραγματοποιούνται στις Η.Π.Α. υλοποιούνται από ειδικευμένους ψυχολόγους σε συνεργασία με εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εστιάζονται σε συγκεκριμένους μαθητές με εκφοβιστική συμπεριφορά. Τα προγράμματα που εστιάζονται σε συγκεκριμένες ομάδες σε σύγκριση με τα προγράμματα που απευθύνονται στον γενικό μαθητικό πληθυσμό του σχολείου είναι 4:1. Ωστόσο και τα δύο είδη προγραμμάτων κρίνονται ως αποτελεσματικά. Ένα πρόγραμμα το οποίο απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου ονομάζεται Δημιουργία Ειρηνικού Σχολικού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (Creating a Peaceful School Learning Environment -CAPSLE). Αυτό στοχεύει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος σε ολόκληρο το σχολείο. Σε αυτό το πρόγραμμα συμμετείχαν εννέα δημοτικά σχολεία και περίπου 3.600 μαθητές. Η βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιλέχτηκε με το σκεπτικό ότι η πρόωρη παρέμβαση θα είναι πιο αποτελεσματική στην επίτευξη και διατήρηση θετικών αλλαγών σε σύγκριση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Twemlow, Vernberg, Fonagy, Biggs, Nelson, Nelson & Sacco, 2009:365). Οι δράσεις που πραγματοποίησαν στο σχολείο ήταν, μεταξύ των άλλων, καμπάνιες θετικού κλίματος, διαχείριση τμήματος, συμβουλευτική και καθοδήγηση συναδέλφων και γονέων και εστίαση στο μάθημα της φυσική αγωγής (Twemlow, Vernberg, Fonagy, Biggs, Nelson, Nelson & Sacco. 2009:366-368). Κύρια ευρήματα από την αξιολόγηση του προγράμματος είναι: Στατιστικά σημαντική μείωση της θυματοποίησης, της επιθετικότητας σε σύγκριση με τα σχολεία ελέγχου σύμφωνα με τις αυτοαναφορές των μαθητών. Υπήρξε στατιστικά σημαντική μείωση και των δυσλειτουργικών συμπεριφορών στην τάξη, γεγονός το οποίο δεν συνέβη στα σχολεία που υιοθετούν προγράμματα που δεν απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. Τα θετικά αυτά αποτελέσματα διατηρήθηκαν και την επόμενη χρονιά (Twemlow, Vernberg, Fonagy, Biggs, Nelson, Nelson & Sacco, 2009:370).

• Δεύτερο Πρόγραμμα: Το πρόγραμμα παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό του Olweus (1993) (Olweus Bullying Prevention Program-OBPP)

Το πρόγραμμα παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό του Olweus (1993) είναι ένα από τα πιο αναγνωρισμένα προγράμματα παγκοσμίως. Κύριοι στόχοι του προγράμματος είναι η μείωση του φαινομένου του εκφοβισμού, η αποφυγή δημιουργίας νέων κρουσμάτων και η γενικότερη βελτίωση των σχέσεων στο σχολείο (Olweus & Limber, 2009: 377). Οι τέσσερις βασικές αρχές του προγράμματος αφορούν τους ενήλικες του σχολείου οι οποίοι θα πρέπει να: α) δείχνουν αγάπη, ζεστασιά και φροντίδα στις ζωές των παιδιών, β) υπάρχουν σαφή όρια στις ανεπίτρεπτες συμπεριφορές, γ) αποφεύγεται κάθε τιμωρητική ή απορριπτική συνέπεια στους μαθητές, όταν δεν τηρούνται οι κανόνες, δ) λειτουργούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι ενήλικες που είναι στο σχολείο ως παραδείγματα. Παρόλο που οι τέσσερις αυτές αρχές τηρούνται κάθε φορά που εφαρμόζεται το πρόγραμμα Olweus, ωστόσο υπήρξαν προσαρμογές, όταν αυτό εφαρμόστηκε σε άλλες χώρες όπως για παράδειγμα στις Η.Π.Α. Συγκεκριμένα λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α. έχουν λιγότερο χρόνο σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς στη Νορβηγία για τη συζήτηση σχετικά με την πορεία του προγράμματος θέσπισαν μια επιτροπή. Η επιτροπή

αυτή ονομάζεται Συντονιστική Επιτροπή Πρόληψης Εκφοβισμού. Κύριες υποχρεώσεις της επιτροπής είναι να ελέγχει ότι σε επίπεδο σχολικής κοινότητας συμβαίνουν τα ακόλουθα:

Α. Σε επίπεδο σχολείου η επιτροπή πρέπει να:

1. Δημιουργήσει τη συντονιστική επιτροπή.
2. Εκπαίδευση τους εκπαιδευτικούς.
3. Μοιράσει το ερωτηματολόγιο του Olweus (1991) για τον σχολικό εκφοβισμό.
4. Πραγματοποιεί συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.
5. Παρουσιάσει τους αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο.
6. Αξιολογήσει και να πραγματοποιήσει αλλαγές στον τρόπο επιτήρησης του σχολείου.
7. Πραγματοποιήσει μια «γιορτή» για να παρουσιάσει το πρόγραμμα.
8. Εμπλέξει τους γονείς.

Β. Σε επίπεδο τάξης η επιτροπή πρέπει να:

1. Παρουσιάσει, αφισοκολλήσει και να επιβάλλει κανόνες σχετικά με τους αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς στην τάξη και στο σχολείο.
2. Συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς άλλων τάξεων
3. Συνεργαστεί με γονείς.

Γ. Σε ατομικό επίπεδο η επιτροπή πρέπει να:

1. Επιβλέψει τις δραστηριότητες των μαθητών.
2. Εξασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν επί τόπου όταν αντιλαμβάνονται κρούσματα εκφοβισμού.
3. Πραγματοποιήσει συζητήσεις με τους μαθητές που εμπλέκονται σε κρούσματα εκφοβισμού.
4. Πραγματοποιήσει συζητήσεις με τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται σε κρούσματα εκφοβισμού.
5. Σχεδιάσει ατομικά προγράμματα παρέμβασης για τους μαθητές αυτούς.

Δ. Σε επίπεδο κοινότητας η επιτροπή πρέπει να:

1. Εμπλέξει μέλη της κοινότητας κατά την υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό του Olweus.
2. Αναπτύξει συνεργασίες με μέλη της κοινότητας για να υποστηρίξουν το πρόγραμμα του σχολείου σας.
3. Βοηθήσει στη διάδοση μηνυμάτων τόσοι κατά του εκφοβισμού όσο και των αρχών βέλτιστης πρακτικής μεταξύ των μελών της κοινότητας (Olweus & Limber, 2009: 380).

Βάσει των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α και αξιολόγησαν τα αποτελέσματα του προγράμματος βρέθηκαν θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές και για τους ενήλικες. Συγκεκριμένα, μειώθηκε ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση (Limber et al., 2004· Melton et al., 1998· Olweus, 1991), ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκε η συμμετοχή των μαθητών-παρισταμένων που διέκοπταν συμβάντα εκφοβισμού (Bauer et al., 2007) (Olweus & Limber, 2009: 397). Επίσης εξίσου ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα από το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε πεντακόσια (500) σχολεία της Νορβηγίας από το 2001-2008. Για άλλη μια φορά καταγραφήκαν μείωση των συμπεριφορών του εκφοβισμού (Olweus & Limber, 2009: 389).

Συνοψίζοντας τη σημασία των προγραμμάτων οι Ttofi & Farrington (2011) πραγματοποίησαν μια μετά-έρευνα σε 35 περιοδικά- ηλεκτρονικές βάσεις από το 1983 έως το 2009 με θέμα τα προγράμματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και εντόπισαν 622 άρθρα. Με τα ακόλουθα τέσσερα κριτήρια:

1. Τυχαία πειράματα.
2. Αξιολογήσεις των παρεμβάσεων με στατιστικούς ελέγχους πριν και μετά.
3. Συγκρίσεις μεταξύ της πειραματικής ομάδας και ομάδα ελέγχου.
4. Έρευνες τύπου κοόρτης.

κατέληξαν σε 89 άρθρα στα οποία αναφέρονταν 53 διαφορετικά προγράμματα αξιολόγησης. Από τα 53 προγράμματα τα 44 ανέφεραν δεδομένα τα οποία επέτρεπαν να οριστεί η μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Βάσει των προγραμμάτων αυτών έγινε αντιληπτή μια μείωσης της εκδήλωσης του εκφοβισμού σε ένα ποσοστό περίπου 20%. Επομένως μπορεί να ειπωθεί ότι τα προγράμματα παρέμβασης είναι αποτελεσματικά (Ttofi & Farrington, 2011:27). Τα προγράμματα τα οποία ήταν αποτελεσματικά εμφανίζουν τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά:

1. *Αφορούσαν το σύνολο των μαθητών του σχολείου.*
2. *Είχαν σχετικά μεγάλη διάρκεια.*
3. *Έδωσαν μεγαλύτερη σημασία στις εφημερίες και στους χώρους παιχνιδιού.*
4. *Έθεσαν θέματα πειθαρχίας και κανόνων (αφαίρεση δικαιωμάτων και προνομίων, παραπομπή στον διευθυντή κτλ.).*
5. *Ενέπλεξαν τους γονείς αλλά και την ευρύτερη κοινότητα* (Ttofi & Farrington, 2011: 46).

6.13 Το σχολείο και η τάξη της ψυχικής ανθεκτικότητας

Τα σχολεία με στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας επιδιώκουν την αλλαγή κουλτούρας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Με άλλα λόγια, ένα σημαντικό στοιχείο που πραγματοποιούν τα σχολεία με στοιχεία ανθεκτικότητας είναι ο σχεδιασμός προληπτικών σχεδίων δράσης με στόχο την υλοποίηση τους τόσο στην τάξη όσο και στο σχολείο γενικότερα (Goldstain & Brooks, 2007: 15).

Φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική η στρατηγική υλοποίησης ενός προγράμματος που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, σε σύγκριση με τη συμβουλευτική παιδιών (θύτες/θύματα) (Mytton, DiGuiseppi, Gough, Taylor, & Logan, 2002˙ Horne et al., 2003· Newman et al. 2000). Σε αυτό συμβάλλουν: Η αναγνώριση του προβλήματος από ολόκληρη τη σχολική κοινότητα δημιουργεί τόσο συνθήκες εγρήγορσης της σχολικής κοινότητας όσο και μια πολιτική μηδενικής ανοχής σε καταστάσεις εκφοβισμού. Επίσης πολλές περιπτώσεις μαθητών ή μαθητριών είτε εκφοβίζουν είτε εκφοβίζονται δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με μια συμβουλευτική προσέγγιση λόγω του βάθους των ενδοοικογενειακών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (χρόνια συναισθηματική παραμέληση, έκθεση σε ενδοοικογενειακή βία, παντελής έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, ψυχροί ή και απορριπτικοί γονείς κ.τ.λ.) (βλ. Μικροσύστημα Ι). Ταυτόχρονα η συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας περιλαμβάνει και τους μαθητές-μάρτυρες ως κύριους πρωταγωνιστές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς είτε αναφέρουν τέτοια περιστατικά είτε δεν συναινούν στο να συμβαίνουν (Horne et al. 2004:299-300). Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα πρέπει να εφαρμόσουν το σχέδιο δράσης, έτσι ώστε να αποτρέψουν την πιθανότητα εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού ή να μειώσουν σημαντικά τα κρούσματά του (Horne et al. 2004:300). Το σχέδιο δράσης λειτουργεί σε τρία επίπεδα:

● Το 1ο επίπεδο αφορά τη συνεργασία ολόκληρου του σχολείου με τη θέσπιση συγκεκριμένων κανόνων και με μια πολιτική μηδενικής ανοχής (δεν αγνοείται δηλαδή κανένα κρούσμα).

● Το 2ο επίπεδο, αφορά, τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη με την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και την αξιοποίηση λειτουργικών στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων. Στο επίπεδο της τάξης επίσης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία των μαθητών-μαρτύρων.

● Τέλος, στο 3ο επίπεδο ενημερώνονται οι γονείς, οι οποίοι σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς προσπαθούν να εφαρμόσουν «καλές πρακτικές» υποστήριξης των παιδιών στο σπίτι (Horne et al. 2004: 299-300).

Η επίτευξη του προαναφερθέντος σχεδίου προϋποθέτει τη συνεργασία όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, οι Cristie & Potterson (1997) θεωρούν ότι το σχολείο ανθεκτικότητας εμφανίζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Ισχυρή ηγεσία από τον διευθυντή του σχολείου.
2. Μια δέσμευση στη διδασκαλία και τη μάθηση από την εκπαιδευτική κοινότητα.
3. Οργάνωση και ασφάλεια.
4. Πειθαρχία που συνδέεται με το όραμα του σχολείου.
5. Ένα γενικότερο κλίμα ενδιαφέροντος.
6. Σχέσεις με την κοινότητα.
7. Εμπλοκή των γονέων.
8. Σχέσεις με εκπαιδευτικά τμήματα (Cristie & Potterson, 1997: 93-99).

Κύρια ερευνητική υπόθεση των Kyriakides και Creemeres (2012) είναι ότι η μείωση των κρουσμάτων του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να επιτευχτεί μέσω αποτελεσματικών μεθόδων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολείου. Κατ' επέκταση κάποια σχολεία είναι πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε σύγκριση με άλλα σχολεία. Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας αντλήθηκαν από 35 δημοτικά σχολεία της Κύπρου μαθητών της ΣΤ΄ τάξης (Kyriakides & Creemers, 2012:348). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το Περιβάλλον Μάθησης του Σχολείου (School Learning Environment) το οποίο ρυθμίζεται κατεξοχήν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αποτελεί ιδιαίτερα κρίσιμο παράγοντα για τη μείωση των κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα οι τρεις άξονες του Περιβάλλοντος Μάθησης του Σχολείου είναι:

1. Η διαχείριση της συμπεριφορά των μαθητών στο διάλειμμα.
2. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών.
3. Η συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές).

Εξαρτάται δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ο τρόπος με τον οποίο έχουν οργανώσει τις δραστηριότητες των διαλειμμάτων (ομαδικά παιχνίδια, μουσική στην αυλή, λοιπές δραστηριότητες, τήρηση εφημεριών κτλ.), αλλά και γενικότερα τη μαθησιακή πορεία της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, ένας υποστηρικτικός εκπαιδευτικός, ο οποίος υιοθετεί διαφορετικά διδακτικά στυλ, αλλά και οριοθετεί με κανόνες τη συμπεριφορά των μαθητών εντός και εκτός της τάξης συμβάλει σημαντικά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης (Kyriakides & Creemers, 2012: 349-351). Οι ερευνητές καταλήγουν ότι η βελτίωση του Περιβάλλοντος Μάθησης του Σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα μείωσης των κρουσμάτων εκφοβισμού. Ως εκ τούτου, οι παρεμβάσεις για τη μείωση των κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού θα πρέπει να στοχεύουν στο σύνολο των μαθητών και όχι αποκλειστικά τους μαθητές με δυσλειτουργική συμπεριφορά (Kyriakides & Creemers, 2012: 362-363).

Σύμφωνα με την Ιβρίντελη (2011) το σχολείο θα πρέπει να υιοθετήσει τις ακόλουθες στρατηγικές προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά σε επίπεδο σχολείο οφείλει να:

1. Επιμεληθεί τη δημιουργία και την επίδοση ενός ερωτηματολογίου προκειμένου να αντιληφθεί την έκταση του προβλήματος στο σχολείο.

2. Δημιουργήσει ένα σχέδιο δράσης το οποίο θα αποτελείται από μια ομάδα εκπαιδευτικών καθώς και ένα σενάριο αντιμετώπισης των προβλημάτων του εκφοβισμού που θα ανακύπτουν.

3. Επιτηρεί αποτελεσματικά τους προαύλιους χώρους και τους διαδρόμους του σχολείου (Ιβρίντελη, 2011:206).

Αντίστοιχα η εκπαιδευτική κοινότητα σε επίπεδο τάξης οφείλει να:

1. Έχει ενσωματώσει στις διδακτικές πρακτικές θέματα όπως την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημιουργία ενός σχεδίου δράσης σύμφωνα με το οποίο οι παριστάμενοι τέτοιων συμβάντων να λειτουργούν και ως μάρτυρες αυτών των περιστατικών στους εκπαιδευτικούς και να έχουν αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες υποστήριξης του θύματος (Ιβρίντελη, 2011: 207).

Ειδικότερα σύμφωνα με τους Κουρκούτα και Xavier (2017) ως κύρια πλεονεκτήματα των παρεμβάσεων στο πλαίσιο του σχολείου αναφέρονται:

1. Η πρόωρη ανίχνευση.
2. Η πρόωση παρέμβαση.
3. Η ολιστική μη ιατρογενής παρέμβαση.
4. Ο συνδυασμός ψυχολογικών και ψυχοκοινωνικών/ψυχοπαιδαγωγικών τεχνικών/προγραμμάτων.
5. Ο παραγωγικότερος συντονισμός των ειδικών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου.
6. Η εφαρμογή παρεμβάσεων σε πραγματικό πλαίσιο.
7. Η πολύτροπη/πολυδιάστατη αξιολόγηση (από γονέα, δάσκαλο, συμμαθητές, διευθυντή, ειδικό παιδαγωγό κλπ.) της λειτουργίας του παιδιού και της παρέμβασης (Κουρκούτας & Xavier, 2017:230).

Ένα σχολείο το οποίο εμφανίζει στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας οφείλει να εφαρμόζει τα ακόλουθα βήματα:

1ο βήμα: Συγκέντρωση δεδομένων.

2ο βήμα: Κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας για θέματα σχολικού εκφοβισμού.

3ο βήμα: Ενίσχυση της σχέσης σχολείου και οικογένειας.

4ο Βήμα: Ενίσχυση της σχέσης με την ευρύτερη κοινότητα.

5ο βήμα: Δέσμευση της σχολικής κοινότητας στην πραγματοποίηση θετικών αλλαγών (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009: 75-88).

6.14 Ελληνικές έρευνες και διδακτορικές διατριβές σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό

Κύριο εύρημα των Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου, Κατσιγιάννη και Καϊλα (2007) στη μελέτη που πραγματοποίησαν σε σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά σε 791 μαθητές/τριες ήταν ότι σχεδόν ένας στους τρεις μαθητές/τριες (38.4%) θυματοποιείται μέσα στον σχολικό χώρο και με μεγάλη σχετικά συχνότητα (18.8%). Επίσης οι ερευνητές αναφέρουν ότι σύμφωνα με τα δεδομένα τα αγόρια του δείγματος θυματοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με τα κορίτσια. Τα παιδιά μεταναστών γίνονται με μεγαλύτερη συχνότητα θύματα εκφοβισμού σε σύγκριση με τα παιδιά Ελλήνων. Οι ερευνητές για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος προτείνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκφοβισμού με στόχο την πραγματοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης στον σχολικό χώρο (Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου, Κατσιγιάννη & Καϊλα 2007: 193).

Κύριος στόχος της παρέμβασης των Θάνου, Τσατσάκη, Σταγάκη & Κατσιούλα (2013) ήταν η αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων με τη χρήση του μοντέλου του διαμεσολαβητή. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο ένας μαθητής πρώτα εκπαιδεύεται στη διαχείριση συγκρούσεων και μετά συμβάλλει στη δημιουργική και ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων των συμμαθητών του. Οι ερευνητές αυτοί εφάρμοσαν το μοντέλο αυτό στο δημοτικό σχολείο των Αρμένων του Νομού Ρεθύμνης στην Κρήτη. Το πρόγραμμα

παρέμβασης επέδρασε θετικά στη στάση των παιδιών σε θέματα συγκρούσεων. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων τα παιδιά ελέγχουν περισσότερο τα νεύρα τους, ακούνε πιο προσεκτικά τους συμμαθητές τους, θεωρούν ότι και ο άλλος συμμαθητής μπορεί να έχει δίκιο, ζητούν τη γνώμη των άλλων και αξιοποιούν τις τεχνικές αυτές και εκτός σχολείου (Θάνος, Τσατσάκης, Σταγάκης & Κατσιούλας 2013: 328).

Στην έρευνα των Μίχαλου και Δημάκου (2017) μελετήθηκαν οι στρατηγικές που υιοθετούν 67 μαθητές και μαθήτριες στην Πάτρα για την αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων. Μέσω των μικρών υποθετικών σεναρίων προέκυψε ότι οι μαθητές δεν επιλέγουν αποκλειστικά μια μόνο στρατηγική. Οι μαθητές ως στρατηγική επίλυσης πρώτα επέλεγαν τη σύγκρουση (σωματική ή λεκτική) και σε δεύτερο χρόνο την αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ενήλικα. Επομένως διαπιστώνεται ότι οι μαθητές τείνουν να μην επιλέγουν συνεργατικές λύσεις γεγονός που αναδεικνύει την απουσία δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων (Μίχαλου & Δημάκου, 2017: 113).

Στην έρευνα του Θάνου (2011) μελετήθηκαν τα πιθανά αίτια εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, σύμφωνα με τις απόψεις των 115 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας. Κύριο εύρημα υπήρξε η πολυσυνθετότητα με την οποία ερμηνεύουν την παραβατική συμπεριφορά οι εκπαιδευτικοί. Επομένως από τους προτεινόμενους παράγοντες του ερωτηματολογίου κανένας δεν σημειώθηκε ως *καθόλου* ή *πολύ*. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν πολυδιάστατα το φαινόμενο της παραβατικότητας. Συγκεκριμένα επισημαίνουν ως σημαντικούς τόσο τους οικογενειακούς παράγοντες (δυναμική της οικογένειας) όσο και τους κοινωνικούς παράγοντες (ΜΜΕ, η γειτονιά κτλ.) (Θάνος, 2011: 93-95).

Στη διδακτορική διατριβή της Σαπουνά (2006) με θέμα «Ο σχολικός εκφοβισμός στο δημοτικό και το γυμνάσιο» κύριο εύρημα ήταν ότι το 11.9% των μαθητών υπήρξε θύμα εκφοβισμού, ενώ για το γυμνάσιο το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 6.1% . Σύμφωνα με την ερευνήτρια, τα ποσοστά αυτά είναι παρόμοια με τα δεδομένα άλλων χωρών, όπως της Νορβηγίας και της Ιρλανδίας, αλλά σαφώς μικρότερα από χώρες όπως η Ιταλία, Πορτογαλία και η Αγγλία. Η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού ήταν η λεκτική και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ο σωματικός ήταν πιο διαδομένος μεταξύ των αγοριών σε σύγκριση με τα κορίτσια. Το αντίθετο ίσχυε για τον λεκτικό (διάδοση φημών) εκφοβισμό που ήταν πιο διαδεδομένος μεταξύ των κοριτσιών σε σύγκριση με τα αγόρια.

(http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18424#page/159/mode/1up, ανακτήθηκε: 10/4/19).

Στη διδακτορική διατριβή της Κάπαρη (2014) μελετήθηκαν κατά πόσο τα εξωγενή σχολικά χαρακτηριστικά όπως: i) Το μέγεθος του σχολείου, (ii) το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας, και (iii) τα επίπεδα εγκληματικότητας της κοινότητας, όπου στεγάζεται η σχολική μονάδα, δημιουργούν τις προϋποθέσεις εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο. Ταυτόχρονα μελετήθηκαν και τα ενδογενή χαρακτηριστικά του σχολείου όπως: i) Η ποιότητα του σχολικού κλίματος, και (ii) ο τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν τις συνθήκες εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Τα δεδομένα αντλήθηκαν μέσω ερωτηματολογίου από 667 μαθητές/τριες που διέμεναν στην Αττική. Αξιοποιήθηκε και ημι-δομημένη συνέντευξη σε 25 μαθητές που είχαν εμπλακεί επανειλημμένα σε θέματα εκφοβισμού. Βάσει της στατιστικής ανάλυσης τα εξωγενή σχολικά χαρακτηριστικά δεν συνδέονται με την εκδήλωση του εκφοβισμού ή της θυματοποίησης. Αντίθετα, φαίνεται να ευθύνονται οι ενδογενείς παράγοντες του σχολείου και ειδικότερα, για τον βαθμό συχνότητας του εκφοβισμού παράγοντες όπως: Η εμπλοκή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες, η ύπαρξη ή μη πειθαρχίας, το αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών, η

παρέμβαση των μαθητών και η ενημέρωση των ενηλίκων σχετικά με τα περιστατικά εκφοβισμού. Επομένως, η ερευνήτρια καταλήγει ότι ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανό να συμβάλουν στην επιδείνωση ή στον περιορισμό του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.
(https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36226, ανακτήθηκε: 10/4/19).

Κύριο εύρημα της διδακτορικής διατριβής της Χατζηιωνά-Παραδεισιώτη (2015) που πραγματοποιήθηκε σε 200 παιδιά που προσέρχονταν στις Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων (ΥΨΥΠΕ) της Κύπρου είναι ότι τα ευάλωτα αυτά παιδιά θυματοποιούνται σε διπλάσιο ποσοστό σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό. Επίσης ότι ο σχολικός εκφοβισμός επιβαρύνει σημαντικά την ψυχική υγεία των παιδιών.
(https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35526: ανακτήθηκε: 10/4/19).

Στη διδακτορική διατριβή του Ιωαννίδη (2018) σε 800 περίπου μαθητές γυμνασίου και λυκείου του νομού Ιωαννίνων, μέσω κλειστού τύπου ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκαν τα εξής: 1. Σχεδόν το 16% του δείγματος ανέφερε ότι είχε πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού.
2. Το 35% των μαθητών δήλωσε ότι, όταν αντιλαμβάνονται ότι ένας συμμαθητής του εκφοβίζεται, δεν κάνουν τίποτα.

Επίσης, οι παράγοντες που φαίνονται να αυξάνουν τις πιθανότητες θυματοποίησης των μαθητών είναι:

- η απουσία φίλων, δηλαδή της ύπαρξης δικτύου υποστήριξης.
- η ύπαρξη διαζυγίου στην οικογένεια.

(https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43498: ανακτήθηκε: 10/4/19).

Στη διδακτορική έρευνα της Μάλαμα (2015) με τίτλο «Ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα: η διερεύνηση του φαινομένου από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» μελετήθηκε η ύπαρξη φαινομένου ηλεκτρονικού εκφοβισμού στον ελληνικό χώρο. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε 2.248 παιδιών και εφήβων (Στ΄ δημοτικού, Β΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου). Τα ποσοστά ηλεκτρονικής θυματοποίησης είναι μικρότερα σε σύγκριση με τον σχολικό εκφοβισμό, αλλά το πρόβλημα είναι υπαρκτό. Συγκεκριμένα το 10% των μαθητών του δείγματος έχει θυματοποιηθεί από ένα 6.4% μαθητών-θυτών. Παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την εκδήλωση του εκφοβισμού είναι: το φύλο, η καταγωγή, το επίπεδο σπουδών των γονέων και οι ηλεκτρονικές συνήθειες των παιδιών.
(https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44034: ανακτήθηκε: 10/4/19).

Στη διδακτορική διατριβή της Παπαντή (2018) με τίτλο «Πολυπολιτισμικότητα και σχολική τάξη: ρατσιστικός εκφοβισμός/θυματοποιήση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» συμμετείχαν 214 μαθητές της Β΄ Λυκείου από 10 Επαγγελματικά λύκεια της Αλεξανδρούπολης και της Θεσσαλονίκης. Κύριο εύρημα ήταν ότι οι μαθητές που προέρχονται από εθνοτικές μειονότητες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ωστόσο, η καταγωγή των μαθητών δεν αποτελεί τον αποκλειστικό παράγοντα στοχοποίησης. Η τελευταία αυτή πλαισιώνεται και από άλλους παράγοντες όπως, το φύλο, το είδος σχολείου και κοινωνιοψυχολογικούς παράγοντες των εφήβων. (https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44800: ανακτήθηκε: 10/4/19).

Επίσης, στη διδακτορική διατριβή της Κάργα (2013) με τίτλο «Οι απόψεις των γονιών γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό και τα δικαιώματα του παιδιού» κύριο εύρημα ήταν η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε πολλές περιπτώσεις. Το δείγμα αποτέλεσαν 1.227 γονείς από δημοτικά σχολεία της Β. Ελλάδας. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα ευρήματα στην περίπτωση κατά την οποία ένα παιδί θυματοποιούνταν στο σχολείο οι γονείς κατηγορούσαν τους εκπαιδευτικούς του, αντίθετα οι εκπαιδευτικοί κατηγορούσαν τους γονείς για τους μαθητές που λειτουργούσαν ως παιδιά-θύτες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ακόμα το γεγονός ότι οι γονείς των παιδιών θυμάτων δήλωσαν

ότι αποφεύγουν να υιοθετούν τιμωρητικές ποινές. Αντίστοιχα, οι γονείς των παιδιών θυμάτων ανέφεραν ότι δεν καθιστούν υπόλογα τα παιδιά τους για τη θυματοποίησή τους.
(https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37263: ανακτήθηκε: 10/4/19).

Στη διδακτορική διατριβή της Καούρη (2017) με τίτλο «Σχολική Βία: Διερεύνηση των χαρακτηριστικών του θύτη και του θύματος, ο ρόλος της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου» συμμετείχαν 2.076 μαθητές γυμνασίου του Νομού Αχαΐας. Με τη χρήση διασκευασμένων κλιμάκων δημιουργήθηκαν τρία ψυχολογικά προφίλ: Του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή. Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως οι θύτες επιλέγουν να:

1. Είναι ορθολογιστικά βίαιοι.
2. Είναι θετικοί απέναντι στη χρήση βίας.
3. Είναι ευερέθιστοι.
4. Στερούνται φιλοκοινωνικών δεξιοτήτων.
5. Βιώνουν συγκρούσεις στο οικογενειακό τους πλαίσιο.
6. Χάνουν το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα.
7. Νιώθουν ότι απειλούνται στο σπίτι.
8. Υιοθετούν το ρόλο του δυνατού στο σχολείο.

Από την άλλη πλευρά, οι αναλύσεις έδειξαν πως οι μαθητές θύματα είναι έφηβοι που χαρακτηρίζονται από:

1. Χαμηλή αυτοεκτίμηση.
2. Άγχος-νευρικότητα.
3. Φόβο τιμωρίας.
4. Δεν έχουν στήριξη από τους συμμαθητές τους.
5. Βιώνουν άσχημες συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς τους.
6. Βιώνουν την αδιαφορία των γονέων.
7. Ένα συγκρουσιακό κλίμα στο σπίτι.

Οι Παρατηρητές:

1. Υιοθετούν συμμετοχικούς ρόλους θύτη και θύματος.
2. Επισημαίνουν το άσχημο σχολικό κλίμα.
3. Δηλώνουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας.
4. Επιδεικνύουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων.

(https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/40308: ανακτήθηκε: 10/4/19).

Στη διδακτορική διατριβή της Δούμα (2018) με τίτλο «Το φαινόμενο του βίαιου εκφοβισμού σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες: Εμπειρική μελέτη σε μαθητές παιδικής και εφηβικής ηλικίας» συμμετείχαν 2252 μαθητές/τριες από 41 δημόσια σχολεία και 17 Γυμνάσια των νομών Αττικής και Λακωνίας. Κύριο εύρημα ήταν ότι οι παράμετροι του προσωπικού παράγοντα (τύπος σχολείου, ενασχόληση με τον αθλητισμό, φύλο και ηλικία) αποτελούν σημαντικούς δείκτες που συνδέονται με τη συμμετοχή των μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού. Επομένως, απαιτείται η δημιουργία και εφαρμογή παρεμβάσεων αντιμετώπισης του εκφοβισμού.
(https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44044: ανακτήθηκε: 10/4/19).

Ενότητα Β

6.15 Ο σχεδιασμός της δράσης του σχολείου και συνοπτικά αποτελέσματα

6.15.1 Η Κοινωνική Εκπαίδευση στην εποχή της Μετανεωτερικότητας

Ένα από τα χαρακτηριστικά της εποχής της μετανεωτερικότητας είναι η αμφισβήτηση της πεποίθησης, η οποία επικράτησε από την εποχή του διαφωτισμού, ότι ο Ορθός Λόγος θα απαλλάξει τον άνθρωπο από τον φόβο και την υποδούλωση (Φρυδάκη, 2009: 233). Η κριτική αυτή στοχοποίησε και τη μαζική εκπαίδευση, η οποία δεν εκπλήρωσε το αρχικό της όραμα, δηλαδή τη δόμηση ενός ορθολογικού, υπεύθυνου υποκειμένου, πιστού στις δημοκρατικές αρχές και στην πολιτισμική πρόοδο (Φρυδάκη, 2009: 237).

Ένας από τους πιο σημαντικούς διανοητές της μετανεωτερικότητας είναι ο Lyotard (1924-1998). Ο Λιοτάρ υποστηρίζει την παρακμή των μεγάλων αφηγήσεων (decline of grand narratives). Στην εποχή της μετανεωτερικότητας η απόλυτη εμπιστοσύνη στη θετική σκέψη έχει παρακμάσει. Πλέον δεν θεωρείται ότι η επιστήμη, η γνώση, η «αλήθεια» είναι σε θέση να επιλύσουν τα μείζονα κοινωνικά προβλήματα. Πολύ περισσότερο δε, εκλείπει μια ενοποιητική κοσμοθεωρία, η οποία θα κατευθύνει τον άνθρωπο συνολικά για τη βελτίωση της ζωής του και της κοινωνίας γενικότερα. Ως εκ τούτου, αναδύεται σταδιακά μια τεχνοκρατική κοινωνία με κύριο στόχο την εργαλειακή ορθολογικότατα, η οποία αποσκοπεί πρωτίστως στο κέρδος (Smith, 2006: 336).

Η απογοήτευση αυτή έχει διεισδύσει και στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο διδάσκει ακόμα μεγάλες αφηγήσεις και υπόσχεται τη βελτίωση της ζωής των ατόμων μέσω της λογικής και της γνώσης. Λόγω αυτού, οι φωνές διαρκώς εναλλάσσονται για το τι και πως θα πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές. Κατά καιρούς δίνεται έμφαση στην τεχνολογική και τεχνοκρατική εκπαίδευση σύμφωνα με τις επιταγές της αγοράς και άλλοτε προτάσσεται μια ανθρωπιστική εκπαίδευση με στόχο την αντιμετώπιση των καίριων προβλημάτων της κοινωνίας. Το σχολικό σύστημα λοιπόν προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα σε αυτό το δίπολο: Την τεχνοκρατική εκπαίδευση και την ανθρωπιστική εκπαίδευση. Μια πτυχή της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης είναι η Κοινωνική Εκπαίδευση. Η Κοινωνική Εκπαίδευση αποσκοπεί στην κατάλληλη εκπαίδευση όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης και μορφωτικού κεφαλαίου, για την ενδυνάμωση της κοινωνίας. Η Κοινωνική Εκπαίδευση δημιουργήθηκε το πρώτο μισό του 19ου αιώνα ως αντίδραση στα πολύπλευρα κοινωνικά, πολιτικά, και οικονομικά προβλήματα που ήδη αντιμετώπιζε η Ευρώπη από το 17^{ο} αιώνα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013: 31).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αφουγκράζεται τα κοινωνικά προβλήματα και αποτελεί έναν διεπιστημονικό χώρο που ενεργεί ως λειτουργικό ενδιάμεσο μεταξύ ατόμου και κοινωνίας. Λόγω αυτού άπτεται σε πολλά και διαφορετικά ζητήματα, ενδεικτικά αναφέρονται:

1. *Η προσωπική και κοινωνική ευημερία και πρόοδος.*
2. *Η κοινωνική δικαιοσύνη.*
3. *Η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου.*
4. *Η ενίσχυση και ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.*
5. *Η ενίσχυση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας.*
6. *Ο σεβασμός της μοναδικότητας και της ετερότητας κάθε ατόμου .*
7. *Η υποστήριξη και αξιοποίηση του οικογενειακού πλαισίου.*
8. *Η σχολική διαρροή.*
9. *Η παραβατικότητα των ενηλίκων.*
10. *Ο σχολικός εκφοβισμός.*
11. *Κοινωνικός αποκλεισμός κτλ.* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013: 91).

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, είναι σε θέση να σχεδιάσουν δράσεις σε ένα πιο αποκεντρωμένο πλαίσιο σε σύγκριση με την αυστηρή δομή του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως αυτό έχει σχεδιαστεί από τους αρμόδιους του Υπουργείο Παιδείας. Στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, παρέχεται αυτή ακριβώς η δυνατότητα. Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τους Ttofi και Farrington (2011) τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι αυτά

που εστιάζονται σε ολόκληρο το σχολείο στα οποία συμμετέχει ολόκληρη η σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τον Ertesvag (2014) τα προγράμματα αυτά ακολουθούν τις αρχές και εφαρμόζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της Σχολικής Βελτίωσης, για την οποία υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία (e.g., Fullan 2007· Stoll, 2009). Επομένως ο σχεδιασμός προγραμμάτων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να ωφεληθεί από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία (Ertesvag 2014: 14).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και μετά την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, η εκπαιδευτική κοινότητα αποφάσισε να πραγματοποιήσει μια δράση με στόχο την ευαισθητοποίηση του συνόλου της σχολικής κοινότητας σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής σε συνεργασία με τον καθηγητή κ. Κουρκούτα σχεδίασε και παρουσίασε ένα τέτοιο πρόγραμμα στη σχολική κοινότητα, το οποίο και εφαρμόστηκε.

Η συγκεκριμένη δράση υπάγεται στα προγράμματα παρέμβασης που υλοποιούνται σε πραγματικές συνθήκες (real life conditions). Τα προγράμματα αυτά λαμβάνουν χώρα σε σχολεία χωρίς τη συμμετοχή εξειδικευμένου προσωπικού (Cross et al. 2019: 9).

6.15.2 Κύρια χαρακτηριστικά της δράσης

Κύριος χώρος υλοποίησης της δράσης είναι το σχολείο. Σύμφωνα με τους Larroque και Hendren (1997) το σχολείο αποτελεί το ενδεδειγμένο πλαίσιο για την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων, διότι στο σχολείο:

1. Συμμετέχουν σχεδόν όλα τα παιδιά και είναι ένα ισχυρό κοινωνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

2. Συμβάλλει τα μέγιστα στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης και ποικίλλων άλλων δεξιοτήτων.

3. Εξασφαλίζει τη συνεργασία και βοήθεια των εκπαιδευτικών, συμμαθητών και γονέων, δηλαδή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

4. Πραγματοποιούνται παρεμβάσεις που μπορούν να υλοποιηθούν σε βάθος χρόνου και να έχουν σημαντική σταθερότητα (Χατζηχρήστου, 2011: 374).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές τα προγράμματα παρέμβασης στα οποία συμμετέχουν όλοι οι μαθητές έχουν πολλά θετικά χαρακτηριστικά (Mytton, DiGuiseppi, Gough, Taylor & Logan, 2002˙ Horne et al., 2003· Newman et al., 2000·Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Σταύρου, 2017).

Ειδικότερα η συγκεκριμένη δράση υπάγεται στη δομή των προγραμμάτων *πρωτογενούς πρόληψης* που απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών. Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης αποσκοπούν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και την καλλιέργεια υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν από εκπαιδευτικούς ή και σχολικούς ψυχολόγους. Σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, τα προγράμματα αυτά αποτελούν μέρος του αναλυτικού προγράμματος. Ο Durlak (1995) επισημαίνει τη σημασία της εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα οφέλη που αποκομίζει ολόκληρη η σχολική κοινότητα (Χατζηχρήστου, 2011: 457-458).

Τα προγράμματα δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις ψυχολογίας τις οποίες πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν. Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης δεν στιγματίζουν μαθητές, καθώς ακόμα και οι μαθητές με ιδιαίτερα δυσλειτουργική συμπεριφορά δεν απομακρύνονται από την ομάδα. Επίσης, η δράση ακολουθεί τις αρχές της *οικοσυστημικής προσέγγισης*, καθώς αποσκοπεί στη συμμετοχή ολόκληρη της σχολικής κοινότητας. Η θεώρηση της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι πολυδιάστατη. Θεωρεί δηλαδή κατά τις αναλύσεις της, αλλά και κατά τις παρεμβάσεις της, εξίσου σημαντικά όλα τα συστήματα (οικογένεια, γειτονιά, τάξη, σχολείο). Ανεξάρτητα από τις εκάστοτε προσεγγίσεις, αυτό το οποίο τονίζεται κάθε φορά

στην οικοσυστημική προσέγγιση, είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων, γεγονότων και συστημάτων (Κουρκούτας, 2008: 39).

Η οικοσυστημική προσέγγιση υπάγεται στις πλαισιακές ή συστημικές προσεγγίσεις και έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

• *Ενθαρρύνει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες της ίδιας συμπεριφοράς.*

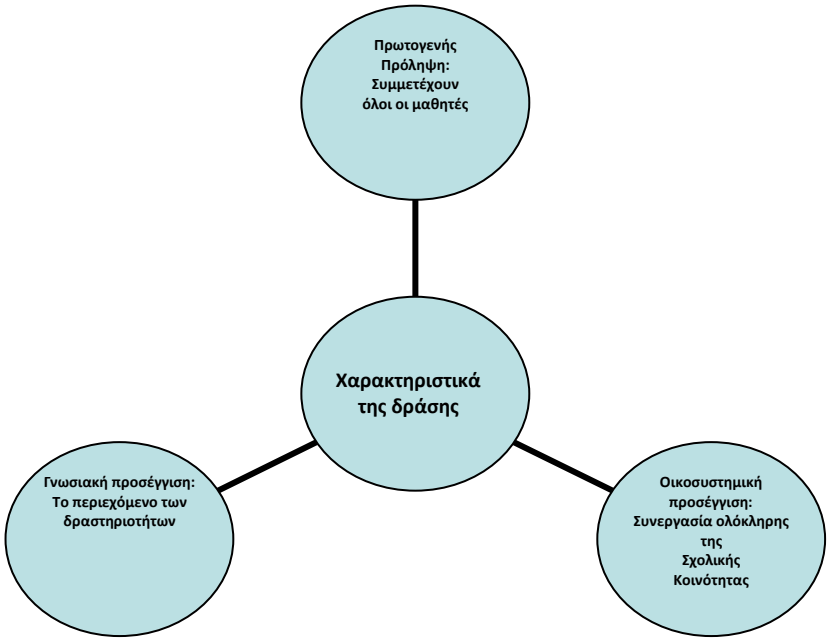
• *Προσφέρεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αρχίσουν από την πτυχή του προβλήματος που αντιμετωπίζεται ευκολότερα.*

• *Οι οικοσυστημικές αρχές δεν προϋποθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις. Για τον λόγο αυτό μπορούν εύκολα να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς και να χρησιμοποιηθούν με άνεση και αποτελεσματικότητα.*

• *Οι οικοσυστημικές ιδέες είναι κατάλληλες και μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά (και όχι μόνο) όλων των ηλικιών με διαφορετικά προβλήματα και με διαφορετικό νοητικό δυναμικό, τα οποία παιδιά προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά περιβάλλοντα και φοιτούν είτε σε ολιγοθέσια είτε σε πολυθέσια σχολεία αστικών, ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών* (Κυριαζή, 2010: 217).

Η συγκεκριμένη δράση υιοθετεί στοιχεία και από τη *γνωσιακή προσέγγιση*. Κύριοι εκφραστές της γνωσιακής προσέγγισης είναι ο Beck (1961, 1963, 1964) και ο Ellis (1962) με τη λογικό-συναισθηματική θεώρηση. Στην προσέγγιση αυτή τονίζεται η σημασία του νοήματος που προσδίδει το άτομο στην πραγματικότητα. Η συμπεριφορά του ατόμου δηλαδή εξαρτάται πολλούς παράγοντες, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, προκρίνουν όμως ως πιο σημαντικό παράγοντα τον γνωσιακό. Ως εκ τούτου σύμφωνα με τη γνωσιακή προσέγγιση η αλλαγή των δυσλειτουργικών συμπεριφορών μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αλλαγή των στάσεων και των πεποιθήσεων του ατόμου. Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις του ατόμου ονομάζονται *γνωσιακά σχήματα*. Στόχος της γνωσιακής προσέγγισης είναι η παροχή βοήθειας στα παιδιά και τους εφήβους για την αλλαγή των δυσλειτουργικών γνωσιακών σχημάτων σε λειτουργικά (Χατζηχρήστου, 2011: 385-386). Στη συγκεκριμένη δράση η πλειονότητα των δραστηριοτήτων απορρέουν από τη γνωστική προσέγγιση. Στην Εικόνα 6.1 αναπαριστώνται τα χαρακτηριστικά της δράσης.

Εικόνα 6.1 *Τα χαρακτηριστικά της δράσης*

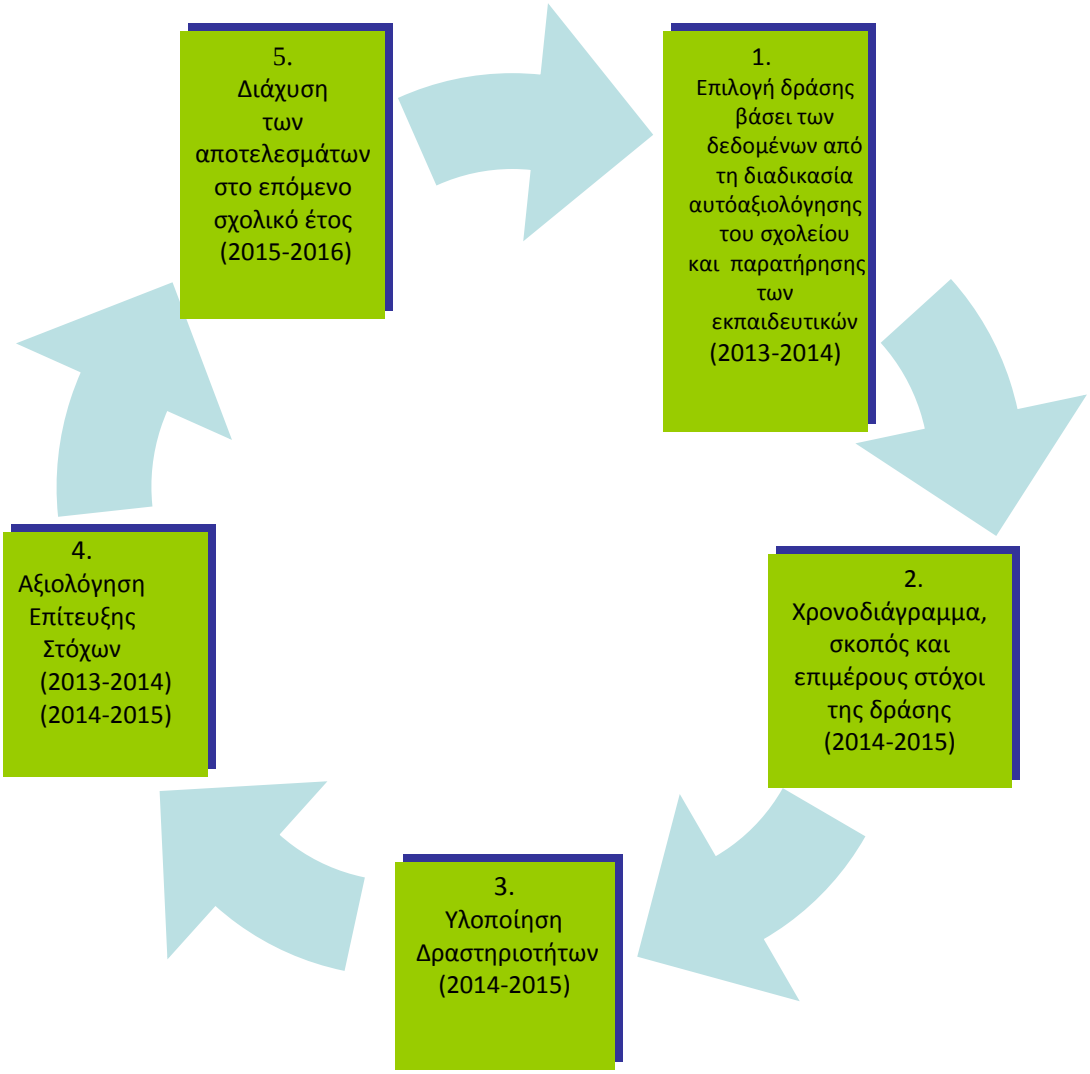


6.15.3 Κύριοι άξονες της δράσης

Οι βασικοί άξονες του προγράμματος έχουν την ακόλουθη μορφή:

1. *Επιλογή δράσης εστιασμένη στον σχολικό εκφοβισμό βάσει των δεδομένων που προέκυψαν από τη διαδικασία αυτόαξιολόγησης του σχολείου και παρατήρησης των εκπαιδευτικών (2013-2014).*
2. *Χρονοδιάγραμμα, σκοπός και επιμέρους στόχοι της σχολικής Δράσης (2014-2015).*
3. *Υλοποίηση Δραστηριοτήτων (2014-2015).*
4. *Αξιολόγηση επίτευξης στόχων (2014-2015).*
5. *Διάχυση των αποτελεσμάτων στο επόμενο σχολικό έτος (2015-2016).*

Εικόνα 6.2 Αναπαράσταση των αξόνων της δράσης



6.15.3.1 Άξονας 1: Επιλογή Δράσης βάσει δεδομένων από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και παρατήρησης (2013-2014)

Τα δεδομένα από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου (βλ. 11^{ο} Κεφ.) επιβεβαίωσαν τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη κρουσμάτων επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο και ενδεχομένως μεμονωμένων περιπτώσεων εκφοβισμού.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου ένα αξιοσημείωτο ποσοστό μαθητών (21.8%) μερικές φορές (μ.ό.: 2.11) έχει υπάρξει *θύμα λεκτικού εκφοβισμού*. Μάλιστα, μερικές φορές διάφοροι μαθητές *έχουν υπάρξει μάρτυρες αρνητικών συμβάντων*, τα οποία όμως αποσιώπησαν (25.2%). Πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι το 12.6% των μαθητών *πάντα* ή *σχεδόν πάντα* (μ.ό.:1.81) *έχει υποστεί σωματική βία* από συμμαθητές τους Αντίστοιχα, ένας τους δέκα μαθητές (9.3%) δηλώνει ότι έχει ασκήσει *λεκτική βία στους συμμαθητές τους*. Πάντως, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (60.8%) δηλώνει ότι δεν έχει ασκήσει ποτέ σωματική βία σε συμμαθητές του. Ωστόσο το 36.5% των μαθητών ανέφερε ότι μερικές φορές *έχει επιθετική συμπεριφορά*.

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι πολλοί μαθητές του σχολείου και ασκούν αλλά και υπόκειται σε επιθετικές μορφές εκφοβισμού. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαίωσαν τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών τόσο στις γενικές συνελεύσεις όσο και τις άτυπες μεταξύ τους στα διαλείμματα. Αυτός ήταν και ο κύριος λόγος για τον οποίο η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου αποφάσισε να υλοποιήσει ένα σχέδιο δράσης.

6.15.3.2 Άξονας 2: Χρονοδιάγραμμα, σκοπός και επιμέρους στόχοι της δράσης (2014-2015)

Κατά το πρώτο τρίμηνο τους έτους 2014-2015 αποφασίστηκε η υλοποίηση της δράσης βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου και των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή ο σχεδιασμός μια δράσης, η οποία θα αποσκοπούσε στην ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σε θέματα σχολικού εκφοβισμού με απώτερο στόχο τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών.

Κατά το 1^{ο} τρίμηνο του διδακτικού έτους 2014-2015 ο εκπαιδευτικός-ερευνητής σχεδίασε σε συνεργασία με τον καθηγητή κ. Κουρκούτα. Με τη δική του έγκριση, παρουσιάστηκε εκ νέου στο σύλλογο διδασκόντων και συμφωνήθηκε μια σειρά από δραστηριότητες, οι οποίες περιγράφονται συνοπτικά στον 3^{ο} άξονα. Η δράση διήρκησε τα τελευταία δύο τρίμηνα του διδακτικού έτους 2014-2015.

Ωστόσο, για μια πιο ολοκληρωμένη κατόπτευση της δράσης, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής επισκέφτηκε όλες τις τάξεις του σχολείου -όταν η τάξη του είχε εκπαιδευτικό ειδικότητας (αγγλικά, γυμναστική, εικαστικά κτλ.)- και πραγματοποίησε παιγνιώδεις δραστηριότητες με τους μαθητές/τριες. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίστηκε, ως ένα βαθμό, ότι όλες οι τάξεις του σχολείου είχαν συμμετάσχει σε παρόμοιες δραστηριότητες που αφορούσαν τον σχολικό εκφοβισμό. Με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της δράσης. Τα κύρια αποτελέσματα από την αξιολόγηση της δράσης περιγράφονται συνοπτικά στον άξονα 4 και αναλυτικά στο 12^{ο} κεφάλαιο.

Επίσης σκοπός της δράσης ήταν η ευαισθητοποίηση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας για θέματα σχολικού εκφοβισμού. Η δράση συγκεκριμένα αφορούσε:

- *Εκπαιδευτικούς.*
- *Γονείς.*
- *Μαθητές.*

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου οι κύριοι στόχοι της δράσης ήταν:

- *Να ενημερωθούν για το συγκεκριμένο φαινόμενο.*

• *Να πραγματοποιήσουν παιγνιώδεις διδασκαλίες στους μαθητές για θέματα σχολικού εκφοβισμού στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.*

• *Να επαγρυπνούν (στις εφημερίες, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων) για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων.*

• *Να πραγματοποιηθεί συμβουλευτική γονέων σε μαθητές με δυσλειτουργική συμπεριφορά.*

Σχετικά με τους γονείς του σχολείου οι στόχοι της δράσης ήταν:

• *Να ενημερωθούν συνολικά (βλ. παράρτημα).*

• *Να εφαρμόζουν αυτά τα οποία προτείνονται από την διαπροσωπική συμβουλευτική των εκπαιδευτικών.*

Αντίστοιχα, οι γνωστικοί στόχοι για τους μαθητές ήταν:

• *Να ενημερωθούν σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό.*

• *Να γνωρίσουν αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού.*

Σε συναισθηματικό επίπεδο οι στόχοι ήταν να:

•*Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.*

• *Να αντιληφθούν το συναίσθημα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς.*

Σε ψυχοκινητικό επίπεδο οι στόχοι ήταν να

• *Να δραματοποιήσουν οι μαθητές περιστατικά εκφοβισμού.*

6.15.3.3 Άξονας 3: Υλοποίηση δραστηριοτήτων

Αρχικά ενημερώθηκαν αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή και συμφωνήθηκαν από κοινού οι δραστηριότητες που περιγράφονται συνοπτικά στη συνέχεια. Οι γονείς ενημερώθηκαν για τη δράση που θα ακολουθούσε δια ζώσης και συγκεκριμένα με τη λήξη του πρώτου τριμήνου κατά την παραλαβή των βαθμών (Βλ. Παράρτημα), για τον λόγο που εκφωνήθηκε στους γονείς).

Με την έναρξη του 2^{ου} τριμήνου συμφωνήθηκε η καθιέρωση μιας ώρας την εβδομάδα στην τάξη αναφορικά με την ευαισθητοποίηση των μαθητών με την υλοποίηση δραστηριοτήτων και τη συζήτηση θεμάτων. Ενδεικτικά παρατίθενται θεματικές δραστηριοτήτων όπως:

• *Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων.*

• *Δημιουργική επίλυση συγκρούσεων.*

• *Επεξεργασία πιθανών σεναρίων.*

• *Θεατρικό παιχνίδι (role playing).*

• *Ζωγραφίστε με θυμωμένο, παιχνίδι ανά 2 άτομα (Τριλίβα, Chimenti, 1998: 21).*

• *Ανάλυση θεματικών ιστοριών π.χ. απόρριψη (Πλωμαρίτου, 2009: 57).*

• *Συζήτηση και ανάλυση video από το youtube. Κτλ.*

• *Αξιοποίηση των συγκρούσεων που προκύπτουν από τους μαθητές και δημιουργική επίλυση της.*

Επίσης, σε επίπεδου σχολείου αποφασίστηκαν τα ακόλουθα:

1. Η διακοπή του επικίνδυνου συμβάντος στο διάλειμμα από τον δάσκαλο/α εφημερίας και στη συνέχεια ενημέρωση του εκπαιδευτικού της τάξης.

2. Ο εκπαιδευτικός της τάξης αξιοποιούσε το συμβάν και πραγματοποιούσε διακριτική συζήτηση με το σύνολο των μαθητών την ώρα του μαθήματος.

3. Ο εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα την ώρα του μαθήματος της ευέλικτης ζώνης να ενσωματώσει το συμβάν στις δραστηριότητες για τον σχολικό εκφοβισμό.

4. Σε περίπτωση που ο ίδιος μαθητής/τρια επαναλάμβανε την ίδια δυσλειτουργική συμπεριφορά ενημερωνόταν ο διευθυντής, ο οποίος συζητούσε εκ νέου με τον μαθητή

5. Αν σε άλλο διάλειμμα ή στο μάθημα η ίδια συμπεριφορά επαναλαμβανόταν ο εκπαιδευτικός μιλούσε αρχικά τηλεφωνικά με τους γονείς και αν δεν υπήρχε βελτίωση, οι γονείς όφειλαν να επισκεφτούν το σχολείο για περαιτέρω συζήτηση και με τον διευθυντή.

Με αυτόν τον τρόπο οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές τίθενται σε διαρκή έλεγχο. Παρόλο που αναφέρθηκε ότι ο σύλλογος διδασκόντων θα ήταν σε θέση να αποκλείσει μαθητές από εκπαιδευτικές εκδρομές, τη συγκεκριμένη χρονιά δεν εφαρμόστηκε αυτό το μέτρο.

6.15.3.4 Άξονας 4: Αξιολόγηση επίτευξης στόχων και συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων

Με την ολοκλήρωση της δράσης πραγματοποιήθηκε η αξιολόγησή της (βλ. 12ο Κεφ.). Οι μαθητές, σε γνωστικό επίπεδο, κατά την αξιολόγηση της δράσης δήλωσαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκφράζεται κυρίως ως λεκτική και σωματική βία. Ως παιδιά-παριστάμενοι είναι σε θέση να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ μιας επιθετικής συμπεριφοράς από μια έντονη αλλά όχι επιθετική συμπεριφορά. Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι δεν θα κατέφευγε σε δυσλειτουργικές στρατηγικές. Ωστόσο ένας στους πέντε μαθητές ενδέχεται σε διάφορες περιπτώσεις να υιοθετούσε τέτοιες συμπεριφορές. Στις ζωγραφιές των παιδιών (βλ. Παράρτημα) φάνηκε ότι σε μεγάλο βαθμό η πλειονότητα των παιδιών αντιλήφθηκε τον ψυχικό πόνο που επιφέρει οποιαδήποτε μορφή εκφοβισμού.

Επίσης μετά την ολοκλήρωση της δράσης από τη σχολική κοινότητα, υπήρξε μείωση των επιθετικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών του σχολείου. Συγκεκριμένα οι μαθητές του σχολείου δήλωσαν ότι κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 έχουν υποστεί σε μικρότερο βαθμό σωματική βία και ταυτόχρονα οι μαθητές, όταν αντιλαμβάνονται ότι εκφοβίζεται ένας συμμαθητή/τριά τους, το λένε σε κάποιον. Με άλλα λόγια έγινε αντιληπτή η σημασία των παρισταμένων στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τα ίδια τα παιδιά. Αναφορικά με τους γονείς τους οι μαθητές δήλωσαν ότι στο δεύτερο έτος της έρευνας (2014-2015) ένιωθαν λιγότερη μοναξιά στο σπίτι.

Συνοψίζοντας όσα έχουν αναφερθεί διαπιστώνεται ότι η δράση της σχολικής κοινότητας συνέβαλε σε ένα βαθμό τόσο στη μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών όσο και στην ευαισθητοποίηση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας σχετικά με θέματα σχολικού εκφοβισμού.

6.15.3.5 Άξονας 5: Διάχυση των αποτελεσμάτων στον επόμενο σύλλογο διδασκόντων (2015-2016)

(Σύνοψη σημειώσεων από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευνητή)

Η γνώση η οποία αποκτήθηκε από την εφαρμογή της δράσης μεταλαμπαδεύτηκε σε ένα βαθμό στον επόμενο σύλλογο διδασκόντων. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι ο στόχος αυτός δεν εκπληρώθηκε πλήρως για τους ακόλουθους λόγους. Αρχικά, κατά το έτος 2015-2016 ολόκληρος ο σύλλογος του σχολείου με εξαίρεση τον εκπαιδευτικό-ερευνητή είτε πήρε μετάθεση για άλλους νομούς της Ελλάδας είτε συνταξιοδοτήθηκε. Επίσης τοποθετήθηκε νέος διευθυντής στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς ο αρχικός αριθμός εκπαιδευτικών δεν αντιστοιχούσε στον αριθμό τμημάτων. Για τους πρώτους δύο μήνες τα δύο τμήματα της Α΄ τάξης και τα δύο τμήματα της Δ΄ τάξης συμπτύχθηκαν λόγω απουσίας εκπαιδευτικών. Τα νέα τμήματα απαρτίζονταν από 30 παιδιά για την Ά τάξη και 38 παιδιά για την Δ΄ τάξη. Επίσης η παντελής απουσία εκπαιδευτικού στη Β΄ τάξη υποχρέωνε τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου να διδάσκουν κυκλικά, όταν το δικό τους τμήμα είχε εκπαιδευτικό ειδικότητας (γυμναστής και καθηγητής αγγλικών). Το ουσιαστικότερο πρόβλημα όμως ήταν ότι δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς που τοποθετούνταν στο σχολείο να υπηρετούν για λίγους μήνες και στη συνέχεια να αξιοποιούν το δικαίωμα βελτίωσης θέσης για άλλα σχολεία του νομού (πλησιεστέρα στην πόλη ή σε δυσπρόσιτα για τον διπλασιασμό των μορίων του έτους). Η

δυνατότητα βελτίωσης θέσης γινόταν, γιατί οι προσλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών γινόταν καθ' όλη τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου. Ως εκ τούτου, πριν τις νέες προσλήψεις μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν ήδη τοποθετηθεί να αλλάξουν σχολείο. Λόγω αυτού, η σύνθεση του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου διαφοροποιήθηκε τρεις φορές. Η σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων οριστικοποιήθηκε στις αρχές Νοεμβρίου. Την πλειονότητα αποτελούσαν εκπαιδευτικοί-αναπληρωτές χωρίς προϋπηρεσία. Η πρόσληψη εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων (εικαστικά, πληροφορική κτλ.) ολοκληρώθηκε μετά τα Χριστούγεννα κατά το Β΄ τρίμηνο. Όπως ήταν φυσικό ο νεοσύστατος σύλλογος διδασκόντων είχε ιδιαίτερο άγχος. Είχε χαθεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος -σχεδόν το πρώτο τρίμηνο για τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους τμημάτων- και η συνεχής αλλαγή των εκπαιδευτικών ήταν πηγή αναστάτωσης για γονείς και μαθητές. Οι νέοι εκπαιδευτικοί ήταν κυρίως νεοδιόριστοι χωρίς προϋπηρεσία και λόγω αυτού δεν είχαν καμία εμπειρία για τα νέα τους καθήκοντα. Επίσης το γεγονός ότι προσπαθούσαν να προσαρμοστούν (αναζήτηση στέγης, τρόποι μετακίνησης κτλ.) στη νέα πραγματικότητα προσέδιδε επιπλέον δυσκολίες στην οποιαδήποτε συζήτηση για τη δράση του σχολικού εκφοβισμού. Στην ουσία με τις συνεχείς μετακινήσεις και νέες τοποθετήσεις εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της χρονιάς, αλλοιώθηκε η έννοια της σχολικής κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών βασικό προαπαιτούμενο για καινοτόμες δράσεις.

Σύνοψη κεφαλαίου

Ο Bronfenbrenner (1979, 1984) ορίζει τις παραμέτρους εκείνες τις οποίες θεωρεί ότι επηρεάζουν το παιδί συνολικά. Η βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης των παιδιών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και συστήματα. Η ίδια η κοινωνία πρέπει αρχικά να θέσει την εκπαίδευση ως πρώτιστο στόχο (μακροσύστημα). Στη συνέχεια η εκάστοτε κυβέρνηση χρειάζεται να εφαρμόσει μια εκπαιδευτική πολιτική προς όφελος των μαθητών και των οικογενειών τους (εξωσύστημα). Καθίσταται επίσης κρίσιμη η αποδοχή των παιδιών και η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας από την οικογένεια αλλά και από το σχολείο (μικροσύστημα), ίσως όμως πιο σημαντική είναι η συνεργασία αυτών των συστημάτων μεταξύ τους (μεσοσύστημα). Με άλλα λόγια ο Bronfenbrenner (1979, 1984) τόνισε πως η μαθησιακή επιτυχία αποτελεί το αποτέλεσμα της συνεργασίας ολόκληρης της κοινωνίας και δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού της σχολικής τάξης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006: 111-129).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο σε κάποιες κοινωνίες κλιμακώνεται. Είναι βέβαιο ότι έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στα θύματά του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πολλές φορές δεν υποφέρουν και οι θύτες. Ωστόσο υπάρχουν τρόποι με τους οποίους το σχολείο είναι σε θέση ως ένα βαθμό να μειώσει την εκδήλωσή του φαινομένου. Η δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων στο επίπεδο των μαθητών, η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της τέχνης, η οριοθέτηση των μαθητών, η διαρκής επαγρύπνηση στις εφημερίες και η συνεργασία ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελούν επιλογές προς τη σωστή κατεύθυνση (Olweus, 1991· Κουρκούτας, 2008· Swearer, S., Espelage & Napolitano κ.ά.).

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο για τον σχολικό εκφοβισμό αξίζει να σημειωθεί μια τάση σε παγκόσμιο επίπεδο. Η κλιμάκωση της βίας στα σχολεία έχει φτάσει σε σημείο που υπερβαίνει τις συγκρούσεις με τους μαθητές και στοχοποιεί τους εκπαιδευτικούς. Στα κέντρα ελέγχου και πρόληψης ασθενειών των Η.Π.Α. (Centers for Disease Control) έχει απευθυνθεί για βοήθεια λόγω απειλής από μαθητές τους το 9% των εκπαιδευτικών και λόγω επίθεσης ένα 5%. Μάλιστα το 2014 οι επιθέσεις εναντίων των εκπαιδευτικών ήταν οι διπλάσιες σε σύγκριση με οποιοδήποτε άλλο επάγγελμα. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε χώρες όπως η Γερμανία (Bauer et al. 2007), ο Καναδάς (Wilson et al. 2011) και η Ταϊβάν (Chen and Astor 2009) (Anderman, Eseplage, Reddy, McMahon, Martinez, Lane & Paul 2018: 622).

7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνας

Ερευνητικό εγχείρημα της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτελεί η εξέταση της συμβολής της σχολικής κοινότητας στη βελτίωση του σχολείου μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θεωρείται ως μια αξιόπιστη διαδικασία, η οποία οργανώνεται από το ίδιο το σχολείο. Κύρια πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης συνήθως αναφέρονται:

- *Αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης.*
- *Ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των παραγόντων του σχολείου.*
- *Βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών.*
- *Βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (*Παυλινέρη, Βέρδης & Γιαλαμάς, 2008: 733).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σε μια οργανωμένη και προσεκτικά δομημένη κοινή δράση. Η συνεργασία αυτή δεν πραγματοποιείται μόνο μέσα στο σχολείο, αφορά και την ευρύτερη κοινότητα. Έχει ήδη αναφερθεί (βλ. 2ο κεφ.) ότι οι γονείς αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας. Προκειμένου, όμως, οι γονείς να λειτουργήσουν συνδετικά μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας πρέπει πρώτα να προσκληθούν από το ίδιο το σχολείο. Η συνεργασία αυτή αποσκοπεί στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, αλλά και πέραν αυτών, σύμφωνα με τον Sanders (2001) «*στην ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών, φυσικών, και διανοητικών ικανοτήτων των μαθητών*» (Hands, 2010: 112).

Η δημιουργία όμως της σχολικής κοινότητας δεν πραγματοποιείται αυτόματα, απλά και μόνο με την συνύπαρξη των μελών του σχολείου. Ένα σχολείο προκειμένου να χαρακτηριστεί ως σχολική κοινότητα θα πρέπει αρχικά να αναπτυχθούν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του. Κύρια μέλη της σχολικής κοινότητας θεωρούνται: ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς των μαθητών του σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος (Wald & Castelberry, 2000:4). Οι διαπροσωπικές σχέσεις θα αποτελέσουν τη βάση θέσπισης κοινών στόχων, αλλά και τη δημιουργία ενός ενιαίου κώδικα αξιών ολόκληρης της κοινότητας του σχολείου. Επίσης, είναι σημαντική η ενίσχυση της συλλογικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της και η δέσμευσή τους στις αποφάσεις και στους στόχους που έχουν θέσει, με σκοπό τόσο τη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων, όσο και τη γενικότερη βελτίωση του σχολείου (Hausmann, 2000: 83-84).

Η βελτίωση του σχολείου μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσω κοινής δράσης ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησής της. Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποσκοπεί στην αξιοποίηση των δύο κύριων στρατηγικών προσέγγισης, δηλαδή της έρευνας δράσης και της μελέτης περίπτωσης με σκοπό την εξέταση της συμβολής της σχολικής κοινότητας στη βελτίωση του σχολείου μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησής του. Οι Kemmis και McTaggart (1988) περιγράφουν την έρευνα δράσης ως μια ξεχωριστή μορφή συλλογής δεδομένων, τα οποία προκύπτουν βάσει πραγματικών καταστάσεων. Επίσης, κύριοι στόχοι της έρευνας δράσης δεν είναι μόνο η κατανόηση και η μελέτη του υπό εξέταση αντικείμενου, αλλά και η επιδίωξη της βελτίωσης και της αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας νέας πραγματικότητας (Kemmis, 2010: 421).

Σύμφωνα με τον Smith (1997) η έρευνα δράσης ή η συμμετοχική έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται από τις ακόλουθες αρχές:

- αποδέσμευση της στερεοτυπικής σκέψης.
- δημιουργία μιας κουλτούρας αποδοχής του άλλου.
- συμμετοχή σε μια δυναμική διαδικασία δράσης και σκέψης.
- αναζήτηση - συλλογή δεδομένων και δράση.
- συνεχή παραγωγή νέας γνώσης που προκύπτει από τα διαθέσιμα δεδομένα.

Η έρευνα δράσης προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων σε μια συνεχή συνδιαλλαγή μεταξύ αναστοχασμού και δράσης (Snell, 2009: 239-240).

Βασικός σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η εξέταση της συμβολής της σχολικής κοινότητας στη βελτίωση του σχολείου μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησής του.

7.2 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η σχολική μονάδα ως οργανισμός αποτελεί τον κύριο πυρήνα της εκπαίδευσης και αναλύεται σε διάφορες λειτουργίες (μορφωτική, παιδαγωγική κ.ά.), η σωστή ανάπτυξη των οποίων επηρεάζει αποφασιστικά την αποτελεσματικότητά της (Σαΐτη, 2001: 94-96). Ωστόσο, το σχολείο στον εικοστό πρώτο αιώνα καλείται να αντιμετωπίσει αυξημένες προκλήσεις, όπως αυτές προκύπτουν για την εκπαίδευση στην κοινωνία της γνώσης, την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Η εποχή αυτή, χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση της κοινωνίας τόσο σε οικονομικό όσο και πολιτισμικό επίπεδο. Πιο αναλυτικά, η συνεχώς διευρυνόμενη άρση των φραγμών στη διακίνηση αγαθών, κεφαλαίου και εργατικού δυναμικού ανάμεσα στις διάφορες χώρες, η διεθνοποίηση της κουλτούρας και του πολιτισμικού κεφαλαίου, με την ταυτόχρονη εκρηκτική αύξηση του μεγέθους της ανθρώπινης γνώσης, δημιουργούν τις προϋποθέσεις σημαντικών αλλαγών τόσο στην ίδια την κοινωνία όσο και του ρόλου της σχολικής μονάδας (Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 22-23).

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1999) ο νέος ρόλος του σχολείου διατηρεί τις παραδοσιακές λειτουργίες του ως μορφωτική και αναπαραγωγική μονάδα με τη διαφορά ότι προστίθεται και ένας πιο σύγχρονος ρόλος. Επομένως, το σύγχρονο σχολείο καλείται αφενός να προσαρμοστεί στις σύγχρονες συνθήκες της κοινωνίας και αφετέρου στην οικοδόμηση μιας παιδαγωγικής ταυτότητας σχεδόν ξεχωριστής για κάθε σχολική μονάδα, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής (Κοσσυβάκη, 2003: 24).

Σήμερα στην Ελλάδα, αλλά και σε όλες σχεδόν τις αναπτυγμένες χώρες, προωθείται η άποψη ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ίδιο το σχολείο, καθώς εκεί μετουσιώνονται σε πράξη ή ακυρώνονται οι επιταγές του θεσμικού πλαισίου (Μλεκάνης, 2005: 47). Για το λόγο αυτό δημιουργούνται ευέλικτες εκπαιδευτικές δομές, ικανές να επιδέχονται συνεχείς αλλαγές αλλά και εγκαθιδρύονται μηχανισμοί και διαδικασίες συνεχούς ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βλάχος, 2008: 8). Η σύνθετη αυτή προσέγγιση θεωρείται ότι θα συμβάλλει στη βελτίωση των σχολείων. Ωστόσο, η επίτευξη των στόχων αυτών προϋποθέτει ότι η σχολική κοινότητα θα είναι σε θέση να συνδυάσει επιτυχώς τις ανάγκες του συγκεκριμένου οικονομικοκοινωνικού πλαισίου που βρίσκεται η σχολική μονάδα, με τις αντίστοιχες ανάγκες και απαιτήσεις της ευρύτερης κοινωνίας.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι το σχολείο, μολονότι προσεγγίζεται ως ένας δημόσιος οργανισμός που υπάγεται σε ένα κεντρικό φορέα διοίκησης, και ακολουθεί συγκεκριμένους άξονες και στόχους, βρίσκεται ωστόσο αντιμέτωπο με νεοφανείς προκλήσεις και προβλήματα. Στο νέο αυτό πλαίσιο, η σχολική κοινότητα με την αυτοαξιολόγησή της θα εντοπίσει τις όποιες αδυναμίες της, θα τις γνωστοποιήσει στους αρμόδιους φορείς και με τη δική τους συνδρομή και επικουρία θα θέσει ως στόχο τη βελτίωση και, ει δυνατόν, την

εξάλειψή τους. Αντίθετα, αν η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης απουσιάσει, τότε η μονομερής εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης θα καταλήξει σε συμπεράσματα, τα οποία ενδεχομένως να μη λαμβάνουν υπόψη σημαντικές παραμέτρους, αλλά ούτε και τις ειδικές περιστάσεις που χαρακτηρίζουν επιμέρους περιοχές.

Η αναγκαιότητα αξιολόγησης των σχολείων αντλείται από παράγοντες κοινωνικούς, οικονομικούς, διοικητικούς και εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης αποτελεί απαίτηση όχι μόνο της κοινωνίας (Αθανασίου, 1999· Δημητρόπουλος, 1999) αλλά και αρκετών ερευνητών. Αυτοί οι τελευταίοι διατείνονται ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία σε διοικητικό και εκπαιδευτικό επίπεδο στοχεύει:

1. Στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.
2. Στην αναβάθμιση του σχολείου.
3. Στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 324).

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης επομένως εκπορεύεται από διάφορα πεδία (Δημητρόπουλος, 1999: 33-36˙ Μαγγόπουλος, 2006: 50), καθώς με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στο σχολείο να αντιληφθεί όχι μόνο τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες του, αλλά πολύ περισσότερο τα χαρακτηριστικά εκείνα που χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης, καθώς απορρέουν από ένα μοναδικό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο.

Στη χώρα μας, όπως και σε ολόκληρο σχεδόν τον κόσμο, πραγματοποιούνται έρευνες με στόχο τη μελέτη του σχολείου. Η προσέγγιση των ερευνητών ποικίλει, καθώς κάποιοι εστιάζονται αποκλειστικά στη βελτίωση (Chong: 1997˙ Potter: 2002˙ Ainscow: 2007˙ κ.ά) ή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Stronge: 2007˙ James: 2004˙ Jones: 2006˙ κ.ά), ενώ άλλοι δρουν συνδυαστικά με κύριο άξονα τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Creemers: 2005˙ Harber: 2000 κ.ά). Ωστόσο, ανεξάρτητα από την προσέγγιση των ερευνητών, η ίδια η σχολική μονάδα, μελετάται αποσπασματικά. Οι ερευνητές κάθε φορά δίνουν έμφαση σε μια μόνο σχολική συνιστώσα. Έτσι, άλλοι μελετούν το έργο του διευθυντή, (West: 2005, Woods: 2006 κ.ά), άλλοι τους εκπαιδευτικούς (Friedman: 2006˙ Grenn: 2002 κ.ά) και τους μαθητές (Hofman: 2009˙ Howieson: 2000 κ.ά) και σχετικά λιγότεροι τους γονείς (Leithwood: 2009 κ.ά.). Επομένως, ελάχιστες είναι οι έρευνες εκείνες που προσεγγίζουν το σχολείο σφαιρικά ως σχολική κοινότητα (Dryfoos: 2005˙ Furman: 2009), η οποία, ενώ αποτελείται από διάφορες ομάδες και υπό-ομάδες, ο τρόπος δράσης τους επηρεάζει το σύνολο της σχολικής κοινότητας και κατ' επέκταση συλλογικά το ίδιο το σχολείο. Πολύ περισσότερο δε, ο τρόπος δράσης της σχολικής κοινότητας ενδέχεται να συμβάλει στη βελτίωση του σχολείου. Η πρωτοτυπία λοιπόν της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι θα επιχειρήσει να συμβάλει στην ολική προσέγγιση της σχολικής μονάδας, ως σχολικής κοινότητας, με στόχο την εξέταση της συμβολής της στη βελτίωση του σχολείου μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησής του.

7.3 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Η παρούσα διδακτορική διατριβή έχει ως σκοπό τη διερεύνηση και τη διεξοδική εξέταση της συμβολής της σχολικής κοινότητας στη βελτίωση του σχολείου, μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησής του. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής θα ερευνήσει ως μέλος της σχολικής κοινότητας τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου με στόχο τη βελτίωση του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα επιδιώξει να κινητοποιήσει το σύνολο της σχολικής κοινότητας για την ενεργό συμμετοχής της τελευταίας στη διαδικασία αυτοαξιολόγηση του σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του. Η διαδικασία αυτή, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Jennings, Swidler & Koliba, 2005˙ Sanders & Lewis, 2005˙ Yamauchi & Pursell, 2009 κ.ά.), μπορεί να συμβάλει στη σημαντική βελτίωση υπαρχουσών αδυναμιών του σχολείου. Την άποψη αυτή φαίνεται να συμμερίζεται και το Υ.ΠΑΙ.Θ. με τη θέσπιση και

την υποχρεωτική εφαρμογή του Νόμου (2986/2002) στα σχολεία. Ωστόσο, ορισμένες αδυναμίες της συμμετοχής της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου επισημαίνονται τόσο στην ελληνική (Καπίδης, Παύλου & Σμυρνιωτοπούλου, 2001, κ.ά) όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (Dyson & Raffo, 2007 κ.ά.). Οι αδυναμίες αυτές μπορούν να συνοψιστούν σε δύο κρίσιμα ερωτήματα: Το πρώτο εξ αυτών αφορά το βαθμό επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεκπεραίωση του έργου της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία. Το δεύτερο ερώτημα σχετίζεται με τα όρια της βελτίωσης, που ενδεχομένως θα επιτευχθεί, λόγω της συμμετοχής της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Αν, δηλαδή, η τελευταία θα λειτουργήσει αντισταθμιστικά σε σχέση με τους κοινωνικούς παράγοντες εκείνους (ανεργία - ελαστική απασχόληση των γονέων, άγνοια των γονέων για υποστήριξη των μαθητών, υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον κ.ά.) που θεωρούνται ως δυνητικά υπαίτιοι της υποβάθμισης του σχολείου. Συνοπτικά, θα διερευνηθούν τα εξής ερωτήματα, όπως αυτά προκύπτουν από το σκοπό της διδακτορικής διατριβής: Κατά πόσο είναι εφικτή η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, ποια προβλήματα προκύπτουν κατά την εφαρμογή της, αν και πώς αυτά αντιμετωπίζονται από τη σχολική κοινότητα και ποια είναι τα όρια της αναφορικά με τη βελτίωση του σχολείου στο σύνολό της. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα: είναι συνυφασμένη η βελτίωση του σχολείου με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του και τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας;

Ως εκ τούτου, τίθενται οι ακόλουθοι στόχοι:

1. Να διερευνηθεί ο βαθμός ιδεολογικής συνοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας.
2. Να διαπιστωθεί κατά πόσο έχουν υψηλές προσδοκίες οι γονείς του σχολείου για τα παιδιά τους.
3. Να εξεταστεί η ικανότητα συνεργασίας της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της.
4. Να διερευνηθεί η δυνατότητα υλοποίησης των υποδείξεων του Υ.Π.Δ.Θ.Β., όπως αυτές εκφράζονται μέσω του σχολικού συμβούλου, διευθυντή, των νόμων, εγκυκλίων και της ΑΕΕ για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.
5. Να ελεγχθούν τα οφέλη, τα οποία ενδέχεται να προκύψουν από τη συμμετοχή των γονέων στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου.
6. Να αποτυπωθεί η ενδεχόμενη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.
7. Να πραγματοποιηθεί μια συνολική εικόνα του σχολείου με ισχυρά και αδύναμα σημεία.
8. Να μελετηθεί η ύπαρξη ενδυνάμωσης των μελών της σχολικής κοινότητας από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.
9. Να διερευνηθεί η ύπαρξη δυνατότητας βελτίωσης του σχολείου μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου και ειδικότερα με το σχεδιασμό δράσης σε σημεία τα οποία η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρεί ότι χρήζει βελτίωσης.
10. Να διαπιστωθεί η ύπαρξη βελτίωσης του σχολείου μετά την υλοποίηση της προτεινόμενης δράσης.
11. Να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση της ίδιας της δράσης στο πλαίσιο της μεταξιολόγησης.

7.4 Ερωτήματα της έρευνας

Τα ερωτήματα τα οποία ακολουθούν συνοψίζουν τους στόχους της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται συνοχή στην ερευνητική μελέτη. Στη συνέχεια ακολουθούν τα ερωτήματα, όπως προκύπτουν από τους αντίστοιχους στόχους.

Αρχικά, βάση του πρώτου στόχου τίθεται το ερώτημα: Πόσο ιδεολογικά συμπαγής είναι η εκπαιδευτική κοινότητα; Αναφορικά με το δεύτερο στόχο προκύπτει το ερώτημα: οι γονείς έχουν υψηλούς στόχους για το μέλλον των παιδιών τους; Επίσης, ο τρίτος στόχος οδηγεί στο ερώτημα: Είναι σε θέση η σχολική κοινότητα να συνεργαστεί με επιτυχία έτσι ώστε να υλοποιήσει την αυτοαξιολόγηση του σχολείου; Αναφορικά με τον τέταρτο στόχο τίθεται το ερώτημα: Είναι σε θέση ο σύλλογος διδασκόντων να εφαρμόσει τους νόμους, τους εγκυκλίους και τις κατευθυντήριες γραμμές της ΑΕΕ έτσι ώστε να υλοποιήσει την αυτοαξιολόγηση του σχολείου; Αντίστοιχα, από τον πέμπτο στόχο τίθεται το ερώτημα: Ποια οφέλη ενδέχεται να προκύψουν από τη συμμετοχή των γονέων στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου;

Στον έκτο στόχο αποτυπώνεται το ερώτημα: Θα υπάρξουν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της σχολικής κοινότητας; Ο έβδομος στόχος συνδέεται με το ερώτημα: Η τελική έκθεση αυτοαξιολόγησης θα βοηθήσει το σχολείο στη βελτίωσή του με την καταγραφή των ισχυρών και αδύναμων σημείων του; Ο όγδοος στόχος παραπέμπει στο ερώτημα: Ενδυναμώθηκαν τα μέλη της σχολικής κοινότητας με τη συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση; Ο ένατος στόχος θέτει το ερώτημα: Αξιοποιήθηκε η έκθεση αυτοαξιολόγησης για τον σχεδιασμό δράσεων; Αντίστοιχα σε συνάρτηση με τον δέκατο στόχο δημιουργείται το ερώτημα: Η υλοποίηση της δράσης βελτίωσε το σχολείο; Ο ενδέκατος στόχος αφορά στο ερώτημα: Η δράση της σχολικής κοινότητας πραγματοποίησε τον σκοπό για τον οποίο υλοποιήθηκε;

Τέλος, η παρούσα διδακτορική διατριβή θα εστιάσει στην περιγραφή, την κριτική ανάλυση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Είναι ιδιαίτερα σημαντική η επίτευξη της αντιστοιχίας των προσδοκιών και των στόχων της ευρύτερης σχολικής κοινότητας με τα πραγματικά αποτελέσματα του σχολείου.

7.5 Το νομοθετικό πλαίσιο ως προαπαιτούμενο της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευνητή

Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της νομοθεσίας, η εφαρμογή της οποίας την καθιστούσε υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Την περίοδο εκείνη, (καλοκαίρι του 2013) στον ευρύτερα δημόσιο τομέα επικρατούσε ένα κλίμα φόβου ενδεχόμενων απολύσεων δημόσιων υπαλλήλων, καθώς είχε προηγηθεί το κλείσιμο της δημόσιας τηλεόρασης. Ένα γεγονός μέγιστης σημασίας με πολλούς αποδέκτες. Η επιχειρηματολογία της τότε κυβέρνησης εστιαζόταν στη πολιτική θέση περί πλεονάζοντος προσωπικού του δημόσιου τομέα.

Μέσα σε αυτό το κλίμα, η μη εφαρμογή του νόμου έχει σημαντικές επιπτώσεις για τους μη συμμορφούμενους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ωστόσο, τελικά η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου δεν υλοποιήθηκε σε πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν ότι με τη διαδικασία αυτή θα βελτιωθεί το σχολείο. Αντίθετα, υλοποιήθηκε σε καθεστώς φόβου και πίεσης, που απέρρεαν από το γενικότερο κλίμα των ημερών και ιδιαίτερα την απειλή των ποινών που ενδέχεται να είχαν οι εκπαιδευτικοί που δεν θα εφάρμοζαν τον νόμο. Γενικά όσοι εκπαιδευτικοί είχαν διαφορετική άποψη τελικά υπέκυψαν κάτω από την απειλή ποινής ή ακόμα και ενδεχόμενης απόλυσης. Το κλίμα αυτό προέκυψε λόγω της άμεσης και δυναμικής αντίδρασης της ΔΟΕ η οποία προέτρεψε την εκπαιδευτική κοινότητα να απέχει

από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, καθώς ο νόμος συνδέθηκε με ενδεχόμενες απολύσεις εκπαιδευτικών. Θεωρήθηκε δηλαδή ότι, αν συμφωνούσαν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, τότε θα ακολουθούσε και η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, η οποία είχε προγραμματιστεί για το επόμενο σχολικό έτος (2014-2015) και αποτελούσε προαπαιτούμενο για τη μισθολογική ωρίμανση των εκπαιδευτικών.

Παρόλο το γενικό κλίμα αναστάτωσης και ανεξάρτητα από τις προθέσεις του κάθε ενός εκπαιδευτικού, ο διευθυντής του σχολείου, στις 31/1/2014, συγκάλεσε γενική συνέλευση για τη δημιουργία ομάδων με στόχο την εκκίνηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Πραγματικά, στις 24/3/2014 μια νέα εγκύκλιος 3----/--/--2014, υποχρέωνε τον διευθυντή να ορίσει ο ίδιος τη σύνθεση των ομάδων μέχρι τις 4/4/14. Επίσης, η ίδια εγκύκλιος όριζε ότι μέχρι τις 31/5/14, ο σύλλογος διδασκόντων, αφού λάβει υπόψη του τις εισηγήσεις των ομάδων εργασίας, μέσα από ανοικτό διάλογο, να προβεί στη γενική εκτίμηση της σχολικής μονάδας με την αποτύπωση των 15 δεικτών, καθώς επίσης να αποφασίσει για το σχέδιο δράσης που θα υλοποιηθεί το επόμενο έτος. Τέλος, η εγκύκλιος ανέφερε ρητά ότι οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, καλούνται μέχρι 11-4-2014 να αποστείλουν στον Διευθυντή του Γραφείου Υπουργού πίνακα με τα σχολεία στα οποία τυχόν δεν έχει ολοκληρωθεί η συγκρότηση των ομάδων εργασίας.

Μέσα σε αυτό το κλίμα, στις 31/3/14 συγκροτήθηκαν ομόφωνα πλέον 6 ομάδες των 3 ατόμων με στόχο τη διερεύνηση των δεικτών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Οι προς μελέτη δείκτες ήταν:

1.Μέσα και Πόροι

2.Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου

3.Διδασκαλία και Μάθηση

4.Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου

Για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου είχε δημιουργηθεί μια ιστοσελίδα από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας στην οποία υπήρχε πλούσιο καθοδηγητικό υλικό. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενημερωθήκαν για αυτή την ιστοσελίδα από τον οικείο σχολικό σύμβουλο.

Ο συγκεκριμένος ιστοχώρος έφερε το τίτλο «Πανοπτικόν της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου» (Βλ. 4^{ο} κεφ.). Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής σχεδίασε την αυτοαξιολόγηση του σχολείου βάση αυτών των οδηγιών, καθώς η αυτοαξιολόγηση δεν αφορούσε μόνο την εκπόνηση μιας έρευνας στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, αλλά την εφαρμογή ενός νόμου.

Συγκεκριμένα, στον ΙΙΙ τόμο για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου υπήρχε ο ακόλουθος πίνακας με τους τομείς και τους αντίστοιχους δείκτες. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δημιούργησε τα δικά του εργαλεία σε συνεργασία με τον συνεπόπτη του Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη.

Το έργο των ομάδων παρουσιάστηκε στις 16/6/14, μετά από διαρκή συνεργασία και καθοδήγηση με τον εκπαιδευτικό-ερευνητή. Ωστόσο, για να καταγραφεί η τελική έκθεση χρειάστηκαν άλλες δύο μέρες. Η τελική έκθεση ήταν έτοιμη στις 18/6/14.

Πίνακας 7.1 *Το θεματικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟ Κοινωνικά και Πολιτισμικά Χαρακτηριστικά των Μαθητών του Σχολείου		
Α. ΔΕΔΟΜΕΝΑ		
Τομείς	**Δείκτες**	**Κριτήρια**
1.Μέσα και πόροι	**1.1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οι οικονομικοί πόροι**	•Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων •Επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων του σχολείου •Επάρκεια οικονομικών πόρων
	1.2 Στελέχωση του Σχολείου	•Επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών) •Επάρκεια λοιπού προσωπικού
Β. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ		
Τομείς	**Δείκτες**	**Κριτήρια**
2.Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	**2.1 Οργάνωση και συντονισμός της Σχολικής ζωής**	•Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου) •Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας •Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος
	2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	•Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων •Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού •Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου •Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου
	2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	•Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών •Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών •Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους
3.Διδασκαλία και μάθηση	**3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών Πρακτικών**	•Σχεδιασμός /δόμηση της διδασκαλίας και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου •Καταλληλότητα και ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων •Χρήση διαθέσιμου εξοπλισμού και μέσων από εκπαιδευτικούς και μαθητές •Διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ενεργός

		συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης
	3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	•Ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή •Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης •Συστηματική παρακολούθηση της προόδου και ανατροφοδότηση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους •Αξιοποίηση δεδομένων αξιολόγησης για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας
4. Κλίμα και σχέσεις στο Σχολείο	**4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ μαθητών**	•Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών •Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών •Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή •Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών
	4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς	•Διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς •Ποιότητα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους •Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς
5.Προγράμματα, Παρεμβάσεις και δράσεις Βελτίωσης	**5.1 Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις**	•Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών •Ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων •Υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών - αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών •Υιοθέτηση μέτρων και παρεμβάσεων στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής
	5.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	•Υποστήριξη μιας συνεχούς και συστηματικής διαδικασίας προγραμματισμού και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου •Διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση Σχεδίων Δράσης •Αξιοποίηση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των Σχεδίων Δράσης

Γ.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		
Τομείς	**Δείκτες**	**Κριτήρια**
Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	**6.1 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών**	•Υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου •Περιορισμένη διαρροή μαθητών
	6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	•Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών •Πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους •Μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς
	6.3 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των μαθητών	•Ανάπτυξη του δυναμικού κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων ιδιαιτεροτήτων •Ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών •Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία
Αποτελέσματα του Σχολείου	**7.1 Επίτευξη των Στόχων του Σχολείου**	•Ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις •Επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου •Αποτελεσματικότητα των Σχεδίων Δράσης •Ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας

7.6 Ερευνητική στρατηγική

Στην ερευνητική στρατηγική περιγράφονται οι μεθοδολογικές επιλογές με τις οποίες υλοποιούνται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας. Ως εκ τούτου, οι μεθοδολογικές επιλογές, οι οποίες μπορούν να παρθούν με κριτήριο το σκοπό, τους στόχους αλλά και ερωτήματα της έρευνας είναι οι ακόλουθες:

1. Ο βαθμός ιδεολογικής συνοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας μελετάται στην αυτοαξιολόγηση ως εξής: Τίθεται η ερώτηση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου αναφορικά με τον σκοπό τον οποίο θεωρούν ότι θα πρέπει να υπηρετεί η εκπαίδευση. Σχετικά με τη μεθοδολογία η συγκεκριμένη ερώτηση μελετάται μέσω ερωτηματολογίου. Ο σύλλογος διδασκόντων καλείται να συνεργαστεί προκειμένου να υλοποιήσει τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο, η συνεργασία αυτή είναι πολύ πιο πιθανό να επιτευχτεί μεταξύ ατόμων, τα οποία συμφωνούν ιδεολογικά για τον σκοπό τον οποίο πρέπει να υπηρετεί η εκπαίδευση.

2. Η διαπίστωση της ύπαρξης υψηλών στόχων των γονέων για τα παιδιά τους μελετάται ως εξής: Σε κλειστού τύπου ερωτήσεις οι γονείς απαντούν για τις προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι για τα παιδιά τους. Επίσης, με ημιδομημένη συνέντευξη στον πρόεδρο των γονέων και κηδεμόνων σκιαγραφείται μια πραγματικότητα, η οποία απεικονίζει τις συνήθειες των γονέων στο σχολείο αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα. Ανεξάρτητα από τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για την κινητοποίηση των μαθητών,

σπουδαίο ρόλο ενέχει το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους. Μόνο με συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι, οι οποίοι τίθενται κάθε φορά.

3. Η συνεργασία της σχολικής κοινότητας είναι προαπαιτούμενο για ένα σχολείο το οποίο συνεχώς βελτιώνεται. Η διαπίστωση της ύπαρξης αυτής της συνεργασίας πραγματοποιήθηκε ως εξής: Με αμοιβαία ερωτηματολόγια κλειστού τύπου σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις στο διευθυντή του σχολείου και τον πρόεδρο των γονέων και κηδεμόνων. Ο έλεγχος ύπαρξης συνεργασίας πραγματοποιήθηκε με διάφορους τρόπους όπως, πόσο συχνά επισκέπτονταν οι γονείς το σχολείο και για ποιους λόγους ή αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς ακολουθούν τις συμβουλές τους.

4. Η εφαρμογή των νόμων και των υποδείξεων του διευθυντή ή και των κατευθυντήριων γραμμών της ΑΕΕ από το σύλλογο διδασκόντων ελέγχθηκε μέσω: της παρατήρησης του εκπαιδευτικού-ερευνητή και της καταγραφής αυτής στο ημερολόγιο του, καθώς και από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Αποτελεί πεποίθηση του εκπαιδευτικού-ερευνητή ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου για δύο κυρίως λόγους. Αφενός αγνοούν το γνωστικό αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και αφετέρου δεν γνωρίζουν τη διαδικασία πραγματοποίησης ενός ερευνητικού σχεδιασμού.

5. Η συμβολή της συμμετοχής των γονέων στις δράσεις του σχολείου έχει ήδη επισημανθεί (βλ. 2^{ο} κεφ.). Ωστόσο, αξίζουν να ελεγχθούν και ερευνητικά στην παρούσα μελέτη τα οφέλη τα οποία ενδέχεται να προκύψουν από τη συμμετοχή των γονέων στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Τα οφέλη αυτά μπορεί να οδηγήσουν στη βαθύτερη γνώση μιας κοινότητας ή να αποκαλύψουν στοιχεία αδυναμίας τα οποία ως τώρα δεν είχαν διαπιστωθεί και ενδεχομένως δυσκόλευαν την εκπαιδευτική κοινότητα στην επίτευξη των στόχων της.

6. Σχεδιασμός και υλοποίηση είναι δύο τελείως διαφορετικές καταστάσεις. Ως εκ τούτου, θα αποτυπωθεί σε ένα βαθμό η δυσκολία την οποία αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική κοινότητα στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Η πραγματικότητα αυτή θα αποτυπωθεί στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευνητή. Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός-ερευνητής θα καταγράψει όλες τις φάσεις της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

7. Η τελική έκθεση αυτοαξιολόγησης αποτελεί ένα από τα ουσιαστικά στάδια της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Είναι το εφαλτήριο βάσει του οποίου η σχολική κοινότητα θα θέσει νέους στόχους τους οποίους θα πραγματοποιήσει σχεδιάζοντας ανάλογες δράσεις. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να θεωρηθεί η διαδικασία ολοκληρωμένη αν η εκπαιδευτική κοινότητα δεν καταλήξει σε ένα συμπέρασμα, το οποίο να αποτυπώνει έστω και στοιχειωδώς τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του σχολείου. Η συγγραφή της έκθεσης αυτοαξιολόγησης του σχολείου αποτελεί έργο ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

8. Η ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από διάφορους παράγοντες, όπως τους λόγους για τους οποίους συμμετείχαν (υποχρεωτική συμμετοχή ή εθελοντική συμμετοχή) και το βαθμό εμπλοκής τους στην όλη διαδικασία. Επομένως, είναι διαφορετική για κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας.

9. Η ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου αποτελεί ένα σημαντικό επίτευγμα της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, το επίτευγμα αυτό δεν θεωρείται επιτυχές αν δεν πραγματοποιηθούν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας δράσης. Η δράση η οποία αποφασίστηκε να υλοποιηθεί από τη σχολική κοινότητα και αφορά το ευαίσθητο θέμα του

σχολικού εκφοβισμού. Η δράση αυτή σχεδιάστηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή με την καθοδήγηση του Καθηγητή κ. Κουρκούτα και υλοποιήθηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα.

10. Με την ολοκλήρωση της δράσης πραγματοποιήθηκε εκ νέου ερευνητική μελέτη προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές των μαθητών είχαν μειωθεί. Επιλέχτηκε μια ποσοτικού τύπου προσέγγιση, καθώς θεωρήθηκε ότι θα είναι πιο αξιόπιστη για την καταγραφή της πολυπλοκότητας της σχολικής πραγματικότητας.

11. Τέλος, πραγματοποιήθηκε μια μεταξιολόγηση της ίδιας της δράσης με τη συμμετοχή των μαθητών. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, καθώς και ποιοτικού τύπου ανατροφοδότηση από τις ζωγραφιές των παιδιών (Βλ. 12^{ο} κεφ. και παράρτημα). Επίσης, υλοποιήθηκαν ημί-δομημένες συνεντεύξεις στους εκπαιδευτικούς του σχολείου με στόχο την ποιοτική ανατροφοδότηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (Βλ.13^{ο} κεφ.).

Κύριες ερευνητικές στρατηγικές της παρούσας εργασίας είναι η έρευνα δράσης και η μελέτη περίπτωσης. Επιλέχτηκε η έρευνα δράσης ως κύρια ερευνητική στρατηγική καθώς μεθοδολογικά είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει πολλές και διαφορετικές ερευνητικές τεχνικές. Επίσης, με την έρευνα δράσης δεν αναζητούνται αιτιώδεις σχέσεις, αλλά η εμβάθυνση στο υπό μελέτη αντικείμενο (Αυγητίδου, 2013: 447). Στη συνεργατική έρευνα δράσης οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ως ισότιμα μέλη της ερευνητικής ομάδας με κύριο σκοπό τη βελτίωση των πρακτικών τους. Ως ερευνητική στρατηγική συνάδει και με τη μελέτη περίπτωσης (Αυγητίδου, 2013: 448-449).

Η μελέτη περίπτωσης είναι περισσότερο μια στρατηγική παρά μια μέθοδος, όπως είναι η συνέντευξη ή η παρατήρηση. Αξιοποιεί όπως και η έρευνα δράσης πολλαπλές μεθόδους αποδείξεων ή συλλογής δεδομένων. Ωστόσο, το κύριο χαρακτηριστικό της είναι η επικέντρωση σε μια μόνο περίπτωση (Robson, 2007: 212). Ως χώρος πραγματοποίησης της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής είναι το ίδιο σχολείο. Στο σχολείο λοιπόν αξιοποιήθηκε η έρευνα δράσης και η μελέτη περίπτωσης σε δύο φάσεις με σκοπό:

1. Την αυτοαξιολόγηση του σχολείου (ΦΑΣΗ Ι).
2. Την υλοποίηση και αξιολόγηση της σχολικής δράσης (ΦΑΣΗ ΙΙ).

Στο διάγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνεται η ερευνητική στρατηγική των δύο ετών. Κατά το σχολικό έτος 2013-2014 υλοποιήθηκε η αυτοαξιολόγηση του σχολείου και ορίστηκε η σχολική δράση για το επόμενο έτος (ΦΑΣΗ Ι). Αντίστοιχα, το έτος 2014-2015 πραγματοποιήθηκε η σχολική δράση και η αξιολόγησή της με θέμα το σχολικό εκφοβισμό (ΦΑΣΗ ΙΙ).

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν προκειμένου να διερευνηθούν τα κριτήρια και οι αντίστοιχες θεματικές περιοχές. Επομένως, τα κύρια ερευνητικά εργαλεία της παρούσας διατριβής είναι:

1. Συμμετοχική Παρατήρηση.

2. Ερωτηματολόγιο.

3. Συνέντευξη.

4. Ομάδες Εστίασης.

5. Ημερολόγιο.

Συγκεκριμένα, με τη συμμετοχική παρατήρηση δίνεται η δυνατότητα εξέτασης της «*πραγματικής ζωής*» (Robson, 369: 2006). Αντίστοιχα, με το ερωτηματολόγιο μπορεί να μελετηθεί ταυτόχρονα ένα μεγάλο εύρος πληροφοριών προερχόμενων από πολλούς αποδέκτες. Επίσης, η συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο επιτρέπει την άντληση πληροφοριών σε βάθος (Ιωσηφίσης, 2008:113). Με τις ομάδες εστίασης δίνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και οργανωμένης συζήτησης των ατόμων (Ιωσηφίσης, 2008:134), η τεχνική αυτή αξιοποιήθηκε στις γενικές συνελεύσεις. Η χρήση του

ημερολογίου του εκπαιδευτικού-ερευνητή παρέχει τη δυνατότητα μελέτης των πεπραγμένων και λειτούργησε ως χρονολόγιο αλλά και ως έκφρασης σκέψεων και βιωμάτων.

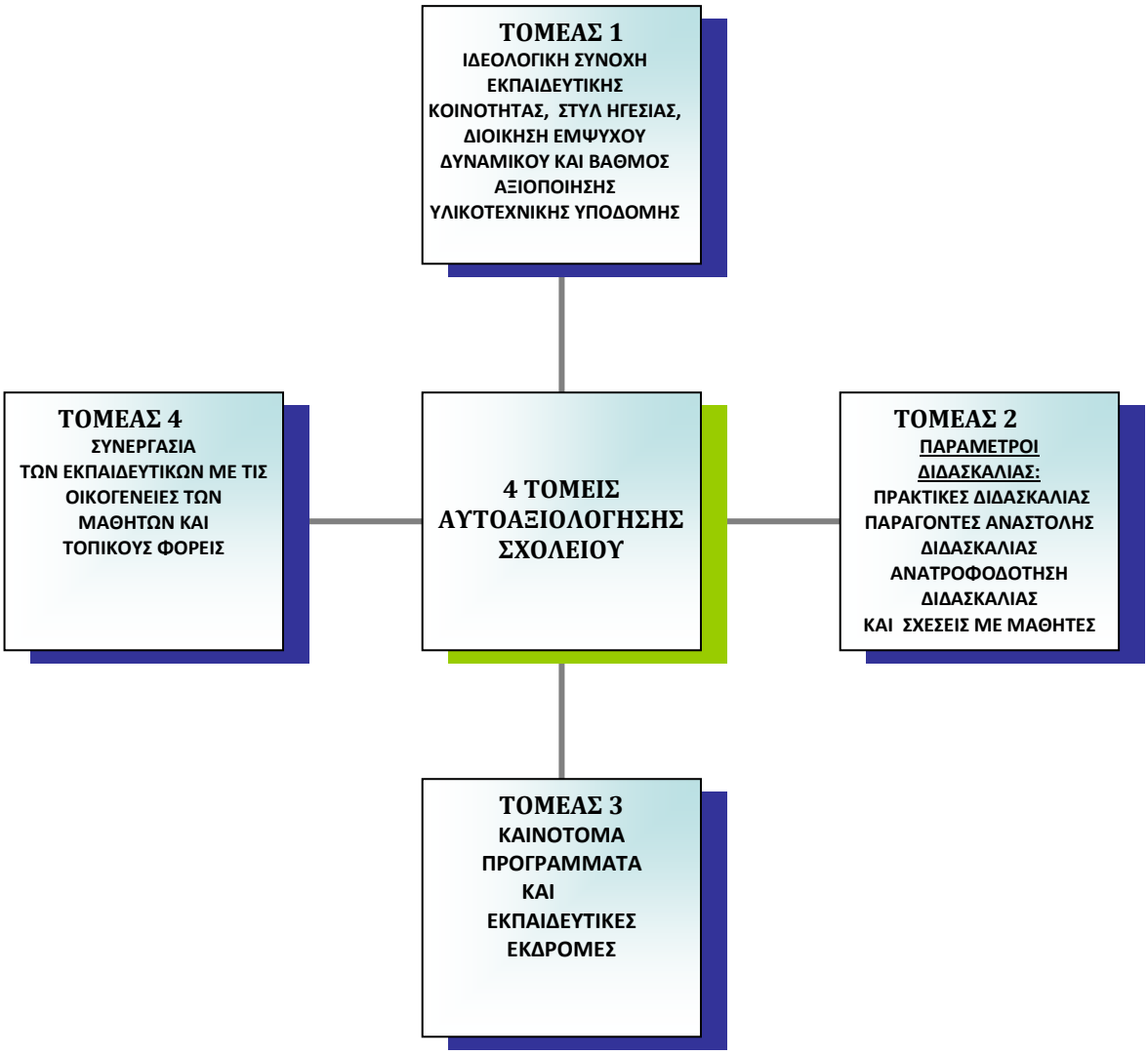
Για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου αξιοποιήθηκαν οι προτάσεις του Υ.Π. στο πλαίσιο της Υπουργικής Απόφασης 15/03/2013. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δόμησε πρωτότυπα ερωτηματολόγια για κάθε έναν τομέα από τους τέσσερις συνολικά τομείς. Στο ακόλουθο γράφημα αποτυπώνονται οι τέσσερις τομείς αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Τα ερωτηματολόγια αυτά συμπληρώθηκαν από τρεις κύριες ομάδες της σχολικής κοινότητας:

1. *Εκπαιδευτικοί*
2. *Γονείς*
3. *Μαθητές*

Πίνακας 7.2 *Συνολική αναπαράσταση της ερευνητικής στρατηγικής*

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ				
ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ				
ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ –ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 2013-2014 και 2014-2015				
(ΦΑΣΗ Ι) ***ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Προσδιορισμός αποστολής του σχολείου*** *έτος:2013-2014*	**(ΦΑΣΗ Ι)** ***ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Διερεύνηση της παρούσας κατάστασης*** *έτος:2013-2014*	**(ΦΑΣΗ Ι)** ***ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Διατύπωση προτεραιοτήτων για δράση*** *έτος:2013-2014*	**(ΦΑΣΗ ΙΙ)** ***ΔΡΑΣΗ Εφαρμογή σχεδίου δράσης*** *έτος:2014-2015*	**(ΦΑΣΗ ΙΙ)** ***ΔΡΑΣΗ Παρακολούθηση και αξιολόγηση της δράσης και ποιοτική ανατροφοδότηση της αυτοαξιολόγησης*** *έτος:2014-2015*

Πραγματοποιήθηκαν επίσης συνεντεύξεις με τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων και τον σχολικό σύμβουλο. Οι συνεντεύξεις με τον διευθυντή και τον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά τη φάση Ι της έρευνας. Αντίθετα, οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό σύμβουλο πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση και της δράσης ως ανατροφοδότηση της όλης της διαδικασίας, δηλαδή στη φάση ΙΙ.



Εικόνα 7.1 . *Αποτύπωση των τεσσάρων τομέων αυτοαξιολόγησης του σχολείου, κατά τη φάση Ι*

7.6.1. ΦΑΣΗ Ι

7.6.1.1 Τομείς και δείκτες της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών για το έτος 2013-2014

Αναφορικά με την ομάδα των εκπαιδευτικών δομήθηκαν πέντε πρωτότυπα ερωτηματολόγια τα οποία καλύπτουν τους τέσσερις τομείς και συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κατά τη φάση Ι της έρευνας. Ο κάθε τομέας αποτελείται από δείκτες. Συγκεκριμένα:

Τομέας 1. *Ιδεολογική συνοχή εκπαιδευτικής κοινότητας, στυλ ηγεσίας, διοίκηση έμψυχου δυναμικού και βαθμός αξιοποίησης υλικοτεχνικής υποδομής.*

- Δείκτες 1.1. Βαθμός συνοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας (σκοπός-αξίες-όραμα)
- Δείκτες 1.2. Στυλ ηγεσίας, Διοίκηση έμψυχου δυναμικού και αξιοποίηση υλικοτεχνικής υποδομής

Τομέας 2. *Παράμετροι Διδασκαλίας*

- Δείκτης 2.1. Σχεδιασμός ύλης και διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί.
- Δείκτης 2.2. Αποτίμηση των δυσλειτουργικών παραγόντων της διδασκαλίας.
- Δείκτης 2.3. Τεχνικές δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη και διαχείριση δυσλειτουργικών συμπεριφορών.
- Δείκτης 2.4 . Ανατροφοδότηση της διδασκαλίας στη σχολική κοινότητα.

Τομέας 3. *Καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές εκδρομές*

- Δείκτης 3.1: Διερεύνηση των καινοτόμων προγραμμάτων στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης.
- Δείκτης 2.1.3.2 Υλοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών.

Τομέας 4. *Συνεργασία εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών και τοπικούς φορείς*

- Δείκτης 4.1 Σχέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας με τις οικογένειες των μαθητών του σχολείου.
- Δείκτης 4.2 Βαθμός συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους τοπικούς φορείς.

7.6.1.2 Τομέας και δείκτες της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τη συμμετοχή των γονέων για το σχολικό έτος 2013-2014

Αντίστοιχα, οι γονείς συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο μεταφράστηκε στην αλβανική γλώσσα για τους Αλβανούς γονείς. Οι δείκτες του αντίστοιχου τομέα ακολουθούν.

Τομέας : Πρακτικές γονέων

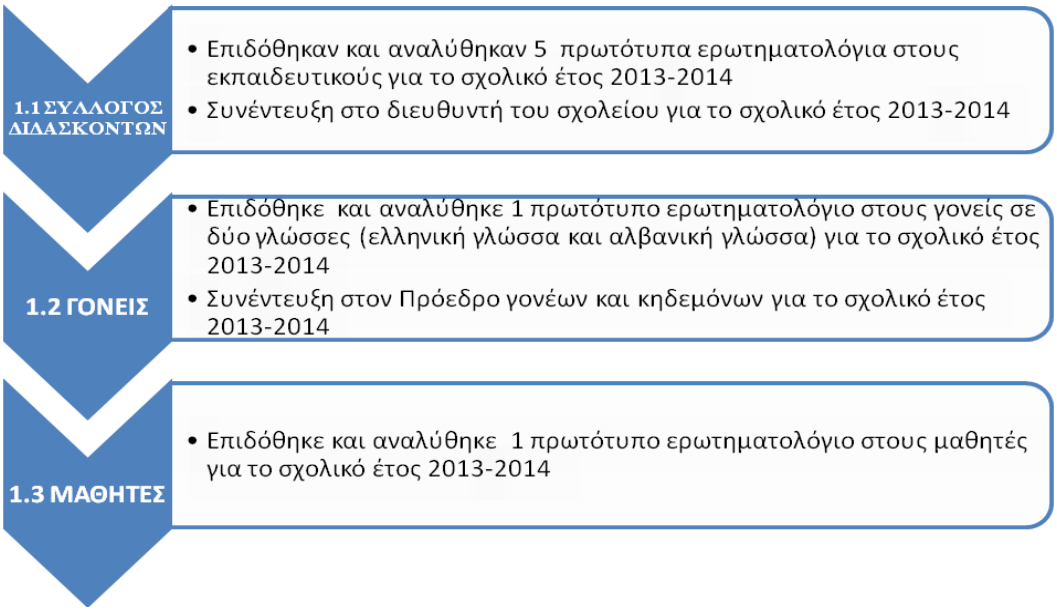
- Δείκτης: Σκοπός της εκπαίδευσης, προσδοκίες, βαθμός και λόγοι ελλιπούς υποστήριξης
- Δείκτης: Λόγοι και συχνότητα επίσκεψης του σχολείου, προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση του σχολείου

7.6.1.3.Τομέας και δείκτες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής ζωής των μαθητών για το σχολικό έτος 2013-2014

Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, δηλαδή στη φάση Ι.

- Τομέας: Η καθημερινότητα των μαθητών
- Δείκτης **:** Διερεύνηση των γεγονότων που θεωρούν οι μαθητές ότι συμβαίνουν στην τάξη τους, στην αυλή και στην οικογένειά τους

Στην ακόλουθη Εικόνα 7.2 αποτυπώνονται τα κύρια εργαλεία τα οποία αξιοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, κατά τη φάση Ι της έρευνας.



Εικόνα 7.2. *Κύρια ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιηθήκαν στη φάση Ι της έρευνας.*

7.6.2. ΦΑΣΗ ΙΙ: μέρος Α Η Δράση της σχολικής κοινότητας για το σχολικό έτος 2014-2015

Με βάση τα αποτελέσματα του πρώτου έτους της έρευνας (2013-2014) η σχολική κοινότητα αποφάσισε να εφαρμόσει μια δράση **με θέμα το σχολικό εκφοβισμό**. Η δράση αυτή είχε διττό στόχο, αφενός την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας και αφετέρου τη μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών.

Ο σχεδιασμός της δράσης πραγματοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή με την έγκριση του συνεπόπτη και καθηγητή κ. Κουρκούτα του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης, προκειμένου την επόμενη χρονιά (2014-2015) να την εφαρμόσει στο σχολείο σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα.

Οι βασικοί άξονες του προγράμματος έχουν την ακόλουθη μορφή:

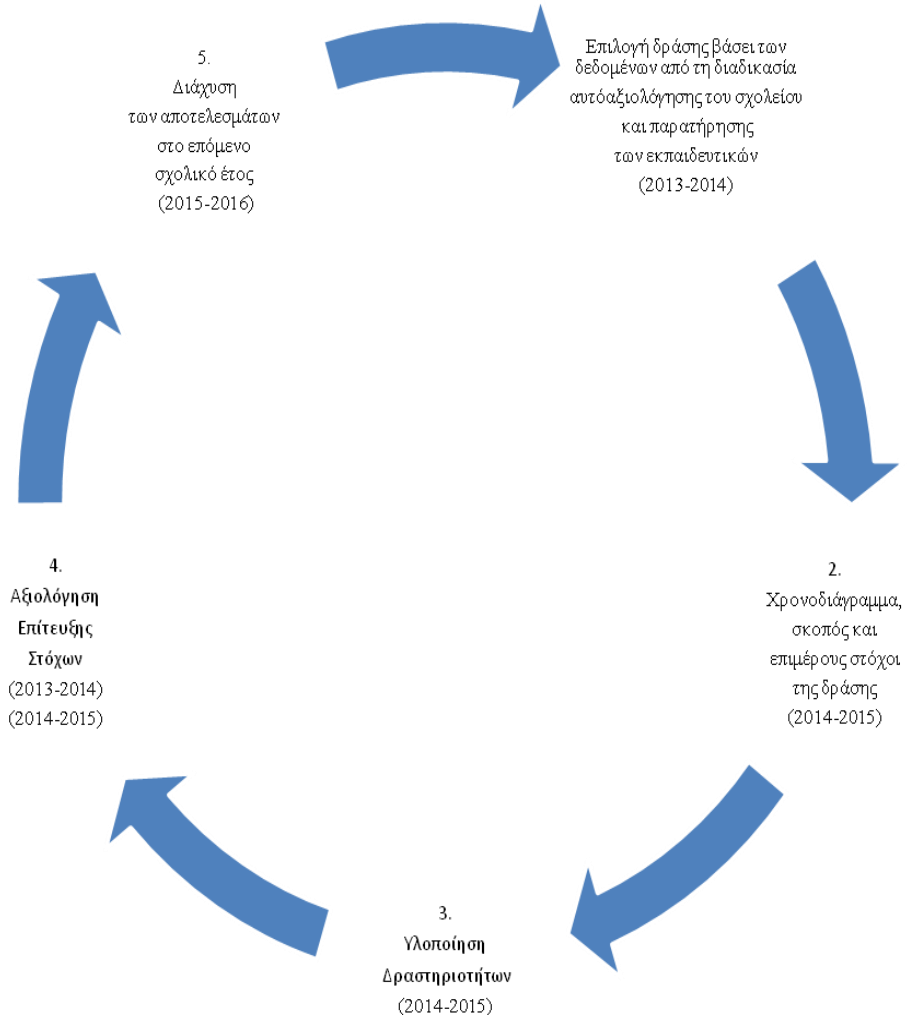
1.Επιλογή Δράσης βάσει των δεδομένων από τη διαδικασία αυτόαξιολόγησης του σχολείου και παρατήρησης των εκπαιδευτικών (2013-2014).

2. Χρονοδιάγραμμα, σκοπός και επιμέρους στόχοι της σχολικής Δράσης (2014-2015).

3. Υλοποίηση Δραστηριοτήτων (2014-2015).

4. Αξιολόγηση επίτευξης στόχων (2014-2015).

5. Διάχυση των αποτελεσμάτων στο επόμενο σχολικό έτος (2015-2016).



Εικόνα 7.3. *Αναπαράσταση των αξόνων της δράσης*

7.6.2.1. ΦΑΣΗ ΙΙ: Μέρος Β Αξιολόγηση της Δράσης των μαθητών με τη συμμετοχή των μαθητών και ανατροφοδότηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (2014-2015)

Με την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, η εκπαιδευτική κοινότητα αποφάσισε την υλοποίηση μιας δράσης, η οποία αφορούσε την ευαισθητοποίηση των μαθητών αλλά και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Με την ολοκλήρωση της δράσης, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της ίδιας της δράσης, καθώς και μια εκ νέου διερεύνηση των τομέων, που αφορούν τους μαθητές, ώστε να διαπιστωθεί πιθανή μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών (Βλ. 12^{ο} κεφ.). Για την αξιολόγηση της δράσης αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και οι ζωγραφιές των μαθητών (Βλ. Παράρτημα). Επίσης, πραγματοποιήθηκαν και συνεντεύξεις στους

εκπαιδευτικούς του σχολείου ως ποιοτική ανατροφοδότηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου (Βλ. 13ο κεφ.).

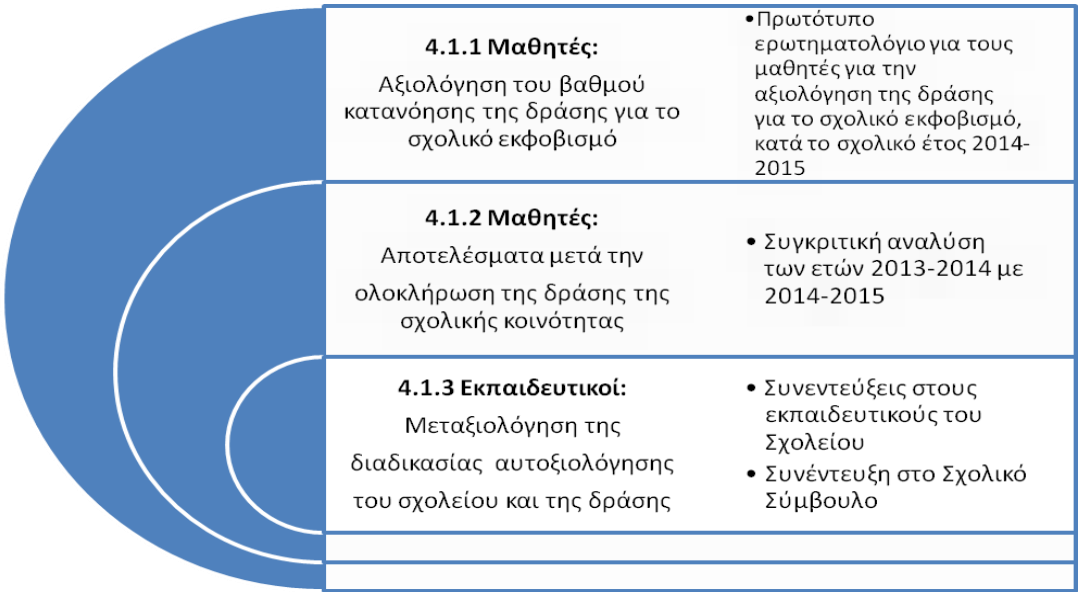
Συγκεκριμένα, οι κύριοι άξονες αξιολόγησης της δράσης του σχολικού εκφοβισμού για το σχολικό έτος 2014-2015 είναι:

- *Αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές.*
- *Σύγκριση των ετών 2013-2014 με 2014-2015, εξέταση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών πριν και μετά τη σχολική δράση.*

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε και ποιοτική ανατροφοδότηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου μέσω συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επίσης, ολοκληρώθηκε και η συνέντευξη στον σχολικό σύμβουλο. Ο κύριος άξονας της ποιοτικής ανατροφοδότησης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης είναι:

•*Μεταξιολόγηση της διαδικασίας αυτοξιολόγησης του σχολείου με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.*

Στο ακόλουθο γράφημα αποτυπώνονται τα κύρια εργαλεία τα οποία αξιοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της δράσης και της αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά τη φάση ΙΙ της έρευνας.



***Εικόνα 7.4**. Κύρια ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιηθήκαν στην ΙΙ φάση της έρευνας.*

7.7 Κύριες ομάδες συλλογής δεδομένων από τη μελέτη περίπτωσης

Το ερευνητικό εγχείρημα της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε αξιοποιώντας μεθόδους και τεχνικές από την ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση έρευνας. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές όπως είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η παρατήρηση προς τις κύριες ομάδες της σχολικής κοινότητας. Οι αποδέκτες του ερωτηματολογίου ήταν: Οι γονείς, οι μαθητές, και οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, αξιοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης, με έμφαση στο σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τον εκπρόσωπο των γονέων. Η ανάλυση περιεχομένου υλοποιήθηκε σε σχέση με νόμους και εγκυκλίους. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο ως εργαλείο έρευνας από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό.

7.7.1 Ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων

Ο σύλλογος διδασκόντων απαρτίζεται από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές μονάδες αναφορικά με τη σχολική βελτίωση. Το στιλ ηγεσίας που επιλέγει αλλά και ο γενικότερος τρόπος διοίκησης του σχολείου συμβάλλει στη δημιουργία ομαδικού κλίματος μεταξύ των μελών του σχολείου. Οι κύριες δραστηριότητες του διευθυντή είναι η συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, η ενδοσχολική επικοινωνία με το μαθητικό δυναμικό και η διεύθυνση των εργασιών του συλλόγου διδασκόντων. Αντίστοιχα κύρια καθήκοντά του μεταξύ άλλων είναι η άμεση επίβλεψη και η γενική διεύθυνση του σχολείου, η φροντίδα των υπηρεσιακών βιβλίων και της υπηρεσιακής αλληλογραφίας (Σαϊτης, 2002: 360-368).

Ωστόσο, ανεξάρτητα του τρόπου εφαρμογής των υπουργικών αποφάσεων (Υ.Α 25124/1978 και 52091/1978) εκείνο το οποίο διαφοροποιεί τους διευθυντές μεταξύ τους είναι η προσωπική θεωρία του καθενός αναφορικά με τον τρόπο που επιτελούν το έργο τους. Η άποψη λοιπόν του διευθυντή σχετικά με τη βελτίωση του σχολείου αποτελεί μια σημαντική πηγή πληροφόρησης για την άντληση δεδομένων, απαραίτητων στην παρούσα έρευνα. Στην περίπτωση του διευθυντή σύμφωνα με το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η ημί-δομημένη συνέντευξη.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποτελούν τον κύριο εκφραστή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, δεδομένου ότι ουσιαστικά μετουσιώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τις υπόλοιπους νόμους και εγκυκλίους σε πράξη. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με κύριο εφόδιο είτε τις σπουδές τους στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) είτε στις Παιδαγωγικές Ακαδημίας της χώρας, καθώς και με τις οδηγίες και συμβουλές του διευθυντή του σχολείου στοχεύουν στην όσο το δυνατόν πιο άρτια εκπλήρωση των καθηκόντων τους τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και στο σχολείο γενικότερα.

Παρουσιάζουν λοιπόν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι απόψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τον τρόπο βελτίωσης του ίδιου του σχολείου. Είναι λοιπόν σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά με τον βαθμό συμφωνίας μεταξύ της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη βελτίωση του σχολείου και εκείνη των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας. Ακόμα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αυτοαξιολόγηση του σχολείου, όπως αυτή έχει σχεδιαστεί από την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας. Κατά πόσο δηλαδή αποτελεί γι' αυτούς ένα τρόπο βελτίωσης της παρεχόμενης ποιότητας του σχολείου ή είναι μια οργανωμένη απόπειρα απόδοσης των αδυναμιών της ελληνικής εκπαίδευσης στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, διερευνήθηκαν οι τυχόν αναντιστοιχίες που εντοπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην εκπλήρωση του έργου τους, τόσο στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, όσο και στις προσδοκίες γι' αυτούς από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης, εξετάστηκε για ποιόν λόγο επέλεξαν να υπηρετήσουν στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς και αν θεωρούν κάποια οικονομικοκοινωνικά πλαίσια περισσότερο απαιτητικά από άλλα. Η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου (ΦΑΣΗ Ι) αλλά και ημί-δομημένων συνεντεύξεων (ΦΑΣΗ ΙΙ).

7.7.2 Οι μαθητές

Οι μαθητές αποτελούν ίσως την πιο σημαντική συνιστώσα της σχολικής κοινότητας, καθώς η όλη εκπαιδευτική διαδικασία έχει αυτούς ως κύριους αποδέκτες. Οι απόψεις των μαθητών διερευνήθηκαν κυρίως με τη χρήση ερωτηματολογίου για τις τάξεις από τη Β΄ μέχρι την Στ΄, ενώ για την Α΄ τάξη επιλέχτηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με τη μορφή συνέντευξης κλειστού τύπου για κάθε μαθητή με τη συμβολή των εκπαιδευτικών των τμημάτων αλλά και του εκπαιδευτικού-ερευνητή.

Κύριος στόχος του ερωτηματολογίου των μαθητών είναι η διερεύνηση του βαθμού ασφάλειας και αποδοχής που αισθάνονται τόσο στη σχολική τάξη όσο και στο σχολείο γενικότερα, καθώς και η ικανοποίησή τους από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους. Επίσης, μέσω της παρούσας έρευνας εξετάστηκαν, στο βαθμό που είναι εφικτό, ο τρόπος μελέτης των μαθητών στο σπίτι και ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στη μελέτη των μαθητών. Με λίγα λόγια, κύριος στόχος του ερωτηματολογίου αποτελεί η διερεύνηση της καθημερινότητας των μαθητών τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.

7.7.3 Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις απόψεις των γονέων της αξιοσημείωτης αυτής συνιστώσας της σχολικής κοινότητας με τη χρήση του ερωτηματολογίου αλλά και ημί-δομημένης συνέντευξης στον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων μολονότι φαινομενικά ομοιογενής, ωστόσο στην ουσία συνιστά ένα ανομοιογενές σύνολο. Η ανομοιογένεια των γονέων εκφράζεται με διάφορους τρόπους και θα διερευνηθούν μέσω ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες, το οικονομικοκοινωνικό επίπεδο, το μορφωτικό κεφάλαιο και ο βαθμός υποστήριξης που παρέχουν στα παιδιά τους είναι σημαντικές γονικές παράμετροι, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά τη μαθητική πορεία αλλά και τη γενικότερη ομαλή λειτουργία του σχολείου. Μια άλλη σημαντική πτυχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων είναι ο βαθμός συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα, αλλά και οι προτάσεις τους για τη γενικότερη βελτίωση του σχολείου.

7.7.4 Σχολικός σύμβουλος

Η εξέταση των απόψεων του σχολικού συμβούλου είναι ιδιαίτερα σημαντική για την παρούσα έρευνα. Ο σχολικός σύμβουλος μολονότι δεν ανήκει εξολοκλήρου σε κανένα σχολείο και κατά συνέπεια δεν αποτελεί αποκλειστικό μέλος καμιάς σχολικής κοινότητας, ωστόσο οι εισηγήσεις του σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης των σχολικών μονάδων της ευθύνης του λαμβάνονται υπόψη από το σύνολο των μελών τους. Κύριο ερευνητικό εργαλείο διερεύνησης των εισηγήσεων αυτών είναι η ημί-δομημένη συνέντευξη.

7.7.5 Εκπαιδευτικοί νόμοι, εγκύκλιοι και οι σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης

Για την ερμηνεία των εκπαιδευτικών νόμων, των εγκυκλίων καθώς και για τη διερεύνηση των σύγχρονων τάσεων της παιδαγωγικής επιστήμης πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι ότι μέσω της ανάλυσης των γραπτών κειμένων αυτών επιτυγχάνεται η κατανόηση και η ερμηνεία των αξιών, προθέσεων και στόχων του δημιουργού (Βάμβουκας, 1998: 263). Κύριος στόχος αποτελεί ο έλεγχος του βαθμού αντιστοιχίας μεταξύ των σύγχρονων τάσεων της παιδαγωγικής επιστήμης σε σχέση με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και η εκτίμηση του βαθμού υλοποίησής τους στα σχολεία και στις σχολικές αίθουσες.

7.8 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων από τη μελέτη περίπτωσης

Με τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από τα υποκείμενα της έρευνας, ακολούθησε αρχικά η λειτουργικοποίηση των εννοιών σε μεταβλητές και στη συνέχεια η κωδικοποίηση τους (Μακράκης, 2001: 39). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου κωδικοποιούνται με μεγαλύτερη ευκολία σε σύγκριση με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες προϋποθέτουν προηγουμένως ανάλυση περιεχομένου. Επίσης, η κάθε μεταβλητή ανάλογα με τη θέση της στο στατιστικό μοντέλο διακρίθηκε σε ανεξάρτητη μεταβλητή και σε εξαρτημένη μεταβλητή (Δαφέρμος, 2005: 22-24). Έπειτα, πραγματοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με το στατιστικό πακέτο SPSS 21 (Μακράκης, 2001: 51).

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής δίνονται μονομεταβλητοί και διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων για την περίπτωση των ονοματικών μεταβλητών, ενώ στην περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών, για να σχηματιστεί μια συνοπτική αλλά εύχρηστη εικόνα, δίνεται συμπληρωματικά ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς των τιμών (Φίλιας 1998: 309-314).

Τέλος, αναφέρεται ο τρόπος κωδικοποίησης των ποιοτικών μεταβλητών. Όσο αυξάνεται ο εκάστοτε μέσος όρος, τείνοντας προς την τιμή 4.00, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συμφωνίας των υποκειμένων με τη συγκεκριμένη άποψη, γεγονός που υποδηλώνει ότι το εν λόγω κριτήριο είναι λίαν σημαντικό ή η συμπεριφορά αυτή παρατηρείται πάντα. Συγκεκριμένα:

- Συμφωνώ απόλυτα / πάντα = 3.51-4.00.
- Συμφωνώ αρκετά / πολύ συχνά = 2.51-3.50.
- Διαφωνώ αρκετά / μερικές φορές = 1.51-2.50.
- Διαφωνώ απόλυτα / σπάνια = 1.00-1.50

Αντίστοιχα, σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκαν διάφορα κριτήρια ανάλογα με την περίπτωση. Αναλυτικότερα, για τη σύγκριση μέσων όρων από περισσότερα από δύο δείγματα στην εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος Kruskal Wallis (Ρούσσος & Τσαούσης, 2006: 294). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα για τον προσδιορισμό των διαφορών ανάμεσα στους μέσους όρους των ομάδων του δείγματος (π.χ. Αλβανοί γονείς-Έλληνες γονείς) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2006: 234). Για τη σύγκριση των 2 ετών υιοθετήθηκε πάλι ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα. Τέλος, σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p<.05$.

7.9 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων μελέτης περίπτωσης

7.9.1 Συλλογή δεδομένων συνέντευξης

Η μορφή των συνεντεύξεων είναι ημιδομημένες. Ως ημιδομημένη περιγράφεται η μορφή της συνέντευξης, η οποία προσφέρεται για μερική τροποποίηση ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο. Δηλαδή κάποιες ερωτήσεις μπορούν είτε να παραλειφθούν είτε να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις (Robson, 2007: 321).

Συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην φάση Ι της έρευνας στον διευθυντή του σχολείου και στον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, τον Φεβρουάριο του 2013. Αντίστοιχα, στη φάση ΙΙ υιοθετήθηκε η τεχνική της συνέντευξης στους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ανατροφοδότηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, καθώς και στο σχολικό σύμβουλο, τον Ιούνιο του 2014.

Οι ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν το διευθυντή του σχολείου επικεντρώθηκαν σε μεγάλο βαθμό στο προσωπικό του όραμα αλλά και τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετώπιζε

το συγκεκριμένο σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο διευθυντής του σχολείου υπηρετούσε στη συγκεκριμένη θέση για περίπου είκοσι συναπτά έτη. Ως εκ τούτου, η συνέντευξη με το διευθυντή του σχολείου είχε και ιδιαίτερα αφηγηματικά στοιχεία.

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου επικεντρώθηκαν στις ακόλουθες θεματικές:

1. Απόψεις τους για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου.
2. Οι θετικές και ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις κατά την άποψή τους από την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.
3. Θετικά και αρνητικά σημεία στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν την τρέχουσα χρονιά οι εκπαιδευτικοί.
4. Το κυριότερο πρόβλημα που θεωρούν ότι αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο σχολείο.

7.9.2 Ανάλυση δεδομένων συνέντευξης

Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν με μαγνητόφωνο και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Τα δεδομένα της συνέντευξης αξιοποιήθηκαν σε διάφορα σημεία της διατριβής. Συγκεκριμένα, συνέβαλαν στην πλαισίωση των ποσοτικών δεδομένων σε όλο το ερευνητικό φάσμα της διδακτορικής διατριβής. Σύμφωνα με τη Caracelli με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μια πιο σύνθετη κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου, δηλαδή με τον συνδυασμό των μεικτών μεθόδων (Πουρκός, 2013: 80). Επίσης, μια άλλη αξιοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις είναι η ενσωμάτωσή τους στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευντητή σε συνδυασμό με τις προσωπικές του παρατηρήσεις. Ο συγκερασμός αυτός συνέβαλε σε έναν βαθμό σε μια καλύτερη κατανόηση της κατάστασης.

7.9.3 Ομάδες εστίασης (focus group)

Οι ομάδες εστίασης υλοποιήθηκαν κυρίως στις γενικές συνελεύσεις. Οι γενικές συνελεύσεις αποτελούν τον ενδεδειγμένο χώρο για την άντληση δεδομένων από την αλληλεπίδραση της ομάδας (Cohen, Lawrence & Morrison, 2007: 485). Οι γενικές συνελεύσεις υπάγονται στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Το γεγονός αυτό υπερβαίνει τη μεθοδολογική αδυναμία των ομάδων εστίασης, οι οποίες αφορούν κυρίως τον τρόπο οργάνωσης, των αριθμό των συμμετεχόντων και τη γενικότερη λειτουργία των ομάδων. Με λίγα λόγια, στις γενικές συνελεύσεις ο αριθμός των συμμετεχόντων, ο χρόνος συνάντησης και τα θέματα συζήτησης είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένα. Ως εκ τούτου, δόθηκε η δυνατότητα να ακουστούν πολλές και διαφορετικές γνώμες. Οι γνώμες αυτές καταγράφηκαν σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό ερευνητή στο ημερολόγιο της έρευνας.

7.10 Η δεοντολογία της έρευνας

Ανεξάρτητα από τη φύση της έρευνας (ποιοτική, ποσοτική ή μεικτού τύπου) ανακύπτουν ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) τα κυριότερα ζητήματα είναι:

1. *Εμπιστευτικότητα και ανωνυμία.*
2. *Εντιμότητα και εμπιστοσύνη.*
3. *Προστασία από τυχόν κινδύνους.*
4. *Πληροφορημένη συναίνεση.*
5. *Πρόσβαση και χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας* (Ιωσηφίδης, 2008: 277-279).

Αναφορικά με την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία ο εκπαιδευτικός–ερευνητής σε κανένα σημείο της διδακτορικής διατριβής δεν θέτει σε κίνδυνο να αποκαλύψει

οποιοδήποτε στοιχείο, το οποίο μπορεί να προδώσει την ταυτότητα της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας. Επίσης, η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου γνώριζε ότι ο εκπαιδευτικός ερευνητής εκπονούσε διδακτορική διατριβή με θέμα την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Λόγω αυτού του ζητήθηκε να αναλάβει και να διεκπεραιώσει στο πλαίσιο του νόμου τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Ως εκ τούτου, υπήρχε εντιμότητα και εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο μερών της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή του εκπαιδευτικού-ερευνητή με την εκπαιδευτική κοινότητα σε όλες τις φάσεις της έρευνας.

Η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία αφορούσε εκτός από την εκπαιδευτική κοινότητα και τους μαθητές του σχολείου. Επομένως, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο για το τι θεωρούν ότι συμβαίνει στην αυλή του σχολείου τους διαβεβαιώθηκαν ότι κανείς δεν θα είναι σε θέση να ταυτοποιήσει τις απαντήσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο θεωρήθηκε ότι οι μαθητές θα αισθανθούν ασφάλεια και θα είναι απόλυτα ειλικρινείς.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι η διττή ιδιότητα του εκπαιδευτικού, δηλαδή εκπαιδευτικού και ερευνητή είχε ως φυσικό επακόλουθο την ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και του εκπαιδευτικού-ερευνητή. Λόγω αυτής της εμπιστοσύνης η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου αισθανόταν ιδιαίτερα άνετα προς τον εκπαιδευτικό-ερευνητή. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός ερευνητής ως ισότιμο μέλος του Δ.Σ. διδασκόντων παρέστη σε ιδιαίτερα φορτισμένες συζητήσεις μέχρι ο σύλλογος διδασκόντων να καταλήξει στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Η ένταση αυτή κορυφώθηκε ιδιαίτερα μετά τις παραινέσεις των συνδικαλιστών του νομού για τη μη εφαρμογή του νόμου για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Τα γεγονότα αυτά έχουν καταγραφεί στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευνητή με τέτοιο τρόπο ώστε να μη θίγεται η υπόληψη και η γενικότερη εικόνα των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο προστατεύεται η εκπαιδευτική κοινότητα από τυχόν επιπρόσθετους κινδύνους και τηρούνται τα αντίστοιχα ζητήματα δεοντολογίας.

Επίσης, η έρευνα πραγματοποιήθηκε υιοθετώντας μεθοδολογικά το Παράδειγμα της έρευνας δράσης. Κύριο χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι η συμμετοχή στη διαδικασία της έρευνας των ίδιων των συμμετεχόντων ή της κοινότητας (Creswell, 2011: 639). Το γεγονός αυτό συνεπικουρεί στην *πληροφορημένη συναίνεση* των συμμετεχόντων. Ως πληροφορημένη συναίνεση νοείται η διάθεση του συνόλου των πληροφοριών στους συμμετέχοντες σε αυτό (Ιωσηφίδης, 2008: 278). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου συμμετείχε σε όλες τις φάσεις του ερευνητικού εγχειρήματος χωρίς τη συναίνεση των οποίων δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση του σχολείου.

Τέλος, πρόσβαση στα τελικά δεδομένα είχε ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα. Συγκεκριμένα τα δεδομένα αυτά αξιοποιήθηκαν για την καταγραφή της τελικής έκθεσης της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, η οποία συντάχθηκε με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στην τελευταία γενική συνέλευση στη λήξη του σχολικού έτους. Η έκθεση αυτή για λόγους εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας υπάρχει στην παρούσα διατριβή με σημαντικές αλλαγές ως προς τη μορφή της όχι όμως ως προς το περιεχόμενό της. Τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιήθηκαν εκτός για τη σύνταξη της τελική έκθεσης αυτοαξιολόγησης και για τη συγγραφή της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

7.11 Περιορισμοί της έρευνας

Οι κύριοι περιορισμοί της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στους ακόλουθους άξονες, οι οποίοι θα αναλυθούν στη συνέχεια. Συγκεκριμένα:

1. *Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού-ερευνητή.*

2. Η διαρκής εναλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού στο συγκεκριμένο σχολείο και η αδυναμία συγκρότησης συμπαγούς εκπαιδευτικής κοινότητας λόγω μη πραγματοποίησης μόνιμων προσλήψεων από το κράτος.

3. Η αντίφαση μεταξύ του ερευνητικού Παραδείγματος της έρευνας δράσης και του νόμου για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου.

4. Η υιοθέτηση μιας γραμμικής αντί ενός ευέλικτου ερευνητικού σχεδίου, όπως θα άρμοζε στην έρευνα δράσης.

5. Σημαντικό μέρος των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευνητή παραλείφθηκαν από την τελική διδακτορική διατριβή στο πλαίσιο της δεοντολογίας της έρευνας και της προστασίας των υποκειμένων.

6. Η σχολική δράση σχεδιάστηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή και υλοποιήθηκε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

Πιο αναλυτικά:

1. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού ερευνητή υπάγεται στους περιορισμούς της έρευνας, δεδομένου ότι τόσο η θεωρητική προσέγγιση όσο και η ερμηνεία των δεδομένων επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές απόψεις του ερευνητή. Σύμφωνα με τον Βέμπερ η δράση του ατόμου επηρεάζεται από τον αξιακό του προσανατολισμό. Ο αξιακός αυτός προσανατολισμός δεν είναι ο ίδιος για όλα τα άτομα της κοινωνίας. Ιδιαίτερα στην εποχή της μετανεωτερικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από αξιακό πλουραλισμό (Αντωνοπούλου, 2008: 355). Ως εκ τούτου, ο γράφων υποστηρίζει θεωρητικά το ρεύμα της Σχολικής Βελτίωσης (βλ. 1ο Κεφ.) και υπερασπίζεται την ιδέα ενός δημοκρατικού δημόσιου σχολείου προσβάσιμου σε όλους.

2. Ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας υπήρξε η ετήσια αλλαγή της πλειονότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο κάθε χρόνο. Η κρατική αδυναμία πρόσληψης μόνιμων εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα τη συγκρότηση εκπαιδευτικών κοινοτήτων που αποτελούνται κυρίως από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν για αρκετά χρόνια σε διάφορα σχολεία της επικράτειας. Συγκεκριμένα, το εν λόγο σχολείο εδράζεται σε μια τουριστική περιοχή αρκετά χιλιόμετρα μακριά από το κέντρο της πόλης. Ως εκ τούτου, η πλειονότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ή μόνιμοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωναν το συγκεκριμένο σχολείο, κυρίως γιατί επιδίωκαν την αύξηση των μορίων τους προκειμένου να μετατεθούν κάποια στιγμή στην περιοχή καταγωγής τους. Λόγω αυτού, δεν συγκροτήθηκε μια ισχυρή εκπαιδευτική κοινότητα. Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στη φάση Ι της έρευνας δεν ήταν οι ίδιοι με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν στη φάση ΙΙ. Το γεγονός αυτό επιδεινώθηκε την τρίτη χρονιά κατά την οποία έπρεπε να πραγματοποιηθεί η διάχυση των αποτελεσμάτων της σχολικής δράσης, οπότε συνταξιοδοτήθηκαν και οι ελάχιστοι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του σχολείου μεταξύ των οποίων και ο διευθυντής του σχολείου. Με λίγα λόγια δημιουργήθηκε μια εντελώς νέα εκπαιδευτική κοινότητα.

3. Όπως έχει αναφερθεί κύριο χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι η συμμετοχή των υποκειμένων στη διαδικασία της έρευνας. Ωστόσο η υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης πραγματοποιήθηκε λόγω του Νόμου, ο οποίος υποχρέωνε την εκπαιδευτική κοινότητα στην υλοποίησή της. Το γεγονός αυτό αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα όσον αφορά τη γενικότερη φιλοσοφία της έρευνας δράσης, καθώς η συμμετοχή των υποκειμένων δεν ήταν εντελώς εκούσια. Επίσης, ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας ήταν η μειωμένη επιθυμία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, η οποία απόρρεε από το γεγονός ότι δεν γνώριζαν, αν τον επόμενο χρόνο θα προσλαμβάνονταν και σε ποιο νομό της ελληνικής επικράτειας θα τοποθετούνταν.

4. Παρόλο που η μελέτη περίπτωσης και η έρευνα δράσης υπάγονται στα ευέλικτα ερευνητικά σχέδια, στην εν λόγο μελέτη ακολουθήθηκε γραμμική πορεία. Κύριοι λόγοι για τους οποίους ακολουθήθηκε αυτή η στρατηγική είναι:

α) Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης υλοποιήθηκε στο πλαίσιο ενός νόμου, ο οποίος υπήρξε ιδιαίτερα αυστηρός με τη θέσπιση χρονοδιαγραμμάτων (δημιουργία ομάδων εργασίας, μελέτη θεματικών, τελική κατάθεση έκθεσης κτλ.) και την τήρηση αυτών.

β) Ως κύριος χρονικός άξονας υλοποίησης της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, αλλά και της σχολικής δράσης αποτέλεσε το διδακτικό έτος. Επομένως, η αυτοαξιολόγηση έπρεπε να ολοκληρωθεί μέσα στο σχολικό έτος 2013-2014. Επίσης οι δραστηριότητες οι οποίες αφορούσαν τη σχολική δράση, για την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, αλλά και τη μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών υλοποιηθήκαν στο διδακτικό έτος 2014-2015. Οι δράσεις αυτές ενσωματώθηκαν στο Α.Π. και συγκεκριμένα στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης –ή όταν έκριναν οι εκπαιδευτικοί ότι προέκυψε κάποιο συμβάν-.

γ) Επίσης, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής υλοποίησε την αυτοαξιολόγηση του σχολείου στο πλαίσιο του νόμου. Αξιοποίησε τις οδηγίες της ΑΕΕ (βλ. 4^{ο} Κεφ.) δημιούργησε όμως δικά του ερευνητικά εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου υπό την εποπτεία του επιβλέποντος καθηγητή κ. Ανδρεαδάκη. Ωστόσο, το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση βασίστηκε στην πλατφόρμα της ΑΕΕ είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ερευνητικού σχεδιασμού με περισσότερα ποσοτικά στοιχεία. Η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης έγινε λόγω του ότι ο χρόνος υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης ήταν ιδιαίτερα σύντομος και έπρεπε να ελεγχτούν ταυτόχρονα πολλοί τομείς και άξονες του σχολείου.

Τα στοιχεία αυτά: Η νομοθεσία, ο γραμμικός χρόνος του σχολικού έτους και οι κατευθυντήριες οδηγίες της ΑΕΕ υποχρέωσαν τον εκπαιδευτικό-ερευνητή σε έναν επίσης γραμμικό σχεδιασμό. Όμως τα στοιχεία αυτά δεν ακυρώνουν το όλο πόνημα. Αντίθετα, η συγκεκριμένη εργασία υπάγεται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στη μεθοδολογία και τη γενικότερη φιλοσοφία της έρευνας δράσης, καθώς ο εκπαιδευτικός-ερευνητής υπήρξε ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας, αλλά και το όλο πόνημα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας.

5. Παρόλο που ο εκπαιδευτικός-ερευνητής διατηρούσε ημερολόγιο έρευνας πολλές λεπτομέρειες ποιοτικού χαρακτήρα, οι οποίες προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση και από τις συζητήσεις μεταξύ των ομάδων εστίασης, δεν συμπεριλήφθηκαν στην τελική μορφή της διδακτορικής διατριβής. Ως αποτέλεσμα αυτής της επιλογής, η οποία έγινε στο πλαίσιο της δεοντολογίας της έρευνας, ήταν ένα λιγότερο πλούσιο ποιοτικό μέρος της διδακτορικής διατριβής.

6. Η σχολική δράση σχεδιάστηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή υπό την εποπτεία του καθηγητή κ. Κουρκούτα. Ο σχεδιασμός της σχολικής δράσης αφορούσε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα με έμφαση στους μαθητές του σχολείου σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και υλοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (βλ. 6^{ο} Κεφ.). Η σχολική δράση αφορούσε το σύνολο των μαθητών (πρωτογενής πρόληψη), με δραστηριότητες γνωσιακής προσέγγισης και με τη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (οικοσυστημική προσέγγιση). Ως εκ τούτου, δεν αποτελούσε στόχο του εκπαιδευτικού-ερευνητή η δημιουργία μιας παρέμβασης, η οποία προϋπέθετε εξειδικευμένες γνώσεις στο γνωστικό αντικείμενο της ψυχολογίας τόσο για τον αρχικό σχεδιασμό της όσο και για την τελική υλοποίησή της. Παρόλο που η σχολική δράση δεν αποτελούσε μια εξειδικευμένη παρέμβαση της οποίας τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να γενικευτούν, ωστόσο για να ελεγχθεί ο βαθμός κατανόησή της από τους μαθητές του σχολείου, αξιολογήθηκε η επίδραση της σχολικής δράσης στους μαθητές (βλ. 12^{ο} Κεφ.).

8ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή

Μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος, η οποία μελετήθηκε στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά το σχολικό έτος 2013-2014, είναι οι απόψεις του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου. Αρχικά, η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών έγινε μέσω ερωτηματολογίων, ενώ οι απόψεις του διευθυντή διερευνήθηκαν με ημιδομημένη συνέντευξη. Επίσης, ενσωματώθηκε και ένα σύντομο απόσπασμα από τη συνέντευξη του προέδρου γονέων και κηδεμόνων στο κεφάλαιο των εκπαιδευτικών, καθώς διαπραγματεύεται θέματα διοίκησης του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί, κατά την επεξεργασία των δεδομένων, θεωρήθηκαν ως μια ομάδα, ανεξαρτήτως αν υπηρετούν ως δάσκαλοι ή εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Η επιλογή αυτή εξυπηρετεί διττό σκοπό. Αφενός, θα καταστρατηγούνταν η ανωνυμία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αν υποχρεούνταν να δηλώσουν το μάθημα ειδικότητάς τους και αφετέρου δεν αποτελούν μια συμπαγής ομάδα. Συγκεκριμένα, ως εκπαιδευτικοί ειδικότητας νοούνται οι εκπαιδευτικοί: Της γυμναστικής, των εικαστικών, της μουσικής, της πληροφορικής, της θεατρικής αγωγής, της αγγλικής, γερμανικής και της γαλλικής γλώσσας. Ως εκ τούτου, αποτελούν μια ετερόκλιτη ομάδα με μόνο κοινό σημείο ότι δεν είναι εκπαιδευτικοί-δάσκαλοι.

Επίσης, η δημιουργία μιας ισχυρής εκπαιδευτικής κοινότητας δυσχεραίνεται σημαντικά από το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων διδάσκουν πολλές φορές σε περισσότερα του ενός σχολεία. Ενδέχεται μάλιστα οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων να μη συναντηθούν ποτέ με συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων λόγω του ότι επισκέπτονται το σχολείο σε διαφορετικές ημέρες. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων υπάγονται στο σχολείο στο οποίο διδάσκουν τις περισσότερες ώρες. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις τα ερωτηματολόγια δεν συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, οι οποίοι θεωρητικά άνηκαν στο εν λόγω σχολείο, παρόλο τις συνεχείς παραινέσεις του εκπαιδευτικού-ερευνητή και της διεύθυνσης του σχολείου.

Συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου συμμετείχαν δεκαπέντε εκπαιδευτικοί είτε δάσκαλοι είτε εκπαιδευτικοί-ειδικοτήτων, οι οποίοι άνηκαν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Από τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων εξαιρέθηκε μόνο ο διευθυντής του σχολείου, του οποίου οι απόψεις διερευνήθηκαν μέσω της συνέντευξης. Επίσης, εξαιρέθηκαν οι ειδικότητες, οι οποίες είχαν περισσότερες διδακτικές ώρες σε άλλα σχολεία και κατά συνέπεια υπάγονταν σε εκείνα τα σχολεία. Αξίζει να αναφερθεί ότι μια εκπαιδευτικός του σχολείου αρνήθηκε να συμμετάσχει στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, καθώς διένυε το τελευταίο έτος στην υπηρεσία προτού συνταξιοδοτηθεί.

Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής σχεδίασε και επέδωσε στους εκπαιδευτικούς πέντε ερωτηματολόγια κατά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου στη φάση Ι της έρευνας. Κύριοι άξονες των πέντε ερωτηματολογίων (Βλ. Παράρτημα) είναι οι ακόλουθοι τέσσερις τομείς:

1ος Τομέας: Ιδεολογική συνοχή εκπαιδευτικής κοινότητας, στυλ ηγεσίας, διοίκηση έμψυχου δυναμικού και βαθμός αξιοποίησης υλικοτεχνικής υποδομής.

• *Δείκτης: Βαθμός συνοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας (σκοπός-αξίες-όραμα)*

• *Δείκτης: Στυλ ηγεσίας, Διοίκηση έμψυχου δυναμικού και αξιοποίηση υλικοτεχνικής υποδομής*

Στον πρώτο τομέα, από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από έντεκα, ενώ δεν το συμπλήρωσαν τέσσερις εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

2ος Τομέας: Παράμετροι Διδασκαλίας

• *Δείκτης: Σχεδιασμός ύλης και διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί*

• *Δείκτης: Αποτίμηση των δυσλειτουργικών παραγόντων της διδασκαλίας*

• *Δείκτης: Τεχνικές δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη και διαχείριση δυσλειτουργικών συμπεριφορών*

• *Δείκτης : Ανατροφοδότηση της διδασκαλίας στη σχολική κοινότητα*

Στον δεύτερο τομέα το σύνολο των δεκαπέντε εκπαιδευτικών συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

3ος Τομέας: Καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές εκδρομές

• *Δείκτης: Διερεύνηση των καινοτόμων προγραμμάτων στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης*

• *Δείκτης: Υλοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών*

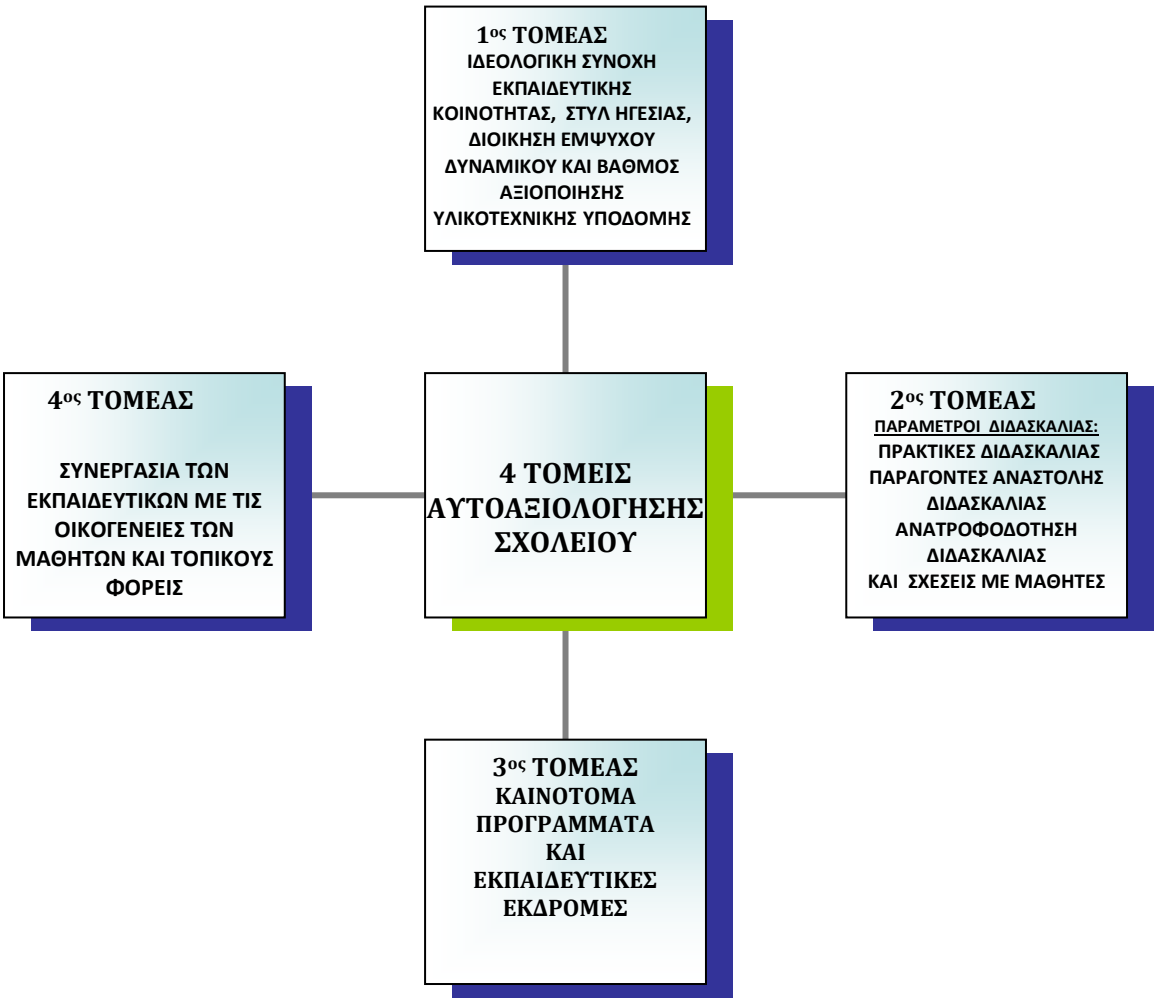
Στον τρίτο τομέα, το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς-δασκάλους, καθώς αυτοί είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για την ανάληψη και υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων. Το συγκεκριμένο διδακτικό έτος (2013-2014) από τους συνολικά επτά εκπαιδευτικούς-δασκάλους μόνο πέντε συμφώνησαν να συμπληρώσουν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, οι οποίοι υλοποιούσαν την τρέχουσα χρονιά καινοτόμα προγράμματα.

4ος Τομέας: Συνεργασία εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών και τοπικούς φορείς

• *Δείκτης: Σχέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας με τις οικογένειες των μαθητών του σχολείου*

• *Δείκτης: Βαθμός συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους τοπικούς φορείς*

Στον τέταρτο τομέα και οι δεκαπέντε εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Στην εικόνα 8.1 που ακολουθεί αποτυπώνονται οι τέσσερις τομείς της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.



Εικόνα 8.1 *Τομείς αυτοαξιολόγησης του σχολείου*

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης των αποτελεσμάτων παρατίθενται ο μέσος όρος ($\overline{X}$) και η τυπική απόκλιση (**s**) ως συνοπτικά μέτρα της κεντρικής τάσης και της διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Μαγγόπουλος, 2005). Τέλος, στο σημείο αυτό αναφέρεται ο τρόπος κωδικοποίησης των ποιοτικών μεταβλητών. Όσο ο εκάστοτε μέσος όρος αυξάνεται, τείνοντας προς την τιμή 4.00, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμό συμφωνίας των υποκειμένων με τη συγκεκριμένη άποψη, γεγονός που υποδηλώνει ότι το εν λόγω κριτήριο είναι λίαν σημαντικό ή η συμπεριφορά αυτή παρατηρείται πάντα. Συγκεκριμένα:

- *Συμφωνώ απόλυτα / πάντα = 3.51-4.00.*
- *Συμφωνώ αρκετά / πολύ συχνά = 2.51-3.50.*
- *Διαφωνώ αρκετά / μερικές φορές = 1.51-2.50.*
- *Διαφωνώ απόλυτα / σπάνια = 1.00-1.50*

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με τον διευθυντή με ερωτήσεις παρόμοιες με εκείνες του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να πλαισιωθούν τα ποσοτικά δεδομένα με τα αντίστοιχα ποιοτικά δεδομένα. Η συνέντευξη του διευθυντή λειτουργεί ως ποιοτική ανατροφοδότηση των ποσοτικών δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν κατά την επεξεργασία του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών. Οι

απαντήσεις του διευθυντή τοποθετούνται σε ξεχωριστή ενότητα, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, σε πλάγια γράμματα εντός εισαγωγικών.

8.1 Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών

8.1.1 Κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανά φύλο

Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε στα παρακάτω στοιχεία που αφορούν το δείγμα των δεκαπέντε εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 8.1 *Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά φύλο*

Φύλο	**Δείκτες**	
	f	**%**
Άνδρες	6	**40.0**
Γυναίκες	9	**60.0**
Σύνολο	15	**100**

Στον Πίνακα 9.1 δίνεται η κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανά φύλο. Από το σύνολο των δεκαπέντε εκπαιδευτικών του δείγματος έξι άτομα είναι άνδρες (ποσοστό 40.0%) και εννιά άτομα είναι γυναίκες (ποσοστό 60.0%).

8.1.2 Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών με τη Δημόσια Εκπαίδευση

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους με τη Δημόσια Εκπαίδευση.

Πίνακας 8.2 *Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά σχέση εργασίας*

Σχέση Εργασίας	**Δείκτες**	
	f	**%**
Μόνιμος/η	7	**46.6**
Αναπληρωτής –τρια	8	**53.3**
Σύνολο	15	**100**

Από το σύνολο των δεκαπέντε εκπαιδευτικών, οι επτά είναι μόνιμοι και οι υπόλοιποι οχτώ έχουν προσληφτεί ως αναπληρωτές.

8.1.3 Καθεστώς πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ανάλογα με το καθεστώς πρόσληψης τους.

Πίνακας 8.3 *Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανάλογα με το καθεστώς πρόσληψης τους*

Πρόσληψη αναπληρωτών μέσω:	**Δείκτες**	
	f	**%**
ΕΣΠΑ	6	**75.0**
Κρατικού Προϋπολογισμού	2	**25.0**
Σύνολο	8	**100**

Από τους οχτώ αναπληρωτές, οι έξι έχουν προσληφθεί μέσω ΕΣΠΑ και οι δύο μέσω του κρατικού προϋπολογισμού.

8.1.4 Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας.

Πίνακας 8.4 *Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας*

Χρόνια συνολικής υπηρεσίας	Δείκτες	
	f	%
0 -4	1	**6.6**
5-9	11	**73.3**
10-14	2	**13.3**
25 και άνω	1	**6.6**
Σύνολο	15	**100**

Από τους δεκαπέντε συνολικά εκπαιδευτικούς έντεκα έχουν πέντε με εννιά χρόνια προϋπηρεσία και δύο έχουν δέκα με δεκατέσσερα χρόνια προϋπηρεσία. Ένας εκπαιδευτικός έχει λιγότερα από πέντε χρόνια προϋπηρεσίας και ένας άλλος περισσότερο από είκοσι πέντε χρόνια.

8.1.5 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα

Ο παρακάτω πίνακας δίνει την κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα.

Πίνακας 8.5 *Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά ειδικότητα*

Ειδικότητα	Δείκτες	
	f	%
Δάσκαλος/α	7	**46.6**
Εκπαιδευτικός-ή ειδικότητας	8	**53.3**
Σύνολο	15	**100**

Από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς επτά υπηρετούν στο σχολείο ως δάσκαλοι (ποσοστό 46.6%) και οχτώ ως εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (ποσοστό 53.3%).

8.1.6 Κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς το αν υπηρετούν οργανικά στο σχολείο ή με τοποθέτηση

Στον ακόλουθο πίνακα εμφανίζεται η κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν υπηρετούν οργανικά στο σχολείο.

Πίνακας 8.6 *Κατανομή των συχνοτήτων ανάλογα με το αν έχουν οργανική θέση στο σχολείο, όπου υπηρετούν*

Οργανική θέση των εκπαιδευτικών	Δείκτες	
	f	%
Οργανική θέση στο σχολείο	7	**46.6**
Με τοποθέτηση, όταν έγιναν οι αντίστοιχες τοποθετήσεις από το Υπουργείο Παιδείας	8	**53.3**
Με απόσπαση στην αρχή περίπου της σχολικής χρονιάς	-	-
Σύνολο	15	**100**

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς του σχολείου οι επτά υπηρετούν στο σχολείο με οργανική θέση, ενώ οι οχτώ τοποθετηθήκαν από το Υπουργείο Παιδείας.

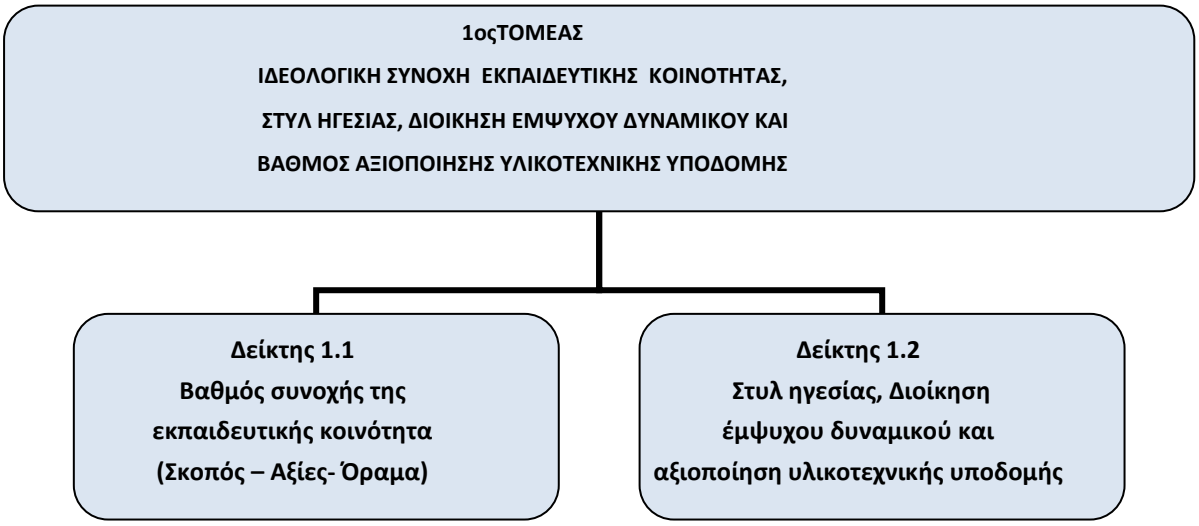
8.1.7 Προσωπικά στοιχεία του διευθυντή του σχολείου

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά την πρώτη φάση της έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου. Ο διευθυντής του σχολείου έχει συνολικά τριάντα τέσσερα χρόνια προϋπηρεσίας. Υπήρξε απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και κατοικεί στην περιοχή από την οποία κατάγεται και όπου εδράζεται το σχολείο. Υπηρετεί ως διευθυντής της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας για περίπου είκοσι συναπτά έτη.

8.2 Τομέας Πρώτος: Ιδεολογική συνοχή εκπαιδευτικής κοινότητας ηγεσία και διοίκηση έμψυχου και άψυχου δυναμικού

Εισαγωγή

Στην Εικόνα 8.2 αναπαριστάται ο πρώτος τομέας με τους αντίστοιχους δείκτες. Συγκεκριμένα, ο δείκτης 1.1 διερευνά την ιδεολογική συνοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στον ίδιο τομέα στο δείκτη 1.2 μελετώνται: Το στυλ ηγεσίας, η διοίκηση του έμψυχου δυναμικού και ο βαθμός αξιοποίησης της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου.



Εικόνα 8.2. *Αναπαράσταση του τομέα 1*

8.2.1 Παρουσίαση του 1ου τομέα και των δεικτών 1.1 και 1.2

Ο δείκτης 1.1 αποσκοπεί στη διερεύνηση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου και του βαθμού ιδεολογικής συνοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας (σκοπός εκπαίδευσης, όραμα και αξίες). Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να συνεργαστεί. Ωστόσο, η συνεργασία προϋποθέτει σε μεγάλο βαθμό έναν όμοιο ιδεολογικό προσανατολισμό. Σε αντίθετη περίπτωση ενδέχεται να προκύψουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με αφορμή την ιδεολογική πόλωση του συλλόγου διδασκόντων. Η διερεύνηση του συγκεκριμένου δείκτη αποσκοπεί σε αυτή ακριβώς τη διαπίστωση. Την εξέταση δηλαδή του βαθμού ιδεολογικής σύγκλισης ή απόκλισης του συλλόγου διδασκόντων.

Επίσης, ο δείκτης 1.2 αφορά το στυλ ηγεσίας και το βαθμό υποστήριξης του έμψυχου δυναμικού από τον διευθυντή. Μελετώνται, δηλαδή, ο βαθμός αξιοποίησης των

δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού, καθώς και οι δράσεις για την περαιτέρω ανάπτυξή του. Παράμετροι του συγκεκριμένου δείκτη είναι: Η διαμόρφωση εκ μέρους της διεύθυνσης των συνθηκών ομαλής συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι πρακτικές υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών, η παροχή ευκαιριών για ενδοσχολική και εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.ά.

Ο δείκτης 1.2 ολοκληρώνεται με τη μελέτη του βαθμού αξιοποίησης των πόρων και των μέσων της σχολικής μονάδας. Ως επιμέρους παράμετροι εξετάζονται: Ο βαθμός αξιοποίησης των σχολικών χώρων από το σύνολο της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς), ο βαθμός εισαγωγής του μαθήματος του ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα και τέλος η προσβασιμότητα και ασφάλεια των χώρων του σχολείου για τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ως μέθοδος εργασίας αξιοποιήθηκαν η δημιουργία πρωτότυπου ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς και η ημιδομημένη συνέντευξη με τον διευθυντή του σχολείου.

8.2.2 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κατά το έτος 2013-2014 στον 1ο τομέα με τους δείκτες 1.1 και 1.2

Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δόμησε ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο στον τομέα ένα για τους δείκτες 1.1 και 1.2. Η δομή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έχει την ακόλουθη μορφή: Αρχικά, οι πρώτες τρεις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις αφορούν στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τον κύριο σκοπό της εκπαίδευσης, το προσωπικό όραμα των εκπαιδευτικών για το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, καθώς και την κύρια υποστήριξη την οποία θεωρούν ότι το σχολείο χρειάζεται από την πολιτεία. Στη συνέχεια, η επόμενη ερώτηση στοχεύει στη διευκρίνηση του κύριου σκοπού που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να υπηρετεί η εκπαίδευση στην κοινωνία.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τοποθετήθηκαν σε θέματα, τα οποία αφορούν αφενός τη συνεργασία τους με τον διευθυντή και αφετέρου το βαθμό αξιοποίησης των πόρων και των χώρων του σχολείου. Η επόμενη ερώτηση είναι ανοιχτού τύπου, στην οποία οι εκπαιδευτικοί, καταθέτουν τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής. Τέλος, το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με δύο ερωτήσεις στο δείκτη 1.2, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ικανοποίησή τους από το βαθμό υποστήριξής τους από τη διοίκηση του σχολείου, καθώς και τις προτάσεις τους για τις δράσεις, τις οποίες θα πρέπει να υιοθετήσει το σχολείο προκειμένου να βελτιωθεί περαιτέρω. Τέλος, διερευνώνται οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου, όπως προέκυψαν από την ημιδομημένη συνέντευξη.

8.2.3 Περιγραφικά αποτελέσματα του 1ου τομέα και των δεικτών 1.1 και 1.2

● ***ΔΕΙΚΤΗΣ 1.1: Βαθμός συνοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας (Σκοπός – Όραμα)***

8.2.3.1 Λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον σκοπό του σχολείου

Ο πίνακας 8.7 συνοψίζει την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρώτες λέξεις τις οποίες σκέπτονται, όταν τους ρωτούν ποιος πρέπει να είναι «*ο σκοπός του σχολείου*». Από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς του σχολείου έντεκα απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Από την ανάλυση του περιεχομένου της παρούσας ερώτησης προέκυψαν οκτώ κατηγορίες απαντήσεων με συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις. Οι κύριες κατηγορίες είναι:

1. *Διανοητική και ψυχοσωματική ανάπτυξη*
2. *Απόκτηση γνώσεων*
3. *Πνευματική καλλιέργεια/πολύπλευρη μόρφωση*
4. *Να μάθουν πώς να μαθαίνουν*
5. *Κριτική σκέψη*
6. *Κοινωνικοποίηση*
7. *Διαμόρφωση χαρακτήρα και συμπεριφοράς*
8. *Ευτυχία*

Αναλυτικότερα, η πρώτη κατηγορία «*διανοητική και ψυχοσωματική ανάπτυξη*» αναφέρεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Η δεύτερη κατηγορία «*απόκτηση γνώσεων*» αναφέρεται σε ένα «γνωσιακό» σχολείο.

Η τρίτη κατηγορία «*πνευματική καλλιέργεια/πολύπλευρη μόρφωση*» εστιάζεται σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ανθρωπιστικής παιδείας και λιγότερο εκπαιδευτικής κατάρτισης.

Η τέταρτη κατηγορία «*να μάθουν πώς να μαθαίνουν*» αφορά τη διδασκαλία στοιχείων μεταγνώσης με απώτερο στόχο τη δημιουργία της ικανότητας ανακάλυψης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.

Η πέμπτη κατηγορία «*κριτική σκέψη*» αναφέρεται στην ικανότητα αμφισβήτησης της ίδιας της γνώσης και του status quo.

Η έκτη κατηγορία «*κοινωνικοποίηση*» αποσκοπεί στην ένταξη του αναλυτικού προγράμματος δραστηριοτήτων με στόχο την ομαλή συνύπαρξη των παιδιών.

Η έβδομη κατηγορία «*ευτυχία*» αφορά μια ευχή σε ένα διαρκώς αβέβαιο μέλλον.

Πίνακας 8.7 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σκοπό τον οποίο πρέπει να εκπληρώνει το σχολείο*

	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Διανοητική και ψυχοσωματική ανάπτυξη	5	**45.45**	6	54.54
Απόκτηση γνώσεων	4	**36.36**	7	63.63
Πνευματική καλλιέργεια/πολύπλευρη μόρφωση	3	**27.27**	8	72.72
Να μάθουν πώς να μαθαίνουν	2	**18.18**	9	81.81
Κριτική σκέψη	2	**18.18**	9	81.81
Κοινωνικοποίηση	2	**18.18**	9	81.81
Ευτυχία	1	**9.09**	10	90.90

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου θεωρεί ότι κύριος σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι *η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού* (45.45%). Επίσης, το 36.36% των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται σε

ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο *εστιάζεται σε ένα γνωσιακό περιεχόμενο*. Ίσως γιατί έχει σε ένα βαθμό ταυτιστεί η κοινωνική ανέλιξη με τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο. Ως εκ τούτου, η απόκτηση γνώσεων αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για μια υψηλή σχολική επίδοση, η οποία θα οδηγήσει σε μια πανεπιστημιακή σχολή. *Την ανάγκη καλλιέργειας του ανθρώπου* στην εποχή της κατάρτισης τόνισε το 27.27% των εκπαιδευτικών. Το 18.18% των εκπαιδευτικών εστιάστηκε *στην εκμάθηση τόσο της μεταγνώσης όσο και της κριτικής σκέψης των μαθητών* καθώς και στη *σημασία της κοινωνικοποίησης* ως κύριου σκοπού της εκπαίδευσης. Ένας εκπαιδευτικός, δηλαδή το 9.09%, δήλωσε την *ευτυχία* ως κύριο σκοπό του σχολείου.

8.2.3.2 Ο σκοπός του σχολείου σύμφωνα με τον διευθυντή

Στην ερώτηση αναφορικά με τον σκοπό τον οποίο πρέπει να υπηρετεί το σχολείο ο διευθυντής δήλωσε: *«Το σχολείο δεν είναι ξεκομμένο από την ανθρώπινη ύπαρξη του παιδιού, δηλαδή πρέπει να το δει και το αντιμετωπίσει σαν μια άρτια ολοκληρωμένη πνευματική και σωματική οντότητα, και να του δημιουργήσει αυτές τις προϋποθέσεις να εξελιχθεί θετικά και ομαλά και να αποβεί στο τέλος ένα ωφέλιμο μέλος στην κοινωνία που θα ζήσει».* Η απάντηση του διευθυντή του σχολείου προκρίνει την ανάπτυξη του ίδιου του ατόμου ως την πιο σημαντική παράμετρο. Ο διευθυντής εστιάζεται στην αξιοποίηση του δυναμικού του παιδιού, στοιχείο το οποίο αναφέρθηκε και από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, αναφέρεται στην ενσωμάτωση του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, σε αντίθεση με τους γονείς, αναφέρθηκαν πρωτίστως στην υγιή ανάπτυξη του παιδιού. Αντίθετα, οι γονείς εστιάστηκαν στην απόκτηση γνώσεων (βλ. 9ο κεφ.).

8.2.3.3 Το προσωπικό όραμα των εκπαιδευτικών για το σχολείο στο οποίο υπηρετούν

Ο πίνακας 8.8 συνοψίζει την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το όραμα που έχουν οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί για το σχολείο και θα ήθελαν να εκπληρωθεί τα επόμενα χρόνια. Από την ανάλυση του περιεχομένου της παρούσας ερώτησης προέκυψαν έξι κατηγορίες απαντήσεων με συγκεκριμένες φράσεις. Οι κύριες κατηγορίες είναι:

1. *Η δημιουργία μιας χαρούμενης σχολικής κοινότητας*
2. *Η δημιουργία ενός σχολείου το οποίο θα αγαπηθεί από τα παιδιά*
3. *Η δημιουργία μιας νέας οικολογικής εκπαίδευσης*
4. *Η δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης για όλα τα παιδιά*
5. *Η πρόσληψη και τοποθέτηση εκπαιδευτικών την 1η Σεπτεμβρίου*
6. *Η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής*

Πίνακας 8.8 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το όραμα που έχουν για το σχολείο στο οποίο υπηρετούν*

Ως όραμα για το σχολείο έχω:	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Τη δημιουργία μιας χαρούμενης σχολικής κοινότητας	2	**25.0**	6	75.0
Τη δημιουργία ενός σχολείου το οποίο θα αγαπηθεί από τα παιδιά	2	**25.0**	6	75.0
Τη δημιουργία μιας νέας οικολογικής εκπαίδευσης	1	**12.5**	7	87.5
Τη δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης για όλα τα παιδιά	1	**12.5**	7	87.5

Την πρόσληψη και τοποθέτηση εκπαιδευτικών 1η Σεπτεμβρίου	1	**12.5**	7	87.5
Τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής	1	**12.5**	7	87.51

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες. Δύο εκπαιδευτικοί εστιάζουν *στη δημιουργία μιας χαρούμενης εκπαιδευτικής κοινότητας*. Τρεις εκπαιδευτικοί επιθυμούν ένα νέο όραμα για την εκπαίδευση συνολικά και όχι αποκλειστικά για το σχολείο στο οποίο υπηρετούν. Πιο αναλυτικά, δύο εκπαιδευτικοί επιθυμούν *ένα σχολείο προσφιλές για τα παιδιά*, ενώ ένας εκπαιδευτικός τόνισε τη σημασία *ενός νέου σχολείου με οικολογικές ανησυχίες και προεκτάσεις*. Ένας επίσης, εκπαιδευτικός τόνισε τη σημασία *άρσης των ανισοτήτων*, οι οποίες αποκρυσταλλώνονται στο σχολικό σύστημα. Σε θέματα διοίκησης τοποθετήθηκε ένας εκπαιδευτικός με το αίτημα της *έγκαιρης πρόσληψης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών*. Τέλος, ένας ακόμα εκπαιδευτικός δήλωσε την ανάγκη *εμπλουτισμού της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου*.

Συνοψίζοντας τα όσα έχουν αναφερθεί, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου έχει ένα όραμα αλλαγής ολόκληρης της εκπαίδευσης, το οποίο υπερβαίνει τα όρια του σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

8.2.3.4 Οι απόψεις του διευθυντή αναφορικά με το προσωπικό του όραμα για το σχολείο

Ο διευθυντής του σχολείου σχετικά με το προσωπικό του όραμα για το σχολείο ανέφερα τα εξής. Συγκεκριμένα δήλωσε: «*Όλοι μας έχουμε προσωπικά οικογενειακά, ομαδικά και συλλογικά προβλήματα. Τις μέρες μας τα προβλήματα είναι παραπάνω, εγώ ζητώ να έρχεται ένας ψυχολόγος στο σχολείο, να έχει το σχολείο μας μια κάλυψη. Επειδή όμως δεν γίνεται, φαίνεται πολυτέλεια, επιβαρύνεται, που είναι στα καθήκοντά του και στο πνεύμα του ο δάσκαλος σε αυτά τα πράγματα. Γιατί ο δάσκαλος δεν πρέπει να μεταδώσει ξερές γνώσεις στους μαθητές, τα κλάσματα θα τα μάθει και από το κομπιούτερ, πρέπει να δώσει στο παιδί και σε όλα τα παιδιά, έχει ένα τέτοιο θετικό κλίμα, που να έχει το παιδί μια συναισθηματική κάλυψη στο σχολείο. Να το κάνει να ξεχνάει τα οικογενειακά προβλήματα, τα οποία στις μέρες μας είναι πάρα πολλά, έχουμε ένα μεγάλο ποσοστό διαζευγμένων, μονογονεϊκών οικογενειών, έχουμε παιδιά από δίγαμες οικογένειες. Τη συναισθηματική κάλυψη θα την προσφέρει, όταν του μείνει ο χρόνος να του ακουμπήσει τον ώμο, να του χαϊδέψει το κεφαλάκι να του μιλάει για πράγματα και έξω από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Πέραν από την μετατροπή των ετερώνυμων σε ομώνυμα και πέρα από τη δεύτερη και τρίτη συζυγία π.χ. ομωνύμων, και αυτά θα θυμάται την άλλη μέρα. Γιατί και εσείς θυμάστε πράγματα, τα όποια τα μάθατε εκτός μαθήματος, έτσι νομίζω. Συναισθηματική κάλυψη στο σχολείο και εκεί είναι ο ρόλος του δασκάλου να δώσει το περίσσευμα της ψυχής του, διότι αν σκεφτεί τα λεφτά που παίρνει αυτά που του κόψανε, αυτά που διακαιότανε, δεν θα κάνει ούτε μια μέρα μάθημα, ούτε μια ώρα, γιατί τα ποσά αυτά είναι αντιστρόφως ανάλογα».*

Ο διευθυντής του σχολείου εστιάζεται στις ψυχολογικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, οι οποίες έχουν αυξηθεί λόγω των προβλημάτων των οποίων αντιμετωπίζουν πολλές οικογένειες. Η προσωπική θεωρία του διευθυντή συνάδει με το χαρούμενο σχολείο, το οποίο θα αγαπηθεί από τα παιδιά και οραματίζεται η πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

8.2.3.5 Η πιο σημαντική υποστήριξη που χρειάζεται το σχολείο από την πολιτεία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτό στο διδακτικό έτος 2013-2014

Ο πίνακας 8.9 συνοψίζει την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κυριότερη υποστήριξη την οποία χρειάζεται το συγκεκριμένο σχολείο από την πολιτεία. Επειδή οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν περισσότερο από ένα στοιχείο στην ανάλυση περιεχομένου ενσωματώθηκε το στοιχείο το οποίο δηλώθηκε πρώτο. Από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς του σχολείου εννιά απάντησαν στην ανοιχτού τύπου ερώτηση και έντεκα τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από την ανάλυση του περιεχομένου της παρούσας ερώτησης προέκυψαν τρεις κατηγορίες συνηθέστερων απαντήσεων με συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις. Οι κύριες κατηγορίες είναι:

1.Σχολικός ψυχολόγος/κοινωνικός λειτουργός

2. Πρόσληψη και τοποθέτηση εκπαιδευτικών την 1η Σεπτεμβρίου

3 .Βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής

Πίνακας 8.9 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποστήριξη την οποία θεωρούν ότι χρειάζεται το σχολείο από την πολιτεία*

	Το δήλωσαν πρώτο		Δεν το δήλωσαν Πρώτο	
	f	%	f	%
Σχολικός ψυχολόγος/κοινωνικός λειτουργός	5	**55.55**	4	44.44
Πρόσληψη και τοποθέτηση εκπαιδευτικών την 1η Σεπτεμβρίου	2	**22.22**	7	77.77
Βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής	2	**22.22**	7	77.77

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θεωρούν την *πρόσληψη σχολικού ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού* ως την πιο σημαντική υποστήριξη την οποία μπορούν να δεχτούν από την πολιτεία (55.5%). Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δηλώνουν την αδυναμία, σε ένα βαθμό, χειρισμού των δύσκολων παιδιών-οικογενειών του σχολείου. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί τόνισαν *τη σημασία ολοκλήρωσης των προσλήψεων και της τοποθέτησης των αναπληρωτών την 1η Σεπτέμβρη*. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί έθεσαν *το ζήτημα βελτίωσης της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής*.

8.2.3.6 Ο κύριος σκοπός που πρέπει να υπηρετεί η εκπαίδευση στην κοινωνία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου

Στον πίνακα 8.10 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τον σκοπό που θα πρέπει να υπηρετεί πρωτίστως η εκπαίδευση στην κοινωνία.

Πίνακας 8.10 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τον σκοπό τον οποίο θα πρέπει πρωτίστως να υπηρετεί η εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Μεταδίδει τη γνώση στο άτομο έτσι ώστε αυτό να μπορεί είτε μόνο του είτε με άλλους **να βελτιώσει την κοινωνία.**	9	81.8	2	18.2	-	-	-	-	**3.81**	**.405**
Μεταδίδει τη γνώση στο άτομο έτσι ώστε αυτό να είναι σε θέση **να <u>επιλύει προβλήματα</u>** είτε μόνο του είτε με άλλους σε **<u>ένα</u> συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον.**	6	54.5	5	45.5	-	-	-	-	**3.54**	**.522**
Μεταδίδει τη γνώση που απαιτείται, έτσι ώστε το άτομο **να απελευθερωθεί** από κάθε είδους **καταναγκασμούς και ελέγχους**.	6	54.5	3	27.3	2	18.2	-	-	**3.36**	**.809**
Μεταδίδει τη γνώση και τις αξίες του παρελθόντος με στόχο την **<u>ηθική τελείωση</u>** <u>του ατόμου,</u> **σε έναν κόσμο ο οποίος δεν μπορεί να βελτιωθεί περισσότερο.**	-	-	1	9.1	4	36.4	6	54.5	**1.54**	**.688**
Μεταδίδει κυρίως **<u>τη θεωρητική γνώση</u>** του παρελθόντος, η οποία αποτελεί και το <u>μόνο δρόμο</u> για την κατάκτηση της ευτυχίας, **σε έναν κόσμο ο οποίος δεν μπορεί να βελτιωθεί περισσότερο.**	-	-	1	9.1	3	27.3	7	63.6	**1.45**	**.688**
Μεταδίδει τη γνώση που απαιτείται, έτσι ώστε **<u>το άτομο να επιτύχει,</u> σε έναν κόσμο, ο οποίος δεν μπορεί να βελτιωθεί περισσότερο.**	-	-	-	-	5	45.5	6	54.5	**1.45**	**.522**

Από τα στοιχεία του Πίνακα 8.10 εμφανίζεται μια μάλλον συμπαγής ιδεολογικά εκπαιδευτική κοινότητα. Γίνεται δηλαδή αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου από τους έξι προτεινόμενους σκοπούς για την εκπαίδευση συμφωνούν απόλυτα με δύο σκοπούς (μ.ό.: ≥3.51) και συμφωνούν αρκετά (μ.ό.: ≥2.51) με ένα σκοπό. Αντίθετα, διαφωνούν αρκετά (μ.ό.: ≥1.50) με ένα σκοπό και απόλυτα (μ.ό.: <1.50) με τους άλλους δύο

σκοπούς. Πιο αναλυτικά, με μέσο όρο ≥3.51 οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θεωρούν ότι πρωτεύων σκοπός της εκπαίδευσης *θα πρέπει να είναι η βελτίωση της κοινωνίας* (μ.ό.:3.81). Ως εκ τούτου, το σχολείο θα πρέπει να εξοπλίζει το άτομο με *τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες της ζωής με απώτερο στόχο τη γενικότερη βελτίωση της κοινωνίας* (μ.ό.:3.54). Επίσης, συμφωνούν αρκετά με την προοπτική *μιας χειραφετικής εκπαίδευσης* (μ.ό.:3.36). Τέλος, διαφωνούν αρκετά (μ.ό.: <2.51) με τους ακόλουθους δύο σκοπούς της εκπαίδευσης, οι οποίοι ανήκουν στον *εκπαιδευτικό φονταμενταλισμό* σύμφωνα με τον οποίο ο μαθητής θα πρέπει να δέχεται τη γνώση σε ένα ηθικό και άκαμπτο πλαίσιο, η οποία στοχεύει στη διατήρηση του υπάρχοντος status quo. Τέλος, διαφωνούν απόλυτα με την προοπτική δημιουργίας μιας ανταγωνιστικής κοινωνίας στην οποία το άτομο αγωνίζεται αποκλειστικά προς το δικό του μόνο όφελος.

8.2.3.7 Συναδελφικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων και βαθμός υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση του σχολείου

● *ΔΕΙΚΤΗΣ 1.2: Στυλ ηγεσίας, Διοίκηση έμψυχου δυναμικού και βαθμός αξιοποίησης υλικοτεχνικής υποδομής*

Στον πίνακα 8.11 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου ως προς τη συνεργασία και το συναδελφικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.

Πίνακας 8.11 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

Στο σχολείο στο οποίο υπηρετώ φέτος:	**Πάντα**		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Σπάνια**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	**S**
Ο διευθυντής του σχολείου αντιμετωπίζει ισότιμα το σύλλογο διδασκόντων.	8	72.7	3	27.3	-	-	-	-	**3.72**	**.467**
Αισθάνομαι ότι μπορώ να μιλήσω άνετα στο διευθυντή του σχολείου μου.	8	72.7	3	27.3	-	-	-	-	**3.72**	**.467**
Ο σύλλογος διδασκόντων πραγματοποιεί γενική συνέλευση στην αρχή της χρονιάς με σκοπό την οργάνωση της σχολικής ζωής.	8	72.7	1	9.1	2	18.2	-	-	**3.54**	**.820**
Η διεύθυνση υποστηρίζει ένα συνεργατικό, συμμετοχικό, συλλογικό πλαίσιο εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής ζωής.	6	54.5	4	36.4	1	9.1	-	-	**3.45**	**.688**
Η διεύθυνση του σχολείου υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου.	5	45.5	6	54.5	-	-	-	-	**3.45**	**.522**
Αισθάνομαι αποδεκτός από	6	54.5	4	36.4	-	-	1	9.1	**3.36**	**.924**

τους περισσότερους συναδέλφους μου.										
Η διεύθυνση του σχολείου εφαρμόζει τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων.	4	36.4	7	63.6	-	-	-	-	**3.36**	**.505**
Πριν από κάθε σημαντική απόφαση του σχολείου πραγματοποιείται *έκτατη* γενική συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων.	6	54.5	2	18.2	3	27.3	-	-	**3.27**	**.905**
Η διεύθυνση του σχολείου λειτουργεί υποστηρικτικά στο έργο των διδασκόντων.	3	27.3	5	45.5	3	27.3	-	-	**3.00**	**.775**
Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη των αποφάσεων, που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου.	3	27.3	6	54.5	1	9.1	1	9.1	**3.00**	**.894**
Ενημερώνομαι αναφορικά με τις εγκυκλίους από τη διεύθυνση του σχολείου.	2	18.2	6	54.5	1	9.1	1	9.1	**2.90**	**.876**
Οι διοικητικές αρμοδιότητες είναι δίκαια κατανεμημένες.	1	9.1	4	36.4	4	36.4	2	18.2	**2.36**	**.924**

Από την εξέταση των τιμών του μ.ό. εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα: Πάντα με μέσο όρο ≥3.51, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δηλώνουν ότι ισχύουν τρεις περιπτώσεις του ερωτηματολογίου, σχεδόν πάντα οκτώ περιπτώσεις, ενώ μερικές φορές δηλώνουν ότι ισχύει μια μόνο περίπτωση. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ο διευθυντής πάντα: Α*ντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων* (μ.ό.:3.72), *δημιουργεί το αίσθημα εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς* (μ.ό.: 3.72) και *πραγματοποιεί συνέλευση στην αρχή κάθε έτους* (μ.ό.: 3.54).

Σχετικά με τις ακόλουθες οχτώ περιπτώσεις φαίνεται ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δήλωσαν ότι ισχύουν σχεδόν πάντα (μ.ό.: ≥2.51). Συγκεκριμένα, σχεδόν πάντα η διοίκηση του σχολείου: Υ*ποστηρίζει ένα συνεργατικό, συμμετοχικό, συλλογικό πλαίσιο εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής ζωής* (μ.ό.: 3.45), *στηρίζει τις σχέσεις συνεργασίας των εκπαιδευτικών* (μ.ό.: 3.45), *δημιουργεί το αίσθημα της αποδοχής στους συναδέλφους* (μ.ό.: 3.36), *εφαρμόζει τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων* (μ.ό.: 3.36), *πραγματοποιεί έκτατη γενική συνέλευση πριν από κάθε σημαντική απόφαση του σχολείου* (μ.ό.: 3.27), *λειτουργεί υποστηρικτικά στο έργο των διδασκόντων* (μ.ό.: 3.00), *επιτρέπει την ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων* (μ.ό.: 3.00) και *ενημερώνει με εγκυκλίους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου* (μ.ό.: 2.81). Τέλος, μερικές φορές *είναι δίκαια κατανεμημένες οι διοικητικές αρμοδιότητες* (μ.ό.: 2.36).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών αισθάνεται οικεία με το διευθυντή του σχολείου. Ωστόσο, κατά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διοίκηση του σχολείου (διευθυντής και υποδιευθυντής) επισημάνθηκε μια μερική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα σχολικά δρώμενα, καθώς και κάποια προβλήματα στις σχέσεις μερικών συναδέλφων.

8.2.3.8 Η άποψη του διευθυντή αναφορικά με το στυλ ηγεσίας το οποίο τείνει να υιοθετεί και τον τρόπο επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με το κατάλληλο στυλ ηγεσίας και διοίκησης του σχολείου ο διευθυντής ανέφερε: *«Ο διευθυντής θα έλεγα να είναι συνεργατικός πάνω από όλα με τους συναδέλφους του. Ο διευθυντής δεν παύει να είναι δάσκαλος, η πολιτεία τον όρισε να έχει κάποιες δικαιοδοσίες διοικητικής φύσεως αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Ο διευθυντής του σχολείου για να πετύχει το έργο του πρέπει να έχει άριστες σχέσεις με τους συναδέλφους του, να στέκεται πάνω από όλα τα προβλήματα των συναδέλφων, να τους βλέπει ως δασκάλους που είναι και ο ίδιος για να τους βοηθάει στο έργο τους.* ***Αν εσύ έρχεσαι και με φοβάσαι και εμένα και νομίζεις ότι θα σου κάνω δυσχερή αξιολόγηση…*** *Εσύ δεν είσαι ούτε προσωπικό νοσοκομείου, ούτε μηχανολόγοι μηχανικοί, ηλεκτρολόγοι,* ***είμαστε κάτι άλλο, είμαστε λειτουργοί ψυχών.*** *Λοιπόν αν δημιουργήσεις συναισθηματική κάλυψη και ωραίο κλίμα μέσα στην τάξη, πόσο μάλλον στο κλίμα των συναδέλφων».*

Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει να επιλύει τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δήλωσε: ***«****Είμαστε άνθρωποι τον κόσμο οικούντες, άρα θα έχουμε και προβλήματα συλλογικής φύσης και ατομικής. Πρακτικά θα πλησιάσω και τον ένα και τον άλλο και θα τους πω δίκιο έχεις και εσύ και ο άλλος και οι δύο έχετε δίκιο, αλλά μέσα στο σχολείο με όση αγάπη και στον ένα και στον άλλο, δεν σας επιτρέπω να έχετε φιλονικία μεταξύ σας. Θα τονίσω τον ρόλο του δασκάλου, ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας ανώτερος άνθρωπος και δεν πρέπει να καταπιάνεται με μικρολεπτομέρειες, στις οποίες ακουμπάμε όλοι και τελικά για το θετικό κλίμα του σχολείου πρέπει να κάνετε αμοιβαία παραχώρηση και έτσι σε εισαγωγικά, δεν το επιτρέπω, σε εισαγωγικά. Σας αγαπάω και τη μια μεριά και την άλλη αυτό είναι αδιαμφισβήτητο και επειδή αγαπάω και τα παιδιά του σχολείου δεν θέλω τα παιδιά να πάρουν τέτοιο μήνυμα σε καμιά περίπτωση».*

Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας το οποίο υιοθετείται από τον διευθυντή του σχολείου επαληθεύτηκε και από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν δυσαρεστημένοι από τον τρόπο κατανομής των αρμοδιοτήτων. Μια πιθανή ερμηνεία της δυσαρέσκειας αυτής ίσως είναι η ανισοκατανομή των αρμοδιοτήτων, τα οποία ενδεχομένως επιβαρύνουν συχνότερα τα ίδια άτομα.

8.2.3.9 Βαθμός αξιοποίησης των πόρων και η καταλληλότητα των χώρων του σχολείου

Στον Πίνακα 8.12 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου ως προς το βαθμό αξιοποίησης των πόρων και της αρτιότητας των χώρων του σχολείου.

Πίνακας 8.12 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τον βαθμό αξιοποίησης των πόρων και της αρτιότητας των χώρων του σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

Στο σχολείο στο οποίο υπηρετώ φέτος:	**Πάντα**		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Σπάνια**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	**S**
Το μάθημα της πληροφορικής έχει ενσωματωθεί πλήρως στο ωρολόγιο πρόγραμμα.	6	54.5	5	45.5	-	-	-	-	**3.54**	**.522**
Οι χώροι του σχολείου που αφορούν τους μαθητές είναι προσβάσιμοι σε αυτούς.	6	54.5	5	45.5	-	-	-	-	**3.54**	**.522**
Οι βοηθητικοί χώροι που διαθέτει το σχολείο σας (κυλικείο, γραφείο δασκάλων, τουαλέτες) καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.	4	36.4	7	63.6	-	-	-	-	**3.36**	**.505**
Οι χώροι του σχολείου είναι διαθέσιμοι στους γονείς και την τοπική κοινότητα.	5	45.5	4	36.4	2	18.2	-	-	**3.27**	**.786**
Η αίθουσα όπου διδάσκω είναι κατάλληλη για διδασκαλία.	1	9.1	9	81.8	1	9.1	-	-	**3.00**	**.447**
Οι χώροι του σχολείου συντηρούνται ικανοποιητικά από τη διοίκηση.	1	9.1	9	81.8	1	9.1	-	-	**3.00**	**.447**
Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη των αποφάσεων, που αφορούν την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων.	2	18.2	7	63.6	1	9.1	1	9.1	**2.90**	**.831**
Η αίθουσα όπου διδάσκω είναι κατάλληλη για τους μαθητές.	1	9.1	9	81.8	1	9.1	-	-	**2.90**	**.701**
Οι βοηθητικοί χώροι που διαθέτει το σχολείο (κυλικείο, αποθήκη, ιατρείο, τουαλέτες) καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών.	1	9.1	6	54.5	4	36.4	-	-	**2.72**	**.647**
Οι ειδικές αίθουσες και χώροι του σχολείου (π.χ. εργαστήριο φυσικής, εργαστήριο Η/Υ, αίθουσα καλλιτεχνικών, αίθουσα μουσικής, αίθουσα βιβλιοθήκης-αναγνωστηρίου) επαρκούν για την ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών	-	-	7	63.6	4	36.4	-	-	**2.63**	**.505**
Οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή	2	18.2	3	27.3	6	54.5	-	-	**2.63**	**.809**

λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες της τοπικής κοινότητας (γονείς και μαθητές).										
Οι ειδικές αίθουσες (π.χ. εργαστήριο φυσικής, εργαστήριο Η/Υ, αίθουσα καλλιτεχνικών, αίθουσα μουσικής, αίθουσα βιβλιοθήκης-αναγνωστηρίου) διαθέτουν τον απαραίτητο για τη λειτουργία τους εξοπλισμό.	-	-	3	30.0	5	50.0	2	20.0	**2.63**	**.505**
Οι αυλές του σχολείου είναι ασφαλείς για τους μαθητές.	1	9.1	4	36.4	5	45.5	1	9.1	**2.45**	**.820**
Οι αίθουσες δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων (π.χ. πολλαπλών χρήσεων) ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής ζωής (κατάλληλοι χώροι-απαραίτητος εξοπλισμός).	1	9.1	5	45.5	3	27.3	2	18.2	**2.45**	**.934**
Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων ενισχύει οικονομικά το σχολείο.	-	-	5	45.5	5	45.5	1	9.1	**2.36**	**.674**
Ο Δήμος ενισχύει οικονομικά το σχολείο.	1	10.0	2	20.0	6	60.0	1	10.0	**2.30**	**.823**
Οι αυλές του σχολείου προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.	1	9.1	1	9.1	9	81.8	-	-	**2.27**	**.647**
Οι χώροι του σχολείου είναι προσβάσιμοι σε μαθητές με αναπηρία	-	-	2	20.0	6	60.0	2	20.0	**2.00**	**.667**
Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επαρκούν για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (μαρκαδόροι, χάρτες, χαρτί Α4 κ.ά).	1	9.1	-	-	8	72.7	2	18.2	**2.00**	**.775**

Από τη μελέτη των τιμών του μ.ό. μπορούν να ειπωθούν τα ακόλουθα: Με μέσο όρο ≥3.51 *το μάθημα της πληροφορικής έχει ενσωματωθεί πλήρως στο ωρολόγιο πρόγραμμα* (μ.ό.:3.54) *και οι χώροι του σχολείου, οι οποίοι αφορούν τους μαθητές είναι πάντα προσβάσιμοι σε αυτούς* (μ.ό.:3.54). Οι ακόλουθες δέκα περιπτώσεις ισχύουν σχεδόν πάντα (μ.ό.: ≥2.51). Αναλυτικότερα, σχεδόν πάντα: *Οι βοηθητικοί χώροι του σχολείου καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών* (μ.ό.:3.36), *η διοίκηση του σχολείου μοιράζεται τους χώρους του με τους γονείς-τοπική κοινότητα* (μ.ό.:3.27) *και οι αίθουσες διδασκαλίες είναι κατάλληλες για τη χρήση την οποία προορίζονται* (μ.ό.:3.00). Οι εκπαιδευτικοί ακόμα θεωρούν ότι σχεδόν πάντα *οι χώροι του σχολείου συντηρούνται ικανοποιητικά από τη διοίκηση* (μ.ό.:3.00), καθώς και ότι *η διοίκηση επιτρέπει την ισότιμη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για την αξιοποίηση των πόρων* (μ.ό.: 2.90). Αναφορικά με τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θεωρούν ότι σχεδόν πάντα *οι αίθουσες είναι κατάλληλες* (μ.ό.:2.90) και *οι βοηθητικοί χώροι καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών* (μ.ό.:2.72). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών σχεδόν πάντα δηλώνει ότι *οι ειδικές αίθουσες του σχολείου επαρκούν για την ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών* (μ.ό.:2.63). Επίσης, σχεδόν πάντα οι αποφάσεις του *συλλόγου διδασκόντων θέτουν υπόψη τους τις ανάγκες των γονέων και των μαθητών* (μ.ό.:2.63) *και ο εξοπλισμός του σχολείου επαρκής για τους μαθητές* (μ.ό.:2.45).

Οι ακόλουθες επτά περιπτώσεις ισχύουν μερικές φορές (μ.ό.: <2.51). Συγκεκριμένα, μερικές φορές είναι *ασφαλείς οι αυλές* (μ.ό.:2.45) *και οι ειδικές αίθουσες διαθέτουν τον απαιτούμενο εξοπλισμό* (μ.ό.:2.45). Ελλιπής φαίνεται να είναι *η οικονομική ενίσχυση του σχολείου από τους γονείς* (μ.ό.:2.36), οι οποίοι όμως δεν υποχρεούνται για την οικονομική υποστήριξή του αλλά και *από το Δήμο* (μ.ό.:2.30). Μερικές φορές οι *προαύλιοι χώροι προάγουν τη δημιουργικότητα των παιδιών* (μ.ό.:2.27), *είναι προσβάσιμοι οι χώροι σε μαθητές με αναπηρία* (μ.ό.:2.00) και *οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επαρκούν για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο* (μ.ό.:2.00).

Συνοψίζοντας τα όσα έχουν αναφερθεί μπορεί να ειπωθεί ότι το σχολείο χρειάζεται περισσότερους οικονομικούς πόρους για την απόκτηση υλικοτεχνικής υποδομής. Επίσης, η διοίκηση, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οφείλει να συμβάλλει περισσότερο στη βελτίωση της συνεργασίας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

8.2.3.10 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με την αξιοποίηση των οικονομικών πόρων και τον βαθμό υποστήριξης του από την τοπική κοινότητα (γονείς και Δήμο)

Ο διευθυντής του σχολείου τόνισε ως ιδιαίτερο σημαντικό πρόβλημα την ελλιπή χρηματοδότηση από τον δήμο. Συγκεκριμένα ανέφερε: «*Ένα άλλο πρόβλημα είναι η ελλιπής χρηματοδότηση. Μέχρι τώρα, πριν δηλαδή την οικονομική ύφεση, που έχει προκύψει και την αλλαγή που έφερε ο Καποδίστριας… ε…. Το κάθε σχολείο, η κάθε σχολική μονάδα, διέθετε ένα χρηματικό ποσό, που το παρείχε ο Δήμος και το χρησιμοποιούσε ανάλογα με τις ανάγκες του. Αυτό λοιπόν έδινε τη δυνατότητα στον διευθυντή πάνω από όλα, που ήταν και διαχειριστής να χρησιμοποιήσει ανάλογα με τις ανάγκες. Και ιεραρχούσε ο διευθυντής τις ανάγκες και έλεγε με αυτά τα χρήματα αυτά έχω θα κάνω αυτά. (…)* ***Τώρα δεν έχουμε τσακιστή δεκάρα πάνω μας, γινόμαστε επαίτες για να πάρουμε κιμωλίες πρέπει να κάνουμε πρακτικό, το οποίο καταντάει έτσι πάρα πολύ κουραστικό… Δεν μας χρηματοδοτούν να έχουμε μια ελευθερία κινήσεως****».*

Σε άλλο σημείο στην ίδια συνέντευξη ανέφερε: «*Έχει αφαιρεθεί το 70% (των χρημάτων) ας ακούγεται πολύ γιατί εμείς κάναμε ιδίαν χρήση τώρα και κονδύλια να υπάρχουνε, ξέρουμε τα συλλογικά κονδύλια ποια είναι… ε… ο προηγούμενος αντιδήμαρχος επί των θεμάτων παιδείας μας ενημέρωνε ακριβώς πόσα χρήματα του δίνανε. Του δίνανε ένα ποσό να τα μοιράσει σε πολλά στόματα, δεν έφτανε το βλέπαμε. Αλλά όχι και σε τέτοια μεγάλη μείωση, αν ακούγεται καλά, μεγάλη ελάττωση και δεν είναι απάντηση αύτη από κάθε αντιδήμαρχο, τον κάθε υπουργό δεν έχουμε λεφτά.*

Εδώ ο υπεύθυνος αντιδήμαρχος λέει συγγνώμη, ξέρω γιατί με καλέσατε, σας ζητώ συγνώμη, δεν έχουμε λεφτά. *Δεν μπορεί να λειτουργήσει η σχολική κοινότητα…δε… να μην μπορεί να αλλάξει τις λάμπες φωτισμού, επειδή δεν έχει λεφτά! Να τα βρει! Να κόψει το κεφάλι του! Εγώ μέχρι θέατρο έκανα μια χρονιά και τώρα να κάνουμε πρακτικό για να λέμε πόσο μελάνι θα πάρουμε και να γίνεται η κατανομή του μελανιού.*

Γιατί δυστυχώς, το σχολείο μας, δεν έχει έσοδα ούτε από το κυλικείο… Έχουμε φτωχό κυλικείο και αυτοί που τα έχουνε δεν βγάζουνε… στις πόλεις υπάρχουν κυλικεία τα οποία βγάζουνε για αυτό έχουν και ζήτηση από τους πολίτες και έχουνε πόρους. Εμείς δεν έχουμε πόρους. Εμείς διακόσια ευρώ το χρόνο κάνει το κουτάκι μελάνι δέκα, δηλαδή είκοσι κουτάκια μελάνια το χρόνο θα πάρω από το κυλικείο. Δεν είναι αυτό αντιμετώπιση και γι' αυτό πολλές φορές βρισκόμαστε στην ανάγκη να παρακαλάμε τους γονείς να μας δώσουν κάτι για να έχουμε κάτι στο σχολικό μας ταμείο. Γιατί αυτό που μας δυσκολεύει πολύ είναι η μετακίνηση των μαθητών με τα σχολικά λεωφορεία.

Μέχρι τώρα κάνει μικρές διαδρομές με τα σχολικά λεωφορεία που ήταν μικρά δεν πληρώναμε. Τώρα που τη μετακίνηση την έχει αναλάβει το ΚΤΕΛ (για τις εκδρομές), βρισκόμαστε σε ένα, σε ένα… τι να σας πω τεράστιο πρόβλημα για να μετακινήσουμε τους

μαθητές (για μια εκπαιδευτική εκδρομή) μάς ζητάνε… επειδή είναι του συνεταιρισμού τα λεωφορεία, μάς ζητάνε εκατόν με εκατόν τριάντα ευρώ για να πάνε τα λεωφορεία από τη μια μέχρι την άλλη πλευρά και να κάνουμε πρακτικά, να τα ζητάμε, να κάνουμε ευχαριστήρια… Εμένα αυτό με διαλύει σαν προσωπικότητα, να παρακαλώ το ΚΤΕΛ να μεταφέρω τα παιδιά για ιατρικές εξετάσεις και να κάνω υπομνήματα και να παρακαλώ το ΚΤΕΛ να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και πώς θα γίνει για να πάνε τα παιδιά να εμβολιαστούν, αν είναι δυνατόν! Αν είχα εγώ πέντε χιλιάδες ευρώ στα χέρια μου, θα τα έκανα ιατρικές επισκέψεις και για διδακτικές επισκέψεις πάσης φύσεως από το αρχαιολογικό μουσείο, μέχρι βιολογικής φύσεως καλλιέργειας στα θερμοκήπια. Γι' αυτό λοιπόν αναγκάζομαι, μπαίνω σε πολύ δύσκολη θέση να βάλω το σύλλογο γονέων να μαζεύει κάποια χρήματα από τους γονείς… Έχω πίκρα όσον αφορά τα οικονομικά που δεν θέλω να ακουμπήσω χρήματα γονέων, γιατί καταλαβαίνω τις ίδιες οικονομικές ανάγκες που έχω εγώ έχουν και αυτοί. Αλλά δεν γίνεται αν δεν δώσουν έστω πέντε ευρώ στην αρχή του χρόνου και αν δεν μας φέρει ένα πακέτο κόλλες αναφοράς (Α4) και μετά κάνουμε ένα παζάρι τα Χριστούγεννα, πέρυσι καταφέραμε και πήραμε διαδραστικούς πίνακες, προτζέκτορες, δύο υπολογιστές, δηλαδή κάνουμε πράγματα που φαίνονται. Φέτος θα βγάλουμε ένα καταπληκτικό πιστεύω ημερολόγιο γιατί το δούλεψα ο ίδιος με φωτογραφίες από το βοτανικό κήπο που έχουμε… Πιστεύω πως θα το πουλήσουμε θα βγάλουμε κάποια χρήματα. Ο δήμαρχος θα ξέρει πάντα ότι δεν έχουμε να αλλάξουμε κερί στην εκκλησία».

8.2.3.11 Η άποψη του προέδρου γονέων και κηδεμόνων αναφορικά με την υποστήριξη του σχολείου από το Δήμο

Σύμφωνα με τον πρόεδρο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του σχολείου ο Δήμος είναι σε θέση να στηρίζει οικονομικά το σχολείο, εφόσον τηρηθούν οι απαιτούμενες διαδικασίες ως προς τον τρόπο αίτησης των χρημάτων. Πιο αναλυτικά, ο πρόεδρος δήλωσε: *Υπάρχει το κράτος, το οποίο είναι υπεύθυνο για το σχολείο, υπάρχει ο δήμος… υπάρχει ο δήμος αν γίνει ένας σωστός προγραμματισμός κλείνοντας, δηλαδή η σεζόν. Τώρα το κράτος λειτουργεί με έγγραφα, δεν μπορώ εγώ να πάρω τηλέφωνο και να πω αυτό χρειάζομαι, πρέπει να πάει με το έγγραφο, το έγγραφο το επίσημο, με αριθμό πρωτοκόλλου. Όταν λοιπόν κλείνει η σεζόν, το σχολείο, έχει καταγραφεί από την κάθε τάξη το πρόβλημα της, εμείς αντιμετωπίζουμε στο Α2 αυτό το πρόβλημα γράψ' το εκεί και το Β1 αυτό το πρόβλημα. Τα καταγράφει ο διευθυντής, τα αριθμεί, τα βάζει και τα στέλνει εκεί που πρέπει να τα στείλει, ώστε ανοίγοντας το σχολείο να είναι. Εμείς θα ζητήσουμε δέκα φέτος, αν μας φτιάξουν τα πέντε, είμαστε ευχαριστημένοι… και τα άλλα πέντε να προγραμματιστούνε για την άλλη χρονιά. Έτσι νομίζω ότι μπορούμε να αποφύγουμε πολλά πράγματα της διαδικασίας δηλαδή. Φέρνουμε την Α4, κάνουμε αυτό, είναι όλα θέμα προγραμματισμού και οργάνωσης νομίζω εγώ. Άμα προγραμματιστούνε και οργανωθούνε σωστά, θα υπάρχει μια περίοδος που θα ζητήσουνε την Α4 σε κάθε παιδάκι που έχει ανάγκη η τάξη η συγκριμένη. Αλλά άμα τα προγραμματίσουμε και τα οργανώσουμε σωστά, θα αποφευχθούν όλα αυτά, που συμβαίνουνε νομίζω. Το κράτος εάν του το πεις και του τα γράψεις και του πεις θέλω αυτό θέλω εκείνο θέλω το άλλο, έχει την καλή θέληση να μας, κάνει τα πέντε φέτος και τα άλλα πέντε του χρόνου. Νομίζω έτσι πρέπει να λειτουργήσουμε».*

Η εικόνα που έχει σχηματίσει ο πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων είναι τελείως διαφορετική από αυτήν των εκπαιδευτικών του σχολείου, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή. Συγκεκριμένα, ο πρόεδρος θεωρεί ότι το σχολείο μπορεί να έχει πρόσβαση σε οικονομικά κονδύλια του Δήμου, εφόσον η διοίκηση του σχολείου τα αιτηθεί με τυπικές έγγραφες διαδικασίες και όχι με ανεπίσημα αιτήματα προφορικού χαρακτήρα, τα οποία δεν καταγράφονται. Ωστόσο, η άποψη αυτή αντικρούεται πλήρως από τις θέσεις του διευθυντή. Προκειμένου να αποφευχθούν παρεξηγήσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ενδείκνυται στην επόμενη συνάντηση του διευθυντή με τον

αντιδήμαρχο εκπαιδευτικών θεμάτων να παρίσταται και ο πρόεδρος γονέων και κηδεμόνων.

8.2.3.12 Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου για τη βελτίωση των χώρων και της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία του

Ο πίνακας 8.13 συνοψίζει την κατανομή των προτάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία του. Από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς του σχολείου εννέα απάντησαν στην ανοιχτού τύπου ερώτηση. Από την ανάλυση του περιεχομένου της παρούσας ερώτησης προέκυψαν πέντε κατηγορίες απαντήσεων με συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις. Οι κύριες κατηγορίες είναι:

1. Φορητοί υπολογιστές-προτζέκτορες και σύνδεση στο διαδίκτυο για κάθε αίθουσα.

2. Βελτίωση των προαύλιων χώρων (παγκάκια, βελτίωση σχολικού κήπου).

3. Προσιτοί χώροι για άτομα με αναπηρία.

4. Καλλωπισμός αιθουσών.

5. Εμπλουτισμός της βιβλιοθήκης και της υλικοτεχνικής υποδομής για τα μαθήματα των ειδικοτήτων (μουσικά όργανα, χρωματιστοί μαρκαδόροι κ.ά.).

Πίνακας 8.13 *Κατανομή απαντήσεων των προτάσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου για τη βελτίωση των χώρων και της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία του*

Προτάσεις για τη βελτίωση χώρων και υλικοτεχνικής υποδομής	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Φορητοί υπολογιστές-προτζέκτορες και σύνδεση στο διαδίκτυο για κάθε αίθουσα	7	**77.77**	2	22.22
Βελτίωση των προαύλιων χώρων (παγκάκια, βελτίωση σχολικού κήπου)	4	**44.44**	5	55.55
Δημιουργία προσιτών χώρων για άτομα με αναπηρία	1	**11.11**	8	88.88
Καλλωπισμός αιθουσών (βάψιμο τοίχων, πλύσιμο κουρτινών κ.τ.λ.)	1	**11.11**	8	88.88
Εμπλουτισμός της βιβλιοθήκης και της υλικοτεχνικής υποδομής για τα μαθήματα των ειδικοτήτων (μουσικά όργανα, χρωματιστοί μαρκαδόροι κ.ά.)	1	**11.11**	8	88.88

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (77.77%) τονίζει *την έλλειψη σε φορητούς υπολογιστές, καθώς και την ανάγκη ύπαρξης σύνδεσης στο διαδίκτυο για κάθε τάξη*. Η δεύτερη μεγάλη κατηγορία απαντήσεων *αφορά τη βελτίωση των προαύλιων χώρων* (44.44%). Οι ακόλουθες τρεις κατηγορίες αφορούν μεμονωμένες απαντήσεις εκπαιδευτικών οι οποίες όμως είναι πολύ σημαντικές: *Δημιουργία προσιτών χώρων για άτομα με αναπηρία, καλλωπισμός αιθουσών και εμπλουτισμός της βιβλιοθήκης και της υλικοτεχνικής υποδομής για τα μαθήματα των ειδικοτήτων (μουσικά όργανα, χρωματιστοί μαρκαδόροι κ.ά.).*

8.2.3.13 Βαθμός αξιοποίησης των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου και ύπαρξη δράσεων επιμόρφωσής τους

Στον πίνακα 8.14 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου ως προς το βαθμό αξιοποίησης των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Πίνακας 8.14 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό αξιοποίησης των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

Στο σχολείο στο οποίο υπηρετώ φέτος:	**Πάντα**		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Σπάνια**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	**S**
Η διοίκηση του σχολείου υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις.	5	45.5	4	36.4	2	18.2	-	-	**3.27**	.786
Η διοίκηση του σχολείου συνέβαλε στην ομαλή ενσωμάτωση νέων συναδέλφων στο σύλλογο διδασκόντων.	4	36.4	6	54.5	-	-	1	9.1	**3.18**	.874
Αισθάνομαι ότι οι δυνατότητές μου αξιοποιούνται από τη διοίκηση του σχολείου.	2	18.2	6	54.5	3	27.3	-	-	**2.90**	.701
Συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα, όταν αυτά πραγματοποιούνται από έναν ανεξάρτητο φορέα (πανεπιστήμιο, κ.ά) σε ώρες εκτός ωραρίου.	2	18.2	5	45.5	4	36.4	-	-	**2.81**	.751
Πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες, μετά από πρόσκλησή τους από το σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή του σχολείου.	2	18.2	1	9.1	6	54.5	2	18.2	**2.27**	1.009
Πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου, μετά από πρόταση της διοίκησης του σχολείου.	-	-	1	9.1	3	27.3	7	63.6	**1.45**	.688

Μια γενική διαπίστωση που προκύπτει από την εξέταση των τιμών του μέσου όρου είναι ότι από τους έξι τρόπους υποστήριξης των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών σε καμία περίπτωση του ερωτηματολογίου δεν δηλώθηκε η κατηγορία πάντα. Αντίθετα, με μέσο όρο ≥2.51 σχεδόν πάντα η διοίκηση του σχολείου: Υ*ποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις* (μ.ό.:3.27), *συμβάλει στην ομαλή ενσωμάτωση νέων συναδέλφων στο σύλλογο διδασκόντων* (μ.ό.: 3.18) *και αξιοποιεί τις εκάστοτε δυνατότητες των εκπαιδευτικών* (μ.ό.:2.90). Σχεδόν πάντα επίσης, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου *συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα* όταν αυτά πραγματοποιούνται από έναν ανεξάρτητο φορέα (μ.ό.: 2.81). Μερικές φορές πραγματοποιούνται *ενδοσχολικές επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες* (μ.ό.:2.27), ενώ σπάνια *πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από τον ίδιο το σύλλογο διδασκόντων* (μ.ό.:1.45). Ως εκ τούτου,

γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης στον τρόπο υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση του σχολείου.

8.2.3.14 Η άποψη του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου

Ο διευθυντής του σχολείου αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών, ανέφερε τα ακόλουθα: «*Με την καθημερινή επαφή που έχω με όλους τους δασκάλους του σχολείου, μού αφήνει το περιθώριο να ξέρω ποιος έχει καλές σχέσεις με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ξέρει το διαδίκτυο καλά, ποιος έχει έφεση στα εικαστικά π.χ. ήταν ένας διευθυντής σχολείου δάσκαλος αυτός σαν και έμενα, όταν δεν είχαμε δασκάλους εικαστικών και αναλάμβανε ο ίδιος. Άρα λοιπόν με την καθημερινή επαφή και τη φιλική σχέση ξέρεις βλέπεις ποιος ξέρει να τραγουδά, ποιος ξέρει να χορεύει, ποιος ανακατώνει το σχολικό κήπο, ποιος έχει ιδιαίτερη κλίση στον αθλητισμό έτσι; Έχουμε έναν καλό γυμναστή αλλά πέρυσι είχανε πάρει εκπαιδευτική άδεια και οι άλλοι συνάδελφοι… Μπορούσα λοιπόν να πω σε έναν δάσκαλο στον Α, στον Β, κάνε συμπληρωματικά πράγματα αφού εσύ είσαι κατά κάποιο τρόπο και λίγο γυμναστής και αφού είσαι… έχουμε και γυμναστή που είναι και προπονητής ομάδος… Πάλι λοιπόν ξεκινάμε από την αρχή, η καλή σχέση, η φιλική σχέση, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, θα σου επιτρέψει να ανιχνεύσει τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε συναδέλφου και θα τον χρησιμοποιήσεις θετικά για το όφελος της σχολικής κοινότητας».*

Οι απόψεις του διευθυντή αποτυπώνονται σε ένα βαθμό και από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στον αντίστοιχο δείκτη του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου, εφόσον προκύψουν αντίστοιχες ανάγκες στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, η γνώση των ιδιαίτερων αυτών ικανοτήτων προκύπτει μέσω της διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος τρόπος που επιλέγει ο διευθυντής για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών δημιουργεί μια σειρά προβλημάτων. Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι δεν πραγματοποιείται μια αρχική συζήτηση στο πλαίσιο της πρώτης γενικής συνέλευσης των διδασκόντων έχει τα ακόλουθα αποτελέσματα: Χάνεται πολύτιμος χρόνος μέχρις ότου να γνωριστούν οι εκπαιδευτικοί με τον διευθυντή, δεν γίνονται αντιληπτές οι ικανότητες όλων των εκπαιδευτικών -ιδιαίτερα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών λόγω του ότι υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο πολλές φορές λιγότερο από ένα διδακτικό έτος- και ενδέχεται κάποιοι εκπαιδευτικοί να μην επιθυμούν να αναλάβουν επιπρόσθετες ευθύνες.

8.2.3.15 Προτεινόμενες δράσεις με στόχο την υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Στον πίνακα 8.15 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τις δράσεις, τις οποίες θα δεχόντουσαν να υιοθετήσουν το επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015), με στόχο την υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Πίνακας 8.15 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με την υιοθέτηση των προτεινόμενων δράσεων με στόχο την υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

Δράσεις	**Συμφωνώ απόλυτα**		**Συμφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ απόλυτα**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	S
Πρόσκληση ειδικών επιστημόνων για την ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με επιστημονικά θέματα που αφορούν το σύλλογο διδασκόντων.	8	72.7	3	27.3	-	-	-	-	**3.72**	.467
Από κοινού ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	7	63.6	4	36.4	-	-	-	-	**3.63**	.505
Πραγματοποίηση φιλικών συναντήσεων εκτός του ωραρίου του σχολείου, με στόχο τη γνωριμία και τη δημιουργία θετικού συνεργατικού κλίματος μεταξύ των διδασκόντων.	7	63.6	3	27.3	1	9.1	-	-	**3.54**	.688
Επιπρόσθετη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ΤΠΕ στη σχολική ζωή (υποστήριξη διδασκαλίας, χρήση δικτύων κ.ά.).	5	45.5	6	54.5	-	-	-	-	**3.45**	.522
Αναζήτηση επιπλέον πόρων μέσα από δράσεις του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα (π.χ. παζάρι κ.ά.).	6	54.5	4	36.4	1	9.1	-	-	**3.45**	.688
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, όταν αυτά πραγματοποιούνται από έναν ανεξάρτητο φορέα (πανεπιστήμιο, κ.ά) σε ώρες εκτός ωραρίου.	3	27.3	7	63.6	1	9.1	-	-	**3.18**	.603
Δημιουργία συγκεκριμένου προγράμματος με στόχο την αξιοποίηση των ειδικών αιθουσών και χώρων του σχολείου (π.χ. εργαστήριο φυσικής, εργαστήριο Η/Υ, αίθουσα καλλιτεχνικών κ.ά.) από τους εκπαιδευτικούς της πρωινής ζώνης όταν απουσιάζουν οι αντίστοιχες ειδικότητες.	3	27.3	4	36.4	4	36.4	-	-	**2.90**	.831
Καθιέρωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μια φορά	1	9.1	7	63.6	3	27.3	-	-	**2.81**	.603

το μήνα.										

Από τα στοιχεία του πίνακα 8.15 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμφωνούν απόλυτα (μ.ό.: >3.51) με τρεις δράσεις, ενώ με τις υπόλοιπες πέντε δράσεις συμφωνούν αρκετά (μ.ό.: >2.51). Αναλυτικότερα, απόλυτα συμφωνούν: *Με την πρόσκληση ειδικών επιστημόνων για την ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με επιστημονικά θέματα* (μ.ό.:3.72), την προοπτική της *από κοινού ανάληψης καινοτόμων προγραμμάτων* (μ.ό.:3.63), *καθώς και με την πραγματοποίηση φιλικών συναντήσεων εκτός του ωραρίου του σχολείου με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος* (μ.ό.:3.54). Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά: Με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της *ΤΠΕ στη σχολική ζωή* (μ.ό.:3.45), *την ανάληψη δράσεων σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα για την αναζήτηση επιπλέον πόρων για τις ανάγκες του σχολείου* (μ.ό.:3.45), *με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων όταν αυτά πραγματοποιούνται από έναν ανεξάρτητο φορέα και σε ώρες εκτός ωραρίου* (μ.ό.:3.18) *και με τη δημιουργία συγκεκριμένου προγράμματος με στόχο την αξιοποίηση των ειδικών αιθουσών και την καθιέρωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μια φορά το μήνα* (μ.ό.:2.81).

8.2.3.16 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου για τις δράσεις τις οποίες θα πρέπει να υλοποιήσει το σχολείο προκειμένου να βελτιωθεί

Ο διευθυντής δήλωσε τα ακόλουθα, αναφορικά με τις δράσεις τις οποίες θα πρέπει να υιοθετήσει το σχολείο προκειμένου να βελτιωθεί: «*Αν είχαμε μια επισταμένη αρωγή από τους φορείς τους εμπλεκόμενους με το σχολείο. Ο κ. προϊστάμενος ας πούμε θα μπορούσε να επισκεφτεί τρεις φορές το σχολείο μας. Αυτό δεν έχει γίνει ποτέ.* ***Ο κ. Σχολικός Σύμβουλος ο άνθρωπος ασχολείται ενεργά είναι αεικίνητος, αλλά ασχολείται αποκλειστικά με το πρόγραμμα, αλλά όχι άδικα γιατί αυτό του το επιβάλλει το υπουργείο****. Όταν αγωνιζόμαστε να φτιάξουμε το ωρολόγιο πρόγραμμα μέχρι το Μάιο* (λόγω του ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί προλαμβάνονται σταδιακά καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους), *πώς θα έρθει ο σχολικός σύμβουλος να δώσει και σε εμένα, που δεν υπάρχουν δογματικές καταστάσεις και απόλυτοι χαρακτηρισμοί. Ο καθένας παίρνει ιδέες και από τον άλλο και ο καθένας βοήθα τον άλλο. Λοιπόν και ο σχολικός σύμβουλος να έχει την άνεση να έρθει να μας επισκεφτεί επί συγκεκριμένων θεμάτων να μας δώσει μια συμβουλή ένα παραδειγματισμό, επίσης αυτό που υπάρχει συνεχώς στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα.* ***Ο σχολικός ψυχολόγος μας είναι το πιο απαραίτητο πράγμα από αυτό.***

Έστω μια φορά τον χρόνο μια διάλεξη να μπορούσαμε να έχουμε την οικονομική άνεση να κάνουμε πάλι όπως έχουμε κάνει στο παρελθόν, όσον αφορά, την σεξουαλική παιδική κακοποίηση και κάτι άλλα να κάνουμε τέτοια σεμινάρια, που όταν τα κάναμε τα κάναμε και για τα παιδιά έχει διττό χαρακτήρα τη μια φορά έχει ακροατές και θεατές και συμμετέχουν τα παιδιά και την άλλη έχει τους γονείς. Λοιπόν να μπορούσαμε να κάνουμε με άνεση πάλι δύο με τρία σεμινάρια. Να μπορούσαμε να μεταφερθούμε με λεωφορεία, τα οποία μας ζητούν εκατόν με εκατόν τριάντα ευρώ, τα οποία δεν έχουμε. ***Να πάμε να παρακολουθήσουμε μια ημερίδα κάτι.*** *Όλα αυτά είναι επιμέρους ενέργειες οι οποίες σίγουρα βοηθούν τη σχολική διαδικασία και τονώνουν και ενθαρρύνουν και τον εκπαιδευτικό. Να μην αισθάνεται μόνος του μπροστά από εμάς, ποιος από εμάς στην προσωπική του ζωή στη συλλογική του συμμετοχή δεν πιάνει συμβουλές από το περιβάλλον του. Αυτό λοιπόν θα θέλαμε…»*

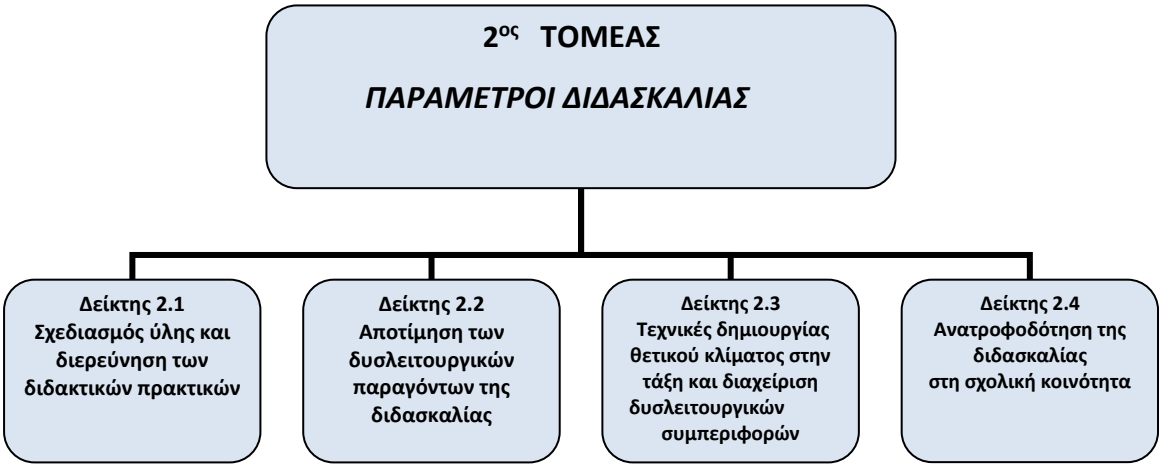
Ο διευθυντής του σχολείου αρχικά πραγματοποιεί μια κριτική στις υφιστάμενες δομές υποστήριξης του σχολείου (στον Προϊστάμενο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και στον οικείο σχολικό σύμβουλο) τις οποίες θεωρεί ελλιπείς. Στη συνέχεια, καταλήγει ως πιο σημαντική

βοήθεια την πρόσκληση ειδικών επιστημόνων, οι οποίοι θα απευθυνθούν σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Η δράση αυτή δυσχεραίνεται όμως από την έλλειψη χρημάτων σε συνδυασμό με τη σημαντικά μεγάλη χιλιομετρική απόσταση του σχολείου από το κέντρο της πόλης.

8.3 Τομέας δεύτερος: Παράμετροι διδασκαλίας

Εισαγωγή

Στην παρακάτω Εικόνα 8.3 αποτυπώνονται οι δείκτες του 2ου τομέα. Αναλυτικότερα, ο δείκτης 2.1 συνοψίζει τις διδακτικές πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και ο δείκτης 2.2 τους δυσλειτουργικούς παράγοντες της διδασκαλίας. Επίσης, ο δείκτης 2.3 αναφέρεται στις τεχνικές δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη και στη διαχείριση δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Τέλος, ο δείκτης 2.4 μελετά τους τρόπους τους οποίους επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να ανατροφοδοτούν το σύνολο της σχολικής κοινότητας.



Εικόνα 8.3. *Αναπαράστασης του τομέα 2 και των δεικτών 2.1-2.4*

8.3.1 Παρουσίαση του 2ου τομέα και των δεικτών 2.1, 2.2, 2.3 και 2.4

Ο δεύτερος τομέας αποτελείται από τους δείκτες 2.1, 2.2, 2.3 και 2.4. Ο δείκτης 2.1 στοχεύει στη διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών, οι οποίες υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου σχολείου. Ως διδακτικές πρακτικές νοούνται ο σχεδιασμός της ύλης, η αξιοποίηση των εποπτικών μέσων, αλλά και οι αρχές και οι μορφές διδασκαλίας. Στο δείκτη 2.2 αποτυπώνονται οι δυσλειτουργικοί παράγοντες, οι οποίοι ενδέχεται να δυσχεραίνουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την αποτελεσματική υλοποίηση του δείκτη 2.1. Ειδικότερα, ποιοι παράγοντες ενδέχεται να δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο και συγκεκριμένα στο σχολείο στο οποίο υπηρετούσαν κατά το διδακτικό έτος 2013-2014.

Στον ίδιο τομέα εντάσσονται και οι δείκτες 2.3 και 2.4. Συγκεκριμένα, ο δείκτης 2.3 περιγράφει τις τεχνικές δημιουργίας θετικού κλίματος, τις οποίους εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Η ομαλή σχέση μεταξύ των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς θεωρείται απαραίτητο προαπαιτούμενο της μαθησιακής διαδικασίας. Ο σεβασμός, η συνεργασία και η επιβράβευση είναι μόνο μερικές από τις πτυχές αυτού του δείκτη. Σε περίπτωση που απουσιάζουν οι πτυχές αυτές, ενδέχεται να οξυνθούν φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικής διαρροής. Στον ίδιο δείκτη καταγράφεται η διαχείριση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, ο δεύτερος τομέας ολοκληρώνεται με τον δείκτη 2.4 σύμφωνα με τον οποίο μελετώνται οι τρόποι με τους οποίους ανατροφοδοτείται η σχολική κοινότητα από τους εκπαιδευτικούς.

Ως μέθοδος εργασίας δημιουργήθηκαν δύο πρωτότυπα ερωτηματολόγια για τη μελέτη των τεσσάρων δεικτών, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, αντλήθηκαν δεδομένα από τη συνέντευξη με τον διευθυντή του σχολείου.

8.3.2 Παρουσίαση του 1ου ερωτηματολογίου στον 2ο τομέα για τους δείκτες 2.1 και 2.2, το οποίο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Το 1ο ερωτηματολόγιο του τομέα 2, το οποίο δομήθηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή αποτελούνταν από πέντε θεματικές ενότητες. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο επικεντρωνόταν στις πρακτικές τις οποίες υιοθετούσαν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές τάξεις. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραγόντων, οι οποίοι αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Η επόμενη θεματική ενότητα ερωτήσεων στόχευε στην αναζήτηση του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προτεινόμενες δράσεις για τη βελτίωση του διδακτικού έργου, οι οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν κατά το επόμενο διδακτικό έτος. Τέλος, η τελευταία ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου και έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετώπιζαν στη τάξη τους το εν λόγω διδακτικό έτος.

8.3.3 Παρουσίαση του 2ου ερωτηματολογίου στον 2ο τομέα για τους δείκτες 2.3 και 2.4, το οποίο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δόμησε ένα δεύτερο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο στον 2ο τομέα με τους δείκτες 2.3 και 2.4. Η πρώτη ερώτηση του δείκτη 2.3 στοχεύει στη μελέτη των τεχνικών, τις οποίες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη ενός θετικού κλίματος με τους μαθητές τους. Επίσης, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς η καταγραφή των δυσλειτουργικών συμπεριφορών, που έχουν παρατηρήσει στην τάξη και στην αυλή του σχολείου. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται μια αρχική διερεύνηση του τρόπου χειρισμού, αλλά και αναγνώρισης των αιτίων των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών. Ο δείκτης 2.3 ολοκληρώνεται με τις δράσεις τις οποίες θα δέχονταν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου για το επόμενο διδακτικό έτος.

Στον ίδιο τομέα, ο δείκτης 2.4 αποσκοπεί στη διαπίστωση του τρόπου ανατροφοδότησης της επίδοσης των μαθητών σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η επόμενη ερώτηση του δείκτη 2.4 μελετά τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάποιοι μαθητές χωρίς διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν συνεχώς υπό-επίδοση. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται η σύνδεση της ανατροφοδότησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με το βαθμό υποστήριξης των μαθητών από τις οικογένειές τους. Τέλος, το ερωτηματολόγιο του τομέα 2 ολοκληρώνεται με τις δράσεις, τις οποίες θα δέχονταν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής κοινότητας με απώτερο στόχο τη βελτίωση της μαθητικής προόδου.

8.3.4 Σχεδιασμός της ύλης κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς από τους εκπαιδευτικούς

● ***ΔΕΙΚΤΗΣ: 2.1 Διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών***

Στον πίνακα 8.16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το σχεδιασμό της ύλης κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Πίνακας 8.16 *Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος αναφορικά με το σχεδιασμό της ύλης κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς*

	Ναι δήλωσαν		Όχι δήλωσαν	
	f	%	f	%
Σχεδιασμός της ύλης κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς	14	**93.3**	1	6.6

Από τα στοιχεία του πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών προβαίνει σε έγκαιρο σχεδιασμό της ύλης. Συγκεκριμένα, δεκατέσσερις στους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς πραγματοποιούν σχεδιασμό της ύλης κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Αντίθετα, μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε αρνητικά.

8.3.5 Συχνότητα σχεδιασμού διδακτικών ενοτήτων από τους εκπαιδευτικούς

Στον πίνακα 8.17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη συχνότητα σχεδιασμού των διδακτικών ενοτήτων από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 8.17 *Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος αναφορικά με τον σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων από τους εκπαιδευτικούς*

	Πάντα		Σχεδόν Πάντα		Λίγες φορές		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{\chi}$	S
Συχνότητα σχεδιασμού διδακτικών ενοτήτων	6	40.0	9	60.0	-	-	-	-	**3.40**	.354

Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος πάντα ή σχεδόν πάντα (μ.ό.: ≥2.51) πραγματοποιεί *σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων*. Αναλυτικότερα, πάντα σχεδιάζουν τις *διδακτικές ενότητες* το 40.0% των εκπαιδευτικών, ενώ σχεδόν πάντα το 60.0%.

8.3.6 Ύπαρξη των απαιτούμενων εποπτικών μέσων στο σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Στον πίνακα 8.18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την ύπαρξη των απαιτούμενων εποπτικών μέσων στο σχολείο.

Πίνακας 8.18 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ύπαρξη των απαραίτητων εποπτικών μέσων στο σχολείο*

	Ναι δήλωσαν		Όχι δήλωσαν	
	f	%	f	%
Ύπαρξη των απαραίτητων εποπτικών μέσων στο σχολείο	2	**13.3**	13	86.6

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου θεωρεί ότι το σχολείο υστερεί σε *υλικοτεχνική υποδομή*. Συγκεκριμένα, το 86.6% των εκπαιδευτικών δηλώνει την απουσία

των απαραίτητων εποπτικών μέσων. Αντίθετα, μόλις το 13.3% θεωρεί επαρκή την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή.

8.3.7 Η αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου

Στον πίνακα 8.19 που ακολουθεί καταγράφονται τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στην προηγούμενη ερώτηση απάντησαν ότι ***δεν*** *είναι επαρκής η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου*. Συγκεκριμένα, στον ακόλουθο πίνακα οι 13 εκπαιδευτικοί δήλωσαν τι θα ήθελαν να υπήρχε ως υλικοτεχνική υποδομή στην τάξη τους.

Πίνακας 8.19 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή που θα ήθελαν να έχουν στην τάξη τους*

Στην τάξη μου θα ήθελα να έχω:	Το δήλωσαν		Δεν Το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Διαδραστικό πίνακα, προτζέκτορα και σύνδεση στο διαδίκτυο	5	**38.4**	8	**61.5**
Διαδραστικό πίνακα και σύνδεση στο διαδίκτυο	3	**23.0**	10	**77.0**
Προτζέκτορα και σύνδεση στο διαδίκτυο	2	**15.3**	11	**84.7**
Σύνδεση στο διαδίκτυο	1	**7.6**	12	**92.4**
Διαδραστικό πίνακα και προτζέκτορα	1	**7.6**	12	**92.4**
Προτζέκτορα	1	**7.6**	12	**92.4**

Από τα στοιχεία του πίνακα 8.19 προκύπτει ότι το 38.4% των εκπαιδευτικών επιθυμεί *διαδραστικό πίνακα, προτζέκτορα και σύνδεση στο διαδίκτυο*. Η κατηγορία *διαδραστικός πίνακας και σύνδεση στο διαδίκτυο* δηλώθηκε από το 23.0% των εκπαιδευτικών. Επίσης, το 15.3% των εκπαιδευτικών δήλωσε *προτζέκτορα και σύνδεση στο διαδίκτυο*. Μόνο *σύνδεση στο διαδίκτυο* σημείωσε το 7.6%. Ως εκ τούτου το 84.3% των εκπαιδευτικών του δείγματος επιθυμεί σύνδεση στο διαδίκτυο στην τάξη του. Τέλος, το 7.6% των εκπαιδευτικών σημείωσε είτε *διαδραστικό πίνακα και προτζέκτορα* είτε αποκλειστικά *προτζέκτορα*.

8.3.8 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με τις ανάγκες του σχολείου σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής

Αναφορικά με τις ανάγκες σε υλικοτεχνική υποδομή ο διευθυντής του σχολείου ανέφερε: «*Χρειαζόμαστε διαδραστικούς πίνακες».* Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαδραστικοί πίνακες αναφέρθηκαν και από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου.

8.3.9 Βαθμός υιοθέτησης αρχών και μορφών διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς κατά το διδακτικό έτος 2013-2014

Στον πίνακα 8.20 που ακολουθεί εμφανίζεται με αναλυτικό τρόπο η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό υιοθέτησης αρχών και μορφών διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς κατά το διδακτικό έτος 2013-2014.

Πίνακας 8.20 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό υιοθέτησης αρχών και μορφών διδασκαλίας. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

Βαθμός υιοθέτησης των αρχών και μορφών διδασκαλίας	**Πάντα**		**Αρκετά συχνά**		**Λίγες φορές**		**Ποτέ**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	S
Δημιουργώ τις συνθήκες εκείνες έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα	11	73.3	3	20.0	-	-	-	-	**3.78**	.426
Λαμβάνω υπόψη μου τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών	10	66.7	5	33.3	-	-	-	-	**3.66**	.488
Δημιουργώ δικά μου φύλλα εργασίας με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση της ύλης από τους μαθητές	11	73.3	1	6.7	3	20.0	-	-	**3.53**	.834
Ενημερώνω τους γονείς με ό,τι κρίνω απαραίτητο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην κατ' οίκον προετοιμασία της επόμενης μέρας	8	53.3	5	33.3	2	13.3	-	-	**3.40**	.737
Χρησιμοποιώ ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων	6	42.9	7	50.0	1	7.1	-	-	**3.35**	.633
Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες	6	42.9	6	42.9	2	14.3	-	-	**328**	.726
Διδάσκω εξατομικευμένα στους μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν	7	50.0	3	21.4	4	28.6	-	-	**3.21**	.893
Αξιοποιώ τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα του σχολείου	4	28.6	7	50.0	3	21.4	-	-	**3.07**	.730

Από τη μελέτη των τιμών του μ.ό. για τις οχτώ αρχές και μορφές διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υιοθετούν και συμφωνούν απόλυτα (μ.ό.: ≥3.51) με τις τρεις αρχές, ενώ συμφωνούν αρκετά (μ.ό.: ≥2.51) με τις υπόλοιπες πέντε αρχές. Αναλυτικότερα, δημιουργούν τις συνθήκες εκείνες που *όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα* (μ.ό.: 3.78), *λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους* (μ.ό.: 3.66) και *δημιουργούν δικά τους φύλλα εργασίας για την καλύτερη κατανόηση της ύλης* (μ.ό.: 3.53). Επίσης, συμφωνούν αρκετά με: *την ενημέρωση των γονέων για τη βελτίωση της υποστήριξης των μαθητών στο σπίτι* (μ.ό.: 3.40), την *αξιοποίηση πολλών διδακτικών προσεγγίσεων* (μ.ό.: 3.35), *τη διδασκαλία σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο* (μ.ό.: 3.28), *την εξατομικευμένη διδασκαλία των μαθητών* (μ.ό.: 3.21) και *την αξιοποίηση των διαθέσιμων εποπτικών μέσων του σχολείου* (μ.ό.: 3.07).

8.3.10 Παράγοντες οι οποίοι αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων

- ***ΔΕΙΚΤΗΣ 2.2: Αποτίμηση των δυσλειτουργικών παραγόντων της διδασκαλίας***

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζεται με αναλυτικό τρόπο η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες, οι οποίοι ενδέχεται να αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων κατά το τρέχον διδακτικό έτος 2013-2014 στο σχολείο όπου και υπηρετούν.

Πίνακας 8.21 *Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

παράγοντες οι οποίοι αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων:	**Με δυσκολεύει πολύ**		**Με δυσκολεύει αρκετά**		**Με δυσκολεύει λίγο**		**Δε με δυσκολεύει**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	S
Η ελλιπής υποστήριξη των μαθητών από το σπίτι τους	10	71.4	2	14.3	2	14.3	-	-	**3.57**	.756
Η δυσκολία συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα τις τελευταίες ώρες	5	35.7	5	35.7	4	28.6	-	-	**3.07**	.829
Η ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	4	28.6	5	35.7	3	21.4	2	14.3	**2.78**	1.051
Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή	1	7.1	8	57.1	4	28.6	1	7.1	**2.64**	.745
Ο υπερβολικός αριθμός των μαθητών στην τάξη	4	30.8	2	15.4	3	23.1	4	30.8	**2.46**	1.266
Η παρακολούθηση της τάξης από μαθητές χωρίς τις προαπαιτούμενες γνώσεις	3	21.4	3	21.4	5	35.7	3	21.4	**2.42**	1.089
Η έντονη γνωστική ανομοιογένεια των μαθητών	3	21.4	3	21.4	5	35.7	3	21.4	**2.42**	1.089
Η δυσκολία των σχολικών εγχειριδίων	1	7.1	6	42.9	4	28.6	3	21.4	**2.35**	.929
Οι ελλείψεις σε μέσα διδασκαλίας	-	-	3	25.0	8	66.7	1	8.3	**2.16**	.577

Από τη μελέτη των τιμών του μ.ό. για τους εννιά παράγοντες, οι οποίοι ενδέχεται να αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δυσκολεύονται πολύ (μ.ό.: ≥3.51) *με την ελλιπή υποστήριξη των μαθητών από το σπίτι τους* (μ.ο: 3.57). Δυσκολεύονται αρκετά με άλλους τρεις παράγοντες, συγκεκριμένα, *τη δυσκολία συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα τις τελευταίες ώρες* (μ.ό: 3.07), *την ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες* (μ.ό: 2.78) και *τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή* (μ.ό.: 2.64).

Αντίθετα, δυσκολεύονται λίγο από τους υπόλοιπους πέντε παράγοντες, οι οποίοι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δε θεωρούνται ότι αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Πιο αναλυτικά, οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής: *ο υπερβολικός αριθμός των μαθητών στην τάξη* (μ.ό.: 2.46), *παρακολούθηση της τάξης από μαθητές χωρίς τις προαπαιτούμενες γνώσεις* (μ.ό.: 2.42), *έντονη γνωστική ανομοιογένεια των μαθητών* (μ.ό.: 2.42), *η δυσκολία των διδακτικών εγχειριδίων* (μ.ό.: 2.35) και *οι ελλείψεις σε μέσα διδασκαλίας* (μ.ό.: 2.16).

8.3.11 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που ενδέχεται να δυσχεραίνουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τους παράγοντες που ενδέχεται να δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών ο διευθυντής δήλωσε τα ακόλουθα. Συγκεκριμένα ανέφερε: «*Τα προβλήματα είναι τώρα πρακτικής φύσεως που προκαλούν τη δυσλειτουργία του σχολείου και πάνω από όλα τα ωρολόγιο πρόγραμμα.* ***Το ωρολόγιο πρόγραμμα*** *το οποίο είναι τόσο φορτικό και περιορισμένο, λόγω του είναι διευρυμένου ωραρίου ενώ, αυτό δεν έπρεπε. Εγώ δηλαδή ως διευθυντής του σχολείου και με τις επίσημες κουβέντες με τους συναδέλφους μου και σε συνεδριάσεις κτλ. μεταβιβάζω στη διεύθυνση, στη διοίκηση που ανήκουμε ότι λένε να προσφέρει το πρόγραμμα περισσότερα το ΕΑΕΠ* ***με την προϋπόθεση να έχουμε όλες τις ειδικότητες. Δεν μπορούμε να λειτουργούμε να είμαστε 12θεσιο, να λειτουργούμε 8θέσιο και να και να μην έχουμε σχεδόν το 50% των ειδικοτήτων. Δηλαδή αυτό το πράγμα αναιρεί το άλλο και η μια δουλειά αντιφάσκει με την άλλη.*** *Θα προτιμούσα να μην είμαστε ΕΑΕΠ για να μπορεί ο δάσκαλος, να μπορεί να λειτουργεί πιο ελεύθερα. Να βοηθάει τα παιδιά να μαθαίνουν πράγματα, εφόσον ο δάσκαλος μπορεί να τα κάνει. Γιατί ο δάσκαλος δίνει από το περίσσευμα των γνώσεων του και για να έχει περίσσευμα δεν πρέπει να έχεις έλλειμμα και δυστυχώς, αυτή η σημερινή πραγματικότητα που βιώνουμε είναι αυτό που διατυπώνω ως γνωμικό «****Ότι αυτοί που θέλουν να μας καταργήσουν, θέλουν να καταργήσουν την παιδεία όχι με το έλλειμμα αλλά με το πλεόνασμα» δεν θα τους στερήσω κάποια πράγματα αλλά θα τους δώσω τόσο πολλά που να μην μπορεί να τα κουμαντάρει****. Δεν μπορεί το παιδί της Α΄ τάξης να έχει μια τσάντα σαν βαλίτσα και το παιδί της Γ τάξης να έχει μια μελέτη περιβάλλοντος ένα βιβλίο τόσο δύσχρηστο, ακαταλαβίστικο. Εγώ πολλές φορές δεν μπορώ να απαντήσω ερωτήσεις του βιβλίου, γιατί δεν μπορώ να μπω στο πνεύμα του συγγραφέα και να μην παρεξηγηθώ ότι αυτός που το έγραψε δεν είχε επαφή με το περιβάλλον και έγραψε βιβλίο για το περιβάλλον, αλλά πάνω από όλα δεν είχε επαφή με την τάξη.* ***Πρέπει μια φορά αυτοί που κάνουν τα προγράμματα, αυτοί που νομοθετούν, να έχουν επαφή με την τάξη, να έχουν κάνει μάθημα****.* ***Να έχουν κάνει διοίκηση σε σχολική μονάδα, να έχουν κάνει προγράμματα σε μαθήματα της Ευέλικτης Ζώνης και μετά να δώσουν λύσεις και προοπτικές.***

Ένα πράγμα το οποίο δυσχεραίνει το έργο του δασκάλου στην τάξη, του συλλόγου διδασκόντων αλλά και του διευθυντή, ο οποίος είναι ο αποδέκτης όλων αυτών των οποίων συμβαίνουν είναι ότι τα τελευταία τριάντα χρόνια, η πολιτεία το υπουργείο παιδείας ***που ποτέ δεν μας γνωμοδότησε να μας έχουν ορίσει έστω και σε μεγάλο περιθώρια να μας ορίσει ποια είναι τα όρια των μαθητών*** *για να μπορεί να επιβάλλει την πειθαρχία… Δεν ξέρει ο δάσκαλος. Δηλαδή τι να κάμει; Πώς θα τιμωρήσει τον μαθητή; Πώς θα τον τιμωρήσει βέβαια για τη συμπεριφορά του, για τη μελέτη του, για την υπακοή του στο σχολείο κι όλα αυτά, δεν υπάρχει όριο. Οπότε λοιπόν ο δάσκαλος και στο γυμνάσιο τα πράγματα είναι πολύ χειρότερα, γιατί τα παιδιά είναι μεγαλύτερα και δημιουργούν περισσότερα προβλήματα.* ***Δεν ξέρει πώς θα το τιμωρήσει και φέρνει το παιδί στο διευθυντή. Ο διευθυντής τι θα κάνει;*** *Να τον αποβάλλει τρεις μέρες από το σχολείο; Να του στερήσουμε τη γυμναστική και η σύγχρονη παιδαγωγική λέει ότι αυτό απαγορεύεται, γιατί η γυμναστική είναι κάτι ιδιαίτερο και πρέπει το παιδί να συμμετέχει. Σε αυτό δυσχεραίνει το έργο του*

δασκάλου, αυτό το πράγμα. ***Δεν ξέρω σε μια εγκύκλιο να μας πάρουνε ένα δεκάλογο να μας πουν για να μπορεί να κινείται και προς θεού και είμαι περήφανος στη γενιά τη δική μου καταργήθηκε το ξύλο, εγώ προσωπικά έχω φάει πολύ ξύλο στο δημοτικό και για να γίνω και εκπαιδευτικός πρέπει να ήμουνα και καλός μαθητής****. Φανταστείτε αυτοί που πηγαίνανε άγραφοι, αδιάβαστοι, ατημέλητοι, εγώ τα έκανα όλα αυτά και πάλι έτρωγα ξύλο.* ***Προς θεού δεν μιλάω για τέτοιες εποχές και η γενιά η δική μου των δασκάλων προσωπικά εγώ διορίστηκα τη δεκαετία του 1980 με 90 και εμείς καταργήσαμε το ξύλο και ξέρω και από τους άλλους συναδέλφους. Πετάξαμε όμως με άλμα επί κοντώ στην άλλη όχθη του ποταμού και χάσαμε τα όρια.*** *Ένα παιδί που χειροδικήσει και βγάλει το μάτι του αλλουνού, εσύ τι μπορείς να κάνεις, στο άλλο παιδί, που άμα το ακουμπήσεις και πάει η μαμά και του κάμει ακτινογραφία θα σε απολύσει η μαμά, ας το δει λοιπόν η πολιτεία μας αυτό το θέμα. Πάντα με όφελος της κοινωνίας και της σχολικής κοινότητας».*

Από την απάντηση του διευθυντή προκύπτει ότι σύμφωνα με την προσωπική του άποψη δύο στοιχεία δυσχεραίνουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Αρχικά, η δομή του ωρολογίου προγράμματος στο πλαίσιο του ΕΑΕΠ και η αδυναμία οριοθέτησης κάποιων μαθητών.

8.3.12 Προτεινόμενες δράσεις με στόχο να εφαρμοστούν το επόμενο διδακτικό έτος, 2014-2015, στο σχολείο

Στον πίνακα 8.22 που ακολουθεί εμφανίζεται με αναλυτικό τρόπο η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις προτεινόμενες δράσεις με στόχο να εφαρμοστούν το επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015) στο σχολείο.

Πίνακας 8.22 *Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων σχετικά με τις προτεινόμενες δράσεις. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

Επιλογή δράσεων για να εφαρμοστούν το επόμενο έτος στο σχολείο:	**Συμφωνώ απόλυτα**		**Συμφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ απόλυτα**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	**S**
Αγορά σύγχρονων εποπτικών μέσων από το σχολείο	13	92.9	1	7.1	-	-	-	-	**3.92**	.267
Δημιουργία μιας τράπεζας δεδομένων στο σχολείο με φύλλα εργασίας για όλες τις τάξεις στην οποία θα έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί	6	40.0	7	46.7	2	13.3	-	-	**3.26**	.704
Πραγματοποίηση πρότυπων διδασκαλιών τις οποίες θα παρακολουθούν άλλοι συνάδελφοι	5	38.5	5	38.5	3	23.1	-	-	**3.15**	.801
Καθιέρωση ενδο-σχολικών διαλέξεων με σύγχρονα παιδαγωγικά θέματα, τις οποίες θα δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί και θα τις παρουσιάζουν στους συναδέλφους τους	5	33.3	5	33.3	5	33.3	-	-	**3.00**	.845
Παρακολούθηση της διδασκαλίας σας από συνάδελφο (peer evaluation)	1	6.7	9	60.0	4	26.7	1	6.7	**2.66**	.724
Καθιέρωση του ρόλου του μέντορα, σύμφωνα με τον οποίο, έμπειροι									**2.66**	.900

εκπαιδευτικοί θα συμβουλεύουν νεοδιόριστους ή εκπαιδευτικούς που εργάζονται πρώτη φορά στο συγκεκριμένο σχολείο	3	20.0	5	33.3	6	40.0	1	6.7		

Από τα στοιχεία του πίνακα 8.22 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμφωνούν απόλυτα (μ.ό.: ≥3.51) μόνο με μια δράση, δηλαδή *την αγορά σύγχρονων εποπτικών μέσων* (μ.ό.: 3.92), ενώ με τις υπόλοιπες πέντε δράσεις συμφωνούν αρκετά (μ.ό.: >2.51). Συγκεκριμένα, συμφωνούν αρκετά ότι το επόμενο διδακτικό έτος *να δημιουργηθεί μια τράπεζα δεδομένων στο σχολείο με φύλλα εργασίας για όλες τις τάξεις στην οποία θα έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί* (μ.ό. 3.26). Συμφωνούν επίσης, *στην πραγματοποίηση πρότυπων διδασκαλιών τις οποίες θα παρακολουθήσουν άλλοι συνάδελφοι* (μ.ό.: 3.15), *την καθιέρωση ενδο-σχολικών διαλέξεων* (μ.ό.: 3.00), *την παρακολούθηση της διδασκαλίας τους από συναδέλφους* (μ.ό.: 2.66) και *την καθιέρωση του ρόλου του μέντορα στο σχολείο* (μ.ό. : 2.66).

8.3.13 Το κυριότερο πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ήταν ανοικτού τύπου. Σκοπός της ερώτησης αυτής ήταν η επισήμανση προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία ενδέχεται να μην είχαν συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο. Από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς, δέκα συμπλήρωσαν την ερώτηση αυτή.

Πίνακας 8.23 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το κυριότερο πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν φέτος στην τάξη τους*

	Το δήλωσαν		**Δεν Το δήλωσαν**	
	f	%	f	%
Ύπαρξη πολλών αλλοδαπών στο σχολείο	3	**30.0**	7	70.0
Υπερβολική ύλη και απουσία ενδιαφέροντος από τους μαθητές	3	**30.0**	7	70.0
Απουσία εποπτικών μέσων	2	**20.0**	8	80.0
Έλλειψη ορίων από τους μαθητές και αδυναμία συνεργασίας με τους γονείς	2	**20.0**	8	80.0

Στην ανοικτού τύπου ερώτηση σχετικά με το μεγαλύτερο πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους κατά το τρέχον διδακτικό έτος (2013-2014), δέκα εκπαιδευτικοί απάντησαν τα ακόλουθα. Τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν *την ύπαρξη πολλών αλλοδαπών μαθητών στην τάξη*. Επίσης, άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί τόνισαν *την υπερβολική ύλη και την ταυτόχρονη απουσία ενδιαφέροντος από τους μαθητές*. Δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν *την απουσία εποπτικών μέσων* και τέλος, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν *στην έλλειψη ορίων από τους μαθητές σε συνδυασμό με την αδυναμία συνεργασίας τους με τους γονείς*.

8.3.14 Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους σύμφωνα με τον διευθυντή

Όσον αφορά τα κυριότερα προβλήματα τα οποία του μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής δήλωσε: *«Ανησυχία στην τάξη, ο χρόνος πολλές φορές είναι λίγος για την ολοκλήρωση και διδακτικών ενοτήτων και στην εκτέλεση προγραμμάτων και μέσω της ευέλικτης ζώνης, εκεί ας πούμε, αν δεν υπήρχε βεβαρυμμένο το ωρολόγιο πρόγραμμα… θα μπορούσε ο δάσκαλος να κινηθεί πιθανά πιο ευέλικτα και να ξε-αγχωθεί λιγάκι. Γιατί να ξέρετε ότι αυτά τα άτακτα παιδιά τα ανήσυχα, τα προκλητικά, στις εξωσχολικές δραστηριότητες και εκτός μαθήματος συμμετέχουν πάρα πολύ γιατί εκεί έχουν ρόλο όταν εξετάζεται μια διδακτική ενότητα στο μάθημα αυτά έχουν πλήρη άγνοια, άρα τι θα κάνει πως θα συμμετέχει, θα συμμετέχει πειράζοντας ενοχλώντας δημιουργώντας πρόβλημα, σε μια όμως εργασία εντός σχολείου, εκτός προγράμματος ή μια εξωσχολική, το έχω παρατηρήσει στο διηνεκές του χρόνου, αυτά λαμβάνουν ενεργό ρόλο, αλλά θέλουν βέβαια πάντα προσοχή, γιατί έχουν πάντα αυτή την υπερκινητικότητα και την επιθετικότητα. Ελεγχόμενα λοιπόν και αυτό αλλά είναι ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό να του δώσει ρόλο ύπαρξης γιατί ολονών μας τα προβλήματα ξεκινούν από τα δικά μας υπαρξιακά άγχη.* Σύμφωνα με τα λεγόμενα του διευθυντή οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δυσκολεύονται στη διαχείριση κάποιων μαθητών σε συνδυασμό με τις γνωστικές απαιτήσεις της ύλης.

Στη συνέχεια του ερωτηματολόγιου, ακολουθεί ο δείκτης 2.3 ο οποίος αναφέρεται στις τεχνικές τις οποίες υιοθετεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτύχει θετικό κλίμα στην τάξη του. Ύστερα, καταγράφονται οι τυχόν προβληματικές συμπεριφορές τις οποίες έχουν παρατηρήσει οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους. Επίσης, οι τρόποι με τους οποίους επέλεξαν να αντιμετωπίσουν τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους. Η επόμενη ερώτηση αφορά τη διαπίστωση βελτίωσης των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών μετά τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο του δεύτερου τομέα ολοκληρώνεται με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η συμπεριφορά των μαθητών δεν βελτιώνεται παρά τις παραινέσεις τους, καθώς και τις δράσεις τις οποίες θα δέχονταν να υιοθετήσουν την επόμενη χρονιά προκειμένου να βελτιωθεί η συμπεριφορά των μαθητών.

8.3.15 Τεχνικές με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου

- ***ΔΕΙΚΤΗΣ 2.3: Τεχνικές δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη και διαχείριση δυσλειτουργικών συμπεριφορών***

Στον πίνακα 8.24 που ακολουθεί εμφανίζεται με αναλυτικό τρόπο η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις τεχνικές τις οποίες υιοθετούν στην τάξη τους με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος κατά το τρέχον διδακτικό έτος (2013-2014).

Πίνακας 8.24 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τις τεχνικές τις οποίες υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Πάντα		Αρκετά συχνά		Λίγες φορές		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Ισχύουν για όλους οι κανόνες που έχουμε θεσπίσει	13	92.9	1	7.1	-	-	-	-	**3.92**	.267
Συζητώ από κοινού με τους μαθητές μου, κανόνες για την τάξη και το σχολείο	12	85.7	2	14.3	-	-	-	-	**3.85**	.363

γενικότερα από την αρχή της χρονιάς										
Επιβραβεύω την προσωπική πρόοδο των μαθητών μου, σε σύγκριση με τον εαυτό τους	12	85.7	1	7.1	1	7.1	-	-	**3.78**	.579
Επιτρέπω σε όλους τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους	10	71.4	4	28.6	-	-	-	-	**3.71**	.469
Επιβραβεύω τις θετικές συμπεριφορές των μαθητών	12	85.7	1	7.1	1	7.1	-	-	**3.71**	.611
Συζητώ με τους μαθητές μου τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν	10	71.4	3	21.4	1	7.1	-	-	**3.64**	.633
Προσπαθώ να κάνουμε κοινές δραστηριότητες σε μαθήματα, όπως η Ευέλικτη Ζώνη, για τη δημιουργία της αίσθησης της ομάδας	6	42.9	6	42.9	1	7.1	1	7.1	**3.21**	.893

Από τα στοιχεία του πίνακα 8.24 διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εφαρμόζουν πάντα (μ.ό.: ≥ 3.51) έξι τεχνικές διδασκαλίας και αρκετά συχνά (μ.ό.: ≥2.51) μια. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί *πάντα δεν κάνουν διακρίσεις απέναντι στους μαθητές τους, καθώς οι κανόνες που έχουν θεσπίσει ισχύουν για όλους* (μ.ό.: 3.92). Επίσης, *θεσπίζουν από κοινού με τους μαθητές τους, τους κανόνες για την τάξη και σχολείο γενικότερα* (μ.ό.: 3.85), *επιβραβεύουν πάντα την προσωπική πρόοδο των μαθητών τους* (μ.ό.: 3.78), *επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές τους να εκφράσουν τη γνώμη τους* (μ.ό.:3.71) *επιβραβεύουν τις θετικές συμπεριφορές των μαθητών τους* (μ.ό.: 3.71) και *συζητούν με τους μαθητές τους τα προβλήματα τα οποία προκύπτουν* (μ.ό.: 3.64). Αρκετά συχνά *προσπαθούν να κάνουν κοινές δραστηριότητες σε μαθήματα, όπως η Ευέλικτη Ζώνη για τη δημιουργία της αίσθησης της ομάδας* (μ.ό.: 3.21).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου φέρονται με δημοκρατικότητα και δεν στοχεύουν στην επιβολή των κανόνων, αλλά στον ενστερνισμό τους από τους μαθητές του σχολείου. Επίσης, δεν προβαίνουν σε αρνητικές συγκρίσεις των «καλών» μαθητών με τους «μέτριους», καθώς η σύγκριση αφορά την προσωπική πρόοδο των μαθητών κάθε φορά.

8.3.16 Προβληματικές συμπεριφορές τις οποίες παρατήρησαν οι εκπαιδευτικοί κατά το τρέχον διδακτικό έτος 2013-2014

Στον πίνακα 8.25 που ακολουθεί εμφανίζεται με αναλυτικό τρόπο η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών κατά το τρέχον διδακτικό έτος (2013-2014).

Πίνακας 8.25 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τις προβληματικές συμπεριφορές τις οποίες παρατήρησαν κατά το τρέχον διδακτικό έτος (2013-2014). Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Πολύ συχνά		**Αρκετά συχνά**		**Λίγες φορές**		**Ποτέ**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	**S**
Υπερβολική φασαρία από συγκεκριμένους κάθε φορά μαθητές/τριες	8	53.3	5	33.3	1	6.7	1	6.7	**3.33**	.900
Κορόιδεμα μαθητών/τριών	5	33.3	7	46.7	2	13.3	1	6.7	**3.06**	.884
Υβριστικό διαπληκτισμό μεταξύ μαθητών/τριών	4	26.7	7	46.7	3	20.0	1	6.7	**2.93**	.884
Χειροδικία μεταξύ των μαθητών/τριών	3	20.0	3	20.0	8	53.3	1	6.7	**2.53**	.915
Αποκλεισμό κάποιων μαθητών/τριών από τους συμμαθητές/τριές τους	1	6.7	3	20.0	10	66.7	1	6.7	**2.26**	.704
Δημιουργία αρνητικών παρατσουκλιών	2	13.3	4	26.7	5	33.3	4	26.7	**2.26**	1.033
Απειλές προς τους συμμαθητές/τριες τους	2	13.3	3	20.0	7	46.7	3	20.0	**2.26**	.961
Κλοπή αντικειμένων	-	-	-	-	10	66.7	5	33.3	**1.66**	.488

Από τα στοιχεία του πίνακα 8.25 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρατήρησαν αρκετά συχνά (μ.ό.: ≥2.51) τέσσερις συμπεριφορές και λίγες φορές (μ.ό.: ≥1.51) τις υπόλοιπες τέσσερις συμπεριφορές. Αναλυτικότερα, αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν: *Υπερβολική φασαρία από συγκεκριμένους μαθητές* (μ.ό.: 3.33), *κορόιδεμα μαθητών μεταξύ τους* (μ.ό.: 3.06), *υβριστικό διαπληκτισμό των μαθητών* (μ.ό.: 2.93) και *χειροδικία μεταξύ των μαθητών* (μ.ό.: 2.53). Αντιθέτως, λίγες φορές έπεσε στην αντίληψή τους: *αποκλεισμός μαθητών από τους συμμαθητές/τριες* (μ.ό.: 2.26), *δημιουργία αρνητικών παρατσουκλιών* (μ.ό.: 2.26), *απειλές προς τους συμμαθητές/τριες* (μ.ό.: 2.26) και *κλοπή αντικειμένων* (μ.ό.: 1.66).

Συνοψίζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις μπορεί να επισημανθεί πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εντοπίζουν στο σχολείο λεκτική και σωματική βία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η φασαρία προκύπτει συνήθως από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι ενδέχεται να προκαλούν και άλλα προβλήματα. Ως εκ τούτου, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η από κοινού αντιμετώπιση των θεμάτων αυτών από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία ακολουθεί μετά τις απόψεις του διευθυντή, στοχεύει στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην αντιμετώπιση αυτών των διενέξεων μεταξύ των μαθητών.

8.3.17 Οι απόψεις του διευθυντή σχετικά με πιθανές προβληματικές συμπεριφορές μαθητών του σχολείου

Ο διευθυντής ως προς την ύπαρξη προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο δήλωσε: «*Έχουμε παιδιά με προβληματικές συμπεριφορές και κάνουμε συζητήσεις με τους συναδέλφους για να βρούμε τα αίτια, τις αφορμές. Υπάρχει μια, ευτυχώς μικρός αριθμός, μεμονωμένων περιπτώσεων στα εκατόν πενήντα παιδιά που έχουμε, τα οποία έχουν μια ελλειμματική προσοχή ένα… υπερδιέγερση μπορώ να την πω σε μεγάλο βαθμό, κάποια από αυτά τα παιδιά, κινητικότητα και σε μεμονωμένες περιπτώσεις ακόμα και επιθετικότητα. Το σχολείο λοιπόν τα διαβλέπει όλα αυτά τα πράγματα. Προσπαθεί να τα μετριάσει και να μην τα αφήσει να αναπτυχθούν, αλλά σε δύο-τρεις περιπτώσεις ομολογούμαι ότι τα πράγματα είναι δύσκολα τα παιδιά αυτά έχουν ξεφύγει τελείως και δεν τα συγκρατούμε».*

8.3.18 Τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιλέγουν να αντιμετωπίζουν τις μαθητικές διενέξεις

Στον πίνακα 8.26 που ακολουθεί εμφανίζεται με αναλυτικό τρόπο η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να αντιμετωπίζουν τις μαθητικές διενέξεις κατά το τρέχον διδακτικό έτος (2013-2014).

Πίνακας 8.26 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους επιλέγουν να αντιμετωπίζουν τις μαθητικές διενέξεις κατά το τρέχον διδακτικό έτος (2013-2014). Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Πάντα		Σχεδόν Πάντα		Μερικές φορές		Σπάνια		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Συζητάω με τον κάθε μαθητή/τρια προσωπικά	12	80.0	3	20.0	-	-	-	-	**3.80**	.414
Συζητάω με τους συναδέλφους για την από κοινού αντιμετώπιση προβληματικών μαθητικών συμπεριφορών	4	26.7	8	53.3	3	20.0	-	-	**3.06**	.704
Ενημερώνω το διευθυντή του σχολείου	5	33.3	2	13.3	6	40.0	2	13.3	**2.66**	1.113
Ενημερώνω τους γονείς των μαθητών	3	20.0	6	40.0	4	26.7	2	13.3	**2.66**	.976

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συζητούν πάντα (μ.ό.: ≥3.51) *προσωπικά με τους μαθητές του σχολείου* (μ.ό.:3.80). Αντίστοιχα, σχεδόν πάντα *συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους για την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων* (μ.ό.: 3.06), *ενημερώνουν τον διευθυντή* (μ.ό.: 2.66) και στο τέλος *απευθύνονται στους γονείς* (μ.ό.: 2.66).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εξαντλούν τις ενδοσχολικές διαδικασίες προτού απευθυνθούν στους γονείς. Επίσης, από τα στοιχεία του πίνακα διαγράφεται μια κλιμάκωση στις επιλογές των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τον τρόπο χειρισμού των προβληματικών συμπεριφορών κάποιων μαθητών.

8.3.19 Οι προτάσεις του διευθυντή του σχολείου για την αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλειτουργικές συμπεριφορές

Όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών κάποιων μαθητών ο διευθυντής δήλωσε τα ακόλουθα: «*Καθημερινές συμβουλές προς το ίδιο το παιδί, παρακολούθηση, πλησίασμα με αγάπη, κατανόηση μέχρι να ξεπερνάει τα όρια και εγώ προσωπικά ψάχνω την αιχμή του φιλότιμου και αν μπορέσουμε και το πιάσουμε αυτό πράγμα πολύ δύσκολο, γιατί τα παιδιά σας είπα, δεν έχουν έτσι εχέγγυα και καταβολές καλές από το σπίτι, οπότε το φιλότιμο δεν μπορεί να βγει στην επιφάνεια εύκολα».* Σύμφωνα με τον διευθυντή του σχολείου, οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές των μαθητών έχουν τα αίτιά τους στις ίδιες τις οικογένειές τους. Ως εκ τούτου, στόχος των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι η αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσλειτουργικών αυτών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου προσπαθεί μέσω της συμβουλευτικής οδού, αλλά και της γενικότερης αποδοχής του μαθητή να επιτύχει μια θετική αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή.

8.3.20 Ύπαρξη βελτίωσης της μαθητικής συμπεριφοράς των μαθητών μετά τις παρεμβάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου

Στον πίνακα 9.27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την ύπαρξη βελτίωσης των μαθητών, οι οποίοι εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές, μετά τις προαναφερθείσες πράξεις των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Πίνακας 8.27 *Απαντήσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με την ύπαρξη βελτίωσης της μαθητικής συμπεριφοράς μετά τις δράσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου*

	Ναι δήλωσαν		**Όχι δήλωσαν**	
	f	**%**	**f**	**%**
Βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς	**4**	**26.66**	11	73.33

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου (73.33%) δήλωσε ότι οι μαθητές δεν σημείωσαν κάποια βελτίωση. Παρόλο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν με τον μαθητή/τρια, συνεργάστηκαν με συναδέλφους, απευθύνθηκαν στο διευθυντή και επικοινώνησαν με τους γονείς των παιδιών, ωστόσο δεν σημειώθηκε κάποια βελτίωση.

8.3.21 Λόγοι για τους οποίους η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου θεωρεί ότι η συμπεριφορά των μαθητών δεν βελτιώνεται παρόλο τις παρεμβάσεις της

Στον πίνακα 8.28 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους λόγους τους οποίους θεωρούν ότι οι μαθητές/τρεις του σχολείου δεν εμφανίζουν βελτίωση παρά τις όποιες προσπάθειες των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Πίνακας 8.28 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους λόγους τους οποίους δεν παρουσιάζεται βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς κατά το τρέχον διδακτικό έτος (2013-2014). Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Συμφωνώ απόλυτα		**Συμφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ απόλυτα**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	S
Απουσία κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο	10	76.9	3	23.1	-	-	-	-	**3.76**	.439
Απουσία σχολικού ψυχολόγου στο σχολείο	10	76.9	3	23.1	-	-	-	-	**3.76**	.439
Ανεπάρκεια των γονέων για τον τρόπο οριοθέτησης των παιδιών στο σπίτι	5	41.7	7	58.3	-	-	-	-	**3.41**	.515
Η προβληματική συμπεριφορά έχει βαθύτερα αίτια και δεν μπορεί να επιλυθεί με μια απλή συμβουλευτική διαδικασία	6	46.2	5	38.5	2	15.4	-	-	**3.30**	.751
Άγνοια των γονέων για τον τρόπο οριοθέτησης των παιδιών στο σπίτι	5	41.7	5	41.7	2	16.7	-	-	**3.25**	.754
Αδιαφορία γονέων για οριοθέτηση των παιδιών στο σπίτι	4	30.8	7	53.8	2	15.4	-	-	**3.15**	.689
Η δυσμενής οικονομική συγκυρία (ανεργία γονέων, μειώσεις μισθών) έχει επιτείνει τις δυσκολίες των οικογενειών, με επακόλουθο την αύξηση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών στο σχολείο	4	30.8	3	23.1	6	46.2	-	-	**2.84**	.899
Η γνωστική αδυναμία κάποιων μαθητών/τριων τους οδηγεί σε προβληματική συμπεριφορά στην τάξη	2	15.4	5	38.5	5	38.5	1	7.7	**2.61**	.870
Έλλειψη ή μη εφαρμογή των απαιτούμενων μέσων (αλλαγή τμήματος ή σχολείου κ.ά.) για την οριοθέτηση της συμπεριφοράς κάποιων μαθητών/τριων στο σχολείο	1	8.3	6	50.0	4	33.3	-	-	**2.33**	.492

Από την εξέταση των μέσων όρων του πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν από αρκετά έως απόλυτα με όλους τους προτεινόμενους λόγους (μ.ό.: ≥2.51). Συγκεκριμένα, συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι *η απουσία κοινωνικού λειτουργού* (μ.ό.:3.76) και *σχολικού ψυχολόγου* (μ.ό.:3.76) αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, τονίζεται εμφατικά ο ρόλος της Πολιτείας σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης της μαθητικής συμπεριφοράς, με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη συμμετοχή ειδικών στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά (μ.ό.: ≥2.51) με τους υπόλοιπους έξι λόγους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως ανασταλτικούς παράγοντες: Τ*ην ανεπάρκεια των γονέων αναφορικά με την οριοθέτηση των μαθητών στο σπίτι* (μ.ό.: 3.41), *τα βαθύτερα ψυχοκοινωνικά αίτια μιας προβληματικής συμπεριφοράς, η οποία δεν αντιμετωπίζεται με μια συμβουλευτική διαδικασία* (μ.ό.: 3.30), *την άγνοια* (μ.ό.: 3.25) *ή την αδιαφορία* (μ.ό.: 3.15) *των γονέων για την οριοθέτηση των μαθητών στο σπίτι, τις επιπτώσεις της δυσμενής οικονομικής συγκυρίας στη ζωή των οικογενειών* (μ.ό.: 2.84) και *τη δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά ως σύμπτωμα μαθησιακής δυσκολίας* (μ.ό.: 2.61). Ωστόσο, διαφωνούν αρκετά τον παράγοντα της *έλλειψης ή μη εφαρμογής άλλων μέσων (π.χ. αλλαγή τμήματος) για την οριοθέτηση κάποιων μαθητών στο σχολείο* (μ.ό.: 2.33).

Συνοψίζοντας λοιπόν όσα έχουν αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επισημαίνουν την αδυναμία τους στο χειρισμό κάποιων δύσκολων παιδιών. Η απουσία στήριξης της οικογένειας (άγνοια, αδιαφορία) των παιδιών αυτών δυσχεραίνει σε ένα βαθμό και το έργο των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, προτείνουν την πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού (σχολικό ψυχολόγο/κοινωνικό λειτουργό) για την αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων.

8.3.22 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με την ικανοποίησή του από τον βαθμό υποστήριξης των παιδιών με δυσλειτουργικές συμπεριφορές από τις οικογένειές τους

Όσον αφορά την υποστήριξη των παιδιών με δυσλειτουργική συμπεριφορά από τις οικογένειές του, ο διευθυντής δήλωσε: «*Με το σπίτι δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε άλλο. Έχουμε επικοινωνήσει πλειάκις και πολλάκις σε συνεχές χρονοδιάγραμμα δεν… είπα στους συναδέλφους να μην έχουν άλλη επικοινωνία με το σπίτι, μια αναφορά να κάνουμε, δεν μπορεί να προσφέρει τίποτα άλλο.* ***Γιατί την ευθύνη, μάς την ρίχνουν σε εμάς.*** *Εμείς με γνώμονα την αγάπη, την απεριόριστη αγάπη στο παιδί, την ευθύνη μας πάνω στο καθήκον και το χρέος μας ως δάσκαλοι, θα προσπαθούμε να αντιμετωπίσουμε τα παιδιά, αυτή τη συμπεριφορά τη διαφορετική τους… την επιθετικότητα όμως αυτή μας προβληματίζει πάρα πολύ».* Σε άλλο σημείο της συνέντευξης τόνισε: «*Μια οικογένεια που στηρίζει το παιδί της, το στηρίζει κάθε μέρα, κάθε στιγμή, κάθε ώρα, μια άλλη που έχει προβλήματα δεν το στηρίζει ούτε τα Χριστούγεννα ούτε τις παραμονές των Χριστουγέννων».*

Από τα λεγόμενα του διευθυντή διαφαίνεται η αδυναμία συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες, οι οποίες σχετίζονται με δυσλειτουργικές συμπεριφορές. Ωστόσο, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αισθάνεται ότι ενοχοποιείται η ίδια όταν αδυνατεί να οριοθετήσει τη συμπεριφορά κάποιων μαθητών.

8.3.23 Προτεινόμενες δράσεις με στόχο την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών το επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015)

Στον πίνακα 8.29 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τις δράσεις, τις οποίες θα δεχόντουσαν να υιοθετήσουν το επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015) στο σχολείο.

Πίνακας 8.29 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με την υιοθέτηση των προτεινόμενων δράσεων με στόχο τη βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς το επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015). Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς, με στόχο την από κοινού δράση για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών τους	12	80.0	3	20.0	-	-	-	-	**3.80**	.414
Πρόσκληση ειδικού ψυχολόγου για το σχεδιασμό ενός εξειδικευμένου προγράμματος παρέμβασης	12	80.0	3	20.0	-	-	-	-	**3.80**	.414
Σχεδιασμός δράσεων, οι οποίες θα εφαρμοστούν στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης (π.χ. κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο)	11	73.3	4	26.7	-	-	-	-	**3.73**	.458
Δημιουργία ημερολογίου συμβάντων τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του διευθυντή	10	66.7	4	26.7	1	6.7	-	-	**3.60**	.632

Από τα στοιχεία του πίνακα 8.29 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμφωνούν απόλυτα με όλες τις προτεινόμενες δράσεις του ερωτηματολογίου (μ.ό. ≥3.51). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμφωνούν απόλυτα: *Με τη συνεργασία και ενημέρωση των γονέων για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών* (μ.ό.:3.80), *την πρόσκληση ειδικού ψυχολόγου για το σχεδιασμό εξειδικευμένου προγράμματος παρέμβασης* (μ.ό.:3.80), *το σχεδιασμό δράσεων για την εφαρμογή τους στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης* (μ.ό.:3.73) και *στη δημιουργία ημερολογίου συμβάντων για το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς* (μ.ό.:3.60).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θεωρούν ότι η κύρια αντιμετώπιση αυτού του σύνθετου προβλήματος, όπως είναι η προβληματική συμπεριφορά κάποιων μαθητών, απαιτεί τη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

8.3.24 Τρόποι ανατροφοδότησης της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών

● ***ΔΕΙΚΤΗΣ: 2.4 Ανατροφοδότηση της διδασκαλίας στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς)***

Στον πίνακα 8.30 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τον τρόπο τον οποίο επιλέγουν να ανατροφοδοτούν τη διδασκαλία τους.

Πίνακας 8.30 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους ανατροφοδότησης της διδασκαλίας τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Πάντα		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Σπάνια**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	**S**
Από το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα	8	57.1	5	35.7	-	-	1	7.1	**3.42**	.852
Από τα τετράδιά τους	9	64.3	1	7.1	4	28.6	-	-	**3.35**	.929
Από τα φύλλα εργασίας	8	57.1	3	21.4	2	14.3	1	7.1	**3.28**	.994
Από την γραπτή επίδοσή τους σε προγραμματισμένα διαγωνίσματα (επαναληπτικά διαγωνίσματα ενότητας)	6	42.9	5	35.7	1	7.1	2	14.3	**3.07**	1.072
Εξετάζω όλους τους μαθητές κάθε μέρα σε όλα τα μαθήματα	4	28.6	6	42.9	3	21.4	1	7.1	**2.92**	.917

Από τα στοιχεία του πίνακα 8.30 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υιοθετούν σχεδόν πάντα (μ.ό.: ≥2.51) όλα τα κριτήρια και σε ένα βαθμό τα εφαρμόζουν για την ανατροφοδότηση της ποιότητας της διδασκαλίας τους. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου *παρακολουθούν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα* (μ.ό.: 3.42) και *ελέγχουν τα τετράδια των μαθητών τους* (μ.ό.: 3.35). Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου *διορθώνει τα φύλλα εργασίας των μαθητών τους* (μ.ό.:3.28), *αξιολογεί την κατανόηση της διδαχθείσας ύλης από τα προγραμματισμένα διαγωνίσματα* (μ.ό.: 3.07) και *εξετάζει καθημερινά τους μαθητές τους* (μ.ό.:2.92).

Ως εκ τούτου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου αξιοποιεί διάφορους τρόπους για την ποιότητα της ανατροφοδότηση της διδασκαλίας τους.

8.3.25 Τρόποι ενημέρωσης των μαθητών αναφορικά με την πρόοδό τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου

Στον πίνακα 8.31 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τον τρόπο τον οποίο επιλέγουν να ενημερώνουν τους μαθητές τους. Στην προηγούμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσιάστηκε ο τρόπος με τον οποίο επιλέγουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να ανατροφοδοτούν οι ίδιοι την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Η γνώση αυτή όμως είναι ελλιπής εφόσον δε μοιραστεί με τους μαθητές.

Πίνακας 8.31 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους ενημέρωσης των μαθητών τους . Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Πάντα		Σχεδόν Πάντα		Μερικές φορές		Σπάνια		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Προφορική ενημέρωση	11	78.6	2	14.3	1	7.1	-	-	**3.71**	.611
Σχόλια στα τετράδιά τους	9	64.3	2	14.3	2	14.3	1	7.1	**3.35**	1.008
Σχόλια στα διαγωνίσματά τους	6	42.9	4	28.6	2	14.3	2	14.3	**3.00**	1.109
Σχόλια στα φύλλα εργασίας	8	53.3	2	13.3	2	13.3	3	20.0	**3.00**	1.254

Από τα στοιχεία του πίνακα 8.31 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πάντα (μ.ό.: ≥3.51) ένα κριτήριο, ενώ σχεδόν πάντα (μ.ό.: ≥2.51) τα υπόλοιπα τρία. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πάντα ενημερώνουν *προφορικά τους μαθητές τους για την πρόοδό τους (μ.ό.:3.71)*. Αντίστοιχα, σχεδόν πάντα *σημειώνουν σχόλια στα τετράδιά τους* (μ.ό.: 3.35), *στα διαγωνίσματά τους* (μ.ό.: 3.00) και *στα φύλλα εργασίας τους* (μ.ό. 3.00).

Με αυτόν τον τρόπο η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό όλους διαθέσιμους τρόπους (προφορικό λόγο και γραπτό λόγο) για την ενημέρωση των μαθητών τους.

8.3.26 Τρόποι ενημέρωσης των οικογενειών όταν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντιληφθούν συστηματική υπό-επίδοση

Στον πίνακα 8.32 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τον τρόπο τον οποίο ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι εμφανίζουν συστηματικά υπό-επίδοση και δεν έχουν διαγνωσθεί με κάποια μορφή μαθησιακών δυσκολιών.

Πίνακας 8.32 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους ενημέρωσης των γονέων τους οποίους τα παιδιά τους εμφανίζουν συστηματικά υπό επίδοση και δεν έχουν διαγνωσθεί με κάποια μορφή μαθησιακών δυσκολιών. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Τηλεφωνώ στο σπίτι	5	35.7	5	35.7	4	28.6	-	-	**3.07**	.829
Προσκαλώ τους γονείς να έρθουν στο σχολείο να συζητήσουμε	5	35.7	3	21.4	5	35.7	1	7.1	**2.85**	1.027
Στέλνω με τον μαθητή ενημερωτικό σημείωμα στο σπίτι	1	7.1	3	21.4	3	21.4	7	50.0	**1.85**	1.027
Περιμένω να τους ενημερώσω όταν δίνουμε βαθμούς	-	-	1	7.1	4	28.6	9	64.3	**1.42**	.646

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμφωνούν αρκετά (μ.ό.: ≥2.51) με δύο από τα τέσσερα κριτήρια, ενώ διαφωνούν αρκετά (μ.ό.: ≥1.51) με τα υπόλοιπα δύο. Συγκεκριμένα, *τηλεφωνούν στο σπίτι όταν αντιληφθούν συστηματική υπό επίδοση μαθητών* (μ.ό.:3.07), ενώ οι εκπαιδευτικοί *προσκαλούν τους γονείς των μαθητών αυτών για περαιτέρω συζήτηση* (μ.ό.:2.85).

Αντίθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου διαφωνεί αρκετά και με την *αποστολή ενημερωτικού σημειώματος στους γονείς των μαθητών* (μ.ό.:1.85) και με την ενημέρωση των γονέων αφού ολοκληρωθεί το τρίμηνο (μ.ό.:1.42). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου στις περιπτώσεις των μαθητών με συστηματική υπό-επίδοση είτε *τηλεφωνούν* είτε *προσκαλούν τους γονείς στο σχολείο*.

8.3.27 Λόγοι για τους οποίους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν συνεχώς χαμηλή επίδοση

Στον πίνακα 8.33 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι κάποιοι μαθητές εμφανίζουν συνεχώς χαμηλή επίδοση χωρίς να έχουν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 8.33 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι κάποιοι μαθητές εμφανίζουν συνεχώς χαμηλή επίδοση χωρίς να έχουν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Κάποιοι αλλοδαποί γονείς δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους	6	42.9	8	57.1	-	-	-	-	**3.42**	.514
Κάποιοι γονείς εργάζονται και δεν έχουν χρόνο να βοηθήσουν τα παιδιά τους	6	42.9	8	57.1	-	-	-	-	**3.42**	.514
Κάποιοι γονείς θέλουν, αλλά δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους	4	28.6	10	71.4	-	-	-	-	**3.28**	.469
Κάποιοι γονείς γενικά δεν ενδιαφέρονται για τη μαθητική πρόοδο των μαθητών τους	2	14.3	9	64.3	3	21.4	-	-	**2.92**	.616

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμφωνούν αρκετά (μ.ό.: ≥2.51) και με τα τέσσερα κριτήρια. Πιο αναλυτικά, συμφωνούν από απόλυτα έως αρκετά σε ποσοστό 100% ότι κάποιοι *αλλοδαποί γονείς ενδέχεται να μη γνωρίζουν τον τρόπο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους* (μ.ό.:3.42). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντιλαμβάνονται ότι κάποιοι γονείς λόγω εργασίας *δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους* (μ.ό.:3.42) αλλά και ενδέχεται να *υπάρχουν γονείς οι οποίοι παρόλο που επιθυμούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους δεν μπορούν* (μ.ό.:3.28).

Έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θεωρούν ότι υπάρχει μια μερίδα γονέων, *η οποία απλά δεν ενδιαφέρεται για τη μαθητική πρόοδο των παιδιών τους* (μ.ό.:2.92). Το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 78.6% και ενδέχεται να επισημαίνεται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενώ επανειλημμένα έχουν επικοινωνήσει με συγκεκριμένους γονείς δεν υπήρξε κάποια βελτίωση στην επίδοση των μαθητών τους.

Επομένως, μπορεί να υποστηριχτεί η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντιμετωπίζουν μια μερίδα γονέων με επιείκεια (αλλοδαπούς γονείς, ή αυτούς που εργάζονται), ενώ δε δικαιολογούν τους γονείς, οι οποίοι φέρονται με αδιαφορία.

8.3.28 Δράσεις προς υιοθέτηση τον επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015) με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ανατροφοδότησης τόσο των μαθητών όσο και των γονέων

Στον πίνακα 8.34 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου με τις δράσεις τις οποίες θα δεχόντουσαν να υιοθετηθούν το επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015) στο σχολείο τους, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ανατροφοδότησης μαθητών και γονέων.

Πίνακας 8.34 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τις δράσεις προς υιοθέτηση το επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015) με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ανατροφοδότησης τόσο των μαθητών όσο και των γονέων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Καθιέρωση συνάντησης μιας φοράς το μήνα για την ενημέρωση γονέων, των οποίων τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες	8	53.3	7	46.7	-	-	-	-	**3.53**	.516
Δημιουργία ατομικού φακέλου μαθητών (portfolio), ώστε να παρακολουθείται η πρόοδό τους	6	40.0	5	33.3	3	20.0	1	6.7	**3.06**	.961
Καθιέρωση μιας μέρας το μήνα, στην οποία εκπαιδευτικοί θα αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν στους συναδέλφους τους σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά θέματα	8	53.3	7	46.7	-	-	-	-	**3.00**	.756

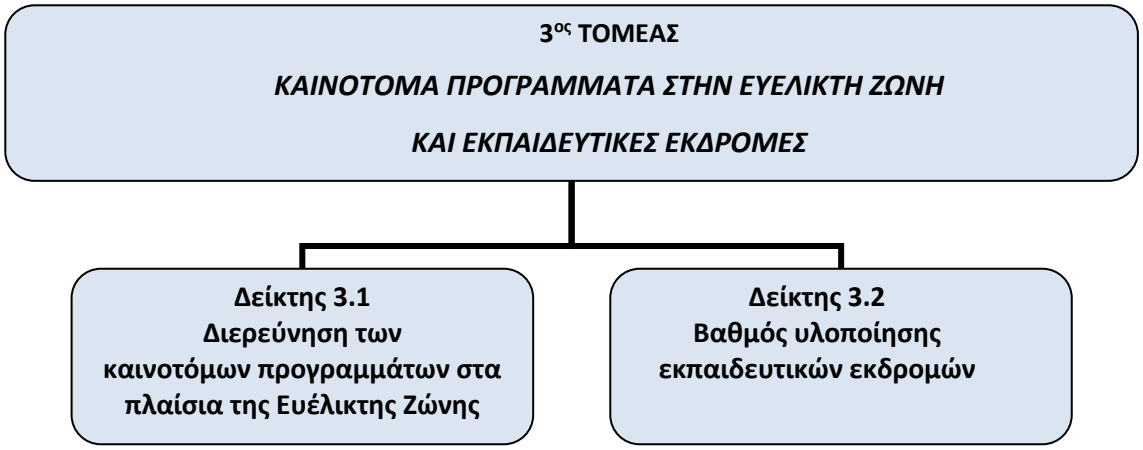
Εξετάζοντας τον πίνακα 8.34 είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμφωνούν απόλυτα (μ.ό.: ≥3.51) με μία δράση και αρκετά (μ.ό.: ≥2.51) και με τις άλλες δύο δράσεις. Συγκεκριμένα, συμφωνούν απόλυτα με: *Την καθιέρωση συνάντησης μια φορά το μήνα με τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες* (μ.ό.: 3.53), ενώ συμφωνούν αρκετά με *τη δημιουργία ατομικού φακέλου, έτσι ώστε να παρακολουθείται η πρόοδος των παιδιών* (μ.ό.: 3.06) και *τη θέσπιση ενδό-σχολικών επιμορφώσεων με σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά θέματα* (μ.ό.: 3.00).

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στους μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

8.4 Τομέας Τρίτος: Καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές εκδρομές

Εισαγωγή

Στην ακόλουθη Εικόνα 8.4 αποτυπώνονται οι δείκτες του τρίτου τομέα. Συγκεκριμένα, ο δείκτης 3.1 αφορά στη διερεύνηση των καινοτόμων προγραμμάτων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, ενώ ο δείκτης 3.2 αναφέρεται στη μελέτη του βαθμού υλοποίησης των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών.



Εικόνα 8.4. *Αναπαράστασης του τομέα 3 και των δεικτών 3.1 και 3.2*

8.4.1 Παρουσίαση του τρίτου τομέα και των δεικτών 3.1 και 3.2

Ο τρίτος τομέας και ειδικότερα οι δείκτης 3.1 και 3.2 στοχεύουν στη διερεύνηση των καινοτόμων προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών εκδρομών, που υλοποιεί η εκπαιδευτική κοινότητα. Αναλυτικότερα, ο δείκτης 3.1 μελετά το βαθμό ανάληψης και ολοκλήρωσης καινοτόμων προγραμμάτων από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και τον εντοπισμό των ανασταλτικών παραγόντων στην υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών. Επίσης, με την αναφορά των θετικών και αρνητικών στοιχείων του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης, δίνεται η δυνατότητα κατανόησης των προβλημάτων ή των παραγόντων εκείνων, τα οποία καθιστούν τους εκπαιδευτικούς διστακτικούς στη δήλωση και συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα. Με άλλα λόγια, η βαθύτερη κατανόηση των δυσκολιών ή και οι ενδεχόμενες αρνητικές απόψεις για τα προγράμματα αυτά αποτελούν γνώση, η οποία δύναται να αξιοποιηθεί προς όφελος του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η υπέρβαση των δυσκολιών αυτών αποτελεί τον απώτερο στόχος για μια μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά.

Στον τρίτο τομέα ο δείκτης 3.2 αναφέρεται στο βαθμό υλοποίησης των εκπαιδευτικών εκδρομών, καθώς και τους λόγους για τους οποίους ενδέχεται να μην πραγματοποιήθηκε το σύνολο των προγραμματισμένων εκδρομών. Οι εκπαιδευτικές εκδρομές αποτελούν μια σημαντική παράμετρος της σχολικής ζωής, και αποτελούν ένα πολιτιστικό κεφάλαιο για μαθητές με στερημένο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Επίσης, οι εκπαιδευτικές εκδρομές αποτελούν βιωματική μάθηση, η οποία πλαισιώνει τη διδακτική ύλη στον πραγματικό κόσμο, ισχυροποιώντας ταυτόχρονα τις σχέσεις μαθητών και διδασκόντων. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό η εκπαιδευτική κοινότητα να γνωρίζει τους λόγους για τους οποίους δεν υλοποιούνται τουλάχιστον στον προγραμματισμένο αριθμό οι εκπαιδευτικές αυτές επισκέψεις.

Τέλος, ο τρίτος τομέας ολοκληρώνεται με τις δράσεις που θα αποφάσιζαν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί κατά το επόμενο σχολικό έτος (2014-2015) για την περαιτέρω βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκδρομών και εφόσον η εκπαιδευτική κοινότητα κρίνει σκόπιμα περιθώρια βελτίωσης για τους συγκριμένους δείκτες.

8.4.2 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου των δεικτών 3.1 και 3.2 στον τρίτο τομέα, το οποίο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δόμησε ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο για τον τρίτο τομέα. Το συγκεκριμένο ερωτηματολογίου μοιράστηκε σε επτά δασκάλους από τους δεκαπέντε, οι οποίοι συμμετείχαν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Δεν επιδόθηκε στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, διότι, μολονότι συμμετέχουν, εφόσον τους ζητηθεί και συμφωνήσουν, σε καινοτόμες δράσεις, ωστόσο δε θεωρούνται αυτοί ως κύριοι υπεύθυνοι του προγράμματος. Δύο εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με θέμα τις καινοτόμες δράσεις. Ως εκ τούτου, το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από τις απαντήσεις πέντε δασκάλων.

Η πρώτη ερώτηση του δείκτη 3.1 αφορά τη δήλωση της κατηγορίας στην οποίας άνηκε το μάθημα της ευέλικτης ζώνης (Πρόγραμμα δηλωμένο στην Πρωτοβάθμια του νομού ή ως ελεύθερη δραστηριότητα). Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κατά πόσο πραγματοποιήθηκε ο αρχικός σχεδιασμός, καθώς και τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι δεν ολοκληρώθηκε με την αναμενόμενη επιτυχία. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου και ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης.

Τις τελευταίες ερωτήσεις αποτελούσαν οι παράμετροι του δείκτη 3.2. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το βαθμό υλοποίησης των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών, καθώς και τους λόγους για τους οποίους όσες από αυτές δεν πραγματοποιήθηκαν. Τέλος, το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με τις δράσεις που θα δέχονταν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου το επόμενο σχολικό έτος (2014-2015) για την περαιτέρω βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκδρομών.

8.4.3 Κατηγορία δήλωσης της Ευέλικτης ζώνης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου

● ***ΔΕΙΚΤΗΣ 3.1: Διερεύνηση των καινοτόμων προγραμμάτων***

Στον πίνακα 8.35 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την κατηγορία στην οποία δηλώθηκε το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 8.35 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κατηγορία στην οποία ανήκει το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης*

Κατηγορία Ευέλικτης Ζώνης:	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Πραγματοποίησα το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	4	**80.0**	1	20.0
Πραγματοποίησα το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, χωρίς να το δηλώσω ως πρόγραμμα στο γραφείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	1	**20.0**	4	80.0
Ως μέρος προγράμματος σε συνεργασία με άλλο δημόσιο φορέα π.χ Πανεπιστημιακή Σχολή	-	**-**	-	-

Το 80% των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, δήλωσαν το μάθημα της Ευέλικτης ζώνης *ως πρόγραμμα στον υπεύθυνο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* του Νομού. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 20%) υλοποίησε το μάθημα της ευέλικτης ζώνης, το οποίο όμως δεν δηλώθηκε στον υπεύθυνο προγραμμάτων.

8.4.4 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης

Ο διευθυντής του σχολείου θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό το μάθημα της ευέλικτης ζώνης. Συγκεκριμένα ανέφερε: «*Εμείς έχουμε ένα βοτανικό κήπο πρότυπο, που μπορώ να αντλήσω ανεξάντλητα θέματα, έχουμε σπήλαια, έχουμε παραλία, έχουμε παραδοσιακούς οικισμούς, παραδοσιακές εκκλησίες, χωριά, ελαιοτριβεία, θερμοκήπια με βιολογικές καλλιέργειες, μουσεία, τυροκομείο, να έχει την άνεση ο δάσκαλος, να το πραγματοποιήσει και όχι να το δουν οι παραπάνω* ***εμένα δεν με ενδιαφέρουν οι παραπάνω, εμένα με ενδιαφέρει το αποτέλεσμα των παιδιών που να πει ο δάσκαλός εγώ φέτος έκανα αυτό και έβαλα δύο σποράκια. Δεν με νοιάζει εμένα η κρίση.*** *Ακολουθώ το νόμο, σέβομαι το αναλυτικό πρόγραμμα από εκεί και μετά δεν το κάνω όμως για να μου πουν εμένα ότι είμαι καλός. Δε με απασχολεί εμένα αυτό το πράγμα, με απασχολεί όμως το αποτέλεσμα. Και να ξέρετε κάτι, όταν κάνεις δουλειά, δεν θα τη χάσεις».*

Ο διευθυντής του σχολείου φαίνεται να αναγνωρίζει τη σημασία και τις δυνατότητες που προσφέρει το μάθημα της ευέλικτης ζώνης. Στο λόγο του αναδύονται τα οφέλη που θα αποκομίσουν από αυτήν οι μαθητές του σχολείου. Η αξία αυτή υπερβαίνει την τυπική διάσταση του αναλυτικού προγράμματος ή μια ενδεχόμενη αξιολόγηση του δασκάλου και επικεντρώνεται αποκλειστικά στο όφελος των μαθητών.

8.4.5 Πραγματοποίηση του σχεδιασμού του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης

Στον πίνακα 8.36 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την ολοκλήρωση του σχεδιασμού του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 8.36 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πραγματοποίηση του σχεδιασμού του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης*

	Ναι		Όχι	
	f	%	f	%
Ολοκλήρωση του αρχικού σχεδιασμού του προγράμματος	3	**60.0**	2	40.0

Το 60.0% των εκπαιδευτικών ολοκλήρωσε *τον αρχικό σχεδιασμό* του προγράμματος στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης. Ωστόσο, ένα 40.0% των εκπαιδευτικών δεν ολοκλήρωσε τον προγραμματισμένο σχεδιασμό.

8.4.6 Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην ολοκλήρωσαν τα προγράμματα Ευέλικτης Ζώνης

Στον πίνακα 8.37 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί να μην ολοκλήρωσαν το σχεδιασμό του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης. Από τους πέντε εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανέλαβαν να υλοποιήσουν προγράμματα Ευέλικτης Ζώνης, μόνο δύο δήλωσαν στην προηγούμενη ερώτηση ότι δεν τα ολοκλήρωσαν.

Πίνακας 8.37 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους δεν ολοκληρώθηκε ο αρχικός σχεδιασμός του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Συμφωνώ απόλυτα		**Συμφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ απόλυτα**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	S
Ανέλαβα την ευθύνη πραγματοποίησης μιας εορτής του σχολείου, με αποτέλεσμα κάποιες διδακτικές ώρες από το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης να χρησιμοποιηθούν για πρόβες.	1	50.0	1	50.0	-	-	-	-	**3.50**	.707
Το τμήμα που έχω αναλάβει είναι πολυπληθές, ως εκ τούτου μερικές φορές ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί για να για παραδώσω και να εξετάσω, με αποτέλεσμα να μειώνεται ο χρόνος από το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.	-	-	2	100.0	-	-	-	-	**3.00**	.000
Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε κάποιους τομείς των θεματικών της Ευέλικτης Ζώνης, με αποτέλεσμα να αφιερώσουμε περισσότερες αρχικές ώρες από τον αρχικό σχεδιασμό	1	50.0	-	-	1	50.0	-	-	**3.0**	1.414
Το συγκεκριμένο τμήμα χαρακτηρίζεται από έντονη γνωστική ανομοιογένεια, με αποτέλεσμα κάποιες ώρες της Ευέλικτης Ζώνης να χρησιμοποιηθούν από άλλα μαθήματα.	-	-	1	50.0	1	50.0	-	-	**2.50**	.707
Οι μαθητές μετά από κάποιο διάστημα έχασαν το ενδιαφέρον τους με το συγκεκριμένο θέμα.	-	-	1	50.0	1	50.0	-	-	**2.50**	.707

Εξετάζοντας τον πίνακα 8.37 γίνεται αντιληπτό ότι οι δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν ήταν σε θέση να ολοκληρώσουν τον αρχικό σχεδιασμό τους στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης δεν συμφωνούν απόλυτα (μ.ό.: ≥ 3.51) με κανένα λόγο, ενώ συμφωνούν αρκετά με τους ακόλουθους πέντε λόγους (μ.ό.: ≥ 2.51). Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι: Η *ανάληψη της ευθύνης της γιορτής* (μ.ό.: 3.50), *τα πολυπληθή τμήματα* (μ.ό.:3.00), *το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών σε κάποια στάδια του προγράμματος αφαίρεσαν χρόνο από τα επόμενα στάδια* (μ.ό.:3.00), *η έντονη γνωστική ανομοιογένεια του τμήματος* (μ.ό.:2.50) και *η τελική απώλεια ενδιαφέροντος για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος* (μ.ό.:2.50) ίσως συνέβαλαν στην αδυναμία υλοποίησης του σχεδιασμό του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης.

8.4.7 Θετικά στοιχεία του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Ο πίνακας 8.38 συνοψίζει την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θετικά στοιχεία του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης. Από τους επτά εκπαιδευτικούς-δασκάλους, οι οποίοι συμμετείχαν στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου, πέντε απάντησαν στην ανοιχτού τύπου ερώτηση. Από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων της ερώτησης αυτής προέκυψαν έξι κατηγορίες απαντήσεων με συγκεκριμένες φράσεις. Οι κύριες κατηγορίες είναι:

1. Ξεφεύγουν οι μαθητές από τα στενά πλαίσια των γνωστικών μαθημάτων
2. Ευελιξία στον εκπαιδευτικό να δουλέψει πάνω σε πιο ψυχοκοινωνικά θέματα
3. Ενημερώνονται σε βάθος για κάποιο θέμα
4. Ανακαλύπτουν κι άλλα πολύ σημαντικά θέματα
5. Παιγνιώδης τρόπος
6. Συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου

Πίνακας 8.38 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα θετικά στοιχεία του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης κατά το τρέχον σχολικό έτος 2013-2014*

	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Ξεφεύγουν οι μαθητές από τα στενά πλαίσια των γνωστικών μαθημάτων	2	**40.0**	3	60.0
Ευελιξία στον εκπαιδευτικό να δουλέψει πάνω σε πιο ψυχοκοινωνικά θέματα	1	**20.0**	4	80.0
Ενημερώνονται σε βάθος για κάποιο θέμα	1	**20.0**	4	80.0.
Ανακαλύπτουν κι άλλα πολύ σημαντικά θέματα	1	**20.0**	4	80.0
Παιγνιώδης τρόπος	1	**20.0**	4	80.0
Συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου	1	**20.0**	4	80.0

Από τα στοιχεία του πίνακα. 8.38 γίνεται αντιληπτό ότι το 40% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ως θετικό στοιχείο του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης *τη διδασκαλία αντικειμένων, τα οποία υπερβαίνουν τα στενά όρια των μαθημάτων*. Επίσης, ως θετικά στοιχεία της Ευέλικτης Ζώνης ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (ποσοστό 20%) δήλωσε: *Τη διδασκαλία ψυχοκοινωνικών θεμάτων, την εμβάθυνση σε γνωστικά αντικείμενα, την ανακάλυψη νέων αντικειμένων, την παιγνιώδη φύση της και τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου και ικανότητας.*

8.4.8 Αρνητικά στοιχεία του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Ο πίνακας 8.39 συνοψίζει την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αρνητικά στοιχεία του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης. Από τους συμμετέχοντες στη διαδικασία πέντε απάντησαν στην ανοιχτού τύπου ερώτηση. Από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων της παρούσας ερώτησης προέκυψαν πέντε κατηγορίες απαντήσεων με συγκεκριμένες φράσεις. Οι κύριες κατηγορίες είναι:

1.Δεσμευτική μορφή, δεν αξιοποιούνται προβλήματα όπως ανακύπτουν από την καθημερινότητα των παιδιών .

2.Έλλειψη χρόνου.

3.Έλλειψη επιμορφώσεων.

4.Δεν πραγματοποιείται λόγω της πίεσης της ύλης.

5.Βαριούνται οι μαθητές.

Πίνακας 8.39 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα αρνητικά στοιχεία του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης κατά το τρέχον σχολικό έτος 2013-2014*

	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Δεσμευτική μορφή, δεν αξιοποιούνται προβλήματα όπως ανακύπτουν από την καθημερινότητα των παιδιών	2	**40.0**	3	60.0
Δεν πραγματοποιείται λόγω της πίεσης της ύλης	2	**40.0**	3	60.0
Έλλειψη επιμορφώσεων	1	**20.0**	4	80.0
Βαριούνται οι μαθητές	1	**20.0**	4	80.0

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το 40% των εκπαιδευτικών τονίζουν *το δεσμευτικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Επίσης, ένα άλλο 40% δήλωσε την αδυναμία ολοκλήρωσης του αρχικού σχεδιασμού λόγω *της πίεσης της ύλης* των άλλων μαθημάτων. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί *ανέφεραν την έλλειψη των επιμορφώσεων στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο διδασκαλίας της Ευέλικτης Ζώνης* και *την απώλεια ενδιαφέροντος των μαθητών*.

8.4.9 Πραγματοποίηση των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών

● ***ΔΕΙΚΤΗΣ 3.2: Μελέτη των εκπαιδευτικών εκδρομών***

Στον πίνακα 8.40 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πραγματοποίηση όλων των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών.

Πίνακας 8.40 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πραγματοποίηση των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών*

	Ναι		Όχι	
	f	%	f	%
Φέτος, πραγματοποίησα τις εκπαιδευτικές εκδρομές τις οποίες είχα σχεδιάσει στην αρχή της χρονιάς	-	**-**	**5**	**100.0**

Το σύνολο των εκπαιδευτικών (ποσοστό 100%) δήλωσε ότι κατά το τρέχον έτος δεν πραγματοποίησε το σύνολο των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών.

8.4.10 Λόγοι για τους οποίους δεν πραγματοποιήθηκε το σύνολο των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Στον πίνακα 8.41 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους δεν πραγματοποιήθηκε το σύνολο των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών.

Πίνακας 8.41 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους δεν πραγματοποιήθηκε το σύνολο των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών εκδρομών. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Η απομονωμένη τοποθεσία του σχολείου	3	60.0	2	40.0	-	-	-	-	**3.60**	.548
Το υψηλό κόστος της μεταφοράς των μαθητών με τα λεωφορεία	1	20.0	4	80.0	-	-	-	-	**3.20**	.447
Η μικρή συμμετοχή των μαθητών	-	-	1	20.0	2	40.0	2	40.0	**1.80**	.837

Από τον έλεγχο των τιμών του μέσου όρου του πίνακα 8.41 προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με το γεγονός ότι η *απομακρυσμένη τοποθεσία του σχολείου δυσχεραίνει την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών* (μ.ό.: 3.60). Επίσης, ένας λόγος με τον οποίοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά είναι *το υψηλό κόστος της μεταφοράς των μαθητών* (μ.ό.: 3.20). Τέλος, διαφωνούν αρκετά με τον λόγο ότι είναι *μικρή συμμετοχή των μαθητών* (μ.ό.: 1.80) στις εκπαιδευτικές εκδρομές.

8.4.11 Δράσεις με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκδρομών

Στον πίνακα 8.42 που ακολουθεί εμφανίζονται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τις δράσεις τις οποίες θα πρέπει να υιοθετηθούν από το σύλλογο για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκδρομών.

Πίνακας 8.42 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τις δράσεις τις οποίες θα πρέπει να υιοθετηθούν από το σύλλογο για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκδρομών. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

Δράσεις:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ανάληψη ενός καινοτόμου προγράμματος	2	40.0	3	60.0	-	-	-	-	**3.40**	.548
Καθοδήγηση ενός νέου συναδέλφου από έναν παλαιότερο σχετικά με την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος	2	40.0	2	40.0	1	20.0	-	-	**3.20**	.837
Εκτέλεση ανοιχτών μειοδοτικών διαγωνισμών για την εύρεση της καλύτερης προσφοράς σε μεταφορά, σίτιση κ.ά. με σκοπό τη μείωση κόστους.	2	40.0	2	40.0	1	20.0	-	-	**3.20**	.837
Συνεργασία μεταξύ σχολείων για	-	-	5	100.0	-	-	-	-	**3.00**	.000

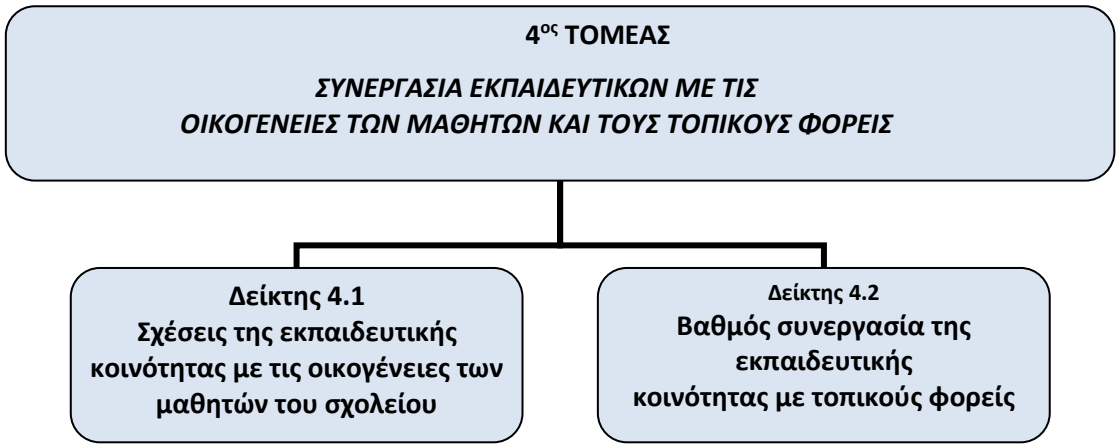
την από κοινού δράση και εφαρμογή προγραμμάτων										
Εύρεση χρημάτων από άλλους πόρους για τη μείωση του κόστους των εκδρομών	1	20.0	3	60.0	1	20.0	-	-	**3.00**	.707

Από τον έλεγχο των τιμών του μέσου όρου προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν αρκετά (μ.ό.:≥ 2.51) με όλες τις προτεινόμενες δράσεις του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, συμφωνούν αρκετά με: *Την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ανάληψη ενός καινοτόμου προγράμματος* (μ.ό.: 3.40), *την καθοδήγηση ενός νέου συναδέλφου από ένα σχετικά παλαιότερου σχετικά με την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος* (μ.ό.: 3.20)*, την εκτέλεση ανοιχτών μειονοτικών διαγωνισμών για την εύρεση της καλύτερης προσφοράς* (μ.ό.: 3.20)*, τη συνεργασία μεταξύ σχολείων για την από κοινού δράση και εφαρμογή προγραμμάτων* (μ.ό.: 3.00) *και την εύρεση χρημάτων από άλλους πόρους για τη μείωση του κόστους των εκδρομών* (μ.ό.: 3.00).

8.5 Τομέας Τέταρτος: Συνεργασία εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών και τοπικούς φορείς

Εισαγωγή

Στην Εικόνα 8.5 αποτυπώνονται οι δείκτες του τομέα τέσσερα. Αναλυτικότερα, ο δείκτης 4.1 αφορά στη μελέτη του βαθμού συνεργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, ενώ ο δείκτης 4.2, αποσκοπεί στη μελέτη του βαθμού συνεργασίας μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους τοπικούς φορείς.



Εικόνα 8.5*. Αναπαράστασης του τομέα 4 και των δεικτών 4.1 και 4.2*

8.5.1 Παρουσίαση του τέταρτου τομέα και των δεικτών 4.1 και 4.2

Αντικείμενο του τέταρτου τομέα είναι η εξέταση του βαθμού συνεργασίας και υποστήριξης του σχολείου από γονείς και τοπικούς φορείς. Συγκεκριμένα, ο δείκτης 4.1 διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό συμφωνίας της συνεργασίας τους με τους γονείς. Σύμφωνα με διάφορες έρευνες (Βλ. 2ο κεφ.) η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων συμβάλλει σημαντικά στην πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών. Η συνεργασία αυτή προϋποθέτει τη θετική στάση και των δύο εμπλεκόμενων μερών: Εκπαιδευτικών και γονέων. Στο δείκτη 4.1 μελετάται αυτή ακριβώς η διάσταση της εκπαιδευτικής κοινότητας: Η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τον βαθμό συνεργασίας

τους με τους γονείς. Επίσης, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναφορά στον όρο γονικότητα (parenting), ο οποίος θεωρείται ως μια σημαντική παράμετρος και προαπαιτούμενο για την υποστήριξη των παιδιών-μαθητών, αλλά και του έργου του σχολείου γενικότερα. Τη διερεύνηση αυτής της παραμέτρου εξετάζουν οι σχετικές ερωτήσεις, που συνοψίζονται στο πόσο υποστηρικτικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι φέρονται οι γονείς στα παιδιά τους, αλλά και πως αντιλαμβάνονται τις ανάγκες του σχολείου γενικότερα. Στον ίδιο δείκτη, μελετώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ενδέχεται κάποιοι γονείς να μη βοηθούν τα παιδιά τους. Με άλλα λόγια, διερευνάται αν η απουσία υποστήριξης των μαθητών βασίζεται σε αδιαφορία και παραμέληση ή άγνοια και αδυναμία. Στο δείκτη 4.1 μελετώνται οι συμπεριφορές τις οποίες υιοθετούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις τα κυριότερα προβλήματα, τα οποία αντιμετώπισαν με γονείς και μαθητές κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Τέλος, ο δείκτης 4.1 εστιάζεται στις δράσεις τις οποίες θα δέχονταν να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά το επόμενο σχολικό έτος (2014-2015), για την περαιτέρω βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Ο τέταρτος τομέας ολοκληρώνεται με το δείκτη 4.2, ο οποίος αφορά στη συχνότητα πραγματοποιημένων αλλά και μελλοντικών επαφών του συλλόγου διδασκόντων με τους τοπικούς φορείς για την περαιτέρω διερεύνηση της συνεργασίας και την αντιμετώπιση προβλημάτων.

8.5.2 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου του 4ου τομέα των δεικτών 4.1 και 4.2, το οποίο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δόμησε ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο για τον τέταρτο τομέα, του οποίου η δομή έχει την ακόλουθη μορφή: Αρχικά, στον δείκτη 4.1, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας τους για τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικής κοινότητας και γονέων. Επίσης, στον ίδιο δείκτη 4.1 οι επόμενες ερωτήσεις αποσκοπούν στη διερεύνηση του βαθμού υποστήριξης αφενός των μαθητών και αφετέρου του σχολείου από τους γονείς. Στη συνέχεια, αναζητούνται οι πιθανοί λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ενδέχεται κάποιες οικογένειες να μην υποστηρίζουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους. Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου καλεί τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν οι ίδιοι, ποιες συμπεριφορές και πόσο συχνά τις υιοθετούν, έτσι ώστε να επιτύχουν καλύτερη συνεργασία με τους γονείς. Ακολουθεί η ερώτηση αναφορικά με τις δράσεις, τις οποίες θα συμφωνούσαν οι εκπαιδευτικοί να υιοθετηθούν κατά το επόμενο διδακτικό έτος, για τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Η επόμενη ερώτηση είναι ανοιχτού τύπου στην οποία, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τις εμπειρίες τους, σχετικά με το δυσκολότερο πρόβλημα, το οποίο αντιμετώπισαν φέτος με γονείς και μαθητές.

Τέλος, οι τελευταίες ερωτήσεις του τομέα τέσσερα και του δείκτη 4.2, διερευνούν τη συχνότητα, πραγματοποιημένων αλλά και μελλοντικών επαφών, του συλλόγου διδασκόντων με άλλους φορείς (ΚΕΔΔΥ, ΚΤΕΛ, Πανεπιστημιακές Σχολές κ.ά.) για περαιτέρω συνεργασία και αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων του σχολείου.

8.5.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

● ***ΔΕΙΚΤΗΣ 4.1: Σχέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας με τις οικογένειες των μαθητών του σχολείου***

Στον πίνακα 8.43 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με το βαθμό συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Πίνακας 8.43 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Η τακτική ενημέρωση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς βελτιώνει σημαντικά την επίδοση των παιδιών τους	8	53.3	7	46.7	-	-	-	-	**3.53**	.516
Το επίπεδο των σπουδών των γονέων επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά του μαθητή/τριας	4	26.7	9	60.0	2	13.3	-	-	**3.13**	.640
Η πλειονότητα των μαθητών, οι οποίοι είναι άριστοι, δέχονται σημαντική βοήθεια από τους γονείς τους	5	33.3	6	40.0	4	26.7	-	-	**3.06**	.799
Οι προσδοκίες των γονέων αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα μαθητικής επιτυχίας	3	20.0	10	66.7	1	6.7	1	6.7	**3.00**	.756
Το επίπεδο των σπουδών των γονέων επηρεάζει σημαντικά την επίδοση του μαθητή/τριας	2	13.3	10	66.7	2	13.3	1	6.7	**2.86**	**.743**
Ο μέτριος βαθμός συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου	1	6.7	9	60.0	5	33.3	-	-	**2.73**	**.594**
Ο μέγιστος βαθμός συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου	3	20.0	6	40.0	5	33.3	1	6.7	**2.73**	**.884**
Η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα ενδέχεται να δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα από ό,τι θεωρητικά θα επιλύσει	-	-	9	60.0	4	26.7	2	13.3	**2.46**	**.743**
Ο ελάχιστος βαθμός συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου	-	-	2	13.3	7	46.7	6	40.0	**1.73**	**.704**

Από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμφωνούν απόλυτα (μ.ό.:≥3.51) με μια άποψη, αρκετά (μ.ό.:≥2.51) με έξι απόψεις, ενώ διαφωνούν αρκετά (μ.ό.:≥1.51) με τις άλλες δύο απόψεις. Αναλυτικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι *η τακτική ανατροφοδότηση των γονέων βελτιώνει τη μαθητική επίδοση των παιδιών τους* (μ.ό.:3.53). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά με τις ακόλουθες απόψεις, οι οποίες αφορούν το βαθμό υποστήριξης των μαθητών από την οικογένειά τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τους γονείς συμφωνούν αρκετά με τις απόψεις ότι: Τ*ο επίπεδο των σπουδών των γονέων επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών* (μ.ό.:3.13), *οι γονείς είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνοι για την άριστη μαθητική επίδοση των παιδιών τους* (μ.ό.:3.06)*, οι προσδοκίες των γονέων αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα μαθητικής επιτυχίας* (μ.ό.:3.00) *και ότι το επίπεδο σπουδών των γονέων επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών* (μ.ό.:2.86). Σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά με τις απόψεις *ότι ο μέτριος* (μ.ό.:2.73) *αλλά και ο μέγιστος βαθμός συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου* (μ.ό.:2.73). Αντίθετα, διαφωνούν αρκετά τόσο με την άποψη *ότι η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα θα δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα από ό,τι θεωρητικά θα επιλύσει* (μ.ό.:2.46), καθώς και *ότι επιθυμούν έναν ελάχιστο βαθμό συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή* (μ.ό.:1.73).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου επιθυμεί τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, καθώς τη θεωρεί, μεταξύ των άλλων, προβλεπτικό παράγοντα της μαθητικής πορείας αλλά και της συμπεριφοράς των μαθητών.

8.5.4 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με τον βαθμό συνεργασίας σχολείου και γονέων

Ο διευθυντής του σχολείου σχετικά με τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων δήλωσε: «***Το σχολείο πρέπει να στέκεται με μεγάλη διάκριση απέναντι στους γονείς, σίγουρα τους αγαπά, τους δέχεται, αναγνωρίζει τον ρόλο τους, επειδή όμως είναι αυτόνομος οργανισμός και φορέας, πρέπει και προσωπικά, το έχω κάνει επανειλημμένως, πρέπει να τονίζει στον καθέναν προσωπικά, στους γονείς και στους εκπρόσωπους τους που είναι το Δ.Σ. του συλλόγου των γονέων μέχρι ποιο σημείο φτάνουν τα όρια της παρέμβασης του στο διδασκαλικό έργο και στη σχολική διαδικασία****. Πιο συγκεκριμένα τονίζω και ξανατονίζω θέλουμε τους γονείς αρωγούς και συμπαραστάτες κυρίως στα οικονομικά και πρακτικά θέματα π.χ. μεταφορές μαθητών, εκδηλώσεις, και διάφορα άλλα πράγματα, όμως όσον αφορά καθαρά αυτό κάθε αυτό το έργο του εκάστου ενός δασκάλου και της σχολικής μονάδας εγώ προσωπικά δεν επέτρεψα και δεν θέλω να επιτρέπεται και από άλλους συνάδελφους να μπαίνει και ο σύλλογος γονέων σε σημείο που να δημιουργεί παρακωλύμματα ή να δημιουργεί τέλος πάντων υποχρεώσεις, π.χ. αν μας δώστε εκατό ευρώ, να πρέπει να κάνουμε το χατίρι σας για το που θα πάμε εκδρομή, όχι θέλουμε να μας κάνετε μια πρόταση αλλά το που θα πάμε εκδρομή αυτό θα το αποφασίσει καθαρά ο σύλλογος των διδασκόντων».*

Σύμφωνα με τον διευθυντή, ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου οφείλει να συνεργάζεται με τους γονείς. Ωστόσο, η συνεργασία αυτή έχει όρια, καθώς αφορά διαδικαστικά θέματα του σχολείου και όχι παιδαγωγικής φύσεως. Την άποψη αυτή ενστερνίζεται και ο πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

8.5.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό υποστήριξης των μαθητών από τις οικογένειές τους

Στον πίνακα 8.44 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης των μαθητών από τις οικογένειές τους, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 8.44 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης των μαθητών από τις οικογένειές τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Πάντα		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Σπάνια**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	**S**
Σχεδόν όλοι οι μαθητές μου, φορούν καθαρά ρούχα	2	14.3	9	64.3	3	21.4	-	-	**2.92**	**.616**
Σχεδόν όλοι οι μαθητές μου, έχουν φαγητό ή χρήματα για να αγοράσουν κάτι στο διάλειμμα	2	15.4	8	61.5	3	23.1	-	-	**2.92**	**.641**
Σχεδόν όλοι οι μαθητές μου, έρχονται στο σχολείο διαβασμένοι	2	14.3	8	57.1	3	21.4	1	7.1	**2.78**	**.802**
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου, εφαρμόζουν στο σπίτι τις συμβουλές που τους προτείνω	-	-	6	42.9	5	35.7	3	21.4	**2.21**	**.802**
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου, με επισκέπτονται στις προγραμματισμένες συναντήσεις, ιδιαίτερα όταν ανέλαβα για πρώτη φορά το συγκεκριμένο τμήμα	-	-	6	42.9	4	28.6	4	28.6	**2.14**	**.864**
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου, ενημερώνονται τουλάχιστον μια φορά το μήνα για την πρόοδο των παιδιών τους	-	-	4	28.6	6	42.9	4	28.6	**2.00**	**.784**
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου, αν τύχει να απουσιάσει μαθητής/τρια αναζητά την ύλη και τις ασκήσεις που έχασε το παιδί τους	-	-	5	35.7	4	28.6	5	35.7	**2.00**	**.877**
Σχεδόν όλοι οι μαθητές μου, έχουν βοήθεια από το σπίτι	-	-	2	15.4	8	61.5	3	23.1	**1.92**	**.641**
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου, με ενημερώνει αν τύχει να απουσιάσει μαθητής/τρια	-	-	3	21.4	5	35.7	6	42.9	**1.78**	**.802**

Από τη μελέτη των τιμών του μ.ό. φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δηλώνουν ότι σχεδόν πάντα (μ.ό.: ≥2.51) οι γονείς υιοθετούν τις ακόλουθες συμπεριφορές*: Σχεδόν όλοι οι μαθητές φορούν καθαρά ρούχα* (μ.ό.: 2.92)*, έχουν φαγητό ή χρήματα για να αγοράσουν κάτι στο διάλειμμα* (μ.ό.: 2.92) *και έρχονται διαβασμένοι στο σχολείο*

(μ.ό.:2.78). Ωστόσο, οι ακόλουθες συμπεριφορές υιοθετούνται λιγότερο συχνά από τους γονείς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι μερικές φορές *η πλειονότητα των γονέων εφαρμόζει στο σπίτι τις συμβουλές τους* (μ.ό.: 2.21)*, τους επισκέπτονται είτε στις προγραμματισμένες συναντήσεις* (μ.ό.:2.14) *είτε μια φορά τον μήνα για να ενημερωθούν για τη πρόοδο των παιδιών τους* (μ.ό.:2.00)*, καλύπτουν την ύλη και τις ασκήσεις σε περίπτωση κατά την οποία απουσιάσει το παιδί τους* (μ.ό.:2.00). Επίσης, μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι *οι γονείς βοηθούν στο σπίτι τα παιδιά τους* (μ.ό.:1.92)*, καθώς και ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς αν τύχει και απουσιάσει το παιδί τους* (μ.ό.:1.78).

8.5.6 Απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης του σχολείου από τους γονείς

Στον πίνακα 8.45 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης του σχολείου από τους γονείς.

Πίνακας 8.45 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης του σχολείου από τους γονείς. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Πάντα		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Σπάνια**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	**S**
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου, δίνουν χρήματα στο σχολείο για την πραγματοποίηση εκδηλώσεων ή δραστηριοτήτων, παρόλο που δεν είναι υποχρεωμένοι	3	21.4	6	42.9	4	28.6	1	7.1	**2.78**	.893
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου με επισκέπτονται στο σχολείο, όποτε οι ίδιοι οι γονείς το επιθυμούν	3	23.1	5	38.5	3	23.1	2	15.4	**2.69**	1.032
Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου	-	-	9	64.3	4	28.6	1	7.1	**2.57**	.646
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου βοηθούν το σχολείο, όταν αυτό τους ζητηθεί	1	7.1	5	35.7	7	50.0	1	7.1	**2.42**	.756
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου επισκέπτονται το σχολείο στις σχολικές εορτές	-	-	5	35.7	8	57.1	1	7.1	**2.28**	.611
Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων έχει υπερβολικές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς	2	15.4	-	-	10	76.9	1	7.7	**2.23**	.832
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου επισκέπτονται το σχολείο στις προγραμματισμένες ενημερωτικές εκδηλώσεις	-	-	3	21.4	8	57.1	3	21.4	**2.00**	.679

Από τα στοιχεία του πίνακα 9.45 μπορούν να εξαχθούν οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Συγκεκριμένα, σχεδόν πάντα (μ.ό.: ≥2.51) η πλειονότητα των γονέων *προσφέρει χρήματα*

στο σχολείο για την πραγματοποίηση εκδηλώσεων (μ.ό.:2.78). Ταυτόχρονα, ενώ η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου εφαρμόζει μια ανοικτή πολιτική επικοινωνίας (open door policy) με τους γονείς, οι ίδιοι σχεδόν πάντα *το επισκέπτονται* (μ.ό.: 2.69). Επίσης, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων σχεδόν πάντα *συμβάλει στην επίλυση προβλημάτων* (μ.ό.: 2.57), τα οποία αφορούν το σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δηλώνουν ότι τα ακόλουθα ισχύουν μερικές φορές, καθώς οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι <2.51. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μερικές φορές: Ο*ι γονείς συνδράμουν το σχολείο εφόσον τους ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς* (μ.ό.: 2.42), *ο σύλλογος έχει υπερβολικές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς* (μ.ό.: 2.31), *οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο στις εορτές* (μ.ό.: 2.28) και στις *προγραμματισμένες ενημερωτικές εκδηλώσεις* (μ.ό.: 2.00).

8.5.7 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου σχετικά με την υποστήριξη την οποία παρέχουν οι γονείς στο σχολείο

Σχετικά με τον βαθμό υποστήριξης τον οποίο παρέχουν οι γονείς στο σχολείο, ο διευθυντής δήλωσε: «*Το σχολειό έχει πάντα ανοικτούς τους ορίζοντες προς την τοπική κοινωνία.* ***Στο σχολείο (οι γονείς) δεν είναι πολύ φιλικά προσκείμενοι απέναντι μας για διαφόρους λόγους.*** *Συνήθως αυτοί που δεν βοηθάνε το διδασκαλικό, το σχολικό έργο, είναι συνεχείς κατήγοροι… Ε… σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Όσον αφορά το Δ.Σ. (Διοικητικό Συμβούλιο) των γονέων και κηδεμόνων, δεν έχω ιδιαίτερα παράπονα, έχουν σταθεί στο πλευρό μας, σε εκδηλώσεις, όπως προείπα».*

Σε άλλο σημείο της συνέντευξης δήλωσε: «***Για το σχολείο ενδιαφέρονται όταν υπάρχει μεγάλη ανάγκη δική τους, όταν πιάνουν εργασία****. Εδώ η περιοχή είναι τουριστική και όταν είναι να πιάσουν εργασία βλέπουν ότι το παιδί τους θα πηγαίνει στο σπίτι και δεν θα είναι οι γονείς εκεί τότε λοιπόν θέλουν να είναι στο ολοήμερο. Κι ενώ τους λέμε εμείς να κάνουν αίτηση από το Μάιο για να έχει το γραφείο τα στοιχεία δεν κάνουν αίτηση. Τους στέλνουμε να τη συμπληρώσουν, δεν τη συμπληρώνουν και την παραμονή που θα πάνε να πιάσουν δουλειά στην τουριστική επιχείρηση τότε μόνο μας… και ή μας λένε τηλεφωνικά να δεχτούμε το παιδί. Και αυτό σημαίνει μια όχι καλή κατάσταση»*

Αναφορικά με την εκτίμηση που ενδέχεται να δείχνουν οι γονείς προς τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής ανέφερε ότι: «***εκατό γονείς… μην περιμένετε ανδριάντα από τους γονείς, οι δύο όμως θα σου πουν ευχαριστώ****. Αυτό το ευχαριστώ σου φτάνει. Θυμάμαι εγώ ένα ανδρόγυνο που μου είπαν σας ευχαριστούμε που είστε οι δάσκαλοι των παιδιών μου. Οι άλλοι μας κουτσομπολεύουν και μας κατηγορούν. Δεν με ενδιέφερε, με ενδιέφερε το ευχαριστώ του ενός…»*

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του διευθυντή προκύπτουν τα εξής. Αρκετοί γονείς ενδιαφέρονται για το σχολείο μόνο όταν προκύπτει για κάτι που αφορά το παιδί τους. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια μικρή μερίδα γονέων, οι οποίοι είναι δυσαρεστημένοι από το σχολείο. Ωστόσο η δυσαρέσκεια αυτή εκφράζεται μόνο λεκτικά, άτυπα, με λίγα λόγια σε επίπεδο «κουτσομπολιού». Αξίζει να αναφερθεί ότι ο διευθυντής γίνεται αποδέκτης των παραπόνων αυτών, καθώς είναι και ο ίδιος μέλος της τοπικής κοινωνίας.

8.5.8 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς ενδέχεται να μη βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι

Στον πίνακα 8.46 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς ενδέχεται να μη βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι.

Πίνακας 8.46 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς ενδέχεται να μη βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Δεν γνωρίζουν τον τρόπο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους	5	35.7	9	64.3	-	-	-	-	**3.35**	.497
Δεν έχουν το χρόνο που χρειάζεται	5	35.7	8	57.1	1	7.1	-	-	**3.28**	.611
Δεν μιλάνε καλά ελληνικά	6	42.9	7	50.0	-	-	1	7.1	**3.28**	.825
Δεν είναι επαρκείς	2	14.3	8	57.1	3	21.4	1	7.1	**2.78**	.802
Δεν έχουν χρήματα για να συμμετέχουν στις ανάγκες του σχολείου	2	14.3	6	42.9	6	42.9	-	-	**2.70**	.726
Δεν ενδιαφέρονται	2	15.4	5	38.5	6	46.2	-	-	**2.69**	.751

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμφωνούν αρκετά και με τους έξι προτεινόμενους λόγους. Φαίνεται ότι με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενδεχομένως να διαφοροποιούν τις απόψεις τους κατά περίπτωση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δικαιολογούν τη συμπεριφορά κάποιων γονέων, ενώ για κάποιους άλλους τους θεωρούν υπαίτιους για την έλλειψη στήριξης των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, *αναγνωρίζουν την άγνοια* (μ.ό.: 3.35), *την έλλειψη χρόνου* (μ.ό.: 3.28) και *τη μερική γνώση της ελληνικής γλώσσας από κάποιους γονείς* (μ.ό.: 3.28). Επίσης, θεωρούν ότι κάποιοι γονείς *δεν είναι επαρκείς* (μ.ό.:2.78), ενώ *δικαιολογούν την αδυναμία οικονομικής ενίσχυσης του σχολείου από κάποιους γονείς* (μ.ό.: 2.71). Τέλος, δηλώνουν ότι κάποιοι γονείς απλώς *δεν ενδιαφέρονται* (μ.ό.: 2.69). Διαφαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατηγοριοποίηση τους γονείς σε δύο ομάδες: Σε αυτούς, οι οποίοι ενώ θέλουν αδυνατούν και σε αυτούς, οι οποίοι απλά δεν ενδιαφέρονται για τη μαθητική πορεία των παιδιών τους. Για μια μερίδα γονέων εξέφρασε τις ίδιες απόψεις και ο πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

8.5.9 Συμπεριφορές τις οποίες υιοθετούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Στον πίνακα 8.47 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τις συμπεριφορές, τις οποίες υιοθετεί η εκπαιδευτική κοινότητα, με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Πίνακας 8.47 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συμπεριφορές, τις οποίες υιοθετεί η εκπαιδευτική κοινότητα με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

	Πάντα		Σχεδόν Πάντα		Μερικές φορές		Σπάνια		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Η διεύθυνση του σχολείου με το σύλλογο διδασκόντων ενημερώνει με σημείωμα όλους τους γονείς για τις δράσεις του σχολείου	12	80.0	2	13.3	1	6.7	-	-	**3.73**	.594
Τηλεφωνώ στο σπίτι για οτιδήποτε πρέπει να γνωρίζουν οι γονείς για το παιδί τους	7	46.7	7	46.7	1	6.7	-	-	**3.40**	.632
Καλώ στο σχολείο τους γονείς για να συζητήσουμε, χωρίς να περιμένω το τέλος του τριμήνου	4	26.7	7	46.7	4	26.7	-	-	**3.00**	.756
Δίνω ενημερωτικό σημείωμα πριν από κάθε σημαντικό επαναληπτικό διαγώνισμα	5	35.7	4	28.6	2	14.3	3	21.4	**2.78**	1.188
Δίνω ημερήσιο ενημερωτικό σημείωμα, έτσι ώστε οι γονείς να γνωρίζουν τι έχουν τα παιδιά τους την επόμενη μέρα	6	42.9	2	14.3	2	14.3	4	28.6	**2.71**	1.326
Έχω ορίσει συγκεκριμένη ημέρα και ώρα της εβδομάδας, στην οποία οι γονείς μπορούν να με επισκέπτονται	5	35.7	3	21.4	3	21.4	3	21.4	**2.71**	1.204
Δίνω το προσωπικό μου τηλεφωνικό αριθμό και προτρέπω τους γονείς να μου τηλεφωνούν για ο,τι χρειαστούν	4	26.7	2	13.3	5	33.3	4	26.7	**2.40**	1.183

Από την ανάγνωση των στοιχείων του πίνακα 9.47 προκύπτουν τα ακόλουθα. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί πάντα *ενημερώνουν με σημείωμα όλους τους γονείς για τις δράσεις του σχολείου* (μ.ό.: 3.73). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σχεδόν πάντα (μ.ό.: ≥2.51) *τηλεφωνούν στο σπίτι για ο,τιδήποτε θα πρέπει να γνωρίζουν οι γονείς* (μ.ό.:3.40), *προσκαλούν στο σχολείο τους γονείς για άμεση ενημέρωση αν παραστεί ανάγκη* (μ.ό.:3.00), *δίνουν ενημερωτικό σημείωμα πριν από κάθε σημαντικό διαγώνισμα* (μ.ό.:2.71) και σχεδόν πάντα *ορίζουν συγκεκριμένη ώρα και μέρα συνάντησης με τους γονείς* (μ.ό.:2.71). Ωστόσο, διαφωνούν αρκετά *με την παροχή του προσωπικού τηλεφωνικού αριθμού τους στους γονείς* (μ.ό.: 2.40).

8.5.10 Προτεινόμενες δράσεις με στόχο την τη βελτίωση της συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους γονείς

Στον επόμενο πίνακα 8.48 παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τις δράσεις, τις οποίες θα δεχόντουσαν να υιοθετήσουν κατά το επόμενο διδακτικό έτος (2014-2015), με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους γονείς.

Πίνακας 8.48 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με την υιοθέτηση των προτεινόμενων δράσεων με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους γονείς. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

Δράσεις:	**Συμφωνώ απόλυτα**		**Συμφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ απόλυτα**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	S
Ενημερωτικές παρουσιάσεις με θέματα που ενδιαφέρουν τους γονείς	9	64.3	5	35.7	-	-	-	-	**3.64**	.497
Παροχή ενημερωτικού σημειώματος προς τους γονείς πριν τα επαναληπτικά διαγωνίσματος για τις μεγάλες τάξεις	1	7.1	7	50.0	5	35.7	1	7.1	**3.13**	.990
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις της τοπικής κοινότητας	4	26.7	8	53.3	3	20.0	-	-	**3.06**	.704
Δημιουργία συγκεκριμένης πλατφόρμας στην ιστοσελίδα του σχολείου, ξεχωριστής για κάθε τάξη για τη διαδικτυακή ενημέρωση των γονέων	4	28.6	5	35.7	4	28.6	1	7.1	**2.85**	.949
Εορταστικές εκδηλώσεις στην αρχή της χρονιάς μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ώστε να βελτιωθεί το κλίμα μεταξύ τους	3	20.0	7	46,7	4	26.7	1	6.7	**2.80**	.862
Καθημερινή παροχή ενημερωτικού σημειώματος προς τους γονείς	1	7.1	7	50.0	5	35.7	1	7.1	**2.57**	.756
Πρόσβαση του προσωπικού τηλεφώνου του/της δασκάλου/ας στους γονείς	3	20.0	4	26.7	5	33.3	3	20.0	**2.46**	1.060

Από εξέταση των τιμών του μέσου όρου μπορούν να εξαχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα με μόνο δράση

(μ.ό.:≥3.51), συμφωνούν αρκετά (μ.ό.:≥2.51), με τις υπόλοιπες πέντε, ενώ διαφωνούν αρκετά με μία δράση (μ.ό.:≥1.51). Πιο αναλυτικά, συμφωνούν απόλυτα *με την πραγματοποίηση ενημερωτικών συναντήσεων στους γονείς* (μ.ό.:3.64). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά με την *παροχή ενημερωτικού σημειώματος προς τους γονείς πριν τα επαναληπτικά διαγωνίσματα για τις μεγάλες τάξεις* (μ.ό.:3.13), *τη συμμετοχή τους σε δράσεις της τοπικής κοινότητας* (μ.ό.:3.06), *τη δημιουργία διαδικτυακού ιστοχώρου στην ιστοσελίδα του σχολείου για την ενημέρωση των γονέων* (μ.ό.:2.85) *την πραγματοποίηση εορταστικών εκδηλώσεων για τη βελτίωση του κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων* (μ.ό.:2.80), *και την καθημερινή παροχή ενημερωτικού σημειώματος προς τους γονείς* (μ.ό.:2.57). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά με την *παροχή του προσωπικού τηλεφωνικού αριθμού τους στους γονείς* (μ.ό.:2.46).

8.5.11 Το σημαντικότερο πρόβλημα το οποίο έχουν αντιμετωπίσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους γονείς κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Ο παρακάτω πίνακας 8.49 συνοψίζει την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το σημαντικότερο πρόβλημα σχετικά με τους γονείς κατά το τρέχον σχολικό έτος. Από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς του σχολείου δώδεκα απάντησαν στην ανοιχτού τύπου ερώτηση. Από την ανάλυση του περιεχομένου της παρούσας ερώτησης προέκυψαν δύο κατηγορίες απαντήσεων με συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις. Οι κύριες κατηγορίες είναι:

1. Αδιαφορία
2. Γονέας έκανε παράπονο στη διεύθυνση πριν με ενημερώσει

Αναλυτικότερα, η πρώτη κατηγορία «αδιαφορία» περιλαμβάνει περιγραφές όπως «έλλειψη ενδιαφέροντος για όλα όσα αφορούν το παιδί», «δεν έρχονται στο σχολείο ακόμα και αν τους το ζητάω προσωπικά» κ.ά.

Η δεύτερη κατηγορία απάντησης δηλώθηκε από ένα μόνο εκπαιδευτικό, ο οποίος θεώρησε ότι η συμπεριφορά γονέα τον εξέθεσε, καθώς πραγματοποίησε παράπονα στη διεύθυνση του σχολείου προτού τον/την ενημερώσει.

Πίνακας 8.49 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σημαντικότερο πρόβλημα το οποίο έχουν αντιμετωπίσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους γονείς κατά το τρέχον σχολικό έτος*

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που έχετε αντιμετωπίσει φέτος με γονείς	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Αδιαφορία	**10**	**83.33**	2	16.66
Γονέας έκανε παράπονο στη διεύθυνση πριν με ενημερώσει	**1**	**8.33**	11	91.66

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν *την αδιαφορία* (83.33%) ως το κυριότερο πρόβλημα, το οποίο αντιμετώπισαν από τους γονείς κατά το συγκεκριμένο σχολικό έτος. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μεμονωμένη απάντηση εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον οποίο *γονιός εξέφρασε παράπονο στη διεύθυνση χωρίς να τον ενημερώσει*.

8.5.12 Η φύση των παραπόνων αποδέκτης των οποίων είναι ο διευθυντής του σχολείου από γονείς

Ο διευθυντής έχει γίνει αποδέκτης παραπόνων από διάφορους γονείς. Συγκεκριμένα ο διευθυντής δήλωσε: «*Ό,τι δεν υπάρχει ανάλογη επίβλεψη εκ μέρους των δασκάλων, πιστεύουν πολλοί τα παιδιά τους, υπάρχει ένα παιδί το οποίο δε θέλει να μελετήσει και λέει δεν έχουμε τίποτα και ο γονέας για να βγάλει τις ευθύνες από πάνω τις εναποθέτει στο δάσκαλο και το πιστεύει. Και τους έχω τονίσει τόσα χρόνια μην πιστεύετε τα παιδιά. Το παιδί είναι στη φύση του για γλιτώσει τη μελέτη να πει ότι δεν έχει τίποτα και ο γονέας πρέπει να ασχοληθεί. Ιδιαίτερα με το παιδί του. Ο δάσκαλος κάνει το χρέος του, αυτό είναι το ήμισυ το άλλο ήμισυ ανήκει αποκλειστικά στο σπίτι, στην οικογένεια, οικογένειες που λειτουργούν καλά... Το ξέρουμε όλοι μας ότι στην εποχή μας περνάει τεράστια κρίση, η οικογένεια πάρα πολύ μεγάλη κρίση.* ***Η εύκολη λύση λοιπόν και η αποδοχή των ευθυνών μας είναι να εναποθέτουμε τις ευθύνες μας στον δάσκαλο και στο σχολείο. Σίγουρα ο δάσκαλος έχει ευθύνες σίγουρα και το σχολείο έχει ευθύνες και καθήκοντα παράλληλα, αλλά ευθύνες και καθήκοντα έχουν και οι γονείς****».*

Σύμφωνα με τον διευθυντή τα παράπονα που εκφράζονται πραγματοποιούνται από γονείς για τους εκπαιδευτικούς αφορούν στην απουσία της κατ' οίκον μελέτης των μαθητών. Οι γονείς φαίνεται να επιθυμούν ένα γνωσιοκεντρικό σχολείο και έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους (Βλ. 9ο κεφ.). Όταν λοιπόν οι γονείς αντιληφθούν ότι τα παιδιά τους δεν μελετούν στο σπίτι, θεωρούν ως υπεύθυνους για την έλλειψη επιμέλειας τους εκπαιδευτικούς και μεταφέρουν τα παράπονά τους στο διευθυντή. Ωστόσο, ο διευθυντής αποδίδει τη συμπεριφορά αυτή των γονέων στην κάλυψη της δικής τους αδυναμίας να συμβάλλουν στη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι.

8.5.13 Το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους μαθητές τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Ο πίνακας 8.50 παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το σημαντικότερο πρόβλημα, το οποίο έχουν αντιμετωπίσει με τους μαθητές τους κατά το σχολικό έτος (2013-2014). Από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς οι δώδεκα εκπαιδευτικοί απάντησαν στην ανοιχτού τύπου ερώτηση. Από την ανάλυση του περιεχομένου της παρούσας ερώτησης προέκυψαν πέντε κατηγορίες απαντήσεων με συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις. Οι κύριες κατηγορίες είναι:

1. Έλλειψη σεβασμού

2. Έλλειψη σεβασμού μεταξύ των παιδιών

3. Έντονη γνωστική ανομοιογένεια στην τάξη

4. Απουσία παράλληλης στήριξης

Συγκεκριμένα, την πρώτη κατηγορία αποτελούν περιγραφές όπως «έλλειψη σεβασμού και αυθάδεια», «προεφηβεία», «ανυπακοή και αρνητική συμπεριφορά» κ.ά.

Τη δεύτερη κατηγορία «έλλειψη υποστήριξης από το σπίτι» συνθέτουν περιγραφές, όπως «απουσία της μητέρας στο εξωτερικό» και «έλλειψη υποστήριξης του παιδιού από το σπίτι».

Η τρίτη κατηγορία «έλλειψη σεβασμού μεταξύ των παιδιών» περιλαμβάνει περιγραφές όπως «επιθετική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους» και «έλλειψη σεβασμού προς τους συμμαθητές» κ.ά.

Η τέταρτη κατηγορία «έντονη γνωστική ανομοιογένεια των μαθητών» δηλώθηκε από έναν εκπαιδευτικό και αναφέρεται στις γνωστικές αδυναμίες μαθητών.

Η πέμπτη κατηγορία αντιπροσωπεύεται από έναν εκπαιδευτικό και εστιάζεται στις δυσκολίες αντιμετώπισης μαθητή, ο οποίος χρήζει παράλληλης στήριξης.

Πίνακας 8.50 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σημαντικότερο πρόβλημα το οποίο έχουν αντιμετωπίσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους μαθητές κατά το τρέχον σχολικό έτος*

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που έχετε αντιμετωπίσει φέτος με μαθητές/τριες	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Έλλειψη σεβασμού	**5**	**41.66**	7	58.33
Έλλειψη υποστήριξης από το σπίτι	**2**	**16.66**	10	83.33
Έλλειψη σεβασμού μεταξύ των παιδιών	**2**	**16.66**	10	83.33
Έντονη γνωστική ανομοιογένεια των μαθητών	**1**	**8.33**	11	91.66
Απουσία παράλληλης στήριξης	**1**	**8.33**	11	91.66

Από τη μελέτη των τιμών του πίνακα προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις: Το μεγαλύτερο ποσοστό (41.66%) των εκπαιδευτικών *θεωρεί την έλλειψη σεβασμού* ως το σημαντικότερο πρόβλημα στη σχέση τους με τους μαθητές. Τ*ην απουσία υποστήριξης των μαθητών από το σπίτι* αφενός και *την έλλειψη σεβασμού στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αφετέρου* δήλωσε αντίστοιχα το 16.66% των εκπαιδευτικών. *Η έντονη γνωστική ανομοιογένεια των μαθητών* καθώς και *η απουσία παράλληλης στήριξης* δηλώθηκε αντίστοιχα μόνο από ένα εκπαιδευτικό.

Συνοψίζοντας τα όσα έχουν αναφερθεί φαίνεται ότι η μερική επίβλεψη των παιδιών συνεπάγεται δυσλειτουργικές συμπεριφορές στη συμπεριφορά κάποιων μαθητών/τριών.

8.5.14 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με την ύπαρξη μαθητών/τριων που ενδέχεται να υποσιτίζονται και τις δυνητικές δράσεις του σχολείου για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών

Ο διευθυντής του σχολείου εστιάστηκε και στο φαινόμενο υποσιτισμού μερικών παιδιών συγκεκριμένα δήλωσε: «*Το φαινόμενο του υποσιτισμού δεν είναι επίκαιρο πιστεύω ότι ήταν και είναι διαχρονικό, ευτυχώς όμως σε μικρής κλίμακα και σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Υπήρχε και πριν την οικονομική κρίση και ύφεση. Από το 2010 και μετά ήταν πιο εμφανές το φαινόμενο αυτό. Εγώ προσωπικά επειδή ζω στη συγκεκριμένη κοινωνία του σχολείου, ξέρω περιπτώσεις και πάνω από όλα πώς διάγουν οι περισσότερες οικογένειες. Όταν λοιπόν μας ζητήθηκε από την υπηρεσίας μας, από την προϊσταμένη αρχή να αναφέρουμε αν υπάρχει τέτοιο φαινόμενο... Εγώ όχι απλώς απάντησα μονολεκτικά ναι, αλλά συνέταξε μια κατάσταση με έντεκα ονοματεπώνυμα παιδιών, οικογενειών. Το πόνησα με την υπάλληλο με την οποία επικοινώνησα, η υπάλληλος μου είπε ότι δεν χρειάζονται να πω ονόματα. Εγώ όμως και τα ονόματα ήθελα να πω και τον αριθμό να τονίσω και περιμένω μια απάντησα μια ενέργεια θετική από το σημείο αυτό και μετά. Δυστυχώς δεν έγινε τίποτα, επειδή οι δάσκαλοί μου, όλοι του σχολείου μου, βλέπουν αυτά τα πράγματα, είχαν εντοπίσει προσωπικά ο καθένας μεμονωμένες περιπτώσεις και πολλές φορές αυτά τα πράγματα δεν πρέπει να λέγονται και πολύ και πολλές φορές όλοι οι δάσκαλοι έδωσαν ένα κουλούρι από την τσέπη τους σε κάποιους μαθητές. Δεν θέλω να κάνω ιδιαίτερη επέκταση».*

Αναφορικά με τις δράσεις τις οποίες μπορεί να αναλάβει η εκπαιδευτική κοινότητα ο διευθυντής ανέφερε: «*Το σχολείο δεν έχει έσοδα, πως θα το κάνει; Έπρεπε να μας δώσει το υπουργείο ένα πόρο και εμείς να κάνουμε τη διανομή».* Σε άλλο σημείο της συνέντευξης ανέφερε: *«Το σχολείο δεν μπορεί γιατί δεν έχει ούτε τσακιστή δεκάρα πάνω του, μπορεί να το κάνει μόνο εθελοντικά. Οι εκπαιδευτικοί να μαζεύουν ένα εικοσάρικο ο καθένας και να το κάνουν. Επαναλαμβάνω όμως είναι μεμονωμένες και ευτυχώς λίγες οι περιπτώσεις. Αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι κοιμούνται σε πουπουλένια στρώματα. Η ελληνική οικογένεια ακόμα και οι οικογένειες των αλλοδαπών που ζουν εδώ πέρα και έχουμε ένα 29%*

υποφέρουν. Δύο χρονιές η τοπική κοινωνία δεν παρήγαγε λάδι, που ήταν πλουτοφόρος επένδυση και παραγωγή και οικονομικός πόρος για τις ντόπιες και τις αλλοδαπές οικογένειες. Φέτος υπάρχει παραγωγή λαδιού και αυτό θα βελτιώσει τα οικονομικά και τον ντόπιων και των αλλοδαπών που εργάζονται στις περιουσίες των ντόπιων».

8.5.15 Βαθμός συνεργασίας του συλλόγου διδασκόντων με τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων

● ***ΔΕΙΚΤΗΣ 4.2: Βαθμός συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας με τοπικούς φορείς***

Στον ακόλουθο πίνακα εμφανίζονται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με το βαθμό συνεργασίας του συλλόγου διδασκόντων με τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων.

Πίνακας 8.51 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό συνεργασίας του συλλόγου διδασκόντων με τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

Έχω απευθυνθεί	**Πάντα**		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Σπάνια**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	**S**
Στο ΚΕΔΔΥ για την παραπομπή μαθητή/τριας	7	46.7	2	13.3	3	20.0	3	20.0	**2.86**	1.246
Στα ΚΤΕΛ για τη μετακίνηση των μαθητών	5	33.3	4	26.7	4	26.7	2	13.3	**2.80**	1.082
Στο Δήμο για τη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου	1	6.7	6	40.0	5	33.3	3	20.0	**2.33**	.900
Στο σχολικό σύμβουλο για υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου	1	6.7	5	33.3	7	46.7	2	13.3	**2.33**	.816
Στη σχολική επιτροπή για οικονομική βοήθεια	1	7.1	3	21.4	6	42.9	4	28.6	**2.07**	.917
Στα κέντρα ψυχικής υγείας	2	13.3	2	13.3	6	40.0	5	33.3	**2.06**	1.033
Στα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	-	-	4	28.6	4	28.6	6	42.9	**1.85**	.864
Σε άλλο δημοτικό σχολείο του νομού για την ανταλλαγή ιδεών και κοινές δράσεις	-	-	3	20.0	5	33.3	7	46.7	**1.73**	.799
Σε κάποιο τμήμα του πανεπιστημίου για συνεργασία	-		1	6.7	5	33.3	9	60.0	**1.46**	.640

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 8.51 η πλειονότητα των εκπαιδευτικών σχεδόν πάντα *απευθύνεται στο ΚΕΔΔΥ* (μ.ό.:2.86) για την παραπομπή μαθητών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή και συμπεριφοράς. Επίσης, σχεδόν πάντα *επικοινωνούν με τα ΚΤΕΛ του νομού για τη μετακίνηση των μαθητών* (μ.ό.:2.80). Για τις ακόλουθες πέντε περιστάσεις επικοινωνούν μερικές φορές (μ.ό.: >1.51) με τους αντίστοιχους φορείς. Συγκεκριμένα, ο σύλλογος διδασκόντων μερικές φορές απευθύνεται: *Στο δήμο για τη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου* (μ.ό.:2.33), *στο σχολικό σύμβουλο για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου* (μ.ό.:2.33), *στη σχολική επιτροπή για οικονομική βοήθεια* (μ.ό.:2.07), *στα κέντρα ψυχικής υγείας* (μ.ό.:2.06), *περιβαλλοντικής εκπαίδευσης* (μ.ό.:1.85) *και επιδιώκουν συνεργασίες με άλλο σχολείο του νομού* (μ.ό.:1.73). Τέλος, σπάνια αναζητούν συνεργασία *με τμήματα πανεπιστημιακών σχολών* (μ.ό.:1.46).

8.5.16 Οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου σχετικά με τον βαθμό συνεργασίας του με τους τοπικούς φορείς

Σχετικά με τον βαθμό συνεργασίας του διευθυντή με τους τοπικούς φορείς ο διευθυντής ανέφερε: **«***Ως φορείς εννοώ, εκτός του εκάστοτε Δήμου, την εκκλησία. Εγώ έχω πολύ καλές σχέσεις με την εκκλησία εδώ πέρα. Θα σας πω δύο παραδείγματα. Πέρυσι, ο δήμος δεν είχε λεφτά να αλλάξει τα λάστιχα των σχολικών λεωφορείων, υπάρχει πιο επικίνδυνο πράγμα για τη μεταφορά των μαθητών, όταν τα σχολικά λεωφορεία έχουν αλλοιωμένα λάστιχα, λοιπόν δεν κοιμόμουνα καθόλου. Ο δήμος έλεγε δεν έχουμε λεφτά να σας βάλουμε πετρέλαιο, και αν σκοτωθούμε εμένα τα παιδιά, τι θα τον κάνω εγώ τον Δήμο. Και βρίσκω έναν ιερέα της περιοχής και από την ενορία μου, έβαλε λάστιχα στο σχολικό λεωφορείο. Προέκυψε στο τέλος της χρονιάς ο σχολικός τροχονόμος, διαδικασία μέχρι το συμβούλιο της επικρατείας πώς θα γίνει η πρόσληψη του σχολικού τροχονόμου, αν δικαιούμαστε το ένα το άλλο, πάρα πολύ δύσκολο.*

Πάλι εγώ βρήκα ένα ιερέα και μου είπε ότι από τα έσοδα της ενορίας θα δίνει σε ένα πρόσωπο κάποια χρήματα να βλέπει τα παιδιά, να έχουνε ασφαλή πρόσβαση και αποχώρηση των παιδιών από το σχολείο. Αυτό το θεωρώ επιτυχία του διευθυντή του σχολείου έτσι; Γιατί έλυσε δύο πολύ βασικά προβλήματα και με τις καλές του σχέσεις και με την «πολιτικάντικη» αυτή, ας το πούμε …αφού δεν ενδιαφέρεται για τον εαυτό του, αλλά για τα παιδιά του σχολείου. Και το παιδί του παπά στο σχολείο πάει και αυτό. Υπάρχουν και οι πολιτιστικοί σύλλογοι που μπορεί να κάνουνε μια εκδήλωση και να μπει και το σχολείο μέσα και να βάλουν, ας πούμε και τα παιδιά στην εκδήλωση που θα κάνει ο πολιτιστικός σύλλογο τάδε. Να κάνουν δηλαδή τα παιδιά μια ζωγραφιά, ένα ημερολόγιο και να το πουλήσουν μέσα του συλλόγου για να κερδίσει το σχολείο μερικά χρήματα πάλι για το καλό του σχολείου. Μιλάω πρακτικά γιατί αυτά κάνουμε. Εξάλλου γνωρίζω πολύ καλά την τοπική κοινωνία, και πώς λειτουργεί και πώς αναπτύσσεται, ποια είναι τα ομαδικά προβλήματα και ποια είναι τα προβλήματα της οικογένειας. Τα γνωρίζουμε σε μια μικρή κοινωνία, τα γνωρίζουμε δεν ασχολούμαι, αλλά είναι καλό να τα γνωρίζουμε. Και λέω, αν θα έρθει το παιδί να γραφτεί, λέω στη μαμά, στον μπαμπά θα μου πείτε όλα. Δεν τα λέτε στο δάσκαλο, τα λέτε στον διευθυντή. Πρέπει να τα γνωρίζει όλα, τα προβλήματα υγείας, ιδιαίτερης συμπεριφοράς στο σπίτι, άμα τα γνωρίζει ο διευθυντής και μετά φυσικά ο δάσκαλος της τάξης, θα μπορεί να τα αντιμετωπίσει και σε τελική φάση να τα επιλύσει.

Η απάντηση του διευθυντή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, επειδή ο διευθυντής τυγχάνει να αποτελεί ενεργό μέλος της τοπικής κοινωνίας είναι σε θέση να απευθύνεται και σε άλλα μέλη της κοινότητας, όπως επίσης και στην εκκλησία. Έτσι, μέσω της εκκλησίας εξασφάλισε την αναγκαία οικονομική υποστήριξη για να λύσει μερικά από τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετώπιζε το σχολείο.

8.5.17 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το ενδεχόμενο συνεργασίας τους με άλλους φορείς, το επόμενο σχολικό έτος (2014-2015)

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζεται η κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το ενδεχόμενο συνεργασίας τους με άλλους φορείς

Πίνακας 8.52 *Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το ενδεχόμενο συνεργασίας τους με άλλους φορείς. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής*

Θα σκεφτόμουνα να απευθυνθώ	**Συμφωνώ απόλυτα**		**Συμφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ απόλυτα**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	**S**
Στο Δήμο για τη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου	1	6.7	6	40.0	5	33.3	3	20.0	**3.53**	.519
Στο σχολικό σύμβουλο για υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου	6	50.0	6	50.0	-	-	-	-	**3.50**	.522
Στο ΚΕΔΔΥ για την παραπομπή μαθητή/τριας	6	54.5	4	36.4	1	9.1	-	-	**3.45**	.688
Στη σχολική επιτροπή για οικονομική βοήθεια	5	35.7	9	64.3	-	-	-	-	**3.35**	.497
Στα ΚΤΕΛ για τη μετακίνηση των μαθητών	5	41.7	6	50.0	1	8.3	-	-	**3.33**	.651
Σε άλλο δημοτικό σχολείο του νομού για την ανταλλαγή ιδεών και κοινές δράσεις	5	35.7	8	57.1	1	7.1	-	-	**3.28**	.611
Στα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	4	33.3	7	58.3	1	8.3	-	-	**3.25**	.622
Σε ένα πανεπιστήμιο για συνεργασία	-	-	1	6.7	5	33.3	9	60.0	**2.91**	.669

Από την προσεκτική ανάγνωση των στοιχείων του πίνακα προκύπτει ότι ο σύλλογος διδασκόντων συμφωνεί απόλυτα (μ.ό.:≥3.51), *με το ενδεχόμενο συνεργασίας του με τη διοίκηση του Δήμου με στόχο τη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου* (μ.ό.:3.53). Επίσης, συμφωνεί αρκετά (μ.ό.:>2.51) με την πιθανότητα συνεργασίας με τους υπόλοιπους επτά φορείς. Συγκεκριμένα, θα συνεργάζονταν με: *το σχολικό σύμβουλο για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου* (μ.ό.:3.50)*, το ΚΕΔΔΥ για την παραπομπή μαθητών* (μ.ό.:3.45), *τη σχολική επιτροπή για οικονομική βοήθεια* (μ.ό.:3.35), *με τα ΚΤΕΛ για τη μετακίνηση των μαθητών* (μ.ό.:3.33), *άλλο δημοτικό σχολείο για ανταλλαγή ιδεών και κοινές δράσεις* (μ.ό.:3.25), *τα κέντρα περιβαλλοντολογικής εκπαίδευσης (μ.ό.:3.27)* και *με πανεπιστημιακές σχολές* (μ.ό.:2.91).

8.6 Γενικά συμπεράσματα από την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Τα συμπεράσματα που ακολουθούν προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς του σχολείου και από την ημιδομημένη συνέντευξη με τον διευθυντή. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από τους ακόλουθους τέσσερις τομείς:

1ος Τομέας: Ιδεολογική συνοχή εκπαιδευτικής κοινότητας, στυλ ηγεσίας, διοίκηση έμψυχου δυναμικού και βαθμός αξιοποίησης υλικοτεχνικής υποδομής.

2ος Τομέας: Παράμετροι Διδασκαλίας

3ος Τομέας: Καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές εκδρομές.

4ος Τομέας: Συνεργασία εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών και τοπικούς φορείς.

Οι προαναφερθέντες τομείς απαρτίζουν εννοιολογικά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και αφορούν αποκλειστικά την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου: Εκπαιδευτικοί και διευθυντής.

Αναφορικά με τον 1ο τομέα, το σχολείο που οραματίζονται οι εκπαιδευτικοί αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και σε αυτό η γνωστική διάσταση θα είναι εξίσου σημαντική με την ψυχοσωματική υγεία του παιδιού. Ο στόχος αυτός θα επιτευχτεί μέσω μιας χαρούμενης σχολικής κοινότητας, η οποία θα αγαπηθεί πρωτίστως από τα παιδιά. Επιθυμία τους είναι το σχολείο αυτό να υπάρξει σε μια κοινωνία στην οποία το άτομο θα βελτιώνει τον εαυτό του και τους άλλους μέσω της γνώσης. Ως κύρια βοήθεια από την πολιτεία επιθυμούν την πρόσληψη ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού. Τις ίδιες θέσεις εξέφρασε και ο διευθυντής του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αισθάνονται άνετα με τον διευθυντή τους, ο οποίος εφαρμόζει ένα δημοκρατικό και συνεργατικό στυλ διοίκησης, το οποίο προάγει την καινοτομία και αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Ωστόσο, εκφράστηκε το παράπονο ότι οι αρμοδιότητες δεν είναι πάντα δίκαια κατανεμημένες. Το γεγονός αυτό, όμως, δεν έχει υπό πέσει στην αντίληψη του διευθυντή.

Σχετικά με την καταλληλότητα των χώρων οι εκπαιδευτικοί *πάντα ή σχεδόν πάντα* είναι ευχαριστημένοι από τους διαθέσιμους χώρους και την προσβασιμότητα σε αυτούς. Εκφράστηκε όμως και κάποια ανησυχία ως προς την ασφάλεια των παιδιών σε αυτούς. Επίσης, τονίστηκε η απουσία οικονομικής ενίσχυσης από τον Δήμο, γεγονός που δυσχεραίνει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ειδικότερα, μια τέτοια ενίσχυση θα έδινε τη δυνατότητα να εμπλουτιστούν οι τάξεις με επιπρόσθετη υλικοτεχνική υποδομή (προτζέκτορες, διαδίκτυο κτλ.).

Η διοίκηση του σχολείου ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν καινοτόμες δράσεις και οι νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ενσωματώνονται ομαλά από τη διοίκηση και τους συναδέλφους, έτσι, *μερικές φορές* πραγματοποιούνται επιμορφώσεις ή συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Ο 1ος τομέας ολοκληρώνεται με τις δράσεις τις οποίες αποφάσισε ο σύλλογος να υλοποιήσει για περαιτέρω βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, ο σύλλογος *συμφωνεί απόλυτα* με την προοπτική παρακολούθησης διαλέξεων από ειδικούς επιστήμονες, καθώς και την ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων.

Στον 2ο τομέα *Παράμετροι Διδασκαλίας,* η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι πραγματοποιεί σχεδιασμό της ύλης κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και σχεδόν πάντα σε κάθε νέα διδακτική ενότητα. Επισημάνθηκε και πάλι η ανάγκη για την απόκτηση υλικοτεχνικής υποδομής. Ως προς τις αρχές τις οποίες υιοθετούν *πάντα* αυτές είναι: Η *συμμετοχή του συνόλου των μαθητών στο μάθημα, η δημιουργία επιπρόσθετου υποστηρικτικού υλικού και ότι λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους*. Αρκετά συχνά, χρησιμοποιούν *ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων, διδάσκουν εξατομικευμένα και αξιοποιούν τα διαθέσιμα διδακτικά μέσα του σχολείου*.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στους παράγοντες που τους δυσκολεύουν στο διδακτικό τους έργο. Συγκεκριμένα, η *ελλιπής υποστήριξη των μαθητών από το σπίτι τους, η δυσκολία συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα τις τελευταίες ώρες*, η *ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες* και οι *ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή* δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς από αρκετά έως πολύ.

Για το ίδιο ερώτημα ο διευθυντής αναφέρθηκε στο πρόβλημα που προκαλεί το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων ΕΑΕΠ σε συνδυασμό με τη μη έγκαιρη πρόσληψη των ειδικοτήτων.

Για την επόμενη σχολική χρονιά οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρειάζονται στις τάξεις σύγχρονα εποπτικά μέσα, ενώ *συμφωνούν αρκετά* με την προοπτική πραγματοποίησης των ακόλουθων δράσεων: *Δημιουργίας μιας τράπεζας δεδομένων στο σχολείο με φύλλα εργασίας για όλες τις τάξεις στην οποία θα έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί, στην πραγματοποίηση πρότυπων διδασκαλιών τις οποίες θα παρακολουθήσουν άλλοι συνάδελφοι, την καθιέρωση ενδο-σχολικών διαλέξεων*, *την παρακολούθηση της διδασκαλίας τους από συναδέλφους* και *την καθιέρωση του ρόλου του μέντορα στο σχολείο*.

Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής αναφέρθηκαν στα προβλήματα που συνεπάγεται η απαιτητική ύλη, λόγω ιδιαίτερα της παρουσίας κάποιων «*δύσκολων μαθητών*». Όμως, οι εκπαιδευτικοί διευκρίνισαν ότι ενώ υιοθετούν διάφορες τεχνικές για τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, ωστόσο, *αρκετά συχνά* έχουν παρατηρήσει τις ακόλουθες δυσλειτουργικές συμπεριφορές: *Υπερβολική φασαρία από συγκεκριμένους μαθητές*, *κορόιδεμα μαθητών μεταξύ τους*, *υβριστικό διαπληκτισμό των μαθητών* και *χειροδικία μεταξύ των μαθητών*. Τα ίδια γεγονότα επισημάνθηκαν και από τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος δήλωσε ότι δεν υπάρχει ένα οριοθετημένο πλαίσιο, το οποίο θα μπορούσε να εφαρμόσει έτσι ώστε να βοηθήσει τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα το σχολείο.

Στο πλαίσιο αντιμετώπισης των προαναφερθέντων οι εκπαιδευτικοί αρχικά συζητούν με το ίδιο το παιδί, μετά ανταλλάσουν απόψεις πρώτα με συναδέλφους και στη συνέχεια με τον διευθυντή και τέλος απευθύνονται στους γονείς των παιδιών. Σύμφωνα με τον διευθυντή οι συμπεριφορές των παιδιών αυτών προέρχονται από τις δυσλειτουργικές σχέσεις που έχουν με τις οικογένειές τους. Λόγω του γεγονότος αυτού, ενδεχομένως δεν έχει κανένα νόημα να απευθύνονται στους γονείς των παιδιών αυτών. Η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρεί ότι τα προβλήματα αυτά θα μπορούσαν να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί σε συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα και τους γονείς. Επομένως, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη στελέχωσης του σχολείου από ειδικότητες ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών.

Οι εκπαιδευτικοί ανατροφοδοτούν την ποιότητα της διδασκαλία τους βασιζόμενοι τόσο στο βαθμό συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, όσο και από την παραγωγή γραπτού λόγου στα τετράδιά τους. Επίσης, πάντα ενημερώνουν τους μαθητές προφορικά για την πρόοδό τους και επικοινωνούν τηλεφωνικά με τους γονείς, αν αντιληφθούν συστηματική υπό-επίδοση. Αν παρά τις συμβουλές τους προς τους γονείς δεν υπάρξει βελτίωση τότε θεωρούν ότι αυτό οφείλεται σε διάφορους λόγους όπως: *Οι αλλοδαποί γονείς δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους, κάποιοι γονείς δεν έχουν χρόνο γιατί εργάζονται, άλλοι ενώ θέλουν δεν μπορούν και κάποιοι απλά δεν ενδιαφέρονται.* Ο 2ος τομέας ολοκληρώνεται με τις δράσεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, αν υιοθετηθούν κατά το επόμενο έτος, θα βοηθηθεί συνολικά η εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, *συμφωνούν απόλυτα* με την προοπτική *συνάντησης μιας φοράς το μήνα με τους γονείς των μαθητών οι οποίοι εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες και συμφωνούν αρκετά με τη δημιουργία ατομικού φακέλου των μαθητών (portfolio) και ενδοσχολικής επιμόρφωσης από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα*.

Ο 3ος τομέας αναφέρεται στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, καθώς και στις εκπαιδευτικές εκδρομές. Από τους οκτώ εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων μόνο πέντε δέχτηκαν να συμπληρώσουν το εν λόγω ερωτηματολόγιο, διότι υλοποιούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα το συγκεκριμένο έτος.

Από τους πέντε αυτούς εκπαιδευτικούς οι τέσσερις το είχαν δηλώσει ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην οικεία Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, ενώ ένας το υλοποίησε άτυπα στο πλαίσιο του μαθήματος. Τρεις εκπαιδευτικοί το ολοκλήρωσαν βάσει του αρχικού σχεδιασμού, ενώ δύο δήλωσαν ότι δεν ολοκληρώθηκε. Οι τελευταίοι αυτοί συμφώνησαν αρκετά με τους ακόλουθους λόγους: Η *ανάληψη της ευθύνης της γιορτής*, *τα πολυπληθή τμήματα*, *το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών σε κάποια στάδια του προγράμματος αφαίρεσαν χρόνο από τα επόμενα στάδια*, *η έντονη γνωστική ανομοιογένεια του τμήματος* και *η τελική απώλεια ενδιαφέροντος για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος*.

Ως θετικά στοιχεία του μαθήματος της Ευέλικτης ζώνης στην αντίστοιχη ανοικτού τύπου ερώτηση οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν τα ακόλουθα: *τη διδασκαλία αντικειμένων, τα οποία υπερβαίνουν τα στενά όρια των μαθημάτων, τη διδασκαλία ψυχοκοινωνικών θεμάτων, την εμβάθυνση σε γνωστικά αντικείμενα, την ανακάλυψη νέων αντικειμένων, την παιγνιώδη φύση της και τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου και ικανότητας.* Ως αρνητικά σημείωσαν: Τ*ο δεσμευτικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την αδυναμία ολοκλήρωσης του αρχικού σχεδιασμού λόγω της πίεσης της ύλης των άλλων μαθημάτων, την έλλειψη των επιμορφώσεων στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο διδασκαλίας της Ευέλικτης Ζώνης και την απώλεια ενδιαφέροντος των μαθητών.*

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές εκδρομές και οι πέντε εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συνήθως δεν υλοποιούνται σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό. Αυτό, και οι πέντε εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι οφείλεται στο ότι η *απομακρυσμένη τοποθεσία του σχολείου δυσχεραίνει την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών.* Επίσης, συμφωνούν αρκετά με το ότι είναι *υψηλό το κόστος της μεταφοράς των μαθητών*. Ωστόσο*, διαφωνούν* αρκετά με το ότι είναι *μικρή η συμμετοχή των μαθητών*.

Ο 3ος τομέας ολοκληρώνεται με τις δράσεις που θα σχεδίαζαν να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά το επόμενο έτος προκειμένου να βελτιωθούν οι συγκεκριμένοι δείκτες. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν συμφωνούν απόλυτα με καμία δράση αλλά αρκετά με τις εξής: *Τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ανάληψη ενός καινοτόμου προγράμματος*, *την καθοδήγηση ενός νέου συναδέλφου από ένα σχετικά παλαιότερου σχετικά με την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος, την εκτέλεση ανοιχτών μειονοτικών διαγωνισμών για την εύρεση της καλύτερης προσφοράς, τη συνεργασία μεταξύ σχολείων για την από κοινού δράση και εφαρμογή προγραμμάτων και την εύρεση χρημάτων από άλλους πόρους για τη μείωση του κόστους των εκδρομών.* Για την ίδια θεματική, η άποψη του διευθυντή του σχολείου εστιάστηκε στα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές εκδρομές.

Ο 4ος τομέας διερευνά τη συνεργασία μεταξύ *των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς*. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμεί την τακτική ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών και προσδοκά τη συμμετοχή αυτών στα σχολικά δρώμενα, διότι το θεωρεί προαπαιτούμενο της σχολικής επιτυχίας των μαθητών. Ωστόσο, ο διευθυντής διαφοροποιείται από τις θέσεις των εκπαιδευτικών, διότι θεωρεί ότι η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα θα πρέπει να πραγματοποιείται μόνο εφόσον η εκπαιδευτική κοινότητα ζητήσει τη συνδρομή τους και σε θέματα στα οποία αυτοί μπορούν να βοηθήσουν (οικονομική ενίσχυση, εορτές δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων κτλ.).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η υποστήριξη την οποία προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους μπορεί να βελτιωθεί περαιτέρω. Συγκεκριμένα, καμία από τις ακόλουθες

πρακτικές δεν υιοθετείται πάντα από τους γονείς. Ως εκ τούτου, σχεδόν πάντα *όλοι οι μαθητές φορούν καθαρά ρούχα, έχουν φαγητό ή χρήματα για να αγοράσουν κάτι στο διάλειμμα και έρχονται διαβασμένοι στο σχολείο.* Οι συμπεριφορές που ακολουθούν υιοθετούνται με ακόμα μικρότερη συχνότητα. Επομένως, μερικές φορές η πλειονότητα των γονέων: *Εφαρμόζει στο σπίτι τις συμβουλές τους, τους επισκέπτονται είτε στις προγραμματισμένες συναντήσεις είτε μια φορά τον μήνα για να ενημερωθούν για τη πρόοδο των παιδιών τους, καλύπτουν την ύλη και τις ασκήσεις σε περίπτωση κατά την οποία απουσιάσει το παιδί τους, οι γονείς βοηθούν στο σπίτι τα παιδιά τους, καθώς και ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς αν τύχει και απουσιάσει το παιδί τους.*

Ως προς το βαθμό υποστήριξης του σχολείου οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι γονείς θα μπορούσαν να προσφέρουν περισσότερο. Αναλυτικότερα, σχεδόν πάντα η πλειονότητα των γονέων *προσφέρει χρήματα στο σχολείο για την πραγματοποίηση εκδηλώσεων, το επισκέπτονται και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων συμβάλει στην επίλυση προβλημάτων,* ενώ μερικές φορές οι *γονείς συνδράμουν το σχολείο εφόσον τους ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς, ο σύλλογος έχει υπερβολικές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο στις εορτές* και στις *προγραμματισμένες ενημερωτικές εκδηλώσεις.*

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν περισσότερη υποστήριξη από τους γονείς τόσο σε θέματα που αφορούν τη βοήθεια των παιδιών στο σπίτι όσο και στο σχολείο γενικότερα.

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς δεν υποστηρίζουν μαθησιακά τα παιδιά τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μια μερίδα γονέων *δεν γνωρίζει τον τρόπο ή δεν έχουν χρόνο, αλλά και μια άλλη μερίδα γονέων απλά δεν ενδιαφέρεται*. Ο διευθυντής εξέφρασε την άποψη την οποία συμμερίζεται και ο πρόεδρος γονέων και κηδεμόνων σύμφωνα με την οποία μια μερίδα γονέων απλά δεν ενδιαφέρεται.

Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τις ακόλουθες πρακτικές έτσι ώστε να έχουν μια καλύτερη επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών τους και τις θα εφάρμοζαν σε μεγάλο βαθμό και κατά τον επόμενο χρόνο. Συγκεκριμένα, πάντα *ενημερώνουν με σημείωμα όλους τους γονείς για τις δράσεις του σχολείου, ενώ* σχεδόν πάντα εφαρμόζουν τα ακόλουθα: *Τηλεφωνούν στο σπίτι για ο,τιδήποτε θα πρέπει να γνωρίζουν οι γονείς, προσκαλούν στο σχολείο τους γονείς για άμεση ενημέρωση αν παραστεί ανάγκη, δίνουν ενημερωτικό σημείωμα πριν από κάθε σημαντικό διαγώνισμα* και *ορίζουν συγκεκριμένη ώρα και μέρα συνάντησης με τους γονείς*. Ωστόσο, διαφωνούν αρκετά *με την παροχή του προσωπικού τηλεφωνικού αριθμού τους στους γονείς.*

Ο συγκεκριμένος δείκτης ολοκληρώνεται με δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως τα σημαντικότερα προβλήματα τα οποία αντιμετώπισαν με μαθητές και με γονείς. Ως αυτά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε *την αδιαφορία εκ μέρους των γονέων* και *την έλλειψη σεβασμού εκ μέρους των παιδιών*.

Ο διευθυντής ανέφερε ότι η πλειονότητα των γονέων ενδιαφέρεται για το σχολείο μόνο όταν προκύπτει δική τους ανάγκη και ιδιαίτερα όταν είναι να αφήσουν το παιδί τους στο Ολοήμερο Σχολείο. Μάλιστα τις περισσότερες φορές οι γονείς δε συμπληρώνουν έγκαιρα την αίτηση συμμετοχής του παιδιού στο Ολοήμερο Σχολείο δημιουργώντας έτσι σημαντικό πρόβλημα στη διοίκηση. Το γεγονός αυτό σύμφωνα με τον διευθυντή είναι απόδειξη της αδιαφορίας των γονέων.

Στην περίπτωση που οι γονείς εκφράσουν κάποιο παράπονο, αυτό συνήθως αφορά την απουσία της κατ' οίκον μελέτης. Με άλλα λόγια, οι γονείς παραπονιούνται ότι τα παιδιά δεν έχουν να διαβάσουν τίποτα στο σπίτι. Ωστόσο, αυτό συνήθως δεν είναι παρά η αποδοχή από τους γονείς του ψεύδους που προφασίζονται τα παιδιά. Ο διευθυντής προσάπτει στους γονείς ότι εύκολα πείθονται από τα παιδιά τους για να αποφύγουν τις δικές τους υποχρεώσεις και ευθύνες.

Σχετικά με την παρουσία ενδεχομένως υποσιτιζόμενων μαθητών ο διευθυντής επιβεβαίωσε ότι πράγματι υπάρχουν ολιγάριθμες περιπτώσεις. Ωστόσο, για την περίπτωση των παιδιών αυτών το σχολείο δεν είναι σε θέση να καλύψει οικονομικά ούτε ένα γεύμα την ημέρα, λόγω έλλειψης των απαιτούμενων χρημάτων. Όταν ζητήθηκε από τον διευθυντή να δηλώσει σε μια αρμόδια αρχή τον αριθμό των παιδιών που ενδέχεται να υποσιτίζονται, ο διευθυντής έπραξε τα απαιτούμενα, αλλά περάν της απλής καταγραφής αυτών δεν υπήρξε καμιά άλλη ενέργεια. Κατά συνέπεια, η λύση του προβλήματος αυτού επαφίεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και με την προϋπόθεση ότι οι ίδιοι είναι σε θέση να προσφέρουν στα παιδιά αυτά ένα γεύμα.

Ως προς το βαθμό συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σχεδόν πάντα στο Κ.Ε.Σ.Υ. και στα ΚΤΕΛ για τη διοργάνωση εκδρομών. Μερικές φορές απευθύνονται *στο δήμο για τη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου*, *στο σχολικό σύμβουλο για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου*, *στη σχολική επιτροπή για οικονομική βοήθεια*, *στα κέντρα ψυχικής υγείας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Τέλος, σπάνια επιδιώκουν συνεργασίες με άλλο *σχολείο του νομού ή με τμήματα πανεπιστημιακών σχολών.*

Αναφορικά με τις δράσεις τις οποίες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν τον επόμενο χρόνο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα με την προοπτική συνεργασίας με τον δήμο για τη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου. Επίσης, συμφωνούν αρκετά με την πιθανότητα συνεργασίας με τους υπόλοιπους επτά φορείς. Συγκεκριμένα, θα συνεργάζονταν με: *το σχολικό σύμβουλο για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, το* Κ.Ε.Σ.Υ. *για την παραπομπή μαθητών*, *τη σχολική επιτροπή για οικονομική βοήθεια*, *με τα ΚΤΕΛ για τη μετακίνηση των μαθητών*, *άλλο δημοτικό σχολείο για ανταλλαγή ιδεών και κοινές δράσεις*, *τα κέντρα περιβαλλοντολογικής εκπαίδευσης* και *με πανεπιστημιακές σχολές.*

Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου θεωρούν το πιο σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει το σχολείο τη δυσλειτουργική συμπεριφορά κάποιων μαθητών/τριών. Ως εκ τούτου, αποφασίστηκε στην τελευταία γενική συνέλευση η υλοποίηση, κατά το επόμενο σχολικό έτος (2014-2015), μιας δράσης με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό. Στόχος της δράσης αυτής είναι η ευαισθητοποίηση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα η μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών, όπως αυτές έγιναν αντιληπτές από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο των μαθητών/τριών (Βλ. 10^{ο} κεφ.).

9ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά το σχολικό έτος 2013-2014 μελετήθηκε μια αξιοσημείωτη παράμετρος της σχολικής κοινότητας, οι γονείς. Η προσέγγιση της συγκεκριμένης αυτής παραμέτρου έγινε διττά τόσο με ποσοτικά όσο και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Αρχικά, κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, στη φάση Ι της έρευνας, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής σχεδίασε και μοίρασε ένα ερωτηματολόγιο. Λόγω της παρουσίας αλβανόφωνων γονέων, το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφράστηκε στην Αλβανική γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο των γονέων αποτελείται από τρεις δείκτες:

- *9.2.1 Δείκτης: Προσωπικό όραμα των γονέων για το σχολείο και τα παιδιά τους*
- *9.2.2 Δείκτης: Βαθμός υιοθέτησης καλών πρακτικών των γονέων και πιθανοί λόγοι ελλιπούς υποστήριξης των παιδιών τους*
- *9.2.3 Δείκτης: Προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση του σχολείου*

Συγκεκριμένα, ο πρώτος δείκτης διερευνά το προσωπικό όραμα των γονέων για τα παιδιά τους. Με άλλα λόγια, διερευνά τις προσδοκίες των γονέων για μια πιθανή φοίτηση των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο, καθώς και το σκοπό τον οποίο οφείλει να υπηρετεί το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση. Ο δεύτερος δείκτης αναζητά τον βαθμό υιοθέτησης καλών πρακτικών για τη σωστή προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο, καθώς και τους πιθανούς λόγους για τους οποίους ενδέχεται να υποστηρίζουν ελλιπώς τα παιδιά τους. Τέλος στον τρίτο δείκτη μελετώνται οι προτάσεις των γονέων, οι οποίες σύμφωνα με τους γονείς, θα πρέπει να υιοθετηθούν από το σχολείο, προκειμένου να βελτιωθεί.

Στη συνέχεια μελετήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των Ελλήνων και Αλβανών γονέων, καθώς και οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσής τους. Επίσης αναζητούνται τα ζεύγη του επιπέδου εκπαίδευσής τους, τα οποία πιστώνονται τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γονέων του δείγματος. Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης των αποτελεσμάτων παρατίθενται ο μέσος όρος ($\overline{X}$) και η τυπική απόκλιση (**s**) ως συνοπτικά μέτρα της κεντρικής τάσης και της διασποράς των απαντήσεων των γονέων του δείγματος (Μαγγόπουλος, 2005). Τέλος στο σημείο αυτό αναφέρεται ο τρόπος κωδικοποίησης των ποιοτικών μεταβλητών. Όσο ο εκάστοτε μέσος όρος αυξάνεται, τείνοντας προς την τιμή 4.00, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμό συμφωνίας των υποκειμένων με τη συγκεκριμένη άποψη, γεγονός που υποδηλώνει ότι το εν λόγω κριτήριο είναι λίαν σημαντικό ή η συμπεριφορά αυτή παρατηρείται πάντα. Συγκεκριμένα:

- Συμφωνώ απόλυτα / πάντα = 3.51-4.00.
- Συμφωνώ αρκετά / πολύ συχνά = 2.51-3.50.
- Διαφωνώ αρκετά / μερικές φορές = 1.51-2.50.
- Διαφωνώ απόλυτα / σπάνια = 1.00-1.50

Επίσης πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με τον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων με ερωτήσεις παρόμοιες με αυτές του ερωτηματολογίου των γονέων, έτσι ώστε να πλαισιωθούν τα ποσοτικά δεδομένα με τα αντίστοιχα ποιοτικά δεδομένα. Η συνέντευξη του προέδρου γονέων και κηδεμόνων λειτουργεί ως ποιοτική ανατροφοδότηση των

ποσοτικών δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν κατά την επεξεργασία του ερωτηματολογίου των γονέων. Πέραν αυτού δίνεται η δυνατότητα ανάδυσης και άλλων ενδεχομένων προβλημάτων του σχολείου και της τοπικής κοινότητας, τα οποία δε γίνονται αντιληπτά χωρίς τη βαθύτερη γνώση της συγκεκριμένης σχολικής πραγματικότητας. Οι απαντήσεις του προέδρου γονέων και κηδεμόνων περιέχονται σε ξεχωριστή ενότητα, εντός του συγκεκριμένου κεφαλαίου, σε συνέχεια της αντίστοιχης ερώτησης από το ερωτηματολόγιο των γονέων και σε πλάγια γράμματα μέσα σε εισαγωγικά.

9.1 Περιγραφή του Δείγματος των Γονέων

Το σύνολο των γονέων του συγκεκριμένου σχολείου αποτελεί τον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας. Ωστόσο το ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε στους γονείς, ζητήθηκε να συμπληρωθεί μόνο από τον γονέα εκείνο, ο οποίος έχει τον κύριο ρόλο στην προετοιμασία του παιδιού ή των παιδιών για το σχολείο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στους Αλβανούς γονείς το ερωτηματολόγιο δόθηκε μεταφρασμένο στην αλβανική γλώσσα.

9.1.1 Περιγραφή του δείγματος του φύλου των γονέων κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το έτος 2013-2014

Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε στα στοιχεία του παρακάτω Πίνακα 9.1 που αφορούν το δείγμα των 129 γονέων της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 9.1 *Κατανομή των συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά φύλο*

Φύλο Γονέων	**Δείκτες**	
	f	**%**
Γυναίκες	108	**83.7**
Άνδρες	21	**16.3**
Σύνολο	129	**100**

Από το σύνολο των 129 γονέων του δείγματος οι 108 είναι γυναίκες (ποσοστό 53.28%) και 21 είναι άνδρες (ποσοστό 16.3%). Είναι προφανές ότι η προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο στο σπίτι είναι φροντίδα που εκπληρώνεται από τις μητέρες σε ποσοστό πενταπλάσιο σε σχέση με τους πατέρες.

9.1.2 Περιγραφή του δείγματος της εθνικότητας των γονέων κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το έτος 2013-2014

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοστά των γονέων ανάλογα με τη χώρα ιθαγένειά τους.

Πίνακας 9.2 *Κατανομή των συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά ιθαγένεια*

Χώρα ιθαγένειας των γονέων	**Δείκτες**	
	f	**%**
Ελληνική ιθαγένεια	95	**74.2**
Αλβανική ιθαγένεια	33	**28.8**
Σύνολο	129	**100**

Από το σύνολο των 129 γονέων του δείγματος 95 είναι ελληνικής ιθαγένειας (ποσοστό 74.2%) και 33 είναι αλβανικής ιθαγένειας (ποσοστό 28.8%). Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι περίπου ένας στους τρεις μαθητές είναι αλβανικής καταγωγής.

9.1.3 Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται τα ποσοστά των γονέων ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους.

Πίνακας 9.3 *Κατανομή των συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά επίπεδο σπουδών*

Επίπεδο σπουδών	**Δείκτες**	
	f	**%**
Απόφοιτος/η Λυκείου	73	**56.6**
Απόφοιτος /η Γυμνασίου	31	**24.0**
Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου	17	**13.2**
Απόφοιτος/η Δημοτικού	5	**3.9**
Δεν απάντησαν	3	**2.3**
Σύνολο	129	**100**

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα είναι εμφανές ότι η πλειονότητα των γονέων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Λυκείου (56.6%) και γυμνασίου (24%). Σε μικρότερο βαθμό κάποιοι γονείς είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (13.2%). Απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μόλις πέντε άτομα (ποσοστό 3.9%).

9.1.4 Επίπεδο κατανόησης της ελληνικής γλώσσας από τον γονέα, ο οποίος προετοιμάζει συνηθέστερα το παιδί για το σχολείο

Στον Πίνακα 9.4 παρουσιάζονται τα ποσοστά των γονέων, οι οποίοι είναι σε θέση να χειριστούν σωστά την ελληνική γλώσσα ανεξαρτήτως της χώρα ιθαγένειάς τους και το επίπεδο σπουδών τους.

Πίνακας 9.4 *Κατανομή των συχνοτήτων των γονέων του δείγματος, ανάλογα με την ικανότητά χρήσης της ελληνικής γλώσσας*

	Συμφωνώ απόλυτα		**Συμφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ απόλυτα**		**Δείκτες**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	s
Όταν μιλάω την ελληνική γλώσσα συνεννοούμαι πολύ καλά με τους έλληνες	78	60.5	37	28.7	3	2.3	5	3.9	**3.53**	.739
Όταν διαβάζω την ελληνική γλώσσα καταλαβαίνω πολύ καλά τι γράφουν τα ελληνικά κείμενα	71	55.0	35	27.1	9	7.0	6	4.7	**3.41**	.833
Μπορώ να γράψω σωστά στην ελληνική γλώσσα ο,τι χρειαστεί.	59	45.7	40	31.0	14	10.9	10	7.8	**3.20**	.941

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η πλειονότητα των γονέων χειρίζεται τον ελληνικό προφορικό λόγο πολύ καλά. Ωστόσο μια μικρή πλειοψηφία 6.2%

των γονέων δυσκολεύεται στην προφορική έκφραση της ελληνικής γλώσσας. Το ποσοστό αυτό των γονέων αυξάνει, όταν καλούνται να κατανοήσουν ελληνικό κείμενο (11.7%) ή κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (18.7%). Το γεγονός αυτό είναι σημαντικό, καθώς περίπου ένας στους πέντε, δεν είναι σε θέση να υποστηρίξει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών στο σπίτι, ιδιαίτερα για τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού.

9.1.5 Αριθμός των παιδιών για κάθε οικογένεια

Στον Πίνακα 9.5 καταγράφεται ο αριθμός των παιδιών για κάθε οικογένεια.

Πίνακας 9.5 *Κατανομή των συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά αριθμό παιδιών*

Αριθμός παιδιών ανά οικογένεια	**Δείκτες**	
	f	**%**
1	11	**8.5**
2	66	**55.2**
3	39	**30.2**
4	13	**10.1**
Σύνολο	129	**100**

Από τα στοιχεία του Πίνακα 9.5 βλέπουμε ότι το 80.4% των οικογενειών έχει μεταξύ δύο και τριών παιδιών. Το 10.1% των οικογενειών έχει τέσσερα παιδιά, ενώ μόλις το 8.5% έχει ένα παιδί.

9.1.6 Αριθμός των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο

Στον Πίνακα 9.6 καταγράφεται ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο ανά οικογένεια.

Πίνακας 9.6 *Κατανομή των συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά αριθμό παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο*.

Αριθμός παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο	**Δείκτες**	
	f	**%**
1	73	**56.6**
2	47	**36.4**
3	7	**5.4**
4	1	**0.8**
Σύνολο	129	**100**

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι περισσότερες από τις μισές οικογένειες (56.6%) έχει ένα παιδί, το οποίο φοιτά στο δημοτικό σχολείο. Μια στις τρεις οικογένειες (36.4%) έχει δύο παιδιά που φοιτούν, ενώ πολύ μικρότερα είναι τα ποσοστά για τις τρίτεκνες (5.4%) και τις πολύτεκνες οικογένειες (0.8%).

9.1.7 Προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη ημέρα

Στον πίνακα που ακολουθεί περιγράφονται τα ποσοστά ανάλογα με το άτομο ή τα άτομα, τα οποία συνήθως αναλαμβάνουν τη μαθητική προετοιμασία του παιδιού για την επόμενη μέρα.

Πίνακας 9.7 *Κατανομή των συχνοτήτων των ατόμων του δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή τους στην προετοιμασία του παιδιού για την επόμενη μέρα*

Άτομα που συμβάλουν στην προετοιμασία του παιδιού	**Δείκτες**	
	f	**%**
Η μητέρα	90	**69.8**
Κανείς	14	**10.9**
Ο πατέρας	8	**6.2**
Αδελφός/ή	8	**6.2**
Η μητέρα και ο πατέρας	5	**3.9**
Η μητέρα και αδελφός	3	**2.3**
Παππούς/γιαγιά	1	**0.8**
Σύνολο	129	**100**

Από τα στοιχεία του Πίνακα 9.7 είναι εμφανές ότι η μητέρα, είτε μόνη της είτε με βοήθεια από άλλο μέλος της οικογένειας σχεδόν πάντα και με ποσοστό άνω του 70%, αναλαμβάνει την προετοιμασία του παιδιού για την επόμενη μέρα. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι ένας στους δέκα μαθητές δεν έχει καμία βοήθεια για την επόμενη μέρα. Ιδιαίτερα μικρό είναι και το ποσοστό των πατεράδων, οι οποίοι συμμετέχουν στην προετοιμασία των μαθητών (6.2%). Τέλος, στο σχολείο λειτουργεί τμήμα Ολοήμερου, το οποίο αποτελεί μια σημαντική βοήθεια για τους γονείς οι οποίοι εργάζονται. Ωστόσο, οι γονείς οι οποίοι είναι σε θέση και έχουν τον χρόνο να βοηθήσουν τα παιδιά τους παρέχουν μια συνεχής υποστήριξη και καθοδήγηση στα παιδιά τους, στοιχείο απαραίτητο για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού.

9.1.8 Ύπαρξη ξεχωριστού δωματίου για το παιδί ή τα παιδιά

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφεται η ύπαρξη ξεχωριστού δωματίου για το παιδί ή τα παιδιά.

Πίνακας 9.8 *Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την ύπαρξη ξεχωριστού δωματίου για το παιδί ή τα παιδιά*

Αριθμός μαθητών με δικό τους δωμάτιο	**Δείκτες**	
	f	**%**
Ναι	111	**86**
Όχι	16	**12.4**
Δεν απάντησαν	2	**1.6**
Σύνολο	129	**100**

Η ύπαρξη ξεχωριστού δωματίου αποκλειστικά για τα παιδιά αποτελεί σε ένα επίπεδο αφενός κριτήριο εύρωστης οικονομικοκοινωνικής κατάστασης της οικογένειας, ενώ αφετέρου παρέχει στο παιδί τις κατάλληλες συνθήκες για απομόνωση και μελέτη. Συγκεκριμένα, το 86% των γονέων διαθέτει κατοικία με ξεχωριστό δωμάτιο για το παιδί ή τα παιδιά τους. Ωστόσο, 12.4% των γονέων δεν έχει αυτήν τη δυνατότητα.

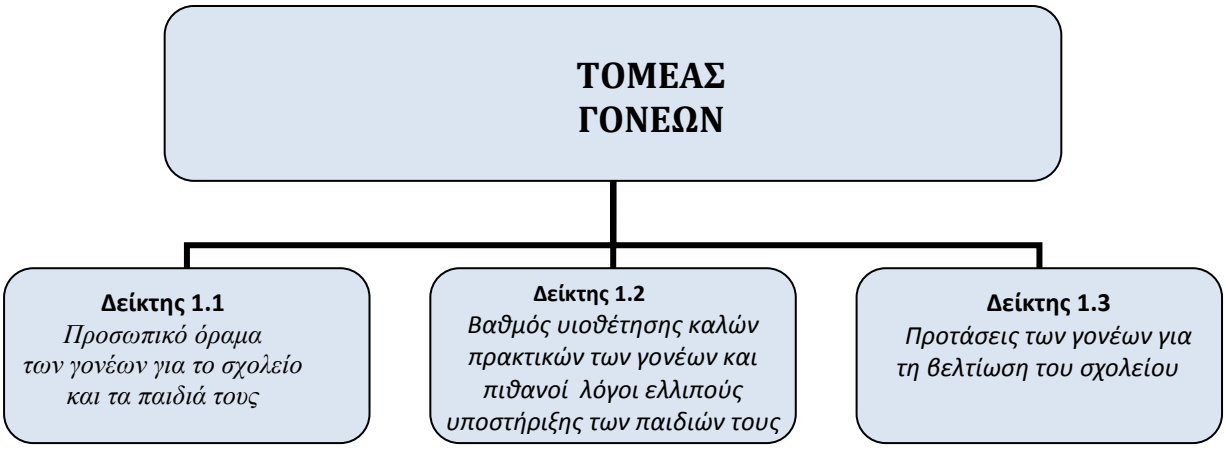
9.1.9 Προσωπικά στοιχεία του προέδρου γονέων και κηδεμόνων κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το έτος 2013-2014

Ο πρόεδρος των γονέων και κηδεμόνων ήταν άνδρας, περίπου σαράντα ετών, παντρεμένος και έχει ένα παιδί, το οποίο φοιτά στο σχολείο. Η επαγγελματική του ενασχόληση αφορούσε τις τουριστικές επιχειρήσεις.

9.2 Περιγραφικά Αποτελέσματα της Έρευνας των Γονέων κατά τη Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου για το Διδακτικό Έτος 2013-2014

Εισαγωγή

Στην Εικόνα 9.1 εμφανίζονται οι δείκτες που δομούν τον τομέα των γονέων. Συγκεκριμένα, ο δείκτης 1.1 διερευνά τις προσδοκίες των γονέων για μια πιθανή φοίτηση των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο, καθώς και τον σκοπό τον οποίο θεωρούν ότι οφείλει να υπηρετεί η εκπαίδευση. Στον ίδιο τομέα στο δείκτη 1.2 μελετώνται: Ο βαθμός υιοθέτησης καλών πρακτικών από τους γονείς, καθώς και αν υπάρχουν λόγοι ελλιπούς υποστήριξης των παιδιών τους. Τέλος ο τομέας των γονέων ολοκληρώνεται με τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του σχολείου που συνοψίζει ο δείκτης 1.3.



Εικόνα 9.1 *Συνοπτική αναπαράσταση των δεικτών του τομέα των γονέων*

9.2.1 Παρουσίαση του τομέα των γονέων και των δεικτών 1.1, 1.2 και 1.3

Ο δείκτης 1.1 στοχεύει στη διαπίστωση της ύπαρξης προσδοκιών των γονέων για τα παιδιά τους. Οι προσδοκίες αυτές μελετήθηκαν με κριτήριο το κατά πόσο επιθυμούν οι γονείς να φοιτήσουν τα παιδιά τους στο πανεπιστήμιο. Παρόλο που οι μαθητές του δημοτικού απέχουν αρκετά χρόνια από την ενδεχόμενη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο, ωστόσο οι προσδοκίες των γονέων αποτελούν ένα αξιοσημείωτο παράγοντα για την πραγματοποίηση αυτής της επιθυμίας. Η παρότρυνση των παιδιών τους, οι συνήθειες και οι καλές πρακτικές που εφαρμόζουν στην καθημερινή ρουτίνα της οικογένειας απορρέουν από την προσδοκία της μελλοντικής φοίτησης στο πανεπιστήμιο, η οποία συμβάλλει ως ένα βαθμό, σε μια γενικότερη επιτυχημένη σχολική πορεία των παιδιών. Πέραν αυτού, οι γονείς αποτελούν μέρος της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο ο σκοπός τον οποίο θεωρούν ότι οφείλει να υπηρετεί πρωτίστως η εκπαίδευση, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση

συνεργασίας με την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου, και είναι ιδιαίτερης αξίας η διαπίστωση του βαθμού σύγκλισης των απόψεων αυτών των δύο κύριων πρωταγωνιστών της σχολικής κοινότητας: Γονέων και εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, ο δείκτης 1.2 διερευνά τις πρακτικές συνήθειες τις οποίες υιοθετούν οι γονείς, οι οποίοι θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο θα αξιοποιήσουν στο μέγιστο το δυναμικό του παιδιού και ενδεχομένως θα επιτύχουν και μια ιδανική μαθητική πορεία. Με απλά λόγια οι γονείς δεν αρκεί να επιθυμούν τα παιδιά τους να έχουν μια επιτυχημένη σχολική πορεία, οφείλουν να δημιουργούν τις συνθήκες εκείνες, ώστε να πραγματοποιηθεί αυτή η επιθυμία. Παράμετροι του συγκεκριμένου δείκτη είναι: Η υιοθέτηση καλών πρακτικών στο σπίτι, η διαπίστωση ύπαρξης ιδιαίτερων λόγων ή και συγκεκριμένων χρονικών περιόδων για τους οποίους οι γονείς αδυνατούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, η συχνότητα αλλά και οι λόγοι για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο.

Τέλος ο δείκτης 1.3 ολοκληρώνεται με τις προτάσεις τις οποίες θεωρούν οι γονείς ότι θα πρέπει να υιοθετηθούν από την εκπαιδευτική κοινότητα προκειμένου να αυτή βελτιωθεί περαιτέρω. Οι προτάσεις αυτές μπορούν είτε να υιοθετηθούν από την εκπαιδευτική κοινότητα είτε να συμβάλλουν στην κατανόηση της γενικότερης φιλοσοφίας των γονέων για την εκπαίδευση γενικότερα. Ως μέθοδος εργασίας αξιοποιήθηκαν η δημιουργία πρωτότυπου ερωτηματολογίου για τους γονείς και η ημιδομημένη συνέντευξη με τον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων.

9.2.2 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δόμησε ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο στον τομέα των γονέων για τους δείκτες 1.1, 1.2 και 1.3. Η δομή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έχει την ακόλουθη μορφή: Η πρώτη ερώτηση ανοιχτού τύπου αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των γονέων του σχολείου σχετικά με τον κύριο σκοπό τον οποίο οφείλει να υπηρετεί η εκπαίδευση. Η επόμενη ερώτηση στοχεύει στη μελέτη των προσδοκιών των γονέων για μια πιθανή φοίτηση των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο.

Επίσης οι γονείς του σχολείου δήλωσαν τις πρακτικές τις οποίες τείνουν να υιοθετούν για την υποστήριξη της μαθησιακής πορείας, καθώς και της ψυχικής υγείας των παιδιών τους. Η ερώτηση αποσκοπεί στη διερεύνηση του βαθμού υιοθέτησης των καλών πρακτικών από το σύνολο των γονέων. Όσο περισσότεροι γονείς τείνουν να υιοθετούν θετικές πρακτικές υποστήριξης των παιδιών τους τόσο περισσότερο επιτυγχάνονται οι στόχοι των εκπαιδευτικών στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Οι επόμενες ερωτήσεις απορρέουν από το ίδιο σκεπτικό, δηλαδή τον βαθμό υποστήριξης των παιδιών αλλά τίθενται από διαφορετική σκοπιά. Συγκεκριμένα οι γονείς καλούνται να δηλώσουν για ποιους λόγους ενδέχεται να μην είναι σε θέση να υποστηρίξουν τα παιδιά τους σε γνωστικά θέματα. Επίσης ανέφεραν εάν υπάρχει κάποια περίοδος του σχολικού έτους κατά την οποία δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ο δείκτης 1.2 αφορά τις απόψεις των γονέων για τη συχνότητα και τους λόγους για τους οποίους τείνουν να επισκέπτονται το σχολείο. Τέλος, ο τομέας των γονέων ολοκληρώνεται με τον δείκτη 1.3 με τον οποίο οι γονείς καλούνται να προτείνουν τις δράσεις τις οποίες οφείλει η εκπαιδευτική κοινότητα να υιοθετήσει προκειμένου να βελτιωθεί.

9.3 Περιγραφικά αποτελέσματα του τομέα 1 και των δεικτών 1.1, 1.2 και 1.3

● ***Δείκτης 1.1 Προσωπικό όραμα των γονέων για το σχολείο και τα παιδιά τους***

9.3.1 Σκοπός του σχολείου σύμφωνα με τους γονείς

Ο πίνακας 9.9 συνοψίζει την κατανομή των απαντήσεων των γονέων σχετικά με τις πρώτες λέξεις τις οποίες σκέπτονται, όταν τους ρωτούν ποιος πρέπει να είναι «*ο σκοπός του σχολείου*». Από τους 129 γονείς οι 120 απάντησαν στην ανοιχτού τύπου ερώτηση. Ωστόσο, επειδή οι γονείς ανέφεραν περισσότερο από έναν σκοπό, κατά την επεξεργασία των δεδομένων σημειώθηκε ο σκοπός, ο οποίος δηλώθηκε πρώτος από τους γονείς.

Πίνακας 9.9 *Κατανομή απαντήσεων των γονέων αναφορικά με τον σκοπό τον οποίο πρέπει να εκπληρώνει το σχολείο*

	Το δήλωσαν πρώτο		**Δεν το δήλωσαν πρώτο**	
	f	%	f	%
Απόκτηση γνώσεων	73	**60.83**	47	39.17
Διαμόρφωση χαρακτήρα και συμπεριφορά	38	**31.66**	82	68.34
Κοινωνικοποίηση	18	**15.0**	102	85.0
Καλύτερο μέλλον	9	**7.5**	111	92.5

Από τον Πίνακα 9.9 προκύπτει ότι η πλειονότητα των γονέων θεωρεί ως κυριότερο σκοπό του σχολείου την απόκτηση γνώσεων. Ειδικότερα, 73 γονείς (60.83%) επιθυμούν πρωτίστως ένα γνωσιοκεντρικό σχολείο. Αντίθετα, η διαμόρφωση χαρακτήρα και συμπεριφοράς προτάσσεται από 38 γονείς (31.66%). Την κοινωνικοποίηση ως πρωτεύων σκοπό του σχολείου ανέφεραν 18 γονείς (15.0%), ενώ το μάλλον ασαφές «*καλύτερο μέλλον*» δηλώθηκε μόλις από 9 γονείς (7.5%). Επομένως, η πλειονότητα των γονέων του συγκεκριμένου σχολείου θεωρούν ως τον πιο σημαντικό σκοπό του σχολείου την απόκτηση γνώσεων.

9.3.2 Η άποψη του Προέδρου Γονέων και κηδεμόνων αναφορικά με τον σκοπό του σχολείου

Αναφορικά με τον σκοπό τον οποίο οφείλει να υπηρετεί το σχολείο ο πρόεδρος γονέων και κηδεμόνων έδωσε την ακόλουθη απάντηση: *«Ο σκοπός του σχολείου έχει να κάνει με τη μάθηση του παιδιού και τη διαπαιδαγώγηση, δύο πράγματα δηλαδή. Να γίνουν σωστοί άνθρωποι της κοινωνίας και να προσπαθήσουμε για το καλύτερο».* Η απάντηση του Προέδρου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς συνοψίζει όλες τις απαντήσεις των γονέων, όπως δηλώθηκαν στην αντίστοιχη ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Πιο αναλυτικά, η απάντηση του Πρόεδρου εστιάζεται σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι αν υποθέσουμε ότι δηλώθηκαν με βάση το βαθμό σημαντικότητάς τους τότε προκρίνεται ως πιο σημαντική η γνωστική διάσταση. Στη συνέχεια, ο δεύτερος πιο σημαντικός άξονας αφορά την ηθικοπλαστική διάσταση του ατόμου και έπειτα έπεται η κοινωνικοποίηση του ατόμου. Τέλος, καθώς το μέλλον είναι αβέβαιο υφέρπει μια ευχή αναφορικά με το καλύτερο δυνατόν μέλλον, το οποίο θα προκύψει από τη συνολική προσπάθεια των εμπλεκόμενων μερών: Γονέων και εκπαιδευτικών.

9.3.3 Προσδοκίες των γονέων του σχολείου αναφορικά με το αν επιθυμούν να σπουδάσουν τα παιδιά τους

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται οι προσδοκίες των γονέων αναφορικά με το κατά πόσο επιθυμούν τα παιδιά τους να σπουδάσουν.

Πίνακας 9.10 *Κατανομή των απαντήσεων των γονέων αναφορικά με την επιθυμία τους να σπουδάσουν τα παιδιά τους*

Προσδοκίες των γονέων	Δείκτες	
	f	%
Ναι	112	**86.8**
Όχι	2	**1.6**
Δεν το έχω σκεφτεί	15	**11.6**
Σύνολο	129	**100**

Οι προσδοκίες των γονέων αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα για μια υψηλή μαθητική επίδοση. Η συντριπτική πλειονότητα των γονέων 86.8% στο συγκεκριμένο σχολείο επιθυμεί τα παιδιά τους να σπουδάσουν. Αντίστοιχα, το 11.6% των γονέων δηλώνει αβέβαιο σχετικά με την πραγματοποίηση των σπουδών των παιδιών τους, ενώ μόνο δύο γονείς του σχολείου δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να σπουδάσουν. Όπως λοιπόν γίνεται αντιληπτό, οι γονείς του σχολείου έχουν σημαντικές προσδοκίες για τα παιδιά τους και κατά συνέπεια από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

9.3.4 Πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι γονείς για την υποστήριξη της μαθησιακής πορείας αλλά και της ψυχικής υγείας των παιδιών τους

- ***Δείκτης 1.2 Βαθμός υιοθέτησης καλών πρακτικών των γονέων και πιθανοί λόγοι ελλιπούς υποστήριξης των παιδιών τους***

Στον Πίνακα 9.11 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των γονέων του σχολείου σχετικά με τις πρακτικές, τις οποίες υιοθετούν οι γονείς στο σπίτι με στόχο την υποστήριξη της μαθησιακής αλλά και ψυχικής υγείας των παιδιών τους.

Πίνακας 9.11 *Κατανομή απαντήσεων των γονέων σχετικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι γονείς. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής*

Πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι γονείς στο σπίτι:	**Πάντα**		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Σπάνια**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	s
Ρωτάτε το παιδί σας πώς ήταν η μέρα του στο σχολείο;	101	79.5	23	18.1	2	1.6	1	.8	**3.76**	.511
Δίνετε φαγητό ή χρήματα στο παιδί σας για να αγοράσει κάτι από το κυλικείο;	102	79.7	10	7.8	10	7.8	6	4.7	**3.63**	.823
Βοηθάτε το παιδί να προετοιμαστεί	74	57.4	27	20.9	19	14.7	9	7.0	**3.29**	.962

για το σχολείο;										
Ζητάτε από το παιδί σας να διαβάζει συγκεκριμένες ώρες;	66	52.4	36	28.6	14	11.1	10	7.9	**3.25**	.946
Βοηθάτε το παιδί να διορθώσει μόνο του τα λάθη;	64	51.6	35	28.2	17	13.7	8	6.5	**3.25**	.925
Κοιμάται το παιδί σας πριν από τις 10:00 το βράδυ;	63	50.0	37	29.4	18	14.3	8	6.3	**3.23**	.922
Ελέγχετε κάθε μέρα το παιδί για την επόμενη μέρα;	65	51.6	26	20.6	26	20.6	9	7.1	**3.17**	.994
Βοηθάτε το παιδί σας πριν από τα επαναληπτικά διαγωνίσματα;	70	54.7	21	16.4	24	18.8	13	10.2	**3.16**	1.061
Ελέγχετε την τσάντα του;	66	54.1	15	12.3	24	19.7	17	13.9	**3.07**	1.141
Το Σαββατοκύριακο κάνετε επαναλήψεις με το παιδί σας, στην ύλη της εβδομάδας;	34	27.2	21	16.8	42	33.6	28	22.4	**2.49**	1.119
Διορθώνετε εσείς τις ασκήσεις, αν έχουν γίνει λάθη;	19	15.3	13	10.5	28	22.6	64	51.6	**1.90**	1.110

Από τον έλεγχο των τιμών του μέσου όρου του Πίνακα 9.11 προκύπτει ότι οι γονείς υιοθετούν το σύνολο σχεδόν των προαναφερθέντων πρακτικών υποστήριξης των μαθητών. Συγκεκριμένα, από τις έντεκα πρακτικές, οι γονείς υιοθετούν, *πάντα* δύο πρακτικές. Πιο αναλυτικά, με μέσο όρο >3.50 οι γονείς ρωτούν τα παιδιά τους για το *πώς πέρασαν την ημέρα τους*. Επίσης, *πάντα δίνουν χρήματα ή φαγητό* στα παιδιά για να έχουν μαζί τους στο σχολείο (μ.ό.:3.63). Ωστόσο, τρεις γονείς (2.4%) αφήνουν τα παιδιά τους νηστικά στο σχολείο. Το στοιχείο αυτό θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω από την εκπαιδευτική κοινότητα. *Σχεδόν πάντα* και με μέσο όρο >2.50 οι γονείς υιοθετούν τις ακόλουθες επτά πρακτικές. Συγκεκριμένα, το 78.3% των γονέων βοηθούν *πάντα ή σχεδόν πάντα* τα παιδιά τους *να προετοιμαστούν για το σχολείο* (μ.ό.:3.29). Επίσης, η πλειονότητα των γονέων (81%) επιδιώκουν τα παιδιά τους να *διαβάζουν συγκεκριμένες ώρες*. Στοιχείο το οποίο αποδεικνύει σε ένα βαθμό την ύπαρξη ενός μεθοδικού προγράμματος μελέτης στο σπίτι. Ωστόσο, υπάρχει και μια μερίδα γονέων (19%), οι οποίοι δεν εμφανίζουν ένα σταθερό πρόγραμμα μελέτης. Επίσης, το σύνολο σχεδόν των γονέων (79.8%) βοηθούν *τα παιδιά τους στη διόρθωση των ασκήσεών τους*. Υψηλό είναι επίσης, το ποσοστό των γονέων (79.4%) οι οποίοι επιδιώκουν τα παιδιά τους να *κοιμούνται πριν τις 10:00 το βράδυ*. Ένας στους πέντε γονείς όμως (20.6%) δεν φαίνεται να υιοθετεί μια τέτοια πρακτική. Ίσως το ποσοστό αυτό να αγγίζει τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού ή τα παιδιά του δημοτικού με μεγαλύτερα αδέρφια στο γυμνάσιο και το Λύκειο, τα οποία και παρασύρουν όλα τα αδέρφια τους σε μια αλλαγή των συνηθειών του ύπνου.

Επίσης, το 72.2% πάντα ή *σχεδόν πάντα ελέγχει το βαθμό προετοιμασίας των παιδιών για την επόμενη μέρα*. Ένας όμως στους τρεις γονείς υιοθετεί λιγότερα συχνά την τακτική αυτή. Ένας στους τρεις γονείς (30.0%) δεν φαίνεται να βοηθά αρκετά συχνά τα παιδιά τους στα προγραμματισμένα διαγωνίσματα, σε αντίθεση με το 66.4% των υπόλοιπων γονέων. Αξίζει ωστόσο να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους δεν δέχονται βοήθεια από το σπίτι οι μαθητές από τους γονείς τους. Κατά πόσο δηλαδή εξαρτάται από παράγοντες όπως άγνοια, έλλειψη χρόνου ή αδιαφορία. Επίσης, το 66.4% των γονέων *σχεδόν πάντα ελέγχει την τσάντα των παιδιών για την επόμενη μέρα*. Με αυτόν τον τρόπο ελέγχεται και ο μαθητής, αν έχει διαβάσει για την επόμενη μέρα, αλλά και να μη μεταφέρουν οι μαθητές περιττό βάρος. Ωστόσο περίπου ένας στους τρεις γονείς (33.6%) δεν υιοθετεί την πρακτική αυτή.

Οι δύο τελευταίες πρακτικές που ακολουθούν υιοθετούνται λιγότερα συχνά από τους γονείς, καθώς ο μέσος όρος της κατανομής είναι <2.50. Συγκεκριμένα το 56.0% των γονέων *μερικές φορές* ή *σπάνια πραγματοποιεί επανάληψη της ύλης το Σαββατοκύριακο*. Επομένως σχεδόν ένας στους δύο γονείς δηλώνει ότι πραγματοποιεί επαναλήψεις της ύλης. Τέλος το 74.2% των γονέων σωστά *δεν διορθώνουν οι ίδιοι τα λάθη των παιδιών τους*. Ως εκ τούτου σχεδόν ένας στους τρεις γονείς διορθώνει τα λάθη των παιδιών τους.

9.3.5 Η άποψη του Προέδρου Γονέων και κηδεμόνων αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης των παιδιών από τους γονείς τους

Σύμφωνα με τον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων μια μερίδα γονέων δεν δείχνουν έμπρακτα την υποστήριξή τους στα παιδιά τους. Συγκεκριμένα: *«Η εμπειρία που έχω αποκομίσει εγώ τώρα τόσα χρόνια που είμαι εδώ πέρα μέσα στο σχολείο από την Α΄ δημοτικού, τρίτη χρονιά τώρα με τον γιο μου, είναι ότι ίσως υπάρχει και μία από τους γονείς, ας το πούμε μία αδιαφορία, από ορισμένους, όχι από όλους ε… δεν τους έχω δει ποτέ στο σχολείο.*

Δεν θέλω να τους ονοματίσω αλλά υπάρχει και αυτό το πρόβλημα. Εγώ νομίζω ότι υπάρχουνε γονείς που δεν ξέρουν ακόμα σε ποια τάξη πηγαίνει το παιδάκι τους. Αυτό σημαίνει είτε αδιαφορία είτε ότι δεν υπάρχει χρόνος να ασχοληθούνε με το αντικείμενο αυτό. Δεν μπορώ να φανταστώ δηλαδή να είναι γονέας που να πει δεν θα δω μια φορά τον χρόνο τον δάσκαλο να τον ρωτήσω τι κάνει ο γιος μου; Πώς πάει διαβάζει; Πηγαίνει καλά; Έχει κάποιες ανάγκες;» …. «Ας πούμε 3 στους 10..περίπου εκεί το κατατάσσω με την άποψη ότι εγώ έρχομαι κάθε μέρα στο σχολείο, σχεδόν κάθε μέρα και βλέπω ποιοι δείχνουν ενδιαφέρον, ποιοι παίρνουν τα παιδιά τους, ποιοι τα αφήνουν, αλλά είπαμε ότι δεν μπορούμε να τους κατηγορήσουμε, όμως, γιατί μπορεί να έχουν προβλήματα ή λόγω δουλειάς…».

Η απάντηση του Προέδρου πλαισιώνει επαρκώς τα ποσοτικά δεδομένα του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς. Συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο των γονέων ένα 12% - 30% των γονέων δήλωσε ότι δεν υιοθετεί *πάντα ή σχεδόν πάντα* λειτουργικές πρακτικές κατά την ανατροφή των παιδιών τους.

9.3.6 Λόγοι για τους οποίους οι γονείς ενδέχεται να μη βοηθούν το παιδί τους σε γνωστικά θέματα

Στον πίνακα 9.12 που ακολουθεί, εμφανίζονται οι λόγοι για τους οποίους ενδέχεται οι γονείς να μη βοηθούν το παιδί τους σε γνωστικά ζητήματα.

Πίνακας 9.12 *Κατανομή απαντήσεων των γονέων σχετικά με τους πιθανούς λόγους μη υποστήριξης των παιδιών σε γνωστικά ζητήματα. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής*

Πιθανός λόγος μη υποστήριξης	**Πάντα**		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Σπάνια**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	s
Δεν χρειάζεται βοήθεια	7	5.4	30	23.3	33	25.6	31	24.0	**2.13**	**.934**
Τα μαθήματά του είναι δύσκολα	10	7.8	4	3.1	37	28.7	39	30.2	**1.83**	**.951**
Δεν έχω χρόνο να το βοηθήσω	6	4.7	10	7.8	41	31.8	45	34.9	**1.77**	**.855**
Δε γνωρίζω πώς να το βοηθήσω	4	3.1	4	3.1	38	29.5	54	41.9	**1.58**	**.755**
Δεν με αφήνει να το βοηθήσω	4	3.1	8	6.2	28	21.7	58	45.0	**1.57**	**.812**

Από τον έλεγχο των τιμών του μέσου όρου του πίνακα 9.12 προκύπτει ότι η πλειονότητα των γονέων θεωρεί ότι οι λόγοι αυτοί ισχύουν *μερικές φορές*, καθώς οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι <2.50. Συγκεκριμένα, μόλις ένας στους τέσσερις μαθητές χρειάζεται συμφώνα με τους γονείς (28.7%) *σχεδόν πάντα ή πάντα* βοήθεια. Αντίθετα, το 50.6% των γονέων θεωρεί ότι τα παιδιά τους δεν χρειάζονται υποστήριξη από τους ίδιους. Επίσης, περίπου ένας στους δέκα γονείς (10.9%) θεωρεί ότι τα μαθήματά του είναι *πάντα ή σχεδόν πάντα* δύσκολα. Αντίθετα, το 58.9% των γονέων θεωρεί ότι *μερικές φορές ή σπάνια* είναι δύσκολα τα μαθήματα. Την έλλειψη χρόνου επικαλείται σχεδόν ένας στους δύο γονείς (44.3%) των γονέων. Το 34.9% των γονέων υποστηρίζει ότι *σπάνια* δεν έχουν χρόνο για τη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών. Επίσης, η συντριπτική πλειονότητα των γονέων (71.4%) δηλώνει ότι γνωρίζει πώς να βοηθήσει τα παιδιά του. Τέλος, σχεδόν ένας στους δέκα γονείς (9.3%) αναφέρει ότι αδυνατεί να υποστηρίξει μαθησιακά τα παιδιά του, καθώς τα ίδια τα παιδιά αρνούνται. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς σκιαγραφεί σε ένα βαθμό την αδυναμία οριοθέτησης των γονέων και ίσως μια υπερβολική ελευθερία των παιδιών. Γεγονός το οποίο συνδυάζεται και με τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία έχουν επισημανθεί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (βλ. 8^{ο} κεφ.).

9.3.7 Χρονικές περίοδοι του σχολικού έτους κατά τις οποίες οι γονείς δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους για το σχολείο

Στον Πίνακα 9.13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κατανομής των απαντήσεων των γονέων σχετικά με την ύπαρξη χρονικής περιόδου, κατά τη διάρκεια της οποίας, οι γονείς δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Πίνακας 9.13 *Κατανομή συχνοτήτων των γονέων στην ερώτηση αν υπάρχουν περίοδοι κατά τις οποίες δυσκολεύονται να προετοιμάσουν τα παιδιά τους*

Ύπαρξη χρονικής περιόδου κατά τη διάρκεια του έτους, κατά την οποία οι γονείς δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους:	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Όχι, καμία περίοδο του σχολικού έτους	**52**	**40.3**	77	59.7
Μάιος -Ιούνιος	**22**	**17.1**	107	82.9
Σεπτέμβριος- Οκτώβριος και Μάιος -Ιούνιος	**18**	**14.0**	111	86.0
Σεπτέμβριος- Οκτώβριος και Μάρτιος-Απρίλης και Μάιος- Ιούνιος	**9**	**7.0**	120	93.0
Σεπτέμβριος- Οκτώβριος	**7**	**5.4**	122	94.6
Μάρτιος-Απρίλης και Μάιος -Ιούνιος	**6**	**4.7**	123	95.3
Μάρτιος-Απρίλης	**4**	**3.1**	125	96.9
Σεπτέμβριος- Οκτώβριος και Νοέμβριος- Δεκέμβριος	**3**	**2.3**	126	97.7
Νοέμβριος- Δεκέμβριος και Μάρτιος-Απρίλης	**2**	**1.6**	127	98.4
Δεν απάντησαν	**6**	**4.7**	123	95.3

Από την εξέταση των ποσοστών του πίνακα 9.13 προκύπτει ότι κάποια χρονική στιγμή το 59.7% των γονέων δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην προετοιμασία για το σχολείο. Ο χρόνος αυτός για κάποιους γονείς αφορά την αρχή, το τέλος του έτους ή κάποια άλλη περίοδο του έτους. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως οφείλεται στο ότι το σχολείο εδράζεται σε τουριστική περιοχή, με αποτέλεσμα οι μήνες αυτοί να συμπίπτουν με την έναρξη ή τη λήξη της τουριστικής περιόδου. Επίσης, κατά τη λήξη της τουριστικής περιόδου, αλλά και κατά το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους γενικότερα, ένας αριθμός οικογενειών δυσκολεύεται να βοηθήσει τα παιδιά τους. Η εποχή αυτή συμπίπτει και με την περισυλλογή των ελιών. Επίσης, κατά τη διάρκεια των μηνών Μαρτίου και Απριλίου, ένα άλλο αξιοσημείωτο ποσοστό γονέων, και συγκεκριμένα το 7.8% δυσκολεύεται στην παροχή βοήθειας στο σπίτι. Κατά τους μήνες αυτούς λαμβάνει χώρα η προετοιμασία των γονέων για την τουριστική περίοδο του Πάσχα. Συνοψίζοντας, από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, αναδεικνύεται σαφώς ότι οι μαθητές του σχολείου παραμένουν χωρίς σημαντική βοήθεια για ένα μεγάλο διάστημα του σχολικού

έτους. Όπως είναι αναμενόμενο το γεγονός αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών.

9.3.8 Η άποψη του Προέδρου Γονέων και κηδεμόνων αναφορικά με την ύπαρξη χρονικής περιόδου κατά την οποία οι γονείς αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους

Ο πρόεδρος Γονέων και κηδεμόνων αναφορικά με την ύπαρξη περιόδου κατά την οποία θεωρεί ότι οι γονείς αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους δήλωσε*: «Επειδή εμείς είμαστε… ε… τουριστική περίοδος…. δηλαδή δουλεύουμε σεζόν Μάιο – Οκτώβριο, πράγμα που σημαίνει ότι στη διάρκεια, ξέρω εγώ, ενάμιση μήνα πριν να κλείσει το σχολείο και περίπου ενάμισι όταν ανοίξει, αυτή τη δυνατότητα οι γονείς ας το πούμε είναι περιορισμένη, αλλά κλείνοντας η σεζόν μπορούν να ασχοληθούν οι γονείς και να τα διαβάσουν και να δείξουν περισσότερη προσοχή στα μαθήματα».*

Αξίζει να σημειωθεί ότι η απάντηση του προέδρου συνάδει με τις αντίστοιχες απαντήσεις των γονέων. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των γονέων (59.7%) δήλωσε ότι δυσκολεύεται να βοηθήσει τα παιδιά τους κάποια χρονική περίοδο του έτους. Η πλειονότητα αυτών, αδυνατεί στο βαθμό που θα επιθυμούσε, τους μήνες κατά τους οποίους συμπίπτει η τουριστική περίοδος με τη λειτουργία του σχολείου.

9.3.9 Η συχνότητα επίσκεψης των γονέων στο σχολείο

Στον πίνακα 9.14 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γονέων σχετικά με το βαθμό επισκεψιμότητας των γονέων στο σχολείο.

Πίνακας 9.14 *Κατανομή απαντήσεων των γονέων αναφορικά με τη συχνότητα επισκεψιμότητας των γονέων στο σχολείο. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής*

Επισκέπτομαι το Σχολείο:	**Πάντα**		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Σπάνια**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	s
Μια φορά το τρίμηνο (στους βαθμούς ή στην τρίμηνη ενημέρωση)	94	72.9	6	4.7	7	5.4	9	7.0	**3.59**	**.913**
Αν προκύψει κάποιο πρόβλημα με το παιδί μου	80	62.0	4	3.1	6	4.7	17	13.2	**3.37**	**1.145**
Μια φορά το μήνα	13	10.1	17	13.2	27	2.9	35	27.1	**2.09**	**1.065**
Μια φορά την εβδομάδα	5	3.9	4	3.1	12	9.3	64	49.6	**1.41**	**.835**

Από την εξέταση των τιμών του πίνακα 9.14 προκύπτει ότι το 77.6% των γονέων επισκέπτεται *πάντα ή σχεδόν πάντα* το σχολείο μια φορά το τρίμηνο για την παραλαβή των βαθμών και την προγραμματισμένη ενημέρωση της προόδου των μαθητών. Το 65.1% των γονέων επισκέπτεται το σχολείο μόνο εφόσον προκύψει κάποιο πρόβλημα με το

παιδί τους. Σαφώς μικρότερο είναι το ποσοστό το οποίο επισκέπτεται το σχολείο μια φορά το μήνα και συγκεκριμένα το 23.3%. Τέλος, μόλις το 7% επισκέπτεται το σχολείο μια φορά την εβδομάδα. Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει το γεγονός ότι η πλειονότητα των γονέων επισκέπτεται το σχολείο για την παραλαβή των βαθμών και εφόσον προκύψει κάποιο πρόβλημα.

9.3.10 Η άποψη του προέδρου Γονέων και κηδεμόνων αναφορικά με τη δυνατότητα επίσκεψης των γονέων στο σχολείο

Σύμφωνα με τον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων πολλοί γονείς αδυνατούν να επισκεφτούν το σχολείο αν δεν υπάρχει σοβαρός λόγος, διότι το σχολείο εξυπηρετεί και απομακρυσμένα χωριά. Συγκεκριμένα ο πρόεδρος δήλωσε: **«***Έτσι ακριβώς για φαντάσου το γονιό που έρχεται από ένα χωριό 15 χιλιόμετρα μακριά, δεν μπορεί να έρθει για επίσκεψη…».* Το στοιχείο αυτό συμφωνεί και με τα ποσοτικά δεδομένα, καθώς η πλειονότητα των γονέων επισκέπτεται το σχολείο για την παραλαβή των βαθμών και εφόσον προκύψει κάποιο πρόβλημα με το παιδί του.

9.3.11 Λόγοι επίσκεψης των γονέων στο σχολείο

Στον πίνακα 9.15 καταγράφονται οι λόγοι για τους οποίους επισκέπτονται οι γονείς το σχολείο.

Πίνακας 9.15 *Κατανομή απαντήσεων των γονέων αναφορικά με τους λόγους επίσκεψης στο σχολείο. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής.*

Επισκέπτομαι το σχολείο για να:	**Πάντα**		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Σπάνια**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	s
πάρω τους βαθμούς	110	85.3	5	3.9	5	3.9	1	0.8	**3.85**	**.511**
μιλήσω με τον/τη δάσκαλό/α του/της για την πρόοδό του παιδιού μου	87	67.4	16	12.4	18	14.0	4	3.1	**3.49**	**.858**
μιλήσω με τον/τη δάσκαλό/α του/της για τη συμπεριφορά του παιδιού μου	75	58.1	16	12.4	17	13.2	13	10.1	**3.26**	**1.063**
δω μια εορταστική παράσταση	54	41.9	20	15.5	31	24.0	14	10.9	**2.96**	**1.092**
πάω σε ενημερωτική συνάντηση που έχει ετοιμάσει το σχολείο	41	31.8	29	22.5	34	26.4	13	10.1	**2.84**	**1.034**
με συμβουλέψει ο/η δάσκαλός/α του παιδιού μου	36	27.9	16	12.4	31	24.0	26	20.2	**2.57**	**1.181**
βοηθήσω σε ότι τυχόν πρόβλημα αντιμετωπίζει το σχολείο	35	27.1	18	14.0	30	23.3	31	24.0	**2.50**	**1.192**
μιλήσω με άλλους γονείς	6	4.7	11	8.5	32	24.8	53	41.1	**1.71**	**.885**
μιλήσω με τον διευθυντή	8	6.2	7	5.4	28	21.7	70	54.3	**1.58**	**.894**
κάνω παράπονα σε άλλα παιδιά	3	2.3	-	-	6	4.7	90	69.8	**1.15**	**.560**
παραπονεθώ	1	0.8	2	1.6	7	5.4	93	72.1	**1.14**	**.465**

Από την εξέταση των μέσων όρων του πίνακα 9.15 προκύπτει το γεγονός ότι η πλειονότητα των γονέων (85.3%) επισκέπτεται το σχολείο *πάντα* (μ.ό.:3.85) για να

παραλάβει τους βαθμούς του παιδιού. Με μέσο όρο >2.50 οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο *σχεδόν πάντα* για τους ακόλουθους έξι λόγους. Συγκεκριμένα για *να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού* (μ.ό.:3.49*), τη συμπεριφορά του* (μ.ό.:3.26) και *για να παρακολουθήσουν μια εορταστική παράσταση* (μ.ό.:2.96). Ωστόσο, σχεδόν ένας στους πέντε γονείς δηλώνει ότι δεν ενημερώνεται τακτικά για την πρόοδο ή τη συμπεριφορά του παιδιού του. Επίσης, *σχεδόν πάντα* οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο στην *προγραμματισμένη ενημερωτική συνάντηση* (μ.ό.:2.84), καθώς και για να *δεχτούν συμβουλές από τον εκπαιδευτικό της τάξης* (μ.ό.:2.57). Πρέπει όμως πάλι να επισημανθεί το γεγονός ότι ένας στους τρεις γονείς (36.5%) δεν παρευρίσκεται στις συναντήσεις αυτές. Στοιχείο το οποίο ενδέχεται να επιδεινώνει και να διαιωνίζει είτε προβληματικές συμπεριφορές κάποιων παιδιών είτε τη μαθησιακή υπό επίδοση κάποιων άλλων. Επίσης, *μερικές φορές* και με μέσο όρο >1.50 οι γονείς *προσφέρουν λύσεις σε τυχόν προβλήματα του σχολείου* (μ.ό.:2.50), *συζητούν με άλλους γονείς* (μ.ό.:1.71) αλλά και *με τον διευθυντή* (μ.ό.:1.58). Τέλος, *σπάνια* επισκέπτονται το *σχολείο για παραπονεθούν για τη συμπεριφορά άλλων παιδιών* (μ.ό.:1.15) ή για να *παραπονεθούν γενικά* (μ.ό.:1.14). Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι η πλειονότητα των γονέων επιδιώκει τουλάχιστον να παρευρίσκεται στην τριμηνιαία παραλαβή βαθμών. Αναφορικά με τις υπόλοιπες συναντήσεις, μια μεγάλη μερίδα γονέων απλά δεν προσέρχεται.

9.3.12 Προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση του σχολείου

● ***Δείκτης 1.3: Προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση του σχολείου***

Στον Πίνακα 9.16 καταγράφονται οι προτάσεις τις οποίες θεωρούν οι γονείς ότι αν υιοθετηθούν από το σχολείο θα βελτιωθεί περεταίρω.

Πίνακας 9.16 *Κατανομή απαντήσεων των γονέων σχετικά με τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής*

Θα πρότεινα να:	**Συμφωνώ απόλυτα**		**Συμφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ απόλυτα**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	s
Υπήρχε σχολικός ψυχολόγος	75	58.1	36	27.9	6	4.7	3	2.3	**3.53**	**.710**
Υπήρχε και άλλος δάσκαλος στην τάξη για όλους τους μαθητές, οι οποίοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες	71	55.0	32	24.8	9	7.0	5	3.9	**3.44**	**.814**
Ήταν λιγότεροι οι μαθητές στην τάξη	47	36.4	31	24.0	14	10.9	12	9.3	**3.09**	**1.025**
Έβαζαν οι δάσκαλοι περισσότερες ασκήσεις	60	46.5	20	15.5	19	14.7	17	13.2	**3.06**	**1.129**
Συμμετείχαν περισσότερο οι γονείς στις αποφάσεις του σχολείου	35	27.1	57	44.2	16	12.4	7	5.4	**3.04**	**.831**
Υπήρχε τμήμα υποδοχής για τους αλλοδαπούς μαθητές	11	8.5	36	27.9	42	32.6	16	12.4	**2.40**	**.873**
Πραγματοποιούνταν περισσότερες εκδρομές	15	11.6	36	27.9	33	25.6	25	19.4	**2.38**	**.989**

Έβαζαν οι δάσκαλοι λιγότερες ασκήσεις	9	7.0	16	12.4	50	38.8	32	24.8	**2.02**	**.890**

Από την εξέταση των τιμών των μέσων όρων του Πίνακα 9.16 προκύπτει το γεγονός ότι οι γονείς συμφωνούν απόλυτα με μία πρόταση. Συμφωνούν όμως αρκετά με τέσσερις προτάσεις, ενώ διαφωνούν αρκετά με τρεις προτάσεις. Συγκεκριμένα, συμφωνούν απόλυτα *με την ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου* (μ.ό.:3.53) στο σχολείο. Επίσης, συμφωνούν αρκετά *με τη διεύρυνση του θεσμού της παράλληλης στήριξης* για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (μ.ό.:3.44) και εξέφρασαν την επιθυμία τους να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών ανά εκπαιδευτικό σε κάθε τάξη (μ.ό.:3.09). Θεωρούν επίσης οι γονείς ότι είναι προς το συμφέρον των μαθητών *να αυξηθούν οι ασκήσεις*, τις οποίες αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί (μ.ό.:3.06). Ωστόσο, ένας περίπου στους τρεις γονείς διαφωνεί με αυτήν την πρόταση (27.9%). Διατυπώνουν επίσης την επιθυμία της *μεγαλύτερης συμμετοχής στα σχολικά δρώμενα* (μ.ό.:3.04).

Αντίθετα, με συνολικό μέσο όρο >1.50 διαφωνούν αρκετά με τις ακόλουθες τρεις προτάσεις. Πιο αναλυτικά, διαφωνούν αρκετά *με τη δημιουργία τμήματος υποδοχής για τους αλλοδαπούς μαθητές* (μ.ό.:2.40). Ωστόσο, το 39.5% των γονέων συμφωνεί με αυτήν την πρόταση, καθώς το εν λόγο σχολείο απαρτίζεται σε ποσοστό 28.8% από μαθητές με αλβανική καταγωγή. Οι γονείς διαφωνούν αρκετά και με την πρόταση *σχετικά με την αύξηση του αριθμού των εκδρομών* (μ.ό.:2.38), καθώς *και με τη μείωση του αριθμού των εργασιών* (μ.ό.:2.02).

9.3.13 Οι προτάσεις του προέδρου των γονέων και κηδεμόνων για την περαιτέρω βελτίωση του σχολείου

Σύμφωνα με τον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων επιβάλλεται η πρόσληψη σχολικού ψυχολόγου στο σχολείο. Συγκεκριμένα ανέφερε «*αυτό νομίζω ότι χρειάζεται οπωσδήποτε (πρόσληψη σχολικού ψυχολόγου), τώρα ειδικά με αυτήν την κρίση, που βιώνει ο καθένας, εδώ και με τα παιδάκια του τα βλέπεις που είναι έτσι… συνέχεια προβληματισμένος ίσως… όχι ίσως, νομίζω επιβάλλεται, νομίζω ότι επιβάλλεται το κάθε σχολείο από εδώ και πέρα να έχει εάν δεν υπάρχει η δυνατότητα για ψυχολόγο έστω έναν κοινωνικό λειτουργό να προσπαθεί το παιδάκι να πει δύο πραγματάκια που δεν μπορεί να τα πει στον δάσκαλο ή στον γονέα. Το παιδάκι γιατί όταν το πιάσει ο κατάλληλος, γιατί ο ψυχολόγος ιδίως ξέρει τι να του πει για να ανοίξει την καρδούλα του να του μιλήσει… βέβαια είναι η δουλειά του αυτή, ίσως εκεί να βοηθήσουμε ορισμένα παιδάκια που έχουν κάποιο πρόβλημα.* Σε άλλο σημείο της συνέντευξης για το ίδιο θέμα πρόσθεσε «*Θα ήταν αναγκαίο από εδώ και πέρα, νομίζω ότι είναι αναγκαίο η κρίση έχει φέρει πολλά δεινά και αυτό έχει μεταφερθεί και στα παιδάκια…».* Η σημασία πρόσληψης σχολικού ψυχολόγου αναφέρθηκε και από την πλειονότητα των γονέων στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Ωστόσο, ο πρόεδρος γονέων και κηδεμόνων θεωρεί ότι τόσο ο ίδιος όσο και ο σύλλογος μπορούν να προτείνουν στους εκπαιδευτικούς θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου, όπως π.χ. για τις σχολικές εκδρομές, όχι όμως θέματα τα οποία άπτονται στο παιδαγωγικό έργο των διδασκόντων. Συγκεκριμένα: « *Κοίτα, όταν μας ζητάει τη βοήθειά μας το σχολείο, εμείς είμαστε εδώ παρόντες σαν συμβούλιο και βοηθάμε. Τώρα όσον αφορά ορισμένα θέματα που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση εμείς δεν μπορούμε να συμμετέχουμε σε τέτοιου είδους διαδικασίες. Μπορούμε να μπούμε σε λειτουργικές τέτοιες ε… ό,τι έχει δυσκολία αυτό να πάμε εκεί να πάμε όπου χρειαστεί, όσον αφορά βέβαια αυτό, εντάξει, η γνώμη μας σαν σύλλογος σίγουρα σε ορισμένα θέματα μπορούσα να βοηθήσω ξέρω εγώ π,χ, όταν προγραμματίζονται οι εκδρομές στο σχολείο. Καλό θα ήταν να λαμβάνεται και η άποψη και του συλλόγου, που θέλετε να πάμε ρε παιδιά τα παιδιά; Θέλετε να τα πάμε εκεί; Ναι. Έχετε την άποψη να τα πάμε κάπου αλλού υπάρχει κάτι καλύτερο; Σε αυτήν την άποψη, όχι σε θέματα εκπαίδευσης. Εμείς δεν μπορούμε να πούμε*

στον δάσκαλο πώς θα διδάξει το παιδάκι μας. Σε άλλα ζητήματα μπορούμε να βοηθήσουμε περισσότερο». Η θέση αυτή του προέδρου συμφωνεί με την αντίστοιχη θέση των γονέων του ερωτηματολογίου, οι οποίοι δήλωσαν ότι συμφωνούν αρκετά με τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα.

Ωστόσο, ο πρόεδρος του συλλόγου δήλωσε ότι επιθυμεί περισσότερες εκδρομές, μια πρόταση κατά την οποία η πλειονότητα των γονέων σημείωσε στο ερωτηματολόγιο ότι διαφωνεί αρκετά. Όταν επισημάνθηκε το γεγονός αυτό από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή ο πρόεδρος δικαιολόγησε τη στάση αυτή των γονέων αναφέροντας ότι οι γονείς φοβούνται για τους πιθανούς κινδύνους, οι οποίοι ελλοχεύουν σε μια εκδρομή. Πιο αναλυτικά «*Αυτό το θέμα ε… όσον αφορά την εκπαίδευση στα παιδάκια εγώ νομίζω ότι έχει να κάνει με πάρα πολλούς παράγοντες όσον αφορά τις εκπαιδευτικές εκδρομές που πρέπει να γίνονται. Πρέπει να φύγουν τα παιδάκια από το σχολείο κάποια στιγμή να πάνε να δουν καινούρια πράγματα ε… να πάνε να δουν ένα μουσείο… ας πάνε να κάνουν μια εκπαιδευτική εκδρομούλα ε.. αυτό γίνεται και τώρα. (…) και να πούμε, πάμε ρε παιδιά μια εκδρομούλα να πάνε να δούνε τα παιδάκια κάτι και να επωφεληθούν από αυτό να το βάλουνε μέσα τους και να είναι εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Κάνουνε τώρα και σχολικούς αγώνες είναι προγραμματισμένοι για τα παιδάκια και σε άλλες δραστηριότητες ίσως λίγο ακόμα περισσότερο θα ήταν για τα παιδάκια το μυαλό τους να ανοίγει σιγά- σιγά.* Και σε άλλο σημείο της συνέντευξης αναφορικά με την απροθυμία των γονέων για την αύξηση του αριθμού των εκδρομών: «*Αυτό το λένε γιατί σου λέει ο άλλος εγώ δεν θέλω το παιδάκι μου να φεύγει από το καράβι. Την αίσθηση του κινδύνου Παναγιά μου φεύγει το παιδάκι μου, που πάει; Αυτό είναι ο φόβος του βέβαια, εκεί το εστιάζω ότι δεν θέλω να χτυπήσει, το αυτό, να φεύγουν τα παιδάκια του για εκδρομές… φοβούνται μήπως γίνει κάτι χτύπα ξύλο το αυτό… και λέει καλύτερα να είναι εδώ πέρα, που χτύπα ξύλο, να είναι εδώ πέρα παρών, έτσι το βλέπω εγώ, δεν ξέρω αν υπάρχει κάτι άλλο…»*

Σχετικά με τις αδυναμίες του σχολείου ο πρόεδρος εστιάστηκε σε τρία σημεία, εκ των οποίων το ένα αφορά τον Δήμο, το δεύτερο τα ΚΤΕΛ και το τρίτο το Κράτος. Αρχικά, υποστήριξε ότι οι κτιριακές υποδομές χρειάζονται μια επιπρόσθετη συντήρηση, γεγονός το οποίο επιβαρύνει τον οικονομικό προϋπολογισμό του Δήμου. Συγκεκριμένα «*Ε…(γέλια) το σχολείο, ας το πούμε οι εγκαταστάσεις, λίγο ένα μάζεμα θέλει, λίγο βελτίωμα θέλει, αλλά εντάξει… αλλά όπως είναι τώρα το σχολείο, λειτουργεί με τα προβλήματα που υπάρχουν… λειτουργεί σωστά… Αυτό».*

Επίσης, οι μαθητές του σχολείου είναι μεταφερόμενοι, δηλαδή εξυπηρετούνται με μαθητικά λεωφορεία, χωρίς οικονομικό κόστος για τους μαθητές. Ωστόσο, τα ΚΤΕΛ τα οποία έχουν την ευθύνη, για διάφορους γραφειοκρατικούς λόγους, δεν προγραμματίζουν τα δρομολόγια από τις 11 Σεπτεμβρίου, αλλά αρκετές μέρες αργότερα. Αυτό έχει ως συνέπεια να ταλαιπωρούνται ιδιαίτερα οι γονείς, οι οποίοι υποχρεούνται να κάνουν έως και 30 χιλιόμετρα, προκειμένου να μεταφέρουν τα παιδιά τους από και προς το σχολείο. Πιο αναλυτικά «*Όσον αφορά εδώ πέρα έχουμε να κάνουμε με τη μεταφορά των μαθητών είναι ένα πρόβλημα. Κάτι το οποίο λύνεται σιγά-σιγά, τώρα που στείλανε ένα λεωφορειάκι και αυτό θα ήταν καλό ξεκινώντας πάλι η σχολική περίοδος να ήταν εδώ πέρα και τα λεωφορεία και τα δρομολόγια και όλα να λειτουργούνε σωστά όμορφα και οργανωμένα».*

Το τρίτο και ίσως το πιο σημαντικό πρόβλημα, το οποίο υπάγεται στις αρμοδιότητες του Κράτους είναι η έγκαιρη τοποθέτηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η απουσία μόνιμων διορισμών τα τελευταία χρόνια έχει ως αποτέλεσμα πολλά σχολεία της περιφέρειας να λειτουργούν με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Η κατάσταση αυτή δημιουργεί πολλά προβλήματα (ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, αδυναμία συγκρότησης συμπαγών σχολικών κοινοτήτων κτλ.), τα οποία επιδεινώνονται από την προκλητική καθυστέρηση στην τοποθέτησή τους. Ο πρόεδρος ανέφερε «*Από την πολιτεία ε… τώρα που πρέπει να έχει τους δασκάλους στη θέση τους όταν ανοίγει το σχολείο. Αυτό είναι πολύ βασικό… τώρα οι ειδικότητες μετά τα Χριστούγεννα. Ποιες ειδικότητες; Να μάθει*

τι το παιδάκι τα Χριστούγεννα; Μετά κλείνει σε λίγο το σχολείο. Ας κάνουνε μια προσπάθεια οι υπεύθυνοι από το Υπουργείο, μέχρι την Πρωτοβάθμια κτλ., να είναι οργανωμένα τα πράγματα. Ανοίγοντας το σχολείο, ο καθένας να είναι στη θέση του και να μην υπάρχει αυτή η καθυστέρηση να μπουν στο πρόγραμμα του ΕΣΠΑ. Να ρθούνε οι δάσκαλοι να… τέτοιο να κάνουν. Ας κάνουνε έναν σωστό προγραμματισμό να τα οργανώσουν σωστά, ώστε όταν χτυπάει το κουδούνι για την πρώτη μέρα να είναι εδώ πέρα οι δάσκαλοι στη θέση τους να ξεκινήσει η σχολική περίοδος. Εκεί υστερούμε νομίζω σε σχέση με τα άλλα…».

Επίσης, ο Πρόεδρος δήλωσε ιδιαίτερα ικανοποιημένος από το βαθμό υποστήριξης των εκπαιδευτικών του σχολείου προς την τοπική κοινότητα. Συγκεκριμένα «*Αυτό νομίζω ότι λειτουργεί πάρα πολύ καλά σε σχέση με τους καθηγητές, τους δασκάλους, προσέχουν τα παιδάκια και αυτοί με τις λίγες δυνάμεις που τους έχουν μείνει λόγω έλλειψη χρημάτων (γέλια) προσπαθούν και αυτοί προς το καλύτερο, δηλαδή είναι σε μια καλή ε…το κλίμα είναι πολύ καλό…εγώ νομίζω και ειδικά φέτος που έχω δει και έχουν έρθει νέα παιδιά, δάσκαλοι κτλ. Έχουν όρεξη για δουλειά υπάρχει ενδιαφέρον κτλ. Δηλαδή υπάρχει μια καλή…κατάσταση».*

Τέλος, ως πρόταση για τη βελτίωση του σχολείου επισήμανε την ανάγκη συζητήσεων, εκτός του σχολικού ωραρίου, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων σε θέματα τα οποία υπερβαίνουν το παιδί. Συγκεκριμένα: *«Ίσως εκεί που υστερούμε σαν σχολείο είναι ότι δε γίνονται συζητήσεις… δηλαδή πέραν από το παιδί, ίσως να ξεκινήσουν κάποιες συζητήσεις… και για εσάς είναι δύσκολο να έρχεστε από την πόλη…. μια ενημερωτική κουβέντα. Καλό θα ήταν να κουβεντιάζουν οι γονείς με τους δασκάλους πιο πολύ… και όχι μόνο με αυτό που έχει να κάνει για τα παιδιά αλλά διάφορα θέματα. Ας μπούνε κουβέντες… ο διάλογος είναι η αρχή της δημοκρατίας. Από εκεί λύνονται τα πάντα και καθόμαστε όλοι μαζί σε ένα τραπέζι και λύση θα βρούμε και θα προτείνουμε, μπορώ να σου πω κάτι και να σου φανεί χρήσιμο για τη δουλειά σου, δεν το ξέρεις αυτό… δεν τα ξέρουμε όλα ούτε οι δάσκαλοι τα ξέρουν όλα ούτε εμείς οι γονείς. Εγώ δεν γεννήθηκα γονέας, γονέας γίνεσαι στην πορεία. Εδώ γίνεται στην πορεία με τα προβλήματα που αντιμετωπίζεις κάθε μέρα γίνεσαι καλύτερος…»*

9.4 Μελέτη των αποτελεσμάτων των γονέων με βάση την χώρα ιθαγένειά τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Εισαγωγή

Οι γονείς χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες με βάσει την ιθαγένειά τους, στους γονείς με ελληνική ιθαγένεια και στους γονείς με αλβανική ιθαγένεια. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε στους Αλβανούς γονείς ήταν στην αλβανική γλώσσα. Στην παρούσα ενότητα επισημαίνονται με έντονα μαύρα γράμματα οι διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών γονέων, καθώς και οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου φοίτησης των γονέων. Συγκεκριμένα οι πέντε θεματικές του ερωτηματολογίου είναι: Οι πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι γονείς για τη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών τους, οι λόγους για τους οποίους οι γονείς ενδέχεται να αδυνατούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, ο βαθμός επισκεψιμότητας των γονέων στο σχολείο, οι λόγοι για τους οποίους επισκέπτονται οι γονείς το σχολείο και στις προτάσεις τις οποίες θα πρέπει να υιοθετήσει το σχολείο προκειμένου να βελτιωθεί.

9.4.1 Απόψεις των γονέων του σχολείου σχετικά με τις στρατηγικές τις οποίες υιοθετούν για την υποστήριξη των παιδιών τους, ανάλογα με την ιθαγένειά τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Στον Πίνακα 9.17 εμφανίζονται με έντονο μαύρα χρώμα οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων με Ελληνική και Αλβανική ιθαγένεια, αναφορικά με τις πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς στο σπίτι.

Πίνακας 9.17 *Κατανομές των απαντήσεων των Ελλήνων και Αλβανών γονέων του δείγματος, αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι γονείς στο σπίτι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.*

Πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς στο σπίτι:	**Ελληνική ιθαγένεια**		**Αλβανική ιθαγένεια**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	Mann-Whitney U	p
Ρωτάτε το παιδί σας πώς ήταν η μέρα του στο σχολείο;	3.69	.691	3.45	1.121	1.719,500	.186
Δίνετε φαγητό ή χρήματα στο παιδί σας για να αγοράσει κάτι από το κυλικείο;	3.69	.688	3.45	1.121	1.748,000	.563
Βοηθάτε το παιδί να προετοιμαστεί για το σχολείο;	**3.17**	**.929**	**3.70**	**.770**	**2.082.500**	**.002**
Ζητάτε από το παιδί σας να διαβάζει συγκεκριμένες ώρες;	**3.05**	**1.004**	**3.81**	**.397**	**1.217,000**	**.000**
Βοηθάτε το παιδί να διορθώσει μόνο του τα λάθη;	3.18	.950	3.50	.803	1.741,500	.071
Κοιμάται το παιδί σας πριν από	3.29	.854	3.03	1.092	1.327,500	.324

τις 10:00 το βράδυ;						
Ελέγχετε κάθε μέρα το παιδί για την επόμενη μέρα;	**3.03**	**1.047**	**3.59**	**.665**	**1.916,500**	**.008**
Βοηθάτε το παιδί σας πριν από τα επαναληπτικά διαγωνίσματα;	3.09	1.074	3.33	1.028	**1.805,000**	.123
Ελέγχετε την τσάντα του;	**2.97**	**1.156**	**3.42**	**.992**	**1.706,500**	**.042**
Το Σαββατοκύριακο κάνετε επαναλήψεις με το παιδί σας, στην ύλη της εβδομάδας;	**2.33**	**1.091**	**3.00**	**1.083**	**1.875,500**	**.005**
Διορθώνετε εσείς τις ασκήσεις, αν έχουν γίνει λάθη;	**1.67**	**.943**	**2.56**	**1.294**	**2.017,000**	**.000**

Από τον έλεγχο των τιμών του πίνακα 9.17 προκύπτει ότι οι γονείς του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικό σημαντικό επίπεδο σε έξι περιπτώσεις από τις έντεκα περιπτώσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα με μέσο όρο ≥3.51 οι Αλβανοί γονείς δηλώνουν ότι *πάντα* βοηθούν *το παιδί να προετοιμαστεί για το σχολείο* (μ.ό.:3.70), *ζητούν από τα παιδιά τους να διαβάζουν συγκεκριμένες ώρες* (μ.ό.:3.81) και *ελέγχουν το παιδί τους για την επόμενη μέρα* (μ.ό.:3.59). Αντίθετα οι Έλληνες γονείς δηλώνουν ότι *σχεδόν πάντα* υιοθετούν τις πρακτικές αυτές. Επίσης με μέσο όρο >2.51 οι Έλληνες (μ.ό.:2.97) και οι Αλβανοί γονείς (μ.ό.:3.42) *σχεδόν πάντα ελέγχουν την τσάντα του παιδιού*. Η διαφορά όμως μεταξύ των μέσων όρων είναι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (p=.042). Τέλος οι Αλβανοί γονείς *σχεδόν πάντα* και μέσο όσο >2.51 *διορθώνουν τις ασκήσεις, αν έχουν γίνει λάθη* (μ.ό.:2.56) και *πραγματοποιούν επαναλήψεις της ύλης το Σαββατοκύριακο* (μ.ό.:3.00) σε αντίθεση με τους Έλληνες γονείς οι οποίοι *μερικές φορές* >1.51 υιοθετούν τις πρακτικές αυτές.

9.4.2 Απόψεις των γονέων σχετικά με τον βαθμό επισκεψιμότητας τους στο σχολείο, ανάλογα με την ιθαγένειά τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Στον πίνακα 9.18, που ακολουθεί, εμφανίζονται οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων με Ελληνική και Αλβανική ιθαγένεια σχετικά με τον βαθμό επισκεψιμότητας τους στο σχολείο.

Πίνακας 9.18 *Κατανομές των απαντήσεων των Ελλήνων και Αλβανών γονέων του δείγματος, αναφορικά τον βαθμό επισκεψιμότητας τους στο σχολείο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.*

	Ελληνική Ιθαγένεια		**Αλβανική Ιθαγένεια**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	Mann-Whitney U	p
Μια φορά το τρίμηνο (στους βαθμούς ή στην τρίμηνη ενημέρωση)	**3.85**	**.591**	**2.78**	**1.242**	**705,500**	**.000**
Αν προκύψει κάποιο πρόβλημα με	**3.67**	**.883**	**2.60**	**1.404**	**679,500**	**.000**

το παιδί μου						
Μια φορά το μήνα	1.96	1.018	1.96	1.065	893,000	.889
Μια φορά την εβδομάδα	1.36	.910	1.35	.573	845,500	.223

Από τα τέσσερα στοιχεία του ερωτηματολογίου οι Έλληνες γονείς σε σύγκριση με τους Αλβανούς γονείς διαφοροποιούνται σε δύο περιπτώσεις σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Συγκεκριμένα οι Έλληνες γονείς επισκέπτονται το σχολείο *πάντα* (μ.ό.: 3.85) για την τρίμηνη ενημέρωση τους από τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τους Αλβανούς γονείς, οι οποίοι επισκέπτονται το σχολείο *σχεδόν πάντα* (μ.ό.:2.78). Επίσης οι Έλληνες γονείς επισκέπτονται *πάντα* (μ.ό.: 3.67) το σχολείο, αν προκύψει κάποιο πρόβλημα σχετικά με το παιδί τους, σε αντίθεση με τους Αλβανούς γονείς, οι οποίοι *σχεδόν πάντα* (μ.ό.:2.60) επισκέπτονται το σχολείο για τον ίδιο λόγο.

9.4.3 Απόψεις των γονέων του σχολείου σχετικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο, ανάλογα με την ιθαγένειά τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Στον πίνακα 9.19 που ακολουθεί, εμφανίζονται οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων με Ελληνική και Αλβανική ιθαγένεια, σχετικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο.

Πίνακας 9.19 *Κατανομές των απαντήσεων των Ελλήνων και Αλβανών γονέων του δείγματος, αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο.*
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.

Λόγοι επίσκεψης γονέων στο σχολείο: Επισκέπτομαι το σχολείο για να	**Ελληνική ιθαγένεια**		**Αλβανική ιθαγένεια**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	**Mann-Whitney U**	**p**
πάρω τους βαθμούς	**3.26**	**.937**	**2.58**	**1.100**	**1.227,000**	**.032**
μιλήσω με τον/τη δάσκαλό/α του/της για την πρόοδό του παιδιού μου	3.56	.799	3.43	.971	1.409,000	.517
μιλήσω με τον/τη δάσκαλό/α του/της για τη συμπεριφορά του παιδιού μου	3.29	1.034	3.17	1.085	1.282,500	.390
δω μια εορταστική παράσταση	**3.12**	**1.051**	**2.55**	**1.121**	**1.009,000**	**.012**
πάω σε ενημερωτική συνάντηση που έχει ετοιμάσει το σχολείο	**2.68**	**1.035**	**3.25**	**.984**	**1.760,000**	**.007**
με συμβουλέψει ο/η δάσκαλός/α του παιδιού μου	2.64	1.185	2.36	1.186	905,500	.317
Βοηθήσω σε ότι τυχόν πρόβλημα αντιμετωπίζει το σχολείο	2.28	1.165	2.61	1.196	1.269,500	.583
μιλήσω με άλλους γονείς	1.79	.893	1.52	.790	850,000	.386
μιλήσω με τον διευθυντή	1.55	.877	1.70	.952	1.356,500	.337
κάνω παράπονα σε άλλα παιδιά	3.01	1.089	2.43	1.121	875,000	.830

παραπονεθώ	2.57	1.183	2.35	1.229	858,000	.053

Από τους έντεκα λόγους τους ερωτηματολόγιου τρεις λόγοι παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών γονέων. Συγκεκριμένα, *σχεδόν πάντα* (μ.ό:≥ 2.51) οι Έλληνες γονείς και οι Αλβανοί γονείς επισκέπτονται το σχολείο, για να πάρουν τους βαθμούς των παιδιών τους, αλλά και για να δουν μια εορταστική παράσταση, ωστόσο οι μέσοι όροι των Ελλήνων γονέων είναι υψηλότεροι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τους Αλβανούς γονείς. Επίσης *σχεδόν πάντα* (μ.ό :≥ 2.51) οι γονείς επιδιώκουν να προσέλθουν στο σχολείο για να ενημερωθούν από τους εκπαιδευτικούς. Οι μέσοι όροι όμως των Αλβανών γονέων (μ.ό.:3.25) είναι υψηλότεροι από τους αντίστοιχους Έλληνες (μ.ό.:2.68) γονείς σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (p= .007).

9.4.4 Απόψεις των γονέων του σχολείου σχετικά με τις προτάσεις τις οποίες θα πρέπει να υιοθετήσει το σχολείο προκειμένου να βελτιωθεί, ανάλογα με την ιθαγένειά τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Στον πίνακα 9.20 εμφανίζονται οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων με Ελληνική και Αλβανική ιθαγένεια.

Πίνακας 9. 20 *Κατανομές των απαντήσεων των Ελλήνων και Αλβανών γονέων του δείγματος, αναφορικά με τις προτάσεις τις οποίες θα πρέπει να υιοθετήσει το σχολείο προκειμένου να βελτιωθεί. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.*

	Ελληνική ιθαγένεια		**Αλβανική ιθαγένεια**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	**Mann-Whitney U**	**p**
υπήρχε σχολικός ψυχολόγος	3.61	.619	3.37	.809	1.143,000	.115
υπήρχε και άλλος δάσκαλος στην τάξη για όλους τους μαθητές, οι οποίοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες	**3.58**	**.746**	**3.07**	**.907**	**892,000**	**.002**
ήταν λιγότεροι οι μαθητές στην τάξη	**3.29**	**.930**	**2.50**	**1.105**	**602,500**	**.001**
έβαζαν οι δάσκαλοι περισσότερες ασκήσεις	2.91	1.176	3.19	1.096	1.490,000	.138
συμμετείχαν περισσότερο οι γονείς στις αποφάσεις του σχολείου	**3.12**	**.778**	**2.61**	**.875**	**922,000**	**.012**
υπήρχε τμήμα υποδοχής για τους αλλοδαπούς μαθητές	2.43	.825	2.19	.939	892,000	.247
πραγματοποιούνταν περισσότερες εκδρομές	**2.25**	**.975**	**2.68**	**.945**	**1.449,000**	**.028**
έβαζαν οι δάσκαλοι λιγότερες ασκήσεις	2.09	.932	1.81	.694	902,000	.200

Από τις οχτώ προτάσεις του ερωτηματολογίου οι γονείς των μαθητών του σχολείου διαφοροποιούνται σε τέσσερις προτάσεις σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Συγκεκριμένα,

οι Έλληνες γονείς συμφωνούν *απόλυτα* (μ.ό.:3.58) με τη δυνατότητα ύπαρξης παράλληλης στήριξης στην τάξη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε αντίθεση με τους Αλβανούς γονείς, οι οποίοι συμφωνούν *αρκετά* (μ.ό.:3.07) με την πρόταση αυτή. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επόμενη πρόταση στην οποία, ενώ οι Έλληνες γονείς συμφωνούν *αρκετά* (μ.ό.:3.29) με τη μείωση των μαθητών ανά τμήμα, οι Αλβανοί γονείς *διαφωνούν αρκετά* (μ.ό.:2.50) με αυτήν την πρόταση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (p=.001).

Επίσης, και οι δύο ομάδες γονέων (Έλληνες και Αλβανοί) συμφωνούν *αρκετά* με τον εκδημοκρατισμό του σχολείου, δηλαδή τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους στις αποφάσεις του σχολείου. Ωστόσο η πρόταση αυτή υποστηρίζεται περισσότερο από τους Έλληνες γονείς (μ.ό.:3.12), σε σύγκριση με τους Αλβανούς γονείς (μ.ό.:2.61), σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (p=.012). Τέλος, οι Αλβανοί γονείς *συμφωνούν αρκετά* (μ.ό.:2.68) με την αύξηση των σχολικών εκδρομών, σε αντίθεση με τους Έλληνες γονείς, οι οποίοι *διαφωνούν αρκετά* (μ.ό.:2.25) με την πρόταση αυτή.

9.5 Μελέτη των αποτελεσμάτων των γονέων με βάση το επίπεδο σπουδών τους κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Εισαγωγή

Στους πίνακες που ακολουθούν επισημαίνονται με έντονα μαύρα γράμματα και μαύρα νούμερα οι διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ των μέσων όρων των γονέων, ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Τα επίπεδα εκπαίδευσης των γονέων αφορούν τις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες: απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απόφοιτοι γυμνασίου, λυκείου και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο εμφανίστηκαν σε τρεις θεματικές του ερωτηματολογίου: στις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι γονείς για τη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών τους, στους λόγους για τους οποίους οι γονείς ενδέχεται να αδυνατούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους και τέλος στους λόγους για τους οποίους οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο.

9.5.1 Απόψεις των γονέων του σχολείου αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν για την υποστήριξη της μαθησιακής αλλά και της ψυχικής υγείας των παιδιών τους, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους

Στον Πίνακα 9.21 εμφανίζονται με έντονο μαύρο χρώμα οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων του σχολείου αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν για την υποστήριξη της μαθησιακής, αλλά και ψυχικής υγείας των παιδιών τους.

Πίνακας 9.21 *Κατανομές των απαντήσεων των γονέων, αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν για την υποστήριξη της μαθησιακής αλλά και ψυχικής υγείας των παιδιών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

	Απόφοιτος Δημοτικού		**Απόφοιτος Γυμνασίου**		**Απόφοιτος Λυκείου**		**Πτυχιούχος Ανώτατης Σχολής**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**		
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	x^2	**df**	**p**
Ρωτάτε το Παιδί σας πώς ήταν η μέρα του στο σχολείο;	3.20	1.095	3.42	1.089	3.73	.696	3.63	.719	3.381	2	.184
Δίνετε φαγητό ή χρήματα στο παιδί σας για να αγοράσει κάτι από το κυλικείο;	3.20	1.095	3.42	1.089	3.74	.692	3.59	.712	3.381	2	.184
Βοηθάτε το παιδί να προετοιμαστεί για το σχολείο;	3.80	.447	3.33	.884	3.35	.906	2.56	1.263	1,116	2	.572
Ζητάτε από το παιδί σας να διαβάζει συγκεκριμένες ώρες;	3.20	.837	3.40	.855	3.19	1.016	3.19	.911	.926	2	.629
Βοηθάτε το παιδί να διορθώσει μόνο του τα λάθη;	**3.80**	**.447**	**3.35**	**0.877**	**3.33**	**0.912**	**2.65**	**1.272**	**7.557**	2	**.023**
Κοιμάται το παιδί σας πριν από τις 10:00 το βράδυ;	3.20	.837	3.04	1.160	3.34	.810	3.12	.697	.926	2	.629
Ελέγχετε κάθε μέρα το παιδί για την επόμενη μέρα;	3.40	.548	3.41	.780	3.13	1.064	2.88	.957	1.384	2	.501
Βοηθάτε το παιδί σας πριν από τα	2.60	1.342	2.85	1.099	3.31	1.001	2.82	1.131	4.617	2	.099

επαναληπτικά διαγωνίσματα;											
Ελέγχετε την τσάντα του;	**4.00**	**.000**	**3.26**	**1.095**	**3.10**	**1.103**	**2.06**	**1.088**	**.337**	**2**	**.001**
Το Σαββατοκύριακο κάνετε επαναλήψεις με το παιδί σας, στην ύλη της εβδομάδας;	2.20	1.304	2.41	1.047	2.62	1.138	1.88	.928	.874	2	.646
Διορθώνετε εσείς τις ασκήσεις, αν έχουν γίνει λάθη;	2.60	1.517	1.83	1.020	1.96	1.134	1.24	.664	1.266	2	.021

Από τον έλεγχο των τιμών του δείγματος προκύπτει ότι οι γονείς διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε τρία από τα έντεκα στοιχεία του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, με μέσο όρο >2.51 η πλειονότητα των γονέων *σχεδόν πάντα* βοηθούν το παιδί τους να διορθώσει μόνο του τα λάθη. Ωστόσο, κατά τον έλεγχο των συγκρίσεων (pairwise comparisons) δεν πιστώθηκε κάποιο ζεύγος τη στατιστικά σημαντική διαφορά. Επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο σπουδών του γονέα τόσο αυξάνεται η συνήθεια ελέγχου της τσάντας των παιδιών τους (pairwise comparisons: Πανεπιστήμιο-Λύκειο, p=.005· Πανεπιστήμιο-δημοτικό, p=.006· Πανεπιστήμιο-Δημοτικό p=.005). Τέλος η πλειονότητα των γονέων δήλωσε ότι *σχεδόν ποτέ* δεν διορθώνει τις ασκήσεις των παιδιών τους, όταν έχουν γίνει λάθη. Ωστόσο, παρόλο που κανένα ζεύγος δεν πιστώθηκε τη στατιστικά σημαντική διαφορά στη σύγκριση κατά ζεύγη (paiwise comparisons), *ποτέ* (μ.ό.:1.24) σημείωσαν οι γονείς απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης δηλώνοντας τον μικρότερο μέσο, ενώ οι γονείς απόφοιτοι δημοτικού εμφάνισαν τον υψηλότερο μέσο όρο δηλώνοντας *σχεδόν πάντα* (μ.ό.:2.60).

9.5.2 Απόψεις των γονέων του σχολείου αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους ενδέχεται να δυσκολεύονται να βοηθήσουν σε μαθησιακά ζητήματα το παιδί τους, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους

Στον Πίνακα 9.22 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων του σχολείου σχετικά με τους λόγους για τους οποίους ενδέχεται να δυσκολεύονται να υποστηρίξουν μαθησιακά το παιδί τους.

Πίνακας 9.22 *Κατανομές των απαντήσεων των γονέων, αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν για την υποστήριξη της μαθησιακής αλλά και ψυχικής υγείας των παιδιών . Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

	Απόφοιτος Δημοτικού		**Απόφοιτος Γυμνασίου**		**Απόφοιτος Λυκείου**		**Πτυχιούχος Ανώτατης Σχολής**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**		
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	S	x^2	df	p
Δεν χρειάζεται βοήθεια	1.00	.000	1.93	.900	2.31	.948	2.36	.842	**9.013**	**2**	**.011**
Τα μαθήματά του είναι δύσκολα	1.50	.577	1.88	.833	1.89	1.005	1.58	1.165	.619	2	.734
Δεν έχω χρόνο να το βοηθήσω	1.75	.957	1.78	.892	1.78	.823	1.57	.514	.619	2	.734
Δεν γνωρίζω πώς να το βοηθήσω	2.60	.894	1.77	.863	1.43	.577	1.14	.363	**8.857**	**2**	**.012**
Δεν με αφήνει να το βοηθήσω	1.75	.957	1.54	.811	1.60	.818	1.50	.941	**.337**	**2**	.845

Από τον έλεγχο των τιμών του δείγματος προκύπτει ότι οι γονείς διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε δύο από τα πέντε στοιχεία του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα οι γονείς όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο σπουδών τους τόσο λιγότερη βοήθεια θεωρούν ότι χρειάζεται το παιδί τους. Κατά τον έλεγχο μεταξύ των συγκρίσεων κατά ζεύγη φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αποφοίτων δημοτικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους γονείς αποφοίτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (pairwise comparisons: Δημοτικό-Λύκειο, p=.040· Δημοτικό-Πανεπιστήμιο, p=.043). Η αδυναμία παροχής βοήθειας στα παιδιά τους αναφέρθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, από τους γονείς αποφοίτους υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Κατά τη σύγκριση κατά ζεύγη υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους γονείς αποφοίτους της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (pairwise comparisons: Πανεπιστήμιο-Δημοτικό, p=.002· Πανεπιστήμιο-Γυμνάσιο, p=.048). Επίσης υπήρξε κι ένα ακόμα ζεύγος στο οποίο υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων τους. Συγκεκριμένα πρόκειται για τους γονείς απόφοιτους δημοτικού με τους γονείς απόφοιτους Λυκείου (pairwise comparisons: Δημοτικό- Λύκειο, p=.027) .

9.5.3 Απόψεις των γονέων του σχολείου σχετικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους

Στον πίνακα 9.23 εμφανίζονται με έντονο μαύρο χρώμα οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων του σχολείου τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους.

Πίνακας 9.23 *Κατανομές των απαντήσεων των γονέων, αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.*

	Απόφοιτος Δημοτικού		**Απόφοιτος Γυμνασίου**		**Απόφοιτος Λυκείου**		**Πτυχιούχος Ανώτατης Σχολής**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**		
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	x^2	**df**	**p**
Πάρω τους βαθμούς	3.67	.577	2.91	1.125	3.14	1.050	3.31	.479	1.359	2	.507
Μιλήσω με τον/τη δάσκαλό/α του/της για την πρόοδό του παιδιού μου	3.20	.837	3.57	.790	3.62	.773	3.18	1.074	2.059	2	.357
Μιλήσω με τον/τη δάσκαλό/α του/της για τη συμπεριφορά του παιδιού μου	3.20	1.095	3.29	.937	3.38	1.051	2.82	1.286	.786	2	.675
Δω μια εορταστική παράσταση	**1.60**	**.894**	**3.03**	**1.098**	**3.00**	**1.095**	**3.18**	**.883**	**7.038**	**2**	**.030**
Πάω σε ενημερωτική συνάντηση που έχει ετοιμάσει το σχολείο	2.60	1.342	3.00	1.000	2.90	1.043	2.35	.931	.496	2	.780
Να με συμβουλέψει ο/η δάσκαλός/α του παιδιού μου	3.75	.500	2.44	1.155	2.55	1.213	2.44	1.153	4.145	2	.126
Βοηθήσω σε ότι τυχόν	3.67	.577	2.65	1.198	2.17	1.161	2.38	1.088	1.349		.509

πρόβλημα αντιμετωπίζει το σχολείο										2	
Μιλήσω με άλλους γονείς	2.75	2.250	2.96	1.020	2.83	1.060	2.27	.884	4.436	2	.109
Μιλήσω με τον διευθυντή	3.75	.500	2.42	1.172	2.51	1.230	2.44	1.153	4.145	2	.126
Κάνω παράπονα σε άλλα παιδιά	1.50	1.000	2.88	1.116	2.91	1.114	3.13	.915	2.475	2	.290
Παραπονεθώ	3.75	.500	1.19	.634	1.15	.452	2.44	1.153	4.145	2	.126

Από τον έλεγχο των τιμών του δείγματος προκύπτει ότι οι γονείς διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε ένα από τα έντεκα στοιχεία του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, με μέσο όρο >2.51 η πλειονότητα των γονέων *σχεδόν πάντα* επισκέπτεται το σχολείο για να παρακολουθήσει μια εορταστική παράταση. Πιο συνεπείς στην παρακολούθηση των σχολικών παραστάσεων είναι οι γονείς απόφοιτοι πανεπιστημιακής μόρφωσης (μ.ό.:3.18), ενώ τον μικρότερο βαθμό συμμετοχής στις παραστάσεις αυτές δήλωσαν οι γονείς απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μ.ό.:1.60). Το ζεύγος αυτό πιστώνεται και τη στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως πρόεκυψε στον έλεγχο σύγκρισής τους (p=.035) (pairwise comparisons).

9.6 Κύρια συμπεράσματα από την έρευνα των γονέων

Η έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των γονέων κατά το διδακτικό έτος 2013-2014, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, επιδόθηκε ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο σε δύο γλώσσες, ελληνικά και αλβανικά. Ταυτόχρονα, πραγματοποιήθηκε μια ημιδομημένη συνέντευξη με τον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων για μια ποιοτική ανατροφοδότηση των θεμάτων υπό εξέταση.

Μέσω αυτής της έρευνας σκιαγραφήθηκε μια πρώτη εικόνα των γονέων. Πιο αναλυτικά, σχεδόν μία στις τρεις οικογένειες είναι αλβανικής καταγωγής (ποσοστό 28.8%), ενώ οι άλλες δύο έχουν ελληνική ιθαγένεια. Η πλειονότητα των γονέων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Λυκείου (56.6%) και Γυμνασίου (24%). Η προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο στο σπίτι εκπληρώνεται κυρίως από τις μητέρες (ποσοστό 69.8%). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ανεξαρτήτως ιθαγένειας, μια μερίδα γονέων, περίπου ένας στους πέντε γονείς (18.7%), δυσκολεύεται στην παραγωγή γραπτού ελληνικού λόγου και ως εκ τούτου, ενδέχεται να αδυνατεί να βοηθήσει σε εκπαιδευτικά γλωσσικά ζητήματα το παιδί του, κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Επίσης το 86% των γονέων διαθέτει κατοικία με ξεχωριστό δωμάτιο για το παιδί ή τα παιδιά τους, ενώ μια οικογένεια στις δέκα δεν έχει αυτή τη δυνατότητα.

Η πλειονότητα των γονέων επιθυμεί ένα γνωσιοκεντρικό σχολείο. Αντίθετα, η διαμόρφωση χαρακτήρα και συμπεριφοράς προτάσσεται σχεδόν από έναν στους τρεις γονείς, ενώ ακόμα λιγότεροι ανέφεραν την κοινωνικοποίηση ως πρωτεύοντα σκοπό του σχολείου. Τις ίδιες απόψεις εξέφρασε και ο πρόεδρος του συλλόγου των γονέων και κηδεμόνων, ο οποίος έδωσε έμφαση σε ένα γνωσιοκεντρικό σχολείο και στη συνέχεια τόνισε τη σημασία της διαμόρφωσης χαρακτήρα των παιδιών με απώτερο σκοπό την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Το στοιχείο αυτό συνάδει με την επιθυμία των γονέων να

σπουδάσουν τα παιδιά τους στο πανεπιστήμιο σε ποσοστό 86.8%. Ως εκ τούτου, οι γονείς του συγκεκριμένου σχολείου έχουν προσδοκίες από τα παιδιά τους και κατά συνέπεια από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι γονείς για την υποστήριξη της μαθησιακής, αλλά και της ψυχικής υγείας των παιδιών τους, μπορούν να αναφερθούν τα ακόλουθα. Αρχικά, η πλειονότητα των γονέων πάντα ή σχεδόν πάντα εφαρμόζει τις ακόλουθες πρακτικές. Δηλαδή με μέσο όρο > 2.50 οι γονείς πάντα η σχεδόν πάντα ρωτούν *τα παιδιά τους πως πέρασαν την ημέρα, τους δίνουν χρήματα ή φαγητό για τα διαλείμματα, τα βοηθούν να προετοιμαστούν για την επόμενη μέρα, επιδιώκουν οι γονείς να διαβάζουν τα παιδιά συγκεκριμένες ώρες, βοηθούν τα παιδιά να διορθώσουν τις ασκήσεις τους, επιδιώκουν να κοιμούνται τα παιδιά πριν τις 10:00 το βράδυ, ελέγχουν τον βαθμό προετοιμασίας των παιδιών για την επόμενη μέρα,* ενώ μερικές φορές η σπάνια *πραγματοποιούν επανάληψη της ύλης το Σαββατοκύριακο και διορθώνουν τα λάθη των παιδιών τους.*

Ωστόσο υπάρχει και μια μερίδα γονέων (19%), οι οποίοι δεν τηρούν ένα *σταθερό πρόγραμμα μελέτης* και 3 γονείς (2.4%) αφήνουν *τα παιδιά τους χωρίς χρήματα ή φαγητό στο σχολείο*. Το στοιχείο αυτό θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω από την εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου να εντοπιστούν τα παιδιά αυτά και να αναλάβει το σχολείο τη σίτισή τους τουλάχιστον για ένα διάλειμμα. Επίσης ένας στους πέντε γονείς (20.6%) δεν επιδιώκει να *κοιμούνται τα παιδιά πριν τις 10:00 το βράδυ*. Τέλος ένας στους τρεις γονείς περίπου δεν φαίνεται να βοηθά αρκετά συχνά το παιδί τους *στα προγραμματισμένα διαγωνίσματα*, *δεν ελέγχει την τσάντα του παιδιού* για την επόμενη μέρα *και ούτε διορθώνει τα λάθη των παιδιών του*.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον ήταν και το εύρημα που προέκυψε από τη συνέντευξη του προέδρου γονέων και κηδεμόνων, ο οποίος υποστήριξε ότι μια μερίδα γονέων φαίνεται να αδιαφορεί για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών του. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξε καθώς τρία συναπτά έτη που επισκέπτεται το σχολείο δεν έχει συναντήσει ποτέ τους γονείς κάποιων μαθητών.

Στο ίδιο ερωτηματολόγιο το 34.9% των γονέων δήλωσε ότι σπάνια δεν έχει χρόνο να βοηθήσει το παιδί του, σε αντίθεση με το 44.3% των υπόλοιπων γονέων. Ως εκ τούτου, σχεδόν ένας στους δύο γονείς δηλώνει πως δεν έχει τον απαιτούμενο χρόνο για να υποστηρίξει το παιδί του. Το στοιχείο αυτό προκύπτει και από την επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου στην οποία το 59.7% των γονέων δήλωσε πως δυσκολεύεται, σε κάποιες χρονικές περιόδους, να βοηθήσει το παιδί του. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το σχολείο εδράζεται σε τουριστική περιοχή με αποτέλεσμα οι γονείς να ασχολούνται με τις τουριστικές επιχειρήσεις για μεγάλο διάστημα του έτους. Το στοιχείο αυτό επισημάνθηκε και από τον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων ως ένα ιδιάζων χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης περιοχής, το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι σχεδόν ένας στους τρεις γονείς (31.0%) δήλωσε ότι το παιδί του δεν τον αφήνει να το βοηθήσει. Η παραδοχή αυτή μπορεί να ερμηνευτεί και ως αδυναμία οριοθέτησης των παιδιών τους, στοιχείο το οποίο έχει επισημανθεί και στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών. Τέλος περισσότεροι από έναν στους τρεις γονείς παραδέχτηκαν ότι περισσότερες από μερικές φορές τα μαθήματα των παιδιών είναι δύσκολα και δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν το παιδί του.

Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (89.2%) πάντα ή σχεδόν πάντα επισκέπτεται το σχολείο για την παραλαβή των βαθμών. Σχεδόν πάντα επίσης οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο για τους ακόλουθους έξι λόγους: συγκεκριμένα για *να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού, τη συμπεριφορά του*, *για να παρακολουθήσουν μια εορταστική παράσταση, για να παρευρεθούν στην προγραμματισμένη ενημερωτική συνάντηση*, καθώς και για να *δεχτούν συμβουλές από τον εκπαιδευτικό της τάξης*. Πρέπει όμως πάλι να

επισημανθεί το γεγονός ότι ένας στους τρεις γονείς (36.5%) δεν παρευρίσκεται στις συναντήσεις αυτές. Στοιχείο το οποίο ενδέχεται να επιδεινώνει και να διαιωνίζει είτε προβληματικές συμπεριφορές κάποιων παιδιών είτε τη μαθησιακή υπό επίδοση κάποιων άλλων. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η πλειονότητα των γονέων επιδιώκει τουλάχιστον να παρευρίσκεται στην τριμηνιαία παραλαβή βαθμών. Αναφορικά με τις υπόλοιπες συναντήσεις, μια μεγάλη μερίδα γονέων απλά δεν προσέρχεται.

Το ερωτηματολόγιο των γονέων ολοκληρώνεται με τις προτάσεις τις οποίες θεωρούν οι γονείς ότι αν υιοθετηθούν από το σχολείο αυτό θα βελτιωθεί. Συγκεκριμένα, οι γονείς επιθυμούν ένα σχολείο στο οποίο *θα συμμετέχουν περισσότερο στις αποφάσεις του*, *αναγνωρίζουν την ύπαρξη σημαντικών προβλημάτων κυρίως με τη συμπεριφορά των μαθητών* και λόγω αυτού *επιθυμούν την πρόσληψη ψυχολόγου* και *τη μείωση των μαθητών ανά τμήμα*. Ταυτόχρονα όμως *δεν φαίνεται να επιθυμούν τη στήριξη της πολυπολιτισμικότητας*, καθώς αρνούνται σε σημαντικό βαθμό την πρόσληψη εκπαιδευτικού για το Τμήμα Υποδοχής αλλοδαπών μαθητών. Πολύ περισσότερο δε που το συγκεκριμένο σχολείο εδράζεται σε τουριστική περιοχή και ένας στους τρεις μαθητές είναι αλλοδαπός. Αντίστοιχα, *περιγράφουν ένα γνωσιοκεντρικό σχολείο* στο οποίο οι γονείς *επιθυμούν την αύξηση του αριθμού των εργασιών και τη μείωση των εκδρομών*. Τέλος, τα στοιχεία αυτά συνάδουν με το γνωσιοκεντρικό σκοπό του σχολείου, όπως περιγράφτηκε από τους ίδιους τους γονείς, καθώς και με τις προσδοκίες τους για τη μελλοντική εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο.

Παρόμοιες θέσεις εξέφρασε και ο Πρόεδρος των γονέων και κηδεμόνων. Συγκεκριμένα, θεωρεί υψίστης σημασίας ζήτημα την πρόσληψη σχολικού ψυχολόγου. Ωστόσο διαφοροποιήθηκε από τις θέσεις των γονέων, καθώς δήλωσε την επιθυμία της αύξησης του αριθμού των εκπαιδευτικών εκδρομών. Δικαιολόγησε την άποψη αυτή λέγοντας ότι παρόλο που μπορεί και οι άλλοι γονείς να επιθυμούν περισσότερες εκδρομές, ωστόσο φοβούνται για την ασφάλεια των μαθητών και τους κινδύνους που ελλοχεύουν σε μια εκδρομή.

Επίσης ο πρόεδρος γονέων και κηδεμόνων επισήμανε ότι το σχολείο χρειάζεται συντήρηση από τον Δήμο και τόνισε τη σημασία της έγκαιρης τοποθέτησης των μαθητικών λεωφορείων από τα ΚΤΕΛ. Επίσης πρόσθεσε ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την τοπική κοινότητα με το έργο τους και ο ίδιος είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένος από το θετικό κλίμα στο σχολείο, ωστόσο το έργο των εκπαιδευτικών, αναπληρωτών επί το πλείστον, δυσχεραίνεται σημαντικά λόγω της καθυστέρησης της τοποθέτησής τους από την πολιτεία. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής είναι η απώλεια πολύτιμων διδακτικών ωρών σε βάρος των μαθητών του σχολείου.

Αναφορικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των Ελλήνων και Αλβανών γονέων σκιαγραφείται μια εικόνα στην οποία οι Αλβανοί γονείς, παρακολουθούν πιο επισταμένα, σε σύγκριση με τους Έλληνες γονείς, την προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο. Υπήρξαν δηλαδή στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους στις ακόλουθες συμπεριφορές, οι οποίες υιοθετούνταν περισσότερο από τους Αλβανούς γονείς. Συγκεκριμένα, οι Αλβανοί γονείς σε σύγκριση με τους Έλληνες τείνουν να βοηθούν περισσότερο το παιδί τους *να προετοιμαστεί για το σχολείο*, επιδιώκουν *να διαβάζουν τα παιδιά συγκεκριμένες ώρες, ελέγχουν την τσάντα του παιδιού, διορθώνουν τις ασκήσεις αν έχουν γίνει λάθη* και *πραγματοποιούν επαναλήψεις της ύλης το Σαββατοκύριακο.*

Οι Αλβανοί γονείς παραδέχονται επίσης ότι μερικές φορές δεν γνωρίζουν *πώς να βοηθήσουν* τα παιδιά τους σε σύγκριση με τους Έλληνες γονείς, οι οποίοι δήλωσαν ότι σπάνια συμβαίνει αυτό. Επίσης οι Αλβανοί γονείς αδυνατούν να επισκέπτονται το σχολείο εξίσου συχνά με τους Έλληνες γονείς. Ως εκ τούτου, σχεδόν πάντα και όχι πάντα παρευρίσκονται *για την τρίμηνη ενημέρωση των μαθητών* αλλά και αν *προκύψει κάποιο πρόβλημα με το παιδί τους*. Λιγότερο σε σύγκριση με τους Έλληνες οι Αλβανοί γονείς παρακολουθούν την *εορταστική παράσταση του σχολείου* αλλά και επισκέπτονται *το σχολείο για παράπονα.* Μόνη εξαίρεση υπήρξε η προσέλευση των Αλβανών γονέων στην

ενημερωτική συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς, των οποίων οι μέσοι όροι ήταν στατιστικά υψηλότεροι από τους αντίστοιχους των Ελλήνων γονέων, μια πρακτική η οποία υιοθετείται σχεδόν πάντα από το σύνολο των γονέων του σχολείου.

Τέλος, οι Αλβανοί γονείς δεν επιθυμούν στον ίδιο βαθμό με τους Έλληνες γονείς την ύπαρξη *παράλληλης στήριξης* στην τάξη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και *τη μείωση των μαθητών ανά τμήμα.* Οι Έλληνες γονείς επιθυμούν περισσότερο τον *εκδημοκρατισμό του σχολείου*, δηλαδή τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους στις αποφάσεις του σχολείου σε σύγκριση με τους Αλβανούς γονείς. Τέλος, οι Αλβανοί γονείς επιθυμούν περισσότερες *εκδρομές* σε σύγκριση με τους Έλληνες γονείς.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν και μεταξύ των μέσων όρων των διάφορων επιπέδων εκπαίδευσης των γονέων (απόφοιτοι δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου και πανεπιστημίου). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στη θεματική των πρακτικών τις οποίες υιοθετούν οι γονείς για την υποστήριξη των παιδιών τους. Πιο αναλυτικά, όσο ανώτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο του γονέα τόσο μικρότερος είναι και ο βαθμός ελέγχου στο παιδί του. Ως εκ τούτου, οι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ελέγχουν λιγότερο σε σύγκριση με τους άλλους γονείς *την προετοιμασία των παιδιών τους για την επόμενη μέρα στο σχολείο, τη σχολική τσάντα και τα λάθη των ασκήσεων* και αναφέρουν επίσης, ότι τα παιδιά τους, μερικές φορές *χρειάζονται βοήθεια.* Αντίθετα, όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του γονέα τόσο περισσότερη υποστήριξη θεωρεί ο γονιός ότι χρειάζεται το παιδί του. Ωστόσο την υποστήριξη αυτή αδυνατούν να δώσουν γονείς με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης σε σύγκριση με τους γονείς ανώτερης εκπαίδευσης. Τέλος πιο συνεπείς στην παρακολούθηση των εορταστικών εκδηλώσεων είναι οι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους αποφοίτους των άλλων επιπέδων εκπαίδευσης.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι γονείς απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης συγκριτικά με τους υπόλοιπους γονείς τείνουν να παρέχουν μεγαλύτερη ελευθερία και αυτονομία στα παιδιά τους. Το γεγονός αυτό συνεπικουρεί σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία ανεξάρτητων ατόμων. Εγκυμονεί όμως ο κίνδυνος μιας πλημμελούς επιτήρησης της σχολικής επίδοσης κάποιων μαθητών ιδιαίτερα για τις μικρότερες τάξεις του δημοτικού.

10ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο μελετάται ο τομέας των μαθητών. Ο τομέας των μαθητών απαρτίζεται από τρεις δείκτες και μέσω αυτών διερευνώνται οι απόψεις της πιο σημαντικής παραμέτρου της εκπαιδευτικής κοινότητας, των παιδιών-μαθητών του σχολείου. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής σχεδίασε, κατά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου στη φάση Ι της έρευνας ένα ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από τους ακόλουθους τρεις δείκτες:

- *9.2.1 Δείκτης: γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην τάξη τους*
- *9.2.2 Δείκτης: γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην αυλή τους*
- *9.2.3 Δείκτης: γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα με την οικογένειά τους*

Συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των τριών αυτών δεικτών σκιαγραφείται μια πρώτη εικόνα των συμβάντων τα οποία οι μαθητές θεωρούν ως γεγονότα στην τάξη, στην αυλή του σχολείου και στο σπίτι με την οικογένειά τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη μελέτη των στατιστικά σημαντικών διαφορών των μέσων όρων αναφορικά με το φύλο και μεταξύ των τάξεων.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης των αποτελεσμάτων παρατίθενται ο μέσος όρος ($\overline{X}$) και η τυπική απόκλιση (**s**) ως συνοπτικά μέτρα της κεντρικής τάσης και της διασποράς των απαντήσεων των μαθητών (Μαγγόπουλος, 2005). Επίσης, ο τρόπος κωδικοποίησης των ποιοτικών μεταβλητών πραγματοποιείται ως εξής: Όσο ο εκάστοτε μέσος όρος αυξάνεται, τείνοντας προς την τιμή 4.00, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμό συμφωνίας των υποκειμένων με τη συγκεκριμένη άποψη, γεγονός που υποδηλώνει ότι το εν λόγω κριτήριο είναι λίαν σημαντικό ή η συμπεριφορά αυτή παρατηρείται πάντα. Συγκεκριμένα:

- *Συμφωνώ απόλυτα / πάντα = 3.51-4.00.*
- *Συμφωνώ αρκετά / πολύ συχνά = 2.51-3.50.*
- *Διαφωνώ αρκετά / μερικές φορές = 1.51-2.50.*
- *Διαφωνώ απόλυτα / σπάνια = 1.00-1.50*

10.1 Περιγραφή του δείγματος των μαθητών βάσει του φύλου, κατά το πρώτο έτος της έρευνας 2013-2014

Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε στα παρακάτω στοιχεία που αφορούν το δείγμα των 152 μαθητών της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 10.1*Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανά φύλο*

Φύλο μαθητών	**f**	**%**
Κορίτσια	81	53.28
Αγόρια	71	46.71
Σύνολο	152	100

Στον Πίνακα 10.1 δίνεται η κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών ανά φύλο. Από το σύνολο των 152 ατόμων του δείγματος, 81 (53.28%) είναι κορίτσια και 71 (46.71%) είναι αγόρια.

10.1.1 Περιγραφή του δείγματος των μαθητών βάση της τάξης φοίτησης, κατά το πρώτο έτος της έρευνας 2013-2014

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται οι συχνότητες με τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών του σχολείου ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν.

Πίνακας 10.2 *Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανά τάξη φοίτησης*

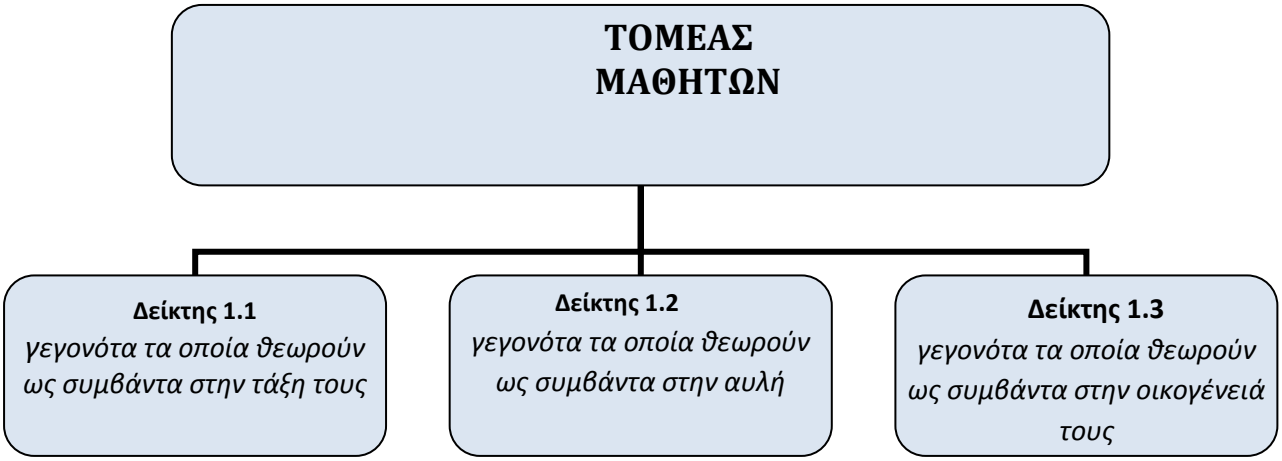
Ά ΤΑΞΗ 2013-2014		Β΄ΤΑΞΗ 2013-2014		Γ΄ΤΑΞΗ 2013-2014		Δ΄ΤΑΞΗ 2013-2014		Ε΄ΤΑΞΗ 2013-2014		ΣΤ΄ΤΑΞΗ 2013-2014		Α΄- ΣΤ 2013-2014	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
22	14.47	32	21.05	20	13.15	20	13.15	29	19.07	29	19.07	152	100

Στον Πίνακα 10.2 δίνεται η κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών ανάλογα με το τμήμα στο οποίο φοιτούν. Πιο αναλυτικά, στην Α΄ τάξη φοιτούν 22 μαθητές (14.47%), στη Β΄ τάξη παρακολουθούν 32 μαθητές (21.05%). Επίσης, οι Γ΄ και Δ΄ αποτελούνται από 20 μαθητές (13.15%) και η Ε΄ και η Στ΄ τάξεις απαρτίζονται από 29 μαθητές (19.07%), αντίστοιχα.

10.2 Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας των μαθητών κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το σχολικό έτος 2013-2014

Εισαγωγή

Η Εικόνα 10.1 δείχνει τους δείκτες που δομούν τον τομέα των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι δείκτες 1.1, 1.2. και 1.3 διερευνούν αντίστοιχα τα συμβάντα τα οποία θεωρούν οι μαθητές ως γεγονότα στην τάξη τους, στην αυλή του σχολείου και στο σπίτι με την οικογένειά τους.



Εικόνα 10.1 *Συνοπτική αναπαράσταση των δεικτών του τομέα των μαθητών.*

10.2.1 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δόμησε ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο στον τομέα των μαθητών για τους δείκτες 1.1, 1.2 και 1.3. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις δείκτες. Συγκεκριμένα, στον πρώτο δείκτη οι μαθητές περιγράφουν την καθημερινότητά τους στην τάξη. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές δηλώνουν το βαθμό υποστήριξης που θεωρούν ότι έχουν από τον εκπαιδευτικό της τάξης, τους συμμαθητές τους, ενώ αναφέρονται και στο βαθμό ενδεχόμενο δυσκολίας από τα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών και της γλώσσας, καθώς και από τα διδακτικά εγχειρίδια. Σχετικά με τον δείκτη 1.2 οι μαθητές δήλωσαν τι θεωρούν αξιοπρόσεκτο από ότι συμβαίνει στην αυλή του σχολείου στα διαλείμματα, καθώς και κατά πόσο κάνουν παρέα με άλλα παιδιά, πόσο συχνά παρατηρούν ή γίνονται οι ίδιοι στόχοι δυσλειτουργικών συμπεριφορών ή εάν νιώθουν μόνοι τους. Ο δείκτης αυτός είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι δίνει τη δυνατότητα στη σχολική κοινότητα να λάβει υπόψη της περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες ενδέχεται να μην έχουν γίνει αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, ο τρίτος δείκτης 1.3 αφορά το βαθμό υποστήριξης που παρέχει η οικογένεια, με τον τρόπο με τον οποίο αυτή γίνεται αντιληπτή από τα ίδια τα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αναφέρουν κατά πόσο οι γονείς τούς παρέχουν χρήματα ή φαγητό για να γευματίσουν στα διαλείμματα, καθώς και αν τους ρωτούν για το πώς ήταν η μέρα τους. Τέλος, το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με τη δήλωση των μαθητών αναφορικά με τον βαθμό υποστήριξης που θεωρούν ότι έχουν από τους γονείς τους ή από κάποιον μεγαλύτερο όταν γράφουν προγραμματισμένα διαγωνίσματα.

10.3 Περιγραφικά αποτελέσματα του τομέα των μαθητών και των δεικτών 1.1, 1.2 και 1.3

● ***Δείκτης 1.1 Γεγονότα τα οποία θεωρούν οι μαθητές ως συμβάντα στην τάξη τους***

10.3.1 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με συμβάντα, τα οποία θεωρούν ως γεγονότα στην τάξη τους

Ο Πίνακας 10.3 παρουσιάζει αναλυτικά την κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/τριων του δείγματος αναφορικά με συμβάντα, τα οποία θεωρούν ως γεγονότα στην τάξη τους.

Πίνακας 10.3 *Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα γεγονότα τα οποία συμβαίνουν στην τάξη τους. Μέσος όρος* $\left(\overline{X}\right)$ *και τυπική απόκλιση* $\left(s\right)$ *κατανομής*

Στην τάξη:	**Πάντα**		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Ποτέ**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	s
Ο δάσκαλος/α εξετάζει όλους τους μαθητές/τριες	109	73.2	20	13.4	14	9.4	5	3.4	**3.62**	1.003
Μου επεξηγεί το μάθημα ο δάσκαλος/α μου	115	77.2	15	10.1	14	9.4	5	3.4	**3.61**	.795
Μου το ξαναλέει ο δάσκαλος/α μου, αν κάτι δεν το καταλάβω	102	68.0	19	12.7	19	12.7	10	6.7	**3.42**	.950
Υπάρχει αρκετός χώρος και νιώθω άνετα	97	63.8	22	14.5	32	21.1	1	0.7	**3.19**	1.021

Η φασαρία γίνεται από τους ίδιους πάντα μαθητές/τριες	80	54.8	22	15.1	31	21.2	13	8.9	**3.16**	1.048
Υπάρχει χρόνος να απαντήσουν όλα τα παιδιά, όταν ο δάσκαλος/α ρωτάει κάτι	54	36.2	29	19.5	50	33.6	16	10.7	**2.81**	1.049
Μπορώ να πω ένα μυστικό που με ανησυχεί στο δάσκαλο/α μου	64	43.0	14	9.4	31	20.8	40	26.8	**2.68**	1.274
Αδιάβαστοι είναι οι ίδιοι πάντα μαθητές/τριες	38	25.3	28	18.7	68	45.3	16	10.7	**2.59**	.984
Με βοηθούν οι συμμαθητές μου, αν δυσκολευτώ κάπου	30	20.4	21	14.3	63	42.9	33	22.4	**2.33**	1.041
Με δυσκολεύει το μάθημα της γλώσσας	13	8.6	12	7.9	77	50.7	50	32.9	**1.92**	.865
Με δυσκολεύουν τα μαθηματικά	4	2.6	9	5.9	93	61.2	46	30.3	**1.81**	.658
Με δυσκολεύουν τα βιβλία του σχολείου	3	2.0	8	5.3	60	39.5	79	52.0	**1.57**	.689

Από τον έλεγχο των τιμών των μέσων όρων του Πίνακα 10.3 προκύπτει ότι οι μαθητές δηλώνουν γενικά ευχαριστημένοι από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς με μέσο όρο μεγαλύτερο του ≥3.51 θεωρούν ότι οι *εκπαιδευτικοί πάντα εξετάζουν όλους τους μαθητές* (μ.ό: 3.62) και *επεξηγούν πάντα το μάθημα* (μ.ό: 3.61). Σχεδόν πάντα και με μέσο όρο ≥2.51 οι μαθητές δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου *επαναλαμβάνουν τη διδαχθείσα ύλη* εφόσον αντιληφθούν ότι δεν αφομοιώθηκε από τους μαθητές (μ.ό: 3.42). Οι μαθητές του σχολείου αναφέρουν επίσης ότι *οι χώροι των τάξεων του σχολείου είναι άνετοι* (μ.ό: 3.19) και επισημαίνουν ότι *η φασαρία στην τάξη πραγματοποιείται από τους ίδιους μαθητές* (μ.ό.:3.16). Επίσης, *ο χρόνος επαρκεί για να απαντήσουν* όλοι οι μαθητές (μ.ό: 2.81) και αισθάνονται άνετα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς μπορούν *να τους εκμυστηρευτούν προσωπικά μυστικά* (μ.ό: 2.68). Τέλος, *αδιάβαστοι* είναι σχεδόν πάντα οι ίδιοι μαθητές (μ.ό: 2.59). Αντίστοιχα, με μέσο όρο ≥1.51 οι μαθητές αναφέρουν ότι μερικές φορές τους *βοηθούν οι συμμαθητές/τριές τους*, αν δυσκολεύονται κάπου (μ.ό: 2.33) και ειδικότερα στο *μάθημα της γλώσσας* (μ.ό: 1.92), *των μαθηματικών* (μ.ό: 1.81), αλλά και *στα διδακτικά εγχειρίδια* (μ.ό:1.57). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η όποια γνωστική δυσκολία που ενδέχεται να έχουν οι μαθητές από τα γνωστικά αντικείμενα ή τα διδακτικά εγχειρίδια αντιμετωπίζεται επιτυχώς από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επίσης, ιδιαίτερα ουσιαστική φαίνεται να είναι η παιδαγωγική σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου.

10.3.2 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με γεγονότα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος

● ***Δείκτης 1.2 Γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην αυλή τους***

Στον Πίνακα 10.4 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με ό,τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Πίνακας 10.4 *Κατανομή απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με ό,τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Μέσος όρος* $\left(\overline{X}\right)$ *και τυπική απόκλιση* $\left(s\right)$ *κατανομής*

Στο διάλειμμα:	Πάντα		Σχεδόν Πάντα		Μερικές φορές		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	S
Υπάρχει δάσκαλος/α στην αυλή στο διάλειμμα	129	85.4	16	10.6	3	2.0	3	2.0	**3.79**	.569
Μου φτάνουν οι χώροι του σχολείου για να παίξω	118	77.6	17	11.2	7	4.6	10	7.0	**3.60**	.856
Έχω φαγητό μαζί μου ή λεφτά για να αγοράσω κάτι από το κυλικείο	113	74.3	14	9.2	19	12.5	6	3.9	**3.54**	.860
Παίζω με τα άλλα παιδιά	97	63.8	22	14.5	32	21.1	1	0.7	**3.41**	.841
Έχω δει παιδιά που πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά	37	24.8	30	20.1	67	45.0	15	10.1	**2.60**	.972
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μεγάλες τάξεις	49	33.3	16	10.9	39	26.5	43	29.3	**2.48**	1.230
Με έχουν κοροϊδέψει	15	9.9	18	11.9	87	57.6	31	20.5	**2.11**	.845
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μικρές τάξεις	24	16.2	9	6.1	54	36.5	61	41.2	**1.97**	1.062
Όταν βλέπω να πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά το λέω σε κάποιον-κάποια	30	19.9	8	5.3	37	24.5	76	50.3	**1.95**	1.165
Με έχουν χτυπήσει	11	7.3	8	5.3	73	48.7	58	38.7	**1.81**	.839
Εγώ για πλάκα έχω κοροϊδέψει άλλα παιδιά	6	4.0	8	5.3	65	43.0	72	47.7	**1.66**	.758
Έχω χτυπήσει άλλα παιδιά	4	2.7	5	3.4	49	33.1	90	60.8	**1.48**	.695
Είμαι εντελώς μόνος/η σου	15	9.9	8	5.3	36	23.8	102	68	**1.44**	.745

Στον Πίνακα 10.4 οι μαθητές του σχολείου με μέσο όρο ≥3.51 δηλώνουν ότι πάντα *υπάρχει δάσκαλος/α στην αυλή* (μ.ό.: 3.79) και ότι *οι προαύλιοι χώροι επαρκούν* για παιχνίδι (μ.ό.: 3.60). Επίσης, το 83.5% των μαθητών έχει μαζί του *χρήματα για το κυλικείο ή τρόφιμα*. Ωστόσο, κάποιοι μαθητές (16.4%) δήλωσαν ότι αρκετές φορές δεν έχουν μαζί τους χρήματα ή φαγητό. Με μέσο όρο ≥2.51 οι μαθητές/τριες του σχολείου δήλωσαν ότι σχεδόν πάντα *παίζουν με τα άλλα παιδιά* (μ.ό.:3.41). Δήλωσαν επίσης, ότι έχουν παρατηρήσει *άσχημο πείραγμα* από κάποιους συμμαθητές/τριές τους (μ.ό.: 2.60). Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό και θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο από την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου, διότι αποτελεί μια μορφή σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, με μέσο όρο ≥1.51 οι μαθητές του σχολείου ανέφεραν ότι μερικές φορές *κάνουν παρέα με παιδιά από πιο μεγάλες τάξεις* (μ.ό.: 2.48). Επιπλέον, μερικές φορές, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό μαθητών (21.8%) έχει υπάρξει *θύμα λεκτικού εκφοβισμού* (μ.ό.: 2.11). Επίσης, κάποιοι μαθητές προτιμούν να κάνουν *παρέα με παιδιά από πιο μικρές τάξεις* (μ.ό.: 1.97). Μάλιστα, μερικές φορές διάφοροι μαθητές *έχουν υπάρξει μάρτυρες αρνητικών συμβάντων*, τα οποία όμως αποσιώπησαν (25.2%). Πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι το 12.6% των μαθητών πάντα ή σχεδόν πάντα *έχει υποστεί σωματική βία* από συμμαθητές τους (μ.ό.:1.81). Αντίστοιχα, ένας τους δέκα μαθητές (9.3%) δηλώνει ότι έχει ασκήσει *λεκτική βία στους συμμαθητές τους*. Πάντως, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (60.8%) δηλώνει ότι δεν έχει ασκήσει ποτέ σωματική βία σε συμμαθητές του. Ωστόσο, το 36.5% των μαθητών ανέφερε ότι μερικές φορές *έχει επιθετική συμπεριφορά*. Τέλος, ένα ποσοστό 15.2% των μαθητών δήλωσε χαρακτηριστικά ότι *αισθάνεται μοναξιά*

στο σχολείο. Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι πολλοί μαθητές του σχολείου και ασκούν αλλά και υπόκεινται σε επιθετικές συμπεριφορές.

10.3.3 Οι απόψεις των μαθητών του σχολείου σχετικά με τον βαθμό υποστήριξης που έχουν από την οικογένειά τους

● ***Δείκτης 1.3 Γεγονότα τα οποία οι μαθητές θεωρούν ως συμβάντα στην οικογένειά τους***

Στον Πίνακα 10.5 καταγράφεται ο βαθμός υποστήριξης των μαθητών από την οικογένειά τους.

Πίνακας 10.5 *Κατανομή απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το βαθμό υποστήριξης που έχουν από την οικογένειά τους. Μέσος όρος* $\left(\overline{X}\right)$ *και τυπική απόκλιση* $\left(s\right)$ *κατανομής*

Στο σπίτι:	**Πάντα**		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Ποτέ**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	s
Μου δίνουν φαγητό ή λεφτά για να έχω στο σχολείο μαζί μου	61	40.1	14	9.2	14	9.2	3	2.0	**3.66**	.727
Ο μπαμπάς ή η μαμά με ρωτάνε κάθε μέρα πως πέρασα στο σχολείο	100	66.2	15	9.9	33	21.9	3	2.0	**3.40**	.896
Πριν κοιμηθώ η μαμά ή ο μπαμπάς κοιτάνε αν έχω διαβάσει	78	51.3	17	11.2	32	21.1	25	16.0	**2.97**	1.179
Όταν γράφω προγραμματισμένα διαγωνίσματα έχω βοήθεια από κάποιον (μαμά, μπαμπάς, αδελφός κ.τ.λ.)	61	40.1	18	11.8	33	21.7	40	26.0	**2.66**	1.251
Νοιώθω μόνος/η μου	11	7.3	6	4.0	55	36.7	78	52.0	**1.67**	.864

Από τον έλεγχο των τιμών των μέσων όρων του Πίνακα 10.5 προκύπτει ότι οι μαθητές του σχολείου με μέσο όρο ≥3.51 *έχουν πάντα τρόφιμα ή χρήματα για την αγορά προϊόντων* από το κυλικείο. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει σχεδόν για τον ένα στους δέκα μαθητές (ποσοστό 9.2%). Οι τελευταίοι έρχονται στο σχολείο αρκετές φορές χωρίς *τρόφιμα ή χρήματα*. Επίσης, με μέσο όρο ≥2.51, οι γονείς σχεδόν πάντα τα ρωτούν για *την ημέρα τους στο σχολείο*, ενώ το ίδιο ερώτημα διατυπωμένο περιστασιακά αντιστοιχεί σε ένα ποσοστό 23.9% των μαθητών. Πάντα ή σχεδόν πάντα, το 71.5% των μαθητών, πριν κοιμηθούν, *ελέγχονται από τους γονείς* τους σχετικά με το αν διάβασαν για την επόμενη μέρα. Όμως, για την ίδια ερώτηση, το 37.1% των μαθητών δήλωσε, ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές ή ποτέ. Σχετικά με τα προγραμματισμένα διαγωνίσματα το 51.9% των μαθητών ανέφερε ότι έχει κάποια βοήθεια, ενώ 47.7% δεν έχει καμία. Συνοψίζοντας, ένας

στους δύο μαθητές δεν έχει βοήθεια στην προετοιμασία για τα προγραμματισμένα διαγωνίσματα και ένας στους τρεις μαθητές έρχεται στο σχολείο χωρίς ουσιαστικό έλεγχο από τους γονείς του. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τα ευρήματα του ερωτηματολόγιου των γονέων (βλ. Κεφ. 9), οι οποίοι δήλωσαν ότι κατά την τουριστική περίοδο δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν στο βαθμό που ενδεχομένως θα ήθελαν τα παιδιά τους. Τέλος, ένας στους δέκα μαθητές δηλώνει ότι *αισθάνεται μοναξιά* στο σπίτι (11.3%).

10.4 Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση το φύλο των μαθητών για το σχολικό έτος 2013-2014

10.4.1 Απόψεις των μαθητών του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη τους, ανάλογα με το φύλο κατά το διδακτικό έτος 2013-2014

Στον Πίνακα 10.6 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών που αφορούν γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη τους.

Πίνακας 10.6 *Κατανομές των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στην τάξη:	**ΑΓΟΡΙΑ 2013-2014**		**ΚΟΡΙΤΣΙΑ 2013-2014**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	**Mann-Whitney U**	**p**
Ο δάσκαλος/α εξετάζει όλους τους μαθητές/τριες	3.58	1.230	3.66	.736	3.048,000	.178
Μου επεξηγεί το μάθημα ο δάσκαλος/α μου	3.52	.908	3.71	.659	2.915,000	.466
Μου το ξαναλέει ο δάσκαλος/α μου, αν κάτι δεν το καταλάβω	3.25	1.035	3.54	.871	3.223,500	.056
Υπάρχει αρκετός χώρος και νιώθω άνετα	3.14	1.004	3.24	1.040	2.984,000	.453
Η φασαρία γίνεται από τους ίδιους πάντα μαθητές/τριες	3.11	1.049	3.20	1.053	2.795,000	.567
Υπάρχει χρόνος να απαντήσουν όλα τα παιδιά, όταν ο δάσκαλος/α ρωτάει κάτι	2.86	1.088	2.80	1.007	**2.797,500**	.766
Μπορώ να πω ένα μυστικό που με ανησυχεί στο δάσκαλο/α μου	**2.45**	**1.296**	**2.90**	**1.223**	**3.310,500**	**.029**
Αδιάβαστοι είναι οι ίδιοι πάντα μαθητές/τριες	2.55	1.053	2.63	.956	2.955,000	.556
Με βοηθούν οι συμμαθητές μου, αν δυσκολευτώ κάπου	2.37	1.059	2.29	1.054	2.599,500	.681
Με δυσκολεύει το μάθημα της γλώσσας	**2.19**	**1.009**	**1.67**	**.614**	**2.093,000**	**.001**
Με δυσκολεύουν τα μαθηματικά	1.92	.741	1.71	.558	2.514,500	.114
Με δυσκολεύουν τα βιβλία του σχολείου	1.65	.776	1.49	.596	2.568,500	.318

Από τα στοιχεία του Πίνακα 10.6 προκύπτουν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών εμφανίζονται σε δύο στοιχεία από τα δώδεκα του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, το μάθημα της γλώσσας δυσκολεύει περισσότερο τα αγόρια (μ.ό.:2.19), καθώς οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι υψηλότεροι από εκείνους των κοριτσιών (μ.ό.:1.67), σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (p= .001). Επίσης, τα κορίτσια (μ.ό.:2.90), φαίνεται να εμπιστεύονται τα προσωπικά τους μυστικά στους δασκάλους τους σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα αγόρια (μ.ό.:2.45), (p= .029).

10.4.2 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο διάλειμμα, ανάλογα με το φύλο κατά το έτος 2013-2014

Στον Πίνακα 10.7 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Πίνακας 10.7 *Κατανομές των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο διάλειμμα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.*

Στο διάλειμμα:	**ΑΓΟΡΙΑ 2013-2014**		**ΚΟΡΙΤΣΙΑ 2013-2014**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	**Mann-Whitney U**	**p**
Υπάρχει δάσκαλος/α στην αυλή στο διάλειμμα	3.73	.629	3.91	.374	3.166,000	.053
Μου φτάνουν οι χώροι του σχολείου για να παίξω	3.53	.903	3.66	.815	3.087,500	.302
Έχω φαγητό μαζί μου ή λεφτά για να αγοράσω κάτι από το κυλικείο	3.62	.775	3.47	.931	2.713,000	.412
Παίζω με τα άλλα παιδιά	**3.59**	**.742**	**3.25**	**.898**	**2.303,500**	**.012**
Έχω δει παιδιά που πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά	2.63	.926	2.57	1.019	2.679,000	.707
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μεγάλες τάξεις	**2.69**	**1.285**	**2.28**	**1.146**	**2.213,500**	**.049**
Με έχουν κοροϊδέψει	1.36	.653	1.53	.821	2.455,500	.103
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μικρές τάξεις	3.61	.779	3.42	.960	2.563,000	.475
Όταν βλέπω να πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά το λέω σε κάποιον-κάποια	1.94	1.145	1.97	1.193	2.898,500	.835
Με έχουν χτυπήσει	**1.97**	**.912**	**1.66**	**.736**	**2.291,000**	**.032**
Εγώ για πλάκα έχω κοροϊδέψει άλλα παιδιά	**1.90**	**.885**	**1.42**	**.523**	**1.994,500**	**.000**
Έχω χτυπήσει άλλα παιδιά	**1.75**	**.818**	**1.22**	**.419**	**1.713,500**	**.000**

Είμαι εντελώς μόνος/η σου	1.36	.653	1.53	.817	3.139,000	.187

Από τα στοιχεία του Πίνακα 10.7 προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών σε πέντε στοιχεία από τα δεκατρία του ερωτηματολογίου. Τα αγόρια (μ.ό.: 3.59) δηλώνουν ότι *παίζουν* περισσότερο *με άλλα παιδιά* σε σύγκριση με τα κορίτσια (μ.ό.:3.25), (p=.012). Επίσης, τα αγόρια (μ.ό.:2.69) κάνουν *περισσότερο παρέα με παιδιά μεγαλύτερων τάξεων* από ό,τι κάνουν τα κορίτσια (μ.ό.:2.28). Τέλος, τα αγόρια εμπλέκονται σε συγκρουσιακές καταστάσεις περισσότερες φορές συγκριτικά με τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, τα αγόρια δηλώνουν ότι μερικές φορές *έχουν δεχτεί χτυπήματα* από άλλα παιδιά (p= .032), *έχουν κοροϊδέψει* (p= .000) και *έχουν χτυπήσει άλλους* (p= .000). Τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά και θα πρέπει να προβληματίσουν τη σχολική κοινότητα προκειμένου να σχεδιάσει εκπαιδευτικές δράσεις με στόχο την εξάλειψη των περιστατικών αυτών.

10.4.3 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο σπίτι τους, ανάλογα με το φύλο κατά το διδακτικό έτος 2013-2014

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών που αφορούν γεγονότα που συμβαίνουν στο σπίτι τους.

Πίνακας 10.8 *Κατανομές των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο σπίτι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στο σπίτι:	**ΑΓΟΡΙΑ 2013-2014**		**ΚΟΡΙΤΣΙΑ 2013-2014**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	**Mann-Whitney U**	**p**
Μου δίνουν φαγητό ή λεφτά για να έχω στο σχολείο μαζί μου	3.58	.848	3.75	.588	3.079,000	.305
Ο μπαμπάς ή η μαμά με ρωτάνε κάθε μέρα πως πέρασα στο σχολείο	**3.22**	**1.010**	**3.57**	**.746**	**3.305,500**	**.040**
Πριν κοιμηθώ η μαμά ή ο μπαμπάς κοιτάνε αν έχω διαβάσει	3.06	1.161	2.89	1.198	2.651,500	.353
Όταν γράφω προγραμματισμένα διαγωνίσματα έχω βοήθεια από κάποιον (μαμά, μπαμπάς, αδελφός κ.τ.λ.)	2.57	1.276	2.76	1.240	3.125,500	.348
Νοιώθω μόνος/η μου	3.58	.852	3.77	.556	2.955,000	.539

Από τα πέντε στοιχεία του αρχικού ερωτηματολογίου, μόνο ένα στοιχείο του Πίνακα 10.8 εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Συγκεκριμένα, *η καθημερινότητα στο σχολείο* φαίνεται να ενδιαφέρει περισσότερο τους γονείς των κοριτσιών (μ.ό.: 3.57) από ό,τι των αγοριών (μ.ό.: 3.22) σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (p= .040).

10.5 Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση την τάξη στην οποία φοιτούν για το σχολικό έτος 2013-2014

10.5.1 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη τους, ανάλογα με την τάξη που φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2013-2014

Στον Πίνακα 10.9 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών για τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη τους, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν.

Πίνακας 10.9 *Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη της. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στην τάξη:	**Ά ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Β΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Γ΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Δ΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Ε΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**ΣΤ΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**		
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	x^2	**df**	**p**
Ο δάσκαλος/α εξετάζει όλους τους μαθητές/τριες	1.71	.717	2.03	1.110	2.65	1.222	2.60	1.142	2.44	1.013	2.61	.832	**15.426**	**5**	**.009**
Μου επεξηγεί το μάθημα ο δάσκαλος/α μου	3.86	.640	3.66	.787	3.61	.698	3.65	.671	3.10	1.081	3.86	.448	**17.992**	**5**	**.003**
Μου το ξαναλέει ο δάσκαλος/α μου, αν κάτι δεν το καταλάβω	3.64	.727	2.97	1.177	3.65	.745	3.60	.754	3.11	1.121	3.76	.636	**14.557**	**5**	**.012**
Υπάρχει αρκετός χώρος και νιώθω άνετα	3.55	.800	3.52	.851	3.25	1.070	2.95	1.050	2.46	1.138	3.41	.825	**22.013**	**5**	**.001**
Η φασαρία γίνεται από τους ίδιους πάντα μαθητές/τριες	3.32	1.086	3.44	1.014	3.24	1.091	3.20	1.056	3.22	1.013	2.57	.920	**14.771**	**5**	**.011**
Υπάρχει χρόνος να απαντήσουν όλα τα παιδιά, όταν ο δάσκαλος/α ρωτάει κάτι	3.91	.426	2.56	1.014	2.79	1.228	2.45	.887	2.39	.875	2.93	1.016	**34.648**	**5**	**.000**
Μπορώ να πω ένα μυστικό που με ανησυχεί στο δάσκαλο/α μου	3.09	1.306	3.47	.915	2.60	1.392	2.56	1.247	2.21	1.228	2.10	1.113	**25.135**	**5**	**.000**
Αδιάβαστοι	2.14	.468	2.63	.907	2.74	.991	2.75	1.118	3.07	.979	2.21	1.048	**16.978**		**.009**

είναι οι ίδιοι πάντα μαθητές/τριες														**5**	
Με βοηθούν οι συμμαθητές μου, αν δυσκολευτώ κάπου	1.71	.717	2.06	1.105	2.65	1.222	2.60	1.142	2.43	.997	2.59	.825	**15.426**	**5**	**.009**
Με δυσκολεύει το μάθημα της γλώσσας	2.59	1.297	1.97	.897	1.40	.754	1.60	.754	1.86	.516	2.00	.463	**21.284**	**5**	**.001**
Με δυσκολεύουν τα μαθηματικά	1.41	.796	1.84	.677	1.80	.768	1.90	.557	1.90	.557	1.93	.371	**21.284**	**5**	**.001**
Με δυσκολεύουν τα βιβλία του σχολείου	1.27	.767	1.56	.878	1.20	.523	1.68	.671	1.75	.518	1.79	.491	**27.321**	**5**	**.003**

Από τον έλεγχο των τιμών του Πίνακα 10.9 προκύπτει ότι οι μαθητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικό σημαντικό επίπεδο σε όλες τις περιπτώσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δηλώνουν ότι ο δάσκαλος τους επεξηγεί πάντα το μάθημα. Κατά τον έλεγχο κατά ζεύγη (pairwise comparison) η στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων εντοπίζεται μεταξύ των μαθητών της Α΄ τάξης (μ.ό.:3.86) σε σύγκριση με τους μαθητές της Ε΄ τάξης (μ.ό.:3.10) (p=0.008).

Επίσης, σχεδόν πάντα και με συνολικό μέσο όρο ≥2.51 αναφέρονται έξι περιπτώσεις από τους μαθητές των τάξεων. Πιο αναλυτικά, η περίπτωση μού το ξαναλέει ο δάσκαλος αν κάτι δεν το καταλάβω (p=.003), οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων πιστώνονται από τα ακόλουθα ζεύγη: οι μαθητές της Ε΄ τάξης (μ.ό.:3.10) με τη Στ΄ τάξη (μ.ό.:3.86) (p=.007) και την Α΄ τάξη (μ.ό.:3.86) (p=.004). Εκτός από την επανάληψη της ύλης οι εκπαιδευτικοί επεξηγούν το μάθημα. Υπήρξαν όμως στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών της Ε΄ τάξης, οι οποίοι δήλωσαν μικρότερο μέσο όρο (μ.ό.:3.11) σε σύγκριση με τους μαθητές της Α΄ τάξης (μ.ό.:3.64) (p=.001) και της Στ΄ τάξης (μ.ό.:3.76) (p=.007).

Υπάρχει αρκετός χώρος και νιώθω άνετα αναφέρεται σχεδόν πάντα για το σύνολο των μαθητών (p=.001). Ωστόσο, ο μικρότερος μέσος όρος δηλώθηκε από την Ε΄ τάξη (μ.ό.:2.46) ο οποίος διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στον έλεγχο κατά ζεύγη από τις τάξεις: Στ΄ (μ.ό.:3.41) (p=.015), τη Β΄ (μ.ό.:3.52) (p=.001) και την Α΄ (μ.ό.:3.55) (p=.004).

Σχεδόν πάντα η φασαρία γίνεται από τους ίδιους μαθητές (p=.011). Το ζεύγος στο οποίο παρατηρείται η στατιστικά σημαντική διαφορά κατά την εξέταση κατά ζεύγη είναι μεταξύ της Β΄ τάξης και της Στ΄ τάξης, όπου ο μικρότερος μέσος όρος δηλώνεται στην ΣΤ΄ τάξη (μ.ό.:2.57), ενώ ο μεγαλύτερος μέσος όρος είναι στη Β΄ τάξη (μ.ό.:3.44) (p=0.005).

Ο χρόνος επαρκεί σχεδόν πάντα για να απαντήσουν οι μαθητές (p=.000). Ωστόσο στον έλεγχο κατά ζεύγη η Α΄ τάξη (μ.ό.:3.91) τάξη διαφοροποιείται με όλες τις υπόλοιπες τάξεις: τη Β΄ τάξη (μ.ό.:2.56) (p=.000), τη Γ΄ τάξη (μ.ό.:2.79) (p=.010), Δ΄ τάξη (μ.ό.:2.45) (p=.000), Ε΄ τάξη (μ.ό.:2.39) (p=.000) και ΣΤ΄ τάξη (μ.ό.:2.93) (p=.012).

Επίσης, η πλειονότητα των μαθητών δείχνει εμπιστοσύνη στους δασκάλους τους, καθώς σχεδόν πάντα είναι σε θέση να τους εκμυστηρευτούν κάποιο μυστικό. Πιο αναλυτικά, ο υψηλότερος μέσος όρος δηλώθηκε από τους μαθητές της Β΄ τάξης, οι οποίοι διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τους μαθητές των τάξεων της Ε΄ (p=0.002) και της Στ΄ (p=0.000) οι οποίοι σημείωσαν μικρότερους μέσους όρους, όπως προέκυψε κατά την ανάλυση κατά ζεύγη.

Το τελευταίο στοιχείο με συνολικό μέσο όρο ≥2.51 δηλώνει ότι σχεδόν πάντα είναι *αδιάβαστοι οι ίδιοι μαθητές* (p=.009). Συγκεκριμένα, ο μεγαλύτερος μέσος όρος σημειώθηκε στην Ε΄ τάξη (μ.ό.=3.07) ο οποίος διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την Α΄ τάξη (μ.ό.:2.14) (p=.013) και τη Στ΄ τάξη (μ.ό.:2.21) (p=.015), όπως φάνηκε στην ανάλυση κατά ζεύγη.

Η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί ότι τα υπόλοιπα τρία στοιχεία συμβαίνουν μερικές φορές, καθότι ο συνολικός μέσος όρος όλων των τάξεων είναι >1.50. Πιο αναλυτικά, μερικές φορές βοηθούνται οι μαθητές από τους συμμαθητές τους (p=.009). Το ζεύγος το οποίο πιστώνεται τη στατιστικά σημαντική διαφορά είναι μεταξύ των τάξεων της Α΄ (μ.ό.:1.71) και της Στ΄ (μ.ό.:1.93) (p=0.024) σύμφωνα με τον έλεγχο κατά ζεύγη.

Επίσης, μερικές φορές δυσκολεύονται οι μαθητές στο μάθημα της γλώσσας (p=.001). Οι μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν διαφορές στους μέσους όρους τους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, όπως φαίνεται από τον έλεγχο κατά ζεύγη, είναι μεταξύ της Α΄ τάξης (μ.ό.:2.59), οι οποίοι δήλωσαν τον μεγαλύτερο μέσο όρο σε σύγκριση με τους μαθητές των τάξεων της Δ΄ τάξης (p=.013) και της Γ΄ τάξης (p=.001). Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν μεταξύ των μέσων όρων της Γ΄ τάξης (μ.ό.:1.40) και της Στ΄ τάξης (μ.ό.:2.00) (p=.013).

Τέλος, οι μαθητές αναφέρουν ότι μερικές φορές δυσκολεύονται από τα βιβλία του σχολείου (p=.003). Σύμφωνα με τον έλεγχο κατά ζεύγη η Γ΄ τάξη εμφανίζει το μικρότερο μέσο όρο για το στοιχείο αυτό (μ.ό.:1.20) και διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τους μαθητές της Ε΄ τάξης (μ.ό.:1.75) (p=.009) και της ΣΤ΄ τάξη (μ.ό.:1.79) (p=.003), ενώ και οι μαθητές της Α΄ τάξης (μ.ό.:1.27) διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τους μαθητές της Ε΄ τάξης (μ.ό.:1.75) (p=.008) και ΣΤ΄ τάξης (μ.ό.:1.79) (p=.003).

10.5.2 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο διάλειμμα, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2013-2014

Στον Πίνακα 10.10 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών για τα γεγονότα που συμβαίνουν στο διάλειμμα, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν.

Πίνακας 10.10 *Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο διάλειμμα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στο διάλειμμα	**Ά ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Β΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Γ΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Δ΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Ε΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**ΣΤ΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**		
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	x^2	**df**	**p**
Υπάρχει δάσκαλος/α στην αυλή στο διάλειμμα	3.86	.640	3.77	.669	3.60	.681	3.75	.639	3.79	.418	3.78	.424	7.666	5	.176
Μου φτάνουν οι χώροι του σχολείου για να παίξω	2.95	1.253	3.59	.946	3.80	.410	3.75	.639	3.79	.491	3.66	.857	1.049	5	.959

Έχω φαγητό μαζί μου ή λεφτά για να αγοράσω κάτι από το κυλικείο	3.50	.740	3.66	.701	3.50	.946	3.55	.887	3.45	1.055	3.55	.870	1.049	5	.959
Παίζω με τα άλλα παιδιά	3.32	.995	3.31	.896	3.60	.681	3.65	.745	3.43	.790	3.31	.891	3.562	5	.614
Έχω δει παιδιά που πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά	2.55	1.224	2.61	1.022	2.72	.227	2.50	.688	2.62	.820	2.59	.907	.587	5	.989
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μεγάλες τάξεις	**1.95**	**1.327**	**2.31**	**1.176**	**2.37**	**.300**	**2.25**	**1.251**	**2.89**	**1.031**	**2.96**	**1.148**	**13.516**	**5**	**.019**
Με έχουν κοροϊδέψει	**1.41**	**.590**	**2.00**	**.916**	**2.65**	**.933**	**2.05**	**.605**	**2.21**	**.686**	**2.34**	**.814**	**13.080**	**5**	**.023**
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μικρές τάξεις	**1.05**	**.213**	**2.00**	**1.155**	**2.20**	**.281**	**1.85**	**.933**	**2.14**	**.970**	**2.44**	**.974**	**13.516**	**5**	**.019**
Όταν βλέπω να πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά δεν το λέω σε κάποιον-κάποια	**1.68**	**1.171**	**2.10**	**1.076**	**2.60**	**.392**	**1.55**	**.945**	**2.07**	**1.223**	**1.69**	**1.004**	**11.634**	**5**	**.040**
Με έχουν χτυπήσει	1.41	.854	1.68	.871	1.55	.605	1.45	.510	1.89	.737	1.85	.770	8.853	5	.115
Εγώ για πλάκα έχω κοροϊδέψει άλλα παιδιά	**1.41**	**8.54**	**1.66**	**.865**	**1.55**	**.605**	**1.45**	**.510**	**1.89**	**.737**	**1.83**	**.759**	**12.316**	**5**	**.031**
Έχω χτυπήσει άλλα παιδιά	2.55	1.224	2.69	1.004	2.72	.227	2.53	.697	2.62	.881	2.54	.881	.587	5	.989
Είμαι εντελώς μόνος/η σου	**1.50**	**.859**	**1.71**	**.739**	**1.55**	**.945**	**1.21**	**.713**	**1.29**	**.535**	**1.37**	**.688**	**13.080**	**5**	**.023**

Από τον έλεγχο των τιμών του δείγματος προκύπτει ότι οι μαθητές διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά σε έξι στοιχεία. Συγκεκριμένα, με συνολικούς μέσους όρου ≥1.51 οι μαθητές αναφέρουν ότι συμβαίνουν συγκεκριμένα οι ακόλουθες καταστάσεις: Μερικές φορές *κάνουν παρέα με παιδιά από πιο μεγάλες τάξεις* (p=.019), χωρίς ωστόσο να πιστοποιείται σε κάποιο ζεύγος η στατιστική σημαντική διαφορά. Ωστόσο, τα παιδιά κάνουν *παρέα με συμμαθητές τους από πιο μικρές τάξεις* (p=.019). Ειδικότερα, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Α΄ -η οποία όπως ήταν αναμενόμενο είχε και

τον μικρότερο μέσο όρο (1.05)- με τις τάξεις: Β΄ (p.=.005), Γ΄ (p.=.003), Δ΄ (p.=.031), Ε΄ (p.=.000) και Στ΄ (p.=.000).

Επίσης, οι μαθητές αναφέρουν ότι μερικές φορές έχουν γίνει αντικείμενο χλευασμού από τους συμμαθητές τους (p=.023). Ως προς το στοιχείο αυτό, η Α΄ τάξη εμφανίζει και πάλι το μικρότερο μέσο όρο (μ.ό:1.41) και διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τους μαθητές των τάξεων: Γ΄ (p.=.000), Ε΄ (p.=.001) και ΣΤ΄ (p.=.000) σύμφωνα με τη σύγκριση κατά ζεύγη. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό και θα πρέπει να διερευνηθεί από τη σχολική κοινότητα. Δεδομένου ότι ο χλευασμός είναι μια μορφή λεκτικής βίας, η οποία ενδέχεται να κλιμακωθεί σε κάποιες περιπτώσεις. Επίσης, η πλειονότητα των μαθητών αναφέρει ότι μερικές φορές όταν διαπιστώσει ότι συμβαίνουν άσχημα πειράγματα σε άλλους το λέει σε κάποιον (p=.040). Το στοιχείο αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι διάφορες έρευνες (Horne et al. 2004· Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Σταύρου, 2017) τονίζουν τη σημασία των μαρτύρων-παριστάμενων στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, δεν προέκυψε κάποιο ζεύγος που να πιστώνεται τη στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς αυτή διαχέεται στην κατανομή. Πρέπει όμως να τονιστεί το γεγονός ότι η σχολική κοινότητα θα πρέπει να σχεδιάσει δράσεις για να ευαισθητοποίηση το σύνολο των μαθητών προκειμένου να αναφέρονται τέτοια γεγονότα. Επίσης, είναι εξίσου σημαντικό το γεγονός ότι οι μαθητές δηλώνουν ότι για πλάκα έχουν κοροϊδέψει άλλα παιδιά (p=.031). Στην ανάλυση κατά ζεύγη η στατιστικά σημαντική διαφορά πιστώνεται μεταξύ των μαθητών της Α΄ (μ.ό.:1.41) σε σύγκριση με του μαθητές της Ε΄ τάξης (μ.ό.:1.89) (p=.031) η οποία εμφανίζει και τον μεγαλύτερο μέσο όρο της κατανομής.

Τέλος, θα πρέπει η σχολική κοινότητα να εστιάσει την προσοχή της και στα παιδιά τα οποία δηλώνουν ότι νιώθουν μόνα τους στο σχολείο. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος δηλώθηκε από τη Β΄ τάξη (μ.ό.:1.71) ο οποίος διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τους μαθητές της Δ΄ τάξης (μ.ό.:1.21) (p=.020).

10.5.3 Απόψεις των μαθητών του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο σπίτι τους, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2013-2014

Στον Πίνακα 10.11 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών ως προς τα γεγονότα που συμβαίνουν στο σπίτι τους, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν.

Πίνακας 10.11 *Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στο διάλειμμα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στο σπίτι	**Ά ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Β΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Γ΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Δ΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Ε΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**ΣΤ΄ΤΑΞΗ 2013-2014**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**		
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	x^2	**df**	**p**
Μου δίνουν φαγητό ή λεφτά για να έχω στο σχολείο μαζί μου	3.59	.797	3.72	.634	3.60	.681	3.55	.887	3.79	.559	3.66	.857	2.245	5	.814
Ο μπαμπάς ή η μαμά με	3.18	1.053	3.41	.911	3.75	.550	3.15	.933	3.28	.996	3.64	.731	7.840		.165

ρωτάνε κάθε μέρα πως πέρασα στο σχολείο														5	
Πριν κοιμηθώ η μαμά ή ο μπαμπάς κοιτάνε αν έχω διαβάσει	**3.59**	**.959**	**2.88**	**1.362**	**3.30**	**1.174**	**3.05**	**.999**	**2.69**	**1.137**	**2.62**	**1.115**	**13.806**	**5**	**.017**
Όταν γράφω προγραμματισμένα διαγωνίσματα έχω βοήθεια από κάποιον (μαμά, μπαμπάς, αδελφός κ.τ.λ.)	3.14	1.167	2.45	1.287	3.00	1.214	2.40	1.353	2.41	1.211	2.75	1.236	7.685	5	.174
Νοιώθω μόνος/η μου	2.14	1.037	1.65	.839	1.60	.995	1.65	.745	1.59	.907	1.46	.576	8.468	5	.132

Από το ερωτηματολόγιο των μαθητών, ένα μόνο στοιχείο εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντικό μεταξύ των τάξεων. Συγκεκριμένα, οι γονείς σχεδόν πάντα ελέγχουν το βαθμό προετοιμασίας των παιδιών τους για την επόμενη μέρα (p=.017). Το ενδιαφέρον των γονιών αποτελεί έναν αξιοσημείωτο παράγοντα της σχολικής επιτυχίας των μαθητών. Συγκεκριμένα, ο υψηλότερος μέσος όρος εμφανίζεται στην Α΄ τάξη (μ.ό:3.59) και διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τους χαμηλότερους μέσους όρους της κατανομής, δηλαδή τους μαθητές της ΣΤ΄ (μ.ό.:2.62) (p=0.036) και της Ε΄ (μ.ό.:2.69) (p=0.043) σύμφωνα με τον έλεγχο κατά ζεύγη.

10.6 Συμπεράσματα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη φάση Ι

Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους μαθητές για το σχολικό έτος 2013-2014, απαρτίζονταν από τους ακόλουθους τρεις δείκτες:

- *Δείκτης 1: Γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην τάξη τους.*
- *Δείκτης 2: Γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην αυλή τους.*
- *Δείκτης 3: Γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα με την οικογένειά τους.*

Από την ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου αναφορικά με τον 1^{ο} δείκτη, *γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην τάξη τους,* προκύπτει ότι οι μαθητές δηλώνουν γενικά ευχαριστημένοι από τους δασκάλους/ες τους, διότι πάντα επεξηγούν το μάθημα και εξετάζουν όλους τους μαθητές. Επίσης, *σχεδόν πάντα* οι εκπαιδευτικοί επεξηγούν την ύλη που δεν γίνεται άμεσα κατανοητή. Οι μαθητές δήλωσαν ότι *σχεδόν πάντα* αισθάνονται ότι μπορούν να εκμυστηρευτούν στους δασκάλους/ες τους ένα μυστικό. Σχετικά με δυσλειτουργικές συμπεριφορές που παρατηρούνται στην τάξη, αναφέρθηκε ότι *σχεδόν πάντα* πρόκειται για συγκεκριμένους μαθητές που κάνουν φασαρία ή είναι αδιάβαστοι. *Μερικές φορές* τους τελευταίους αυτούς βοηθούν οι συμμαθητές τους στα μαθήματα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως της γλώσσας, των μαθηματικών αλλά και στα διδακτικά εγχειρίδια.

Συμπερασματικά οι μαθητές/τριες είναι ευχαριστημένοι από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τόσο στο προσωπικό επίπεδο, διότι έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, όσο

και μαθησιακά, διότι τους διευκολύνουν στην κατανόηση της γνωστικής ύλης. Επίσης η πλειονότητα των μαθητών/τριών αντιλαμβάνεται τόσο τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές στην τάξη, όσο και το γεγονός ότι τα ίδια άτομα έρχονται χωρίς καμία προετοιμασία στο σχολείο. Από τον ίδιο δείκτη προκύπτει επίσης, ότι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι ελλιπής.

Στην επεξεργασία του 2ου δείκτη *γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην αυλή τους,* οι μαθητές δήλωσαν ότι παρόλο που *πάντα* υπάρχει δάσκαλος στην αυλή, έχουν παρατηρήσει αρκετά συχνά μια σειρά δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Αναλυτικότερα, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό μαθητών (21.8%) έχει υπάρξει *θύμα λεκτικού εκφοβισμού*. Μάλιστα, μερικές φορές διάφοροι μαθητές *έχουν υπάρξει μάρτυρες αρνητικών συμβάντων*, τα οποία όμως αποσιώπησαν (25.2%). Το 12.6% των μαθητών *πάντα* ή *σχεδόν πάντα έχει υποστεί σωματική βία* από συμμαθητές τους. Αντίστοιχα, ένας τους δέκα μαθητές (9.3%) δηλώνει ότι έχει ασκήσει *λεκτική βία στους συμμαθητές τους*. Πάντως, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (60.8%) δηλώνει ότι δεν έχει ασκήσει ποτέ σωματική βία σε συμμαθητές του. Ωστόσο, το 36.5% των μαθητών ανέφερε ότι μερικές φορές *έχει επιθετική συμπεριφορά*. Τέλος, ένα ποσοστό 15.2% των μαθητών δήλωσε χαρακτηριστικά ότι *αισθάνεται μοναξιά* στο σχολείο. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να σχεδιάσει και να πραγματοποιήσει μια σειρά ενεργειών, ώστε να ευαισθητοποιήσει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα για την αντιμετώπιση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών.

Ως προς τον 3ο δείκτη *γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα με την οικογένειά τους,* φάνηκε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών έρχεται στο σχολείο χωρίς την απαιτούμενη βοήθεια από το σπίτι. Συγκεκριμένα, ένας στους δύο μαθητές δεν έχει βοήθεια στην προετοιμασία για τα προγραμματισμένα διαγωνίσματα και ένας στους τρεις μαθητές δεν έχει ουσιαστικό έλεγχο από τους γονείς του. Επίσης, ένας στους τέσσερις γονείς δεν ρωτούν πώς ήταν η μέρα του παιδιού στο σχολείο. Τέλος, ένας στους δέκα μαθητές δηλώνει ότι *αισθάνεται μοναξιά* στο σπίτι και έρχεται στο σχολείο χωρίς τρόφιμα ή χρήματα.

Ως προς τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου, για τον πρώτο δείκτη *γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην τάξη τους*, τα αγόρια δυσκολεύονται στο μάθημα της γλώσσας περισσότερο από τα κορίτσια. Επίσης, τα κορίτσια *εκμυστηρεύονται τα μυστικά τους* στους δασκάλους/ες τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα αγόρια. Αναφορικά με τις στατιστικά διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην αυλή, τα αγόρια με μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με τα κορίτσια *κάνουν παρέα με άλλα παιδιά* και *παίζουν με παιδιά από μεγαλύτερες τάξεις*. Ωστόσο, πάλι τα αγόρια εμφανίζουν μια σειρά δυσλειτουργικών συμπεριφορών με μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, τα αγόρια *έχουν δεχτεί χτυπήματα, έχουν κοροϊδέψει και έχουν χτυπήσει άλλους*.

Ως προς τον 3ο δείκτη οι γονείς τείνουν να ρωτούν με μεγαλύτερη συχνότητα τα κορίτσια *για το πώς ήταν η μέρα τους* σε σύγκριση με τα αγόρια σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων, όπως αυτές προέκυψαν από τον έλεγχο κατά ζεύγη, αξίζει να αναφερθούν τα εξής. Αρχικά, για τον δείκτη *γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην τάξη τους,* η Α΄ τάξη δήλωσε σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες τάξεις ότι οι εκπαιδευτικοί τούς *επεξηγούν πάντα το μάθημα*. Το μάθημα, όταν δεν γίνεται απόλυτα κατανοητό, επεξηγείται με επανάληψη συχνότερα στους μαθητές της Στ΄ τάξης και της Α΄ τάξης σε σύγκριση με τους μαθητές της Ε΄ τάξης. Τη μικρότερη άνεση στο σχολείο αισθάνονται οι μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης σε σύγκριση με τους μαθητές/τριες της Α΄, της Β΄ και της Στ΄ τάξης. Η φασαρία στην τάξη οφείλεται στους ίδιους μαθητές με μεγαλύτερη συχνότητα στη Β΄ τάξη σε σύγκριση με τους μαθητές της Στ΄ τάξης. Πιο εύκολα φαίνεται *να εμπιστεύονται ένα μυστικό στους*

δασκάλους τους οι μαθητές της Β΄ τάξης σε σύγκριση με τους μαθητές της Ε΄ και της Στ΄ τάξης. Επίσης, στην Ε΄ τάξη οι ίδιοι μαθητές/τριες *έρχονται στο σχολείο αδιάβαστοι* σε σύγκριση με τους μαθητές/τριες των Α΄ και Στ΄ τάξεων. *Τη μεγαλύτερη βοήθεια προσφέρουν* οι μαθητές της Στ΄ τάξης στους συμμαθητές/τριες σε σύγκριση με τους μαθητές της Α΄ τάξης, οι οποίοι προσφέρουν τη μικρότερη. Το *μάθημα της γλώσσας* δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές της Α΄ τάξης σε σύγκριση με τους μαθητές της Δ΄ και της Γ΄ τάξης. Οι μαθητές της Γ΄ τάξης δυσκολεύονται λιγότερο από *τα διδακτικά εγχειρίδια* σε σύγκριση με τους μαθητές της Ε΄ τάξης και της ΣΤ΄ τάξεις οι οποίοι δυσκολεύονται περισσότερο.

Ως προς τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των τάξεων για τον 2ο δείκτη *γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην αυλή τους* μπορούν να ειπωθούν τα εξής. Όπως είναι αναμενόμενο, τα παιδιά παίζουν στο διάλειμμα μεταξύ τους ανεξάρτητα από την τάξη στην οποία φοιτούν. Το γεγονός αυτό εκτός από θετικά στοιχεία (συνεργασία, βοήθεια κτλ.) συμβάλλει στη δημιουργία έκφρασης δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Α΄ τάξης έχουν υποστεί χλευασμό σε λιγότερο βαθμό σε σύγκριση με τους συμμαθητές/τριες. Επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει ανάμεσα στους μέσους όρους της κατανομής ως προς το στοιχείο ότι οι μαθητές *παρατηρούν συμμαθητές τους να πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά*, αλλά δεν το λένε σε κανένα. Ωστόσο δεν υπήρξε κάποιο ζεύγος να πιστώνεται τη στατιστικά σημαντική διαφορά. Το γεγονός αυτό είναι αξιοσημείωτο, διότι φαίνεται ότι τα παιδιά με την αποσιώπησή τους, συμβάλλουν, ενδεχομένως χωρίς πρόθεση, στην παγίωση δυσλειτουργικών συμπεριφορών στην αυλή, πριν αυτές υποπέσουν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών. Τέλος, κάποια παιδιά νιώθουν εντελώς μόνα στο σχολείο. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος δηλώθηκε από τη Β΄ τάξη, η οποία διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τους μαθητές της Δ΄ τάξης.

Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά στον 3ο δείκτη *γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα με την οικογένειά τους* ήταν ότι οι γονείς των μαθητών της Α΄ τάξης ελέγχουν πιο συχνά τον βαθμό προετοιμασίας των παιδιών για το σχολείο σε σχέση με τους γονείς των μαθητών/τριών της Στ΄ τάξης και της Ε΄ τάξης.

11ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ
Η ΤΕΛΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η τελική έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Η έκθεση αυτή δημιουργήθηκε από το σύλλογο διδασκόντων με βάση τα εργαλεία του εκπαιδευτικού ερευνητή και αποτυπώθηκε στο *Φύλλο Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου.* Συγκεκριμένα, στην τελευταία γενική συνέλευση του συλλόγου (16/06/2014) οι ομάδες εργασίας παρουσίασαν το έργο τους και όλοι οι εκπαιδευτικοί ψήφισαν φανερά για κάθε δείκτη από το ένα έως το τέσσερα για την ποσοτική αποτίμησή του. Η αντιστοιχία των βαθμών της κλίμακας 1-4 είναι:

1 = Εικόνα προβληματική (αρκετά σοβαρά προβλήματα).

2 = Εικόνα μέτρια (τα προβλήματα είναι περισσότερα από τα θετικά στοιχεία).

3 = Εικόνα καλή (τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά).

4 = Εικόνα πολύ καλή (θετικά στοιχεία χωρίς προβλήματα).

Υπήρξε επίσης και ποιοτική αποτίμηση του δείκτη κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί του συλλόγου διδασκόντων μετά τις εισηγήσεις των ομάδων εργασίας κατέληξαν σε ένα συνοπτικό κείμενο. Ως εκ τούτου, οι επτά τομείς με τους αντίστοιχους δείκτες πλαισιώνονται με ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Ωστόσο, για τη διαφύλαξη της εμπιστευτικότητας της έκθεσης παρατίθενται αυτούσια μόνο η ποσοτική κλίμακα, ενώ κατατίθεται μια σύνοψη των ποιοτικών δεδομένων. Τέλος, η παρούσα έκθεση κατέληγε στη δράση, η οποία σύμφωνα με το σχεδιασμό έπρεπε να ολοκληρωθεί το επόμενο σχολικό έτος 2014-2015. Ο σχεδιασμός αφορούσε την υλοποίηση μιας δράσης με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό, όπως σχεδιάστηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή σε συνεργασία με τον καθηγητή κ. Κουρκούτα. Παρόλο που η διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου καταστρατηγήθηκε στην πράξη από τις κινητοποιήσεις των συνδικαλιστών-εκπαιδευτικών η συγκεκριμένη σχολική κοινότητα προχώρησε στον σχεδιασμό και υλοποίηση της δράσης για τον σχολικό εκφοβισμό. Η αρχική πρόθεση της διοίκησης του σχολείου ήταν να απευθυνθούν σε ιδιώτη σχολικό ψυχολόγο, ο οποίος σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα θα δημιουργούσε μια παρέμβαση με θέμα το σχολικό εκφοβισμό. Ωστόσο, τα οικονομικά δεδομένα του σχολείου δεν δικαιολογούσαν κάτι τέτοιο. Ως εκ τούτου, η διοίκηση του σχολείου ζήτησε προσωπικά από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή να σχεδιάσει και να υλοποιήσει αυτή τη δράση. Οι κύριοι άξονες της δράσης περιγράφονται στο 6ο κεφάλαιο. Τέλος, το αποτέλεσμα της δράσης αποτυπώνεται στο 12ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής.

11.1 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 1ου τομέα *«Μέσα και Πόροι»* από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου

Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται ο τομέας ένα με τους αντίστοιχους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγησή τους από τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου, στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησής του.

Πίνακας 11.1 *Αποτύπωση του τομέα με τους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου*

<table>
<tr><th>ΤΟΜΕΑΣ</th><th>ΔΕΙΚΤΕΣ</th><th>ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ</th></tr>
<tr><td rowspan="4">1.Μέσα και πόροι</td><td>1.1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οι οικονομικοί πόροι</td><td>3
Εικόνα καλή
(τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά)</td></tr>
<tr><td colspan="2">ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 1.1

Αποτιμάται η κατάσταση του σχολείου ως προς την επάρκεια και την καταλληλότητα των σχολικών χώρων, των διαθέσιμων μέσων και του εξοπλισμού. Επίσης, αποτιμάται η επάρκεια των διαθέσιμων οικονομικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου. Εξετάζεται κατά πόσον οι υπάρχοντες χώροι του σχολείου, η υλικοτεχνική υποδομή και οι οικονομικοί πόροι ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.</td></tr>
<tr><td>1.2 Στελέχωση του Σχολείου</td><td>2
Εικόνα μέτρια
(τα προβλήματα είναι περισσότερα από τα θετικά στοιχεία)</td></tr>
<tr><td colspan="2">ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 1.2

Εξετάζεται κατά πόσο ο αριθμός, η σύνθεση, η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες του σχολείου και τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών. Επίσης, αποτιμάται η κατάσταση του σχολείου ως προς την επάρκεια του διοικητικού, του ειδικού επιστημονικού και του βοηθητικού προσωπικού.</td></tr>
</table>

11.2 Ποιοτική Αξιολόγηση του 1ου τομέα «Μέσα και Πόροι»

Η αποτίμηση του συγκεκριμένου δείκτη πραγματοποιήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου, το οποίο δομήθηκε από τον εκπαιδευτικού-ερευνητή και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών. Η ποσοτική αποτίμηση του δείκτη 1.1 *Σχολικός χώρος, Υλικοτεχνική Υποδομή και Οικονομικοί Πόροι ήταν* η τιμή τρία από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θεωρούν ότι τα θετικά στοιχεία της υλικοτεχνικής υποδομής και των χώρων είναι περισσότερα από τα αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο έχει πολλές και μεγάλες αίθουσες και άνετους προαύλιους χώρους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως αρνητικά στοιχεία την απουσία υλικοτεχνικής υποδομής από τις αίθουσες αυτές (υπολογιστών, προτζέκτορων, πρόσβαση στο διαδίκτυο κτλ.) και έθεσαν θέματα ασφάλειας στους προαύλιους χώρους, τόνισαν την απουσία καλλωπισμού και αισθητικής και έθιξαν το ζήτημα της προσβασιμότητας σε άτομα με αναπηρίες στους χώρους του σχολείου. Επομένως, υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης του συγκεκριμένου δείκτη.

Αναφορικά με τον δείκτη 1.2 *Στελέχωση του Σχολείου* οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι τα προβλήματα είναι περισσότερα από τα θετικά στοιχεία και λόγω αυτού, ο δείκτης βαθμολογήθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών με την τιμή δύο (2). Ειδικότερα, ως θετικά στοιχεία αναφέρθηκαν το πλούσιο βιογραφικό των εκπαιδευτικών και η πολυετής διδακτική εμπειρία πολλών από αυτούς.

Ωστόσο, τονίστηκε ότι προκαλεί ιδιαίτερα προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας η μεγάλη καθυστέρηση τοποθέτησης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η αναπληρώτρια εκπαιδευτικός της Α΄ τάξης τοποθετήθηκε τον μήνα Οκτώβριο, ενώ τον μήνα Νοέμβριο τοποθετήθηκαν οι ειδικότητες των Αγγλικών και της Θεατρικής αγωγής. Επίσης, οι ειδικότητες των Εικαστικών και των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών κλήθηκαν να αναλάβουν υπηρεσία τους μήνες του Ιανουαρίου και Φεβρουαρίου αντίστοιχα. Είναι αξιοσημείωτο τόσο το ότι δεν τοποθετήθηκε ποτέ εκπαιδευτικός για τη δεύτερη ξένη γλώσσα (Γαλλικά/Γερμανικά) όσο και ότι δεν λειτούργησε το Τμήμα Υποδοχής παρόλο που το σχολείο πληρούσε τις προϋποθέσεις και είχε καταθέσει σχετική αίτηση.

11.3 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 2ου τομέα «*Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου*» από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου

Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται ο τομέας δύο με τους αντίστοιχους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγησή τους από τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου, στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησής του.

Πίνακας 11.2 *Αποτύπωση του τομέα δύο με τους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου*

Β. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ		
ΤΟΜΕΑΣ	**ΔΕΙΚΤΕΣ**	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΗ**
2.Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	**2.1 Οργάνωση και συντονισμός της Σχολικής ζωής**	**3** **Εικόνα καλή** *(τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά)*
		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 2.1 *Η ηγεσία και η διοίκηση του σχολείου αποτιμώνται σε σχέση με την οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής. Η διατύπωση οράματος για την εργασία του σχολείου με τον καθορισμό των βασικών επιδιώξεων των στόχων και των αξιών που διέπουν τη σχολική ζωή, η διαμόρφωση ενός συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδα, η διαμόρφωση και η εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος, αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την αποτίμηση του δείκτη.*
	2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	**2** **Εικόνα μέτρια** *(τα προβλήματα είναι περισσότερα από τα θετικά στοιχεία)*
		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 2.2 *Εκτιμάται η καλή διαχείριση των οικονομικών πόρων – η κατανομή τους σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου – καθώς και η αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού του σχολείου για την αποτελεσματική ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών.*

	2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	**3** **Εικόνα καλή** *(τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά)*
		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 2.3 *Αποτιμώνται οι πρακτικές του σχολείου σε σχέση με την αξιοποίηση, την υποστήριξη και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Οι διαδικασίες που αναπτύσσονται στο σχολείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους κατάρτισης, η ουσιαστική υποστήριξή τους στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών, η υποστήριξη και ο συντονισμός της συνεργασίας των εκπαιδευτικών των τμημάτων ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας, η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού ανάλογα με την εμπειρία και τις ικανότητες του, αποτελούν σημεία εστίασης για την αποτίμηση του δείκτη.*

11.4 Ποιοτική Αξιολόγηση του 2ου τομέα «Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου»

Η βαθμολόγηση του δείκτη *Οργάνωση και Συντονισμός της Σχολικής Ζωής* από τους εκπαιδευτικούς είναι η τιμή τρία (3). Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θεωρούν ότι τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά. Στη συνέλευση των ομάδων εργασίας επιβεβαιώθηκε αυτό το οποίο προέκυψε κατά την επεξεργασία του αντίστοιχου ερωτηματολόγιου. Συγκεκριμένα, ειπώθηκε ότι η σχέση εκπαιδευτικών με τη διοίκηση του σχολείου είναι ικανοποιητική, καθώς η τελευταία δρα υποστηρικτικά στο έργο των εκπαιδευτικών και ακολουθεί δημοκρατικές διαδικασίες κατά τη λήψη αποφάσεων. Επίσης, ειπώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αποδεκτοί από τη διοίκηση του σχολείου και μοιράζονται το ίδιο όραμα για την εκπαίδευση, το οποίο συνοψίζεται στη φράση «*το σχολείο μπορεί να βελτιώσει την κοινωνία*». Ωστόσο, ως αρνητικό σημείο του συγκεκριμένου δείκτη σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι η απουσία εσωτερικού κανονισμού γεγονός το οποίο συνεπάγεται προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ομόθυμα την επιθυμία πραγματοποίησης περισσότερων γενικών συνελεύσεων.

Αναφορικά με τον δείκτη *Διαχείριση και Αξιοποίηση Μέσων και Πόρων* η βαθμολόγηση από τους εκπαιδευτικούς ήταν η τιμή δύο (2), που δηλώνει ότι τα προβλήματα υπερτερούν από τα θετικά στοιχεία. Η κριτική των εκπαιδευτικών εστιάστηκε στην απουσία οικονομικής ενίσχυσης του σχολείου από τον Δήμο. Το γεγονός αυτό υποχρεώνει την εκπαιδευτική κοινότητα στην αναζήτηση επιπρόσθετων οικονομικών πόρων από την τοπική κοινότητα με τους ακόλουθους τρόπους: Παζάρι, διενέργεια λαχειοφόρου αγοράς, προμήθεια χαρτιού Α4 από τους γονείς, οικονομική ενίσχυση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, κ.ά. Ωστόσο, αυτές οι λύσεις ανάγκης δεν γίνονται αποδεκτές από την

εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς επιβαρύνουν τους γονείς των μαθητών και δεν υπάγονται στα καθήκοντά τους, ασχέτως αν υποχρεούνται λόγω συνθηκών να τις διενεργούν. Ως εκ τούτου, θεωρούν επιβεβλημένη την κάλυψη των οικονομικών αναγκών του σχολείου από τον Δήμο.

Ο δεύτερος τομέας ολοκληρώνεται με τον δείκτη *Αξιοποίηση, Υποστήριξη και Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού*. Για τον συγκεκριμένο δείκτη οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα θετικά του σχολείου είναι περισσότερα από τα αρνητικά και λόγω αυτού τον βαθμολόγησαν με την τιμή 3 (τρία). Συγκεκριμένα, όπως έχει ήδη αναφερθεί οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που έχουν από τη διοίκηση του σχολείου και από τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ τους. Ωστόσο, η απόσταση του σχολείου από το κέντρο της πόλης δυσχεραίνει τις επισκέψεις ομιλητών, οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Λόγω αυτού, και παρόλο που την τρέχουσα χρονιά πραγματοποιήθηκε μια επίσκεψη ομιλητών από το κέντρο ψυχικής υγείας, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι τέτοιες επισκέψεις θα πρέπει να πραγματοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα.

11.5 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 3ου τομέα «*Διδασκαλία και Μάθηση*» από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου

Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται ο τρίτος τομέας με τους αντίστοιχους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγησή τους από τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου, στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησής του.

Πίνακας 11.3 *Αποτύπωση του τομέα τρία με τους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου*

ΤΟΜΕΑΣ	**ΔΕΙΚΤΕΣ**	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΗ**
Διδασκαλία και μάθηση	**3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών Πρακτικών**	**3** **Εικόνα καλή** *(τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά)*
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 3.1 *Αποτιμώνται οι διδακτικές πρακτικές του σχολείου: ο αποτελεσματικός σχεδιασμός της διδασκαλίας, η υιοθέτηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και το αντικείμενο της διδασκαλίας, η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης με τη σωστή αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου και των μέσων διδασκαλίας, η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης, αποτελούν, μεταξύ άλλων, ενδείξεις ποιότητας για την εξέταση του δείκτη.*	

	3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	**3** **Εικόνα καλή** *(τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά)*
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 3.2 *Αποτιμάται η λειτουργία της σχολικής τάξης με βάση την ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών, οι οποίες συνδέονται με παραμέτρους όπως: η οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή, η έμφαση στη θετική ενίσχυση των μαθητών, η ποιότητα της αξιολογικής διαδικασίας με τη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, η υιοθέτηση ποικίλων αξιολογικών μεθόδων, η σύνδεση των δοκιμασιών της αξιολόγησης με τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η συστηματική καταγραφή της επίδοσης των μαθητών, η τακτική ενημέρωση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους κλπ.*	

11.6 Ποιοτική Αξιολόγηση του 3ου τομέα «*Διδασκαλία και Μάθηση*»

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θεωρούν *καλή* την εικόνα του σχολείου αναφορικά με τον δείκτη 3.1 *Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών*. Ως θετικά στοιχεία δήλωσαν την υλοποίηση του διδακτικού σχεδιασμού που επιτελούν τόσο σε καθημερινό όσο και σε ετήσιο επίπεδο. Ο σχεδιασμός αυτός κατατίθεται έγκαιρα στον οικείο σχολικό σύμβουλο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης τα οποία επίσης δηλώνονται στον υπεύθυνο προγραμμάτων της οικείας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ενσωματώνουν τις ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. Επίσης, κατά τη συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε η ικανοποίηση των μαθητών, όπως αυτή προέκυψε από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους και το σχολείο γενικότερα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι ο συγκεκριμένος δείκτης δύναται να βελτιωθεί περαιτέρω, εφόσον αρθούν οι ανασταλτικοί παράγοντες, όπως η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής και η μείωση της εκτεταμένης ύλης. Μια επιπρόσθετη ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας είναι η έντονη γνωστική ανομοιογένεια των μαθητών, δεδομένου ότι, εκτός από μαθητές με γνωστικές αδυναμίες, φοιτούν αλλοδαποί μαθητές και παιδιά μεικτών γάμων, στους οποίους συνήθως μόνο η μητέρα είναι αλλοδαπή. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει σημαντικά την επίτευξη των γνωστικών στόχων του σχολείου, καθώς η μητρική γλώσσα των μαθητών αυτών δεν είναι η ελληνική. Το γεγονός αυτό επιβαρύνεται επιπλέον από την απουσία εκπαιδευτικού για το τμήμα υποδοχής στο οποίο οι μαθητές αυτοί θα διδάσκονταν την ελληνική γλώσσα. Ως εκ τούτου, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες δυσκολίες.

Για τον δείκτη 3.2 *Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών* οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έκριναν ότι η εικόνα του σχολείου είναι καλή καθώς υλοποιούν ποικίλες δράσεις (συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και δράσεις στο πλαίσιο της Ε.Ζ.) για τη δημιουργία θετικού κλίματος μεταξύ μαθητών. Επίσης, ανατροφοδοτούν τους μαθητές τους ως προς τη μαθησιακή τους πορεία

με ποικίλους τρόπους (προφορικά και γραπτά, σχόλια στα τετράδιά τους και στα διαγωνίσματα κτλ.). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν παράλληλη στήριξη στους μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν υπό επίδοση, από τις υπολειπόμενες ώρες τους στο πλαίσιο εξάντλησης του διδακτικού τους ωραρίου. Ωστόσο, η απουσία εσωτερικού κανονισμού του σχολείου δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική κοινότητα λόγω του μη κοινού χειρισμού δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών από εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση του σχολείου. Ως εκ τούτου, η πρακτική αυτή έχει αντίκτυπο στον γενικότερο χειρισμό της τάξης αλλά και στη σχολική ζωή και κατά επέκταση στη μαθησιακή διαδικασία.

11.7 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 4ου τομέα «*Κλίμα και σχέσεις στο Σχολείο*» από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου

Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται ο τέταρτος τομέας με τους αντίστοιχους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγησή τους από τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου, στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησής του.

Πίνακας 11.4 *Αποτύπωση του τομέα τέσσερα με τους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου*

ΤΟΜΕΑΣ	**ΔΕΙΚΤΕΣ**	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΗ**
4. Κλίμα και σχέσεις στο Σχολείο	**4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ μαθητών**	**3** **Εικόνα καλή** *(τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά)*
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 4.1 *Εκτιμώνται οι τυπικές και άτυπες σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και των μαθητών μεταξύ τους. Η σύμφωνη με τις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές, η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή, η υποστήριξη από το σχολείο κοινωνικών πρακτικών που ευνοούν τη συνεργασία και την επικοινωνία στη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, αποτελούν στοιχεία για την αποτίμηση του δείκτη.*	
	4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με	**2** **Εικόνα μέτρια** *(τα προβλήματα είναι περισσότερα από τα θετικά*

	εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς	*στοιχεία)*
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 4.2 *Αποτιμώνται οι σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους γονείς όπως επίσης και οι συνεργασίες του με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς. Η τακτική, αμφίδρομη και ολοκληρωμένη ροή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς σχετικά με την ανάπτυξη και την πρόοδο των μαθητών όπως επίσης και η οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με τις εκπαιδευτικές αρχές, άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, αποτελούν βασικά στοιχεία για την αποτίμηση του δείκτη.*	

11.8 Ποιοτική Αξιολόγηση του 4ου τομέα «Κλίμα και σχέσεις στο Σχολείο»

Οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τον τομέα τέσσερα έκριναν ότι ο δείκτης 4.1 *Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ μαθητών* παρουσιάζει περισσότερα θετικά στοιχεία από ό,τι αρνητικά. Συγκεκριμένα, τα θετικά στοιχεία του δείκτη 4.1 αφορούν περισσότερο τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους παρά τις σχέσεις μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Ειδικότερα, υπάρχουν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι εμφανίζουν δυσλειτουργική συμπεριφορά, στοιχείο, το οποίο εκδηλώνεται σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής. Δηλαδή, η δυσλειτουργική συμπεριφορά παρατηρείται και κατά τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, αλλά και στα διαλείμματα. Λόγω αυτού, θεωρούν ότι ο συγκεκριμένος δείκτης μπορεί να βελτιωθεί περισσότερο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αναγάγουν τη δυσλειτουργική συμπεριφορά των μαθητών στην πλημμελή επίβλεψη των γονέων, η οποία επιδεινώνεται και από τη φύση της εργασία τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η πλειονότητα των γονέων δραστηριοποιείται στον τουρισμό. Κατά συνέπεια, τα προβλήματα τα οποία έχουν εντοπίσει στον δείκτη 4.1 απορρέουν στην ουσία από τον δείκτη 4.2 *Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς.* Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται κυρίως σε κάποιους γονείς, οι οποίοι υιοθετούν δυσλειτουργικές συνήθειες γεγονός το οποίο έχει αρνητικό αντίτυπο και στα παιδιά τους αλλά και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Λόγω αυτού, θεωρούν ότι στον συγκεκριμένο δείκτη 4.2 η εικόνα του σχολείου είναι μέτρια και χρήζει βελτίωσης. Τέλος, ως θετικά στοιχεία του δείκτη 4.2 αναφέρθηκαν οι συνεργασίες που έχει δημιουργήσει το σχολείο κατά τη συγκεκριμένη χρονιά με διάφορους φορείς (Πανεπιστημιακές Σχολές, Κέντρο Ψυχικής Υγείας κτλ.)

11.9 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 5ου τομέα «Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης» από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφεται ο τομέας πέντε με τους αντίστοιχους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγησή τους από τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου, στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησής του. Ωστόσο, ο δείκτης 5.1 αποκλείστηκε από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου από το Υ.ΠΑΙ.Θ.

Πίνακας 11.5 *Αποτύπωση του τομέα πέντε με τους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου*

<table>
<tr><th>ΤΟΜΕΑΣ</th><th>ΔΕΙΚΤΕΣ</th><th>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΠΟΣΟΤΙΚΗ</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης</td><td>5.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις</td><td>3
Εικόνα καλή
(τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά)</td></tr>
<tr><td colspan="2">ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 5.1

Αποτιμάται η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας με την εξέταση παραμέτρων όπως είναι η ανάπτυξη και η εφαρμογή από το σχολείο προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και η υποστήριξη καινοτομικών αλλαγών. Επίσης, εκτιμάται κατά πόσο το σχολείο προσφέρει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης με την υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών προγραμμάτων.</td></tr>
<tr><td>5.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης
για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου</td><td>Ο δείκτης αυτός εξαιρέθηκε από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου από το Υπουργείο Παιδείας.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 5.2

Αποτιμώνται οι διαδικασίες που αναπτύσσονται στο σχολείο για τη διαμόρφωση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των σχεδίων δράσης. Η σύνδεση των σχεδίων δράσης με συγκεκριμένα αποτελέσματα αξιολόγησης, η διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση και την υλοποίηση των σχεδίων δράσης</td></tr>
</table>

	όπως επίσης και η μέριμνα για την αξιοποίηση και τη βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων τους αποτελούν βασικά στοιχεία για την αποτίμηση του δείκτη.

11.10 Ποιοτική Αξιολόγηση του 5ου τομέα «Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης»

Κατά το σχολικό έτος 2013-2014 υλοποιήθηκαν δώδεκα εκπαιδευτικά προγράμματα. Πιο αναλυτικά, τα προγράμματα αυτά αφορούσαν αγωγή: Υγείας (3), πολιτιστικά (3), περιβαλλοντικά (2), συναισθηματική (2), κυκλοφοριακή (1) και φιλαναγνωσία (1). Επίσης, πραγματοποιήθηκαν επτά εκπαιδευτικές πολιτιστικές επισκέψεις (κινηματογράφος, θέατρο, μουσεία κτλ.). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να πραγματοποιούνται περισσότερες εκπαιδευτικές εκδρομές. Ωστόσο, η απομονωμένη τοποθεσία του σχολείου σε συνδυασμό με το υψηλό κόστος μίσθωσης λεωφορείων δυσχεραίνει την επίτευξη αυτού του στόχου.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο σχολείο λειτουργεί τμήμα Ένταξης. Στο τμήμα ένταξης όμως προβλέπεται να φοιτά συγκεκριμένος αριθμός μαθητών. Για τους μαθητές οι οποίοι χρειάζονται υποστήριξη κατά τη διδακτική διαδικασία, αλλά υπερβαίνουν τον προβλεπόμενο αριθμό φοίτησης στο εν λόγο τμήμα, οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν παράλληλη στήριξη, έτσι ώστε και να συμπληρώσουν το διδακτικό τους ωράριο, αλλά και να υποστηρίζουν μαθησιακά τους συγκεκριμένους μαθητές.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη σχολική μονάδα παρουσιάζει μια ιδιαιτερότητα. Συγκεκριμένα, εξήντα έξι μαθητές του σχολείου έχουν τουλάχιστον ένα αλλοδαπό γονέα. Λόγω αυτής της ιδιαιτερότητας της σχολικής μονάδας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η επαναλειτουργία του Τμήματος Υποδοχής μαθητών, όπως και στο παρελθόν. Σε κάθε άλλη περίπτωση, το σχολείο δεν προσφέρει σε όλους τους μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης. Ως εκ τούτου, ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου έκρινε ότι ο συγκεκριμένος δείκτης *«Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις»* παρόλο τα θετικά στοιχεία που εμφανίζει δύναται να βελτιωθεί περισσότερο και βαθμολογήθηκε με την τιμή (τρία). Τέλος, ο δείκτης 5.2 «*Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου*» εξαιρέθηκε από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου από το Υπουργείο Παιδείας για το διδακτικό έτος 2013-2014.

11.11 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 6ου τομέα «*Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα*» από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου

Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται ο τομέας έξι με τους αντίστοιχους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγησή τους από τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου, στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησής του.

Πίνακας 11.6 *Αποτύπωση του τομέα έξι με τους δείκτες και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου*

Β. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ		
ΤΟΜΕΑΣ	**ΔΕΙΚΤΕΣ**	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΗ**
Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	**6.1 Φοίτηση και διαρροή μαθητών**	**4** **Εικόνα πολύ καλή** (θετικά στοιχεία χωρίς προβλήματα)
		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 6.1 *Αποτιμάται κατά πόσον οι διαμορφωμένες πρακτικές του σχολείου (διαδικασίες, μέτρα, παρεμβάσεις) διασφαλίζουν υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου και είναι αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων φοίτησης και διαρροής.*
	6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	**3** **Εικόνα καλή** *(τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά)*
		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 6.2 *Εκτιμάται η εικόνα του σχολείου ως προς τις επιδόσεις των μαθητών του σε σχέση με τους στόχους και τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών, καθώς και ως προς την πρόοδο που παρουσιάζουν τα επιτεύγματα των μαθητών του διαχρονικά.*
	6.3 Ατομική και κοινωνική	**3** **Εικόνα καλή**

	ανάπτυξη των μαθητών	*(τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά)*
		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 6.3 *Εκτιμάται κατά πόσο το σχολείο διασφαλίζει τη συναισθηματική, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών και υποστηρίζει τη διάπλαση υπεύθυνων, ενεργών και δημοκρατικών πολιτών.*

11.12 Ποιοτική Αξιολόγηση του 6ου τομέα «Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα»

Ο δείκτης 6.1 *Φοίτηση και Διαρροή Μαθητών* βαθμολογήθηκε με την τιμή τέσσερα (4), καθώς θεωρήθηκε από το σύλλογο διδασκόντων ότι δεν εμφανίζει κανένα πρόβλημα. Συγκεκριμένα, από το Βιβλίο Πράξεων του διευθυντή, αλλά και από το Βιβλίο Μητρώο των Μαθητών έγινε αντιληπτό ότι όσοι μαθητές είναι εγγεγραμμένοι στο σχολείο αποφοιτούν κανονικά από το δημοτικό και συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο. Επίσης, οι απουσίες των μαθητών είναι δικαιολογημένες από τους γονείς τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έθεσαν στη συζήτηση το θέμα των πολυήμερων απουσιών ελάχιστων μαθητών, οι οποίοι επειδή επισκέπτονται τη χώρα καταγωγή τους απουσιάζουν από το σχολείο. Το στοιχείο αυτό δεν επηρέασε τη συνολική εικόνα του δείκτη, καθώς αφορά ελάχιστες περιπτώσεις του μαθητικού δυναμικού.

Για τον δείκτη 6.2 *Επιτεύγματα και πρόοδος των Μαθητών*, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υποστήριξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών επιτυγχάνει τους γνωστικούς στόχους οι οποίοι τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί τους υποβοηθούν για την επιπλέον απλούστευση της απαιτητικής ύλης, μέσω δικού προσωπικού τους υλικού με τη μορφή των φύλλων εργασίας. Επίσης, συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης. Παρ' όλες αυτές τις δράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, ο συγκεκριμένος δείκτης βαθμολογήθηκε με την τιμή 3 (τρία) και δύναται να βελτιωθεί περισσότερο εφόσον και οι γονείς συμβάλλουν στις παραινέσεις των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο δείκτης 4.2 *Σχέσεις του σχολείου με γονείς* επηρεάζει αρνητικά και τον δείκτη 6.2. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η φύση εργασίας των γονέων συνεπάγεται ην πλημμελή επίβλεψη σημαντικού αριθμού μαθητών και έτσι πολλοί μαθητές δεν αξιοποιούν πλήρως το δυναμικό τους.

Τέλος, ο τομέας έξι *Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα* ολοκληρώνεται με τον δείκτη 6.3 *Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των μαθητών*. Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών ο συγκεκριμένος δείκτης μπορεί να βελτιωθεί περαιτέρω, και έτσι βαθμολογήθηκε με την τιμή 3 (τρία). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έθιξαν το ζήτημα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις θεωρούν ότι ενδέχεται να παίρνει και τη μορφή του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, επισημάνθηκε ότι πραγματοποίησαν, ως εκπαιδευτική κοινότητα, σημαντικό αριθμό δράσεων, όπως εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές εκδρομές, την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό για ένα δημοκρατικό, πολυπολιτισμικό σχολείο, αλλά και άτυπες συζητήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος. Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε ότι η συμπεριφορά αυτή των μαθητών αποτελεί απόρροια του μορφωτικού κεφαλαίου των

μαθητών το οποίο φέρουν από την οικογένεια τους και το σχολείο με την εκπαίδευση που παρέχει αδυνατεί να το αποβάλλει.

11.13 Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση του 7ου τομέα *«Αποτελέσματα του σχολείου»* από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου

Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται ο τομέας επτά με τον αντίστοιχο δείκτη και την ποσοτική αξιολόγησή τους από τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου, στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησής του.

Πίνακας 11.7 *Αποτύπωση του τομέα επτά με τον δείκτη και την ποσοτική αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου*

ΤΟΜΕΑΣ	**ΔΕΙΚΤΕΣ**	**ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**
7.Αποτελέσματα του Σχολείου	**7.1 Επίτευξη των στόχων Του σχολείου**	**3** **Εικόνα καλή** *(τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά)*
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ 7.1 *Αποτιμώνται τα αποτελέσματα του σχολείου με βάση τους στόχους που τέθηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις, η επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου, η αποτελεσματικότητα των σχεδίων δράσης που υλοποιήθηκαν, αποτελούν, μεταξύ άλλων, σημεία εστίασης για την αποτίμηση του δείκτη.*	

11.14 Ποιοτική Αξιολόγηση του 7ου τομέα «Αποτελέσματα του σχολείου»

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η συνολική εικόνα του σχολείου εμφανίζει περισσότερα θετικά στοιχεία από ότι αρνητικά. Η θετική αυτή η εικόνα μπορεί να βελτιωθεί περισσότερο σε όλους τους τομείς και στην πλειονότητα των δεικτών. Πιο αναλυτικά, θετικά κρίθηκαν η ολοκλήρωση της ύλης όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, και ιδιαίτερα η ανάληψη και η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να πραγματοποιούνται και τα επόμενα χρόνια έτσι ώστε να δημιουργείται μια κουλτούρα δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο, ανεξάρτητα από το διδακτικό προσωπικό το οποίο

υπηρετεί κάθε φορά στο σχολείο. Ως αρνητικό στοιχείο στο συγκεκριμένο τομέα αναφέρθηκε ο σχετικά περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών εκδρομών.

11.15 Κύρια αποτελέσματα της έκθεσης αυτοαξιολόγησης του σχολείου από τον σύλλογο διδασκόντων

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θεωρούν ότι η γενική εικόνα του σχολείου εμφανίζει περισσότερα θετικά σημεία παρά αδυναμίες. Συγκεκριμένα από τους δεκαπέντε δείκτες των πέντε τομέων, οι εννιά βαθμολογήθηκαν με την τιμή 3 (τρία), δηλαδή εμφανίζουν περισσότερα θετικά στοιχεία από ό,τι αρνητικά, σε τρεις δείκτες θεωρήθηκε ότι υπερτερούν τα προβλήματα και ως εκ τούτου έλαβαν την τιμή 2 (δύο) και ένας δείκτης κρίθηκε με την τιμή τέσσερα, δηλαδή ότι δεν δύναται να βελτιωθεί περαιτέρω. Τέλος, εξαιρέθηκε ένας δείκτης μετά τις οδηγίες του οικείου σχολικού συμβούλου.

Πιο αναλυτικά, για τον πρώτο τομέα *Μέσα και Πόροι* οι εκπαιδευτικοί του σχολείου κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα. Αρχικά, στον δείκτη 1.1 *Σχολικός Χώρος, Υλικοτεχνική Υποδομή και οι Οικονομικοί Πόροι (μ.ό.= 3)* ως θετικά σημεία θεωρήθηκαν οι δυνατότητες τις οποίες προσφέρουν οι χώροι του σχολείου. Ως σημεία βελτίωσης του δείκτη σημειώθηκαν η απόκτηση υλικοτεχνικής υποδομής ιδιαίτερα για τις τάξεις διδασκαλίας, ο καλλωπισμός του κήπου, η δημιουργία χώρων πρόσβασης στο κτίριο σε άτομα με αναπηρία και η εξάλειψη των επικίνδυνων σημείων για την ασφάλεια των μαθητών στην αυλή.

Στον δείκτη 1.2 *Στελέχωση του Σχολείου (μ.ό.= 2)* αρνητικά κρίθηκε το γεγονός ότι το σχολείο στελεχώνεται σταδιακά καθ' όλη τη διάρκεια του έτους δημιουργώντας σοβαρό πρόβλημα στην εύρυθμη λειτουργία του. Ως θετικά σημεία αναφέρθηκαν το βιογραφικό και η προϋπηρεσία των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών.

Για τον δεύτερο τομέα *Ηγεσία Διοίκηση και οργάνωση του Σχολείου* ο σύλλογος διδασκόντων κατέληξε στα ακόλουθα. Αναφορικά με τον δείκτη 2.1 *Οργάνωση και συντονισμός της Σχολικής ζωής* οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τον συγκεκριμένο δείκτη με την τιμή 3 (τρία). Ως θετικά στοιχεία ανέφεραν το δημοκρατικό στυλ διοίκησης και την υποστήριξη που έχουν από τη διεύθυνση του σχολείου. Ωστόσο, η απουσία εσωτερικού κανονισμού δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου γεγονός το οποίο επισημάνθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα ο δείκτης 2.2 *Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων* αξιολογήθηκε με την τιμή 2, καθώς θεωρήθηκε ότι ο οικείος Δήμος δεν προσφέρει την οικονομική ενίσχυση την οποία χρειάζεται η σχολική μονάδα. Τέλος, ο δείκτης 2.3 *Αξιοποίηση, Υποστήριξη και Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού* βαθμολογήθηκε με την τιμή 3 (τρία), καθώς μολονότι αναγνωρίζεται η υποστήριξη την οποία παρέχει η διοίκηση του σχολείου, ωστόσο η απόσταση του σχολείο από την πόλη δυσχεραίνει τη δημιουργία δράσεων με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από προσκεκλημένους ομιλητές.

Στον τέταρτο τομέα *Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο* οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο δείκτης 4.1 *Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ μαθητών* εμφανίζει περισσότερα θετικά στοιχεία από ότι αρνητικά και λόγω αυτού κρίθηκε η τιμή τρία (3). Επίσης, τα προβλήματα τα οποία έχουν εντοπίσει οι εκπαιδευτικοί αφορούν τις σχέσεις κάποιων μαθητών μεταξύ τους. Ωστόσο, παρόλο που επεδίωξαν να επικοινωνήσουν με τους γονείς των μαθητών αυτών και δεν παρατήρησαν κάποια βελτίωση θεωρούν ότι η συμπεριφορά αυτή αποτελεί απόρροια του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρουν τα παιδιά από τις οικογένειές τους. Ως εκ τούτου, ο δείκτης 4.2 *Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς* αξιολογήθηκε με την τιμή 2, καθώς οι γονείς αδυνατούν να προσφέρουν συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση στα παιδιά τους

για ολόκληρο το σχολικό έτος. Τέλος, ως θετικό στοιχείο του δείκτη αναφέρθηκαν οι συνεργασίες με τοπικούς φορείς.

Για τον πέμπτο τομέα Προγράμματα και Παρεμβάσεις και συγκεκριμένα για τον δείκτη 5.1 *Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις* ο σύλλογος διδασκόντων τον αξιολόγησε με την τιμή 3. Ως θετικά στοιχεία του δείκτη αναφέρθηκαν τα προγράμματα τα οποία πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον υπεύθυνο του τμήματος ένταξης και η πραγματοποίηση της παράλληλης στήριξης από τις υπολειπόμενες ώρες των εκπαιδευτικών. Ως αρνητικό στοιχείο του συγκεκριμένου δείκτη δηλώθηκε το γεγονός ότι τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά δεν λειτούργησε το Τμήμα Υποδοχής για τους μαθητές, οι οποίοι δε μιλούν ελληνικά δημιουργώντας επιπρόσθετα προβλήματα σε αυτούς τους μαθητές. Τέλος, ο δείκτης 5.2 «*Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου*» εξαιρέθηκε από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου από το Υπουργείο Παιδείας για το διδακτικό έτος 2013-2014.

Ο έκτος τομέας *Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα* αποτελείται από τρεις δείκτες. Ο δείκτης 6.1 *Φοίτηση και Διαρροή Μαθητών* κρίθηκε με την τιμή τέσσερα (4), καθώς όλοι οι μαθητές οι οποίοι φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο ολοκληρώνουν τις σπουδές τους και εγγράφονται κανονικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τον δείκτη 6.2 *Επιτεύγματα και πρόοδος των Μαθητών,* αλλά και για τον δείκτη *6.3 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των μαθητών* οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι παρόλο που οι μαθητές κατακτούν τους στόχους τους οποίους τίθενται κάθε φορά (γνωστικοί, κοινωνικοί κτλ.), ωστόσο κάποιοι μαθητές δεν αξιοποιούν πλήρως το δυναμικό τους, καθώς δεν έχουν την απαραίτητη υποστήριξη από τις οικογένειές τους. Για τους λόγους αυτούς οι συγκεκριμένοι δείκτες αξιολογήθηκαν με την τιμή 3 (τρία).

Η έκθεση αυτοαξιολόγησης ολοκληρώνεται με τον έβδομο τομέα *Αποτελέσματα του Σχολείου*. Ο τομέας αυτός αποτελείται από ένα μόνο δείκτη τον 7.1 *Επίτευξη των στόχων του Σχολείου*. Ο σύλλογος διδασκόντων έκρινε τον συγκεκριμένο δείκτη με την τιμή τρία, καθώς η σχολική κοινότητα στο σύνολό της παρουσιάζει περισσότερα θετικά στοιχεία από ότι αρνητικά και θεωρεί ότι έχει επιτύχει σε μεγάλο βαθμό τους στόχους τους οποίους έθεσε στην αρχή του διδακτικού έτους.

Συνοψίζοντας την έκθεση αυτοξιολόγησης μπορούν να αναφερθούν τα ακόλουθα. Η σχολική μονάδα ως χώρος απαρτίζεται από σχετικά σύγχρονες και άνετες εγκαταστάσεις. Η διοίκηση του σχολείου υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και συμβάλλει στην αρμονική συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Μέσα σε αυτό το κλίμα, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μοιράζονται το ίδιο όραμα για μια δημοκρατική και πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, αναλαμβάνουν καινοτόμες δράσεις και υλοποιούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Για την επίτευξη των στόχων που θέτουν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών τους και επιδιώκουν επιπρόσθετες συνεργασίες με τους τοπικούς φορείς.

Αναφορικά με τους παράγοντες οι οποίοι ενδέχεται να δυσχεραίνουν την επίτευξη των στόχων του συλλόγους διδασκόντων οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα ακόλουθα: Αρχικά, η συνεχής υποχρηματόδοτηση από τον οικείο Δήμο δεν συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ταυτόχρονα, η απουσία μόνιμων διορισμών από το κράτος έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο να λειτουργεί με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί τοποθετούνται καθ' όλη τη διάρκεια του έτους δημιουργώντας επιπρόσθετα προβλήματα. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εναλλάσσονται κάθε χρόνο με αποτέλεσμα να μην μπορεί να δημιουργηθεί ένας σταθερός και συμπαγής σύλλογος, ο οποίος να είναι σε θέση να υλοποιεί πολυετείς δράσεις. Τέλος, μια ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας είναι η φύση εργασίας της πλειονότητας των γονέων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι γονείς απασχολούνται σε τουριστικής φύσης εργασίες. Ως εκ τούτου, για πολλούς μήνες το χρόνο αδυνατούν να

υποστηρίξουν τα παιδιά τους είτε σε θέματα διαπαιδαγώγησης είτε σε γνωστικά ζητήματα. Η πλημμελής αυτή επιμέλεια των παιδιών έχει αντίκτυπο και στη συμπεριφορά τους και στη γνωστική τους επίδοση. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνεται από την ύπαρξη μεικτών γάμων. Στο σύνολο σχεδόν των μεικτών γάμων η μητέρα είναι αλλοδαπή. Επομένως, η μητρική γλώσσα πολλών μαθητών δεν είναι η ελληνική, γεγονός το οποίο επηρεάζει αρνητικά την υλοποίηση του απαιτητικού αναλυτικού προγράμματος.

Μετά την ολοκλήρωση της έκθεσης αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί κατέληξαν στη μορφή της δράσης που πρέπει να πραγματοποιηθεί κατά το επόμενο σχολικό έτος. Ομόφωνα ο σύλλογος διδασκόντων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το κατά επόμενο διδακτικό έτος 2014-2015 θα πρέπει να υλοποιηθεί μια δράση, η οποία να αφορά τον σχολικό εκφοβισμό. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα απαρτίζουν τον σύλλογο τον επόμενο διδακτικό έτος θα είναι διαφορετικά άτομα.

Πίνακας 11.8 *Συγκεντρωτικός πίνακας με την ποσοτική αποτίμηση των δεικτών από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου κατά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου για το διδακτικό έτος 2013-2014*

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟ Κοινωνικά και Πολιτισμικά Χαρακτηριστικά των Μαθητών του Σχολείου		
Α. ΔΕΔΟΜΕΝΑ		
Τομείς	**Δείκτες**	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**
1.Μέσα και πόροι	**1.1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οι οικονομικοί πόροι**	**3**
	1.2 Στελέχωση του Σχολείου	**2**
Β. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ		
Τομείς	**Δείκτες**	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**
2.Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	**2.1 Οργάνωση και συντονισμός της Σχολικής ζωής**	**3**
	2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	**2**
	2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	**3**
3.Διδασκαλία και μάθηση	**3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών Πρακτικών**	**3**
	3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	**3**
4. Κλίμα και σχέσεις στο Σχολείο	**4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ μαθητών**	**3**
	4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς	**2**
5.Προγράμματα,	**5.1 Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Καινοτομίες,**	**3**

Παρεμβάσεις και δράσεις Βελτίωσης	**υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις**	
	5.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	**-**

Γ.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		
Τομείς	**Δείκτες**	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**
6.Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	**6.1 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών**	**4**
	6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	**3**
	6.3 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των μαθητών	**3**
7.Αποτελέσματα του Σχολείου	**7.1 Επίτευξη των Στόχων του Σχολείου**	**3**

12ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Εισαγωγή

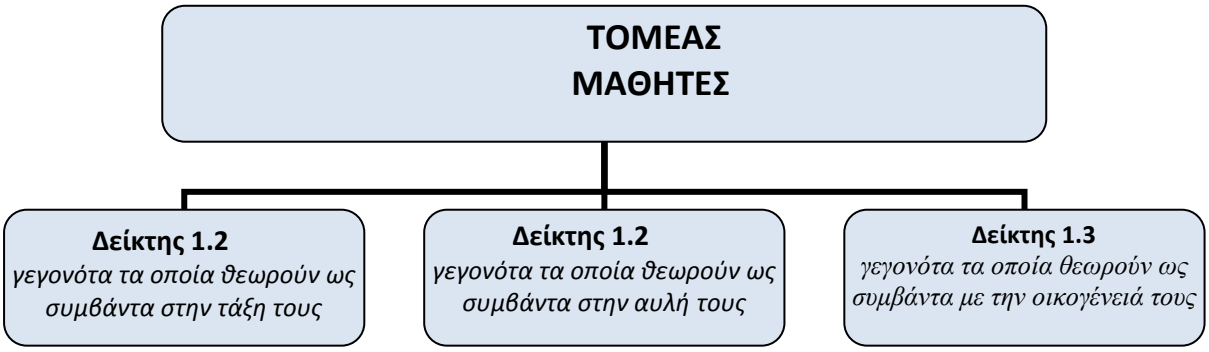
Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί τη συνέχεια της έρευνας που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των μαθητών κατά το διδακτικό έτος 2013-2014 στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης του σχολείου και συγκεκριμένα στη φάση Ι της έρευνας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. 10Ο κεφ.), με την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου αποφασίστηκε η υλοποίηση μιας δράσης, η οποία πραγματοποιήθηκε από τη σχολική κοινότητα και σχεδιάστηκε από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό υπό την εποπτεία του καθηγητή κ. Κουρκούτα. Η δράση, η οποία υλοποιήθηκε με τη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας αποσκοπούσε, inter alia, στη μείωση των επιθετικών περιστατικών, στην ευαισθητοποίηση μαθητών και γονέων σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς των μαθητών. Η δράση διήρκεσε επτά μήνες από τον Δεκέμβριο του 2014 έως τον Ιούνιο του 2015.

Ως προς τι στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, λόγω του ότι τα δεδομένα δεν πληρούσαν τις προδιαγραφές της κανονικής κατανομής σύμφωνα με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov, υιοθετήθηκαν μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα μελετήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ φύλου. Επίσης αξιοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των τάξεων φοίτησης και υιοθετήθηκε ο έλεγχος κατά ζεύγη (pairwise comparisons) για τη διαπίστωση των στατιστικά σημαντικών διαφορών (Hovitt & Cramer, 2010: 178).

Τέλος, το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της ίδιας της δράσης. Κύριος στόχος του ερωτηματολογίου της αξιολόγησης της δράσης, ήταν η εξέταση του βαθμού κατανόησης της έννοιας του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές. Άλλοι στόχοι ήταν: Η διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών να αντιλαμβάνονται ως μάρτυρες φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς, τα οποία ενδέχεται να μετατραπούν στο μέλλον σε κρούσματα σχολικού εκφοβισμού και η εξέταση του τρόπου με τον οποίο θα επέλεγαν οι ίδιοι οι μαθητές να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, εάν συνέβαινε στους ίδιους.

12.1 Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας των μαθητών για το σχολικό έτος 2014-2015

Η Εικόνα 12.1 δείχνει τους δείκτες που δομούν τον τομέα των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι δείκτες 1.1, 1.2. και 1.3 διερευνούν τα συμβάντα τα οποία οι μαθητές θεωρούν ως γεγονότα στην τάξη τους, στην αυλή του σχολείου και στην κατοικία τους με την οικογένειά τους, αντίστοιχα.



Εικόνα 12.1 *Συνοπτική αναπαράσταση των δεικτών του τομέα των μαθητών.*

12.1.1 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές του σχολείου, κατά το σχολικό έτος 2014-2015

Οι μαθητές εκλήθησαν να συμπληρώσουν το ίδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο είχαν συμπληρώσει την προηγούμενη χρονιά, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, κατά την πρώτη φάση της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αυτό, όπως και το προηγούμενο, αποτελείται από τρεις δείκτες. Συγκεκριμένα, στον πρώτο δείκτη οι μαθητές περιγράφουν την καθημερινότητά τους στην τάξη, στον δεύτερο δείκτη σκιαγραφείται η καθημερινότητα τους στην αυλή και τέλος στον τρίτο δείκτη η υποστήριξη που θεωρούν ότι έχουν από την οικογένειά τους.

12.1.2 Περιγραφή του δείγματος των μαθητών κατά το δεύτερο έτος της έρευνας 2014-2015

Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε στα παρακάτω στοιχεία που αφορούν το δείγμα των 134 μαθητών της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 12.1 *Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανά φύλο*

Φύλο μαθητών	**f**	**%**
Κορίτσια	72	53.73
Αγόρια	62	43.26
Σύνολο	134	100

Στον Πίνακα 12.1 παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών ανά φύλο. Από το σύνολο των 134 ατόμων του δείγματος, 72 (53.73%) είναι κορίτσια και 62 (43.26%) είναι αγόρια.

12.1.3 Περιγραφή του δείγματος των μαθητών βάση της τάξης φοίτησης, κατά το δεύτερο έτος της έρευνας 2014-2015

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται οι συχνότητες με τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών του σχολείου ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν.

Πίνακας 12.2 *Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανά τάξη φοίτησης*

Ά ΤΑΞΗ 2015-2016		Β΄ΤΑΞΗ 2015-2016		Γ΄ΤΑΞΗ 2015-2016		Δ΄ΤΑΞΗ 2015-2016		Ε΄ΤΑΞΗ 2015-2016		ΣΤ΄ΤΑΞΗ 2015-2016		Α΄- ΣΤ 2015-2016	
f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
21	15.67	22	16.41	31	23.13	16	11.94	17	12.68	27	20.14	134	100

Ο Πίνακας 12.2 δείχνει την κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές-τριες. Πιο αναλυτικά, στην Α΄ τάξη φοιτούν 21 μαθητές/τριες (15.67%), στη Β΄ τάξη παρακολουθούν 22 μαθητές/τριες (16.41%). Επίσης, η Γ΄ τάξη αποτελείται από 31 μαθητές/τριες (23.13%) και η Δ΄ τάξη από 16 μαθητές/τριες (11.94%). Επίσης, η Ε΄ τάξη απαρτίζεται από 17 μαθητές/τριες (12.68%). Τέλος, η Στ΄ τάξη έχει 27 μαθητές-τριες (20.14%).

12.2 Οι απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα, τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους κατά το διδακτικό έτος 2014-2015

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει αναλυτικά την κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/τριων του δείγματος αναφορικά με ό,τι θεωρούν ότι συμβαίνει στην τάξη τους.

Πίνακας 12.3 *Κατανομή απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα γεγονότα τα οποία συμβαίνουν στην τάξη τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής*

Στην τάξη:	Πάντα		Σχεδόν Πάντα		Μερικές φορές		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	S
Μου επεξηγεί το μάθημα ο δάσκαλος/α μου	104	80.6	8	6.2	16	12.4	1	.8	**3.67**	.722
Μου το ξαναλέει ο δάσκαλος/α μου, αν κάτι δεν το καταλάβω	102	76.7	14	10.5	10	7.5	7	5.3	**3.59**	.845
Υπάρχει αρκετός χώρος και νιώθω άνετα	96	71.6	20	14.9	17	12.7	1	.7	**3.35**	.955
Ο δάσκαλος/α εξετάζει όλους τους μαθητές/τριες	72	55.4	20	15.4	31	23.8	7	5.4	**3.21**	.986
Η φασαρία γίνεται από τους ίδιους πάντα μαθητές/τριες	57	44.2	31	24.0	32	24.8	9	7.0	**3.05**	.987
Μπορώ να πω ένα μυστικό που με	72	54.1	10	7.5	22	16.5	28	21.1	**3.02**	1.430

ανησυχεί στο δάσκαλο/α μου										
Με βοηθούν οι συμμαθητές μου, αν δυσκολευτώ κάπου	60	45.8	15	11.5	36	27.5	20	15.3	**2.88**	1.157
Αδιάβαστοι είναι οι ίδιοι πάντα μαθητές/τριες	41	31.3	30	22.9	46	35.1	14	10.7	**2.75**	1.018
Υπάρχει χρόνος να απαντήσουν όλα τα παιδιά, όταν ο δάσκαλος/α ρωτάει κάτι	34	25.6	19	14.3	51	38.3	29	21.8	**2.44**	1.097
Με δυσκολεύουν τα μαθηματικά	4	3.0	5	3.7	90	67.2	35	26.1	**1.84**	.628
Με δυσκολεύει το μάθημα της γλώσσας	8	6.0	12	9.0	56	42.1	57	42.9	**1.78**	.847
Με δυσκολεύουν τα βιβλία του σχολείου	4	3.0	9	6.8	45	33.8	75	56.4	**1.56**	.752

Από τον έλεγχο των τιμών των μέσων όρων του Πίνακα 12.3 προκύπτει ότι οι μαθητές δηλώνουν γενικά ευχαριστημένοι από τους εκπαιδευτικούς τους, καθώς με μέσο όρο >3.51 θεωρούν ότι *οι εκπαιδευτικοί επεξηγούν* πάντα τη διδαχθείσα ύλη (μ.ό: 3.67). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί *επαναλαμβάνουν το μάθημα* αν αντιληφθούν ότι η ύλη δεν αποκτήθηκε από τους μαθητές (μ.ό: 3.59). Σχεδόν πάντα και με μέσο όρο >2.51 οι μαθητές δηλώνουν ότι *οι χώροι των τάξεων του σχολείου είναι άνετοι* (μ.ό: 3.35). Επίσης, οι δάσκαλοι *εξετάζουν όλους τους μαθητές/τριες* (μ.ό: 3.05), γεγονός το οποίο ανατροφοδοτεί την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και επαναπροσδιορίζει τους διδακτικούς στόχους. Οι μαθητές επισημαίνουν ότι *η φασαρία στην τάξη πραγματοποιείται σχεδόν πάντα από τους ίδιους μαθητές* (μ.ό.:3.16). Ωστόσο, *έχουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς τους* και θα εκμυστηρεύονταν σε αυτούς ένα προσωπικό τους μυστικό (μ.ό.:3.02). Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι *οι μαθητές συνεργάζονται και υποστηρίζουν τους συμμαθητές τους* αν κάποιοι χρειαστούν βοήθεια. Τέλος, *αδιάβαστοι είναι σχεδόν πάντα οι ίδιοι μαθητές* (μ.ό: 2.75). Το στοιχείο αυτό χρήζει ιδιαίτερης διερεύνησης, καθώς πρέπει να διευκρινιστεί ο λόγος για τον οποίο μια μερίδα μαθητών δεν προετοιμάζεται επαρκώς για την επόμενη μέρα. Αν πρόκειται δηλαδή, για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή παιδιά μεταναστών τα οποία δεν έχουν ουσιαστική μαθησιακή υποστήριξη από το σπίτι ή απλώς πρόκειται για γονεϊκή αμέλεια.

Αντίστοιχα, με μέσο όρο >1.51 οι μαθητές αναφέρουν ότι μερικές φορές *ο χρόνος επαρκεί για να απαντήσουν όλοι οι μαθητές* και υπάρχουν φορές κατά τις οποίες *δυσκολεύονται στο μάθημα των μαθηματικών* (μ.ό: 1.84), *της γλώσσας* (μ.ό: 1.78), αλλά και *στα διδακτικά εγχειρίδια* (μ.ό:1.56). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι και κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 όπως και κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος, η όποια γνωστική δυσκολία που ενδέχεται να έχουν οι μαθητές από τα γνωστικά αντικείμενα ή τα διδακτικά εγχειρίδια αντιμετωπίζεται επιτυχώς από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επίσης, ιδιαίτερα ουσιαστική φαίνεται να είναι η παιδαγωγική σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου.

12.3 Οι απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος

Στον πίνακα 12.4 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με ό,τι θεωρούν ότι συμβαίνει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Πίνακας 12.4 *Κατανομή απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία συμβαίνουν στο διάλειμμα. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής*

Στο διάλειμμα:	**Πάντα**		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Ποτέ**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	s
Υπάρχει δάσκαλος/α στην αυλή στο διάλειμμα	119	88.8	5	3.7	9	6.7	1	.7	**3.81**	.581
Μου φτάνουν οι χώροι του σχολείου για να παίξω	117	87.3	6	4.5	7	5.2	4	3.0	**3.76**	.685
Παίζω με τα άλλα παιδιά	96	71.6	20	14.9	17	12.7	1	.7	**3.57**	.740
Έχω φαγητό μαζί μου ή λεφτά για να αγοράσω κάτι από το κυλικείο	93	70.5	16	12.1	21	16.0	2	1.5	**3.52**	.815
Όταν βλέπω να πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά το λέω σε κάποιον-κάποια	72	53.7	17	12.7	30	22.4	15	11.2	**3.09**	1.100
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μεγάλες τάξεις	28	22.8	24	19.5	53	43.1	18	14.6	**2.50**	1.003
Έχω δει παιδιά που πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά	22	16.9	20	15.4	75	57.7	13	10.0	**2.39**	.885
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μικρές τάξεις	16	13.0	16	13.0	53	43.1	38	30.9	**2.08**	.980
Με έχουν κοροϊδέψει	6	4.5	16	11.9	70	52.2	42	31.3	**1.90**	.778
Με έχουν χτυπήσει	5	3.8	9	6.7	49	36.8	70	52.6	**1.62**	.776
Εγώ για πλάκα έχω κοροϊδέψει άλλα παιδιά	1	0.7	4	3.0	52	39.1	76	57.1	**1.47**	.598
Έχω χτυπήσει άλλα παιδιά	-	-	8	6.0	35	26.3	9	67.7	**1.38**	.600

Στον Πίνακα 12.4 οι μαθητές του σχολείου με μέσο όρο >3.51 δηλώνουν ότι *υπάρχει πάντα δάσκαλος/α στην αυλή* (μ.ό.: 3.81) και ότι *οι προαύλιοι χώροι* επαρκούν για να παίξουν (μ.ό.: 3.76). Αντίστοιχα, το 86.5% παίζει πάντα με άλλα παιδιά, ωστόσο το 12.7% των μαθητών/τριών δηλώνει ότι μόνο μερικές φορές παίζει με τα άλλα παιδιά.

Επίσης, το 82.6% των μαθητών έχει μαζί του τρόφιμα ή χρήματα για το κυλικείο. Πρέπει όμως να αναφερθεί ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό μαθητών (17.5%) δήλωσε ότι υπάρχουν φορές κατά τις οποίες μένουν νηστικοί στα διαλείμματα. Το γεγονός αυτό πρέπει να διερευνηθεί από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας.

Με μέσο όρο >2.51 οι μαθητές/τριες του σχολείου δήλωσαν ότι σχεδόν πάντα όταν *βλέπουν να πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά* το αναφέρουν σε κάποιον/α υπεύθυνο (μ.ό.: 3.09). Επίσης, με μέσο όρο >1.51 οι μαθητές δήλωσαν ότι μερικές φορές κάνουν *παρέα με μαθητές από πιο μεγάλες τάξεις* (μ.ό.: 2.50). Επιπλέον, έχουν γίνει αυτόπτες μάρτυρες περιστατικών κατά τα οποία ορισμένα *παιδιά πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά* (μ.ό.:2.39). Υπάρχουν επίσης φορές κατά τις οποίες *κάνουν παρέα με παιδιά από πιο μικρές τάξεις*

(μ.ό.:2.08). Η πλειονότητα των μαθητών/τριών δήλωσε ότι μερικές φορές *έχει δεχθεί χλευασμό από συμμαθητές τους* (μ.ό.:1.90), ή και ακόμη έχουν υποστεί *σωματική βία* (μ.ό.:1.62). Τέλος, με μέσο όρο <1.50 η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι ποτέ *δεν έχει κοροϊδέψει* (57.1%) ή *χτυπήσει άλλα παιδιά* (67.7%).

12.4 Οι απόψεις των μαθητών του σχολείου σχετικά με το βαθμό υποστήριξης την οποία λαμβάνουν από την οικογένειά τους

Στον Πίνακα 12.5 καταγράφεται ο βαθμός υποστήριξης των μαθητών από την οικογένειά τους.

Πίνακας 12.5 *Κατανομή απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το βαθμό υποστήριξης τον οποίο λαμβάνουν από το σπίτι τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής*

Στο σπίτι	**Πάντα**		**Σχεδόν Πάντα**		**Μερικές φορές**		**Ποτέ**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	**S**
Μου δίνουν φαγητό ή λεφτά για να έχω στο σχολείο μαζί μου	111	82.8	8	6.0	14	10.4	1	.7	**3.71**	.681
Ο μπαμπάς ή η μαμά με ρωτάνε κάθε μέρα πως πέρασα στο σχολείο	99	73.9	19	14.2	11	8.2	5	3.7	**3.58**	.798
Πριν κοιμηθώ η μαμά ή ο μπαμπάς κοιτάνε αν έχω διαβάσει	77	57.5	12	9.0	28	20.9	17	12.7	**3.11**	1.135
Όταν γράφω προγραμματισμένα διαγωνίσματα έχω βοήθεια από κάποιον (μαμά, μπαμπάς, αδελφός κ.τ.λ.)	61	45.9	12	9.0	35	26.3	25	18.8	**2.82**	1.205
Νοιώθω μόνος/η μου	5	3.8	6	4.5	23	17.3	99	74.4	**1.38**	.745

Από τον έλεγχο των τιμών του παραπάνω πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι η πλειονότητα των μαθητών *έχει τρόφιμα ή χρήματα στο σχολείο για το κυλικείο* (μ.ο.:3.71). Ωστόσο, πάνω από ένας στους δέκα μαθητές (10.4%) μένει μερικές φορές νηστικός στο σχολείο. Επίσης η συντριπτική πλειονότητα των γονέων ρωτούν τα παιδιά τους *για την ημέρα τους στο σχολείο* (88.1%). Ωστόσο πάλι, ένας στους δέκα μαθητές δεν ενημερώνει τους γονείς του για το τι μπορεί να έχει συμβεί στο σχολείο.

Σχεδόν πάντα και μέσο όρο >2.51 μια μεγάλη μερίδα των γονέων ελέγχουν το βράδυ *την προετοιμασία των παιδιών για την επόμενη μέρα* (66.5%). Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι σχεδόν ένας στους δύο μαθητές (45.1%) δεν έχει ουσιαστική υποστήριξη από το σπίτι για το σχολείο, καθώς μόνο το 54.9% των γονέων είναι σε θέση να βοηθήσει τα παιδιά για τα προγραμματισμένα επαναληπτικά διαγωνίσματα. Τέλος, είναι αξιοσημείωτο ότι σχεδόν ένας στους δέκα μαθητές *αισθάνεται μοναξιά στο σπίτι* (8.3%).

12.5 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους, ανάλογα με το φύλο κατά το διδακτικό έτος 2014-2015

Στον Πίνακα 12.6 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών που αφορούν τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους.

Πίνακας 12.6 *Κατανομή των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στην τάξη	**ΑΓΟΡΙΑ 2014-2015**		**ΚΟΡΙΤΣΙΑ 2014-2015**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	**Mann-Whitney U**	**p**
Ο δάσκαλος/α εξετάζει όλους τους μαθητές/τριες	3.08	1.094	3.31	.877	2.297,500	.306
Μου επεξηγεί το μάθημα ο δάσκαλος/α μου	3.61	.774	3.72	.692	2.224,000	.291
Μου το ξαναλέει ο δάσκαλος/α μου, αν κάτι δεν το καταλάβω	**3.39**	**1.014**	**3.76**	**.620**	**2.595,000**	**.016**
Υπάρχει αρκετός χώρος και νιώθω άνετα	3.28	1.051	3.41	.871	2.292,000	.614
Η φασαρία γίνεται από τους ίδιους πάντα μαθητές/τριες	3.02	1.042	3.09	.944	2.113,000	.809
Υπάρχει χρόνος να απαντήσουν όλα τα παιδιά, όταν ο δάσκαλος/α ρωτάει κάτι	2.61	1.187	2.30	1.006	1.902,000	.158
Μπορώ να πω ένα μυστικό που με ανησυχεί στο δάσκαλο/α μου	3.02	1.648	3.00	1.231	2.292,000	.634
Αδιάβαστοι είναι οι ίδιοι πάντα μαθητές/τριες	2.63	1.063	2.81	1.004	2.385,000	.218
Με βοηθούν οι συμμαθητές μου, αν δυσκολευτώ κάπου	2.72	1.264	3.00	1.044	2.313,000	.381
Με δυσκολεύει το μάθημα της γλώσσας	**2.02**	**.922**	**1.58**	**.727**	**1.605,000**	**.004**
Με δυσκολεύουν τα μαθηματικά	1.62	.799	1.51	.715	2.319,500	.636
Με δυσκολεύουν τα βιβλία του σχολείου	1.63	.794	1.51	.715	2.030,000	.383

Από τα στοιχεία του Πίνακα 12.6 προκύπτει ότι το μάθημα της γλώσσας θεωρείται δυσκολότερο από τα αγόρια (μ.ό.:2.02), καθώς οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι υψηλότεροι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από αυτών των κοριτσιών (μ.ό.:1.58) (p= .004). Επίσης, τα κορίτσια (μ.ό.:3.76), φαίνεται να ζητούν πιο συχνά βοήθεια για τα μαθήματα από τους δασκάλους τους σε σύγκριση με τα αγόρια (μ.ό.:3.39), (p= .010).

12.6 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο διάλειμμα, ανάλογα με το φύλο κατά το διδακτικό έτος 2014-2015

Στον Πίνακα 12.7 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών που αφορούν τα γεγονότα, τα οποία οι μαθητές θεωρούν ότι συμβαίνουν στο διάλειμμα.

Πίνακας 12.7 *Κατανομή των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο διάλειμμα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στο διάλειμμα	**ΑΓΟΡΙΑ 2014-2015**		**ΚΟΡΙΤΣΙΑ 2014-2015**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	**Mann-Whitney U**	**p**
Υπάρχει δάσκαλος/α στην αυλή στο διάλειμμα	3.79	.609	3.82	.565	2.243,000	.929
Μου φτάνουν οι χώροι του σχολείου για να παίξω	3.68	.805	3.83	.557	2.382,000	.247
Έχω φαγητό μαζί μου ή λεφτά για να αγοράσω κάτι από το κυλικείο	3.59	.739	3.45	.875	2.014,500	.391
Παίζω με τα άλλα παιδιά	3.58	.780	3.56	.712	2.157,500	.675
Έχω δει παιδιά που πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά	2.43	.805	2.36	.954	1.982,000	.522
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μεγάλες τάξεις	2.64	1.047	2.38	.951	1.616,500	.147
Με έχουν κοροϊδέψει	1.31	.616	1.34	.696	1.957,000	.177
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μικρές τάξεις	2.72	1.054	2.38	.988	1.527,500	.057
Όταν βλέπω να πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά το λέω σε κάποιον-κάποια	**2.87**	**1.180**	**3.28**	**.996**	**2.658,000**	**.037**
Με έχουν χτυπήσει	**1.75**	**.809**	**1.50**	**.732**	**1.782,000**	**.037**
Εγώ για πλάκα έχω κοροϊδέψει άλλα παιδιά	**1.69**	**.667**	**1.28**	**.453**	**1.457,500**	**.000**
Έχω χτυπήσει άλλα παιδιά	**1.63**	**.659**	**1.17**	**.447**	**1.342,500**	**.000**
Είμαι εντελώς μόνος/η σου	1.31	.616	1.34	.696	2.208,000	.966

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι τα αγόρια εκδηλώνουν μια πιο επιθετική συμπεριφορά σε σύγκριση με τα κορίτσια. Παρόλο που η πλειονότητα αυτών των συμπεριφορών συμβαίνει μερικές φορές, ωστόσο εξαρτάται σημαντικά από τις δράσεις της σχολικής κοινότητας η μείωση αυτών των συμπεριφορών ή την παγίωσή τους. Συγκεκριμένα, για το στοιχείο *έχω κοροϊδέψει για πλάκα άλλα παιδιά*, οι μέσοι όροι των αγοριών (μ.ό.: 1.69) είναι υψηλότεροι σε σύγκριση με εκείνους των κοριτσιών (μ.ό: 1.28) σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (p=.000). Επίσης, σχετικά με τον *αν έχουν χτυπήσει άλλα παιδιά*, ο μέσος όρος των αγοριών (μ.ό: 1.63) είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο των κοριτσιών (μ.ό: 1.17) σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (p=.000). Κατά συνέπεια, τα αγόρια

δηλώνουν ότι *έχουν δεχτεί χτύπημα* σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα κορίτσια σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (p=.037) Τέλος, περισσότερο τα κορίτσια (μ.ό: 3.28) σε σύγκριση με τα αγόρια (μ.ό: 2.87), σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (p=.032) αναφέρουν σε κάποιον/α αν αντιληφθούν ότι πειράζουν άσχημα ένα παιδί. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία (Mytton, DiGuiseppi, Gough, Taylor & Logan, 2002˙ Horne et al., 2003· Newman et al., 2000·Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Σταύρου, 2017) επισημαίνεται ότι οι αυτόπτες μάρτυρες (bystanders) τέτοιων περιστατικών είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η σχολική κοινότητα θα πρέπει να υλοποιεί διαρκώς δράσεις, προκειμένου τέτοια συμβάντα να εξαλειφθούν.

12.7 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους, ανάλογα με την τάξη που φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2014-2015

Στον Πίνακα 12.8 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών/τριών ως προς τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν.

Πίνακας 12.8 *Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη της. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στην τάξη:	**Ά ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Β΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Γ΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Δ΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Ε΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**ΣΤ΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**		
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	x^2	df	p
Ο δάσκαλος/α εξετάζει όλους τους μαθητές/τριες	1.19	.512	1.82	.907	1.41	.501	1.57	.892	1.76	.970	1.67	.679	9.535	5	.090
Μου επεξηγεί το μάθημα ο δάσκαλος/α μου	3.90	.436	3.70	.733	3.74	.712	3.67	.724	3.69	.704	3.36	.907	8.915	5	.113
Μου το ξαναλέει ο δάσκαλος/α μου, αν κάτι δεν το καταλάβω	3.57	.870	3.48	1.030	3.73	.740	3.75	.775	3.47	.943	3.59	.636	2.743	5	.740
Υπάρχει αρκετός χώρος και νιώθω άνετα	3.29	1.102	3.41	.959	3.43	1.006	3.63	.619	3.24	1.033	3.15	.925	3.857	5	.570
Η φασαρία γίνεται από τους ίδιους πάντα μαθητές/τριες	**3.35**	**1.040**	**2.86**	**1.037**	**3.55**	**.736**	**3.20**	**1.014**	**2.24**	**.970**	**2.88**	**.766**	**23.702**	**5**	**.000**
Υπάρχει χρόνος να απαντήσουν	**1.71**	**.902**	**2.00**	**1.272**	**3.00**	**1.050**	**2.56**	**.964**	**2.59**	**1.004**	**2.56**	**.892**	**23.426**		**.000**

όλα τα παιδιά, όταν ο δάσκαλος/α ρωτάει κάτι														**5**	
Μπορώ να πω ένα μυστικό που με ανησυχεί στο δάσκαλο/α μου	3.33	1.111	3.55	.963	3.30	1.915	2.81	1.223	2.53	1.419	2.44	1.251	14.089	5	.015
Αδιάβαστοι είναι οι ίδιοι πάντα μαθητές/τριες	2.48	1.078	2.70	1.218	2.89	1.050	2.80	1.082	2.63	.885	2.80	.913	2.552	5	.769
Με βοηθούν οι συμμαθητές μου, αν δυσκολευτώ κάπου	3.00	1.183	2.70	1.342	3.00	1.209	3.20	1.014	2.38	1.025	2.88	1.054	4.842	5	.435
Με δυσκολεύει το μάθημα της γλώσσας	**1.52**	**.750**	**1.77**	**.973**	**2.20**	**.887**	**1.81**	**1.047**	**1.76**	**.562**	**1.52**	**.643**	**13.068**	**5**	**.023**
Με δυσκολεύουν τα μαθηματικά	**1.19**	**.512**	**1.82**	**.907**	**1.41**	**.501**	**1.56**	**.892**	**1.76**	**.970**	**1.67**	**.679**	**11.466**	**5**	**.043**
Με δυσκολεύουν τα βιβλία του σχολείου	1.19	.512	1.82	.907	1.43	.504	1.56	.892	1.76	.970	1.67	.679	10.829	5	.055

Από τον έλεγχο των τιμών του πίνακα 12.8 προκύπτει ότι οι μαθητές του σχολείου διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε τέσσερις από τις δώδεκα περιπτώσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, σχεδόν πάντα και με μέσο όρο >2.*51 η φασαρία γίνεται από τους ίδιους πάντα μαθητές/τριες* (p=0.000). Η Ε΄ τάξη σημειώνει τον χαμηλότερο μέσο όρο (μ.ό.:2.24) και διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με την Α΄ τάξη (μ.ό.:3.35) (p=.008) και την Γ΄ τάξη (μ.ό.:3.35) (p=.003), όπως προέκυψε από τον έλεγχο κατά ζεύγη.

Επίσης, οι μαθητές όλων των τάξεων αναφέρουν ότι μερικές φορές *ο χρόνος επαρκεί για να απαντήσουν όλοι οι μαθητές, όταν ο δάσκαλος ρωτάει κάτι* (p=.000). Στον έλεγχο κατά ζεύγη έγινε αντιληπτό ότι ο υψηλότερος μέσος όρος εμφανίζεται στη Γ΄ τάξη (μ.ό.:3.00), ο οποίος διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τις απαντήσεις των μαθητών τόσο της Α΄ τάξης (μ.ό.:1.71), (p=.000) όσο και με τους μαθητές της Β΄ τάξης (μ.ό.:2.00), (p=.009).

Τέλος, οι μαθητές δυσκολεύονται *στο μάθημα της γλώσσας* (p=.023) και *των μαθηματικών* (p=.043). Από τον έλεγχο κατά ζεύγη για το μάθημα των μαθηματικών δεν πιστώθηκε κάποιο ζεύγος τη στατιστική διαφορά, καθώς αυτή φαίνεται να διαχέεται σε όλη την κατανομή. Ως προς *το μάθημα της γλώσσας* όμως υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών της Γ΄ τάξης (μ.ό.:2.20) που δυσκολεύονται περισσότερο σε σύγκριση με τους μαθητές της Α΄ τάξης (μ.ό.:1.19) (p=.043) αλλά και της Στ΄ τάξης (μ.ό.:1.67) (p=.033).

12.8 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο διάλειμμα, ανάλογα με την τάξη που φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2014-2015

Στον Πίνακα 12.9 παρουσιάζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο διάλειμμα, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν.

Πίνακας 12.9 *Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο διάλειμμα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στο διάλειμμα	**Ά ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Β΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Γ΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Δ΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Ε΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**ΣΤ΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**		
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	x^2	**df**	**p**
Υπάρχει δάσκαλος/α στην αυλή στο διάλειμμα	3.95	.218	3.95	.213	3.68	.791	3.69	.704	3.76	.664	3.81	567	3.806	5	.578
Μου φτάνουν οι χώροι του σχολείου για να παίξω	3.90	.436	3.64	.848	3.71	.824	3.94	.250	3.88	.485	3.63	.792	5.164	5	.396
Έχω φαγητό μαζί μου ή λεφτά για να αγοράσω κάτι από το κυλικείο	**3.90**	**.436**	**3.32**	**.839**	**3.45**	**.888**	**3.19**	**.981**	**3.63**	**.806**	**3.58**	**.758**	**11.541**	**5**	**.042**
Παίζω με τα άλλα παιδιά	3.81	.512	3.55	.739	3.71	.588	3.33	.900	3.47	.943	3.44	.801	4.946	5	.422
Έχω δει παιδιά που πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά	2.33	.856	2.32	1.129	2.28	.797	2.86	.864	2.59	.939	2.26	.712	6.028	5	.303
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μεγάλες τάξεις	2.19	.750	2.24	1.044	2.35	.977	3.07	.884	2.40	1.183	2.88	.971	**12.442**	**5**	**.029**
Με έχουν κοροϊδέψει	1.38	.740	1.86	.889	2.03	.795	2.25	.931	1.82	0.636	2.00	.480	**18.646**	**5**	**.002**
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μικρές τάξεις	**2.27**	**.905**	**2.25**	**1.070**	**2.35**	**.977**	**3.07**	**.884**	**2.40**	**1.183**	**2.88**	**.971**	**12.091**	**5**	**.034**
Όταν βλέπω να πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά δεν το	2.95	.284	3.18	1.259	3.13	.056	2.94	.124	3.41	.939	2.96	.980	9.357	5	.096

λέω σε κάποιον-κάποια															
Με έχουν χτυπήσει	1.48	.814	1.68	.646	1.58	.620	2.06	.237	1.41	.507	1.58	.758	4.262	5	.512
Εγώ για πλάκα έχω κοροϊδέψει άλλα παιδιά	1.33	.577	1.29	.561	1.66	.769	1.57	.514	1.41	.507	1.59	.501	8.121	5	.150
Έχω χτυπήσει άλλα παιδιά	2.33	.856	2.38	1.117	2.28	.797	2.86	.864	2.59	.939	2.26	.712	8.010	5	.156
Είμαι εντελώς μόνος/η σου	1.19	.512	1.50	.913	1.32	.653	1.53	.915	1.18	.393	1.26	.447	3.278	5	.657

Από τον έλεγχο των τιμών του Πίνακα 12.9 προκύπτει ότι οι μαθητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε τέσσερις από τις δεκατρείς περιπτώσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, πάντα οι μαθητές έχουν μαζί τους χρήματα ή τρόφιμα από το σπίτι για να γευματίσουν στο διάλειμμα. Ωστόσο, στον έλεγχο κατά ζεύγη δεν πιστώθηκε κάποιο ζεύγος τη στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς αυτή διαχέεται στην κατανομή. Επίσης, οι μαθητές του σχολείου κάνουν παρέα και με παιδιά άλλων τάξεων. Ειδικότερα, μερικές φορές οι μαθητές κάνουν παρέα με παιδιά από πιο μικρές τάξεις (p=0.34). Στον έλεγχο κατά ζεύγη η στατιστικά σημαντική διαφορά πιστώνεται μεταξύ των μαθητών της Α΄ τάξης (μ.ό.:2.27) με τους μαθητές της Στ΄ τάξης (μ.ό.:2.88) (p=0.009). Παρόλο που οι μαθητές δήλωσαν ότι κάνουν παρέα με παιδιά από μεγαλύτερες τάξεις, ωστόσο δεν πιστώθηκε κάποιο ζεύγος τη στατιστικά σημαντική αυτή διαφορά. Επίσης, οι μαθητές αναφέρουν ότι μερικές φορές τους έχουν κοροϊδέψει. Πιο αναλυτικά, στον έλεγχο κατά ζεύγη φάνηκε ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν μεταξύ των μαθητών Α΄ τάξης, οι οποίοι είχαν και τον μικρότερο μέσο όρο (μ.ό.:1.38), σε σύγκριση με τους μαθητές των τάξεων της Γ΄ (p=.010), Δ΄ (p=.007) και ΣΤ΄ (p=.004).

12.9 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο σπίτι τους, ανάλογα με την τάξη που φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2014-2015

Στον Πίνακα 12.10 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών ως προς τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο σπίτι, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν.

Πίνακας 12.10 *Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο σπίτι τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στο σπίτι	**Ά ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Β΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Γ΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Δ΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Ε΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**ΣΤ΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**		
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	x^2	**df**	**p**
Μου δίνουν φαγητό ή λεφτά για να έχω στο σχολείο μαζί	3.41	1.098	3.50	.859	3.74	.682	3.38	.885	3.76	.664	3.78	.577	11.049	5	.050

μου															
Ο μπαμπάς ή η μαμά με ρωτάνε κάθε μέρα πως πέρασα στο σχολείο	3.62	.921	3.64	.727	3.72	.591	3.56	1.031	3.65	.786	3.30	.823	9.535	5	.096
Πριν κοιμηθώ η μαμά ή ο μπαμπάς κοιτάνε αν έχω διαβάσει	**3.41**	**1.098**	**3.41**	**1.098**	**3.19**	**1.138**	**3.00**	**1.211**	**3.29**	**.985**	**2.48**	**1.051**	**14.753**	**5**	**.011**
Όταν Γράφω προγραμματισμένα διαγωνίσματα έχω βοήθεια από κάποιον (μαμά, μπαμπάς, αδελφός κ.τ.λ.)	**3.57**	**.811**	**3.05**	**1.214**	**2.90**	**1.213**	**2.50**	**1.317**	**2.88**	**1.269**	**2.11**	**.974**	**19.615**	**5**	**.001**
Νοιώθω μόνος/η μου	1.19	.602	1.36	.727	1.34	.553	1.63	.957	1.24	.752	1.48	.893	6.096	5	.297

Από τον έλεγχο των τιμών του Πίνακα 12.10 προκύπτει ότι οι μαθητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε δύο από τις πέντε περιπτώσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, οι γονείς ελέγχουν σχεδόν πάντα (p=.011) αν έχουν διαβάσει τα παιδιά τους. Στον έλεγχο κατά ζεύγη υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών της Στ΄ τάξης (μ.ό.:2.48) ο οποίος ήταν και ο μικρότερος της κατανομής σε σύγκριση με τους μαθητές της Α΄ (p=.021) και της Β΄ (p=.028) τάξης οι οποίοι ήταν και μεγαλύτεροι μέσοι όροι. Πέραν αυτού, η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι σχεδόν πάντα υπάρχει κάποιος στο σπίτι για να τους βοηθήσει όταν γράφουν προγραμματισμένα διαγωνίσματα (p=.001). Ο μικρότερος μέσος όρος δηλώθηκε από τη Στ΄ τάξη (μ.ό.:2.11), ενώ ο μεγαλύτερος μέσος όρος από την Α΄ τάξη (μ.ό.:3.57). Η διαφορά αυτή είναι και στατιστικά σημαντική σύμφωνα με τον έλεγχο κατά ζεύγη (p=.000).

12.10 Συγκριτικά αποτελέσματα της έρευνας των μαθητών μεταξύ των ετών 2013-2014 και 2014-2015

Εισαγωγή

Στην παρούσα ενότητα μελετώνται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των δύο ετών έρευνας, οι οποίες αφορούν τις απαντήσεις των μαθητών/τριών σχετικά με το τι θεωρούν αξιοσημείωτο και συμβαίνει στην τάξη τους, στην αυλή και σχετικά με την οικογένειά τους

Επίσης από τις στατιστικές αναλύσεις εξαιρέθηκαν δύο (2) τάξεις. Συγκεκριμένα, η ΣΤ΄ τάξη από το πρώτο χρόνο της έρευνας (2013-2014) και η Α΄ τάξη από το δεύτερο έτος της έρευνας (2014-2015), διότι οι μαθητές των τάξεων αυτών λόγω της αλλαγής εκπαιδευτικής βαθμίδας δεν συμμετείχαν και στα δύο έτη της έρευνας. Το στατιστικό κριτήριο το οποίο επιλέχτηκε για την τάξη, την αυλή και το σπίτι των μαθητών ήταν Mann-Whitney U τεστ. Ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου στατιστικού κριτηρίου για ανεξάρτητα και όχι για

εξαρτημένα δείγματα (Wilcoxon) ήταν ότι ο εκπαιδευτικός – ερευνητής στο πλαίσιο της δεοντολογίας της έρευνας δεσμεύτηκε απέναντι στους μαθητές/τριες ήδη από το πρώτο έτος της έρευνας ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα αποτελέσματα δεν θα μπορούν να ταυτοποιηθούν. Ως εκ τούτου, οι μαθητές/τριες καλούνται να είναι απόλυτα ειλικρινείς κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

12.10.1 Περιγραφή του δείγματος των μαθητών ανά έτος της έρευνας 2013-2014 και 2014-2015

Ο ακόλουθος πίνακας 12.11 δείχνει τις συχνότητες των μαθητών ανά έτος της έρευνας.

Πίνακας 12.11*Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανά έτος της έρευνας*

	f	%
Έτος 1ο 2013-2014	123	100
Έτος 2ο 2014-2015	133	100
Σύνολο δύο ετών	256	100

Στον Πίνακα 12.11 δίνεται η κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών, ανά έτος της έρευνας. Από το σύνολο των 256 μαθητών του δείγματος, 123 μαθητές/τριες ανήκουν στο πρώτο έτος της έρευνας και 133 μαθητές/τριες στο δεύτερο έτος.

12.10.2 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους, ανάλογα με το σχολικό έτος φοίτησης των μαθητών-τριων για τα διδακτικά έτη 2013-2014 και 2014-2015

Στον πίνακα 12.13 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών για τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στις τάξεις τους, κατά τα διδακτικά έτη 2013-2015.

Πίνακας 12.12 *Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στην τάξη	**Α –Ε ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Β –ΣΤ ΤΑΞΗ 2014-2015**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	**Mann-Whitney U**	**p**
Ο/η δάσκαλος/α εξετάζει όλους τους μαθητές/τριες	**3.64**	**1.065**	**3.25**	**.983**	**5.325,000**	**.003**
Μου επεξηγεί το μάθημα ο δάσκαλος/α μου	3.56	.852	3.63	.758	6.755,000	.555
Μου το ξαναλέει ο δάσκαλος/α μου, αν κάτι δεν το καταλάβω	**3.30**	**1.000**	**3.59**	**.839**	**7.689,000**	**.028**
Υπάρχει αρκετός χώρος και νιώθω άνετα	3.13	1.061	3.36	.932	7.493,000	.117

Η φασαρία γίνεται από τους ίδιους πάντα μαθητές/τριες	**3.30**	**1.032**	**3.00**	**.972**	**5.169,500**	**.006**
Υπάρχει χρόνος να απαντήσουν όλα τα παιδιά, όταν ο δάσκαλος/α ρωτάει κάτι	2.78	1.057	2.58	1.083	6034500	.130
Μπορώ να πω ένα μυστικό που με ανησυχεί στο δάσκαλο/α μου	2.86	1.274	2.95	1.492	6.935,500	.648
Αδιάβαστοι είναι οι ίδιοι πάντα μαθητές/τριες	2.68	.957	2.77	1.019	7.146,000	.306
Με βοηθούν οι συμμαθητές μου, αν δυσκολευτώ κάπου	**2.28**	**1.093**	**2.82**	**1.152**	**8.291,000**	**.000**
Με δυσκολεύει το μάθημα της γλώσσας	1.91	.940	1.83	.862	6.691,000	.683
Με δυσκολεύουν τα μαθηματικά	1.81	.712	1.79	.763	7.764,000	.065
Με δυσκολεύουν τα βιβλία του σχολείου	1.51	.720	1.63	.774	7.380,500	.185

Από τα στοιχεία του πίνακα αυτού φαίνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων σε τέσσερα στοιχεία από τα δώδεκα του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επαναλαμβάνουν τη διδαχθείσα ύλη σε μαθητές που δεν την κατανόησαν με μεγαλύτερη συχνότητα κατά το δεύτερο έτος (2014-2015) σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (p =.028). Επίσης οι μαθητές δήλωσαν ότι *σχεδόν πάντα* (μ.ό.: >2.50) η φασαρία γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές, ωστόσο, οι μέσοι όροι του δείγματος μειώθηκαν σε στατιστικά σημαντικά βαθμό κατά το δεύτερο έτος της έρευνας (p =.006). Τέλος, κατά το πρώτο διδακτικό έτος, οι μαθητές δηλώνουν ότι *μερικές φορές* (μ.ό.: >1.50) βοηθούν τους συμμαθητές τους (p =.000), ωστόσο, μετά την εφαρμογή της σχολικής δράσης, οι μαθητές δηλώνουν ότι *σχεδόν πάντα* (μ.ό.: >2.50) βοηθούν τους συμμαθητές τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στο δεύτερο έτος της έρευνας εξετάζουν *σχεδόν πάντα* (μ.ό.:3.25) όλους τους μαθητές, ενώ στο πρώτο έτος της έρευνας οι μαθητές δήλωσαν ότι τους εξετάζουν *πάντα* (μ.ό.:3.25) (p.=.003). Μια πιθανή ερμηνεία για το γεγονός αυτό είναι ότι ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν διδακτικό χρόνο για τη συζήτηση και την αντιμετώπιση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών που προέκυπταν είτε στην τάξη είτε στο διάλειμμα σε βάρος του χρόνου εξέτασης. Συνοψίζοντας, μπορεί να ειπωθεί ότι το γενικότερο κλίμα στην τάξη βελτιώθηκε και η φασαρία μειώθηκε ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκε η συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

12.10.3 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ανάλογα με το σχολικό έτος φοίτησης των μαθητών-τριων για τα διδακτικά έτη 2013-2014 και 2014-2015

Στον Πίνακα 12.13 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών ως προς τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην αυλή, κατά τα διδακτικά έτη 2013-2015.

Πίνακας 12.13 *Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στην τάξη τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στο διάλειμμα	**Α –Ε ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Β –ΣΤ ΤΑΞΗ 2014-2015**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	**Mann-Whitney U**	**p**
Υπάρχει δάσκαλος/α στην αυλή στο διάλειμμα	3.83	.541	3.78	.625	6.915,000	.908
Μου φτάνουν οι χώροι του σχολείου για να παίξω	3.13	1.061	3.36	.932	7.583,000	.077
Έχω φαγητό μαζί μου ή λεφτά για να αγοράσω κάτι από το κυλικείο	3.54	.862	3.44	.849	6.328,500	.232
Παίζω με τα άλλα παιδιά	3.46	.826	3.49	.795	7.294,500	.428
Έχω δει παιδιά που πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά	2.60	.991	2.40	.894	5.823,500	.122
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μεγάλες τάξεις	2.38	1.226	2.57	1.039	6.847,500	.142
Με έχουν κοροϊδέψει	2.38	1.230	2.57	1.043	6.733,000	.732
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μικρές τάξεις	**2.37**	**1.225**	**2.57**	**1.043**	**8.151,000**	**.004**
Όταν βλέπω να πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά το λέω σε κάποιον-κάποια	**2.01**	**1.961**	**3.12**	**1.067**	**10.273,500**	**.000**
Με έχουν χτυπήσει	**1.86**	**.826**	**1.64**	**.769**	**5.778,000**	**.025**
Εγώ για πλάκα έχω κοροϊδέψει άλλα παιδιά	1.63	.758	1.50	.601	6.449,000	.404
Έχω χτυπήσει άλλα παιδιά	1.46	.699	1.42	.611	6.643,000	.859
Είμαι εντελώς μόνος/η σου	1.45	.758	1.37	.703	6.278,500	.183

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν τρία κριτήρια που εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων. Αρχικά οι μαθητές στο δεύτερο έτος (μ.ό.:2.57) της έρευνας δήλωσαν ότι κάνουν παρέα με μικρότερα παιδιά με μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με το πρώτο έτος της έρευνας. Κατά συνέπεια, μπορεί να ειπωθεί ότι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών σε ένα βαθμό βελτιώθηκαν. Αυτό όμως, το οποίο αξίζει να επισημανθεί είναι ότι στο δεύτερο έτος της έρευνας τα παιδιά *πάντα* (μ.ό.:3.12) δήλωναν τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές που παρατηρούσαν σε σύγκριση με το πρώτο έτος της έρευνας που τις ανέφεραν *μερικές φορές* (μ.ό.:2.01) (p.=.000). Επίσης, παρόλο που και για τα δύο έτη οι μαθητές δήλωσαν ότι *μερικές φορές* (μ.ό.: >1.51) έχουν

δεχτεί χτύπημα, ωστόσο οι μέσοι όροι του δεύτερου έτους (μ.ό.:1.64) είναι μικρότεροι από τους αντίστοιχους μέσους όρους του πρώτου έτους (μ.ό.:1.86) σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (p.=.025). Επομένως η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας συνέβαλε, ως ένα βαθμό, στη βελτίωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών που πραγματοποιούνταν στο διάλειμμα.

12.10.4 Απόψεις των μαθητών/τριων του σχολείου σχετικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο σπίτι, ανάλογα με το έτος φοίτησης των μαθητών-τριων για τα διδακτικά έτη 2013-2014 και 2014-2015

Στον Πίνακα 12.14 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών ως προς τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν με την οικογένειά τους, κατά τα διδακτικά έτη 2013-2015.

Πίνακας 12.14 *Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν στο σπίτι τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Στο σπίτι	**Α –Ε ΤΑΞΗ 2013-2014**		**Β –ΣΤ ΤΑΞΗ 2014-2015**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	**Mann-Whitney U**	**p**
Μου δίνουν φαγητό ή λεφτά για να έχω στο σχολείο μαζί μου	3.67	.697	3.65	.729	6.970,500	.955
Ο μπαμπάς ή η μαμά με ρωτάνε κάθε μέρα πως πέρασα στο σχολείο	3.35	.923	3.58	.777	7.739,500	.068
Πριν κοιμηθώ η μαμά ή ο μπαμπάς κοιτάνε αν έχω διαβάσει	3.06	1.183	3.05	1.133	6.915,500	.954
Όταν γράφω προγραμματισμένα διαγωνίσματα έχω βοήθεια από κάποιον (μαμά, μπαμπάς, αδελφός κ.τ.λ.)	2.65	1.266	2.68	1.266	7.030,500	.774
Νοιώθω μόνος/η μου	**1.71**	**.913**	**1.41**	**.767**	**5.428,500**	**.002**

Από τα πέντε αρχικά στοιχεία του ερωτηματολόγιου, σε ένα μόνο κριτήριο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων. Το κριτήριο το οποίο διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, κατά το πρώτο έτος της έρευνας τα παιδιά δήλωσαν ότι *σχεδόν πάντα* (μ.ό.:1.71) αισθάνονται μόνα τους στο σπίτι σε αντίθεση με το δεύτερο έτος που δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει *μερικές φορές* (μ.ό.:1.41). Παρόλο που για διάφορους λόγους μπορεί να σημειώθηκε αυτή η βελτίωση των πρακτικών των γονέων, ίσως σε ένα βαθμό, συνέβαλε και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

12.11 Αξιολόγηση της δράσης

Εισαγωγή

Μετά την ολοκλήρωση της σχολικής δράσης από τη σχολική κοινότητα, δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό την αξιολόγηση της ίδιας της δράσης, η οποία στόχευε στη διερεύνηση του βαθμού κατανόησης της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές. Η διερεύνηση αυτή πραγματοποιήθηκε με τρεις ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου και καλούσε τους μαθητές να περιγράψουν σε ένα μικρότερο παιδί την έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Η δεύτερη ερώτηση ήταν κλειστού τύπου και ζητούσε από τους μαθητές να σημειώσουν ποιες από τις περιγραφόμενες περιστάσεις θεωρούν ότι αποτελούν φαινόμενα εκφοβισμού και ποιες φιλικής σχέσης. Με αυτό τον τρόπο ελέγχθηκε η ικανότητα των μαθητών ως παιδιά-παριστάμενοι να διακρίνουν μεταξύ επιθετικής συμπεριφοράς και φιλικής σχέσης. Τα παιδιά παριστάμενοι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Mytton, DiGuiseppi, Gough, Taylor & Logan, 2002˙ Horne et al., 2003· Newman et al., 2000·Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Σταύρου, 2017) είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η τρίτη ερώτηση ήταν κλειστού τύπου και αποσκοπούσε στον έλεγχο του τρόπου με τον οποίο θα αντιμετώπιζαν οι ίδιοι οι μαθητές μια επιθετική συμπεριφορά, εάν συνέβαινε σε αυτούς. Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν οτιδήποτε αυτοί νομίζουν ότι σχετίζεται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (βλ. παράρτημα).

12.11.1 Περιγραφή του δείγματος των μαθητών κατά το δεύτερο έτος της έρευνας 2014-2015

Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε στα παρακάτω στοιχεία που αφορούν το δείγμα των 134 μαθητών της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 12.15 *Κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανά φύλο*

Φύλο μαθητών	**f**	**%**
Κορίτσια	72	53.73
Αγόρια	62	43.26
Σύνολο	134	100

Στον Πίνακα 12.16 δίνεται η κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών ανά φύλο. Από το σύνολο των 134 ατόμων του δείγματος, 72 (53.73%) είναι κορίτσια και 62 (43.26%) είναι αγόρια.

12.11.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι μαθητές για να περιγράψουν τον όρο «σχολικός εκφοβισμός»

Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους μαθητές να περιγράψουν τον όρο *σχολικός εκφοβισμός*, όπως θα τον επεξηγούσαν σε ένα παιδί μικρότερης ηλικίας. Κύριος στόχος της ερώτησης αυτής ήταν η διερεύνηση του βαθμού κατανόησης του όρου αυτού από τους μαθητές. Οι απαντήσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε έξι κατηγορίες με τις συγκεκριμένες λέξεις ή συνώνυμά τους. Οι απαντήσεις των μαθητών ανά κατηγορία είναι οι εξής:

- Σωματική βία: *χτυπάνε, κλωτσούν άλλους, φτύνουν, τραβάνε μαλλιά κ.ά.*
- Άσχημο πείραγμα ή κορόιδεμα: *κοροϊδεύουν και βρίζουν.*
- Πρόκληση φόβου: *φοβίζουν άλλους, προκαλούν φόβο και απειλούν.*
- Κλοπή χρημάτων ή πραγμάτων: *κλέβουν ή παίρνουν πράγματα άλλων.*

• Βασανισμός: *βασανίζουν άλλους*.

•Αποκλεισμός: δεν *παίζουν άλλους ή κάποια παιδιά είναι μόνα τους.*

Μολονότι οι μαθητές στην περιγραφή του σχολικού εκφοβισμού ανέφεραν περισσότερες από μια μορφές του, ωστόσο, για την ερευνητική καταγραφή επιλέχτηκε η πρώτη κατά σειρά κατηγορία.

Πίνακας 12.16 *Κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος για την περιγραφή του όρου «σχολικός εκφοβισμός»*

Μορφές εκφοβισμού σύμφωνα με τους μαθητές:	**Δηλώθηκε πρώτη η μορφή αυτή**		**Δεν δηλώθηκε πρώτη η μορφή αυτή**	
	f	**%**	**f**	**%**
Σωματική βία	48	**35.82**	79	58.95
Άσχημο πείραγμα ή κορόιδεμα	48	**35.82**	79	58.95
Πρόκληση φόβου	18	**13.43**	109	81.34
Κλοπή χρημάτων ή πραγμάτων	5	**3.73**	122	91.04
Βασανισμός	5	**3.73**	122	91.04
Αποκλεισμός	3	**2.23**	124	92.53
Δεν απάντησαν	7	**5.22**		

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι μαθητές του σχολείο δήλωσαν πρωταρχικά είτε τη σωματική βία (35.82%) είτε τη λεκτική βία (35.82%). Ένα ποσοστό (13.43%) των μαθητών εστίασε στην πρόκληση φόβου από άλλους. Ένα μικρό ποσοστό (3.73%) ανέφερε την κλοπή ή τον βασανισμό των συμμαθητών του. Τέλος, η απομόνωση από την ομάδα δηλώθηκε από το 2.23% των μαθητών.

12.11.3 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι μαθητές για να περιγράψουν τον όρο «σχολικός εκφοβισμός», ανάλογα με το φύλο

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζονται οι κατηγορίες του εκφοβισμού ανάλογα με το φύλο των μαθητών.

Πίνακας 12.17 *Κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στις περιγραφές του όρου «σχολικός εκφοβισμός», ανάλογα με το φύλο*

Μορφές εκφοβισμού σύμφωνα με τους μαθητές:	**Αγόρια**		**Κορίτσια**	
	f	**%**	**f**	**%**
Άσχημο πείραγμα	24	**17.91**	24	**17.91**
Σωματική βία	23	**17.16**	25	**18.65**
Πρόκληση φόβου	9	**6.71**	9	**6.71**
Κλοπή χρημάτων ή πραγμάτων	2	**1.49**	3	**2.23**
Βασανισμός	-	**-**	5	**3.73**
Αποκλεισμός	2	**1.49**	1	**0.74**
Δεν απάντησαν	5	**3.73**	2	**1.49**

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα είναι εμφανές ότι οι κατηγορίες είναι εξίσου μοιρασμένες και για τα δύο φύλα. Συγκεκριμένα, το 17.91% και των αγοριών και των

κοριτσιών ανέφεραν το *άσχημο πείραγμα* ως το βασικό χαρακτηριστικό του σχολικού εκφοβισμού. Την ίδια θέση είχε η σωματική βία από το 17.16% των αγοριών και το 18.65% των κοριτσιών. Ως εκ τούτου, η πλειονότητα των μαθητών περιγράφει τον σχολικό εκφοβισμό με κύρια χαρακτηριστικά τη σωματική και τη λεκτική βία. Μικρότερα ήταν τα ποσοστά των μαθητών και για τα αγόρια (6.71%) και για τα κορίτσια (6.71%), τα οποία ανέφεραν την *πρόκληση φόβου* για την περιγραφή του σχολικού εκφοβισμού. Ο *βασανισμός* των άλλων δηλώθηκε από ένα μικρό ποσοστό κοριτσιών (3.73%). Τέλος, ο αποκλεισμός αναφέρθηκε από 2 αγόρια (1.49%) και 1 κορίτσι (0.74%).

12.11.4 Οι απόψεις των μαθητών του σχολείου αναφορικά με το ποιες περιστάσεις θεωρούν ότι αποτελούν εκδηλώσεις εκφοβισμού και ποιες φιλικής σχέσης

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται διάφορες περιστάσεις τις οποίες, οι μαθητές καλούνται να εκτιμήσουν είτε ως φιλική σχέση είτε ως μορφή εκφοβισμού.

Πίνακας 12.18 *Κατανομή απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το ποιες περιστάσεις θεωρούν ότι αποτελούν εκδηλώσεις εκφοβισμού και ποιες φιλικής σχέσης*

Ποιες περιστάσεις θεωρείτε ότι είναι εκδηλώσεις εκφοβισμού και ποιες φιλικής σχέσης	**Είναι φίλοι**		**Δέχεται εκφοβισμό**	
	f	%	f	%
Τέσσερα παιδιά έχουν κυκλώσει και απειλούν ένα παιδί	7	**5.2**	127	**94.8**
Μιλάνε συνέχεια άσχημα για ένα συμμαθητή/τρια επειδή είναι από άλλη χώρα	10	**7.5**	124	**92.5**
Λένε άσχημα ψέματα για κάποιον/α	11	**8.2**	123	**91.8**
Κάποιος ρίχνει κάποιον κάτω για να γελάσουν οι άλλοι	12	**9.0**	122	**91.0**
Δεν κάνει κανείς παρέα ένα παιδί γιατί είναι διαφορετικό	17	**12.7**	117	**87.3**
Κοροϊδεύουν έναν μαθητή/τρια επειδή είναι καλός/η στα μαθήματα	20	**14.9**	114	**85.1**
Κάποιος ρίχνει κάποιον κάτω για να μη βάλει γκολ στο ποδόσφαιρο	47	**35.3**	86	**64.7**
Στο κυνηγητό σκίζεται κατά λάθος η μπλούζα του άλλου παιδιού	105	**78.9**	28	**21.1**
Δύο αγόρια κάνουν ότι παλεύουν στο διάλειμμα	108	**80.6**	26	**19.4**
Δύο συμμαθητές/τριες μιλάνε δυνατά σχετικά με το ποια ήταν η καλύτερη ταινία που είδαν φέτος	117	**87.3**	17	**12.7**
Λένε ανέκδοτα, γελάνε και φωνάζουν δυνατά	123	**91.8**	11	**8.2**

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η πλειονότητα των μαθητών είναι σε θέση να αντιληφθεί τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ένα παιδί ενδέχεται να είναι θύμα εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Πιο αναλυτικά, to 94.8% των μαθητών θεωρεί *την άμεση απειλή* ως εκφοβισμό. Επίσης το 92.5% κρίνει ως εκφοβιστική συμπεριφορά την επαναλαμβανόμενη *ρατσιστική συμπεριφορά* σε συμμαθητές τους. Ιδιαίτερα υψηλό είναι και το ποσοστό των μαθητών 91.8% το οποίο αναγνωρίζει *τη δυσφήμιση* ως εκφοβιστική συμπεριφορά. Η πράξη, η οποία αποσκοπεί στη *γελιοποίηση* των μαθητών, αναγνωρίζεται ως εκφοβισμός από το 83.3% των μαθητών. *Η απομόνωση μαθητών λόγω της διαφορετικότητάς τους* αποτελεί άλλη μια μορφή εκφοβισμού για το 87.3% των μαθητών. Επίσης το 85.1% των μαθητών θεωρεί ως εκφοβισμό *τον χλευασμό* που γίνεται σε βάρος

των άριστων μαθητών. Η εξαίρετη μαθησιακή επίδοση αποτελεί μια άλλη μορφή διάκρισης και κατ' επέκταση διαφορετικότητας. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η βίαιη ανατροπή παίκτη θεωρείται ως εκφοβιστική πράξη από το 64.7% των μαθητών, ενώ το αναίτιο σκίσιμο ρούχου στο κυνηγητό αναγνωρίζεται ως φιλική δράση από το 78.9% των μαθητών. Τέλος, αναγνωρίζονται ως φιλικές σχέσεις οι ακόλουθες περιστάσεις: *Το παιχνίδι της μίμησης πάλης μεταξύ αγοριών, η έντονη συζήτηση και η αλληλεπίδραση μεταξύ συμμαθητών*.

12.11.5 Οι απόψεις των μαθητών του σχολείου αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται διάφορες λειτουργικές και μη λειτουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, καταγράφεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του σχολείου αναφορικά με τον τρόπο τον οποίο θα επέλεγαν οι ίδιοι για να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 12.19 *Κατανομή απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τον βαθμό συμφωνίας υιοθέτησης στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής*

Νομίζω ότι ο σχολικός εκφοβισμός θα σταματούσε εάν:	**Συμφωνώ απόλυτα**		**Συμφωνώ αρκετά**		**Διαφωνώ Αρκετά**		**Διαφωνώ Απόλυτα**		**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\overline{X}$	s
Το πω στους γονείς μου	110	82.1	13	9.7	1	0.7	10	7.5	**3.66**	.831
Το πω στον διευθυντή του σχολείου	105	80.2	14	10.7	6	4.6	6	4.6	**3.66**	.771
Το πω σε κάποιον που εμπιστεύομαι	104	78.8	16	12.1	6	4.5	6	4.5	**3.65**	.771
Το πω στους δασκάλους μου	104	77.6	19	14.2	4	3.0	7	5.2	**3.64**	.779
Κάποιο παιδί έβλεπε τι μου συνέβαινε και με βοηθούσε	89	67.4	22	16.4	5	3.7	16	12.1	**3.39**	1.025
Η μαμά ή ο μπαμπάς το καταλάβουν χωρίς να τους το πω	55	42.0	18	13.7	21	16.0	37	28.2	**2.69**	1.276
Δεν κάνω τίποτα, θα σταματήσουν να με ενοχλούν κάποια στιγμή	36	27.1	20	15.0	7	5.3	70	52.6	**2.17**	1.321
Προσπαθώ να φοράω ρούχα που φαίνονται ακριβά	28	21.4	14	10.7	36	27.5	53	40.5	**2.13**	1.166
Αλλάξω σχολείο	25	18.9	12	9.1	27	20.5	68	51.5	**1.95**	1.171
Στα διαλείμματα κάθομαι στην τάξη	21	16.2	14	10.8	19	14.6	76	58.5	**1.85**	1.151
Χτυπήσω αυτόν ή αυτούς που με ενοχλούν	17	12.8	10	7.5	21	15.8	85	63.9	**1.69**	1.067
Κάποιες μέρες δεν πηγαίνω καθόλου στο	13	9.8	11	8.3	21	15.8	88	66.2		.998

σχολείο									**1.62**	
Τους δώσω χρήματα	16	11.9	9	6.7	9	6.7	100	74.6	**1.56**	1.051
Κάνω ό,τι μου ζητήσουν τα παιδιά που με πειράζουν	12	9.1	5	3.8	21	15.9	94	71.2	**1.51**	.937
Αρχίζω να πειράζω και εγώ άλλα παιδιά	9	6.9	6	4.6	10	7.6	106	80.9	**1.37**	.862

Από τον έλεγχο των τιμών των μέσων όρων του Πίνακα 123.20 προκύπτει ότι η πλειονότητα των μαθητών συμφωνούν απόλυτα με τις τέσσερις στρατηγικές, οι οποίες αφορούν *την εκμυστήρευση του εκφοβισμού* από τους μαθητές σε σημαντικά για τους ίδιους άτομα. Συγκεκριμένα, το 91.8% των μαθητών συμφωνεί από αρκετά έως απόλυτα με τη στρατηγική *ενημέρωσης των γονέων* (μ.ό.:3.66). Επίσης, ιδιαίτερα υψηλό είναι και το ποσοστό των μαθητών (90.9%), οι οποίοι *θα ενημέρωναν τον διευθυντή του σχολείου* (μ.ό.:3.66). Ένα σημαντικό ποσοστό (90.9%) των μαθητών θα *εκμυστηρευόταν σε ένα άτομο εμπιστοσύνης* (μ.ό.:3.65), *στους δε δασκάλους του* θα το ανέφερε το 91.8% των μαθητών (μ.ό.:3.64).

Επίσης, με μέσο όρο >2.50 οι μαθητές συμφωνούν αρκετά με δύο στρατηγικές. Πιο αναλυτικά, το 83.8% των μαθητών δείχνει ιδιαίτερη *εμπιστοσύνη στους συμμαθητές του*, καθώς θεωρεί ότι οι αυτόπτες μάρτυρες (bystanders) των γεγονότων ενδέχεται να τους βοηθήσουν (μ.ό.:3.39). Το στοιχείο αυτό έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί διαρκώς και περισσότερο επισημαίνεται η σημασία των αυτόπτων μαρτύρων (bystanders) για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Σχεδόν ένας στους δύο μαθητές (55.7%) θεωρεί ότι *οι γονείς του θα το αντιλαμβανόταν* χωρίς να τους το αναφέρουν (μ.ό.:2.69).

Με τις ακόλουθες οχτώ στρατηγικές, η πλειονότητα των μαθητών διαφωνεί αρκετά. Συγκεκριμένα, διαφωνεί από αρκετά έως απόλυτα το 57.9% των μαθητών με τη *στρατηγική της απραξίας* (μ.ο.:2.17). *Η απόπειρα εντυπωσιασμού των συμμαθητών με εκφοβιστική συμπεριφορά* μέσω της επίδειξης φαινομενικά ακριβών ρούχων, βρίσκει αντίθετο το 68% των μαθητών (μ.ο.:2.13). Ωστόσο, τη στρατηγική αυτή θα την υιοθετούσε ένας στους τρεις μαθητές. Το στοιχείο αυτό χρήζει επιπρόσθετης διερεύνησης. Επίσης, το 72% των μαθητών διαφωνεί με την επιλογή *αλλαγής του σχολείου* (μ.ο.:1.95). Ωστόσο, ένας στους τρεις μαθητές ενδέχεται να πραγματοποιούσε μια τέτοια αλλαγή. Την αποφυγή των επικίνδυνων για εκφοβισμό συμμαθητών τους με το πρόσχημα *της παραμονής στην αίθουσα* την ώρα των διαλειμμάτων επικαλείται το 27% των μαθητών, ενώ διαφωνεί με τη στρατηγική αυτή το 73.1% των μαθητών (μ.ο.:1.85). Επίσης, το 79.7% των μαθητών διαφωνεί με *τη στρατηγική των αντίποινων* στους μαθητές με εκφοβιστική συμπεριφορά (μ.ο.:1.69). Πρέπει όμως να αναφερθεί ότι ένας στους πέντε μαθητές θα χειροδικούσε σε συμμαθητή του για αντεκδίκηση, γεγονός το οποίο ενδεχομένως θα πυροδοτούσε έναν φαύλο κύκλο βίας.

Το 82% των μαθητών διαφωνεί με την προοπτική *της παραμονής στο σπίτι* προκειμένου να αποφύγει έναν ενδεχόμενο εκφοβισμό στο σχολείο (μ.ο.:1.62). Ταυτόχρονα όμως ένας στους πέντε μαθητές ενδεχομένως να υιοθετούσε μια τέτοια στρατηγική. Σε περίπτωση που *η προσφορά χρήματος* θα σταματούσε τον εκφοβισμό, το 18.6% των μαθητών θα κατέφευγε σε αυτή την επιλογή, ενώ το 81.3% των μαθητών διαφωνεί με αυτή την προοπτική (μ.ο.:1.56). Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών 87.1% δεν θα ενέδιδε σε έναν εκβιασμό, όπου το θύμα θα πραγματοποιούσε ό,τι του ζητηθεί από τον θύτη (μ.ο.:1.51). Τέλος, το 88.5% των μαθητών διαφωνεί απόλυτα με την υιοθέτηση της στρατηγικής *του πειράγματος άλλων παιδιών* προκειμένου να σταματήσουν να εκφοβίζουν τον ίδιο (μ.ο.:1.37).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι, ενώ η πλειονότητα των μαθητών δεν θα κατέφευγε σε δυσλειτουργικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ωστόσο

ένας στους πέντε μαθητές σε διάφορες περιπτώσεις ενδέχεται να υιοθετούσε αυτές τις συμπεριφορές.

12.11.6 Απόψεις των μαθητών του σχολείου σχετικά με τις στρατηγικές που θεωρούν πιο αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ανάλογα με το φύλο κατά το διδακτικό έτος 2014-2015

Στον Πίνακα 12.20 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τις στρατηγικές που θεωρούν πιο αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ανάλογα με το φύλο.

Πίνακας 12.20 *Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με τις στρατηγικές που θεωρούν πιο αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Νομίζω ότι ο σχολικός εκφοβισμός θα σταματούσε εάν:	**ΑΓΟΡΙΑ 2014-2015**		**ΚΟΡΙΤΣΙΑ 2014-2015**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	**Mann-Whitney U**	**p**
Το πω στους γονείς μου	3.71	.671	3.61	.963	2.258,000	.862
Το πω στον διευθυντή του σχολείου	1.76	1.088	1.90	1.190	2.263,000	.396
Το πω σε κάποιον που εμπιστεύομαι	1.45	.935	1.24	.703	2.106,000	.683
Το πω στους δασκάλους μου	3.62	.739	3.65	.830	2.207,500	.453
Κάποιο παιδί έβλεπε τι μου συνέβαινε και με βοηθούσε	3.47	.953	3.34	1.074	2.010,500	.393
Η μαμά ή ο μπαμπάς το καταλάβουν χωρίς να τους το πω	2.58	1.262	2.80	1.294	2.334,500	.318
Δεν κάνω τίποτα, θα σταματήσουν να με ενοχλούν κάποια στιγμή	**2.51**	**1.349**	**1.88**	**1.233**	**1.617,000**	**.004**
Προσπαθώ να φοράω ρούχα που φαίνονται ακριβά	2.17	1.177	2.10	1.161	2.004,500	.542
Αλλάξω σχολείο	1.92	1.179	2.01	1.203	2.288,000	.559
Στα διαλείμματα κάθομαι στην τάξη	1.75	1.083	1.93	1.208	2.257,500	.408
Χτυπήσω αυτόν ή αυτούς που με ενοχλούν	1.87	1.166	1.50	.932	1.861,500	.074
Κάποιες μέρες δεν πηγαίνω καθόλου στο σχολείο	1.63	.981	1.62	1.033	2.188,000	.966
Τους δώσω χρήματα	1.76	1.088	1.90	1.190	2.208,000	.691
Κάνω ό,τι μου ζητήσουν τα παιδιά που με πειράζουν	1.48	.930	1.51	.939	2.187,500	.900
Αρχίζω να πειράζω και εγώ άλλα παιδιά	1.45	.935	1.30	.792	1.992,500	.324

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική είναι η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στη στρατηγική «*δεν θα κάνω τίποτα, θα σταματήσουν να με ενοχλούν κάποια στιγμή*» (p=.004). Τη στρατηγική αυτή φαίνεται να την υιοθετούν σχεδόν πάντα τα αγόρια (μ.ό.:2.51), σε σύγκριση με τα κορίτσια τα οποία την επιλέγουν μερικές φορές (μ.ό.:1.88).

12.11.7 Απόψεις των μαθητών του σχολείου σχετικά με τις στρατηγικές που θεωρούν πιο αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ανάλογα με την τάξη που φοιτούν κατά το διδακτικό έτος 2014-2015

Στον Πίνακα 12.21 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών.

Πίνακας 12.21 *Κατανομές των απαντήσεων των τάξεων του δείγματος, αναφορικά με το ποιες θεωρούν οι μαθητές πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών*

Νομίζω ότι ο σχολικός εκφοβισμός θα σταματούσε εάν:	**Ά ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Β΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Γ΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Δ΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**Ε΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**ΣΤ΄ΤΑΞΗ 2014-2015**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**		
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	x^2	**df**	**p**
το πω στους γονείς μου	**3.52**	**1.078**	**3.60**	**.995**	**3.97**	**.183**	**3.44**	**1.031**	**3.35**	**.996**	**3.77**	**.652**	**12.467**	**5**	**.029**
το πω στον διευθυντή του σχολείου	**3.57**	**1.076**	**3.95**	**.218**	**3.90**	**.403**	**3.47**	**.990**	**3.71**	**.588**	**3.33**	**.920**	**16.330**	**5**	**.003**
το πω σε κάποιον που εμπιστεύομαι	**3.48**	**1.078**	**3.76**	**.539**	**3.81**	**.654**	**3.13**	**.990**	**3.59**	**.618**	**3.85**	**.602**	**15.993**	**5**	**.007**
το πω στους δασκάλους μου	**3.71**	**.902**	**3.62**	**.921**	**3.73**	**.785**	**3.25**	**.775**	**3.65**	**.493**	**3.69**	**.736**	**13.676**	**5**	**.018**
κάποιο παιδί έβλεπε τι μου συνέβαινε και με βοηθούσε	3.48	1.078	3.48	1.078	3.13	1.167	3.64	.842	3.20	.941	3.58	.857	3.929	**5**	.560
η μαμά ή ο μπαμπάς το καταλάβουν χωρίς να τους το πω	**1.86**	**1.108**	**2.95**	**1.356**	**2.45**	**1.338**	**2.88**	**1.204**	**3.06**	**1.088**	**3.12**	**1.143**	**14.575**	**5**	**.012**
δεν κάνω τίποτα, θα σταματήσουν να με ενοχλούν κάποια στιγμή	2.33	1.317	2.00	1.304	1.73	1.202	2.81	1.328	2.12	1.453	2.38	1.299	8.876	**5**	.114
προσπαθώ να φοράω ρούχα που φαίνονται ακριβά	2.62	1.396	2.10	1.411	1.77	1.006	2.71	1.069	2.20	1.014	1.85	.834	10.568	5	.061
αλλάξω σχολείο	2.38	1.359	2.00	1.342	1.93	1.172	1.93	1.141	2.13	1.125	1.58	.945	5.653	5	.341
στα διαλείμματα	2.33	1.278	1.86	1.236	1.67	1.124	1.80	1.146	1.82	1.015	1.69	1.087	5.301		.380

κάθομαι στην τάξη														5	
χτυπήσω αυτόν ή αυτούς που με ενοχλούν	1.43	1.076	1.95	1.353	1.50	.861	1.79	.975	1.94	1.249	1.67	.961	5.786	5	.328
κάποιες μέρες δεν πηγαίνω καθόλου στο σχολείο	**2.14**	**1.352**	**1.82**	**1.220**	**1.30**	**.702**	**2.13**	**1.088**	**1.53**	**.717**	**1.15**	**.362**	**17.608**	**5**	**.003**
τους δώσω χρήματα	2.33	1.278	1.90	1.252	1.59	1.053	1.80	1.146	1.82	1.015	1.69	1.087	10.660	5	.059
κάνω ό,τι μου ζητήσουν τα παιδιά που με πειράζουν	1.62	1.203	1.71	1.231	1.37	.718	1.38	.806	1.71	.920	1.37	.742	2.917	5	.713
αρχίζω να πειράζω και εγώ άλλα παιδιά	1.48	1.078	1.38	.865	1.30	.702	1.73	1.280	1.24	.562	1.26	.712	1.434	5	.921

Από τις τιμές του παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι μαθητές του σχολείου διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε έξι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του σχολείου διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στη στρατηγική «θα το πω στους γονείς μου». Στον έλεγχο κατά ζεύγη πρόεκυψε ότι ο μέσος όρος των μαθητών της Ε΄ τάξης (μ.ό.:3.35) είναι μικρότερος και στατιστικά σημαντικός σε σύγκριση με τους μέσους όρους των μαθητών της Γ΄ τάξης (μ.ό.:3.97) (p=.023). Η επιλογή αναφοράς του συμβάντος στον διευθυντή του σχολείου εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών της Στ΄ τάξης (μ.ό.:3.33) σε σύγκριση με τους υψηλότερους μέσους όρους των μαθητών της Γ΄ τάξης (μ.ό.:3.90) (p=.009) και της Β΄ τάξης (μ.ό.:3.95) (p=.013) αντίστοιχα. Επίσης προέκυψαν και στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων στη στρατηγική επιλογή «θα το εκμυστηρευτώ σε κάποιον που εμπιστεύομαι». Στον έλεγχο κατά ζεύγη φάνηκε ότι οι μαθητές της Δ΄ τάξης (μ.ό.:3.13) επιλέγουν σε μικρότερο βαθμό τη στρατηγική αυτή σε σύγκριση με τους μαθητές της Γ΄ (μ.ό.:3.81) (p=.013) τάξης και της Στ΄ τάξης (μ.ό.:3.85) (p=.009). Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν και με τη στρατηγική επιλογή της αναφοράς του συμβάντος στους εκπαιδευτικούς τους. Τα ζεύγη που πιστώνονται τις στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι μεταξύ των μαθητών της Δ΄ τάξης (μ.ό.:3.25), οι οποίοι επιλέγουν σε μικρότερο βαθμό τη στρατηγική αυτή σε σύγκριση με τους μαθητές της Γ΄ τάξης (μ.ό.:3.73) (p=.013) και της Α΄ τάξης (μ.ό.:3.71) (p=.009). Επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψε στη στρατηγική σύμφωνα με την οποία τα παιδιά δεν χρειάζεται να πουν κάτι στους γονείς τους, καθώς αυτοί θα το αντιληφθούν από μόνοι τους. Στον έλεγχο κατά ζεύγη η διαφορά των μέσων όρων πιστώνονται μεταξύ των μαθητών της Στ΄ τάξης (μ.ό.:3.12) η οποία ήταν μεγαλύτερη σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τους αντίστοιχους μέσους όρους των μαθητών της Α΄ τάξης (μ.ό.:1.86) (p.=.015).

Τέλος στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε στους μέσους όρους της κατανομής αναφορικά με τη στρατηγική κατά την οποία οι μαθητές θα απέφευγαν το σχολείο κάποιες μέρες. Το ζεύγος το οποίο πιστώνεται τη στατιστικά σημαντική διαφορά είναι μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών της Δ΄ τάξης (μ.ό.:2.13) που ήταν μεγαλύτεροι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τους αντίστοιχους μέσους όρους των μαθητών της Στ΄ τάξης (μ.ό.:1.15) (p.=.016).

12.12 Συμπεράσματα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη φάση Ι και ΙΙ

Η έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των μαθητών, κατά το διδακτικό έτος 2013-2014, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά τη φάση Ι. Μέσω της αυτοαξιολόγησης δημιουργήθηκε μια πρώτη εικόνα του σχολείου σε διάφορους τομείς, ένας εκ των οποίων ήταν και η σχολική ζωή των μαθητών, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, του διαλειμματος και με την οικογένειά τους. Με την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, η εκπαιδευτική κοινότητα αποφάσισε την υλοποίηση μιας δράσης, η οποία σχεδιάστηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή σε συνεργασία με τον καθηγητή κ. Η. Κουρκούτα με στόχο τη βελτίωση του τομέα, τον οποίο θεωρεί η σχολική κοινότητα ότι χρήζει βελτίωσης. Η δράση αυτή αφορούσε την ευαισθητοποίηση των μαθητών αλλά και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Με την ολοκλήρωση της δράσης, πραγματοποιήθηκε και αξιολόγηση της ίδιας της δράσης, καθώς και μια εκ νέου διερεύνηση των τομέων, που αφορούν τους μαθητές με απώτερο στόχο, τη διαπίστωση πιθανής μείωσης των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών.

Αρχικά, οι μαθητές αναφορικά με τη σχολική ζωή στην τάξη για το πρώτο διδακτικό έτος (2013-2014) (Βλ. 10^{ο} κεφ.) δηλώνουν γενικά ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πάντα ή σχεδόν πάντα (μ.ό.:>2.50) εξετάζουν όλους τους μαθητές και επεξηγούν το μάθημα περισσότερες από μία φορά. Ταυτόχρονα, οι μαθητές αισθάνονται εμπιστοσύνη για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ενώ σχεδόν πάντα αδιάβαστοι είναι οι ίδιοι οι μαθητές. Τέλος, μερικές φορές βοηθιούνται από τους συμμαθητές τους και δυσκολεύονται από τα σχολικά εγχειρίδια.

Επίσης, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, υπάρχει πάντα *δάσκαλος στην αυλή* και *οι χώροι του σχολείου* επαρκούν για να παίξουν οι μαθητές. Επίσης, η πλειονότητα των μαθητών έχει *μαζί τους χρήματα ή φαγητό*. Ωστόσο, μια σημαντική ομάδα μαθητών (16%) μερικές φορές μένουν νηστικοί στο διάλειμμα. Τέλος, μερικές φορές οι μαθητές έχουν *υποστεί σωματική ή λεκτική βία*, η οποία αν συνεχιστεί ενδέχεται να μετατραπεί σε σχολικό εκφοβισμό για κάποιους από αυτούς. Ιδιαίτερα υψηλό ήταν επίσης το ποσοστό των μαθητών (39.2%), το οποίο παραδέχτηκε ότι *έχει χτυπήσει συμμαθητές του*.

Αναφορικά με τις οικογένειές τους, η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι έχουν μαζί τους *τρόφιμα ή χρήματα*. Υπάρχει όμως και ένα 10% των μαθητών, το οποίο δήλωσε ότι μερικές φορές ή πάντα μένει νηστικό στο σχολείο. Επίσης, ένας στους τρεις μαθητές έρχονται στο *σχολείο χωρίς ουσιαστικό έλεγχο από τους γονείς* τους και ένας στους δύο *δεν έχει βοήθεια στην προετοιμασία του για τα προγραμματισμένα διαγωνίσματα*. Τέλος, ένας στους δέκα μαθητές *αισθάνεται μοναξιά στο σπίτι*.

Αναφορικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ της μεταβλητής του φύλου για το πρώτο έτος της έρευνας (2013-2014) μπορούν να ειπωθούν τα ακόλουθα. Συγκεκριμένα, τα αγόρια κατά τη διάρκεια του διαλείμματος *εκδηλώνουν μια πιο επιθετική συμπεριφορά συγκριτικά με τα κορίτσια*. Τα κορίτσια δυσκολεύονται *λιγότερο στο μάθημα της γλώσσας* και τείνουν να *ζητούν περισσότερες φορές βοήθεια* από τους δασκάλους τους σε σύγκριση με τα αγόρια. Με βάση τα αποτελέσματα του πρώτου έτους της έρευνας (2013-2014) η σχολική κοινότητα αποφάσισε να εφαρμόσει μια δράση, όπως σχεδιάστηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή σε συνεργασία με τον συνεπόπτη καθηγητή του κ. Κουρκούτα, με απώτερο στόχο τη μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών.

Ιδιαίτερα σημαντικά ήταν τα ευρήματα του δεύτερου έτους της έρευνας (2014-2015) και μετά την ολοκλήρωση της δράσης από τη σχολική κοινότητα. Αρχικά, αφαιρέθηκε από το πρώτο έτος (2013-2014) το τμήμα της ΣΤ΄ τάξης και από το δεύτερο έτος (2014-2015) το τμήμα της Α΄ τάξης, καθώς δεν υπήρχαν δεδομένα και για τα δύο έτη, λόγω της αλλαγής βαθμίδας των μαθητών-τριων. Για τη μελέτη των διαφορών των μέσων όρων αναφορικά

με τις συμπεριφορές που θεωρούν οι μαθητές-τριες ότι συμβαίνουν στη σχολική τους αίθουσα, στην αυλή και με την οικογένειά τους αξιοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα. Επιλέχτηκε το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα και όχι για εξαρτημένα δείγματα (Wilcoxon W), καθώς ο εκπαιδευτικός-ερευνητής είχε διαβεβαιώσει τους μαθητές-τριες ότι οι απαντήσεις τους είναι ανώνυμες και δεν θα μπορούν να ταυτοποιηθούν. Επομένως, οι μαθητές-τριες καλούνται να είναι απόλυτα ειλικρινείς κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τα κύρια ευρήματα των αναλύσεων είναι τα εξής. Συγκεκριμένα, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ετών στις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με το τι θεωρούν ότι συμβαίνει στην τάξη τους. Ειδικότερα, από την ανάλυση των ερωτηματολογίων γίνεται εμφανής μια μείωση της *φασαρίας* το δεύτερο χρόνο της έρευνας, ενώ αυξήθηκε *η βοήθεια που παρέχουν τα παιδιά* στους συμμαθητές τους.

Επίσης, μειώθηκε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό η επιθετική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και ταυτόχρονα οι μαθητές ανέφεραν με μεγαλύτερη συχνότητα τις προβληματικές συμπεριφορές που παρατηρούσαν.

Επίσης, σημαντικά ήταν και τα ευρήματα τα οποία αφορούσαν τις συνήθειες των γονέων στο σπίτι. Συγκεκριμένα τα ίδια τα παιδιά δήλωσαν ότι *αισθάνονται λιγότερο μόνα* τους σε σύγκριση με το πρώτο έτος της έρευνας. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς αποτυπώνει έμπρακτα τη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Μετά την εφαρμογή της δράσης από τη σχολική κοινότητα, πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση της διαδικασίας. Κύρια ευρήματα από την έρευνα η οποία αφορούσε την αξιολόγηση της ίδιας της δράσης ήταν ότι οι μαθητές θεωρούν ότι *ο σχολικός εκφοβισμός εκφράζεται κυρίως ως λεκτική και σωματική βία*. Οι μαθητές διαπιστώθηκε ότι μπορούν να διακρίνουν ως αυτόπτες μάρτυρες τη διαφορά μεταξύ μιας επιθετικής συμπεριφοράς από μια έντονη αλλά όχι επιθετική συμπεριφορά. Τέλος, η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι *δεν θα κατέφευγε σε δυσλειτουργικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Ωστόσο, ένας στους πέντε μαθητές ενδέχεται σε διάφορες περιπτώσεις να υιοθετούσε τέτοιες συμπεριφορές. Αναφορικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της μεταβλητής του φύλου εντοπίστηκε μια. Συγκεκριμένα, τα αγόρια του δείγματος σχεδόν πάντα όταν εκφοβίζονται συνηθίζουν με μεγαλύτερη συχνότητα να μην κάνουν κάτι για αυτό περιμένοντας ότι ο εκφοβισμός θα σταματήσει σε σύγκριση με τα κορίτσια που μερικές φορές υιοθετούν τη στρατηγική αυτή. Ως προς τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων μπορούν να αναφερθούν τα εξής. Αρχικά, οι μαθητές της Στ΄ τάξης λιγότερα συχνά θα επιλέξουν τις στρατηγικές να παραμείνουν στο σπίτι σε σύγκριση με τους μαθητές της Δ΄ τάξης, καθώς και να αναφέρουν το συμβάν στον διευθυντή τους σε σύγκριση με τους μαθητές Β΄ και Γ΄ των τάξεων αντίστοιχα.

Συνοψίζοντας, από όσα έχουν αναφερθεί διαπιστώνεται ότι η δράση της σχολικής κοινότητας συνέβαλε σε ένα βαθμό στη μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών και την ευαισθητοποίηση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας σχετικά σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13ο
ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ, ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΟΥΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΟΡΡΕΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΤΗΝ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο αποτελείται από τις παρατηρήσεις του ημερολογίου του εκπαιδευτικού-ερευνητή, τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου στα ερωτήματα που θέτουν οι ακόλουθοι θεματικοί άξονες, σχετικά με:

α) Την εμπιστοσύνη τους για: i) Τα κίνητρα εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία, ii) τον γενικότερο σχεδιασμό της αυταοξιολόγησης από το Υ.ΠΑΙ.Θ.*, iii) Την ικανότητα των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων να τους καθοδηγήσουν και iv) Το κατά πόσο συμφωνούν στο σχεδιασμό δράσεων για την εξεύρεση πόρων για τη λειτουργία του σχολείου εκτός ωραρίου.*

β) την ικανοποίηση τους σχετικά: i) Με το σχολείο στο οποίο υπηρετούν (θετικά και αρνητικά σημεία) ii) με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

γ) Τον προβληματισμό τους για: i) Την οριοθέτηση των μαθητών, ii) Τον σχολικό εκφοβισμό.

Η ερμηνευτική ανάλυση (hermneutical analysis) αποτέλεσε την κύρια στρατηγική ανάλυσης, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται η ανάδειξη του νοήματος την οποία προσδίδουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην υπό μελέτη κατάσταση (Ιωσηφίδης, 2008:178). Οι απόψεις του σχολικού συμβούλου αντιπαραβάλλονται με τις αντίστοιχες απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ξεχωριστή ενότητα στον ίδιο άξονα ανάλυσης. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι ο οικείος σχολικός σύμβουλος για προσωπικούς λόγους αρνήθηκε να συμμετάσχει στη συνέντευξη -ενώ αρχικά είχε αποδεχτεί την πρόσκληση- και τη θέση του έλαβε άλλος σχολικός σύμβουλος του Νομού. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιηθήκαν τον Ιούνιο του 2014 στο σχολείο για τους εκπαιδευτικούς, ενώ του σχολικού συμβούλου στο γραφείο του.

13.1 Παρατηρήσεις από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευνητή

Πριν γίνει υποχρεωτική η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των σχολείων από τους συλλόγους των διδασκόντων, δόθηκε από το αρμόδιο υπουργείο η δυνατότητα τής προαιρετικής συμμετοχής τους σε αυτή. Ωστόσο, λόγω της μηδαμινής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τη δυναμική κινητοποίηση της ΔΟΕ, η οποία απέτρεπε τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίησή της, επέβαλε τελικά τη θέσπιση εγκυκλίων για την υποχρεωτική εφαρμογή της.

Αξίζει να αναφερθεί το κλίμα που επικράτησε την περίοδο της προαιρετικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, όταν οι σύλλογοι διδασκόντων με ανοιχτές διαδικασίες ψήφιζαν κατά πόσο επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Ειδικότερα, αναφορικά με το εν λόγω σχολείο, υπέρ της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης ψήφισαν ο διευθυντής και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με σχετικά λίγα χρόνια προϋπηρεσίας,

δηλαδή περίπου δέκα έτη. Αντίθετα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με πολυετή προϋπηρεσία και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είτε δάσκαλοι είτε εκπαιδευτικοί-ειδικοτήτων καταψήφισαν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Ως επιχειρήματα των εκπαιδευτικών που επιθυμούσαν τη συμμετοχής τους στην αυτοαξιολόγηση ήταν:

1. «*Ότι δεν θέλουν η κοινωνία, -οι γονείς των μαθητών τους- να λένε ότι οι δάσκαλοι φοβούνται την αξιολόγηση*».
2. «*Ότι θεωρούν οι ίδιοι ότι δουλεύουν, οπότε δεν ανησυχούν για την αξιολόγηση*».
3. «*Ότι αποτελεί νόμο του κράτους επομένως θα πρέπει να εφαρμοστεί*».

Αντίθετα, τα επιχειρήματα που εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αρνήθηκαν να συμμετέχουν ήταν:

1. *«Εφόσον σύσσωμος ο κλάδος αρνήθηκε να συμμετάσχει στην ουσία δεν θα υπάρξουν κυρώσεις και δεν επιθυμούν το δικό τους σχολείο να θεωρηθεί εξαίρεση».*
2. *«Οι αναπληρωτές-εκπαιδευτικοί θεώρησαν εμπαιγμό τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, καθώς στην ουσία δεν γνωρίζουν ούτε εάν θα εργάζονται το επόμενο έτος, ούτε σε ποιο σχολείο θα τοποθετηθούν».*
3. *«Η αυτοαξιολόγηση σχολείου αποτελεί πρόδρομο της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, η οποία θα οδηγήσει σε απολύσεις, επομένως θα πρέπει να διακοπεί κάθε διαδικασία η οποία αφορά την αξιολόγηση».*
4. «*Δεν εμπίπτει στις υποχρεώσεις τους καθώς δεν έχει υπάρξει κάποια παράσταση του γνωστικού αντικειμένου της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης από τα αντίστοιχα τμήματα των Π.Τ.Δ.Ε.* ή στους αποφοίτους των σχολών των ειδικοτήτων».
5. *«Εφόσον έχουν εργαστεί για περισσότερα από 30 συναπτά έτη και πληρούν τις προϋποθέσεις για σύνταξη δεν μπορεί να υπάρξει κάποια κύρωση για αυτούς τους εκπαιδευτικούς».*

Η συζήτηση αυτή μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων με θέματα αρχικά την ψηφοφορία εθελοντικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και στη συνέχεια τη σύστασης ομάδων εργασίας, διακόπηκε ύστερα από παρέμβαση συνδικαλιστή του νομού, χωρίς να γίνει γνωστό ο τρόπος με τον οποίο ενημερώθηκε.

Λίγες μέρες αργότερα, πραγματοποιήθηκε εκ νέου ψηφοφορία σχετικά με το αν επιθυμεί ο σύλλογος διδασκόντων να υλοποιήσει την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Για άλλη μια φορά το αποτέλεσμα ήταν μοιρασμένο και δεν μπορούσε να ληφθεί κάποια απόφαση. Στην ουσία και οι δύο πλευρές είχαν την αίσθηση της αδικίας με συνέπεια την ύπαρξη έντασης στον σύλλογο. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι είτε δεν θα εφάρμοζαν τον νόμο, γεγονός το οποίο μπορεί να είχε κυρώσεις για τους ίδιους, είτε ότι τελικά θα πραγματοποιούνταν η αυτοαξιολόγηση που σχολείου χωρίς την ομοφωνία του συλλόγου διδασκόντων οπότε ενδεχομένως θα αποτελούσαν ένα από τα ελάχιστα σχολεία του νομού που προέβαινε σε μια τέτοια διαδικασία. Για άλλη μια φορά όμως δεν λήφθηκε κάποια απόφαση.

Λύση σε αυτό το πρόβλημα δόθηκε από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο θέσπισε εγκύκλιο, σύμφωνα με την οποία καθιστούσε υποχρεωτική την αυτοαξιολόγηση από τους συλλόγους διδασκόντων. Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί η αξιολόγηση ως γνωστικό αντικείμενο έχει εντέχνως αξιοποιηθεί σε χώρες οι οποίες ασκούν νεοφιλερεύθερες πολιτικές προκειμένου να νομιμοποιήσουν στις συνειδήσεις των πολιτών απολύσεις και περικοπές προσωπικού (Βλ. 5ο κεφ.). Λόγω αυτού, σε διάφορες χώρες κάθε συζήτηση περί αξιολόγησης έχει ταυτιστεί με περικοπές προσωπικού και όχι με ανατροφοδότηση και βελτίωση μιας διαδικασίας. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση έχει μετατραπεί από διαδικασία ανατροφοδότησης σε πολιτικό εργαλείο. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της Ελλάδας, καθώς κάθε συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση σταδιακά

καταλήγει σε συζήτηση με πολιτικές προεκτάσεις οι οποίες υπερβαίνουν τα ζητήματα της εκπαίδευσης.

13.2 Περιγραφή του δείγματος των εκπαιδευτικών από τη μελέτη περίπτωσης

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ήταν δέκα (10) και αποτελούν την εκπαιδευτική κοινότητα που υπηρετούσε στο σχολείο τη σχολική περίοδο 2014-2015. Οι επτά (7) από αυτούς ήταν δάσκαλοι, μια (1) ήταν ειδική παιδαγωγός και δύο (2) ήταν ειδικότητες. Ως προς το φύλο: πέντε (5) ήταν γυναίκες (5) και οι υπόλοιποι πέντε (5) άνδρες. Σχετικά με την εργασιακή τους σχέση πέντε (5) ήταν μόνιμοι και πέντε (5) αναπληρωτές. Από πλευράς ηλικίας: εννέα (9) άνηκαν στο ηλικιακό εύρος 25-35, ενώ ένας ήταν σαράντα ενός (41) ετών. Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών τους, εκτός από το βασικό πτυχίο, το οποίο αποτελεί προαπαιτούμενο πρόσληψης, δύο (2) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ μια (1) είχε ολοκληρώσει δεύτερες (2^{ο}) προπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο της ψυχολογίας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι από τους δέκα (10) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούσαν στο σχολείο κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 και συμμετείχαν στις συνεντεύξεις της έρευνας, δύο (2) μόνο (Σ5, Σ6) είχαν υπηρετήσει και την προηγούμενη χρονιά στο ίδιο σχολείο, πέραν του εκπαιδευτικού-ερευνητή. Από τους υπόλοιπους οκτώ (8) συνεντευξιαζόμενους, δύο (2) (Σ2, Σ3) είχαν λάβει μέρος στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης σε άλλο όμως σχολείο, ενώ άλλοι δύο (2) υπηρέτησαν σε σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η διαδικασία αυτοαξιολόγησης, χωρίς όμως τη δική τους συμμετοχή (Σ7, Σ8), επίσης τρεις (3) δεν είχαν συμμετάσχει στη διαδικασία παρόλο που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο τους (Σ1, Σ4, Σ9) και τέλος μια (1) εκπαιδευτικός διένυε το πρώτο έτος της θητείας της ως εκπαιδευτικός (Σ10). Στον πίνακα 13.1 που ακολουθεί συνοψίζονται όλες οι πληροφορίες σχετικά με την περιγραφή του δείγματος των εκπαιδευτικών.

13.2.1 Σύντομο βιογραφικό σημείωμα του σχολικού συμβούλου

Ο σχολικός σύμβουλος ήταν σαράντα εννέα (49) ετών, με είκοσι επτά (27) έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Ήταν απόφοιτος της παιδαγωγικής ακαδημίας, είχε φοιτήσει στο διδασκαλείο και είχε παρακολουθήσει την εξομοίωση εκπαιδευτικών. Επίσης, ήταν κάτοχος: Μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος, πιστοποίησης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και καθοδηγητικής επάρκειας. Σχετικά με θέματα αυτοαξιολόγησης σχολείου είχε παρακολουθήσει τα σεμινάρια, τα οποία είχε διοργανώσει το Υ.ΠΑΙ.Θ.

Πίνακας 13.1 *Συγκεντρωτικός πίνακας με τα περιγραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών*

Α.Α	**Φύλο**	**Ηλικία**	**Χρόνια προϋπηρεσίας**	**Σχέση Εργασίας**	**Ειδικότητα**	**Προσωπική συμμετοχή σε διαδικασίας αυτοαξιολόγησης σχολείου**	**Σπουδές εκτός από το βασικό πτυχίο το οποίο αποτελεί προαπαιτούμενο πρόσληψης**
Σ1	Άνδρας	31	8	Μόνιμος	Δάσκαλος	Όχι	Όχι
Σ2	Γυναίκα	29	8	Μόνιμη	Δασκάλα	Ναι σε άλλο σχολείο	Όχι
Σ3	Γυναίκα	32	6	Αναπληρώτρια	Δασκάλα	Ναι σε άλλο σχολείο	Πτυχίο ψυχολόγου
Σ4	Άνδρας	29	6	Μόνιμος	Δάσκαλος	Όχι	Όχι
Σ5	Άνδρας	32	8	Μόνιμος	Δάσκαλος	Ναι σε αυτό το σχολείο	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Σ6	Γυναίκα	28	7	Μόνιμη	Δασκάλα	Ναι σε αυτό το σχολείο	Όχι
Σ7	Γυναίκα	26	4	Αναπληρώτρια	Ειδική Παιδαγωγός	Ναι σε άλλο σχολείο- χωρίς δική της συμμετοχή	Όχι
Σ8	Άνδρας	42	4	Αναπληρωτής	Ειδικότητα	Ναι σε άλλο σχολείο- χωρίς δική του συμμετοχή	Όχι
Σ9	Άνδρας	30	3	Αναπληρωτής	Ειδικότητα	Όχι	Όχι
Σ10	Γυναίκα	26	1	Αναπληρώτρια	Δασκάλα	Όχι	Δύο (2) μεταπτυχιακά Διπλώματα

13.3 Α Άξονας: Εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου σε θέματα που απορρέουν από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου

13.3.1 Λέξεις οι φράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί όταν ρωτούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους όταν ακούν τη φράση *«αυτοαξιολόγηση σχολείου»*

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποια ή ποιες φράσεις τούς έρχονται στο μυαλό όταν ακούν τη φράση: *Αυτοαξιολόγηση σχολείου*. Οι φράσεις ή οι λέξεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν: α) *Βελτίωση γενικά, είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε συλλογικό επίπεδο, δηλαδή για τη σχολική κοινότητα* (Σ1, Σ5, Σ6, Σ7, Σ10) β) *Βελτίωση υπό όρους* (Σ2), γ) *Κρίση*, (Σ3, Σ4, Σ9) δ) *Ανούσια χρονοβόρα διαδικασία* (Σ8).

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί εστιάστηκαν στο βελτιωτικό χαρακτήρα που θεωρούν ότι θα έχει η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, συγκεκριμένα: *Βελτίωση* (Σ1), (Σ6), (Σ10) ή *Αυτοβελτίωση, αυτοπραγμάτωση, βελτίωση δυσκολιών και λαθών του καθενός* (Σ5) και *να*

γίνουν δράσεις ώστε το σχολείο να βελτιωθεί (Σ7). Η βελτίωση υπό όρους έγινε αντιληπτή από τις φράσεις: *Δε μου φαίνεται κάτι κακό…* Α*ναγκαστικά άμα γίνει σωστά είναι καλό να αξιολογεί ο καθένας τον εαυτό του και τη σχολική μονάδα να δούμε τι μπορούμε να βελτιώσουμε* (Σ2). Η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία κρίσης περιγράφηκε ως εξής: *Το βλέπω ως μια θετική διαδικασία μάλλον αλλά εξαρτάται βέβαια από την κρίση, τι θα γίνει από τον καθένα…* (Σ9), *Κρίση στελεχών* (Σ3), *Αξιολόγηση διδασκαλίας (Σ4).* Τέλος ως ανούσια διαδικασία ειπώθηκε η φράση: *Γράψιμο* (Σ8).

Ως κύριο συμπέρασμα από τις συνεντεύξεις είναι ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διίστανται και δεν καταλήγουν στο να θεωρούν ότι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης θα αξιοποιηθεί αποκλειστικά για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

13.3.2 Η άποψη του σχολικού Συμβούλου όταν ακούει τη φράση αυτοαξιολόγηση σχολείου

Η απάντηση του σχολικού συμβούλου στην ίδια ερώτηση είναι: *Βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου ποιοτικού έργου, αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουμε στους μαθητές μας. Αυτό.*

Η άποψη του σχολικού συμβούλου ταυτίζεται με τις απόψεις των μισών περίπου εκπαιδευτικών, διότι εστιάζεται αποκλειστικά στο βελτιωτικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

13.3.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση ότι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης στοχεύει στη μετάθεση των προβλημάτων της κοινωνίας (ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός, βία, γονική παραμέληση) στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς

Με αφορμή την αντίδραση των συνδικαλιστών, αλλά και των εκπαιδευτικών τέθηκε το ερώτημα κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα πολιτικό εργαλείο για την επίτευξη άλλων στόχων και κατά συνέπεια δεν αξιοποιείται με την πραγματική εκπαιδευτική της διάσταση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως εξής: Από τους δέκα (10) εκπαιδευτικούς έξι (6) *συμφωνούν* με την άποψη αυτή (Σ1, Σ5, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10), τρεις (3) εκπαιδευτικοί *διαφωνούν* (Σ2, Σ3, Σ7) και ένας (1) εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη ότι *η αξιολόγηση μπορεί να αξιοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο* (Σ4).

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμφωνούν με την προαναφερθείσα άποψη ανέφεραν: *Συμφωνώ σε ένα βαθμό… εξαρτάται που βρίσκεται και το σχολείο δεν μπορεί να προσφέρει την ίδια ποιότητα ένα σχολείο που είναι σε βουνό επάνω και ένα σχολείο που είναι μέσα στην πόλη (Σ1*). Στη συνέχεια, ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη ότι το σχολείο δεν μπορεί να είναι υπόλογο για καταστάσεις οι οποίες το υπερβαίνουν: *Δεν πρέπει όμως και από την άλλη το σχολείο, αν αποτύχει σε κάποια πράγματα να θεωρείται ο μοναδικός υπαίτιος της αντιμετώπισης, δηλαδή αν δεν μπορεί το σχολείο να αντιμετωπίσει κάποια πράγματα δεν σημαίνει ότι θα το κρεμάσουμε κιόλας* (Σ5).

Μια εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια μορφή κριτικής, η οποία αποσκοπεί στην εκτόνωση των εντάσεων που συσσωρεύονται στην κοινωνία σε ένα εύκολο ίσως στόχο, όπως είναι ο ευαίσθητος χώρος της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ανέφερε: *Είναι μια ήδη υπάρχουσα μορφής αξιολόγησης απλά περνάει με τη μορφή κριτικής. Η πιο εύκολη μορφή αξιολόγησης είναι η αρνητική κριτική, θεωρώ δηλαδή κάποιος ο οποίος θα κάνει αξιολόγηση θα πρέπει να έχει και κάποιο υπόβαθρο είτε γνωσιακό είτε αυτό έχει να κάνει με την καθημερινότητα των παιδιών ή των δασκάλων και γνωρίζει τα πάντα που βρίσκονται πίσω από τη λειτουργία αυτών των ατόμων, γιατί είναι πολλοί παράγοντες είναι μια διαδικασία πολυσύνθετη. Κάθε φορά που μεταφέρονται προβλήματα και πιέσεις από την κοινωνία στο σχολείο, αλλά επειδή είναι πολύ ζωντανός οργανισμός το σχολείο της κοινωνίας είναι τόπος στον οποίο μπορούν να εκτονωθούν αυτά,*

*αλλά γίνεται με άσχημο… μια άσχημη μορφή… Το να κάνω αρνητική κριτική σε κάποιον, τον αξιολογώ… Το να προσπαθήσω να κάνω κριτική-κριτική και να μπω στην ουσία όλων των πραγμάτων και να δω όλες τις πλευρές… ε… προφανώς προϋποθέτει ότι θα έχω μια τάση να τον βοηθήσω και να συμβάλω να λυθούν κάποια θέματα αυτό δε συμβαίνει γενικότερα στην κοινωνία. (…). Είναι η νοοτροπία της κοινωνίας, οπότε στο σχολείο το ίδιο πράγμα περιμένω να γίνεται αντί να με κριτικάρουν αρνητικά, δηλαδή με αξιολογούν, χωρίς να αποσκοπούν ουσιαστικά στο να με βοηθήσουν και να συμβάλλουν και οι ίδιοι σε κάτι και όλοι κριτικάρουμε, αλλά δεν κάνουμε τίποτα για να αλλάξουμε τα πράγματα και αυτό είναι αξιολόγηση αλλά είναι αρνητική αξιολόγηση. Για αυτό σου λέω ότι αξιολόγηση σημαίνει βελτίωση και πρέπει να γίνει νόρμα της ζωής μας γενικότερα όχι μόνο στο σχολείο… {…}. Η αρνητική κριτική χρησιμοποιείται για πολιτικές σκοπιμότητες πάντα και η κριτική από μόνη της είναι πολιτική πράξη έτσι… {…}. Θεωρώ ότι η αρνητική κριτική είναι στη νοοτροπία των ανθρώπων για τα πάντα, τώρα ότι εμείς στο χώρο μας τη δεχόμαστε πάρα πολύ έντονα ε… και μας απασχολεί πάρα πολύ έντονα και τη συνδυάζουμε με την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση ε… το να μας περάσουνε υποσυνείδητα ότι αυτοαξιολόγηση σημαίνει αρνητική κριτική ή ότι πηγάζει από την αρνητική κριτική οπότε πρέπει να επιλύσουμε κάποια θέματα δηλαδή για ποιο λόγο συνέβαινε παλαιότερα με αυτήν την τυπική μορφή ε… είναι εσκεμμένο όλο αυτό το σκηνικό για εμένα και είναι η νοοτροπία των ανθρώπων (*Σ6).

Επίσης, άλλος εκπαιδευτικός δήλωσε*: Ναι σίγουρα… αναγκαστικά θα υπάρχει σίγουρα… εξαρτάται πάντα ποιος την κάνει (ενν. την αυτοαξιολόγηση)* (Σ8). Ένας συνάδελφος σχολίασε: *Θα μπορούσε να είναι μια ερμηνεία* (Σ9). Επίσης, μια εκπαιδευτικός εστιάστηκε στην ενδεχόμενη σύγκριση την οποία θα δημιουργήσει μια αξιολόγηση μεταξύ των σχολείων: Ν*αι προσπαθούν να επιρρίψουν τις ευθύνες στους εκπαιδευτικούς (…) Εε… γίνεται κατά πόσο μπορούν να συγκρίνουν…* (Σ10).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαφωνούν με την άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια πολιτική πράξη, η οποία στόχο έχει τη μετάθεση ευθυνών ανέφεραν τα εξής: *Όχι δε συμφωνώ με αυτό* (Σ2) και οι άλλοι συνεντευξιαζόμενοι: *Δε νομίζω, ούτως ή άλλως το σχολείο και η κοινωνία συνδέονται άμεσα, οπότε σίγουρα υπάρχει αλληλεπίδραση, αλλά δεν νομίζω ότι μετατίθεται κάποιο πρόβλημα ούτως ή άλλως το ζούμε…* (Σ3), δ*εν συμφωνώ* (Σ7).

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός εστίασε στην αξιοποίηση της αξιολόγησης ως επιστημονικό εργαλείο και δεν αναφέρθηκε στην πιθανή πολιτική της διάσταση. Συγκεκριμένα, ανέφερε: *Η δουλειά του δασκάλου είναι να μαθαίνει στους μαθητές…το θέμα είναι τι κάνεις μέσα στην τάξη, το τι εικόνα έχει ο καθένας και πως τι διαμορφώνει… δηλαδή μπορούνε να βγούνε κάποια στοιχεία με βάση κάποιες έρευνες …* (Σ4).

13.3.4 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τη θέση ότι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης στοχεύει στη μετάθεση των προβλημάτων της κοινωνίας (ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός, βία, γονική παραμέληση) στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς

Ο σχολικός σύμβουλος διαφωνεί με τη θέση αυτή με τα ακόλουθα λόγια: *Όχι εγώ δε συμφωνώ με την άποψη αυτή, η σχολική μονάδα έχει το δικό της έργο, η οικογένεια έχει το δικό της έργο και η κοινωνία έχει το δικό της έργο. Από εκεί και πέρα όπως είπα και προηγουμένως ο στόχος της σχολικής μονάδας είναι άλλος.*

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου διαφωνεί με την άποψη του σχολικού συμβούλου, διότι θεωρεί ότι ενδέχεται να υπάρξουν πολιτικές σκοπιμότητες με όχημα την αυτοαξιολόγηση του σχολείου.

13.3.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη θέση ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπως προτείνεται αγνοεί την πολυμορφία των σχολικών κοινοτήτων

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παραστάσεις από τις σπουδές τους αναφορικά με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου τούς υποχρεώνει σε μεγάλο βαθμό να υιοθετήσουν τις προτάσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές του Υ.ΠΑΙ.Θ. Λόγω αυτού δημιουργείται μια ομοιόμορφη θέαση αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Το συγκεκριμένο ερώτημα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτό το θέμα. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης αντιμετωπίζεται ομοιόμορφα από το Υ.ΠΑΙ.Θ.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τη θέση αυτή. Συγκεκριμένα, εννιά (9) στους δέκα (10) απάντησαν *καταφατικά* (Σ1, Σ2, Σ3, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10), ενώ ένας (1) εκπαιδευτικός δήλωσε ότι *δε γνώριζε* (Σ4).

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν ότι συμφωνούν δήλωσαν: *Ναι…*(Σ1) και σε άλλη συνέντευξη ειπώθηκε: *Ναι…πρόβλημα…δημιουργεί πρόβλημα, αλλά πρέπει να φανεί ότι δεν ευθύνονται οι άνθρωποι… ε… οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα σχολεία, είναι θέμα υπουργείου… και τώρα υπάρχουν σχολεία που έχουν λεφτά λόγω δωρεών και διάφορων τέτοιων καταστάσεων, τα άλλα δηλαδή που δεν έχει κάνει κανένας δωρεά και είναι αδικημένα και δεν μπορούν να έχουν τα υλικά που χρειάζονται...είναι άδικο…*(Σ2). Σε άλλη συνέντευξη ειπώθηκε: *Σίγουρα δεν λαμβάνονται ειδικές οι τοπικές συνθήκες…*(Σ3) και άλλος συνεντευξιαζόμενος δήλωσε: *Ναι την αγνοεί γιατί δεν μπορείς με ένα ερωτηματολόγιο κοινό για όλα τα σχολεία να βγάλεις ίδια πορίσματα* (Σ5).

Στο ίδιο ύφος ήταν και η απάντηση συναδέλφου: *Σαφέστατα, το σχολείο δεν είναι το ίδιο παντού και μιλάμε τώρα όχι μόνο τυπικά και χρονικά ε… μπορεί να αλλάξει στον ίδιο τόπο και στην πάροδο μικρού χρονικού… χρόνου ε… μπορεί να αλλάξει το ύφος ενός σχολείου και το τι μπορεί να προσφέρει αυτό το σχολείο και το ποιοι αποτελούν αυτό το σχολείο ε… και σε αυτό παίζουν ρόλο οι εξελίξεις, οι κοινωνικές, έτσι το δικό μας σχολείο σήμερα έχει ένα συγκεκριμένο προφίλ, του χρόνου μπορεί να έχει ένα άλλο προφίλ, όπως… ε και το λέω γιατί είμαι 5η χρονιά, άλλο προφίλ είχε πριν 5 χρόνια, αλλιώς φαινότανε, άλλες ανάγκες είχε…(Σ*6). Οι υπόλοιπες απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι εξής: *Πολύ πιο σίγουρος προχωράς σε μια πλούσια κοινότητα από ο,τι σε μια επαρχία (Σ7)* και *Ναι σίγουρα… αναγκαστικά θα υπάρχει σίγουρα… εξαρτάται πάντα ποιος την κάνει (ενν. την αυτοαξιολόγηση) (Σ8).* Σε άλλη συνέντευξη δηλώθηκε: *Έχει τα προβλήματά του προφανώς…ίσως θα μπορούσε να βγει κάτι χρήσιμο τελικά κάτι από όλο αυτό (Σ9)* και *Μα δεν μπορείς να συγκρίνεις αυτό το σχολείο με ένα σχολείο του κέντρου… ή στην Αθήνα στα Β. Προάστια… ή στην Ομόνοια καμία σχέση…(Σ10).*

Τέλος, ο εκπαιδευτικός ο οποίος δε γνώριζε δήλωσε: *Δεν το χω δει αυτό… Γενικά αναφερόταν σε όλα (η αυτοαξιολόγηση)…*(Σ4).

13.3.6 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τη θέση ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπως προτείνεται αγνοεί την πολυμορφία των σχολικών κοινοτήτων

Ο σχολικός σύμβουλος για το θέμα αυτό ανέφερε: *Ε… κοιτάξτε να δείτε... Δίνετε η δυνατότητα μέσα στην έκθεση αποτίμησης να καταγραφούν αυτές οι αδυναμίες, π.δ. σε μια σχολική μονάδα δεν υπάρχει internet, δεν υπάρχει δίκτυο, δεν υπάρχει εργασία υπολογιστών. Ωραία, αυτό καταγράφεται γιατί είμαστε σε μια σχολική μονάδα σε ορεινή περιοχή και υπάρχουν αδυναμίες άλλες. Ωραία, και από εκεί και πέρα εμείς θα προχωρήσουμε σύμφωνα με τα δεδομένα που έχουμε σε μια σχολική μονάδα. Υπάρχουνε οι δυνατότητες να καταγραφούν αυτές οι αδυναμίες και έχω την αίσθηση οι άνθρωποι αυτοί που κατασκεύασαν ή δημιουργήσανε το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης έλαβαν υπόψη*

τους όλα αυτά. Δεν ήταν άσχετοι με την εκπαίδευση, γνώριζαν ότι η χώρα έχει πολυμορφία, άλλο το νησί, άλλο το Κολωνάκι.

Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την άποψη του σχολικού συμβούλου, ο οποίος θεωρεί ότι οι αρμόδιοι του Υ.ΠΑΙ.Θ. έλαβαν υπόψη τους την παράμετρο αυτή κατά το σχεδιασμό της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

13.3.7 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις ικανότητες των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων να καθοδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Ως προς τις ικανότητες καθοδήγησης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές και τους σχολικούς συμβούλους προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες απαντήσεων: α) *Ναι* (Σ7), β) *όχι* (Σ6), γ) *ναι, αλλά ανάλογα το πρόσωπο* (Σ1, Σ5), δ) *Ναι, γιατί είναι στα καθήκοντα τους* (Σ2, Σ4, Σ8) ε) *Ναι, χωρίς εμπιστοσύνη στη διαδικασία όπως έχει τεθεί από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.* (Σ10).

Συγκεκριμένα, μονολεκτικά *ναι* απάντησε μια εκπαιδευτικός (Σ7), ενώ *όχι* απάντησε μια άλλη (Σ6). Η αμφιβολία των εκπαιδευτικών ως προς τις ικανότητες των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων για την καθοδήγησή τους εκφράστηκε με τις φράσεις: *Και πάλι εξαρτάται από τα πρόσωπα, σε μεγάλο ποσοστό ναι, αλλά όχι 100%* (Σ1). Άλλος συνεντευξιαζόμενος δήλωσε: *Όχι όλοι… κοίτα είναι και θέμα επιμόρφωσης και αυτενέργειας και θέμα κινήτρων όπως όλα στη ζωή* (Σ5). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι εφόσον είναι στα καθήκοντά τους είναι ικανοί να καθοδηγήσουν δήλωσαν τα εξής: *Να καθοδηγήσουν για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου για το πώς να κάνουν την αυτοαξιολόγηση κτλ. υπήρχε και η εγκύκλιος και ένα σωρό έγγραφα για το πώς να κάνουν την αυτοαξιολόγηση (*Σ2) και τέλος ένας εκπαιδευτικός ανέφερε: *Ρόλος τους είναι να συμβουλεύουν…(Σ4), Ναι θέλω να πιστεύω ότι ναι θα πρέπει να είναι σε θέση* (Σ8). Η τελευταία κατηγορία προέκυψε από τα λόγια μιας εκπαιδευτικού, η οποία ενώ ασκούσε πρώτη φορά τα καθήκοντά της, παρακολούθησε τη διαδικασία λόγω του ότι η μητέρα της ήταν διευθύντρια σε δημοτικό σχολείο άλλου νομού: *Ναι… Απλά δεν είναι επιστημονικό καμία αξιολόγηση… Είναι πολύ μπακαλίστικη όπως οργανώνεται και όπως εφαρμόζεται οπότε αυτά ήταν όπως τα θέλουμε… δεν νομίζω να ήταν και κάτι… άμα ήταν οργανωμένα… δεν μπορεί να πετύχει… γιατί προφανώς δεν ξέρω*…(Σ10).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διίστανται λόγω του ότι δεν υπάρχει επιστημονική γνώση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, η οποία θα απορρέει από τις σπουδές τους. Ως εκ τούτου, το γνωστικό αντικείμενο της αξιολόγησης κρίνεται βάσει προσωπικών απόψεων ανάλογα με την προσωπική θεωρία τους καθενός. Το γεγονός αυτό έγινε ιδιαίτερα εμφανές όταν τον προηγούμενο χρόνο (2012-2013) το Υ.ΠΑΙ.Θ. οργάνωσε ταχύρυθμα σεμινάρια επιμόρφωσης των σχολικών συμβούλων σε θέματα Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων. Αυτό το συμβάν αφαιρεί την επιστημονικότητα σε ένα τόσο σημαντικό εγχείρημα και είναι εμφανές στον λόγο των εκπαιδευτικών.

13.3.8 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τις ικανότητες των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων να καθοδηγήσουν τη σχολική κοινότητα στην υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Ο σχολικός σύμβουλος αναφορικά με τις ικανότητες των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ανέφερε: *Ναι θεωρώ ότι είναι σε θέση και ο διευθυντής και οι σχολικοί σύμβουλοι να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς. Ο μεν διευθυντής γνωρίζει πολύ καλά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας γνωρίζει τα αρχεία, το αρχειακό υλικό, γνωρίζει τις σχέσεις με τους διάφορους φορείς. Ε… και οι σύμβουλοι σαφώς ως συνδετικός κρίκος του* Υ.ΠΑΙ.Θ. *με τον εκπαιδευτικό ε... είναι επιστημονικά και παιδαγωγικά καταρτισμένοι και ενημερωμένοι ε... και θα μπορέσουν, έχουν επιμορφωθεί δηλαδή για αυτό και θα μπορέσουν να στηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις διαδικασίες.*

Ο σχολικός σύμβουλος εκφράζεται με εμπιστοσύνη ως προς τις ικανότητες των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Βέβαια, από την τοποθέτηση του σχολικού συμβούλου δεν προκύπτει ένα επιστημονικό συμπέρασμα σχετικά με το αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αντίθετα, καθίσταται προφανές ότι η βαθύτερη γνώση των διευθυντών για τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας δεν συνεπάγεται και γνώσεις για το αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Επίσης, αναφορικά με τις γνώσεις των σχολικών συμβούλων, πρέπει να ειπωθεί ότι αυτές προέκυψαν στο πλαίσιο των επιμορφώσεων που σχεδίασε και υλοποίησε το ΥΠ.Π.Ε.Θ. Ως εκ τούτου, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει εμπιστοσύνη σε κάποια άτομα, ωστόσο διατηρεί επιφυλάξεις τόσο για τον διευθυντή όσο και για τον σχολικό σύμβουλο σχετικά τις ικανότητές τους να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης σχολείου.

13.3.9 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχεδιασμό δράσεων εκτός του ωραρίου τους για την εξεύρεση πόρων ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της υποχρηματοδότησης του σχολείου

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες απαντήσεων: α) *ναι, συμφωνώ* (Σ1, Σ7), β) *δεν συμφωνώ, αλλά το κάνω γιατί δεν γίνεται αλλιώς* (Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ10), γ) *όχι, δεν συμφωνώ* (Σ6, Σ8, Σ9).

Η κατηγορία *συμφωνώ* πρόεκυψε από τις ακόλουθες απαντήσεις: *Κι αυτό θα ήταν μια λύση…(…). Τώρα πόσο εφικτή είναι από τον κάθε εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να θέλει να απασχοληθεί ή να βοηθήσει στο επάγγελμα της γυναίκας του για να βρεθούν οι έξτρα πόροι που του έχουν ήδη κόψει είναι σίγουρα ένα πρόβλημα για κάποιον, οποίος πρέπει κάπου αλλού να βρίσκεται εκείνες τις ώρες. Ίσως όμως θα μπορούσε να βρεθεί και άλλη λύση, κάποιος σπόνσορας και κάποιες χορηγίες. Έχουν ακουστεί διάφορες αντιδράσεις πάνω σε αυτό από τη στιγμή που δεν δίνονται οι κατάλληλες χρηματοδοτήσεις στα σχολεία μειώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσα στην τάξη…(Σ1)* και μια εκπαιδευτικός δήλωσε*: Ναι θα συμφωνούσα (Σ7).*

Από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενώ δεν συμφωνούν, ωστόσο πραγματοποιούν δράσεις καθώς δεν υπάρχει άλλος τρόπος εξεύρεσης χρημάτων ειπώθηκαν τα εξής: *Το έχω κάνει πολλές φορές αυτό… από τη στιγμή που υπάρχει υποχρηματοδοτηση δεν έχουμε άλλη λύση, εννοείται το καλύτερο θα ήταν να μας παρέχει το υπουργείο, η χώρα, το κράτος να μας παρέχει αυτά που χρειαζόμαστε, αλλά από τη στιγμή που δεν γίνεται, πρέπει και το σχολείο κάπως να λειτουργήσει χρειάζεται πράγματα άρα πρέπει να κάνουμε κάτι… (Σ2).*

Επίσης, σε άλλη συνέντευξη ειπώθηκε: *Το σχολείο ούτως ή άλλως καλείται να κάνει κάτι τέτοιο λόγω της υποχρηματοδότησης. Ουσιαστικά θεωρώ ότι θα γίνει κάτι αντίστοιχο με χορηγίες θα εξαρτόμαστε δηλαδή πραγματικά από εξωτερικούς φορείς* (Σ3). Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί όντως αναζητούν πόρους, ωστόσο οι πόροι αυτοί δεν βελτιώνουν αυτομάτως και το παρεχόμενο έργο: *Αυτό γίνεται ούτως ή άλλως και γινόταν ακόμα και όταν υπήρχε οικονομική χρηματοδότηση. Το θέμα τι γίνονται αυτά τα χρήματα που επενδύονται, αν μιλήσουμε για επένδυση και το τι χρειάζεται πραγματικά ένα σχολείο. Παλιότερα χρειαζόταν μια κιμωλία και έναν πίνακα τώρα χρειάζονται άλλα πράγματα. Αυτό δε σημαίνει ότι το μάθημα δεν γινόταν τότε και γίνεται τώρα. Άρα και αυτό με την χρηματοδότηση είναι κάτι που είναι καλό να γίνεται αλλά δε σημαίνει ότι θα αλλάξει αποκλειστικά και η εκπαίδευση ή παιδεία τρόπος διδασκαλίας αυξάνοντας ή μειώνοντας (τα χρήματα) (Σ4).* Σε παρόμοιο ύφος δηλώθηκε: *Είναι ήδη πράγματα που στο συγκεκριμένο σχολείο γίνονται κάθε χρόνο δηλαδή όλοι οι εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον οι περισσότεροι, ξοδεύουν ένα μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου για την εξεύρεση πόρων κανονικά δεν θα έπρεπε να συμβαίνει… κανονικά θα έπρεπε το σχολείο να είναι επαρκές από τη χρηματοδότηση που έχει, γιατί μιλάμε για δημόσιο δωρεάν παιδεία (Σ5).* Μια ακόμα εκπαιδευτικός δήλωσε: *είναι καλό να κάνει το σχολείο δράσεις για πρωτοβουλίες και αυτά από την άλλη θεωρώ ότι είναι χρέος της κοινωνίας να παρέχει… κατά βάση το θεωρώ αρνητικό καθαρά μόνος σου σαν ιδιωτική επιχείρηση να πρέπει να ψάχνεις να βρίσκεις χορηγούς* (Σ10).

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη διαφωνία τους δήλωσαν τα ακόλουθα: *Όχι δε συμφωνώ, ακριβώς επειδή το σχολείο είναι μια κοινωνική ομάδα πάρα πολύ έντονη και υπεισέρχονται σε αυτό πάρα πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι, κουλτούρες, νοοτροπίες, ιδεολογίες, τέλος τα πάντα ε… Θα πρέπει να βοηθιέται και να λειτουργεί. Πώς στηρίζει όλη την κοινωνία το σχολείο; Θα πρέπει να στηρίζεται και από όλη την κοινωνία και από κοινωνικές δομές και πρακτικές δομές, δηλαδή δεν μπορεί ένας άνθρωπος ένας εκπαιδευτικός, να μπαίνει σε πάρα πολλές διαδικασίες και να πρέπει να ξεκινάει τη δράση του και το πως θα δουλεύει σε χίλιους τομείς. Δηλαδή θα πρέπει ο εκπαιδευτικός και να έχει το ρόλο του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού και του εκπαιδευτικού και του δασκάλου μέσα στην τάξη και του γνώστη θεμάτων και του γνώστη γενικών θεμάτων και του ανθρώπου, ο οποίος θα ασχολείται με θέματα που θα πρέπει ο Δήμος να ασχολείται και να ασχολείται με την οικονομική διαχείριση, δε νομίζω ότι κάτι το οποίο δεν έχει μέσα του την εξειδίκευση οδηγείται σε κάτι καλό (…). Δεν μπορεί δηλαδή ο δάσκαλος να πρέπει να κάνει δουλειά και να είναι ο γραμματέας του Δήμου να περνάει τιμολόγια. Όχι ο Δήμος αποφασίζει ότι θα την κάνει ο δάσκαλος τη δουλειά αυτή θα την ε… Η δουλειά μου είναι συγκεκριμένη, μη φορτώνετε άλλα πράγματα που το κράτος δεν έχει τις δομές για να τις υποστηρίξει ότι πρέπει όλα εγώ να τα κάνω, δηλαδή να είμαι παράλληλα να έχω πάρα πολλούς ρόλους, παράλληλα έχει φτάσει στο έπακρον και για να λειτουργήσει το σχολείο θα πρέπει να βάζεις τον εαυτόν σου εκεί κάθε μέρα δεν μπορώ να είμαι και νοσοκόμα και εκπαιδευτικός και ψυχολόγος και οικονομική διαχειρίστρια και διοργανώτρια καταστάσεων και γραμματέας του Δήμου επειδή έτσι νομίζει και να κάνω και τη δουλειά του δήμου που έχει να κάνει με τον δήμο και το σχολείο και τις σχολικές επιτροπές. Δεν μπορώ να τα κάνω όλα αυτά ο ρόλος μου είναι ξεκάθαρος έχω συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και η ύλη μου είναι συγκεκριμένη. Είμαι εκπαιδευτικός με ότι αυτό σημαίνει έχω να κάνω ένα κοινωνικό έργο, μια κοινωνική αποστολή, ένα λειτούργημα, αν θέλετε να διαχειρίζομαι οικονομικά το τι γίνεται στο σχολείο και να βρίσκω πόρους για το σχολείο προφανώς θα πρέπει να έχω και μια αμοιβή για αυτό έτσι... να παίρνω bonus αν θέλετε να λειτουργεί σαν μια επιχείρηση να παίρνω και ποσοστά, δηλαδή τι κάνω να τα βγάλω από το σχολείο το 80%... γιατί αφιερώνω χρόνο σε αυτό το χρόνο αυτό θα μπορούσα να τον αξιοποιήσω και κάπως αλλιώς. Ο χρόνος αυτός εάν δεσμευτεί υποχρεωτικά ως επαγγελματικός χρόνος ως εργασιακός χρόνος θα πρέπει να αμειφθώ για αυτό το πράγμα. Όπως κάθομαι και κάνω*

ψυχολογική υποστήριξη στην κάθε μάνα 5 η ώρα το απόγευμα μέσω τηλεφώνου. Αμείβομαι για αυτό; Στον ψυχολόγο που πας για να λύσεις τα θέματά σου δεν παίρνει 50 ευρώ την ώρα; Δεν σε υποχρεώνει κανείς να το κάνεις, το κάνω γιατί θέλω να το κάνω, γιατί έτσι λειτουργεί η δουλειά μας και 6ωρη, 5ωρη, 8ωρη δουλειά μας καθημερινά (Σ6). Οι άλλες δύο συνεντευξιαζόμενοι ήταν και αυτοί κατηγορηματικά αντίθετοι: *Όχι. Λόγω ότι δεν δέχομαι να εργαστώ εκτός του ωραρίου ίσως… Εάν υπήρχαν άλλες καταστάσεις στο σχολείο ίσως να το έκανα αλλά με τις παρούσες συνθήκες δεν έχω ούτε το χρόνο ούτε την όρεξη... Όχι (Σ8).* Ένας εκπαιδευτικός ήταν κατηγορηματικός: *Όχι αυτό θα πρέπει να γίνεται από το κράτος… (Σ9).*

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, μολονότι διαφωνεί, ωστόσο υποχρεούται και επωμίζεται να διεκπεραιώσει σε κάποιο βαθμό διάφορες δράσεις για τη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

13.3.10 Η άποψη του σχολικού Συμβούλου ως προς την ανάληψη δράσεων των εκπαιδευτικών εκτός του ωραρίου τους για την εξεύρεση πόρων ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της υποχρηματοδότησης του σχολείου

Ο σχολικός σύμβουλος συμφωνεί με την ανάληψη δράσεων από τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και σε ώρες εκτός ωραρίου τους. Η άποψη του εκφράστηκε ως εξής: *Συμφωνώ, και βέβαια σε πολλά σχολεία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σκληρά και εκτός του ωραρίου ε… και καταφέρνουν πάρα πολλά πράγματα, γιατί η χρηματοδότηση είναι συνεχώς προς υποβάθμιση αναγκάζονται λοιπόν να κάνουν άλλες δράσεις προκειμένου να εξοικονομήσουν πόρους. (…) Ναι, αλλά και τι να κάνουμε εμείς; Να περιμένουμε, να περιμένουμε να έρθει από το υπουργείο η χρηματοδότηση και αν δεν έρθει; Δηλαδή δεν πρέπει να κινητοποιηθούμε για να… Ο στόχος μας ποιος είναι; Η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και ε… η συνεχής ποιοτική αναβάθμιση σε όλους τους άξονες και με την υλικοτεχνική υποδομή και με το αυτό… Εμείς καλύτερα… από την εργασία υπολογιστών, κανένα σχολείο στην Ελλάδα δεν είχε εργασία υπολογιστών, ούτε και σε άλλα σχολεία είχανε πριν από 20 χρόνια… κάναμε ένα έγγραφο στις υπηρεσίες και μας δίνει ένα υπολογιστή, το οποίο ήταν στο γραφείο του διευθυντή και είχανε πρόσβαση και όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαμε εκεί ένα γραφείο για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κάνει τη δουλειά του. Τι έπρεπε να περιμένουμε το υπουργείο να δημιουργήσει εργαστήρια υπολογιστών; Όχι, αφού μπορείς να έχεις τη δυνατότητα να το κάνεις, γιατί να μην το κάνεις; Εξάλλου το υπουργείο δε λέει κάθε μέρα τι έχετε να σας δώσουμε; Τι έχετε να σας δώσουμε; Δεν ρωτάει τι ανάγκες έχει το σχολείο;*

Η άποψη του σχολικού συμβούλου έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, είτε δε συμφωνούν στην ανάληψη δράσεων εκτός ωραρίου τους, είτε διαφωνούν μεν αλλά υποχρεούνται να συμμετάσχουν, διότι πολλές φορές είναι ο μόνος τρόπος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

13.4 Άξονας Β: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν το σχολείο και τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης

13.4.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα κυριότερα πλεονεκτήματα που θεωρούν ότι έχει το σχολείο στο οποίο υπηρετούν κατά το διδακτικό έτος 2014-2015

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν τρεις κατηγορίες απάντησης. Συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία εστιάστηκε αποκλειστικά στο *θετικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων του σχολείου* (Σ1, Σ6, Σ10). Η δεύτερη κατηγορία επικεντρώθηκε σε δύο στοιχεία ως κύρια πλεονεκτήματα του σχολείου: Αφενός *το θετικό κλίμα του σχολείου* και αφετέρου *τις εγκαταστάσεις του* (Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8). Τέλος, η τρίτη κατηγορία αφορά έναν εκπαιδευτικό ο οποίος αναφέρθηκε στις *καλές σχέσεις του σχολείο γενικότερα τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τα παιδιά* (Σ9).

Πιο αναλυτικά, οι φράσεις που εντάσσονται στην κατηγορία σχετικά με το καλό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων είναι: *Φιλικό περιβάλλον μεταξύ συναδέλφων* (Σ1). Επίσης: *Ότι υπάρχει θέληση, πώς να το πω τώρα, τα άτομα που αποτελούν το σχολείο, υπάρχει ένας πυρήνας που είναι χρόνια και γνωρίζει το πως λειτουργεί το πράγμα, δηλαδή γνωρίζει καταστάσεις και αυτό το πράγμα βοηθάει στο να επιλύει πιο εύκολα ζητήματα….* (Σ6), καθώς και: *Το κλίμα είναι καλό…*(Σ10).

Οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης ομάδας, οι οποίοι δήλωσαν περισσότερο από ένα πλεονέκτημα ανέφεραν: *έχει πλεονεκτήματα το σχολείο, έχει πολλές αίθουσες, μεγάλες αυλές το σχολείο να εκτονώνονται, να παίζουν, είχαμε την ευκαιρία φέτος να εξοπλίσουμε το σχολείο με ιντερνέτ σε όλες τις τάξεις, προτζέκτορες* (Σ2). Σε άλλη συνέντευξη ειπώθηκε ότι: *Ε… οι εκπαιδευτικοί (γέλια), ναι βέβαια, το κλίμα του σχολείου, οι δράσεις τους…*(Σ3) και σε άλλη συνέντευξη: *Πολύ καλή υλικοτεχνική υποδομή (…) το κλίμα των συναδέλφων είναι καλό…*(Σ4). Επίσης, οι υπόλοιποι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν στα εξής: *Οι μεγάλοι χώροι ότι υπάρχει χώρος για δράσεις αρκετός, ο μικρός μέσος όρος του εκπαιδευτικού δυναμικού…* (Σ5), δηλώθηκε επίσης: *το φυσικό περιβάλλον και η καλή συνεργασία με τους συναδέλφους* (Σ7) και τα πλεονεκτήματα του σχολείου συνοψίστηκαν ως εξής: *το προσωπικό σίγουρα, οι συνάδελφοι το κλίμα, το κτιριακό, αρκετές παροχές* (Σ8).

Το γενικότερο καλό κλίμα στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην τρίτη κατηγορία σχολιάστηκε ως εξής: *Ναι εγώ ως πλεονέκτημα θα έβαζα την οικειότητα, τη φιλικότητα που αναπτύχθηκε πάρα πολύ γρήγορα με τα παιδιά τους και τους συναδέλφους* (Σ9). Από τα προαναφερθέντα, γίνεται αντιληπτό ότι ως κύρια πλεονεκτήματα του σχολείου θεωρούνται ότι είναι το έμψυχο δυναμικό των εκπαιδευτικών, καθώς και οι άνετοι χώροι του.

13.4.2 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τα κυριότερα πλεονεκτήματα που θεωρεί ότι εμφανίζουν τα σχολεία στην περιφέρειά του

Ο σχολικός σύμβουλος αναφορικά με τα πλεονεκτήματα των σχολείων στην περιφέρειά του δήλωσε: *Υπάρχουνε καλές υλικοτεχνικές υποδομές τα σχολεία που έχω στην περιφέρειά μου. Ε… υπάρχει εκπαιδευτικός κόσμος ικανός και καταρτισμένος. Ε… υπάρχουνε καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων. Οι διευθυντές όπως είπα προηγουμένως έχουν εμπειρία και είναι καταρτισμένοι και ευαισθητοποιημένοι σε θέματα της εκπαίδευσης. Ε… αυτά είναι τα πλεονεκτήματα.*

Ο σχολικός σύμβουλος εμφανίζεται ιδιαίτερα ικανοποιημένος από τις σχολικές μονάδες τις περιφέρειάς του. Συγκεκριμένα είναι ικανοποιημένος τόσο από τις σχολικές εγκαταστάσεις όσο και από το δυναμικό των εκπαιδευτικών.

13.4.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα σημαντικότερα προβλήματα τα οποία θεωρούν ότι αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα κατά το διδακτικό έτος 2014-2015

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών προκύπτουν οι ακόλουθες ομάδες προβλημάτων: α) *αδιαφορία των γονέων* (Σ3, Σ4, Σ5, Σ8), β) *η ελλιπής υποστήριξη του σχολείου από τον Δήμο* (Σ1, Σ6, Σ9) και γ) *ο τρόπος διοίκησης του σχολείου* (Σ2, Σ10).

Πιο αναλυτικά, η *αδιαφορία των γονέων* ως το κυριότερο πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζει το σχολείο προκύπτει από τις φράσεις: *Το σίγουρο είναι ότι δεν υπάρχει καλή συνεργασία με τους γονείς, με την τοπική κοινωνία (Σ3)* και σε άλλες συνεντεύξεις από τις δηλώσεις: *Συνεργασία με γονείς* (Σ4) και *ο τουριστικός χαρακτήρας της περιοχής, όπου εμποδίζει την ανάπτυξη των παιδαγωγικών δράσεων και η αδιαφορία της τοπικής κοινότητας* (Σ5). Ενώ σχολιάστηκε και το επίπεδο των μαθητών: *Το επίπεδο των μαθητών… δεν είμαι εγώ πολύ ευχαριστημένος όχι μόνο για το μάθημα της ξένης γλώσσας, αλλά σαν χαρακτήρες σαν συμπεριφορές γενικές γνώσεις… δεν είμαι πολύ ευχαριστημένος*…(Σ8).

Αναφορικά με την υποστήριξη του σχολείου από τον Δήμο και την οικονομική του ενίσχυση αναφέρθηκαν τα ακόλουθα: *Ίσως διοικητικά με την τροφοδότηση του σχολείου, οικονομικά*…(Σ1). Επίσης, τονίστηκε η απουσία κοινωνικής μέριμνας, η οποία θα μπορούσε να υλοποιηθεί με τη συνδρομή του Δήμου: *Η έλλειψη υποστηρικτικών δομών ακριβώς γιατί τα προβλήματα και η εποχή του σχολείου είναι άλλο, έχουν άμεσο κοινωνικό ρόλο και κοινωνική παρέμβαση, θεωρώ ότι θα έπρεπε οπωσδήποτε να υπάρχει σχολικός ψυχολόγος, οπωσδήποτε να υπάρχει κοινωνική λειτουργός, οικογενειακός σύμβουλος ή τουλάχιστον να υπάρχει μια δομή συγκεκριμένη στην εκπαίδευση στην οποία μπορώ να απευθυνθώ* (Σ6). Τέλος, έγινε αναφορά και στην κατάσταση του κτιρίου όπου στεγάζεται το σχολείο: *Ίσως το κτιριακό και η υγρασία*…(Σ9).

Επίσης, σχολιάστηκε ο τρόπος διοίκησης του σχολείου: *Πιστεύω ότι άμα όλα τα χρόνια η διοίκηση του σχολείου ήταν πιο… οργανωμένη θα είχε κοντά και τους γονείς περισσότερο και την κοινωνία περισσότερο, άμα υπήρχε εμπιστοσύνη στη διοίκηση νομίζω ότι θα εμπλέκαμε περισσότερο τους γονείς και την κοινωνία* (Σ2) και ειδικότερα στην: *Έλλειψη οργάνωσης και υλικοτεχνικού εξοπλισμού (*Σ10).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω προκύπτει ότι μεταξύ των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το μείζων είναι η αδιαφορία των γονέων και ακολουθούν η ελλιπής υποστήριξη του Δήμου προς το σχολείο αλλά και γενικά η διοίκηση του σχολείου από τον τρόπο διεύθυνσής του.

13.4.4 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τα κυριότερα προβλήματα που θεωρεί ότι εμφανίζουν τα σχολεία στην περιφέρειά του

Σύμφωνα με τον σχολικό σύμβουλο το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει σε ορισμένα σχολεία της περιφέρειας είναι οι σχέσεις κάποιων εκπαιδευτικών με μαθητές και κατ' επέκταση με τους γονείς τους. Περιέγραψε το πρόβλημα αυτό ως εξής: *Ε… είμαι σε μια περιφέρεια που δεν έχει ουσιαστικά προβλήματα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι έμπειροι, έχουν κατάρτιση ε… και τα διαχειρίζονται με αποτελεσματικότητα, οπότε πολλές φορές δεν φτάνουν σε εμάς.*

Βέβαια, προσέξτε. Αυτό πολλές μας δημιουργεί έτσι αναστάτωση, είναι θέματα που αφορούν σχέσεις εκπαιδευτικών με μαθητές παύλα γονείς. Πρόβλημα: γονείς καταγγέλλουν εκπαιδευτικούς για κακή παιδαγωγική στάση ή διδακτική στη μεθοδολογία στη διαδικασία της μάθησης. Έχουμε καταγγελίες γονέων, δηλαδή οι οποίοι θεωρούν ότι δεν κάνουν τη δουλειά τους. Αυτό είναι το σημαντικότερο. Έχουν δίκιο (οι γονείς), διότι δυστυχώς στον κλάδο υπάρχει ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών. (…) Αυτό το γνωρίζει το υπουργείο και προσπαθεί να βρει τρόπους διαχείρισης. Αυτό το οποίο πρέπει να πω τώρα

εγώ είναι και είναι διαπιστωμένο είναι πολλές φορές ότι η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών μεταφράζεται ως μαθησιακή δυσκολία ή παραβατική συμπεριφορά των μαθητών. Εμείς δεν λειτουργούμε, όπως θα έπρεπε να λειτουργούμε και μετά έχουμε θέματα με τους μαθητές μας. Προβλήματα σχέσεων μπορώ να πω γονέων μαθητών εκπαιδευτικών και ανεπαρκή διδακτικό και παιδαγωγικό έργο από τους εκπαιδευτικούς. Εμείς τι πρέπει να κάνουμε ως εκπαιδευτικοί; Να κάνουμε τι δουλειά μας με τον καλύτερο τρόπο και να στηρίξουμε τα παιδιά στη σχολική μονάδα όσο βρίσκονται ε… να αποκτήσουν γνώσεις ε… δεξιότητες και να καλλιεργήσουμε στάσεις αξίες και συμπεριφορές, αυτός είναι ο στόχος μας. Εμείς ξεχνάμε το δεύτερο κομμάτι να παίρνουν μόνο γνώσεις, γνώσεις, γνώσεις, αυτό είναι λάθος και ξεχνάμε τις αξίες, συμπεριφορές, στάσεις και δεξιότητες. Εμείς κοιτάμε ως σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί μας ε...ε... κοιτάνε αν μπορούν να κάνουν παρέλαση, καλό είναι αν πάλι δεν μπορούνε, εμείς θα παρελάσουμε με τον καλύτερο τρόπο.

Η απάντηση του σχολικού συμβούλου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς θίγει το πρόβλημα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Το πρόβλημα αυτό είχε αναφερθεί και από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η προσέγγιση του σχολικού συμβούλου επικεντρώνεται στα επιμέρους προβλήματα τα οποία θεωρεί ότι προκύπτουν από ελλείψεις σε θέματα διαχείρισης της τάξης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ο σχολικός σύμβουλος εστιάζεται αποκλειστικά στις ευθύνες οι οποίες ενδέχεται να οφείλονται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς έστω και σε ένα μικρό ποσοστό, χωρίς όμως να αναφέρεται και σε προβλήματα που προκαλούν με τη στάση τους οι ίδιοι οι γονείς.

13.4.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα οφέλη που αποκόμισε το σχολείο με την υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή του κεφαλαίου, μόνο δύο (2) εκπαιδευτικοί από τους συνολικά δέκα (10) υπηρέτησαν και κατά το προηγούμενο έτος στο ίδιο σχολείο. Άλλοι δύο (2) εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης άλλων σχολείων (Σ2, Σ3), ενώ δύο (2) δεν είχαν συμμετοχή στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου τους (Σ7, Σ8). Οι υπόλοιποι τρεις (3) (Σ1, Σ4, Σ10) δήλωσαν ότι δεν συμμετείχαν σε καμία διαδικασία.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρέτησαν στο ίδιο σχολείο και κατά το προηγούμενο έτος. Ειδικότερα, ένας εξ αυτών θεωρεί ότι αποκόμισε από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης το εξής: *Το κύριο όφελος για εμένα ήταν ότι ήρθε πιο κοντά ο σύλλογος, γιατί σε ένα σχολείο ο σύλλογος διδασκόντων δύσκολα βρίσκεται, ιδίως σε ένα μεγάλο σχολείο τουλάχιστον αυτό ανάγκασε εντός εισαγωγικών τους εκπαιδευτικούς να βρεθούνε παραπάνω από τις προβλεπόμενες φορές και να συζητήσουν και εκτός από την αυτοαξιολόγηση και θέματα κυρίως του σχολείου* (Σ5). Ενώ αναφέρθηκε: Τ*ο μόνο που θεωρώ εγώ προσωπικά ότι προσκόμισα είναι η καλύτερη αντίληψη του πως σκέπτονται οι γονείς για τα παιδιά και για τη λειτουργία του σχολείου και για τον ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα από τα ερωτηματολόγια* (Σ6).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τον προηγούμενο χρόνο συμμετείχαν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης άλλων σχολείων ανέφεραν: *Βασικά…εκεί που υστερούσε το σχολείο να επικεντρωνόταν σε αυτές τις δράσεις…* (Σ2) και *εφόσον έγινε η αυτοαξιολόγηση, τα αποτελέσματά της ε… στο ένα το σχολείο δεν τα γνωρίζω, γιατί συμμετείχα σε δύο σχολεία… ε… στο δεύτερο ναι… θεωρώ ότι ενημερώθηκε όλο το προσωπικό για το έργο που παράγει η σχολική μονάδα ε... τα αποτελέσματα αυτής ε... επισημάνθηκαν διάφορα προβλήματα που αντιμετώπισαν κάποιοι μαθητές και βρήκαν τρόπους… ε… προτάθηκαν μάλλον τρόποι αντιμετώπισης τους, αντιμετώπισης προβλημάτων* (Σ3). Με άλλα λόγια αφήνουν να εννοηθεί ότι το όποιο όφελος θα προκύψει εφόσον υλοποιηθούν οι αντίστοιχες δράσεις. Ωστόσο, η πρώτη τοποθέτηση προέρχεται από εκπαιδευτικό που δεν είναι σε θέση να γνωρίζει την έκβαση αυτής της διαδικασίας, καθώς τον επόμενο χρόνο (2014-2015) επέστρεψε στην οργανική της θέση, από την οποία είχε αποσπαστεί ως

λειτουργικά υπεράριθμη. Επίσης, η δεύτερη τοποθέτηση προέρχεται από αναπληρώτρια εκπαιδευτικό, η οποία υπηρέτησε στο σχολείο μόνο κατά τη χρονιά υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης και επομένως δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τον βαθμό υλοποίησης των δράσεων που είχε θέσει για τον επόμενο χρόνο ο σύλλογος διδασκόντων, διότι τον επόμενο χρόνο τοποθετήθηκε σε άλλο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι γνώριζαν ότι την προηγούμενη χρονιά υλοποιήθηκε στο σχολείο που υπηρετούσαν η διαδικασία αυτοαξιολόγησης χωρίς τη δική τους συμμετοχή ανέφεραν τα ακόλουθα: *Όχι δεν αποκόμισε…δεν ξέρω…* (Σ7), ενώ άλλος δήλωσε: *Έχει θετικά, έχει οργάνωση… οι αρμοδιότητες που μπορούν να κατανεμηθούν σε διάφορους… θα σκεφτούμε κι άλλα* (Σ8).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι συνεντευξιαζόμενοι Σ1, Σ4 και Σ10 δεν συμμετείχαν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Ιδιαίτερα η (Σ10) μολονότι ασκούσε πρώτη φορά το λειτούργημα του εκπαιδευτικού, ωστόσο εξέφρασε την ακόλουθη άποψη: *Δεν ξέρω πως έγινε… κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι της χρονιά οι ελλείψεις τι χρειάζεται…* (Σ10).

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν μπορεί να ειπωθεί ότι πιο ολοκληρωμένη εικόνα της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου είχαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρέτησαν στο σχολείο και κατά το προηγούμενο έτος. Αντίθετα, όσοι είχαν μερική συμμετοχή στη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, αυτοί φαίνεται να συγχέουν τη φάση υλοποίησης των δράσεων με εκείνη της απόκτησης πληροφοριών. Ωστόσο, στο πλαίσιο της όλης διαδικασίας ένας ιδιαίτερα επιβαρυντικός παράγοντας είναι η δυσκολία δημιουργίας μιας συμπαγούς εκπαιδευτικής κοινότητας λόγω της συνεχούς μετακίνησης διδακτικού προσωπικού, γεγονός το οποίο είναι ιδιαίτερα εμφανές σε πολλά σχολεία της χώρας εξαιτίας της απουσίας διορισμών.

13.4.6 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τα οφέλη που αποκόμισαν τα σχολεία με την υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης

Σύμφωνα με τον σχολικό σύμβουλο το κύριο πλεονέκτημα του σχολείου λόγω της συμμετοχής του στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωσή του. Συγκεκριμένα, ανέφερε: *Όταν γίνεται αυτοαξιολόγηση σε μια σχολική μονάδα αναδεικνύονται οι περιοχές της αδυναμίας της μονάδας. Ε... οπότε στόχος μας είναι να δούμε τι αδυναμίες έχουμε και πως μπορούμε να τις κάνουμε υπεροχές.*

Ο σχολικός σύμβουλος θεωρεί σημαντική τη βελτίωση, η οποία θα προκύψει από την ανάδειξη των αδυναμιών του σχολείου και τη δημιουργία δράσεων για την αντιμετώπισή τους.

13.4.7 Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Οι συνεντεύξεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κύριες ομάδες. Στην πρώτη ομάδα υπάγονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν και την προηγούμενη χρονιά στο ίδιο σχολείο και κατά συνέπεια συμμετείχαν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του (Σ5, Σ6). Στη δεύτερη ομάδα, εντάσσονται οι απόψεις μιας εκπαιδευτικού, η οποία συμμετείχε στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης άλλου σχολείου (Σ3). Τέλος, στην τρίτη ομάδα ανήκουν όσοι δεν έχουν συνολική παράσταση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, όπως αυτή υλοποιήθηκε στο σχολείο τους και απλώς εκφέρουν τις εντυπώσεις τους (Σ7, Σ8).

Από την πρώτη ομάδα διατυπώθηκαν απόψεις όπως: *Να ήταν λίγο πιο ανοιχτά τα πλαίσια της δηλαδή να μην ήταν τόσο δομημένη με κλειστού τύπου ερωτήσεις, γιατί όταν μιλάμε για κάθε σχολείο κάθε σχολείο ήταν διαφορετικό* (Σ5). Από την ίδια ομάδα μια εκπαιδευτικός ανέφερε τα ακόλουθα: *Ε… οι θεματικοί άξονες να μην είναι τόσο εξειδικευμένοι δηλαδή να μην είναι 4-5 ξέρεις και να έχουν άμεση αντιστοιχία με δράσεις,*

όμως που να μπορούν να πραγματοποιηθούν την επόμενη μέρα, όχι με σχεδιασμούς και επανασχεδιασμούς κτλ. γιατί αυτό λίγο το μακροπρόθεσμο σε βγάζει από τον στόχο. Ευέλικτοι στόχοι, καθημερινοί που να έχουν άμεσο αντίκτυπο, νομίζω ότι αναλύσαμε πολύ τα θέματα και χάσαμε την ουσία (Σ6).

Η άποψη η οποία διατυπώθηκε από την δεύτερη ομάδα εστιάστηκε στη σημασία των δράσεων αντί στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, συγκεκριμένα: *Ε… να εστιάσουμε περισσότερο στους τρόπους αντιμετώπισης… ε… δηλαδή καλή είναι η καταγραφή αλλά, οι δράσεις είναι… ε…*(Σ3).

Τέλος, οι απόψεις από την τρίτη ομάδα χαρακτηρίζονται από μεγάλη ασάφεια σχετικά με την όλη διαδικασία. Συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός θυμήθηκε με ιδιαίτερη δυσκολία το εξής: *Ρε παιδί μου πέρυσι μας είχαν χωρίσει σε ομάδες και μετά μας λέγανε ξέρω ΄γω ε…ε…* (…) *Ναι αυτό με τους δείκτες…*(Σ7). Επίσης, κάποιος εστιάστηκε και αυτός στην αξιοποίηση της έκθεσης της αυτοαξιολόγησης και όχι στη διαδικασία, όπως υπαινίσσεται η φράση: *Ίσως κάποια πιο πρακτικά που να μπορούν να πραγματοποιηθούν* (Σ8).

Είναι αξιοσημείωτο ότι η πλειονότητα των σχόλιων των εκπαιδευτικών αφορούσαν τη δεύτερη φάση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, δηλαδή την υλοποίηση των δράσεων και όχι την ίδια τη διαδικασία.

13.4.8 Λέξεις οι φράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τα πιθανά προβλήματα που θεωρούν ότι ενδέχεται να προκύψουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι θα υπάρξουν προβλήματα κατά την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης σχολείου. Οι απαντήσεις τους έχουν ιδιαίτερη σημασία ειδικότερα αν ληφθούν στο πλαίσιο των αντιδράσεων του συνδικαλιστικού κλάδου και την ακύρωση στην ουσία της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος 2013-2014.

Οι απαντήσεις ομαδοποιούνται ως εξής: α) *ποινές (μισθολογικές, απόλυση)* (Σ1, Σ7, Σ9), β) *Επιφυλακτικότητα* (Σ3, Σ6, Σ8) γ) *Άγνοια για την υλοποίηση της διαδικασίας* (Σ2) δ) *Αύξηση φόρτου εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα αναλάβουν τον κύριο όγκο εργασίας* (Σ5), ε) *Αναξιοποίητο αποτέλεσμα* (Σ4), στ) *Κανένα πρόβλημα* (Σ10).

Ειδικότερα, οι απαντήσεις αναφορικά με πιθανές επιπτώσεις ποινής ήταν: *Εάν ενωθεί με το μισθολογικό κλιμάκιο* (Σ1), *θα φανεί ίσως ποιοι εκπαιδευτικοί αξίζουν και κάνουν σωστά τη δουλειά τους και ποιοι όχι* (Σ7), *Θα μπορούσε ίσως ως αποτέλεσμα να (απολυθούν)….. κάποια άτομα που θα μειονεκτούσαν...* (Σ9). Όσοι εξέφρασαν *επιφυλακτικότητα* ως προς τον τρόπο αξοποίησης των αποτελεσμάτων ανέφεραν: *Δεν νομίζω ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα, εκτός βέβαια αν κάποιος έχει επιφυλάξεις... ε... στο τι θα παρουσιάσει…* (Σ3). *Όχι δεν θεωρώ ότι μπορεί να υπάρξει πρόβλημα από τη στιγμή που όμως η αυτοαξιολογηση δε γίνεται για απολύσεις και για την αίσθηση να αραιώνουμε σιγά –σιγά…* (Σ6). *Αν όχι σε απολύσεις τέλος πάντων να μην οδηγήσει σε αυτό που στοχεύει ως σκοπό* (Σ8). Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι αγνοεί τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης με την ακόλουθη πρόταση: *Πιστεύω ότι δεν είναι απόλυτα δική μας δουλειά να το κάνουμε και δεν έχουμε τις γνώσεις για αυτόν τον τρόπο* (Σ2). Η αύξηση του φόρτου εργασίας αναφέρθηκε ως εξής: *Τα γνωρίζουμε αυτά μεταξύ των δασκάλων… η ανισότητα καταμερισμού εργασιών* (Σ5). Το γεγονός να παραμείνει ένα αναξιοποίητο αποτέλεσμα δηλώθηκε ακολούθως: *Να μη γινόμαστε καλύτεροι…*(Σ4). Τέλος, η απουσία οποιουδήποτε προβλήματος εκφράστηκε με την πρόταση: *Νομίζω ότι όχι… δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι* (Σ*10*).

Από τους δέκα εκπαιδευτικούς οι έξι εξέφρασαν την άποψη ενδεχόμενης ύπαρξης ποινής ή ήταν επιφυλακτικοί ως προς τις πραγματικές προθέσεις των αρμόδιων του Υ.ΠΑΙ.Θ. Οι υπόλοιποι διατύπωσαν επιμέρους απόψεις που φανέρωναν άγνοια της διαδικασίας, είτε την ενδεχόμενη αύξηση του φόρτου στο έργο των εκπαιδευτικών, ή τη μη

υλοποίηση των δράσεων είτε τέλος την απουσία αναγνώρισης ύπαρξης οποιουδήποτε προβλήματος.

13.4.9 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τα πιθανά προβλήματα που θεωρούν ότι θα προκύψουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία

Αναφορικά με τα προβλήματα τα οποία ενδέχεται να προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου ο σχολικός σύμβουλος ανέφερε: *Πιθανά προβλήματα είναι αφενός η άρνηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ε… διότι δεν έχει σχηματιστεί κουλτούρα αξιολόγησης σχολικών μονάδων και αυτό είναι ένα ζητούμενο. Το δεύτερο πρόβλημα είναι η ποιότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε ομάδες, όταν δημιουργηθούν ομάδες για να αποτελειώσουν την εικόνα του σχολείου εκεί έχουμε πιθανά προβλήματα και ένα άλλο τελευταίο ζήτημα είναι οι ομάδες θα πρέπει να αναζητήσουν μέσα από ένα πλούτο υλικού πληροφορίες προκειμένου να καταλήξουν σε μια έκθεση εκεί υπάρχει μια δυσκολία. Διότι πολλοί από τους συναδέλφους δεν μελετούν τις διαδικασίες του διατάγματος, δε γνωρίζουν είναι μεγάλος ο όγκος ίσως για αυτούς και αναζητούν έτσι πρόχειρα απαντήσεις σε ερωτήσεις…*

Επίσης, ως προς τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για ενδεχόμενες απολύσεις με αφορμή την αυτοαξιολόγηση του σχολείου δήλωσε: *Ναι, σίγουρα υπήρξε ένας φόβος στις σχολικές μονάδες και παρά τις διαβεβαιώσεις του... υπουργείου είχαμε ακούσει εμείς πάνω στη συνάντηση που είχαμε κάνει ότι δεν πρόκειται να γίνουν απολύσεις στην εκπαίδευση… θα εξαιρεθεί η εκπαίδευση… αυτό.*

Οι απαντήσεις του σχολικού συμβούλου παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι το στοιχείο της προχειρότητας με την οποία θεωρεί ότι προσεγγίζουν την αυτοαξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί απορρέει αφενός από την απουσία κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και αφετέρου από την άγνοια υλοποίησης της διαδικασίας. Η άγνοια αναφέρθηκε και από έναν εκπαιδευτικό. Επίσης, ο σχολικός σύμβουλος υπονόησε και τις συγκρούσεις οι οποίες ενδέχεται να προκύψουν όταν καταγραφεί η τελική έκθεση αυτοαξιολόγησης. Στην ουσία, ο σχολικός σύμβουλος επικεντρώθηκε κατεξοχήν στα προβλήματα διεξαγωγής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης. Βέβαια, αναγνώρισε και τις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο ενδέχεται να αξιοποιηθεί πολιτικά η αυτοαξιολόγηση σχολείου, στοιχείο το οποίο αναφέρθηκε και από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς.

13.5 Άξονας Γ: Απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την οριοθέτηση των μαθητών και τον σχολικό εκφοβισμό

13.5.1 Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο οριοθέτησης των μαθητών με δυσλειτουργικές συμπεριφορές

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα τα οποία προέκυψαν από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά τη φάση Ι της έρευνας ήταν η αδυναμία οριοθέτησης κάποιων μαθητών. Ως εκ τούτου, η ερώτηση αυτή αποσκοπεί στη διαπίστωση του τρόπου με τον οποίο επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται δύσκολες περιπτώσεις μαθητών.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν οι ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες απαντήσεων: α) Θα απευθυνθώ στους *γονείς* (Σ1, Σ7, Σ8), β) *συνεργασία με ειδικούς* (Σ3, Σ5), γ) *διαχείριση της ύλης και η σχέση με το παιδί* (Σ2, Σ4, Σ6) δ) *δεν γνωρίζω* (Σ9, Σ10).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της πρώτης κατηγορίας ανέφεραν: *Ο μόνος τρόπος που μου έρχεται στο μυαλό είναι βαθμολογικά και η επικοινωνία και συζήτηση με τους*

γονείς (Σ1). Επίσης, σε άλλη συνέντευξη ειπώθηκε: *Ίσως μια επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς* (Σ7) και ένας εκπαιδευτικός ανέφερε: *Σίγουρα να βρούμε κάποιον τρόπο σε συνεργασία με τους γονείς… ίσως να μπορέσουμε να εξαλείψουμε αυτό το φαινόμενο σίγουρα με τη βοήθεια των γονιών κάπως έτσι…* (Σ8).

Η ανάγκη συνεργασίας με εξειδικευμένο προσωπικό εκφράστηκε ως εξής: *Ε… σεμινάρια ίσως συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο, το σημαντικότερο είναι ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένα σχολικός ψυχολόγος, καλύτερη συνεργασία με κοινωνικές υπηρεσίες… αυτά* (Σ3) και σε άλλη συνέντευξη αναφέρθηκε: *Σίγουρα τα τετριμμένα ότι πρέπει να γίνονται πιο συχνά ομιλίες ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία. Δηλαδή, ακόμα και αν αποτύχουνε στην αρχή, άμα γίνονται συνεχόμενες δράσεις, ομιλίες και παρεμβάσεις και από πιο ειδικούς, γιατί είναι αυτό που λέγαμε και πιο πριν, δεν γίνεται ο δάσκαλος να τα ξέρει όλα τέλεια, αλλά αυτό θέλει συνεργασία διάφορων φορέων, συνεχείς επιμορφώσεις και δράση πια από κοινωνικούς φορείς, όπως η μέριμνα του παιδιού κτλ. και ανάληψη δράση…αλλά αυτό με την υποστελέχωση του σχολείου, δεν μπορούμε να βοηθήσουμε το σχολείο… ιδίως ένα σχολείο επαρχιακό, όπως εμείς δηλαδή, η απόσταση και αυτό γράψ' το στα προβλήματα του σχολείου, η απόσταση από τα κέντρα δημιουργεί πάλι πολλά προβλήματα* (Σ5).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της κατηγορίας *διαχείριση της ύλης και η σχέση με το παιδί είναι οι εξής*: *Δεν ξέρω γιατί και στην τάξη υπάρχουν και εκεί τα θεματάκια και προσπαθώ να τα λύσω και δεν τα καταφέρνω… (γέλια)… Δεν ξέρω τι μπορώ να προτείνω… Να πω ότι πάλι θα μιλήσω για την ύλη ότι άμα δεν είχαμε τόσο μεγάλη ύλη θα είχαμε χρόνο να αφιερώσουμε και σε άλλα πράγματα* (Σ2). Επίσης, αναφέρθηκε ότι: *Υπάρχουν διάφοροι τρόποι ανάλογα με την περίπτωση τώρα αν τα βάλουμε όλα σε ένα είναι δύσκολο. Τώρα πρέπει ο κάθε δάσκαλος να βρει σε τι είναι καλοί οι μαθητές και να προσπαθήσει να ενισχύσει αυτά. Και σήμερα το σχολείο ασχολείται με συγκεκριμένες δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά και αυτά που δεν τα καταφέρνουνε στην ουσία τα διώχνει, άρα πρέπει να εστιάσουμε σε αυτό που μπορούν να κάνουν τα παιδιά να το καταλάβουμε πρώτα, πρώτα, να το βρούμε και μετά να ασχοληθούμε με αυτό* (Σ4) και τέλος μια δασκάλα δήλωσε: *ε… οπότε για εμένα δεν είναι το σημαντικό να οριοθετήσεις μαθητή το σημαντικό είναι να προσεγγίσεις τον μαθητή. Να προσεγγίσεις το άτομο αυτό και να δεις πως μπορείς μέσα από τη διάδραση να βγάλεις κάτι καλό και να το βοηθήσεις να πάει παραπέρα και εσύ να πας παραπέρα είναι πολύ διαδραστική αυτή η σχέση... (*Σ6).

Δύο (2) εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν τι να προτείνουν: *Όχι* (Σ9) και *Ε… δεν ξέρω* (Σ10).

13.5.2 Η άποψη του σχολικού συμβούλου ως προς τον τρόπο με τον οποίο θεωρεί ότι θα πρέπει να οριοθετούνται οι μαθητές με δυσλειτουργικές συμπεριφορές

Ο σχολικός σύμβουλος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχοσύνθεση των μαθητών με δυσλειτουργική συμπεριφορά, ειδικότερα δήλωσε: *Κοιτάξτε αυτός που θέτει κάθε φορά όρια στη διαδικασία της μάθησης είναι ο εκπαιδευτικός. Σαφώς βέβαια θα πρέπει με τους μαθητές του ο καθένας από εμάς να συναποφασίζει τους κανόνες της λειτουργίας της τάξης και η σχολική μονάδα να έχει το ρυθμό λειτουργίας. Εάν δεν έχει τι να φτιάξει και άμα έχει φτιάξει να επικαιροποιείται συνεχώς. Το κλειδί της επιτυχίας είναι αυτό που θα σου πω τώρα.* ***Ο μαθητής ο οποίος έχει παραβατική συμπεριφορά για να αλλάξει χρειάζεται εκτίμηση. Εκτίμηση, εμπιστοσύνη και αποδοχή.*** *Εάν ο εκπαιδευτικός δείξει ότι αποδέχεται τον μαθητή, τού έχει εμπιστοσύνη και τού δώσει αγάπη, τότε ο μαθητής θα τροποποιήσει τη συμπεριφορά του, θα γίνει συνεργάσιμος θα αισθάνεται αποδεκτός θα ανέβει και η αυτοεκτίμησή του άρα θα έχει καλές μαθησιακές επιδόσεις. Αυτός είναι ένας φαύλος κύκλος αλληλεπίδρασης αλλά όλο αυτό ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό. Εάν σε μια οικογένεια έχουμε ένα κακό παιδί, θα το διώξουμε από την οικογένεια; Όχι. Άρα λοιπόν, κάποιοι λένε να οριοθετήσουμε τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και αν δεν μπορεί, να οριοθετηθεί έξω… αυτό δεν μπορεί να συμβεί. Αναζητούμε τις αιτίες, τι είναι*

αυτό που δεν αρέσει στο μαθητή και συμπεριφέρεται έτσι… Δεν του αρέσει το παιδαγωγικό κλίμα, η ατμόσφαιρα της τάξης, η σχέση του με τους μαθητές του, η νοοτροπία των εκπαιδευτικών του. Τι είναι αυτό; Αυτό είναι το κλειδί να αναζητούμε τι φταίει και να κάνουμε μια διαμορφωτική αξιολόγηση και να δούμε στην πορεία για να ενεργοποιήσουμε τη στάση μας… Όταν υπάρχουνε σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες το παιδί περνάει από ΚΕΔΔΥ από αξιολόγηση και προτείνεται παράλληλη στήριξη ή στο τμήμα ένταξης έτσι… Αλλά επειδή είναι στην αίθουσά μας μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα βιωματικά… και το παιδί να αισθάνεται αποδεκτό.

Η προσέγγιση του σχολικού συμβούλου αποσκοπεί στη δημιουργία ενός αποδεκτού πλαισίου μάθησης για τον μαθητή. Την ίδια άποψη εξέφρασαν και τρεις εκπαιδευτικοί του σχολείου. Αντίθετα, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα αναζητούσαν βοήθεια από τους γονείς των μαθητών ή θα απευθυνθούν σε ειδικούς. Ωστόσο, ενδέχεται να μην υπάρχει διάσταση απόψεων, αλλά κάποιοι εκπαιδευτικοί να αναφέρονται σε πιο δύσκολες περιπτώσεις μαθητών.

13.5.3 Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτέλεσε το θέμα της δράσης από την εκπαιδευτική κοινότητα. Σκοπός της παρούσας ερώτησης είναι διττός: αφενός η διαπίστωση κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και αφετέρου με ποιους τρόπους επιλέγουν να τα αντιμετωπίσουν.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες απαντήσεων: α) *αντιμετωπίζεται ο εκφοβισμός με σχολικές δράσεις* (Σ1, Σ4, Σ6, Σ7, Σ10), β) *αντιμετωπίζονται μόνο οι πιο ήπιες περιπτώσεις* (Σ2, Σ3, Σ8) γ) *όχι δεν αντιμετωπίζεται, γιατί απαιτείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (Σ5), δ) *δε γνωρίζω* (Σ9).

Ειδικότερα, οι απαντήσεις της πρώτης κατηγορίας *αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός* ήταν: *Θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με σεμινάρια, εκδηλώσεις, παιχνίδια, συζήτηση, παρακολούθηση video και συζήτηση* (Σ1). Επίσης, σε άλλη συνέντευξη δηλώθηκε: *Στο συγκεκριμένο σχολείο τώρα δεν έχει τόσο μεγάλο πρόβλημα, υπάρχουν σχολεία που είναι ακόμα πιο εμφανές το πρόβλημα και αυτό είναι σε πρώτο επίπεδο η ενημέρωση και των μαθητών και των γονέων και των ίδιων των δασκάλων. Η συζήτηση όλων των εμπλεκόμενων και υπάρχουνε από χαλαρά μέτρα μέχρι πιο δραστικά. Τα χαλαρά, η επέμβαση ακόμα στις φιλίες, στις παρέες με κάποιους τρόπους μέσα στην τάξη ή στο σχολείο να βοηθήσουμε τα παιδιά να ενταχθούν σε παρέες και στη συνέχεια θα τα προστατεύουμε στη συνέχεια και μέσο εργασιών και μέσο παιχνιδιού να τους αυξήσουμε την αυτοπεποίθηση και να τα εντάξουμε σε μια ομάδα* (Σ4). Οι υπόλοιποι συνεντευξιαζόμενοι αυτής της κατηγορίας δήλωσαν: *Είναι αυτό που λέγαμε πριν για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Απλά να βρεις τον τρόπο του προβλήματος του παιδιού να αναγνωρίσεις τους τρόπους…*(Σ6) και σε άλλη συνέντευξη: *Ο εκπαιδευτικός βασικά να κάνει κάποια πράγματα στην τάξη* (Σ7). Μια εκπαιδευτικός επισήμανε τα ακόλουθα: Τ*ο σχολείο τι μέσα να έχει; Σεμινάρια δεν γίνονται αλλά και σεμινάρια να γίνονται απλά θέλουν το χαρτί… μόνο ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να σχεδιάσει κάποιες δράσεις…* (Σ10).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ήπιες μορφές σχολικού εκφοβισμού ανέφεραν τα εξής: *Εκτός από τους δασκάλους δεν έχει κάποιους άλλους αρμόδιους για τέτοια θέματα.... Νομίζω ότι ο καθένας με τον τρόπο συζητώντας κτλ. προσπαθεί να μειώσει τέτοια φαινόμενα δεν είναι πάντα δυνατό και δεν είναι πάντα δυνατόν να τα γνωρίζει όλα ο δάσκαλος να είναι πάντα μπροστά ο,τι μπορεί κάνει… (…) Ναι να μην εκδηλώνονται στον βαθμό…ε… Να βάλει ένα στοπ και να μην εκδηλώνονται ποτέ και πουθενά. Δεν μπορεί, όπως δεν μπορεί να το κάνει ούτε ο γονιός στο σπίτι του, ούτε και πουθενά μέσα σε ένα τέτοιο μεγάλο περιβάλλον με πολλά παιδιά πολύ κόσμο. Δεν μπορείς*

*να προλάβεις τα πάντα οποιοσδήποτε μπορεί κάποιος να ξεφύγει και να κάνει κάτι… Απλά μπορείς να μειώνονται να μην υπάρχουν. Όσο λιγότερο γίνονται… Πηγάζει από την οικογένεια όχι πάντα βέβαια αλλά πολλές φορές ναι, κάποιες φορές είναι και θέμα του χαρακτήρα του παιδιού είναι μικρός και δεν καταλαβαίνει…ε… Τι επιπτώσεις μπορεί να έχει στο συμμαθητή του αυτή η συμπεριφορά…(*Σ2), ενώ σε άλλη συνέντευξη υπονοήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δράσουν σε πιο ήπιες μορφές, ειδικότερα: *Όχι και οι εκπαιδευτικοί κάνουν δράσεις και εντός της τάξης, αυτό που είπα η προηγούμενη απάντηση συνδέεται με αυτό, στην ουσία δεν έχουμε τα μέσα.* Η κατηγορία αυτή ολοκληρώνεται με τα λόγια ενός εκπαιδευτικού: *Σε ένα βαθμό λίγο πολύ ξέρουν όλοι τι είναι… και ειδικά τώρα τελευταία που έχει γίνει πολύς λόγος και σε ένα βαθμό νομίζω ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί σε μια ήπια μορφή του. Τώρα εάν υπάρχει κάτι πιο συγκεκριμένο και θέλει πιο υψηλή αντιμετώπιση δεν γνωρίζουμε κάτι σίγουρα. Ή με κάποιο σεμινάριο οι δάσκαλοι να γνωρίσουν ή να έρθουν πιο ειδικοί και να μιλάνε ή να κάνουν κάποιες παρουσιάσεις* (Σ8).

Η κατηγορία *αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερη δυσκολία, αλλά απαιτούνται επιμορφώσεις* αναφέρθηκε από έναν (1) εκπαιδευτικό με τα ακόλουθα λόγια: *Ωραία, γιατί το σχολείο είναι ένας μικρός καθρέφτης της κοινωνίας, ο σχολικός εκφοβισμός υπήρχε πάντα και στα παλιά τα χρόνια και τώρα απλά τώρα πια έχει έρθει η εξειδίκευση η οποία απαιτεί δράσεις, αλλά χωρίς την ανάλογη επιμόρφωση και του διδακτικού προσωπικού, αλλά και της τοπικής κοινωνίας νομίζω ότι δεν μπορεί να γίνει κάτι άμεσα… είναι πράγματα που θέλουν χρόνο αυτά για να λυθούν δεν μπορούν να κοπούν μαχαίρι* (Σ5). Ένας (1) εκπαιδευτικός δήλωσε: *Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι…* (Σ9).

13.5.4 Η άποψη του σχολικού συμβούλου για τον σχολικό εκφοβισμό

Ο σχολικός σύμβουλος για τον σχολικό εκφοβισμό δήλωσε: *Για τον σχολικό εκφοβισμό η σχολική μονάδα μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο. Ένα λάθος που κάνουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί είναι ότι ξεχνάμε τους ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς στόχους και εστιάζουμε στους γνωστικούς στόχους. Βασικό είναι να διδάξουμε στα παιδιά μας αξίες, στάσεις και συμπεριφορές. Από εκεί ξεκινάμε. Χρειάζονται τα παιδιά μας αξίες. Τώρα εάν εμείς ξεκινήσουμε την αρχή του σχολικού έτους και … σημαντικό είναι να μάθουμε στα παιδιά μας να συνυπάρχουνε και να τους μάθουμε σχέσεις εμπιστοσύνης. Αν τα παιδιά μας μάθουνε να συνυπάρχουν αρκετά, αρχικά στην τάξη τους ως ομάδες εργασίας ή ως ομάδα. Ε... και μετά ως σχολική κοινότητα. Σαφώς αυτά τα προβλήματα μειώνονται βία, σχολική βία, εξάλλου και διαχείριση της επιθετικότητας, μπορεί να γίνει αποτελεσματικά και από τους ίδιους τους μαθητές ως διαμεσολαβητές. Το βασικό είναι ότι στην επιθετικότητα είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης. Όταν ο μαθητής αισθάνεται ότι δεν είναι αποδεκτός, δεν του έχει εμπιστοσύνη κανένας ή ε… δεν είναι ικανοποιημένος, τι θα κάνει; Για να φανεί θα πρέπει να είναι επιθετικός, να έχει παραβατική συμπεριφορά. Εμείς λοιπόν είμαστε οι βασικοί αίτιοι σε αυτό ε… υπαίτιοι μάλλον και εμείς θα πρέπει να δούμε το ρόλο μας σε άλλη βάση. (…) Άμα ζητήσω εγώ ένα ιχνογράφημα μαθητή, πώς νιώθεις… νομίζω ότι το έχω και εδώ μαζί μου… και γράφει εδώ στην μπλούζα θέλω να πεθάνω, γιατί είμαι χαζός, πάντα χαζός και θέλω να πεθάνω, 7 ετών. Ένας άλλος μικρός -η δασκάλα γράφει ζωγραφίστε τα συναισθήματά σου- χαρά, λύπη, κακία, ζωάκια. Ζωγραφίζει το ζωάκι που είναι λύπη και το ζωάκι που είναι κακία. Παίρνει ένα μαρκαδόρο και γράφει γύρω από το ζωάκι, που είναι κακία, γράφει όλοι με κάνουν να νιώθω σαν ηλίθιος, σαν βλαμμένο, όλοι με κάνουν να νιώθω σαν να μην είμαι τίποτα. Ποιος φταίει για αυτό; Η τάξη μας, η σχολική μονάδα, ο σχολικός σύμβουλος, όλοι φταίνε… Αλλά πρωτίστως σίγουρα είναι θέμα ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τον μαθητή του να αισθάνεται μέσα στην τάξη του ευτυχισμένος. Ευτυχισμένος, αποδεκτός να περνάει όμορφα να είναι ευχαριστημένος από το σχολείο.*

Οι απόψεις του σχολικού συμβούλου ταυτίζονται με τις απόψεις των μισών εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί

στο σχολικό πλαίσιο. Βέβαια, τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αντιμετωπίζονται μόνο οι ήπιες περιπτώσεις, ενώ ο λόγος του σχολικού συμβούλου ήταν κατηγορηματικός ως προς την υποχρέωση των εκπαιδευτικών για την ολοκληρωτική διαχείριση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών ανεξάρτητα από τη βαρύτητά τους.

13.6 Γενικά συμπεράσματα όπως προέκυψαν από την ποιοτική ανατροφοδότηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου και τον σχολικό εκφοβισμό

Η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου φαίνεται διστακτική στη γενικότερη ιδέα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Η έλλειψη εμπιστοσύνης απορρέει από το γεγονός ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί αποκλειστικά στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αντίθετα, στη συνέντευξη του σχολικού συμβούλου τονίστηκε ο βελτιωτικός χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης. Έξι (6) στους δέκα (10) εκπαιδευτικούς συνδέουν την αυτοαξιολόγηση με πολιτικές σκοπιμότητες, οι οποίες ενδεχομένως στοχεύουν στην ενοχοποίηση του σχολείου για προβλήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με αυτό. Με την άποψη αυτή διαφωνεί και πάλι ο σχολικός σύμβουλος.

Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η προσέγγιση του Υ.ΠΑΙ.Θ. (βλ. 4^{ο} κεφ.) καταλήγει να αντιμετωπίζει ομοιόμορφα όλα τα σχολεία της χώρας. Παρόλο που στις προτάσεις του Υ.ΠΑΙ.Θ. προτείνεται η δημιουργία νέων εργαλείων, ωστόσο η άγνοια των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης τούς υποχρεώνει στην άκριτη υιοθέτηση των προτεινόμενων εργαλείων. Με την άποψη αυτή διαφωνεί ο σχολικός σύμβουλος και υποστηρίζει ότι οι σχεδιαστές της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης έχουν λάβει υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες μεταξύ των σχολικών μονάδων.

Στην ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε εμφανής η απουσία εμπιστοσύνης από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών για τον θεσμό του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου σχετικά με τις ικανότητές τους να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η εμπιστοσύνη σχετίζεται κυρίως με το άτομο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό διοικεί και όχι λόγω της θέσης ευθύνης του. Ο σχολικός σύμβουλος για άλλη μια φορά διαφοροποιήθηκε από τις απόψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών και εξέφρασε την εμπιστοσύνη του γενικότερα τόσο στον θεσμό του διευθυντή όσο και του σχολικού συμβούλου.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την τακτική ανάληψης δράσεων εκτός ωραρίου για την εξεύρεση πόρων, παρόλο που οι μισοί εκπαιδευτικοί υποχρεούνται λόγω συνθηκών να υλοποιούν τέτοιες δράσεις (κατασκευή ημερολογίου προς πώληση, χριστουγεννιάτικο παζάρι κτλ.). Ο σχολικός σύμβουλος υποστήριξε ότι αν οι συνθήκες το επιβάλουν οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναλαμβάνουν τέτοιες δράσεις για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Ως προς τα θετικά του σχολείου η πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας, δήλωσε ευχαριστημένη από το φιλικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων και από τις άνετες κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου. Οι μισοί εκπαιδευτικοί ως κυριότερα προβλήματα ανέφεραν την αδιαφορία των γονέων, ενώ οι υπόλοιποι εστιάστηκαν στην ελλιπή υποστήριξη του σχολείου από τον δήμο και δύο (2) εκπαιδευτικοί εξέφρασαν παράπονα για τον τρόπο διοίκησης του σχολείου από τον διευθυντή. Για τα ίδια ερωτήματα ο σχολικός σύμβουλος εξέφρασε την ικανοποίησή του για τα σχολεία τα οποία υπάγονται στην περιφέρειά του. Τόνισε τις άνετες σχολικές εγκαταστάσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες του έμψυχου προσωπικού. Εξέφρασε όμως την ανησυχία του για ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, οι οποίοι αδυνατούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά δυσλειτουργικούς μαθητές με αποτέλεσμα να προκύπτουν σοβαρά προβλήματα με τους γονείς των μαθητών αυτών. Επίσης, ο σχολικός σύμβουλος φαίνεται να θεωρεί αποκλειστικά υπεύθυνους τους

εκπαιδευτικούς για τα όποια προβλήματα προκύπτουν στις σχέσεις τους με μαθητές και κατά συνέπεια με γονείς.

Από τους δέκα (10) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ρωτήθηκαν για τα πιθανά οφέλη τα οποία αποκτήθηκαν με τη συμμετοχή του σχολείου στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, μόνο δύο (2) υπηρέτησαν στο ίδιο σχολείο και το προηγούμενο έτος. Ως πλεονεκτήματα αυτοί οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανέφεραν αφενός την αύξηση του αριθμού των συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων για τη συζήτηση θεμάτων που αφορούν το σχολείο και αφετέρου μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο σκέπτονται και λειτουργούν οι γονείς και τα παιδιά. Ωστόσο, η πλειονότητα των υπόλοιπων εκπαιδευτικών τόνισε τη σημασία των δράσεων. Δηλαδή φαίνεται να συγχέουν τη φάση υλοποίησης των δράσεων (Φάση ΙΙ) με τη φάση συσσώρευσης πληροφοριών (Φάση Ι). Η σύγχυση αυτή είναι ως ένα βαθμό αναμενόμενη, διότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παραστάσεις από τις σπουδές τους για το γνωστικό αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και ειδικότερα για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου.

Η σύγχυση αυτή έγινε εμφανής και στην επόμενη ερώτηση όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν με ποιους τρόπους θα μπορούσε να βελτιωθεί η διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Από τους δέκα (10) εκπαιδευτικούς πέντε (5) απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τόνισε ξανά τη σημασία των δράσεων. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε ένα σχολείο γνωρίζουν ίσως τις αδυναμίες του σχολείου και θεωρούν υπερβολική τη διεξοδική καταγραφή αυτής της πραγματικότητας. Ωστόσο, η διεξοδική καταγραφή προσφέρει τη δυνατότητα μιας λεπτομερούς παρουσίασης όλων των θεμάτων και πολύ περισσότερο τη δυνατότητα συζήτησής τους στο σύλλογο διδασκόντων με στόχο τον καθορισμό των δράσεων. Ο σχολικός σύμβουλος επικεντρώθηκε στο βελτιωτικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης και τα οφέλη τα οποία θα προσκομίσει το σχολείο από τη αυτή τη διαδικασία.

Ο άξονας αυτός ολοκληρώνεται με την ερώτηση κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ενδέχεται να προκύψουν προβλήματα από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς υπήρξαν επιφυλακτικοί ως προς τα κίνητρα εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης, διότι είτε τόνισαν τον κίνδυνο απολύσεων είτε επισήμαναν τον φόβο μιας πιθανούς μισθολογικής καθήλωσης. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μεμονωμένες απόψεις, όπως άγνοια της διαδικασίας, αύξηση του φόρτου εργασίας και τον κίνδυνο μη υλοποίησης των δράσεων. Ο σχολικός σύμβουλος ως κύριο πρόβλημα κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ανέφερε την προχειρότητα ως ένα βαθμό με την οποία υλοποιήθηκε. Σύμφωνα πάντα με τον σχολικό σύμβουλο η προχειρότητα αυτή απορρέει αφενός από την απουσία κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης από τους συλλόγους διδασκόντων και αφετέρου από την αδυναμία διαχείρισης αυτού του όγκου δουλειάς εκ μέρους τους. Επίσης, αναφέρθηκε στις πιθανές συγκρούσεις των εκπαιδευτικών, όταν κληθούν να συντάξουν την τελική έκθεση και αναγνωρίζει τις ανησυχίες τους αναφορικά με ενδεχόμενες απολύσεις, παρόλο τις αντίθετες διαβεβαιώσεις από τους αρμόδιους του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Οι τελευταίες δύο ερωτήσεις αφορούσαν τον άξονα σχετικά με την οριοθέτηση των μαθητών και τον σχολικό εκφοβισμό. Τρείς (3) εκπαιδευτικοί επιλέγουν να οριοθετούν τους μαθητές απευθυνόμενοι στους γονείς τους, τρεις (3) εκπαιδευτικοί αναζητούν τρόπους διαχείρισης των μαθητών σε συνάρτηση με τη διδακτέα ύλη και δύο (2) εκπαιδευτικοί επιθυμούν μια επιπρόσθετη βοήθεια από εξειδικευμένο προσωπικό.

Αναφορικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί στο σχολικό περιβάλλον ή τουλάχιστον οι πιο ήπιες περιπτώσεις. Γεγονός το οποίο επιτείνει τη σημασία της συνέχισης συζήτησης και της ανάληψης επιπρόσθετων δράσεων για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Ο σχολικός σύμβουλος όπως και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η διαχείριση των δυσλειτουργικών μαθητών είναι αποκλειστικά ευθύνη του

εκπαιδευτικού. Επίσης, ο σχολικός σύμβουλος υπογράμμισε ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει με ψυχοπαιδαγωγικό τρόπο να προσεγγίσει το παιδί και να του δημιουργήσει ένα αίσθημα αποδοχής και ασφάλειας, διότι από εκεί αναδύονται, οι όποιες δυσλειτουργικές συμπεριφορές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14ο
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Εισαγωγή

Η συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου πραγματοποιήθηκε λόγω της εγκυκλίου ***Γ1/37100/ 31-03-2010*** και της ***Υπουργικής Απόφασης 15/03/2013***, οι οποίες όριζαν το πλαίσιο και υποχρέωναν τις σχολικές μονάδες στην υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης των σχολείων.

Παρά την έντονη αντίθεση του συνδικαλιστικού κλάδου των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου, πολλοί εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας θεώρησαν ότι υπάρχουν οφέλη για το σχολείο με την υλοποίησή της. Ωστόσο μέχρι να καταλήξει σε αυτή την απόφαση ο σύλλογος διδασκόντων, υπήρξαν έντονες αντιδράσεις και αντιπαραθέσεις από διάφορους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Οι ηχηρές αντιδράσεις αυτές σιώπησαν, όταν οι σύλλογοι διδασκόντων υποχρεώθηκαν στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο πλαίσιο νομικών εγκυκλίων. Μέσα σε αυτήν την ατμόσφαιρα ζητήθηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή να βοηθήσει την εκπαιδευτική κοινότητα στον σχεδιασμό και την τελική υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής υιοθέτησε ως κύρια ερευνητική στρατηγική την έρευνα δράσης, διότι αποσκοπεί στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας με τη συμμέτοχη των ίδιων των υποκειμένων. Πρωταγωνιστές της αυτοαξιολόγησης ήταν η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα: Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς. Η συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό σε μια βαθύτερη γνώση της σχολικής πραγματικότητας. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτική κοινότητα στο πλαίσιο των αναγκών του σχολείου έθεσε τους στόχους για την υλοποίηση δράσης εστιασμένης στον σχολικό εκφοβισμό. Η παρούσα ενότητα συνοψίζει τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας κατά τις φάσεις Ι και ΙΙ. Στην Εικόνα 14.1 αποτυπώνεται ολόκληρος ο ερευνητικός σχεδιασμός.

14.1 Τα συμπεράσματα των φάσεων Ι και ΙΙ της έρευνας ως προς τη στοχοθεσία της έρευνας

Σε συνάρτηση με τη στοχοθεσία της έρευνας προέκυψαν κατά τη φάση Ι τα ακόλουθα συμπεράσματα:

· Ο βαθμός ιδεολογικής συνοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας.

· Οι προσδοκίες των γονέων για τη μαθητική πορεία των παιδιών τους.

· Η σύνταξη της τελικής έκθεσης αυτοαξιολόγησης στην οποία αποτυπώνονται τα ισχυρά και αδύναμα σημεία του σχολείου.

· Η αξιοποίηση της έκθεσης για τον σχεδιασμό δράσεων.

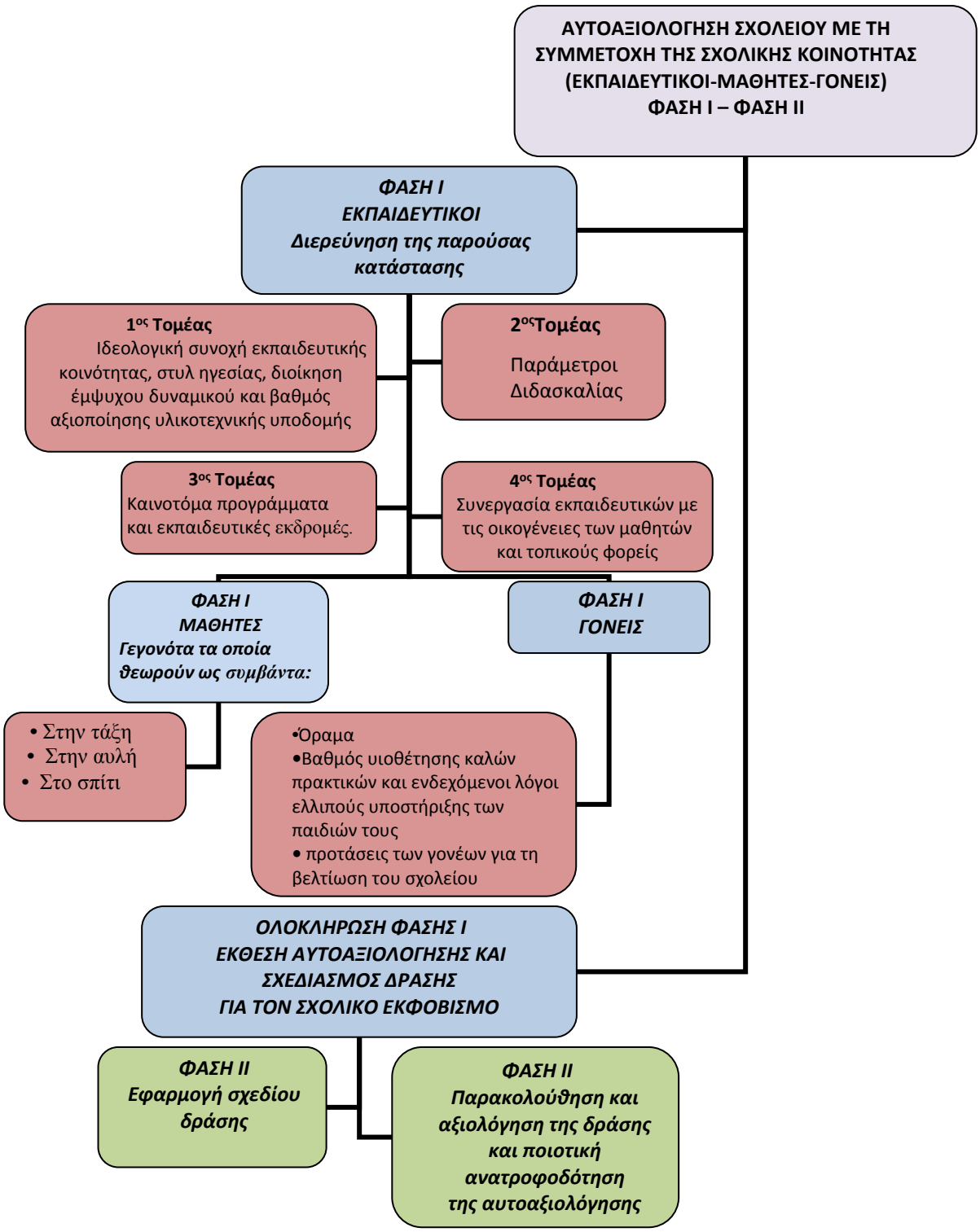
Αντίστοιχα, από τη φάση ΙΙ της έρευνας εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα:

· Οι δυσκολίες που αντιμετώπισε ο σύλλογος διδασκόντων και η εκτίμηση του βαθμού συνεργασίας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, έως ότου ολοκληρωθεί η αυτοαξιολόγηση του σχολείου.

· Ο βαθμός βελτίωσης του σχολείου που προέκυψε από την υλοποίηση της δράσης, όπως αυτή αποτυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο των μαθητών/τριών.

· Η αξιολόγηση της ίδιας της δράσης.

· Ο βαθμός ενδυνάμωσης των σχέσεων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας λόγω της συμμετοχής τους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου.



Εικόνα 14.1 *Σχηματική αναπαράσταση της διαδικασίας της έρευνας Φάση Ι-ΙΙ*

14.2 ΜΕΡΟΣ Α: Κύρια συμπεράσματα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά τη φάση Ι της έρευνας

14.2.1 Ευρήματα που προέκυψαν από τη Φάση Ι (2013-2014) και σχετίζονται με τους στόχους της έρευνας και τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας

➢ ***Δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου***

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από τη στοχοθεσία της έρευνας συγκεκριμένα:

- ***Δημιουργία της συνολικής εικόνας του σχολείου με ισχυρά και αδύναμα σημεία ως προς τους ακόλουθους τέσσερις τομείς:***

1ος Τομέας: Ιδεολογική συνοχή εκπαιδευτικής κοινότητας, στυλ ηγεσίας, διοίκηση έμψυχου δυναμικού και βαθμός αξιοποίησης υλικοτεχνικής υποδομής

2ος Τομέας: Παράμετροι Διδασκαλίας

3ος Τομέας: Καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές εκδρομές

4ος Τομέας: Συνεργασία εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών και τοπικούς φορείς

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στη φάση Ι της έρευνας και με τη συμμετοχή ***των εκπαιδευτικών*** διερευνήθηκε η παρούσα κατάσταση και εξήχθησαν τα συμπεράσματα που ακολουθούν.

14.2.2 Ως προς τον τομέα 1ο «Ιδεολογική συνοχή εκπαιδευτικής κοινότητας, στυλ ηγεσίας, διοίκηση έμψυχου δυναμικού και βαθμός αξιοποίησης υλικοτεχνικής υποδομής»

Η εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία υπηρέτησε κατά το σχολικό έτος 2013-2014, εμφανίζεται ως μια συμπαγής ιδεολογικά ομάδα. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών υιοθετεί ιδεολογικά τον εκπαιδευτικό φιλελευθερισμό σε αντίθεση με την ιδεολογία του εκπαιδευτικού συντηρητισμού (βλ. 1ο κεφ.). Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το άτομο μπορεί να βελτιώσει τον εαυτό του και κατ' επέκταση την κοινωνία μέσω της γνώσης. Κατά συνέπεια, η κοινωνία μπορεί να αλλάξει προς το καλύτερο και δεν θα πρέπει να διατηρηθεί το υπάρχον status quo. Επίσης, η εκπαιδευτική κοινότητα επιθυμεί ένα σχολείο το οποίο θα αγαπηθεί πρωτίστως από τα παιδιά. Με το στοιχείο αυτό δηλώνεται ευθέως από την εκπαιδευτική κοινότητα το ενδιαφέρον για μια ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στην οποία η γνώση μόνο δεν αποτελεί τον κύριο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφορικά με την αντιμετώπιση των υπαρχόντων προβλημάτων και τη βοήθεια εκ μέρους της πολιτείας, διατυπώθηκε η ανάγκη πρόσληψης σχολικού ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού.

Το συνεργατικό και δημοκρατικό στυλ διοίκησης του διευθυντή δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου έγινε αντιληπτό ότι οι διοικητικές αρμοδιότητες δεν είναι δίκαια κατανεμημένες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η δυσφορία αυτή των εκπαιδευτικών δεν έχει γίνει αντιληπτή από τον διευθυντή του σχολείου.

Ο διευθυντής του σχολείου δεν υιοθετεί έναν μόνο τύπο ηγεσίας. Συγκεκριμένα υιοθετεί ως ένα βαθμό το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας, καθώς, για τα προβλήματα που

προκύπτουν στο σχολείο, αναζητά βοήθεια από την εκκλησία και άλλους φορείς (Ταλιαφώρου & Πασιαρδής, 2016). Επίσης σύμφωνα με την ταξινομία του Bush (2003) ο διευθυντής του σχολείου εφαρμόζει και στοιχεία από τη διανεμητική ηγεσία, αφού διαμοιράζει ευθύνες και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Το γεγονός όμως, ότι οι ευθύνες αυτές βαραίνουν τα ίδια πρόσωπα, έχει προκαλέσει μια δυσαρέσκεια στον σύλλογο διδασκόντων (Bush, 2003). Επίσης, τα συμπεράσματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής συμφωνούν με εκείνα της έρευνας των Ταλαιδώρου και Πασιαρδή (2016), η οποία πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο με τη συμμετοχή διευθυντών και εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτήν την έρευνα οι διευθυντές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και πολιτική ικανότητα είναι πιο αποτελεσματικοί στην επίτευξη των στόχων που θέτει το σχολείο (Ταλαιδώρου & Πασιαρδή, 2016:49-52). Τα στοιχεία αυτά χαρακτηρίζουν και τον διευθυντή του σχολείου, όπου εκπονήθηκε η παρούσα διδακτορική διατριβή. Επίσης ένα ακόμα κοινό συμπέρασμα αυτής της διδακτορικής διατριβής με την έρευνα των Κουάλη και Πασιαρδή (2013) είναι ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής, όπως και πολλοί άλλοι, αποφεύγουν τη συμβουλευτική συμμετοχή τους στη παιδαγωγική-διδακτική διαδικασία των εκπαιδευτικών τους (Κουάλη & Πασιαρδή, 2013:116).

Αναφορικά με τους υπάρχοντες χώρους του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτοί είναι επαρκείς για τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο διατυπώθηκε η ανησυχία ότι μερικοί από αυτούς δεν είναι απόλυτα ασφαλείς για τους μαθητές. Πέραν αυτού, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανάγκη εμπλουτισμού της υλικοτεχνικής υποδομής, επιθυμία η οποία, όμως, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί άμεσα, λόγω οικονομικής καχεξίας σε συνδυασμό με τη συνεχόμενη για πολλά έτη ελλιπή οικονομική στήριξη του σχολείου από τον Δήμο.

Ο πρώτος τομέας ολοκληρώνεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης διαλέξεων από ειδικούς επιστήμονες, καθώς και τη συνέχιση των καινοτόμων δράσεων τις οποίες ήδη υλοποιούν.

14.2.3 Ανάλυση των δεδομένων του 2ο τομέα «Παράμετροι Διδασκαλίας»

Οι εκπαιδευτικοί *υλοποιούν σχεδιασμό της ύλης σε κάθε διδακτική ενότητα, επιδιώκουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών, δημιουργούν επιπρόσθετο υποστηρικτικό υλικό και λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών*. Ωστόσο, δήλωσαν ότι δυσκολεύονται κατά τη διδακτική διαδικασία λόγω *της απουσίας υλικοτεχνικής υποδομής, την ελλιπή υποστήριξη των μαθητών από το σπίτι τους σε συνδυασμό με τις αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις της ύλης, την παρουσία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και την αδυναμία συγκέντρωσης των μαθητών τις τελευταίες ώρες του διδακτικού ωραρίου*. Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν είτε υπό-επίδοση των μαθητών είτε επανειλημμένη δυσλειτουργική συμπεριφορά κάποιων από αυτούς απευθύνονται στους γονείς τους, αφού όμως προηγουμένως εξαντλήσουν όλες τις προβλεπόμενες ενδοσχολικές διαδικασίες. Σε κάθε περίπτωση επιδιώκουν την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας στους μαθητές τους με διάφορους τρόπους και ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών για την πρόοδο τους. Για όσους μαθητές υστερούν και δεν εμφανίζουν κάποια πρόοδο, οι εκπαιδευτικοί το αποδίδουν σε διάφορα αίτια, μεταξύ των οποίων τα συνηθέστερα είναι: Η άγνοια του τρόπου προσφοράς βοήθειας από τους αλλοδαπούς γονείς στα παιδιά τους· ορισμένοι γονείς λόγω φόρτου εργασίας δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ενώ άλλοι γονείς απλά δεν ενδιαφέρονται. Σχετικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία θα βοηθηθεί, εάν τον επόμενο χρόνο οριστούν μηνιαίες συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών αυτών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αναγνωρίζουν ως σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους την αδυναμία

υποστήριξή τους από τους γονείς. Το γεγονός αυτό έχει αναφερθεί στην ελληνική βιβλιογραφία (Γεωργίου, 1996· Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Επίσης, η έρευνα των Θεοφανέλλη, Κολοκοτρώνη και Καράκιζα (2010) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εξέτασαν, δήλωσαν ότι οι γονείς δεν έρχονται στις συναντήσεις, δεν ελέγχουν τις εργασίες των παιδιών και οι συμπεριφορές αυτές ερμηνεύονται ως παντελής έλλειψη ενδιαφέροντος (Θεοφανέλλης, Κολοκοτρώνης & Καράκιζα, 2010: 57). Η αδυναμία αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων επισημάνθηκε και στη διδακτορική διατριβή της Ντινίδου (2013) με τίτλο «*Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*».

14.2.4 τομέας 3ος «Καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές εκδρομές»

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναλαμβάνουν για τους εξής λόγους: Τ*ην ανάληψη της ευθύνης διοργάνωσης γιορτής*, *τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη*, *το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών σε κάποια στάδια του προγράμματος αφαίρεσαν χρόνο από την τελική ολοκλήρωση του προγράμματος*, *η έντονη γνωστική ανομοιογένεια της τάξης* και *η βαθμιαία απώλεια ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για τη μελέτη ενός συγκεκριμένου θέματος*. Επίσης, λόγω της γεωγραφικής θέσης του σχολείου οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν τον επιθυμητό αριθμό των εκπαιδευτικών εκδρομών.

14.2.5 τομέας 4ος «Συνεργασία εκπαιδευτικών με τοπικούς φορείς»

Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται κυρίως με τα ΚΤΕΛ για τη διοργάνωση εκδρομών και τα Κ.Ε.Σ.Υ (π. ΚΕΔΔΥ) για την παραπομπή μαθητών. Επίσης, μερικές φορές απευθύνονται *στον Δήμο για τη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου*, *στον σχολικό σύμβουλο για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου*, *στη σχολική επιτροπή για οικονομική βοήθεια*, *στα κέντρα ψυχικής υγείας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Τέλος, σπάνια επιδιώκουν συνεργασίες με άλλο *σχολείο του νομού ή με τμήματα πανεπιστημιακών σχολών.*

14.2.6 Συνεργασία των εκπαιδευτικών με γονείς και κηδεμόνες

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν περισσότερη στήριξη από τους γονείς τόσο για τις ανάγκες των μαθητών-παιδιών τους, όσο και του σχολείου γενικότερα. *Συγκεκριμένα, μέσω της αυτοαξιολόγησης έγινε γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς αδιαφορούν για το εκπαιδευτικό τους έργο, παρόλο που έχουν προσδοκίες για τη μαθητική πορεία των παιδιών τους και ταυτόχρονα έχουν την αίσθηση ότι βιώνουν έλλειψη σεβασμού εκ μέρους κάποιων παιδιών*. Κατά τη συνέντευξη με τον διευθυντή του σχολείου διαφάνηκε ότι ο τελευταίος επιθυμεί τη μερική συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, η οποία όμως θα αφορά αποκλειστικά διαδικαστικά ζητήματα του σχολείου (σχολικές εκδρομές, οικονομική υποστήριξη κ.ά.).

Επίσης, τη μερική συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα επιθυμούν και οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα των Μπαμπάλη και Κιρκιγιάννη (2011). Με άλλα λόγια τα ζητήματα που οι διευθυντές επιθυμούν να συζητούν με τους γονείς, αφορούν κυρίως τη γνωστική επίδοση των παιδιών τους και όχι θέματα λειτουργίας του σχολείου (Μπαμπάλης & Κιρκιγιάννη, 2011:171).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιδιώκουν μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων σε ζητήματα του σχολείου, καθώς τη θεωρούν ως προαπαιτούμενο μιας επιτυχημένης μαθητικής επίδοσης. Όταν οι γονείς εκφράζουν παράπονα για κάποιους εκπαιδευτικούς, αυτά αφορούν συνήθως την ποσότητα των εργασιών για την κατ' οίκον μελέτη. Ειδικότερα, κάποιοι γονείς παραπονιούνται ότι τα παιδιά τους δεν έχουν «αρκετό διάβασμα» στο σπίτι. Ωστόσο, ο διευθυντής αναφέρει ότι αυτό αποτελεί τέχνασμα των μαθητών για να αποφύγουν το διάβασμα, αλλά και πολύ περισσότερο αδυναμία των ίδιων των γονέων να αναλάβουν τις υποχρεώσεις τους. Ως προς την ύπαρξη μαθητών οι οποίοι ενδέχεται να υποσιτίζονται ο διευθυντής ανέφερε ότι δυστυχώς υπάρχουν κάποιες ελάχιστες

μεμονωμένες περιπτώσεις. Ωστόσο, η οικονομική ανέχεια του σχολείου δεν δίνει τη δυνατότητα κάλυψης τουλάχιστον ενός γεύματος την ημέρα στα παιδιά αυτά. Επίσης, μια αρμόδια αρχή προχώρησε μόνο στην καταγραφή των περιπτώσεων αυτών χωρίς να προχωρήσει κάποια άλλη ενέργεια και ως εκ τούτου επαφίεται στη συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη βοήθεια των παιδιών αυτών.

14.3 Δεδομένα τα οποία προέκυψαν από την έρευνα με τη συμμετοχή των γονέων και τον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου

14.3.1 Προσωπικό όραμα των γονέων για το σχολείο και τα παιδιά τους

Η πλειονότητα των γονέων επιθυμεί ένα γνωσιοκεντρικό σχολείο, καθώς σχεδόν όλοι θέλουν στο μέλλον να σπουδάσουν τα παιδιά τους. Λιγότεροι γονείς οραματίζονται ένα σχολείο που θα διαμορφώνει χαρακτήρα και συμπεριφορά και ακόμα λιγότεροι ήταν οι γονείς που ανέφεραν την κοινωνικοποίηση ως πρωταρχικό σκοπό του σχολείου.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα των Πούλου και Ματσαγγούρα (2009), οι οποίοι θεωρούν ότι οι γονείς του δείγματος που εξέτασαν, επιλέγουν έναν πιο αποστασιοποιημένο ρόλο, δηλαδή εκείνον ενός παραδοσιακού σχολειοκεντρικού μοντέλου και αυτό γιατί επιθυμούν τυπικές μορφές συνάντησης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς (την προγραμματισμένη μέρα συνάντησης, την ημέρα των βαθμών κτλ.) (Πούλου & Ματσαγγούρα, 2009:51-53).

14.3.2 Βαθμός υιοθέτησης καλών πρακτικών των γονέων και πιθανοί λόγοι ελλιπούς υποστήριξης των παιδιών τους

Οι περισσότεροι από τους γονείς υιοθετούν μια σειρά λειτουργικών συμπεριφορών για την ανατροφή των παιδιών τους, δηλαδή ρωτούν *τα παιδιά τους πώς πέρασαν την ημέρα τους, τούς δίνουν χρήματα ή φαγητό, τα βοηθούν να προετοιμαστούν για την επόμενη μέρα, επιδιώκουν να διαβάζουν τα παιδιά συγκεκριμένες ώρες, βοηθούν τα παιδιά να διορθώσουν τις ασκήσεις τους, επιδιώκουν να κοιμούνται τα παιδιά πριν τις 10:00 το βράδυ, ελέγχουν το βαθμό προετοιμασίας των παιδιών για την επόμενη μέρα,* ενώ μερικές φορές η σπάνια *πραγματοποιούν επανάληψη της ύλης το Σαββατοκύριακο και διορθώνουν τα λάθη των παιδιών τους.*

Ωστόσο, πολλοί γονείς, σχεδόν το 60%, δήλωσαν ότι αδυνατούν να διατηρούν τις συμπεριφορές αυτές καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ως εκ τούτου, είναι πιθανόν η ελλιπής αυτή επιμέλεια των γονέων, για κάποιους μήνες του σχολικού έτους, να συμβάλει στη μειωμένη επίδοση κάποιων μαθητών/τριών αλλά και στα προβλήματα συμπεριφοράς, που παρατηρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και αναφέρθηκαν από τον διευθυντή του σχολείου.

Η πλειονότητα των γονέων επισκέπτεται το σχολείο για την παραλαβή βαθμών, ωστόσο ένας στους τρεις γονείς αδυνατεί να παρευρεθεί στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές συναντήσεις ή εορταστικές παραστάσεις που ορίζονται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ενδεχομένως, το γεγονός αυτό, που επισημάνθηκε στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, να είναι ο λόγος που οι τελευταίοι αυτοί δήλωσαν ότι επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Επίσης στο ίδιο πνεύμα ο πρόεδρος των γονέων και κηδεμόνων σχετικά με την αντίστοιχη ερώτηση της συνέντευξης δήλωσε ότι υπάρχει μια μερίδα γονέων την οποία δεν έχει συναντήσει ποτέ στο σχολείο. Η σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και τα οφέλη της στην ανάπτυξη των μαθητών

σε τέσσερις κύριους τομείς: Συναισθηματικό, κοινωνικό, συμπεριφοράς και επίδοσης, έχουν επισημανθεί σε διάφορες ερευνητικές εργασίες, μεταξύ των οποίων ενδεικτικά αναφέρονται εκείνες των Malchar, Praytor, Wallin, Bistricky & Schanding, 2019· Epstein, 2011 κ.ά.

14.3.3 Προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση του σχολείου

Οι προτάσεις των γονέων συνοψίζονται στα εξής: Επιθυμούν να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στις λήψεις των αποφάσεων του σχολείου· να προσληφθεί σχολικός ψυχολόγος, αλλά όχι εκπαιδευτικός για τους αλλοδαπούς μαθητές, δηλαδή να μη δημιουργηθεί Τμήμα Υποδοχής· να αυξηθούν οι εργασίες για το σπίτι και να μειωθούν οι σχολικές εκδρομές. Ωστόσο, ο πρόεδρος των γονέων και κηδεμόνων διαφοροποιήθηκε από τους υπόλοιπους γονείς, καθώς επιθυμεί την αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών εκδρομών και θεωρεί ότι οι γονείς που εκφράζουν αντίθετη γνώμη απλά φοβούνται για την ασφάλεια των παιδιών τους. Επίσης τόνισε τη σημασία της έγκαιρης πρόσληψης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών καθώς κάθε χρόνο χάνονται δεκάδες διδακτικές ώρες, γεγονός που αποβαίνει σε βάρος της εκπαίδευσης των μαθητών.

14.3.4 Διαφορές μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών γονέων

Παρόλο που οι Αλβανοί γονείς σε σύγκριση με τους Έλληνες δήλωσαν ότι μερικές φορές δεν γνωρίζουν τον τρόπο να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ωστόσο τείνουν να υιοθετούν τις ακόλουθες συμπεριφορές περισσότερες φορές *σε σύγκριση πάντα με τους Έλληνες γονείς. Συγκεκριμένα οι Αλβανοί γονείς βοηθούν να προετοιμαστεί το παιδί τους για το σχολείο*, επιδιώκουν *να διαβάζουν τα παιδιά συγκεκριμένες ώρες, ελέγχουν την τσάντα του παιδιού, διορθώνουν τις ασκήσεις αν έχουν γίνει λάθη* και *πραγματοποιούν επαναλήψεις της ύλης το Σαββατοκύριακο.* Οι Αλβανοί γονείς τείνουν να είναι πιο συνεπείς *στις εκπαιδευτικές συναντήσεις* με τους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τους Έλληνες γονείς, δεν επιθυμούν τη μείωση του αριθμού φοίτησης των μαθητών ούτε και υποστηρίζουν ιδιαίτερα το θεσμό της παράλληλης στήριξης για τους μαθητές με ιδιαιτερότητες. Επίσης, θα ήθελαν να πραγματοποιούνται περισσότερες εκδρομές από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ωστόσο, οι Έλληνες γονείς είναι πιο τυπικοί *στις παρακολουθήσεις των εορταστικών παραστάσεων*, τείνουν *να επισκέπτονται* το σχολείο πιο συχνά για πιθανά παράπονα και επιθυμούν περισσότερο *τον εκδημοκρατισμό του σχολείου*.

Το γεγονός ότι οι Αλβανοί ενδιαφέρονται για την επίδοση των παιδιών τους αποτυπώνεται και σε άλλες έρευνες που μελετούν γονείς μετανάστες. Συγκεκριμένα στην έρευνα των Shumow και Moya (2019) οι μετανάστες γονείς ενδιαφέρονται για την επίδοση των παιδιών τους χωρίς όμως να επισκέπτονται απαραίτητα το σχολείο (Shumow & Moya, 2019: 147).

Η αδυναμία παροχής βοήθειας στον βαθμό που θα επιθυμούσαν οι αλλοδαποί γονείς λόγω χαμηλού επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας επισημάνθηκε και στη διδακτορική διατριβή του Πολύζου (2012) με τίτλο «*Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης*». Στην ίδια διδακτορική διατριβή τέθηκε και το θέμα της έλλειψης απαιτούμενου χρόνου για τους μετανάστες γονείς. Το στοιχείο στην παρούσα διδακτορική διατριβή ισχύει για την πλειονότητα των γονέων που δήλωσε ότι δυσκολεύεται στην εξεύρεση χρόνου για την υποστήριξη των παιδιών τους.

14.3.5 Διαφορές μεταξύ του επιπέδου φοίτησης των γονέων

Οι γονείς απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους γονείς αποφοίτους των άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης τείνουν να ελέγχουν σε μικρότερο βαθμό τα παιδιά τους και αναφέρουν συγκεκριμένα ότι τα παιδιά τους, μερικές φορές *χρειάζονται βοήθεια*. Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι τα παιδιά τους χρειάζονται λιγότερη υποστήριξη και λόγω αυτού τείνουν να ελέγχουν λιγότερο *την προετοιμασία των παιδιών τους για την επόμενη μέρα στο σχολείο, τη σχολική τσάντα και να διορθώνουν τα λάθη των ασκήσεών τους.* Από την άλλη μεριά, οι γονείς απόφοιτοι πανεπιστημιακής μόρφωσης είναι πιο συνεπείς *στην παρακολούθηση των εορταστικών εκδηλώσεων* σε σύγκριση πάντα με τους γονείς απόφοιτους άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης. Το στοιχείο αυτό μπορεί να ερμηνευτεί και ως προς τη σημασία που αποδίδουν στο μορφωτικό κεφάλαιο οι γονείς απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους γονείς αποφοίτων άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Επίσης, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου φοίτησης και της συχνότητας επίσκεψης στο σχολείο. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Shumow και Moya (2019), οι οποίοι ανέφεραν ότι οι γονείς της μεσαίας τάξης και άνω τείνουν να επισκέπτονται το σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς με μικρότερο εισόδημα ή απόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Shumow & Moya, 2019: 147).

14.3.6 Αξιοποίηση των δεδομένων της διδακτορικής διατριβής μέσω της τυπολογίας της Eipstein (2011)

Βάσει των δεδομένων που προέκυψαν από τη διδακτορική διατριβή και την τυπολογία της Eipstein (2011) μπορούν να ειπωθούν τα ακόλουθα, για:

Τον *1ο τύπο Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (Parenting)*: Οι γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους, λόγω όμως επαγγελματικών υποχρεώσεων αδυνατούν να υποστηρίξουν στον βαθμό που επιθυμούν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Με αυτόν τον τρόπο όμως δημιουργείται το παράδοξο της ύπαρξης υψηλών προσδοκιών χωρίς όμως την αντίστοιχη επίβλεψη των παιδιών τους για την επίτευξή τους.

Τον 2ο τύπο Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων (Communicating): Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και τους ενημερώνουν για όλες τις δράσεις που πραγματοποιεί το σχολείο.

Τον 3ο τύπο Γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία μέσω εθελοντισμού (Volunteering): Δεν έχει τεθεί θέμα αξιοποίησης των γονέων, που ενδεχομένως θα επιθυμούσαν να προσφέρουν εθελοντικά στο σχολείο, από καμία από τις εμπλεκόμενες πλευρές. Επισημαίνεται ότι οι γονείς δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο. Βέβαια και η διεύθυνση του σχολείου επιθυμεί μια ελεγχόμενη εμπλοκή των γονέων.

Τον 4ο τύπο Γονεική εμπλοκή στη μάθηση στο σπίτι (Learning at Home): Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εξέφρασαν παράπονα για το ότι οι γονείς δεν υιοθετούν τις στρατηγικές μελέτης που τους προτείνουν.

Τον 5ο τύπο Συμμετοχή στη λήψη Αποφάσεων (Decision Making): Όπως έχει ήδη αναφερθεί ούτε οι γονείς έχουν τον απαιτούμενο χρόνο, ούτε η διεύθυνση του σχολείου επιθυμεί μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων σε θέματα που αφορούν το σχολείο.

Τον 6ο τύπο Συνεργασία με την κοινότητα (Collaborating with the Community): Ο διευθυντής του σχολείου έχει αναζητήσει επιπρόσθετους πόρους από μέλη της κοινότητας εστιάζοντας ιδιαίτερα στη βοήθεια της τοπικής εκκλησίας, καθώς είναι και ο ίδιος ψάλτης.

14.4 Δεδομένα τα οποία προέκυψαν από την έρευνα με τη συμμετοχή των μαθητών του σχολείου κατά το πρώτο έτος της έρευνας

14.4.1 Γεγονότα τα οποία οι μαθητές/τριες θεωρούν ως συμβάντα στην τάξη τους

Μέσω της αυτοαξιολόγησης έγινε φανερό ότι οι μαθητές/τριες είναι γενικά ευχαριστημένοι από τους εκπαιδευτικούς τους, καθώς οι τελευταίοι πάντα επεξηγούν το μάθημα και εξετάζουν όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα παιδιά σχεδόν πάντα επεξηγούν όσες φορές χρειαστεί την ύλη που δεν έγινε κατανοητή, ενώ σχεδόν πάντα οι μαθητές/τριες νιώθουν ότι είναι σε θέση να εκμυστηρευτούν κάποιο μυστικό στους εκπαιδευτικούς τους. Επίσης, αποκαλύφθηκε ότι οι ίδιοι μαθητές/τριες είναι εκείνοι που προσέρχονται συνήθως απροετοίμαστοι και που κάνουν φασαρία στο μάθημα. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός της ελλιπούς συνεργασίας, μεταξύ των μαθητών, διότι μόνο μερικές φορές βοηθούν τους συμμαθητές τους, όταν αυτοί δυσκολεύονται σε κάποια από τα γνωστικά μαθήματα.

14.4.2 Γεγονότα τα οποία οι μαθητές/τριες θεωρούν ως συμβάντα στην αυλή τους

Οι μαθητές/τριες δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο ότι παρόλο που υπάρχει πάντα δάσκαλος στην αυλή του σχολείου, ωστόσο ένας στους πέντε μαθητές έχει υπάρξει θύμα λεκτικής επίθεσης. Ένας στους τέσσερις μαθητές έχει υπάρξει μάρτυρας αρνητικών συμβάντων τα οποία όμως αποσιώπησε. Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, πολλές έρευνες τονίζουν τη σημασία των παρισταμένων για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Ειδικότερα σε μια πρόσφατη διδακτορική διατριβή του Ιωαννίδη (2018) με τίτλο «*Η σχέση της θυματοποίησης ως προϊόν ενδοσχολικής βίας με την κατάθλιψη, το άγχος και την αυτοεκτίμηση μαθητών Γ΄ Λυκείου και Α΄ Λυκείου στο Ν. Ιωαννίνων*» ένας στους τρεις μαθητές μολονότι αντιλαμβάνεται ότι ένας συμμαθητής του εκφοβίζεται, ωστόσο παραμένει απαθής και δεν κάνει τίποτα.

Άλλα ευρήματα της παρούσας διδακτορικής ήταν ότι σχεδόν ένας στους δέκα μαθητές έχει υποστεί σωματική βία, ενώ ένας στους δέκα παραδέχεται ότι έχει ασκήσει *λεκτική βία στους συμμαθητές του.* Επίσης, ένας στους τρεις μαθητές παραδέχτηκε ότι μερικές φορές έχει επιθετική συμπεριφορά, ενώ ένας στους έξι μαθητές/τριες παραδέχτηκε ότι αισθάνεται μοναξιά στο σχολείο. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι αρκετοί μαθητές συμπεριφέρονται δυσλειτουργικά, γεγονός που είναι γνωστό στην εκπαιδευτική κοινότητα και ενδεχομένως οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην παραδοχή των γονέων για πλημμελή επιμέλεια των παιδιών τους αρκετούς μήνες του έτους λόγω της ενασχόλησής τους με τουριστικές επιχειρήσεις.

14.4.3 Γεγονότα τα οποία οι μαθητές/τριες θεωρούν ως συμβάντα με την οικογένειά τους

Ένας στους δύο μαθητές/τριες δήλωσε ότι έρχεται στο σχολείο χωρίς την απαιτούμενη βοήθεια στην προετοιμασία του για τα προγραμματισμένα διαγωνίσματα και ένας στους τρεις μαθητές δεν έχει ουσιαστικό έλεγχο από τους γονείς του. Το γεγονός αυτό επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο, οι οποίοι παρατήρησαν ότι ορισμένοι μαθητές δεν παρουσίαζαν βελτίωση, διότι οι γονείς τους δεν ακολουθούσαν τις συμβουλές τους.

Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν και το εύρημα ότι ένας στους τέσσερις γονείς δεν συνηθίζει να ρωτάει τα παιδιά του για το πώς ήταν η μέρα τους στο σχολείο. Επίσης, αξιοσημείωτα είναι τα γεγονότα ότι ένας στους δέκα μαθητές/τριες αισθάνεται μοναξιά στο σπίτι και ότι έρχεται στο σχολείο χωρίς χρήματα ή φαγητό. Στοιχείο που έχει γίνει αντιληπτό από τη διεύθυνση του σχολείου, η οποία όμως αδυνατεί να αναλάβει μια δράση που θα ανακουφίσει έμπρακτα τα παιδιά αυτά.

14.4.4 Διαφορές μεταξύ των μαθητών ως προς τη μεταβλητή του φύλου

Τα αγόρια με μεγαλύτερη συχνότητα και σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τα κορίτσια *δυσκολεύονται στο μάθημα της γλώσσας* και ζητούν λιγότερες φορές βοήθεια στα μαθήματα από τους εκπαιδευτικούς τους. Επίσης τα αγόρια με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζουν μια σειρά δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, τα αγόρια *έχουν δεχτεί χτυπήματα, έχουν κοροϊδέψει και έχουν χτυπήσει άλλους. Το εύρημα αυτό, της* μεγαλύτερης συχνότητας εκδήλωσης δυσλειτουργικών συμπεριφορών από τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια αναφέρεται και στην έρευνα των Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου, Κατσιγιάννη και Καϊλα (2007) καθώς και στη διδακτορική διατριβή της Σαπουνά (2006).

14.4.5 Διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών ως προς τη μεταβλητή της τάξης φοίτησης

Ως προς τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων για τα γεγονότα που οι μαθητές θεωρούν ως συμβάντα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επεξηγούν το μάθημα με μεγαλύτερη συχνότητα στην Α΄ τάξη σε σύγκριση με την Ε΄ τάξη. Οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης και της Στ΄ τάξης επαναλαμβάνουν περισσότερες φορές το μάθημα σε σύγκριση με τον εκπαιδευτικό της Ε΄ τάξης. Το μάθημα επεξηγείται σχεδόν πάντα στους μαθητές. Όμως ο μικρότερος μέσος όρος δηλώνεται στην Ε΄ τάξη σε σύγκριση με τους μαθητές της Α΄ τάξης και της ΣΤ΄ τάξης. Επίσης, οι μαθητές της Ε΄ τάξης νιώθουν λιγότερες φορές άνετα σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους άλλων τάξεων. Η φασαρία γίνεται από τους ίδιους μαθητές με μεγαλύτερη συχνότητα στη Β΄ τάξη σε σύγκριση με τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Το ότι ο διδακτικός χρόνος επαρκεί για να απαντήσουν οι όλοι οι μαθητές, δηλώνεται με μεγαλύτερη συχνότητα από τους μαθητές της Α΄ τάξης σε σύγκριση με τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων. Επίσης, οι μαθητές της Β΄ τάξης εμπιστεύονται πιο εύκολα ένα μυστικό τους στον δάσκαλό/α τους σε σύγκριση με τους μαθητές της Ε΄ και της Στ΄ τάξης. Οι ίδιοι μαθητές της Ε΄ τάξης συνηθίζουν να έρχονται στο σχολείο πιο πολλές φορές αδιάβαστοι σε σύγκριση με τους μαθητές της Α΄ τάξης και της Στ΄ τάξης. Οι μαθητές της Στ΄ τάξης συνηθίζουν να βοηθούν περισσότερες φορές τους συμμαθητές, όταν αυτοί δυσκολεύονται σε σύγκριση με τους μαθητές της Α΄ τάξης. Τέλος, οι μαθητές της Γ΄ τάξης και της Α΄ τάξης δυσκολεύονται λιγότερα από τα διδακτικά εγχειρίδια σε σύγκριση με τους μαθητές της Ε΄ τάξης και της Στ΄ τάξης.

Ως προς τα γεγονότα που θεωρούν ως συμβάντα στην αυλή του σχολείου, οι μαθητές της Γ, της Ε΄ και της Στ΄ τάξης έχουν υποστεί χλευασμό συχνότερα σε σύγκριση με τους συμμαθητές/τριές της Α΄ τάξης. Επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει ανάμεσα στους μέσους όρους της κατανομής ως προς το στοιχείο ότι οι μαθητές όταν *παρατηρούν συμμαθητές τους να πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά* το λένε σε κάποιον. Χωρίς όμως να πιστώνεται ένα ζεύγος τη στατιστικά αυτή σημαντική διαφορά. Τέλος, οι μαθητές της Β΄ τάξης αισθάνονται πιο πολλές φορές μόνοι τους στο σχολείο σε σύγκριση με τους μαθητές της Δ΄ τάξης. Ως προς τα γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στο σπίτι με την οικογένειά τους, οι γονείς των μαθητών της Α΄ τάξης ελέγχουν πιο συχνά τον βαθμό προετοιμασίας των παιδιών για το σχολείο σε σχέση με τους γονείς των μαθητών/τριών της Ε΄ τάξης και της Στ΄ τάξης.

14.5 Τελική έκθεση αυτοαξιολόγησης

Με την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου πραγματοποιήθηκε γενική συνέλευση κατά την οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων, αφού ενημερώθηκε για τα ερευνητικά αποτελέσματα και στη συνέχεια με ανοιχτή ψηφοφορία αξιολόγησε τον κάθε δείκτη ξεχωριστά. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν τεσσάρων βαθμών:

1 = Εικόνα προβληματική (αρκετά σοβαρά προβλήματα).

2 = Εικόνα μέτρια (τα προβλήματα είναι περισσότερα από τα θετικά στοιχεία).

3 = Εικόνα καλή (τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά).

4 = Εικόνα πολύ καλή (θετικά στοιχεία χωρίς προβλήματα).

Από τους δεκατέσσερις (14) δείκτες, κανένας δεν βαθμολογήθηκε με την τιμή ένα (1), δηλαδή εικόνα προβληματική. Επίσης, με την τιμή τέσσερα (4) ότι δηλαδή η εικόνα του σχολείου δεν παρουσιάζει κανένα πρόβλημα κρίθηκε μόνο ένας (1) δείκτης: «*Φοίτηση και διαρροή μαθητών*». Σύμφωνα με αυτόν τον δείκτη το σύνολο των μαθητών/τριών που φοιτούν στο σχολείο δεν απουσιάζουν αδικαιολόγητα και αποφοιτούν κανονικά.

Με την τιμή τρία (3), δηλαδή εικόνα καλή στην οποία τα θετικά στοιχεία είναι περισσότερα από τα αρνητικά, αλλά συγχρόνως υπάρχει περιθώριο επιπλέον βελτίωσης, βαθμολογήθηκαν δέκα (10) δείκτες, που είναι οι ακόλουθοι:

· *Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οι οικονομικοί πόροι*

· *Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής*

· *Αξιοποίηση υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού*

· *Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών*

· *Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών*

· *Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ μαθητών*

· *Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις*

· *Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών*

· *Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών*

· *Επίτευξη των στόχων του σχολείου*

Με την τιμή δύο (2), εικόνα μέτρια, δηλαδή ότι τα προβλήματα είναι περισσότερα από τα θετικά στοιχεία, κρίθηκαν τρεις (3) δείκτες, οι εξής:

· *Στελέχωση σχολείου*

· *Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων*

· *Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς*

Είναι επομένως σαφές ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει τα τρία παραπάνω ως τα κύρια προβλήματα του σχολείου. Είναι όμως αξιοσημείωτο ότι από τα προβλήματα αυτά τα δύο πρώτα αφορούν κυρίως την πολιτεία. Με άλλα λόγια επισημαίνεται το δομικό πρόβλημα της απουσίας διορισμών σε συνδυασμό με την αργοπορημένη τοποθέτηση των αναπληρωτών που σε πολλές περιπτώσεις πραγματοποιούνται μετά το πρώτο τρίμηνο.

Επίσης, το άλλο δομικό πρόβλημα αφορά τη μειωμένη χρηματοδότηση του σχολείου από τον Δήμο, γεγονός το οποίο επισημάνθηκε και από τον διευθυντή του σχολείου. Λόγω αυτού, οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται σε πολλές περιπτώσεις να σχεδιάζουν δράσεις για την εξεύρεση επιπλέον πόρων ή και να ζητούν χρήματα από τους γονείς για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου.

Το τρίτο πρόβλημα αφορά αποκλειστικά τη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα και αναφέρεται κυρίως στην ελλιπή υποστήριξη των γονέων τόσο στα παιδιά τους όσο και στο

σχολείο γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή αντιλήφθηκαν ότι οι γονείς λόγω της φύσης της εργασίας τους σε επιχειρήσεις τουρισμού, δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο και αδυνατούν να επιβλέψουν τα παιδιά τους είτε μαθησιακά είτε σε επίπεδο συμπεριφοράς και αυτό για πολλούς μήνες του σχολικού έτους. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις υψηλές προσδοκίες των γονέων δημιουργεί ένταση στη σχολική κοινότητα και περισσότερο στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Μια παράμετρος αυτής της κατάστασης είναι και κάποιες δυσλειτουργικές συμπεριφορές μαθητών/τριών που ενδέχεται να κλιμακωθούν σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Για την αποφυγή αυτής της δυσάρεστης κατάστασης η εκπαιδευτική κοινότητα αποφάσισε να υλοποιήσει μια δράση τον επόμενο χρόνο με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό. Η δράση αυτή σχεδιάστηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή σε συνεργασία με τον συνεπόπτη του καθηγητή κ. Κουρκούτα και υιοθετήθηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Πίνακας 14.1 *Συγκεντρωτικός πίνακας με την ποσοτική αποτίμηση των δεικτών από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου κατά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου για το έτος 2013-2014*

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟ Κοινωνικά και Πολιτισμικά Χαρακτηριστικά των Μαθητών του Σχολείου		
Α. ΔΕΔΟΜΕΝΑ		
Τομείς	**Δείκτες**	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**
1.Μέσα και πόροι	**1.1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οι οικονομικοί πόροι**	**3**
	1.2 Στελέχωση του Σχολείου	**2**
Β. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ		
Τομείς	**Δείκτες**	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**
2.Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	**2.1 Οργάνωση και συντονισμός της Σχολικής ζωής**	**3**
	2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	**2**
	2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	**3**
3.Διδασκαλία και μάθηση	**3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών Πρακτικών**	**3**
	3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	**3**
4. Κλίμα και σχέσεις στο Σχολείο	**4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ μαθητών**	**3**
	4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς	**2**
5.Προγράμματα, Παρεμβάσεις και δράσεις	**5.1 Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις**	**3**
	5.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσεις για τη	

Βελτίωσης	**βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου**	-
Γ.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		
Τομείς	**Δείκτες**	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**
6.Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	**6.1 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών**	**4**
	6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	**3**
	6.3 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των μαθητών	**3**
7.Αποτελέσματα του Σχολείου	**7.1 Επίτευξη των Στόχων του Σχολείου**	**3**

14.6 ΜΕΡΟΣ Β: Κύρια συμπεράσματα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά τη φάση ΙΙ (2014-2015) της έρευνας

Εισαγωγή

Με την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, η εκπαιδευτική κοινότητα αποφάσισε την υλοποίηση μιας δράσης, η οποία σχεδιάστηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή σε συνεργασία με τον καθηγητή κ. Κουρκούτα και αφορά την ευαισθητοποίηση των μαθητών αλλά και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Με την ολοκλήρωση της δράσης, πραγματοποιήθηκε και αξιολόγηση της ίδιας της δράσης, καθώς και μια εκ νέου διερεύνηση των τομέων, που αφορούν τους μαθητές με απώτερο στόχο, τη διαπίστωση πιθανής μείωσης των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών, στην τάξη, στην αυλή και στο σπίτι. Ωστόσο, αφαιρέθηκαν από τη στατιστική επεξεργασία από το πρώτο έτος (2013-2014) το τμήμα της ΣΤ΄ τάξης και από το δεύτερο έτος (2014-2015) το τμήμα της Α΄ τάξης, καθώς δεν υπήρχαν δεδομένα και για τα δύο έτη, λόγω της αλλαγής βαθμίδας των μαθητών-τριών.

14.6.1 Αντίκτυπος της δράσης στην τάξη

Κατά το δεύτερο έτος της έρευνας και με την ολοκλήρωση της δράσης από τη σχολική κοινότητα, δόθηκε στους μαθητές/τριες το ίδιο ερωτηματολόγιο με αυτό που είχαν συμπληρώσει κατά τη φάση Ι της έρευνας. Μεταξύ των δύο ετών υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών/τριών αναφορικά με το τι θεωρούν ότι συμβαίνει στην τάξη τους. Ειδικότερα, από την ανάλυση των ερωτηματολογίων γίνεται εμφανής μια μείωση της *φασαρίας* το δεύτερο χρόνο της έρευνας και η μείωση αυτή είναι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, ενώ αυξήθηκε *η βοήθεια που παρέχουν τα παιδιά* στους συμμαθητές/τριές τους.

Επομένως μέσω της δράσης βελτιώθηκε το σχολικό κλίμα. Στη βιβλιογραφία η βελτίωση του κλίματος του σχολείου αναφέρεται ως πλεονέκτημα, για τα σχολεία που υλοποιούν προγράμματα παρέμβασης, στα οποία συμπεριλαμβάνονται όλοι οι μαθητές (Ttofi & Farrington 2011 ·Nickerson, Singleton, Schnurr & Colen, 2014· Kyriakides & Creemers, 2012). Τα ίδια ευρήματα προκύπτουν και από τα προγράμματα των Φιλικών Σχολείων (friendly Schools) (Cross, Runions, Shaw, Wong, Campbell, Pearce, Resnicow, 2019) και των Ειρηνικών σχολείων (Creating a Peaceful School Learning Environment -CAPSLE) (Twemlow, Vernberg, Fonagy, Biggs, Nelson, Nelson & Sacco, 2009).

14.6.2 Αντίκτυπος της δράσης στην αυλή

Κατά το δεύτερο έτος της έρευνας και με την ολοκλήρωση της δράσης από τη σχολική κοινότητα οι μαθητές δήλωσαν ότι τους έχουν χτυπήσει λιγότερες φορές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με το πρώτο έτος της έρευνας. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς αποτυπώνεται έμπρακτα η μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Επίσης στο δεύτερο έτος της έρευνας αυξήθηκε η αναφορά των δυσλειτουργικών συμπεριφορών από τα παιδιά-μάρτυρες. Με άλλα λόγια, η ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας μέσω της σχολικής δράσης συνέβαλε σε ένα βαθμό στη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας των παιδιών. Η μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών μετά την υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες (Twemlow, Vernberg, Fonagy, Biggs, Nelson, Nelson & Sacco, 2009· Olweus 1993).

14.6.3 Αντίκτυπος της δράσης στο σπίτι

Τα παιδιά μετά την ολοκλήρωση της δράσης δήλωσαν ότι νιώθουν στο σπίτι λιγότερη μοναξιά σε σύγκριση με το πρώτο έτος της έρευνας. Η διαφορά αυτή στους μέσους όρους είναι στατιστικά σημαντική. Με άλλα λόγια οι γονείς μέσω της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς βελτίωσαν τις συνήθειες που είχαν στο σπίτι, στοιχείο το οποίο αποτυπώθηκε έμπρακτα και στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο των μαθητών/τριών. Η σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας έχει επισημανθεί εκτενώς σε όλη την αρθογραφία της Eipstein (1991).

14.6.4 Αξιολόγηση της ίδιας της δράσης από τα παιδιά

Ως προς την αξιολόγηση της ίδιας της δράσης έγινε αντιληπτό ότι οι μαθητές κατανόησαν σε μεγάλο βαθμό την έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Ως εκ τούτου, οι μαθητές δήλωσαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκφράζεται κυρίως *με λεκτική και σωματική βία.* Είναι σε θέση να διακρίνουν ως αυτόπτες μάρτυρες τη διαφορά μεταξύ μιας επιθετικής συμπεριφοράς από μια έντονη αλλά όχι επιθετική συμπεριφορά. Τέλος, ως προς τις στρατηγικές τις οποίες θα υιοθετούσαν για να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, εάν συνέβαινε σε αυτούς, οι μαθητές δήλωσαν τα ακόλουθα. Συγκεκριμένα, συμφωνούν απόλυτα με την επιλογή της εκμυστήρευσης του συμβάντος του εκφοβισμού *στους γονείς τους*, *στον διευθυντή*, *σε κάποιον που εμπιστεύονται* και *στους δασκάλους τους*. Επίσης, συμφωνούν αρκετά με τις στρατηγικές τού να δεχτούν *βοήθεια από τους συμμαθητές τους*, αλλά και θεωρούν ότι *οι γονείς τους θα το αντιλαμβανόντουσαν* χωρίς να τους το πουν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν θα αξιοποιούσαν τις ακόλουθες δυσλειτουργικές συμπεριφορές. Ειδικότερα, τα παιδιά διαφωνούν αρκετά *με την προοπτική της απραξίας*, με άλλα λόγια να μην κάνουν τίποτα μέχρι να σταματήσουν να τους εκφοβίζουν, *την επιλογή αλλαγής σχολείου*, ή του να *μην προαυλίζονται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος*. Επίσης διαφωνούν αρκετά με το να προβούν σε *αντίποινα* σε αυτούς που τους προκαλούν, *την παραμονή στο σπίτι*, *την προσφορά χρημάτων σε αυτούς*, το ενδεχόμενο *να ενδίδουν στους εκβιασμούς τους* και να *αρχίσουν να πειράζουν και αυτοί άλλα παιδιά* (θύμα-θύτης). Ωστόσο, παρόλο που η πλειονότητα των μαθητών φαίνεται να επιλέγει λειτουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης, ένας στους πέντε μαθητές ενδέχεται να υιοθετούσε μια ή και περισσότερες από αυτές τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές.

Η επιλογή δυσλειτουργικών συμπεριφορών για την επίλυση συγκρούσεων έχει αποτυπωθεί και στην έρευνα των Μίχαλου & Δημάκου (2017). Συγκεκριμένα και οι ερευνητές αυτοί θεωρούν ότι μερίδα μαθητών τείνουν να μην επιλέγουν συνεργατικές λύσεις, γεγονός το οποίο καταδεικνύει την απουσία δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων από ορισμένους μαθητές

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει ανάμεσα στους μέσους όρους της κατανομής στη μεταβλητή του φύλου και των τάξεων. Ως προς τη μεταβλητή του φύλου εντοπίστηκε μια μόνο στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους. Συγκεκριμένα τα αγόρια του δείγματος *σχεδόν πάντα* θα επιλέξουν να μην κάνουν τίποτα, αν τους εκφοβίζουν, ελπίζοντας ότι ο εκφοβισμός θα σταματήσει, σε σύγκριση με τα κορίτσια που *μερικές φορές* επιλέγουν αυτήν τη στρατηγική. Ως προς τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων εντοπίστηκαν τα εξής. Αρχικά οι μαθητές της Γ΄ τάξης σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους μαθητές της Ε΄ τάξης θα επιλέξουν τη στρατηγική να το ανακοινώσουν στους γονείς τους. Οι μαθητές της Στ΄ τάξης θα επιλέξουν λιγότερα συχνά να το αναφέρουν στον διευθυντή τους σε σύγκριση με τους μαθητές της Β΄ τάξης και της Γ΄ τάξης. Τη στρατηγική επιλογή να μοιραστούν το συμβάν στους εκπαιδευτικούς τους επιλέγεται πιο συχνά από τους μαθητές της Δ΄ τάξης σε σύγκριση με τους μαθητές Γ΄ τάξης και της Α΄ τάξης. Οι μαθητές της Στ΄ τάξης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Α΄ τάξης πιστεύουν ότι οι γονείς τους θα αντιληφθούν από μόνοι τους, ότι δηλαδή εκφοβίζονται. Τέλος, η στρατηγική να παραμείνουν στο σπίτι και να αποφύγουν το σχολείο λόγω εκφοβισμού αναφέρθηκε περισσότερο από τους μαθητές της Δ΄ τάξης σε σύγκριση με τους μαθητές της Στ΄ τάξης.

14.7 Ποιοτική ανατροφοδότηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου και του σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τον σχολικό σύμβουλο

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα, τα οποία οξύνουν τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα (υποχρηματοδότηση, πολυπληθή τμήματα τάξεων κτλ.), είναι η απουσία διορισμών μόνιμων εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό έχει διττά αποτελέσματα, διότι αφενός, πολλά σχολεία λειτουργούν κυρίως με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις τοποθετούνται μέρες ή ακόμη και μήνες μετά την έναρξη του διδακτικού έτους, και αφετέρου, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να μετακινούνται κάθε χρόνο σε διαφορετικά σχολεία της επικράτειας, αδυνατώντας έτσι να συμβάλουν στη δημιουργία συμπαγών εκπαιδευτικών κοινοτήτων.

Η παρούσα έρευνα αντιμετώπισε αυτό το πρόβλημα καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα που συμμετείχε στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου και αποφάσισε να υλοποιήσει τη δράση για τον σχολικό εκφοβισμό δεν ήταν η ίδια με την εκπαιδευτική κοινότητα η οποία την πραγματοποίησε. Στην ουσία επρόκειτο για δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές κοινότητες. Παρά αυτή τη σημαντική διαφορά η δράση υλοποιήθηκε και οι δυσκολίες κατά την πραγματοποίησή της αποτυπώνονται στη διατύπωση των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με την αντίστοιχη θέση του σχολικού συμβούλου, ο οποίος σε ένα βαθμό -ιδιαίτερα λόγω της θέσης ευθύνης που φέρει- εκφράζει και τις απόψεις του Υπουργείου Παιδείας.

14.7.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τα κίνητρα εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία

Οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του σχολείου δεν θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί αποκλειστικά και μόνο στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου συνδέουν την αυτοαξιολόγησή του με πολιτικές σκοπιμότητες, θεωρούν ότι με αυτήν στοχοποιείται το σχολείο για προβλήματα που απορρέουν από την ίδια την κοινωνία (κοινωνικός

αποκλεισμός, φτώχεια κ.ά.). Με τη θέση αυτή διαφωνεί ο σχολικός σύμβουλος ο οποίος εστιάστηκε στον βελτιωτικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης.

14.7.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου ως προς το σχεδιασμό της αυταοξιολόγησης από το Υ.ΠΑΙ.Θ.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η πρόταση της αυτοαξιολόγησης των σχολείων, που διαμορφώθηκε από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας, τείνει να αντιμετωπίζει όλα τα σχολεία ομοιόμορφα. Παρόλο που το Υπουργείο Παιδείας επισημαίνει στα αντίστοιχα εγχειρίδια τον προαιρετικό χαρακτήρα των εργαλείων αυτοαξιολόγησης, ωστόσο, η παντελής έλλειψη γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης τους υποχρεώνει στην άκριτη εφαρμογή της. Μάλιστα μια εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση δεν υπάγεται στις υποχρεώσεις της. Το γεγονός αυτό και μόνο καταμαρτυρεί την απόλυτη απουσία κουλτούρας σε θέματα αυτοαξιολόγησης για κάποιους εκπαιδευτικούς και αιτιολογεί ως ένα βαθμό και την τεράστια αντίδραση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Επομένως η άγνοια των εκπαιδευτικών που οφείλεται στην απουσία του γνωστικού αντικειμένου της αυτοαξιολόγησης από τα αντίστοιχα προγράμματα των σπουδών τους σε συνδυασμό με τη δυσμενή χρονική συγκυρία των μειώσεων των μισθών και τον κίνδυνο διαθεσιμότητας ή ακόμη και ενδεχόμενων απολύσεων, συνέβαλαν στην αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Και πάλι ο σχολικός σύμβουλος διαφοροποίησε τη θέση του και διευκρίνισε ότι οι αρμόδιοι του υπουργείου παιδείας έχουν λάβει υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων.

Αξίζει να αναφερθεί μια από τις ελάχιστες σχετικές διδακτορικές διατριβές στον ελληνικό χώρο. Συγκεκριμένα στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2018) με τίτλο «*Απόψεις των εκπαιδευτικών των Πρότυπων Πειραματικών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους*» οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφωνούν με την προοπτική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των πειραματικών σχολείων δήλωσαν ότι συμφωνούν στην ύπαρξη μιας αξιολόγησης η οποία θα συμβάλλει στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και δεν θα έχει μισθολογικές επιπτώσεις.

(Παπαδοπούλου, https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43886: Ανακτήθηκε 4/4/19).

Η αδυναμία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης λόγω άγνοιας της διαδικασίας ή απουσίας χρόνου έχει επίσης αναφερθεί σε διάφορες μελέτες (Shewbridge, 2013· Schildkamp et al., 2012· McNamara & O'Hara, 2008).

14.7.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου ως προς την ικανότητα των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν την a priori άποψη ότι οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι είναι σε θέση να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Θεωρούν ότι η ικανότητα και η αντίστοιχη γνώση εξαρτώνται κυρίως από το άτομο και όχι αποκλειστικά και μόνο από τη θέση ευθύνης του. Αντίθετα, ο σχολικός σύμβουλος εξέφρασε την εμπιστοσύνη του για τις ικανότητες των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων τονίζοντας ότι είναι σε θέση να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία τους.

Στη διδακτορική διατριβή της Παπαδοπούλου (2018) οι εκπαιδευτικοί που αξιολογήθηκαν στα πειραματικά σχολεία ήταν θετικοί στην αξιολόγησή τους από τον

σχολικό σύμβουλο τον οποίο και θεωρούσαν αντικειμενικό αξιολογητή, ενώ αντίθετα θεωρούν ότι η κρίση του διευθυντή χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα λόγω της σχέσης που αυτός δημιουργεί με το εκπαιδευτικό προσωπικό (Παπαδοπούλου, https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43886: Ανακτήθηκε 4/4/19).

14.7.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου ως προς το κατά πόσο συμφωνούν στο σχεδιασμό δράσεων για την εξεύρεση πόρων για τη λειτουργία του σχολείου εκτός ωραρίου

Η συνεχής υποχρηματοδότηση των σχολείων από τις εκάστοτε Δημοτικές αρχές έχει υποχρεώσει πολλές εκπαιδευτικές κοινότητες να πραγματοποιούν επιπλέον δράσεις για την εξεύρεση πόρων. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι παρόλο που πολλές φορές έχει συμμετάσχει σε τέτοιες δράσεις, ωστόσο διαφωνεί με αυτή την πρακτική. Πάλι ο σχολικός σύμβουλος διαχώρισε τη θέση του και υποστήριξε ότι, αν οι συνθήκες το επιβάλλουν τότε η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου να αναλαμβάνει τέτοιες δράσεις και να τις υλοποιεί.

14.7.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς ισχυρά και αρνητικά σημεία στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν και οι απόψεις του σχολικού συμβούλου αναφορικά με τα ισχυρά και αδύναμα στοιχεία των σχολείων που υπάγονται στην περιφέρειά του

Τα κύρια θετικά σημεία του σχολείου είναι το εποικοδομητικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων και οι άνετες κτιριακές εγκαταστάσεις. Ως προς τα προβλήματα που αναφέρθηκαν, οι μισοί εκπαιδευτικοί τόνισαν την αδιαφορία των γονέων, οι υπόλοιποι την υποχρηματοδότηση του σχολείου από τον Δήμο, ενώ δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν παράπονα για τον τρόπο της διοίκησής του.

Για την ίδια θεματική ερωτήσεων, ο σχολικός σύμβουλος ανάφερε ότι είναι ικανοποιημένος τόσο για το έμψυχο δυναμικό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών όσο και για τις κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων τα οποία υπάγονται στην περιφέρειά του. Ωστόσο, εστιάστηκε σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι αδυνατούν να διαχειριστούν δύσκολες περιπτώσεις μαθητών με συνέπεια να προκύπτουν θέματα με τις οικογένειες των παιδιών αυτών. Επίσης πρόσθεσε ότι θεωρεί αποκλειστική ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού τον τρόπο διαχείρισης των δυσλειτουργικών μαθητών.

14.7.6 Πιθανά οφέλη των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Από τους δέκα εκπαιδευτικούς οι οποίοι ρωτήθηκαν για τα πιθανά οφέλη που αποκόμισαν με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, μόνο δύο εκπαιδευτικοί υπηρέτησαν και τις δύο χρονιές στο ίδιο σχολείο, ενώ άλλοι δύο εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στις διαδικασίες άλλων σχολείων, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουν την τελική έκβαση τους. Οι υπόλοιποι πέντε εκπαιδευτικοί δεν είχαν καμία παράσταση της συγκεκριμένης διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη φάση Ι και στη φάση ΙΙ της έρευνας, ανέφεραν ως κύρια πλεονεκτήματα αφενός, την αύξηση του αριθμού των συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων για τη συζήτηση θεμάτων που αφορούν το σχολείο και αφετέρου, μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο σκέπτονται οι γονείς.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην αυτοαξιολόγηση άλλων σχολείων, εστιάστηκαν στη σημασία των δράσεων, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουν κατά πόσο αυτές υλοποιήθηκαν. Δίνεται δηλαδή η εντύπωση ότι οι τελευταίοι αυτοί συγχέουν τις δύο φάσεις της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης: Τη φάση συγκέντρωσης δεδομένων και

αποτίμησης της κατάστασης με τη φάση υλοποίησης των δράσεων. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν είχαν παραστάσεις και λόγω αυτού διατύπωσαν κυρίως τις εντυπώσεις τους.

Σχετικά με τις προτάσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, από τους δέκα εκπαιδευτικούς, πέντε ήταν σε θέση να απαντήσουν, διότι είχαν έμπρακτα συμμετάσχει σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολείου. Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, με τον ίδιο τρόπο και σε αυτή, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν κυρίως στη σημασία των δράσεων και λιγότερο στον τρόπο συλλογής δεδομένων. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υποτιμούν τη σημασία της φάσης Ι και να εστιάζονται στη φάση ΙΙ.

Διάφοροι λόγοι ενδέχεται να συντρέχουν για αυτή την κατάσταση. Αναλυτικότερα, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τον τρόπο συγκέντρωσης δεδομένων, διότι αγνοούν την ερευνητική μεθοδολογία. Είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, η πτυχιακή ερευνητική εργασία έχει γίνει προαιρετική για τη λήψη του πτυχίου. Ως εκ τούτου πολλοί εκπαιδευτικοί, ακόμα και κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, δεν έχουν εμπειρία διεξαγωγής μια έρευνας με συνέπεια να αδυνατούν να συμβάλουν εποικοδομητικά στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, η οποία στην ουσία πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία.

Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σε θέση να εντοπίζουν τα αδύναμα σημεία του σχολείου όπου υπηρετούν χωρίς απαραίτητα να αξιολογούν την καταγραφή τους σύμφωνα με τις αρχές και τη μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Κατά την άποψη τους είναι μια χρονοβόρα, επίπονη και ενδεχομένως μη χρήσιμη διαδικασία. Δίνουν όμως ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημασία της ανάληψης δράσεων για τη βελτίωση του σχολείου.

Η στάση αυτή ενδεχομένως μπορεί να ερμηνευτεί ότι αποτελεί περισσότερο έκφραση του οράματος του διευθυντή παρά του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Με άλλα λόγια η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, επειδή ακριβώς εμπλέκει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, διέπεται από δημοκρατικές αρχές. Η δημοκρατία δεν αφορά τους σκοπούς, οι οποίοι μπορεί να μεταβάλλονται κατά το δοκούν, αλλά τα μέσα τα οποία επιλέγονται για την επίτευξη αυτών των σκοπών. Για την ίδια ερώτηση ο σχολικός σύμβουλος ανέφερε ότι η εκάστοτε σχολική μονάδα έχει μόνο οφέλη να αποκομίσει από την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης, διότι θα συμβάλει στη βελτίωση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου.

Επίσης, οι Van der Bija, Geijselb και Ten Dam (2016) επισημαίνουν τον κίνδυνο να εστιάσει το ενδιαφέρον της μια σχολική κοινότητα στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και να υποτιμήσει τη σημασία του σχεδιασμού και υλοποίησης των δράσεων οι οποίες θα βελτιώσουν έμπρακτα το σχολείο (Van der Bija, Geijselb & Ten Damd, 2016: 48). Πάντως οφέλη από την πραγματοποίηση δράσεων, που προέκυψαν μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου, έχουν αναφερθεί και σε άλλες έρευνες (Jennings, Swidler, & Koliba, 2005· Sanders & Lewis, 2005· Anderson-Butcer *et a*l. 2010· Demetriou & Kyriakides, 2012).

14.7.7 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου ως προς τα πιθανά προβλήματα τα οποία ενδέχεται να προκύψουν από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς διατύπωσαν την ανησυχία ότι η αυτοαξιολόγηση ενδέχεται να αποτελέσει το όχημα είτε για μισθολογική καθήλωση είτε για την απόλυσή τους. Εκφράστηκαν ποικίλες απόψεις όπως ότι «θα οδηγήσει στην αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών» και επίσης επιβεβαιώθηκε «πλήρης άγνοια του τρόπου διεκπεραίωσης της όλης διαδικασίας» και ακόμη «ότι οι όποιες δράσεις προταθούν ενδέχεται να μην υλοποιηθούν στην πράξη». Ο σχολικός σύμβουλος ως πιθανά προβλήματα τα οποία ενδέχεται να προκύψουν κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης από τους συλλόγους διδασκόντων ανέφερε «τη μη επιστημονική υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης». Θεωρεί δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί είτε λόγω άγνοιας ως προς τον τρόπο διαχείρισης του όγκου εργασίας, είτε λόγω της απουσίας κουλτούρας αξιολόγησης από τους συλλόγους διδασκόντων δεν θα είναι σε θέση να υλοποιήσουν τις προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης εξέφρασε την ανησυχία ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος προστριβών μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων ιδιαίτερα όταν κληθούν να συντάξουν την τελική έκθεση αυτοαξιολόγησης. Τέλος, θεωρεί βάσιμες τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το ενδεχόμενο απολύσεων, αλλά ανέφερε ότι οι αρμόδιοι του Υπουργείου Παιδείας διέψευσαν αυτή τη φημολογία.

Ο Warren (2005) θεωρεί ότι πολλές φορές παραβλέπονται οι συγκρούσεις που προκύπτουν στις σχολικές κοινότητες και αφορούν θέματα εξουσίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Επίσης σχολεία που εδράζονται σε υποβαθμισμένες περιοχές αδυνατούν να επιτύχουν στο βαθμό που επιθυμούν αυτήν τη συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα (Valli, Stefanski & Jacobson, 2016: 3).

Αναφορικά με τους κίνδυνους που ενδέχεται να προκύψουν, αν η εκπαιδευτική αξιολόγηση αξιοποιηθεί πολιτικά για την εξυπηρέτηση άλλων συμφερόντων, έχει επισημανθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, έχει εκφραστεί η ανησυχία για:

· Τη μετατροπή των σχολείων σε προπαρασκευαστικά εξεταστικά κέντρα στα οποία νομιμοποιείται πρόωρος κοινωνικός αποκλεισμός (Girou et al. 2004).

· Την υποβάθμιση της ανθρωπιστικής παιδείας προς χάρη της κατάρτισης και του ανταγωνισμού (Girou et al. 2004· Καζαμίας, 2014).

· Τη δημιουργία μια κουλτούρας λογοδοσίας στην οποία η εκπαιδευτική κοινότητα στοχοποιείται ως ανεπαρκής, ιδιαίτερα , όταν δεν επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι, μολονότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει απαραίτητα την αποκλειστική ευθύνη (Niesche, 2015).

· Την παροχή δυνατότητας σε ιδιωτικές εταιρείες να λειτουργούν με αμοιβή ως σύμβουλοι των σχολείων αυτών (Johnson, 2012).

· Το κλείσιμο του σχολείου (school closure) (Auerbach, 2019).

·Την αντικατάσταση του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Auerbach, 2019).

14.7.8 Απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να οριοθετήσουν δυσλειτουργικές συμπεριφορές των μαθητών τους

Από τους δέκα εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποτελούσαν τον σύλλογο διδασκόντων κατά το έτος πραγματοποίησης της δράσης, οι οκτώ απάντησαν για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν μαθητές/τριες με δυσλειτουργική συμπεριφορά. Αναλυτικότερα, τρεις (3) εκπαιδευτικοί απευθύνονται για βοήθεια στους γονείς των παιδιών αυτών, άλλοι τρεις (3) αναζητούν τρόπους διαχείρισης του όγκου της ύλης και δημιουργίας σχέσης με το παιδί και

οι δύο (2) ανέφεραν ότι θα επιθυμούσαν επιπρόσθετη βοήθεια από εξειδικευμένο προσωπικό.

Για την ίδια ερώτηση, ο σχολικός σύμβουλος τόνισε ότι ο μαθητής που έχει δυσλειτουργική συμπεριφορά μπορεί μέσω της εκτίμησης, της αποδοχής, της εμπιστοσύνης και της αγάπης από τον δάσκαλό του να τροποποιήσει αυτή τη συμπεριφορά. Με άλλα λόγια ο σχολικός σύμβουλος θεωρεί ότι η συμπεριφορά αυτή του μαθητή είναι απόρροια του αισθήματος απόρριψης που βιώνει ο μαθητής και θα πρέπει ο δάσκαλος του να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες στην τάξη, έτσι ώστε αυτός να νιώσει αποδεκτός.

14.7.9 Απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το αν θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί από την εκπαιδευτική κοινότητα

Με την ολοκλήρωση της δράσης για τον σχολικό εκφοβισμό, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν κατά πόσο θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί με τα μέσα τα οποία διαθέτει το σχολείο. Ο λόγος για τον οποίο δεν ζητήθηκε η άποψη τους για τη συγκεκριμένη σχολική δράση ήταν, γιατί, λόγω της σχέσης που έχει αναπτυχθεί με τον εκπαιδευτικό-ερευνητή ως ισότιμο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, ήταν πολύ πιθανό τα σχόλια της ανατροφοδότησης να είναι θετικά. Θεωρήθηκε δηλαδή από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή ότι η ανατροφοδότηση της σχολικής δράσης θα προέλθει από τις απαντήσεις των παιδιών. Ως εκ τούτου, εμφανίζει περισσότερο ενδιαφέρον η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο πραγματικά το σχολείο διαθέτει τα μέσα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε ένα γενικότερο πλαίσιο και όχι τόσο η άποψη τους για τη συγκεκριμένη δράση.

Από τους δέκα εκπαιδευτικούς οι εννιά απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση, ενώ ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι δεν γνωρίζει. Συγκεκριμένα, πέντε (5) δήλωσαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί με σχολικές δράσεις. Αντίθετα, τρεις (3) εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι το σχολείο μπορεί να διαχειριστεί μόνο τις ήπιες μορφές του εκφοβισμού, διότι για τις πιο δύσκολες περιπτώσεις δεν έχει τα απαιτούμενα μέσα, ενώ ένας (1) εκπαιδευτικός ανέφερε ότι στην ουσία δεν γνωρίζει γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί. Επομένως, μπορεί να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σε θέση να διαχειριστούν διάφορες μορφές σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στα αντίστοιχα ερωτηματολόγια της αυτοξιολόγησης ότι επιθυμούν την πρόσληψη σχολικού ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία υποδηλώνει ως ένα βαθμό ότι χρειάζονται υποστήριξη από ειδικευμένο προσωπικό για τις πιο δύσκολες περιπτώσεις μαθητών/τριών.

Πρέπει να επισημανθεί ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού αναφέρθηκε σε δράσεις του σχολείου. Δεν αναφέρθηκε καθόλου αυτό το οποίο επισημαίνεται στην αρθογραφία (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009·Swearer, Espelage & Napolitano, 2009) ότι ένα αποδιοργανωμένο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στη δημιουργία κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού. Αντίθετα, ένα σχολείο με στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας μειώνει την ύπαρξη τέτοιων περιστατικών (Κουρκούτας & Xavier, 2017). Ολοκληρώνοντας αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης σε θέματα που θεωρούν ότι υστερούν.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Όπως έχει αναφερθεί η παρούσα έρευνα χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης κατά τη φάση Ι της έρευνας για το σχολικό έτος 2013-2014. Τα ευρήματα αφορούν τα μελή της σχολικής κοινότητας: Διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και σχολικού συμβούλου. Η φάση Ι της έρευνας ολοκληρώνεται με την έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου και την απόφαση για την υλοποίηση της δράσης το επόμενο σχολικό έτος με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό. Η φάση ΙΙ της έρευνας αφορά την αξιολόγηση του αποτελέσματος της δράσης στους μαθητές του σχολείου και την ποιοτική ανατροφοδότηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το έτος 2014-2015.

Μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επιθυμούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και σε αυτό η γνωστική διάσταση θα είναι εξίσου σημαντική με την ψυχοσωματική υγεία του παιδιού. Ο στόχος αυτός θα επιτευχτεί μέσω μιας χαρούμενης σχολικής κοινότητας, η οποία θα αγαπηθεί πρωτίστως από τα παιδιά. Επιθυμία τους είναι το σχολείο αυτό να υπάρξει σε μια κοινωνία στην οποία το άτομο θα βελτιώνει τον εαυτό του και τους άλλους μέσω της γνώσης. Ως κύρια βοήθεια από την πολιτεία επιθυμούν την πρόσληψη ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού. Τις ίδιες θέσεις εξέφρασε και ο διευθυντής του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ανέφεραν ότι ο διευθυντής τους εφαρμόζει ένα δημοκρατικό και συνεργατικό στυλ διοίκησης, το οποίο προάγει την καινοτομία και αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Η μόνη δυσαρέσκεια που εκφράστηκε προς τον διευθυντή τους ήταν ότι οι αρμοδιότητες δεν είναι δίκαια κατανεμημένες.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν γενικά ικανοποιημένοι από τις εγκαταστάσεις του σχολείου. Εκφράστηκε όμως και κάποια ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών σε αυτούς. Επίσης, τονίστηκε η απουσία οικονομικής ενίσχυσης από τον Δήμο, γεγονός που δυσχεραίνει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και επισημάνθηκε η ανάγκη για την απόκτηση υλικοτεχνικής υποδομής.

Ως κυριότερη δυσκολία στο έργο τους οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής αναφέρθηκαν στα προβλήματα που συνεπάγεται η απαιτητική ύλη, λόγω ιδιαίτερα της παρουσίας κάποιων «*δύσκολων μαθητών*». Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν περισσότερη υποστήριξη από τους γονείς τόσο σε θέματα που αφορούν τη βοήθεια των παιδιών στο σπίτι όσο και στο σχολείο γενικότερα. Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς δεν υποστηρίζουν μαθησιακά τα παιδιά τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μια μερίδα γονέων *δεν γνωρίζει τον τρόπο ή δεν έχουν χρόνο, αλλά και μια άλλη μερίδα γονέων απλά δεν ενδιαφέρεται*. Ο διευθυντής εξέφρασε την άποψη την οποία συμμερίζεται και ο πρόεδρος γονέων και κηδεμόνων σύμφωνα με την οποία μια μερίδα γονέων απλά δεν ενδιαφέρεται. Ο διευθυντής ανέφερε ότι η πλειονότητα των γονέων ενδιαφέρεται για το σχολείο μόνο, όταν προκύπτει δική τους ανάγκη και ιδιαίτερα όταν είναι να αφήσουν το παιδί τους στο Ολοήμερο Σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου θεωρούν το πιο σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει το σχολείο τη δυσλειτουργική συμπεριφορά κάποιων μαθητών/τριών.

Τα ευρήματα που προέκυψαν με τη συμμετοχή των γονέων κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου μπορούν να συνοψιστούν ως εξής. Η πλειονότητα των γονέων επιθυμεί ένα γνωσιοκεντρικό σχολείο. Αντίθετα, η διαμόρφωση χαρακτήρα και συμπεριφοράς προτάσσεται σχεδόν από έναν στους τρεις γονείς, ενώ ακόμα λιγότεροι ανέφεραν την κοινωνικοποίηση ως πρωτεύοντα σκοπό του σχολείου. Τις ίδιες απόψεις εξέφρασε και ο πρόεδρος του συλλόγου των γονέων και κηδεμόνων. Παρόλο που η πλειονότητα των γονέων πάντα ή σχεδόν πάντα υιοθετεί πρακτικές που συμβάλλουν στη

μαθησιακή αλλά και τη ψυχική υγεία των παιδιών τους, υπάρχει και μια μερίδα γονέων που δεν τηρούν με συνέπεια συμπεριφορές γονεϊκότητας. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ένας στους πέντε γονείς (20.6%) δεν επιδιώκει να *κοιμούνται τα παιδιά πριν τις 10:00 το βράδυ* και ένας στους τρεις γονείς περίπου δεν φαίνεται να βοηθά αρκετά συχνά το παιδί του *στα προγραμματισμένα διαγωνίσματα, δεν ελέγχει την τσάντα του παιδιού* για την επόμενη μέρα *και ούτε διορθώνει τα λάθη των παιδιών του.* Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε και στη συνέντευξη του προέδρου γονέων και κηδεμόνων, ο οποίος υποστήριξε ότι μια μερίδα γονέων φαίνεται να αδιαφορεί για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών του. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξε καθώς για τρεις συνεχόμενες χρονιές που επισκέπτεται το σχολείο δεν έχει συναντήσει ποτέ γονείς κάποιων μαθητών. Το στοιχείο αυτό προκύπτει και από ερώτηση του ερωτηματολογίου στην οποία σχεδόν το 60% των γονέων δήλωσε πως δυσκολεύεται σε κάποιες χρονικές περιόδους του χρόνου να βοηθήσει το παιδί του. Το σχολείο εδράζεται σε τουριστική περιοχή με αποτέλεσμα οι γονείς να ασχολούνται με τις τουριστικές επιχειρήσεις για μεγάλο διάστημα του έτους. Το στοιχείο αυτό επισημάνθηκε και από τον πρόεδρο γονέων και κηδεμόνων ως ένα ιδιάζων χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης περιοχής, το οποίο θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι σχεδόν ένας στους τρεις γονείς (31.0%) δήλωσε ότι το παιδί του δεν τον αφήνει να το βοηθήσει. Η παραδοχή αυτή μπορεί να ερμηνευτεί και ως αδυναμία οριοθέτησης των παιδιών τους, στοιχείο το οποίο έχει επισημανθεί και στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι γονείς επιθυμούν ένα σχολείο στο οποίο *θα συμμετέχουν περισσότερο στις αποφάσεις του, αναγνωρίζουν την ύπαρξη σημαντικών προβλημάτων κυρίως με τη συμπεριφορά των μαθητών* και λόγω αυτού *επιθυμούν την πρόσληψη ψυχολόγου* και *τη μείωση των μαθητών ανά τμήμα*. Ταυτόχρονα όμως *δεν επιθυμούν στήριξη της πολυπολιτισμικότητας*, καθώς αρνούνται σε σημαντικό βαθμό την πρόσληψη εκπαιδευτικού για το Τμήμα Υποδοχής αλλοδαπών μαθητών. Πολύ περισσότερο δε που το συγκεκριμένο σχολείο εδράζεται σε τουριστική περιοχή και ένας στους τρεις μαθητές είναι αλλοδαπός. Αντίστοιχα, *περιγράφουν ένα γνωσιοκεντρικό σχολείο* στο οποίο οι γονείς *επιθυμούν την αύξηση του αριθμού των εργασιών και τη μείωση των εκδρομών*. Τέλος, τα στοιχεία αυτά συνάδουν με τις προσδοκίες τους για τη μελλοντική εισαγωγή των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο.

Αναφορικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των Ελλήνων και Αλβανών γονέων σκιαγραφείται μια εικόνα κατά την οποία οι Αλβανοί γονείς, παρακολουθούν πιο επισταμένα, σε σύγκριση με τους Έλληνες γονείς, την προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο. Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν και μεταξύ των μέσων όρων των διάφορων επιπέδων εκπαίδευσης των γονέων (απόφοιτοι δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου και πανεπιστημίου). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στη θεματική των πρακτικών τις οποίες υιοθετούν οι γονείς για την υποστήριξη των παιδιών τους. Πιο αναλυτικά, όσο ανώτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο του γονέα τόσο μικρότερος είναι και ο βαθμός ελέγχου στο παιδί του.

Επίσης σχετικά με τα ευρήματα που προέκυψαν από τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου τα κυριότερα είναι τα εξής. Καταρχάς οι μαθητές/τριες είναι ευχαριστημένοι από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τόσο στο προσωπικό επίπεδο, διότι έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, όσο και μαθησιακά, διότι τους διευκολύνουν στην κατανόηση της γνωστικής ύλης. Επίσης η πλειονότητα των μαθητών/τριών αντιλαμβάνεται τόσο τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές άλλων μαθητών στην τάξη, όσο και το γεγονός ότι τα ίδια άτομα έρχονται χωρίς καμία προετοιμασία στο σχολείο. Αναφορικά με *γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην αυλή* ένα αξιοσημείωτο ποσοστό μαθητών (21.8%) έχει υπάρξει *θύμα λεκτικού εκφοβισμού*. Μάλιστα, μερικές φορές διάφοροι μαθητές *έχουν υπάρξει μάρτυρες αρνητικών συμβάντων*, τα οποία όμως αποσιώπησαν (25.2%). Το 12.6% των μαθητών πάντα ή σχεδόν

πάντα *έχει υποστεί σωματική βία* από συμμαθητές τους. Αντίστοιχα, ένας τους δέκα μαθητές (9.3%) δηλώνει ότι έχει ασκήσει *λεκτική βία στους συμμαθητές τους*. Πάντως, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (60.8%) δηλώνει ότι δεν έχει ασκήσει ποτέ σωματική βία σε συμμαθητές του. Ωστόσο, το 36.5% των μαθητών ανέφερε ότι μερικές φορές *έχει επιθετική συμπεριφορά*. Τέλος, ένα ποσοστό 15.2% των μαθητών δήλωσε χαρακτηριστικά ότι *αισθάνεται μοναξιά* στο σχολείο. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να σχεδιάσει και να πραγματοποιήσει μια σειρά ενεργειών, ώστε να ευαισθητοποιήσει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα για την αντιμετώπιση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών.

Σχετικά με τα *γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα με την οικογένειά τους,* φάνηκε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών έρχεται στο σχολείο χωρίς την απαιτούμενη βοήθεια από το σπίτι. Συγκεκριμένα, ένας στους δύο μαθητές δεν έχει βοήθεια στην προετοιμασία για τα προγραμματισμένα διαγωνίσματα και ένας στους τρεις μαθητές δεν έχει ουσιαστικό έλεγχο από τους γονείς του. Επίσης, ένας στους τέσσερις γονείς δεν ρωτά πώς ήταν η μέρα του παιδιού στο σχολείο. Τέλος, ένας στους δέκα μαθητές δηλώνει ότι *αισθάνεται μοναξιά* στο σπίτι και έρχεται στο σχολείο χωρίς τρόφιμα ή χρήματα.

Ως προς τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου για τον πρώτο δείκτη *γεγονότα τα οποία θεωρούν ως συμβάντα στην τάξη τους*, τα αγόρια δυσκολεύονται στο μάθημα της γλώσσας περισσότερο από τα κορίτσια. Επίσης τα κορίτσια *εκμυστηρεύονται τα μυστικά τους* στους δασκάλους/ες τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια. Αναφορικά με τις στατιστικά διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην αυλή, τα αγόρια με μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με τα κορίτσια *κάνουν παρέα με άλλα παιδιά* και *παίζουν με παιδιά από μεγαλύτερες τάξεις*. Ωστόσο, πάλι τα αγόρια εμφανίζουν μια σειρά δυσλειτουργικών συμπεριφορών με μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, τα αγόρια *έχουν δεχτεί χτυπήματα, έχουν κοροϊδέψει και έχουν χτυπήσει άλλους*. Ως εκ τούτου αποφασίστηκε στην τελευταία γενική συνέλευση η υλοποίηση κατά το επόμενο σχολικό έτος (2014-2015) μιας δράσης με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό.

Κύρια ευρήματα από τη φάση ΙΙ της έρευνας είναι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ετών στις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με το τι θεωρούν ότι συμβαίνει στην τάξη τους. Ειδικότερα, από την ανάλυση των ερωτηματολογίων γίνεται εμφανής μια μείωση της *φασαρίας κατά* τον δεύτερο χρόνο της έρευνας, ενώ αυξήθηκε *η βοήθεια που παρέχουν τα παιδιά* στους συμμαθητές τους. Επίσης μειώθηκε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό η επιθετική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και ταυτόχρονα οι μαθητές ανέφεραν με μεγαλύτερη συχνότητα τις προβληματικές συμπεριφορές που παρατηρούσαν. Επίσης σημαντικά ήταν και τα ευρήματα τα οποία αφορούσαν τις συνήθειες των γονέων στο σπίτι. Συγκεκριμένα τα ίδια τα παιδιά δήλωσαν ότι *αισθάνονται λιγότερο μόνα* τους σε σύγκριση με το πρώτο έτος της έρευνας. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς αποτυπώνει έμπρακτα τη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Μετά την εφαρμογή της δράσης από τη σχολική κοινότητα πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση της διαδικασίας. Κύρια ευρήματα από την έρευνα η οποία αφορούσε την αξιολόγηση της ίδιας της δράσης ήταν ότι οι μαθητές θεωρούν ότι *ο σχολικός εκφοβισμός εκφράζεται κυρίως ως λεκτική και σωματική βία*. Οι μαθητές διαπιστώθηκε ότι μπορούν να διακρίνουν ως αυτόπτες μάρτυρες τη διαφορά μεταξύ μιας επιθετικής συμπεριφοράς από μια έντονη αλλά όχι επιθετική συμπεριφορά. Τέλος, η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι *δεν θα κατέφευγε σε δυσλειτουργικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Ωστόσο, ένας στους πέντε μαθητές ενδέχεται σε διάφορες περιπτώσεις να υιοθετούσε τέτοιες συμπεριφορές. Αναφορικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της μεταβλητής του φύλου εντοπίστηκε μια. Συγκεκριμένα, τα αγόρια του δείγματος σχεδόν πάντα, όταν εκφοβίζονται, συνηθίζουν με μεγαλύτερη συχνότητα να μην κάνουν κάτι για αυτό περιμένοντας ότι ο εκφοβισμός θα σταματήσει σε σύγκριση με τα

κορίτσια που μερικές φορές υιοθετούν τη στρατηγική αυτή. Επομένως μπορεί να ειπωθεί ότι η δράση της σχολικής κοινότητας συνέβαλε σε ένα βαθμό στη μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών και την ευαισθητοποίηση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας σχετικά σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

Η φάση ΙΙ της έρευνας ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που προέκυψαν με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών από την ποιοτική ανατροφοδότηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου και τον σχολικό εκφοβισμό. Ως προς τα θετικά στοιχεία του σχολείου η πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας, δήλωσε ευχαριστημένη από το φιλικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων και από τις άνετες κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου. Οι μισοί εκπαιδευτικοί ως κυριότερα προβλήματα ανέφεραν την αδιαφορία των γονέων, ενώ οι υπόλοιποι εστιάστηκαν στην ελλιπή υποστήριξη του σχολείου από τον δήμο και δύο (2) εκπαιδευτικοί εξέφρασαν παράπονα για τον τρόπο διοίκησης του σχολείου από τον διευθυντή. Για τα ίδια ερωτήματα ο σχολικός σύμβουλος εξέφρασε την ικανοποίησή του για τα σχολεία τα οποία υπάγονται στην περιφέρειά του. Τόνισε τις άνετες σχολικές εγκαταστάσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες του έμψυχου προσωπικού. Εξέφρασε όμως την ανησυχία του για ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, οι οποίοι αδυνατούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά δυσλειτουργικούς μαθητές με αποτέλεσμα να προκύπτουν σοβαρά προβλήματα με τους γονείς των μαθητών αυτών. Επίσης, ο σχολικός σύμβουλος φαίνεται να θεωρεί αποκλειστικά υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς για τα όποια προβλήματα προκύπτουν στις σχέσεις τους με μαθητές και κατά συνέπεια με γονείς.

Από τους δέκα (10) εκπαιδευτικούς οι οποίοι ρωτήθηκαν για τα πιθανά οφέλη τα οποία αποκτήθηκαν με τη συμμετοχή του σχολείου στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, μόνο δύο (2) υπηρέτησαν στο ίδιο σχολείο και το προηγούμενο έτος. Ως πλεονεκτήματα οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανέφεραν, αφενός, την αύξηση του αριθμού των συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων για τη συζήτηση θεμάτων που αφορούν το σχολείο και αφετέρου, μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο σκέπτονται και λειτουργούν οι γονείς και τα παιδιά. Ωστόσο η πλειονότητα των υπόλοιπων εκπαιδευτικών τόνισε τη σημασία των δράσεων.

Στην επόμενη ερώτηση, όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν με ποιους τρόπους θα μπορούσε να βελτιωθεί η διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, από τους δέκα (10) εκπαιδευτικούς απάντησαν οι πέντε (5). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τόνισε ξανά τη σημασία των δράσεων. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε ένα σχολείο γνωρίζουν ίσως τις αδυναμίες του σχολείου και θεωρούν υπερβολική τη διεξοδική καταγραφή αυτής της πραγματικότητας. Ο σχολικός σύμβουλος επικεντρώθηκε στον βελτιωτικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης και τα οφέλη τα οποία θα προσκομίσει το σχολείο από τη αυτή τη διαδικασία.

Στην ερώτηση κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ενδέχεται να προκύψουν προβλήματα από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς υπήρξαν επιφυλακτικοί ως προς τα κίνητρα εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης, διότι είτε τόνισαν τον κίνδυνο απολύσεων είτε επισήμαναν τον φόβο μιας πιθανής μισθολογικής καθήλωσης. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μεμονωμένες απόψεις, όπως άγνοια της διαδικασίας, αύξηση του φόρτου εργασίας και τον κίνδυνο μη υλοποίησης των δράσεων.

Ο σχολικός σύμβουλος ως κύριο πρόβλημα κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ανέφερε την προχειρότητα ως ένα βαθμό με την οποία υλοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες της περιφέρειάς του. Σύμφωνα πάντα με τον σχολικό σύμβουλο η προχειρότητα αυτή απορρέει αφενός από την απουσία κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης από τους συλλόγους διδασκόντων και αφετέρου από την αδυναμία διαχείρισης αυτού του όγκου δουλειάς εκ μέρους τους. Επίσης, αναφέρθηκε στις πιθανές αντιπαραθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί κληθούν να συντάξουν την τελική έκθεση και αναγνωρίζει τις

ανησυχίες τους αναφορικά με ενδεχόμενες απολύσεις, παρόλο τις αντίθετες διαβεβαιώσεις από τους αρμόδιους του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Αναφορικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί στο σχολικό περιβάλλον ή τουλάχιστον στις πιο ήπιες περιπτώσεις. Ο σχολικός σύμβουλος, όπως και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι η διαχείριση των δυσλειτουργικών μαθητών είναι αποκλειστικά ευθύνη του εκπαιδευτικού.

Διστακτική φαίνεται να είναι η εκπαιδευτική κοινότητα στη γενικότερη ιδέα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Η έλλειψη εμπιστοσύνης απορρέει από το γεγονός ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί αποκλειστικά στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αντίθετα, στη συνέντευξη του σχολικού συμβούλου τονίστηκε ο βελτιωτικός χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης. Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης εστιάζεται και στον θεσμό του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου σχετικά με τις ικανότητές τους να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η εμπιστοσύνη σχετίζεται κυρίως με το άτομο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό διοικεί και όχι στη λόγω της θέσης ευθύνης του. Ο σχολικός σύμβουλος για άλλη μια φορά διαφοροποιήθηκε από τις απόψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών και εξέφρασε την εμπιστοσύνη του γενικότερα τόσο στον θεσμό του διευθυντή όσο και του σχολικού συμβούλου.

Συνοψίζοντας τα όσα έχουν αναφερθεί φαίνεται πως υπήρξαν θετικά συμπεράσματα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου αλλά και την υλοποίηση της σχολικής δράσης. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντιλήφθηκαν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι γονείς. Αποτυπώθηκε η αδυναμία υποστήριξης των παιδιών τους στο σπίτι και οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό το γεγονός. Απόρροια αυτού ήταν και οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές κάποιων μαθητών στο σχολείο. Με την υλοποίηση της δράσης οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές αυτές μειώθηκαν στην τάξη και στην αυλή σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την ενδεχόμενη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου προσκρούουν στην απουσία εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πολιτική. Θεωρούν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ότι η αυτοαξιολόγηση δεν αξιοποιείται παιδαγωγικά με στόχο τη βελτίωση του σχολείου, αλλά ως μέσο νομιμοποίησης απολύσεων. Επίσης το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει κάποια γνώση του γνωστικού αντικειμένου της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης από τις σπουδές τους στο προπτυχιακό επίπεδο σε συνδυασμό με τη μετατροπή της πτυχιακής εργασίας από υποχρεωτική σε προαιρετική, δυσκολεύει επιπλέον την οποιαδήποτε συζήτηση για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Προτάσεις προς την Πολιτεία, τις Παιδαγωγικές και Καθηγητικές Σχολές

Η βελτίωση ενός σχολείου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Επομένως οι προτάσεις που ακολουθούν αφορούν δύο κύρια επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά προτάσεις προς τις Παιδαγωγικές και Καθηγητικές Σχολές και το δεύτερο επίπεδο την ίδια την Πολιτεία.

Σε επίπεδο Παιδαγωγικών και Καθηγητικών Σχολών

Αρχικά οι προτάσεις που απευθύνονται προς τις Παιδαγωγικές και Καθηγητικές σχολές είναι:

1. Η επαναφορά της υποχρεωτικής πτυχιακής εργασίας τόσο στο προπτυχιακό επίπεδο όσο και στο μεταπτυχιακό επίπεδο. Δεν νοείται πτυχιούχοι ανεξαρτήτως σχολής να μην είναι σε θέση να σχεδιάσουν στοιχειωδώς μια έρευνα.

2. Η διδασκαλία των ακόλουθων μαθημάτων ως υποχρεωτικών:

· Η Αξιολόγηση και η Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθεί μια κουλτούρας αξιολόγησης που τώρα εκλείπει.

· Η Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Οι φοιτητές των παιδαγωγικών σχολών που θα εργαστούν ως εκπαιδευτικοί είναι τα ίδια πρόσωπα που θα διεκδικήσουν και τις διευθυντικές θέσεις στο μέλλον. Ως εκ τούτου, οφείλουν να έχουν παραστάσεις του μαθήματος της διοίκησης της εκπαίδευσης από τις προπτυχιακές σπουδές τους. Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρεται ανά Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης η ύπαρξη η μη της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, της Διοίκησης στην Εκπαίδευση και η πτυχιακή εργασία ως υποχρεωτικών μαθημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο.

Πίνακας. 1 Υποχρεωτικά μαθήματα και πτυχιακή εργασία ανά Π.Τ.Δ.Ε.

Π.Τ.Δ.Ε	***Υποχρεωτικά Μαθήματα βάσει των οδηγών σπουδών των ετών 2018-2019 ή τον πιο επικαιροποιημένο οδηγών σπουδών***		
	Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ως υποχρεωτικό μάθημα	***Η Διοίκηση στην Εκπαίδευση ως υποχρεωτικό μάθημα***	***Υποχρεωτική πτυχιακή Εργασία***
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	*Όχι*	*Όχι*	*Όχι*
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	***Ναι***	***Όχι***	***Όχι***
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	*Όχι*	*Όχι*	*Όχι*
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	*Όχι*	*Όχι*	*Όχι*
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	*Όχι*	*Όχι*	*Όχι*
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	***Ναι***	***Όχι***	***Όχι***
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	*Όχι*	*Όχι*	*Όχι*

Πανεπιστήμιο Κρήτης	*Όχι*	*Όχι*	*Όχι*
Πανεπιστήμιο Πατρών	*Όχι*	*Όχι*	*Όχι*

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως μόνο τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης διδάσκουν ως υποχρεωτικό μάθημα την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση σε προπτυχιακό επίπεδο. Αντίθετα, σε κανένα Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης δεν διδάσκεται η Διοίκηση της Εκπαίδευσης, η δε εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας είναι προαιρετική.

Προτάσεις σε επίπεδο Πολιτείας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η πλειονότητα των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης δεν έχουν σχεδόν καμία παράσταση από τις σπουδές τους σε θέματα που αφορούν την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και τη Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Επίσης το γεγονός ότι η πτυχιακή εργασία είναι προαιρετική δυσκολεύει επιπλέον τη διαδικασία υλοποίησης οποιαδήποτε μορφής έρευνας στο σχολείο. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου και η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης ακολουθούν τις αρχές της ερευνητικής διαδικασίας. Επομένως είναι ιδιαίτερα δύσκολη η κάλυψη αυτού του υπαρκτού κενού μέσω επιμόρφωσης όχι σε φοιτητές αλλά σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πολλές φορές θεωρούν ότι τα θέματα αυτά δεν άπτονται καν στα καθήκοντα τους.

Επίσης η Πολιτεία, εάν επιθυμεί να αξιοποιήσει τα οφέλη που θα προκύψουν από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, θα πρέπει να υπερβεί τις ήδη αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα αυτό. Οι αρνητικές αυτές στάσεις είναι απόρροια των ακόλουθων γεγονότων, συγκεκριμένα:

· Η απουσία διορισμών.

· Η αξιοποίηση της αξιολόγησης ως πολιτικού εργαλείου νομιμοποίησης απολύσεων σε πολλές χώρες του κόσμου.

· Οι δυσμενείς οικονομικοκοινωνικές συνθήκες στην Ελλάδα (μειώσεις μισθών, συντάξεων κτλ.) και η σύνδεση της αξιολόγησης με το μισθολόγιο ή ακόμα και με τον φόβο ενδεχόμενων απολύσεων.

·Οι προϋπάρχουσες αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον επιθεωρητισμό και η άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί προέκταση του.

·Η υποχρεωτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης επέτεινε το ήδη αρνητικό κλίμα και κλιμάκωσε την αντίσταση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό το θέμα.

Ως εκ τούτου, σε επίπεδο Πολιτείας θα πρέπει να:

1. Πραγματοποιηθούν διορισμοί. Δεν έχει καμία απολύτως αξία η οποιαδήποτε συζήτηση για την αυτοαξιολόγηση και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, όταν δεν υπάρχει ένα μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό.

2. Σχεδιαστούν επιμορφώσεις σε θέματα που αφορούν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Οι επιμορφώσεις αυτές θα πραγματοποιούνται με την έναρξη και τη λήξη του σχολικού έτους πριν δηλαδή τις διδακτικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών.

3. Αποσυνδεθεί η αξιολόγηση με τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών ή το ενδεχόμενο απολύσεων τους. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο ανατροφοδότησης που αποσκοπεί στη βελτίωση του σχολείου. Σε κάθε άλλη περίπτωση αποτελεί ένα πολιτικό εργαλείο για την εξυπηρέτηση άλλων συμφερόντων.

4. Σχεδιαστούν δράσεις που θα ανακουφίζουν τις υποβαθμισμένες οικονομικοκοινωνικά περιοχές.

5. Στελεχωθούν τα σχολεία με κοινωνικούς λειτουργούς και σχολικούς ψυχολόγους. Οι δυσκολίες που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί είτε υπερβαίνουν πολλές φορές το γνωστικό τους υπόβαθρο είτε δεν επαρκεί ο χρόνος μαζί με τα διδακτικά και διοικητικά τους καθήκοντα.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα αποτελέσματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής δεν είναι γενικεύσιμα. Παρόλα αυτά σκιαγραφούνται κάποιες τάσεις. Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν σε τέσσερις άξονες:

1. Στην ίδια τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Η ποικιλομορφία στην προσέγγιση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου είναι μια ακόμα ερευνητική διαδικασία που χρήζει διερεύνησης. Αν δηλαδή θα αξιοποιηθεί ποιοτική προσέγγιση ή ποσοτική ή μεικτού τύπου.

2. Στις προϋποθέσεις της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, δηλαδή στη μελέτη της συνεργασίας της σχολικής κοινότητας και στον τρόπο διοίκησης του σχολείου από τον διευθυντή. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της συνεργασίας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

3. Στη μελέτη της επιρροής του οικοινομικοκοινωνικού πλαισίου στα προβλήματα που τείνουν να εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολεία και θα κληθεί να διαχειριστεί η εκπαιδευτική κοινότητα. Αν για παράδειγμα εκπαιδευτικές κοινότητες που υπηρετούν σε σχολεία που εδράζονται σε ανώτερες οικονομικοκοινωνικά περιοχές αντιμετωπίζουν πιο συχνά συγκρούσεις με γονείς σε σύγκριση με άλλες εκπαιδευτικές κοινότητες άλλων περιοχών των οποίων οι ρήξεις με τους γονείς είναι πιο σπάνιες αλλά οι μαθητές τείνουν να εμφανίζουν μειωμένη επίδοση.

4. Στις βελτιωτικές δράσεις που θα επιλεχθούν να εφαρμοστούν από τη σχολική κοινότητα και θα προκύψουν από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Οι δράσεις αυτές αφορούν την εκπαιδευτική κοινότητα μπορούν όμως να προταθούν και παρεμβάσεις που θα χρειάζονται την αρωγή της ίδιας της Πολιτείας. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί η σύνδεση σχολείου και πολιτείας κατά την οποία αν εντοπιστούν ιδιαίτερα σημαντικά προβλήματα θα πρέπει να εφαρμοστούν βελτιωτικές παρεμβάσεις από την ίδια την Πολιτεία. Για παράδειγμα, η παροχή δωρεάν γευμάτων σε μαθητές, η δημιουργία τμήματος υποδοχής για πρόσφυγες, η μείωση των μαθητών ανά τμήμα φοίτησης είναι κάποιες ενδεικτικές παρεμβάσεις που αφορούν την Πολιτεία και θα προκύψουν μέσω της αξιοποίησης των δεδομένων που θα προκύψουν από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

● Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επιλογής του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.

● Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., Κατσιγιάννη & Καϊλα, Μ. (2007). Εκφοβισμός και θυματοποιήση. Μια πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστήμες αγωγής*, 4, 187-195.

● Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης, *Επιστήμες αγωγής πρώην σχολείο και ζωή*, 4, 55-70.

● Αντωνίου, Α., Γιουμούκη, Μ. & Μπαμπάλης, Θ. (2018). Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα. Συγκριτική Μελέτη μεταξύ Γενικών και Ειδικών Δημοτικών Σχολείων. Επιστήμες *Αγωγής*, 3, 117-140.

● Αργυροπούλου, Ε. & Φιλίππου, Δ. (2018). Διχαστικός ή αντικειμενικός ο νόμος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων (4327/2015); Μελέτη Περίπτωσης στο Νομό Θεσσαλονίκης. *Επιστήμες Αγωγής,* 1, 28-53.

● Αρτινοπούλου, Β. (2009). Cyber Bullying (ηλεκτρονικός εκφοβισμός)-Μια νέα μορφή θυματοποίησης των ανηλίκων; *Επιστήμες αγωγής*, 1, 7-17.

● Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2008). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων Vol.13, 33-42.

● Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

● Βασιλειάδου, Δ. (2016). Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Σχολικών Συμβούλων. *Επιστήμες Αγωγής,* 3, 117-132.

● Βενέτης, Σ. (2015): Το παράλληλο πρόγραμμα σπουδών στο μάθημα της πληροφορικής και οι επικρατούσες αντιλήψεις στη σχολική κοινότητα. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ανακτήθηκε 10/5/19: :http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35596#page/110/mode/1up.

● Βέρδης, Α. (2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα. Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

● Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Στο Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, Γ΄ Κ.Π.Σ.

●Bullock A. & Trombey S. (2000). *Λεξικό της σύγχρονης σκέψης*. Αθήνα: Πατάκη.

Γιασεμής, Χ. (2016). Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο *Εκπαιδευτική Διοίκηση και ηγεσία* (Επιμ.) Πέτρου Α., και Αγγελικής, Π. Αθήνα: Διάδραση.

● Cohen, M., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

● Δαγκλής, Ι. (2008). Έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Π.Ι., Εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο. εισηγήσεις ημερίδων σελ.23-32. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου,

2019:http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=83&bitstream=83_01#page/1/mode/2up.

● Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

● Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

● Δούμα, Ε. (2018). Το φαινόμενο του βίαιου εκφοβισμού σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες: εμπειρική μελέτη σε μαθητές παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44044: Ανακτήθηκε: 10/4/19).

● Ελευθεράκης, Θ. (2009). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση. Η διαπαιδαγώγιση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο Οικονομίδης, Β. και Ελευθεράκης, Θ., (επιμ.) *Εκπαίδευση δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός.

● Elliott, S., Kratochwil R., Cok J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Gutenberg.

● Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015. *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο. Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2019,από http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492b).

● Gidens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

● Ζαβλανού, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

● Θάνος, Θ. (2011). Παράγοντες αποκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο. *Επιστήμες αγωγής*, 1, 89-102.

● Θάνος, Θ., Τσατσάκης, Α., Σταγάκης Β., & Κατσιούλας, Κ. (2013). Η διαμεσολάβηση στο δημοτικό σχολείο. Αξιολόγηση προγράμματος εκπαίδευσης μαθητών και εφαρμογής του. Στο Κουρκούτας Η., & Θάνος, Θ., (Επίμ.), *Σχολική Βία και παραβατικότητα* (σσ. 317-336). Αθήνα:Τόπος.

● Θεοφανέλλης, Τ., Κολοκοτρώνης, Δ. & Καράκιζα, Τ. (2010). Γονεϊκή εμπλοκή. Η αξιοποίηση ενός υποτιμημένου ευεργετικού παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιστήμες Αγωγής,* 2, 55-64.

● Θεοφιλίδης, Χ. (2002). Γνωρίσματα της αποτελεσματικού νηπιαγωγού. *Επιστήμες αγωγής πρώην σχολείο και ζωή*, 2, 131-144.

●Hovitt, D. & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16*. Αθήνα:Κλειδάριθμος.

● Ιβρίντελη, Φ. (2011). Εκφοβισμός και Θυματοποίηση στα σχολεία. Η άσκηση βίας από μαθητές σε μαθητές. *Επιστήμες αγωγής*, 1, 201-211.

● Ιορδανίδης, Γ. & Τσαγκαλίδου, Μ. (2005). Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία ως διοικητική διαδικασία. Αρχές, μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής της, Επιστήμες αγωγής πρώην σχολείο και ζωή, 1, 85-100.

● Ιωαννίδης, Χ. (2018). Η σχέση της θυματοποίησης, ως προϊόν ενδοσχολικής βίας, με την κατάθλιψη, το άγχος και την αυτοεκτίμηση μαθητών Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου στο Ν. Ιωαννίνων. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43498. ανακτήθηκε: 10/4/19.

● Ιωαννίδου, Κ. (2017). Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην εξάλειψη του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 34, 13-29.

● Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

● Ιωσηφίδου, Ν, Λοιζίδου, Χ., Μαλτέζου, Η. & Χαραλάμπους, Α. (2010). Γονεϊκή εμπλοκή. Μια ποιοτική προσέγγιση στης απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 59-71.

● Κανάκης, Ι. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας –μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

● Καούρη, (2017). Σχολική βία. Διερεύνηση των χαρακτηριστικών του θύτη και του θύματος, ο ρόλος της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. (https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/40308. ανακτήθηκε: 10/4/19).

● Καπίδης Π., Παύλου, Α. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2001). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (σ.σ.* 275-289). Αθήνα:Μεταίχμιο.

● Καραλής, Θ. (2001). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η περίπτωση του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ΠΛΑΤΩΝ. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

● Καρατζά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006*). Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

● Κάργα, Σ., (2013). Οι απόψεις των γονιών γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό και τα δικαιώματα του παιδιού. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. (https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37263. Ανακτήθηκε: 10/4/19).

● Κάπαρη, (2014). Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο γυμνάσιο. ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36226. ανακτήθηκε: 10/4/19.

● Καρακώστα, Α. (2016). Γονεική αυτοαποτελεσματικότητα και παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας. εμπειρικά ευρήματα από την εφαρμογή ενός ομαδικού προγράμματος σε γονείς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε 5/5/19 http.//thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38987#page/34/mode/1up.

● Καρράς, Κ. & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, Στο *Συστήματα εκπαίδευσης επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο* (Επιμ.) Καρράς και Wolhutter, (σ.σ. 112-152). Αθήνα:Gutenberg.

● Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

● Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

● Κηροποιού-Κουτρουμανίδου, Κ. (2011) «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις» Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ανακτήθηκε 4/4/19.

● Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

● Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωρητικό σχολείο. προσδοκίες προοπτικές, όρια. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

● Κουάλη, Γ. & Πασιαρδής, Π. (2013). Προφίλ Διαχείρισης Χρόνου Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων. Μια Μικτή Προσέγγιση. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 103-123.

● Κουλαϊδης, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση Σχολικής μονάδας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

● Κουρκούτας, Η. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία. ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η. Κουρκούτα και J.-P. Chartier (Επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σ.σ. 303-345). Αθήνα:Τόπος.

● Κουρκούτας, Η., Γιοβαζολιάς, Θ. & Σταύρου, Π. (2017). Συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών με βάση το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συστημικής ψυχοδυναμικής προσέγγισης. Ένα συνθετικό μοντέλο παρέμβασης. Στο Κουρκούτας Η. (Επίμ.), *Σχολική συμβουλευτική και παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές* (σ.σ. 361-404). Αθήνα: Πεδίο.

● Κουρκούτας, Η. & Τσιχλάκης, Π. (2017). Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης επικεντρωμένα στην οικογένεια και στα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες/δυσλειτουργίες. Επισκόπηση μελετών και ζητήματα επιτυχημένων εφαρμογών. Στο Κουρκούτας Η. (Επίμ.), *Σχολική συμβουλευτική και παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές* (σ.σ. 147-206). Αθήνα: Πεδίο.

● Κουρκούτας, Η. & Parmar, P. (2017). Σχέσεις γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών με δυσκολίες/διαταραχές. Ευρήματα διεθνών ερευνών και προτάσεις ψυχοπαιδαγωγικών/ συμβουλευτικών παρεμβάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων. (Κουρκούτας Η. Επιμ.) Στο *Σχολική συμβουλευτική και παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές* (σ.σ. 315-360). Αθήνα: Πεδίο.

● Κουρκούτας, Η. & Xavier, L. (2017). Ενδυνάμωση ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους με ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες/διαταραχές. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου. Στο Κουρκούτας Η. (Επίμ.), *Σχολική συμβουλευτική και παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές* (σ.σ.207-238). Αθήνα: Πεδίο.

● Κυριαζή, Ου. (2010). *Η οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Συμπεριφορά στο σχολείο* (Επιμ.) Κολλιάδης Ε. Αθήνα.

● Κυριαζή, Ου. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου νόμου 2986/2002*, Επιστήμες αγωγής πρώην σχολείο και ζωή*, 3, 23-30.

● Lallement, M. (2004*). Η ιστορία των κοινωνιολογικών ιδεών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

● Λιακοπούλου, Μ. (2016). Μπορεί το Σχολείο να Αποτελέσει Κοινότητα Μάθησης των Εκπαιδευτικών; Δυνατότητες και Περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής,* 1, 19-38.

● Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

●MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

● Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση, μια Κοινωνικό-Εποικοδομητική Προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

● Μάλαμα, Β. (2015). Ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα. η διερεύνηση του φαινομένου από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44034. Ανακτήθηκε: 10/4/19.

● Ματσόπουλος, Αν. (2005). *Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα.

● McKee, A. (2001). Επανεξετάζοντας τη δημοκρατική αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (σ.σ.*275-289). Αθήνα: Μεταίχμιο.

● Μίλεση, Χ. (2004). Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε10/5/19.https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39487.

● Μίχαλου Αι. & Δημάκος Ι. (2017).Διερεύνηση των αναμενόμενων στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων από μαθητές δημοτικών σχολείων με την αξιοποίηση σεναρίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64, 98-121.

● Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Αθήνα.

● Μλεκάνης, Μ. (2005*). Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γιώργος Δάρδανος.

● Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

● Μπαγάκης, Γ. (2008). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, όρια και δυναμική. Στο Δόμνα – Μίκα Κακανά, Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

● Μπαμπάλης, Θ. & Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας. ο ρόλος του διευθυντή ανάπτυξη προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. Επιστήμες Αγωγής, 1, 159-174.

● Μπέτσας, Γ. (2007). *Η κοινοτική διάσταση στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη. Αδελφών Κυριακίδη.

● Μπόνια, Αι., (2011). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε 10/5/19 https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30031.

● Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική*. Διάδραση: Αθήνα.

● Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

● Ναούμ, Ε. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε 10/5/19 https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30031.

● Νικολάου, Γ. (2002). Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί και να οικοδομούμε έναν καλύτερο κόσμο στο χώρο του σχολείου. Η αξιοποίηση των αναπαραστάσεων των μαθητών, Επιστήμες αγωγής πρώην σχολείο και ζωή, 117-125.

● Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

● Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας. Δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες αγωγής πρώην σχολείο και ζωή*, 4, 21-34.

● Ντινίδου, Χ. (2013). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ανακτήθηκε 5/5/19.https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39693.

● Ντολιοπόυλου, Ε. & Γουργιώτη, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

● Ξυροτίδου-Κουφίδου Σ. (2000). Ο προγραμματισμός δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στο Παπαναούμ Ζ. (Επιμ.) *Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ Ενέργεια 1.1.α

● Ξωχέλης, Π. (2005). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο Καψάλης Α. (Επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

● Παναγιωτίδου, Ε., Γουστέρης, Σ. & Γκλούμπου, Α. (2008). Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης. Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών). Στο Δόμνα – Μίκα Κακανά, Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

● Παπαγεωργάκης, Π. (2013). Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινότητας. Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε 10/5/19.https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35676.

● Παπαδάκης, Θ. & Στραβάκου, Π. (2017). Οι θέσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) για την επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Vol.34 (64) 122-135.

● Παπαδάκου, Ε. (2008). Ο Οδηγός ρυθμιστικής αυτοαξιολόγησης της ΕΑΔΑΠ. προϋποθέσεις και πλεονεκτήματα. Στο Δόμνα – Μίκα Κακανά, Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

● Παπαδοπούλου, Α. (2018). Απόψεις των εκπαιδευτικών των Πρότυπων Πειραματικών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43886. Ανακτήθηκε 4/4/19.

● Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.

● Παπαντή, (2018). Πολυπολιτισμικότητα και σχολική τάξη. ρατσιστικός εκφοβισμός/θυματοποιήση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή.
https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44800. ανακτήθηκε: 10/4/19.

● Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

● Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

● Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή ένωση και εκπαίδευση, η στρατηγική της Λισαβόνας εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006*), τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

● Πασιάς, Γ. & Ρουσσάκης, Γ. (2015). Λόγος περί ποιότητας και πρακτικές της αποδοτικότητας. Η αναδιάρθρωση των πολιτικών για την εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην «Ευρώπη της Γνώσης» Στο Καρράς Wolhuter (επιμ.), *Συστήματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κόσμο* (808-152) Αθήνα: Gutenberg.

● Πατσατζάκη, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2018). Η Λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 7-27.

● Παυλινέρη, Π., Βέρδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2008). Αυτοαξιολόγηση και συλλογικές δράσεις στη σχολική μονάδα. Στο Δόμνα – Μίκα Κακανά, Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση. Θεσσαλονίκη:* Αδελφών Κυριακίδη.

● Πετρίδου Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Παπαναούμ Ζ. (Επιμ.) *Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ Ενέργεια 1.1.α.

● Πολύζος, Γ. (2012). Σχέσεις οικογένειας και σχολείου. Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη

διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε5/5/19.http.//thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31645#page/198/mode/1up.

● Πούλου, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2009). Αντιλήψεις γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Επιστήμες Αγωγής Τεύχος*, 1, 41-56.

● Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

● Πυργιωτάκης, Ι. (1998). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

● Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

● Ρηγάτου, Ν. (2002). *Περνάνε και τα πανεπιστήμια εξετάσεις; Διασφάλιση Ποιότητας Στο Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

● Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

● Σαϊτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

● Σαπουνά, Μ. (2006). Ο σχολικός εκφοβισμός στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. http.//thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18424#page/159/mode/1up, Ανακτήθηκε: 10/4/19.

● Σιδηρόπουλος, Δ. Α. (2016). Εκπαιδευτικές Δράσεις για την Ενίσχυση της Συνεργασίας Μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων στη Βάση του Θεωρητικού Μοντέλου της Joyce Epstein. *Επιστήμες Αγωγής Τεύχος*, 3, 77-89.

● Στραβάκου Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

● Ταλιαδώρου, Ν. & Πασιαρδής Π. (2016). Άσκηση Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών. Ο Ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Πολιτικής Ικανότητας των Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 39-60.

● Τάνταρος, Σ. (2008). Γονικότητα και ανάπτυξη του παιδιού. Στο Η. Κουρκούτα και J.-P. Chartier (Επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σελ. 303-345). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

● Tien-Hui Chiang (2015). Συνέπεια στην ιδεολογία ή προσαρμογή στην πραγματικότητα; Γιατί η εκπαίδευση μετατοπίζει τη λειτουργία της από τη δικαιοσύνη στην ανταγωνιστικότητα κατά την εποχή της παγκοσμιοποίησης; Στο *Κρίση στην εκπαίδευση, Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα* (Επιμ.) Καλογιαννάκη, Π., Καρράς, Κ., Wolguter C., Chiang T.-H., Tendo, M. Κοντογιάννη Δ., Η. Μ. (σ.σ. 39-59), Λευκωσία: Η.Μ.

● Τσαούσης, Δ. (1999*). Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

● Τσιαπλές, Ν., και Τυριακίδου Π., (2018). Ποιοτική προσέγγιση στη διαδικασία επιλογής διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας με τον ν. 4327/2015. *Επιστήμες Αγωγής,* 1, 6-27.

● Φλουρής, Γ. (1999). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

● Φραγκάκη, Μ. & Λιοναράκης, Α. (2009). Η κοινωνικό-πολιτική και ηθική διάσταση των ΤΠΕ μέσα από ένα εξ Αποστάσεως Πολυμορφικό Μοντέλο. Στο Π. Πολίτης (Επιμ.) Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Βόλος, Απρίλιος 2009, στο δικτυακό τόπο http.//www.etpe.gr/extras/. Ανακτήθηκε: 20/05/12.

● Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

● Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Αθήνα: Κριτική.

● Χανιωτάκης, Ν. & Καψάλης, Α. Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες αγωγής πρώην σχολείο και ζωή*, 2, 27-36.

● Χατζηιωνά-Παραδεισιώτη, Α. (2015). Διαταραχές συναισθήματος και συμπεριφοράς που προκαλεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά και εφήβους 11-14 χρονών στην Κύπρο. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35526 ανακτήθηκε: 10/4/19.

● Χατζόπουλος, Θ. (2006). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. θεωρία και πράξη, Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

● Ψαχαρόπουλος, Γ. (2006). The costs of school failure-A feasibility study, EENEE Analytical Report no.2 June 2007, Στο *Οικονομικά της εκπαίδευσης, συλλογή κειμένων*, (Επιμ.) Καλλογιαννάκη, Π., Υφαντή, Α., Καρράς, Κ., Ιβρίντελη, Μ., Λευκωσία: Η.Μ.

● Ψαχαρόπουλος, Γ. (2006). The value of investment in education, Theory, evidence and policy, Journal of education finance, 32(2), 113-136 *Οικονομικά της εκπαίδευσης*, συλλογή κειμένων, (Επιμ.) Καλλογιαννάκη Π., Υφαντή Α., Καρράς Κ. Ιβρίντελη Μ. Λευκωσία: Η.Μ..

● Ψαχαρόπουλος, Γ. & Καλογιαννάκη, Π. (2015). Παγκόσμια Εκπαιδευτικά Προβλήματα, Στο Καρράς Wolhuter (επιμ.), *Συστήματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κόσμο (*733-742), Αθήνα: Gutenberg.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

● Al-Hinay (2007). The interplay between culture teacher professionalism and teacher's professionalism and teachers' s professional development. In Townsend T, Bates, R. (ED.). *Handbook of teacher education*, Netherlands: Springer.

● Alsaker, F., D. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). *Social Behavior and Peer Relationships of Victims, Bully-Victims, and Bullies in Kindergarten in Handbook of Bullying in Schools* (ed). Jimerson, Swearer, S. M. Espelage D. L. New York and London: Routledge.

● Alt, D. (2018). Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 73, 141–150. doi.10.1016/j.tate.2018.03.020.

● Amaral, A. (1998). The US accreditation system and the CRE' s quality audits-comparative study, *Quality assurance in education*, 6(4), 184-196.

● Ambrose, D., Lang, K. &Grothman, M. (2007). Streamlined reflective action research for creative instructional improvement*, Educational Action Research*, 15(1), 61–74.

● Anderman, E., M., Eseplage, D., L., Reddy, L., A., McMahon, S., D., Martinez, A., Lane, K., L. & Paul, N. (2018). Teachers' reactions to experiences of violence. an attributional analysis. *Social Psychology of Education*, 21(3), 621–653. doi.10.1007/s11218-018-9438-x.

● Anderson-Butcher, D., Lawson, H., A., Iachini, A., Bean, G., Flaspohler, P. & Zullig, K. (2010). Capacity-Related Innovations Resulting From the Implementation of a Community Collaboration Model for School Improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 257–287.

● Apple, M. (2014). *Educational Crisis and the Tasks of the critical Scholar/Activist in Crisis in Education* (ed.) Callogianakis P., Karras K., Wolguter C., Chiang T.-H., Tendo, M. Nicosia: H.M.

● Auerbach, S. (2019). Media Discourse on the California "Parent Trigger" Law. Shaping a New Common Sense of Parent Empowerment and Reform. In Sheldon S. B. and Turner Vorbeck T. A. (Eds.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (pp. 357-379), New York: John Wiley & Sons.

● Bana, Z. (2010). Great Conversation's for school improvement in disadvantageous rural contexts. a participatory case study. *Educational Action Research*, 18(2), 213–237.

● Barrera-Osorio F., Fasih T., Patrinos H. & Santibáñez, L. (2009). *Decentralized Decision-Making in Schools*, Washington. The World Bank.

● Barker, B. (2007). The Leadership Paradox. Can school leaders transform student outcomes? *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 21 – 43.

● Barzanòa, G. & Grimaldic, E. (2013). Discourses of merit. The hot potato of teacher evaluation in Italy*, Journal of Education Policy*, 28(6), 767–791.

● Battistin, E., De Nadai, M. & Vuri, D. (2017). Counting rotten apples. Student achievement and score manipulation in Italian elementary Schools*. Journal of Econometrics*, 1-47.

● Bauch P. (2001) School–Community Partnerships in Rural Schools. Leadership, Renewal, and a Sense of Place. *Peabody Journal of education*, 76(2), 204–221.

● Beck, L. G. (2002). The Complexity and Coherence of Educational Communities. An Analysis of the Images that Reflect and Influence Scholarship and Practice. In Furman G. (ED), *School as community, From Promise to Practice*. New York: State university of New York press.

● Behnke, K. & Steins, G. (2016). Principals' reactions to feedback received by school inspection. A longitudinal study. *Educational Change*, 1-30.

● Beijaard, D., Meijer, P., Morine-Dershimer, G. & Tillema, H. (2005). Trends and Themes in Teachers' Working and Learning Environment In Beijaard, D., Meijer P., Morine-Dershimer G. and Tillema H. (ED), *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Netherlands: Springer.

● Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. & Contreras, D. (2015). School improvement trajectories. an empirical typology*. School Effectiveness and School Improvement*, 1-19.

● Bojczyk, K., Haverback, R., Pae, H., Hairston, M. & Haring, D. (2017). Parenting practices focusing on literacy. a study of cultural capital of kindergarten and first-grade students from low-income families*. Early Child Development and Care*, 1-14.

● Leadbeater, B. & Sukhawathanakul, P. (2011). Multicomponent programs for reducing peer victimization in early elementary school a longitudinal evaluation of the wits primary program. *Journal of community psychology*, 39(5), 606-620.

● Brathwaite, J. (2016). Neoliberal Education Reform and the Perpetuation of Inequality. *Critical Sociology*, (1–20).

● Bryan, J. & Henry, L. (2012). A Model for Building School–Family–Community Partnerships. Principles and Process*. Journal of Counseling & Development*, 90, 408-420.

● Bunyi, G., W. (2013).The quest for quality education. the case of curriculum innovations in Kenya*". European Journal of Training and Development*, 37(7), 678-691

● Bush, T. (2003). *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications Ltd.

● Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and Manage People in Education*, London: Sage Publications.

● Byrne, H., Dooley, B., Fitzgerald, A. & Dolphin, L. (2015). Adolescents' definitions of bullying. the contribution of age, gender, and experience of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 403–418.doi.10.1007/s10212-015-0271-8.

● Carpenter, L. & Blance, B. (2007). Teaching Internships and the Learning Community. In Townsend T., Bates R. (ED), *Handbook of teacher education, Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Netherlands: Springer.

● Carter, K. (1998). School effectiveness and school improvement. meanings and traditions. In Halsall R. (ED), *Teacher research and school improvement*. Philadelphia: Open University Press.

● Charteris, J. & Thomas, E. (2016). Uncovering 'unwelcome truths' through student voice. teacher inquiry into agency and student assessment literacy. *Teaching Education*, 1-17.

● Cherrington, S. & Thornton, K. (2015). The nature of professional learning communities in New Zealand early childhood education, an exploratory study. *Professional Development in Education,* 41(2), 310–328.

● Christie, P. & Potterton, M. (1997). *School development in South Africa, a research project to investigate strategic interventions for quality improvement in South African schools*. Johannesburg. Education Department. University of the Witwatersrand.

● Chu – Zhu J. (2005). National and international adaptations of the children's AID society model. In Dryfoos J., Quinn, J., Barkin, C. (ED), *Community Schools in Action. Lessons from a Decade of Practice*. New York: Oxford University Press, Inc.

● Clark, H. & Grimaldi, C. (2005). Evaluation of Children's Aid Society Community Schools. In Dryfoos, J., Quinn, J., Barkin, C. (ED), *Community Schools in Action. Lessons from a Decade of Practice*. New York: Oxford University Press Inc.

● Clarke, & Madaus. (2002). *Introduction in International handbook of educational evaluation.* Kluwer academic publisher, 485-488.

● Clinton, J. & Dawson, G. (2017). Enfranchising the profession through evaluation. a story from Australia. *Teachers and Teaching,* 24(3), 312–327.

● Cohen, J. (2013). Creating a Positive School Climate. *A Foundation for Resilience in Schools In Handbook of Resilience in Children*. (Edit.) , Goldstein, S., Brooks, R. New York.: Springer.

● Collins, D. (1998). *Organizational Change*. London and New York: Routledge.

● Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. New York: Springer.

● Crozier, G. (2019). Interrogating Parent School Practices in a Market-Based System. The Professionalization of Parenting and Intensification of Parental Involvement. Is this What Schools Want? In Sheldon S. B. and Turner Vorbeck T. A. (Eds.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (σελ. 315-333). New York: John Wiley & Sons, Inc.

● Cowie, H. & Smith, P., K. (2010). Peer Support as a Means of Improving School Safety and Reducing Bullying and Violence in *Handbook of Youth Prevention Science* (ed.) Doll B., Pfohl, W., & Yoon, J. New York and London: Routledge.

● Cross, D., Runions, K. C., Shaw, T., Wong, J. W. Y., Campbell, M., Pearce, N. & Resnicow, K. (2019). Friendly Schools Universal Bullying Prevention Intervention. Effectiveness with Secondary School Students. *International Journal of Bullying Prevention*.doi.10.1007/s42380-018-0004-z.

● Deboyer, J. (2010). The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking. *International Perspectives on Education and Society*, 13, 297–330.

● Dedering, K. & Sowada, M. (2016). Reaching a conclusion—procedures and processes of judgement formation in school inspection teams Educational Assessment Evaluation Accountability (1-18).

● Deeds, V. & Pattillo, M. (2014). Organizational "Failure" and Institutional Pluralism. A Case Study of an Urban School Closure. *Urban Education*, 1–31.

● Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2012). The impact of school selfevaluation upon student achievement. a group randomisation study. *Oxford Review of Education*, 38(2), 149-170, DOI. 10.1080/03054985.2012.666032.

● De Neve, D. & Devos, G. (2015). The role of environmental factors in beginning teachers' professional learning related to differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, DOI. 10.1080/09243453.2015.1122637.

● Derrington, M., L. & Campbell, J. W. (2018). High-stakes teacher evaluation policy. US principals' perspectives and variations in practice, Teachers and Teaching. *theory and practice*.

● Deslandes, R. (2009). *International perspectives on contexts communities and evaluated innovate practices, Family-School-Community practices*. London and New York: Routledge.

● Dhuey, E. & Smith, J. (2018). How school principals influence student learning. *Empirical Economics*, Vol. 54 (2) /doi.org/10.1007/s00181-017-1259-9.

● Dimmock, C. (2002). School Design. A Classificatory Framework for a 21st-Century Approach to School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 137 – 162.

● Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational Leadership, Culture and Diversity*. London: SAGE Publications.

● Dimopoulos, K., Dalkavouki K. & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece. similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 197-224, DOI.10.1080/13603124.2014.954627.

● Dobbelaer, M.J., Godfrey D. & Franssen, H.M.B (2017). *Feedback by Dutch Inspectors to Schools In School Inspectors Policy Implementers, Policy Shapers in National Policy Contexts* (edit) Baxter J. London:Springer.

● Doll, B., Song, S. & Siemers, E. (2004). Classroom Ecologies That Support or Discourage Bullying in Espelage D., Swearer S. (Edit). In *Bulling in American Schools a Social-Ecological perspective on Prevention and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

● Duncan, D. R., (2004). *The Impact of Family Relationships on School Bullies and Their Victims in Bulling in American Schools a Social-Ecological perspective on Prevention and Intervention* (Edit) Espelage D., Swearer S. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

● Dymnicki, A. B., Henry, D., B. & Myford, C. M. (2015). The development of an instrument to measure school readiness for a prevention program. *Learning Environments Research*, 18(2), 267–287. doi.10.1007/s10984-015-9183-4.

● Dyson, A. & Raffo, C. (2007). Education and disadvantage. the role of community-oriented schools. *Oxford Review of Education,* 33(3), 297–314.

● Earley, P. & Weindling, D. (2004). *Understanding School and Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.

● Ehren, M., Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 25, 3-43.

● English, F. (2006). *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. London: Sage Publications.

● Epstein, J., L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, DOI. 10.1080/02607476.2018.1465669.

● Epstein, J., L. (2011). *School, family, and community partnerships. preparing educators and improving schools*. Westview Press Philadelphia.

● Ertesvåg, S. K. (2014). Improving anti-bullying initiatives. The role of an expanded research agenda. *Journal of Educational Change*, 16(3), 349–370.doi.10.1007/s10833-014-9232-2.

● Espelage, D., L, Mebane, S. & Swearer, S. (2004). *Gender Differences in Bullying. Moving Beyond Mean Level Differences in Bulling in American Schools a Social-Ecological perspective on Prevention and Intervention* (Edit) Espelage D., Swearer, S. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..

● Espelage, D., L. & Swearer, S. M. (2009) A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention. Understanding the Impact of Adults in the Social Ecology of Youngsters. Espelage D. L., Swearer S. M. & Espelage (Edit). In Handbook of Bullying in Schools (σ.σ. 61-72). New York: Routledge.

● Fertig, M. (2000). Old Wine In New Bottles? Researching Effective Schools in Developing Countrie. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 385 – 403.

● Fetterman, D. & M., Wandersman, A. (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York London: The Guilford press.

● Finger, L. & Gindin, J. (2015). From proposal to policy. Social movements and teacher unions in Latin America. *Prospects*, 45, 365–378.

● Flores, M. (2018). Teacher evaluation in Portugal. persisting challenges and perceived effects. *Teachers and Teaching theory and practice*, 24(3), 223–245.

● Flores, M., A. & Derrington, M., L. (2015). School principals' views of teacher evaluation policy. lessons learned from two empirical studies, *International Journal of Leadership in Education*.

● Foskett, N. & Lumby, J. (2003). *Leading and Managing Education International Perspectives*. London: Paul Chapman Publishing.

● Frost, D., Durrant, J., Head, M. & Holden, G. (2000). *Teacher-Led School Improvement*. London and New York: Routledge.

● Fleming, J. & Cawsey, C. (2007). *Towards a Moving School*, Victoria: ACER Press.

● Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

● Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Educational Change*, 10, 101–113.

● Furman, G. (2002). *Postmodernism and Community in Schools. Unraveling the Paradox. In Furman G. (ED), School as community, From Promise to Practice*. New York: State University of New York press.

● Gajardo, F. & Grau, N. (2018). Competition among schools and educational quality. Tension between various objectives of educational policy. International *Journal of Educational Development,* doi.10.1016/j.ijedudev.2018.03.004

● Gaitan, C., D. (2012). Culture, Literacy, and Power In Family–Community–School–Relationships. *Theory Into Practice*, 513, 305–311.

● Galindo, C. & Sanders, M., G. (2019). Achieving Equity in Education Through Full Service Community Schools In Sheldon S. B. and Turner Vorbeck T. A. (Eds.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (σ.σ. 511-530). New York: John Wiley & Sons, Inc.

● Garbacz, S. A., Zerr, A., A,. Dishion,, T., J. Seeley, J., R. & Stormshak, E. (2017). Parent Educational Involvement in Middle School. Longitudinal Influences on Student Outcomes. *Journal of Early Adolescence*, 1–32.

● Georgiou, S. N., Ioannou, M. & Stavrinides, P. (2017). Cultural values as mediators between parenting styles and bullying behavior at school. *Social Psychology of Education*, 21(1), 27–50. doi.10.1007/s11218-017-9413-y.

● Gilmore, A., (2002). Large-scale Assessment and Teachers' Assessment Capacity. learning opportunities for teachers in the National Education Monitoring Project in New Zealand, *Assessment in Education*, 9(3), 343-361.

● Giroux, H. & Le Schmidt M. (2004). Closing the Achievement Gap. A Metaphor For Children Left Behind. *Journal of Educational Change*, 5, 213–228.

● Grace, G. (1995). *School Leadership. Beyond Education Management*, London and Washington, D.C.: The Falmer Press.

● Green, T. (2017). School as Community, Community as School. Examining Principal Leadership for Urban School Reform and Community Development. *Education and Urban Society*, 1–25.

● Gobby, B. & Niesche, R. (2019). Community empowerment? School autonomy, school boards and depoliticising governance. *The Australian Association for Research in Education*, 1-18.

● Gokturk, S. & Dinckal S. (2017). Effective parental involvement in education. experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, DOI. 10.1080/13540602.2017.1388777

● Goldstein, S. & Brooks, R., B. (2007). *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

● Grissom J. & Loeb, S. (2011). Triangulating Principal Effectiveness. How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091–1123 DOI. 10.3102/0002831211402663.

● Gunter, H. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. Paul Chapman Publishing. London

● Hall, J., B. (2017). Governing by templates through new modes of school inspection in Norway, Educational Change, (1-22).

● Halsall, R. (1998). *Teacher research and school improvement*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.

● Hands, C. (2010). Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 189–207.

● Hanna, D. (1997). The organization as an open system. Harris A. Bennett N. and Preedy M. (ED), in *Organizational effectiveness and improvement in education*. Philadelphia: Open University Press.

● Hannay, L., Bray, C. & Telford, C. (2005). The Dichotomy between Large-Scale Reform Rhetoric and the Perceptions of School-based Practitioners. In Beijaard, D., Meijer P., Morine-Dershimer G.& Tillema H. (ED), *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Netherlands: Springer.

● Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change,* Vol. (7), 9–18.

● Hausmann, C. & Goldring, E. (2000) School Community in Different Magnet Program Structures. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 80–102.

● Hayes, D. & Chodkiewicz, A. (2006). School–community links. supporting learning in the middle years. *Research Papers in Education*, 21(1), 3–18.

● Ho, D., Lee, M. & Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, 32-43.

● Honig A. & Zdunowski-Sjoblom, N. (2014). Bullied children. parent and school supports. *Early Child Development and Care*, 184(9-10), 1378–1402.

● Hoover-Dempsey, K., V., Walker, J., M., T., Sandler, H., Whetsel, M., D., Green, C., L., Wilkins, A., S. & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

● Hopkins, D. & West, M. (2002). Evaluation as school improvement, a developmental perspective from England. In Nevo D. (ED), *School –Based evaluation an international perspective*. Netherlands: Elsevier Science Ltd.

● Houchens, G., Niu, C., Zhang J., Miller S., K. & Norman, A., D. (2018). Do Differences in High School Principal and Assistant Principal Perceptions Predict Student Achievement Outcomes? *NASSP Bulletin*, 1-20.

● Hourani, R., B. & Litz, D., R., (2018). Aligning professional development, school self-evaluation and principals' performance standards. a UAE case study. *School Leadership & Management*, 1-29.

● Huijuan, C., Su, Y., Zheng, Q. & Lingyan, L. (2019). Towards an operationalized and effective school self-evaluation system. An ongoing action research study in Chinese secondary schools since 2011. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 117–129.

● Hulpia, H. & Valcke, M. (2004).The Use of Performance Indicators in a School Improvement Policy. The Theoretical and Empirical Context. *Evaluation & Research in Education,* 18(1-2), 102-119.

● Hymel, S., Schonert-Reichl, R., K., Bonanno, A., Vailancourt, T. & Henderson, N., R. (2010). Bullying and Morality. *Understanding How Good Kids Can Behave Badly in Handbook of Bullying in Schools* (ed). Jimerson, Swearer, S., M., Espelage, D., L. New York and London: Routledge.

● Ishimaru, A., M. (2017). From Family Engagement to Equitable Collaboration. *Educational Policy,* 1-36, doi.089590481769184.doi.10.1177/0895904817691841.

● James, C., Connolly, M., Dunning, G. & Elliott, T. (2006). *How Very Effective Primary Schools Work*. London: Paul Chapman Publishing.

● Johnson, A. (2012). "Turnaround" as Shock Therapy. Race, Neoliberalism, and School Reform. *Urban Education*, 48(2), 232–256.

● Jonsson, L., Froberg, Korp, P., Larsson, C., Berg, C. & Lindgren, E.-C. (2019). Possibilities and challenges in developing and implementing an empowerment-based school-intervention in a Swedish disadvantaged community. *Health Promotion International*, 1–12.

● Johnson, P., E. (2003). Conflict and the School leader expert or novice. *Journal of Research for Educational Leaders*, 11(3), 28-45.

● Jones, M. & Stanley, G. (2008). Children's lost voices. ethical issues in relation to undertaking collaborative, practice-based projects involving schools and the wider community. *Educational Action Research*, 16(1), 31–41.

● Kagoda, A., M. (2012). Access to quality primary education in rural societies of Uganda In Addressing Inequalities the Heart of the Post-2015 Development Agenda and the Future We Want for All. Publishers. UN Women, UNICEF and the United Nations.

● Kalogiannaki, P. & Karras, K. (2014). Education and Teacher Education Worlwide. What about the crisis. *In Crisis in Education* (ed.) Callogianakis, P., Karras, K., Wolguter, C., Chiang, T.-H., Tendo, M. (207-224). Nicosia: H.M.

● Kaparou, M. & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralized systems. evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321-345.

● Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P. & Johnson, J., G. (2004). *The Effects of School Climate on Changes in Aggressive and Other Behaviors Related to Bullying in American Schools a Social-Ecological perspective on Prevention and Intervention* (Edit) Espelage D., Swearer S. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.. New Jersey.

● Keller, S. (2003). *Community. Pursuing the dream, living reality*. New Jersey, Princeton University Press. (HM 756 K442003 C.1).

● Kemethofer, D., Gustafsson, J.-R. & Altrichter, H. (2017). Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria, Educational Assessment Evaluation Accountability (1-19).

● Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. Educational Action Research, 18(4), 417–427.

● Kim, H. (2005). *Managing the Growth of Community Schools*. In Dryfoos J., Quinn J., Barkin C. (ED), Community Schools in Action. Lessons from a Decade of Practice. New York. Oxford University Press Inc.

● Kristensen, S., M. & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479–488.

● Kyriakides, L. & Creemers, M. (2012). Characteristics of effective schools in facing and reducing bullying. *School Psychology International*, 34(3), 348–368.

● Lambert, L. (2007). Lasting leadership. Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change*, 8, 311–322.

● Lavigne, A,. L. & Chamberlain, R. (2016). Teacher evaluation in Illinois. school leaders' perceptions and practices. *Educational Assessment Evaluation Accountability,* 1-31.

● Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools*. London: Paul Chapman Publishing

● Lee, M. & Louis, K., S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education,* 81, 84-96.

● Leithwood, K, Jantzi, D. & MacHeleron-Hopkins, C. (2006). The Development and Testing of a School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 441 – 464.

● Levin, B. (2007). Sustainable, large-scale education renewal. *Journal of Educational Change*, 8, 323–336.

● Lilja, P. (2014) The Politics of Teacher Professionalism. intra professional boundary work in Swedish teacher union policy. *Policy Futures in Education*, 12(4), 500-512.

● Lin, W, Lee, M. & Riordan, G. (2018). The Role of Teacher Leadership in Professional Learning Community (PLC) in International Baccalaureate (IB) Schools. A Social Network Approach. *Peabody Journal of Education*, 1-18.

● Little, J. & Veugelers, W. (2005). Professional Learning and School-Network Ties. Prospects For School Improovment. *Journal of Educational Change*, 6, 277–291.

● Lodge, C. (2005). From Hearing Voices Engaging in Dialogue. Problematising student Participation in School Improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125–146.

● Lodge, J. & Frydenberg, E. (2005). The Role of Peer Bystanders in School Bullying. Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory into Practice*, 44(4), 329-336.

● Lunenburg, F. & Ornstein, A. (1996). *Educational Administration*, Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

● Luyten, H., Visscher, A. & Witziers, B. (2005). School Effectiveness Research. From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249 – 279.

● Lynn, N., Alston-Abel & Berninger, V., W. (2017). Relationships Between Home Literacy Practices and School Achievement. Implications for Consultation and Home–School Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, DOI. 10.1080/10474412.2017.1323222.

● MacBeath, J. (2006). A story of change. growing leadership for learning. *Journal of Educational Change*, 7, 33–46.

● MacGilchrist, B. (2000). Improving self-improvement? *Research Papers in Education*, 15(3), 325-338.

● Malchar, S., Praytor, E., S. E., Wallin, A. C., Bistricky, S. L & Schanding, T. (2019). Evaluating Family-School Collaboration. A Preliminary Examination of the Family-School Collaboration Inventory. *Contemporary School Psychology*, doi.10.1007/s40688-019-00227-2.

● Martin J., Tett, L. & Kay, K. (1999). Developing collaborative partnerships. Limits and possibilities for schools, parents and community education. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), 1999.

● Masci, C., De Witte, K. & Agasisti, T. (2018). The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance. An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socio-Economic Planning Sciences*, 61, 52-69.

● Mayer, D., P. (2008). *Overcoming School Anxiety. How to Help Your Child Deal with Separation, Tests, Homework, Bullies, Math Phobia, and Other Worries.* New York: Amacom.

● MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation Working with the new relationship*. New York: Taylor & Francis

● Martineza, F., Tautb, S. & Schaafa K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching. An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15–29.

● McNamara , G., O'Hara, J., Lisi, P., L. & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools. experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), 63-82, DOI. 10.1080/03323315.2011.535977

● McLaughlin, M. & Talbert, J. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities*. New York and London: Teachers College Press.

● Mendez, H. (2005). Parent involvement and leadership in action, In Dryfoos J., Quinn J., Barkin, C. (ED), *Community Schools in Action. Lessons from a Decade of Practice*. New York: Oxford University Press, Inc.

● Meyer, F., Sinnema, C. & Patuawa, J.(2018). Novice principals setting goals for school improvement in New Zealand. *School Leadership & Management*, 1-25.

● Mitchell, C. & Sackney, L. (2007). Extending the learning community. a broader perspective embedded. In Stoll L. Louis K. S. (ED), *Professional Learning Communities Divergence, Depth and Dilemmas*. Berkshire: Open University Press.

● Moral, C., Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E. & Olmo-Extremera, M. (2017). Successful secondary school principalship in disadvantaged contexts from a leadership for

learning perspective. *School Leadership & Management*, 1-22 DOI. 10.1080/13632434.2017.1358161.

● Murchan, D. (2018). Introducing school-based assessment as part of junior cycle reform in Ireland. a bridge too far*? Educational Assessment Evaluation Acountability*, 1-35.

● Myers, K. (1996). *School improvement in practice*. London: Falmer Press.

● Nickerson, A., Singleton, D., Schnurr, B. & Colen, M.(2014). Nickerson Perceptions of School Climate as a Function of Bullying Involvement. *Journal of Applied School Psychology*, 30.157–181.

● Niesche, R. (2015). Governmentality and My School. School Principals in Societies of Control. *Educational Philosophy and Theory*, 47.2, 133-145, DOI. 10.1080/00131857.2013.793925

● Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation. Combining internal and external evaluation In Nevo D. (ED), *School –Based evaluation an international perspective*. Netherlands: Elsevier Science Ltd.

● O'Brien, S., McNamara, G. & O'Hara, J. (2017) External specialist support for school self-evaluation. Testing a model of support in Irish post-primary schools. *Evaluation,* 23(1), 61–79.

● O'Brien, S., McNamara, G. & O'Hara, J. (2015). Supporting the consistent implementation of self-evaluation in Irish post-primary schools. *Educational Assessment Evaluation Accountability* (1-17).

● Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying. Some Critical Issues in *Handbook in bullying in schools An International Perspective* (Edit) R. Jimerson, S., Swearer, S., M. Espelage, D. L. New York: Routledge.

● Olweus, D. & Limber, S. (2009). The Olweus Bullying Prevention Program Implementation and Evaluation over Two Decades In *Handbook of Bullying in Schools* (Eds) Espelage, D. L., Swearer, S. M. & Espelage, (σ.σ. 377-402). New York: Routledge.

● Pas, E., T., Waasdorp, T., E. & Bradshaw, C., P. (2018). Coaching Teachers to Detect, Prevent, and Respond to Bullying Using Mixed Reality Simulation. an Efficacy Study in Middle Schools. *International Journal of Bullying Prevention*. doi.10.1007/s42380-018-0003-0

● Payne, A., A. (2004). *School Community and Disorder Communal Schools, Student Bonding, Delinquency, and Victimization*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.

● Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S. & Van Petegem, P. (2015). Explaining effects and side effects of school inspections. a path analysis. *School effectiveness and School Improvement,* 1-32.

● Perryman, J., Maguire, M., Braun, A. & Ball, S. (2017). Surveillance, Governmentality and moving the goalposts. The influence of Ofsted on the work of schools in a post-panoptic era. *British Journal of Educational Studies*, 1-19.

● Poster, C. (1999). *Restructuring, the key to effective school management*. London and New York: Routledge.

● Pressley, T., Roehrig, A., D. & Turner, J., E. (2018). Elementary Teachers' Perceptions of a Reformed Teacher-Evaluation System. *The Teacher educator*, 53(1), 21–43.

● Pushor, D. & Amendt, T. (2018). Leading an examination of beliefs and assumptions about parents. *School Leadership & Management*, 38(2), 1-21.

● Qusay, D., L. & Juma, A., Kevin, S., C. (2016). School leadership styles among educators in Abu Dhabi. *International Journal of Comparative Education and Development*, 18(2), 81 -99.

● Rasmussen, P. & Zou, Y. (2014). The Development of Educational Accountability in China and Denmark. *Education Policy Analysis Archives*, 22(121), 1-21.

● Reid, I., Brain, K. & Boyes, L. (2007). Where have all the teachers gone? Gone to be leaders, everyone In Townsend T, Bates, R. (ED.). *Handbook of teacher education*. Netherlands: Springer.

● Richardson, J., W. (2009). *The Full-Service Community School Movement. Lessons from the James Adams Community School . New York*: Palgrave Macmillan.

● Robertson-Kraft, C. & Zhang, R., S. (2016) Keeping Great Teachers. A Case Study on the Impact and Implementation of a Pilot Teacher Evaluation System. *Educational Policy*, 1– 32.

● Rose, G. (2007). The role of principal empowerment within a site-based management environment. empirical testing of a structural model. *Journal of Educational Change*, 8, 207–233.

● Sanders, J. & Davidson, J. (2003). A Model for School Evaluation. In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. (ED*), International handbook of educational Evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 807-826.

● Sanders, M. (2015). Leadership, partnerships, and organizational development. exploring components of effectiveness in three full-service community schools. *School Effectiveness and School Improvement*. DOI. 10.1080/09243453.2015.1030432.

● Santiago, P. (2013). *The evaluation and assessment framework in OECD (2013) Synergies for Better Learning an international perspective on evaluation and assessment*, 57-138.

● Saracho, O., N. (2016). Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453–460, doi.10.1007/s10643-016-0793-y.

● Scheerens, J. (1997). Conceptual models and theory embedded principles on effective schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 269–310.

● Scherman, V. & Bosker, R. (2017). The Role of Monitoring in Enhancing the Quality of Education In Scherman, V., Bosker R., Howie S. (edit.) *Monitoring the Quality of Education in Schools* (σ.σ. 1-10), Rotterdam: Sense Publishers.

● Schildkamp, K. & Visscher, A. (2013). Data-centered school selfevaluation in the Netherlands. Characteristics and prerequisites" In *A Developmental and Negotiated Approach to School Self-Evaluation*, 14, 233-252.

● Schildkampa, K. & Visscherb, A. (2010). The utilisation of a school self-evaluation instrument. *Educational Studies*, 36(4), 371–389. DOI. 10.1080/03055690903424741.

● Shewbridge, T. (2013). *School evaluation. From compliancy to quality in OECD (2013) Synergies for Better Learning an international perspective on evaluation and assessment*, 383-485.

● Schildkamp, K. & Archer, E. (2017). Feedback of Monitoring Data and Its Role in Decision Making at School and Classroom Level. In Scherman, V., Bosker R., Howie S. (edit.) *Monitoring the Quality of Education in Schools* (σσ. 11-24), Rotterdam: Sense Publishers.

● Shirley, D., (2016). Entrenched Enemies, Tactical Partners, or Steadfast Allies? Exploring the Fault Lines Between Teacher Unions and Community Organizing in the United States. Leadership *and Policy in Schools*, 15(1), 45-66.

● Shumow, L. & Moya, J. (2019). Student Learning. The Essence of Family, School, and Community Partnerships In Sheldon S. B. and Turner Vorbeck T. A. (Eds.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (σελ. 141-162). New York: John Wiley & Sons

● Simons, H. (2002). School Self –Evaluation in a democracy In Nevo D. (ED), *School –Based evaluation an international perspective*. Netherlands: Elsevier Science Ltd.

● Slee, R. & Weiner, G. (2001). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres. Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 83-98.

● Smit, F. & Driessen, G. (2009). Creating effective family–school partnerships in highly diverse contexts. building partnership models and constructing parent typologies. In Deslandes, R. (ED*). International perspectives on contexts communities and evaluated innovate practices, Family-School-Community practices*. London and New York: Routledge.

● Snell, P., Nola, M. & East, J. (2009). Changing directions. participatory action research as a parent involvement strategy*. Educational Action Research*, 17(2), 239–258.

● Snell, P., Migue, l., N. & East, J. (2009). Changing directions. participatory action research as a parent involvement strategy. *Educational Action Research*, 17(2), 239–258.

● Stamelos, G. & Bartzakli, M. (2013). The Effect of a Primary School Teachers' Trade Union on the Formation and Realisation of Policy in Greece. the case of teacher evaluation policy, Policy Futures in Education, Vol. 11(5), 575-588.

● Stoll, L., Bolam, R., McMahon, Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities. A review of the literature. *Journal of Educational Change,* 7, 221–258.

● Stoll, L. & Louis, K., S. (2007). Professional learning communities. elaborating new approaches, Stoll, L., Louis, K., S. (ED). *Professional Learning Communities Divergence, Depth and Dilemmas. Berkshire*. England: Open University Press.

● Stuflebeam, D. (2003). Professional standards and principles for evaluations. In Kellaghan T., Stuflebeam, D., Wingate, A. (ED), *International handbook of educational evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publisher.

● Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing evaluations in school, In Kellaghan T., Stuflebeam, D., Wingate, A. (ED), *International handbook of educational evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publisher.

● Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind. A critique of the social skills deficit, View of antisocial behavior. *Social Development*, 8(1), 117-127.

● Swearer, S., Espelage, D. & Napolitano, S. (2009). Using Your Own Resources to Combat Bullying. In Swearer, S., Espelage D., & Napolitano, S (edit.) *Bullying Prevention and Intervention*. (p. 74-88). New York: The Guilford.

● Taub, J. & Melissa, P. (2013). *Resilience Through Violence and Bullying Prevention in Schools In Handbook of Resilience in Children*. (Edit.), Goldstein, S., Brooks, R., New York: Springer.

● Taylor, L. & Adelman, H. S. (2003). School-Community Relations. Policy and Practice. In Fishbaugh M. Berkeley T. R. Schroth G., Mahwah (ED). *Ensuring safe school environments Exploring Issues-Seeking Solutions*. New Jersey London: Lawrence Erlbaum associates publishers.

● Thornberg, R. & Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors. A multilevel analysis. *Social Psychology of Education,* doi.10.1007/s11218-018-9457-7

● Thrupp, M. (2001). Sociological and Political Concerns about School Effectiveness Research. Time for a New Research Agenda, *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7 – 40.

● Ttofi, M., Bowes, L., Farrington, D. & Losel, F. (2014). Protective Factors Interrupting the Continuity From School Bullying to Later Internalizing and Externalizing Problems.A Systematic Review of Prospective Longitudinal Studies, *Journal of School Violence*, 13, 5–38.

● Ttofi, M. & Farrington, D., P. (2010). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying. a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.doi.10.1007/s11292-010-9109-1.

● Twemlow, S. W., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2010). The Etiological Cast to the Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities *in Handbook of Bullying in Schools* (ed). Jimerson, Swearer, S. M. Espelage D. L. New York and London: Routledge.

● Twemlow, S. W., Vernberg, Fonagy, Biggs, Nelson & Sacco, N. (2009). A School Climate Intervention that Reduces Bullying by a Focus on the Bystander Audience Rather than the Bully and Victim. In *Handbook of Bullying in Schools* (Edit), Espelage, D. L., Swearer, S., M. & Espelage, (σ.σ. 365-776), New York: Routledge.

● Van der Bija, Geijselb, T., F., P. & Ten-Damd, G.,T. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42–50.

● Van der Lans, R., M., Van de Grift, W., J., C., M. & Van Veen, K. (2017). Developing an Instrument for Teacher Feedback. Using the Rasch Model to Explore Teachers' Development of Effective Teaching Strategies and Behaviors. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 247–264.doi.10.1080/00220973.2016.1268086.

● Valimaa, J. & Mollis, M. (2004). The Social Functions of Evaluation in Argentine and Finnish Higher Education*. Higher Education in Europe*, 29(1), 67-86.

● Valli, L., Stefanski, A. & Jacobson, R. (2016). School community partnership models. implications for leadership, International. *Journal of Leadership in Education*, DOI.10.1080/13603124.2015.1124925

● Varga-Atkins, T., O'Brien, M., Burton, D., Campbell, A. & Qualter, A. (2010). The importance of interplay between school-based and networked professional development. School professionals' experiences of inter-school collaborations in learning networks*. Journal of Educational Change,* 11, 241–272.

● Voelkel, Jr., R., H. & Chrispeels, J., H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement,* 1-33.

● Wald, P. & Castleberry, M. (2000). *Educators as learners* (ASCD Satellite Broadcast Series). Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

● Walker, J., Wilkins, A., S., Dallaire, J., R Sandler H., M. & Hoover-Dempsey K., V. (2005). Parental Involvement. Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.

● Warren, M. & Hong, S. (2009). More than services. community organising and community schools. In Deslandes R. (ED), *International perspectives on contexts communities and evaluated innovate practices, Family-School-Community practices*, Routledge: London and New York.

● Wiborg, S. & Larsen, K., R. (2017). Why School Choice Reforms in Denmark Fail. the blocking power of the teacher union, *European Journal of Education*, 52, 92-103.

● Weiss, H., Lopez, E. & Rosenberg, H. (2010). National Policy forum for family school community engagement, Beyond Random acts. Στο δικτυακό τόπο http.//www.hfrp.org/, ανακτήθηκε 5/10/11.

● Wijesundera, S. (2002). School Improvement. an action–based case study conducted in a disadvantaged school in Sri Lanka. *Educational Action Research*, 10(2), 169-188.

● Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J. & De Jong, R. (2005). Evaluating Effective School Improvement. Case studies of programmes in eight European countries and their

contribution to the Effective School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387 – 405.

● Wong, K. (2006). Contextual impact on educational management and leadership. A case of Chinese education. *Journal of Educational Change*, 7, 77–89.

● Wong, C., Cheng, Y. & Chen, L. (2013). Multiple perspectives on the targets and causes of school bullying. *Educational Psychology in Practice*, Vol. 29(3), 278–292.

● Yamauchi, L. & Purcell, A. (2009). Community Involvement in a Place-Based Program for Hawaiian High School Students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14, 170–188.

Ydesen, C. & Andreasen, K. (2014). Accountability Practices in the History of Danish Primary Public Education from the 1660s to the Present Christian. *Education Policy Analysis Archives*, 22(120), 1-31.

● Yeung, S. (2011). A School Evaluation Policy with a Dual Character. Evaluating the School Evaluation Policy in Hong Kong from the Perspective of Curriculum Leaders. *Administration & Leadership*, 40(1), 37–68.

● Yoon, E.-S. (2011). Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education Mini schools. The new global city communities of Vancouver Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(2), 253-268.

● Young, C., McNamara, G., M., Brown & O'Hara, J. (2018). Adopting and adapting. school leaders in the age of data-informed decision making. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 30, 133-158.

Πηγές Ιστοσελίδων

● Γιακουμάκης Βαγγέλης. https://el.wikipedia.org/wiki. ανακτήθηκε 15/3/19.

● Μεσχισβίλι Άλεξ. https://www.iefimerida.gr/ 15/3/19.

● School self-evaluation guidelines. 2016-2020 Post-Primary, *The Inspectorate Department of Education and Skills,* Ireland. Dublin. https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/School-Self-Evaluation-Guidelines-2016-2020-Post-Primary.pdf Ανακτήθηκε:23/8/2018.

● http.//www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles, ανακτήθηκε:10/10/2018.

●*https://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/542-nomothesia-kathikontologio-dieyuhntes-ypodieyuhntes, Ανακτήθηκε: 1/-02-2018.*

●Τόμος Ι. *Βασικό Πλαίσιο. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη Σχολικής Μονάδας.* http.//aee.iep.edu.gr/about/philosophy. Ανακτήθηκε:10/10/18.

●Τόμος ΙΙ. *Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα – Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης.* http.//aee.iep.edu.gr/about/philosophy. Ανακτήθηκε:10/10/18

●Τόμος ΙΙΙ. *Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα- Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης* http.//aee.iep.edu.gr/about/philosophy. Ανακτήθηκε:10/10/18.

●Τόμος IV. Σχέδια δράσης Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα http.//aee.iep.edu.gr/about/philosophy. Ανακτήθηκε:10/10/18.

●Τόμος V. Σχέδια Εκθέσεων (http.//aee.iep.edu.gr/about/philosophy. Ανακτήθηκε:10/10/18.

●Τόμος VI. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Μεθοδολογία και εργαλεία.* http.//aee.iep.edu.gr/about/philosophy. Ανακτήθηκε:10/10/18.

● Zimmer, J. (1998). Transforming Community Schools Into Open Learning Communities. Ανακτήθηκε:7/9/11, στο διαδικτυακό τόπο www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/plc zimmer.pdf.

Νομοθεσία

● ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4547/18. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις ανακτήθηκε 22/01/2019 https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf.

●Ν.4547/2018 (Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου). https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf

●Ν.4547/18 Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse**.** ανακτήθηκε 1/6/19).

●Ν.4142/2013. «*Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.).* (https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse**.** ανακτήθηκε 1/6/19).

●Νόμος 3848/2010. *«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»* (https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse**.** ανακτήθηκε 1/6/19).

●Νόμος 2986/2002. *«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»* (https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse**.** ανακτήθηκε 1/6/19).

●Νόμος 2525/1997. *«Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των Αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»* (https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse**.** ανακτήθηκε 1/6/19).

●Νόμος 2043/1992*. «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».*

●Νόμος 1566/85. «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».* (https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse**.** ανακτήθηκε 1/6/19).

●Νόμος 1304/82. *«Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».* (https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse**.** ανακτήθηκε 1/6/19).

●Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998. *«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών»* (https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse**.** ανακτήθηκε 1/6/19).

●Υπουργική Απόφαση 15/03/2013. «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»*. (https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse**.** ανακτήθηκε 1/6/19).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς κατά τη φάση Ι της έρευνας

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

➢ **ΦΥΛΟ:** ❑ Άνδρας ❑ Γυναίκα

➢ ➢ **Η ηλικία σας**
❑ 20-29 ❑ 30-39 ❑ 40-49 ❑ 50-59 ❑ 60+

➢ **Χρόνια προϋπηρεσίας:**
❑ 0-4 ❑ 5-9 ❑ 10-14 ❑ 15-19 ❑ 20 -24 ❑ 25 και πάνω

➢ **Η Σχέση Εργασίας στην εκπαίδευση:**
❑ μόνιμος/η ❑ αναπληρωτής/τρια ❑ ωρομίσθιος/α

➢ **Στην περίπτωση που δεν είστε μόνιμος/η έχετε προσληφθεί μέσω:**
❑ μέσω ΕΣΠΑ ❑ μέσω κρατικού προϋπολογισμού

Πόσα, περίπου, χρόνια συνολικά έχετε υπηρετήσει στο σχολείο που είστε φέτος;
❑ 0-2 ❑ 3-5 ❑ 6-8 ❑ 9-11 ❑ από 12 και πάνω

➢ **Η τάξη στην οποία διδάσκετε φέτος είναι:**
❑ Α ❑Β ❑ Γ ❑ Δ ❑ Ε ❑ ΣΤ ❑ εκπαιδευτικός ειδικότητας

Το τμήμα στο οποίο διδάσκετε φέτος είναι η συνέχεια του περσινού;
❑ Ναι ❑ Όχι ❑ εκπαιδευτικός ειδικότητας

➢ **Στο σχολείο όπου υπηρετείτε φέτος ανήκετε:**
❑ οργανικά ❑ με απόσπαση στην αρχή περίπου της σχολικής χρονιάς ❑ με τοποθέτηση, όταν έγιναν οι αντίστοιχες τοποθετήσεις από το αρμόδιο υπουργείο

➢ **Εάν στην προηγούμενη ερώτηση δηλώσατε ότι τοποθετηθήκατε μετά την έναρξη του διδακτικού έτους, δηλώστε πότε περίπου έγινε αυτό:**
❑ Νοέμβριο – Δεκέμβριο ❑ Ιανουάριο-Φεβρουάριο ❑ Μάρτιο-Απρίλιο

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Μπορείτε να αναφέρετε ποιες είναι οι δύο πρώτες λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται στο μυαλό, όταν σας ρωτάνε ποιος πρέπει να είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης;

α) ……

β) ……

Μπορείτε να αναφέρετε μέσα σε λίγες γραμμές ποιο είναι το προσωπικό σας όραμα φέτος για τα επόμενα χρόνια, αναφορικά με το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε φέτος;

……

……

……

……

……

Μπορείτε να αναφέρετε μέσα σε λίγες γραμμές, <u>ποιά θεωρείτε την πιο σημαντική υποστήριξη</u> από την πολιτεία που χρειάζεται το σχολείο σας; (υλικοτεχνική υποδομή, πρόσληψη κοινωνικού λειτουργού, σχολικού ψυχολόγου, μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη κ.τ.λ.);

……

……

……

Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις σχετικά με <u>τον κύριο σκοπό</u> που πρέπει να υπηρετεί η εκπαίδευση στην κοινωνία. Εσείς προσωπικά, πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες απόψεις. (*Σημειώστε για καθένα άποψη ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Η εκπαίδευση <u>θα πρέπει πρωτίστως να</u>:	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Συμφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ απόλυτα**
Μεταδίδει τη γνώση και τις αξίες του παρελθόντος με στόχο την **<u>ηθική τελείωση</u>** <u>του ατόμου,</u> **σε έναν κόσμο ο οποίος δεν μπορεί να βελτιωθεί περισσότερο.**				
Μεταδίδει κυρίως **<u>τη θεωρητική γνώση</u>** του παρελθόντος, η οποία αποτελεί και το <u>μόνο δρόμο</u> για την κατάκτηση της ευτυχίας, **σε έναν κόσμο ο οποίος δεν μπορεί να βελτιωθεί περισσότερο.**				
Μεταδίδει τη γνώση που απαιτείται, έτσι ώστε **<u>το άτομο να επιτύχει,</u> σε έναν κόσμο, ο οποίος δεν μπορεί να βελτιωθεί περισσότερο.**				
Μεταδίδει τη γνώση στο άτομο έτσι ώστε αυτό να είναι σε θέση **να <u>επιλύει προβλήματα</u>** είτε μόνο του είτε με άλλους σε **<u>ένα</u> συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον.**				
Μεταδίδει τη γνώση στο άτομο έτσι ώστε αυτό να μπορεί είτε μόνο του είτε με άλλους **να βελτιώσει την κοινωνία.**				
Μεταδίδει τη γνώση που απαιτείται, έτσι ώστε το άτομο να **απελευθερωθεί** από κάθε είδους καταναγκασμούς και ελέγχους.				
Κάποιος άλλος σκοπός. Ποιος ;…….				

Η άρτια συνεργασία μεταξύ διδακτικού προσωπικού και διοίκησης του σχολείου αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες επίτευξης των στόχων του σχολείου. Εσείς φέτος, πώς θα περιγράφατε <u>τη συνεργασία σας με τη διοίκηση</u> του σχολείου, καθώς και το γενικότερο κλίμα με τους συναδέλφους σας; *(Σημειώστε για καθεμία περίπτωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Στο σχολείο στο οποίο υπηρετώ φέτος:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Σπάνια**
Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη των αποφάσεων, που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου.				
Η διεύθυνση του σχολείου εφαρμόζει τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων.				
Πριν από κάθε σημαντική απόφαση του σχολείου πραγματοποιείται *<u>έκτατη</u>* γενική συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων.				
Αισθάνομαι ότι μπορώ να μιλήσω άνετα στο διευθυντή του σχολείου μου.				
Αισθάνομαι αποδεκτός από τους περισσότερους συναδέλφους μου.				
Η διεύθυνση του σχολείου λειτουργεί υποστηρικτικά στο έργο των διδασκόντων.				
Η διεύθυνση υποστηρίζει ένα συνεργατικό, συμμετοχικό, συλλογικό πλαίσιο εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής ζωής.				
Ο σύλλογος διδασκόντων πραγματοποιεί γενική συνέλευση στην αρχή της χρονιάς με σκοπό την οργάνωση της σχολικής ζωής.				
Ενημερώνομαι αναφορικά με τις εγκυκλίους από τη διεύθυνση του σχολείου.				
Η διεύθυνση του σχολείου υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου.				
Οι διοικητικές αρμοδιότητες είναι δίκαια κατανεμημένες.				
Ο διευθυντής του σχολείου αντιμετωπίζει ισότιμα το σύλλογο διδασκόντων.				
Κάτι άλλο. Τι;…… ……				

Η αξιοποίηση των πόρων και χώρων του σχολείου συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει ο σύλλογος διδασκόντων και η διοίκηση του σχολείου. Εσείς φέτος, πώς θα περιγράφατε <u>την αξιοποίηση των πόρων και την αρτιότητα των χώρων</u> του σχολείου; *(Σημειώστε για καθεμία περίπτωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Στο σχολείο στο οποίο υπηρετώ φέτος:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Σπάνια**
Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη των αποφάσεων, που αφορούν την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων.				
Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επαρκούν για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (μαρκαδόροι, χάρτες, χαρτί Α4 κ.ά).				
Οι ειδικές αίθουσες (π.χ. εργαστήριο φυσικής, εργαστήριο Η/Υ, αίθουσα καλλιτεχνικών, αίθουσα μουσικής, αίθουσα βιβλιοθήκης-αναγνωστηρίου) διαθέτουν τον απαραίτητο για τη λειτουργία τους εξοπλισμό.				
Οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες της τοπικής κοινότητας (γονείς και μαθητές).				
Οι βοηθητικοί χώροι που διαθέτει το σχολείο (κυλικείο, αποθήκη, ιατρείο, τουαλέτες) καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών.				
Οι αίθουσες δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων (π.χ. πολλαπλών χρήσεων) ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής ζωής (κατάλληλοι χώροι-απαραίτητος εξοπλισμός).				
Οι χώροι του σχολείου που αφορούν τους μαθητές είναι προσβάσιμοι σε αυτούς.				
Οι βοηθητικοί χώροι που διαθέτει το σχολείο σας (κυλικείο, γραφείο δασκάλων, τουαλέτες) καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.				
Οι χώροι του σχολείου είναι προσβάσιμοι σε μαθητές με αναπηρία				
Το μάθημα της πληροφορικής έχει ενσωματωθεί πλήρως στο ωρολόγιο πρόγραμμα.				
Η αίθουσα όπου διδάσκω είναι κατάλληλη για διδασκαλία.				
Οι αυλές του σχολείου προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.				
Οι χώροι του σχολείου συντηρούνται ικανοποιητικά από τη διοίκηση.				
Οι ειδικές αίθουσες και χώροι του σχολείου (π.χ. εργαστήριο φυσικής, εργαστήριο Η/Υ, αίθουσα καλλιτεχνικών, αίθουσα μουσικής, αίθουσα βιβλιοθήκης-αναγνωστηρίου) επαρκούν για την ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών				

Η αίθουσα όπου διδάσκω είναι κατάλληλη για τους μαθητές.				
Ο Δήμος ενισχύει οικονομικά το σχολείο.				
Οι αυλές του σχολείου είναι ασφαλείς για τους μαθητές.				
Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων ενισχύει οικονομικά το σχολείο.				
Οι χώροι του σχολείου είναι διαθέσιμοι στους γονείς και την τοπική κοινότητα.				
Κάτι άλλο. Τι;…… ……				

➢ **Αναφέρετε επιγραμματικά τις δικές σας προτάσεις για τη βελτίωση των χώρων του σχολείου (αίθουσες διδασκαλίας, κοινόχρηστοι χώροι) και της υλικοτεχνικής υποδομής, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών και της διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων, καθώς και οι γενικότερες ανάγκες του σχολείου για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του:**
……
……
……
……
……
……
……

Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Εσείς φέτος, πώς θα περιγράφατε <u>την υποστήριξή σας από τη διοίκηση</u> του σχολείου; *(Σημειώστε για καθεμία περίπτωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Στο σχολείο στο οποίο υπηρετώ φέτος:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Σπάνια**
Αισθάνομαι ότι οι δυνατότητές μου αξιοποιούνται από τη διοίκηση του σχολείου.				
Η διοίκηση του σχολείου συνέβαλε στην ομαλή ενσωμάτωση νέων συναδέλφων στο σύλλογο διδασκόντων.				
Πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου, μετά από πρόταση της διοίκησης του σχολείου.				
Πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες, μετά από πρόσκλησή τους από το σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή του σχολείου.				
Συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα, όταν αυτά πραγματοποιούνται από έναν ανεξάρτητο φορέα (πανεπιστήμιο, κ.ά) σε ώρες εκτός ωραρίου.				
Η διοίκηση του σχολείου υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις.				
Κάποια άλλη. Ποια;……				

Προκειμένου να βελτιωθεί περισσότερο το σχολείο στο οποίο εργάζεστε. Ποιες από τις ακόλουθες δράσεις θα θέλατε να πραγματοποιηθούν το επόμενο διδακτικό έτος στο σχολείο σας; *(Σημειώστε για καθεμία δράση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Δράσεις:	**Με αυτή την άποψη:**			
	Συμφωνώ απόλυτα	**Συμφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ απόλυτα**
Καθιέρωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μια φορά το μήνα.				
Πρόσκληση ειδικών επιστημόνων για την ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με επιστημονικά θέματα που αφορούν το σύλλογο διδασκόντων.				
Από κοινού ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.				
Δημιουργία συγκεκριμένου προγράμματος με στόχο την αξιοποίηση των ειδικών αιθουσών και χώρων του σχολείου (π.χ. εργαστήριο φυσικής, εργαστήριο Η/Υ, αίθουσα καλλιτεχνικών κ.ά.) από τους εκπαιδευτικούς της πρωινής ζώνης όταν απουσιάζουν οι αντίστοιχες ειδικότητες.				
Επιπρόσθετη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ΤΠΕ στη σχολική ζωή (υποστήριξη διδασκαλίας, χρήση δικτύων κ.ά.).				
Αναζήτηση επιπλέον πόρων μέσα από δράσεις του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα (π.χ. παζάρι κ.ά.).				
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, όταν αυτά πραγματοποιούνται από έναν ανεξάρτητο φορέα (πανεπιστήμιο, κ.ά) σε ώρες εκτός ωραρίου.				
Πραγματοποίηση φιλικών συναντήσεων εκτός του ωραρίου του σχολείου, με στόχο τη γνωριμία και τη δημιουργία θετικού συνεργατικού κλίματος μεταξύ των διδασκόντων.				
Κάποια άλλη. Ποια;…… …… …… …… …… …… …… ……				

Ευχαριστούμε που συμπληρώσατε το ερωτηματολόγιο

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

➢ **ΦΥΛΟ:** ❑ Άνδρας ❑ Γυναίκα

➢ ➢ **Η ηλικία σας**
❑ 20-29 ❑ 30-39 ❑ 40-49 ❑ 50-59 ❑ 60+

➢ **Χρόνια προϋπηρεσίας:**
❑ 0-4 ❑ 5-9 ❑ 10-14 ❑ 15-19 ❑ 20 -24 ❑ 25 και πάνω

➢ **Η Σχέση Εργασίας στην εκπαίδευση:**
❑ μόνιμος/η ❑ αναπληρωτής/τρια ❑ ωρομίσθιος/α

➢ **Στην περίπτωση που δεν είστε μόνιμος/η έχετε προσληφθεί μέσω:**
❑ μέσω ΕΣΠΑ ❑ μέσω κρατικού προϋπολογισμού

Πόσα, περίπου, χρόνια συνολικά έχετε υπηρετήσει στο σχολείο που είστε φέτος;
❑ 0-2 ❑ 3-5 ❑ 6-8 ❑ 9-11 ❑ από 12 και πάνω

➢ **Η τάξη στην οποία διδάσκετε φέτος είναι:**
❑ Α ❑Β ❑ Γ ❑ Δ ❑ Ε ❑ ΣΤ ❑ εκπαιδευτικός ειδικότητας

Το τμήμα στο οποίο διδάσκετε φέτος είναι η συνέχεια του περσινού;
❑ Ναι ❑ Όχι ❑ εκπαιδευτικός ειδικότητας

➢ **Στο σχολείο όπου υπηρετείτε φέτος ανήκετε:**
❑ οργανικά ❑ με απόσπαση στην αρχή περίπου της σχολικής χρονιάς ❑ με τοποθέτηση, όταν έγιναν οι αντίστοιχες τοποθετήσεις από το αρμόδιο υπουργείο

➢ **Εάν στην προηγούμενη ερώτηση δηλώσατε ότι τοποθετηθήκατε μετά την έναρξη του διδακτικού έτους, δηλώστε πότε περίπου έγινε αυτό:**
❑ Νοέμβριο – Δεκέμβριο ❑ Ιανουάριο-Φεβρουάριο ❑ Μάρτιο-Απρίλιο

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη των στόχων (γνωστικών και συμπεριφοράς) του σχολείου. Εσείς πόσο συμφωνείτε με τις ακόλουθες απόψεις; *(Σημειώστε για καθεμία άποψη ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Απόψεις:	**Με αυτή την άποψη:**			
	Συμφωνώ απόλυτα	**Συμφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ απόλυτα**
Ο μέγιστος βαθμός συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου				
Η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα ενδέχεται να δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα από ό,τι θεωρητικά θα επιλύσει				
Ο ελάχιστος βαθμός συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου				
Η πλειονότητα των μαθητών, οι οποίοι είναι άριστοι, δέχονται σημαντική βοήθεια από τους				

γονείς τους				
Το επίπεδο των σπουδών των γονέων επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά του μαθητή/τριας				
Ο μέτριος βαθμός συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου				
Η τακτική ενημέρωση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς βελτιώνει σημαντικά την επίδοση των παιδιών τους				
Οι προσδοκίες των γονέων αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα μαθητικής επιτυχίας				
Το επίπεδο των σπουδών των γονέων επηρεάζει σημαντικά την επίδοση του μαθητή/τριας				
Κάτι άλλο. Τι; ……				

Αναφορικά με την τάξη στην οποία διδάσκετε φέτος, εσείς προσωπικά πόσο συχνά παρατηρείτε τις ακόλουθες συμπεριφορές υποστήριξης των μαθητών σας από την οικογένειά τους; *(Σημειώστε για καθεμία συμπεριφορά ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Συμπεριφορά:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Σπάνια**
Σχεδόν όλοι οι μαθητές μου, έρχονται στο σχολείο διαβασμένοι				
Σχεδόν όλοι οι μαθητές μου, έχουν βοήθεια από το σπίτι				
Σχεδόν όλοι οι μαθητές μου, φορούν καθαρά ρούχα				
Σχεδόν όλοι οι μαθητές μου, έχουν φαγητό ή χρήματα για να αγοράσουν κάτι στο διάλειμμα				
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου, ενημερώνονται τουλάχιστον μια φορά το μήνα για την πρόοδο των παιδιών τους				
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου, με ενημερώνει αν τύχει να απουσιάσει μαθητής/τρια				
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου, αν τύχει να απουσιάσει μαθητής/τρια αναζητά την ύλη και τις ασκήσεις που έχασε το παιδί τους				
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου, εφαρμόζουν στο σπίτι τις συμβουλές που τους προτείνω				
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου, με επισκέπτονται στις προγραμματισμένες συναντήσεις, ιδιαίτερα όταν ανέλαβα για πρώτη φορά το συγκεκριμένο τμήμα				
Κάποια άλλη. Ποια;……				

Αναφορικά με το σχολείο στο οποίο εργάζεστε φέτος, εσείς προσωπικά πόσο συχνά παρατηρείτε τις ακόλουθες συμπεριφορές υποστήριξης του σχολείου από τους γονείς της τοπικής κοινότητας; *(Σημειώστε για καθεμία συμπεριφορά ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Συμπεριφορά:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Σπάνια**
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου, δίνουν χρήματα στο σχολείο για την πραγματοποίηση εκδηλώσεων ή δραστηριοτήτων, παρόλο που δεν είναι υποχρεωμένοι				
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου επισκέπτονται το σχολείο στις σχολικές εορτές				
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου επισκέπτονται το σχολείο στις προγραμματισμένες ενημερωτικές εκδηλώσεις				
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου βοηθούν το σχολείο, όταν αυτό τους ζητηθεί				
Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου				
Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων έχει υπερβολικές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς				
Σχεδόν όλοι οι γονείς των μαθητών μου με επισκέπτονται στο σχολείο, όποτε οι ίδιοι οι γονείς το επιθυμούν				
Κάτι άλλο. Τι; ……..				

Στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες οι γονείς <u>δεν</u> βοηθούν στο σπίτι τα παιδιά τους για ποιους από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό; *(Σημειώστε για καθένα λόγο ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Οι γονείς που δεν βοηθούν τα παιδιά τους:	**Με αυτό το λόγο:**			
	Συμφωνώ απόλυτα	**Συμφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ απόλυτα**
Δεν έχουν το χρόνο που χρειάζεται				
Δεν ενδιαφέρονται				
Δεν γνωρίζουν τον τρόπο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους				
Δεν είναι επαρκείς				
Δεν έχουν χρήματα για να συμμετέχουν στις ανάγκες του σχολείου				
Δεν μιλάνε καλά ελληνικά				
Κάτι άλλο. Τι; ……..				

Προκειμένου να επιτύχετε καλύτερη συνεργασία μεταξύ σχολειού και οικογένειας, ποιες από τις παρακάτω συμπεριφορές υιοθετείτε; *(Σημειώστε για καθεμία συμπεριφορά ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ΄ αυτήν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Υιοθετώ αυτήν τη συμπεριφορά:

Συμπεριφορά:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Σπάνια**
Δίνω το προσωπικό μου τηλεφωνικό αριθμό και προτρέπω τους γονείς να μου τηλεφωνούν για ο,τι χρειαστούν				
Δίνω ημερήσιο ενημερωτικό σημείωμα, έτσι ώστε οι γονείς να γνωρίζουν τι έχουν τα παιδιά τους την επόμενη μέρα				
Δίνω ενημερωτικό σημείωμα πριν από κάθε σημαντικό επαναληπτικό διαγώνισμα				
Τηλεφωνώ στο σπίτι για οτιδήποτε πρέπει να γνωρίζουν οι γονείς για το παιδί τους				
Καλώ στο σχολείο τους γονείς για να συζητήσουμε, χωρίς να περιμένω το τέλος του τριμήνου				
Έχω ορίσει συγκεκριμένη ημέρα και ώρα της εβδομάδας, στην οποία οι γονείς μπορούν να με επισκέπτονται				
Η διεύθυνση του σχολείου με το σύλλογο διδασκόντων ενημερώνει με σημείωμα όλους τους γονείς για τις δράσεις του σχολείου				
Κάποια άλλη. Ποια; ……				

Προκειμένου να επιτευχτεί βελτίωση τις συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ποιες από τις ακόλουθες δράσεις θα συμφωνούσατε να εφαρμοστούν τον επόμενο διδακτικό χρόνο στο σχολείο σας; *(Σημειώστε για καθεμία δράση ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ΄ αυτήν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Με αυτή την δράση:

Δράσεις:	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Συμφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ απόλυτα**
Ενημερωτικές παρουσιάσεις με θέματα που ενδιαφέρουν τους γονείς				
Εορταστικές εκδηλώσεις στην αρχή της χρονιάς μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ώστε να βελτιωθεί το κλίμα μεταξύ τους				
Καθημερινή παροχή ενημερωτικού σημειώματος προς τους γονείς				
Δημιουργία συγκεκριμένης πλατφόρμας στην ιστοσελίδα του σχολείου, ξεχωριστής για κάθε τάξη για τη διαδικτυακή ενημέρωση των γονέων				
Παροχή ενημερωτικού σημειώματος προς τους γονείς πριν τα επαναληπτικά διαγωνίσματος για τις μεγάλες τάξεις				
Πρόσβαση του προσωπικού τηλεφώνου του/της δασκάλου/ας στους γονείς				
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις της τοπικής κοινότητας				

Κάποια άλλη. Ποια;……...……

➢ **Στην τάξη, όπου διδάσκετε φέτος, ποιο είναι <u>το σημαντικότερο πρόβλημα</u> που έχετε αντιμετωπίσει με κάποιους γονείς:**

……
……
……
……
……
……
……
……

➢ **Στην τάξη, όπου διδάσκετε φέτος, ποιο είναι <u>το σημαντικότερο πρόβλημα</u> που έχετε αντιμετωπίσει με κάποιο μαθητή ή μαθήτρια:**

……
……
……
……
……
……
……
……

Όταν αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα στο σχολείο που υπηρετείτε φέτος, εσείς ή μαζί με το σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή, πόσο συχνά απευθύνεστε στον αντίστοιχο τοπικό φορέα για βοήθεια; *(Σημειώστε για καθένα φορέα ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Έχω απευθυνθεί:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Ποτέ**
Στο ΚΕΔΔΥ για την παραπομπή μαθητή/τριας				
Σε κάποιο τμήμα του πανεπιστημίου για συνεργασία				
Στη σχολική επιτροπή για οικονομική βοήθεια				
Σε άλλο δημοτικό σχολείο του νομού για την ανταλλαγή ιδεών και κοινές δράσεις				
Στο σχολικό σύμβουλο για υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου				
Στα κέντρα ψυχικής υγείας				
Στο Δήμο για τη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου				
Στα ΚΤΕΛ για τη μετακίνηση των μαθητών				
Στα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης				
Κάτι άλλο. Τι; ……..				

Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε μερικές φορές ή ποτέ, εσείς πόσο διατιθεμένοι είστε να συνεργαστείτε με κάποιους από τους παρακάτω φορείς; *(Σημειώστε για καθένα φορέα ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Θα σκεφτόμουνα να απευθυνθώ:	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Συμφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ απόλυτα**
Στο ΚΕΔΔΥ για την παραπομπή μαθητή/τριας				
Στο πανεπιστήμιο του νομού για συνεργασία				
Στη σχολική επιτροπή για οικονομική βοήθεια				
Σε άλλο δημοτικό σχολείο του νομού για την ανταλλαγή ιδεών και κοινές δράσεις				
Στο σχολικό σύμβουλο για υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου				
Στο Δήμο για τη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου				
Στα ΚΤΕΛ για τη μετακίνηση των μαθητών				
Στα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης				
Κάποιον άλλο. Ποιον;……				

Ευχαριστούμε που συμπληρώσατε το ερωτηματολόγιο

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

➢ **ΦΥΛΟ:** ❑ Άνδρας ❑ Γυναίκα

➢ ➢ **Η ηλικία σας**

❑ 20-29 ❑ 30-39 ❑ 40-49 ❑ 50-59 ❑ 60+

➢ **Χρόνια προϋπηρεσίας:**

❑ 0-4 ❑ 5-9 ❑ 10-14 ❑ 15-19 ❑ 20 -24 ❑ 25 και πάνω

➢ **Η Σχέση Εργασίας στην εκπαίδευση:**

❑ μόνιμος/η ❑ αναπληρωτής/τρια ❑ ωρομίσθιος/α

➢ **Στην περίπτωση που δεν είστε μόνιμος/η έχετε προσληφθεί μέσω:**

❑ μέσω ΕΣΠΑ ❑ μέσω κρατικού προϋπολογισμού

Πόσα, περίπου, χρόνια συνολικά έχετε υπηρετήσει στο σχολείο που είστε φέτος;

❑ 0-2 ❑ 3-5 ❑ 6-8 ❑ 9-11 ❑ από 12 και πάνω

➢ **Η τάξη στην οποία διδάσκετε φέτος είναι:**

❑ Α ❑Β ❑ Γ ❑ Δ ❑ Ε ❑ ΣΤ ❑ εκπαιδευτικός ειδικότητας

Το τμήμα στο οποίο διδάσκετε φέτος είναι η συνέχεια του περσινού;

❑ Ναι ❑ Όχι ❑ εκπαιδευτικός ειδικότητας

➢ **Στο σχολείο όπου υπηρετείτε φέτος ανήκετε:**

❑ οργανικά ❑ με απόσπαση στην αρχή περίπου της σχολικής χρονιάς ❑ με τοποθέτηση, όταν έγιναν οι αντίστοιχες τοποθετήσεις από το αρμόδιο υπουργείο

➢ **Εάν στην προηγούμενη ερώτηση δηλώσατε ότι τοποθετηθήκατε μετά την έναρξη του διδακτικού έτους, δηλώστε πότε περίπου έγινε αυτό:**

❑ Νοέμβριο – Δεκέμβριο ❑ Ιανουάριο-Φεβρουάριο ❑ Μάρτιο-Απρίλιο

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

➢ **Φέτος, σε ποια από τις ακόλουθες κατηγορίες ανήκει το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης;**

❑ Πραγματοποίησα το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, χωρίς να το δηλώσω ως πρόγραμμα στο γραφείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

❑ Πραγματοποίησα το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

❑ Ως μέρος προγράμματος σε συνεργασία με άλλο δημόσιο φορέα

❑ Κάτι άλλο. Τι; …… ……

➢ **Ολοκληρώθηκε ο αρχικός σχεδιασμός του προγράμματος που είχατε θέσει;**

❑ Ναι ❑ Όχι, στο βαθμό που θα ήθελα

Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε <u>όχι,</u> ότι δηλαδή δεν ολοκληρώθηκε ο αρχικός σχεδιασμός της Ευέλικτης Ζώνης που είχατε θέσει, για ποιους από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε ότι συνέβη αυτό;

Σημειώστε για καθένα λόγο ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ΄ αυτόν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Λόγοι:	Με αυτή την άποψη: Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Το συγκεκριμένο τμήμα χαρακτηρίζεται από έντονη γνωστική ανομοιογένεια, με αποτέλεσμα κάποιες ώρες της Ευέλικτης Ζώνης να χρησιμοποιηθούν από άλλα μαθήματα.				
Ανέλαβα την ευθύνη πραγματοποίησης μιας εορτής του σχολείου,				

με αποτέλεσμα κάποιες διδακτικές ώρες από το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης να χρησιμοποιηθούν για πρόβες.				
Το τμήμα που έχω αναλάβει είναι πολυπληθές, ως εκ τούτου μερικές φορές ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί για να για να παραδώσω και να εξετάσω, με αποτέλεσμα να μειώνεται ο χρόνος από το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.				
Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε κάποιους τομείς των θεματικών της Ευέλικτης Ζώνης, με αποτέλεσμα να αφιερώσουμε περισσότερες διδακτικές ώρες από τον αρχικό σχεδιασμό.				
Οι μαθητές μετά από κάποιο διάστημα έχασαν το ενδιαφέρον τους με το συγκεκριμένο θέμα.				
Κάποιος άλλος. Ποιος; ……				

➢**Μέσα σε λίγες γραμμές, μπορείτε να <u>γράψετε κάποια θετικά στοιχεία</u>, για το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης;**

……
……
……
……
……

➢**Μέσα σε λίγες γραμμές, μπορείτε να <u>γράψετε κάποια αρνητικά στοιχεία</u>, για το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης;**

……
……
……
……
……
……

➢ **Φέτος, πραγματοποιήσατε τις εκπαιδευτικές εκδρομές τις οποίες είχατε σχεδιάσει στην αρχή της χρονιάς;**

❑ Ναι ❑ Όχι, στο βαθμό που θα ήθελα

Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε <u>όχι,</u> ότι δηλαδή δεν πραγματοποιήσατε τις εκπαιδευτικές εκδρομές στο βαθμό που θα θέλατε, για ποιους τους παρακάτω λόγους θεωρείτε ότι συνέβη αυτό;

Σημειώστε για καθένα λόγο ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ΄ αυτόν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Με αυτή την άποψη:

Λόγοι:	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Συμφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ απόλυτα**
Το υψηλό κόστος της μεταφοράς των μαθητών με τα λεωφορεία				
Η μικρή συμμετοχή των μαθητών				
Η μεγάλη απόσταση από το σχολείο προς τις διάφορες περιοχές				
Κάποιος άλλος. Ποιος; ……				

Προκειμένου να βελτιωθεί περαιτέρω η σχολική ζωή με εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές εκδρομές σε ποιες από τις παρακάτω δράσεις συμφωνείτε να πραγματοποιηθούν του χρόνου στο σχολείο σας; *(Σημειώστε για καθεμία δράση ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ΄ αυτήν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

	Με αυτή την δράση:			
Δράσεις:	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Συμφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ απόλυτα**
Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ανάληψη ενός καινοτόμου προγράμματος				
Καθοδήγηση ενός νέου συναδέλφου από έναν παλαιότερο σχετικά με την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος				
Συνεργασία μεταξύ σχολείων για την από κοινού δράση και εφαρμογή προγραμμάτων				
Εύρεση χρημάτων από άλλους πόρους για τη μείωση του κόστους των εκδρομών				
Κάποια άλλη. Ποια;……				

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

➢ **ΦΥΛΟ:** ❑ Άνδρας ❑ Γυναίκα

➢ ➢ **Η ηλικία σας**
❑ 22-28 ❑ 29-35 ❑ 36-38 ❑ 39-42 ❑ 43-49 ❑ 50-57 ❑58-64

➢ **Χρόνια προϋπηρεσίας:**
❑ 0-4 ❑ 5-9 ❑ 10-14 ❑ 15-19 ❑ 20 -24 ❑ 25 και πάνω

➢ **Η Σχέση εργασίας στην εκπαίδευση:**
❑ μόνιμος/η ❑ αναπληρωτής/τρια ❑ μέσω ΕΣΠΑ ❑ ωρομίσθιος/α

Πόσα περίπου χρόνια συνολικά έχετε υπηρετήσει στο σχολείο που είστε φέτος;
❑ 0-2 ❑ 3-5 ❑ 6-8 ❑ 9-11 ❑ από 12 και πάνω

➢ **Η τάξη στην οποία διδάσκετε φέτος είναι:**
❑ Α ❑**Β** ❑ Γ ❑ Δ ❑ Ε ❑ ΣΤ ❑ εκπαιδευτικός ειδικότητας

Το τμήμα στο οποίο διδάσκετε φέτος είναι η συνέχεια του περσινού;
❑ Ναι ❑ Όχι ❑ εκπαιδευτικός ειδικότητας

➢ **Στο σχολείο όπου υπηρετείτε φέτος ανήκετε:**
❑ οργανικά ❑ με απόσπαση στην αρχή περίπου της σχολικής χρονιάς ❑ με τοποθέτηση, όταν έγιναν οι αντίστοιχες τοποθετήσεις από το αρμόδιο υπουργείο

➢ **Εάν στην προηγούμενη ερώτηση δηλώσατε ότι τοποθετηθήκατε μετά την έναρξη του διδακτικού έτους, δηλώστε πότε περίπου έγινε αυτό:**
❑ Νοέμβριο – Δεκέμβριο ❑ Ιανουάριο-Φεβρουάριο ❑ Μάρτιο-Απρίλη

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

➢ **Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, κάνατε σχεδιασμό της ύλης:**
❑ Ναι ❑ Όχι

➢ **Πόσο συχνά προβαίνετε στο σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων:**
❑ πάντα ❑ αρκετά συχνά ❑ λίγες φορές ❑ ποτέ

➢ **Στο σχολείο, όπου διδάσκετε φέτος, θεωρείτε ότι έχει όλα τα εποπτικά μέσα τα οποία χρειάζεστε;**
❑ Ναι ❑ Όχι

➢ **Αν στην προηγούμενη απάντηση δηλώσατε <u>όχι,</u> σημειώστε τι θα θέλατε να υπάρχει <u>πάντα</u> στην τάξη σας:**
❑ Σύνδεση στο internet ❑ Προτζέκτορας ❑ Διαδραστικός Πίνακας ❑ Κάτι άλλο. Τι;……... ……..

Αναφορικά με την τάξη στην οποία διδάσκετε φέτος, εσείς προσωπικά, πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω αρχές, μορφές και διδασκαλίας; *(Σημειώστε για καθεμία δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Η τάξη στην οποία διδάσκω φέτος:	Με αυτή τη δήλωση: Πάντα	Αρκετά συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Χρησιμοποιώ ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων				
Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες				
Ο διδακτικός χρόνος επαρκεί για να εξετάσω και να παραδώσω				
Λαμβάνω υπόψη μου τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών				
Δημιουργώ δικά μου φύλλα εργασίας με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση της ύλης από τους μαθητές				
Ενημερώνω τους γονείς με ό,τι κρίνω απαραίτητο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην κατ' οίκον προετοιμασία της επόμενης μέρας				
Δημιουργώ τις συνθήκες εκείνες έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα				
Αξιοποιώ τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα του σχολείου				
Διδάσκω εξατομικευμένα στους μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν				
Κάτι άλλο. Τι; ……				

Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι κάποιοι παράγοντες είναι σημαντικοί, διότι αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Εσείς φέτος, ποιος/οί από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι σας δυσκολεύουν στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας *(Σημειώστε για καθένα παράγοντα ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ΄ αυτόν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Παράγοντες:	Αυτός ο παράγοντας είναι: Πολύ σημαντικός	Αρκετά σημαντικός	Μικρής σημασίας	Τελείως ασήμαντος
Η έντονη γνωστική ανομοιογένεια των μαθητών				
Ο υπερβολικός αριθμός των μαθητών στην τάξη				
Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη				
Η ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες				
Η ελλιπής υποστήριξη των μαθητών από το σπίτι τους				
Η παρακολούθηση της τάξης από μαθητές χωρίς τις προαπαιτούμενες γνώσεις				
Η δυσκολία των σχολικών εγχειριδίων				
Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή				
Οι ελλείψεις σε μέσα διδασκαλίας				
Η δυσκολία συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα τις τελευταίες ώρες				
Κάποιος άλλος. Ποιος; ……				

Προκειμένου να επιτευχτεί βελτίωση του διδακτικού έργου, ποιες από τις ακόλουθες δράσεις θα συμφωνούσατε να εφαρμοστούν τον επόμενο διδακτικό χρόνο στο σχολείο σας; *(Σημειώστε για καθένα παράγοντα ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ΄ αυτόν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Δράσεις:	Με αυτή την άποψη: Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Αγορά σύγχρονων εποπτικών μέσων από το σχολείο				
Παρακολούθηση της διδασκαλίας σας από συνάδελφο (peer evaluation)				
Δημιουργία μιας τράπεζας δεδομένων στο σχολείο με φύλλα εργασίας για όλες τις τάξεις στην οποία θα έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί				
Πραγματοποίηση πρότυπων διδασκαλιών τις οποίες θα παρακολουθούν άλλοι συνάδελφοι				
Καθιέρωση ενδο-σχολικών διαλέξεων με σύγχρονα παιδαγωγικά θέματα, τις οποίες θα δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί και θα τις παρουσιάζουν στους συναδέλφους τους				
Καθιέρωση του ρόλου του μέντορα, σύμφωνα με τον οποίο, έμπειροι εκπαιδευτικοί θα συμβουλεύουν νεοδιόριστους ή εκπαιδευτικούς που εργάζονται πρώτη φορά στο συγκεκριμένο σχολείο				
Κάποια άλλη. Ποια; …… …… ……				

➢ **Τέλος, στο σχολείο, όπου διδάσκετε φέτος, ποιο είναι <u>το σημαντικότερο πρόβλημα</u> ή προβλήματα που αντιμετωπίζετε στην τάξη σας:**

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Ευχαριστώ που συμπληρώσατε το ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές κατά τη φάση Ι και ΙΙ της έρευνας

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

➢ Είμαι: ❑ Αγόρι ❑ Κορίτσι

➢ **Φέτος πηγαίνω σε ποια τάξη;**
❑ Α ❑Β ❑ Γ ❑ Δ ❑ Ε ❑ ΣΤ

Στις προτάσεις που ακολουθούν βάλε ένα ✓ ανάλογα με αυτό που θεωρείς ότι συμβαίνει στην τάξη σου:

Στην τάξη :	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Ποτέ**
Με δυσκολεύουν τα μαθηματικά				
Με δυσκολεύει το μάθημα της γλώσσας				
Με δυσκολεύουν τα βιβλία του σχολείου				
Η φασαρία γίνεται από τους ίδιους πάντα μαθητές/τριες				
Ο δάσκαλος/α εξετάζει όλους τους μαθητές/τριες				
Αδιάβαστοι είναι οι ίδιοι πάντα μαθητές/τριες				
Με βοηθούν οι συμμαθητές μου, αν δυσκολευτώ κάπου				
Μου επεξηγεί το μάθημα ο δάσκαλος/α μου				
Μπορώ να πω ένα μυστικό που με ανησυχεί στο δάσκαλο/α μου				
Μου το ξαναλέει ο δάσκαλος/α μου, αν κάτι δεν το καταλάβω				
Υπάρχει χρόνος να απαντήσουν όλα τα παιδιά, όταν ο δάσκαλος/α ρωτάει κάτι				
Υπάρχει αρκετός χώρος και νιώθω άνετα				
Θα ήθελα ο δάσκαλος/α να……				

Στις προτάσεις που ακολουθούν βάλε ένα ✓ ανάλογα με αυτό που θεωρείς ότι συμβαίνει στο* διάλειμμα*:

Στο διάλειμμα:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Ποτέ**
Παίζω με τα άλλα παιδιά				
Με έχουν κοροϊδέψει				
Είμαι εντελώς μόνος/η σου				
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μικρές τάξεις				
Κάνω παρέα με παιδιά από πιο μεγάλες τάξεις				
Έχω φαγητό μαζί μου ή λεφτά για να αγοράσω κάτι από το κυλικείο				
Υπάρχει δάσκαλος/α στην αυλή στο διάλειμμα				
Με έχουν χτυπήσει				
Εγώ για πλάκα έχω κοροϊδέψει άλλα παιδιά				
Έχω χτυπήσει άλλα παιδιά				
Έχω δει παιδιά που πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά				
Όταν βλέπω να πειράζουν άσχημα άλλα παιδιά το λέω σε κάποιον-κάποια				
Φοβάμαι να βγω έξω στην αυλή, επειδή είναι εκεί κάποια παιδιά που με πειράζουν				
Μου φτάνουν οι χώροι του σχολείου για να παίξω				

Στις προτάσεις που ακολουθούν βάλε ένα ✓ ανάλογα με αυτό που θεωρείς ότι συμβαίνει στο σπίτι σου:

Στο σπίτι:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Ποτέ**
Πριν κοιμηθώ η μαμά ή ο μπαμπάς κοιτάνε αν έχω διαβάσει				
Ο μπαμπάς ή η μαμά με ρωτάνε κάθε μέρα πως πέρασα στο σχολείο				
Νοιώθω μόνος/η μου				
Όταν γράφω προγραμματισμένα διαγωνίσματα έχω βοήθεια από κάποιον (μαμά, μπαμπάς, αδελφός κ.τ.λ.)				
Μου δίνουν φαγητό ή λεφτά για να έχω στο σχολείο μαζί μου				

Τον τελευταίο καιρό ακούς συνέχεια τη φράση «<u>σχολικός εκφοβισμός</u>» μπορείς να εξηγήσεις με λίγα λόγια τι σημαίνει η φράση αυτή σε ένα πιο μικρό παιδί;

……
……
……
…….....

Στις παρακάτω προτάσεις περιγράφονται κάποια πράγματα που μπορεί να συμβαίνουν μεταξύ παιδιών στο σχολείο ή και αλλού. Μπορείς να καταλάβεις αν τα παιδιά αυτά είναι φίλοι ή εάν το παιδί δέχεται σχολικό εκφοβισμό;

	Είναι φίλοι	**Δέχεται εκφοβισμό**
Δύο συμμαθητές/τριες μιλάνε δυνατά σχετικά με το ποια ήταν η καλύτερη ταινία που είδαν φέτος		
Τέσσερα παιδιά έχουν κυκλώσει και απειλούν ένα παιδί		
Στο κυνηγητό σκίζεται κατά λάθος η μπλούζα του άλλου παιδιού		
Μιλάνε συνέχεια άσχημα για ένα συμμαθητή/τρια επειδή είναι από άλλη χώρα		
Κάποιος ρίχνει κάποιον κάτω για να γελάσουν οι άλλοι		
Κοροϊδεύουν έναν μαθητή/τρια επειδή είναι καλός/η στα μαθήματα		
Λένε άσχημα ψέματα για κάποιον/α		
Δεν κάνει κανείς παρέα ένα παιδί γιατί είναι διαφορετικό		
Κάποιος ρίχνει κάποιον κάτω για να μη βάλει γκολ στο ποδόσφαιρο		
Δύο αγόρια κάνουν ότι παλεύουν στο διάλειμμα		
Λένε ανέκδοτα, γελάνε και φωνάζουν δυνατά		

Αν τύχαινε να εκφοβίζουν εσένα στο σχολείο, πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με τους ακόλουθους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού; *Σημείωσε για καθεμία άποψη ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι.*

Νομίζω ότι ο σχολικός εκφοβισμός θα σταματούσε εάν:	**Με αυτή την άποψη:**			
	Συμφωνώ απόλυτα	**Συμφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ Αρκετά**	**Διαφωνώ Απόλυτα**
δεν κάνω τίποτα, θα σταματήσουν να με ενοχλούν κάποια στιγμή				
το πω στους δασκάλους μου				
κάνω ό,τι μου ζητήσουν τα παιδιά που με πειράζουν				

κάποιο παιδί έβλεπε τι μου συνέβαινε και με βοηθούσε				
προσπαθώ να φοράω ρούχα που φαίνονται ακριβά				
αλλάξω σχολείο				
το πω σε κάποιον που εμπιστεύομαι				
αρχίζω να πειράζω και εγώ άλλα παιδιά				
χτυπήσω αυτόν ή αυτούς που με ενοχλούν				
τους δώσω χρήματα				
το πω στον διευθυντή του σχολείου				
στα διαλείμματα κάθομαι στην τάξη				
η μαμά ή ο μπαμπάς το καταλάβουν χωρίς να τους το πω				
κάποιες μέρες δεν πηγαίνω καθόλου στο σχολείο				
το πω στους γονείς μου				

Ευχαριστούμε που συμπληρώσατε το ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο προς τους γονείς κατά τη φάση Ι της έρευνας στην Ελληνική και την Αλβανική γλώσσα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,
Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας **είναι ανώνυμο** και στοχεύει στη **βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων**. Θα σας παρακαλούσαμε θερμά να το **συμπληρώσετε**. Για πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, θα θέλαμε να το συμπληρώσει αυτός ή αυτή που ασχολείται περισσότερο με το καθημερινό διάβασμα του παιδιού ή των παιδιών.
Σας **ευχαριστούμε** προκαταβολικά για το χρόνο που θα διαθέσετε.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

➢ **ΦΥΛΟ:** ❑ Άνδρας ❑ Γυναίκα

➢ **Είστε:** ❑ Γονέας ❑ Κηδεμόνας

➢ **Η ηλικία σας: ……..**
➢ **Οι σπουδές σας:**
❑ δεν έχω τελειώσει το δημοτικό ❑ έχω τελειώσει το δημοτικό ❑ έχω τελειώσει το γυμνάσιο ❑ έχω τελειώσει το λύκειο ❑ έχω τελειώσει το πανεπιστήμιο

Ποιος διαβάζει στο σπίτι περισσότερο το παιδί ή τα παιδιά σας;
❑Κανείς ❑ η μητέρα ❑ ο πατέρας ❑ αδελφός/η ❑ η γιαγιά ❑ ο παππούς Κάποιος άλλος; Ποιος;……

Σημειώστε το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας που έχετε, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι

	Συμφωνώ απόλυτα	**Συμφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ απόλυτα**
Όταν μιλάω την ελληνική γλώσσα συνεννοούμαι πολύ καλά με τους έλληνες				
Όταν διαβάζω την ελληνική γλώσσα καταλαβαίνω πολύ καλά τι γράφουν τα ελληνικά κείμενα				
Μπορώ να γράψω σωστά στην ελληνική γλώσσα ο,τι χρειαστεί				

➢ **Πόσα παιδιά έχετε;**

❑ 1 ❑ 2 ❑ 3 ❑ 4 και πάνω

Πόσα από τα παιδιά σας πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο;

❑ 1 ❑ 2 ❑ 3 ❑ 4 και πάνω

Το παιδί ή τα παιδιά σας έχουν δικό τους δωμάτιο;

❑ Ναι ❑ Όχι

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Μπορείτε να αναφέρετε ποιες είναι οι δύο πρώτες λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται στο μυαλό, όταν σας ρωτάνε ποιος πρέπει να είναι ο σκοπός του σχολείου;

α)……..

……

β)……

……

Παρόλο που το παιδί ή τα παιδιά σας πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο, θα θέλατε στο μέλλον να σπουδάσουν;

❑ Ναι ❑ Όχι ❑ Δεν το έχω σκεφτεί

Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε <u>όχι</u>, ο,τι δηλαδή <u>δεν θα σπουδάσει</u>, για ποιους λόγους θεωρείτε ότι θα συμβεί αυτό; *(Σημειώστε για καθένα λόγο ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Δε θα σπουδάσει γιατί:	**Με αυτό το λόγο:**			
	Συμφωνώ απόλυτα	**Συμφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ απόλυτα**
Δεν είναι καλός μαθητής/τρια				
Δεν έχουμε τα χρήματα				
Δεν έχουν αξία οι σπουδές				
Δεν είναι εύκολος ο διορισμός στο δημόσιο τομέα				
Δεν θέλει το ίδιο το παιδί				
Έχουμε δική μας επιχείρηση				
Μπορούμε να σπουδάσουμε μόνο το ένα παιδί, το μεγαλύτερο				
Είναι κορίτσι				
Είναι αγόρι				
Κάποιος άλλος λόγος . Ποιος ;……				

Εσείς, προσωπικά στο σπίτι, πόσο συχνά κάνετε τα παρακάτω πράγματα; *(Σημειώστε για καθεμία κατάσταση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Στο σπίτι:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Σπάνια**
Βοηθάτε το παιδί να προετοιμαστεί για το σχολείο;				
Ζητάτε από το παιδί σας να διαβάζει συγκεκριμένες ώρες;				
Ελέγχετε κάθε μέρα το παιδί για την επόμενη μέρα;				
Διορθώνετε εσείς τις ασκήσεις, αν έχουν γίνει λάθη;				
Βοηθάτε το παιδί να διορθώσει μόνο του τα λάθη;				
Ρωτάτε το παιδί σας πως ήταν η ημέρα του στο σχολείο;				
Δίνετε φαγητό ή χρήματα στο παιδί για να αγοράσει κάτι από το κυλικείο;				
Κοιμάται το παιδί σας πριν από τις 10:00 το βράδυ;				
Το Σαββατοκύριακο κάνετε επαναλήψεις με το παιδί σας, στην ύλη της εβδομάδας;				
Βοηθάτε το παιδί σας πριν από τα επαναληπτικά διαγωνίσματα;				
Ελέγχετε την τσάντα του;				
Κάτι άλλο. Τι; ……				

Αν υπάρχουν φορές που <u>δεν</u> έχετε βοηθήσει το παιδί για το σχολείο; Για ποιους από τους παρακάτω λόγους συμβαίνει αυτό; *(Σημειώστε για καθένα λόγο ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Λόγοι:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Σπάνια**
Δεν γνωρίζω πώς να το βοηθήσω				
Δεν με αφήνει να το βοηθήσω				
Δεν έχω χρόνο να το βοηθήσω				
Δεν χρειάζεται βοήθεια				
Τα μαθήματα του είναι δύσκολα				
Κάποιος άλλος λόγος. Ποιος;……				

➢ **Υπάρχουν μήνες κατά τη διάρκεια του έτους, που δυσκολεύεστε ιδιαίτερα να βοηθήσετε το παιδί σας; Σημειώστε μόνο τους μήνες, που σας δυσκολεύουν βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι (***Μπορείτε να σημειώσετε και παραπάνω από ένα κουτάκι)*

❑ Όχι	❑ Σεπτέμβριος-Οκτώβριος	❑ Νοέμβριος-Δεκέμβριος	❑ Ιανουάριος-Φεβρουάριος	❑ Μάρτιος-Απρίλης	❑ Μάιος – Ιούνιος

Πόσο συχνά επισκέπτεστε το σχολείο; *(Σημειώστε για καθεμία περίπτωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Επισκέπτομαι το σχολείο:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Σπάνια**
Μια φορά την εβδομάδα				
Μια φορά το μήνα				
Μια φορά το τρίμηνο (στους βαθμούς ή στην τρίμηνη ενημέρωση)				
Αν προκύψει κάποιο πρόβλημα με το παιδί μου.				
Κάποια άλλη στιγμή. Ποια ;……..				

Εσείς προσωπικά, για ποιους από τους παρακάτω λόγους επισκέπτεστε το σχολείο; *(Σημειώστε για καθένα λόγο ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)*

Επισκέπτομαι το σχολείο για να:	**Πάντα**	**Σχεδόν Πάντα**	**Μερικές φορές**	**Σπάνια**
μιλήσω με τον/τη δάσκαλό/α του/της για την πρόοδό του παιδιού μου				
μιλήσω με τον/τη δάσκαλό/α του/της για τη συμπεριφορά του παιδιού μου				
Βοηθήσω σε ότι τυχόν πρόβλημα αντιμετωπίζει το σχολείο				
παραπονεθώ				
μιλήσω με τον διευθυντή				
με συμβουλέψει ο/η δάσκαλός/α του παιδιού μου				
κάνω παράπονα σε άλλα παιδιά				
δω μια εορταστική παράσταση				
μιλήσω με άλλους γονείς				
πάω σε ενημερωτική συνάντηση που έχει ετοιμάσει το σχολείο				
πάρω τους βαθμούς				
Κάποια άλλη στιγμή. Ποια; ……..				

Εσείς προσωπικά, τι θα προτείνατε στο σχολείο, ώστε να βελτιωθεί; (Σημειώστε για καθεμία πρόταση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Θα πρότεινα να:	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Συμφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ αρκετά**	**Διαφωνώ απόλυτα**
ήταν λιγότεροι οι μαθητές στην τάξη				
υπήρχε και άλλος δάσκαλος στην τάξη για όλους τους μαθητές, οι οποίοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες				
υπήρχε σχολικός ψυχολόγος				
έβαζαν οι δάσκαλοι λιγότερες ασκήσεις				
υπήρχε τμήμα υποδοχής για τους αλλοδαπούς μαθητές				
πραγματοποιούνταν περισσότερες εκδρομές				
έβαζαν οι δάσκαλοι περισσότερες ασκήσεις				
συμμετείχαν περισσότερο οι γονείς στις αποφάσεις του σχολείου				
Κάτι άλλο. Τι; ……				

Ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία!

PYETËSOR

Të dashur prindër edhe kujdestarë,
Pyetësori qe keni në duar **është anonime** dhe ka qëllim **të zhvillojë përmirsimin e bashkëpunimit midis edukatorëve edhe prindërve.** Do tju lutëshim ngohtëshishtë ta **plotësoni**. Për përfundime me te sakta, do të donim ta plotësoj ai ose ajo që merret më shumë me mësimin e përditshëm të fëmijës ose të fëmijëve.
Ju falënderojmë më parë për kohën që na kushtuat.

Shoqata e mësuesëve të shkollës

TË DHËNA PERSONALE

- GJINI : ❑ Burrë ❑ Grua
- **Jeni :** ❑ Prindër ❑ Kujdestar
- **Mosha juaj : ……..**
- **Studimet tuaja :**

❑ Nuk kam mbaruar filloren ❑ kam mbaruar filloren ❑ kam mbaruar tetëvjecaren ❑ kam mbaruar shkollën e mesme ❑ kam mbaruar universitetin

Kush e ndihmon më shumë në mesime fëmijën ose fëmijët tuaj?

❑ Askush ❑ mamaja ❑ babai ❑ motra/vëllai ❑ gjyshja ❑ gjyshi Dikush tjetër? Kush?……

Shënoni nivelin e njohurive të gjuhës greke që keni duke venë një ✓ në kutinë përkatëse

	Jam plotëshist dakort	Jam dakort	Nuk jam dakort	Nuk jam aspak dakort
Kur flas gjuhën greke merrem vesh shumë mire me Grekët				
Kur lexoj gjuhën greke kuptoj shumë mirë ç'farë shkruajnë tekstet greke				
Mundem të shkruaj në rregull në gjuhën greke gjithçka që duhet				

➢ **Sa fëmijë keni?**

❑ 1 ❑ 2 ❑ 3 ❑ 4 dhe lart

Sa nga fëmijët tuaj shkojnë në shkollën fillore ?

❑ 1 ❑ 2 ❑ 3 ❑ 4 dhe lart

Fëmija juaj ose fëmijët tuaj kanë dhomën e tyre?

❑ Po ❑ Jo

PYETËJET

Mund të referoni kush janë dy fjalë ose shprehje që ju vijnë në mendje, kur ju pyesin kush duet të jetë qëllimi i shkollës?

a ……

b ……

Me gjithëse fëmija juaj ose fëmijët tuaj shkojnë në shollën fillore, do të donit në të ardhmen të studjonin?

❑ Po ❑ Jo ❑ Nuk e kam menduar

Nëse në pyetjen e mëparshëme u përgjigjet <u>jo</u> domethenë <u>nuk do të studjoj</u>, për ç'farë arsye mendoni që do të ndodh kjo? *(shënoni për çdo arsye më vete , duke vënë ✓ në kutinë përkatëse)*

Nuk do të studjoj sepse:	**Me këtë arsye :**			
	Jam plotëshist dakort	**Jam dakort**	**Nuk jam dakort**	**Nuk jam aspak dakort**
Nuk është nxënës/e i mirë/e mire				
Nuk kemi lekë				
Nuk kanë vlerë studimet				
Nuk është i lehtë emërimi në shtet				
Nuk do vet fëmija				
Kemi punën tone				
Mundemi të studiojmë vetëm një fëmij,të madhin				
Është vajzë				
Është djalë				
Ndonjë arsye tjetër . Çfarë ? …… …… ……				

Ju personalisht, në shtëpi, sa shpesh i bëni gjërat e mëposhtme *(shënoni për çdo gjendje më vete, duke vënë ✓ në kutinë përkatëse)*

Në shtëpi:	**gjithmonë**	**Pothuajse gjithmonë**	**Disa herë**	**Rallë**
Ndimoni fëmijën të përgatitet për në shkollë				
Kërkoni nga fëmija juaj të lexoj në orë të caktuara				
Kontrolloni çdo ditë fëmijën për ditën e ardhshme				
Korrigjoni ju ushtrimet, nëse jan bërë gabim				
Ndimoni fëmijën të korrigjoj vetë gabimet				
Pyesni fëmijën tuaj si ishte dita e tij në shkollë				
Jepni ushqim apo lekë fëmijës të blejë diçka nga dyqani				
Fle fëmija juaj para orës 10:00 në dark				
Në fundjavë bëni përsëritje me fëmijën tuaj përmbajtjen mësimeve të javës				
Ndimoni fëmijën tuaj para provimeve përsëritëse				
Kontolloni çantën e tij				
Diçka tjetër. Çfarë? ……				

Nëse ka ndonjë herë që <u>nuk</u> ndihmuat fëmijën tuaj për në shkollë, për çfarë nga arsyet e mëposhtëme ka ndodhur kjo? *(shënoni për çdo arsye më vete , duke vënë ✓ në kutinë përkatëse)*

Arsye:	**gjithmonë**	**Pothuajse gjithmonë**	**Disa herë**	**Rallë**
Nuk di si ta ndimoj				
Nuk më lë ta ndihmoj				
Nuk kam kohë ta ndihmoj				
Nuk ka nevojë për ndihmë				
Mësimet e tij janë të veshtira				
Ndonjë arsye tjetër . Çfarë? …… …… ……				

➢ **Ka muaj gjatë vitit që vërshtirësoheni shumë të ndihmomi fëmijën tuaj? Shenoni vetëm muajt që ju vështirësojë duke vënë ✓ në kutinë përkatëse** *(Mund të shënoni më shumë se një kuti)*

❑ Jo ❑Shtator - Tetor ❑Nëntor- Dhjetor ❑ Janar- Shkurt ❑ Mars- Prill ❑ Maj – Qershor

Sa shpesh e vizitoni shkollën? *(shënoni për çdo rast më vete , duke vënë ✓ në kutinë përkatëse)*

Vizitoj shkollën:	gjithmonë	Pothuajse gjithmonë	Disa herë	Rallë
Njëherë në javë				
Njëherë në muaj				
Njëherë në tre muaj (për të marr notat ose njoftimin tremujor)				
Nëse del ndonjë problem me fëmijën tim				
Ndonjë moment tjetër. Kur? ……				

Ju personalisht, për çfarë nga arsyet e mëposhtme e vizitoni shkollën? *(shënoni për çdo arsye më vete , duke vënë ✓ në kutinë përkatëse)*

Vizitoj shkollën për:	gjithmonë	Pothuajse gjithmonë	Disa herë	Rallë
Të folur me mësuesin/en e tij/e saj për përpariminë e fëmijës tim				
Të folur me mësuesin/en e tij/e saj për sjelljen e fëmijës tim				
Të ndihmuar në ndonjë problem që ndesh shkolla				
Të ankohem				
Të folur me drejtorin				
Të më këshilloj mësuesi/sja i/e fëmijës tim				
Tju ankohem fëmijve të tjerë				
Të shikoj një shfaqje festore				
Të flas me prindër të tjerë				
Të shkoj në takim njoftimi që ka përgatitur shkolla				
Të marr notat				
Ndonjë moment tjetër. Kur? …….. ……..				

Ju personalisht çfarë do të propozonit në shkollë që të përmirësohet ? *(shënoni për çdo propozim më vete , duke vënë ✓ në kutinë përkatëse)*

Do të propozoja të:	**Jam plotëshist dakort**	**Jam dakort**	**Nuk jam dakort**	**Nuk jam aspak dakort**
Ishin më pak nxënës në klasë				
Të ekzistonte edhe një mësues tjetër në klasë për nxënësit e tjerë të cilët kanë vështirësi mësimore				
Të ekzistonte psikolog shkollor				
Të vinin mësuesit më pak ushtrime				
Të ekzistonte një klasë për të pregatitur nxenësë të huajë që kan ardhur në Greqi				
Të bëhen më shumë ekskursione				
Të vënë mësuesit më shumë ushtrime				
Të merrnin pjesë më shumë prindërit në vendimet e shkollës				
Diçka tjetër. Çfarë ?……				

Faleminderit ngrohtëshishtë për bashkpunimin!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το πρωτόκολλο συνέντευξης προς τον Σχολικό Σύμβουλο

Στοιχεία συνεντευξιαζόμενου **Κωδικός:**

Ειδικότητα:
Φύλο:
Ηλικία:
Χρόνια προϋπηρεσίας:
Σπουδές:
Ειδίκευση στην αξιολόγηση:
Ημερομηνία συνέντευξης:
Διάρκεια συνέντευξης:

Ερωτήσεις

1.Όταν ακούτε τη φράση «αυτοαξιολόγηση σχολείου», ποια είναι η πρώτη λέξη που σας έρχεται στο μυαλό;

2.Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τα πιθανά πλεονεκτήματα της σχολικής κοινότητας από την αυτοαξιολόγηση;

3. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τα πιθανά προβλήματα τα οποία ενδέχεται να προκύψουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ;

5.Θεωρείτε ότι ο διευθυντής του σχολείου αλλά και οι σχολικοί σύμβουλοι είναι σε θέση να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου;

6.Συμφωνείτε με την άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση θα συνέβαλε σε μια δημιουργική ανατροφοδότηση του παιδαγωγικού έργου; Γιατί;

7.Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι η αυτοαξιολόγηση έχει ως σκοπό τη μετάθεση των προβλημάτων της κοινωνίας (ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός, βία, γονεική παραμέληση) στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς; Συμφωνείται με την άποψη αυτή;

8.Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση όπως προτείνετε μεθοδολογικά αγνοεί την πολυμορφία των σχολικών κοινοτήτων; Δηλαδή μια σχολική κοινότητα σε μια εύπορη οικονομικοινωνικά περιοχή αντιμετωπίζει τελείως διαφορετικά προβλήματα από μια άλλη σε ένα υποβαθμισμένο κοινωνικό πλαίσιο;

9. Συμφωνείτε με την πρόταση της υποχρεωτικής παραμονής των εκπαιδευτικών τουλάχιστον για 3 έτη στο εκάστοτε σχολείο έτσι ώστε να δημιουργούνται συμπαγείς εκπαιδευτικές κοινότητες;

10.Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν τα σχολεία της περιφέρειά σας ;

11.Ποια θεωρείτε ότι είναι τα κυριότερα πλεονεκτήματα τα οποία αντιμετωπίζουν τα σχολεία της περιφέρειά σας ;

12.Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα τα οποία πρόκυψε από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου είναι η αδυναμία οριοθέτησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο; Τι θα προτείνατε για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου;

13. Ένα ακόμα πρόβλημα αποτελεί η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού, με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι θα μπορέσει το σχολείο να αντιμετωπίσει τέτοια φαινόμενα; Έχει το σχολείο τα απαιτούμενα μέσα για να αντιμετωπίσει φαινόμενα τα οποία ουσιαστικά απορρέουν από την ίδια την κοινωνία (ξενοφοβία, ρατσισμός, χλευασμός του διαφορετικού κ.τ.λ.);

14. Κατά τη γνώμη σας, η απρόσκοπτη προαγωγή όλων των μαθητών στην επόμενη τάξη, απαξιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα του διδακτικού έργου;

15.Ένα ακόμα ζήτημα είναι η συνεχής υποχρηματόδοτηση των σχολειών; Θα συμφωνούσατε στο σχεδιασμό δράσεων από το ίδιο το σχολείο για την εξεύρεση πόρων από τους εκπαιδευτικούς εκτός του ωραρίου τους (έρανος, κατασκευή ημερολογίων, συναυλίες, συνεργασία με ιδιωτικές εταιρείες κ.τ.λ.); Γιατί;

16. Θα θέλατε να συζητήσουμε κάτι ακόμα;

Το πρωτόκολλο συνέντευξης προς τους εκπαιδευτικούς

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Στοιχεία συνεντευξιαζόμενου **Κωδικός:**

Ειδικότητα:
Φύλο:
Ηλικία:
Τύπος Σχολείου που εργάζεται:
Χρόνια προϋπηρεσίας:
Σπουδές:
Συμμετοχή σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολείου:
Ημερομηνία συνέντευξης:
Διάρκεια συνέντευξης:

Ερωτήσεις

1. Το συγκεκριμένο σχολείο πέρυσι ήταν ένα από τα ελάχιστα τα οποία συμμετείχε στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, ποια θεωρείτε ότι ήταν τα κύρια οφέλη που αποκόμισε;

2. Αν επαναλαμβανόταν η αυτοαξιολόγηση του σχολείου στο μέλλον, τι θα προτείνατε για την επιμέρους βελτίωση της διαδικασίας;

3.Όταν ακούτε τη φράση «αυτοαξιολόγηση σχολείου», ποια είναι η πρώτη λέξη που σας έρχεται στο μυαλό;

4.Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τα πιθανά πλεονεκτήματα της σχολικής κοινότητας από την αυτοαξιολόγηση;

5. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τα πιθανά προβλήματα τα οποία ενδέχεται να προκύψουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ;

6.Σε περίπτωση υποχρεωτικής εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, από ποιους θα θέλατε να εφαρμοστεί; Πόσο εμπιστοσύνη έχετε στα θεσμικά αυτά πρόσωπα;

7.Θεωρείτε ότι ο διευθυντής του σχολείου και οι σχολικοί σύμβουλοι είναι σε θέση να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου;
8.Συμφωνείτε με την άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση θα συνέβαλε σε μια δημιουργική ανατροφοδότηση του παιδαγωγικού έργου; Γιατί;
9.Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι η αυτοαξιολόγηση έχει ως μόνο σκοπό τη μετάθεση των προβλημάτων της κοινωνίας (ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός, βία, γονεική παραμέληση) στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς; Συμφωνείται με την άποψη αυτή;

10.Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση όπως προτείνετε μεθοδολογικά αγνοεί την πολυμορφία των σχολικών κοινοτήτων; Δηλαδή μια σχολική κοινότητα σε μια πλούσια οικονομικοινωνικά περιοχή αντιμετωπίζει τελείως διαφορετικά προβλήματα από μια άλλη σε ένα υποβαθμισμένο κοινωνικό πλαίσιο;

11. Συμφωνείτε με την πρόταση της υποχρεωτικής παραμονής των εκπαιδευτικών τουλάχιστον 3 ετών στο εκάστοτε σχολειό έτσι ώστε να δημιουργούνται συμπαγείς εκπαιδευτικές κοινότητες;

12.Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε φέτος;

13.Ποια θεωρείτε ότι είναι τα κυριότερα πλεονεκτήματα του σχολείου που υπηρετείτε φέτος;

14.Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα τα οποία πρόκυψε από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου είναι η αδυναμία οριοθέτησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο; Τι θα προτείνατε για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου;

15. Ένα ακόμα πρόβλημα αποτελεί η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού, με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι θα μπορέσει το σχολείο να αντιμετωπίσει τέτοια φαινόμενα; Έχει το σχολείο τα απαιτούμενα μέσα για να αντικρούσει φαινόμενα τα οποία ουσιαστικά απορρέουν από την ίδια την κοινωνία (ξενοφοβία, ρατσισμός, χλευασμός του διαφορετικού κ.τ.λ.);

16. Κατά τη γνώμη σας, η ακώλυτη προαγωγή όλων των μαθητών στην επόμενη τάξη, απαξιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα του διδακτικού έργου;

17.Ένα ακόμα ζήτημα είναι η συνεχής υποχρηματόδοτηση των σχολειών; Θα συμφωνούσατε στο σχεδιασμό δράσεων από το ίδιο το σχολείο για την εξεύρεση πόρων εκτός του ωραρίου σας (έρανος, κατασκευή ημερολογίων, συναυλίες, συνεργασία με ιδιωτικές εταιρείες κ.τ.λ.); Γιατί;

18. Θα θέλατε να συζητήσουμε κάτι ακόμα;

Ενδεικτικές απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων

Κωδικός 3
Ειδικότητα:δασκάλα
αναπληρώτρια
Φύλο: γυναίκα
Ηλικία:32
Χρόνια προϋπηρεσίας:6
Σπουδές: βασικές /ψυχολογίας
Συμμετοχή σε διαδικασία: ναι σε άλλο σχολείο

Στο σχολείο που ήσασταν πέρυσι ποια θεωρείτε ότι ήταν τα κύρια οφέλη που αποκόμισε από τη συμμετοχή του στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης;

Κοίτα… Εφόσον έγινε η αυτοαξιολόγηση, τα αποτελέσματά της ε… στο ένα το σχολείο δεν τα γνωρίζω γιατί συμμετείχα σε δύο σχολεία… ε… στο δεύτερο ναι… θεωρώ ότι ενημερώθηκε όλο το προσωπικό για το έργο που παράγει η σχολική μονάδα ε… τα αποτελέσματα αυτής ε… επισημάνθηκαν διάφορα προβλήματα που αντιμετώπισαν κάποιοι μαθητές και βρήκαν τρόπους… ε προτάθηκαν μάλλον τρόποι αντιμετώπισης τους, αντιμετώπισης προβλημάτων.

Οι γονείς ενημερώθηκαν καθόλου για αυτά;
Αυτό δεν το γνωρίζω…

Ωραία! οπότε αν επαναλαμβανόταν η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της διαδικασίας; Έχοντας μια εμπειρία;
Ε… να εστιάσουμε περισσότερο στους τρόπους αντιμετώπισης… ε… δηλαδή καλή είναι η καταγραφή αλλά, οι δράσεις είναι… ε…

Ωράια! Κάτι άλλο πάνω σε αυτό;
Όχι αυτό…

Όταν ακούτε τη φράση *«αυτοαξιολόγηση σχολείου»*, ποια είναι η πρώτη λέξη που σας έρχεται στο μυαλό;

Κρίση στελεχών….
Κρίση στελεχών… αξιολόγηση… δηλαδή ε;
Ναι.. ναι.. ναι…περισσότερο για την προαγωγή.

Θεωρείτε ότι ο διευθυντής του σχολείου και οι σχολικοί σύμβουλοι είναι σε θέση να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου; Έχουν αυτή τη γνώση;
Όχι.

Πρέπει ο καθένας μόνος του να το ψάξει…
Ακριβώς!

Κωδικός:5
Ειδικότητα:δάσκαλος
Φύλο: άνδρας
Ηλικία:32
Χρόνια προϋπηρεσίας:8
Σπουδές: βασικές, μεταπτυχιακό στη διοίκηση
Συμμετοχή σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολείου: ναι στο ίδιο σχολείο

Όταν ακούτε τη φράση *«αυτοαξιολόγηση σχολείου»*, ποια είναι η πρώτη λέξη που σας έρχεται στο μυαλό;
Αυτοβελτίωση, αυτοπραγμάτωση, βελτίωση δυσκολιών και λαθών του καθενός.

Θετικές έννοιες δηλαδή;
Ναι θετικές.

Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τα πιθανά πλεονεκτήματα της σχολικής κοινότητας από την αυτοαξιολόγηση;
Αυτό έχει να κάνει κυρίως … το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα έχει να κάνει και με τη συνεργασία με άλλους φορείς γιατί μπορεί όπως και εμείς πέρυσι να καταλήξουμε σε διάφορα πορίσματα για τη δουλειά του σχολείου αλλά για τη βελτίωση του σχολείου να χρειαστεί και η δράση άλλων φορέων.

Όπως;
Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως κυρίως ο δήμος που στο σχολείο που εργαζόμαστε εμείς έχει το σχολείο παρατημένο οπότε ότι και να βγάλει η αυτοαξιολόγηση δεν μπορούν να γίνουν πολλά πράγματα εάν δεν υπάρξει συνεργασία με την τοπική κοινότητα, με γονείς κτλ.

Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τα πιθανά προβλήματα τα οποία ενδέχεται να προκύψουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ;
Τα γνωρίζουμε αυτά μεταξύ των δασκάλων… η ανισότητα καταμερισμού εργασιών.

Ομιλία προς τους γονείς

Αρχικά να ευχαριστήσω όλους όσους ήρθατε,
Αντιλαμβάνομαι και εγώ, όπως και όλοι μας ότι οι καιροί που διανύουμε είναι ιδιαίτερα δύσκολοι. Το σχολείο, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (υπόχρηματοδότηση-υποστελέχωση), προσπαθεί να διατηρεί ψηλά το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε αυτό το σημείο να ευχαριστήσω και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, ο οποίος προσπαθεί, στον βαθμό που μπορεί, να πραγματοποιήσει τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.
Θα ήθελα επίσης, να αναφερθώ σε κάποια θέματα γενικά, τα οποία, μπορεί για κάποιους και κάποιες από εσάς να ακούγονται τετριμμένα, φαίνεται όμως να έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη σχολική επιτυχία των μαθητών.
Όμως, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα του δικού μας παιδαγωγικού έργου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δική σας υποστήριξη των μαθητών στο σπίτι με τη υιοθέτηση ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΥΝΗΘΕΙΩΝ. Με τον όρο θετικές συνήθειες αναφερόμαστε, στην προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο, συγκεκριμένα:
1. Ο **ύπνος** των παιδιών πρέπει να γίνεται όσο πιο νωρίς γίνεται, ιδιαίτερα για τις μικρότερες τάξεις.

2. Το **φαγητό στο σχολείο** είναι σημαντικό, είτε εσείς να του ετοιμάζετε κάτι στο σπίτι είτε το παιδί να αγοράζει κάτι από το κυλικείο. Δυστυχώς, βλέπουμε κάποια παιδιά να τρώνε μπισκότα ή μια σακούλα γαριδάκια… οι τροφές αυτές εκτός του ότι δεν προσφέρουν τίποτα αυξάνουν την υπερκινητικότητα των παιδιών.

3. Για την καθημερινή μελέτη του παιδιού, θα ήταν ιδανικό η μελέτη να γινόταν αφού έχει φάει το παιδί και κυρίως αφού προηγουμένως έχει ξεκουραστεί.

4. Καλό θα ήταν τα παιδιά να μη βλέπουν τηλεόραση πριν διαβάσουν και αν είναι δυνατόν να μη βλέπουν καθόλου τηλεόραση μέσα στην εβδομάδα.

5. Επίσης, καλό είναι να δίνετε την ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν ή να συμμετέχουν σε κάποιο άθλημα για να εκτονώνονται.

6. Το βράδυ, πριν τα παιδιά κοιμηθούν να ελέγχετε αν έχουν διαβάσει, αν αντιληφθείτε ότι δεν έχουν διαβάσει πρέπει ήρεμα, χωρίς να χάσετε την ψυχραιμία σας να τα προειδοποιήσετε, αλλά και να τα υποχρεώσετε να καλύψουν τη χαμένη ύλη το Σαββατοκύριακο. Δεν έχει νόημα εκείνη τη στιγμή το παιδί να κάτσει να διαβάσει. Αν χάσετε την ψυχραιμία σας είναι πιθανό να παραφερθείτε με αποτέλεσμα να μαλώσετε με το παιδί και να καταλήξετε να του ζητάτε συγνώμη. Αν όμως υποχρεωθούν τα παιδιά να καλύψουν την ύλη το Σαββατοκύριακο τούς διδάσκετε, εσείς ως γονείς, τη σημασία της συνέπειας και ότι δεν μπορούν να αποφύγουν τις υποχρεώσεις τους. Αν αντιληφθείτε ότι αυτό επαναλαμβάνεται, ή ο δάσκαλος της τάξης σας ενημερώσει για αυτό, τότε να τους στερήσετε κάποιο δικαίωμα, αλλά όχι τη φυσική δραστηριότητα, γιατί συνήθως έτσι αυξάνεται η επιθετικότητα των παιδιών. Ως δικαίωμα μπορεί να είναι ένα γλυκό, να παίξουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, η επίσκεψη σε ένα φίλο κ.τ.λ. Μπορείτε επίσης να τους επιβραβεύετε για τη συμπεριφορά τους, όπως για π.δ. την Κυριακή να κάνετε κάτι μαζί, να τους επιτρέψετε κάτι που επιθυμούν …

7. Η έγκαιρη προσέλευση στο σχολείο και η απομάκρυνση από αυτό την προγραμματισμένη ώρα.

Αν είναι δυνατόν οι θετικές αυτές συνήθειες να υιοθετούνται από την Α΄ τάξη έτσι ώστε να γίνονται βίωμα στο παιδί. Σε αντίθετη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν μειωμένη απόδοση και προβλήματα συμπεριφοράς. Τα προβλήματα συμπεριφοράς αυτά αυξάνονται στις μεγαλύτερες τάξεις με αποκορύφωση το γυμνάσιο.

Με την υιοθέτηση των θετικών συνηθειών δεν επιτυγχάνουμε μόνο τη μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού, αλλά του διδάσκουμε και τη σημασία των ορίων, ίσως το πιο σημαντικό μάθημα για την επιβίωση μας μέσα στην κοινωνία.

Στις υποχρεώσεις των παιδιών υπάγεται και η κόσμια συμπεριφορά στο σχολείο τόσο προς τους εκπαιδευτικούς όσο και προς τους συμμαθητές τους, και εννοώ να μην: βρίζουν, κοροϊδεύουν, εκφοβίζουν, χτυπούν άλλους, καταστρέφουν κ.τ.λ.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί από το νηπιαγωγείο συζητούν για αυτά τα θέματα, δυστυχώς δεν εκλείπουν από το σημερινό σχολείο…

Εμείς, οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού, αισθανόμαστε πραγματικά ότι μαζί με εσάς, είμαστε δυστυχώς, οι τελευταίοι σύμμαχοι των παιδιών σε συμπεριφορές τις οποίες ίδια η κοινωνία τιμωρεί αυστηρά.

Το γεγονός αυτό γίνεται ακόμα πιο εμφανές στο γυμνάσιο, το οποίοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, οι οποίοι δεν έχουν αντιληφθεί τη σημασία των ορίων, δυσκολεύονται λόγω των συνεχών αποβολών να ολοκληρώσουν.

Η έννοια του ορίου λειτουργεί θετικά και για το παιδί σε πολλά επίπεδα. Αρχικά είναι σε θέση να συμμετέχει στην ομάδα, μπορεί να χαρεί και να απολαύσει και αποτελεί όπως έχει ήδη ειπωθεί απαραίτητη προϋπόθεση της σχολικής επιτυχίας. Γι αυτό η «διδασκαλία» των ορίων γίνεται από την Α΄ τάξη. Ωστόσο, οι συνεχείς παραινέσεις και συμβουλές δεν έχουν αποτέλεσμα σε κάποια παιδιά. Χρειάζεται δηλαδή κάτι πιο δραστικό για τον έλεγχο της προβληματικής συμπεριφοράς ή των συνεχώς αδιάβαστων μαθητών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ένα σημαντικό εύρημα της περσινής έρευνας στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, το οποίο προέκυψε από τα ερωτηματολόγια των γονέων. Ειδικότερα, σχεδόν το 60% των γονέων δήλωσε ότι αδυνατεί να βοηθήσει τα παιδιά του σε κάποια χρονική περίοδο του διδακτικού έτους. Όπως είναι αναμενόμενο το γεγονός αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι πρόθεση των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι η δημιουργία ενός οριοθετημένου πλαισίου λειτουργίας του σχολείου, το οποίο σε καμία περίπτωση δεν αποσκοπεί σε μια τιμωρητική σχολική ζωή. Αντίθετα, στοχεύει σε μια έμμεση και τελευταίας ευκαιρίας διδασκαλία της έννοιας του ορίου.

Σε αυτό το δύσκολο έργο σας χρειαζόμαστε συνοδοιπόρους, γιατί αν αποτύχουμε σε αυτό, το μάθημα της κοινωνίας αύριο, θα είναι πολύ πιο αυστηρό. Γιατί, για σκεφτείτε ένα απείθαρχο παιδί, μπορείτε απλώς να του φωνάξετε και ίσως να σας ακούσει… σε έναν απείθαρχο όμως έφηβο; Πώς θα το χειριστείτε; Εκεί έχουμε χάσει το παιχνίδι όλοι μας και ως γονείς, και ως εκπαιδευτικοί και ως κοινωνία.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν ήδη συμφωνήσει να αφιερώνουν 1 ώρα την εβδομάδα για τη συζήτηση με παιγνιώδη τρόπο διάφορων θεμάτων, όπως:

1. Δημιουργική επίλυση συγκρούσεων,
2. Χειρισμό των συναισθημάτων,
3. Παιχνίδια εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών κ.ά.

Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου στοχεύουν στην εννοιολογική διδασκαλία της έννοιας των ορίων.

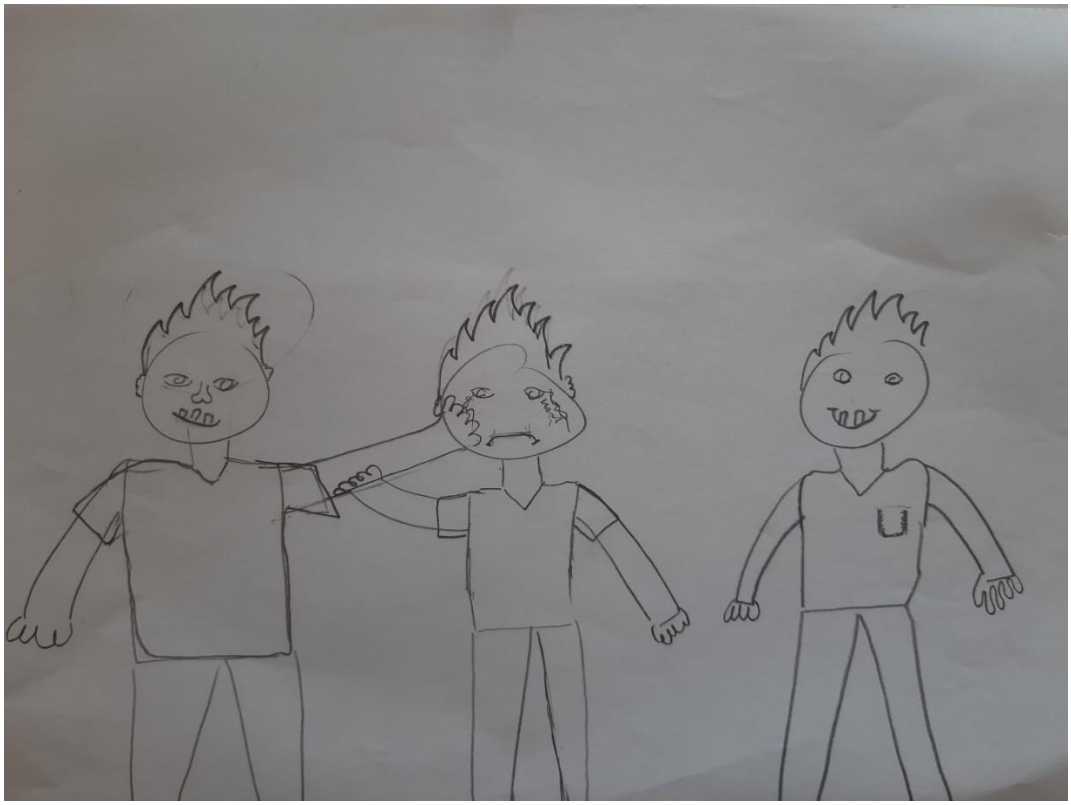
Για τους μαθητές και μαθήτριες όμως οι οποίοι κατ΄ επανάληψη αγνοούν τους κανόνες του σχολείου, το σχολείο θα υποχρεωθεί σε μια πιο αυστηρή πρακτική. Συγκεκριμένα, για τους κατ' επανάληψη αδιάβαστους και προκλητικούς μαθητές, το σχολείο θα μπορεί να:

1. Αποκλείσει μαθητή από τις προγραμματισμένες εκδρομές.
2. Τους αλλάξει τμήμα για μια εβδομάδα.
3. Πραγματοποίηση προσωπική συζήτηση με τον μαθητή την ώρα του διαλείμματος.
4. Χρεώσει στην οικογένεια του την αξία αντικειμένων σε περίπτωση καταστροφής τους.
5. Δημεύσει απαγορευμένα αντικείμενα στο σχολείο, όπως τάπες, κινητά τηλεφώνα, σουγιά κ.τ.λ.
6. Τους παραπέμψει στον διευθυντή για επίπληξη την ώρα του διαλείμματος.

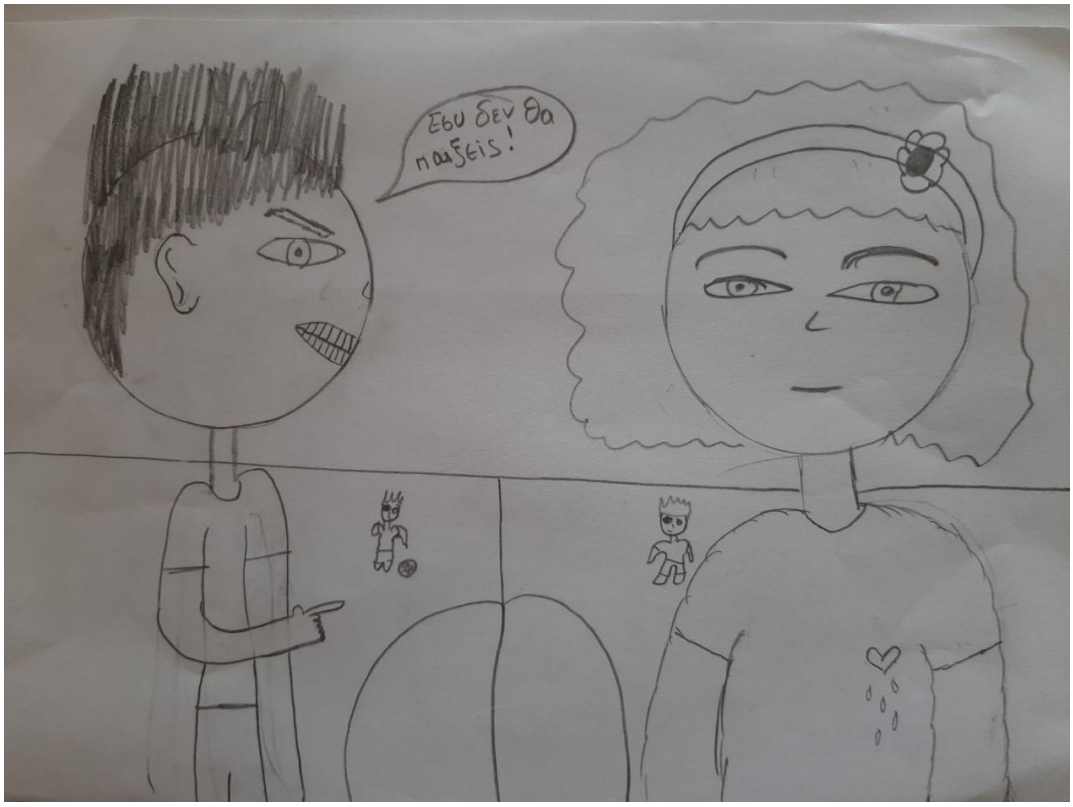
Είναι σημαντικό να αντιληφτούν τα παιδιά ότι η μη τήρηση των κανόνων θέτουν σε κίνδυνο πρώτα το ίδιο το παιδί που δεν τηρεί τους κανόνες και στη συνέχεια όλη την ομάδα. Να σας θυμίσω ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι στη διάθεσή σας για ο,τι χρειαστείτε. Ελπίζω ότι με αυτήν τη δράση θα μειωθούν οι όποιες παραβατικές συμπεριφορές προς όφελος ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Τώρα θα δοθούν οι βαθμοί, να σας ευχαριστήσω ξανά και να σας ευχηθώ καλές γιορτές!

Ζωγραφιά μαθητή/τριας με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό (1)

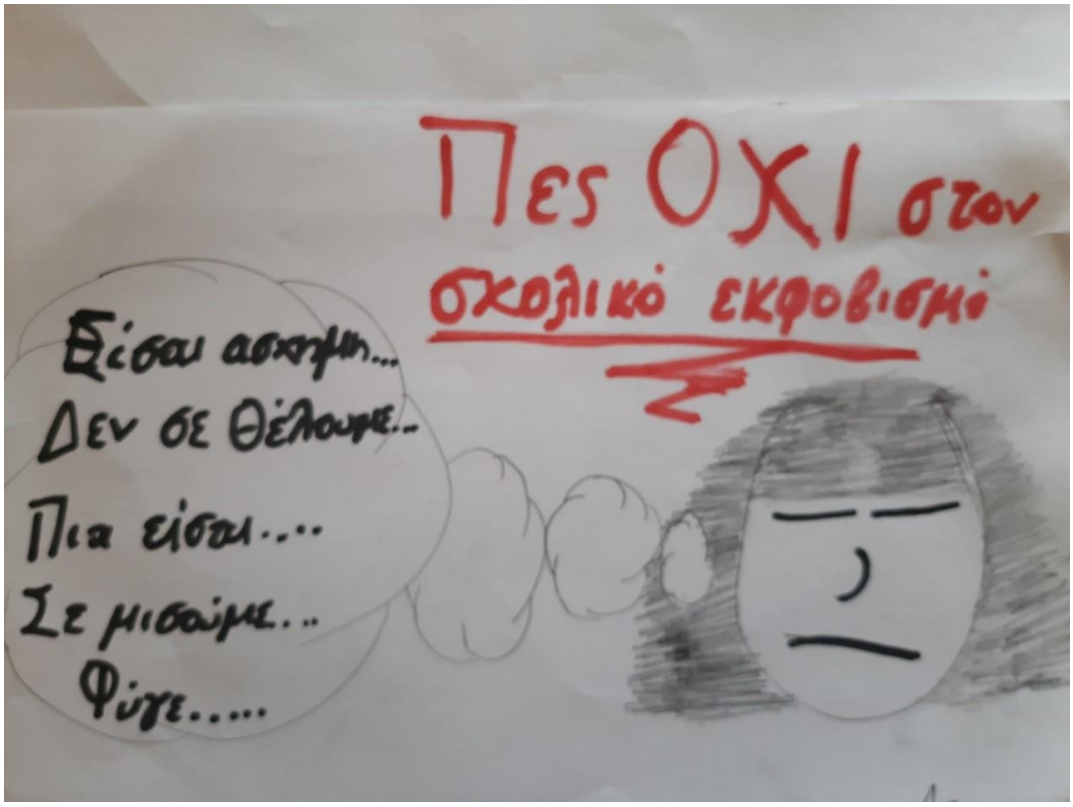


Ζωγραφιά μαθητή/τριας με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό (2)



Ζωγραφιά μαθητή/τριας με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό (3)

Ζωγραφιά μαθητή/τριας με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό (4)



Ζωγραφιά μαθητή/τριας με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό (5)

Ζωγραφιά μαθητή/τριας με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό (6)