



ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕ
ΛΥΚΕΙΟ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΧΑΤΖΗΩΑΝΝΟΥ

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕ
ΛΥΚΕΙΟ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Γεώργιος Χατζηιωάννου

Υποβλήθηκε στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος
«Επιστήμες της Αγωγής»

Λευκωσία, Κύπρος
Μάιος 2009

Σύνθεση Επιτροπής Κρίσης

- Πρόεδρος:** Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής,
Α.Υ. Προγράμματος ΕΠΑ ΑΠΚΥ
- Επιβλέπωντας:** Δρ Μάριος Στυλιανίδης,
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ
- Τρίτο Μέλος:** Δρ. Αθηνά Ευριπίδου-Μιχαλίδου,
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ

© Γεώργιος Χατζηιωάννου, 2009

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η διαδικασία και τα αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης που έγινε για πρώτη φορά σε ένα Λύκειο της Κύπρου. Η ανάληψη μιας τέτοιας έρευνας θεωρήθηκε αναγκαία εφόσον δεν υπήρχε καμιά προηγούμενη ένδειξη για την αποτελεσματικότητα της μονάδας και αποκτούσε σημασία μέσω της προοπτικής καθολικής και θεσμοθετημένης εισαγωγής της Αυτοαξιολόγησης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα στο άμεσο μέλλον. Οφέλη της διαδικασίας αναμένονταν να ήταν η ενεργοποίηση και η εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων, η δημιουργία εσωτερικών μηχανισμών αυτοβελτίωσης και αναζήτησης αποτελεσματικότερης λειτουργίας, η καλλιέργεια «κουλτούρας Αυτοαξιολόγησης», και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αφού έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο θέμα και εξετάστηκαν δύο συγκεκριμένες προτάσεις για την υλοποίησή της, η όλη διαδικασία έλαβε τη μορφή έρευνας-δράσης και υιοθετήθηκε πολυφασική, πολυμεθοδική προσέγγιση η οποία ήταν προσαρμοσμένη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μονάδας. Σε όλες τις φάσεις της Αυτοαξιολόγησης είχαν ενεργό ρόλο εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και μέλη της διευθυντικής ομάδας, εκπρόσωποι των οποίων μετείχαν στην Ομάδα Αυτοαξιολόγησης.

Στα συμπεράσματα καταγράφηκε ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα, εφαρμόζοντας για πρώτη φορά την Αυτοαξιολόγηση στην προσπάθειά της για βελτίωση, είχε συγκεκριμένα και μετρήσιμα θετικά αποτελέσματα. Κατάφερε να επιτύχει σημαντική μείωση της σχολικής παραβατικότητας και επίσης παρουσίασε ικανοποιητικά αποτελέσματα όσο αφορά τη συνεργασία της Διεύθυνσης με τους οργανωμένους γονείς, τη λειτουργία καναλιών επικοινωνίας και μηχανισμών υποβολής εισηγήσεων από τους υπόλοιπους εταίρους προς τη διευθυντική ομάδα και την παροχή ευκαιριών συμμετοχής σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες σε όλους τους μαθητές.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα που καταγράφηκε είναι ότι η σχολική μονάδα έδειξε μεγαλύτερη αφοσίωση και ενθουσιασμό στην επίτευξη στόχων στους οποίους ήταν ευκολότερο να επιτευχθούν γρήγορα και πιο ορατά αποτελέσματα, όπως η συμμετοχή μαθητών σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Αντίθετα στις περιπτώσεις που απαιτείτο επίμονη εργασία

από το σύνολο του προσωπικού, σε στόχους στους οποίους τα αποτελέσματα έρχονται σε βάθος χρόνου και δε γίνονται εύκολα ορατά, όπως η παρωθητική διδασκαλία, τα αποτελέσματα δεν ήταν τόσο ενθαρρυντικά πράγμα που φάνηκε μέσα από τα αποτελέσματα για τις επιδόσεις των μαθητών.

Από την πιλοτική Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποκτήθηκε σχετική τεχνογνωσία όσο αφορά τη διαδικασία εφαρμογής και άρχισε να δημιουργείται μια «κουλτούρα αυτοαξιολόγησης» με πρωταγωνιστές πολλά μέλη της σχολικής κοινότητας. Ταυτόχρονα η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην όλη διαδικασία συνέβαλε και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τέλος μέσα από τη διαδικασία διαφάνηκε ο σημαντικός ρόλος της ηγεσίας στην εξέλιξη της προσπάθειας για Αυτοαξιολόγηση.

Abstract

In this project there has been an effort to outline the procedure and the results of Self-Evaluation that has taken place for the first time in a Lyceum in Cyprus. The undertaking of such research was considered necessary due to the reasons that there was no prior proof of the effectiveness of the school unit and therefore would gain particular importance in the Cyprus educational system if it could be placed within a more legalised context of Self-Evaluation in the near future.

The outcome of such procedures were expected to activate and involve all participants interested in Self-Evaluation, the creation of self-improvement mechanism and seeking of better ways of functioning, the development of a self-evaluation culture and the professional development of the teachers.

At first, a literature review took place in which two particular proposals were examined closely and later the whole procedure took the form of action-research in which a multi-phase, multi-method approach was used in order to meet the special features of the unit under research. Representatives from the school teaching staff, students, parents and members of the administration team made up the Self-Evaluation Group.

In the conclusions it has been identified that this particular school unit applying Self-Evaluation for the first time has achieved definite measurable positive results. It has achieved a reduction in the school juvenile delinquency and satisfactory results as far as the cooperation between the school administration and the organised parents association, the better functioning of communication channels and the mechanism of applying proposals by the rest of the participants towards the administration team and the opportunities given to students to participate in extra-curricular activities.

A significant outcome that has been noted is that the school has shown greater dedication and enthusiasm in realisation of the objectives which could be quickly achieved and have visible results, as in the use of extra-curricular activities. Contrary to the above, goals which required much harder work to be achieved by all school members, and their results could not be visible

so quickly but rather in the distant future, such results were not so encouraging or satisfactory and that was clear enough through the students' academic performance and achievements.

The result from piloting Self-Evaluation of the school produced the know-how of implementation procedures and a Self-Evaluation culture started to get established with a lot of members of staff getting involved. At the same time this involvement in the whole process contributed to the teachers' professional development as well. Finally, within the process it was clear that the role of the Leadership was important in the development of the efforts for Self-Evaluation.

Ευχαριστίες

Επιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στο Δρ Μάριο Στυλιανίδη που, εκτός από την επίβλεψη αυτής μου της προσπάθειας, υπήρξε για εμένα μέντορας και παράδειγμα επαγγελματία εκπαιδευτικού. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Δρ Αθηνά Ευριπίδου-Μιχαηλίδου για τη δική της σημαντική συμβολή και τη συνεχή προθυμία της να μου παρέχει την καθοδήγηση που χρειαζόμουν ειδικά στο τεχνικό μέρος της έρευνάς μου και φυσικά τον Καθηγητή του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, Δρ Πέτρο Πασιαρδή για την ευκαιρία και την ενθάρρυνση που μου παρείχε για να ασχοληθώ με το θέμα αυτό.

Η υλοποίηση αυτής της έρευνας θα ήταν αδύνατη χωρίς την συναίνεση, συμμετοχή και ουσιαστική στήριξη της διευθυντικής ομάδας και του διδακτικού προσωπικού του Λυκείου Χ, καθώς και των μαθητών και των γονιών τους. Σε όλους εκφράζω την εκτίμηση και τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες.

Τέλος θέλω να εκφράσω και δημόσια, τις θερμές μου ευχαριστίες στα μέλη της οικογένειάς μου και ιδιαίτερα στη σύζυγό μου για την κατανόηση που υπέδειξαν, όταν για την υλοποίηση αυτής της εργασίας έπρεπε να στερηθούν την παρουσία μου.

Περιεχόμενα

| | |
|---|------|
| Κατάλογος Διαγραμμάτων | xii |
| Κατάλογος Φωτογραφιών..... | xii |
| Κατάλογος Πινάκων..... | xiii |
| Κεφάλαιο 1. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ | 1 |
| 1.1. Διατύπωση του προβλήματος | 1 |
| 1.2. Σκοπός της έρευνας | 2 |
| 1.3. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα | 2 |
| 1.5. Υποθέσεις | 2 |
| 1.6. Αναγκαιότητα της έρευνας | 3 |
| 1.7. Σημαντικότητα της έρευνας | 3 |
| 1.8. Οριοθέτηση του προβλήματος..... | 4 |
| Κεφάλαιο 2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ | 5 |
| 2.1. Γενικά για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου | 5 |
| 2.2. Η έννοια της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση..... | 6 |
| 2.3. Η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση της ποιότητας..... | 10 |
| 2.4. Η λογική και η φιλοσοφία της Αυτοαξιολόγησης | 14 |
| 2.5. Οι πρακτικοί λόγοι που πιέζουν για την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης..... | 16 |
| 2.6. Δύο προτάσεις για Αυτοαξιολόγηση | 18 |
| 2.6.1. Η πρόταση των MacBeath κ.α. (2004)..... | 19 |
| 2.6.2. Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσα από το Προτεινόμενο Σχέδιο Αξιολόγησης της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006) | 24 |
| 2.6.2.1 Φάση 1: Δημιουργία Κεντρικής Επιτροπής και υποεπιτροπών Αυτοαξιολόγησης | 24 |
| 2.6.2.2 Φάση 2: Καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης | 25 |

| | | |
|--------------------|--|-----------|
| 2.6.2.3 | Φάση 3: Καθορισμός Περιοχής Δράσης και Δραστηριοτήτων για Βελτίωση | 26 |
| 2.6.2.4 | Φάση 4: Αξιολόγηση της προσπάθειας για βελτίωση | 27 |
| 2.6.2.5 | Τα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ... | 27 |
| 2.6.3. | Σύγκριση των δύο προτάσεων..... | 28 |
| 2.7. | Σύνοψη..... | 29 |
| Κεφάλαιο 3. | ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 31 |
| 3.1. | Διαδικασία εκτέλεσης έρευνας | 31 |
| 3.1.1. | Φάση 1 | 34 |
| 3.1.2. | Φάση 2 | 34 |
| 3.1.3. | Φάση 3 | 35 |
| 3.1.4. | Φάση 4 | 37 |
| 3.1.5. | Φάση 5 | 39 |
| 3.2. | Μέσα συλλογής δεδομένων | 39 |
| 3.2.1. | Το ερωτηματολόγιο «Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» ... | 39 |
| 3.2.2. | Το «Ερωτηματολόγιο για Καθηγητές» | 41 |
| 3.2.3. | Το «Ερωτηματολόγιο για Μαθητές» | 42 |
| 3.2.4. | Το «Ερωτηματολόγιο για Γονείς» | 43 |
| 3.3.5. | Λοιπά μέσα συλλογής δεδομένων | 44 |
| 3.3. | Λειτουργικοί ορισμοί | 44 |
| 3.4. | Πληθυσμός | 45 |
| 3.5. | Καθορισμός των Δειγμάτων | 46 |
| 3.6. | Ανεξάρτητες και Εξαρτημένες μεταβλητές της Έρευνας | 48 |
| 3.7. | Παραδοχές της Έρευνας | 49 |
| 3.8. | Στατιστικές Τεχνικές | 50 |
| Κεφάλαιο 4. | ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 51 |

| | |
|--|------------|
| 4.1. Αποτελέσματα σχετικά με την επιλογή της περιοχής δράσης κατά την Αυτοαξιολόγηση | 51 |
| 4.2. Αποτελέσματα σχετικά με την αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας | 56 |
| 4.3. Αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο..... | 61 |
| 4.4. Αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση της επικοινωνίας της διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς | 65 |
| 4.5. Αποτελέσματα σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθητών με τρόπο που να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία..... | 69 |
| 4.6. Αποτελέσματα σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών | 75 |
| 4.7. Αποτελέσματα σχετικά με την αποδοχή της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης..... | 79 |
| Κεφάλαιο 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | 84 |
| 5.1. Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων | 84 |
| 5.1.1. Αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας | 84 |
| 5.1.2. Βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο..... | 86 |
| 5.1.3. Βελτίωση της επικοινωνίας της διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς..... | 86 |
| 5.1.4. Αντιμετώπιση των μαθητών με τρόπο που να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία | 87 |
| 5.1.5. Αποδοχή και αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα..... | 89 |
| 5.2. Συμπεράσματα..... | 90 |
| 5.3. Εισηγήσεις | 93 |
| Βιβλιογραφία..... | 95 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ..... | 105 |
| Παράρτημα Α : Τα Ερωτηματολόγια | 106 |
| Παράρτημα Β : Το Σχέδιο Δράσης | 121 |

| | |
|--|-----|
| Παράρτημα Γ : Συνοπτική παρουσίαση των Παρεμβατικών Προγραμμάτων..... | 123 |
| Παράρτημα Δ : Απομαγνητοφώνηση Συνεντεύξεων..... | 125 |
| Μέρος Α : Ημιδομημένη Συνέντευξη με Εκπαιδευτικό | 125 |
| Μέρος Β : Ημιδομημένη Συνέντευξη με την Πρόεδρο του Σ.Γ..... | 136 |
| Παράρτημα Ε: Αποτελέσματα Ποσοτικών Μετρήσεων..... | 141 |
| Παράρτημα ΣΤ: Το ενημερωτικό τρίπτυχο του προγράμματος..... | 159 |

Κατάλογος Διαγραμμάτων

| | |
|--|----|
| Διάγραμμα 2.1 : Οι τρεις διαστάσεις της σχολικής Αξιολόγησης και Ανάπτυξης..... | 12 |
| Διάγραμμα 2.2. : Οι τρεις «λογικές» της Αυτοαξιολόγησης..... | 17 |
| Διάγραμμα 2.3. : Οι ομάδες που αντιπροσωπεύονται στην Ομάδα Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου κατά τους MacBeath κ.α., 2004..... | 18 |
| Διάγραμμα 2.4. : Προτεινόμενα ερευνητικά εργαλεία στο πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» | 22 |
| Διάγραμμα 3.1. :Τα στάδια της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης που ακολουθήθηκαν | 33 |
| Διάγραμμα 4.1. :Τα έξι κριτήρια ποιότητας της σχολική μονάδας που επιλέχθηκαν | 53 |
| Διάγραμμα 4.2. : Επιδόσεις στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά κατά το σχολικό έτος 2008-09..... | 76 |
| Διάγραμμα 4.3. : Επιδόσεις στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά κατά το σχολικό έτος 2007-08..... | 76 |

Κατάλογος Φωτογραφιών

| | |
|--|----|
| Φωτογραφία 4.1. : Συνθήματα στους τοίχους. Οκτώβριος 2008 | 57 |
| Φωτογραφία 4.2. : Μαθητές σε δημιουργική απασχόληση 3 Μαρτίου 2009..... | 60 |
| Φωτογραφία 4.3. : Τοιχογραφία, έργο μαθητών. Φεβρουάριος 2009 | 74 |
| Φωτογραφία 4.4. : Μαθητές ζωγραφίζουν για φιλανθρωπικούς σκοπούς στο κέντρο της πόλης. Δεκέμβριος 2008..... | 74 |
| Φωτογραφία 4.5. : Μαθητές περιποιούνται τον κήπο του σχολείου. Ιανουάριος 2009..... | 75 |

Κατάλογος Πινάκων

| | |
|--|----|
| Πίνακας 2.1.: Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας..... | 9 |
| Πίνακας 2.2.: Οι δώδεκα τομείς που περιέχονται στο Προφίλ Αυτοαξιολόγησης του προγράμματος «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» ... | 19 |
| Πίνακας 2.3. : Κριτήρια επιλογής της καταλληλότερης μεθόδου ή εργαλείου Αυτοαξιολόγησης στο πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» | 23 |
| Πίνακας 4.1. : Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της συνθετικής βαθμολογίας των θεματικών κατηγοριών κριτηρίων από τους συμμετέχοντες..... | 54 |
| Πίνακας 4.2. : Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις απαντήσεων των γονιών στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (έγκριση της πολιτικής του σχολείου)..... | 62 |
| Πίνακας 4.3. : Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις απαντήσεων των γονιών στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (στήριξη της οικογένειας στις προσπάθειες του σχολείου)..... | 64 |
| Πίνακας 4.4. : Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις απαντήσεων των γονιών στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (επικοινωνία Οικογένειας-Σπιτιού)..... | 68 |
| Πίνακας 4.5. : Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Δεικτών και του Βαθμού Παρώθησης πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα..... | 70 |
| Πίνακας 4.6. : Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Δεικτών και του Βαθμού Παρώθησης μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα..... | 71 |
| Πίνακας 4.7. : Επιδόσεις Β' Τριμήνου στα Μαθηματικά κατά τις σχολικές χρονιές 07-08 και 08-09 | 77 |
| Πίνακας 4.8. : Επιδόσεις στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθητικά των μαθητών της σχολικής μονάδας κατά φύλο | 78 |

Κεφάλαιο 1. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

1.1. Διατύπωση του προβλήματος

Τέσσερα κομβικά κείμενα-προτάσεις που έχουν παρουσιαστεί από το 2004 και μετά, στα πλαίσια της προσπάθειας για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δηλαδή η *‘Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία’* της Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004), το *‘Προτεινόμενο Σύστημα Αξιολόγησης’* της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006), ο *‘Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία’* που δημοσιοποιήθηκε από το ΥΠΠ (2007α) και η τελευταία *‘Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργών’* του ΥΠΠ (2009), συγκλίνουν στο ότι οι σχολικές μονάδες θα έχουν, στο μέλλον, μεγαλύτερο βαθμό διοικητικής και εκπαιδευτικής αυτονομίας από ότι σήμερα. Επίσης περιέχουν προτάσεις για τη θεσμοθέτηση της εσωτερικής αξιολόγησης ή Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας καθώς και πρόνοια για την ύπαρξη Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) που μεταξύ άλλων θα παρέχει τεχνική στήριξη για την εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Η Αυτοαξιολόγηση είναι μια τάση που κερδίζει έδαφος σε πολλές χώρες. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε ανακοίνωσή της τον Ιούλιο του 2008 με τίτλο: «Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα» προτείνει βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης μέσω αυξημένης αυτοαξιολόγησης των σχολείων και μέσω βελτίωσης της ποιότητας κατάρτισης του σχολικού προσωπικού (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001).

Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στην οποία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά η Αυτοαξιολόγηση, είναι ένα από τα κυπριακά σχολεία που θα κληθεί να ανταποκριθεί, στο εγγύς μέλλον, στις απαιτήσεις της συνύπαρξης εσωτερικού και εξωτερικού συστήματος αξιολόγησης. Μία πιλοτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης θα επέτρεπε την έγκαιρη αποκάλυψη των δυσκολιών που αργά ή γρήγορα η σχολική μονάδα θα αντιμετώπιζε στην προσπάθειά της να αυτοαξιολογηθεί. Το σχολείο αυτό με τους 711 μαθητές και τους 95 εκπαιδευτικούς ανήκει στο Λυκειακό κύκλο και τα τελευταία έξι χρόνια έχει αλλάξει τέσσερις διευθύνσεις ενώ μεγάλο ποσοστό του προσωπικού διακινείται και εργάζεται καθημερινά, ταυτόχρονα σε άλλα σχολεία. Σε αυτό υπάρχουν μετακινούμενα τμήματα και ο

τρόπος λειτουργίας του Ενιαίου Λυκείου με τους πολλούς συνδυασμούς μαθημάτων που μπορούν να επιλέγουν οι μαθητές, αποδυναμώνουν το αίσθημα του «ανήκειν». Η εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης σε ένα τέτοιο σχολείο έστω και πιλοτικά αποτελεί μία πρόκληση.

1.2. Σκοπός της έρευνας

Η Αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία αξιολόγησης εντάσσεται στις περιπτώσεις που οι Cohen και Manion (1994) θεωρούν κατάλληλες για την εφαρμογή της Έρευνας Δράσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας Αυτοαξιολόγησης είναι η συμμετοχική και συστηματική συλλογή δεδομένων που προκύπτουν από τη λειτουργία της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας ώστε να επιτευχθεί βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου σε ένα ή περισσότερους τομείς.

1.3. Στόχοι και Ερευνητικά ερωτήματα

Επειδή η Αυτοαξιολόγηση ήταν μια συμμετοχική διαδικασία ο εκ των προτέρων καθορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων δεν ήταν εφικτός αλλά ούτε και ορθός. Στην πορεία της διαδικασίας οι στόχοι, που διαμορφώθηκαν από κοινού από τα ενδιαφερόμενα μέρη, έγιναν πιο συγκεκριμένοι και ήταν:

1. Η αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας.
2. Η βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο.
3. Η βελτίωση της επικοινωνίας της διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.
4. Η αντιμετώπιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία κατά τρόπο που να ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Οι στόχοι αυτοί αποτέλεσαν τις κατευθυντήριες γραμμές για τον καταρτισμό ενός Σχεδίου Δράσης.

Γενικά οποιαδήποτε και να είναι η εξέλιξη της Αυτοαξιολόγησης τα κυριότερα γενικά ερωτήματα που την κατευθύνουν είναι: Σε ποιους τομείς τα εμπλεκόμενα μέλη επιλέγουν να βελτιώσουν το σχολείο τους; Με ποιους τρόπους; Μετά την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων υπάρχουν διαφοροποιήσεις στους αντίστοιχους δείκτες; Πώς αποτιμούν οι εμπλεκόμενοι τη συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία; Ποιες ήταν οι αδυναμίες και ποια τα οφέλη από τη διαδικασία; Ποιες εισηγήσεις για μελλοντική βελτίωση προέρχονται από αυτή;

1.5. Υποθέσεις

Ο συντονιστής της Αυτοαξιολόγησης και συγγραφέας της μελέτης αυτής διατύπωσε την υπόθεση ότι παρά τις οποιεσδήποτε δυσκολίες, την έλλειψη πρότερης εμπειρίας της σχολικής μονάδας στο αντικείμενο και την απουσία θεσμοθετημένου πλαισίου για την υλοποίησή της, η Αυτοαξιολόγησή της, που θα γινόταν για πρώτη φορά, θα συνοδευόταν από βελτίωση σε ένα ή περισσότερους τομείς, η οποία θα μπορούσε στο τέλος της διαδικασίας να τεκμηριωθεί. Επιπλέον η σχολική κοινότητα θα αποτιμούσε θετικά τη διαδικασία, θα ανέπτυξε «κουλτούρα αυτοαξιολόγησης» και η Διεύθυνση του σχολείου θα ενέτασσε την Αυτοαξιολόγηση στον μελλοντικό στρατηγικό σχεδιασμό της.

1.6. Αναγκαιότητα της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια το συγκεκριμένο σχολείο σημείωσε κάποιες επιτυχίες κυρίως στον αθλητισμό και τη μουσική, τομείς που παραδοσιακά διακρινόταν. Ακόμα και στον τομέα των ακαδημαϊκών επιδόσεων υπήρχαν περιπτώσεις μαθητών που πρώτευσαν σε Παγκύπριες Εξετάσεις ή διαγωνισμούς. Παράλληλα υπήρχαν μέλη του προσωπικού που απολάμβαναν την εκτίμηση συναδέλφων τους σε παγκύπρια κλίμακα και διακρίνονταν ο κάθε ένας ή η κάθε μία στην ειδικότητά του/της. Εντούτοις δεν υπάρχει κανένα τεκμήριο που να υποδεικνύει ότι οι επιτυχίες αυτές οφείλονταν αποκλειστικά ή μερικά στο έργο που παρήγαγε η σχολική μονάδα. Η μόνη αντικειμενική ένδειξη για την αποτελεσματικότητα της μονάδας, η επίδοση των μαθητών της στις Παγκύπριες Εξετάσεις τίθεται εν' αμφιβόλω από την έκταση της παραπαιδείας. Το σχολείο ήταν αναγκαίο να αναζητήσει τρόπους να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητά του και την ορθότητα των προτεραιοτήτων που έθετε. Το Γραφείο για τα Επίπεδα στην Εκπαίδευση του Ηνωμένου Βασιλείου αναφέρει πως «είναι αναγκαίο να ελέγχεται κατά πόσο οι σχεδιαζόμενες δράσεις για βελτίωση έχουν επίδραση και αν όχι γιατί συμβαίνει αυτό» (Ofsted, 2005). Η αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης και η διασύνδεσή της με τον στρατηγικό σχεδιασμό της σχολικής μονάδας υπογραμμίζεται και από το Γραφείο για τη Δημόσια Εκπαίδευση της πολιτείας Βικτόρια της Αυστραλίας το οποίο θεωρεί ότι όλα τα σχολεία πρέπει να διενεργούν Αυτοαξιολόγηση πριν την αναθεώρηση και τον καταρτισμό καινούργιου στρατηγικού σχεδίου. (Office for Government School Education, 2009).

1.7. Σημαντικότητα της έρευνας

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά αλλά και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος γενικότερα (ΥΠΠ, 2009). Στη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12ης Φεβρουαρίου 2001 περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση, τα υποψήφια για ένταξη κράτη (μεταξύ των οποίων τότε και η Κύπρος) καλούνταν να συμμετέχουν στην ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της ποιοτικής αξιολόγησης (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1/3/2001). Παρά τις ευρωπαϊκές προτροπές, οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν, μέχρι τώρα περιορίζονται κυρίως σε προγράμματα στη Δημοτική Εκπαίδευση σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου και σε μεμονωμένες συμπράξεις όπως σε αυτή του ΙΘ' Νηπιαγωγείου Λεμεσού με άλλα 7 ευρωπαϊκά σχολεία στη δράση "*School Improvement through a Process of Self-Evaluation*" στα πλαίσια του προγράμματος Comenius.

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας σχετίζεται σε εθνικό επίπεδο με την απόκτηση εμπειριών που αφορούν το Λυκειακό κύκλο και στο επίπεδο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας βραχυπρόθεσμα στην αξιοποίησή της για βελτίωση της αποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένους τομείς και μακροπρόθεσμα στην απόκτηση τεχνογνωσίας και «κουλτούρας αυτοαξιολόγησης».

1.8. Οριοθέτηση της έρευνας

Εκτός από τους περιορισμούς που πάντα λαμβάνονται υπόψη στον καθορισμό της περιοχής που μπορεί να επεκταθεί η Αυτοαξιολόγηση και αναφέρονται από την Κοινοπραξία Αθηνά (2006) (βλέπε Κεφάλαιο 2, *Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας*, σελίδα 26) λήφθηκαν υπόψη και οι περιορισμοί που σχετίζονταν από το διαθέσιμο χρόνο, την απουσία προηγούμενων εμπειριών και θεσμικού πλαισίου για τη διενέργεια της έρευνας και τη διατήρηση καλού κλίματος και στήριξη της προσπάθειας από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Κεφάλαιο 2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Γενικά για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Ένας γενικός ορισμός της αξιολόγησης δίδεται από τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Αξιολόγησης ως «η διαδικασία αποτίμησης των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των προγραμμάτων, των πολιτικών, του προσωπικού, των προϊόντων και των οργανισμών ώστε να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά τους». Οι Campbell and Rozsnyai (2002) αναφέρουν ότι «ο όρος αξιολόγηση υποδηλώνει κάθε διαδικασία που οδηγεί σε κρίση ή/και συστάσεις αναφορικά με την ποιότητα μίας μονάδας. Ως μονάδα ορίζεται ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, ένα πρόγραμμα σπουδών ή ένα γνωστικό αντικείμενο (discipline). Η αξιολόγηση μπορεί να είναι μια εσωτερική διαδικασία –αυτοαξιολόγηση- ή μια εξωτερική διαδικασία που διενεργείται από εξωτερικούς ειδικούς, συναδέλφους ή επιθεωρητές». Σε κάθε περίπτωση λειτουργικού ορισμού της έννοιας της αξιολόγησης περιέχεται άμεσα ή έμμεσα η έννοια της αποτελεσματικότητας ή της ποιότητας.

Οι Πασιαρδής, Κυθραιώτης, Σαββίδης και Τσιάκκιρος (2008) αναφέρονται στα κλασικά συγγράμματα που συνέβαλαν ώστε τα συστήματα αξιολόγησης που άρχισαν από την άκαμπτη επιθεώρηση του εκπαιδευτικού να γίνουν σήμερα πιο δημοκρατικά και ο αξιολογούμενος να έχει ενεργό και εξίσου σημαντικό ρόλο. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996) οι τρεις τάσεις στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού που παρατηρήθηκαν διαχρονικά μπορούν να παραλληλισθούν με τις τρεις διαφορετικές τάσεις στη θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης δηλαδή την Επιστημονική Προσέγγιση, την Προσέγγιση της Διοίκησης μέσω των Ανθρώπινων Σχέσεων και την Διοίκηση μέσω του Ανθρώπινου Δυναμικού.

Σήμερα η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών πρέπει να διακρίνεται σε δύο μορφές. Αυτές είναι η διαμορφωτική και η συγκριτική/τελική μορφή (Κυριακίδης 2001 · Πασιαρδής, 1994· 1996 · Φλουρής, 1995). Η διαμορφωτική αξιολόγηση συνδέεται με την έρευνα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και μέσω αυτής, αφού διαπιστωθούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού, προσφέρεται βοήθεια και ευκαιρίες για βελτίωση. Η συγκριτική/τελική αξιολόγηση συνδέεται με την έρευνα για τη μέτρηση της

αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής κ.α. 2008) και αποσκοπεί στην κρίση και την κατάταξη του εκπαιδευτικού. Είναι δε αυτή η αξιολόγηση που θα οδηγήσει ή όχι σε προαγωγή ή μισθολογική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού. Είναι προφανές ότι αυτή η μορφή της αξιολόγησης εκλαμβάνεται ως απειλητική από τους αξιολογούμενους.

Την πρακτική της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών μεμονωμένα ως ατόμων ακολούθησε η ανάγκη για αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως αδιαίρετου οργανισμού με πολλαπλές αλληλεπιδράσεις και διεργασίες που συνιστά ιδιαίτερο και μοναδικό μαθησιακό περιβάλλον.

2.2 Η έννοια της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση.

Οι MacBeath, Schratz, Meuret και Jacobsen (2004) εξηγούν τους λόγους για τους οποίους τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε όλο τον κόσμο μια πυρετώδης δραστηριότητα ανταλλαγής πληροφοριών και ιδεών με θέμα την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση. Εξηγούν ότι οποιαδήποτε και αν είναι η πολιτική αφετηρία κάποιου, η κατάληξη ή το συμπέρασμα στο οποίο εύλογα καταλήγει είναι η προώθηση και η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Τα επιχειρήματα τα οποία κυριαρχούν είναι τα εξής τρία: Καταρχήν το επιχείρημα των πόρων. Τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών όπως η Τρίτη Έρευνα για τα Μαθηματικά (TIMSS) και οι έρευνες PISA υπήρξαν το έναυσμα για προβληματισμό κατά πόσο οι πόροι που διαθέτουν οι κοινωνίες για την εκπαίδευση αξιοποιούνται ορθά. Ένα δεύτερο επιχείρημα είναι αυτό της κοινωνικής ένταξης. Σε αυτό η εκπαίδευση θεωρείται ως το κύριο μέσο με το οποίο θα δοθούν λύσεις σε προβλήματα απασχόλησης και κοινωνικής συνοχής, που προκύπτουν από την πίεση της νέας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Τέλος, το επιχείρημα της κοινωνίας της γνώσης σχετίζεται με τον ρυθμό που παράγεται η νέα γνώση, με την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες και με την ανάγκη για συνεχή προσαρμογή στις αλλαγές, κυρίως μέσα από τη δια βίου μάθηση.

Στο σημείο αυτό γίνεται μια σύντομη αναφορά στα πορίσματα των ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων που όπως έχει ήδη επισημανθεί αποτελεί ζητούμενο της αξιολόγησής τους.

Γενικά ο όρος αποτελεσματικότητα παραπέμπει στο ισοζύγιο εισροών και εκροών. Αποτελεσματικός θεωρείται ένας οργανισμός που επιτυγχάνει τους στόχους του με τη λιγότερη δυνατή σπατάλη πόρων. Ο Πασιαρδής (2004) επισημαίνει τις δυσκολίες που συναντά κανείς στην υιοθέτηση αυτού του ορισμού αφού οι στόχοι του σχολείου διακρίνονται σε επίσημους και λειτουργικούς και πολλές φορές αυτοί δεν συμπίπτουν απόλυτα. Επίσης θέτει το ερώτημα: «Πότε ένα σχολείο χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικό; Όταν όλα τα παιδιά πετύχουν στους στόχους που τίθενται ή όταν υπάρχει συγκεκριμένο ποσοστό επιτυχίας»; Θα μπορούσε να προστεθεί ακόμα μια δυσκολία. Πόσο εύκολο είναι να αποτιμηθεί η «προϊκα» που φέρει ένας μαθητής μαζί του (προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, γονική στήριξη) ως μια εισροή στο σύστημα; Η «θεωρία της προστιθέμενης αξίας» και η «διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα» (Πασιαρδής κ.α. 2008) ξεπερνούν τις δυσκολίες αυτές.

Σύμφωνα με τον Scheerens (2000) το ερώτημα της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι ενδιαφέρον επειδή είναι καλά γνωστό ότι τα σχολεία διαφέρουν στην επίδοσή τους. Η επόμενη ερώτηση είναι πόσο πολύ διαφέρουν, ή πιο επακριβώς πόσο διαφέρουν όταν είναι περίπου ίσα ως προς ενυπάρχουσες ικανότητες των μαθητών και το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο. Μια εφαρμογή της αρχής της «δίκαιης» σύγκρισης μεταξύ των σχολείων μπορεί να γίνει αποτιμώντας την «προστιθέμενη αξία» μιας περιόδου φοίτησης. «Σε αυτό τον κλάδο της εκπαιδευτικής έρευνας, το πραγματικά ενδιαφέρον ερώτημα ξεκινά αφού κάποιος στηρίζει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στην επίδοση του σχολείου Α έναντι του σχολείου Β αν αυτές οι διαφορές δεν οφείλονται στις διαφορές του μαθητικού πληθυσμού των δύο σχολείων». (Scheerens , 2000). Η έρευνα για την προστιθέμενη αξία είναι ένα δύσκολο και απαιτητικό επιστημονικό εγχείρημα. Μια διαφορετική προσέγγιση της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η αναζήτηση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων των αποτελεσματικών σχολείων.

Οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000) επισκοπώντας τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία αναφέρουν ότι έχουν επισημανθεί επανειλημμένα σε αυτή οι ακόλουθοι παράγοντες ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου:

1. Η προσοχή του διευθυντή του σχολείου ήταν στραμμένη προς την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας.
2. Είχε μεγάλη βαρύτητα ο χρόνος που αφιερωνόταν στη διδασκαλία.
3. Υπήρχε ένα υγιές κλίμα οργάνωσης και αίσθημα ασφάλειας, το οποίο ήταν πολύ βοηθητικό για τη διδασκαλία και τη μάθηση.
4. Οι εκπαιδευτικοί ανέμεναν από όλους τους μαθητές να φθάσουν σε ικανοποιητικό επίπεδο επίδοσης.
5. Η μέτρηση της επίδοσης των μαθητών ήταν η βάση για την αξιολόγηση των προσφερομένων προγραμμάτων.
6. Οι γονείς ήταν αναμειγμένοι ενεργά στα σχολεία και ήθελαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν.

Ο Δούκας (1999) και οι Hoy & Miskel (2008) αναφέρουν τα αποτελέσματα της μελέτης ορόσημο του R. Edmonds (Edmonds, 1979) σχετικά με τους βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου:

1. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου.
2. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο.
3. Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις.
4. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων.
5. Έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Η μελέτη αυτή είναι ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα του Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων που έλαβε χώρα στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές αυτής του '80.

Οι Hoy and Miskel (2008) παραθέτουν επίσης τα αποτελέσματα δύο άλλων μεγάλων ερευνών για τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Αυτά εμφανίζονται στον Πίνακα 1.1 Παρόμοιες συγκλίσεις αναφέρονται από τους Sammons, Hillman & Moltimore, (1995) και την Παμουκτσόγλου (2001).

Πίνακας 2.1
Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας

| Purkey and Smith (1983) | Scheerens and Bosker (1997) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Διδακτική ηγεσία • Σχεδιασμένο και στοχευόμενο αναλυτικό • Καθαροί στόχοι και ψηλές προσδοκίες • Διάθεση χρόνου στην κύρια αποστολή • Αναγνώριση ης ακαδημαϊκής επιτυχίας • Κλίμα πειθαρχίας • Αίσθηση κοινότητας • Γονική υποστήριξη και συμμετοχή • Διαχείριση των κτιριακών εγκαταστάσεων • Ανάπτυξη του προσωπικού • Σταθερότητα του προσωπικού • Συνεργατικός και συναδελφικός σχεδιασμός • Άμεση στήριξη. | <ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτική ηγεσία • Ποιότητα των αναλυτικών / ευκαιρίες για μάθηση • Προσανατολισμός στην επιτυχία • Αποτελεσματικός χρόνος μάθησης • Ανατροφοδότηση και ενίσχυση • Κλίμα τάξης • Σχολικό κλίμα • Γονική συμμετοχή • Ανεξάρτητη μάθηση • Δυνατότητα αξιολόγησης • Ομοφωνία και συνοχή • Δομημένη διδασκαλία • Προσαρμόσιμη διδασκαλία |

Πηγή : Hoy and Miskel (2008)

Η Sammons (2007), στα αποτελέσματα της δικής της ανασκόπησης αναφέρει μεταξύ άλλων τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Η επιδίωξη της προόδου πρέπει να είναι ο θεμελιώδης σκοπός των σχολείων
2. Η αποτελεσματικότητα είναι αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο ως «καλό».
3. Η επιρροή του σχολείου είναι μεγαλύτερη στα μη προνομιούχα παιδιά και στα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων.
4. Σε έρευνες που έγιναν σε διαφορετικές χώρες βρέθηκε ένας αριθμός κοινών χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων.

5. Για να αποκτηθεί μια σφαιρική εικόνα για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη εκτός από τα γνωστικά, τα κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματα.
6. Σχολεία στα οποία φοιτούν μη προνομιούχες ομάδες αντιμετωπίζουν πρόσθετες προκλήσεις και χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη για να βελτιωθούν. Η ανάπτυξη της ηγετικής ικανότητας και η εστίαση στην κύρια αποστολή της διδασκαλίας και της μάθησης, η δημιουργία ενός ασφαλούς υποστηρικτικού και πειθαρχημένου σχολικού κλίματος με ψηλές προσδοκίες είναι τα ουσιαστικότερα χαρακτηριστικά.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να λεχθεί ότι η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας πρέπει να αποτιμάται λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε περίπτωσης και ειδικότερα το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και τις προηγούμενες τους γνώσεις και δεξιότητες. Στα κριτήρια για την αποτελεσματικότητα πρέπει να περιλαμβάνονται εκτός από τα γνωστικά αποτελέσματα τα κοινωνικά και τα συναισθηματικά. Γνωρίσματα όπως η προσανατολισμένη στην διδασκαλία και μάθηση ηγεσία, οι ψηλές προσδοκίες, το ασφαλές και πειθαρχημένο περιβάλλον, η γονική στήριξη και εμπλοκή και η συχνή και συστηματική αξιολόγηση, είναι εμφανή στα -κατά γενική αποδοχή- αποτελεσματικά σχολεία.

2.3. Η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση της ποιότητας

Οι MacBeath κ.α. (2004) θεωρούν ότι μπορούμε να ορίσουμε την αξιολόγηση «ως την προσπάθεια να κατανοήσουμε τις διαδικασίες και τα προϊόντα της εκπαίδευσης, να ελέγξουμε και να διασφαλίσουμε ότι οι διαδικασίες είναι κατανοητές, εύχρηστες και αποτελεσματικές, και ότι όχι απλώς παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά παράγουν και οι ίδιες γνώση, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Οι προσεγγίσεις της αξιολόγησης της ποιότητας στην ουσία είναι δύο – η εξωτερική αξιολόγηση και η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση». Η θεώρηση αυτή της αξιολόγησης σχετίζεται με τη θεώρηση του οργανισμού ως ενός οργανισμού που μαθαίνει.

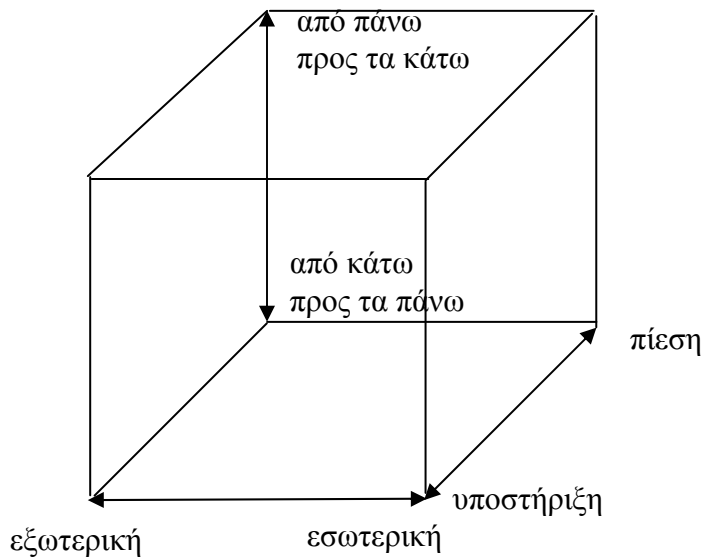
Η εξωτερική αξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση είναι η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής κ.α. 2008). Γίνεται από ιεραρχικά ανώτερους φορείς ή άτομα και έχει ως κύριο σκοπό τη διασφάλιση ότι εφαρμόζεται η εκπαιδευτική

πολιτική της ανώτερης αρχής (για παράδειγμα του κράτους) και επιτυγχάνονται οι στόχοι που καθορίστηκαν. Η εξωτερική αξιολόγηση θεωρείται απαραίτητη από την πολιτεία και από τους φορολογούμενους πολίτες ώστε να ελέγχονται τα σχολεία κατά πόσον εκπληρώνουν με επιτυχία την αποστολή τους.

Η Αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία, που επιτελεί η ίδια η σχολική μονάδα, για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα (Devos, 1998) . Οι Riley και MacBeath (2000) θεωρούν ότι τα σχολεία που αυτοαξιολογούνται και αυτοβελτιώνονται έχουν αναπτύξει την προσαρμοστικότητα για να αντιμετωπίσουν την αλλαγή καθώς και την εσωτερική ικανότητα και την τεχνογνωσία να αποτιμούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να φτιάχνουν το δικό τους αναπτυξιακό πλάνο σε στέρεες βάσεις. Διευκρινίζεται εδώ ότι στην παρούσα εργασία οι όροι εσωτερική αξιολόγηση ή Αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή Αυτοαξιολόγηση η οποία εμπλέκει σε ισότιμη βάση όλους τους εταίρους της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και άλλους) και όχι την εσωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τους ανώτερους ιεραρχικά εκπαιδευτικούς στους υφιστάμενους εντός της σχολικής μονάδας.

Η συνέργια ή σύζευξη της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης λειτουργεί προς όφελος και των δύο, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους μπορεί να διευκολυνθεί η επίτευξη των στόχων και των δύο, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους (Nevo, 2001· Κοινοπραξία Αθηνά 2006). Σε καμιά περίπτωση η Αυτοαξιολόγηση δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι καλύπτει τον ρόλο της εξωτερικής αξιολόγησης και την καθιστά αχρείαστη. Επίσης συμβαίνει και το αντίθετο. Όπως αναφέρει ο Nevo (1995) «η εσωτερική αξιολόγηση, είναι η κύρια προϋπόθεση για μια ουσιαστικά χρήσιμη εξωτερική αξιολόγηση. Ένα σχολείο που δεν έχει εσωτερικό μηχανισμό Αυτοαξιολόγησης θα δυσκολευτεί να επιδείξει θετική συμπεριφορά απέναντι στην αξιολόγηση και θα παρουσιάζει αδυναμίες και ατολμία στο διάλογο που θα έχει με έναν εξωτερικό αξιολογητή. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η αξιολόγηση καθίσταται περισσότερο πηγή κατηγοριών και άμυνας».

Το Διάγραμμα 2.1 προέρχεται από το πρόγραμμα σχολικής ανάπτυξης των Schratz & Steiner-Löffler (1998).



Διάγραμμα 2.1

Οι τρεις διαστάσεις της σχολικής Αξιολόγησης και Ανάπτυξης

Περιγράφει τρεις διαστάσεις της σχολικής αξιολόγησης και ανάπτυξης. Σε κάθε δύο αντικρινές - από τις συνολικά έξι- έδρες του κύβου εξασκούνται αντίθετες δυνάμεις. Για παράδειγμα αν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα η εξωτερική αξιολόγηση είναι ισχυρότερη από την εσωτερική τότε ο κύβος θα παραμορφωθεί ανάλογα. Οι Schratz και Steiner-Löffler υποστηρίζουν ότι ο κύβος αυτός πρέπει να ισορροπεί, με άλλα λόγια η συνισταμένη των δυνάμεων να είναι μηδενική.

Η διάσταση υποστήριξη-πίεση ενώ είναι σημαντική είναι ουσιαστικά υποκειμενική. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι η υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί της Ολλανδίας θα μπορούσε να εκλαμβάνεται ως πίεση από τους εκπαιδευτικούς της Κύπρου. Το σημείο ισορροπίας μπορεί να βρεθεί μόνο όταν λαμβάνονται υπόψη τόσο οι ατομικές όσο και οι συλλογικές εμπειρίες. «Όταν αυτό το σημείο ισορροπίας επιτευχθεί, οι άνθρωποι κάνουν τη δουλειά τους αποτελεσματικά ακριβώς επειδή βιώνουν ουσιαστική ικανοποίηση και εισπράττουν ουσιαστική αναγνώριση και ανταμοιβή» MacBeath (2001).

Ο άξονας «από πάνω προς τα κάτω - από κάτω προς τα πάνω» δείχνει τον τρόπο με τον οποίο ένα σύστημα αντιμετωπίζει και πραγματοποιεί τις αλλαγές. Στα συγκεντρωτικά συστήματα όλες οι αλλαγές εκπορεύονται από πάνω προς τα κάτω. Στον αντίποδα έχουμε την περίπτωση που όλες οι αλλαγές προέρχονται από κάτω προς τα πάνω δηλαδή τους δασκάλους, τους μαθητές ή τους γονείς. Και εδώ η ισορροπία είναι επιθυμητή με τρόπο μάλιστα ώστε η ανάπτυξη «από κάτω προς τα πάνω» να υποστηρίζεται και να εγκρίνεται «από πάνω προς τα κάτω».

Η σύνδεση της Αυτοαξιολόγησης με την εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους (Kyriakides & Campbell, 2004 · Κυριακίδης, 2006· Πασιαρδής κ.α. 2008). Ο πρώτος τρόπος αφορά την παράλληλη ύπαρξη των δύο τρόπων αξιολόγησης. Η σχολική μονάδα που διενεργεί την Αυτοαξιολόγηση μπορεί να συγκρίνει τα δικά της αποτελέσματα με αυτά του εξωτερικού αξιολογητή αλλά όχι απαραίτητα. Η Αυτοαξιολόγηση δε θεωρείται αξιόπιστος τρόπος αποτίμησης της αποτελεσματικότητας. Σε αυτόν τον τρόπο η Αυτοαξιολόγηση αναλαμβάνει περισσότερο διαμορφωτικό ρόλο ενώ η εξωτερική αξιολόγηση τελικό/συγκριτικό.

Ο δεύτερος τρόπος αφορά τη διαδοχική σύνδεση των δύο μορφών αξιολόγησης σε ένα ατέρμονα κύκλο. Το σχολείο κάνει την Αυτοαξιολόγησή του με σκοπό να βελτιωθεί και ακολουθεί η εξωτερική αξιολόγηση. Τα πορίσματα της εξωτερικής αξιολόγησης δείχνουν τα πεδία προτεραιότητας που πρέπει να έχει ο επόμενος κύκλος Αυτοαξιολόγησης κ.ο.κ. Τέλος ο τρίτος τρόπος αξιολόγησης αφορά τη συνεταιριστική σύνδεση των δύο μορφών. Σε αυτήν τα κριτήρια μέτρησης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας απορρέουν και από τις δύο μορφές αξιολόγησης. Η αλληλοεπικάλυψη που προκύπτει και η διασταύρωση των δεδομένων που συγκεντρώνονται και με τους δύο τρόπους επιτρέπει τον έλεγχο της εσωτερικής εγκυρότητας της αξιολόγησης.

Ο Κυριακίδης (2006) υποστηρίζει ότι καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα στρέφονται προς την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα, διέρχονται και από τους τρεις αυτούς τρόπους σύνδεσης εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Από την πρώιμη παράλληλη σύνδεση περνούν στη διαδοχική σύνδεση και τέλος αφού αποκτήσουν την απαραίτητη εμπειρία και νοοτροπία καταλήγουν στη συνεταιριστική αξιολόγηση.

2.4. Η λογική και η φιλοσοφία της Αυτοαξιολόγησης

Οι Lakerveld , Bauer και Williams, (2008) προσπαθούν να εξηγήσουν το σκεπτικό πίσω από την Αυτοαξιολόγηση, κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στις διάφορες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση που υιοθετήθηκαν στον 20ο αιώνα. Σύμφωνα με αυτούς, η αξιολόγηση αρχικά αναφερόταν στην αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε ατομικό επίπεδο. Αργότερα δόθηκε έμφαση στην αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων (goal- oriented evaluation) ενώ στη δεκαετία του 1970 εμφανίστηκαν μοντέλα αξιολόγησης μεταξύ των οποίων το δημοκρατικό μοντέλο, το μοντέλο λήψης αποφάσεων και πολλά άλλα. Μετά από μια μακρά περίοδο στην οποία τα μοντέλα αυτά είχαν γίνει πολύ εκλεπτυσμένα, άρχισε να γίνεται αντιληπτό από τους αξιολογητές ότι κανένα από αυτά τα μοντέλα από μόνο του δεν μπορούσε να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των ενδιαφερομένων. Έτσι, στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της επόμενης άρχισε να επικρατεί η άποψη ότι τα σχολεία μπορούν να ειπωθούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν» . Σύμφωνα με αυτή τη νέα προσέγγιση, έπρεπε να δημιουργούνται οι συνθήκες μέσα από τις οποίες όσοι αξιολογούνταν να έχουν κατάλληλες ευκαιρίες να μαθαίνουν μέσα από αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης. Είτε η αξιολόγηση αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα, είτε στην ποιότητα της διδασκαλίας, είτε σε διοικητικά θέματα, οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι έπρεπε να έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία. Σύμφωνα με τους MacBeath κ.α. (2004) η Αυτοαξιολόγηση είναι βασισμένη στην αρχή ότι τα συλλογικά υποκείμενα και οι οργανισμοί μαθαίνουν- όπως και οι άνθρωποι. Όπως και οι άνθρωποι, οι οργανισμοί μπορούν να αντιδρούν ενεργητικά ή παθητικά, να κερδίζουν ή να χάνουν ενέργεια, να μαθαίνουν και να αποκτούν νοημοσύνη.

Το αίσθημα της κοινοκτημοσύνης της προσπάθειας οδηγεί σε επιθυμητές μορφές αφοσίωσης και παρώθησης των μελών ενός οργανισμού. Η παραδοχή αυτή προκύπτει από τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων των Getzels και Cuba (1957) και η οποία αποτέλεσε το θεωρητικό υπόβαθρο του μοντέλου οργανωτικής αποτελεσματικότητας. Η ενίσχυση της θέσης που κατέχει ένας οργανισμός στη ζωή των εργαζομένων του φαίνεται να καθορίζει και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Μια άλλη προσέγγιση συνδέει την αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης με το μαθησιακό προφίλ των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν, η αξιολόγηση είναι μια μορφή εκπαίδευσης

ενηλίκων. Οι ενήλικες είναι γνωστό ότι μαθαίνουν καλύτερα όταν οι μαθησιακές τους εμπειρίες σχετίζονται με πραγματικά γεγονότα και πραγματικές εμπειρίες που προέρχονται από το εργασιακό τους περιβάλλον. Στους ενήλικες αρέσει να έχουν λόγο σε ένα διάλογο παρά να ακούν διαλέξεις. Τείνουν να αποτιμούν την αξία αυτών που μαθαίνουν από την εφαρμοσιμότητα τους. Αισθάνονται ότι χρειάζονται πρακτική και εφαρμόσιμη γνώση (I-Probenet, 2008).

Ένα από τα ισχυρότερα επιχειρήματα υπέρ της Αυτοαξιολόγησης είναι η παράλληλη λειτουργία που επιτελεί επιπρόσθετα της κύριας της λειτουργίας, της επίτευξης δηλαδή των στόχων του σχολείου. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. (Patton 1991: αναφορά στους Πασιαρδή κ.α. 2008). Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συντείνει στη δημιουργία εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται από κριτική διάθεση και αναστοχασμό. Οι MacBeath κ.α. (2004) αναφέρουν για το θέμα αυτό: «Όταν χρησιμοποιούν ισχυρά εργαλεία αξιολόγησης, οι άνθρωποι τροποποιούν τα λόγια τους, ανασυντάσσουν τη σκέψη τους και αναζητούν στοιχεία για να τεκμηριώσουν τις ιδέες τους. Αυτό είναι μάθηση. Αυτή είναι η δυναμική διαδικασία κατασκευής νοημοσύνης, και είναι αυτό που εννοεί ο Perkins(1996) όταν κάνει λόγο για ‘έξυπνα σχολεία’ »

Οι Μπαγάκης, Δεμερτζή, Γεωργιάδου, Μπίνιαρη, Σκουτίδας, Κοσμίδης και Τσεμπερλίδου (2007) αναφέρονται στη θεωρητική έννοια του κρυμμένου κεφαλαίου (hidden capital) του σχολείου. Σύμφωνα με αυτήν η Αυτοαξιολόγηση μπορεί να συνεισφέρει στην αξιοποίηση της δυναμικής που υπάρχει στο σχολείο, στην απελευθέρωση δυνάμεων που σε άλλη περίπτωση θα παρέμεναν εν υπνώσει. Παρόλο που το σχολείο είναι ένας τόπος μάθησης, ως οργανισμός έχει λιγότερη νόηση από ότι τα μέλη του αθροιστικά. Αυτό συμβαίνει γιατί χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια και δεν έχει μηχανισμούς για να εξορύξει τον εσωτερικό πλούτο που παραμένει κρυμμένος πίσω από την πόρτα της τάξης και την ιδιωτική επαγγελματική ζωή των ατόμων. Έτσι, η γνώση, οι δεξιότητες, οι ικανότητες, η εμπειρία, οι καλές πρακτικές των εκπαιδευτικών, αποτελούν ιδιωτική υπόθεση και δεν επενδύονται στο σύνολο. Οι MacBeath κ.α. (2004) στην προσπάθειά τους να καταστήσουν κατανοητή σε όλους την έννοια του κρυμμένου κεφαλαίου βάζουν την Serena -τη μυθική μαθήτριά του βιβλίου τους- να λέει:

«Όταν όλοι σταματήσουμε να τρέχουμε αποδώ και αποκεί για τις δουλειές μας και αρχίσουμε να σκεφτόμαστε όλοι μαζί, τότε θα μπορούσαμε να φτιάξουμε ένα καλύτερο σχολείο».

Τέλος η Αυτοαξιολόγηση μπορεί να ειπωθεί υπό το πρίσμα της δημοκρατικότητας που την χαρακτηρίζει. Η Αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται από τους ίδιους τους αποδέκτες ή μέρος αυτών και για αυτό διαφέρει από μια αξιολόγηση που διενεργείται από άτομα ξένα προς τη σχολική μονάδα. Αυτό εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της δημοκρατικό- τητας και της διαφάνειας που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα σύστημα αξιολόγησης ενώ παράλληλα, μπορεί να θεωρηθεί πως η Αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία υποστηρικτική προς την αυτονομία της σχολικής μονάδας (OECD, 1998: αναφορά στην Κοινοπραξία Αθηνά, 2006). Οι MacBeath κ.α. (2004) θεωρούν ότι συμβάλλει στη δημοκρατική συζήτηση για την ποιότητα σε επίπεδο σχολείου και τάξης και δρα συμπληρωματικά προς το έργο των φορέων που ασκούν την εξωτερική αξιολόγηση. Εξάλλου σε πρακτικό επίπεδο όσο επισταμένη και να είναι η εξωτερική αξιολόγηση δεν μπορεί να έχει στη διάθεσή της όλα τα δεδομένα που απορρέουν από την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο MacBeath (2001) θεωρεί δείκτη υγείας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας την ικανότητα και την δυνατότητα των σχολικών κοινοτήτων να χρησιμοποιούν τα εργαλεία της Αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης. Στα υγιή συστήματα γίνονται μάλιστα ανταλλαγές των σχετικών εμπειριών ανάμεσα στα σχολεία. Αντίθετα, χαρακτηριστικό των μη υγιών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η επόπτευση των σχολείων από εξωτερικούς φορείς.

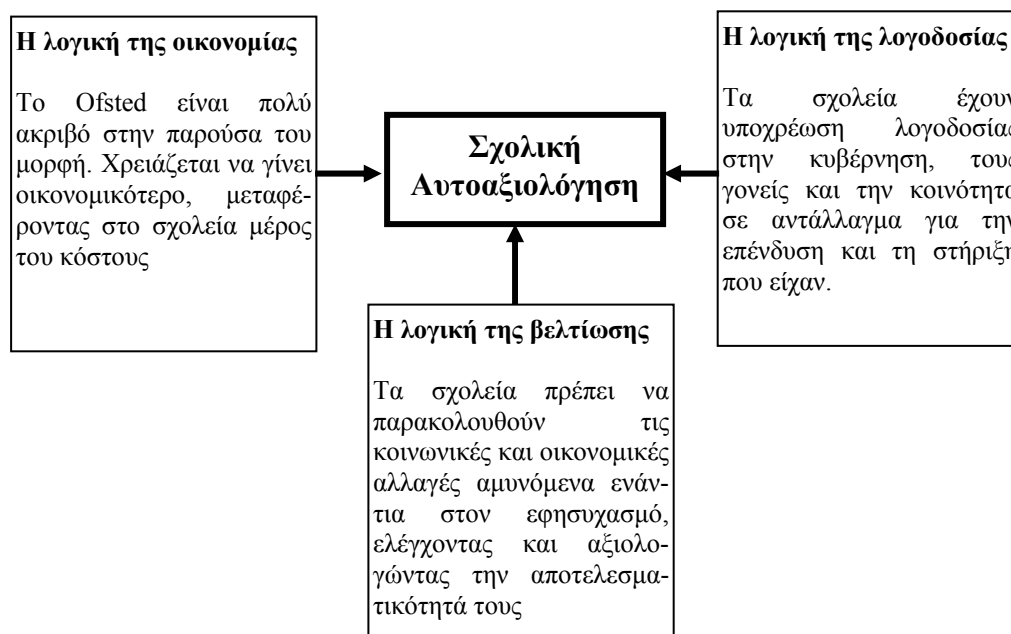
Συνοψίζοντας, οι βασικές αρχές της φιλοσοφίας της Αυτοαξιολόγησης είναι οι ακόλουθες:

1. τα ανθρώπινα όντα έχουν μια έμφυτη κλίση να μαθαίνουν,
2. η αλλαγή ξεκινά μέσα από τον σχολικό οργανισμό,
3. η ανατροφοδότηση είναι βασική για την ανάπτυξη των ατόμων και των οργανισμών και
4. τα άτομα δεσμεύονται σε αυτό που δημιουργούν οι ίδιοι (MacBeath 2001).

2.5. Οι πρακτικοί λόγοι που πιέζουν για την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης

Ο κυριότερος λόγος για την παρατηρούμενη πίεση για την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης σε παγκόσμιο και ιδιαίτερα σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι η τάση για αυτονόμηση της σχολικής

μονάδας. Ακόμα και σε χώρες όπου η αυτονόμηση είναι δεδομένη, υπάρχουν πιέσεις για ακόμα λιγότερη κεντρική εποπτεία και για οικονομική αυτοτέλεια. Ο John MacBeath στο συνέδριο που έγινε τον Φεβρουάριο του 2005 στην Αθήνα με θέμα Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας : ‘Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού’ παρουσίασε το πιο κάτω διάγραμμα: (Διάγραμμα 2.2) υποστηρίζοντας ότι η αυτοαξιολόγηση σε όσες χώρες προωθείται, κυριαρχείται από τρεις «λογικές».



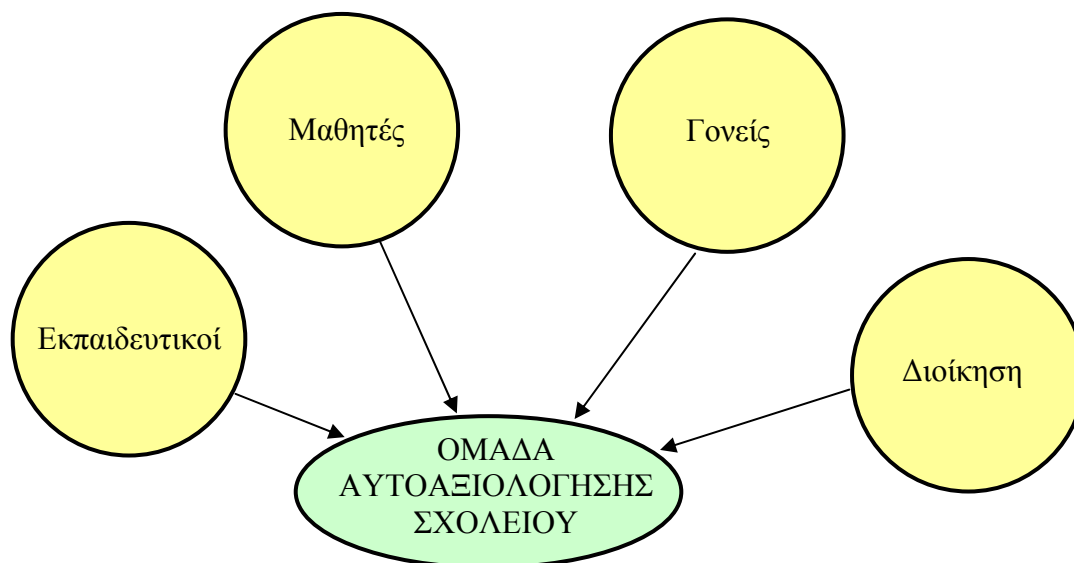
Διάγραμμα 2.2.
 Οι τρεις «λογικές» της Αυτοαξιολόγησης
 Πηγή: Μπαγάκης (2005)

Η λογική της οικονομίας είναι σύμφωνη με την επικρατούσα πολιτική νοοτροπία που θέλει τα σχολεία να διαθέτουν δικούς τους πόρους και να τους διαθέτουν σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Η λογική της υποχρέωσης λογοδοσίας είναι και αυτή συνεπακόλουθο της προηγούμενης γιατί εφόσον το σχολείο αποκτά περισσότερη αυτονομία πρέπει ταυτόχρονα να λογοδοτεί στην κοινωνία και στο κράτος. Η τρίτη λογική αυτή της βελτίωσης είναι αυταπόδεικτη και στην πορεία για βελτίωση το σχολείο πρέπει να ξέρει ακριβώς που βρίσκεται και που θέλει να φθάσει.

2.6. Δύο προτάσεις για Αυτοαξιολόγηση

Δύο ενδιαφέρουσες και εμπειριστατωμένες προτάσεις για υλοποίηση της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης δίνονται η πρώτη από τους MacBeath κ.α. 2004 ως αποτέλεσμα των εμπειριών που απέκόμισαν από το πιλοτικό πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» και η δεύτερη από την Κοινοπραξία Αθηνά (2006) μέσα στα πλαίσια του Προτεινόμενου Σχεδίου Αξιολόγησης που εκπονήθηκε για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας.

Οι δύο προτάσεις συμφωνούν ότι στην Ομάδα Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η Διεύθυνση του σχολείου. (Διάγραμμα 2.3.). Στην πρόταση της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006) συμπεριλαμβάνονται στους συμμετέχοντες και οι εκπρόσωποι της κοινότητας, ενώ στην πρότασή των MacBeath κ.α. 2004 συμπεριλαμβάνονται και οι εκπρόσωποι των διοικητικών συμβουλίων των σχολείων όπου αυτό ισχύει.



Διάγραμμα 2.3.

Οι ομάδες που αντιπροσωπεύονται στην Ομάδα Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου κατά τους MacBeath κ.α., 2004

2.6.1. Η πρόταση των MacBeath κ.α. 2004

Η πρόταση αυτή προέρχεται από την εμπειρία που αποκτήθηκε μέσα από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Σωκράτης με τίτλο «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» που ξεκίνησε το 1997. Στην πιλοτική του εφαρμογή συμμετείχαν 101 σχολεία από 18 χώρες. Τα σχολεία που συμμετείχαν είχαν αρκετή ελευθερία κατά την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης αλλά έπρεπε να χρησιμοποιήσουν μια ελάχιστη κοινή μεθοδολογία η οποία συνίστατο στην υιοθέτηση:

- α. ενός Προφίλ Αυτοαξιολόγησης,
- β. ενός οδηγού εφαρμογής που περιείχε ένα ευρύ φάσμα εργαλείων αξιολόγησης και
- γ. τη στήριξη ενός κριτικού φίλου.

Το Προφίλ Αυτοαξιολόγησης ουσιαστικά αποτελούσε ένα βοήθημα μέσα από το οποίο οι εμπλεκόμενοι μπορούσαν να καταλάβουν τα βασικά επίπεδα (ατόμου, τάξης, σχολείου και τοπικής κοινότητας) της σχολικής (οργανωσιακής) ζωής και τους επιμέρους τομείς τους. Βασιζόταν στα αποτελέσματα της έρευνας για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Οι MacBeath κ.α. 2004 αναφέρουν τους δώδεκα τομείς που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.1.

Πίνακας 2.2.

Οι δώδεκα τομείς που περιέχονται στο Προφίλ Αυτοαξιολόγησης του προγράμματος «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση»

| Βασικές Κατηγορίες | Τομείς |
|--|---|
| Αποτελέσματα | <ul style="list-style-type: none"> • Ακαδημαϊκές επιδόσεις • Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη • Προορισμοί των μαθητών |
| Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης | <ul style="list-style-type: none"> • Ο χρόνος ως εργαλείο μάθησης • Ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας • Στήριξη στις μαθησιακές δυσκολίες |
| Διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου | <ul style="list-style-type: none"> • Το σχολείο ως χώρος μάθησης • Το σχολείο ως κοινωνικός χώρος • Το σχολείο ως επαγγελματικός χώρος |

| | |
|-------------------|---|
| Περιβάλλον | <ul style="list-style-type: none">• Σχολείο και σπίτι• Σχολείο και τοπική κοινωνία• Σχολείο και εργασία |
|-------------------|---|

Οι τομείς αυτοί μπορούσαν να διευρυνθούν, μάλιστα οι ερευνητές ενθάρρυναν τους συμμετέχοντες να προσθέσουν δικές τους κατηγορίες. Οι στόχοι του Προφίλ Αυτοαξιολόγησης ήταν :

1. Να προωθήσει σοβαρές και ουσιαστικές συζητήσεις μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων μερών, βοηθώντας στη δημιουργία κλίματος έρευνας και συνεχούς Αυτοαξιολόγησης.
2. Να καταγράψει την εικόνα του σχολείου όπως το βλέπουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς.
3. Να συμβάλει στον εντοπισμό και στην ιεράρχηση των τομέων στους οποίους πρέπει να εμβαθύνει η αξιολόγηση.

Στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος η συμπλήρωση του Προφίλ Αυτοαξιολόγησης αποτέλεσε την αφετηρία των διαδικασιών Αυτοαξιολόγησης. Εκπρόσωποι όλων των ενδιαφερόμενων μερών αξιολόγησαν κατά την κρίση τους τις επιδόσεις του σχολείου στον καθένα από τους δώδεκα τομείς. Σε ορισμένα σχολεία κάθε σχολικός εταίρος ¹ όρισε αντιπροσώπους και έτσι σχηματίστηκε εξ αρχής μια κοινή Ομάδα Αυτοαξιολόγησης αποτελούμενη από εκπροσώπους των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονιών, της διεύθυνσης κ.ο.κ. Η ομάδα αυτή αφού μελέτησε τα αποτελέσματα από τη χορήγηση του Προφίλ Αυτοαξιολόγησης και μετά από συζήτηση ή συζητήσεις κατέληξε στα πεδία στα οποία έπρεπε να εστιάσει η προσπάθεια Αυτοαξιολόγησης. Σε άλλα σχολεία κάθε ενδιαφερόμενη ομάδα ανέλαβε να ορίσει αντιπροσώπους και να καταλήξει από μόνη της σε αντίστοιχα συμπεράσματα και εισηγήσεις. Αργότερα οι αντιπρόσωποι κάθε μιας από αυτές σχημάτισαν την κεντρική ομάδα αυτοαξιολόγησης που αριθμούσε από οχτώ έως δώδεκα άτομα (2 αντιπρόσωποι των γονιών, 2 των μαθητών κ.ο.κ.).

¹ Ως σχολικοί εταίροι εννοούνται οι ομάδες που επωφελούνται από την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ονομαστικά οι κυριότεροι εταίροι είναι οι μαθητές, οι γονείς, η Διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί. Μπορούν να θεωρηθούν όμως ως σχολικοί εταίροι και η σχολική εφορία, η τοπική κοινωνία, το κράτος ή τα διοικητικά συμβούλια ή οι χρηματοδότες των σχολείων ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα και το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί.

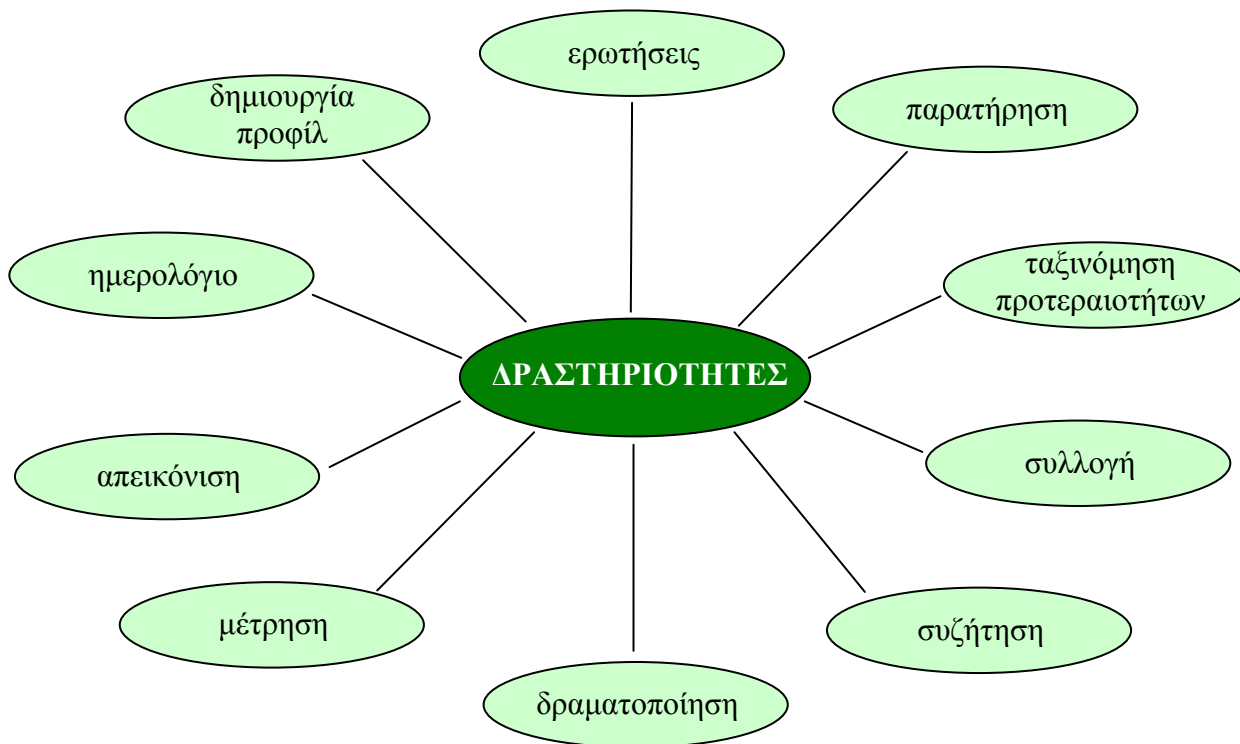
Η πιο πάνω διαδικασία δεν είχε σκοπό να αξιολογήσει τις επιδόσεις του σχολείου κατά τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τα σχολεία να επιλέξουν πέντε τομείς στους οποίους θα εμβάθυναν την έρευνά τους (έναν από κάθε βασική κατηγορία και έναν επιπλέον). Ούτε όμως και αυτό ήταν υποχρεωτικό και υπήρξαν περιπτώσεις επιλογής λιγότερων τομέων μέχρι και η περίπτωση ενός σχολείου στη Σκωτία που επικέντρωσε τις προσπάθειες του σε ένα μόνο τομέα. Στην πράξη οι MacBeath κ.α. 2004 αναφέρουν ότι ο τομέας ή οι τομείς που επέλεξαν να επικεντρωθούν τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, επιλέχθηκαν στη βάση διαφορετικών λόγων, όπως :

1. Υπήρχε μεγάλη διάσταση απόψεων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.
2. Δεν φαινόταν να υπάρχουν στοιχεία.
3. Ήταν ένας τομέας στον οποίο το σχολείο παρουσίαζε ολοφάνερες αδυναμίες
4. Ήταν ένας τομέας στον οποίο η πρακτική του σχολείου έφερνε καλά αποτελέσματα και το σχολείο ήθελε να τον αξιοποιήσει περισσότερο.

Όταν η Ομάδα Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποφάσισε τον τομέα ή τους τομείς που θα αξιολογούσε τότε έπρεπε να ορίσει τα κριτήρια με τα οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ή όχι επιτυχημένο το σχολείο στον τομέα αυτό. Για παράδειγμα σε ένα σχολείο που αποφάσισαν να εστιάσουν στον τομέα «Ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας» ένα από τα κριτήρια αποτελεσματικότητας του σχολείου που υιοθέτησαν για τον τομέα αυτό ήταν «η δυνατότητα στους μαθητές να ελέγξουν αν κατανοούν αυτά που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί». Σε επόμενο στάδιο έπρεπε να διαπραγματευτούν τους κατάλληλους δείκτες για κάθε ένα από τα κριτήρια που τέθηκαν. Οι δείκτες αυτοί θα έπρεπε να ήταν σαφείς και κατανοητοί από τα ενδιαφερόμενα μέρη ώστε να τους επιτρέπουν να κρίνουν αν πληρούνται ή όχι τα κριτήρια αυτά. Στο παράδειγμα που ήδη αναφέρθηκε θα μπορούσαν να οριστούν ως δείκτες «η δυνατότητα που δίδεται ή όχι στους μαθητές να αξιολογούν κατά πόσο κατάλαβαν κάθε μάθημα» ή «η καταγραφή των σκοπών κάθε μαθήματος και η κοινοποίησή τους στους μαθητές».

Στο επόμενο στάδιο έπρεπε να επιλεγθούν τα ερευνητικά εργαλεία. Οι συντονιστές του ευρωπαϊκού προγράμματος έθεσαν υπόψη των σχολείων που συμμετείχαν διάφορα

ερευνητικά εργαλεία μέσα από ένα φάσμα «δραστηριοτήτων αξιολόγησης» (Διάγραμμα 2.4.). Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι μεταξύ των 101 σχολείων τα οποία συμμετείχαν υπήρχε μεγάλη ανομοιομορφία ως προς τις προηγούμενες εμπειρίες τους σε θέματα έρευνας και αξιολόγησης. Έτσι ο μεγάλος αριθμός επιλογών που είχαν, βοήθησε τα λιγότερο έμπειρα ή διστακτικά σχολεία να βρουν απλούς τρόπους για να αξιολογήσουν το έργο τους και με τη μεγαλύτερη δυνατή εμπλοκή των ενδιαφερομένων μερών. Στις δραστηριότητες υπό τον τίτλο «συζήτηση» για παράδειγμα περιλαμβάνονταν η κρίση από συναδέλφους (peer review) αλλά και τα Focus Group.



Διάγραμμα 2.4.

Προτεινόμενα ερευνητικά εργαλεία στο πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση»

Τα σχολεία που συμμετείχαν ενθαρρύνονταν να επιλέγουν τα εργαλεία της έρευνάς τους με βάση κάποια κριτήρια όπως αυτά που φαίνονται στον Πίνακα 2.3

Ο τρίτος πυλώνας της Αυτοαξιολόγησης στο πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» ήταν ο κριτικός φίλος. Ένα άτομο με προηγούμενη εμπειρία και

εξειδικευμένες γνώσεις στα θέματα έρευνας και αξιολόγησης αναλάμβανε τη στήριξη αλλά και την κριτική στο έργο της Ομάδας Αυτοαξιολόγησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι κριτικοί φίλοι ορίστηκαν από τους συντονιστές του προγράμματος και σε άλλες τα σχολεία αναζήτησαν και εξασφάλισαν τη βοήθεια ενός τέτοιου ατόμου.

Πίνακας 2.3.

Κριτήρια επιλογής της καταλληλότερης μεθόδου ή εργαλείου Αυτοαξιολόγησης στο πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση»

| Κριτήρια Επιλογής | |
|-------------------------------|--|
| Στόχος | Γιατί το χρειαζόμαστε; |
| Συνέπειες | Τι αποτελέσματα θα έχει; |
| Παρενέργειες | Ποιες μπορεί να είναι οι ανεπιθύμητες συνέπειες; |
| Εφαρμοσιμότητα | Μπορούμε να το κάνουμε; |
| Πρακτικότητα | Μπορούμε να το εφαρμόσουμε στην πράξη με τα μέσα που διαθέτουμε; |
| Χρόνος | Είναι συμβατό με τα χρονικά πλαίσια που έχουμε στη διάθεσή μας; |
| Ισορροπία | Καλύπτει το θέμα που θέλουμε σε εύρος ή σε βάθος; |
| Δεδομένα | Τι δεδομένα θέλουμε να συλλέξουμε; |
| Συμμετοχή | Ποιοι θα συμμετέχουν στη διαδικασία; |
| Χρόνος ανατροφοδότησης | Πόσος χρόνος θα χρειαστεί για να καταλήξουμε σε συμπεράσματα; |

Τα καθήκοντα του κριτικού φίλου ήταν κυρίως :

1. να εξηγήσει ποιοι ήταν οι στόχοι του προγράμματος και να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα συνεργασίας,
2. να βοηθήσει στη συμπλήρωση του Προφίλ Αυτοαξιολόγησης, εξηγώντας τα δύσκολα σημεία και καθοδηγώντας τις ομάδες,
3. να δώσει συμβουλές για τη συλλογή δεδομένων,
4. να συμβάλει στην ερμηνεία των δεδομένων

Συμπερασματικά θα μπορούσε να λεχθεί ότι πέρα από την εμπειρογνωμοσύνη του, ο κριτικός φίλος συνείσφερε στη διαδικασία ως ένας ουδέτερος παρατηρητής ο οποίος αποστασιοποιημένος από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής μπορούσε πιο αντικειμενικά να κρίνει και να ερμηνεύσει ορισμένα γεγονότα και αποφάσεις. Εντούτοις οι Meuret και Morlaix (2003) στα αποτελέσματα της έρευνάς τους σχετικά με το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» αναφέρουν ότι η επιρροή του κριτικού φίλου στη διαδικασία ήταν «εκπληκτικά αδύνατη» παρά το γεγονός ότι οι εμπλεκόμενοι αποτίμησαν θετικά τη συμβολή τους.

2.6.2. Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσα από το Προτεινόμενο Σχέδιο Αξιολόγησης της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006)

Η Κοινοπραξία Αθηνά(2006) στο σχέδιο που προτείνει για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της Αυτοαξιολόγησης και θεωρεί ως βασική προϋπόθεση οι άμεσα εμπλεκόμενοι και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, να αντιληφθούν τη σημασία της Αυτοαξιολόγησης, ως διαδικασίας συνεχούς ανατροφοδότησης, αποδοχής των λαθών τους και προσπάθειας για βελτίωση. Ενδιαφέρον στην πρόταση αυτή είναι ότι αφού έλαβε υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία και τη μέχρι τότε διεθνή εμπειρία στο θέμα, προσαρμόζεται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα του εγγύτερου μέλλοντος. Περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις ως εξής:

2.6.2.1 Φάση 1: Δημιουργία Κεντρικής Επιτροπής και υποεπιτροπών Αυτοαξιολόγησης

Με την αρχή της σχολικής χρονιάς σε κάθε σχολείο σχηματίζεται η «Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης» η οποία είναι υπεύθυνη για το συντονισμό, τη συγκέντρωση και τη διαχείριση των δεδομένων της Αυτοαξιολόγησης. Σε αυτή συμμετέχουν δύο εκπρόσωποι της διευθυντικής ομάδας μαζί με το Διευθυντή του σχολείου, δύο εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, δύο εκπρόσωποι των μαθητών, δύο εκπρόσωποι των γονέων, εκπρόσωποι της κοινότητας και ένας εξωτερικός αξιολογητής. Οι δύο εκπρόσωποι κάθε σχολικού εταίρου στελεχώνουν μαζί με άλλους συναδέλφους τους και τις υποεπιτροπές Αυτοαξιολόγησης. Σε κάθε επιτροπή δεν πρέπει να συμμετέχουν πέραν των δέκα ατόμων. Οι πέντε υποεπιτροπές που δημιουργούνται είναι :

- Υποεπιτροπή διευθυντικής ομάδας
- Υποεπιτροπή εκπαιδευτικών
- Υποεπιτροπή μαθητών
- Υποεπιτροπή γονιών
- Υποεπιτροπή εκπροσώπων της κοινότητας

2.6.2.2 Φάση 2: Καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης

Κάθε υποεπιτροπή στην αρχή του σχολικού έτους μέσα από διαδικασία ομαδικών συνεντεύξεων και συζήτησης καθορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία θεωρεί ως σημαντικά για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Η Κοινοπραξία για να διευκολύνει το έργο αυτό των υποεπιτροπών ετοίμασε ένα εμπειριστατωμένο κατάλογο κριτηρίων. Ταυτόχρονα ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να προσθέσουν άλλα δικά τους κριτήρια τα οποία θεωρούν ως σημαντικά. Σε αυτό –αλλά και στα επόμενα στάδια- είναι σημαντική η συνεισφορά του Εξωτερικού Αξιολογητή που επισκέπτεται το σχολείο και συντονίζει τη συζήτηση κάθε υποεπιτροπής, προσφέροντας στήριξη και πληροφορίες σχετικά με το κάθε κριτήριο αξιολόγησης.

Η κάθε υποεπιτροπή αφού επιλέξει τα κριτήρια τα οποία θεωρεί ως σημαντικά χορηγεί ερωτηματολόγια στο σύνολο του πληθυσμού που εκπροσωπεί για την επιλογή των σημαντικότερων κριτηρίων. Αφού μαζευτούν τα απαντημένα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί κ.ο.κ. αποστέλλονται στον «Τομέα Έρευνας και Αξιολόγησης» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι) για αποδελτίωση και ανάλυση.

Μετά την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων, κάθε υποεπιτροπή ομαδοποιεί τα κριτήρια που επιλέγηκαν από το σύνολο του πληθυσμού της σε θεματικές περιοχές και σχηματίζει έναν εννοιολογικό χάρτη. Αυτός παρουσιάζει συνοπτικά τις απόψεις των μελών της. Στη συνέχεια, οι εκπρόσωποι των τεσσάρων υποεπιτροπών συναντώνται σε μια κοινή συνεδρία της «Κεντρικής Επιτροπής Αυτοαξιολόγησης», όπου παρουσιάζουν τους εννοιολογικούς τους χάρτες με τα κριτήρια που επέλεξαν τα μέλη τους. Στην κοινή συνεδρία, γίνεται ανταλλαγή απόψεων και συζήτηση πάνω στις απόψεις κάθε σχολικού εταίρου. Σε αυτό το σημείο πρέπει ο κάθε εταίρος να αξιοποιήσει την ευκαιρία να αντιληφθεί τον τρόπο

με τον οποίο οι άλλοι φορείς αντικρίζουν τη σχολική τους μονάδα, να προβληματιστούν και να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους οι άλλοι εμπλεκόμενοι έχουν επιλέξει συγκεκριμένα κριτήρια. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται αφού εντοπισθούν τα κριτήρια που είναι κοινά στους εννοιολογικούς χάρτες όλων των υποεπιτροπών και αποδεδειγμένα θεωρούνται σαν σημαντικά από τους περισσότερους εταίρους στη σχολική μονάδα.

2.6.2.3 Φάση 3: Καθορισμός Περιοχής Δράσης και Δραστηριοτήτων για Βελτίωση

Κατά τη φάση αυτή καθορίζεται η «Περιοχή Δράσης». Το κριτήριο για το οποίο η πλειοψηφία των εταίρων θεωρεί πως απαιτεί την ανάληψη δράσης για βελτίωση, αποτελεί και την «Περιοχή Δράσης» για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Η «Περιοχή Δράσης» πρέπει να παρουσιάζει τα εξής τρία χαρακτηριστικά:

- Πρέπει να είναι μια θεματική περιοχή στην οποία το σχολείο μπορεί και έχει την αρμοδιότητα να παρέμβει. Για παράδειγμα δεν μπορεί να αντιβαίνει στις οδηγίες του ΥΠΠ σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων.
- Πρέπει να αφορά όλους τους εταίρους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κοινοτικές αρχές) και η όποια προσπάθεια για βελτίωση να αποτελεί κοινή ευθύνη όλων.
- Όλοι οι εταίροι να μπορούν να διακρίνουν την ύπαρξη προβλημάτων και αδυναμιών στη συγκεκριμένη περιοχή. Ειδικότερα αναγνωρίζοντας και τα δικά τους λάθη και αδυναμίες να διαβλέπουν τα περιθώρια βελτίωσης και να μπορούν να συμβάλουν στην κοινή προσπάθεια για βελτίωση.

Η «Περιοχή Δράσης» που έχει επιλεγεί, κοινοποιείται σε όλους τους ενδιαφερόμενους για σχόλια και παρατηρήσεις. Ο καθορισμός της περιοχής δράσης πρέπει να ολοκληρώνεται το αργότερο μέχρι τα μέσα Νοεμβρίου. Ακολούθως η «Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης» εκπονεί «Σχέδιο Δράσης» με συγκεκριμένες δραστηριότητες, χρονοδιαγράμματα και κατανομή υπευθυνοτήτων. Σημαντικό επίσης στοιχείο κατά τη φάση αυτή αποτελεί και ο καθορισμός συστήματος παρακολούθησης και ελέγχου του βαθμού υλοποίησης κάθε δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, για κάθε δραστηριότητα καταρτίζεται ομάδα ελέγχου του βαθμού υλοποίησης,

στην οποία μπορούν να συμμετέχουν τόσο άτομα που ανέλαβαν την υλοποίηση της δραστηριότητας όσο και άλλα άτομα διαφορετικών φορέων. Σε περίπτωση που παρουσιαστεί πρόβλημα κατά τη διαδικασία υλοποίησης μιας δραστηριότητας, τότε το θέμα παραπέμπεται για συζήτηση στην «Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης» η οποία έχει και τη γενική ευθύνη για την παρακολούθηση της υλοποίησης του «Σχεδίου Δράσης». Η επιτροπή, κατόπιν ανταλλαγής απόψεων, λαμβάνει αποφάσεις για διαφοροποίηση της πορείας υλοποίησης της συγκεκριμένης δραστηριότητας και υπερπήδηση των εμποδίων που έχουν παρουσιαστεί.

2.6.2.4 Φάση 4: Αξιολόγηση της προσπάθειας για βελτίωση

Σύμφωνα με την πρόταση περί το τέλος της σχολικής χρονιάς και όχι αργότερα από το τέλος Μαΐου, η «Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης» προβαίνει σε αξιολόγηση του βαθμού υλοποίησης του «Σχεδίου Δράσης». Συγκεκριμένα, αν υπάρχουν ακόμη αρκετά περιθώρια βελτίωσης, τότε αποφασίζεται η συνέχιση της προσπάθειας στην ίδια «Περιοχή Δράσης» και για το επόμενο σχολικό έτος. Για το σκοπό αυτό καθορίζονται νέες δραστηριότητες που αφορούν όμως στην ίδια «Περιοχή Δράσης». Αντίθετα, αν δηλαδή η Επιτροπή εκτιμά πως οι στόχοι του «Σχεδίου Δράσης» έχουν επιτευχθεί, τότε με την έναρξη του νέου σχολικού έτους επαναλαμβάνεται η διαδικασία επιλογής νέας «Περιοχής Δράσης».

2.6.2.5 Τα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η πρόταση της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006) περιλαμβάνει 25 κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών μονάδων αποτέλεσμα της μεθοδικής καταγραφής των απόψεων των εμπλεκόμενων φορέων που έκαναν οι συγγραφείς της και των πορισμάτων της σχετικής βιβλιογραφίας. Τα κριτήρια αυτά, εντάσσονται σε έξι συνολικά θεματικές κατηγορίες :

1. Εκπαιδευτική Ηγεσία σε Στρατηγικό και Λειτουργικό Επίπεδο
2. Ασφάλεια και Τάξη στη Σχολική Μονάδα
3. Πολιτική του Σχολείου σε σχέση με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση
4. Στήριξη από τους Γονείς και την Κοινότητα
5. Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά της Σχολικής Μονάδας
6. Γενικότερα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας

Αυτό που κρίνεται ως αρκούντως υποβοηθητικό είναι ότι για τη μέτρηση των κριτηρίων αυτών έχουν κατασκευαστεί συγκεκριμένοι δείκτες μέτρησης (Βλέπε ΠΣΑ, Κοινοπραξία

Αθηνά (2006), Παράρτημα 3.2 Δείκτες κατά κριτήριο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας). Επιπλέον, για κάθε δείκτη προτείνονται και οι «πιθανές πηγές²» συλλογής των δεδομένων αυτών. Η «Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης» επιλέγει ποιες πηγές θα αξιοποιήσει με την προϋπόθεση ότι για κάθε κατηγορία κριτηρίων πρέπει να αξιοποιούνται τρεις τουλάχιστον πηγές. Δίδεται επίσης η δυνατότητα στην «Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης» να αξιοποιήσει κατά την κρίση της και άλλες επιπλέον πηγές.

2.6.3. Σύγκριση των δύο προτάσεων

Η κυριότερη διαφορά στις δύο προσεγγίσεις είναι ότι η πρόταση των MacBeath κ.α. (2004) είναι λιγότερο δομημένη και αφήνει μεγαλύτερα περιθώρια διαφοροποίησης της διαδικασίας από σχολείο σε σχολείο. Αυτό είναι φυσιολογικό γιατί στο πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» στο οποίο εφαρμόστηκε λάμβαναν μέρος σχολεία από 18 διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, άρα και διαφορετικές εμπειρίες, θεσμικό πλαίσιο και διαφορετικές προτεραιότητες. Αντίθετα η πρόταση της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006) είναι πιο δομημένη και το κυριότερο προέρχεται και προορίζεται για το συγκεκριμένο συγκείμενο στο οποίο λειτουργούν τα σχολεία στην Κύπρο. Η πρόταση περιέχεται σε ένα ευρύτερο σχεδιασμό για τα θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και εντάσσεται στο στρατηγικό στόχο του κράτους για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Για το λόγο αυτό πιθανόν να είναι δύσκολο να εφαρμοστεί αυτόνομα και χωρίς να εφαρμοστούν και οι άλλες αλλαγές στις οποίες αποτελεί μέρος ή με τις οποίες προορίζεται να λειτουργεί παράλληλα.

Μία άλλη μεγάλη διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι το πιλοτικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα είχε ως κύριο προορισμό τη δημιουργία κουλτούρας και τεχνογνωσίας αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αντίθετα η πρόταση της Κοινοπραξίας είναι μια ολοκληρωμένη πρόταση που προορίζεται να εφαρμοστεί μαζικά και υποχρεωτικά σε κάθε δημόσιο κυπριακό σχολείο και να συμβάλει –σε συνέργια με την εξωτερική αξιολόγηση - σε ουσιαστική βελτίωση. Για το λόγο αυτό απαιτεί μια ελάχιστη τεχνογνωσία και ωριμότητα από όλους τους εταίρους της σχολικής κοινότητας ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν σε ένα

² Με τον όρο «πιθανές πηγές» η Κοινοπραξία Αθηνά (2006) αναφέρεται στα άτομα, στους φορείς ή στα αρχεία από τα οποία μπορεί η «Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης» να συγκεντρώσει δεδομένα. Ως πιθανές πηγές συγκέντρωσης δεδομένων αξιολόγησης ορίζει τη διευθυντική ομάδα του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς καθώς και τα αρχεία του σχολείου ή άλλα έγγραφα.

τόσο απαιτητικό και σύνθετο εγχείρημα. Το γεγονός ότι η Αυτοαξιολόγηση θα είναι υποχρεωτική και μέρος του ετήσιου προγραμματισμού του σχολείου πιθανόν να εγκυμονεί και κάποιους κινδύνους. Όπως αναφέρουν οι Κυριακίδης (2006) και Πασιαρδής κ.α. (2008) όταν τα σχολεία εντέλλονται να μπουν στην λογική της Αυτοαξιολόγησης και δεν υπάρχει η αντίστοιχη αποδοχή των βασικών αξιών της τότε δεν έχει δυνατότητες επιβίωσης. Αντίθετα σε χώρες όπως στη Γαλλία και στην Ελλάδα όπου ορισμένα σχολεία πήραν την πρωτοβουλία από μόνα τους παρουσιάστηκε βελτίωση της αποτελεσματικότητας (Meuret & Morlaix, 2003· MacBeath κ.α., 2004).

Από την άλλη όταν η Αυτοαξιολόγηση δεν είναι υποχρεωτική ενώ η Εξωτερική Αξιολόγηση είναι, η Αυτοαξιολόγηση περνά σε δεύτερη μοίρα και εκφυλίζεται. Ο Κυριακίδης (2006) ισχυρίζεται ότι όταν τέλειωσε το πιλοτικό πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» και μαζί με αυτό και η στήριξη που παρείχαν οι συντονιστές του προγράμματος στα σχολεία που συμμετείχαν, ουσιαστικά «η Αυτοαξιολόγηση έσβησε» (Πασιαρδής κ.α. 2008). Σε αυτό συμφωνεί και ο Παπαχρήστος (2008) που προσθέτει ότι αυτή και μία δεύτερη προσπάθεια που έγινε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Ελλάδα (το πρόγραμμα *‘Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα ’* υπό τον Ιωσήφ Σολομών) δεν είχαν συνέχεια.

2.7. Σύνοψη

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι πολυδιάστατη. Η προσανατολισμένη στην διδασκαλία και μάθηση ηγεσία, οι ψηλές προσδοκίες, το ασφαλές και πειθαρχημένο περιβάλλον, η γονική στήριξη και εμπλοκή και η συχνή και συστηματική αξιολόγηση είναι οι κύριες διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η έρευνα στον τομέα της σχολικής αποτελεσματικότητας δείχνει ότι αυτή πρέπει να αποτιμάται λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης. Η ανάγκη για αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα είναι επιτακτική, προωθεί και διασφαλίζει την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Η διαδικασία της συστηματικής συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο που λειτουργεί μία σχολική μονάδα ονομάζεται εσωτερική αξιολόγηση ή Αυτοαξιολόγηση όταν διενεργείται από την ίδια τη σχολική μονάδα. Υπάρχουν τρεις τρόποι σύνδεσης της

εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση, που διενεργείται από τρίτους. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που στρέφονται προς την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα, διέρχονται και από τους τρεις αυτούς τρόπους σύνδεσης εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Από την πρώιμη παράλληλη σύνδεση περνούν στη διαδοχική σύνδεση και τέλος αφού αποκτήσουν την απαραίτητη εμπειρία και νοοτροπία καταλήγουν στη συνεταιριστική αξιολόγηση. Η σύνδεση της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση διευκολύνει την επίτευξη των στόχων και των δύο και αυξάνει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Η φιλοσοφία της Αυτοαξιολόγησης απορρέει από τη θεώρηση της σχολικής μονάδας ως ενός «οργανισμού που μαθαίνει» και από τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων των Getzels και Cuba, στην οποία το αίσθημα της κοινής προσπάθειας οδηγεί σε επιθυμητές μορφές αφοσίωσης και παρώθησης των μελών ενός οργανισμού. Επίσης η Αυτοαξιολόγηση συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν όμως και πρακτικοί λόγοι που ασκούν πίεση για την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτοί είναι το υψηλό κόστος που θα είχε μια έγκυρη εξωτερική αξιολόγηση, η αυτονόμηση των σχολικών μονάδων, η υποχρέωση των σχολείων για λογοδοσία στο κράτος, στους γονείς και στις κοινότητες που ανήκουν και τέλος η συνεχής προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλουν για βελτίωση.

Οι δύο προτάσεις για εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης που ανασκοπήθηκαν ήταν η πρόταση που προήλθε από τις εμπειρίες του ευρωπαϊκού προγράμματος «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» που έλαβε χώρα σε 101 σχολεία το 1997 και η πρόταση της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006) που έγινε στα πλαίσια του Προτεινόμενου Σχεδίου Αξιολόγησης. Ειδικότερα η τελευταία είναι πιο δομημένη και προσαρμόζεται στο συγκεκριμένο στο οποίο λειτουργούν τα σχολεία στην Κύπρο.

Κεφάλαιο 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

Κατά το μήνα Αύγουστο 2008 παρατέθηκαν στο Διευθυντή του σχολείου η φιλοσοφία της Αυτοαξιολόγησης και τα ενδεχόμενα οφέλη από την πιλοτική εφαρμογή της στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ο Διευθυντής έδωσε τη συγκατάθεσή του ώστε να παρουσιαστεί η πρόταση στον Καθηγητικό Σύλλογο προς έγκριση ή απόρριψη. Η ενημέρωση του προσωπικού έγινε στη δεύτερη συνεδρίαση του Καθηγητικού Συλλόγου (Σεπτέμβριος 2008), γραπτώς και προφορικά και το πρόγραμμα εγκρίθηκε ομόφωνα με το σκεπτικό ότι εφαρμογή αυτού του προγράμματος στο συγκεκριμένο σχολείο ενδεχομένως θα απέφερε σημαντικά οφέλη. Τα κυριότερα από τα δυνητικά οφέλη ήταν :

- η ενεργοποίηση και η εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων,
- η ενδυνάμωση του σχολικού κλίματος,
- η δημιουργία εσωτερικών μηχανισμών αυτοβελτίωσης και αναζήτησης αποτελεσματικότερης λειτουργίας,
- η καλλιέργεια «κουλτούρας Αυτοαξιολόγησης»,
- η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,

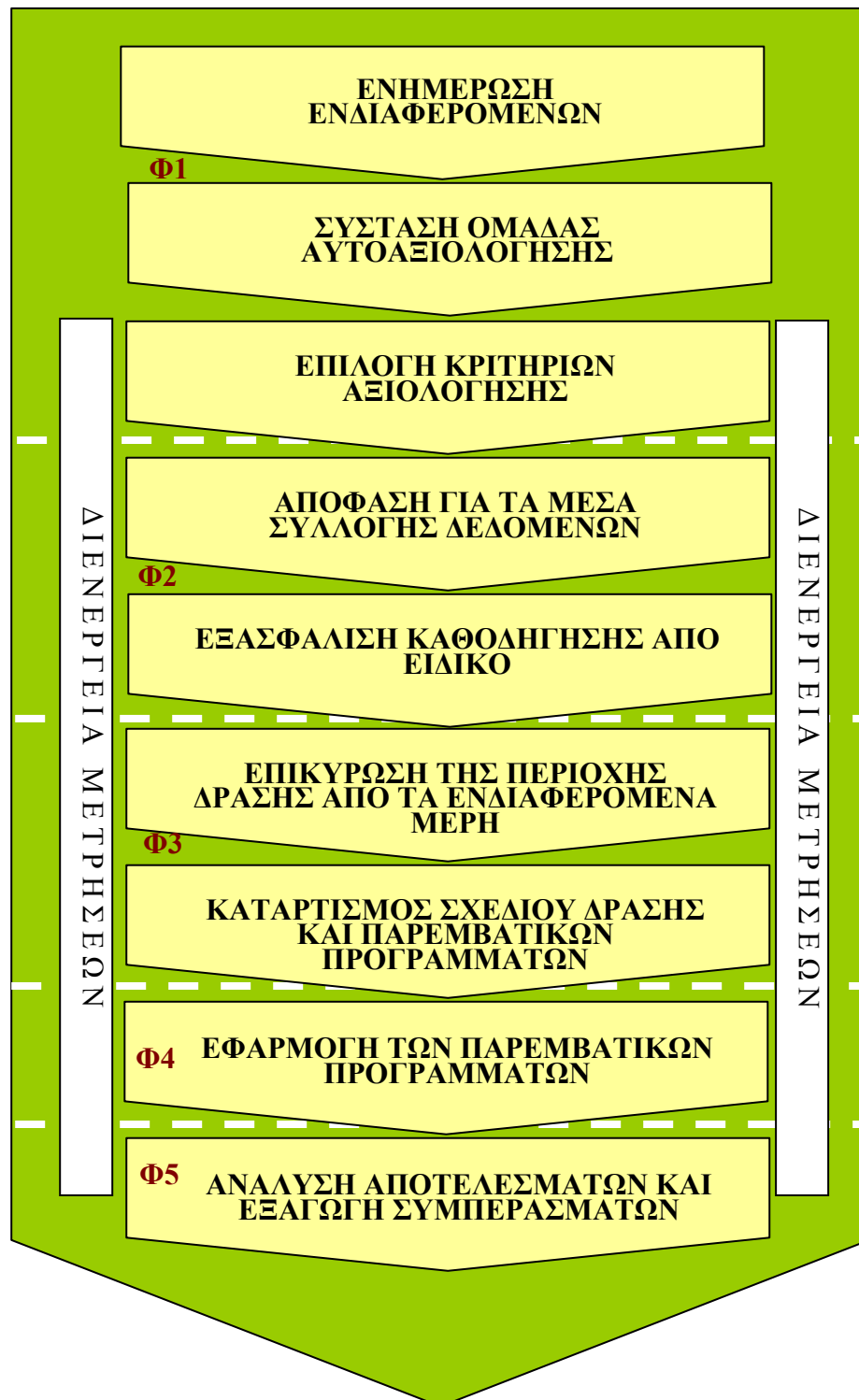
Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η Αυτοαξιολόγηση είναι μια συμμετοχική και δημοκρατική διαδικασία (MacBeath κ.α., 2004· Κοινοπραξία Αθηνά, 2006) και ως εκ τούτου η ενημέρωση και η συναίνεση ήταν απαραίτητη ώστε «με την εμπλοκή του ο κάθε ένας νιώθει το σχολείο ως κτήμα του και έτσι να ενδιαφέρεται και να προσπαθεί περισσότερο ώστε να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα» (Κοινοπραξία Αθηνά, 2006). Ειδικότερα ο MacBeath (2001) αναφέρει ότι «το προσωπικό της μονάδας πρέπει να έχει συγκεκριμένες και σαφείς απόψεις για τα οφέλη της εσωτερικής αξιολόγησης, τόσο για το ίδιο όσο και για το σχολείο».

Αφού μελετήθηκαν κατά κύριο λόγο οι προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν στην Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας σελίδες 19-28 (MacBeath κ.α. 2004· Κοινοπραξία Αθηνά, 2006) ακολουθήθηκε ένας μεθοδολογικός σχεδιασμός που θα αξιοποιούσε τα καταλληλότερα για τη συγκεκριμένη περίπτωση στοιχεία.

Ως ενδεικνυόμενη επιστημονική μέθοδος ακολουθήθηκε η Έρευνα-Δράση. Οι Cohen και Manion (1994) παραθέτουν τον ορισμό του Halsey (1972) για την έρευνα-δράση ως «μιας παρέμβασης μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης». Σύμφωνα με ίδιους, η έρευνα-δράση συνήθως είναι συνεργατική, είναι συμμετοχική και τέλος είναι αυτό-αξιολογική με την έννοια ότι οι τροποποιήσεις αξιολογούνται συνεχώς μέσα στο πλαίσιο της τρέχουσας κατάστασης, επειδή ο τελικός στόχος είναι η βελτίωση της πρακτικής με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Αναφέρουν επίσης ότι το είδος αυτής της έρευνας ερμηνεύει την επιστημονική μέθοδο με πολύ πιο ελεύθερο τρόπο από ότι η εφαρμοσμένη έρευνα με την οποία υπάρχουν άλλα κοινά γνωρίσματα. Στην έρευνα-δράση η έμφαση δε δίνεται τόσο στην απόκτηση γενικεύσιμης επιστημονικής γνώσης αλλά στην ακριβή γνώση για μια συγκεκριμένη κατάσταση και για ένα συγκεκριμένο σκοπό.

Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005) αναφέρουν ότι η έρευνα-δράση στηρίζεται στη θέση ότι τα ευρήματα αυτής της έρευνας αποτελούν κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς που διεγείρουν το ενδιαφέρον τους για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους. Αναφέρουν ότι η έρευνα-δράση έχει τρεις βασικούς σκοπούς: την ανάπτυξη του προσωπικού, τη βελτίωση της σχολικής διοίκησης και τη βελτίωση των θεωριών διδασκαλίας και μάθησης.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στη πιλοτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στο Λύκειο X, τη σχολική χρονιά 2008-2009 μπορεί να διακριθεί στις φάσεις που εμφανίζονται στο Διάγραμμα 3.1. στην επόμενη σελίδα.



Διάγραμμα 3.1.

Τα στάδια της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης που ακολουθήθηκαν

3.1.1. Φάση 1.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριος 2008), ενημερώθηκαν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη για την έννοια το σκοπό και τους στόχους της Αυτοαξιολόγησης καθώς και τα επιδιωκόμενα οφέλη που απορρέουν από αυτή τη διαδικασία. Στις αρχές του επόμενου μήνα (Οκτώβριος 2008) σχηματίστηκε η Ομάδα Αυτοαξιολόγησης Σχολείου η οποία αποτελείτο από εκπροσώπους των ενδιαφερόμενων μερών, δηλαδή των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και διεύθυνσης. Δεν υπήρχε πρόνοια για εκπροσώπους της κοινότητας. Η ομάδα αυτή εξοικειώθηκε με τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που προτείνει η Κοινοπραξία Αθηνά (2006) καθώς και με τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου «Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» (Παράτημα Α: Ερωτηματολόγια , σελίδα 106).

Οι εκπρόσωποι κάθε εταίρου στην Ομάδα Αυτοαξιολόγησης Σχολείου ανέλαβαν να χορηγήσουν το πιο πάνω ερωτηματολόγιο στα μέλη της ομάδας που εκπροσωπούσαν (π.χ. οι μαθητές σε μαθητές κ.ο.κ.). Το ερωτηματολόγιο αυτό έδωσε την ευκαιρία καταγραφής και νέων κριτηρίων από τους συμμετέχοντες. Η διαφορά στη συγκεκριμένη εφαρμογή με την πρόταση της Κοινοπραξίας είναι ότι σε εκείνη η κάθε υποεπιτροπή πρόκρινε κάποια κριτήρια τα οποία ήταν τα μόνα που έθετε προς ιεράρχηση σε όλους τους συναδέλφους της. Με την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων καταγράφηκαν οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών και μελών της διευθυντικής ομάδας σχετικά με τη σημαντικότητα των κριτηρίων για το σχολείο τους στο δεδομένο χρονικό πλαίσιο. Μετά από ανάλυση των δεδομένων και διάλογο η Ομάδα Αυτοαξιολόγησης Σχολείου εντόπισε και ιεράρχησε ομόφωνα τους τομείς στους οποίους έπρεπε να εμβαθύνει η αξιολόγηση.

3.1.2. Φάση 2.

Κατά το μήνα Οκτώβριο 2008, η Ομάδα Αυτοαξιολόγησης Σχολείου αποφάσισε για τη μορφή των εργαλείων αξιολόγησης των τομέων που επιλέγηκαν σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια. Τα κυριότερα από αυτά τα κριτήρια ήταν η καταλληλότητα, η εφαρμοσιμότητα, η πρακτικότητα, και ο χρόνος ανατροφοδότησης. Μελετήθηκαν εργαλεία που έχουν δημοσιευθεί (π.χ. από το Office for Standards in Education του Ηνωμένου Βασιλείου, το Office for Government School Education της πολιτείας Βικτόρια της Αυστραλίας και από το

ΥΠΠ³) και που καθορίζουν ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες για κάθε κριτήριο αποτελεσματικότητας. Ως καταλληλότερα εργαλεία ορίσθηκαν τα ερωτηματολόγια, τα αριθμητικά δεδομένα που προέρχονταν από τα αρχεία του σχολείου (βαθμοί επίδοσης, αριθμός περιστατικών παραβατικής συμπεριφοράς κ.α.), οι συνεντεύξεις και η τήρηση ημερολογίου. Στη φάση αυτή κρίθηκε απαραίτητο και εξασφαλίστηκε η παροχή συμβουλών και καθοδήγησης από ακαδημαϊκό που είχε εμπειρία στο θέμα της Αυτοαξιολόγησης. Το άτομο αυτό λειτουργούσε ως «κριτικός φίλος» καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και συνεργάστηκε κυρίως με τον συντονιστή βοηθώντας στη διασφάλιση της εγκυρότητας της μεθόδου και των εργαλείων μέτρησης. Ο ρόλος του «κριτικού φίλου» αναφέρεται ως σημαντικός από τους MacBeath κ.α. (2004), τη Δεμερτζή (2007) και την Όθωνος (2007). Η Κοινοπραξία Αθηνά (2006) απλώς αναφέρει τη δυνατότητα συνεργασίας με ένα τέτοιο ειδικό, πέρα από τη θεσμική συνεργασία που πρέπει να υπάρχει με τον εξωτερικό αξιολογητή που είναι όμως άλλο άτομο, ενώ οι Meuret και Morlaix (2003) μέσα από τα πορίσματα της δικής τους έρευνας, αμφισβήτησαν την επιρροή του.

3.1.3. Φάση 3.

Οι εισηγήσεις της Ομάδας Αυτοαξιολόγησης Σχολείου επικυρώθηκαν από τα ενδιαφερόμενα μέρη σε χωριστές συνεδρίες των οργάνων τους (Κεντρικό Μαθητικό Συμβούλιο, ΔΣ Συνδέσμου Γονέων, Καθηγητικός Σύλλογος, Συμβούλιο Διεύθυνσης).

Η Ομάδα Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου σε συνεδρίασή της την 3η Νοεμβρίου 2008 και αφού έλαβε υπόψη της τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας δημοσκόπησης και του διαλόγου που ακολούθησε αποφάσισε να προτείνει την έναρξη ενός παρεμβατικού εσωτερικού προγράμματος με σκοπό :

«Τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος που να το χαρακτηρίζει η κατανόηση και ο σεβασμός τόσο των κανονισμών όσο και των ανθρώπων και που θα επιτρέπει την κοινωνική ανάπτυξη και ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών μέσα σε συνθήκες ασφάλειας και ηρεμίας».

³ Πρόκειται για τα ενδεικτικά εργαλεία αυτοαξιολόγησης που περιέχονται στο ΠΣΑ της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006) και δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα <http://www.paideia.org.cy>.

Ως επιμέρους στόχοι ορίστηκαν οι έξι:

1. Η αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας. Δείκτης επιτυχίας του στόχου ήταν η μείωση των ιδιαίτερα σοβαρών παραβατικών συμπεριφορών κατά το δεύτερο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς στο 1/3 αυτών που σημειώθηκαν στο πρώτο τρίμηνο.
2. Η βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο. Δείκτες επιτυχίας στον στόχο αυτό ήταν α) η συμμετοχή των γονιών στη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου β) η έγκριση της πολιτικής του σχολείου από τους γονείς και γ) η συνεισφορά των γονιών στην επίτευξη της πολιτικής αυτής.
3. Η βελτίωση της επικοινωνίας της διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Δείκτες επιτυχίας ορίστηκαν α) η ύπαρξη τρόπου υποβολής εισηγήσεων από τους υπόλοιπους εταίρους προς τη διευθυντική ομάδα, β) ο πειστικός τρόπος δικαιολόγησης των αποφάσεων της διευθυντικής ομάδας προς τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.
4. Η αντιμετώπιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία κατά τρόπο που να ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Δείκτες επιτυχίας ορίστηκαν α) η συμβολή των καθηγητών στην παρώθηση των μαθητών για μάθηση και β) η παροχή ευκαιριών συμμετοχής σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες σε όλους τους μαθητές.

Εκπονήθηκε συγκεκριμένο Σχέδιο Δράσης (Παράρτημα Β, *Το Σχέδιο Δράσης* σελίδες 121-122) που να καλύπτει τους πιο πάνω στόχους. Το Σχέδιο Δράσης τέθηκε σε εφαρμογή την 17^η Νοεμβρίου 2008.

3.1.4. Φάση 4

Στη φάση αυτή (Νοέμβριος 2008 έως Απρίλιος 2009) βρίσκονταν σε εξέλιξη τα παρεμβατικά προγράμματα που προβλέφθηκαν στο Σχέδιο Δράσης της σχολικής μονάδας. Επίσης το Δεκέμβριο του 2008 μετά το πέρας του Α' τριμήνου έγιναν μετρήσεις για την αποτελεσματικότητα στον στόχο 4 και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων έγιναν εισηγήσεις για περαιτέρω δράση προς βελτίωση.

Τα τρία πιο σημαντικά παρεμβατικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή κατά τη διάρκεια της Αυτοαξιολόγησης ήταν

1. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης του προσωπικού σε θέματα παρώθησης.
2. Το πρόγραμμα ένταξης μαθητών με προηγούμενη παραβατική συμπεριφορά σε καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες.
3. Το πρόγραμμα «Ανάδοχου Καθηγητή».

Το «Πρόγραμμα επιμόρφωσης προσωπικού σε θέματα παρώθησης» άρχισε με τη δημόσια παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που έγινε τον μήνα Δεκέμβριο 2008 για το βαθμό που οι διδάσκοντες στην σχολική μονάδα παρωθούν και στηρίζουν τους μαθητές τους για μάθηση. Ακολούθησε συζήτηση και αποφασίστηκε να γίνουν δύο δράσεις.

α) Να δοθεί σε έντυπη μορφή η σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας που αφορούσε τις πρακτικές διδασκαλίας και κατάλογος καλών πρακτικών διδασκαλίας όπως καταγράφονται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία. Η δράση αυτή έγινε αφού σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2007), μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης δεν έχουν συστηματική επιμόρφωση στα θέματα αυτά, ενώ η βελτίωση της παρώθησης των μαθητών για μάθηση είναι ένας σημαντικός στόχος στη διδασκαλία. (Zimmerman, 2000· Schunk, 1995· Schunk κ.α., 2008). Η επιστημονική έρευνα στο πεδίο αυτό έδειξε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει την παρώθηση των μαθητών για μάθηση και η παρώθηση των μαθητών συσχετίζεται θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία για αυτόνομη μάθηση (Pintrich, 2003· Schunk, 1995).

β) Να δημιουργηθεί σε εθελοντική βάση ένα άτυπο δίκτυο ανταλλαγής επισκέψεων στο μάθημα άλλων εκπαιδευτικών. Η δράση αυτή βασίστηκε στην πρακτική της συναδελφικής παρατήρησης (Peer Observation). Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η μέθοδος αυτή συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Cosh, 1999· Altrichter, 2002· Δεμερτζή και Μπαγάκης, 2007). Σκοπός ήταν η διάχυση καλών πρακτικών διδασκαλίας, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών

στην παρουσία παρατηρητή και η ενίσχυση του κλίματος συναδελφικότητας και αμοιβαίας στήριξης. Συμμετείχαν μόνο 6 εκπαιδευτικοί.

Μέσα από το «Πρόγραμμα ένταξης μαθητών με προηγούμενη παραβατική συμπεριφορά σε καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες» δόθηκε η ευκαιρία σε μαθητές με προηγούμενη σοβαρή ή ιδιαίτερα σοβαρή παραβατική συμπεριφορά να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις και εικαστικές δημιουργίες όπως τοιχογραφίες, ψηφιδωτά και άλλες. Το πρόγραμμα αποσκοπούσε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων και στην απόκτηση ουσιαστικού ρόλου μέσα στον οργανισμό. Το αίσθημα της «σημαντικότητας» οδηγεί σε επιθυμητές μορφές αφοσίωσης και παράθησης των μελών ενός οργανισμού. Η παραδοχή αυτή προκύπτει από τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων των Getzels και Cuba (1957), η οποία αποτέλεσε το θεωρητικό υπόβαθρο του μοντέλου οργανωτικής αποτελεσματικότητας.

Σκοπός του προγράμματος «Ανάδοχου Καθηγητή» ήταν να αξιοποιήσει προς όφελος α) της προόδου του μαθητή και β) της ομαλής λειτουργίας του σχολείου τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, την εμπιστοσύνη και την ιδιαίτερη επικοινωνία που δυνατόν να έχει ο μαθητής με συγκεκριμένο μέλος του διδακτικού προσωπικού. Ειδικοί στόχοι του προγράμματος ήταν

- Η επίδειξη μεγαλύτερου ενδιαφέροντος από το μαθητή για τη μάθηση.
- Η μείωση των περιστατικών απειθαρχίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς
- Η μείωση των απουσιών του μαθητή

Το πρόγραμμα αυτό βασίστηκε στην Κοινωνικογνωστική Θεωρία (Social Cognitive Theory) (Bandura, 1986, 1997, 2005; Benight & Bandura, 2004). Σύμφωνα με αυτήν οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες, στρατηγικές, πεποιθήσεις και συναισθήματα μέσω της αλληλεπίδρασης και της παρατήρησης άλλων ανθρώπων. Γενικά υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών παραγόντων, συμπεριφορών και περιβαλλοντικών επιρροών. Στη θεωρία αυτή σημαντική θέση έχει η ύπαρξη και η επίδραση προτύπων (models). Το άτομο μπορεί να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά του μετά την παρατήρηση ενός προτύπου και να παρουσιάσει συμπεριφορές που δεν θα παρουσίαζε αν δεν είχε την επιρροή αυτή. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν 17 καθηγητές.

Άλλες δράσεις που υλοποιήθηκαν ήταν η -κατά διαστήματα ενημέρωση- όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για την ύπαρξη και την εξέλιξη της Αυτοαξιολόγησης, η βελτίωση των χώρων υποδοχής των γονιών στο σχολείο, η δημιουργία κουτιού παραπόνων-εισηγήσεων, η αύξηση των τηλεφωνικών γραμμών του σχολείου, η δυνατότητα χρήσης της βιβλιοθήκης του σχολείου από γονείς και οι κοινές φιλανθρωπικές εκδηλώσεις. Στο Παράρτημα Γ, σελίδες 123-124 παρατίθεται η *‘Συνοπτική παρουσίαση των Παρεμβατικών Προγραμμάτων’* που υλοποιήθηκαν.

3.1.5. Φάση 5

Μετά το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος έγιναν περαιτέρω ποσοτικές και ποιοτικές μετρήσεις για την αποτελεσματικότητα στους στοχευόμενους τομείς και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων εξήχθησαν συμπεράσματα σχετικά με την επιτυχία του προγράμματος αυτού.

3.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

3.2.1 Το ερωτηματολόγιο «Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας»

Το ερωτηματολόγιο «Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» (Παράρτημα Α, σελίδα 106) δημιουργήθηκε από την Κοινοπραξία Αθηνά (2006) στα πλαίσια του Προτεινόμενου Σχεδίου Αξιολόγησης. Χρησιμοποιήθηκε για να καθοριστεί η περιοχή εστίασης της Αυτοαξιολόγησης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε με ελαφρώς διαφορετικό τρόπο από ότι προτείνουν οι δημιουργοί του και σε αυτό εφαρμόστηκε η κλίμακα Likert. Ενώ η Κοινοπραξία Αθηνά προτείνει η κάθε υποεπιτροπή να προκρίνει κάποια κριτήρια και να θέτει μόνο αυτά ενώπιον των μελών της στην περίπτωση αυτή όλοι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν όλα τα διαθέσιμα κριτήρια.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε έγκυρο εργαλείο αφού προέρχεται από την πρόσφατη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Παρουσιάζει 25 κριτήρια με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα μίας σχολικής μονάδας χωρισμένα σε 6 τομείς: α) εκπαιδευτική ηγεσία σε στρατηγικό και λειτουργικό επίπεδο, β) ασφάλεια και τάξη στη σχολική μονάδα, γ) πολιτική του σχολείου σε σχέση με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, δ) στήριξη από τους γονείς και την κοινότητα, ε) ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, στ) γενικότερα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας. Επίσης έδωσε τη δυνατότητα να προστεθεί και ένα άλλο κριτήριο.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση το ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να απαντήσουν γονείς, μαθητές, απλοί εκπαιδευτικοί και μέλη της διευθυντικής ομάδας του σχολείου. Κλήθηκαν να βαθμολογήσουν 25 κριτήρια αποτελεσματικότητας του σχολείου τους ανάλογα με τη σημαντικότητα που τους αποδίδουν (1 = Καθόλου Σημαντικό Κριτήριο, 2= Λίγο Σημαντικό Κριτήριο, 3= Ούτε λίγο , ούτε πολύ, 4= Πολύ Σημαντικό Κριτήριο, 5= Πάρα Πολύ Σημαντικό Κριτήριο). Εξηγήθηκε στα άτομα που θα συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο ότι αυτό αφορά στα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί στη συνέχεια το σχολείο τους. Άρα δεν θα αξιολογούσαν το σχολείο στη δεδομένη στιγμή αλλά το πόσο σημαντικά είναι –κατά τη δική τους άποψη - αυτά τα κριτήρια. Για παράδειγμα στην ερώτηση 5 «Το σχολικό κτήριο είναι καθαρό, συγυρισμένο και άνετο» θα έπρεπε π.χ. να επιλέξουν 5 αν θεωρούσαν ότι αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό να επιτευχθεί στο μέλλον και όχι 5 γιατί σήμερα είναι πάρα πολύ καθαρό». Το παράδειγμα αυτό αναφέρθηκε στους ερωτούμενους ώστε να διασφαλισθεί ότι έγινε κατανοητό ότι με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βαθμολογείται η σημαντικότητα κάθε κριτηρίου.

3.2.2. Το «Ερωτηματολόγιο για Καθηγητές»

Το ερωτηματολόγιο αυτό (Παράρτημα Α, σελίδα 110) δημιουργήθηκε από τον ερευνητή , με βάση την υφιστάμενη σύγχρονη βιβλιογραφία στο θέμα του ρόλου των εκπαιδευτικών στην παρώθηση των μαθητών για μάθηση. Πιο συγκεκριμένα λήφθηκαν υπόψη τα ακόλουθα ερευνητικά πορίσματα : Οι πεποιθήσεις - κίνητρα δρουν ως ευνοϊκό πλαίσιο για τη μάθηση (Pintrich, 2001· Skinner, 1995· Stipek, 1988· Vermeer, Boekaerts & Seegers, 2000), οι μαθητές δεν κινητοποιούνται για μάθηση με την προοπτική της αποτυχίας (Covington, 1992· Stipek, 1988· Turner & Meyer, 1998· Vermeer κ.ά., 2000· Ryan, Gheen & Midgley, 1998), οι μαθητές που αξιολογούν θετικά τη μαθησιακή δραστηριότητα εξαρτώνται λιγότερο από την ενθάρρυνση, τα κίνητρα και την αμοιβή (Bruning & Horn, 2000· Guthrie & Solomon, 1997· Ryan & Deci, 2000· Stipek, 1988· Turner & Meyer, 1998· Wlodkowski & Jaynes, 1990), οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην τέλεια μάθηση μαθαίνουν περισσότερα από εκείνους που είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ» τους (Elliot, 1999· Niemivirta, 1999· Pintrich, 2001· Turner & Meyer, 1998· Vermeer κ.ά., 2000), οι μαθητές προσδοκούν να εκτιμηθεί η προσπάθειά τους (Boekaerts, 1997· Covington, 1992· Pintrich, 2001· Wlodkowski

& Jaynes, 1990· Ryan & Deci, 2000), οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση για το πώς θα αναπτύξουν στρατηγικές κινήτρων (Boekaerts, 1997· Boekaerts, 2001· Niemivirta, 1999· Turner & Meyer, 1998· Vermeer κ.ά., 2000), οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση, για να αναπτύξουν ισχυρή βούληση (Boekaerts, 1997· Boekaerts, 2001· Corno & Randi, 1997· Niemivirta, 1999· Skinner,1995) και τέλος οι μαθητές νιώθουν ισχυρότερη δέσμευση για μάθηση, αν τα αντικείμενα μάθησης είναι σύμφωνα με τους στόχους τους (Boekaerts, 1998· Boekaerts, 1999· Maehr, 1984· Wentzel, 1996).

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου διασφαλίζεται από την εννοιολογική ανάλυση των μεταβλητών που μετρούσε η έρευνα. (construct validity) και τον καθορισμό των επί μέρους συνθετικών στοιχείων των εννοιών με τρεις τουλάχιστον ερωτήσεις για κάθε έννοια (content validity). Επίσης η χορήγηση αντίστοιχου ερωτηματολογίου σε μαθητές και οι αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων του με τα αποτελέσματα από τη χορήγηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου θα αποτελούσε μια ένδειξη της εγκυρότητας της μεθόδου (criterion validity). Χωριζόταν σε 5 μέρη. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στα μέρη Α' Β' και Γ' είναι η Likert και θεωρήθηκε ισοδιαστημική. Με το Μέρος Α' και με δημιουργία νέας μεταβλητής από τον Μ.Ο των απαντήσεων στις 24 ερωτήσεις μπορούσε να εξαχθεί ο *'Βαθμός Παρώθησης των Μαθητών'* (βλέπε 3.3.Λειτουργικοί Ορισμοί σελίδα 44). Περιλάμβανε 24 ερωτήσεις που αξιολογούσαν την προκατάληψη και τη στερεότυπη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και άλλες έξι συμπεριφορές που μπορούσαν να αποδώσουν το βαθμό που οι καθηγητές Λυκείων δήλωναν ότι παρωθούσαν τους μαθητές τους κατά τη διδασκαλία. Το Μέρος Β' περιλάμβανε 4 ερωτήσεις που αφορούσαν τις αντιλήψεις των καθηγητών Λυκείων αναφορικά με τη σημασία της παρώθησης των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Με το Μέρος Β' και με τη δημιουργία νέας μεταβλητής από τον Μ.Ο. των απαντήσεων στις 4 ερωτήσεις μπορούσε να εξαχθεί ο *'Δείκτης για τις Αντιλήψεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση'*. Το Μέρος Γ' περιλάμβανε 6 ερωτήσεις που αφορούσαν τις πεποιθήσεις των καθηγητών για το ρόλο τους στη παρώθηση των μαθητών τους για μάθηση. Με το Μέρος Γ' και με τη δημιουργία νέας μεταβλητής από τον Μ.Ο. των απαντήσεων στις 6 ερωτήσεις μπορούσε να εξαχθεί ο *'Δείκτης για τις Πεποιθήσεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση'*.

Στο Μέρος Δ' περιλαμβάνονταν 4 ερωτήσεις. Σε αυτές ο εκπαιδευτικός καλείτο να αξιολογήσει την αναγκαιότητα για επιμόρφωση στο συγκεκριμένο θέμα και έδιδε τη δυνατότητα να καταγράψει τις εισηγήσεις του για το ποιους τρόπους επιμόρφωσης θεωρεί ως τους πιο κατάλληλους για να γίνει πιο αποτελεσματικός στην παρόθηση των μαθητών του. Τέλος στο Μέρος Ε' καταγραφόταν το προφίλ του ερωτούμενου π.χ. φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας κ.α. Στο Παράρτημα Α, σελίδα 109 αναφέρονταν όλες οι επιμέρους λειτουργίες του «Ερωτηματολογίου για Καθηγητές». Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή έφτασε μετά από την πιλοτική χορήγησή του σε 20 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ήταν τοποθετημένοι σε άλλη σχολική μονάδα. Αποτέλεσμα της πιλοτικής χορήγησης ήταν να διορθωθεί η διατύπωση σε τρεις ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές προ-παρεμβατικά και μετα-παρεμβατικά. Αυτό έγινε αμέσως μετά το τέλος του Α' Τριμήνου και αμέσως μετά το τέλος του Β' Τριμήνου. Ειδικά για την πρώτη χορήγηση θεωρήθηκε ότι αυτή έπρεπε να γίνει μετά την επίδοση της βαθμολογίας των μαθητών για το Α' Τρίμηνο και όχι ενωρίτερα και η οποιαδήποτε παρεμβατική δράση να άρχιζε ταυτόχρονα με την έναρξη του Β' τριμήνου. Αυτό απέκλειε το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί να απαντούσαν κάτω από το στρες που εμφανίζεται υπό το βάρος της ευθύνης για την αξιολόγηση των μαθητών τους. Επίσης η αξιολόγηση των μαθητών για το Α' Τρίμηνο θα ήταν χωρίς καμιά επήρεια από το παρεμβατικό πρόγραμμα που θα ακολουθούσε.

Στο «Ερωτηματολόγιο για Καθηγητές» έγινε έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας με το κριτήριο Cronbach's Alpha (r) για τη μέτρηση του 'Βαθμού Παρόθησης των Μαθητών' (Βλέπε 3.3 *Λειτουργικοί Ορισμοί*, σελίδα 44). Η ένδειξη του Cronbach's Alpha $r = 0,83$ επέτρεψε να θεωρηθεί η εσωτερική αξιοπιστία του οργάνου ως ικανοποιητική για τη μέτρηση της συγκεκριμένης μεταβλητής.

3.2.3. Το «Ερωτηματολόγιο για Μαθητές»

Το ερωτηματολόγιο αυτό (Παράρτημα Α, σελίδα 116) έγινε για να διασφαλιστεί ο τριγωνισμός των αποτελεσμάτων από το «Ερωτηματολόγιο για Καθηγητές» και πιο συγκεκριμένα από το Μέρος Α' του ερωτηματολογίου για καθηγητές. Με το «Ερωτηματολόγιο για Μαθητές» μετρούνταν οι ίδιες συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που αφορούσαν τον παρωθητικό του ρόλο όπως αυτές εκλαμβάνονταν από τους μαθητές. Επίσης

χρησιμοποιήθηκε η ίδια κλίμακα. Το εργαλείο αυτό περιλάμβανε τις συγκεκριμένες 24 ερωτήσεις διατυπωμένες με τρόπο που να είναι κατάλληλος για τους μαθητές Λυκείου. Με δημιουργία νέας μεταβλητής από τον Μ.Ο των απαντήσεων στις 24 ερωτήσεις μπορούσε να εξαχθεί ο 'Βαθμός Παρώθησης των Μαθητών' (Βλέπε 3.3.Λειτουργικοί Ορισμοί σελίδα 44) ο οποίος μπορούσε να συγκριθεί με τον 'Βαθμό Παρώθησης των Μαθητών' που προέκυπτε από τις απαντήσεις των καθηγητών. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε μαθητές ταυτόχρονα με τη χορήγηση του αντίστοιχου ερωτηματολογίου σε καθηγητές.

Στο «Ερωτηματολόγιο για Μαθητές» έγινε έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας με το κριτήριο Cronbach's Alpha (r). Η ένδειξη του Cronbach's Alpha $r = 0,86$ (μεγαλύτερη από αυτή στην περίπτωση που η μεταβλητή μετριόταν από τους καθηγητές), επέτρεψε να θεωρηθεί η εσωτερική αξιοπιστία του οργάνου ως ικανοποιητική για τη μέτρηση της συγκεκριμένης μεταβλητής.

3.2.4. Το «Ερωτηματολόγιο για Γονείς»

Ενώ τα προηγούμενα τρία ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν με γνώμονα συγκεκριμένες θεωρίες και βασικές έρευνες στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και στις θεωρίες των κινήτρων, το «Ερωτηματολόγιο για Γονείς» (Παράρτημα Α, σελίδα 119) αποτελούσε ένα απλό μέσο συλλογής δεδομένων που αφορούσαν πτυχές της συγκεκριμένης έρευνας δράσης και βαθμό επιτυχίας συγκεκριμένων παρεμβάσεων. Αποσκοπούσε στην καταγραφή των απόψεων των γονιών για: α) τη δική τους συνεργασία με το σχολείο, β) τη συμμετοχή στις σχολικές εκδηλώσεις, γ) το επίπεδο επικοινωνίας με τη Διεύθυνση, δ) την αντιμετώπιση που είχαν από τη διευθυντική ομάδα και το διδακτικό προσωπικό, ε) το βαθμό που η πολιτική της Διεύθυνσης ήταν ευδιάκριτη σε αυτούς, στ) το βαθμό αποδοχής της πολιτικής αυτής, ζ) την εκτίμησή τους για την πρόοδο του παιδιού τους, η) την εκτίμησή τους για τη συχνότητα των περιστατικών παραβατικής συμπεριφοράς σε σχέση με την αρχή της σχολικής χρονιάς και θ) το βαθμό αισιοδοξίας τους για το μέλλον του σχολείου. Στο ερωτηματολόγιο αρχικά περιέχονταν 25 ερωτήσεις αλλά μετά την προκαταρκτική του χορήγηση και τις εισηγήσεις που έγιναν από τους έμπειρους ερευνητές, δύο ερωτήσεις που μπορούσαν να εκληφθούν ότι μετρούσαν ταυτόχρονα δύο μεταβλητές διαχωρίστηκαν σε δύο διαφορετικές έκαστη και επίσης προστέθηκε ακόμα μία. Τελικά στο ερωτηματολόγιο περιέχονταν 28 ερωτήσεις και χρησιμοποιείτο η κλίμακα Likert. Χορηγήθηκε στους γονείς κατά την επίδοση των δελτίων προόδου στο τέλος του Β' Τριμήνου.

3.3.5. Λοιπά μέσα συλλογής δεδομένων

Δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων που αφορούν σε όλους τους στόχους της Αυτοαξιολόγησης. Οι συνεντεύξεις - μία από εκπαιδευτικό του συγκεκριμένου σχολείου και μία από την Πρόεδρο του Συνδέσμου Γονέων (βλέπε Παράρτημα Δ, *Απομαγνητοφώνηση Συνεντεύξεων* σελίδες 125-140) - καταγράφηκαν σε ψηφιακό καταγραφέα ήχου και απομαγνητοφωνήθηκαν. Τα γραπτά κείμενα που προήλθαν από τις απομαγνητοφωνήσεις δόθηκαν εκ νέου στους συνεντευξιαζόμενους για επικύρωση. Άλλα ποιοτικά δεδομένα προήλθαν από καταγραφή διαφόρων περιστατικών (τήρηση ημερολογίου) από τον ερευνητή που συντόνιζε το πρόγραμμα Αυτοαξιολόγησης, από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου που υπήρχαν σε κάποια ερωτηματολόγια καθώς και από δημοσιεύματα, φωτογραφίες, εργασίες μαθητών και κινηματογραφήσεις.

Για τους σκοπούς της έρευνας εξασφαλίσθηκαν επίσης δευτερογενή ποσοτικά δεδομένα που αφορούσαν την επίδοση των μαθητών σε όλα τα μαθήματα το Α' και Β' Τρίμηνο (προ-παρεμβατικά και μετά-παρεμβατικά), τον αριθμό περιστατικών σοβαρής και ιδιαίτερα σοβαρής παραβατικής συμπεριφοράς που καταγράφηκαν στα επίσημα αρχεία του σχολείου και τον αριθμό συμμετεχόντων σε διάφορες κοινές εκδηλώσεις. Ιδιαίτερα χρήσιμη πηγή δεδομένων υπήρξε η τελευταία συνεδρίαση της Ομάδας Αυτοαξιολόγησης (27/4/09) στην οποία παρουσιάστηκαν τα μέχρι τότε αποτελέσματα της διαδικασίας και ακολούθησε συζήτηση, εξαγωγή συμπερασμάτων και διατύπωση εισηγήσεων από τους συμμετέχοντες.

3.3 Λειτουργικοί ορισμοί

Ο *'Βαθμός Παρώθησης των Μαθητών'* ορίστηκε ο Μ.Ο. των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1-24 του ερωτηματολογίου «Ερωτηματολόγιο για Καθηγητές» και αφού αντιστράφηκε η κλίμακα στις ερωτήσεις 1-4, 20 και 21. Ο *'Βαθμός Παρώθησης των Μαθητών'* όταν μετριόταν από τις απαντήσεις των μαθητών οριζόταν ως ο Μ.Ο. των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1-24 του ερωτηματολογίου «Ερωτηματολόγιο για Μαθητές» και αφού είχε προηγουμένως αντιστραφεί η κλίμακα στις ερωτήσεις 2-4, 20 και 21.

Ως *'Δείκτης για τις Αντιλήψεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση'* ορίστηκε ο Μ.Ο. των απαντήσεων στις ερωτήσεις 25-28 του ερωτηματολογίου «Ερωτηματολόγιο για Καθηγητές».

Αντίστοιχα ως *‘Δείκτης για τις Πεποιθήσεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση’* ορίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων στις ερωτήσεις 29-34 του ερωτηματολογίου «Ερωτηματολόγιο για Καθηγητές» αφού σε αυτές είχε προηγουμένως αντιστραφεί η κλίμακα.

‘Παραβατική Συμπεριφορά’ ορίστηκε η παραβίαση από μαθητή των εσωτερικών κανονισμών λειτουργίας του σχολείου ή η παραβίαση από μαθητή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας ή νόμου του κράτους κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. *‘Σοβαρή Παραβατική Συμπεριφορά’* ορίστηκε η παραβίαση από μαθητή των εσωτερικών κανονισμών λειτουργίας του σχολείου ή η παραβίαση από μαθητή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας ή νόμου του κράτους κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου όταν αυτή δικαιολογούσε ποινή αποβολής. *‘Ιδιαίτερα Σοβαρή Παραβατική Συμπεριφορά’* ορίστηκε η παραβίαση από μαθητή των εσωτερικών κανονισμών λειτουργίας του σχολείου ή η παραβίαση από μαθητή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας ή νόμου του κράτους κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου όταν αυτή δικαιολογούσε ποινή αποβολής και μείωση του χαρακτηρισμού της διαγωγής του δράστη.

‘Επίδοση Μαθητή στα Νέα Ελληνικά’ ορίστηκε ο βαθμός που αναγραφόταν στο Δελτίο Προόδου του μαθητή στην κλίμακα 1-20 και αντιστοιχούσε στο μάθημα των Νέων Ελληνικών. *‘Επίδοση Μαθητή στα Μαθηματικά’* ορίστηκε ο βαθμός που αναγραφόταν στο Δελτίο Προόδου του μαθητή στην κλίμακα 1-20 και αντιστοιχούσε στο μάθημα των Μαθηματικών.

Ως *‘Βαθμός Αισιοδοξίας’* ορίστηκε ο Μ.Ο. των απαντήσεων των γονιών στην ερώτηση 28 του «Ερωτηματολογίου για γονείς». Η *‘Διάκριση Έμφασης από τη Διεύθυνση στην Τήρηση των Κανονισμών’* και η *‘Πληροφόρηση για Αύξηση της Παραβατικότητας’*, ορίστηκαν οι απαντήσεις των γονιών στις ερωτήσεις 18 και 27 του ιδίου ερωτηματολογίου, αντίστοιχα.

3.4 Πληθυσμός

Ο πληθυσμός των μαθητών αποτελείτο από όλους τους μαθητές που φοιτούσαν στο Λύκειο X κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009. (N=711). Ο πληθυσμός των γονιών αποτελείτο από τον αριθμό οικογενειών που είχαν ένα ή περισσότερα παιδιά που φοιτούσαν στο Λύκειο X κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009. (N=675).

Ο πληθυσμός των καθηγητών, στην περίπτωση των μετρήσεων για τον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αποτελείτο από όλους τους εκπαιδευτικούς που είχαν θέση Καθηγητή ή Καθηγητή επί δοκιμασία ή Συμβασιούχου Καθηγητή που ήταν τοποθετημένοι έστω και μερικώς στο Λύκειο X κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009. (N= 77).

Ο πληθυσμός των μελών της Διευθυντικής Ομάδας αποτελείτο από όλους τους εκπαιδευτικούς που είχαν θέση Διευθυντή ή Βοηθού Διευθυντή Α' ή Βοηθού Διευθυντή και ήταν τοποθετημένοι στο Λύκειο X κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009. (N= 18).

Ο πληθυσμός των καθηγητών, στην περίπτωση των μετρήσεων που αφορούν στο «Ερωτηματολόγιο για Καθηγητές», αποτελείτο από όλους τους εκπαιδευτικούς που ήταν τοποθετημένοι έστω και μερικώς στο Λύκειο X κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009. (N= 95). Αυτό προέκυψε από το γεγονός ότι και τα μέλη της διευθυντικής ομάδας είχαν διδακτικά καθήκοντα άρα έλαβαν μέρος και στην έρευνα για την παρώθηση των μαθητών.

3.5. Καθορισμός των Δειγμάτων

Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, (2005) στην επιλεκτική δειγματοληψία «ο ερευνητής επιλέγει οποιαδήποτε άτομα είναι άμεσα διαθέσιμα να λάβουν μέρος στην έρευνα, χωρίς τη χρήση άλλων κριτηρίων». Αυτή η πρακτική ακολουθήθηκε στο μέρος της έρευνας που αφορούσε τη χορήγηση του ερωτηματολογίου «Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» και τον καθορισμό της περιοχής εστίασης της Αυτοαξιολόγησης κατά την οποία η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε ευκαιριακά. Αυτό έγινε στη διάρκεια της δεύτερης συνεδρίασης της Ομάδας Αυτοαξιολόγησης (22/10/08) με τη συμμετοχή γονιών, μαθητών, εκπαιδευτικών και μελών της διευθυντικής ομάδας, αφού αυτή αποφασίστηκε να ήταν ανοιχτή για κάθε ενδιαφερόμενο ώστε να υπάρξει όσο το δυνατό μεγαλύτερη ενημέρωση για τα θέματα Αυτοαξιολόγησης. Για το σκοπό αυτό αποστάληκε σχετικό έντυπο στους γονείς και το Κεντρικό Μαθητικό Συμβούλιο ενεθάρρυνε μαθητές του σχολείου να συμμετέχουν.⁴ Οι 25 εκπαιδευτικοί που παρευρέθηκαν (δηλαδή ποσοστό 32% του πληθυσμού τους) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Το ίδιο έγινε με τους 26 γονείς/κηδεμόνες (ποσοστό 3,9% του αντίστοιχου πληθυσμού) και με τα 9 μέλη της διευθυντικής ομάδας που παρευρέθηκαν (ποσοστό 50 %). Οι 12 εκπρόσωποι των μαθητών

⁴ Για τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε σχετική άδεια από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης.

ανέλαβαν να χορηγήσουν το ερωτηματολόγιο σε συμμαθητές τους και στο τέλος της επόμενης ημέρας παρέδωσαν 39 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (ποσοστό 5,5 %). Σημειώνεται ότι η συνεδρίαση έγινε βράδυ. Παρά τον ευκαιριακό τρόπο επιλογής του, το δείγμα θεωρείται αποδεκτό για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μέτρησης και λόγω της φύσης της έρευνας δράσης. Συνολικά το ερωτηματολόγιο «Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» απάντησαν 99 άτομα.

Στο μέρος της έρευνας που αφορούσε τη χορήγηση του «Ερωτηματολογίου για Καθηγητές» και αποσκοπούσε στη μέτρηση του βαθμού παρώθησης των μαθητών, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των καθηγητών για το θέμα, έγινε τυχαία δειγματοληψία με σκοπό το 1/3 των καθηγητών να συμμετέχει στη μέτρηση. Αυτό έγινε με κλήρωση (χωρίς επαναφορά) 32 αριθμών από το 1 έως το 95 που αντιπροσώπευαν θέσεις ονομάτων καθηγητών στον Κατάλογο Διδακτικού Προσωπικού. Από τα 32 αυτά άτομα μόνο τα 27 (ποσοστό 28,4 % του αντίστοιχου πληθυσμού) επέστρεψαν απαντημένο το ερωτηματολόγιο εντός του χρονικού πλαισίου που καθορίστηκε (15 έως 19 Δεκεμβρίου 2008) γεγονός που θεωρήθηκε αποδεκτό.

Στην περίπτωση της επιλογής του δείγματος για τη χορήγηση του «Ερωτηματολογίου για Μαθητές» αποφασίσθηκε να χορηγηθεί το ερωτηματολόγιο στο δεύτερο μαθητή και στον προ-τελευταίο μαθητή που εμφανιζόταν στον κατάλογο κάθε τμήματος. Η επιλογή μαθητών από τμήματα με τη μέθοδο της συμπλεγματικής δειγματοληψίας αναφέρεται από τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005) ως κατάλληλη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση σημειώθηκαν τα ονόματα των 68 μαθητών που επιλέχθηκαν με τον τρόπο αυτό και τους ζητήθηκε να απαντήσουν εφόσον το επιθυμούν το ερωτηματολόγιο. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που επιστράφηκαν εντός του χρονικού πλαισίου που καθορίστηκε ήταν 42 (ποσοστό 6 % του αντίστοιχου πληθυσμού).

Τα δύο ερωτηματολόγια «Ερωτηματολόγιο για Καθηγητές» και «Ερωτηματολόγιο για Μαθητές» επαναχορηγήθηκαν στις 30/3/09 στα 32 και 68 άτομα αντίστοιχα που επιλέχθηκαν αρχικά. Τη δεύτερη φορά συμπλήρωσαν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο 30 καθηγητές (31,6%) και 45 μαθητές (6 % του αντίστοιχου πληθυσμού).

Η τελευταία χορήγηση ερωτηματολογίου αφορούσε το «Ερωτηματολόγιο για Γονείς». Για καθαρά πρακτικούς λόγους και για λόγους που αφορούσαν την πολιτική του σχολείου αποφασίστηκε να χορηγηθούν σε όλους τους γονείς ερωτηματολόγια με την ευκαιρία της επίδοσης των Δελτίων Προόδου του Β' Τριμήνου (20/3/09). Ορίστηκε όμως καταληκτική ημερομηνία επιστροφής η 24^η Μαρτίου 2009. Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 131 ερωτηματολόγια (ποσοστό 20,1 % του αντίστοιχου πληθυσμού).

Οι μετρήσεις για τις επιδόσεις των μαθητών στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά προήλθαν από το σύνολο του πληθυσμού των μαθητών που οι διδάσκοντες υποχρεούνταν για αυτούς να υποβάλουν αριθμητική βαθμολογία στο αντίστοιχο μάθημα. Οι αντίστοιχοι αριθμοί ήταν N= 707 για τα Νέα Ελληνικά και N=638 για τα Μαθηματικά⁵.

3.6 Ανεξάρτητες και Εξαρτημένες Μεταβλητές της Έρευνας

Οι 25 μεταβλητές που απέδιδαν τη σημαντικότητα κάθε ενός από τα 25 κριτήρια που περιέχονταν στο ερωτηματολόγιο «Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» θεωρήθηκαν εξαρτημένες μεταβλητές. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για την σημαντικότητα των κριτηρίων θεωρήθηκε ως ισοδιαστημική (1 = Καθόλου Σημαντικό Κριτήριο, 2= Λίγο Σημαντικό Κριτήριο, 3= Ούτε λίγο , ούτε πολύ, 4= Πολύ Σημαντικό Κριτήριο, 5= Πάρα Πολύ Σημαντικό Κριτήριο). Έξι νέες μεταβλητές δημιουργήθηκαν (βλέπε 3.8 Στατιστικές Τεχνικές, σελίδα 50) που αντιστοιχούσαν στο συνθετικό Μ.Ο. της βαθμολογίας που έλαβε η κάθε μία από τις έξι θεματικές κατηγορίες κριτηρίων (βλέπε 3.2.1 Το ερωτηματολόγιο «Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», σελίδα 39).

Ο 'Βαθμός Παρώθησης των Μαθητών' θεωρήθηκε εξαρτημένη μεταβλητή και καθοριζόταν από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 1-24 του «Ερωτηματολογίου για Καθηγητές». Η ίδια μεταβλητή καθοριζόταν από τις ερωτήσεις 1-24 του «Ερωτηματολογίου για Μαθητές». Και στις δύο περιπτώσεις οι απαντήσεις δίνονταν σε ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 έως το 5. Το 1 αντιστοιχούσε στον μικρότερο βαθμό και το 5 στον μεγαλύτερο.

Με τον ίδιο τρόπο ο 'Δείκτης για τις Αντιλήψεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση' και ο 'Δείκτης για τις Πεποιθήσεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση' ήταν εξαρτημένες

⁵ Ορισμένοι Μαθητές φοιτούσαν ως Παρατηρητές .

μεταβλητές και καθορίστηκαν από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 25-28 και 29-34 αντίστοιχα του «Ερωτηματολογίου για Καθηγητές». Και σε αυτές τις περιπτώσεις οι απαντήσεις δίδονταν σε ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 έως το 5. Το 1 αντιστοιχούσε στον μικρότερο βαθμό και το 5 στον μεγαλύτερο. Άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές που μετρούνταν με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο και οι αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης φαίνονται στο Παράρτημα Α, σελίδα 109.

Οι συμπεριφορές και οι αντιλήψεις των γονιών που μετρούνταν μέσα από τις 28 ερωτήσεις που περιέχονταν στο «Ερωτηματολόγιο για Γονείς» θεωρούνταν εξαρτημένες μεταβλητές. Οι απαντήσεις δίδονταν σε ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 έως το 5. (1= Καθόλου, 2=Λίγο 3= Αρκετά 4=Πολύ και 5= Πάρα Πολύ ή 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα).

Οι μεταβλητές «Επίδοση Μαθητή στα Νέα Ελληνικά» και «Επίδοση Μαθητή στα Μαθηματικά» ήταν εξαρτημένες μεταβλητές και εκτιμούνταν στην ισοδιαστημική κλίμακα 1-20.

Οι κυριότερες ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η ιδιότητα (Μαθητής, Γονιός, Καθηγητής, Μέλος Δ.Ο.), η ειδικότητα (υπάρχουν 24 διαφορετικές ειδικότητες) και η προϋπηρεσία (0-10έτη, 10+-20, 20+) στην περίπτωση των καθηγητών, η τάξη (Α', Β' Γ' Λυκείου) και το φύλο (Αγόρι, Κορίτσι) στην περίπτωση των μαθητών, το μάθημα (Νέα Ελληνικά, Μαθηματικά) και το σχολικό έτος (2007-2008, 2008-2009) στην περίπτωση των επιδόσεων.

3.7. Παραδοχές της Έρευνας

Η κύρια παραδοχή της έρευνας ήταν ότι όλοι οι συμμετέχοντες στις απαντήσεις τους εκφράζανε την πραγματικότητα και δεν επηρεάζονταν ψυχολογικά από το γεγονός ότι αυτοαξιολογούνται, ούτε απαντούσαν με οποιαδήποτε σκοπιμότητα ή φόβο .

3.8 Στατιστικές Τεχνικές

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων σχετικά με την σημαντικότητα που προσέδιδαν οι συμμετέχοντες στα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας έγινε αριθμητική κωδικοποίηση και εισαγωγή των δεδομένων στο πρόγραμμα SPSS 16.0. Η Μέση Βαθμολογία Μ.Β. για κάθε κριτήριο ήταν ίση με τον Μέσο Όρο (Μ.Ο.) των απαντήσεων για το συγκεκριμένο κριτήριο. Επίσης υπολογίσθηκε η Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.). Χρησιμοποιήθηκε επαγωγική στατιστική και συγκεκριμένα χρήση ανάλυσης διασποράς, ώστε να διαφανεί πιθανή στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των διάφορων πληθυσμών (Μαθητών, Γονέων, Καθηγητών και Δ.Ο.

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με την παρωθητική διδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής (συχνότητες, ποσοστά, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση) καθώς και επαγωγική στατιστική. Ειδικότερα, έγινε χρήση κριτηρίου t-test με σκοπό τη σύγκριση δύο μετρήσεων (π.χ. αρχικής και τελικής) ή μετρήσεων από δύο πληθυσμούς (Καθηγητές, Μαθητές) και χρήση ανάλυσης διασποράς, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις καθηγητών με διαφορετική προϋπηρεσία.

Τέλος για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων σχετικά με τις απαντήσεις των γονιών στο «Ερωτηματολόγιο για Γονείς» χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής (συχνότητες, ποσοστά, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση) καθώς και επαγωγική στατιστική. Πιο συγκεκριμένα έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r για να βρεθεί πιθανή συσχέτιση του 'Βαθμού Αισιοδοξίας' με άλλες μεταβλητές που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων.

Κεφάλαιο 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Αποτελέσματα σχετικά με την επιλογή της περιοχής δράσης κατά την Αυτοαξιολόγηση

Για τον καθορισμό της περιοχής δράσης για βελτίωση δόθηκε το ερωτηματολόγιο «Κριτήρια Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας» (Παράρτημα Α, σελίδα 106) που προήλθε από την πρόταση της Κοινοπραξίας Αθηνά. Σε αυτό οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να χαρακτηρίσουν τη σημαντικότητα 25 κριτηρίων για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας βαθμολογώντας από το 1 έως το 5 το κάθε κριτήριο. (1 = Καθόλου Σημαντικό Κριτήριο, 2= Λίγο Σημαντικό Κριτήριο, 3= Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4= Πολύ Σημαντικό Κριτήριο, 5= Πάρα Πολύ Σημαντικό Κριτήριο). Το ερωτηματολόγιο απάντησαν 99 άτομα (39 μαθητές, 26 γονείς/κηδεμόνες, 25 καθηγητές και 9 μέλη της διευθυντικής ομάδας). Ο τρόπος δειγματοληψίας αναφέρεται στη Μεθοδολογία, σελίδα 46. Όλα τα αποτελέσματα αυτής της μέτρησης παρουσιάζονται στον πίνακα Ε1 του Παραρτήματος Ε *Αποτελέσματα Ποσοτικών Μετρήσεων*, σελίδα 141. Στη σελίδα 143 του ίδιου παραρτήματος, Πίνακας Ε.2 παρουσιάζεται η κατάταξη των κριτηρίων σύμφωνα με την αξιολόγησή τους από κάθε ομάδα χωριστά. Στην πρώτη γραμμή του Πίνακα Ε.2, σελίδα 143, παρουσιάζονται τα κριτήρια που αξιολογήθηκαν ως σημαντικότερα από κάθε ομάδα, στη δεύτερη γραμμή αυτά που έλαβαν τη δεύτερη μεγαλύτερη βαθμολογία και ούτω καθεξής.

Το κριτήριο 17 «Υπαρξη συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς» κατατάχθηκε από τους μαθητές ως 1ο (Μ.Ο.=4,23, Τ.Α.=0,99), από τους γονείς ως 1ο (Μ.Ο.=4,85, Τ.Α.=0,37), από τους καθηγητές ως 2ο (Μ.Ο.= 4,16, Τ.Α.=1,03) και από τη διευθυντική ομάδα ως 2ο (Μ.Ο.=4,56, Τ.Α.=0,73).

Το κριτήριο 6 «Η πλειοψηφία των μαθητών τηρεί τους κανονισμούς του σχολείου». είναι το μόνο άλλο κριτήριο (πλην του 17) που κατατάχθηκε και από τις 4 ομάδες ως ένα από τα 5 πιο σημαντικά κριτήρια. Συγκεκριμένα: Οι μαθητές το κατέταξαν ως 5ο πιο σημαντικό κριτήριο (Μ.Ο.=3,87, Τ.Α.=0,80), οι γονείς το κατέταξαν ως 4ο πιο σημαντικό κριτήριο (Μ.Ο.= 4,35, Τ.Α.=0,69), οι καθηγητές το κατέταξαν ως 5ο πιο σημαντικό κριτήριο (Μ.Ο.=4,12, Τ.Α.=0,88) και η διευθυντική ομάδα το κατέταξε ως 3ο πιο σημαντικό κριτήριο (Μ.Ο.= 4,33, Τ.Α.=0,50).

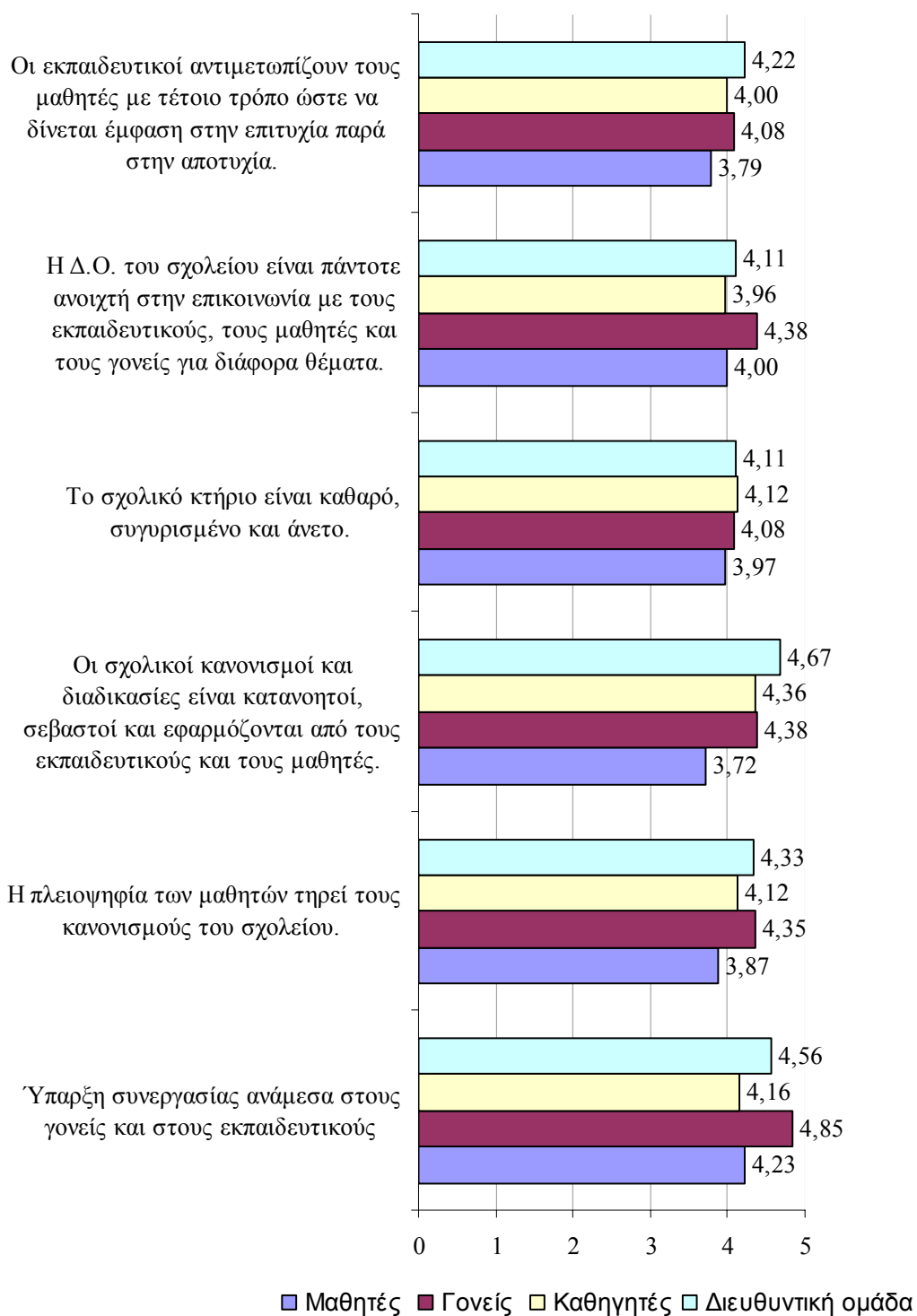
Γονείς, καθηγητές και διευθυντική ομάδα κατέταξαν το κριτήριο 8: «Οι σχολικοί κανονισμοί και διαδικασίες είναι κατανοητοί, σεβαστοί και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές» μέσα στα 5 σημαντικότερα. Συγκεκριμένα οι γονείς το κατέταξαν ως 3ο με (Μ.Ο.=4,38 , Τ.Α.=0,64), καθηγητές ως 1ο (Μ.Ο.=4,36 , Τ.Α.=0,64) και διευθυντική ομάδα επίσης ως 1ο (Μ.Ο.=4,67 , Τ.Α.=0,50). Οι μαθητές κατέταξαν το κριτήριο αυτό ως 8ο (Μ.Ο.=3,72 , Τ.Α.=1,08)

Μαθητές, καθηγητές και διευθυντική ομάδα κατέταξαν το κριτήριο 5 «Το σχολικό κτήριο είναι καθαρό, συγκριμένο και άνετο» μέσα στα 5 σημαντικότερα. Συγκεκριμένα οι μαθητές ως 4ο (Μ.Ο.=3,97 , Τ.Α.=0,81), καθηγητές ως 4ο (Μ.Ο.=4,12 , Τ.Α.=0,78) και διευθυντική ομάδα ως 5ο (Μ.Ο.=4,11 , Τ.Α.=0,60). Οι γονείς κατέταξαν το κριτήριο αυτό ως 7ο (Μ.Ο.=4,08 , Τ.Α.=0,48). Εντούτοις ο Μ.Ο. που προέρχεται από την βαθμολογία των γονιών είναι μεγαλύτερος από αυτόν που προέρχεται από την αντίστοιχη βαθμολογία που έδωσαν οι μαθητές κατατάσσοντάς το ως 4ο .

Μαθητές, γονείς και διευθυντική ομάδα κατέταξαν το κριτήριο 2 «Η Δ.Ο. του σχολείου είναι πάντοτε ανοιχτή στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για διάφορα θέματα» μέσα στα 5 σημαντικότερα. Συγκεκριμένα οι μαθητές ως 3ο (Μ.Ο.=4,00 , Τ.Α.=0,83), οι γονείς ως 2ο (Μ.Ο.=4,38 , Τ.Α.=0,57) και διευθυντική ομάδα ως 5ο (Μ.Ο.=4,11 , Τ.Α.=0,60). Οι καθηγητές κατέταξαν το κριτήριο αυτό ως 7ο (Μ.Ο.=3,96 , Τ.Α.=0,98).

Το κριτήριο 9 «Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία» κατατάχθηκε μόνο από τη Διευθυντική Ομάδα στα 5 πιο σημαντικά κριτήρια και συγκεκριμένα κατατάχθηκε 4ο (Μ.Ο.=4,22 , Τ.Α.=0,44) . Εντούτοις και οι υπόλοιποι εταίροι κατέταξαν πολύ ψηλά το κριτήριο αυτό ως εξής : μαθητές 6^ο (Μ.Ο.=3,79 , Τ.Α.=0,89), γονείς 8^ο (Μ.Ο.=4,08 , Τ.Α.=0,80) και καθηγητές 6^ο (Μ.Ο.=4,00 , Τ.Α.=0,82). Παρατηρείται ότι όλες οι ομάδες κατέταξαν το κριτήριο 9 στα 10 πιο σημαντικά κριτήρια.

Τα πιο πάνω συνοψίζονται στο Διάγραμμα 4.1.



Διάγραμμα 4.1
Τα έξι κριτήρια ποιότητας της σχολική μονάδας που επιλέχθηκαν

Όπως αναφέρθηκε στη Μεθοδολογία, το κάθε ένα από τα 25 κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας σε μία σχολική μονάδα ενέπιπταν σε μία από 6 θεματικές κατηγορίες κριτηρίων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τρία από τα έξι κριτήρια που προκρίθηκαν ως τα πλέον σημαντικά από τους συμμετέχοντες εμπίπτουν στη θεματική κατηγορία ‘Ασφάλεια και τάξη στη σχολική μονάδα’, ένα στην ενότητα ‘Στήριξη από τους γονείς και την κοινότητα’, ένα από την ενότητα ‘Εκπαιδευτική ηγεσία σε στρατηγικό και λειτουργικό επίπεδο’ και ένα από την ενότητα ‘Πολιτική του σχολείου σε σχέση με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση’.

Θεωρήθηκε χρήσιμο να παρουσιασθούν στον Πίνακα 4.1., οι Μ.Ο. και Τ.Α. της συνθετικής βαθμολογίας των θεματικών κατηγοριών κριτηρίων από τους συμμετέχοντες. Ο τρόπος υπολογισμού της βαθμολογίας κάθε θεματικής κατηγορίας κριτηρίων επεξηγεται στην Μεθοδολογία (σελίδα 48) αλλά είναι διακριτός και στη δομή του ερωτηματολογίου ‘Κριτήρια Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας’, (Παράρτημα Α, σελίδα 106).

Πίνακας 4.1.

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της συνθετικής βαθμολογίας των θεματικών κατηγοριών κριτηρίων από τους συμμετέχοντες

| ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ | Ομάδα | N | Μ.Ο.* | Τ.Α. |
|--|---------------|----|-------|------|
| Εκπαιδευτική ηγεσία σε στρατηγικό και λειτουργικό επίπεδο | Μαθητές | 39 | 3,55 | ,65 |
| | Γονείς | 26 | 4,18 | ,41 |
| | Εκπαιδευτικοί | 25 | 3,93 | ,77 |
| | Μέλη Δ.Ο. | 9 | 3,81 | ,73 |
| Ασφάλεια και τάξη στη σχολική μονάδα | Μαθητές | 39 | 3,67 | ,48 |
| | Γονείς | 26 | 4,17 | ,22 |
| | Εκπαιδευτικοί | 25 | 4,12 | ,45 |
| | Μέλη Δ.Ο. | 9 | 4,16 | ,28 |
| Πολιτική του σχολείου σε σχέση με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση | Μαθητές | 39 | 3,36 | ,62 |
| | Γονείς | 26 | 3,75 | ,40 |
| | Εκπαιδευτικοί | 25 | 3,66 | ,45 |
| | Μέλη Δ.Ο. | 9 | 3,72 | ,52 |
| Στήριξη από τους γονείς και την κοινότητα | Μαθητές | 39 | 4,21 | ,00 |
| | Γονείς | 26 | 4,85 | ,37 |
| | Εκπαιδευτικοί | 25 | 4,16 | ,03 |
| | Μέλη Δ.Ο. | 9 | 4,33 | ,87 |
| Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας | Μαθητές | 39 | 3,19 | ,74 |
| | Γονείς | 26 | 3,23 | ,58 |
| | Εκπαιδευτικοί | 25 | 2,94 | ,92 |
| | Μέλη Δ.Ο. | 9 | 3,14 | ,70 |
| Γενικότερα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας | Μαθητές | 39 | 3,30 | ,72 |
| | Γονείς | 26 | 3,60 | ,37 |
| | Εκπαιδευτικοί | 25 | 3,31 | ,80 |
| | Μέλη Δ.Ο. | 9 | 3,17 | ,77 |

* Κλίμακα 1= Καθόλου Σημαντικό Κριτήριο, 5=Πάρα Πολύ Σημαντικό Κριτήριο

Για να εντοπισθούν πιθανές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ομάδων (Μαθητές, Γονείς, Εκπαιδευτικοί, Μέλη Δ.Ο.) στον τρόπο που αξιολόγησαν τη θεματική κατηγορία 'Εκπαιδευτική ηγεσία σε στρατηγικό και λειτουργικό επίπεδο', χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (*One-way ANOVA*). Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ($F=5.35$, $df=3$, $p<0.05$). Για να εντοπισθεί μεταξύ ποιων ομάδων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων *Scheffe*. Οι συγκρίσεις κατέδειξαν ότι οι Γονείς αξιολογούσαν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τα κριτήρια της θεματικής κατηγορίας 'Εκπαιδευτική ηγεσία σε στρατηγικό και λειτουργικό επίπεδο' σε σχέση με τους Μαθητές ($4.18 \pm .41$ και $3.55 \pm .65$), $p<0.05$. Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των άλλων ομάδων στη συγκεκριμένη κατηγορία.

Επίσης για να εντοπισθούν πιθανές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ομάδων στον τρόπο που αξιολόγησαν τη θεματική κατηγορία 'Ασφάλεια και τάξη στη σχολική μονάδα', χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (*One-way ANOVA*). Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ($F=10.83$, $df=3$, $p<0.05$). Για να εντοπισθεί μεταξύ ποιων ομάδων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων *Scheffe*. Οι συγκρίσεις κατέδειξαν ότι οι Μαθητές αξιολογούσαν σημαντικά σε μικρότερο βαθμό τα κριτήρια της θεματικής κατηγορίας 'Ασφάλεια και τάξη στη σχολική μονάδα' τόσο σε σχέση με τους Γονείς όσο και σε σχέση με τους Εκπαιδευτικούς και τα Μέλη της Δ.Ο. ($3.67 \pm .48$, $4.17 \pm .22$, $4.12 \pm .45$ και $4.16 \pm .28$), $p<0.05$. Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των άλλων τριών ομάδων στη συγκεκριμένη κατηγορία.

Ο ίδιος έλεγχος επαναλήφθηκε για να εντοπισθούν πιθανές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ομάδων στον τρόπο που αξιολόγησαν τη θεματική κατηγορία 'Πολιτική του σχολείου σε σχέση με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση'. Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (*One-way ANOVA*). Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ($F=3.77$, $df=3$, $p<0.05$). Για να εντοπισθεί μεταξύ ποιων ομάδων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές εφαρμόστηκε επίσης το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων *Scheffe*. Οι συγκρίσεις κατέδειξαν ότι οι Μαθητές αξιολογούσαν σημαντικά σε μικρότερο βαθμό τα κριτήρια της θεματικής κατηγορίας 'Πολιτική του σχολείου σε σχέση με

τη διδασκαλία και την αξιολόγηση' σε σχέση με τους Γονείς ($3.36 \pm .62$ και $3.75 \pm .40$), $p < 0.05$. Δεν υπήρχαν άλλες σημαντικές διαφορές στη συγκεκριμένη κατηγορία.

Η ίδια ανάλυση επαναλήφθηκε και στην περίπτωση της θεματικής κατηγορίας 'Στήριξη από τους γονείς και την κοινότητα'. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F=3.50$, $df=3$, $p < 0.05$), αλλά περιοριζόταν στις διαφορές στην αξιολόγηση που έκαναν οι Μαθητές σε σχέση και πάλι με τους Γονείς. Οι Μαθητές αξιολογούσαν σημαντικά σε μικρότερο βαθμό τα κριτήρια της συγκεκριμένης θεματικής κατηγορίας σε σχέση με τους Γονείς (4.21 ± 1.0 και $4.85 \pm .37$), $p < 0.05$. Από την ανάλυση δεν προέκυψε άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία 'Στήριξη από τους γονείς και την κοινότητα'.

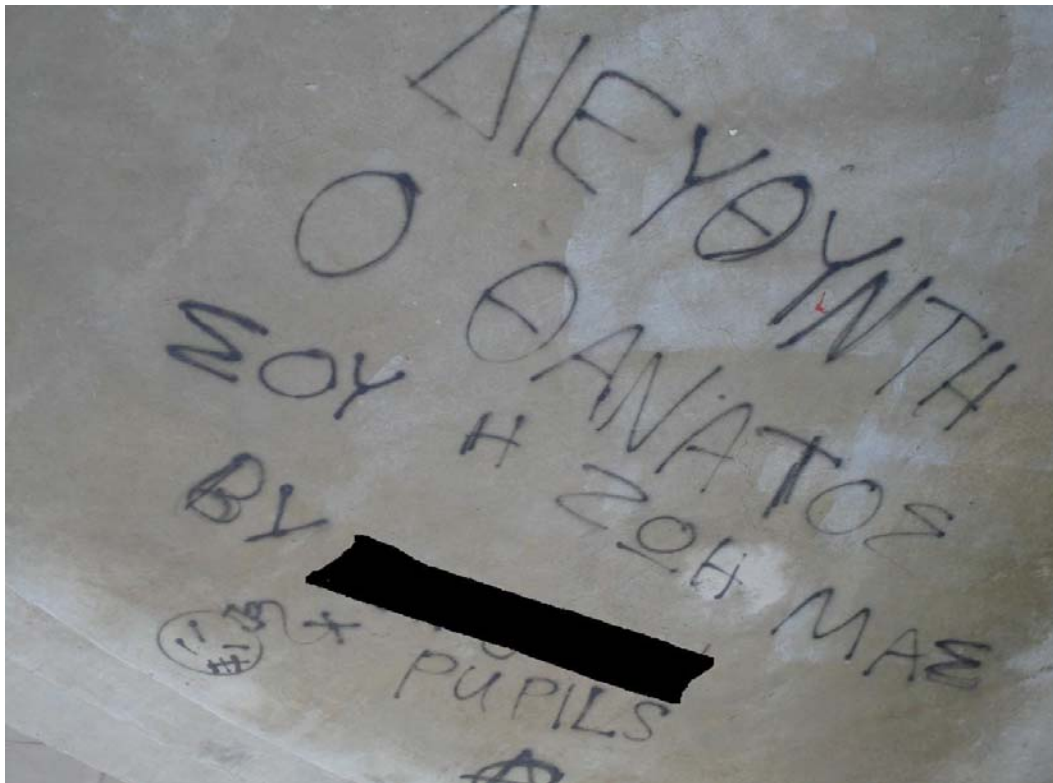
Η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα που έγινε στις περιπτώσεις 'Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας' και 'Γενικότερα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας' δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο που αξιολόγησαν οι τέσσερις ομάδες τις δύο αυτές θεματικές κατηγορίες κριτηρίων.

4.2. Αποτελέσματα σχετικά με την αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας.

Ο δείκτης μέτρησης του κριτηρίου που τέθηκε για την αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας ήταν η μείωση των ιδιαίτερα σοβαρών παραβατικών συμπεριφορών κατά το δεύτερο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς στο 1/3 αυτών που σημειώθηκαν στο πρώτο τρίμηνο. Εντούτοις θεωρήθηκε χρήσιμο να συγκεντρωθούν και να παρουσιαστούν όλα τα διαθέσιμα δεδομένα, κυρίως ποιοτικά που αφορούν το θέμα της αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας.

Για την αξιολόγηση της προόδου στον στόχο αυτό συγκεντρώθηκαν δεδομένα από διάφορες πηγές. Τα κυριότερα δεδομένα είναι: Η αρχή της σχολικής χρονιάς άρχισε με πολλά προβλήματα που έφτασαν μέχρι και σε σχεδόν καθολική αποχή των μαθητών από τα μαθήματά τους (23/9/2008) ως αντίδραση για τις αποφάσεις που έπαιρνε ο Διευθυντής σε θέματα κυρίως εμφάνισης και ελέγχου της ώρας προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο. Η Πρόεδρος του ΣΓ αναφέρει στη συνέντευξή της ότι πιστεύει πως το φαινόμενο που παρουσιάστηκε αρχικά ήταν αντίδραση των μαθητών στην αλλαγή της Διεύθυνσης και στη μεγάλη σημασία που δόθηκε στην τήρηση των κανονισμών του σχολείου (Συνέντευξη

Προέδρου ΣΓ, γ25-27). Η φωτογραφία 4.1. αποτυπώνει το κλίμα αντιπαλότητας μαθητών – Διευθυντή που επικράτησε τις πρώτες εβδομάδες λειτουργίας του σχολείου.



Φωτογραφία 4.1.

Συνθήματα στους τοίχους. Οκτώβριος 2008

Οι μαθητές θεωρούσαν υπερβολικές τις τιμωρίες που δέχονταν για θέματα, κατά την άποψή τους επουσιώδη, όπως για παράδειγμα το αν ήταν αξύριστοι ή αν πάρκαραν τις μοτοσικλέτες τους στο πεζοδρόμιο και το νέο στυλ διεύθυνσης καταπιεστικό (δηλώσεις των μαθητών στα δελτία ειδήσεων των τηλεοπτικών σταθμών PIK 1, MEGA, SIGMA, ANT1, CAPITAL, EXTRA 23/9/08). Ο Διευθυντής υπερασπιζόταν την πολιτική της διεύθυνσης λέγοντας ότι εφαρμόζε απλώς την εκπαιδευτική νομοθεσία.

Όταν άρχισε το παρεμβατικό πρόγραμμα που αφορούσε την αποτροπή της βίας και της παραβατικότητας στη σχολική μονάδα στα πλαίσια της Αυτοαξιολόγησης, άρχισε να παρατηρείται μείωση στη συχνότητα εμφάνισης παραβατικών συμπεριφορών, (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ79-81, Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ24). Και άλλα στοιχεία έδειξαν το ίδιο. Τα Πρακτικά του Καθηγητικού Συλλόγου έδειξαν ότι 32 μαθητές εμφάνισαν ιδιαίτερα σοβαρές παραβατικές συμπεριφορές και είχαν μειωμένο χαρακτηρισμό διαγωγής στο Α'

Τρίμηνο ενώ ο αντίστοιχος αριθμός για το Β' Τρίμηνο ήταν 5. Η μείωση αυτή ήταν μεγαλύτερη από τον αρχικό στόχο που τέθηκε. Η εκπαιδευτικός στη συνέντευξή της ισχυρίστηκε ότι η ποσοτική βελτίωση αυτή προερχόταν από την καταστολή του φαινομένου και όχι από την «πλήρη θεραπεία του» (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ82). Πίστευε ότι το γεγονός ότι η παραβατικότητα βρισκόταν σε καταστολή οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στην προσωπικότητα του Διευθυντή και ειδικότερα στην αυστηρότητά του, (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ86 - 89) την οποία θεωρούσε αναγκαία (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ89 - 90). Η Πρόεδρος του ΣΓ πίστευε ότι η Αυτοαξιολόγηση σε κάποιο βαθμό συνέβαλε στη μείωση της συχνότητας εμφάνισης παραβατικών συμπεριφορών (Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ42-44).

Στις 16/12/08 συνέβησαν δύο περιστατικά που αφορούσαν μαθητές της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας τα οποία είναι χρήσιμο να αναφερθούν. Το ένα καταγράφηκε από την εφημερίδα Φιλελεύθερος ως εξής: «Λεία κλεφτών που φορούσαν μαθητική στολή και συμπεριφέρονταν ως κοινοί εγκληματίες, έγιναν οι εισφορές για τα παιδιά του Συνδέσμου Καρδιοπαθών και Φίλων στη Λάρνακα. Τη θρασύτερη ληστεία που θα κατέληγε σε επίθεση και βιαιοπραγία σε βάρος ανυπεράσπιστων γυναικών που εργάζονταν στο εστιατόριο «Μακντόναλντ» στις Φοινικούδες, απέτρεψε τυχαία πολίτης που εισήλθε στο κατάστημα γύρω στις 10:35 χθες το πρωί. Πρωταγωνιστές του πρωτοφανούς περιστατικού ήταν ομάδα μαθητών Λυκείου της Λεμεσού (το όνομα του οποίου κατέχει ο “Φ”), οι οποίοι με ασπίδα την απρεπή συμπεριφορά, τη χυδαιολογία και την επιθετική τους στάση, κατάφεραν να πάρουν μαζί τους τα χρήματα που έκλεψαν από το φιλανθρωπικό κουτί του καταστήματος και τα οποία ανέρχονται σε κάποιες δεκάδες ευρώ». (Φιλελεύθερος ,17/12/2008). Επρόκειτο για μαθητές ομίλου του σχολείου. Η Διεύθυνση του σχολείου -στην οποία η Αστυνομία έδειξε τις σκηνές που κατέγραψε το κλειστό κύκλωμα παρακολούθησης του καταστήματος - πρόσεξε ότι ο πρωταγωνιστής του επεισοδίου ήταν μαθητής με πολύ βεβαρημένο ιστορικό παραβατικής συμπεριφοράς. Αυτό που την ανησύχησε όμως ήταν το γεγονός ότι πολλοί άλλοι μαθητές είδαν, αποσιώπησαν ή βοήθησαν ώστε να διαδραματιστεί αυτό το περιστατικό. Οι ανησυχίες μεγάλωσαν όταν έγινε γνωστό στη Διεύθυνση (χωρίς όμως να δημοσιευθεί ή να διαρρεύσει) ότι μαθήτριες του σχολείου την ίδια ημέρα σε άλλη πόλη στα πλαίσια επίσκεψης άλλου ομίλου σε πολυκατάστημα προέβηκαν σε κλοπές που καταγράφηκαν από κλειστό κύκλωμα παρακολούθησης. Ο λόγος που αναφέρονται τα πιο πάνω περιστατικά δεν είναι

μόνο η σοβαρότητά τους αλλά και το κοινό χαρακτηριστικό ότι και στις δύο περιπτώσεις έγιναν μακριά από το σχολείο και από ομάδες.

Η εκπαιδευτικός ανέφερε στη συνέντευξή της ότι η βελτίωση της διδασκαλίας δεν ήταν το μέσο με το οποίο θα μειωνόταν δραστικά η παραβατικότητα (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ234-242). Αντίθετα θεωρούσε την πολιτιστική καλλιέργεια και τη συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις ως ένα ισχυρό μέσο για την αντιμετώπιση της παραβατικότητας (γ247-249). Παρά την άποψή της αυτή, δε θεωρούσε ότι βελτίωσαν την συμπεριφορά τους οι μαθητές που είχαν προηγούμενη παραβατική συμπεριφορά και έλαβαν μέρος στη μεγάλη καλλιτεχνική εκδήλωση της 18^{ης} Φεβρουαρίου 2009 (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ283-284), μάλιστα θεωρούσε ότι κάποιοι από αυτούς τους μαθητές εκμεταλλεύτηκαν την όλη διαδικασία για να απέχουν από τα μαθήματα και να δημιουργήσουν ένα ισχυρό άλλοθι που θα τους επέτρεπε να περάσουν τη σχολική χρονιά χωρίς την παραμικρή βελτίωση επιδόσεων (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ291-293). Ανέφερε κατά λέξη στην προσπάθειά της να αιτιολογήσει την – κατά την άποψή της- αποτυχία δραστικής αντιμετώπισης της παραβατικότητας (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ291-293): «... Θεωρώ πως τούτο το πράγμα είναι αποτέλεσμα μιας γενικότερης κοινωνικής κατάστασης που επικρατεί στον τόπο μας οπότε αντίκτυπος υπάρχει και στους μαθητές του σχολείου. Θεωρώ ότι η «αποπνευματοποίηση⁶» που υπάρχει σαν χαρακτηριστικό της κυπριακής κοινωνίας φαίνεται πάρα πολλά μέσα στον μαζεμένο χώρο του σχολείου, οπότε τούτη η «αποπνευματοποίηση» είναι η αιτία για πάρα πολλές παραβατικές συμπεριφορές». Η απάντηση αυτή της εκπαιδευτικού παραπέμπει στην έννοια του ανοικτού κοινωνικού συστήματος.

Σημειώνεται ότι ο Μέσος Όρος των απαντήσεων των γονιών που απάντησαν στην ερώτηση «Από την πληροφόρηση που έχω από το παιδί μου τα περιστατικά σχολικής παραβατικότητας έχουν αυξηθεί στο σχολείο σε σχέση με την αρχή της χρονιάς» που περιεχόταν στο «Ερωτηματολόγιο για γονείς ήταν Μ.Ο.=3.00 με Τ.Α.=1.10. στην κλίμακα 1 έως 5. (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 5=Συμφωνώ Απόλυτα). Αυτό το δεδομένο δεν είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα που παρατίθενται πιο πάνω. Πρέπει όμως να καταγραφεί ότι κατά τη χρονική

⁶ Πιθανότατα με τον όρο «αποπνευματοποίηση» να εννοεί την έλλειψη αγωγής και όχι κατ' ανάγκην ηθικών αξιών. Αυτό συνάγεται από τη συνέχεια της απάντησής της : « σε αυτό τον τομέα δεν κάμαμε πολλά πράγματα δηλαδή να εκπολιτίσουμε και να διαπαιδαγωγήσουμε τον κόσμο, τους μαθητές μας για να μην βαίνουν σε έτσι συμπεριφορές». (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ100-102).

περίοδο που λήφθηκαν αυτές οι απαντήσεις από τους γονείς (20/3/2009) το θέμα της παραβατικότητας και ιδιαίτερα το θέμα των περιστατικών βίας στα σχολεία προβαλλόταν έντονα από τα μέσα ενημέρωσης. Αφορμή υπήρξαν δύο σοβαρά περιστατικά που αφορούσαν ξυλοδαρμό Καθηγήτριας από μαθητή Γυμνασίου στη Λάρνακα και επίθεση γονιού με πρόκληση σωματικής βλάβης σε Εκπαιδευτικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης επίσης στη Λάρνακα (Ψάρια, 2009, Δανιήλ, 2009). Η ΠΟΕΔ σε δημοσιογραφική διάσκεψη στις 19/3/2009 εξήγγειλε δίωρη στάση εργασίας για τη Δευτέρα 23 Μαρτίου (ΠΟΕΔ, 2009).

Στη Φωτογραφία 4.2 πιο κάτω εικονίζονται μαθητές του σχολείου να εργάζονται σε ψηφιδωτό το οποίο βραβεύτηκε με τρίτο παγκύπριο βραβείο σε σχετικό διαγωνισμό.



Φωτογραφία 4.2.
Μαθητές σε δημιουργική απασχόληση 3 Μαρτίου 2009

4.3. Αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο

Οι δείκτες επιτυχίας στον πιο πάνω στόχο ήταν α) η συμμετοχή των γονιών στη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου, β) η έγκριση της πολιτικής του σχολείου από τους γονείς και γ) η συνεισφορά των γονιών στην επίτευξη της πολιτικής αυτής.

Η συμμετοχή των γονιών στη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου τεκμηριώνεται μέσω της ουσιαστικής συμμετοχής των εκπροσώπων τους στην προσπάθεια Αυτοαξιολόγησης και στη συνέπεια που έδειξαν με την παρουσία αυτών και την ενεργητική συμμετοχή σε όλες τις συνεδριάσεις της Ομάδας Αυτοαξιολόγησης.

Στο τέλος του προγράμματος, 131 γονείς απάντησαν στο «Ερωτηματολόγιο για Γονείς», (βλέπε Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία, σελίδα 43). Στον Πίνακα E.8 του Παραρτήματος E, σελίδα 155, παρουσιάζονται όλα τα αποτελέσματα από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου.

Επίσης στον Πίνακα 4.2. παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις των απαντήσεων των γονιών που αφορούν το βαθμό στον οποίο οι προτεραιότητες που έθετε η Διεύθυνση του σχολείου ήταν διακριτές από τους γονείς και το βαθμό που αυτοί τις αξιολογούσαν.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4.2. στις τέσσερις ερωτήσεις που τέθηκαν για να εκφραστούν οι απόψεις των γονιών σε σχέση με τη σημασία που αποδίδουν στις προσπάθειες της σχολικής μονάδας για βελτίωση, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι *‘η τήρηση των κανονισμών’* αξιολογήθηκε ως η πλέον σημαντική (M.O.=4.51, T.A.=0.70), ακολουθεί *‘η συνεργασία της Διεύθυνσης με τους γονείς’* (M.O.=4.38, T.A.=0.84), *‘η βελτίωση και ο εξωραϊσμός των χώρων του σχολείου’* (M.O.=4.16, T.A.=0.78) και τέλος *‘η προβολή του έργου του σχολείου στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία’* (M.O.=4.02, T.A.=0.81). Τα δεδομένα αυτά δείχνουν και το μεγάλο βαθμό επιδοκμασίας της πολιτικής που εφάρμοξε το σχολείο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Πίνακας 4.2.

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις απαντήσεων των γονιών στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (έγκριση της πολιτικής του σχολείου)

| | ΜΟ* | ΤΑ |
|--|------|------|
| Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στην τήρηση των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου. | 4,19 | 0,82 |
| Πιστεύω ότι η τήρηση των κανονισμών είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου | 4,51 | 0,70 |
| Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στην συνεργασία με τους γονείς. | 4,05 | 0,93 |
| Πιστεύω ότι η συνεργασία της Διεύθυνσης με τους γονείς είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου | 4,38 | 0,84 |
| Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στη βελτίωση και εξωραϊσμό των χώρων του σχολείου (π.χ. τοιχογραφίες, ψηφιδωτά) | 4,09 | 0,82 |
| Πιστεύω ότι η βελτίωση και ο εξωραϊσμός των χώρων του σχολείου είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. | 4,16 | 0,78 |
| Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στο να προβάλλει το έργο του σχολείου στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία με εκδηλώσεις και άλλες δραστηριότητες. | 3,98 | 0,77 |
| Πιστεύω ότι η προβολή του έργου του σχολείου στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. | 4,02 | 0,81 |
| Το παιδί μου έχει παρουσιάσει αξιοσημείωτη πρόοδο στα περισσότερα μαθήματά του κατά τη διάρκεια της φετινής χρονιάς. | 3,93 | 1,03 |
| Από την πληροφόρηση που έχω από το παιδί μου τα περιστατικά σχολικής παραβατικότητας έχουν αυξηθεί στο σχολείο σε σχέση με την αρχή της χρονιάς. | 3,00 | 1,10 |
| Σήμερα είμαι πιο αισιόδοξος/η για το μέλλον του σχολείου σε σχέση με την αρχή της σχολικής χρονιάς. | 3,71 | 0,84 |

*1= ελάχιστος βαθμός, 5=μέγιστος βαθμός, N=131

Επίσης ψηλά αξιολογήθηκε από τους γονείς και ο βαθμός υλοποίησης αυτής της πολιτικής από τη Διεύθυνση του σχολείου. Συγκεκριμένα στην ερώτηση «Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στην τήρηση των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου» (Μ.Ο.=4.19, Τ.Α.=0.82), στην ερώτηση «Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στην συνεργασία με τους γονείς» (Μ.Ο.=4.05, Τ.Α.=0.93), στην ερώτηση «Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στη βελτίωση και εξωραϊσμό των χώρων του σχολείου» (Μ.Ο.=4.09, Τ.Α.=0.82) και στην ερώτηση «Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στο να προβάλλει το έργο του σχολείου στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία με εκδηλώσεις και άλλες δραστηριότητες» (Μ.Ο.=3.98, Τ.Α.=0.77).

Το ενδιαφέρον στοιχείο από τις απαντήσεις στο «Ερωτηματολόγιο για Γονείς» ήταν η προσπάθεια αποκάλυψης συσχέτισης μεταξύ του Βαθμού Αισιοδοξίας που αντιστοιχούσε με την απάντηση στο τελευταίο ερώτημα: «Σήμερα είμαι πιο αισιόδοξος/η για το μέλλον του σχολείου σε σχέση με την αρχή της σχολικής χρονιάς», και άλλων ισοδιαστημικών μεταβλητών που μετρήθηκαν με το συγκεκριμένο εργαλείο. Χρησιμοποιήθηκε για το σκοπό αυτό ο συντελεστής συσχέτισης *Pearson r*. Η ανάλυση έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της *‘Διάκρισης Έμφασης από τη Διεύθυνση στην Τήρηση των Κανονισμών’* και του *‘Βαθμού Αισιοδοξίας’*, ($r=0.32$, $p<0.001$). Δηλαδή οι γονείς που διέκριναν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημασία που έδιδε η Διεύθυνση στην τήρηση των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου δήλωναν και σε μεγαλύτερο βαθμό αισιόδοξοι. Η μεταβλητή *‘Διάκριση Έμφασης από τη Διεύθυνση στην Τήρηση των Κανονισμών’* αντιστοιχούσε στο βαθμό συμφωνίας με τη δήλωση «Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στην τήρηση των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου».

Επίσης με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης *Pearson r* βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της *‘Πληροφόρησης για Αύξηση της Παραβατικότητας’* και του *‘Βαθμού Αισιοδοξίας’*, ($r=-0.29$, $p<0.001$). Αυτό σημαίνει ότι ο Βαθμός Αισιοδοξίας των γονιών μειωνόταν όσο αυξανόταν η πληροφόρηση που είχαν για αύξηση της σχολικής παραβατικότητας σε σχέση με την αρχή της χρονιάς. Η μεταβλητή *‘Πληροφόρηση για Αύξηση της Παραβατικότητας’* αντιστοιχούσε στο βαθμό συμφωνίας με τη δήλωση «Από την πληροφόρηση που έχω από το παιδί μου τα περιστατικά σχολικής παραβατικότητας έχουν αυξηθεί στο σχολείο σε σχέση με την αρχή της χρονιάς».

Στον Πίνακα 4.3. παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις των απαντήσεων των γονιών στο «Ερωτηματολόγιο για Γονείς» και που αφορούν τη στήριξη της οικογένειας στις προσπάθειες του σχολείου.

Πίνακας 4.3.

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις απαντήσεων των γονιών στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (στήριξη της οικογένειας στις προσπάθειες του σχολείου)

| | ΜΟ* | ΤΑ |
|---|------|------|
| Ρωτώ τακτικά το παιδί μου αν πρέπει να μου παραδώσει κάποιο έντυπο ή επιστολή που με αφορά και προέρχεται από το σχολείο του. | 3,20 | 1,15 |
| Διαβάζω προσεκτικά τα έντυπα που αποστέλλει το σχολείο για τους γονείς. | 4,26 | 0,85 |
| Απαντώ ή συμπληρώνω και αποστέλλω στο σχολείο έγκαιρα όσα έντυπα χρειάζεται. | 4,51 | 0,70 |
| Ενθαρρύνω το παιδί μου να συμμορφώνεται με τους κανονισμούς του σχολείου. | 4,67 | 0,69 |
| Ελέγχω και βεβαιώνομαι ότι το παιδί μου δεν καθυστερεί να προσέλθει στο σχολείο και δεν κάνει αδικαιολόγητες απουσίες. | 4,37 | 0,95 |
| Ζητώ τακτικά ενημέρωση από τους καθηγητές του παιδιού μου και όχι μόνο λίγες μέρες πριν την επίδοση της βαθμολογίας. | 2,72 | 1,03 |
| Συμμετέχω στις εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο για τους γονείς. | 2,75 | 1,31 |

*1= ελάχιστος βαθμός, 5=μέγιστος βαθμός, N=131

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 4.3. οι γονείς δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά τους ώστε αυτά να συμμορφώνονται με τους κανονισμούς του σχολείου (Μ.Ο.=4,67 και Τ.Α=0,69) και ότι ελέγχουν και βεβαιώνονται ότι το παιδί τους δεν καθυστερεί να προσέλθει στο σχολείο και δεν κάνει αδικαιολόγητες απουσίες (Μ.Ο.=4,37, Τ.Α.=0,95). Ο βαθμός που δήλωσαν ότι ζητούν τακτικά ενημέρωση από τους καθηγητές των παιδιών τους και όχι μόνο λίγες μέρες πριν την επίδοση της βαθμολογίας είναι χαμηλός (Μ.Ο.=2,72 και Τ.Α=1,03), όπως χαμηλή είναι και η συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο για τους γονείς (Μ.Ο.=2,75 και Τ.Α=1,31). Παρατηρείται δηλαδή ότι οι γονείς δηλώνουν ότι στηρίζουν τις προσπάθειες που σχολείου περισσότερο στα θέματα πειθαρχίας ενώ σε άλλους τομείς όπως η συμμετοχή σε εκδηλώσεις και η ενημέρωση για την επίδοση των παιδιών τους οι Μ.Ο. των απαντήσεων τους είναι συγκριτικά χαμηλοί.

Τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν για την αξιολόγηση του στόχου *‘βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο’* προήλθαν από τις δύο συνεντεύξεις και από την εκπροσώπηση των γονιών στην Ομάδα Αυτοαξιολόγησης. Αυτά συνοψίζονται ως ακολούθως: Υπήρχε εξ’ αρχής καλή θέληση για συνεργασία γονιών-εκπαιδευτικών και από τα δύο μέρη (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ16-23), έγιναν πολλές προσπάθειες για βελτίωση του κλίματος συνεργασίας γονιών – εκπαιδευτικών (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ23-27), το επίπεδο συνεργασίας σχολείου – γονιών από την αρχή μέχρι σήμερα βελτιώθηκε σημαντικά,

(Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ9-10), οι οργανωμένοι γονείς στήριξαν τη Διεύθυνση (Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ12). Η Πρόεδρος του ΣΓ ανέφερε ότι υπήρξαν μεμονωμένα παράπονα από γονείς για την έλλειψη συνεργασίας και κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς (Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ64-65) και ότι τα παράπονα αυτά μάλλον μειώθηκαν στην πορεία του χρόνου (Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ71). Η εκπαιδευτικός από την πλευρά της εξέφρασε την άποψη ότι η συνεργασία γονιών-εκπαιδευτικών δεν ήταν στο βαθμό που η ίδια εκτιμούσε ως ικανοποιητικό (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ32-34) και αυτό επειδή οι γονείς των μαθητών με τα μεγαλύτερα προβλήματα δεν έρχονταν σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ37-38), απέδωσε μέρος της ευθύνης για τη μη ικανοποιητική συνεργασία στον εαυτό της και αυτό γιατί δεν ανάλαβε πρωτοβουλίες για συνεργασία με τους γονείς όταν δεν υπήρχε αντίστοιχο ενδιαφέρον από μέρους συγκεκριμένων γονιών (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ40-43). Η Πρόεδρος του ΣΓ δέχθηκε ότι οι περισσότεροι γονείς επισκέπτονταν το σχολείο περιστασιακά μόνο λίγες μέρες πριν την επίδοση των βαθμών με σκοπό να δείξουν ότι ενδιαφέρονταν για το βαθμό των παιδιών τους (Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ99-100) και μάλιστα ήταν τα παιδιά τους που τους ζητούσαν να το κάνουν (Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ100).

4.4. Αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση της επικοινωνίας της διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς

Οι δείκτες επιτυχίας στο στόχο για βελτίωση της επικοινωνίας της διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς ήταν α) η ύπαρξη τρόπου υποβολής εισηγήσεων από τους υπόλοιπους εταίρους προς τη διευθυντική ομάδα και β) ο πειστικός τρόπος δικαιολόγησης των αποφάσεων της διευθυντικής ομάδας προς τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.

Τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν για την αξιολόγηση του στόχου *‘βελτίωση της επικοινωνίας της διευθυντικής ομάδας με τους καθηγητές, τους μαθητές και τους γονείς’* προήλθαν από τις δύο συνεντεύξεις και από την καταγραφή ορισμένων περιστατικών που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς καθώς και από τις απαντήσεις των γονιών στο «Ερωτηματολόγιο για Γονείς». Αυτά συνοψίζονται ως ακολούθως:

Η εκπαιδευτικός θεωρούσε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ένοιωθαν άνετα να υποβάλλουν εισηγήσεις στη διευθυντική ομάδα (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ148-149) και θεωρούσε πως έπρεπε να υπάρχει θεσμοθετημένος τρόπος και χρόνος για υποβολή καλά προετοιμασμένων εισηγήσεων (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ150-160). Ανάφερε ότι η Διεύθυνση είχε την πρόθεση να υποστηρίξει το έργο του εκπαιδευτικού (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ168-169) αλλά παράθεσε δικό της βίωμα που δείχνει ότι η Διεύθυνση ήταν απρόθυμη να συζητήσει θέμα που αφορούσε το έργο της εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική μονάδα. Είπε κατά λέξη: «στη δική μου περίπτωση, όταν για παράδειγμα εξήτησα να αποφορτιστώ από κάποια προγράμματα τα οποία εξ' αντικειμένου είχα αναλάβει, είδα ότι η Διεύθυνση προσπάθησε να αποφύγει τη συζήτηση καν μαζί μου κλείνοντας το θέμα λέγοντας "έχεις αναλάβει και πιο παλιά τούτα τα προγράμματα άρα είσαι έμπειρη, άρα λοιπόν ανάλαβέ τα και φέτος". Δηλαδή χωρίς να γίνει μια... [παύση] χωρίς να μου δοθεί το δικαίωμα να αρνηθώ και να εκφράσω ας πούμε την άρνησή μου και να πω δεν θέλω να αναλάβω τούτο το πράμα. Σε τούτο τον τομέα νοιώθω ότι δεν υποστηρίχθηκα ας πούμε από τη Διεύθυνση τουλάχιστον να με ακούσει να εκφράσω τα προβλήματα τα οποία εσυνάντησα προηγουμένως και γιατί να θέλω να απαλλαγώ από τούτη τη κατάσταση η οποία... [παύση] η οποία τέθηκε μπροστά μου». (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ169-179).

Η Πρόεδρος του ΣΓ ανέφερε ότι η Διεύθυνση ενημέρωνε τους γονείς πλήρως (Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ10-11). Ανέφερε όμως ότι οι γονείς δεν αξιοποίησαν τη δυνατότητα υποβολής ανώνυμων παραπόνων ή εισηγήσεων προς τη Διεύθυνση του Σχολείου γιατί αμφέβαλλαν ότι θα εισακουσθούν (Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ75-76). Κάποιοι γονιοί έστω και μεμονωμένοι πίστευαν ότι ήταν άδικος κόπος να προσπαθήσουν να μιλήσουν με το Διευθυντή για να εκφράσουν παράπονο ή εισήγηση. (Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ80-83). Κατά το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν καταγράφηκε καμιά περίπτωση στην οποία γονιός ζήτησε να δει το Διευθυντή και ο τελευταίος δεν ήταν πρόθυμος. Απεναντίας στο γραφείο του Διευθυντή παρατηρούνταν καθημερινά πολλοί γονείς να τον επισκέπτονται. Ο ίδιος ζητούσε συχνότερη επαφή με γονείς που τα παιδιά τους παρουσίαζαν προβλήματα πειθαρχίας.

Ο Διευθυντής μετά την εκλογή Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου προσπάθησε να δείξει την εκτίμησή του προς τους αντιπροσώπους των μαθητών. Στις σχολικές εκδηλώσεις και γιορτές

καλούσε τον Πρόεδρο του ΚΜΣ να κάθεται δίπλα του. Προσκαλούσε με συνέπεια, μία φορά τον μήνα, τους εκπροσώπους των μαθητών στο Συμβούλιο Διεύθυνσης. Από την άλλη οι περισσότεροι μαθητές τον εύρισκαν σχεδόν κάθε πρωί να τους περιμένει έξω από το σχολείο για να τους επιπλήξει για την εμφάνισή τους και για την ώρα προσέλευσής τους. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς που έφερναν τα παιδιά τους στο σχολείο με αυτοκίνητο και ήταν υπαίτιοι για την αργοπορία των παιδιών τους, άκουγαν τον Διευθυντή να επιπλήττει τα παιδιά τους πριν περάσουν το κάγκελο του σχολείου. Σχετικό είναι και ένα περιστατικό που καταγράφηκε στις 10/4/2009 κατά την εκδήλωση με την ευκαιρία του Πάσχα. Ενώ ο Διευθυντής μιλούσε ενώπιον του σχολείου, οι μαθητές μιλούσαν μεταξύ τους και αδημονούσαν να αρχίσουν τις διακοπές τους. Ο Διευθυντής εμφανώς εκνευρισμένος είπε στους μαθητές ότι όσοι ήθελαν μπορούσαν να αποχωρήσουν χωρίς καμιά επίπτωση και να παρέμειναν μόνο όσοι ήθελαν να ακούσουν. Αμέσως τα $\frac{3}{4}$ των μαθητών απεχώρησαν. Καταγράφοντας το περιστατικό διαπιστώθηκε ότι οι υπόλοιποι μαθητές που έμειναν ήταν αυτοί που ήταν πολύ μπροστά και είχαν αναστολές ή φοβήθηκαν να φύγουν. Στη συζήτηση του ερευνητή με μαθητές για το περιστατικό διαπίστωσε ότι δεν το έκαναν από έλλειψη εκτίμησης στο πρόσωπο του Διευθυντή και πως οι μαθητές πίστευαν πως –σύμφωνα με τα λόγια τους- «δεν τους καταλαβαίνει».

Ένα περιστατικό που καταγράφηκε στις 12/3/2009 και ενέπιπτε στο θέμα της ποιότητας επικοινωνίας αφορά στην καταγγελία μαθητή στην αστυνομία από τον Διευθυντή με την υπόνοια ότι προέβη σε βανδαλισμό γιατί την προηγούμενη του έκανε παρατήρηση ο ίδιος για το κάπνισμα. Αυτό έγινε χωρίς πρώτα να εξασφαλίσει ότι τα άτομα του βοηθητικού προσωπικού που φέρονταν πεπεισμένα για το ποιος ήταν ο δράστης του περιστατικού ήταν και πρόθυμα να δώσουν κατάθεση. Έτσι οι γονείς όταν αντιλήφθηκαν ότι η καταγγελία δεν μπορούσε να αποδειχθεί δημιούργησαν ένταση που συνοδεύτηκε με απειλές εναντίον του Διευθυντή.

Επίσης σε δύο τουλάχιστον περιπτώσεις (3/10/08 και 3/4/09) οι εκπρόσωποι των καθηγητών στο Συμβούλιο Διεύθυνσης εισηγήθηκαν στον Διευθυντή να αποφεύγει να κάνει παρατηρήσεις και μάλιστα σε έντονα ύφος σε καθηγητές στην παρουσία μαθητών και ανέφεραν ότι είχαν δεχθεί από συναδέλφους τους τέτοια παράπονα.

Τα ποσοτικά δεδομένα που σχετίζονταν σε κάποιο βαθμό με το στόχο αυτό (βελτίωση της επικοινωνίας της διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς) προέρχονταν από τις απαντήσεις των γονιών στο «Ερωτηματολόγιο για Γονείς». Στον Πίνακα 4.4. παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις των απαντήσεων των γονιών που αφορούν την ποιότητα της επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου.

Πίνακας 4.4.

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις απαντήσεων των γονιών στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (επικοινωνία Οικογένειας-Σπιτιού)

| | ΜΟ* | ΤΑ |
|--|------|------|
| Όταν επισκέπτομαι το σχολείο, οι καθηγητές με υποδέχονται και με εξυπηρετούν πρόθυμα. | 3,96 | 0,81 |
| Οι καθηγητές με ενημερώνουν πρόθυμα για το παιδί μου ακόμα και αν δεν είναι η ημέρα που ορίστηκε για να δέχονται γονείς. | 3,90 | 0,89 |
| Όταν ένα μέλος της διεύθυνσης με καλεί στο σχολείο για θέμα που αφορά το παιδί μου, με πείθει ότι η επίσκεψη είναι απαραίτητη | 4,18 | 0,82 |
| Όταν ζητώ να δω προσωπικά τον Διευθυντή ή άλλο μέλος της διεύθυνσης βρίσκω άμεση ανταπόκριση και με αντιμετωπίζουν με σεβασμό και προσοχή. | 3,97 | 0,86 |
| Οι περισσότεροι καθηγητές έρχονται στις συναντήσεις γνωριμίας γονιών-εκπαιδευτικών που γίνονται συνήθως βράδυ. | 3,42 | 0,94 |
| Υπάρχει τρόπος να υποβάλω παράπονα και εισηγήσεις προς τη Διεύθυνση του σχολείου. | 3,47 | 0,97 |
| Σε περίπτωση που θα υποβάλω παράπονα και εισηγήσεις είμαι σίγουρος/η ότι αυτά θα ληφθούν υπόψη. | 3,34 | 0,86 |

*1= ελάχιστος βαθμός, 5=μέγιστος βαθμός, N=131

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4.6. οι γονείς δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό ότι πείθονται από ένα μέλος της διεύθυνσης, πως η επίσκεψη τους είναι απαραίτητη, όταν αυτό τους καλεί στο σχολείο για θέμα που αφορά το παιδί τους (Μ.Ο.=4,18 και Τ.Α=0,82) ενώ δήλωσαν σε μικρότερο βαθμό βέβαιοι ότι σε περίπτωση που θα υποβάλουν παράπονα και εισηγήσεις αυτά θα ληφθούν υπόψη, (Μ.Ο.=3,34 και Τ.Α=0,86).

4.5. Αποτελέσματα σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθητών με τρόπο που να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία.

Οι δείκτες επιτυχίας του κριτηρίου «αντιμετώπιση των μαθητών με τρόπο που να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία» ορίσθηκαν α) η συμβολή των καθηγητών στην παρώθηση των μαθητών για μάθηση και β) η παροχή ευκαιριών συμμετοχής σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες σε όλους τους μαθητές.

Τα αποτελέσματα για το μέρος της έρευνας που εμπίπτει στην κατηγορία *‘Πολιτική του σχολείου σε σχέση με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση’* και ειδικότερα για τον παρωθητικό ρόλο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας προήλθαν από την χορήγηση δύο ερωτηματολογίων, ένα για καθηγητές και ένα για μαθητές, δύο φορές, πριν και μετά από το αντίστοιχο παρεμβατικό πρόγραμμα. Συνολικά δηλαδή έγιναν τέσσερις μετρήσεις. Οι πλέον σημαντικές μεταβλητές που μετρήθηκαν είναι ο *‘Βαθμός Παρώθησης των Μαθητών’* ο οποίος προκύπτει από τις απαντήσεις των καθηγητών αλλά και από τις απαντήσεις των μαθητών, ο *‘Δείκτης για τις Αντιλήψεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση’* και ο *‘Δείκτης για τις Πεποιθήσεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση’*. Οι δύο δείκτες προέκυψαν αποκλειστικά από τις απαντήσεις των καθηγητών (βλέπε Μεθοδολογία, σελίδα 41).

Στον Πίνακα 4.5 εμφανίζονται οι Μ.Ο. και οι Τ.Α. των Δεικτών και του Βαθμού Παρώθησης όπως μετρήθηκαν πριν από το παρεμβατικό πρόγραμμα. Συνοπτικά ο *‘Βαθμός Παρώθησης των Μαθητών’* αντιπροσωπεύει τι οι καθηγητές δήλωσαν ότι έκαναν στην καθημερινή τους πρακτική σχετικά με την παρώθηση των μαθητών τους, (στην περίπτωση που η μεταβλητή αυτή έπαιρνε τιμές από τις απαντήσεις των μαθητών εννοείται ότι αντιπροσωπεύει τι καταγράφηκε από τους μαθητές ό,τι έκαναν οι καθηγητές τους στην καθημερινή τους πρακτική σχετικά με την παρώθηση των μαθητών τους). Ο *‘Δείκτης για τις Αντιλήψεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση’* αντιπροσωπεύει την αξία που αντιλαμβανόταν ο καθηγητής ό,τι είχε το θέμα αυτό και τέλος ο *‘Δείκτης για τις Πεποιθήσεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση’* σχετίζεται με το βαθμό που οι ίδιοι οι καθηγητές θεωρούσαν ότι τους αφορούσε το θέμα αυτό.

Πίνακας 4.5.

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Δεικτών και του Βαθμού Παρώθησης πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα.

| ΔΕΙΚΤΕΣ | Ομάδα | N | M.O.* | T.A. | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|-----------|----|-------|------|----------|----------|
| Βαθμός Παρώθησης των Μαθητών | Καθηγητές | 27 | 3,86 | ,33 | 9,38 | 0,00 |
| | Μαθητές | 42 | 2,99 | ,41 | | |
| Δείκτης για τις Αντιλήψεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση | Καθηγητές | 27 | 3,50 | ,60 | | |
| Δείκτης για τις Πεποιθήσεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση | Καθηγητές | 27 | 3,12 | ,66 | | |

* Κλίμακα 1= Ελάχιστος βαθμός, 5=Μέγιστος βαθμός

Η πρώτη παρατήρηση από τον Πίνακα 4.5 προέρχεται από το γεγονός ότι ο M.O. που αντιπροσωπεύει την αξιολόγηση που έκαναν οι καθηγητές για τον *‘Βαθμό Παρώθησης των Μαθητών’* είναι μεγαλύτερος από αυτόν που προέρχεται από την αξιολόγηση που έκαναν οι μαθητές. Έγινε έλεγχος με το κριτήριο *t* για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του *‘Βαθμού Παρώθησης των Μαθητών’* που προέρχεται από τις απαντήσεις των Καθηγητών και αυτού που προέρχεται από τις απαντήσεις των Μαθητών. Όπως φαίνεται και στον πιο πάνω πίνακα υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους M.O. του Βαθμού Παρώθησης των μαθητών μεταξύ των εκτιμήσεων που έκαναν οι ίδιοι οι Καθηγητές και οι Μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα κατά την πρώτη μέτρηση, με τους Καθηγητές να χαρακτηρίζουν ως μεγαλύτερο το *‘Βαθμό Παρώθησης των Μαθητών’* (M.O.= 3.86, T.A.=0.33) σε σύγκριση με την εκτίμηση που κάνουν οι ίδιοι οι Μαθητές (M.O.= 2.99, T.A.=0.41).

Ο ίδιος έλεγχος έγινε και στα αποτελέσματα της δεύτερης μέτρησης δηλαδή μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Πίνακας 4.6.

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Δεικτών και του Βαθμού Παρώθησης μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.

| ΔΕΙΚΤΕΣ | Ομάδα | N | M.O.* | T.A. | t | p |
|--|-----------|----|-------|------|------|------|
| Βαθμός Παρώθησης των Μαθητών | Καθηγητές | 30 | 3,89 | ,34 | 9,01 | 0,00 |
| | Μαθητές | 45 | 3,09 | ,39 | | |
| Δείκτης για τις Αντιλήψεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση | Καθηγητές | 30 | 3,53 | ,69 | | |
| Δείκτης για τις Πεποιθήσεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση | Καθηγητές | 30 | 3,16 | ,59 | | |

*Κλίμακα 1= Ελάχιστος βαθμός, 5=Μέγιστος βαθμός

Στον Πίνακα 4.6. φαίνεται ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά στους M.O. του *‘Βαθμού Παρώθησης των Μαθητών’* μεταξύ των εκτιμήσεων που έκαναν οι Καθηγητές και οι Μαθητές παρέμεινε και στη δεύτερη μέτρηση, με τους Καθηγητές να εξακολουθούν να χαρακτηρίζουν ως μεγαλύτερο το *‘Βαθμό Παρώθησης των Μαθητών’* (M.O.=3.89, T.A.=0.34) σε σύγκριση με την εκτίμηση που κάνουν οι ίδιοι οι Μαθητές (M.O.=3.09, T.A.=0.39).

Το κριτήριο *t* εφαρμόστηκε για να διαπιστωθούν αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο *‘Βαθμό Παρώθησης των Μαθητών’* κατά την εκτίμηση των μαθητών μεταξύ των δύο μετρήσεων που έγιναν. Ο ίδιος έλεγχος έγινε για να διαπιστωθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων που έγιναν στο *‘Βαθμό Παρώθησης των Μαθητών’* κατά την εκτίμηση των καθηγητών καθώς και για το *‘Δείκτη για τις Αντιλήψεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση’* και για το *‘Δείκτη για τις Πεποιθήσεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση’*. Όλες αυτές οι επαγωγικές αναλύσεις κατέδειξαν ότι δεν επήλθε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά σε αυτές τις μεταβλητές μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Στον Πίνακα E3 του Παραρτήματος E, σελίδα 144, εμφανίζονται οι Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τις παρωθητικές συμπεριφορές των καθηγητών. Ο *‘Βαθμός Παρώθησης των Μαθητών’* είναι έννοια που προήλθε από τον συνθετικό M.O. άλλων μεταβλητών που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι οχτώ συμπεριφορές (*‘Αποφυγή προκατάληψης και στερεότυπης συμπεριφορά του εκπαιδευτικού’*, *‘Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές δεν κινητοποιούνται για μάθηση με την προοπτική της αποτυχίας’*, *‘Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και*

εφαρμόζει ότι οι μαθητές που αξιολογούν θετικά τη μαθησιακή δραστηριότητα εξαρτώνται λιγότερο από την ενθάρρυνση, τα κίνητρα και την αμοιβή', 'Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην τέλεια μάθηση μαθαίνουν περισσότερα από εκείνους που είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ» τους', 'Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές προσδοκούν να εκτιμηθεί η προσπάθειά τους', 'Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση για το πώς θα αναπτύξουν στρατηγικές κινήτρων', 'Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση, για να αναπτύξουν ισχυρή βούληση', 'Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές νιώθουν ισχυρότερη δέσμευση για μάθηση, αν τα αντικείμενα μάθησης είναι σύμφωνα με τους στόχους τους') εκτιμήθηκαν από τους Μαθητές με χαμηλότερο Μ.Ο. από ότι εκτιμήθηκαν από τους Καθηγητές.

Θεωρήθηκε χρήσιμο να ελεγχθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εκτιμήσεις των καθηγητών σε κάθε μία από αυτές τις συμπεριφορές πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα. Ο έλεγχος αυτός έγινε με *t-test* για ανεξάρτητα δείγματα και δεν έδειξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά (στο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας <0.05) σε καμία από αυτές τις συμπεριφορές. Ο ίδιος έλεγχος με το ίδιο στατιστικό κριτήριο έγινε και στις εκτιμήσεις των μαθητών πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα. Και αυτό ο έλεγχος έδειξε ότι δεν υπήρξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις εκτιμήσεις των μαθητών για κάθε μια από τις οχτώ συμπεριφορές πριν και μετά το πρόγραμμα. Συνοψίζοντας, δεν αναφέρθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις μετρήσεις που λήφθηκαν πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα που αφορούσε στο θέμα της παρώθησης.

Ο τελευταίος έλεγχος που έγινε στα αποτελέσματα για το θέμα της παρώθησης ήταν για να διαπιστωθούν αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο 'Βαθμό Παρώθησης των Μαθητών', στο 'Δείκτη για τις Αντιλήψεις Καθηγητή' και στο 'Δείκτη για τις Πεποιθήσεις Καθηγητή σχετικά με την Παρώθηση' σε σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (*one-way ANOVA*) έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην περίπτωση του 'Βαθμού Παρώθησης των Μαθητών' και αυτή εντοπίστηκε στην βαθμολογία που προερχόταν από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας σε σχέση με τους συναδέλφους τους

που είχαν από 10 έως 20 χρόνια υπηρεσίας, ($F=5.14$, $df=2$, $p<0.05$). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας είχαν $M.O.=4.11$ και $T.A.=0.17$ ενώ οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 10 έως 20 χρόνια είχαν $M.O.=3.71$ και $T.A.=.25$. Όλα τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη παρώθηση των μαθητών της σχολικής μονάδας από τους διδάσκοντες παρατίθενται στους Πίνακες E.3 – E.6 του Παραρτήματος E στις σελίδες 144-153.

Στα ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τη σχετική έρευνα προστέθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα που προήλθαν από τις δύο συνεντεύξεις. Τα τελευταία είναι: Η εκπαιδευτικός θεωρούσε ότι οι μαθητές δεν είχαν ενδιαφέρον να μάθουν γιατί δεν είχαν καθορίσει στόχους, δεν τους άρεσε να κοπιάζουν και ένιωθαν ότι θα τους στήριζαν οι γονείς τους όταν αυτό θα χρειαζόταν. Πίστευε ότι ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου που έδιδε έμφαση στα εξεταζόμενα μαθήματα επίσης συντελούσε στην αδιαφορία (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ196-209). Θεωρούσε όμως ότι οι καθηγητές ευθύνονταν σε μεγάλο βαθμό για την έλλειψη στους μαθητές εσωτερικών κινήτρων για μάθηση (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ212). Χώρισε τους λόγους για τους οποίους – κατά την άποψή της - ευθύνονταν οι εκπαιδευτικοί σε υποκειμενικούς και αντικειμενικούς. Στους υποκειμενικούς περιέλαβε το κύρος του καθηγητή και στους αντικειμενικούς τη χρονική πίεση για κάλυψη της ύλης (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ212-221). Επίσης θεωρούσε ότι η βελτίωση της διδασκαλίας οδηγούσε σε βελτίωση του κλίματος που επικρατούσε στην τάξη (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ235). Η Πρόεδρος του ΣΓ πίστευε πως «υπήρχαν καθηγητές που όταν δε δείξει ενδιαφέρον ο γονιός, το παιδί θα έμενε στο περιθώριο» (Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ118-120).

Σχετικά με την «παροχή ευκαιριών συμμετοχής σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες σε όλους τους μαθητές» παρατίθενται στην επόμενη σελίδα οι φωτογραφίες⁷ 3 έως 5 από το φωτογραφικό αρχείο της Αυτοαξιολόγησης. Στη συζήτηση των αποτελεσμάτων της προσπάθειας (27/4/09) από την Ομάδα Αυτοαξιολόγησης όλοι όσοι παρευρέθησαν συμφώνησαν ότι δημιουργήθηκαν οι συνθήκες που ενεθάρρυναν κάθε μαθητή, ανεξάρτητα ακαδημαϊκών επιδόσεων, να συμμετέχει σε τέτοιες εκδηλώσεις.

⁷ Οι φωτογραφίες είναι επιλεγμένες ώστε τα άτομα που εμφανίζονται να μην είναι αναγνωρίσιμα.



Φωτογραφία 4.3.
Τοιχογραφία, έργο μαθητών. Φεβρουάριος 2009



Φωτογραφία 4.4.
Μαθητές ζωγραφίζουν για φιλανθρωπικούς σκοπούς στο κέντρο της πόλης. Δεκέμβριος 2008



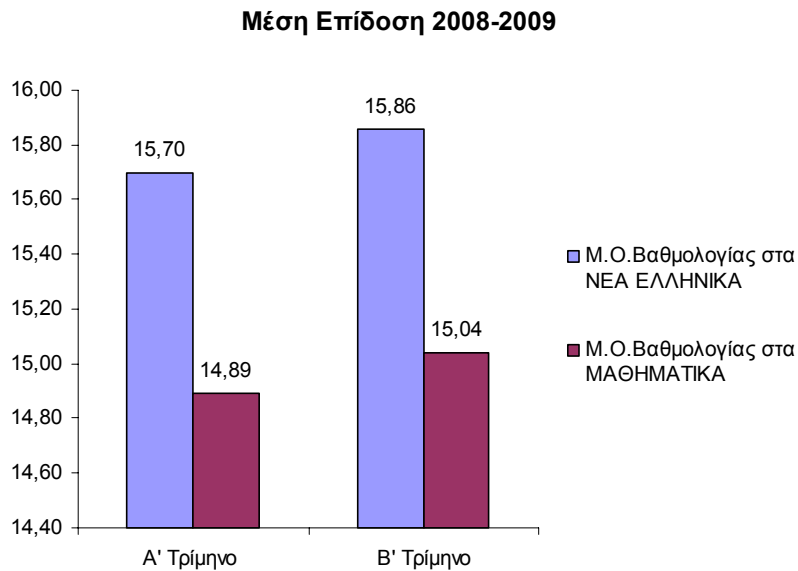
Φωτογραφία 4.5.

Μαθητές περιποιούνται τον κήπο του σχολείου. Ιανουάριος 2009

4.6. Αποτελέσματα σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών.

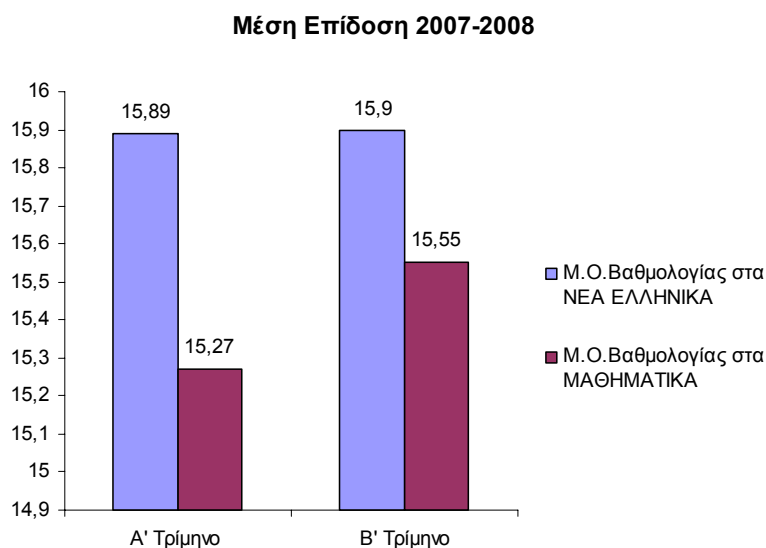
Για την εκτίμηση των αποτελεσμάτων σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών έγινε ανάλυση δεδομένων που προήλθαν από τα αρχεία του σχολείου για την επίδοση των μαθητών στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά. Ο γενικός Μ.Ο της επίδοσης των μαθητών στα Νέα Ελληνικά το Α Τρίμηνο ήταν 15,70 (στην κλίμακα 1-20) με Τ.Α. 2,86. Στο Β' Τρίμηνο ο Μ.Ο. έγινε 15,86 με Τ.Α. 2,89 . Παρουσιάστηκε δηλαδή μια αύξηση 0,16 μονάδες.

Στα Μαθηματικά το Α' τρίμηνο (2008-2009) ο Μ.Ο ήταν 14,89 με Τ.Α. 3,03 ενώ στο Β' Τρίμηνο ο Μ.Ο. ήταν 15,04 με Τ.Α. 2,99. Παρουσιάστηκε μια αύξηση 0,15 μονάδες. Τα αποτελέσματα αυτά εμφανίζονται και στο Διάγραμμα 4.2. Παρατηρείται δηλαδή μια μικρή αύξηση της μέσης επίδοσης των μαθητών στο Β' Τρίμηνο στα Νέα Ελληνικά και Μαθηματικά.



Διάγραμμα 4.2.
Επιδόσεις στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά κατά το σχολικό έτος 2008-09

Για σκοπούς σύγκρισης οι επιδόσεις των μαθητών την προηγούμενη σχολική χρονιά (2007-2008) ήταν στα Νέα Ελληνικά το Α' τρίμηνο Μ.Ο. 15,89, Τ.Α. 2,85 ενώ στο Β' Τρίμηνο ο Μ.Ο. έγινε 15,90, Τ.Α. 2,85 (Αύξηση του Μ.Ο. κατά 0,01 μονάδα). Στα Μαθηματικά το Α' τρίμηνο ο Μ.Ο ήταν 15,27 με Τ.Α. 3,02 ενώ στο Β' Τρίμηνο ο Μ.Ο. 15,55 με Τ.Α. 3,03 . Παρουσιάστηκε δηλαδή μια αύξηση 0,28 της μονάδας. Τα αποτελέσματα αυτά εμφανίζονται στο Διάγραμμα 4.3.



Διάγραμμα 4.3
Επιδόσεις στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά κατά το σχολικό έτος 2007-08

Όπως φαίνεται από τα δύο διαγράμματα οι επιδόσεις των μαθητών και στα δύο μαθήματα τη σχολική χρονιά 2008-2009 είναι χαμηλότερες από την αντίστοιχη της προηγούμενης χρονιάς τόσο κατά το Α' όσο και κατά το Β' Τρίμηνο. Η μεγαλύτερη διαφορά είναι στα Μαθηματικά, 0,38 μονάδες το Α' Τρίμηνο και 0,51 μονάδες το Β' Τρίμηνο. Δηλαδή η διαφορά αυτή διευρύνθηκε.

Στον Πίνακα 4.7. παρουσιάζονται μαζί οι επιδόσεις Β' Τριμήνου στα Μαθηματικά κατά τις σχολικές χρονιές 07-08 και 08-09.

Πίνακας 4.7.
Επιδόσεις Β' Τριμήνου στα Μαθηματικά κατά τις σχολικές χρονιές 07-08 και 08-09

| ΔΕΙΚΤΕΣ | Χρονιά | N | M.O.* | T.A. | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|-----------|-----|-------|------|----------|----------|
| Βαθμός στα Μαθηματικά | 2007-2008 | 737 | 15,55 | 3,03 | 3,11 | 0,00 |
| | 2008-2009 | 638 | 15,04 | 2,99 | | |

*Κλίμακα 1-20

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.7. μετά από έλεγχο που έγινε με το κριτήριο *t*, βρέθηκε ότι η διαφορά στην επίδοση των μαθητών του σχολείου στα Μαθηματικά κατά το Β' Τρίμηνο (M.O.=15.04, T.A.=2.99) είναι στατιστικά σημαντική σε σχέση με την αντίστοιχη περίοδο του προηγούμενου έτους (M.O.=15.55, T.A.=3.03). Οι υπόλοιπες διαφορές βρέθηκαν ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Σημειώνεται ότι κατά τη διάρκεια του Β' Τριμήνου το παρεμβατικό πρόγραμμα ήταν σε ισχύ.

Θεωρήθηκε χρήσιμο να παρουσιαστούν και να αναλυθούν τα δεδομένα για τις επιδόσεις των μαθητών την χρονιά 2008-2009 χωριστά κατά φύλο έτσι ώστε να διαφανούν αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στον Πίνακα 4.8 φαίνονται οι M.O. και οι T.A. των επιδόσεων των αγοριών και των κοριτσιών στα δύο μαθήματα και στα δύο τρίμηνα.

Πίνακας 4.8.

Επιδόσεις στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθητικά των μαθητών της σχολικής μονάδας κατά φύλο

| ΕΠΙΔΟΣΗ | Ομάδες | N | M.O.* | T.A. | t | p |
|-----------------------------------|----------|-----|-------|------|-------|------|
| Βαθμός Α' Τριμήνου στα Ελληνικά | Αγόρια | 325 | 15,04 | 2,76 | -5,80 | 0,00 |
| | Κορίτσια | 382 | 16,27 | 2,83 | | |
| Βαθμός Β' Τριμήνου στα Ελληνικά | Αγόρια | 325 | 15,19 | 2,79 | -5,83 | 0,00 |
| | Κορίτσια | 382 | 16,43 | 2,85 | | |
| Βαθμός Α' Τριμήνου στα Μαθηματικά | Αγόρια | 288 | 14,19 | 2,73 | -5,33 | 0,00 |
| | Κορίτσια | 350 | 15,43 | 3,16 | | |
| Βαθμός Β' Τριμήνου στα Μαθηματικά | Αγόρια | 288 | 14,33 | 2,69 | -5,63 | 0,00 |
| | Κορίτσια | 350 | 15,62 | 3,10 | | |

* Κλίμακα 1-20

Στον Πίνακα 4.8. το μέγεθος των πληθυσμών διαφέρει από μάθημα σε μάθημα γιατί ορισμένοι μαθητές εμπίπτουν σε ειδικές κατηγορίες και οι εκπαιδευτικοί απαλλάσσονται σε αυτές τις περιπτώσεις από την αριθμητική τους αξιολόγηση. Όπως φαίνεται από τον πίνακα αυτό, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αύξησαν τις επιδόσεις τους και στα δύο μαθήματα το Β' Τρίμηνο σε σχέση με το Α'. Μια άλλη παρατήρηση είναι ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών είναι μεγαλύτερες από αυτές των αγοριών και στα δύο μαθήματα τόσο το Α' όσο και το Β' Τρίμηνο. Έγινε έλεγχος με το κριτήριο t για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των αγοριών σε σχέση με τις επιδόσεις των κοριτσιών. Όσο αφορά τις επιδόσεις του Α' Τριμήνου στα Ελληνικά για τα Αγόρια (M.O.=15.04, T.A.=2.76) και τα Κορίτσια (M.O.=16.27, T.A.=2.83), η διαφορά βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Η διαφορά στις επιδόσεις στα Ελληνικά παρέμεινε και στο Β' Τρίμηνο στατιστικά σημαντική, (Αγόρια M.O.=15.19, T.A.=2.79 ενώ κορίτσια M.O.=16.43, T.A.=2.85). Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται και στα Μαθηματικά αφού όσο αφορά τις επιδόσεις του Α' Τριμήνου στα Μαθηματικά για τα Αγόρια (M.O.=14.19, T.A.=2.73) και τα Κορίτσια (M.O.=15.43, T.A.=3.16), η διαφορά βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Στο Β' Τρίμηνο η διαφορά στις αντίστοιχες επιδόσεις (Αγόρια M.O.=14.33, T.A.=2.69 ενώ κορίτσια M.O.=15.62, T.A.=3.10) παρέμεινε επίσης στατιστικά σημαντική.

Αξίζει να καταγραφεί για σκοπούς σχολιασμού της βαθμολογικής πολιτικής της σχολικής μονάδας ότι από την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών της Γ' Λυκείου του σχολείου στα Νέα Ελληνικά της χρονιάς 2007-2008, βρέθηκε ότι ο Μ.Ο. της επίδοσής τους στις Παγκύπριες Εξετάσεις ήταν 11.09 με Τ.Α.=4.81 ενώ στο Β' Τρίμηνο ο Μ.Ο. της βαθμολογίας που δόθηκε από τους καθηγητές ήταν 16.08 με Τ.Α.=2.52 (N= 261). Στο μάθημα των Νέων Ελληνικών εξετάζονται υποχρεωτικά όλοι οι μαθητές.

4.7. Αποτελέσματα σχετικά με την αποδοχή της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης.

Στις συνεντεύξεις τους τόσο η Εκπαιδευτικός όσο και η Πρόεδρος του ΣΓ συγκλίνουν ότι ανεξάρτητα με την επιτυχία ή όχι των παρεμβατικών προγραμμάτων η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης ήταν ωφέλιμη και πλούτισε με χρήσιμες εμπειρίες όσους συμμετείχαν (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ304-308, Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ129-133).

Στην πρώτη αυτή πιλοτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είχαν ουσιαστική εμπλοκή, στο βαθμό που αφορούσε την ενεργό συμμετοχή στην υλοποίηση των παρεμβατικών προγραμμάτων, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που ήταν τοποθετημένοι στο συγκεκριμένο σχολείο. Το ποσοστό αυτό αφορά στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε ένα τουλάχιστον παρεμβατικό πρόγραμμα που προήλθε μέσα από τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, είτε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε ανεξάρτητες δράσεις και πρωτοβουλίες, οι οποίες συνεισέφεραν όμως και αυτές στην επίτευξη των στόχων της Αυτοαξιολόγησης. Στο σύνολό του το διδακτικό προσωπικό ήταν ενημερωμένο για την εξέλιξη της προσπάθειας και υπήρχε ειδικός χώρος στο γραφείο των καθηγητών όπου τοποθετούνταν ενημερωτικά έντυπα και ανακοινώσεις της Ομάδας Αυτοαξιολόγησης. Μέσα στα πλαίσια τεσσάρων παιδαγωγικών συνεδριάσεων του συνόλου του προσωπικού, μίας συνεδρίασης του ΔΣ του Συνδέσμου Γονέων και μιας συνάντησης Γονιών-Καθηγητών με συμμετοχή 250 ατόμων, έγινε από τον συντονιστή ενημέρωση για τους σκοπούς και την πρόοδο της Αυτοαξιολόγησης. Επίσης στην αρχή της χρονιάς δόθηκε το ενημερωτικό τρίπτυχο (Παράρτημα Στ, σελίδα 159) σε όλους τους γονείς και αναρτήθηκε σε διάφορες πινακίδες ανακοινώσεων εντός του σχολείου.

Υπάρχουν ορισμένα ποιοτικά δεδομένα που δείχνουν τη δημιουργία «κουλτούρας αυτοαξιολόγησης» στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Η εκπαιδευτικός για παράδειγμα

απέδωσε μέρος της ευθύνης για τη μη ικανοποιητική συνεργασία στον εαυτό της και αυτό γιατί δεν ανάλαβε πρωτοβουλίες για συνεργασία με τους γονείς όταν δεν υπήρχε αντίστοιχο ενδιαφέρον από μέρους συγκεκριμένων γονιών (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού, γ40-43). Η αυτοκριτική που έκανε σημειώθηκε ως δείγμα αναστοχαστικής διάθεσης και κουλτούρας αυτοαξιολόγησης. Η Πρόεδρος του ΣΓ με τον ίδιο τρόπο δέχθηκε ότι οι περισσότεροι γονείς επισκέπτονταν το σχολείο περιστασιακά μόνο λίγες μέρες πριν την επίδοση των βαθμών με σκοπό να δείξουν ότι ενδιαφέρονταν για το βαθμό των παιδιών τους (Συνέντευξη Προέδρου ΣΓ, γ99-100). Στην περίπτωση των 131 γονιών που απάντησαν το «Ερωτηματολόγιο για Γονείς» μόνο σε δύο ερωτήσεις οι Μ.Ο. των απαντήσεων τους ήταν κάτω από το 3.00. (βλέπε Πίνακα 4.3. σελίδα 64). Και στις δύο περιπτώσεις η χαμηλή βαθμολογία αφορούσε τους ίδιους. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν «Ζητώ τακτικά ενημέρωση από τους καθηγητές του παιδιού μου και όχι μόνο λίγες μέρες πριν την επίδοση της βαθμολογίας» (Μ.Ο.=2.72, Τ.Α.=1.03) και «Συμμετέχω στις εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο για τους γονείς» (Μ.Ο.=2.75, Τ.Α.=1.31).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, που κατά τη δική τους άποψη δεν συμμετείχαν στο βαθμό που οι ίδιοι θα ήθελαν στην Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ζητούσαν ενημέρωση και εξέφραζαν την πρόθεσή τους να συμμετέχουν στην επόμενη εφαρμογή της. Μία καθηγήτρια Αρχιτεκτονικής δημιούργησε με τους μαθητές της αρχείο φωτογραφιών με τους χώρους του σχολείου πριν και μετά την Αυτοαξιολόγηση. Ακολούθως ανάρτησε τις φωτογραφίες που έδειχναν τη σαφή βελτίωση των χώρων του σχολείου σε σημείο που να τις βλέπει όλη η σχολική κοινότητα. Το μαθητικό συνέδριο του σχολείου που προγραμματίστηκε να διεξαχθεί τον Μάιο του 2009 είχε θέμα «Μαζί για ένα καλύτερο σχολείο» και προήλθε μέσα από τις εισηγήσεις των μαθητών του σχολείου για αντιμετώπιση της βίας και της παραβατικότητας που έγιναν την Τρίτη 24 Μαρτίου, με συμμετοχή όλων των μαθητών του σχολείου, στα πλαίσια του προγράμματος Δράση-Δημιουργικότητα-Κοινωνική Προσφορά (Δ.Δ.Κ.).

Η ολοκλήρωση της Αυτοαξιολόγησης τεκμηριώνει και τη στήριξη που είχε η διαδικασία αυτή από τη Διεύθυνση του σχολείου παρά το γεγονός ότι ελάχιστα γνώριζε προηγουμένως για τη θεωρητική ή πρακτική πτυχή της. Η στήριξη αυτή συνίστατο στην κατ' αρχήν έγκριση της πρωτοβουλίας για εφαρμογή της στη σχολική μονάδα, στη διάθεση χρόνου στις παιδαγωγικές

συνεδριάσεις για ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, στη συμμετοχή του ιδίου του Διευθυντή σε κάθε συνεδρίαση της Ομάδας Αυτοαξιολόγησης εκτός ορών λειτουργίας του σχολείου και στην ηθική στήριξη και ενθάρρυνση του συντονιστή.

Ο Διευθυντής του σχολείου, με διάφορες δημόσιες δηλώσεις και με ενέργειές του, δεν έκρυβε ότι το προσωπικό του όραμα ήταν η προβολή του έργου της σχολικής μονάδας στην κοινωνία. Εκτός από τη μεγάλη καλλιτεχνική εκδήλωση (18/2/09) που συμμετείχαν και μαθητές με προηγούμενη παραβατική συμπεριφορά, έδωσε οδηγίες για δύο άλλες τουλάχιστον μεγάλες εκδηλώσεις (10/12/09 στο κέντρο της πόλης και 22/12/09 στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου) οι οποίες απαίτησαν σημαντικό χρόνο και ενέργεια από μέρος του διδακτικού προσωπικού και του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό ήταν συνυφασμένο με το γενικό στόχο της Αυτοαξιολόγησης που τέθηκε από τους σχολικούς εταίρους και ήταν «η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος που να το χαρακτηρίζει η κατανόηση και ο σεβασμός τόσο των κανονισμών όσο και των ανθρώπων και που θα επιτρέπει την κοινωνική ανάπτυξη και ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών μέσα σε συνθήκες ασφάλειας και ηρεμίας» (Βλέπε Κεφάλαιο 3, σελίδα 35). Η παρατήρηση αυτή καταγράφεται για να δείξει ότι το σχολείο είχε δύο οράματα που το ένα δεν απέκλειε το άλλο, αλλά σε κάποιο βαθμό για την υλοποίησή τους έπρεπε να μοιραστούν οι πόροι που διέθετε το σχολείο (π.χ. εξωδιδακτικός χρόνος των καθηγητών).

Η Διεύθυνση του σχολείου, αντιλήφθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημασία της Αυτοαξιολόγησης, όταν σε δύο περιπτώσεις θέλησε να παρουσιάσει συγκεκριμένα σχέδια δράσης και συνειδητοποίησε ότι ήδη υπήρχαν μέσα από τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης. Η πρώτη περίπτωση ήταν στα πλαίσια του διαγωνισμού «Η Παραγωγικότητα στην Εκπαίδευση» που προκήρυξαν από κοινού το Κέντρο Παραγωγικότητας Κύπρου και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Ιανουάριος 2009) και η δεύτερη στη διεκδίκηση βράβευσης για τις «Καλές Πρακτικές Πρόληψης της Νεανικής Παραβατικότητας» στο

σχετικό διαγωνισμό που διοργάνωνε το Συμβούλιο για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της εγκληματικότητας του Υπουργείου Δικαιοσύνης και Δημόσιας Τάξης σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Μάρτιος 2009).

Η σύσκεψη της διευρυμένης Ομάδας Αυτοαξιολόγησης που έγινε την 27^η Απριλίου 2009 αποτέλεσε μια χρήσιμη πηγή δεδομένων για την αποτίμηση της Αυτοαξιολόγησης ως μέσου για τη βελτίωσης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Στη σύσκεψη αυτή συμμετείχε ο Διευθυντής, πέντε άλλα μέλη της διευθυντικής ομάδας, οχτώ καθηγητές, πέντε μαθητές και έξι γονείς. Παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα των παρεμβατικών προγραμμάτων και ακολούθησε σχολιασμός και συζήτηση. Στα συμπεράσματα που προέκυψαν με ομοφωνία περιλαμβανόταν η βεβαιότητα ότι η προσπάθεια Αυτοαξιολόγησης συνεισέφερε ουσιαστικά στη μείωση της παραβατικότητας και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Επίσης υπήρξε ομοφωνία στο ότι η συνεργασία των γονιών με το σχολείο ήταν σε καλό επίπεδο και το πιο σημαντικό, ότι οι γονείς συμμετέχουν, εγκρίνουν και συνεισφέρουν στην υλοποίηση των προτεραιοτήτων που έθετε η σχολική μονάδα. Η ποιότητα της επικοινωνίας της διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς ήταν ένας τομέας που οι παρευρισκόμενοι συμφώνησαν ότι θα πρέπει στο μέλλον να βελτιωθεί περαιτέρω. Επίσης συμφώνησαν ότι στον τομέα της συμβολής των καθηγητών στην παρόθηση των μαθητών για μάθηση δεν επιτεύχθηκε καμιά βελτίωση κατά τη διάρκεια του προγράμματος κάτι που πρέπει να προβληματίσει και να τεθεί ως μελλοντικός στόχος.

Διαφωνίες υπήρξαν στο θέμα της ερμηνείας των αποτελεσμάτων της επίδοσης των μαθητών στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά. Ο Διευθυντής ανέφερε ότι ήταν έκπληκτος από το γεγονός ότι στο διάστημα για το οποίο αναφερόταν η Έρευνα (Β' τρίμηνο) δεν παρουσιάστηκε μεγαλύτερη αύξηση της επίδοσης των μαθητών από ότι στο αντίστοιχο χρονικό διάστημα της προηγούμενης χρονιάς. Ανέφερε κατά λέξη ότι: «Σήμερα καταρρέει μια κοσμοθεωρία που είχα για χρόνια όσον αφορά την τάξη και την πειθαρχία μέσα στα σχολεία.

Ήμουν πεπεισμένος ότι με την ενίσχυση της πειθαρχίας στο σχολείο θα ακολουθούσε σίγουρα βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών». Η πλειοψηφία των παρευρισκομένων διαφώνησε ότι τα αποτελέσματα σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών συνιστούν αποτυχία της σχολικής μονάδας. Οι περισσότεροι δικαιολόγησαν την άποψη αυτή λέγοντας ότι το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε, από την ημέρα που εφαρμόστηκαν τα διάφορα μέτρα μέχρι το τέλος του προγράμματος, ήταν τόσο μικρό που δεν ανέμεναν να έχει ουσιαστική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Υπογράμμισαν ότι η προσπάθεια που έγινε για το θέμα της παρώθησης των μαθητών και ειδικότερα στον τομέα της μάθησης ήταν μικρή και δεν πρέπει να απογοητεύονταν. Είχαν την ισχυρή πεποίθηση ότι αυτός ο στόχος πρέπει να οριστεί ξανά την επόμενη χρονιά και να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα. Με τις εισηγήσεις αυτές συμφώνησε και ο Διευθυντής του σχολείου.

Κεφάλαιο 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1. Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

5.1.1. Αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας

Στην αρχή της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης όταν τα ενδιαφερόμενα μέρη κλήθηκαν να επιλέξουν τα κριτήρια μέσω των οποίων θα διερευνούσαν την πρόοδο της σχολικής τους μονάδας, επέλεξαν ως πρώτη ενότητα που απαιτούσε δράση και αξιολόγηση αυτή της *‘Ασφάλειας και τάξης στη σχολική μονάδα’*. Στην ενότητα αυτή, όπου υπήρχαν και οι μεγαλύτερες συγκλίσεις, τελικά αποδείχθηκε πως υπήρχαν και τα πιο θεαματικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα ο στόχος που τέθηκε για αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας, επιτεύχθηκε αφού τα περιστατικά βίας και παραβατικότητας είχαν σημαντική μείωση όπως φαίνεται τόσο από τα ποσοτικά όσο και από τα ποιοτικά δεδομένα.

Η συναίνεση των μαθητών, γονιών, εκπαιδευτικών και διευθυντικής ομάδας στην υψηλή ιεράρχηση αυτής της προτεραιότητας για αξιολόγηση και βελτίωση, μπορεί να αποδοθεί σε δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος ήταν η πεποίθηση των συμμετεχόντων ότι η τήρηση των κανονισμών ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για ένα θετικό κλίμα μέσα στο οποίο όλοι ήθελαν να εργάζονται και να μαθαίνουν. Αυτό εκφράστηκε μέσα από τις απαντήσεις τους και είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία που θεωρεί την ασφάλεια και το θετικό κλίμα ως βασικό παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Edmonds, 1979· Purkey και Smith, 1983· Scheerens και Bosker, 1997· Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000). Ο δεύτερος λόγος ήταν η έκρυθμη κατάσταση που δημιουργήθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς εξαιτίας της αντίδρασης των μαθητών προς τη νέα Διεύθυνση και τη στάση που τήρησε σε θέματα εφαρμογής των κανονισμών. Η κατάσταση αυτή φαίνεται ότι δεν άφηνε κανένα ευχαριστημένο και θεωρήθηκε ότι έχρηζε συλλογικής αντιμετώπισης.

Η προτεραιότητα αυτή είχε ακόμα δύο χαρακτηριστικά. Σε αυτό τον στόχο συγκεντρώθηκε το μεγαλύτερο μέρος της προσπάθειας και σε αυτόν η εμπλοκή του Διευθυντή του σχολείου ήταν έντονη και συνεχής. Οι Meuret και Morlaix (2003), στα συμπεράσματα της έρευνάς τους για τα αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης στα 101 σχολεία που συμμετείχαν στο ευρωπαϊκό

πρόγραμμα 'Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση' τονίζουν την ικανότητα των μελών της Ομάδας Αυτοαξιολόγησης να υποκινούν τους ενδιαφερόμενους προς τους στόχους που τίθενται. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι ο Διευθυντής λόγω της θέσης του αλλά και της προσωπικότητάς του ήταν σε θέση να υποκινήσει τα περισσότερα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να συνεισφέρουν στα παρεμβατικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος. Η κινητοποίηση μαθητών, αλλά και ορισμένων εκπαιδευτικών που στο παρελθόν δεν είχαν ενεργό ανάμειξη σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες επιβεβαιώνει ότι η Αυτοαξιολόγηση μπορεί να συνεισφέρει στην απελευθέρωση δυνάμεων που υπάρχουν στο σχολείο και που διαφορετικά θα παρέμειναν εν υπνώσει (Μπαγάκης κ.α., 2007).

Εντούτοις παρά την ουσιαστική μείωση της παραβατικότητας, ορισμένα ποιοτικά δεδομένα που αναφέρθηκαν αμφισβήτησαν τη μονιμότητα των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα η εκπαιδευτικός στην συνέντευξή της ήταν πεπεισμένη ότι επρόκειτο για καταστολή και σίγουρα το σχολείο δεν παρείχε αγωγή σε βαθμό που η ίδια θεωρούσε επιθυμητό. Η διαφοροποίηση αποδόθηκε από κάποιους περισσότερο στην προσωπικότητα του Διευθυντή και λιγότερο στην Αυτοαξιολόγηση.

Συγκρίνοντας την έκταση των αντίστοιχων παρεμβατικών προγραμμάτων για βελτίωση σε άλλους τομείς και από τα αντίστοιχα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους, φαίνεται ότι η σχολική μονάδα εστίασε την προσπάθειά της κυρίως προς αυτή την κατεύθυνση της μείωσης της παραβατικότητας. Αυτή η απόφαση ήταν δικαιολογημένη λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που αντιμετώπισε η νέα Διεύθυνση αλλά και όλη η σχολική κοινότητα στην αρχή της χρονιάς. Εξάλλου η αντιμετώπιση της βίας και παραβατικότητας είναι κάτι που πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής και σχεδιασμού εκ μέρους των σχολικών μονάδων στο άμεσο μέλλον αφού προβλέπεται ότι θα αποτελέσει μια από τις πιο σοβαρές προβληματικές καταστάσεις που θα έχει να αντιμετωπίσει το κυπριακό δημόσιο σχολείο τουλάχιστο μέχρι το έτος 2020 (Στυλιανίδης, 2008).

Το γεγονός επίσης ότι στον τομέα στον οποίο υπήρχε η μεγαλύτερη συναίνεση παρουσιάστηκαν και τα μεγαλύτερα αποτελέσματα μπορεί να αποδοθεί και στο αίσθημα

«κυριότητας» της προσπάθειας που δημιουργείται στους συμμετέχοντες όταν η προσπάθεια αυτή είναι συμμετοχική και προϊόν συναίνεσης (Θεοφιλίδης, 2007).

5.1.2. Βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο

Οι δείκτες που τέθηκαν για την αξιολόγηση του στόχου «βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο» ήταν η συμμετοχή των γονιών στη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου, η έγκριση της πολιτικής του σχολείου από τους γονείς και η συνεισφορά των γονιών στην επίτευξη της πολιτικής αυτής. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιτρέπουν να διατυπωθεί με ασφάλεια ότι ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε στο μέρος που αφορά στη συνεργασία ανάμεσα στους οργανωμένους γονείς, δηλαδή στα ενεργά μέλη του Συνδέσμου Γονέων και στη Διεύθυνση του σχολείου. Ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι το επίπεδο συνεργασίας του μέσου γονιού με το σχολείο δε βρίσκεται στο ίδιο επιθυμητό επίπεδο. Ειδικότερα οι επισκέψεις των γονιών στο σχολείο περιορίζονται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά, κυρίως στην περίοδο πριν την επίδοση της βαθμολογίας των παιδιών τους και συνήθως μετά από παράκληση των παιδιών τους, ενώ η συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο είναι μικρή. Σύμφωνα με τους Fan και Chen (2001) υπάρχει σήμερα μια εκτενής βιβλιογραφία που αναφέρεται στα αποτελέσματα ερευνών που επιβεβαιώνουν ότι η γονική εμπλοκή στη σχολική εκπαίδευση (schooling) των παιδιών τους είναι σημαντική για την πρόοδο των παιδιών. Οι Schunk, Pintrich και Meece (2008) αναφέρουν ως ενέργειες γονικής εμπλοκής, μεταξύ άλλων, την επίσκεψη των γονιών στα σχολεία, τη συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς και τη συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις. Η γονική στήριξη και εμπλοκή αναφέρεται στη βιβλιογραφία για τη σχολική αποτελεσματικότητα ως ένας βασικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Purkey και Smith, 1983· Scheerens και Bosker, 1997· Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000).

5.1.3. Βελτίωση της επικοινωνίας της διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς

Ένας από τους στόχους που τέθηκαν προς αξιολόγηση και βελτίωση ήταν η βελτίωση της επικοινωνίας της διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Ένας από τους δύο δείκτες επιτυχίας του στόχου αυτού ήταν η ύπαρξη τρόπου υποβολής εισηγήσεων από τους υπόλοιπους εταίρους προς τη διευθυντική ομάδα. Από τα αποτελέσματα μπορεί να λεχθεί ότι τέτοιοι τρόποι υπήρχαν. Οι γονείς μπορεί να μη χρησιμοποίησαν το κουτί εισηγήσεων και παραπόνων γιατί το θεωρούσαν ως αναποτελεσματικό τρόπο επικοινωνίας

αλλά είχαν την ευκαιρία, όποτε ήθελαν, να επικοινωνούν και να επισκέπτονται τον Διευθυντή. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν τρόπους και ένιωθαν άνετα να υποβάλλουν εισηγήσεις. Το ίδιο συνέβαινε και με τους εκλεγμένους αντιπροσώπους των μαθητών που συμμετείχαν στο Συμβούλιο Διεύθυνσης αλλά και στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης.

Ο δεύτερος δείκτης επιτυχίας του στόχου για βελτίωση της επικοινωνίας της διευθυντικής ομάδας με τους υπόλοιπους εταίρους ήταν ο πειστικός τρόπος δικαιολόγησης των αποφάσεων της διευθυντικής ομάδας προς τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Το ενθαρρυντικό στοιχείο, που αφορά στα δεδομένα που σχετίζονται με τον αντίστοιχο δείκτη, ήταν η διαπίστωση, μέσα από τις απαντήσεις των γονιών, ότι σε μεγάλο βαθμό, τα μέλη της διευθυντικής ομάδας πείθουν τους γονείς ότι, όταν τους καλούν στο σχολείο, η επίσκεψή τους είναι απαραίτητη. Από την άλλη, φαίνεται μέσα από κάποια περιστατικά, ότι ο ίδιος ο Διευθυντής απέτυχε να πείσει ορισμένους γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς ότι είναι πραγματικά πρόθυμος να κατανοήσει τα προβλήματα ή τις ενστάσεις τους. Σχετικά ο Πασιαρδής (2004) αναφέρεται στα αποτελέσματα της έρευνας του Cleveland για τον αποτελεσματικό ηγέτη. Μεταξύ των ιδιοτήτων του αποτελεσματικού ηγέτη περιλαμβάνεται το γνήσιο ενδιαφέρον για το πώς σκέφτονται οι άνθρωποι, τι σκέφτονται και γιατί σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο. Η Sammons (2007) στα συμπεράσματά της από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την σχολική αποτελεσματικότητα αναφέρει ότι η ανάπτυξη της ηγετικής ικανότητας είναι ουσιαστικό χαρακτηριστικό των σχολείων στα οποία φοιτούν μη προνομιούχες ομάδες ή αντιμετωπίζουν πρόσθετες προκλήσεις.

5.1.4. Αντιμετώπιση των μαθητών με τρόπο που να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία

Τα αποτελέσματα σχετικά με το στόχο που τέθηκε για «αντιμετώπιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία» παρουσιάζουν ενδιαφέρον για πολλούς λόγους. Καταρχήν ο τομέας αυτός ήταν ο τελευταίος που επιλέχθηκε από τους συμμετέχοντες για δράση. Εντούτοις απορρόφησε ένα μεγάλο μέρος της ερευνητικής προσπάθειας αφού έγιναν τέσσερις μετρήσεις με δύο διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία. Όσο αφορά το δείκτη επιτυχίας που τέθηκε για τη συμβολή των καθηγητών στην παρώθηση των μαθητών για μάθηση, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν καμιά ουσιαστική βελτίωση. Στην πράξη, το παρεμβατικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε δεν εφαρμόστηκε στην

έκταση που ίσως θα έπρεπε και αυτό ίσως να αντανακλά και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων που τέθηκαν από τους συμμετέχοντες κατά τη δεδομένη χρονική συγκυρία. Στην περίπτωση αυτή η διαπίστωση των MacBeath κ.α. (2004) ότι τα σχολεία δεν έχουν το χρόνο να αξιολογήσουν όλες τις πτυχές της λειτουργίας τους, θα μπορούσε να επεκταθεί λέγοντας ότι, το συγκεκριμένο σχολείο δεν είχε το χρόνο να βελτιωθεί σε όλες τις πτυχές που αρχικά επέλεξε. Ορισμένα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης πιθανόν να δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες δεν είχαν υψηλές προσδοκίες για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Σύμφωνα με τον Edmonds (1979) οι υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις είναι ένας βασικός παράγοντας του αποτελεσματικού σχολείου. Γενικά τα κριτήρια της θεματικής κατηγορίας «γενικότερα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας» ιεραρχήθηκαν πολύ χαμηλά (βλέπε Πίνακα 4.1. σελίδα 54). Επίσης όπως αποδείχθηκε τόσο από τα ποσοτικά όσο και από τα ποιοτικά δεδομένα, τα αποτελέσματα στον παρωθητικό ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία ήταν αντίστοιχα χαμηλά και παρέμειναν χαμηλά και στο τέλος της διαδικασίας. Σχετική με τα πιο πάνω αποτελέσματα πιθανόν να είναι και η έλλειψη προόδου στα μαθησιακά αποτελέσματα που διαπιστώθηκε μέσα από τις μετρήσεις των επιδόσεων στα Νέα Ελληνικά και τα Μαθηματικά. Σύμφωνα με τους Zimmerman (2000), Schunk (1995) και Schunk κ.α. (2008) η βελτίωση της παρώθησης των μαθητών για μάθηση πρέπει να είναι ένας σημαντικός στόχος στη διδασκαλία.

Η παροχή ευκαιριών συμμετοχής σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, σε όλους τους μαθητές ήταν ένας άλλος δείκτης αξιολόγησης του στόχου που τέθηκε για αντιμετώπιση των μαθητών με τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία. Αυτό επιτεύχθηκε και σύμφωνα με τους συμμετέχοντες συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Πράγματι σύμφωνα με την Sammons (2007) αυτό συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αφού σε αυτή λαμβάνονται υπόψη εκτός από τα γνωστικά, τα κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματα.

5.1.5. Αποδοχή και αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Τα αποτελέσματα που αφορούν στην αποδοχή και στη θετική αποτίμηση της συνεισφοράς της Αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση του σχολείου είναι πολύ ενθαρρυντικά. Όσοι συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις της Αυτοαξιολόγησης άρχισαν να αποκτούν τη σχετική «κουλτούρα αυτοαξιολόγησης». Στοιχείο τέτοιας κουλτούρας θεωρείται η αναστοχαστική και αυτοαξιολογική διάθεση των συμμετεχόντων όπως αυτή εκφράστηκε μέσα από τις δύο συνεντεύξεις και από τις απαντήσεις των γονιών στο τέλος του προγράμματος. Ήταν αυστηρότεροι όταν αξιολογούσαν δικές τους ενέργειες ή παραλήψεις παρά των υπόλοιπων εταίρων. Στις συνεδριάσεις της Ομάδας Αυτοαξιολόγησης οι παρευρισκόμενοι επιχειρηματολογούσαν αλλά και έδειχναν γνήσιο ενδιαφέρον για τα επιχειρήματα των άλλων.

Το γεγονός ότι η Αυτοαξιολόγηση ήταν σε εθελοντική βάση και εκτός θεσμικού πλαισίου επηρέασε τα αποτελέσματα και τη διαδικασία. Όπως αναφέρουν και οι Πασιαρδής κ.α. (2008) όταν η Αυτοαξιολόγηση δεν είναι υποχρεωτική, κάποιος που καλείται να συμμετέχει δεν θα έχει το ενδιαφέρον και δεν θα καταβάλει τη προσπάθεια που θα κατέβαλε στην αξιολόγησή του, για παράδειγμα από τον Επιθεωρητή του, για την οποία είναι υπόλογος. Αυτό συνέβηκε και σε αυτή την περίπτωση. Όπου χρειαζόταν αφανής εργασία από το σύνολο του προσωπικού, η προσπάθεια που καταβαλλόταν ήταν μικρή, πράγμα που φαίνεται έντονα στα αποτελέσματα για τη διδασκαλία και τις επιδόσεις των μαθητών.

Από την άλλη, όσοι συμμετείχαν εθελοντικά και αυτοί ήταν κυρίως οι συμμετέχοντες στην Ομάδα Αυτοαξιολόγησης, έδειξαν αμείωτο ενδιαφέρον μέχρι την ολοκλήρωση της προσπάθειας, απέκτησαν κάποιου βαθμού τεχνογνωσία και είδαν τη διαδικασία σαν ένα τρόπο επαγγελματικής ανάπτυξης. Η απόφαση για συνέχιση της προσπάθειας Αυτοαξιολόγησης και στην επόμενη σχολική χρονιά ήταν ένας ισχυρός δείκτης αποδοχής της συγκεκριμένης διαδικασίας από τους σχολικούς εταίρους.

5.2. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των πιο πάνω αποτελεσμάτων, μπορεί να διατυπωθεί το συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα, εφαρμόζοντας για πρώτη φορά την Αυτοαξιολόγηση στην προσπάθειά της για βελτίωση, είχε ουσιαστικά και μετρήσιμα θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα κατάφερε να επιτύχει σημαντική βελτίωση στο στόχο που έθεσε για μείωση της σχολικής παραβατικότητας. Παράλληλα, παρά το γεγονός ότι δεν έφτασε στο σημείο να επιτύχει πλήρως όλους τους δείκτες των υπόλοιπων κριτηρίων αξιολόγησης που επέλεξε, παρουσίασε ικανοποιητικά αποτελέσματα στη συνεργασία της Διεύθυνσης με τους οργανωμένους γονείς, στην ύπαρξη τρόπου υποβολής εισηγήσεων από τους υπόλοιπους εταίρους προς τη διευθυντική ομάδα και στην παροχή ευκαιριών συμμετοχής σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες σε όλους τους μαθητές.

Εξίσου σημαντική ήταν η αποκάλυψη των κριτηρίων που το σχολείο αδυνατούσε να φθάσει στους επιθυμητούς δείκτες. Η μη ικανοποιητική συνεργασία του μέσου γονιού με το σχολείο, η εικόνα που ορισμένες φορές έδιδε η Διεύθυνση ότι η προθυμία της να ακούσει δεν ήταν και ταυτόχρονα προθυμία της να κατανοήσει, η χαμηλή συνεισφορά των εκπαιδευτικών στην παρόθηση των μαθητών τους για μάθηση και η έλλειψη προόδου στις μαθητικές επιδόσεις καταμετρήθηκαν στα αδύνατα σημεία της όλης διαδικασίας και θα αποτελέσουν τομείς προτεραιότητας σε νέα προσπάθεια Αυτοαξιολόγησης και βελτίωσης.

Η στήριξη και η ενθάρρυνση της διαδικασίας από τη Διεύθυνση ήταν ουσιαστική και όπως φάνηκε, η Διεύθυνση αποτίμησε θετικά το συγκεκριμένο εγχείρημα συναινώντας και ενθαρρύνοντας τη συνέχισή του. Εντούτοις φάνηκε ότι είχε σημαντική επίδραση στην προώθηση κάποιων από τους στόχους, πράγμα που δεν έκανε στον ίδιο βαθμό με άλλους. Ο Μπαγάκης (2007) αναφέρει ότι ένα από τα οφέλη που αποκόμισε η ελληνική συμμετοχή στο διεθνές πρόγραμμα *Carpe Vitam: Leadership for Learning* ήταν ότι μέσα από την Αυτοαξιολόγηση αποκτήθηκε μια τεκμηριωμένη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ηγεσία αυτή τη στιγμή σε ελληνικά σχολεία. Αναφέρει ότι υπήρξαν ενδιαφέρουσες «χαρτογραφήσεις και αναλύσεις πρακτικών ηγεσίας στα σχολεία» με διάφορα ευρήματα. Η Αυτοαξιολόγηση ως μέσο μελέτης του τρόπου άσκησης της ηγεσίας επιβεβαιώνεται και μέσα από την παρούσα έρευνα. Ένα χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης ηγεσίας που ήρθε στην

επιφάνεια ήταν ο διαισθητικός τρόπος διοίκησης που αναφέρεται από τον Πασιαρδή (2004) ως εμπιστοσύνη στη «διαίσθηση». Ένα άλλο χαρακτηριστικό της ήταν η θετική ικανότητα ανάληψης ρίσκου και η προσωπική συναίσθηση ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου και τον αντίκτυπό τους στην ευρύτερη κοινωνία (Cleveland, 1986: αναφορά στο Πασιαρδής, 2004).

Εντύπωση προκαλούν τα αποτελέσματα που δείχνουν ότι οι προσδοκίες όλων των εταίρων για τις μαθητικές επιδόσεις είναι σχετικά χαμηλές. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει γιατί θεωρούν ότι τα θέματα τάξης και ασφάλειας χρήζουν πιο επείγουσας αντιμετώπισης κατά τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία. Πάντως η βιβλιογραφία για τα αποτελεσματικά σχολεία συγκλίνει ότι τα σχολεία αυτά είναι προσανατολισμένα στη διδασκαλία και στη μάθηση (Edmonds, 1979· Purkey και Smith, 1983· Scheerens και Bosker, 1997· Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε μια ετεροβαρής σπουδή σε συγκεκριμένους στόχους εις βάρος άλλων. Σε στόχους στους οποίους ήταν ευκολότερο να επιτευχθούν γρήγορα και πιο ορατά αποτελέσματα, όπως η συμμετοχή μαθητών σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες με ταυτόχρονη προβολή του έργου της σχολικής μονάδας στην κοινωνία, οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγαλύτερη αφοσίωση και ενθουσιασμό ενώ σε στόχους στους οποίους τα αποτελέσματα έρχονται σε βάθος χρόνου και δε γίνονται εύκολα ορατά όπως η παρωθητική διδασκαλία, δε συνέβηκε το ίδιο. Σύμφωνα με τους MacBeath κ.α. (2004) αυτό εγκυμονεί κινδύνους και είναι καλύτερα να βλέπουμε τα πράγματα μακροπρόθεσμα. Μια γρήγορη και θεαματική αλλαγή ενδεχομένως να είναι και πιο εύκολα ανατρέψιμη. Η ανατρεψιμότητα ανήκει στα χαρακτηριστικά που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, ώστε η αλλαγή να είναι αποτελεσματική (Morrisson, 1998: αναφορά στους Πασιαρδή κ.α. 2008).

Το γεγονός ότι η συμμετοχή στην πιλοτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν σε εθελοντική βάση και εκτός θεσμικού πλαισίου πιθανόν να λειτούργησε και πάλι εις βάρος της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων. Στις περιπτώσεις που απαιτείτο επίμονη εργασία από το σύνολο του προσωπικού τα αποτελέσματα δεν ήταν τόσο ενθαρρυντικά, πράγμα που φάνηκε στα αποτελέσματα για τη διδασκαλία και τις επιδόσεις των μαθητών. Από την άλλη, το γεγονός ότι η Αυτοαξιολόγηση δεν ήταν υποχρεωτική δυνατόν να λειτούργησε θετικά γιατί αποφεύχθηκαν τα φαινόμενα αντίστασης που σύμφωνα με τον

Κυριακίδη (2006), εμφανίζονται απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση ως αποτέλεσμα έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή δεν παρατηρήθηκε κανένα φαινόμενο αντίστασης στην προσπάθεια Αυτοαξιολόγησης.

Ένα άλλο βασικό συμπέρασμα είναι ότι η βελτίωση σε ένα κριτήριο ή μια θεματική κατηγορία κριτηρίων αποτελεσματικότητας δεν συνεπάγεται αυτόματα και βελτίωση σε άλλη. Για παράδειγμα η βελτίωση στον τομέα τάξη και ασφάλεια στη σχολική μονάδα είναι αναγκαία αλλά όχι ικανή από μόνη της να φέρει βελτίωση στον τομέα γενικότερα αποτελέσματα.

Αποτέλεσμα της πιλοτικής προσπάθειας Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ήταν και η απόκτηση σχετικής τεχνογνωσίας και η διαμόρφωση «κουλτούρας αυτοαξιολόγησης» από πολλά μέλη της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας-δράσης είναι η ανάπτυξη του προσωπικού. Αλλά και σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2006), η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Είναι βέβαιο ότι η εμπλοκή αριθμού εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης λειτούργησε σε ένα βαθμό και προς αυτή την κατεύθυνση. Σύμφωνα με τους MacBeath κ.α. (2004) κατά τη διάρκεια της Αυτοαξιολόγησης οι εμπλεκόμενοι τροποποιούν τα λόγια τους, ανασυντάσσουν τη σκέψη τους και αναζητούν στοιχεία για να τεκμηριώσουν τις ιδέες τους και «αυτό είναι μάθηση». Η Αυτοαξιολόγηση ως μία μορφή συλλογικής και συμμετοχικής αξιολόγησης, φάνηκε επιπρόσθετα στη συγκεκριμένη εφαρμογή της, να είναι ενδιαφέρουσα και ευχάριστη εμπειρία για τους συμμετέχοντες. Το γεγονός αυτό αποδίδεται από τον ερευνητή στο γεγονός ότι είχαν ευκαιρίες για συμμετοχή και σε κάθε περίπτωση πλήρη ενημέρωση για την εξέλιξη της διαδικασίας. Επιπλέον είχαν γνήσιο ενδιαφέρον αλλά και περιέργεια για τα τελικά αποτελέσματα.

5.3. Εισηγήσεις

Μέσα από την προσεκτική μελέτη και ανάλυση των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από την όλη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα μπορούν να τεκμηριωθούν κάποιες σημαντικές εισηγήσεις. Καταρχάς η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θα πρέπει να ενταχθεί, θεσμικά πλέον, στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ως ένας από τους τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η ένταξη αυτή πρέπει να συνοδεύεται από επιμόρφωση του προσωπικού και τη δημιουργία τομέα στο Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης που να στηρίζει τις προσπάθειες των σχολικών μονάδων όπως εξάλλου προτείνουν η Κοινοπραξία Αθηνά (2006) και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007α' 2009).

Θα πρέπει επίσης να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην επιμόρφωση των Διευθυντών στο θέμα της Αυτοαξιολόγησης για να μπορούν να αντιλαμβάνονται τη σημασία και τις δυνατότητες που προκύπτουν από την εφαρμογή της σε στρατηγικό επίπεδο ώστε να στηρίζουν ουσιαστικά τη διαδικασία. Οι Διευθύνσεις των σχολείων πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν προς όφελος της σχολικής μονάδας τα αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης και ειδικότερα να τα αξιοποιούν για να αναθεωρούν τις προτεραιότητές τους και να εντάσσουν την Αυτοαξιολόγηση σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αυτό του στρατηγικού τους σχεδιασμού (Office for Government School Education, 2009). Δεν πρέπει να δέχονται με μεγάλη ευκολία να συμβιβάζονται με αποτελέσματα που μπορούν να ανακοινωθούν γρήγορα. Αντίθετα πρέπει να βλέπουν τα πράγματα πιο μακροπρόθεσμα (Eisner, 1991: αναφορά στους MacBeath κ.α., 2004).

Όπως εισηγείται ο Filder (2002) για την περίπτωση του στρατηγικού σχεδιασμού, έτσι και στην περίπτωση της εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης, η πρώτη προσπάθεια θα πρέπει να θεωρείται πιλοτική και οι εμπειρίες που θα αποκτούνται να μπορούν να εφαρμόζονται στην επόμενη φορά. Αν η εισαγωγή μιας τέτοιας διαδικασίας που επηρεάζει το σύνολο της σχολικής κοινότητας και ακόμη περισσότερο, απαιτεί τη συμμετοχή όλων, επιχειρηθεί να εφαρμοστεί για πρώτη φορά σε ένα αυστηρό και υποχρεωτικό πλαίσιο, τότε υπάρχουν πιθανότητες να δημιουργηθούν φαινόμενα αντίστασης. Οι σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων πρέπει να αξιοποιήσουν την περίοδο μέχρι την υποχρεωτική εφαρμογή της

εσωτερικής αξιολόγησης ώστε να επιχειρούν την Αυτοαξιολόγησή τους και να δημιουργούν την απαραίτητη τεχνογνωσία και «κουλτούρα αυτοαξιολόγησης» σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Σύμφωνα με τις εισηγήσεις της Sammons (2007) για να αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη εκτός από τα γνωστικά, τα κοινωνικά και τα συναισθηματικά αποτελέσματα. Τα σχολεία που αυτοαξιολογούνται μπορούν να χρησιμοποιούν τους προτεινόμενους δείκτες επίτευξης των κριτηρίων της Αυτοαξιολόγησης όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της Κύπρου, αυτούς της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006) ή ακόμα και έτοιμα εργαλεία αυτοαξιολόγησης, αλλά πρέπει να ενθαρρύνονται να διαμορφώνουν δικούς τους δείκτες και εργαλεία μέτρησης που να προσαρμόζονται στην ωριμότητα, την τεχνογνωσία και τις ιδιαίτερες συνθήκες τους. Ειδικότερα η συλλογή ποιοτικών δεδομένων μπορεί να αποκαλύπτει βαθύτερες αλήθειες της σχολικής ζωής και δεν πρέπει να παραβλέπεται για χάρη της ευκολίας και της εξοικονόμησης χρόνου.

Μέσα από τις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης πρέπει να δημιουργούνται οι ευκαιρίες και οι συνθήκες έτσι που όλοι οι εταίροι, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και διεύθυνση να μπορούν να συνεισφέρουν αλλά και να μαθαίνουν μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης (Lakerveld κ.α. 2008). Τότε μόνο θα μπορούν τα σχολεία να ειπωθούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν και η διαδικασία να λειτουργεί αναπτυξιακά και όχι απολογητικά.

Η εισαγωγή καινοτομιών όπως η θεσμοθέτηση της Αυτοαξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να συνοδεύεται με διευθετήσεις ώστε οι εμπλεκόμενοι να έχουν το χρόνο να τις εφαρμόζουν ουσιαστικά και όχι ως μία ακόμα δράση στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, που θα διενεργείται τυπικά και γραφειοκρατικά. Η Αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι μια διαδικασία που να ξεπερνά την αξιολόγηση «χάριν της αξιολόγησης», αφού θα γίνεται μέσα σε περιβάλλον αλληλοσεβασμού και διαφάνειας, με ορατούς στόχους και ουσιαστικά κίνητρα (Μιχαηλίδου, 2005).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexander, K., Entwisle, D., & Kabbani, N.** (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760-822.
- Altrichter, H.** (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πως μπορούσαν να την κάνουν; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.31-43
- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A.** (2005). The Primacy of Self-Regulation in Health Promotion. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 245-254.
- Benight, C.C., & Bandura, A.** (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1129-1148.
- Boekaerts, M.** (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction* (Tarrytown, NY), vol. 7, no. 2, p. 151–86.
- Boekaerts, M.** (1998). Boosting students' capacity to promote their own learning: a goal theory perspective. *Research dialogue in learning and instruction* (Exeter, UK), vol. 1, no. 1, p. 13–22.
- Boekaerts, M.** (1999). Coping in context: goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. In: Frydenberg, E., ed. *Learning to cope: developing as a person in complex societies*, p. 175–97. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Boekaerts, M.** (2001). Pro-active coping: meeting challenges and achieving goals. In: Frydenberg, E., ed. *Beyond coping: meeting goals, visions and challenges*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bruning, R., & Horn, C.** (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist* (Hillsdale, NJ), vol. 35, no. 1, p. 25–37.
- Γιαβρίμης, Π.** (2007) Σχολική αποτυχία: Ένα βήμα προς τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα [Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο στο http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_2612.html, Πρόσβαση: 12/03/2008]

- Campbell, C. & Rozsnyai, C.,** (2002), *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. Papers on Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe Bucharest, UNESCO.
- Cohen, L. & Manion, L.** (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Επιμ.έκδ. και μετάφρασης). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Cole, J. S., & Denzine, G. M.** (2004). "I'm not doing as well in this class as I'd like to": exploring achievement motivation and personality. *Journal of College Reading and Learning*, 34(2), 29-45.
- Corno, L., & Randi, J.** (1997). Motivation, volition and collaborative innovation in classroom literacy. In: Guthrie, J.; Wigfield, A., eds. *Reading, engagement: motivating readers through integrated instruction*, p. 14–31. Newark, DE, International Reading Association.
- Cosh, J.** (1999). Peer observation: A reflective model. *English Language Teachers Journal*. 53(1), 22-27.
- Covington, M.V.** (1992). *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Devos, G.** (1998). *School self-evaluation - Conditions and caveats: The case of secondary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego
- Δανιήλ, Α.** (2009, 17 Μαρτίου). Άγριο ξυλοφόρτωμα δασκάλου. *Σημερινή*, σ.11.
- Δεμερτζή, Κ.** (2007). Κριτικός φίλος: Ένας νέος ρόλος. Στο Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ. και Σταμάτης Θ. (επιμ.). *Ένα σχολείο μαθαίνει*. σσ 135-150, Αθήνα : Λιβάνης
- Δεμερτζή, Κ., Μπαγάκης Γ.**(2007). Ερευνητικά εργαλεία κατά κανόνα γνωστά στην ερευνητική ομάδα. Στο Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ. και Σταμάτης Θ. (επιμ.). *Ένα σχολείο μαθαίνει*. σσ 213-220, Αθήνα : Λιβάνης
- Δούκας, Χ.** (1999) Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση : Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα), Τεύχος 1, σελ 172-185
- Eccles, J. S.** (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.

- Eccles, J. S.** (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J. S.** (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (pp. 145-208). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Eccles, J. S.** (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., 125-152). Hoboken, NJ: Wiley
- Eccles, J. S.** (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York: Guilford Press.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D., & Yee, D.** (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310.
- Edmonds, R.**, (1979). Effective Schools for the Urban Poor, *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Elliot, A.J.** (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist* (Mahwah, NJ), vol. 34, no. 3, p. 169-89.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** (2001, 1^η Μαρτίου), [Διαθέσιμο στο διαδίκτυο : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:060:0051:0053:EL:PDF>]
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης.** (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία*. Λευκωσία
- Fan, X., & Chen, M.** (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-12.
- Fidler, B.** (2002). *Strategic management for school development: Leading your school's improvement strategy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Getzels, J.W. & Guba, E.G.** (1957). Social Behavior and the Administrative Process. *School Review*, 65, 423-441.
- Gilbert, I.** (2005). *Ουσιαστική κινητοποίηση στη σχολική τάξη: Από την τάξη στην κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας

- Glynn, S. M., Aultman, L. P., & Owens, A. M.** (2005). Motivation to learn in general education programs. *JGE: The Journal of General Education*, 54(2), 150-170.
- Guthrie, J.T., & Solomon, A.** (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational psychologist* (Mahwah, NJ), vol. 32, no. 2, p. 95–103.
- Hopkins, D.** (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G.** (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (8th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc
- Hufton, N. R., Elliott, J. G., & Illushin, L.** (2002). Educational motivation and engagement: Qualitative accounts from three countries. *British Educational Research Journal*, 28, 265-289.
- Θεοφιλίδης, Χ.**, (2007). Θεωρία της Αυτοαξιολόγησης Σχολείου. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*. 3, 10-12
- I- Probenet.** (2008). *Create A Mirror For Your School*. The I - Probe NET network: a SOCRATES - COMENIUS action 3 network [Διαθέσιμο στο διαδίκτυο : <http://www.i-probenet.net/startjava.html>]
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J.** (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Κασσωτάκης, Μ.** (2006). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά συνεδρίου «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας»*. (σσ. 37-52). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Κοινοπραξία Αθηνά** (2006). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Κοινοπραξία Αθηνά.
- Κυριακίδης, Λ.** (2001). Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονιών. *Πρακτικά Δ' Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (σς. 53-65). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Κυριακίδης, Λ.** (2002). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως μέσο βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της*: Πρακτικά ΙΒ' Παγκύπριου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (88 – 103). Λευκωσία, Κύπρος: Επαρχιακή Επιτροπή Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Λευκωσίας.

- Κυριακίδης, Α.** (2006). Σημασία και δυνατότητες σύζευξης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της εξωτερικής αξιολόγησης. *Πρακτικά συνεδρίου «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας»* (σς. 21-29). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Lakerveld, J., Bauer, C., & Williams, C.** (2008). An Introduction to Self_Evaluation At School. At *Create a Mirror For Your School*. I-Probe Net [Διαθέσιμο στο διαδίκτυο : <http://www.i-probenet.net/startjava.html>]
- Levin, J., & Nolan, J. F.** (2000). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. Boston: Allyn & Bacon.
- MacBeath, J.** (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη* (μτφρ. Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- MacBeath, J.** (2005). Αυτοαξιολόγηση : Ήρθε η ώρα για την μεγάλη ιδέα. Στο Μπαγάκης Γ.(επιμ.) , *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. σσ 29-49. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jacobsen, L.** (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχιμο
- Maehr, M.L.** (1984). Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. In: Ames, R.E.; Ames, C., eds. *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*, p. 115–44. San Diego, CA: Academic Press.
- Meece, J. L.** (2002). *Child and adolescent development for educators*. (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Meuret, D., & Morlaix, S.** (2003). Condition of success of a school's self-evaluation: Some lessons of a European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 53-71.
- Μιχαηλίδου, Α.** (2005) *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. [Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στο http://athena.pi.ac.cy/tomeas_erevna/self_evaluation.htm]
- Μπαγάκης, Γ.,** (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας : Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα : Μεταίχιμο
- Μπαγάκης, Γ.,** (2007). Αναστοχασμοί για τις ελληνικές εκπαιδευτικές αλλαγές μετά τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα Carpe Vitam: Leadership for Learning. Στο Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ. και Σταμάτης Θ. (επιμ.). *Ένα σχολείο μαθαίνει*. σσ 193-207, Αθήνα : Λιβάνης.

- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Γεωργιάδου, Σ., Μπίνιαρη, Λ., Σκουτίδας, Λ., Κοσμίδης και Τσεμπερλίδου Μ.,** (2007). Το Διεθνές Πρόγραμμα Carpe Vitam, Leadership for Learning και η ελληνική συμμετοχή από ακαδημαϊκή οπτική γωνιά. Στο Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ. και Σταμάτης Θ. (επιμ.). *Ένα σχολείο μαθαίνει*. σσ 193-207, Αθήνα : Λιβάνης.
- Nevo, D.** (1995). *School-based Evaluation: A Dialogue for School Improvement*. Oxford: Pergamon.
- Niemivirta, M.** (1999). Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International journal of educational research* (Oxford, UK), vol. 31, p. 499–513.
- Office for Government School Education,** (2009). *School Self-Evaluation Guidelines*. Victoria : Department of Education and Early Childhood Development.
- Ofsted,** (2005). *A new relationship with schools: improving performance through school self-evaluation*. London: Department for Education and Skills (DfES).
- Όθωνος, Α.** (2007). Ο ρόλος του κριτικού φίλου στην Αυτοαξιολόγηση Σχολείου. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*. 3, 16-19
- Pintrich, P.R.** (2001). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P.R.; Zeidner, M., eds. *Handbook of self-regulation*, p. 451–502. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R.** (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Purkey, S. C. , & Smith, M. S.** (1983). Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal*, 83, 427-52
- Παμουκτσόγλου, Α.** (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90
- Παπά, Β.,** (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα), Τεύχος 11, σελ 135-142.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε.** (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Εκδόσεις Συγγραφέα.

- Παπαχρήστος, Κ.** (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, [Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο στο http://www.pess.gr/pages/bios_ds/PapaxristosKwnstantinos/2008-09-09_kp2_axilogisi_EkpaideytikoyErgoy.ppt]
- Πασιαρδής, Π.** (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33
- Πασιαρδής, Π.** (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ.** (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία : Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πασιαρδής, Π., Κυθραιώτης, Α., Σαββίδης, Γ., Τσιάκκιρος, Α.** (2008). *Παρακολούθηση και Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- ΠΟΕΔ** (2009). Σχολική Βία και Παραβατικότητα. *Επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού* με ημερομηνία 19 Μαρτίου 2009. [Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο στο <http://www.akida.info/deltio166.htm>]
- Riley, K. & MacBeath, J.** (2000). *Quality Assurance, 'Effectiveness' Indicators and Support Systems: Putting Self-Evaluation in Place*. Paper presented at World Bank Learning Week, February 2000, as part of the Effective Schools and Teachers Thematic Group session, *Evaluating School Performance: Tools and Approaches*
- Russell, V.J., Ainley, M., & Frydenberg, E.,** (2007). *Schooling Issues Digest: Student Motivation and Engagement*, [Available Online: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm#Overview_of_this_digest, Retrieved 10/12/2007]
- Ryan, R.M., & Deci, E.L.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* (Washington, DC), vol. 55, p. 68–78.
- Ryan, A.M., Gheen, M.H., & Midgley, C.** (1998). Why some students avoid asking for help: an examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' socialemotional role, and the classroom goal structure. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 90, no. 3, p. 528–35.

- Sammons, P.** (2007). *School effectiveness and equity: making connections*. Berkshire: CfBT Education Trust [Διαθέσιμο στο διαδίκτυο : <http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Full%20Literature%20Review.pdf>]
- Sammons, P., Hillman, J., & Moltimore, P.** (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED. [Διαθέσιμο στο διαδίκτυο : http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/49/79.pdf]
- Scheerens, J.** (2000). *Improving School Effectiveness. Fundamentals of Education Planning Series*, No. 68. International Institute for Educational Planning. UNESCO. Paris
- Scheerens, J., & Bosker, R.** (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon
- Schratz, M., & Steiner-Löffler, U.**, (1998) *Die Lernende Schule*, Weinheim, Beltz Verlag.
- Schunk, D.H.** (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J.E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, (pp. 281-303). New York: Plenum
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L.** (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. (3rd Edition), New Jersey: Pearson Education Inc
- Skinner, E.A.** (1995). *Perceived control, motivation and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Στυλιανίδης, Μ.** (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος: στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Turner, J.C., & Meyer, D.K.** (1998). Integrating classroom context into motivation theory and research: rationales, methods, and implications. In: Urdan, T.; Maehr, M.; Pintrich, P., eds. *Advances in motivation and achievement: a research annual*, vol. 11, p. 87–121. Greenwich, CT: JAI Press.
- Τριλιανός, Θ.** (1997). *Η Παρώθηση ή πως καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση*. (4η έκδοση), Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.
- Vermeer, H., Boekaerts, M., & Seegers, G.** (2000). Motivational and gender differences: sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 92, no. 2, p. 308–15.

- Wentzel, K.R.** (1996). Social and academic motivation in middle school: concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of early adolescence* (Thousand Oaks, CA), vol. 16, no. 4, p. 390–406.
- Wigfield, A.** (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S.** (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S.** (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S.** (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp.91-120). San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D.** (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23, 73-118.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S.** (2004), Expectancy value theory in cross-cultural perspective. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revised* (pp. 165-198) Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Young, W.J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. B.** (2002). How Money Matters for Young Children's Development: Parental Investment and Family Processes. *Child Development*, 73, 1861-1879.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.** (2007α). *Στρατηγικός σχεδιασμός για την Παιδεία. Λευκωσία.* [Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο στην ιστοσελίδα : http://www.moec.gov.cy/stratigikoi_sxediasmoi/pdf/27_09_2007stratigikos-sxediasmos_gia_tin_paideia_main.pdf, Πρόσβαση 07/11/2007]
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού,** (2007β). *Απάντηση του Υπουργείου Παιδείας σε δημοσίευμα αναφορικά με τη σχολική διαρροή,* [Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο στην ιστοσελίδα:<http://www.moi.gov.cy/moi/pio/pio.nsf/All/26AAA43ED7404AE2C22572DE005B54BE?Opendocument&print>. Πρόσβαση 01/12/2007]
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού,** (2009). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργών.* Λευκωσία
- Φλουρής, Γ. Σ.** (1995) *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Χαραλάμπους, Ν. (2007). *Προγράμματα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Λειτουργών*. [Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο στην ιστοσελίδα: http://www.paideia.org.cy/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=54, Πρόσβαση 05/01/2008]

Ψάρια, Γ. (2009, 3 Μαρτίου). Νέο περιστατικό επίθεσης σε εκπαιδευτικό εντός σχολικού χώρου : Χαστούκισε Καθηγήτρια. *Πολίτης*, σ.20.

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Τα Ερωτηματολόγια Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Στο ερωτηματολόγιο αυτό περιέχονται 25 κριτήρια με βάση τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο μας. Μπορείτε να εκφράσετε την άποψή σας σχετικά με το πόσο σημαντικό είναι το κάθε κριτήριο βάζοντας σε κύκλο ένα από τους αριθμούς 1 έως 5 ως εξής :

- 1= Καθόλου Σημαντικό Κριτήριο
- 2= Λίγο Σημαντικό Κριτήριο
- 3= Ούτε λίγο , ούτε πολύ
- 4= Πολύ Σημαντικό Κριτήριο
- 5= Πάρα Πολύ Σημαντικό Κριτήριο

| Α. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΕ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ | | | | | | |
|--|---|----------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------------|
| | | Καθόλου Σημαντικό Κριτήριο | Λίγο Σημαντικό Κριτήριο | Ούτε λίγο , ούτε πολύ | Πολύ Σημαντικό Κριτήριο | Πάρα Πολύ Σημαντικό Κριτήριο |
| 1. | Η Διευθυντική Ομάδα (Δ.Ο.) παρέχει την απαραίτητη στήριξη και καθοδήγηση στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς με στόχο τη συνεχή βελτίωση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Η Δ.Ο. του σχολείου είναι πάντοτε ανοιχτή στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για διάφορα θέματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Η Δ.Ο. αξιοποιεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου με βάση τις ικανότητες, τα προσόντα και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του κάθε εκπαιδευτικού. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Β. ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΤΑΞΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ | | | | | | |
| 4. | Το σχολείο είναι ένας ασφαλής χώρος για εργασία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Το σχολικό κτήριο είναι καθαρό, συγυρισμένο και άνετο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Η πλειοψηφία των μαθητών τηρεί τους κανονισμούς του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 7. | Οι κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και συναίνεσης όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Οι σχολικοί κανονισμοί και διαδικασίες είναι κατανοητοί, σεβαστοί και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ. ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ | | | | | | |
| 9. | Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν πλήρως το διδακτικό χρόνο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που οδηγούν σε κατανόηση των στόχων του μαθήματος. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν πλήρως τα διδακτικά μέσα του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Οι εκπαιδευτικοί συχνά παρακολουθούν και ελέγχουν τη μάθηση των μαθητών τους τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές για να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν όργανα αξιολόγησης (π.χ. δοκίμια αξιολόγησης). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Η αξιολόγηση των μαθητών διενεργείται συστηματικά και παρέχεται γρήγορη ανατροφοδότηση στους μαθητές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Τηρούνται και ελέγχονται τα ποσοστά των ωρών διδασκαλίας που δεν πραγματοποιήθηκαν επί του συνόλου των προγραμματισμένων ωρών διδασκαλίας ανά μάθημα, τμήμα και αιτία σε ετήσια βάση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Δ. ΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ | | | | | | |
| 17. | Υπαρξη συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ε. ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ | | | | | | |
| 18. | Ποσοστό παιδιών που λαμβάνουν οικονομική βοήθεια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Ποσοστό παιδιών που έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι τους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 20. | Αριθμός πολυμέσων κατά είδος (π.χ. επιδιασκόπιο, τηλεόραση) ανά εκπαιδευτικό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Συμπληρωματικό διδακτικό υλικό που υπάρχει στο σχολείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Στ. ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ | | | | | | |
| 22. | Ποσοστό μαθητών κατά τάξη που συμμετέχουν σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή σχολικές δραστηριότητες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Ποσοστό μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους κατά αιτία, φύλο και τάξη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Ποσοστό μαθητών που βελτίωσαν την επίδοσή τους κατά τμήμα και μάθημα από το ένα τρίμηνο στο επόμενο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Ποσοστά μαθητών που έλαβαν μέρος σε εκδηλώσεις κοινωνικής προσφοράς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|--|----------------------------------|---|---|---|---|---|
| Ζ. ΑΛΛΟ (Συμπληρώστε αν χρειάζεται) | | | | | | |
| 26. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Βάλτε \checkmark δίπλα από την ιδιότητά σας:

Μαθητής

Γονιός / Κηδεμόνας

Εκπαιδευτικός

Διευθυντής / Βοηθός Διευθυντής

Λειτουργίες Ερωτηματολογίου προς Καθηγητές

| Ερώτηση | | Μέγεθος το οποίο μετρείται |
|---|-----------------|--|
| Μέρος Α' | | Γενικά οι ερωτήσεις του Μέρους Α' μπορούν να αποδώσουν το βαθμό που οι καθηγητές Λυκείων παρωθούν τους μαθητές τους κατά τη διδασκαλία σήμερα. |
| | Ερωτήσεις 1-3 | Προκατάληψη και στερεότυπη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού |
| | Ερωτήσεις 4-6 | <i>Συμπεριφορά</i> : Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές δεν κινητοποιούνται για μάθηση με την προοπτική της αποτυχίας. |
| | Ερωτήσεις 7-9 | <i>Συμπεριφορά</i> : Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές που αξιολογούν θετικά τη μαθησιακή δραστηριότητα εξαρτώνται λιγότερο από την ενθάρρυνση, τα κίνητρα και την αμοιβή. |
| | Ερωτήσεις 10-12 | <i>Συμπεριφορά</i> : Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην τέλεια μάθηση μαθαίνουν περισσότερα από εκείνους που είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ» τους. |
| | Ερωτήσεις 13-15 | <i>Συμπεριφορά</i> : Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές προσδοκούν να εκτιμηθεί η προσπάθειά τους. |
| | Ερωτήσεις 16-18 | <i>Συμπεριφορά</i> : Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση για το πώς θα αναπτύξουν στρατηγικές κινήτρων. |
| | Ερωτήσεις 19-21 | <i>Συμπεριφορά</i> : Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση, για να αναπτύξουν ισχυρή βούληση. |
| | Ερωτήσεις 22-24 | <i>Συμπεριφορά</i> : Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές νιώθουν ισχυρότερη δέσμευση για μάθηση, αν τα αντικείμενα μάθησης είναι σύμφωνα με τους στόχους τους. |
| <i>Παρατηρήσεις</i> : Τρόπος υπολογισμού του βαθμού παρώθησης σε σχέση με το σκοράρισμα : Ερωτήσεις 5-19, 22-24 Ανάλογος Ερωτήσεις 1-4, 20,21 Αντίστροφος | | |
| Μέρος Β' | Ερωτήσεις 25-28 | Οι αντιλήψεις των καθηγητών Λυκείων αναφορικά με τη σημασία της παρώθησης των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. |
| <i>Παρατηρήσεις</i> : Οι θετικές αντιλήψεις των καθηγητών αναφορικά με τη σημασία της παρώθησης σε σχέση με το σκοράρισμα μπορούν να υπολογιστούν: Ερωτήσεις 25, 26 Ανάλογα Ερωτήσεις 27, 28 Αντίστροφα | | |
| Μέρος Γ' | Ερωτήσεις 29-34 | Οι πεποιθήσεις των καθηγητών για το ρόλο τους στη παρώθηση των μαθητών τους για μάθηση. |
| <i>Παρατηρήσεις</i> : Υψηλό σκοράρισμα στις Ερωτήσεις 29-34 είναι ένδειξη χαμηλής απόδοσης σημασίας από τους καθηγητές για το ρόλο τους στη παρώθηση των μαθητών τους και αντιστρόφως. | | |
| Μέρος Δ' | Ερωτήσεις 35-38 | Οι εισηγήσεις των καθηγητών για το ποιους τρόπους επιμόρφωσης θεωρούν ως τους πιο κατάλληλους για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην παρώθηση των μαθητών τους. |
| <i>Παρατηρήσεις</i> : Ερώτηση 35: Κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης (semantic differential scale) Ερώτηση 38: Ανοικτού τύπου | | |
| Μέρος Ε' | Ερωτήσεις 39-43 | Διερευνά το προφίλ του ερωτούμενου π.χ. φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας κ.α. |

Ερωτηματολόγιο για καθηγητές

ID:.....

Παρακαλώ βάλτε σε κύκλο ή συμπληρώστε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο :

ΜΕΡΟΣ Α'

| | | ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | ΔΙΑΦΩΝΩ | ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ | ΣΥΜΦΩΝΩ | ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ |
|---|---|--------------------|---------|------------------------------------|---------|--------------------|
| 1 | Ορισμένοι μαθητές είναι αδύνατον να μάθουν πολλά πράγματα στο μάθημά μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Ορισμένες φορές επηρεάζομαι από την εικόνα που έχουν άλλοι συνάδελφοί μου για ένα μαθητή και από τις επιδόσεις που έχει αυτός ο μαθητής σε άλλα μαθήματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Οι μαθητές από μονογονικές οικογένειες ή οικογένειες μεταναστών είναι αναμενόμενο να έχουν χαμηλότερη επίδοση στο μάθημά μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Στα διαγωνίσματα, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές μου, γράφουν κάτω από τη βάση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Ζητώ από τους μαθητές να μου εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν σε ένα διαγώνισμα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Συζητώ σε τακτική βάση με κάθε μαθητή ξεχωριστά για τη πρόοδο που σημειώνει. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Συχνά χρησιμοποιώ παραδείγματα από την πραγματική ζωή για να δείξω στους μαθητές πόσο χρήσιμα είναι αυτά που μαθαίνουν στο μάθημά μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Συχνά επιτρέπω στους μαθητές να επιλέγουν αυτοί το θέμα μιας εργασίας που κάνουν στο πλαίσιο του μαθήματός μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Επιτρέπω στους μαθητές να αμφισβητήσουν τη χρησιμότητα μιας συγκεκριμένης εργασίας και ακούω με προσοχή τις αντιρρήσεις τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | ΔΙΑΦΩΝΩ | ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ | ΣΥΜΦΩΝΩ | ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ |
|----|---|--------------------|---------|------------------------------------|---------|--------------------|
| 10 | Εφαρμόζω στην πράξη το ρητό «η προσπάθεια είναι πιο σημαντική από το αποτέλεσμα». | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Πάντα ζητώ από τους μαθητές μου να μου παρουσιάσουν τον τρόπο λύσης ενός προβλήματος και ουδέποτε με ενδιαφέρει απλώς το αποτέλεσμα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Όταν κάποιοι μαθητές παραπονούνται ότι δυσκολεύονται να καταλάβουν κάτι, τους ενθαρρύνω να μου εξηγήσουν τι συγκεκριμένα δεν καταλαβαίνουν και απορρίπτω δηλώσεις τύπου «δεν καταλαβαίνω τίποτα». | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Γνωρίζω όλους τους μαθητές μου και απευθύνομαι σε αυτούς με το όνομά τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Όταν ένας γονιός έρθει να ρωτήσει για την πρόοδο του παιδιού του είμαι πάντα έτοιμος να μιλήσω τεκμηριωμένα για την εικόνα που παρουσιάζει στο μάθημά μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Όταν ένας μαθητής κάνει μια προσπάθεια προσπαθώ να τον ενθαρρύνω και κάνω προφανές ότι καταγράφεται η πρόοδός του. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Θεωρώ δεδομένο ότι σε ορισμένα θέματα (π.χ. κεφάλαια) οι μαθητές δείχνουν λιγότερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρομαι να μάθω γιατί συμβαίνει αυτό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Αφιερώνω χρόνο για να ακούσω πως αξιολογούν οι ίδιοι οι μαθητές ένα μάθημα (αν το βρίσκουν σημαντικό ή βαρετό ή ακόμα και αχρείαστο) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Συζητώ με τους μαθητές τρόπους που θα τους βοηθήσουν να ανταποκρίνονται σε καθήκοντα που δεν τους είναι ιδιαίτερα αρεστά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | ΔΙΑΦΩΝΩ ENTONA | ΔΙΑΦΩΝΩ | ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ | ΣΥΜΦΩΝΩ | ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΛΗΡΩΣ |
|----|---|-------------------|---------|----------------------|---------|-------------------|
| 19 | Συχνά δίνω ευκαιρίες στους μαθητές να αξιολογούν μόνοι τους την πρόδοό τους και μετά συγκρίνουμε μαζί την αντίστοιχη δική μου άποψη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Όταν κάποιοι μαθητές είναι τόσο καλοί στο μάθημά μου αναγκαστικά πλήττουν αφού το μάθημα για αυτούς καταντά ανιαρό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Βλέπω πάντα με κατανόηση και δέχομαι τις δικαιολογίες που δίνουν οι μαθητές μου που έχουν συχνά χαμηλή απόδοση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Έχω ενδιαφερθεί και γνωρίζω τους προσωπικούς στόχους του κάθε μαθητή και τα όνειρά του για το μέλλον. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Προσπαθώ να «εκμεταλλευθώ» κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται για να καταδείξω τη συσχέτιση του μαθήματος με τους προσωπικούς στόχους ενός μαθητή. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Γνωρίζοντας τους στόχους και τις επιδιώξεις του κάθε μαθητή επιτρέπω σε κάποιο βαθμό να καθορίσει από μόνος του τι και σε ποια έκταση θα μάθει. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ΜΕΡΟΣ Β'

| | | ΔΙΑΦΩΝΩ ENTONA | ΔΙΑΦΩΝΩ | ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ | ΣΥΜΦΩΝΩ | ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΛΗΡΩΣ |
|----|--|-------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------|
| 25 | Θεωρώ τη παρώθηση των μαθητών Λυκείων για μάθηση πιο σημαντική από την κάλυψη ολόκληρης της ύλης. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Οι χαμηλές επιδόσεις αρκετών μαθητών Λυκείων πιθανότατα σχετίζονται με την έλλειψη επαρκούς παρώθησης και όχι με την έλλειψη ικανοτήτων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | ΔΙΑΦΩΝΩ ENTONA | ΔΙΑΦΩΝΩ | ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ | ΣΥΜΦΩΝΩ | ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΛΗΡΩΣ |
|----|--|-------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------|
| 27 | Οι μαθητές Λυκείων είναι αρκετά μεγάλοι πια και σε αυτή την ηλικία είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν νοοτροπία και να αρχίσουν να παρουσιάζουν πρόοδο, αν δεν το έκαναν μέχρι τώρα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Πολλοί μαθητές Λυκείων είναι ουσιαστικά αναλφάβητοι και έπρεπε από καιρό να εγκαταλείψουν το σχολείο και το κράτος να μεριμνήσει με άλλους τρόπους για αυτούς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ΜΕΡΟΣ Γ'

| | | ΔΙΑΦΩΝΩ ENTONA | ΔΙΑΦΩΝΩ | ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ | ΣΥΜΦΩΝΩ | ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΛΗΡΩΣ |
|----|--|-------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------|
| 29 | Ο καθηγητής Λυκείου έχει ελάχιστες ευκαιρίες για την παρώθηση των μαθητών του για μάθηση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Οι μαθητές που θέλουν από μόνοι τους να μάθουν θα το επιτύχουν είτε τους παρωθεί ο καθηγητής είτε όχι. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Οι γονείς μπορούν να παρωθήσουν με πολλούς περισσότερους τρόπους τα παιδιά τους για να βελτιωθούν στο σχολείο παρά ο καθηγητής τους στο Λύκειο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Είναι χάσιμο χρόνου να ασχολείται ο καθηγητής με ένα έφηβο που είναι αρνητικός για μάθηση, ενώ υπάρχουν άλλα παιδιά στην τάξη που ενδιαφέρονται να καλύψουν την ύλη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Η φόβος του βαθμού είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος παρώθησης των μαθητών στα Λύκεια. Όλα τα άλλα δεν έχουν ουσιαστικό αποτέλεσμα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | ΔΙΑΦΩΝΩ ΕΝΤΟΝΑ | ΔΙΑΦΩΝΩ | ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ | ΣΥΜΦΩΝΩ | ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΛΗΡΩΣ |
|----|---|-------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------|
| 34 | Οι συνθήκες στα Λύκεια της Κύπρου και το επίπεδο των μαθητών είναι τέτοιο ώστε να είναι αφελές να πιστεύει κάποιος ότι ο καθηγητής μπορεί να έχει ρόλο στη παρώθηση του μαθητή. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ΜΕΡΟΣ Δ΄

35. Βάλτε σε κύκλο το βαθμό που αξιολογείτε εσείς ως αναγκαία την επιμόρφωση πάνω σε θέματα παρώθησης των μαθητών για μάθηση. (1 καθόλου, 10 πάρα πολύ)

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

36. Θα θέλατε να συμμετάσχετε σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα τρόπους παρώθησης των μαθητών για μάθηση; (Βάλτε σε κύκλο ότι ισχύει)

| | |
|-----|-----|
| ΝΑΙ | ΟΧΙ |
|-----|-----|

37. Απαντήστε την πιο κάτω ερώτηση μόνο εφόσον απαντήσατε ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση. Ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος επιμόρφωσης για να γίνεται πιο αποτελεσματικοί στην παρώθηση των μαθητών σας; Αριθμείστε αρχίζοντας από το 1 για τον πιο κατάλληλο και κατατάξετε τους υπόλοιπους με φθίνοντα τρόπο.

| | |
|--|--|
| Σεμινάρια σε σχολική βάση που θα διοργανώσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. | |
| Σεμινάρια που θα διοργανώσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε χώρο εκτός σχολείου. | |
| Μεθοδική μελέτη | |
| Καθοδήγηση και συμβουλευτική αρωγή από άλλα μέλη του προσωπικού με αντίστοιχη εξειδίκευση. | |
| Συμμετοχή σε εργαστήρια με θέμα την εξέταση καλών πρακτικών παρώθησης σε παιδιά που φοιτούν σε Λύκεια. | |
| Άλλος τρόπος (Συμπληρώστε): | |
| Άλλος τρόπος (Συμπληρώστε): | |

38. Θέλατε να αναφέρετε οτιδήποτε άλλο αφορά άμεσα ή έμμεσα το θέμα της παρώθησης για μάθηση των μαθητών Λυκείου; Αν ναι παρακαλώ χρησιμοποιείστε το χώρο πιο κάτω :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΜΕΡΟΣ Ε΄:

39. Φύλο

| | |
|-------|------|
| Άρρεν | Θήλυ |
| | |

40. Επαρχία στην οποία υπηρετείτε :

41. Ειδικότητα (βάλτε √ όπου ισχύει)

| | |
|-----------------------|--|
| Αγγλικών | |
| Βιολογίας | |
| Γαλλικών | |
| Γερμανικών | |
| Γεωγραφίας | |
| Γεωλογίας | |
| Εμπορικών/Οικονομικών | |
| Θρησκευτικών | |
| Ισπανικών | |
| Ιταλικών | |
| Μαθηματικών | |
| Μουσικής | |

| | |
|----------------------------|--|
| Οικιακής Οικονομίας | |
| Πληροφορικής/Επιστ. ΗΥ | |
| Συμβουλευτικής και Ε.Α. | |
| Σχεδιασμού και Τεχνολογίας | |
| Τέχνης | |
| Τεχνολογίας | |
| Φιλολογικών | |
| Φυσικής | |
| Φυσικής Αγωγής | |
| Φυσιολογικών | |
| Χημείας | |
| Αρχιτεκτονικό Σχέδιο | |

42. Έτη υπηρεσίας

| | |
|------------|--|
| 0 έως 10 | |
| 10+ έως 20 | |
| 20+ | |

43. Ηλικία

Ερωτηματολόγιο για μαθητές

Παρακαλώ βάλτε σε κύκλο ή συμπληρώστε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο:

| ΜΕΡΟΣ Α΄ | | ΔΙΑΦΩΝΩ ENTONA | ΔΙΑΦΩΝΩ | ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ | ΣΥΜΦΩΝΩ | ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΛΗΡΩΣ |
|-----------------|---|-------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------|
| 1 | Οι περισσότεροι καθηγητές προσπαθούν να κάνουν τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα ακόμα και όταν αυτοί δεν θέλουν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Οι καθηγητές επηρεάζονται από τους βαθμούς των μαθητών σε άλλα μαθήματα όταν τους βαθμολογούν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Πολλές φορές οι καθηγητές ξεχωρίζουν τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Τα διαγωνίσματα είναι πολύ δύσκολα. Μόνο λίγοι μαθητές γράφουν πάνω από τη βάση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Όταν επιτυγχάνουμε ή αποτυγχάνουμε σε ένα διαγώνισμα οι περισσότεροι καθηγητές μας, ενδιαφέρονται να τους εξηγήσουμε τους λόγους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Οι καθηγητές μας συχνά συζητούν μαζί μας την πρόοδό στο μάθημά τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Οι καθηγητές συχνά χρησιμοποιούν παραδείγματα από την πραγματική ζωή για να μας δείξουν πόσο χρήσιμα είναι αυτά που μας μαθαίνουν στο μάθημα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Οι καθηγητές συχνά μας επιτρέπουν να επιλέγουμε μόνοι μας το θέμα μιας εργασίας που κάνουμε στο πλαίσιο του μαθήματος. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Οι καθηγητές μάς εξηγούν πρόθυμα γιατί είναι χρήσιμες οι ασκήσεις που μας βάζουν όταν εμείς διαμαρτυρόμαστε για το αντίθετο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | ΔΙΑΦΩΝΩ ENTONA | ΔΙΑΦΩΝΩ | ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ | ΣΥΜΦΩΝΩ | ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΛΗΡΩΣ |
|----|---|-------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------|
| 10 | Οι καθηγητές βαθμολογούν την προσπάθεια και όχι το αποτέλεσμα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Οι καθηγητές ζητούν πάντα από τους μαθητές να παρουσιάζουν τον τρόπο λύσης ενός προβλήματος και ουδέποτε τους ενδιαφέρει απλώς το αποτέλεσμα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Όταν κάποιοι μαθητές παραπονούνται ότι δυσκολεύονται να καταλάβουν κάτι, οι καθηγητές τους ενθαρρύνουν να εξηγήσουν τι συγκεκριμένα δεν καταλαβαίνουν για να τους βοηθήσουν καλύτερα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Όλοι οι καθηγητές ξέρουν τους μαθητές με τα ονόματά τους και τους φωνάζουν με αυτά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Όταν οι γονείς μου έρθουν να ρωτήσουν για μένα στο σχολείο οι καθηγητές πάντα θυμούνται ποιος είμαι και είναι έτοιμοι να συζητήσουν για την πρόοδο μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Κάθε φορά που κάνω μια προσπάθεια οι καθηγητές μου το προσέχουν και με ενθαρρύνουν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Οι καθηγητές δείχνουν κατανόηση όταν σε ορισμένα θέματα (π.χ. κεφάλαια) δείχνω λιγότερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρονται να τους πω γιατί συμβαίνει αυτό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Οι καθηγητές αφιερώνουν χρόνο για να ακούσουν αν βρίσκω το μάθημα σημαντικό ή βαρετό ή ακόμα και αχρείαστο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Όταν ένα μάθημα δεν μας αρέσει και πολύ οι καθηγητές συζητούν μαζί μας τρόπους που θα μας βοηθήσουν να αγαπήσουμε το μάθημα αυτό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | ΔΙΑΦΩΝΩ ENTONA | ΔΙΑΦΩΝΩ | ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ | ΣΥΜΦΩΝΩ | ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΛΗΡΩΣ |
|----|---|-------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------|
| 19 | Συχνά οι καθηγητές μάς ζητούν να σκεφτούμε από μόνοι μας αν κάνουμε πρόοδο στο μάθημά τους και μετά μας λένε τη δική τους γνώμη και συζητούμε πάνω σε αυτό το θέμα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Συχνά συμβαίνει ο καθηγητής να κάνει το μάθημα πολύ εύκολο και ορισμένοι καλοί μαθητές αναγκαστικά πλήττουν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Οι καθηγητές βλέπουν με κατανόηση και δέχονται τις δικαιολογίες που δίνουν οι μαθητές που έχουν συχνά χαμηλή απόδοση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Οι καθηγητές ενδιαφέρονται και γνωρίζουν τους προσωπικούς στόχους του κάθε μαθητή και τα όνειρά του για το μέλλον. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Οι καθηγητές προσπαθούν να «εκμεταλλευθούν» κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται για να μας πουν ότι το μάθημά τους θα μας είναι χρήσιμο για να υλοποιήσουμε τους μετέπειτα στόχους μας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Οι καθηγητές ορισμένες φορές γνωρίζοντας τους στόχους και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή, μάς επιτρέπουν σε κάποιο βαθμό να καθορίζουμε μόνοι μας τι και σε ποια έκταση θα μάθουμε. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ΜΕΡΟΣ Β':

25. Φύλο

| | |
|-------|------|
| Άρρεν | Θήλυ |
|-------|------|

26. Επαρχία :

27. Τάξη :

| | |
|------------|--|
| A' Λυκείου | |
|------------|--|

| | |
|------------|--|
| B' Λυκείου | |
|------------|--|

| | |
|------------|--|
| Γ' Λυκείου | |
|------------|--|

Ερωτηματολόγιο για γονείς

ID:.....

Στις πιο κάτω δηλώσεις, δώστε ελεύθερα την άποψή σας, κυκλώνοντας τον αριθμό της κλίμακας που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Σε ποιο βαθμό ισχύουν τα ακόλουθα στην περίπτωσή σας;
 1= Καθόλου, 2=Λίγο 3= Αρκετά 4=Πολύ και 5= Πάρα Πολύ

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Ρωτώ τακτικά το παιδί μου αν πρέπει να μου παραδώσει κάποιο έντυπο ή επιστολή που με αφορά και προέρχεται από το σχολείο του. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Διαβάζω προσεκτικά τα έντυπα που αποστέλλει το σχολείο για τους γονείς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Τα έντυπα που αποστέλλει το σχολείο προς τους γονείς είναι χρήσιμα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Τα έντυπα που αποστέλλει το σχολείο προς τους γονείς είναι διατυπωμένα με σαφήνεια. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Απαντώ ή συμπληρώνω και αποστέλλω στο σχολείο έγκαιρα όσα έντυπα χρειάζεται. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Ενθαρρύνω το παιδί μου να συμμορφώνεται με τους κανονισμούς του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Ελέγχω και βεβαιώνομαι ότι το παιδί μου δεν καθυστερεί να προσέλθει στο σχολείο και δεν κάνει αδικαιολόγητες απουσίες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Ζητώ τακτικά ενημέρωση από τους καθηγητές του παιδιού μου και όχι μόνο λίγες μέρες πριν την επίδοση της βαθμολογίας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Όταν επισκέπτομαι το σχολείο, οι καθηγητές με υποδέχονται και με εξυπηρετούν πρόθυμα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Οι καθηγητές με ενημερώνουν πρόθυμα για το παιδί μου ακόμα και αν δεν είναι η ημέρα που ορίστηκε για να δέχονται γονείς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Οι καθηγητές βλέπουν τα παιδιά με κατανόηση και δεν εφαρμόζουν άκαμπτα τους κανονισμούς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Όταν ένα μέλος της διεύθυνσης με καλεί στο σχολείο για θέμα που αφορά το παιδί μου, με πείθει ότι η επίσκεψη είναι απαραίτητη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Όταν ζητώ να δω προσωπικά τον Διευθυντή ή άλλο μέλος της διεύθυνσης βρίσκω άμεση ανταπόκριση και με αντιμετωπίζουν με σεβασμό και προσοχή. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Οι περισσότεροι καθηγητές έρχονται στις συναντήσεις γνωριμίας γονιών-εκπαιδευτικών που γίνονται συνήθως βράδυ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Συμμετέχω στις εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο για τους γονείς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Σε ποιο βαθμό ισχύουν τα ακόλουθα στην περίπτωσή σας;

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 16 | Υπάρχει τρόπος να υποβάλω παράπονα και εισηγήσεις προς τη Διεύθυνση του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Σε περίπτωση που θα υποβάλω παράπονα και εισηγήσεις είμαι σίγουρος/η ότι αυτά θα ληφθούν υπόψη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στην τήρηση των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Πιστεύω ότι η τήρηση των κανονισμών είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στην συνεργασία με τους γονείς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Πιστεύω ότι η συνεργασία της Διεύθυνσης με τους γονείς είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στη βελτίωση και εξωραϊσμό των χώρων του σχολείου (π.χ. τοιχογραφίες, ψηφιδωτά στους εξωτερικούς χώρους, καθαριότητα αιθουσών διδασκαλίας κ.α.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Πιστεύω ότι η βελτίωση και ο εξωραϊσμός των χώρων του σχολείου είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στο να προβάλλει το έργο του σχολείου στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία με εκδηλώσεις και άλλες δραστηριότητες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Πιστεύω ότι η προβολή του έργου του σχολείου στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Το παιδί μου έχει παρουσιάσει αξιοσημείωτη πρόοδο στα περισσότερα μαθήματά του κατά τη διάρκεια της φετινής χρονιάς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Από την πληροφόρηση που έχω από το παιδί μου τα περιστατικά σχολικής παραβατικότητας έχουν αυξηθεί στο σχολείο σε σχέση με την αρχή της χρονιάς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Σήμερα είμαι πιο αισιόδοξος/η για το μέλλον του σχολείου σε σχέση με την αρχή της σχολικής χρονιάς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Σας ευχαριστούμε για το χρόνο που μας διαθέσατε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Το Σχέδιο Δράσης

Σκοπός μας είναι: « Η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος που να το χαρακτηρίζει η κατανόηση και ο σεβασμός τόσο των κανονισμών όσο και των ανθρώπων και που θα επιτρέπει την κοινωνική ανάπτυξη και ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών μέσα σε συνθήκες ασφάλειας και ηρεμίας ».

| ΣΤΟΧΟΙ <i>Τι θέλουμε να πετύχουμε;</i> | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ <i>Τι πρέπει να κάνουμε για να πετύχουμε το στόχο</i> | ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ | ΕΝΑΡΞΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ | ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ <i>Εργαλεία αξιολόγησης</i> |
|--|--|-----------------------|-------------------------|---|
| Η ύπαρξη συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο | Βελτίωση των συνθηκών της επίσκεψης των γονιών στο σχολείο. | Γ. Σ. Β.Δ. | 17/11/08 | Ερωτηματολόγιο προς τους γονείς που διερευνά το βαθμό συνεργασίας γονιών-σχολείου και την αποδοχή της πολιτικής του σχολείου σε διάφορα θέματα. Συνεντεύξεις Αριθμός γονιών και αριθμός διδασκόντων που λαμβάνουν μέρος σε κοινές εκδηλώσεις. |
| | Δημιουργία κουτιού εισηγήσεων για γονείς. | Γ.Χ. | 17/11/08 | |
| | Ενημέρωση των γονιών για το παρεμβατικό πρόγραμμα αυτοβελτίωσης του σχολείου και έκκληση για στήριξη της προσπάθειας. | Κ.Κ. Πρόεδρος ΣΓ | 17/11/08 | |
| | Χρήση βιβλιοθήκης και από γονείς | Χ.Σ Β.Δ. | 7/1/09 | |
| | Διοργάνωση κοινών εκδηλώσεων ψυχαγωγικού χαρακτήρα γονιών/ εκπαιδευτικών με σκοπό τη γνωριμία και σύσφιξη σχέσεων. | Α. Χ. Β.Δ.Α' Α.Χ Β.Δ. | 17/11/08 | |
| Η αντιμετώπιση των μαθητών από τους | Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου μας σε θέματα παρώθησης με τρόπους που οι ίδιοι θα επιλέξουν ως καταλληλότερους. | Α.Χ Β.Δ. Α' Γ. Χ | 11/12/08 | Ποσοτικά δεδομένα με έρευνα ερωτηματολογίου που θα |

| | | | | |
|--|---|----------------------|----------|---|
| εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία ώστε να ενδυναμωθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών. | Δημιουργία εντός της σχολικής μονάδας δικτύου διάχυσης καλών πρακτικών διδασκαλίας που σχετίζονται με το θέμα της παρώθησης. | Σ.Μ. Β.Δ.Α | 7/1/09 | επιδοθεί σε εκπαιδευτικούς και μαθητές στο τέλος του Α' και του Β' τριμήνου. |
| Η αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας | Εφαρμογή του Θεσμού του Ανάδοχου Καθηγητή. | Σ.Μ Β.Δ.Α' Α.Χ Β.Δ. | 17/11/08 | Σύγκριση αριθμητικών δεδομένων από τα αρχεία του σχολείου που θα ληφθούν στην αρχή και στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος. |
| | Σύσταση Ομάδας Αποτροπής της Βίας και της Παραβατικότητας. | Χ. Σ Β.Δ. Γ. Χ | 17/11/08 | Συνεντεύξεις |
| Η ανοικτή και ειλικρινής επικοινωνία της διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. | Τακτική και αμφίδρομη επικοινωνία της διευθυντικής ομάδας με αντιπροσώπους των άλλων εταίρων (Κεντρικό Μαθητικό Συμβούλιο, εκπρόσωπους του Καθηγητικού Συλλόγου, Δ.Σ. του Συνδέσμου Γονέων) αλλά εκτάκτως όποτε αυτό χρειαστεί. | Διευθυντής + Β.Δ. Α' | 17/11/08 | Ποσοτικά δεδομένα με τη χρήση ερωτηματολογίου στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος |
| | Η διευθυντική ομάδα κοινοποιεί σε κάθε ενδιαφερόμενο ότι ενθαρρύνει και στηρίζει την παραγωγή τεκμηριωμένων εισηγήσεων ακόμα και κριτικής για την πορεία του σχολείου με σκοπό την συνεχή βελτίωση. | Διευθυντής + Β.Δ. Α' | 17/11/08 | |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Συνοπτική παρουσίαση των Παρεμβατικών Προγραμμάτων

Τα τρία πιο σημαντικά παρεμβατικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή κατά τη διάρκεια της Αυτοαξιολόγησης ήταν

4. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης του προσωπικού σε θέματα παρώθησης.
5. Το πρόγραμμα ένταξης μαθητών με προηγούμενη παραβατική συμπεριφορά σε καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες.
6. Το πρόγραμμα «Ανάδοχου Καθηγητή»

1. Πρόγραμμα επιμόρφωσης προσωπικού σε θέματα παρώθησης

Το πρόγραμμα άρχισε με τη δημόσια παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που έγινε τον μήνα Δεκέμβριο 2008 για τον βαθμό που οι διδάσκοντες στην σχολική μονάδα παρωθούν και στηρίζουν τους μαθητές τους για μάθηση. Ακολούθησε συζήτηση και αποφασίστηκε να γίνουν δύο δράσεις.

α) Να δοθεί σε έντυπη μορφή η σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας που αφορούσε τις πρακτικές διδασκαλίας και κατάλογος καλών πρακτικών διδασκαλίας όπως καταγράφονται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία.

β) Να δημιουργηθεί σε εθελοντική βάση ένα άτυπο δίκτυο ανταλλαγής επισκέψεων στο μάθημα άλλων εκπαιδευτικών. Η δράση αυτή βασίστηκε στην πρακτική της συναδελφικής παρατήρησης (Peer Observation). Σκοπός ήταν η διάχυση καλών πρακτικών διδασκαλίας, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών στην παρουσία παρατηρητή και η ενίσχυση του κλίματος συναδελφικότητας και αμοιβαίας στήριξης. Συμμετείχαν μόνο 6 εκπαιδευτικοί.

2. Πρόγραμμα ένταξης μαθητών με προηγούμενη παραβατική συμπεριφορά σε καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες.

Ενθαρρύνθηκε η συμμετοχή μαθητών με προηγούμενη σοβαρή ή ιδιαίτερα σοβαρή παραβατική συμπεριφορά σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις και εικαστικές δημιουργίες όπως τοιχογραφίες, ψηφιδωτά και άλλες.

3. Πρόγραμμα «Ανάδοχου Καθηγητή»

Σκοπός του προγράμματος ήταν να αξιοποιήσει προς όφελος α) της προόδου του μαθητή και β) της ομαλής λειτουργίας του σχολείου τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, την εμπιστοσύνη και την ιδιαίτερη επικοινωνία που δυνατόν να έχει ο μαθητής με συγκεκριμένο μέλος του διδακτικού προσωπικού.

Ειδικοί στόχοι του προγράμματος ήταν

- Η επίδειξη μεγαλύτερου ενδιαφέροντος από το μαθητή για τη μάθηση.
- Η μείωση των περιστατικών απειθαρχίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς
- Η μείωση των απουσιών του μαθητή

Η ιδιότητα του «Ανάδοχου Καθηγητή» ήταν άτυπη και είναι σχέση μέντορα με το μαθητή του. Το πρόγραμμα αυτό δεν ήταν σε σύγκρουση με το θεσμό του «Υπεύθυνου Καθηγητή Τμήματος» αλλά ήταν υποστηρικτικό.

Η συμμετοχή στο πρόγραμμα δεν ήταν υποχρεωτική (ούτε για τους καθηγητές, ούτε για τους μαθητές).

Υπήρχε ένας γενικός υπεύθυνος για το πρόγραμμα ο οποίος κατέγραφε την πρόοδο του προγράμματος.

Οι 17 *Ανάδοχοι Καθηγητές* που συμμετείχαν επέλεξαν μετά από κοινή συνεννόηση τους μαθητές που θα στήριζαν από ένα κατάλογο μαθητών με προηγούμενη σοβαρή ή ιδιαίτερα σοβαρή παραβατική συμπεριφορά. Έλαβαν γραπτώς τα όρια του προγράμματος και τα προσδοκούμενα αποτελέσματα. Δόθηκε έμφαση στην ικανότητα του καθηγητή να ακούει και λιγότερο να νουθετεί. Ο *Ανάδοχος Καθηγητής* είχε το δικαίωμα να διακόψει την «ειδική» σχέση του με τον μαθητή αν αυτή λειτουργούσε αρνητικά, εφόσον α) προηγουμένως προειδοποιούσε τον μαθητή και β) εξηγούσε τους λόγους της απόφασής του στον μαθητή, γ) ενημέρωνε τον γενικό υπεύθυνο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Απομαγνητοφώνηση Συνεντεύξεων

Μέρος Α΄

ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Λεμεσός 10/4/09 14:00

1 **ΕΡ:** Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την προθυμία σας να μου παραχωρήσετε
2 αυτή τη συνέντευξη στα πλαίσια της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μας
3 μονάδας. Ο λόγος που ζήτησα από εσάς αυτή τη συνέντευξη είναι γιατί κατά
4 γενική ομολογία χαίρετε της εκτίμησης και της αποδοχής των συναδέλφων μας
5 και επίσης διακρίνεστε από τη συνεχή προσπάθεια για συλλογική βελτίωση και
6 πρόοδο. Πρέπει να σας πω ότι η συνέντευξη θα καταγραφεί σε ψηφιακό
7 καταγραφέα ήχου. Όσα λεχθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αυτής θα
8 χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και θα
9 υπάρξει απόλυτη εχεμύθεια.

10 Διανύουμε τις τελευταίες εβδομάδες της σχολικής χρονιάς. Θα σας παρακαλούσα
11 να μου πείτε τη δική σας εκτίμηση για το επίπεδο της συνεργασίας σχολείου και
12 γονιών όπως έχει διαμορφωθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι σήμερα.

13 **ΕΚ:** Μάλιστα...λοιπόν...θεωρώ η εκτίμηση τούτη πρέπει να γίνει σε δύο επίπεδα,
14 πρώτα να δούμε, να εκτιμήσουμε μάλλον την πρόθεση για συνεργασία, και μετά
15 να εκτιμήσουμε τι έγινε στο τέλος της ημέρας, υπήρχε τούτη η συνεργασία ή όχι;
16 Λοιπόν όσο αφορά την πρόθεση για συνεργασία θεωρώ ότι και οι δύο φορείς,
17 δηλαδή το σχολείο και οι γονείς είχαν...είχαν αυτή τη διάθεση τέλος πάντων, την
18 καλή διάθεση για συνεργασία. Ε.. τούτο μάλιστα συγκεκριμένα δημιουργη... ε...,
19 μάλλον επιβεβαιώθηκε που μια συνάντηση που είχαμε, αν θυμάστε...την πρώτη
20 συνάντηση που είχαμε για να ανακοινώσουμε την πρόθεσή μας να κάμουμε
21 Αυτοαξιολόγηση που συναντήθηκαν οι γονείς μαζί με τους μαθητές και τους
22 καθηγητές και δημιουργήθηκε ένα κλίμα πάρα πολύ αισιόδοξο πάρα πολύ θετικό,
23 οπότε είμαστε σίγουροι ότι η πρόθεση υπήρχε και από τους δύο φορείς. Τώρα...τι
24 έγινε στο τέλος της ημέρας; Υλοποιήθηκε τούτη η συνεργασία ή όχι; Ξέρω ότι
25 γίναν πάρα πολλές προσπάθειες για να καλυτερέψει ας πούμε το κλίμα ...για να

26 δημιουργήσουμε το κλίμα μέσα στο οποίο θα γίνεται τούτη η συνεργασία και
27 ούτω καθεξής ... Σε εκείνο που θέλω να εστιάσω εγώ είναι πώς εβίωσα εγώ η ίδια
28 αν έγινε ή όχι τούτη η συνεργασία. Και μάλιστα να έρθω να κάνω μια αυτοκριτική
29 στο τέλος της υπόθεσης. Έχω, εγώ ο ίδιος (να κρύψω το φύλο ???) ... εξήτησα
30 τούτη τη συνεργασία; Εγώ σαν άτομο εξήτησα τούτη τη συνεργασία από τους
31 γονείς; Λοιπόν ε... θεωρώ πάνω σε θέματα που με απασχολούν ιδιαίτερα και
32 εκείνο που με απασχολεί ιδιαίτερα είναι η πρόοδος των μαθητών τόσο σε
33 κοινωνικό επίπεδο όσο και σε γνωσιολογικό επίπεδο, θεωρώ ότι τούτη η
34 συνεργασία δεν ήταν εμφανής. Που ποιαν άποψη; Ότι δεν είχα ας πούμε κοντά
35 τους γονείς όλων των μαθητών. Τουλάχιστον των μαθητών για τους οποίους θα
36 ήθελα να έρχονται οι γονείς. Εντάξει; Λοιπόν οι γονείς οι οποίοι... των οποίων τα
37 παιδιά έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα δεν εμφανίστηκαν ούτε μια φορά στην ...

38 **EP:** Εκλήθησαν όμως;

39 **EK:** Λοιπόν ... εκλήθησαν με ποιάν άποψη ... τηλεφώνησα σε κάποιους γονείς,
40 ας πούμε, για να τους αναφέρω κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα. Τώρα ακριβώς
41 εν εδώ η αυτοκριτική. Να επιδιώξω εγώ να τηλεφωνήσω ας πούμε, στους γονείς
42 να έρτουν για να συζητήσουμε κάποια πράγματα... ό,ι, δεν το έκαμα και πιθανόν
43 να έπρεπε να γίνει.

44 **EP:** Οι λόγοι όμως; Μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους γιατί το αποφύγατε;

45 **EK:** Λοιπόν θεωρώ ότι... ίσως ξεκινά, έτσι να το παραδεκτώ που θέμα
46 χαρακτήρα. Δηλαδή εγώ βάζω τον εαυτό μου στη θέση του γονιού και λέω : Τον
47 πρώτο και τον τελευταίο λόγο για να εκδηλωθεί ένα ενδιαφέρον τον έχω εγώ σαν
48 γονιός. Άρα βλέποντας εγώ ο γονιός στο τέλος του τριμήνου τους βαθμούς του
49 παιδιού μου [ακούγεται έκρηξη κροτίδας] να ενδιαφερθώ και να πάω στο
50 σχολείο να ρωτήσω τι γίνεται και ποια προβλήματα υπάρχουν.

51 **EP:** Ο ένας λόγος είναι αυτός;

52 **EK:** Βασικά είναι τούτος. Ο βασικότερος λόγος είναι τούτος. Βάζω τον εαυτό μου
53 στη θέση του και λέω εγώ θα το έκανα τούτο το πράγμα γιατί να μην το κάνει ο
54 άλλος;

55 **EP:** Μάλιστα.

56 **EK:** Τώρα για προβλήματα. ας πούμε παρουσιών στο σχολείο απουσιών και
57 λοιπά ... τούτα ξέρω ότι ενημερώνονταν. Άρα δεν ήθελα να περάσω στο επίπεδο

58 «α, το παιδί σας δεν ήρτε μέσα στην τάξη». Ήθελα να έρθουν κοντά για να
59 συζητήσουμε κάποια πιο σοβαρά θέματα. Όμως που τη στιγμή που βλέπω ότι το
60 ενδιαφέρον του γονιού δεν υπάρχει ...τούτο το πράγμα δεν με υποκίνησε εμένα.

61 **ΕΡ:** Ο φόρτος εργασίας σας σε ποιο βαθμό έπαιξε ρόλο στην μη ανάληψη
62 πρωτοβουλίας για επικοινωνία..

63 **ΕΚ:** Σίγουρα και τούτος είναι ένας λόγος. Φυσικά τούτο θεωρώ ότι είναι
64 παραπάνω δικαιολογία, δηλαδή αν θέλω κάτι μπορώ να το πετύχω. Μπορώ να το
65 κάμω.

66 **ΕΡ:** Ακόμα μία ερώτηση αν μου επιτρέπετε. Διευκρινιστική. Πιστεύετε ότι με τον
67 ίδιο τρόπο, με το ίδιο σκεπτικό που μας παραθέσετε εσείς λειτουργούν και οι
68 υπόλοιποι, ή ένα μεγάλο ποσοστό των συναδέλφων; Είναι μια τυπική
69 συμπεριφορά αυτή που μας αναφέρατε;

70 **ΕΚ:** Πιθανόν... Πιθανόν... Φυσικά δεν έχω συζητήσει με άλλους συναδέλφους
71 το συγκεκριμένο θέμα για να μπορώ να εκφέρω γνώμη ας πούμε σίγουρη, πιθανόν
72 να είναι ένας λόγος και τούτος. Εννοώ μπορεί και οι υπόλοιποι συνάδελφοι να
73 περιμένουν το πρώτο βήμα που τον γονιό που είναι ο άμεσα ενδιαφερόμενος.

74 **ΕΡ:** Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς είμαστε όλοι μάρτυρες μιας σχεδόν
75 καθολικής αντίδρασης των μαθητών που εκδηλώνονταν με παραβατικές
76 συμπεριφορές και μεμονωμένα περιστατικά βίας. Σήμερα η κατάσταση είναι
77 διαφορετική; Αν ναι που αποδίδετε εσείς αυτή την αλλαγή; Αν όχι γιατί
78 συμβαίνει ακόμα αυτό;

79 **ΕΚ:** Λοιπόν...Σίγουρα θεωρώ ότι είναι διαφορετική η κατάσταση. Είναι
80 διαφορετική όντως και τούτο είναι θετικό. Είναι θετική εξέλιξη. Θέλω όμως να
81 πω ότι η συχνότητα εμφάνισης παραβατικών συμπεριφορών είναι διαφορετική
82 δηλαδή είναι μειωμένη... είναι όμως σε καταστολή. Δεν έχει όμως θεραπευτεί.

83 **ΕΡ:** Υποβόσκει δηλαδή κάποια ένταση;

84 **ΕΚ:** Υποβόσκει ...δηλαδή τα πράγματα είναι ήσυχα είναι ήρεμα αλλά μπορεί ανά
85 πάσα στιγμή να δοθεί ένα έναυσμα και να εκραγεί. Είναι δηλαδή σε καταστολή
86 αλλά δεν την θεραπεύσαμε πλήρως. Και τούτο που οφείλετε; (Ρωτά ο ίδιος). Το
87 γεγονός ότι η παραβατικότητα βρίσκεται σε καταστολή οφείλετε σε μεγάλο βαθμό
88 στην προσωπικότητα του Διευθυντή...και ειδικότερα στην αυστηρότητα του
89 Διευθυντή. Και τούτο είναι πάρα πολύ θετικό. Πρέπει να υπάρχει κάποια

90 αυστηρότητα για να ελέγχουμε κάποιες καταστάσεις. Τώρα ...γιατί θεωρώ ότι δεν
91 έχει θεραπευτεί η κατάσταση; Θεωρώ ότι ...βλέπω τις συμπεριφορές των
92 μαθητών σε πολύ απλά πράγματα, στα πιο απλά πράγματα, να μην είναι η
93 αναμενόμενη, να μην είναι εκείνη η συμπεριφορά η οποία θα ήθελα να έβλεπα ή
94 πως θα συμπεριφερόμουν εγώ στην δική τους ηλικία. Θεωρώ πως τούτο το
95 πράγμα είναι αποτέλεσμα μιας γενικότερης κοινωνικής κατάστασης που επικρατεί
96 στον τόπο μας οπότε αντίκτυπος υπάρχει και στους μαθητές του σχολείου. Θεωρώ
97 ότι η αποπνευματοποίηση που υπάρχει σαν χαρακτηριστικό της κυπριακής
98 κοινωνίας φαίνεται πάρα πολλά μέσα στον μαζεμένο χώρο του σχολείου, οπότε
99 τούτη η αποπνευματοποίηση είναι η αιτία για πάρα πολλές παραβατικές
100 συμπεριφορές. Και πάνω σε αυτό τον τομέα δεν κάμαμε πολλά πράγματα δηλαδή
101 να εκπολιτίσουμε και να διαπαιδαγωγήσουμε τον κόσμο, τους μαθητές μας για να
102 μην βαίνουν σε έτσι συμπεριφορές.

103 **EP:** Μια διευκρινιστική ερώτηση σε αυτό το θέμα. Σε ποιο βαθμό εστίασε το
104 σχολείο στην αγωγή, την κοινωνική αγωγή των μαθητών του στην φετινή χρονιά.

105 **EK:** Ναι, ναι... Θεωρώ ότι δεν έγιναν πολλά πράγματα πάνω σε αυτόν τον τομέα.
106 Θα μπορούσα να εισηγηθώ διάφορα πράγματα τα οποία θα μπορούσαν να
107 γίνουν ... Το βήμα το οποίο έγινε είναι η καλλιτεχνική μας εκδήλωση, η οποία
108 έγινε με σκοπό ας πούμε να εντάξει στον χώρο τούτο μαθητές οι οποίοι είχαν
109 κάποια προβλήματα στην συμπεριφορά τους. Και όντως οι μαθητές αυτοί
110 ενδιαφέρθηκαν, ήρθαν κοντά έλαβαν μέρος για να παρουσιαστεί ένα καλλιτεχνικό
111 πρόγραμμα. Θεωρώ ότι τούτες οι πολιτιστικές εκδηλώσεις είναι το Α και το Ω και
112 το αντίδοτο στις παραβατικές συμπεριφορές. Όμως δεν μπορείς να περιμένεις και
113 πολλά πράγματα κάμνοντας μία καλλιτεχνική εκδήλωση χωρίς προηγουμένως να
114 έχεις διαπαιδαγωγήσει τον νέο, τον μαθητή στο πως πρέπει να ...μάλλον να του
115 το κάμεις βίωμα ότι πρέπει να λαμβάνει μέρος σε τέτοιες εκδηλώσεις, οι
116 απαραίτητα ο ίδιος σαν πρωταγωνιστής αλλά σαν θεατής. Τούτο το πράγμα επειδή
117 δεν καλλιεργείται...Πέστε φέτος αν επήγαμε σε καμία θεατρική παράσταση ας
118 πούμε; Σε καμία. Και τούτο δεν γίνεται βίωμα στους μαθητές. Ότι είναι ωραία να
119 πηγαίνω σε μία θεατρική παράσταση.

120 **EP:** Ε...Σχετικό με το προηγούμενο είναι αυτό που θα σας ρωτήσω τώρα. Σε ποιο
121 βαθμό πιστεύετε ότι η προσπάθεια Αυτοαξιολόγησης που έγινε για πρώτη φορά

122 φέτος λειτούργησε υποβοηθητικά ώστε να γίνονται περισσότερο σεβαστοί οι
123 κανονισμοί λειτουργίας του σχολείου από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς;

124 **EK:** Μάλιστα... Θεωρώ ότι κάποια πράγματα τα έχουμε καλύψει στην
125 προηγούμενη ερώτηση. Πιθανόν να είναι λίγο νωρίς να εξαχθούν με ασφάλεια
126 συμπεράσματα αλλά είμαι σίγουρη ότι νομοτελειακά η προσπάθεια
127 Αυτοαξιολόγησης πρέπει να λειτουργήσει υποβοηθητικά. Τώρα εάν ελειτούργησε
128 ή όχι θεωρώ ότι είναι λίγο νωρίς για να εξάξουμε τούτα τα συμπεράσματα. Θα
129 περιμένουμε να δούμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και αν τούτο το πράγμα
130 ελειτούργησε θετικά και υποβοηθητικά.

131 **EP:** Όμως έχετε αναφέρει σε προηγούμενη απάντησή σας ότι τουλάχιστον στη
132 συχνότητα εμφάνισης παραβατικών συμπεριφορών έχει δραστικά ...

133 **EK:** Ναι, ναι ...σίγουρα βέβαια ...έχει δραστικά βοηθήσει ...αλλά το γεγονός ότι
134 υποβόσκουν κάποια πράγματα είναι τούτο που με κάμνει λίγο συντηρητική στο
135 να απαντήσω με βεβαιότητα ότι η προσπάθεια αυτή έφερε να αναμενόμενα
136 αποτελέσματα.

137 **EP:** Να προχωρήσω σε ακόμα μια διευκρινιστική ερώτηση. Ας υποθέσουμε ότι
138 αλλάξει η Διεύθυνση του σχολείου αύριο για κάποιο λόγο πέρα της θέλησής μας
139 μπορεί να έχουμε κάποια έξαρση;

140 **EK:** Σίγουρα. [Εδώ απάντά άμεσα αυθόρμητα και χωρίς δισταγμό]. Σίγουρα,
141 ιδιαίτερα αν η Διεύθυνση του σχολείου συμπεριφερθεί με πιο ελαστικό τρόπο...
142 είμαι χίλια της εκατό σίγουρη τα πράγματα θα οδηγήσουν σε υποχώρηση.

143 **EP:** Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχει επιτευχθεί η ανοικτή και ειλικρινής
144 επικοινωνία της διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και
145 τους γονείς, που είχε τεθεί ως ένας βασικός στόχος της σχολικής χρονιάς;

146 **EK:** Να ξεκινήσουμε από το γεγονός ότι ... αν υπάρχει ή όχι ανοικτή και
147 ειλικρινής επικοινωνία. Θεωρώ ότι λειτουργούμε δημοκρατικά σε αυτόν τον
148 τομέα και ότι κανένας από εμάς δεν νοιώθει κώλυμα ας πούμε να απευθυνθεί στην
149 διευθυντική ομάδα και να υποβάλει εισηγήσεις. Ή το αντίθετο. Η διευθυντική
150 ομάδα να έρθει να συζητήσει με τους εκπαιδευτικούς κάποια θέματα. Όμως ... ο
151 βεβαρημένος χρόνος ο οποίος υπάρχει στο πρόγραμμα των καθηγητών και
152 συμπεριλαμβανομένου και των καθηγητών της διευθυντικής ομάδας δεν επιτρέπει
153 να υποβάλλονται σε τακτική κάποια θέματα υπό μορφή εισηγήσεων. Θα ήταν

154 καλό να υπήρχε κάποιος χρόνος θεσμοθετημένος ο οποίος θα αφιερωνόταν για
155 τέτοιου είδους συναντήσεις μεταξύ διευθυντικής ομάδας και εκπαιδευτικών, για
156 να αναγκαστούν σε εισαγωγικά οι καθηγητές να σκεφτούν κάποια πράγματα σαν
157 εισηγήσεις για να τα υποβάλουν. Δεν θα πήγαιναν σε μια συνάντηση χωρίς να
158 έχουν κάπως προετοιμαστεί. Άρα θα ήταν ένας μοχλός πίεσης να βάλουμε ας
159 πούμε το μυαλό μας να σκεφτεί ότι πρέπει να υποβάλουμε κάποιες εισηγήσεις για
160 κάποια συγκεκριμένα θέματα.

161 **ΕΡ:** Σε ποιο βαθμό πιστεύετε εσείς ότι η Διεύθυνση του σχολείου υποστηρίζει τι
162 προσωπικό, κάθε ένα ατομικά, στο έργο του που έχει να επιτελέσει στη σχολική
163 μονάδα;

164 **ΕΚ:** Ναι... Φυσικά θα μιλήσω αν υποστηρίζει η Διεύθυνση το δικό μου έργο διότι
165 για το έργο των υπόλοιπων εκπαιδευτικών πρέπει να μιλήσει κάθε εκπαιδευτικός
166 νομίζω ξεχωριστά. Ε... Νομίζω που τη στιγμή που υπάρχει ένα κλίμα στο οποίο
167 νοιώθουμε ότι μπορούμε να εκφράσουμε την άποψή μας τούτο το κλίμα νομίζω
168 είναι υποστηρικτικό. Δηλαδή η Διεύθυνση τουλάχιστον έχει την πρόθεση να
169 υποστηρίξει το έργο του εκπαιδευτικού. Τώρα στη δική μου περίπτωση, όταν για
170 παράδειγμα εξήτησα να αποφορτιστώ από κάποια προγράμματα τα οποία εξ'
171 αντικειμένου είχα αναλάβει, είδα ότι η Διεύθυνση επροσπάθησε να αποφύγει τη
172 συζήτηση καν μαζί μου κλείνοντας το θέμα λέγοντας έχεις αναλάβει και πιο παλιά
173 τούτα τα προγράμματα άρα είσαι έμπειρος, άρα λοιπόν ανάλαβέ τα και φέτος.
174 Δηλαδή χωρίς να γίνει μια ...χωρίς να μου δοθεί το δικαίωμα να αρνηθώ και να
175 εκφράσω ας πούμε την άρνησή μου και να πω «δεν θέλω να αναλάβω τούτο το
176 πράγμα». Σε τούτο τον τομέα νοιώθω ότι δεν υποστηρίχθηκα ας πούμε από τη
177 Διεύθυνση τουλάχιστον να με ακούσει να εκφράσω τα προβλήματα τα οποία
178 εσυνάντησα προηγουμένως και γιατί να θέλω να απαλλαγώ από τούτη τη
179 κατάσταση η οποία ...η οποία τέθηκε μπροστά μου.

180 **ΕΡ:** Οι λόγοι που θέλατε να μειώσετε τις εξω-διδασκτικές σας δραστηριότητες
181 ποιοι ήταν συγκεκριμένα;

182 **ΕΚ:** Βασικά όταν κάποιος αναλαμβάνει πολλά πράγματα συγχρόνως σίγουρα
183 τούτο το πράγμα είναι σε βάρος της ποιότητας δουλειάς την οποία θα κάνει. Άρα
184 λοιπόν...περιοριζόμενοι μάλλον σε κάποια συγκεκριμένη εξω-διδασκτική
185 δραστηριότητα θα είχαμε σίγουρα καλλίτερα αποτελέσματα. Το γεγονός,

186 επαναλαμβάνω, να αναλαμβάνω πολλά πράγματα .. ε τούτο το πράγμα θα έχει
187 αντίκτυπο στο πως θα φαίνεται τελικά τούτο το πράγμα που τελικά αναλαμβάνεις.
188 Πόσο ποιοτικό θα είναι.

189 **ΕΡ:** Φέτος έγινε στο σχολείο μας μια προσπάθεια να επιμορφωθεί το διδακτικό
190 προσωπικό σε τρόπους παράθησης των μαθητών για μάθηση. Είσαστε ένα από
191 τα άτομα που εργάζεται πέρα από το ωράριό του βοηθώντας μαθητές που
192 ενδιαφέρονται να δώσουν εξετάσεις για την εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια
193 αφιλοκερδώς και με μόνο κίνητρο την αγάπη στους ίδιους τους μαθητές σας και
194 στο αντικείμενο που διδάσκετε. Είσαστε όμως και μάρτυρας της αδιαφορίας της
195 πλειοψηφίας των μαθητών μας σε όλα σχεδόν τα μαθήματα. Που το αποδίδετε;

196 **ΕΚ:** Διάφοροι πιστεύω είναι οι παράγοντες που οδηγούν στην αδιαφορία των
197 μαθητών. Θα αναφέρω αυτούς που θεωρώ εγώ πιο σημαντικούς. Πρώτ' απ' όλα η
198 απουσία στόχων. Στόχων που να ανταποκρίνονται στις ικανότητες του καθ' ενός.
199 Γιατί ικανότητες υπάρχουν στον καθ' ένα, στον Α ή Β βαθμό. Θεωρώ ότι η
200 πλειοψηφία των μαθητών βάζει τον πήχη σε τέτοιο ύψος ώστε να απαιτείται όσο
201 το δυνατόν λιγότερος κόπος. Άρα λοιπόν αδιαφορούν να αποκτήσουν
202 πολύπλευρες γνώσεις. Δεύτερον... Η ασφάλεια των γονιών. Η ασφάλεια δηλαδή
203 ότι πίσω τους έχουν τους γονείς τους οι οποίοι ανά πάσα στιγμή θα τους
204 στηρίξουν. Κυρίως οικονομικά. Τρίτον... Η γενική απάθεια και αδιαφορία που
205 επικρατεί στο γύρω τους περιβάλλον... Άλλος παράγοντας, η σχολική αποτυχία
206 την οποία δεν πιστεύουν ότι μπορούν να διορθώσουν ή δεν επιθυμούν να
207 διορθώσουν. Επίσης η ίδια η μορφή του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου.
208 «Ενδιαφέρομαι – στο βαθμό που ενδιαφέρομαι – για κάποια μαθήματα, ενώ για τα
209 άλλα αδιαφορώ. Κυρίως γιατί δεν θα τα δώσω εξετάσεις...»

210 **ΕΡ:** Σε ποιο βαθμό ευθυνόμαστε εμείς οι εκπαιδευτικοί στο θέμα της έλλειψης
211 στους μαθητές μας εσωτερικών κινήτρων για μάθηση.

212 **ΕΚ:** Σε μεγάλο βαθμό, και για υποκειμενικούς και για αντικειμενικούς λόγους.
213 Τι εννοώ λέγοντας υποκειμενικοί λόγοι; Κάποιοι από μας για παράδειγμα δεν
214 εμπνέουμε τους μαθητές ή δεν παρωθούμε τους μαθητές. Είτε λόγω χαρακτήρα –
215 «δεν μας πάνε» δηλαδή οι μαθητές – είτε λόγω σοβαρών ελλείψεων στο
216 γνωσιολογικό μας αντικείμενο. Έχοντας λοιπόν μπροστά τους ένα καθηγητή
217 χωρίς κύρος πώς να δημιουργηθούν τα κίνητρα για μάθηση;Στους

218 αντικειμενικούς τώρα λόγους θα ανάφερνα την πίεση για κάλυψη της ύλης, η
219 οποία δεν αφήνει περιθώρια για πρωτοτυπίες σε τακτική βάση. Μάθημα με
220 πρωτοτυπίες στην διδασκαλία και να είναι και μέσα στα πλαίσια του διδακτικού
221 χρόνου, όχι ότι είναι ακατόρθωτο αλλά το σίγουρο είναι ότι είναι πολύ δύσκολο.

222 **EP:** Στα πλαίσια του διαλόγου που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της
223 Αυτοαξιολόγησης ορισμένοι από εμάς τους συμμετέχοντες συνέδεσαν την
224 έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση με την παραβατικότητα. Υποστηρίχθηκε από
225 κάποιους ότι η βελτίωση στον τομέα της διδασκαλίας και μάθησης θα επιφέρει
226 και βελτίωση στο γενικότερο κλίμα του σχολείου και μείωση της έντασης. Εσείς
227 έχετε κάποιες εμπειρίες που να επιβεβαιώνουν ή να διαψεύσουν αυτή την άποψη.

228 **EK:** Νομίζω έχω καλύψει μερικώς την ερώτησή σας στην αμέσως προηγούμενη
229 κουβέντα μας. Αφού δηλαδή θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλη ευθύνη για
230 την ανταπόκριση που θα επιδείξει ο μαθητής, για το αν θα εκδηλώσει δηλαδή
231 ενδιαφέρον ο μαθητής για μάθηση, ε τότε σίγουρα η βελτίωση της διδασκαλίας
232 που προσφέρει, θα πρέπει να αναμένουμε ότι θα μειώνει εντάσεις. Συγκρίνω για
233 παράδειγμα τον εαυτό μου τον πρώτο χρόνο της πορείας μου σαν καθηγήτρια και
234 τώρα. Η πείρα και οι εμπειρίες οδηγούν σε βελτίωση της διδασκαλίας και κατά
235 συνέπεια σε βελτίωση του κλίματος που επικρατεί στην τάξη. Εδώ όμως μπαίνει
236 ένα μεγάλο «αλλά». Αλλά δυστυχώς υπάρχει μια μερίδα μαθητών που ότι τζιαι να
237 τους κάνεις συναντάς από μέρους τους την άρνηση. Αρνούνται να ακούσουν,
238 αρνούνται να δουλέψουν, αρνούνται να μάθουν. Εν τζιαι θέλεις πολλούς τέτοιους
239 μέσα στην τάξη για να δημιουργηθεί ένταση. Άρα λοιπόν η βελτίωση της
240 διδασκαλίας δεν είναι το γιατροσόφι που θα γιατρέψει σε εισαγωγικά όλους.
241 Κάποιους δεν θα τους αγγίξει καθόλου και κατά συνέπεια η παραβατική
242 συμπεριφορά και οι εντάσεις θα συνεχίζονται.

243 **EP:** Επειδή αναφερθήκατε σε «γιατροσόφι» φαντάζομαι υπό την έννοια ενός
244 ενιαίου τρόπου που θα στόχευε στη ρίζα του προβλήματος ...αλήθεια νομίζετε ότι
245 θα μπορούσε να υπάρξει ένα καθολικό «γιατροσόφι» ικανό δηλαδή να
246 «γιατρέψει» το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας;

247 **EK:** Καθολικό δεν είμαι σίγουρη. Πολύ δυνατό όμως ναι.

248 **EP:** Ποιο είναι αυτό;

249 **EK:** Η πολιτιστική καλλιέργεια. Η συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις.

250 **ΕΡ:** Θα σας διακόψω απλώς για να πω ότι με αυτό συνδέεται η επόμενη ερώτηση
251 που θα σας θέσω γι' αυτό παρακαλώ πριν επεκταθείτε ακούστε την : Για την
252 ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών μας, κατά τη διάρκεια της χρονιάς
253 έχουν γίνει αρκετές δράσεις. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά την
254 εμπλοκή μαθητών με προηγούμενη παραβατική συμπεριφορά σε καλλιτεχνικές
255 και δημιουργικές δραστηριότητες. Άλλοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες ή
256 και παράπονα για την ειδική μεταχείριση που είχαν ορισμένοι μαθητές. Σας
257 παρακαλώ να παραθέσετε το δικό σας απολογισμό (θετικά – αρνητικά) αυτής της
258 πρακτικής.

259 **ΕΚ:** Κατ' αρχή να διατυπώσω ξανά την πάγιά μου θέση στην οποία πιστεύω
260 ακράδαντα και είναι η εξής: Πιστεύω ότι το αντίδοτο στην παραβατική
261 συμπεριφορά είναι η συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις. Εδώ αν μου
262 επιτρέπετε θα ήθελα να αναφέρω κάτι που έκφρασε ένα πολύ δικό μου πρόσωπο:
263 Είδατε λέει ποτέ να βγαίνει κάποιος από ένα θέατρο και να βρίζει, να ρίχνει
264 πέτρες, να καταστρέφει ξένη περιουσία, να είναι έτοιμος ακόμα και να σκοτώσει;
265 Πράγματα τα οποία κάνει βγαίνοντας από ένα γήπεδο μετά από κάποιο
266 ποδοσφαιρικό αγώνα; Σίγουρα όχι. Άρα είναι πολύ ορθή κατά την άποψή μου η
267 θέση των εκπαιδευτικών ότι η εμπλοκή μαθητών σε καλλιτεχνικές
268 δραστηριότητες θα φέρει θετικά αποτελέσματα. ... Κάνοντας όμως τώρα έναν
269 απολογισμό της συμμετοχής τέτοιων μαθητών στην καλλιτεχνική εκδήλωση που
270 διοργανώθηκε πρόσφατα στο σχολείο μας αλλά και σε άλλες εκδηλώσεις όπως
271 είναι οι σχολικοί εορτασμοί, εγώ τουλάχιστον θεωρώ ότι το όφελος γι' αυτούς
272 τους μαθητές, ενώ θέλω να πιστεύω ότι υπήρξε, πρέπει να είμαστε ειλικρινείς και
273 να παραδεχτούμε ότι ναι μεν κάποιο όφελος υπήρξε, κάποια βελτίωση πιθανόν να
274 παρατηρήθηκε, αλλά αυτή δεν ήταν ούτε καν στο μίνιμουμ της αναμενόμενης και
275 της επιθυμητής. Και ξέρετε γιατί; Γιατί είναι σαν να επιάσαμε έναν άγριο, ένα
276 αγρίμι από τα βάθη της ζούγκλας και τον ρίξαμε στον πολιτισμένο κόσμο χωρίς
277 προηγουμένως να τον εκπαιδεύσουμε, να τον διαπαιδαγωγήσουμε. Το μόνο που
278 καταφέραμε είναι να τους βάλουμε στο κέντρο της προσοχής των υπολοίπων. Και
279 ξέρετε, αυτό μόνο θεωρώ επιδιώκουν οι μαθητές για τους οποίους μιλούμε. Να
280 βρεθούν στο κέντρο της προσοχής. Άλλωστε, όταν προβαίνουν σε παραβατικές
281 συμπεριφορές, ένας από τους λόγους δεν είναι και αυτός; Να βρεθούν δηλαδή στο

282 κέντρο της προσοχής, να ασχοληθούν οι άλλοι μαζί τους; Και πάνω στη σκηνή
283 λοιπόν αρκετοί από αυτούς τούτο μόνο επιδίωξαν. Δεν κατάθεσαν ψυχή. Δεν
284 βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους. Απλά επέδειξαν τον εαυτό τους σίγουροι
285 μάλιστα για την επιτυχία τους σαν καλλιτέχνες. Και ξέρετε γιατί; Γιατί από τη μια,
286 μια πολύ μεγάλη μερίδα του ακροατηρίου που τους παρακολουθούσε δεν είναι
287 περισσότερο καλλιεργημένοι από τους ίδιους. Από την άλλη, γιατί δεν έχουν
288 κάνει βίωμα την παρακολούθηση των πολιτιστικών δρώμενων στη χώρα μας με
289 αποτέλεσμα να μην έχουν αναπτύξει κριτική άποψη για το τι βλέπουν και κατά
290 συνέπεια να μην μπορούν να κάνουν ούτε κριτική του εαυτού τους. Άστε τώρα
291 που κάποιοι από αυτούς εκμεταλλεύτηκαν την όλη διαδικασία για να απέχουν από
292 τα μαθήματα και να δημιουργήσουν ένα ισχυρό άλλοθι που θα τους επιτρέψει να
293 περάσουν τη σχολική χρονιά χωρίς την παραμικρή βελτίωση επιδόσεων. Σαν
294 κατακλείδα να αναφέρω το εξής. Το σίγουρο είναι ότι αυτοί που ευθύνονται
295 λιγότερο για την κατάσταση που επικρατεί είναι οι ίδιοι οι μαθητές. Το μεγάλο
296 μερίδιο ευθύνης πέφτει σε μας τους μεγάλους. Εκπαιδευτικούς, γονείς, πολιτεία.

297 **EP:** Από την αρχή της χρονιάς όταν ξεκινούσαμε το πρόγραμμα
298 Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μας μονάδας είχαμε υπόψη μας ότι ένα
299 παράπλευρο κέρδος θα ήταν η απόκτηση εμπειρίας στο θέμα αυτό. Ανεξάρτητα
300 με την επιτυχία ή όχι των παρεμβατικών μας προγραμμάτων αναμέναμε ότι η
301 εμπλοκή εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών στη διαδικασία αυτή θα βελτιώνει
302 τις δεξιότητες αναστοχασμού, διαλόγου και κριτικής σκέψης των εμπλεκομένων.
303 Ποια είναι η δική σας εκτίμηση ως προς τον βαθμό επίτευξης του παράπλευρου
304 αυτού στόχου;

304 **EK:** Νομίζω ότι πράγματι...είχαμε τέτοιο κέρδος. Μας δόθηκε ευκαιρία να
305 αναπτύξουμε επιχειρήματα και ναι...νομίζω σε κάποιο βαθμό βελτιώσαμε ή
306 καλύτερα χρησιμοποιήσαμε τις δεξιότητες που είπατε. Προσωπικά βρήκα την
307 εμπλοκή μου ενδιαφέρουσα και χρήσιμη και μακάρι να είχα το χρόνο να
308 εμπλακώ περισσότερο. Αναμένω να δω πόσοι συνάδελφοι θα ενδιαφερθούν
309 οικειοθελώς να ακούσουν τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας

310 **EP:** Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συνέντευξη αλλά και για τη συμμετοχή σας
311 σε όλες τις συναντήσεις της Ομάδας Αυτοαξιολόγησης και για την συμπαράστασή
312 σας σε αυτή την προσπάθεια.

313 **ΕΚ:** Και εγώ σας ευχαριστώ.

Μέρος Β'

ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΕΔΡΟ ΤΟΥ Σ.Γ. ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ **Λεμεσός 13/4/09 18:00**

- 1 **ΕΡ:** Σας ευχαριστώ για την προθυμία σας να μου παραχωρήσετε αυτή τη
2 συνέντευξη στα πλαίσια της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μας μονάδας. Πρέπει
3 να σας πω ότι η συνέντευξη θα καταγραφεί σε ψηφιακό καταγραφέα ήχου. Όσα
4 λεχθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αυτής θα χρησιμοποιηθούν μόνο για
5 τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και θα υπάρξει απόλυτη εχεμύθεια.
- 6 Διανύουμε τις τελευταίες εβδομάδες της σχολικής χρονιάς. Θα σας παρακαλούσα
7 να μου πείτε τη δική σας εκτίμηση για το επίπεδο της συνεργασίας σχολείου και
8 γονιών όπως έχει διαμορφωθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι σήμερα.
- 9 **ΠΡ:** Η δική μου εκτίμηση όσον αφορά το επίπεδο συνεργασίας σχολείου – γονιών
10 από την αρχή μέχρι σήμερα πιστεύω ότι αυτό βελτιώθηκε σημαντικά. Είχαμε
11 πλήρη ενημέρωση από τη Διεύθυνση του σχολείου και σε θέματα που χρειάστηκε
12 η βοήθεια των γονιών εμείς τους στηρίξαμε.
- 13 **ΕΡ:** Υπήρχαν πράγματα τα οποία θα μπορούσαν να γίνουν και δεν έγιναν είτε εκ
14 μέρους των γονιών είτε του σχολείου ώστε το επίπεδο της συνεργασίας αυτής να
15 είναι ακόμα καλύτερο;
- 16 **ΠΡ:** Πιστεύω από τους γονείς όχι. Από το σχολείο πιστεύω χρειάζεται να γίνεται
17 περισσότερο από μια φορά η συνάντηση εκπαιδευτικών και γονιών για την
18 ενημέρωση και την επίδοση και την διαγωγή των παιδιών.
- 19 **ΕΡ:** Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς είμαστε όλοι μάρτυρες μιας σχεδόν
20 καθολικής αντίδρασης των μαθητών που εκδηλώνονταν με παραβατικές
21 συμπεριφορές και μεμονωμένα περιστατικά βίας. Σήμερα η κατάσταση είναι
22 διαφορετική; Αν ναι που αποδίδετε εσείς αυτή την αλλαγή; Αν όχι γιατί
23 συμβαίνει ακόμα αυτό;
- 24 **ΠΡ:** Ε...Νομίζω ναι. Ε...Σήμερα είναι πάρα πολύ διαφορετικά από ότι στην αρχή
25 της σχολικής χρονιάς. Το φαινόμενο που παρουσιάστηκε αρχικά πιστεύω ότι ήταν
26 αντίδραση των παιδιών λόγω της αλλαγής της Διεύθυνσης και στη μεγάλη
27 σημασία που δόθηκε στην τήρηση των κανονισμών του σχολείου.

28 **ΕΡ:** Ωραία...Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η προσπάθεια Αυτοαξιολόγησης που
29 έγινε για πρώτη φορά φέτος λειτούργησε υποβοηθητικά ώστε να γίνονται
30 περισσότερο σεβαστοί οι κανονισμοί λειτουργίας του σχολείου από όλους τους
31 εμπλεκόμενους φορείς;

32 **ΠΡ:** Ε... Πιστεύω ότι η προσπάθεια Αυτοαξιολόγησης στο σχολείο μας έγινε για
33 πρώτη φορά και πήγε πάρα πολύ καλά γιατί όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς είχαν
34 μια δημιουργική εμπειρία και μέσα από αυτή είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν
35 τις δυνατότητές τους να υπερβούν τις αδυναμίες τους και να αντιληφθούν
36 καλύτερα το ρόλο τους μέσα από αυτή την Ομάδα. [Εννοεί την Ομάδα
37 Αυτοαξιολόγησης].

38 **ΕΡ:** Μια διευκρινιστική ερώτηση εδώ: Επειδή ρώτησα προηγουμένως για το
39 σεβασμό των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου. Ειδικότερα σε αυτόν τον
40 τομέα η Αυτοαξιολόγηση έπαιξε έστω και έμμεσο ρόλο κάπου...στην μείωση των
41 παραβατικών συμπεριφορών;

42 **ΠΡ:** Πιστεύω ότι οι παραβάσεις επηρεάστηκαν σε κάποιο βαθμό από την
43 Αυτοαξιολόγηση γιατί με την εμπλοκή κάποιων φορέων που είχαν την ευαισθησία
44 να βοηθήσουν τα παιδιά με τον τρόπο που τα ίδια ήθελαν.

45 **ΕΡ:** Λοιπόν...Η άλλη ερώτηση αφορά το βαθμό...Σε ποιο βαθμό δηλαδή
46 πιστεύετε ότι έχει επιτευχθεί η ανοικτή και ειλικρινής επικοινωνία της
47 διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς,. - αν
48 θέλετε επικεντρωθείτε στους γονείς εσείς - που είχε τεθεί ως ένας βασικός στόχος
49 της σχολικής χρονιάς;

50 **ΠΡ:** Πιστεύω ότι ήταν αρκετά μεγάλος ο βαθμός γιατί δόθηκε η ευκαιρία από και
51 στους συμμετέχοντες από τη πλευρά των γονέων να αναπτύξουν κίνητρα και
52 ικανότητες και τέλος πάντων να δείξουν ένα καλύτερο εαυτό.

53 **ΕΡ:** Μάλιστα... Ε...Πως κρίνετε το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών του
54 σχολείου μας με τους οργανωμένους γονείς. Μιλούμε τώρα για τους απλούς
55 εκπαιδευτικούς και όχι τη Διεύθυνση και τη σχέση τους με τον Σύνδεσμο Γονέων.

56 **ΠΡ:** Πιστεύω ότι η συνεργασία μας ήταν άψογη. Παρόλο που ήταν στις
57 εκδηλώσεις αυτή η συνεργασία...όταν γίνεται κάποια συνεργασία αλλά νομίζω
58 ήταν οκέυ δεν είχαμε κανένα πρόβλημα.

59 **ΕΡ:** Θα ήθελα τώρα να μου απαντήσετε αν η ίδια συμπεριφορά εκτίμηση και

60 κατανόησης που δεχθήκατε εσείς από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ήταν η
61 ίδια και απέναντι σε μεμονωμένους γονείς, δηλαδή γονείς που δεν είναι μέσα στο
62 Διοικητικό Συμβούλιο του Συνδέσμου; Έχετε δεχθεί παράπονα από γονείς για
63 έλλειψη συνεργασίας ή κατανόησης εκ μέρους εκπαιδευτικών ;

64 **ΠΡ:** Ναι. Υπάρχουν μεμονωμένοι γονείς που εκφράζουν παράπονα για την
65 έλλειψη συνεργασίας και κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί και
66 καμιά φορά να υπάρχει και το παράλογο, δηλαδή να ζητούν οι ίδιοι την
67 κατανόηση [στο βαθμό] που θέλουν να τους δοθεί ...

68 **ΕΡ:** Μια διευκρινιστική ερώτηση εδώ. Ε...μήπως έχετε στοιχεία έστω και
69 εμπειρικά που να δείχνουν αύξηση ή μείωση της συχνότητας αυτών των
70 παραπόνων;

71 **ΠΡ:** Μάλλον μείωση.

72 **ΕΡ:** Ποιοι είναι κατά την άποψη σας οι λόγοι που οι γονείς δεν αξιοποίησαν τη
73 δυνατότητα υποβολής ανώνυμων παραπόνων ή εισηγήσεων προς τη Διεύθυνση
74 του Σχολείου μέσω της διευθέτησης που έγινε;

75 **ΠΡ:** Οι λόγοι κατά την άποψή μου είναι ότι δεν μπορούσαν να τους ... Πίστευαν
76 μάλλον ότι δεν θα εισακουσθούν.

77 **ΕΡ:** Μια ακόμα διευκρινιστική ερώτηση στην προηγούμενη. Αυτές οι ανησυχίες
78 που υποθέτετε ότι είχαν οι γονείς ότι δεν θα εισακουσθούν δικαιολογούνται;
79 Τεκμηριώθηκαν με κάποιο τρόπο;

80 **ΠΡ:** Δέχθηκα τηλεφώνημα και όταν τους είπα μπορείτε να μιλήσετε στο σχολείο
81 μαζί με τον Διευθυντή ε...θεώρησαν ότι ...[μεγάλη παύση]

82 **ΕΡ:** Άδικος κόπος;

83 **ΠΡ:** Ναι.

84 **ΕΡ:** Ειδικότερο ρωτώ για το κουτί παραπόνων και εισηγήσεων που κάναμε το
85 οποίο ανώνυμα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί.

86 **ΠΡ:** Τους το είπα ότι υπάρχει κουτί παραπόνων αν θέλουν να μείνουν ανώνυμοι
87 αλλά...Πιστεύω καμιά φορά παίζει ρόλο και το ζητούμενο. Πιστεύω ότι όταν
88 θέλει κάποιος κάτι σοβαρό δεν θα λειτουργήσει με το κουτί. Αν πράγματι το θέμα
89 είναι σοβαρό θα πάει στη Διεύθυνση. Δεν θα προσπαθήσει να το μεταφέρει
90 ανώνυμα, θα το διεκδικήσει φανερά.

91 **ΕΡ:** Οι ίδιοι οι γονείς στις απαντήσεις τους αλλά και η παρατήρηση δείχνει ότι οι

92 επισκέψεις γονιών είναι σημαντικά συχνότερες λίγες μέρες πριν το τέλος κάθε
93 τριμήνου και την επίδοση των δελτίων προόδου. Γιατί συμβαίνει αυτό κατά τη
94 δική σας άποψη;

95 **ΠΡ:** Κατά τη δική μου άποψη συμβαίνει αυτό γιατί πλησιάζει η βαθμολογία για
96 την επίδοση των παιδιών και τα ίδια παιδιά ανησυχούν τους γονείς ότι πρέπει να
97 κάνουν κάποια επίσκεψη στο σχολείο...είτε να βελτιώσουν τον βαθμό
98 τους...Αρχικά, στην αρχή της χρονιάς υπάρχει η δικαιολογία ότι οι εκπαιδευτικοί
99 δεν γνωρίζουν όλους τους μαθητές, αλλά στην πορεία η πραγματικότητα είναι
100 ότι είναι πάνω στο θέμα επίδοσης δηλαδή τα ίδια τα παιδιά το ζητούν.

101 **ΕΡ:** Ο παράγοντας ότι είναι και αυτοί εργαζόμενοι και έχουν έλλειψη χρόνου δεν
102 παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο;

103 **ΠΡ:** Όχι. Πιστεύω ότι όταν θέλεις να ρωτήσεις για το παιδί σου θα βρεις χρόνο.

104 **ΕΡ:** Σε μια άλλη συνέντευξη που πήρα από ένα πολύ καλό εκπαιδευτικό του
105 σχολείου μας, επέμενα να μου αποκαλύψει γιατί ενώ ζητούσε περισσότερη επαφή
106 με τους γονείς ο ίδιος δεν αναλάμβανε πρωτοβουλία για να ενισχυθεί αυτή η
107 επικοινωνία π.χ. καλώντας τον γονιό στο σχολείο. Κατέληξα στο συμπέρασμα ότι
108 και εμείς οι εκπαιδευτικοί θέλουμε να υποκινούμαστε από τους γονείς πολλές
109 φορές που στο τέλος είναι οι αποδέκτες του «προϊόντος» που παράγουμε . Δηλαδή
110 η αδιαφορία πολλές φορές των γονιών μας επηρεάζει. Πως το σχολιάζεται αυτό;

111 **ΠΡ:** Έχει κάποια λογικό αυτό. Όταν ο γονιός αδιαφορεί αρχίζει πλέον και ο
112 εκπαιδευτικός να μην κάνει σωστά τη δουλειά του.

113 **ΕΡ:** Όχι να μην κάνει τη δουλειά του αλλά εγώ ομολογώ ότι επηρεάζομαι. Όταν
114 ένας γονιός έρχεται σε τακτική βάση, για παράδειγμα δύο φορές κάθε τρίμηνο, για
115 να ρωτήσει για το παιδί του είναι ανθρώπινο εγώ να παρακολουθώ πιο στενά την
116 πρόοδο εκείνου του παιδιού διότι ξέρω ότι θα έρθει ο γονιός του και θα πρέπει να
117 έχω κάτι νεότερο να του πω.

118 **ΠΡ:** Είναι πράγματι το ενδιαφέρον από τον γονιό που χρειάζεται. Υπάρχουν
119 καθηγητές που όταν δεν δείξει ενδιαφέρον ο γονιός το παιδί θα μείνει στο
120 περιθώριο

121 **ΕΡ:** Από την αρχή της χρονιάς όταν ξεκινούσαμε το πρόγραμμα
122 Αυταξιολόγησης της σχολικής μας μονάδας είχαμε υπόψη μας ότι ένα
123 παράπλευρο κέρδος θα ήταν η απόκτηση εμπειρίας στο θέμα αυτό. Ανεξάρτητα

- 124 με την επιτυχία ή όχι των παρεμβατικών μας προγραμμάτων αναμέναμε ότι η
125 εμπλοκή εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών στη διαδικασία αυτή θα βελτίωνε
126 τις δεξιότητες αναστοχασμού, διαλόγου και κριτικής σκέψης των εμπλεκομένων.
127 Ποια είναι η δική σας εκτίμηση ως προς τον βαθμό επίτευξης του παράπλευρου
128 αυτού στόχου;
- 129 **ΠΡ:** Εκτιμώ ότι ο στόχος της Αυτοαξιολόγησης έχει επιτευχθεί σε ένα βαθμό.
130 Πιστεύω ότι στο επόμενο πρόγραμμα θα έχουμε την εμπειρία όλοι μας και θα
131 προχωρήσουμε πιο σωστά. Επίσης πιστεύω ότι η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής
132 μονάδας χρειάζεται γιατί υπάρχει τέτοια ανάγκη για τη σωστή λειτουργία του
133 σχολείου.
- 134 **ΕΡ:** Σας ευχαριστώ για το χρόνο που μου παραχωρήσατε και γενικά σας
135 ευχαριστώ γιατί χωρίς τη στήριξη των γονιών τέτοια προγράμματα δεν είναι
136 δυνατόν να γίνουν.
- 137 **ΠΡ:** Και εγώ σας ευχαριστώ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Αποτελέσματα Ποσοτικών Μετρήσεων

Πίνακας Ε.1.

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της βαθμολογίας των κριτηρίων από τους συμμετέχοντες.

| | Μαθητές N=39 | | Γονείς N=26 | | Εκπαιδευτικοί N=25 | | Μέλη Δ.Ο. N=9 | |
|--|-----------------|-------|----------------|-------|-----------------------|-------|------------------|-------|
| | M.B. | T.A. | M.B. | T.A. | M.B. | T.A. | M.B. | T.A. |
| <u>Κριτήριο 1:</u> Η Διευθυντική Ομάδα (Δ.Ο.) παρέχει την απαραίτητη στήριξη και καθοδήγηση στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς με στόχο τη συνεχή βελτίωση. | 3,26 | 1,019 | 4,15 | 0,613 | 3,88 | 1,130 | 3,89 | 0,928 |
| <u>Κριτήριο 2:</u> Κριτήριο 2: Η Δ.Ο. του σχολείου είναι πάντοτε ανοιχτή στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για διάφορα θέματα | 4,00 | 0,827 | 4,38 | 0,571 | 3,96 | 0,978 | 4,11 | 0,601 |
| <u>Κριτήριο 3:</u> Η Δ.Ο. αξιοποιεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου με βάση τις ικανότητες, τα προσόντα και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του κάθε εκπαιδευτικού. | 3,44 | 0,940 | 4,00 | 0,849 | 3,96 | 0,889 | 3,78 | 0,833 |
| <u>Κριτήριο 4:</u> Το σχολείο είναι ένας ασφαλής χώρος για εργασία. | 3,62 | 1,115 | 4,12 | 0,653 | 4,12 | 0,726 | 3,67 | 1,118 |
| <u>Κριτήριο 5:</u> Το σχολικό κτήριο είναι καθαρό, συγυρισμένο και άνετο. | 3,97 | 0,811 | 4,08 | 0,484 | 4,12 | 0,781 | 4,11 | 0,601 |
| <u>Κριτήριο 6:</u> Η πλειοψηφία των μαθητών τηρεί τους κανονισμούς του σχολείου. | 3,87 | 0,801 | 4,35 | 0,689 | 4,12 | 0,881 | 4,33 | 0,500 |
| <u>Κριτήριο 7:</u> Οι κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και συναίνεσης όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. | 3,23 | 1,063 | 3,92 | 0,484 | 3,88 | 1,013 | 4,11 | 0,601 |
| <u>Κριτήριο 8:</u> Οι σχολικοί κανονισμοί και διαδικασίες είναι κατανοητοί, σεβαστοί και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. | 3,72 | 1,075 | 4,38 | 0,637 | 4,36 | 0,638 | 4,67 | 0,500 |
| <u>Κριτήριο 9:</u> Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία. | 3,79 | 0,894 | 4,08 | 0,796 | 4,00 | 0,816 | 4,22 | 0,441 |
| <u>Κριτήριο 10:</u> Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν πλήρως το διδακτικό χρόνο. | 3,23 | 0,931 | 3,92 | 0,560 | 3,76 | 0,663 | 4,00 | 0,500 |

Πίνακας Ε.1. (συνέχεια)
Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της βαθμολογίας των κριτηρίων από τους συμμετέχοντες.

| | Μαθητές N=39 | | Γονείς N=26 | | Εκπαιδευτικοί N=25 | | Μέλη Δ.Ο. N=9 | |
|---|-----------------|-------|----------------|-------|-----------------------|-------|------------------|-------|
| | M.B. | T.A. | M.B. | T.A. | M.B. | T.A. | M.B. | T.A. |
| <u>Κριτήριο 11:</u> Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που οδηγούν σε κατανόηση των στόχων του μαθήματος. | 4,05 | 0,759 | 3,88 | 0,653 | 3,96 | 0,735 | 3,89 | 0,601 |
| <u>Κριτήριο 12:</u> Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν πλήρως τα διδακτικά μέσα του σχολείου. | 3,69 | 0,893 | 3,77 | 0,652 | 3,60 | 0,764 | 3,67 | 0,866 |
| <u>Κριτήριο 13:</u> Οι εκπαιδευτικοί συχνά παρακολουθούν και ελέγχουν τη μάθηση των μαθητών τους τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα. | 3,13 | 1,196 | 3,85 | 0,784 | 3,68 | 0,852 | 3,33 | 0,707 |
| <u>Κριτήριο 14:</u> Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές για να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν όργανα αξιολόγησης (π.χ. δοκίμια αξιολόγησης). | 3,03 | 1,135 | 3,50 | 0,648 | 3,40 | 0,866 | 3,33 | 0,707 |
| <u>Κριτήριο 15:</u> Η αξιολόγηση των μαθητών διενεργείται συστηματικά και παρέχεται γρήγορη ανατροφοδότηση στους μαθητές. | 3,46 | 1,097 | 3,88 | 0,816 | 3,96 | 0,889 | 4,00 | 0,866 |
| <u>Κριτήριο 16:</u> Γηρούνται και ελέγχονται τα ποσοστά των ωρών διδασκαλίας που δεν πραγματοποιήθηκαν επί του συνόλου των προγραμματισμένων ωρών διδασκαλίας ανά μάθημα, τμήμα και αιτία σε ετήσια βάση. | 2,41 | 1,141 | 3,12 | 0,864 | 2,92 | 0,812 | 3,11 | 0,601 |
| <u>Κριτήριο 17:</u> Υπαρξη συνερ-γασίας ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς | 4,23 | 0,986 | 4,85 | 0,368 | 4,16 | 1,028 | 4,56 | 0,726 |
| <u>Κριτήριο 18:</u> Ποσοστό παιδιών που λαμβάνουν οικονομική βοήθεια | 3,13 | 1,341 | 3,31 | 0,788 | 2,68 | 1,215 | 2,89 | 0,601 |
| <u>Κριτήριο 19:</u> Ποσοστό παιδιών που έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι τους | 3,03 | 1,328 | 3,31 | 0,736 | 2,68 | 1,282 | 3,00 | 1,000 |
| <u>Κριτήριο 20:</u> Αριθμός πολυμέσων κατά είδος (π.χ. επιδιασκόπιο, τηλεόραση) ανά εκπαιδευτικό | 3,28 | 0,972 | 2,81 | 0,939 | 3,28 | 1,061 | 3,33 | 0,707 |
| <u>Κριτήριο 21:</u> Συμπληρωματικό διδακτικό υλικό που υπάρχει στο σχολείο | 3,33 | 1,155 | 3,50 | 0,949 | 3,12 | 0,881 | 3,22 | 1,093 |
| <u>Κριτήριο 22:</u> Ποσοστό μαθητών κατά τάξη που συμμετέχουν σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή σχολικές δραστηριότητες | 3,10 | 1,165 | 3,46 | 0,811 | 3,32 | 0,945 | 3,22 | 1,202 |
| <u>Κριτήριο 23:</u> Ποσοστό μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους κατά αιτία, φύλο και τάξη | 3,00 | 1,298 | 3,35 | 0,846 | 3,00 | 1,155 | 2,78 | 1,202 |
| <u>Κριτήριο 24:</u> Ποσοστό μαθητών που βελτίωσαν την επίδοσή τους κατά τμήμα και μάθημα από το ένα τρίμηνο στο επόμενο | 3,77 | 0,959 | 3,88 | 0,816 | 3,88 | 0,927 | 3,56 | 1,014 |
| <u>Κριτήριο 25:</u> Ποσοστά μαθητών που έλαβαν μέρος σε εκδηλώσεις κοινωνικής προσφοράς | 3,33 | 1,132 | 3,69 | 0,549 | 3,04 | 1,136 | 3,11 | 1,054 |

Πίνακας Ε.2.
Κατάταξη Κριτηρίων κατά τους συμμετέχοντες

| Κατάταξη | Μαθητές | Γονείς | Καθηγητές | Διευθυντ. Ομάδα |
|----------|------------|------------|------------|-----------------|
| 1 | Κριτήριο17 | Κριτήριο17 | Κριτήριο8 | Κριτήριο8 |
| 2 | Κριτήριο11 | Κριτήριο2 | Κριτήριο17 | Κριτήριο17 |
| 3 | Κριτήριο2 | Κριτήριο8 | Κριτήριο4 | Κριτήριο6 |
| 4 | Κριτήριο5 | Κριτήριο6 | Κριτήριο5 | Κριτήριο9 |
| 5 | Κριτήριο6 | Κριτήριο1 | Κριτήριο6 | Κριτήριο2 |
| 6 | Κριτήριο9 | Κριτήριο4 | Κριτήριο9 | Κριτήριο5 |
| 7 | Κριτήριο24 | Κριτήριο5 | Κριτήριο2 | Κριτήριο7 |
| 8 | Κριτήριο8 | Κριτήριο9 | Κριτήριο3 | Κριτήριο10 |
| 9 | Κριτήριο12 | Κριτήριο3 | Κριτήριο11 | Κριτήριο15 |
| 10 | Κριτήριο4 | Κριτήριο7 | Κριτήριο15 | Κριτήριο1 |
| 11 | Κριτήριο15 | Κριτήριο10 | Κριτήριο1 | Κριτήριο11 |
| 12 | Κριτήριο3 | Κριτήριο11 | Κριτήριο7 | Κριτήριο3 |
| 13 | Κριτήριο21 | Κριτήριο15 | Κριτήριο24 | Κριτήριο4 |
| 14 | Κριτήριο25 | Κριτήριο24 | Κριτήριο10 | Κριτήριο12 |
| 15 | Κριτήριο20 | Κριτήριο13 | Κριτήριο13 | Κριτήριο24 |
| 16 | Κριτήριο1 | Κριτήριο12 | Κριτήριο12 | Κριτήριο13 |
| 17 | Κριτήριο7 | Κριτήριο25 | Κριτήριο14 | Κριτήριο14 |
| 18 | Κριτήριο10 | Κριτήριο14 | Κριτήριο22 | Κριτήριο20 |
| 19 | Κριτήριο13 | Κριτήριο21 | Κριτήριο20 | Κριτήριο21 |
| 20 | Κριτήριο18 | Κριτήριο22 | Κριτήριο21 | Κριτήριο22 |
| 21 | Κριτήριο22 | Κριτήριο23 | Κριτήριο25 | Κριτήριο16 |
| 22 | Κριτήριο14 | Κριτήριο18 | Κριτήριο23 | Κριτήριο25 |
| 23 | Κριτήριο19 | Κριτήριο19 | Κριτήριο16 | Κριτήριο19 |
| 24 | Κριτήριο23 | Κριτήριο16 | Κριτήριο18 | Κριτήριο18 |
| 25 | Κριτήριο16 | Κριτήριο20 | Κριτήριο19 | Κριτήριο23 |

Πίνακας Ε.3.
Αποτελέσματα από τις απαντήσεις των Καθηγητών πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα

| | N | Mean | Std. Deviation |
|---|----|------|-------------------|
| Ορισμένοι μαθητές είναι αδύνατον να μάθουν πολλά πράγματα στο μάθημά μου. | 27 | 2,63 | 1,182 |
| Ορισμένες φορές επηρεάζομαι από την εικόνα που έχουν άλλοι συνάδελφοί μου για ένα μαθητή και από τις επιδόσεις που έχει αυτός ο μαθητής σε άλλα μαθήματα. | 27 | 2,33 | 1,038 |
| Οι μαθητές από μονογονικές οικογένειες ή οικογένειες μεταναστών είναι αναμενόμενο να έχουν χαμηλότερη επίδοση στο μάθημά μου. | 27 | 2,15 | ,949 |
| Στα διαγωνίσματα, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές μου, γράφουν κάτω από τη βάση | 27 | 2,04 | ,980 |
| Ζητώ από τους μαθητές να μου εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν σε ένα διαγώνισμα | 27 | 3,70 | ,953 |
| Συζητώ σε τακτική βάση με κάθε μαθητή ξεχωριστά για τη πρόοδο που σημειώνει. | 27 | 3,67 | ,920 |
| Συχνά χρησιμοποιώ παραδείγματα από την πραγματική ζωή για να δείξω στους μαθητές πόσο χρήσιμα είναι αυτά που μαθαίνουν στο μάθημά μου. | 27 | 4,41 | ,888 |
| Συχνά επιτρέπω στους μαθητές να επιλέγουν αυτοί το θέμα μιας εργασίας που κάνουν στο πλαίσιο του μαθήματός μου. | 27 | 3,74 | ,903 |
| Επιτρέπω στους μαθητές να αμφισβητήσουν τη χρησιμότητα μιας συγκεκριμένης εργασίας και ακούω με προσοχή τις αντιρρήσεις τους. | 27 | 3,74 | ,813 |
| Εφαρμόζω στην πράξη το ρητό «η προσπάθεια είναι πιο σημαντική από το αποτέλεσμα». | 27 | 4,26 | ,656 |
| Πάντα ζητώ από τους μαθητές μου να μου παρουσιάσουν τον τρόπο λύσης ενός προβλήματος και ουδέποτε με ενδιαφέρει απλώς το αποτέλεσμα. | 27 | 4,15 | ,770 |
| Όταν κάποιοι μαθητές παραπονούνται ότι δυσκολεύονται να καταλάβουν κάτι, τους ενθαρρύνω να μου εξηγήσουν τι συγκεκριμένα δεν καταλαβαίνουν και απορρίπτω δηλώσεις τύπου «δεν καταλαβαίνω τίποτα». | 27 | 4,70 | ,465 |

|ΣΥΝΕΧΕΙΑ | N | Mean | Std. Deviation |
|--|----|------|----------------|
| Γνωρίζω όλους τους μαθητές μου και απευθύνομαι σε αυτούς με το όνομά τους. | 27 | 4,63 | ,629 |
| Όταν ένας γονιός έρθει να ρωτήσει για την πρόοδο του παιδιού του είμαι πάντα έτοιμος να μιλήσω τεκμηριωμένα για την εικόνα που παρουσιάζει στο μάθημά μου. | 27 | 4,85 | ,362 |
| Όταν ένας μαθητής κάνει μια προσπάθεια προσπαθώ να τον ενθαρρύνω και κάνω προφανές ότι καταγράφεται η πρόοδός του. | 27 | 4,67 | ,480 |
| Θεωρώ δεδομένο ότι σε ορισμένα θέματα (π.χ. κεφάλαια) οι μαθητές δείχνουν λιγότερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρον να μάθω γιατί συμβαίνει αυτό. | 27 | 3,85 | ,718 |
| Αφιερώνω χρόνο για να ακούσω πως αξιολογούν οι ίδιοι οι μαθητές ένα μάθημα (αν το βρίσκουν σημαντικό ή βαρετό ή ακόμα και αχρείαστο) | 27 | 3,59 | ,694 |
| Συζητώ με τους μαθητές τρόπους που θα τους βοηθήσουν να ανταποκρίνονται σε καθήκοντα που δεν τους είναι ιδιαίτερα αρεστά. | 27 | 3,74 | ,712 |
| Συχνά δίνω ευκαιρίες στους μαθητές να αξιολογούν μόνοι τους την πρόοδό τους και μετά συγκρίνουμε μαζί την αντίστοιχη δική μου άποψη. | 27 | 3,63 | ,967 |
| Όταν κάποιοι μαθητές είναι τόσο καλοί στο μάθημά μου αναγκαστικά πλήττουν αφού το μάθημα για αυτούς καταντά ανιαρό. | 27 | 2,74 | 1,163 |
| Βλέπω πάντα με κατανόηση και δέχομαι τις δικαιολογίες που δίνουν οι μαθητές μου που έχουν συχνά χαμηλή απόδοση. | 27 | 3,19 | ,921 |
| Έχω ενδιαφερθεί και γνωρίζω τους προσωπικούς στόχους του κάθε μαθητή και τα όνειρά του για το μέλλον. | 27 | 3,81 | ,736 |
| Προσπαθώ να «εκμεταλλευθώ» κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται για να καταδείξω τη συσχέτιση του μαθήματος με τους προσωπικούς στόχους ενός μαθητή. | 27 | 3,78 | ,892 |
| Γνωρίζοντας τους στόχους και τις επιδιώξεις του κάθε μαθητή επιτρέπω σε κάποιο βαθμό να καθορίσει από μόνος του τι και σε ποια έκταση θα μάθει. | 27 | 2,85 | ,907 |
| Θεωρώ την παρώθηση των μαθητών Λυκείων για μάθηση πιο σημαντική από την κάλυψη ολόκληρης της ύλης. | 27 | 3,96 | ,854 |

|συνέχεια | N | Mean | Std. Deviation |
|--|----|------|----------------|
| Οι χαμηλές επιδόσεις αρκετών μαθητών Λυκείων πιθανότατα σχετίζονται με την έλλειψη επαρκούς παρώθησης και όχι με την έλλειψη ικανοτήτων. | 27 | 3,52 | 1,087 |
| Οι μαθητές Λυκείων είναι αρκετά μεγάλοι πια και σε αυτή την ηλικία είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν νοοτροπία και να αρχίσουν να παρουσιάζουν πρόοδο, αν δεν το έκαναν μέχρι τώρα. | 27 | 2,44 | ,892 |
| Πολλοί μαθητές Λυκείων είναι ουσιαστικά αναλφάβητοι και έπρεπε από καιρό να εγκαταλείψουν το σχολείο και το κράτος να μεριμνήσει με άλλους τρόπους για αυτούς. | 27 | 3,04 | 1,126 |
| Ο καθηγητής Λυκείου έχει ελάχιστες ευκαιρίες για την παώθηση των μαθητών του για μάθηση. | 27 | 2,59 | 1,010 |
| Οι μαθητές που θέλουν από μόνοι τους να μάθουν θα το επιτύχουν είτε τους παρωθεί ο καθηγητής είτε όχι. | 27 | 3,52 | 1,122 |
| Οι γονείς μπορούν να παρωθήσουν με πολλούς περισσότερους τρόπους τα παιδιά τους για να βελτιωθούν στο σχολείο παρά ο καθηγητής τους στο Λύκειο. | 27 | 3,56 | ,751 |
| Είναι χάσιμο χρόνου να ασχολείται ο καθηγητής με ένα έφηβο που είναι αρνητικός για μάθηση, ενώ υπάρχουν άλλα παιδιά στην τάξη που ενδιαφέρονται να καλύψουν την ύλη. | 27 | 2,70 | 1,171 |
| Ο φόβος του βαθμού είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος παώθησης των μαθητών στα Λύκεια. Όλα τα άλλα δεν έχουν ουσιαστικό αποτέλεσμα. | 27 | 2,37 | ,926 |
| Οι συνθήκες στα Λύκεια της Κύπρου και το επίπεδο των μαθητών είναι τέτοιο ώστε να είναι αφελές να πιστεύει κάποιος ότι ο καθηγητής μπορεί να έχει ρόλο στη παώθηση του μαθητή. | 27 | 2,56 | ,847 |
| Βαθμό που αξιολογείτε αναγκαία την επιμόρφωση πάνω σε θέματα παώθησης των μαθητών για μάθηση | 27 | 8,07 | 1,567 |

Πίνακας Ε.4.
Αποτελέσματα από τις απαντήσεις των Μαθητών πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα

| | N | Mean | Std. Deviation |
|--|----|------|-------------------|
| Οι περισσότεροι καθηγητές προσπαθούν να κάνουν τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα ακόμα και όταν αυτοί δεν θέλουν. | 42 | 3,45 | 1,109 |
| Οι καθηγητές επηρεάζονται από τους βαθμούς των μαθητών σε άλλα μαθήματα όταν τους βαθμολογούν. | 42 | 3,50 | ,944 |
| Πολλές φορές οι καθηγητές ξεχωρίζουν τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές. | 42 | 3,79 | 1,025 |
| Τα διαγωνίσματα είναι πολύ δύσκολα. Μόνο λίγοι μαθητές γράφουν πάνω από τη βάση. | 42 | 2,88 | 1,041 |
| Όταν επιτυγχάνουμε ή αποτυγχάνουμε σε ένα διαγώνισμα οι περισσότεροι καθηγητές μας, ενδιαφέρονται να τους εξηγήσουμε τους λόγους. | 42 | 2,62 | 1,081 |
| Οι καθηγητές μας συχνά συζητούν μαζί μας την πρόοδο στο μάθημά τους. | 42 | 2,90 | ,983 |
| Οι καθηγητές συχνά χρησιμο-ποιούν παραδείγματα από την πραγματική ζωή για να μας δείξουν πόσο χρήσιμα είναι αυτά που μας μαθαίνουν στο μάθημα. | 42 | 3,76 | ,932 |
| Οι καθηγητές συχνά μας επιτρέπουν να επιλέγουμε μόνοι μας το θέμα μιας εργασίας που κάνουμε στο πλαίσιο του μαθήματος. | 42 | 2,74 | 1,149 |
| Οι καθηγητές μάς εξηγούν πρόθυμα γιατί είναι χρήσιμες οι ασκήσεις που μας βάζουν όταν εμείς διαμαρτυρόμαστε για το αντίθετο. | 42 | 2,95 | 1,081 |
| Οι καθηγητές βαθμολογούν την προσπάθεια και όχι το αποτέλεσμα. | 42 | 2,93 | 1,113 |
| Οι καθηγητές ζητούν πάντα από τους μαθητές να παρουσιάζουν τον τρόπο λύσης ενός προβλήματος και ουδέποτε τους ενδιαφέρει απλώς το αποτέλεσμα. | 42 | 3,07 | 1,091 |

|συνέχεια | N | Mean | Std. Deviation |
|---|----|------|----------------|
| Όταν κάποιοι μαθητές παραπονούνται ότι δυσκολεύονται να καταλάβουν κάτι, οι καθηγητές τους ενθαρρύνουν να εξηγήσουν τι συγκεκριμένα δεν καταλαβαίνουν για να τους βοηθήσουν καλύτερα. | 42 | 3,88 | ,772 |
| Όλοι οι καθηγητές ξέρουν τους μαθητές με τα ονόματά τους και τους φωνάζουν με αυτά. | 42 | 3,60 | 1,014 |
| Όταν οι γονείς μου έρθουν να ρωτήσουν για μένα στο σχολείο οι καθηγητές πάντα θυμούνται ποιος είμαι και είναι έτοιμοι να συζητήσουν για την πρόοδο μου. | 42 | 3,81 | 1,042 |
| Κάθε φορά που κάνω μια προσπάθεια οι καθηγητές μου το προσέχουν και με ενθαρρύνουν. | 42 | 3,31 | 1,070 |
| Οι καθηγητές δείχνουν κατανόηση όταν σε ορισμένα θέματα (π.χ. κεφάλαια) δείχνω λιγότερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρονται να τους πω γιατί συμβαίνει αυτό. | 42 | 2,50 | 1,018 |
| Οι καθηγητές αφιερώνουν χρόνο για να ακούσουν αν βρίσκω το μάθημα σημαντικό ή βαρετό ή ακόμα και αχρείαστο. | 42 | 2,31 | 1,158 |
| Όταν ένα μάθημα δεν μας αρέσει και πολύ οι καθηγητές συζητούν μαζί μας τρόπους που θα μας βοηθήσουν να αγαπήσουμε το μάθημα αυτό. | 42 | 2,26 | 1,083 |
| Συχνά οι καθηγητές μάς ζητούν να σκεφτούμε από μόνοι μας αν κάνουμε πρόοδο στο μάθημά τους και μετά μας λένε τη δική τους γνώμη και συζητούμε πάνω σε αυτό το θέμα. | 42 | 3,36 | 1,055 |
| Συχνά συμβαίνει ο καθηγητής να κάνει το μάθημα πολύ εύκολο και ορισμένοι καλοί μαθητές αναγκαστικά πλήττουν. | 42 | 2,67 | 1,183 |
| Οι καθηγητές βλέπουν με κατανόηση και δέχονται τις δικαιολογίες που δίνουν οι μαθητές που έχουν συχνά χαμηλή απόδοση. | 42 | 2,43 | 1,016 |
| Οι καθηγητές ενδιαφέρονται και γνωρίζουν τους προσωπικούς στόχους του κάθε μαθητή και τα όνειρά του για το μέλλον. | 42 | 2,17 | 1,124 |
| Οι καθηγητές προσπαθούν να «εκμεταλλευθούν» κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται για να μας πουν ότι το μάθημά τους θα μας είναι χρήσιμο για να υλοποιήσουμε τους μετέπειτα στόχους μας. | 42 | 3,02 | 1,115 |
| Οι καθηγητές ορισμένες φορές γνωρίζοντας τους στόχους και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή, μάς επιτρέπουν σε κάποιο βαθμό να καθορίζουμε μόνοι μας τι και σε ποια έκταση θα μάθουμε. | 42 | 2,36 | 1,032 |

Πίνακας Ε.5.
Αποτελέσματα από τις απαντήσεις των Καθηγητών μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

| | N | Mean | Std. Deviation |
|---|----|------|----------------|
| Ορισμένοι μαθητές είναι αδύνατον να μάθουν πολλά πράγματα στο μάθημά μου. | 30 | 2,77 | 1,104 |
| Ορισμένες φορές επηρεάζομαι από την εικόνα που έχουν άλλοι συνάδελφοί μου για ένα μαθητή και από τις επιδόσεις που έχει αυτός ο μαθητής σε άλλα μαθήματα. | 30 | 2,13 | 1,042 |
| Οι μαθητές από μονογονικές οικογένειες ή οικογένειες μεταναστών είναι αναμενόμενο να έχουν χαμηλότερη επίδοση στο μάθημά μου. | 30 | 2,10 | ,923 |
| Στα διαγωνίσματα, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές μου, γράφουν κάτω από τη βάση | 30 | 2,27 | ,944 |
| Ζητώ από τους μαθητές να μου εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν σε ένα διαγώνισμα | 30 | 3,77 | ,626 |
| Συζητώ σε τακτική βάση με κάθε μαθητή ξεχωριστά για τη πρόοδο που σημειώνει. | 30 | 3,60 | ,855 |
| Συχνά χρησιμοποιώ παραδείγματα από την πραγματική ζωή για να δείξω στους μαθητές πόσο χρήσιμα είναι αυτά που μαθαίνουν στο μάθημά μου. | 30 | 4,47 | ,571 |
| Συχνά επιτρέπω στους μαθητές να επιλέγουν αυτοί το θέμα μιας εργασίας που κάνουν στο πλαίσιο του μαθήματός μου. | 30 | 3,90 | ,803 |
| Επιτρέπω στους μαθητές να αμφισβητήσουν τη χρησιμότητα μιας συγκεκριμένης εργασίας και ακούω με προσοχή τις αντιρρήσεις τους. | 30 | 3,80 | ,805 |
| Εφαρμόζω στην πράξη το ρητό «η προσπάθεια είναι πιο σημαντική από το αποτέλεσμα». | 30 | 4,27 | ,583 |
| Πάντα ζητώ από τους μαθητές μου να μου παρουσιάσουν τον τρόπο λύσης ενός προβλήματος και ουδέποτε με ενδιαφέρει απλώς το αποτέλεσμα. | 30 | 4,33 | ,661 |
| Όταν κάποιοι μαθητές παραπονούνται ότι δυσκολεύονται να καταλάβουν κάτι, τους ενθαρρύνω να μου εξηγήσουν τι συγκεκριμένα δεν καταλαβαίνουν και απορρίπτω δηλώσεις τύπου «δεν καταλαβαίνω τίποτα». | 30 | 4,53 | ,507 |

|συνέχεια | N | Mean | Std. Deviation |
|--|----|------|----------------|
| Γνωρίζω όλους τους μαθητές μου και απευθύνομαι σε αυτούς με το όνομά τους. | 30 | 4,70 | ,596 |
| Όταν ένας γονιός έρθει να ρωτήσει για την πρόοδο του παιδιού του είμαι πάντα έτοιμος να μιλήσω τεκμηριωμένα για την εικόνα που παρουσιάζει στο μάθημά μου. | 30 | 4,73 | ,450 |
| Όταν ένας μαθητής κάνει μια προσπάθεια προσπαθώ να τον ενθαρρύνω και κάνω προφανές ότι καταγράφεται η πρόοδός του. | 30 | 4,73 | ,450 |
| Θεωρώ δεδομένο ότι σε ορισμένα θέματα (π.χ. κεφάλαια) οι μαθητές δείχνουν λιγότερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρον να μάθω γιατί συμβαίνει αυτό. | 30 | 3,83 | ,592 |
| Αφιερώνω χρόνο για να ακούσω πως αξιολογούν οι ίδιοι οι μαθητές ένα μάθημα (αν το βρίσκουν σημαντικό ή βαρετό ή ακόμα και αχρείαστο) | 30 | 3,80 | ,761 |
| Συζητώ με τους μαθητές τρόπους που θα τους βοηθήσουν να ανταποκρίνονται σε καθήκοντα που δεν τους είναι ιδιαίτερα αρεστά. | 30 | 3,83 | ,699 |
| Συχνά δίνω ευκαιρίες στους μαθητές να αξιολογούν μόνοι τους την πρόοδό τους και μετά συγκρίνουμε μαζί την αντίστοιχη δική μου άποψη. | 30 | 3,67 | ,884 |
| Όταν κάποιοι μαθητές είναι τόσο καλοί στο μάθημά μου αναγκαστικά πλήττουν αφού το μάθημα για αυτούς καταντά ανιαρό. | 30 | 2,73 | ,944 |
| Βλέπω πάντα με κατανόηση και δέχομαι τις δικαιολογίες που δίνουν οι μαθητές μου που έχουν συχνά χαμηλή απόδοση. | 30 | 2,97 | ,928 |
| Έχω ενδιαφερθεί και γνωρίζω τους προσωπικούς στόχους του κάθε μαθητή και τα όνειρά του για το μέλλον. | 30 | 3,90 | ,607 |
| Προσπαθώ να «εκμεταλλευθώ» κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται για να καταδείξω τη συσχέτιση του μαθήματος με τους προσωπικούς στόχους ενός μαθητή. | 30 | 3,77 | ,774 |
| Γνωρίζοντας τους στόχους και τις επιδιώξεις του κάθε μαθητή επιτρέπω σε κάποιο βαθμό να καθορίσει από μόνος του τι και σε ποια έκταση θα μάθει. | 30 | 2,60 | ,814 |
| Θεωρώ τη παρώθηση των μαθητών Λυκείων για μάθηση πιο σημαντική από την κάλυψη ολόκληρης της ύλης. | 30 | 3,87 | ,681 |

|συνέχεια | N | Mean | Std. Deviation |
|--|----|------|----------------|
| Οι χαμηλές επιδόσεις αρκετών μαθητών Λυκείων πιθανότατα σχετίζονται με την έλλειψη επαρκούς παρώθησης και όχι με την έλλειψη ικανοτήτων. | 30 | 3,63 | ,809 |
| Οι μαθητές Λυκείων είναι αρκετά μεγάλοι πια και σε αυτή την ηλικία είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν νοοτροπία και να αρχίσουν να παρουσιάζουν πρόοδο, αν δεν το έκαναν μέχρι τώρα. | 30 | 2,47 | 1,042 |
| Πολλοί μαθητές Λυκείων είναι ουσιαστικά αναλφάβητοι και έπρεπε από καιρό να εγκαταλείψουν το σχολείο και το κράτος να μεριμνήσει με άλλους τρόπους για αυτούς. | 30 | 2,93 | 1,285 |
| Ο καθηγητής Λυκείου έχει ελάχιστες ευκαιρίες για την παώθηση των μαθητών του για μάθηση. | 30 | 2,63 | 1,066 |
| Οι μαθητές που θέλουν από μόνοι τους να μάθουν θα το επιτύχουν είτε τους παρωθεί ο καθηγητής είτε όχι. | 30 | 3,87 | ,629 |
| Οι γονείς μπορούν να παρωθήσουν με πολλούς περισσότερους τρόπους τα παιδιά τους για να βελτιωθούν στο σχολείο παρά ο καθηγητής τους στο Λύκειο. | 30 | 3,10 | ,885 |
| Είναι χάσιμο χρόνου να ασχολείται ο καθηγητής με ένα έφηβο που είναι αρνητικός για μάθηση, ενώ υπάρχουν άλλα παιδιά στην τάξη που ενδιαφέρονται να καλύψουν την ύλη. | 30 | 2,57 | 1,006 |
| Ο φόβος του βαθμού είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος παώθησης των μαθητών στα Λύκεια. Όλα τα άλλα δεν έχουν ουσιαστικό αποτέλεσμα. | 30 | 2,47 | 1,042 |
| Οι συνθήκες στα Λύκεια της Κύπρου και το επίπεδο των μαθητών είναι τέτοιο ώστε να είναι αφελές να πιστεύει κάποιος ότι ο καθηγητής μπορεί να έχει ρόλο στη παώθηση του μαθητή. | 30 | 2,40 | ,855 |
| Βαθμό που αξιολογείτε αναγκαία την επιμόρφωση πάνω σε θέματα παώθησης των μαθητών για μάθηση | 28 | 8,11 | 1,873 |

Πίνακας Ε.6.
Αποτελέσματα από τις απαντήσεις των Μαθητών μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

|συνέχεια | N | Mean | Std. Deviation |
|---|----|------|----------------|
| Οι περισσότεροι καθηγητές προσπαθούν να κάνουν τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα ακόμα και όταν αυτοί δεν θέλουν. | 45 | 3,56 | ,785 |
| Οι καθηγητές επηρεάζονται από τους βαθμούς των μαθητών σε άλλα μαθήματα όταν τους βαθμολογούν. | 45 | 3,58 | ,892 |
| Πολλές φορές οι καθηγητές ξεχωρίζουν τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές. | 45 | 3,82 | 1,029 |
| Τα διαγωνίσματα είναι πολύ δύσκολα. Μόνο λίγοι μαθητές γράφουν πάνω από τη βάση. | 45 | 2,76 | ,883 |
| Όταν επιτυγχάνουμε ή αποτυγχάνουμε σε ένα διαγώνισμα οι περισσότεροι καθηγητές μας, ενδιαφέρονται να τους εξηγήσουμε τους λόγους. | 45 | 3,02 | 1,011 |
| Οι καθηγητές μας συχνά συζητούν μαζί μας την πρόοδο στο μάθημά τους. | 45 | 3,09 | 1,062 |
| Οι καθηγητές συχνά χρησιμο-ποιούν παραδείγματα από την πραγματική ζωή για να μας δείξουν πόσο χρήσιμα είναι αυτά που μας μαθαίνουν στο μάθημα. | 45 | 3,71 | ,968 |
| Οι καθηγητές συχνά μας επιτρέπουν να επιλέγουμε μόνοι μας το θέμα μιας εργασίας που κάνουμε στο πλαίσιο του μαθήματος. | 45 | 2,89 | 1,071 |
| Οι καθηγητές μάς εξηγούν πρόθυμα γιατί είναι χρήσιμες οι ασκήσεις που μας βάζουν όταν εμείς διαμαρτυρόμαστε για το αντίθετο. | 45 | 2,87 | ,968 |
| Οι καθηγητές βαθμολογούν την προσπάθεια και όχι το αποτέλεσμα. | 45 | 3,07 | 1,156 |
| Οι καθηγητές ζητούν πάντα από τους μαθητές να παρουσιάζουν τον τρόπο λύσης ενός προβλήματος και ουδέποτε τους ενδιαφέρει απλώς το αποτέλεσμα. | 45 | 3,44 | ,841 |
| Όταν κάποιοι μαθητές παραπονούνται ότι δυσκολεύονται να καταλάβουν κάτι, οι καθηγητές τους ενθαρρύνουν να εξηγήσουν τι συγκεκριμένα δεν καταλαβαίνουν για να τους βοηθήσουν καλύτερα. | 45 | 3,73 | ,889 |

| | N | Mean | Std. Deviation |
|---|----|------|----------------|
| Όλοι οι καθηγητές ξέρουν τους μαθητές με τα ονόματά τους και τους φωνάζουν με αυτά. | 45 | 3,44 | 1,078 |
| Όταν οι γονείς μου έρθουν να ρωτήσουν για μένα στο σχολείο οι καθηγητές πάντα θυμούνται ποιος είμαι και είναι έτοιμοι να συζητήσουν για την πρόοδο μου. | 45 | 3,62 | 1,029 |
| Κάθε φορά που κάνω μια προσπάθεια οι καθηγητές μου το προσέχουν και με ενθαρρύνουν. | 45 | 3,76 | ,802 |
| Οι καθηγητές δείχνουν κατανόηση όταν σε ορισμένα θέματα (π.χ. κεφάλαια) δείχνω λιγότερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρονται να τους πω γιατί συμβαίνει αυτό. | 45 | 2,80 | 1,014 |
| Οι καθηγητές αφιερώνουν χρόνο για να ακούσουν αν βρίσκω το μάθημα σημαντικό ή βαρετό ή ακόμα και αχρείαστο. | 45 | 2,31 | ,949 |
| Όταν ένα μάθημα δεν μας αρέσει και πολύ οι καθηγητές συζητούν μαζί μας τρόπους που θα μας βοηθήσουν να αγαπήσουμε το μάθημα αυτό. | 45 | 2,49 | 1,100 |
| Συχνά οι καθηγητές μάς ζητούν να σκεφτούμε από μόνοι μας αν κάνουμε πρόοδο στο μάθημά τους και μετά μας λένε τη δική τους γνώμη και συζητούμε πάνω σε αυτό το θέμα. | 45 | 3,40 | ,837 |
| Συχνά συμβαίνει ο καθηγητής να κάνει το μάθημα πολύ εύκολο και ορισμένοι καλοί μαθητές αναγκαστικά πλήττουν. | 45 | 3,04 | 1,043 |
| Οι καθηγητές βλέπουν με κατανόηση και δέχονται τις δικαιολογίες που δίνουν οι μαθητές που έχουν συχνά χαμηλή απόδοση. | 45 | 2,56 | ,943 |
| Οι καθηγητές ενδιαφέρονται και γνωρίζουν τους προσωπικούς στόχους του κάθε μαθητή και τα όνειρά του για το μέλλον. | 45 | 2,53 | 1,140 |
| Οι καθηγητές προσπαθούν να «εκμεταλλευθούν» κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται για να μας πουν ότι το μάθημά τους θα μας είναι χρήσιμο για να υλοποιήσουμε τους μετέπειτα στόχους μας. | 45 | 3,36 | ,957 |
| Οι καθηγητές ορισμένες φορές γνωρίζοντας τους στόχους και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή, μάς επιτρέπουν σε κάποιο βαθμό να καθορίζουμε μόνοι μας τι και σε ποια έκταση θα μάθουμε. | 45 | 2,89 | ,859 |

Πίνακας Ε.7.

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τις παρωθητικές συμπεριφορές των καθηγητών.

| ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ | Ομάδα | N | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|--|-----------------|----|------|------|
| Αποφυγή προκατάληψης και στερεότυπης συμπεριφορά του εκπαιδευτικού | Καθηγητές ΠΙΠΙΝ | 27 | 3,63 | ,69 |
| | Καθηγητές ΜΕΤΑ | 30 | 3,67 | ,77 |
| | Μαθητές ΠΙΠΙΝ | 42 | 2,72 | ,63 |
| | Μαθητές ΜΕΤΑ | 45 | 2,72 | ,70 |
| Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές δεν κινητοποιούνται για μάθηση με την προοπτική της αποτυχίας. | Καθηγητές ΠΙΠΙΝ | 27 | 3,78 | ,62 |
| | Καθηγητές ΜΕΤΑ | 30 | 3,70 | ,56 |
| | Μαθητές ΠΙΠΙΝ | 42 | 2,88 | ,67 |
| | Μαθητές ΜΕΤΑ | 45 | 3,12 | ,67 |
| Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές που αξιολογούν θετικά τη μαθησιακή δραστηριότητα εξαρτώνται λιγότερο από την ενθάρρυνση, τα κίνητρα και την αμοιβή. | Καθηγητές ΠΙΠΙΝ | 27 | 3,96 | ,63 |
| | Καθηγητές ΜΕΤΑ | 30 | 4,06 | ,53 |
| | Μαθητές ΠΙΠΙΝ | 42 | 3,15 | ,73 |
| | Μαθητές ΜΕΤΑ | 45 | 3,16 | ,69 |
| Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην τέλεια μάθηση μαθαίνουν περισσότερα από εκείνους που είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ» τους | Καθηγητές ΠΙΠΙΝ | 27 | 4,37 | ,38 |
| | Καθηγητές ΜΕΤΑ | 30 | 4,38 | ,44 |
| | Μαθητές ΠΙΠΙΝ | 42 | 3,29 | ,70 |
| | Μαθητές ΜΕΤΑ | 45 | 3,41 | ,60 |
| Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές προσδοκούν να εκτιμηθεί η προσπάθειά τους. | Καθηγητές ΠΙΠΙΝ | 27 | 4,72 | ,38 |
| | Καθηγητές ΜΕΤΑ | 30 | 4,72 | ,38 |
| | Μαθητές ΠΙΠΙΝ | 42 | 3,57 | ,67 |
| | Μαθητές ΜΕΤΑ | 45 | 3,61 | ,63 |
| Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση για το πώς θα αναπτύξουν στρατηγικές κινήτρων. | Καθηγητές ΠΙΠΙΝ | 27 | 3,73 | ,44 |
| | Καθηγητές ΜΕΤΑ | 30 | 3,82 | ,53 |
| | Μαθητές ΠΙΠΙΝ | 42 | 2,36 | ,84 |
| | Μαθητές ΜΕΤΑ | 45 | 2,53 | ,79 |
| Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση, για να αναπτύξουν ισχυρή βούληση. | Καθηγητές ΠΙΠΙΝ | 27 | 3,23 | ,66 |
| | Καθηγητές ΜΕΤΑ | 30 | 3,32 | ,65 |
| | Μαθητές ΠΙΠΙΝ | 42 | 3,42 | ,67 |
| | Μαθητές ΜΕΤΑ | 45 | 3,27 | ,47 |
| Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και εφαρμόζει ότι οι μαθητές νιώθουν ισχυρότερη δέσμευση για μάθηση, αν τα αντικείμενα μάθησης είναι σύμφωνα με τους στόχους τους. | Καθηγητές ΠΙΠΙΝ | 27 | 3,31 | ,47 |
| | Καθηγητές ΜΕΤΑ | 30 | 3,42 | ,55 |
| | Μαθητές ΠΙΠΙΝ | 42 | 2,52 | ,76 |
| | Μαθητές ΜΕΤΑ | 45 | 2,93 | ,67 |

Κλίμακα 1= Ελάχιστος βαθμός, 5=Μέγιστος βαθμός

Πίνακας Ε.8
Συχνότητες, Ποσοστά, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις από τις απαντήσεις των γονιών
στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος

| | Καθόλου | | Λίγο | | Αρκετά | | Πολύ | | Πάρα Πολύ | | ΜΟ | ΤΑ |
|--|---------|--------|------|--------|--------|--------|------|--------|-----------|--------|------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Ζητώ τακτικά ενημέρωση από τους καθηγητές του παιδιού μου και όχι μόνο λίγες μέρες πριν την επίδοση της βαθμολογίας. | 12 | (9,2) | 47 | (35,9) | 40 | (30,5) | 21 | (16,0) | 7 | (5,3) | 2,72 | 1,03 |
| Όταν επισκέπτομαι το σχολείο, οι καθηγητές με υποδέχονται και με εξυπηρετούν πρόθυμα. | 1 | (0,8) | 3 | (2,3) | 30 | (22,9) | 61 | (46,6) | 34 | (26,0) | 3,96 | 0,81 |
| Οι καθηγητές με ενημερώνουν πρόθυμα για το παιδί μου ακόμα και αν δεν είναι η ημέρα που ορίστηκε για να δέχονται γονείς. | 1 | (0,8) | 4 | (3,1) | 38 | (29,0) | 46 | (35,1) | 37 | (28,2) | 3,9 | 0,89 |
| Οι καθηγητές βλέπουν τα παιδιά με κατανόηση και δεν εφαρμόζουν άκαμπτα τους κανονισμούς. | 4 | (3,1) | 17 | (13,0) | 46 | (35,1) | 45 | (34,4) | 17 | (13,0) | 3,42 | 0,98 |
| Όταν ένα μέλος της διεύθυνσης με καλεί στο σχολείο για θέμα που αφορά το παιδί μου, με πείθει ότι η επίσκεψη είναι απαραίτητη | 0 | (0,0) | 3 | (2,3) | 22 | (16,8) | 46 | (35,1) | 49 | (37,4) | 4,18 | 0,82 |
| Όταν ζητώ να δω προσωπικά τον Διευθυντή ή άλλο μέλος της διεύθυνσης βρίσκω άμεση ανταπόκριση και με αντιμετωπίζουν με σεβασμό και προσοχή. | 1 | (0,8) | 4 | (3,1) | 28 | (21,4) | 51 | (38,9) | 35 | (26,7) | 3,97 | 0,86 |
| Οι περισσότεροι καθηγητές έρχονται στις συναντήσεις γνωριμίας γονιών-εκπαιδευτικών που γίνονται συνήθως βράδυ. | 4 | (3,1) | 11 | (8,4) | 48 | (36,6) | 41 | (31,3) | 14 | (10,7) | 3,42 | 0,94 |
| Συμμετέχω στις εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο για τους γονείς. | 28 | (21,4) | 32 | (24,4) | 32 | (24,4) | 23 | (17,6) | 16 | (12,2) | 2,75 | 1,31 |
| Υπάρχει τρόπος να υποβάλω παράπονα και εισηγήσεις προς τη Διεύθυνση του σχολείου. | 7 | (5,3) | 11 | (8,4) | 34 | (26,0) | 62 | (47,3) | 11 | (8,4) | 3,47 | 0,97 |
| Σε περίπτωση που θα υποβάλω παράπονα και εισηγήσεις είμαι σίγουρος/η ότι αυτά θα ληφθούν υπόψη. | 4 | (3,1) | 16 | (12,2) | 44 | (33,6) | 59 | (45,0) | 4 | (3,1) | 3,34 | 0,86 |

| ...συνέχεια | Καθόλου | | Λίγο | | Αρκετά | | Πολύ | Πάρα Πολύ | | f | % | |
|---|---------|-------|------|-------|--------|--------|------|-----------|----|--------|------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | f | % | | | |
| Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στην τήρηση των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου. | 0 | (0,0) | 5 | (3,8) | 18 | (13,7) | 53 | (40,5) | 53 | (40,5) | 4,19 | 0,82 |
| Πιστεύω ότι η τήρηση των κανονισμών είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου | 1 | (0,8) | 0 | (0,0) | 9 | (6,9) | 41 | (31,3) | 77 | (58,8) | 4,51 | 0,70 |
| Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στην συνεργασία με τους γονείς. | 3 | (2,3) | 5 | (3,8) | 19 | (14,5) | 57 | (43,5) | 44 | (33,6) | 4,05 | 0,93 |
| Πιστεύω ότι η συνεργασία της Διεύθυνσης με τους γονείς είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου | 0 | (0,0) | 6 | (4,6) | 12 | (9,2) | 37 | (28,2) | 72 | (55,0) | 4,38 | 0,84 |
| Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στη βελτίωση και εξωραϊσμό των χώρων του σχολείου (π.χ. τοιχογραφίες, ψηφιδωτά στους εξωτερικούς χώρους, καθαριότητα αιθουσών διδασκαλίας κ.α.) | 2 | (1,5) | 2 | (1,5) | 19 | (14,5) | 63 | (48,1) | 40 | (30,5) | 4,09 | 0,82 |
| Πιστεύω ότι η βελτίωση και ο εξωραϊσμός των χώρων του σχολείου είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. | 1 | (0,8) | 5 | (3,8) | 9 | (6,9) | 70 | (53,4) | 43 | (32,8) | 4,16 | 0,78 |
| Η Διεύθυνση του σχολείου δίνει μεγάλη σημασία στη βελτίωση και εξωραϊσμό των χώρων του σχολείου (π.χ. τοιχογραφίες, ψηφιδωτά στους εξωτερικούς χώρους, καθαριότητα αιθουσών διδασκαλίας κ.α.) | 0 | (0,0) | 2 | (1,5) | 33 | (25,2) | 59 | (45,0) | 34 | (26,0) | 3,98 | 0,77 |
| Πιστεύω ότι η προβολή του έργου του σχολείου στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. | 0 | (0,0) | 5 | (3,8) | 25 | (19,1) | 60 | (45,8) | 37 | (28,2) | 4,02 | 0,81 |
| Το παιδί μου έχει παρουσιάσει αξιοσημείωτη πρόοδο στα περισσότερα μαθήματά του κατά τη διάρκεια της φετινής χρονιάς. | 2 | (1,5) | 11 | (8,4) | 26 | (19,8) | 43 | (32,8) | 45 | (34,4) | 3,93 | 1,03 |

| ...συνέχεια | Καθόλου | | Λίγο | | Αρκετά | | Πολύ | | Πάρα Πολύ | | f | |
|--|---------|-------|------|--------|--------|--------|------|--------|-----------|--------|------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | f | % | f | | % |
| Από την πληροφόρηση που έχω από το παιδί μου τα περιστατικά σχολικής παραβατικότητας έχουν αυξηθεί στο σχολείο σε σχέση με την αρχή της χρονιάς. | 12 | (9,2) | 29 | (22,1) | 43 | (32,8) | 31 | (23,7) | 11 | (8,4) | 3,00 | 1,10 |
| Σήμερα είμαι πιο αισιόδοξος/η για το μέλλον του σχολείου σε σχέση με την αρχή της σχολικής χρονιάς. | 1 | (0,8) | 6 | (4,6) | 46 | (35,1) | 53 | (40,5) | 23 | (17,6) | 3,71 | 0,84 |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

Το ενημερωτικό τρίπτυχο του προγράμματος

Τι είναι αυτοαξιολόγηση;

« Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που επιτελεί η σχολική μονάδα για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα»

(Devos, 1998)

Μερικές από τις καινοτομίες που έχουν δρομολογηθεί :

- Βελτίωση των συνθηκών της επίσκεψης των γονιών στο σχολείο.
- Χρήση της βιβλιοθήκης και από γονείς.
- Διοργάνωση κοινών εκδηλώσεων ψυχαγωγικού χαρακτήρα γονιών/εκπαιδευτικών με σκοπό τη γνωριμία και σύσφιξη σχέσεων
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να ενθαρρύνουν, να κινητοποιούν τους μαθητές και να προσανατολίζουν τη διδασκαλία τους περισσότερο προς την επιτυχία παρά στην αποτυχία.
- Θεσμός του Ανάδοχου Καθηγητή
- Σύσταση Ομάδας Διαμεσολαβητών για αποτροπή της βίας

(Περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να βρείτε στην ιστοσελίδα του σχολείου μας ή στην ιστοσελίδα : ██████████)

ΛΥΚΕΙΟ ██████████



**Αυτοαξιολόγηση
Σχολικής Μονάδας**

2008-2009

Ένα σχολείο μαθαίνει !!!

Με τη συμμετοχή :
των μαθητών,
των γονιών,
των καθηγητών και
της διεύθυνσης του σχολείου μας

Σκοπός της προσπάθειάς μας είναι :

« Η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος που να το χαρακτηρίζει η κατανόηση και ο σεβασμός τόσο των κανονισμών όσο και των ανθρώπων και που θα επιτρέπει την κοινωνική ανάπτυξη και ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών μέσα σε συνθήκες ασφάλειας και ηρεμίας ».



Οι επιμέρους στόχοι που ορίστηκαν είναι :

1. Η ύπαρξη συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς που θα στηρίζει τις ενέργειες του σχολείου ως προς τον πιο πάνω σκοπό.
2. Η ανοικτή και ειλικρινής επικοινωνία της διευθυντικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς ώστε να υποβοηθηθεί η επίτευξη του πιο πάνω σκοπού.
3. Η αντιμετώπιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται

έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία ώστε να ενδυναμωθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών.

4. Ο σεβασμός και η εφαρμογή των κανονισμών του σχολείου από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και από τα μέλη της διευθυντικής ομάδας) ως βασική προϋπόθεση για την επίτευξη οποιουδήποτε σκοπού από ένα οργανωμένο σύνολο.