

ISBN 978-618-84024-0-9

ISSN 2653-8938



ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ ΤΗΣ Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε

Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής
της Αυτο-αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου.
Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του
Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

2018



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΑΡΧΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Α. Παπανδρέου 37, 15180, Μαρούσι
Τηλ. 2103442875, Φαξ: 2103443414
E-mail: grammateia@adippde.gr
WebSite: www.adippde.gr

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Ηλίας Ματσαγγούρας, Ομότιμος Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.

ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ

Γεράσιμος Κουζέλης, Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α., Πρόεδρος Ι. Ε.Π.

ΜΕΛΗ

Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δρ Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Εκπαιδευτικός, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ04
Δρ Χριστίνα Παπαζήση, Εκπαιδευτικός, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ04
Δρ Μάνεσης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70
Δρ Παπαϊωάννου Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθύντρια Σχολείου

ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΗΣ Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

(Εκπαιδευτικοί Αποσπασμένοι κατόπιν Προκήρυξης)

Προϊστάμενος Τμήματος Επιστημονικής Υποστήριξης
Δρ Χαράλαμπος Μουζάκης, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Προϊστάμενος Τμήματος Διοικητικής και Οικονομικής Υποστήριξης
Βασίλειος Αναγνώστου, Μ.Α., Μ.Ed., Υπ. Διδ., Εκπαιδευτικός ΠΕ70/02

Δρ Κασούτας Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Δρ Παναγιώτα Παυλινέρη, Εκπαιδευτικός ΠΕ87.04
Ευστάθιος Στυλιάρης, M.Sc., M.Ed., Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Η παρούσα έκθεση αποτελεί αποτέλεσμα επεξεργασίας και σύνθεσης των εισηγήσεων που ανέλαβαν, εκπόνησαν και υπέβαλλαν προς το Συμβούλιο της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. τόσο οι αποσπασμένοι στην Αρχή εκπαιδευτικοί όσο και τα μέλη του Συμβουλίου της Αρχής.

Γενική επιμέλεια: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

ISBN 978-618-84024-0-9

ISSN 2653-8938

© Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018

Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)

Επικοινωνία:

Α. Παπανδρέου 37,
Τ.Κ. 15180,
Μαρούσι,
Τηλ. 2103442875
Website: www.adippde.gr
email: grammateia@adippde.gr

© Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018

ISBN 978-618-84024-0-9 (pdf)

ISSN 2653-8938 (Σειρά)

1^η Έκδοση, Ιούνιος 2018

Αναφορά αυτής της έκδοσης ως:

Ματσαγγούρας, Η. , Κουζέλης, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., Αποστολόπουλος, Κ., Παπαζήση, Χ., Μάνεσης, Ν., Παπαϊωάννου, Μ., Μουζάκης, Χ., Αναγνώστου, Β., Κασούτας Μ., Παυλινέρη, Π. & Στυλιάρης, Ε., (2018). *Ετήσια Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2018: Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτο-αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού.* Αθήνα: Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε.

ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ ΤΗΣ Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε

Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτο-αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού

Πίνακας Περιεχομένων

Α' ΜΕΡΟΣ: Αποτελέσματα από την Πρώτη Γενικευμένη Εφαρμογή της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου-Αυτοαξιολόγησης (2013-2014).....	7
1. Εισαγωγή.....	7
1.1. Η Εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας το Σχολικό Έτος 2013-2014	7
1.2. Σκοπός της Παρούσας Μελέτης	10
2. Μεθοδολογία.....	10
2.1. Ερευνητική Προσέγγιση	10
2.2. Δεδομένα της Παρούσας Μελέτης.....	11
2.3. Ανάλυση Δεδομένων	12
3. Περιορισμοί της Παρούσας Μελέτης	14
4. Αποτελέσματα	16
4.1. Ως προς τις Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Δομών	16
4.2. Αποτίμηση των 15 Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου.....	30
4.2.1. Δείκτες 1 και 2: Μέσα και Πόροι.....	32
4.2.2. Δείκτες 3, 4 και 5: Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου	39
4.2.3. Δείκτες 6 και 7: Διδασκαλία και Μάθηση	48
4.2.4. Δείκτες 8 και 9: Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	53
4.2.5. Δείκτες 10 και 11: Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	59
4.2.6. Δείκτες 12,13 και 14: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	66
4.2.7. Δείκτης 15: Αποτελέσματα του Σχολείου	74
5. Συμπεράσματα	76
5.1. Διαδικασίες και Εκπαιδευτικές Εμπειρίες από την Εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης	77
5.2. Αποτίμηση Εκπαιδευτικών Παραμέτρων του Εκπαιδευτικού Έργου	80
5.2.1. Τομέας «Μέσα και Πόροι».....	80
5.2.2. Τομέας «Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου»	83
5.2.3. Τομέας «Διδασκαλία και Μάθηση»	85
5.2.4. Τομέας «Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο»	88
5.2.5. Τομέας «Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης»	91

5.2.6. Τομέας «Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα»	93
5.2.7. Τομέας «Αποτελέσματα του Σχολείου»	96
5.3. Θετικές Διαπιστώσεις και Προοπτικές από τη Γενικευμένη Εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Συσχετίσεις και Διαπιστώσεις με Βάση και τη Διεθνή Βιβλιογραφία.	97
5.3.1. Η Σχολική Μονάδα ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης.....	98
5.3.2 Ενδοσχολικές Επιμορφώσεις	101
5.3.3. Η Επαγγελματική Μάθηση και Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών.....	103
5.3.3.1. Το Εκπαιδευτικό Σύστημα ως Κινητήριος Δύναμη Επαγγελματικής Ανάπτυξης	103
5.3.3.2. Οι Εκπαιδευτικοί ως Κινητήριος Δύναμη της Επαγγελματικής Ανάπτυξης ..	106
5.4. Προβλήματα κατά τη Γενικευμένη Εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας.....	108
Βιβλιογραφία.....	114
Β' ΜΕΡΟΣ:.....	119
Εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων και ΠΕΠΚΑ για το Σχολικό Έτος 2016-17.....	119
1. Λειτουργία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σχολικό Έτος 2016-2017	119
1.1. Αποδετίωση Εκθέσεων Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής, Δημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης	119
1.1.1. Επιμορφωτικό έργο – επιμορφωτικές ανάγκες	120
1.1.2. Προβλήματα που εντοπίζουν όσον αφορά στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο	122
1.1.3. Μέτρα για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	126
1.2. Καινοτόμα Προγράμματα	131
2. Χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Συστήματος, με Βάση τις Ετήσιες Εκθέσεις των Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε., για Σχολικό Έτος 2016-2017.....	132
2.1. Επιμορφωτικό έργο – επιμορφωτικές ανάγκες	132
2.2. Προβλήματα που εντοπίζουν όσον αφορά το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο	133
2.3. Προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	134
3. Χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Συστήματος με Βάση Τυχαίο Δείγμα Εκθέσεων Σχολικών Συμβούλων Δ.Ε. για το Σχολικό Έτος 2016-2017.....	136
3.1. Δυσκολίες/προβλήματα κατά την υλοποίηση του έργου και προτάσεις υπέρβασης	136
3.2. Παιδαγωγικό κλίμα και λειτουργία σχολικής μονάδας	139
3.3. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικού	140
Γ' ΜΕΡΟΣ	142

Προτάσεις για Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού	142
ΠΡΩΤΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ.....	143
Το Μάθημα της Γλώσσας και η Γλώσσα των Διδασκόμενων Μαθημάτων: Γλωσσικο-γνωστικές Προϋποθέσεις της Κατανόησης και της Κριτικής της Γνώσης.....	143
1. Προφορικός Λόγος και Αλφαβητισμός στο Νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' Τάξη	145
1.1. Ανάπτυξη του Προφορικού Λόγου στο Νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' Τάξη ..	145
1.2. Ανάπτυξη Αλφαβητισμού στο Νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' Τάξη	146
2. Απολαμβάνω τη Γλώσσα.....	147
2.1. Στο Νηπιαγωγείο και στις Πρώτες Τάξεις του Δημοτικού	147
2.2. Τρόποι Εμπλοκής της Οικογένειας στην Στήριξη της Γλωσσικής Ανάπτυξης.....	147
3. Η Γλώσσα ως Μάθημα στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο	148
4. Η Γλώσσα ως Διάσταση των Διδασκόμενων Μαθημάτων	149
4.1. Οι Δυσκολίες του Σχολικού Λόγου και οι Επιπτώσεις τους	150
4.2. Το Εκπαιδευτικό Πρόβλημα και Προτάσεις Αντιμετώπισής του	151
ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ.....	153
Από την Αξιολόγηση της Μάθησης στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση ή ως Μάθηση	153
1. Αξιολόγηση της Μάθησης (evaluation of learning)	154
2. Η Αξιολόγηση για τη Μάθηση (evaluation for learning)	156
3. Η Αξιολόγηση ως Μάθηση (evaluation as learning)	158
ΤΡΙΤΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	159
Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη και Εξέλιξη - Καλλιεργώντας Στάσεις και Ικανότητες Αυτο-ρύθμισης, Συνεργασίας, Συνύπαρξης	159
1. Έννοια και Εκπαιδευτική Σπουδαιότητα	159
2. Προτεινόμενο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα	160
Ενδεικτική Βιβλιογραφία Πρώτου, Δεύτερου και Τρίτου Τομέα	161
ΤΕΤΑΡΤΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	164
Εναλλακτικές Προσεγγίσεις Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	164
1. Έννοια, Αναγκαιότητα και Εναλλακτικές Προσεγγίσεις της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	164
2. Παράγοντες που Καθιστούν Αναγκαία τη ΔΔΜ στο Ελληνικό Σχολείο	168
3. Προτεινόμενοι Άξονες Ανάπτυξης ενός Επιμορφωτικού Προγράμματος των Εκπαιδευτικών στη ΔΔΜ	170
Ενδεικτική Βιβλιογραφία Τέταρτου Τομέα	172

Α' ΜΕΡΟΣ: Αποτελέσματα από την Πρώτη Γενικευμένη Εφαρμογή της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου-Αυτοαξιολόγησης (2013-2014)

1. Εισαγωγή

1.1. Η Εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας το Σχολικό Έτος 2013-2014

Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εισήχθη στη χώρα μας από τον, τότε Αντιπρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Ιωσήφ Σολομών (1999) και υποστηρίχθηκε με εισηγήσεις σε συνέδρια και ημερίδες των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, 1993· ΟΛΜΕ 1997· ΟΙΕΛΕ, 1992), αλλά και μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία (Τσιάκαλος, 1992· Παπακωνσταντίνου, 1993· Ματθαίου, 2000· Μπαγάκης, 2006· Κουτούζης, 2008). Τα σχολικά έτη 2010-2012 εφαρμόστηκε πιλοτικά η «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας (ΑΕΕ)» σε 500 περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων από όλες τις περιφέρειες της χώρας (ΙΕΠ, 2012α), υπό την καθοδήγηση της Επιστημονικής Ομάδας του πιλοτικού προγράμματος (<http://aee.iep.edu.gr/pilot/description>) (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2017). Στη συνέχεια την περίοδο 2013-2014, βάσει της υπ' αριθμ. 30972/Γ1 Υπουργικής Απόφασης «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΦΕΚ, 614/τ. Β'/15-03-2013), καθώς και των οδηγιών της Υπουργικής Εγκυκλίου 190089/Γ1/10-12-2013, η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου εφαρμόστηκε γενικευμένα σε όλες τις σχολικές δομές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού της ΑΕΕ (ΙΕΠ, 2012β) και υπό την επιστημονική εποπτεία και παρακολούθηση της εφαρμογής του θεσμού από το ΙΕΠ (<http://aee.iep.edu.gr/>).

Στο εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιγράφεται ως μία δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης που αποσκοπεί «στη διαμόρφωση 'κουλτούρας αξιολόγησης' στα σχολεία, η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραιώση ενός 'πολιτισμού εμπιστοσύνης' που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα» (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. I:11). Κατά την πρώτη γενικευμένη εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας (2013-2014) και με δεδομένο ότι δεν υπήρχε «προηγούμενη εμπειρία αξιολόγησης ή καταγραφή της

κατάστασης του σχολείου, στις διαδικασίες εφαρμογής της ΑΕΕ» (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. I:31), στο εκπαιδευτικό υλικό προβλέπονται οι εξής διαδικασίες (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. I:31-33):

- (1) *Η γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου.*
- (2) *Η συστηματική διερεύνηση επιλεγμένων Δεικτών του εκπαιδευτικού έργου.*
- (3) *Ο σχεδιασμός και η προετοιμασία σχεδίων δράσης.*
- (4) *Η έκθεση αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.*

Η υπ' αριθμ. 190089/Γ1/10-12-2013 Υπουργική Εγκύκλιος με θέμα: «Εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες» καθόρισε ότι στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, το σχολικό έτος 2013-2014, θα περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

- «(1) *Γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου.*
- (2) *Επιλογή και διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου το οποίο θα υλοποιηθεί το σχολικό έτος 2014-2015.*
- (3) *Ετήσια έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου».*

Επιπλέον, η Υπουργική Εγκύκλιος 190089/Γ1/10-12-2013 προέβλεπε τα εξής: «Κατά το φετινό σχολικό έτος η Έκθεση της Γενικής Εκτίμησης και η Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης ταυτίζονται. Η Ετήσια Έκθεση αποτελεί μία σύντομη και περιεκτική αποτύπωση της Έκθεσης Γενικής Εκτίμησης». Αυτό στην πράξη σήμαινε ότι οι σχολικές δομές όφειλαν να κάνουν τρεις αλληλο-συσχετιζόμενες ενέργειες:

- (1) Να αποτιμήσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο με βάση τους 15 Δείκτες της ΑΕΕ, συγκροτώντας ομάδες εργασίας και εφαρμόζοντας συνεργατικές πρακτικές για τη διερεύνηση των δεδομένων του σχολείου, με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού της ΑΕΕ. Ο Διευθυντής όφειλε να συντονίζει τις ομάδες εργασίας και ο Σχολικός Σύμβουλος να υποστηρίζει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις διαδικασίες εφαρμογής του θεσμού. Σύμφωνα με την εν λόγω εγκύκλιο: «*Η διαδικασία ολοκληρώνεται μέχρι τον Μάιο του 2014 με τη σύνταξη της Έκθεσης της Γενικής Εκτίμησης της εικόνας του σχολείου*».
- (2) Να σχεδιάσουν και να προγραμματίσουν σχέδια δράσης για τη βελτίωση παραμέτρων που καθορίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, τα οποία η Υπουργική Εγκύκλιος 190089/Γ1/10-12-2013 προέβλεπε να υλοποιηθούν κατά το επόμενο σχολικό έτος (2014-2015).
- (3) Να ολοκληρώσουν τις διαδικασίες της ΑΕΕ στο τέλος του σχολικού έτους 2013-2014 με την έγκριση των αποτελεσμάτων των ομάδων εργασίας, σε τακτικές ή έκτακτες ολομέλειες του Συλλόγου Διδασκόντων. Τέλος, η εν λόγω εγκύκλιος προέβλεπε την

ηλεκτρονική υποβολή της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης στο Δίκτυο της ΑΕΕ τον Ιούνιο του 2014 (<http://diktyo-aee.iep.edu.gr/login.php>), με ευθύνη του Διευθυντή.

Το εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ, το οποίο οι σχολικές μονάδες έπρεπε να αξιοποιήσουν, διευκρινίζει ότι, στην Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης, «*το σχολείο αποτιμά το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου σε όλους τους Δείκτες ποιότητας με βάση τεκμήρια του σχολείου*» (ΙΕΠ, 2012β, Τόμ. II:28), μέσα από «*μια συλλογική διαδικασία λήψης απόφασης, η οποία πραγματοποιείται με ευθύνη του/της Διευθυντή/-ντριας της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των συλλογικών οργάνων του σχολείου, με βάση τα τεκμήρια του σχολείου.*» (ΙΕΠ, 2012β, Τόμ. II: 23). Επίσης, στο εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ αναφέρεται ότι «*κάθε δείκτης αντιπροσωπεύει συγκεκριμένες παραμέτρους που θεωρούνται καθοριστικές για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και συνιστά το ουσιαστικό επίπεδο της αξιολόγησής του*» (ΙΕΠ, 2012β, Τόμ. I: 19). Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, παρατίθενται οι 15 Δείκτες ποιότητας, οι οποίοι αναφέρονται σε επτά επιμέρους τομείς, σύμφωνα με τη δομή των θεματικών ενοτήτων της ΑΕΕ (ΙΕΠ, 2012β, Τόμ. I).

Πίνακας 1: Δείκτες ανά Τομέα του Έργου που Επιτελείται στο Σχολείο με Βάση το Θεωρητικό Πλαίσιο της ΑΕΕ

ΤΟΜΕΙΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ
A. Μέσα και Πόροι	1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι 2. Στελέχωση του σχολείου
B. Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου	3. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής 4. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων 5. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
Γ. Διδασκαλία και Μάθηση	6. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών 7. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
Δ. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	8. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών 9. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς
Ε. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	10. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις 11. Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
ΣΤ. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	12. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών 13. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών 14. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
Ζ. Αποτελέσματα του Σχολείου	15. Επίτευξη των στόχων του σχολείου

1.2. Σκοπός της Παρούσας Μελέτης

Η Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1 (ΦΕΚ, 614/τ. Β'/15-03-2013, σελ. 10797) προσδιορίζει τη σχολική μονάδα ως τον «*βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου*». Με αυτόν τον χαρακτηρισμό ως δεδομένο, η παρούσα μελέτη όρισε ως σκοπό της τη διερεύνηση και την παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιες οι σχολικές μονάδες, στο πλαίσιο της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης:

1. Απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με τις **διαδικασίες που ανέπτυξαν οι σχολικές μονάδες και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί τους** στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τους κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014, με την αξιοποίηση του υλικού της ΑΕΕ (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. V), βάσει της Υπουργικής Απόφασης 30972/Γ1/15-03-2013 και των οδηγιών της Υπουργικής Εγκυκλίου 190089/Γ1/10-12-2013.
2. Αποτίμησαν τους **15 Δείκτες ποιότητας Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και τις μεταξύ τους συσχετίσεις και τις διαφοροποιήσεις**, όπως αυτές διαμορφώνονται στο πλαίσιο των επιμέρους τύπων σχολικών μονάδων.

Είναι αυτονόητο ότι η εν λόγω μελέτη αποκτά σημασία και επικαιρότητα στο πλαίσιο της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής για τον «*Συλλογικό Προγραμματισμό και την Ανατροφοδοτική Αποτίμηση*», διαδικασία που μπορεί να συνεισφέρει στη διαρκή βελτίωση του σχολείου, εμπίπτει στα ενδιαφέροντα της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και είναι συναφής με θέματα που έχουν απασχολήσει την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. στο παρελθόν.

2. Μεθοδολογία

2.1. Ερευνητική Προσέγγιση

Η ερευνητική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων (Creswell, 2011· Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στην ποσοτική έρευνα (Ρούσσος, & Τσαούσης, 2011· Παπαδημητρίου, 2005· Γιαλαμάς, 2005) αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα που καταχωρίστηκαν από το σύνολο των σχολικών μονάδων στην ηλεκτρονική φόρμα υποβολής της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης σχετικά με τις διαδικασίες και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των σχολικών μονάδων, καθώς και με την ποσοτική αποτίμηση των 15 Δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στην ποιοτική έρευνα (Κυριαζή, 2011· Patton, 2002· Ιωσηφίδης, 2000) αξιοποιήθηκαν ανά Δείκτη τα κείμενα που

υποβλήθηκαν στο σχετικό πεδίο αιτιολόγησης και περιγραφής σε τυχαίο δείγμα σχολικών μονάδων, λόγω του όγκου των δεδομένων που προέκυψε από τους 15 Δείκτες.

2.2. Δεδομένα της Παρούσας Μελέτης

Τα στοιχεία της παρούσας μελέτης αντλήθηκαν από την βάση δεδομένων του ΙΕΠ, στην οποία υπάρχουν καταχωρισμένες οι εγγραφές των εκπαιδευτικών δομών της χώρας (σχολικές μονάδες, Εργαστηριακά Κέντρα, Επαγγελματικές Σχολές, Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Από τις καταχωρισμένες εκπαιδευτικές δομές, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, επελέγησαν τα Νηπιαγωγεία, τα Δημοτικά Σχολεία, τα Γυμνάσια, τα Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) και οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ, Εργαστηριακά Κέντρα και Επαγγελματικές Σχολές), που στο σύνολό τους αθροίζονται σε 14.227 σχολικές δομές (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Τύπος και Αριθμός Σχολικών Δομών όπως Καταχωρίστηκαν στη Βάση Δεδομένων της ΑΕΕ

Τύπος Σχολικών Μονάδων	Καταχωρήσεις	Ποσοστό (%)
Νηπιαγωγεία	5.697	40,0
Δημοτικά Σχολεία	4.803	33,8
Γυμνάσια	1.850	13,0
Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ)	1.160	8,2
Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΕΠΑΛ, ΕΚ, ΕΣ)	717	5,0
Σύνολο Σχολικών Μονάδων	14.227	100,0

Δεδομένου ότι τη συντριπτική πλειονότητα των σχολικών δομών την αποτελούν οι σχολικές μονάδες, στο εξής χρησιμοποιείται, κυρίως, ο όρος «σχολικές μονάδες», αλλά με ευρύτερη έννοια, που συμπεριλαμβάνει και τις επιμέρους δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΚ και ΕΣ).

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων από τις 14.222 σχολικές δομές, σε πρώτη εξετάζεται το συνολικό δείγμα σε κάθε μία από τις παραμέτρους της ΑΕΕ και σε δεύτερη φάση εξετάζονται ξεχωριστά τα δεδομένα των επιμέρους πέντε τύπων σχολικών δομών, προκειμένου να αναδειχθεί πώς στο πλαίσιο των συνθηκών που επικρατούν στους επιμέρους τύπους σχολικών μονάδων διαμορφώνονται επιμέρους παράμετροι του εκπαιδευτικού έργου.

Σκοπός, λοιπόν, της εξέτασης των επιμέρους σχολικών τύπων είναι να αναδείξει τις ιδιαίτερες ανάγκες, συνθήκες, προτεραιότητας και προσεγγίσεις κάθε τύπου, στοιχεία τα

οποία είναι απαραίτητα για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι αυτονόητο ότι οι διαφορές που εντοπίζονται αντανακλούν διαφορές συνθηκών μεταξύ των πέντε τύπων και όχι διαφορές του εκπαιδευτικού προσωπικού που τις στελεχώνει.

Διευκρινίζεται ότι στην πλατφόρμα του ΙΕΠ (<http://diktyo-aee.iep.edu.gr/login.php>) η ηλεκτρονική φόρμα που χρησιμοποιήθηκε για την υποβολή της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης από τις σχολικές δομές, διακρίνεται σε δύο μέρη. Στο 1^ο μέρος της Ετήσιας Έκθεσης, οι σχολικές μονάδες απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014 και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που αποκόμισαν. Η καταγραφή και η αποτίμηση γίνονται μέσω διχοτομικών ερωτήσεων (τύπου Ναι/Όχι), ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής (με δυνατότητα επιλογής περισσοτέρων από μίας απαντήσεων) και ερωτήσεων βαθμονόμησης (τύπου 1=Πλήρως, 2=Μερικώς και 3=Ελάχιστα, και τύπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ). Το ποσοστό των σχολικών δομών που απάντησε στις παραπάνω ερωτήσεις υπερβαίνει το 92% του συνόλου των σχολικών δομών που είχαν κάνει εγγραφή στην πλατφόρμα του ΙΕΠ.

Στο 2^ο μέρος της Ετήσιας Έκθεσης, οι σχολικές μονάδες αποτίμησαν τους 15 Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου «**περιγραφικά** με τη μορφή αιτιολογημένης αξιολογικής κρίσης και **ποσοτικά** με τη χρήση τετραβάθμιας αριθμητικής κλίμακας (1-4) για κάθε περιοχή του εκπαιδευτικού έργου, όπου: (4) = πολύ καλή (εικόνα χωρίς προβλήματα), (3) = καλή (τα θετικά στοιχεία περισσότερα από τα αρνητικά), (2) = μέτρια (τα προβλήματα είναι περισσότερα από τα θετικά στοιχεία) και (1) = προβληματική (αρκετά σοβαρά προβλήματα)», (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. II: 15). Τα ποσοτικά δεδομένα μελετήθηκαν στο σύνολό τους, ενώ για τα περιγραφικά δεδομένα, λόγω του μεγάλου όγκου των καταχωρήσεων που αφορούσαν στις επιμέρους αιτιολογήσεις των 15 Δεικτών, καθορίστηκε το 2% με τυχαία δειγματοληψία, ως ερευνητικό δείγμα για ποιοτική ανάλυση από κάθε τύπο σχολικής δομής (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία, Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης).

2.3. Ανάλυση Δεδομένων

Για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων εφαρμόστηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (απόλυτη συχνότητα, ποσοστιαία συχνότητα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση). Προκειμένου να εξεταστεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών στις απαντήσεις μεταξύ διαφορετικών τύπων σχολικών δομών εφαρμόστηκε η μη παραμετρική δοκιμή

Kruskal-Wallis, με περαιτέρω έλεγχο διαφορών ανά ζεύγη σχολικών δομών. Διευκρινίζεται ότι τα συμπεράσματα αναφορικά με τις διαφορές, μεταξύ των πέντε τύπων σχολικών δομών στην ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, προκύπτουν από τη σύγκριση των αριθμητικών δεδομένων και όχι από τα γραφήματα, τα οποία παρατίθενται ενδεικτικά. Επίσης, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος Spearman's rho (ρ) για τη διερεύνηση τυχόν συσχέτισης μεταξύ διαφορετικών Δεικτών.

Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε ως εξής: Σε πρώτο στάδιο, αξιοποιήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος της ΑΕΕ (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. III) για τον εντοπισμό κεντρικών εννοιών, οι οποίες προσφέρονται ως «κωδικοί ανάλυσης», βάσει των οποίων μπορεί να γίνει «ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων με τις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις που υπέβαλαν οι σχολικές μονάδες για τους 15 Δείκτες. Στη συνέχεια, μελετήθηκαν διεξοδικά τα παραπάνω περιγραφικά δεδομένα και εντοπίσθηκαν επιτρόσθετοι «κωδικοί ανάλυσης» που αφορούσαν: (α) θετικά σημεία-καλές πρακτικές, (β) αδυναμίες -προβλήματα και (γ) προτάσεις-δράσεις, ενώ, τέλος, εντοπίσθηκαν στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις και νέοι «κωδικοί ανάλυσης» αναφορικά με θέματα ή υποθέματα τα οποία δεν ενέπιπταν στην αρχική κωδικοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο, διαμορφώθηκε ένας θεματικός πίνακας «κωδικών ανάλυσης», ο οποίος απεικονίζει τα νοήματα που περιλαμβάνονται σε όλο το εύρος των περιγραφικών δεδομένων του δείγματος για τους 15 Δείκτες. Ως παράδειγμα παραθέτουμε τμήμα του πίνακα «κωδικών ανάλυσης», στις αρχικές του φάσεις, ο οποίος προέκυψε από την ανάλυση περιεχομένου των περιγραφικών αιτιολογήσεων των Γενικών Λυκείων για τον Δείκτη 6 («Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών»). Στη συνέχεια, βέβαια, εμπλουτίστηκε με τις διαδικασίες που προαναφέρθηκαν και οι οποίες αναδεικνύουν τις ποιοτικές διαστάσεις των αιτιολογήσεων των σχολικών δομών.

Θέματα/υποθέματα	ΣΥΝ	A#	B#	Γ#
A# Θετικά σημεία-Καλές Πρακτικές	27			
Β# Αδυναμίες - προβλήματα	21			
Γ# Προτάσεις-δράσεις	11			
A01:Εξατομικευμένη διδασκαλία		8	3	
.....				
B03: Πρόγραμμα Σπουδών			9	
.....				
Γ02: Μικρότερος αριθμός μαθητών/τμήμα			6	
.....				

Αφού συγκεντρώθηκε το σύνολο των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων που προέκυψαν από το ερευνητικό υλικό, πραγματοποιήθηκε η τελική ανάλυση και η συγγραφή των ευρημάτων.

3. Περιορισμοί της Παρούσας Μελέτης

Η παρούσα μελέτη υπόκειται σε περιορισμούς οι οποίοι προκύπτουν τόσο από τη φύση των αυτοαξιολογικών δεδομένων όσο και από τους σκοπούς που έθεσε η παρούσα έρευνα, αλλά και από τις διαδικασίες και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων και ερευνητικής επεξεργασίας τους. Οι αυτοαξιολογικές διαδικασίες έχει διεθνώς διαπιστωθεί ότι επηρεάζονται από τις, συνειδητές ή μη, μεροληπτικές τάσεις των υποκειμένων, όπως είναι η εξιδανίκευση της υφιστάμενης κατάστασης, η αξιολόγηση με υπερβολική επιείκεια ή αυστηρότητα, οι διαπροσωπικές επιρροές, οι προσωπικές προκαταλήψεις, η επίδραση της κυρίαρχης άποψης, καθώς και η επίδραση του ευρύτερου περιβάλλοντος (Σολομών, 1998· 1999· Αποστολόπουλος, 2017· O'Brien, McNamara & O'Hara, 2015· McNamara & O'Hara 2012· Devos & Verhoeven, 2003). Να διευκρινίσουμε ότι οι παραπάνω εγγενείς αδυναμίες αποκτούν εντονότερο χαρακτήρα, όταν δεν αξιοποιούνται για ανατροφοδοτικούς λόγους, που είναι ο κύριος σκοπός τους, αλλά αξιοποιούνται για ερευνητικούς λόγους. Είναι αυτονόητο ότι οι εν λόγω αδυναμίες επιτάθηκαν μέσα στο πλαίσιο των συνθηκών αβεβαιότητας και αντιπαραθέσεων, στο οποίο υλοποιήθηκε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Κρίνεται σκόπιμο σε αυτό το σημείο να υπενθυμίσουμε ότι η γενικευμένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (σχ. έτους 2013-2014) υλοποιήθηκε μέσα σε ένα πλαίσιο έντονης αβεβαιότητας που διακατείχε, μετά το μέτρο της «διαθεσιμότητας», την εκπαιδευτική κοινότητα τόσο για τα γενικότερα θέματα της εκπαίδευσης όσο και για το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και την ενδεχόμενη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της σε βάρος των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι δεν υπήρχε σε ικανοποιητικό βαθμό εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη φιλοσοφία και τις προβλεπόμενες διαδικασίες της ΑΕΕ, καθότι οι επιμορφωτικές δράσεις (βάσει της υπ' αριθμ. 157723/Γ1/23-10-2013 Εγκυλίου του Υφυπουργού Παιδείας), τις περισσότερες φορές, δεν διεξήχθησαν σε ομαλές συνθήκες, λόγω αντιδράσεων από συνδικαλιστικές ομάδες, οι οποίες είχαν πρωτοεκδηλωθεί κατά την πιλοτική εφαρμογή (2010-2012). Επιπρόσθετα, το χρονικό διάστημα που είχαν στη διάθεσή τους οι σχολικές μονάδες για

τις διαδικασίες και για τη σύνταξη της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης ήταν περιορισμένο, καθότι η Υπουργική Εγκύλιος 190089/Γ1/10-12-2013 με τις οδηγίες της γενικευμένης εφαρμογής, που ετοίμασαν οι Διευθύνσεις Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στάλθηκε στα σχολεία πολύ καθυστερημένα.

Σε ό,τι αφορά τους μεθοδολογικούς περιορισμούς που σχετίζονται με τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής δομής, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ηλεκτρονική φόρμα της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης, που συμπλήρωσαν οι σχολικές μονάδες, περιελάμβανε τη συμπλήρωση των δεδομένων σε διαφορετικού τύπου κλίμακες. Επιπλέον, για τους 15 Δείκτες, θα πρέπει να σημειωθεί ότι αποτελούν σύνθετες μεταβλητές απαρτιζόμενες από πολλά κριτήρια, καθένα από τα οποία δεν έχει προκαθορισμένη βαρύτητα και βαθμό συμμετοχής στη διαμόρφωση της τελικής ποσοτικής αποτίμησης του Δείκτη. Επίσης, η ποσοτική αποτύπωση κάθε Δείκτη, από τις σχολικές μονάδες, αποτελεί άλλοτε το αποτέλεσμα της συζήτησης του Συλλόγου Διδασκόντων και άλλοτε το αποτέλεσμα της συστηματικής διερεύνησης στο πλαίσιο ομάδων εργασίας, χωρίς αυτό να είναι εμφανές στον εξωτερικό ερευνητή. Οι ανωτέρω διαπιστώσεις είναι αναμενόμενες δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ (ΙΕΠ, 2012β) συντάχθηκε ως ένα ενδεικτικό πλαίσιο εφαρμογής μίας παιδαγωγικής πρότασης και όχι ως ένα εργαλείο διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας.

Επιπλέον, επιπρόσθετο μεθοδολογικό περιορισμό της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων στο πλαίσιο της μελέτης της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. συνιστά και το γεγονός ότι, ενώ τα ποσοτικά δεδομένα αναφέρονται στο σύνολο του δείγματος, τα ποιοτικά δεδομένα βασίζονται σε τυχαίο, αλλά περιορισμένο, δείγμα σχολικών δομών. Τα κείμενα που υπέβαλαν οι σχολικές δομές ανά δείκτη περιλάμβαναν πλήθος πληροφοριών, οι οποίες θα μπορούσαν να εξεταστούν υπό το πρίσμα επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία, όμως, δεν εμπύπτουν στο πλαίσιο της σκοποθεσίας της παρούσας μελέτης.

Τέλος, είναι αυτονόητο ότι τα δεδομένα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη αναφέρονται σε μία συγκεκριμένη περίοδο και ως εκ τούτου, κάποια από τα ευρήματα της έρευνας, έχουν περιορισμένη, χρονικά, ισχύ.

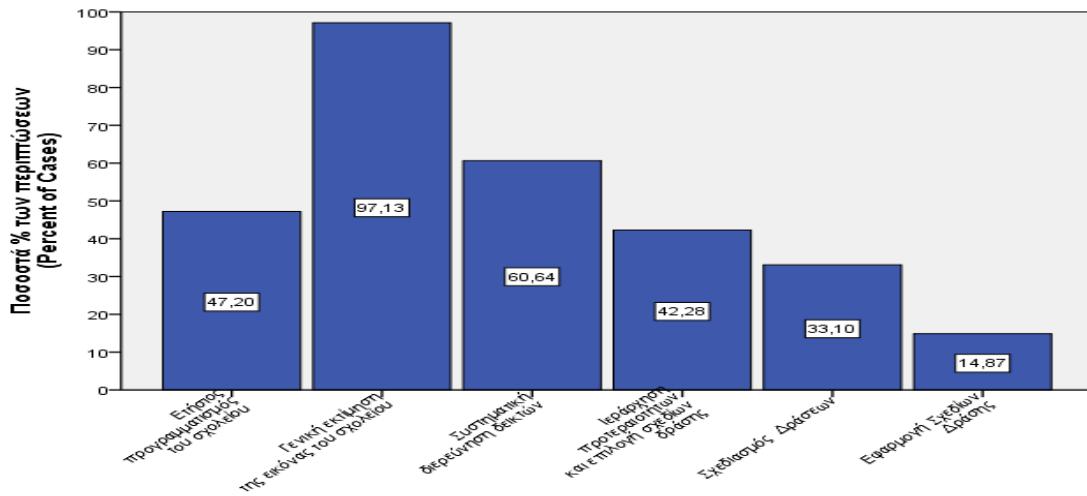
4. Αποτελέσματα

4.1. Ως προς τις Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Δομών

Το πρώτο μέρος της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως καταχωρίστηκε μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας στην πλατφόρμα του ΙΕΠ, περιλάμβανε μία σειρά από ερωτήματα τα οποία αποσκοπούσαν στην καταγραφή των «διαδικασιών που ανέπτυξε το σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στο πλαίσιο της ΑΕΕ, με αναφορά στις διαδικασίες όλων των επιμέρους σταδίων που υλοποίησε» (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. V: 57). Υπ' αυτό το πρίσμα, η Ετήσια Έκθεση αξιολόγησης «συνιστά ένα μέσο εποπτείας και ανατροφοδότησης του έργου της αυτοαξιολόγησης που διεξάγεται από τα μέλη της σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους» (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. V: 56) και προσφέρει μία τεκμηριωμένη εικόνα για το έργο της σχολικής μονάδας, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη διαμόρφωση του προγραμματισμού του επόμενο έτους.

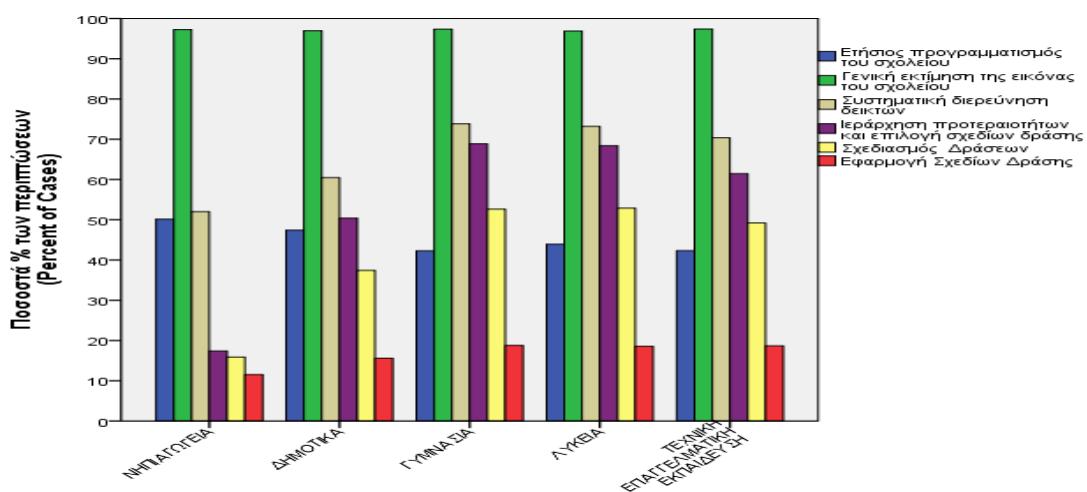
Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των σχολικών μονάδων, στο ερώτημα πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα υποβολής περισσοτέρων της μίας απαντήσεων «Ποιες από τις διαδικασίες της ΑΕΕ εφαρμόστηκαν;», οι σχολικές μονάδες, σχεδόν στο σύνολό τους, δήλωσαν ότι πραγματοποίησαν γενική εκτίμηση της εικόνας τους (Γράφημα 1). Μία στις δύο σχολικές μονάδες δήλωσε ότι εφάρμοσε τον «ετήσιο προγραμματισμό του σχολικού έτους», παρά το γεγονός ότι η υπ' αριθ. πρωτ.: 190089/Γ1/10-12-2013 Υπουργική Εγκύλιος δεν ανέφερε ρητά τη σχετική διαδικασία, κατά την πρώτη γενικευμένη εφαρμογή.

Σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες που σχετίζονται με την επιλογή και τη διαμόρφωση σχεδίων δράσης, δύο στις τρεις σχολικές μονάδες αξιοποίησαν τη δυνατότητα ενδελεχούς και σε βάθος διερεύνηση επιλεγμένων Δεικτών, όπως αυτή προβλέπεται στο εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. III), ενώ περίπου μία στις δύο σχολικές μονάδες προετοίμασε σχέδια δράσης στο πλαίσιο της ιεράρχησης των προτεραιοτήτων της. Οι σχολικές δομές που εφάρμοσαν στην πράξη κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σχέδια δράσης, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, ήταν λίγες, καθώς η συγκεκριμένη επιλογή αφορούσε μόνο τις σχολικές μονάδες που είχαν ήδη εφαρμόσει την πιλοτική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, κατά τη διετία 2010-2012 (σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 44375/Γ1/24-03-2014 εγκύλιο του Υπουργείου Παιδείας).



Γράφημα 1: Διαδικασίες της ΑΕΕ που Εφαρμόστηκαν από τις Σχολικές μονάδες

Η σύγκριση της ποσοστιαίας αποτύπωσης των διαδικασιών που εφαρμόστηκαν από διαφορετικούς τύπους σχολικών δομών, έδειξε ότι η συστηματική διερεύνηση επιλεγμένων Δεικτών, η ιεράρχηση προτεραιοτήτων και ο προγραμματισμός σχεδίων δράσης για τη βελτίωση παραμέτρων της σχολικής μονάδας, είναι διαδικασίες που επελέγησαν συχνότερα στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης) σε σχέση με τις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Γράφημα 2).



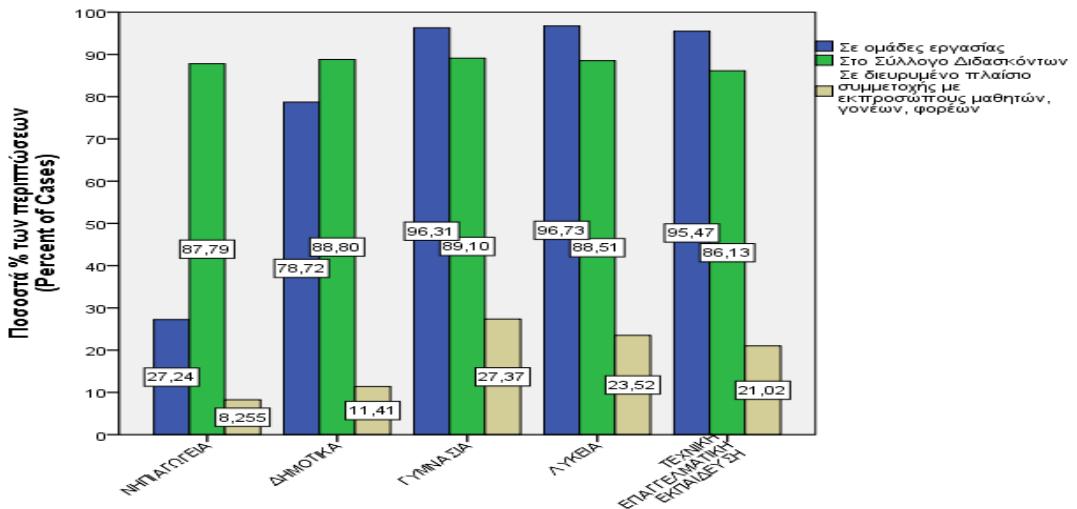
Γράφημα 2: Διαδικασίες που Εφαρμόστηκαν στο Πλαίσιο της ΑΕΕ ανά Τύπο Σχολικής Δομής

Από τα δεδομένα του ερωτήματος που αφορούσε στον τρόπο εργασίας των συμμετεχόντων («Οι διαδικασίες πραγματοποιήθηκαν με εργασία των συμμετεχόντων σε:»), το οποίο ήταν κι αυτό πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα υποβολής περισσοτέρων της μίας απαντήσεων, προέκυψε ότι εννέα στις 10 σχολικές μονάδες δήλωσαν ότι οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας αναπτύχθηκαν στο σύλλογο Διδασκόντων. Δύο στις τρεις σχολικές μονάδες δήλωσαν ότι η συζήτηση για την αποτίμηση της εικόνας τους έγινε σε ομάδες εργασίας, ενώ μικρότερο ήταν το ποσοστό των σχολικών μονάδων που δήλωσε ότι η διαδικασία υλοποιήθηκε σε διευρυμένο πλαίσιο με τη συμμετοχή, επιπροσθέτως, εκπροσώπων μαθητών, γονέων και τοπικών φορέων.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι σε όλους τους τύπους σχολικών μονάδων ενεργοποιήθηκαν διαδικασίες που αποτελούν τα πρώτα βήματα στην πορεία του μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας από δομή με έντονα τα γραφειοκρατικά στοιχεία σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Dufour & Eaker, 1998 σε Servage, 2008), με ότι αυτό συνεπάγεται για την επαγγελματική μάθηση¹ των εκπαιδευτικών (Αυγητίδου 2014:20). Βέβαια, ο επιδιωκόμενος μετασχηματισμός απαιτεί χρόνο και πολλή προσπάθεια, καθότι προϋποθέτει σημαντικές αλλαγές στις καθιερωμένες αντιλήψεις, ρουτίνες και πρακτικές τεχνοκρατικού και ατομικιστικού προσανατολισμού (Servage, 2008:65), απαιτεί, δηλαδή, τον μετασχηματισμό του παιδαγωγικού λόγου, της σχολικής κουλτούρας, των εκπαιδευτικών πρακτικών και ρόλων και των διαπροσωπικών σχέσεων.

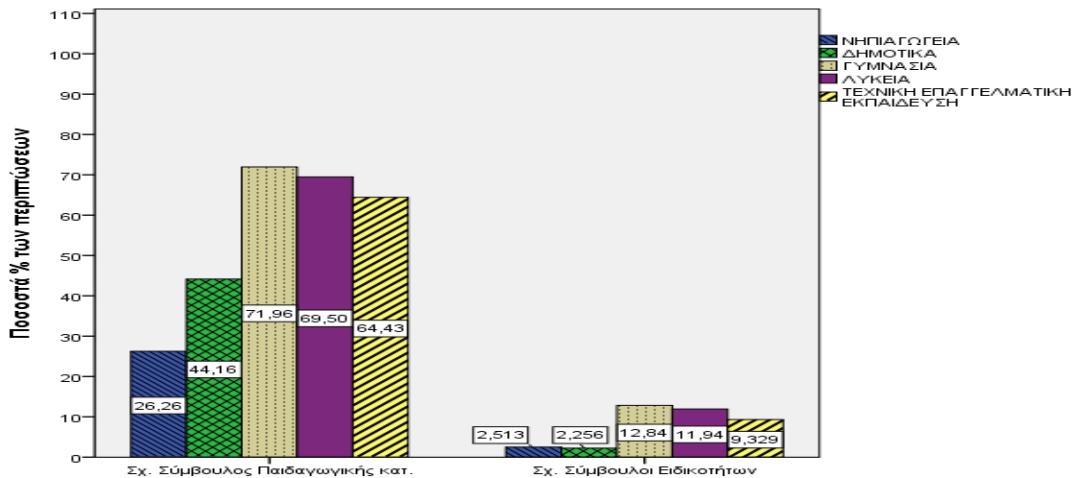
Όπως φαίνεται στο Γράφημα 3, στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αναπτύχθηκαν συχνότερα σε ομάδες εργασίας, ενώ στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης βασίστηκαν περισσότερο στην ολομέλεια του συλλόγου Διδασκόντων. Επίσης, η συμμετοχή εκπροσώπων μαθητών, γονέων και τοπικών φορέων εμφανίζεται ως συχνότερη στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (με μικρή όμως ποσοστιαία διαφορά συγκριτικά με τις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης).

¹ Πρόσφατα γίνεται διάκριση μεταξύ επαγγελματικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Easton, 2008' Αυγητίδου, 2015).

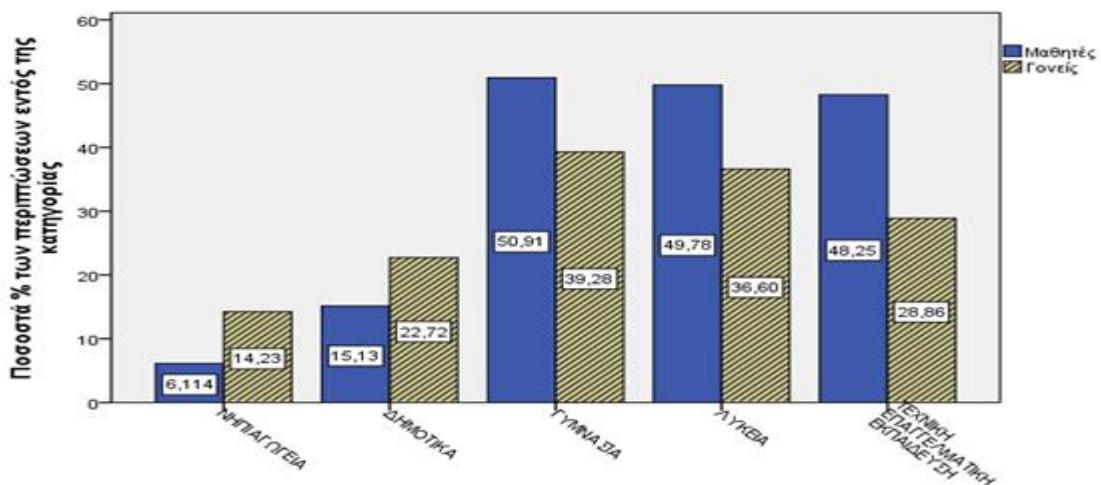


Γράφημα 3: Τρόπος Εργασίας των Συμμετεχόντων στις Διαδικασίες της ΑΕΕ ανά Τύπο Σχολικής Δομής

Από τις απαντήσεις που κατέθεσαν οι σχολικές μονάδες στο ερώτημα πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα υποβολής περισσοτέρων της μίας απαντήσεων «Ποιοι συμμετείχαν στις διαδικασίες της ΑΕΕ;», η συμμετοχή των εκπαιδευτικών δηλώθηκε στο 99,6% των σχολικών μονάδων και ακολουθεί η συμμετοχή των σχολικών συμβούλων Παιδαγωγικής Ευθύνης (44,4%), των γονέων (23,3%), των μαθητών (21,3%), των εκπροσώπων φορέων της τοπικής κοινωνίας (6,7%), καθώς και των σχολικών συμβούλων Ειδικοτήτων (5%). Εξετάζοντας τις απαντήσεις των σχολικών μονάδων ανά τύπο σχολικής δομής (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία, Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης), διαπιστώνεται ότι, εκτός από τους εκπαιδευτικούς – των οποίων η συμμετοχή δηλώθηκε σχεδόν καθολικά από όλους τους τύπους των σχολικών δομών, η συμμετοχή των σχολικών συμβούλων Παιδαγωγικής Ευθύνης εμφανίζεται ως συχνότερη στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Γράφημα 4), όπου, όμως, χρησιμοποιείται ο όρος «Σχολικός Σύμβουλος» και όχι οι όροι «Σχολικός Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης» και «Σύμβουλος ειδικότητας». Αυτή η διαφορά ίσως να δημιούργησε κάποια σύγχυση στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, η συμμετοχή μαθητών και γονέων στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δηλώθηκε με μεγαλύτερα ποσοστά στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γράφημα 5).



Γράφημα 4: Συμμετοχή Σχολικών Συμβούλων Παιδαγωγικής Ευθύνης και Σχολικών Συμβούλων Ειδικοτήτων ανά Τύπο Σχολικής Δομής



Γράφημα 5: Συμμετοχή Μαθητών και Γονέων ανά Τύπο Σχολικής Δομής στις Διαδικασίες της ΑΕΕ

Στο ερώτημα «Το αποτέλεσμα υπήρξε προϊόν σύνθεσης των θέσεων όλων των συμμετεχόντων;», οι σχολικές μονάδες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ τριών απαντήσεων: (1) Πλήρως, (2) Μερικώς και (2) Ελάχιστα. Εννέα στις 10 σχολικές μονάδες δήλωσαν ότι η αποτύπωση της εικόνας του σχολείου στο πλαίσιο της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διαμορφώθηκε μετά από την πλήρη σύνθεση των θέσεων όλων των συμμετεχόντων (σημειώνεται ότι το 10,4% απάντησε «Μερικώς» και το 1,1% «Ελάχιστα»). Τα δεδομένα, που προέκυψαν από την ερώτηση αυτή, αναλύθηκαν περαιτέρω με την μη παραμετρική στατιστική δοκιμή Kruskal-Wallis, όπου δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις μεταξύ Δημοτικών Σχολείων, Γυμνασίων, Γενικών Λυκείων και δομών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Η μοναδική διαφοροποίηση που διαπιστώθηκε αφορά τα Νηπιαγωγεία [$\chi^2(4)=94,221$,

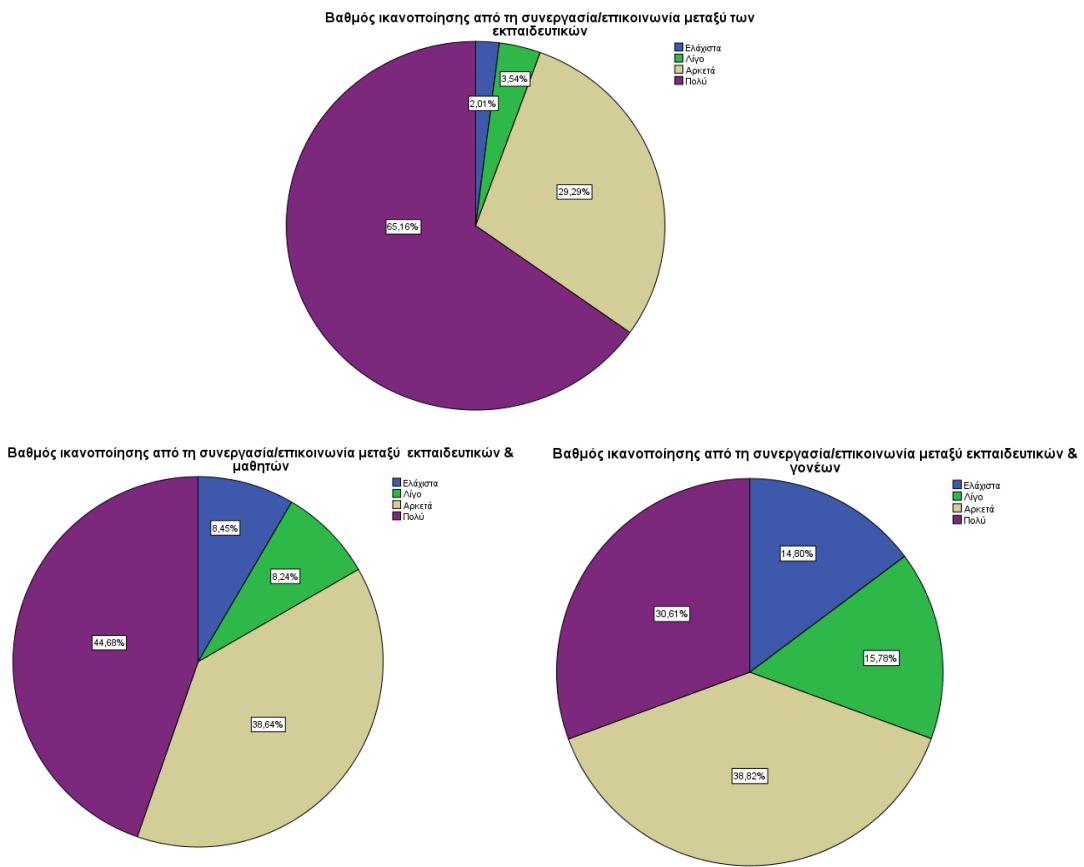
$p=0,000]$, τα οποία αποτιμούν θετικότερα τη διαδικασία αυτή σε σχέση με τους άλλους τύπους σχολικών δομών, με μικρό όμως μέγεθος αποτελέσματος ($\eta^2=0,007$).

Από τις απαντήσεις των σχολικών μονάδων στα ερωτήματα που αφορούσαν τον βαθμό ικανοποίησης τους από την επικοινωνία-συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ των συμμετεχόντων στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας προέκυψε ότι (βλ. Γράφημα 6):

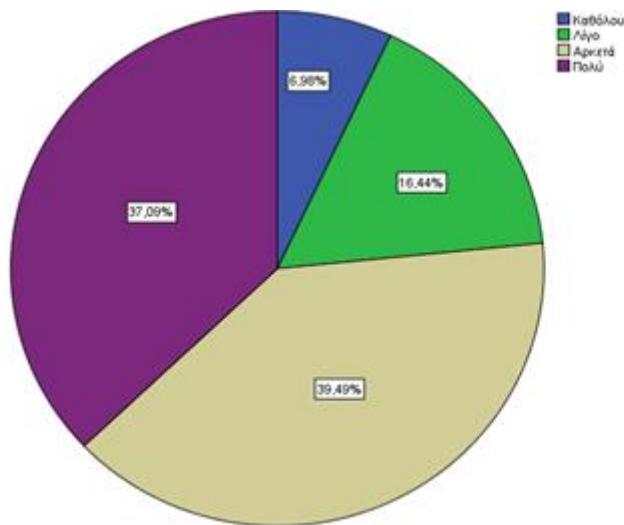
- Έξι στις 10 σχολικές μονάδες δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τους αναπτύχθηκε πολύ ικανοποιητική συνεργασία-επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης δομής.
- Περίπου μία στις δύο σχολικές μονάδες εκτίμησε ως «πολύ ικανοποιητική» την επικοινωνία-συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
- Μία στις τρεις σχολικές μονάδες αποτίμησε ως πολύ ικανοποιητική την επικοινωνία-συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Η διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων μεταξύ διαφορετικών τύπων σχολικών δομών (με τη δοκιμή Kruskal-Wallis) ως προς την αποτίμηση της συνεργασίας-επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, έδειξε ότι τα Νηπιαγωγεία αποτίμησαν θετικότερα τις μορφές συνεργασίας-επικοινωνίας που αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών [$\chi^2(4)=301,141$, $p=0,000$, $\eta^2=0,024$], μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών [$\chi^2(4)=331,875$, $p=0,000$, $\eta^2=0,028$], καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων [$\chi^2(4)=734,473$, $p=0,000$, $\eta^2=0,064$] σε σχέση με τους άλλους τύπους σχολικών δομών.

Σε ό,τι αφορά τον βαθμό ικανοποίησης των σχολικών μονάδων από την συνεργασία που αναπτύχθηκε με τους Σχολικούς Συμβούλους, η μεγάλη πλειονότητα των σχολικών μονάδων έδειξε ότι είναι από «Αρκετά» έως και «Πολύ» ικανοποιημένη. Πιο αναλυτικά, περίπου τέσσερις στις 10 σχολικές μονάδες δήλωσαν «πολύ ικανοποιημένες» και τέσσερις στις 10 σχολικές μονάδες δήλωσαν «αρκετά ικανοποιημένες» από την υποστήριξη που τους παρείχαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Δύο στις 10 σχολικές μονάδες δήλωσαν λίγο ή καθόλου ικανοποιημένες από αυτή τη συνεργασία (Γράφημα 7). Τα Νηπιαγωγεία εμφανίζονται να είναι λιγότερο ικανοποιημένα από την επικοινωνία τους με τους Σχολικούς Συμβούλους, συγκριτικά με όλους τους υπόλοιπους τύπους σχολικών δομών [$\chi^2(4)=319,998$, $p=0,000$, $\eta^2=0,025$].

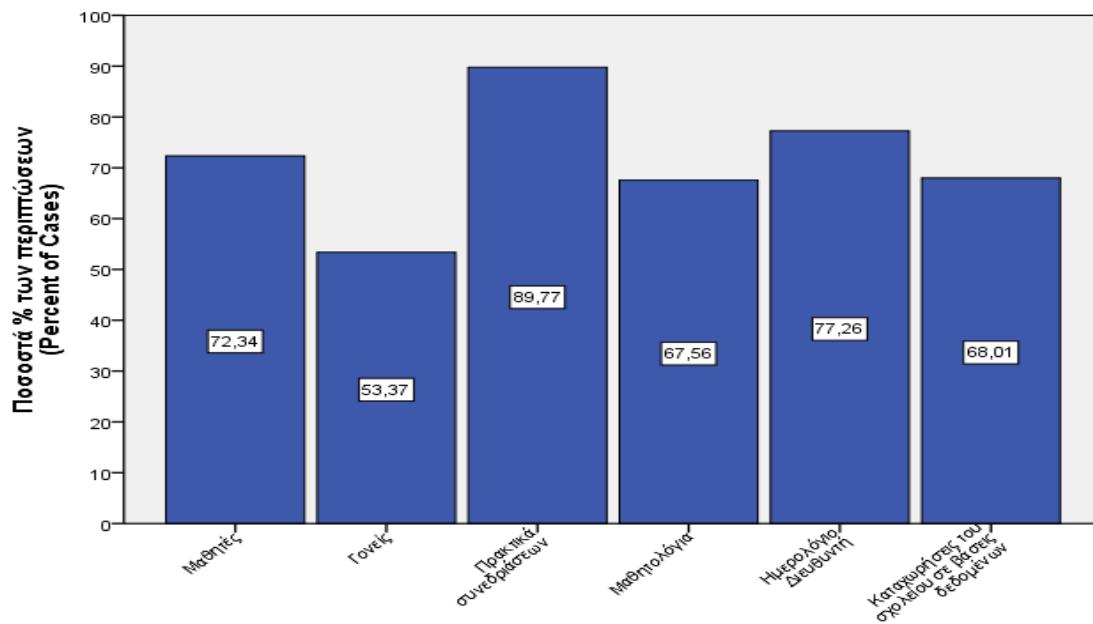


Γράφημα 6: Βαθμός Αποτίμησης της Ικανοποίησης από τη Συνεργασία των Εκπαιδευτικών με τους Μαθητές και τους Γονείς κατά τη Διάρκεια της ΑΕΕ



Γράφημα 7: Βαθμός Ικανοποίησης από την Επικοινωνία με τον Σχολικό Σύμβουλο στο Πλαίσιο της ΑΕΕ

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των σχολικών μονάδων στο ερώτημα πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα καταχώρησης περισσοτέρων από μίας απαντήσεων: «Ποιες πηγές άντλησης δεδομένων αξιοποιήθηκαν για την AEE;», τα πρακτικά των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, το ημερολόγιο του Διευθυντή, το αρχειακό υλικό (καταχωρήσεις σε βάσεις δεδομένων) του σχολείου και πληροφορίες από μαθητές και γονείς, αποτέλεσαν τις κύριες πηγές άντλησης δεδομένων για την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης της σχολικής μονάδας (Γράφημα 8).

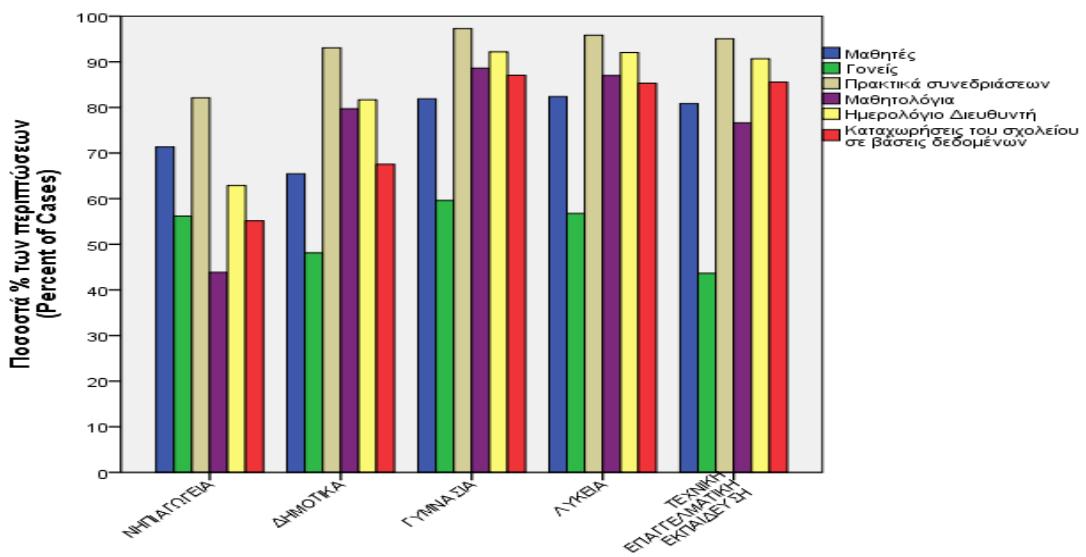


Γράφημα 8: Πηγές Άντλησης Δεδομένων από τις Σχολικές μονάδες στις AEE

Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στο Γράφημα 9, εκτός από τα πρακτικά των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων - τα οποία φαίνεται ότι αποτέλεσαν την βασική πηγή άντλησης των δεδομένων από όλους τους τύπους των σχολικών δομών -, παρατηρείται ότι:

- Οι σχολικές δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αξιοποίησαν περισσότερο το ημερολόγιο Διευθυντή και τα καταχωρημένα στοιχεία σε βάσεις δεδομένων του σχολείου, σε σχέση με τις δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια αξιοποίησαν συχνότερα τα μαθητολόγια σε σχέση με τα Δημοτικά Σχολεία και τις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Οι μαθητές αποτέλεσαν συχνότερα πηγή άντλησης δεδομένων στις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

- Το ποσοστό αξιοποίησης των μαθητών ως πηγής άντλησης δεδομένων ήταν υψηλότερο στα Νηπιαγωγεία συγκριτικά με τα Δημοτικά Σχολεία.
- Η συμμετοχή των γονέων εμφανίστηκε συχνότερη κατά σειρά στα: (1) Γυμνάσια, (2) Γενικά Λύκεια και (3) Νηπιαγωγεία και ήταν υψηλότερη στους τρεις προαναφερόμενους τύπους σχολικών μονάδων σε σχέση με τα Δημοτικά Σχολεία και τις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

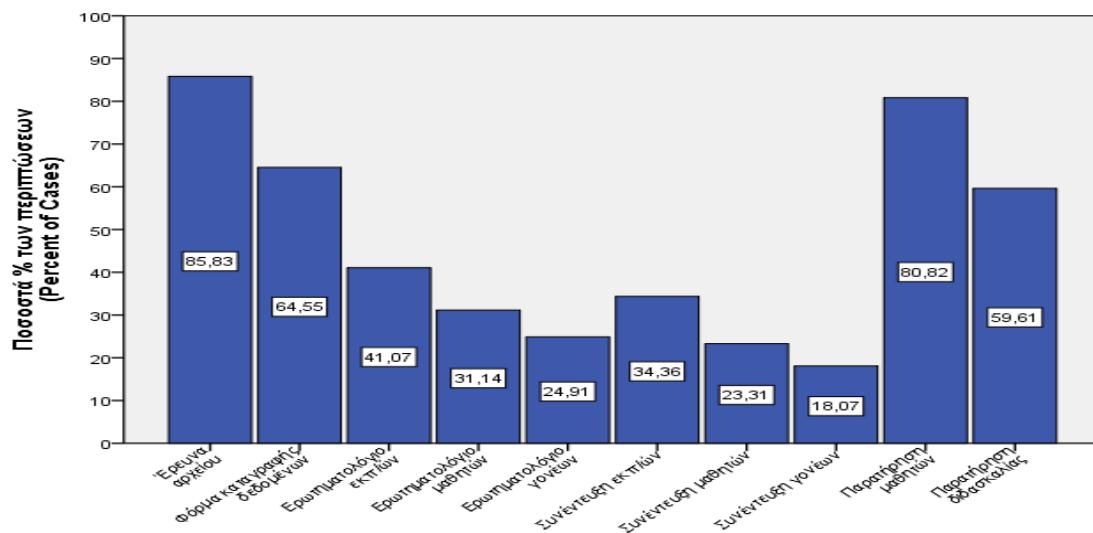


Γράφημα 9: Πηγές Άντλησης Δεδομένων που Αξιοποιήθηκαν ανά Τύπο Σχολικής Δομής

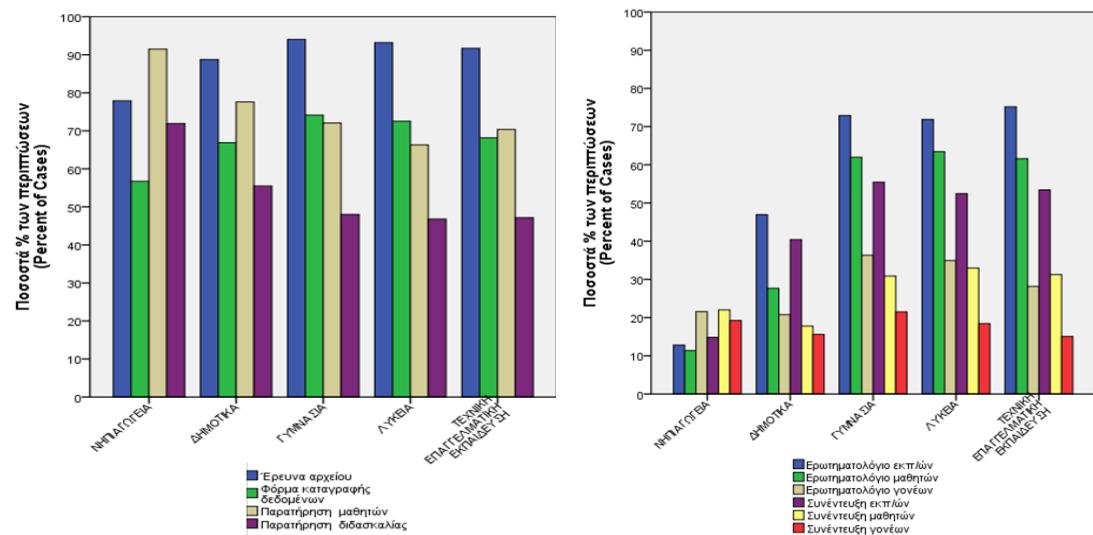
Για τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, οι απαντήσεις των σχολικών μονάδων στο ερώτημα πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα υποβολής περισσοτέρων από μίας απαντήσεων («Μέθοδοι/ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν»;) δείχνουν ότι η έρευνα αρχείου και η παρατήρηση (μαθητών και διδασκαλίας) αποτέλεσαν τα κύρια μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα του σχολείου τους. Ακολούθησε, ως προς τη συχνότητα χρήσης τους στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, η χορήγηση ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς, η διεξαγωγή της συνέντευξης με εκπαιδευτικούς, το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε μαθητές, η συνέντευξη με μαθητές και, τέλος, η συμπλήρωση ερωτηματολογίου και η συνέντευξη με τους γονείς (Γράφημα 10).

Από την παρατήρηση των ποσοστιαίων διαφορών ως προς τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν διαφορετικού τύπου σχολικές δομές (Γράφημα 11), φαίνεται ότι τα

Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία αξιοποίησαν συχνότερα τη διαδικασία της παρατήρησης συγκριτικά με τις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, τα Γυμνάσια, τα Γενικά Λύκεια και οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αξιοποίησαν με μεγαλύτερη συχνότητα τα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, καθώς και τη συνέντευξη εκπαιδευτικών, συγκριτικά με τις δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.



Γράφημα 10: Μεθοδολογικά Εργαλεία για την Άντληση Δεδομένων που Αφορούν στην Εικόνα του Σχολείου κατά τη Διαδικασία Εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας.

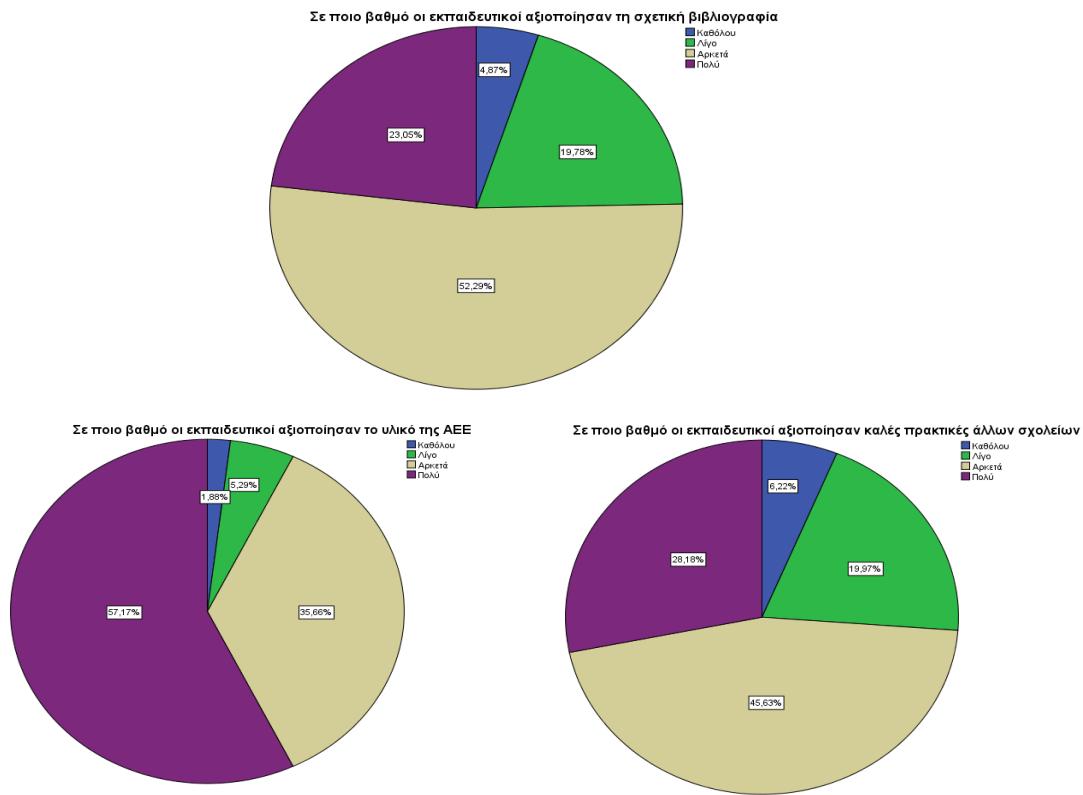


Γράφημα 11: Αξιοποίηση Μεθοδολογικών Εργαλείων από Διαφορετικού Τύπου Σχολικές δομές

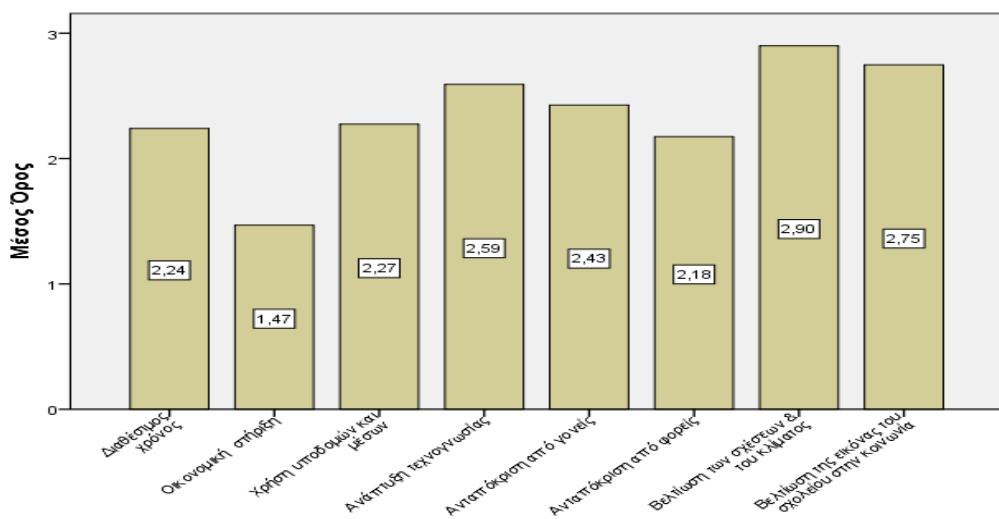
Το εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ προσεγγίζει την αυτοαξιολόγηση ως μία «*συνεχή δυναμική διαδικασία*», η οποία είναι «*ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου*» (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. I:11), και υπ' αυτό το πρίσμα περίπου έξι στις 10 σχολικές μονάδες δήλωσαν ότι εφάρμοσαν διαδικασίες ενδιάμεσης αξιολόγησης και ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Στο ερώτημα «*Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν: (1) τη σχετική βιβλιογραφία, (2) το υλικό της ΑΕΕ και τις (3) καλές πρακτικές άλλων σχολείων*», οι σχολικές μονάδες αποτύπωσαν τις εκτιμήσεις σε τετράβαθμη κλίμακα (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ) για καθεμία από τις τρεις παραπάνω κατηγορίες πηγών. Οι σχολικές μονάδες, στην πλειονότητά τους, δήλωσαν ότι αξιοποίησαν από «Αρκετά» έως «Πολύ» και τις τρεις προαναφερόμενες κατηγορίες πηγών (Γράφημα 12).

Στο πλαίσιο της Έκθεσης αξιολόγησης, οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν να σημειώσουν «*τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της ΑΕΕ στο σχολείο*» σε σχέση με τις επιμέρους παραμέτρους που παρουσιάζονται στο Γράφημα 13. Με βάση τις απαντήσεις που καταχωρίστηκαν από τις σχολικές μονάδες, ως θετικότερο στοιχείο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας αποτιμήθηκε η βελτίωση των σχέσεων και του κλίματος εντός της σχολικής μονάδας και ακολούθησε η συμβολή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στη βελτίωση της εικόνας του σχολείου στην κοινωνία.

Επίσης, οι σχολικές μονάδες θεώρησαν ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνέβαλε στην απόκτηση τεχνογνωσίας από τους εκπαιδευτικούς ως προς το πώς μπορούν να εφαρμοστούν οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Αντίθετα, η απουσία οικονομικής στήριξης για την εφαρμογή του θεσμού αναδείχθηκε ως σημείο έντονου προβληματισμού για τις σχολικές μονάδες (Γράφημα 13).



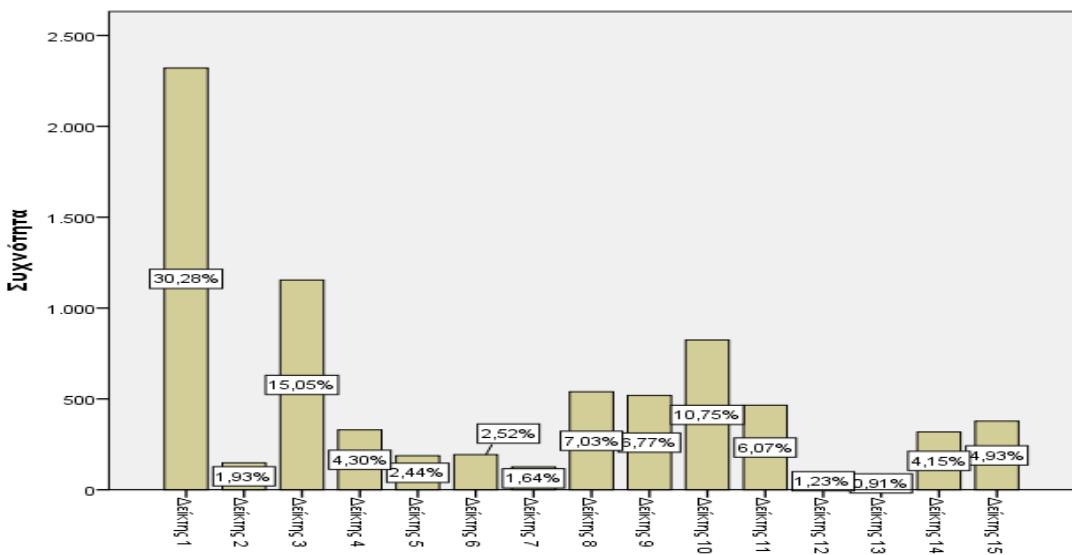
Γράφημα 12: Συχνότητα Αξιοποίησης Βιβλιογραφίας και Καλών Πρακτικών κατά τη Διάρκεια Εφαρμογής της ΑΕΕ



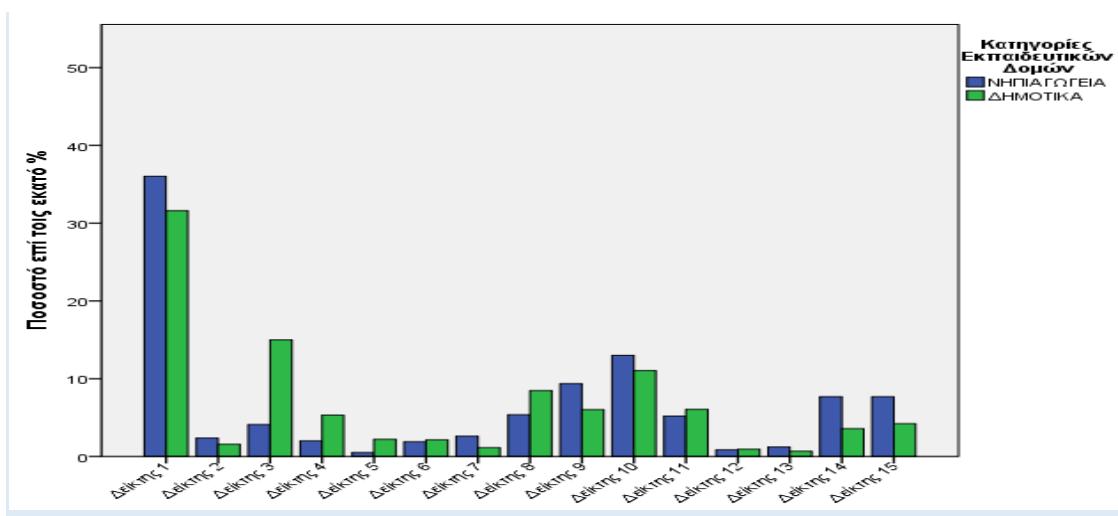
Γράφημα 13: Βαθμός Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών ως προς Επιμέρους Πτυχές της Εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας στο Σχολείο

Σε ό,τι αφορά τον προγραμματισμό των σχεδίων δράσης που υπάγονται στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης για τη βελτίωση εκπαιδευτικών παραμέτρων, τα οποία, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος της ΑΕΕ (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. IV: 4) «αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της 'Αυτοαξιολόγησης' και μία ιδιαιτέρως σημαντική παράμετρο του εκπαιδευτικού έργου καθώς συνδέονται άμεσα με στοχευμένες δράσεις παρέμβασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας», οι σχολικές μονάδες, όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 14, επέλεξαν ως τομείς δραστηριοτήτων με μεγαλύτερη συχνότητα τον Δείκτη 1 («Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι») και, ακολούθως, τον Δείκτη 3 («Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής») και τον Δείκτη 10 («Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις»).

Μία πιο αναλυτική ματιά στην κατανομή της προετοιμασίας των σχεδίων δράσης, που υπάγονται στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, ανά τύπο σχολικής δομής δείχνει ότι τα περισσότερα σχέδια δράσης εκπαιδευτικών, τόσο για τα Νηπιαγωγεία όσο και για τα Δημοτικά Σχολεία εντάχθηκαν στον Δείκτη 1 («Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι»). Για τα Δημοτικά Σχολεία ακολούθησε η επιλογή σχεδίων δράσης που αφορούν τον Δείκτη 3 («Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής») και δευτερευόντως τον Δείκτη 9 («Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς») και τον Δείκτη 8 («Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών και μεταξύ των μαθητών»), ενώ για τα Νηπιαγωγεία, μετά τον Δείκτη 1, όπως προαναφέρθηκε, ακολούθησαν οι επιλογές σχεδίων δράσης στον Δείκτη 10 («Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις») και τον Δείκτη 9 («Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς»), καθώς επίσης και στον Δείκτη 14 («Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών») και τον Δείκτη 15 («Επίτευξη των στόχων του σχολείου»). (Γράφημα 15).



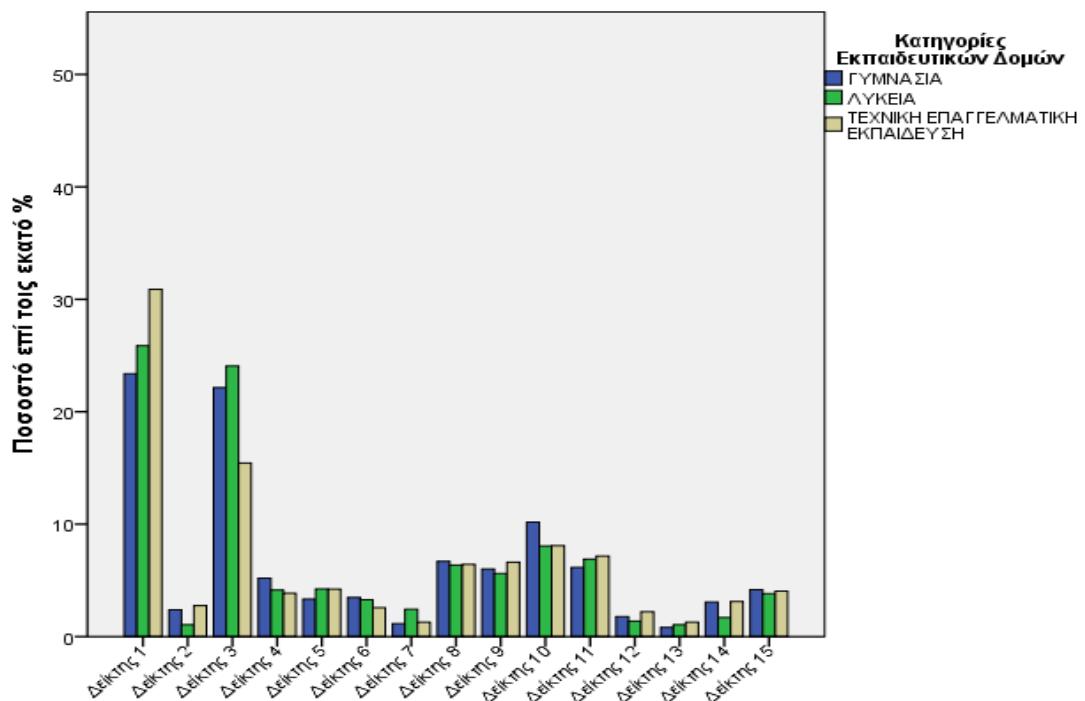
Γράφημα 14: Συχνότητα Επιλογής Σχεδίων Δράσης ανά Δείκτη της ΑΕΕ



Γράφημα 15: Συχνότητα Επιλογής Σχεδίων Δράσης ανά Δείκτη στα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, από όλους τους τύπους των σχολικών δομών (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης), τα περισσότερα σχέδια δράσης που προγραμματίστηκαν αφορούσαν τον Δείκτη 1 («Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι») και τον Δείκτη 3 («Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής»). Ακολούθησε η επιλογή σχεδίων δράσης στον Δείκτη 10 («Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις»), τον Δείκτη 9 («Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς») και τον Δείκτη 8 («Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών και μεταξύ των μαθητών») για τους τρεις τύπους σχολικών δομών (Γράφημα

16). Διευκρινίζεται ότι πρόκειται για προγραμματισμό σχεδίων δράσης, που η Υπουργική Εγκύλιος 190089/Γ1/10-12-2013 προέβλεπε να υλοποιηθούν το επόμενο σχολικό έτος, τα οποία όμως, τελικά, δεν υλοποιήθηκαν. Μόνο οι 500 σχολικές μονάδες ή εφάρμοσαν ή είχαν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν σχέδια δράσης την περίοδο 2013-14.



Γράφημα 16: Συχνότητα Επιλογής Σχεδίων Δράσης ανά Δείκτη στα Γυμνάσια, τα Γενικά Λύκεια και τις Δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

4.2. Αποτίμηση των 15 Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων καθώς και των ποιοτικών δεδομένων που προκύπτουν από τις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων για κάθε έναν από τους Δείκτες ποιότητας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι 15 Δείκτες ανά τομέα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, ο αριθμός των σχολικών μονάδων που καταχώρησαν στοιχεία για κάθε Δείκτη, ο μέσος όρος (Μ.Ο.) και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) ανά Δείκτη.

Πίνακας 3: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση των Δεικτών της AEE

Τομείς	Δείκτες	Αριθμός σχολικών δομών	Μ.Ο.	Τ.Α.
A. Μέσα και Πόροι	1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι	12.614	2,73	0,695
	2. Στελέχωση του σχολείου	12.535	3,27	0,696
B. Ηγεσία και Διοίκηση του σχολείου	3. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής	12.479	3,56	0,590
	4. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	12.466	3,23	0,722
	5. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	12.300	3,44	0,650
Γ. Διδασκαλία και Μάθηση	6. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	12.430	3,45	0,592
	7. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	12.377	3,46	0,592
Δ. Κλίμα και Σχέσεις στο σχολείο	8. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών και μεταξύ των μαθητών	12.466	3,57	0,551
	9. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς- κοινωνικούς φορείς	12.392	3,45	0,617
Ε. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	10. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	12.333	3,41	0,647
	11. Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	8.554	3,12	0,863
	12. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	12.336	3,61	0,642
ΣΤ. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	13. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	12.364	3,37	0,603
	14. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	12.363	3,46	0,588
Ζ. Αποτελέσματα του σχολείου	15. Επίτευξη των στόχων του σχολείου	12.220	3,40	0,573

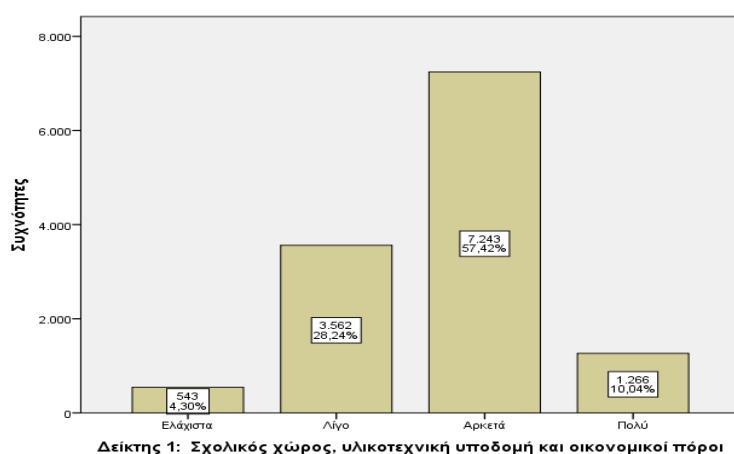
Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, εκτός από τον Δείκτη που αναφέρεται στο σχολικό χώρο, την υλικοτεχνική υποδομή και τους οικονομικούς πόρους (Δείκτης 1), για τον οποίο η πλειονότητα των απαντήσεων κινήθηκε ανάμεσα στις τιμές 2 («Λίγο») και 3 («Αρκετά»), οι απαντήσεις στους υπόλοιπους Δείκτες κινήθηκαν ανάμεσα στο 3 («Αρκετά») και το 4 («Πολύ»). Οι 15 Δείκτες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συσχετίζονται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p<0,01$), όπως έδειξε η ανάλυση συσχετίσεων με τον δείκτη Spearman's rho (ρ). Από τις συσχετίσεις αυτές γίνεται, στη συνέχεια, αναφορά σε όσες είναι ίσες ή μεγαλύτερες του 50% ($\rho > 0,50$).

Στις υποενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται, αρχικά, τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων και, στη συνέχεια, παρατίθενται τα κυριότερα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που βασίζονται στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις ανά Δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Επισημαίνεται ότι στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων για τους 15 Δείκτες εντάχθηκαν, κυρίως από σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης, τα οποία αποδελτιώθηκαν κανονικά κατά την ανάλυση περιεχομένου των περιγραφικών αιτιολογήσεων για τους επιμέρους Δείκτες.

4.2.1. Δείκτες 1 και 2: Μέσα και Πόροι

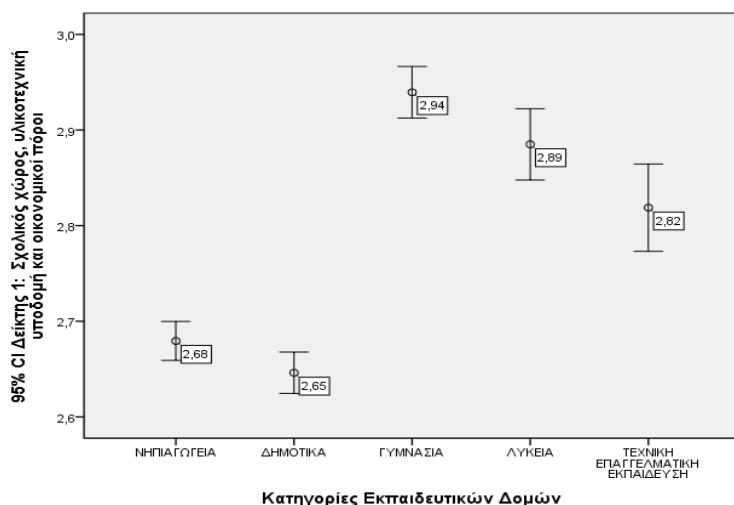
4.2.1.1. Αποτελέσματα Ποσοτικής Ανάλυσης για τους Δείκτες 1 και 2

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα που προέκυψαν από την ποσοτική αποτίμηση του Δείκτη 1, ο οποίος αναφέρεται στον σχολικό χώρο, την υλικοτεχνική υποδομή και τους οικονομικούς πόρους, λίγο περισσότερο από τις μισές σχολικές μονάδες αποτίμησαν ως «αρκετά» ικανοποιητική την επάρκεια και την καταλληλότητα των χώρων, την υλικοτεχνική υποδομή και την επάρκεια των οικονομικών πόρων για την υποστήριξη της λειτουργίας τους. Τρεις στις 10 σχολικές μονάδες δήλωσαν ότι οι χώροι, ο εξοπλισμός, τα διαθέσιμα μέσα και οι οικονομικοί πόροι του σχολείου υπολείπονται των προϋποθέσεων για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών τους, ενώ μόνο μία στις 10 σχολικές μονάδες παρουσιάστηκε «πολύ» ικανοποιημένη από τους χώρους, τις υποδομές και τους οικονομικούς πόρους που διαθέτει (Γράφημα 17).



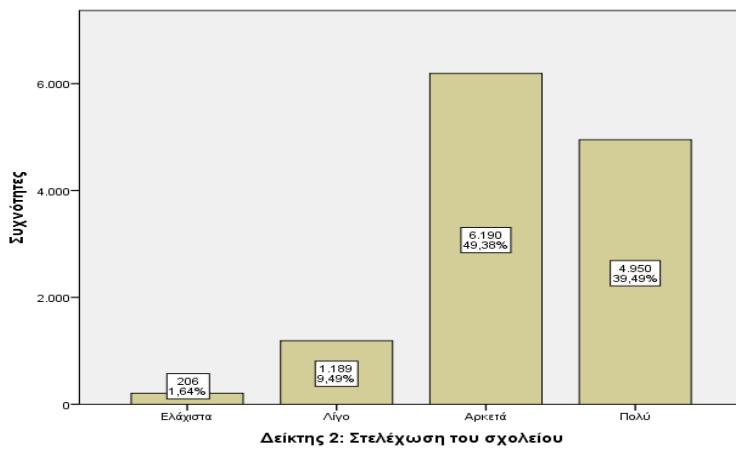
Γράφημα 17: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 1

Η δοκιμή Kruskal-Wallis έδειξε σημαντική διαφοροποίηση [$\chi^2(4)=319,998$, $p=0,000$, $\eta^2=0,025$] στις αποτιμήσεις μεταξύ διαφορετικών τύπων σχολικών δομών. Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος ανά ζεύγη έδειξε διαφορές μεταξύ των διαφορετικών τύπων των σχολικών δομών, με τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία να εμφανίζουν χαμηλότερες εκτιμήσεις ως προς τον Δείκτη 1 συγκριτικά με τα Γυμνάσια, τα Γενικά Λύκεια και τις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Επίσης, οι σχολικές δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης παρουσιάζουν χαμηλότερες αποτιμήσεις για τον συγκεκριμένο Δείκτη σε σχέση με τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια (Γράφημα 18).



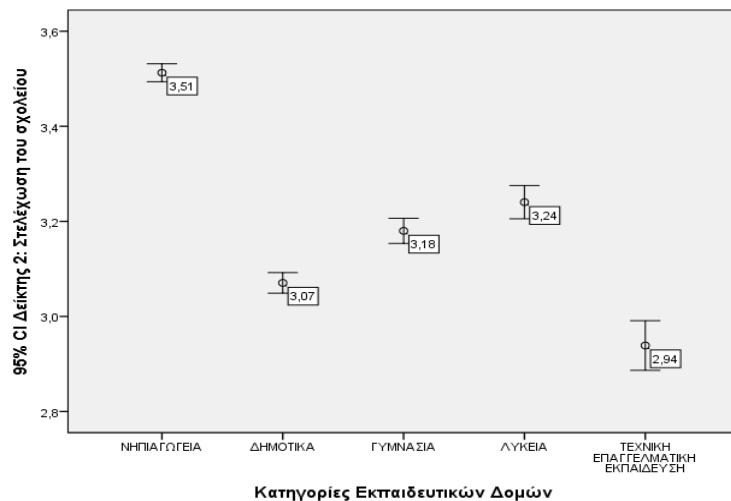
Γράφημα 18: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 1

Ο Δείκτης 2 («Στελέχωση του σχολείου») αποσκοπεί στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο το διδακτικό προσωπικό (αριθμός, σύνθεση, εμπειρία, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση), καθώς και το διοικητικό, ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό που στελεχώνει την εκπαιδευτική δομή, επαρκεί για την ομαλή λειτουργία της, κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Γράφημα 19). Οι μισές σχολικές μονάδες δήλωσαν «αρκετά» ικανοποιημένες από την επάρκεια του διδακτικού προσωπικού και του λοιπού προσωπικού τους, περίπου τέσσερις στις 10 σχολικές μονάδες εμφανίστηκαν ως «πολύ» ικανοποιημένες από την κάλυψη των αναγκών τους σε ανθρώπινο δυναμικό, ενώ μία στις 10 σχολικές μονάδες αποτίμησαν με τους χαμηλότερους βαθμούς της αξιολογικής κλίμακας (1=ελάχιστα, 2= λίγο) τον συγκεκριμένο Δείκτη.



Γράφημα 19: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 2

Μετά την κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων ανά τύπο σχολικής δομής και με τη χρήση της μη παραμετρικής στατιστικής δοκιμής Kruskal-Wallis προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση [$\chi^2(4)=1323,449$, $p=0,000$, $\eta^2=0,105$] στην αποτίμηση του Δείκτη 2 μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολικών δομών. Πιο συγκεκριμένα, περαιτέρω έλεγχοι ανά ζεύγη έδειξαν ότι τα Νηπιαγωγεία αποτίμησαν με τον υψηλότερο μέσο όρο την επάρκεια της στελέχωσής τους και ακολούθησαν τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια (τα οποία σημειώνεται ότι δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους). Χαμηλότεροι ήταν οι μέσοι όροι ποσοτικής αποτίμησης του Δείκτη 2 από τα Δημοτικά Σχολεία, ενώ τη χαμηλότερη ικανοποίηση από την επάρκεια της στελέχωσή τους δήλωσαν οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Γράφημα 20).



Γράφημα 20: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 2

Οι συσχετίσεις (Spearman's rho) των Δεικτών 1 και 2 μεταξύ τους, όσο και με τους άλλους Δείκτες της ΑΕΕ, ενώ βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές ($p < 0,01$), ποσοτικά δεν ξεπερνούν το επίπεδο 0,395 ($p < 0,40$, $p < 0,01$).

4.2.1.2. Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης για τους Δείκτες 1 και 2

Για τον Δείκτη 1, ο οποίος υπενθυμίζεται ότι αφορά τον σχολικό χώρο, την υλικοτεχνική υποδομή και τους οικονομικούς πόρους, οι περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση σε ελλείψεις, προβλήματα και δυσλειτουργίες των υποδομών και του εξοπλισμού του σχολείου, καθώς και σε ζητήματα ανεπάρκειας των οικονομικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών τους. Παρατηρείται, δηλαδή, να γίνεται συχνότερη αναφορά σε προβλήματα, ενώ λιγότερες είναι οι προτάσεις που υποβάλλονται για τη βελτίωση των παραμέτρων των δύο αυτών Δεικτών. Ωστόσο, εάν η παράθεση προβλημάτων εκληφθεί ως επισήμανση της αναγκαιότητας για βελτίωση των σχολικών χώρων, της υλικοτεχνικής υποδομής και των χορηγούμενων οικονομικών πόρων, τότε μπορεί να θεωρηθούν ως έμμεσες προτάσεις. Όπως διαπιστώνεται από τη θεματική ανάλυση των περιγραφικών αιτιολογήσεων των σχολικών μονάδων, σε ό,τι αφορά τον σχολικό χώρο:

- Τα Νηπιαγωγεία αναφέρθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα σε προβλήματα που αφορούν τις αίθουσες διδασκαλίας (μέγεθος, ηχομόνωση, αερισμός, φωτισμός, διαμόρφωση κ.ά.). Αναλυτικότερα, τα Νηπιαγωγεία αναφέρονται στην έλλειψη αιθουσών τραπεζαρίας, κουζίνας και χαλάρωσης-ύπνου (απαραίτητες για την υλοποίηση του ολοήμερου προγράμματος), στην έλλειψη αιθουσας πολλαπλών χρήσεων (καθώς αναγκάζονται είτε να χρησιμοποιούν την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του Δημοτικού Σχολείου, είτε τις αίθουσες διδασκαλίας, είτε να καταφεύγουν στον αύλειο χώρο, όποτε το επιτρέπει ο καιρός), καθώς και στην ανυπαρξία αποθηκευτικών χώρων.
- Τα Δημοτικά Σχολεία ως κυριότερο πρόβλημα, ανέδειξαν τις ελλείψεις σε αίθουσες διδασκαλίας, πολλαπλών χρήσεων και βοηθητικών χώρων.
- Τα Γυμνάσια ως κυριότερα προβλήματα, επεσήμαναν την έλλειψη ή την ανάγκη αναβάθμισης εργαστηριακών χώρων (εργαστήριο πληροφορικής, αίθουσες ξένων γλωσσών, μουσικής και καλλιτεχνικών/εικαστικών), την έλλειψη αιθουσας πολλαπλών εκδηλώσεων, αλλά και αιθουσών διδασκαλίας λόγω μεγέθους ή χωρισμού μεγάλων αιθουσών σε δύο μικρότερες ή συστέγασης σχολείων, καθώς και την απουσία αιθουσας βιβλιοθήκης-αναγνωστηρίου.

- Τα Γενικά Λύκεια ενέταξαν την έλλειψη αιθουσών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων, καθώς και την απουσία υποδομών βιοηθητικών χώρων (όπως κυλικείο, αποθήκες και ιατρείο) στα κύρια προβλήματά τους.
- Οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εντάσσουν στα κύρια προβλήματά τους τη λειτουργία των εργαστηρίων (απουσία εργαστηρίων ή μη κάλυψη προδιαγραφών λειτουργίας εργαστηρίων), την ακαταλληλότητα των αιθουσών διδασκαλίας (αίθουσες μικρών διαστάσεων), την απουσία αιθουσών πολλαπλών χρήσεων, βιβλιοθήκης, αναγνωστηρίου και λοιπών βιοηθητικών χώρων (κυλικείο, ιατρείο, θυρωρείο και αποθήκες).

Εκτός από τις ανωτέρω αναφορές προβλημάτων στο εσωτερικό του σχολικού κτιριακού ιστού, όλοι οι τύποι των σχολικών δομών αναφέρθηκαν σε προβλήματα που αφορούν τον περιβάλλοντα και τον αύλειο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, τα Νηπιαγωγεία απαρίθμησαν ως ενδεικτικά προβλήματα του αύλειου χώρου την μη κατάλληλη διαμόρφωσή του, την ακατάλληλη επίστρωση με αυξημένη πιθανότητα τραυματισμού, την έλλειψη κατάλληλων παιχνιδιών και την ελλιπή περίφραξη. Βασικό στοιχείο προβληματισμού για πολλά Νηπιαγωγεία αποτελεί το γεγονός ότι μοιράζονται τον αύλειο χώρο με το όμορο Δημοτικό Σχολείο. Τα Δημοτικά Σχολεία αναφέρθηκαν, επιπλέον, στην ανάγκη διαμόρφωσης χώρων άθλησης (γήπεδα και γωνιές δραστηριοτήτων), ενώ τα Γυμνάσια, τα Γενικά Λύκεια και οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ανέδειξαν ως προβλήματα τη μικρή έκταση ή την κακή διαρρύθμιση του προαύλιου χώρου που δεν επιτρέπει τη δημιουργία υποδομών αθλητικών δραστηριοτήτων (γήπεδα μπάσκετ, βόλεϊ κ.λπ.), καθώς επίσης και τη δημιουργία κλειστών γυμναστηρίων.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι από όλους τους τύπους των σχολικών δομών τονίστηκε ιδιαίτερα η ανάγκη τήρησης προδιαγραφών για την ασφάλεια των μαθητών τόσο ως προς δομικά χαρακτηριστικά των κτιριακών εγκαταστάσεων (ειδικές προδιαγραφές για το δάπεδο, τις σκάλες και τον αύλειο χώρο, η αναγκαιότητα συντήρησης παλαιών σχολικών κτιρίων, η στατικότητα μερών τους, οι κακοτεχνίες σχολικών χώρων, η διαρροή θερμότητας, η κακή ηχομόνωση, η έλλειψη στεγασμένων χώρων και η επικίνδυνη θέση σχολείου) όσο και το ζήτημα της ασφάλειας και της προστασίας των σχολικών χώρων από εξωτερικούς παράγοντες. Συχνά, στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων προτάθηκαν διαδικασίες ελέγχου και πιστοποίησης της ασφάλειας των σχολικών χώρων.

Από τους τύπους σχολικών δομών τονίστηκε η ανάγκη για δημιουργία/βελτίωση των υποδομών για μαθητές ΑμΕΑ (συνήθως έλλειψη σε ράμπες, μπάρες και κατάλληλες τουαλέτες), όπως επίσης και τα προβλήματα της έλλειψης γραφείων διεύθυνσης και εκπαιδευτικών. Σε ό,τι αφορά την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των σχολείων:

- Τα Νηπιαγωγεία εστίασαν στο παιδαγωγικό/εκπαιδευτικό υλικό το οποίο, αν και τις περισσότερες φορές υπάρχει, απαιτείται (μερική ή ολική) ανανέωση και αντικατάσταση λόγω φθοράς (ιδιαίτερη μνεία γίνεται για τα βιβλία της βιβλιοθήκης), ενώ ακολούθησε η αναφορά στα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας (ανανέωση, αντικατάσταση, αγορά πρόσθετου-νέου εξοπλισμού).
- Τα Δημοτικά Σχολεία επεσήμαναν ως προτεραιότητά τους την ανάγκη εξοπλισμού των αιθουσών διδασκαλίας με σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα (διαδραστικοί πίνακες, υπολογιστές, διαδίκτυο) και εκπαιδευτικό υλικό (χάρτες, υλικά κ.λπ..), καθώς και τη δημιουργία ή τον εκσυγχρονισμό των εργαστηρίων Πληροφορικής και Φυσικών Επιστημών.
- Τα Γυμνάσια, τα Γενικά Λύκεια και οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης έθεσαν ως προτεραιότητα την αναβάθμιση του εξοπλισμού των εργαστηρίων, των οπτικοακουστικών μέσων στις κύριες αίθουσες διδασκαλίας (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες, βιντεοπροτζέκτορες και πρόσβαση στο διαδίκτυο), αλλά και σε εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Ιδιαίτερα, η έλλειψη και η παλαιόση του υπάρχοντος εργαστηριακού εξοπλισμού των εργαστηρίων των ειδικοτήτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης επισημάνθηκε με μεγάλη συχνότητα, ταυτόχρονα με την αναγκαιότητα της αντικατάστασης του υφιστάμενου εξοπλισμού και τον εμπλουτισμό του με συσκευές σύγχρονης τεχνολογίας.

Σημειώνεται ότι από όλους τους τύπους τις σχολικές δομές ετέθη ως αναγκαιότητα ο εξοπλισμός των γραφείων των εκπαιδευτικών (συνηθέστερα) και της διεύθυνσης (με μικρότερη συχνότητα) με υπολογιστές και πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Αναφορικά με τους οικονομικούς πόρους, στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις όλων των τύπων των σχολικών δομών υπογραμμίστηκε η μειωμένη κρατική χρηματοδότηση των σχολικών επιτροπών, με συνέπεια να μην επαρκεί για την κάλυψη των πάγιων και των έκτακτων λειτουργικών δαπανών τους. Η έλλειψη αναλωσίμων και η αδυναμία προμήθειας υλικών για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων επισημάνθηκε ως μείζον πρόβλημα, με συνέπεια οι παιδαγωγικές και

διδακτικές πρωτοβουλίες να περιορίζονται σε όσες έχουν μηδενικό ή χαμηλό κόστος. Ιδιαίτερα τα Νηπιαγωγεία έκαναν συχνή αναφορά στο γεγονός ότι οι οικονομικοί πόροι είναι κοινοί με αυτούς ενός Δημοτικού Σχολείου, χωρίς να υπάρχει σαφώς προσδιορισμένο ποσό για τις δαπάνες του Νηπιαγωγείου. Από όλους τους τύπους σχολικών δομών επισημάνθηκε ότι πολύ συχνά, όπου υπάρχει ανάγκη πρόσθετης χρηματοδότησης, καλείται να συνδράμει ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων με την αγορά υλικού ή ακόμα και με την παροχή υπηρεσιών και εργασίας (συνήθως επισκευές και συντήρηση). Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 1, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης εστιάζουν, κυρίως, στο πρόβλημα της έλλειψης ενός συστήματος πιστοποίησης, το οποίο θα εξετάζει όλους τους παράγοντες που συνιστούν την ασφάλεια ενός σχολικού κτιρίου και του περιβάλλοντα χώρου, με την επισήμανση ότι πολύ συχνά παρουσιάζεται διάσταση ανάμεσα στις οδηγίες του υπουργείου και τη νομοθεσία (π.χ. πυρασφάλεια), αλλά και τη δήλωση αναρμοδιότητας των εκπαιδευτικών να κάνουν αξιολογική κρίση σχετικώς, λόγω έλλειψης ειδικής γνώσης, εμπειρίας και πληροφόρησης.

Στην αιτιολόγηση της παρουσίασης της εικόνας του σχολείου ως προς τον Δείκτη 2 («Στελέχωση του Σχολείου»), αν και πολλά σχολεία δήλωσαν ότι στελεχώνονται επαρκώς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, επεσήμαναν ως πολύ σημαντικά προβλήματα την μη έγκαιρη κάλυψη των αναγκών τους σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πολύ συχνά ανέφεραν ότι τα περισσότερα προβλήματα αφορούν την μη έγκαιρη κάλυψη των αναγκών σε εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ επανειλημμένα τόνισαν το πρόβλημα των συχνών αλλαγών στο εκπαιδευτικό προσωπικό κατά τη διάρκεια του ίδιου ή μεταξύ διαφορετικών σχολικών ετών. Στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επισημάνθηκε ότι η μη έγκαιρη στελέχωση των σχολικών μονάδων και η αδυναμία αναπλήρωσης των κενών που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δημιουργεί δυσχέρειες στην κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, με συνέπεια τις διπλές ή και τριπλές αναθέσεις μαθημάτων να προκαλείται απώλεια μεγάλου αριθμού διδακτικών ωρών.

Από όλους τους τύπους τις σχολικές δομές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έγινε πολύ συχνά αναφορά στις ελλείψεις σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό (κυρίως στελέχωση με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά.) με αποτέλεσμα την αδυναμία στήριξης μαθητών με ή

δίχως γνωματεύσεις από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., μέσω προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής (τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη, Ζ.Ε.Π.) ή γενικότερη στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ενισχυτική διδασκαλία, πρόσθετη διδακτική στήριξη). Πολύ συχνά στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης δόθηκε έμφαση στην ανάγκη για ειδικό επιστημονικό προσωπικό, λόγω των αυξημένων αναγκών των μαθητών των δομών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, και προτάθηκε η καλύτερη συνεργασία με τις κοινωνικές δομές για την πρόσβαση σε προσωπικό, όπως είναι ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί για τη συμβουλευτική, κοινωνική, ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών. Επίσης, από όλους τους τύπους σχολικών δομών αναφέρθηκε η ανάγκη πρόσληψης βοηθητικού προσωπικού (φύλακας, τραπεζοκόμος, καθαρίστρια, επιστάτης), καθώς επίσης επισημάνθηκε από πολλές σχολικές μονάδες είτε δεν προσλαμβάνεται τέτοιο προσωπικό είτε συνάπτονται καθυστερημένα ολιγόμηνες συμβάσεις εργασίας.

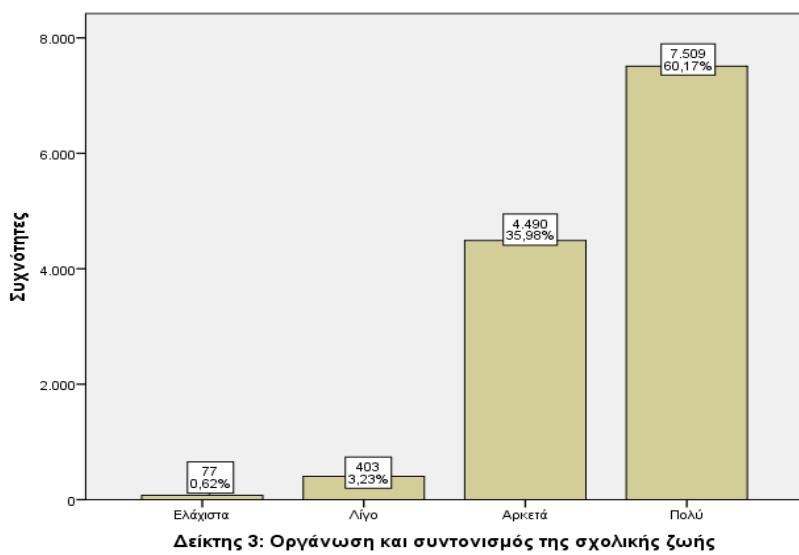
Συχνά, στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων αναδείχθηκε το ζήτημα της έλλειψης μονίμου διοικητικού προσωπικού για την υποστήριξη του σχολείου. Για παράδειγμα, τα Νηπιαγωγεία αναφέρθηκαν στον διττό ρόλο της Προϊσταμένης (εκπαιδευτικό και παράλληλα διοικητικό έργο) προκαλεί δυσκολίες, ενώ από όλους τους άλλους τύπους των σχολικών δομών αναγνωρίστηκε ότι η γραμματειακή υποστήριξη ανατίθεται ως αρμοδιότητα σε εκπαιδευτικούς, δυσχεραίνοντας τη λειτουργία του σχολείου. Ακόμη, στις αιτιολογήσεις των σχολικών μονάδων τονίστηκε η επιστημονική επάρκεια του διδακτικού προσωπικού και εντοπίστηκαν ανάγκες επιμόρφωσης, κυρίως, ως προς τη διδακτική των γνωστικών αντικειμένων, ενώ σε περιπτώσεις, όπως οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο εργαστηριακό μέρος λόγω της εξέλιξης της τεχνολογίας. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 2, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης, που προαναμέραμε, αναφέρονται στη μη έγκαιρη στελέχωση των σχολείων, στον τρόπο καθορισμού των αναγκών και προτείνεται τόσο η έγκαιρη στελέχωσή τους από την προηγούμενη σχολική χρονιά όσο και η μονιμοποίηση προσωπικού.

4.2.2. Δείκτες 3, 4 και 5: Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου

4.2.2.1. Αποτελέσματα Ποσοτικής Ανάλυσης για τους Δείκτες 3, 4 και 5

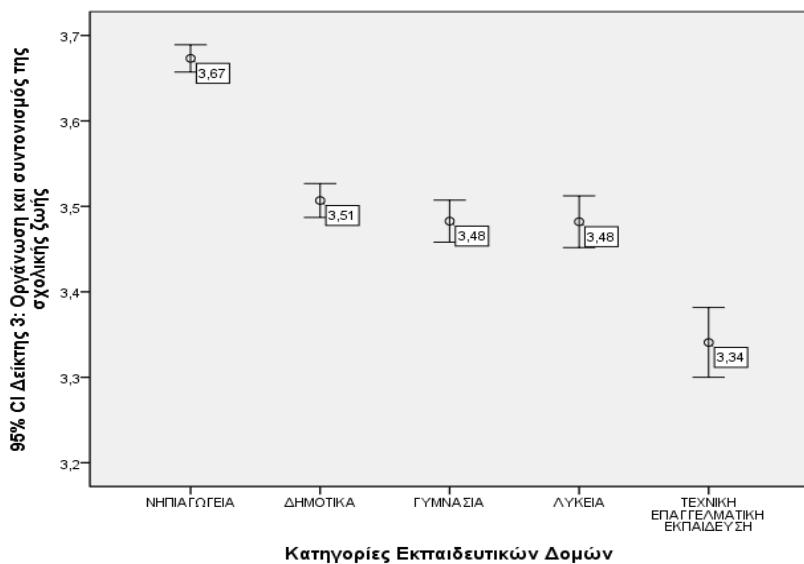
Ο Δείκτης 3 («Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής») αφορά τις διαδικασίες της σχολικής δομής, όπως είναι η διατύπωση των βασικών επιδιώξεών της (όραμα, αξίες και

στόχοι), η διαμόρφωση του συμμετοχικού συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου όλων των παραγόντων της δομής, καθώς επίσης και η διαμόρφωση-εφαρμογή ενός λειτουργικού προγράμματος. Ο συγκεκριμένος Δείκτης αποτιμήθηκε στην υψηλότερη τιμή της σχετικής αξιολογικής κλίμακας από την πλειονότητα των σχολικών δομών, ενώ περίπου τέσσερις στις 10 σχολικές μονάδες δήλωσαν «αρκετά» ικανοποιημένες από τις διαδικασίες οργάνωσης και συντονισμού της σχολικής ζωής που εφαρμόζουν. Πολύ μικρά είναι τα ποσοστά των σχολικών μονάδων που δήλωσαν «λίγο» ή «ελάχιστα» ικανοποιημένες από τις διαδικασίες οργάνωσης και συντονισμού της σχολικής ζωής (Γράφημα 21).



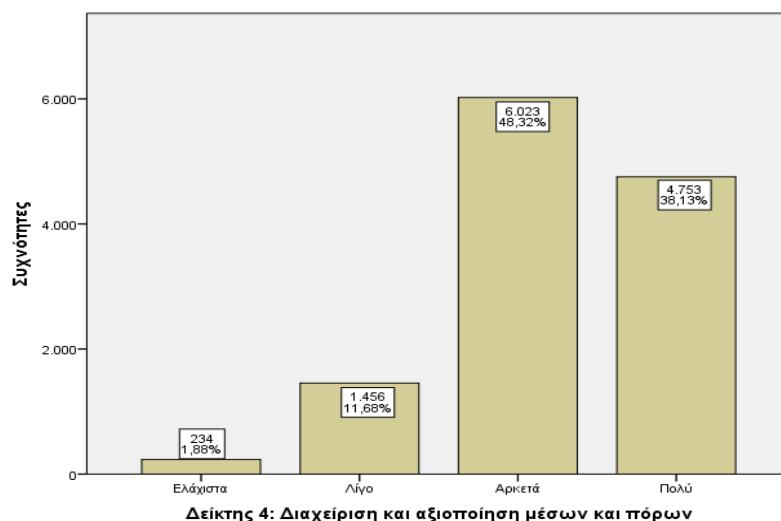
Γράφημα 21: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 3

Η δοκιμή Kruskal-Wallis έδειξε σημαντική διαφοροποίηση $[\chi^2(4)=494,855, p=0,000, \eta^2=0,039]$ στις αποτιμήσεις μεταξύ διαφορετικών τύπων σχολικών δομών. Όπως προέκυψε από τον έλεγχο των διαφορών ανά ζεύγη για τους όλους τους τύπους σχολικών δομών, οι υψηλότερες τιμές ως προς την αποτίμηση των διαδικασιών που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα για την οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής εμφανίζονται στα Νηπιαγωγεία, ενώ οι χαμηλότερες στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Γράφημα 22).



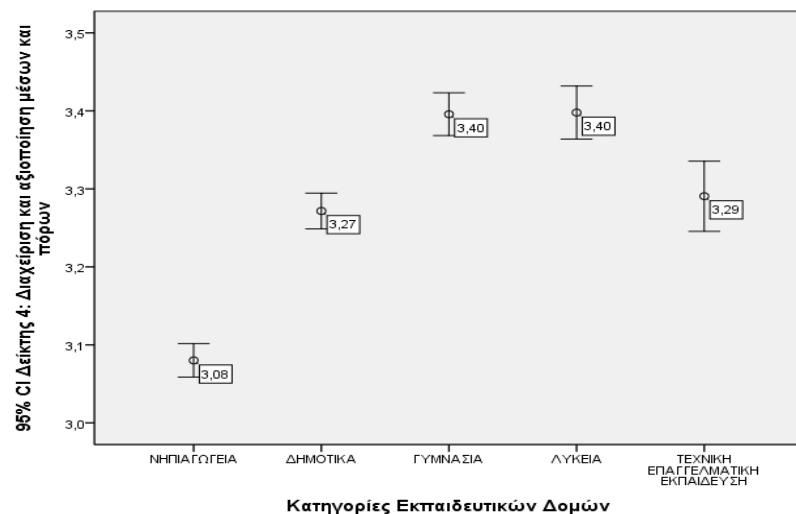
Γράφημα 22: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 3

Σε ό,τι αφορά τη διαχείριση και την αξιοποίηση μέσων και πόρων (Δείκτης 4 «Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων»), οι αποτιμήσεις των μισών σχολικών μονάδων εντοπίζονται στο σημείο 3 («αρκετά») της σχετικής αξιολογικής κλίμακας (Γράφημα 23), ενώ τέσσερις στις 10 σχολικές μονάδες δήλωσαν «πολύ» ικανοποιημένες από τη διαχείριση και την αξιοποίηση των πόρων που διαθέτουν. Το ποσοστό των σχολικών μονάδων που εμφανίστηκαν «λίγο» ή «ελάχιστα» ικανοποιημένες από τη διαχείριση και την αξιοποίηση των μέσων και των πόρων τους αντιστοιχεί σε ποσοστό λίγο πάνω από το 10% του συνόλου των σχολικών μονάδων.



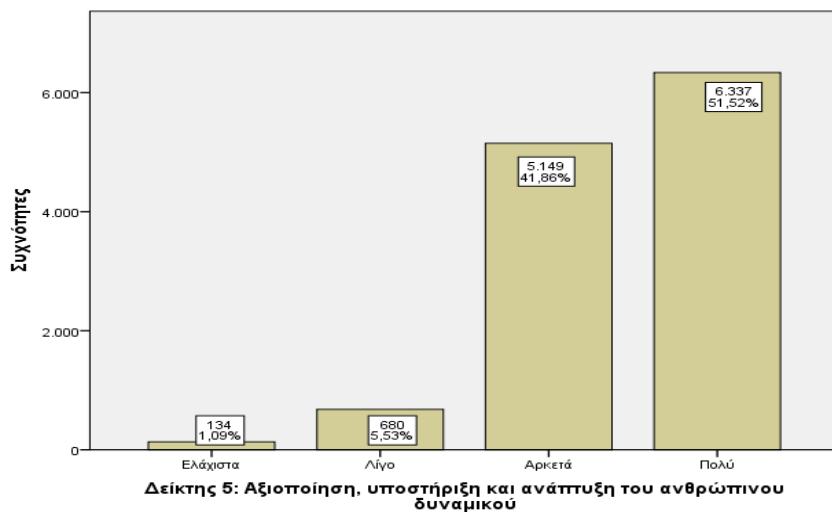
Γράφημα 23: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 4

Με τη χρήση της μη παραμετρικής στατιστικής δοκιμής Kruskal-Wallis προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση [$\chi^2(4)=339,878$, $p=0,000$, $\eta^2=0,027$] στις αποτιμήσεις μεταξύ διαφορετικών τύπων σχολικών δομών. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η αποτίμηση των πρακτικών διαχείρισης και αξιοποίησης των μέσων που διαθέτουν δεν διαφέρουν στο ζεύγος των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων. Τα Νηπιαγωγεία διαφέρουν σημαντικά ως προς τους υπόλοιπους τύπους σχολικών δομών (Γράφημα 24).



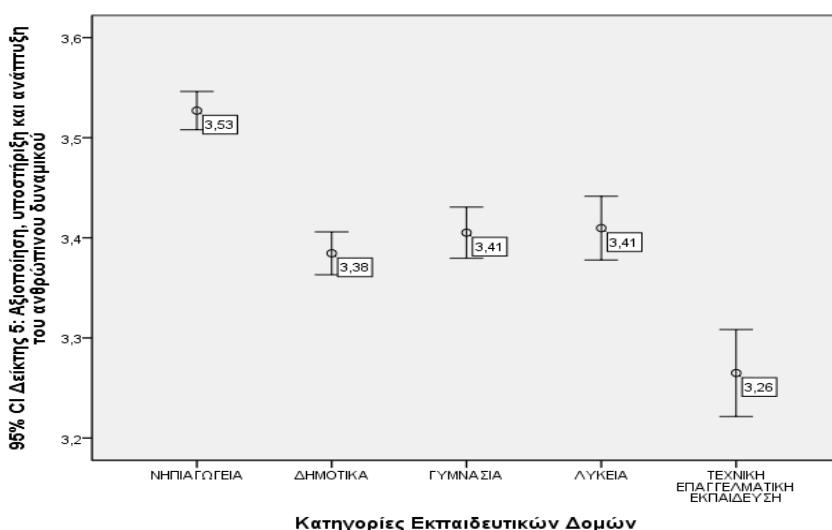
Γράφημα 24: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 4

Σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες που αναπτύσσονται στο σχολείο για την αξιοποίηση, την υποστήριξη και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους (Δείκτης 5 «Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού») οι μισές σχολικές μονάδες αποτύπωσαν συνολικά μία «πολύ» ικανοποιητική εικόνα για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται προς αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, τις διοικητικές - οργανωτικές πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν, καθώς και για τις δράσεις που υλοποιούν με σκοπό τη βελτίωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης τους στο πλαίσιο των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού έργου. Από τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες, τέσσερις στις 10 δήλωσαν «αρκετά» ικανοποιημένες από τις παραπάνω διαδικασίες (Γράφημα 25). Πολύ μικρό είναι το ποσοστό των σχολικών μονάδων που διατύπωσαν αρνητικές εκτιμήσεις (έχοντας επιλέξει τα σημεία που αντιστοιχούν στο «λίγο» και στο «ελάχιστα» της αξιολογικής κλίμακας) ως προς τις διαδικασίες που αναπτύσσονται στο σχολείο για την υποστήριξη και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του.



Γράφημα 25: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 5

Η αξιοποίηση της μη παραμετρικής στατιστικής δοκιμής Kruskal-Wallis έδειξε διαφοροποίηση ανά τύπο σχολικής δομής [$\chi^2(4)=269,958$, $p=0,000$, $\eta^2=0,022$]. Ο έλεγχος ανά ζεύγη έδειξε ότι υψηλότερα αποτιμήθηκαν οι διαδικασίες και οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στα Νηπιαγωγεία, τα οποία διαφοροποιούνται από όλους τους άλλους τύπους σχολικών δομών. Από την άλλη πλευρά, χαμηλότερα αποτιμήθηκαν οι αντίστοιχες πρακτικές στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ενώ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα Δημοτικά Σχολεία, τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια (Γράφημα 26).



Γράφημα 26: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 5

Από τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των Δεικτών, διαπιστώθηκε ότι η οργάνωση και ο συντονισμός της σχολικής ζωής (Δείκτης 3 «Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής») σχετίζεται σημαντικά σε επίπεδο 0,519 (Spearman's rho, p=0,000) με τον τρόπο με τον οποίο αποτιμήθηκε η αξιοποίηση, η υποστήριξη και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού από τις σχολικές μονάδες (Δείκτης 5 «Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού»).

4.2.2.2. Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης για τους Δείκτες 3, 4 και 5

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων στους τρεις προαναφερόμενους Δείκτες, η λειτουργία των σχολείων -αναφορικά με τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, τον προγραμματισμό και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων- παρουσιάστηκε ομαλή και απρόσκοπτη, ενώ αναγνωρίστηκε ότι η λήψη αποφάσεων γίνεται μέσα από διαλογικές και δημοκρατικές διαδικασίες.

Ωστόσο, σε κάθε τύπο σχολικής δομής επισημάνθηκαν προβλήματα και καταγράφηκαν πρακτικές μέσω των οποίων θα μπορούσε να βελτιωθεί η λειτουργία των σχολείων. Σε ό,τι αφορά τον Δείκτη 3 («Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής»), τα περισσότερα Νηπιαγωγεία του δείγματος εστίασαν κυρίως στις συνθήκες εργασίας και στις αυξημένες υποχρεώσεις της Προϊσταμένης που δεν επιτρέπουν περιθώρια ουσιαστικής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, ενώ στα Δημοτικά Σχολεία δηλώθηκε συχνότερα ότι η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων είναι δύσκολη λόγω της μη έγκαιρης κάλυψης των αναγκών του σχολείου σε εκπαιδευτικούς, αλλά και των μετακινήσεών τους κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ακόμη, δηλώθηκε συχνά ότι εκπαιδευτικοί με πλήρες διδακτικό ωράριο καλούνται να εκτελέσουν, ταυτόχρονα, και διοικητικά καθήκοντα, γεγονός που καθιστά δύσκολο το έργο τους.

Στις σχολικές δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκτός από τα εμπόδια στην κατάρτιση και τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, αναφέρθηκε συχνά ότι η μη έγκαιρη στελέχωση των σχολείων και ότι η τοποθέτηση εκπαιδευτικών σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου τους καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολο τον καθορισμό οράματος, αξιών και στόχων στη σχολική μονάδα, ενώ επισημάνθηκε, επιπλέον, η απουσία Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων από τις σχετικές διαδικασίες. Από όλους τους τύπους των δομών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναδείχθηκε είτε το πρόβλημα της απουσίας εσωτερικού κανονισμού είτε το θέμα της μη εφαρμογής του, λόγω της έλλειψης κουλτούρας συνεργασίας και κοινών

αντιλήψεων μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 3, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης εκφράζουν την άποψη ότι η διαμόρφωση ενός συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής ζωής υπονομεύεται από τις πρακτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής και των εκπαιδευτικών.

Στις αιτιολογήσεις του Δείκτη 4 «Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων», από όλες σχεδόν τις σχολικές μονάδες δηλώθηκε ότι γίνεται ορθολογική διαχείριση των περιορισμένων πόρων που διαθέτουν και αξιοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι χώροι και ο εξοπλισμός του σχολείου από τους διδάσκοντες, τους μαθητές και, σε αρκετές περιπτώσεις, από την τοπική κοινωνία (π.χ. όπως είναι τα προγράμματα εκμάθησης χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών). Οι περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων έδωσαν έμφαση στη διασφάλιση της ακώλυτης πρόσβασης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά μέσα, καθώς και στην τήρηση των όρων ασφάλειας και οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η ανεπάρκεια των οικονομικών πόρων που καταβάλλονται από την κρατική επιχορήγηση μέσω των σχολικών επιτροπών επισημάνθηκε ως μείζον πρόβλημα από το σύνολο των σχολικών μονάδων. Η αδυναμία χρηματοδότησης παιδαγωγικών και διδακτικών πρωτοβουλιών, η απουσία κατάλληλα εξοπλισμένων εργαστηρίων ή η ύπαρξη πεπαλαιωμένων μέσων που απαιτούν αναβάθμιση ή αντικατάσταση, καθώς και τα ζητήματα ασφαλούς πρόσβασης όλων των μαθητών, των μαθητών ΑμΕΑ συμπεριλαμβανομένων, στη σχολική μονάδα αποτελούν προβληματικές παραμέτρους.

Ανάλογα με τον τύπο της σχολικής δομής δόθηκε προτεραιότητα σε διαφορετικά ζητήματα. Για παράδειγμα, στα Δημοτικά Σχολεία επισημάνθηκε η απουσία πόρων για τον τεχνολογικό εξοπλισμό εργαστηρίων και αιθουσών, στα Γυμνάσια και στα Γενικά Λύκεια δόθηκε έμφαση στη μη λειτουργία των βιβλιοθηκών λόγω της έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού και, τέλος, στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον πεπαλαιωμένο εργαστηριακό εξοπλισμό, αλλά και σε θέματα ασφάλειας των μετακινήσεων των μαθητών λόγω της λειτουργίας των εργαστηρίων σε διαφορετικά σχολεία. Εκτός, όμως, από την αναφορά σε ελλείψεις και προβλήματα, στις αιτιολογήσεις των σχολικών μονάδων περιγράφηκαν πρωτοβουλίες για την εξεύρεση πρόσθετων μέσων ή πόρων, όπως είναι:

- Η συμβολή των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων με την αγορά υλικού ή ακόμα και με την παροχή υπηρεσιών και εργασίας (συνήθως επισκευές και συντήρηση).
- Η αναζήτηση δωρεών από ιδιωτικούς φορείς παρά τη δυσχέρεια που έχει επιφέρει η σοβιούσα οικονομική κρίση.
- Η ανεύρεση πόρων μέσω ποικίλων εκδηλώσεων, όπως τα σχολικά «μπαζάρ», (κυρίως στις δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης).
- Η διάθεση των χώρων του σχολείου για δράσεις που διοργανώνονται από φορείς της τοπικής κοινωνίας, όπως είναι μεταξύ άλλων τα εκπαιδευτικά προγράμματα Δήμων (κυρίως σε δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης).
- Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι βοηθούν στην κάλυψη λειτουργικών αναγκών και την αποκατάσταση φθορών των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού των μονάδων (ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης λόγω και της σχετικής τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών).

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 4, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης εστιάζουν, κυρίως, στο πρόβλημα της έλλειψης των απαραίτητων πόρων για τη λειτουργία και τη συντήρηση των σχολείων, με την επισήμανση ότι αποτελεί υποχρέωση της πολιτείας να καλύπτονται οι δαπάνες των σχολείων αποκλειστικά από τον κρατικό προϋπολογισμό.

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις που αναφέρονται στον Δείκτη 5 «Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού», οι σχολικές μονάδες αναφέρθηκαν σε καλές πρακτικές, όπως είναι η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών που επιτρέπουν την επικοινωνία, την αλληλούποστήριξη και την αγαστή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων στην καθημερινότητα του σχολείου. Από όλους τους τύπους των σχολικών δομών, αποτιμήθηκε θετικά η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών τόσο κατά τη διδακτική διαδικασία όσο και κατά την υλοποίηση δράσεων και εκδηλώσεων του σχολείου. Κοινό σημείο στις αιτιολογήσεις όλων των τύπων των σχολικών δομών είναι η διατυπωμένη επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης. Τα κοινά προβλήματα που σχετίζονται με τα επιμέρους χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου Δείκτη αναφέρονται στην περιορισμένη διαθεσιμότητα επιμορφωτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα σε απομακρυσμένα από τα μεγάλα αστικά κέντρα σχολεία, όπου ούτως ή άλλως επιδρούν αρνητικά και παράγοντες όπως είναι η δυσκολία και το υψηλό κόστος των μετακινήσεων.

Στις δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως αδυναμίες υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού αναφέρθηκαν, συχνότερα, η οικονομική υποβάθμιση των εκπαιδευτικών, η μη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών, καθώς και η κατάργηση της μετεκπαίδευσης, ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τονίστηκε ιδιαίτερα η έλλειψη προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία θα είναι στοχευμένα σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής διαχείρισης της τάξης, καθώς και η απουσία συχνής στήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Πολύ συχνή ήταν επίσης η αναφορά στην απουσία στήριξης των νεοδιόριστων ή και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (οι οποίοι συνήθως αναλαμβάνουν το δυσκολότερο τμήμα χωρίς προετοιμασία και υποστήριξη). Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 5, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης αναφέρονται, κυρίως, στον μορφωτικό αγώνα των εκπαιδευτικών και τονίζουν τις περιορισμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την κατάργηση του θεσμού της μετεκπαίδευσης και την αποθάρρυνση που επιφέρει στους εκπαιδευτικούς η κοινωνική και οικονομική υποβάθμιση του έργου τους. Παρά τις παραπάνω δυσχέρειες, στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων διαπιστώθηκαν και καλές πρακτικές, οι οποίες, πέρα από την αναγκαιότητα προγραμμάτων στοχευμένης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης, αναφέρονται σε δράσεις, όπως είναι:

Στις δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

- Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.
- Η διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων με τη συνδρομή ειδικών επιστημόνων, στις οποίες συμμετείχαν και γονείς.
- Η αναζήτηση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται σε όμορα Νηπιαγωγεία ή και σε γειτονικά Δημοτικά Σχολεία.

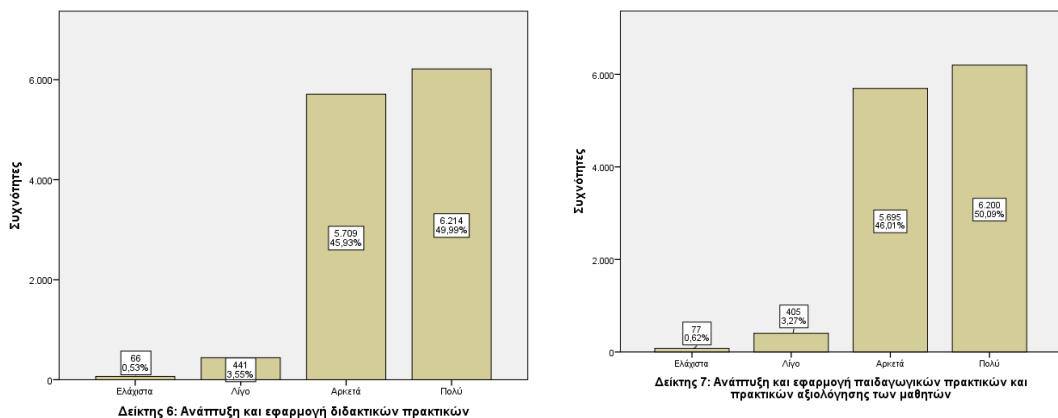
Στις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

- Στην αξιοποίηση της εμπειρίας των Σχολικών Συμβούλων τόσο για την αντιμετώπιση των διαφόρων ζητημάτων που ανακύπτουν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς όσο και για τη στήριξη των εκπαιδευτικών, κυρίως σε σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε δυσπρόσιτες περιοχές.
- Στην υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους εμπειρότερους συναδέλφους τους.

4.2.3. Δείκτες 6 και 7: Διδασκαλία και Μάθηση

4.2.3.1. Αποτελέσματα Ποσοτικής Ανάλυσης για τους Δείκτες 6 και 7

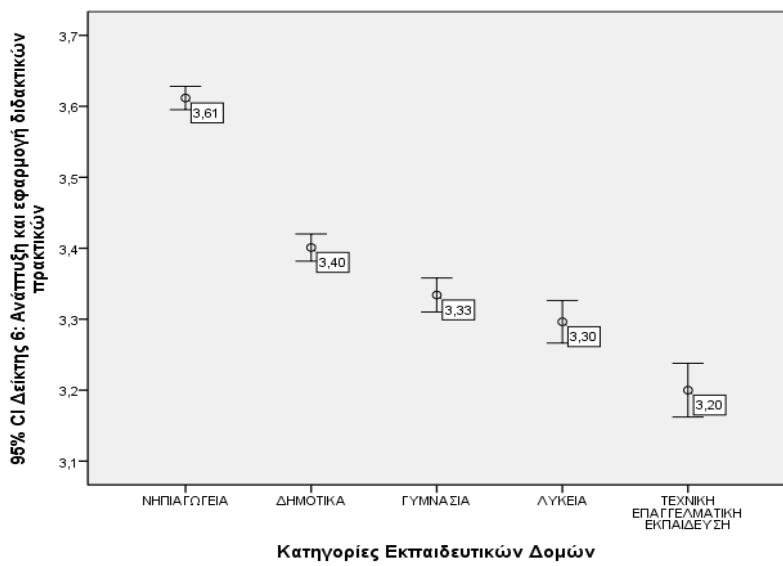
Οι Δείκτες 6 «Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών» και 7 «Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών» συγκροτούν τον τομέα «Διδασκαλία και μάθηση». Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι ανάμεσα στους δύο αυτούς Δείκτες βρέθηκε η μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Spearman's rho = 0,676, p=0,000) μεταξύ των 15 Δεικτών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Τα ποσοτικά δεδομένα δείχνουν ότι περίπου οι μισές σχολικές μονάδες αποτίμησαν ως «πολύ» ικανοποιητικές, τόσο τις διδακτικές όσο και τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν, με τις άλλες μισές να έχουν δηλώσει «αρκετά» ικανοποιημένες από την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας και τη διασφάλιση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη (Γραφήματα 27 και 28).



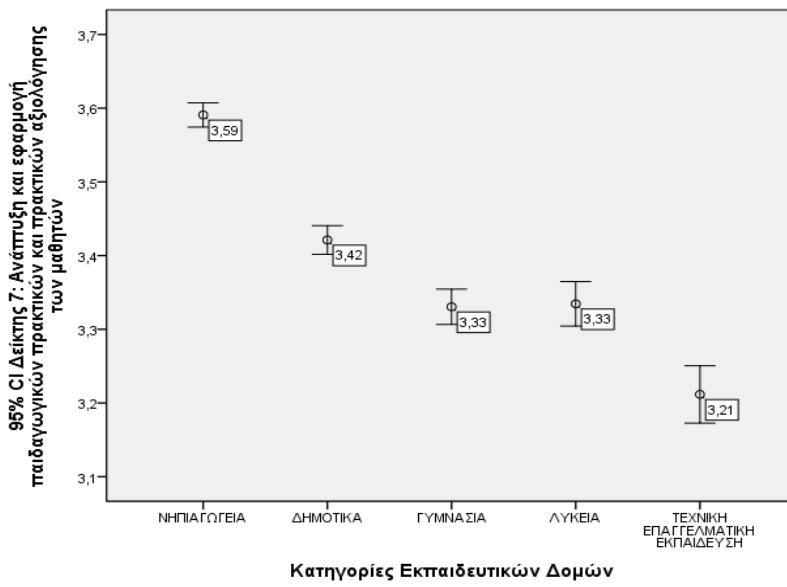
Γράφημα 27: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 6

Γράφημα 28: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 7

Τόσο για τον Δείκτη 6 όσο και για τον Δείκτη 7, η δοκιμή Kruskal-Wallis ανά τύπο σχολικής δομής, κατέδειξε σημαντική διαφοροποίηση τόσο για τις διδακτικές πρακτικές που αναπτύσσονται στην τάξη [$\chi^2(4)=840,981$, $p=0,000$, $\eta^2=0,067$] όσο και για τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών [$\chi^2(4)=661,318$, $p=0,000$, $\eta^2=0,053$]. Ο έλεγχος ανά ζεύγη διαφορετικών τύπων σχολικών δομών έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς - για τις διδακτικές πρακτικές (Γράφημα 29) και για τις παιδαγωγικές πρακτικές (Γράφημα 30) για όλες τις κατηγορίες σχολικών δομών, εκτός από τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια όπου φαίνεται ότι αποτίμησαν με παρόμοιο βαθμό τις διδακτικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφάρμοσαν.



Γράφημα 29: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 6



Γράφημα 30: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 7

Οι Δείκτες 6 και 7 συσχετίζονται με τον Δείκτη 15 («Επίτευξη των στόχων του σχολείου»), ο οποίος αφορά την αποτίμηση της επίτευξης των στόχων του σχολείου σε επίπεδο 50,0% και 50,4% αντίστοιχα (Spearman's rho =0,500, p=0,000 για τον Δείκτη 6 και Spearman's rho =0,504, p=0,000 για τον Δείκτη 7).

4.2.3.2. Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης για τους Δείκτες 6 και 7

Στις αιτιολογήσεις που αφορούν στον Δείκτη 6 «Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών», οι σχολικές μονάδες αναφέρθηκαν στη χρήση διδακτικών μεθόδων τις οποίες αξιοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα, όπως είναι, για παράδειγμα, η μαθητοκεντρική, η ομαδοσυνεργατική, η εξατομικευμένη και η μετωπική διδασκαλία. Επιπλέον επεσήμαναν, ότι γίνεται προγραμματισμός της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς (άλλοτε στη βάση έτους, άλλοτε ανά διδακτική ώρα) σε συνάφεια, πάντα, με τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών και το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τα Προγράμματα Σπουδών και σε συνδυασμό με τους διαθέσιμους εκπαιδευτικούς πόρους, χώρους και μέσα. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις όλων των τύπων των σχολικών δομών αποδόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου και των μέσων διδασκαλίας με σκοπό την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών και τη διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή.

Για τις διδακτικές πρακτικές τους, τα Νηπιαγωγεία του δείγματος δήλωσαν πολύ συχνά ότι αξιοποιούνται ποικίλες διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις, όπως είναι για παράδειγμα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η παιγνιώδης μάθηση. Τα Δημοτικά Σχολεία έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών (για παράδειγμα διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κ.λπ.) και στην υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων (συνήθως Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και Πολιτιστικών θεμάτων). Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 6, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης εκφράζουν την άποψη ότι, μεταξύ άλλων, η έλλειψη οικονομικών πόρων και τα υπερφορτωμένα αναλυτικά προγράμματα καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων. Στις εν λόγω αιτιολογήσεις γίνεται θετική αναφορά στην τάση για διάχυση υλικού που παράγεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και η ανταλλαγή του μέσω διαδικτύου.

Στα Γυμνάσια και στα Γενικά Λύκεια, δηλώθηκε πολύ συχνά ότι αξιοποιούνται διδακτικές πρακτικές όπως η δασκαλοκεντρική, η μαθητοκεντρική, η ομαδοσυνεργατική και η εξατομικευμένη διδασκαλία, ενώ εφαρμόζονται ανατροφοδοτικού χαρακτήρα βιωματικές και ερευνητικές εργασίες, οι οποίες καθορίζονται από τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Ως προβλήματα κατά την εφαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων, σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, δηλώθηκαν τα μαθησιακά κενά

μαθητών, η έλλειψη αντισταθμιστικής στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και το ασφυκτικό πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών. Ως παρεμβάσεις που θα βελτίωναν την ποιότητα της διδασκαλίας αναφέρθηκαν η αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες διδακτικές μεθοδολογίες, τα ολιγομελή τμήματα και η μείωση του όγκου της διδακτέας ύλης.

Η απουσία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε θέματα διδακτικής των γνωστικών αντικειμένων και, ειδικότερα, σε θέματα διδασκαλίας εργαστηριακών μαθημάτων, επισημάνθηκε ιδιαίτερα στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, όπου μαζί με την έλλειψη εργαστηριακού εξοπλισμού, εποπτικών μέσων και αναλωσίμων αναδεικνύονται ως τα πιο συχνά αναφερόμενα προβλήματα τα οποία περιορίζουν τις διδακτικές πρακτικές στο πλαίσιο της μετωπικής διδασκαλίας. Επίσης, στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης δόθηκε έμφαση στις μεγάλες δυσκολίες που δημιουργεί στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (επισκέψεις, εκδρομές κ.λπ. ή καινοτόμες δράσεις), η μη έγκαιρη τοποθέτηση του απαιτούμενου εκπαιδευτικού προσωπικού. Πέρα από τα ιδιαίτερα απαιτητικά Προγράμματα Σπουδών για τον διαθέσιμο χρόνο, στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης έγινε αναφορά στις δυσκολίες που δημιουργεί κατά τη διδακτική διαδικασία η ανομοιογένεια των τάξεων (περισσότεροι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και ελάχιστοι με υψηλές). Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των δομών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης παρουσιάστηκαν και ενδεικτικές προτάσεις οι οποίες αναφέρονται στη μείωση της ύλης που προβλέπεται στα Προγράμματα Σπουδών, τη μεγαλύτερη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την αγορά εργασίας, καθώς και στην πραγματοποίηση περισσότερων επισκέψεων σε χώρους εργασίας.

Σε ό,τι αφορά τον Δείκτη 7 («Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών»), οι αιτιολογήσεις από τις δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρονται κυρίως σε παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες αποσκοπούν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους, τόσο τα Νηπιαγωγεία όσο και τα Δημοτικά Σχολεία, εστίασαν στη βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων στο σχολείο μέσα από πρακτικές, όπως είναι η συν-διαμόρφωση των κανόνων συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές, καθώς και η διεξαγωγή ενημερωτικών συναντήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και

γονέων. Αναφορά έγινε και σε πρακτικές που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή, όπως για παράδειγμα το ερωτηματολόγιο που χορηγείται στους γονείς από κάποια Νηπιαγωγεία προκειμένου να αντλήσουν πολύτιμη πληροφόρηση για την αντιμετώπιση των τυχόν δυσκολιών σε θέματα προσαρμογής ή ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών. Σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, στα Νηπιαγωγεία του δείγματος, αναφέρθηκε η συγκέντρωση πληροφοριών με διαφόρους τρόπους (παιγνιώδεις τρόποι, παρατήρηση, portfolio μαθητή, κ.λπ.) για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Στα Δημοτικά Σχολεία, εκτός από τις καθιερωμένες πρακτικές αξιολόγησης (ημερήσια ή επαναληπτικά κριτήρια αξιολόγησης, προφορική εξέταση κ.λπ.) αναφέρονται παραδείγματα από εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης (π.χ. φύλλα εργασίας, σχέδια δράσης μαθητών, κ.λπ.), ενώ τονίζεται ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών αξιοποιούνται για την τακτική ενημέρωση τόσο των ίδιων των μαθητών όσο και των γονέων τους. Επιπλέον, στις δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δόθηκε έμφαση στην επιβράβευση των μαθητών μέσα από διαφορετικές μορφές. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 7, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης εκφράζουν την άποψη ότι η αποτίμηση των παιδαγωγικών πρακτικών πρέπει να λαμβάνει υπόψη αφενός τις παιδαγωγικές αρχές πάνω στις οποίες αυτές θεμελιώνονται και αφετέρου την αποτίμηση του Προγράμματος Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων, στοιχείων που καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό και οριοθετούν, κατά την εκτίμησή τους, το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, να αξιοποιήσουν και να μεγιστοποιήσουν την προβλεπόμενη, αλλά περιορισμένη, αυτονομία του εκπαιδευτικού δεν διατυπώνονται, καίτοι η βιβλιογραφία διαχρονικά θεωρεί ότι το σχολείο συνήθως δεν εξαντλεί τα δεδομένα όρια της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, όπως αναφέρουμε αναλυτικότερα παρακάτω (5.4).

Στα Γυμνάσια και στα Γενικά Λύκεια, σημαντική θέση στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 7 κατέλαβε και η ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή με προεξάρχουσα πρακτική την επιβράβευση των μαθητών, τον σεβασμό στην προσωπικότητά τους, τη δημιουργία κλίματος συμμετοχικότητας και τη ρύθμιση συγκρούσεων με παιδαγωγικές μεθόδους. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων, που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στην παρούσα έρευνα, δόθηκε

σαφής υπεροχή στην παράμετρο «αξιολόγηση μαθητή» με έμφαση στην ποικιλία μεθόδων και τεχνικών (π.χ. προφορική εξέταση, ολιγόλεπτα και ωριαία τεστ, σχέδια δράσης μαθητών, εξετάσεις, κ.λπ.) και τη συστηματική καταγραφή αποτελεσμάτων των μαθητών σε αρχεία προόδου-επίδοσης. Ο σκοπός της ανατροφοδότησης, στις περισσότερες περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις εστιάζει στην ενημέρωση των μαθητών, σε περιορισμένες περιπτώσεις στην εξατομικευμένη υποστήριξη μαθητών και σε πολύ λιγότερες στην αλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών και την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

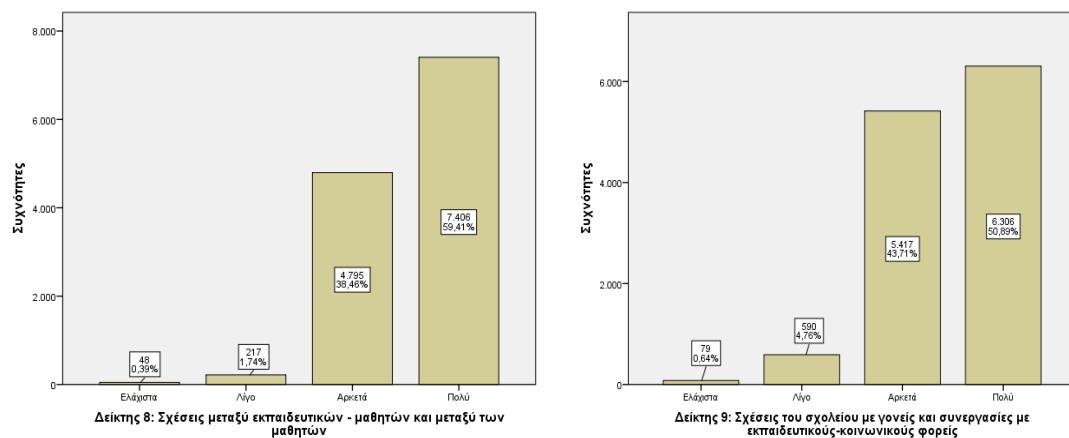
Επίσης, στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των Γενικών Λυκείων του δείγματος γίνεται αναφορά στις αδυναμίες της αριθμητικής αξιολόγησης, καθώς και στα προβλήματα που προκύπτουν από τη μη τήρηση αρχείων, η οποία περιορίζει τις δυνατότητες ουσιαστικής σύνδεσης της αξιολόγησης με τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους, οι δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εστίασαν στην αντιμετώπιση προβλημάτων όπως είναι η έλλειψη κινήτρων μάθησης από ορισμένους μαθητές, οι δυσκολίες μάθησης μαθητών που προέρχονται από στερημένο κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό οικογενειακό περιβάλλον καθώς επίσης και στο ζήτημα της σωστής αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς από κάποιον μαθητή. Ιδιαίτερα, στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης τονίστηκε η ανάγκη προετοιμασίας και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και η συνεργασία τους τόσο με τους γονείς όσο και με ειδικούς επιστήμονες για την αντιμετώπιση περιπτώσεων μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και η παροχή υποστήριξης στις ποικίλες ψυχικές, κοινωνικές και πνευματικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην εφηβική ηλικία.

4.2.4. Δείκτες 8 και 9: Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο

4.2.4.1. Αποτελέσματα Ποσοτικής Ανάλυσης για τους Δείκτες 8 και 9

Το κλίμα και οι σχέσεις του σχολείου αποτελούν έναν διακριτό τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ο οποίος αποτιμάται με τον Δείκτη 8 «Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών» και με τον Δείκτη 9 «Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς». Πιο αναλυτικά, οι άτυπες σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους αποτιμήθηκαν «πολύ» θετικά από την πλειονότητα των σχολικών μονάδων, ενώ περίπου τέσσερις στις 10 σχολικές μονάδες

αποτίμησαν ως «*αρκετά*» ικανοποιητική την ανάπτυξη των σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο. Αντίστοιχα, η ποιότητα των σχέσεων και των συνεργασιών του σχολείου με τους γονείς καθώς και με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας, χαρακτηρίστηκε ως «*πολύ*» ικανοποιητική από μία στις δύο σχολικές μονάδες, ενώ τέσσερις στις 10 σχολικές μονάδες χαρακτήρισαν την ανάπτυξη των σχέσεων αυτών ως «*αρκετά*» ικανοποιητική (Γραφήματα 31 και 32). Και στους δύο Δείκτες ο αριθμός των σχολικών μονάδων που εμφανίζεται ως «*ελάχιστα*» ή «*λίγο*» ικανοποιημένος από την ανάπτυξη σχέσεων είναι μικρός. Οι Δείκτες 8 και 9 βρέθηκε ότι συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους σε επίπεδο 0,502 (Spearman's rho, $p=0,000$).

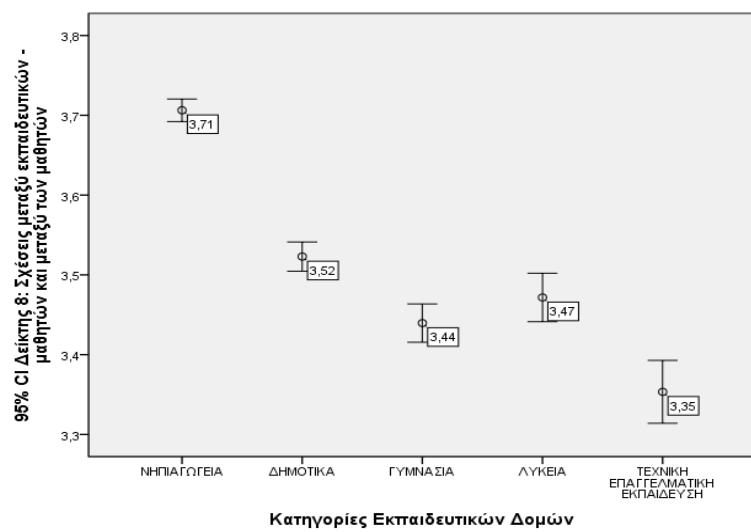


Γράφημα 31: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 8

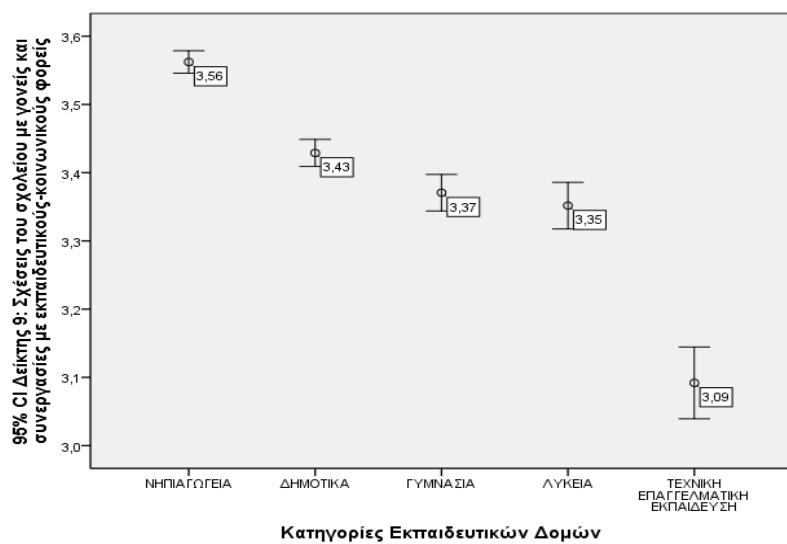
Γράφημα 32: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 9

Η κατηγοριοποίηση ανά τύπο σχολικής δομής και με χρήση της μη παραμετρικής στατιστικής δοκιμής Kruskal-Wallis ανέδειξε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των πέντε διαφορετικών τύπων σχολικών δομών, τόσο για τον Δείκτη 8 [$\chi^2(4)=673,974$, $p=0,000$, $\eta^2=0,054$] όσο και για τον Δείκτη 9 [$\chi^2(4)=463,571$, $p=0,000$, $\eta^2=0,037$], όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 33 (για τον Δείκτη 8) και στο Γράφημα 34 (για τον Δείκτη 9). Πιο συγκεκριμένα, το ζήτημα της οικοδόμησης συνεργατικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και των μαθητών μεταξύ τους, αποτιμήθηκε στα Γυμνάσια και στα Γενικά Λύκεια με παρόμοιο τρόπο. Παρομοίως, τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια δεν διαφοροποιήθηκαν μεταξύ τους ως προς τον βαθμό με τον οποίο αποτίμησαν τις τυπικές και άτυπες σχέσεις με τους γονείς καθώς και με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα Νηπιαγωγεία και στα Δημοτικά

Σχολεία οι μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και η διαχείριση προβλημάτων που διέπουν τη σχολική ζωή αξιολογήθηκε θετικότερα σε σχέση με τους άλλους τύπους σχολικών δομών. Ομοίως, στα Δημοτικά Σχολεία και στα Νηπιαγωγεία διαπιστώθηκε υψηλότερος βαθμός αποτίμησης της τακτικής-αμφίδρομης και αποδοτικής επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς, με άλλα σχολεία, με εκπαιδευτικούς, καθώς και με άλλους φορείς. Οι χαμηλότερες εκτιμήσεις για τους δύο παραπάνω Δείκτες εμφανίζονται στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.



Γράφημα 33: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής δομής για τον Δείκτη 8



Γράφημα 34: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής δομής για τον Δείκτη 9

4.2.4.2. Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης για τους Δείκτες 8 και 9

Σε ό,τι αφορά τις τυπικές και άτυπες σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο (Δείκτης 8 «Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών»), στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έγινε συχνή αναφορά σε πρακτικές όπως είναι η οργάνωση των καθημερινών δραστηριοτήτων και η τήρηση κανόνων, οι οποίες, μάλιστα, συναποφασίζονται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και έχουν ως συνέπεια την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους στον συγκεκριμένο Δείκτη, τόσο τα Νηπιαγωγεία όσο και τα Δημοτικά Σχολεία, περιέγραψαν περιπτώσεις προβλημάτων προσαρμογής, συμπεριφοράς, διαχείρισης θυμού, συγκρούσεων και επιθετικότητας τα οποία οι εκπαιδευτικοί διαχειρίστηκαν αποτελεσματικά με κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές, ενώ ορισμένα σχολεία εφάρμοσαν και προγράμματα αποφυγής συγκρούσεων και διαχείρισης συναισθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αφιερώνουν τον απαιτούμενο χρόνο ώστε να δημιουργήσουν μία προσωπική σχέση με το κάθε παιδί, αναγνωρίζουν και σέβονται την ιδιαίτερη προσωπικότητα του με διακριτικότητα και ευαισθησία.

Από ορισμένα σχολεία περιγράφηκαν και καλές πρακτικές, όπως είναι για παράδειγμα η καθοδήγηση και η ενθάρρυνση που παρέχεται σε μαθητές σε περιπτώσεις συγκρούσεων, έτσι ώστε να βρουν μόνοι τους μία κοινά αποδεκτή λύση, μέσω της μεταξύ τους συζήτησης, η οποία θα αποκαταστήσει τις ισορροπίες, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αυτονομία των μαθητών. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολείων αναφέρθηκαν και προβλήματα όπως είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη που δυσχεραίνει τη συνεργασία, τη διδασκαλία και την επικοινωνία τόσο των μαθητών μεταξύ τους όσο και ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 8, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης επισημαίνουν ότι οι αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις των Προγραμμάτων Σπουδών λειτουργούν σε βάρος του χρόνου που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων αναφέρθηκαν περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα προβλήματα της σχολικής ζωής, διαμορφώνουν είτε σε συνεργασία

με τους μαθητές είτε ως Σύλλογος Διδασκόντων πλαισια ρυθμιστικών πρακτικών των ενδοσχολικών σχέσεων και προωθούν την αλληλεγγύη μεταξύ συμμαθητών (στήριξη οικονομικά άπορων, αλλοεθνών κ.λπ.). Στα Γυμνάσια, πολύ συχνά αναφέρθηκαν καλές πρακτικές συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς να στηρίζουν γνωσιακά μαθητές με μαθησιακές αδυναμίες και να εκπονούν σε συνεργασία με τους μαθητές προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Αναφορά έγινε σε πρωτοβουλίες συλλογικής δράσης των μαθητών με σκοπό την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Αντίστοιχα, στα Γενικά Λύκεια διαπιστώθηκαν θετικά στοιχεία όπως είναι η ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών, η παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση μέσα από προαιρετικά προγράμματα συνεργασιών του σχολείου με άλλα σχολεία (σε εθνικό ή ευρωπαϊκό επίπεδο), καθώς και εκπαιδευτικές καινοτομίες, όπως είναι η έκδοση σχολικής εφημερίδας, τα ιστολόγια κ.λπ. Έμφαση δόθηκε σε δράσεις κοινωνικής προσφοράς, όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν μεταξύ τους στον προγραμματισμό και την υλοποίησή τους.

Στα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια, που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας, αναφέρθηκαν περιπτώσεις όπου μαθητές δημιουργούσαν προβλήματα σε εκπαιδευτικούς ή συμμαθητές τους, καθώς και σε περιπτώσεις περιστατικών βίας μεταξύ συμμαθητών. Στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι πιο συχνές οι αναφορές σε προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών (παραβατικές συμπεριφορές, περιστατικά συγκρούσεων, κ.λπ.), καθώς και της έλλειψης ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα. Επίσης, επισημάνθηκε η μη τήρηση των κανόνων της σχολικής ζωής, καθώς και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα των συλλογικών οργάνων των μαθητών (με κύριο, αν όχι πάντοτε αποκλειστικό, το ενδιαφέρον για την πραγματοποίηση εκδρομής).

Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη μελέτη των περιγραφικών αιτιολογήσεων των σχολείων στον Δείκτη 9 («Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς»), δείχνουν ότι τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία έδωσαν έμφαση στην επικοινωνία με τους γονείς με σκοπό την ενημέρωσή τους τόσο για την πρόοδο των παιδιών όσο και την παρακολούθηση των δράσεων που υλοποιούνται (πχ. επισκέψεις και εκδηλώσεις) από τη σχολική μονάδα. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους, τα σχολεία αναφέρθηκαν στην τακτική και συνεχή επικοινωνία που έχουν με τους γονείς (με οιλιγόλεπτες δια ζώσης συναντήσεις κατά την προσέλευση ή την αποχώρηση των μαθητών, με τη διεξαγωγή προγραμματισμένων ομαδικών ή ατομικών συναντήσεων, με

γραπτές ανακοινώσεις από τον πίνακα ανακοινώσεων, με ατομικά σημειώματα, μέσω τηλεφώνου, κ.λπ.), ενώ δεν παρέλειψαν να αναφέρουν προβλήματα, όπως είναι, συχνά, η απουσία των γονέων από τις προγραμματισμένες ενημερώσεις, οι μη καλές σχέσεις των γονέων μεταξύ τους και η απόκρυψη ή η αλλοίωση πληροφοριών που παρέχουν οι γονείς.

Τα περισσότερα από τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία του δείγματος ανέφεραν ότι συνεργάζονται στενά με τον Σχολικό Σύμβουλο και τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τις λοιπές δομές υποστήριξης για να διευθετήσουν ζητήματα που σχετίζονται συνήθως με την ειδική αγωγή (Ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). Στις καλές πρακτικές, θα μπορούσε να γίνει αναφορά στη συμμετοχή των γονέων, κυρίως μέσω των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, στην υποστήριξη υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων εθελοντικής και κοινωνικής δράσης, καθώς επίσης και στη συνεργασία Νηπιαγωγείων μεταξύ τους καθώς και στη συνεργασία Νηπιαγωγείων-Δημοτικών Σχολείων κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ομαλής μετάβασης. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 9, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης αναδεικνύουν τις δυσχέρειες που έχει επιφέρει η υφιστάμενη οικονομική κρίση στις σχέσεις σχολείου-γονέων, καθώς επίσης και την αναγκαιότητα για δημόσια χρηματοδότηση μόνιμων αντισταθμιστικών δομών που θα επηρέαζαν θετικά το πλαίσιο συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών.

Στις περισσότερες περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων του δείγματος, έγινε θετική αναφορά στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τους Σχολικούς Συμβούλους, τις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και με φορείς της τοπικής κοινωνίας για τη διευθέτηση των ζητημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα του σχολείου. Ακόμη, αναφορά έγινε στην πραγματοποίηση τακτικών συναντήσεων με τους γονείς-κηδεμόνες καθώς και την ενημέρωσή τους με ποικίλους τρόπους (δια ζώσης, εντύπως, ηλεκτρονικά, με ενημερωτικές συναντήσεις, εκδηλώσεις-διαλέξεις, κ.ά.) για την επίδοση και την πρόοδο των παιδιών τους, καθώς και την αντιμετώπιση ζητημάτων συμπεριφοράς.

Στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ήταν συχνότερη η αναφορά σε περιπτώσεις έλλειψης ενδιαφέροντος από τους περισσότερους γονείς, τόσο σε σχέση με την επίδοση όσο και με τη συμπεριφορά των παιδιών τους, ενώ σε πολλές περιπτώσεις των σχολείων του δείγματος, εντοπίζονται προβλήματα όπως είναι η περιορισμένη

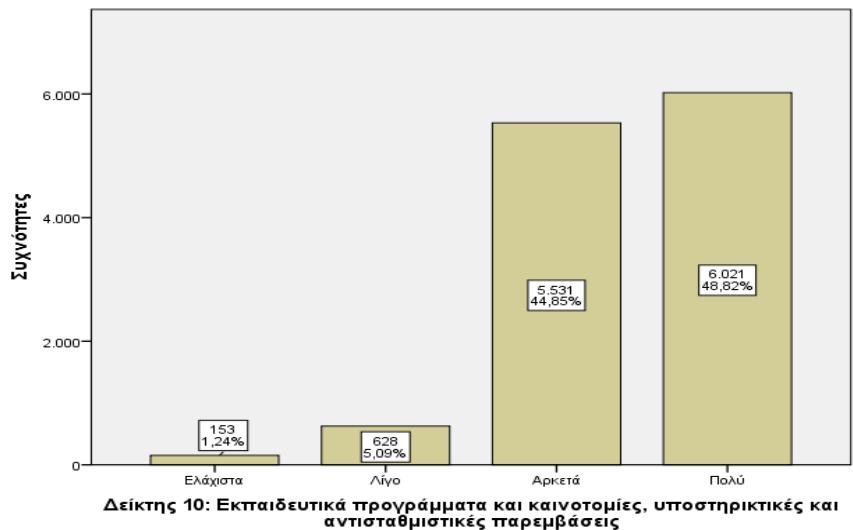
στήριξη από τους σχολικούς συμβούλους και η μη συγκρότηση του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους κατέθεσαν προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων του σχολείου και των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Οι προτάσεις αυτές εστίασαν στην ενεργοποίηση της εμπλοκής των γονέων στη σχολική πραγματικότητα μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, όπως είναι η συγκρότηση του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε όλα τα σχολεία, η ενίσχυση της λήψης κοινών αποφάσεων με συμμετοχή μελών του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Σχολικό συμβούλιο), η διοργάνωση ημέρας δημιουργικότητας όπου οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών θα μπορούν να γνωρίσουν τις δημιουργίες των παιδιών τους, η λειτουργία του σχολείου ως κέντρου υποστήριξης των γονέων με τη διοργάνωση σεμιναρίων με αντικείμενο την ενίσχυση της ελληνομάθειας αλλοδαπών γονέων ή την παροχή ενημέρωσης σε θέματα κοινωνικής και παιδαγωγικής φύσεως, καθώς και την υιοθέτηση καλών πρακτικών όπως είναι η διοργάνωση απογευματινών συναντήσεων γονέων - συλλόγου Διδασκόντων, η διεξαγωγή ενημερωτικών συναντήσεων στις κοινότητες των μαθητών, καθώς και η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας για τη συνεχή ενημέρωση των γονέων για τη σχολική ζωή.

4.2.5. Δείκτες 10 και 11: Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης

4.2.5.1. Αποτελέσματα Ποσοτικής Ανάλυσης για τους Δείκτες 10 και 11

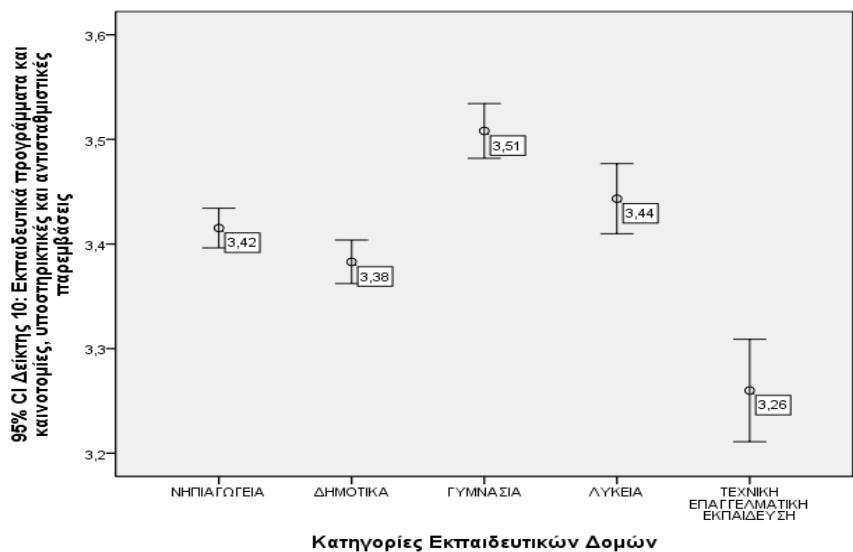
Ο τομέας «Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης» περιλαμβάνει τον Δείκτη 10 «Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις» και τον Δείκτη 11 «Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου». Ως προς τον Δείκτη 10, οι μισές περίπου σχολικές μονάδες αποτίμησαν στο υψηλότερο επίπεδο της σχετικής αξιολογικής κλίμακας το ενδιαφέρον τους για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εντός και εκτός σχολείου, με στόχο την ενίσχυση της επιστημονικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών του επιτευγμάτων. Περίπου το 45% των σχολικών μονάδων δήλωσαν «αρκετά» ικανοποιημένες από τις πρωτοβουλίες που ανέλαβαν για την ανάπτυξη και υλοποίηση προγραμμάτων, ενώ το ποσοστό των σχολικών δομών που αποτίμησε τον

συγκεκριμένο Δείκτη με τους χαμηλότερους βαθμούς της αξιολογικής κλίμακας («λίγο» ή «ελάχιστα») ήταν περίπου 5% (Γράφημα 35).



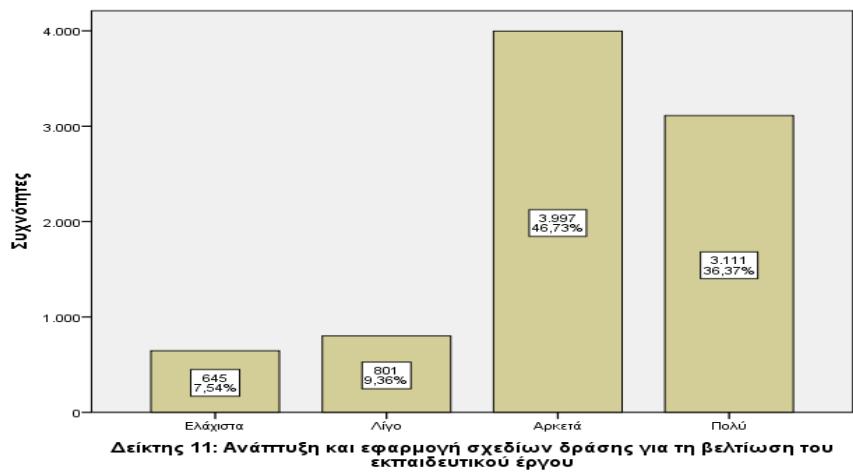
Γράφημα 35: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 10

Μετά την κατηγοριοποίηση ανά τύπο σχολικής δομής και με τη χρήση της μη παραμετρικής στατιστικής δοκιμής Kruskal-Wallis προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση [$\chi^2(4)=81,272$, $p=0,000$, $\eta^2=0,006$] στις αποτιμήσεις μεταξύ διαφορετικών τύπων σχολείων (Γράφημα 36). Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος ανά ζεύγη μεταξύ των τύπων σχολικών δομών, έδειξε ότι τα Νηπιαγωγεία, τα Δημοτικά Σχολεία και τα Γενικά Λύκεια δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους, ως προς την αποτίμηση της μέριμνας για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων εντός και εκτός σχολείου. Τα Γυμνάσια και οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης διαφοροποιούνται τόσο ως προς τις προαναφερθείσες δομές όσο και μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, τα Γυμνάσια αποτίμησαν με το μεγαλύτερο μέσο όρο τις πρωτοβουλίες υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εναλλακτικών δράσεων, ενώ οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αποτίμησαν τον Δείκτη 10 με τον χαμηλότερο μέσο όρο σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους τύπους σχολικών δομών.



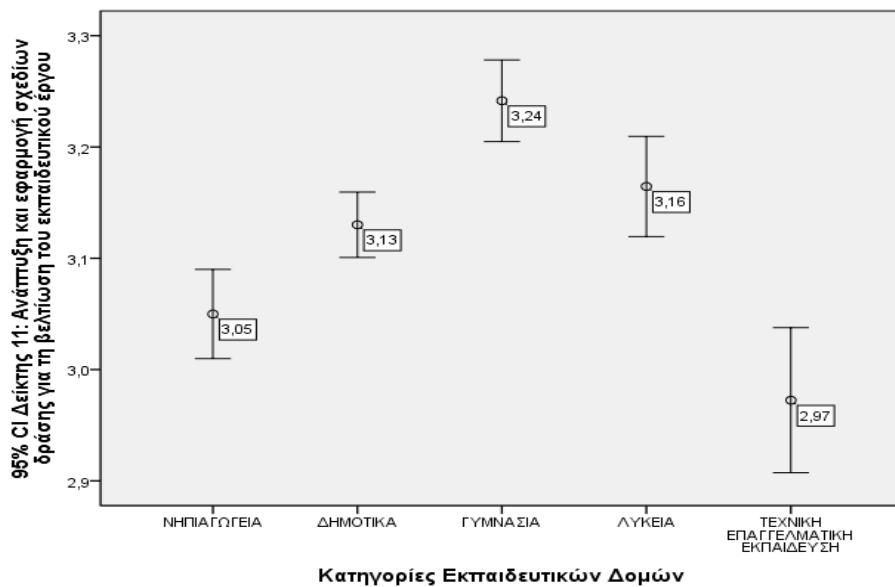
Γράφημα 36: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 10

Σε ό,τι αφορά τον Δείκτη 11 «Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου», λιγότερες από τις μισές σχολικές μονάδες δήλωσαν «αρκετά» ικανοποιημένες από τις διαδικασίες διαμόρφωσης (και εφαρμογής) σχεδίων δράσης για τη βελτίωση παραμέτρων της σχολικής μονάδας (Γράφημα 37). Περίπου το 35% των σχολικών μονάδων δήλωσε «πολύ» ικανοποιημένο από τις πρακτικές του σχολείου που συνδέονται με τη διαμόρφωση και εφαρμογή σχεδίων δράσης βελτίωσης παραμέτρων, ενώ το ποσοστό που αποτίμησαν τον συγκεκριμένο Δείκτη με τις χαμηλότερες τιμές της αξιολογικής κλίμακας υπερβαίνει το 15%. Υπενθυμίζεται ότι κατά το σχολικό έτος 2013-2014, σύμφωνα με τη σχετική εγκύκλιο, οι σχολικές μονάδες έπρεπε να επιλέξουν θέμα και να προγραμματίσουν σχέδια δράσης αυτοαξιολόγησης, τα οποία, όμως, θα πραγματοποιούσαν την επόμενη σχολική χρονιά (2014-2015). Αυτό σημαίνει ότι οι εκτιμήσεις τους αναφέρονται μόνο στον προγραμματισμό των σχεδίων δράσης, αλλά όχι και στην εφαρμογή τους στην πράξη.



Γράφημα 37: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για το Δείκτη 11

Μετά την κατηγοριοποίηση ανά τύπο σχολικής δομής, η μη παραμετρική στατιστική δοκιμή Kruskal-Wallis έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση [$\chi^2(4)=44,574$, $p=0,000$, $\eta^2=0,005$], με τις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης να διαφοροποιούνται από όλους τους άλλους τύπους, εμφανίζοντας τον χαμηλότερο μέσο όρο αποτίμησης της ένταξης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στην καθημερινή δραστηριότητα του σχολείου (Γράφημα 38). Οι Δείκτες 10 και 11 συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους σε επίπεδο 50,2% (Spearman's rho =0,502, p=0,000).



Γράφημα 38: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 11

4.2.5.2. Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης για τους Δείκτες 10 και 11

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους στον Δείκτη 10 «Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις», οι περισσότερες σχολικές μονάδες του δείγματος ανέφεραν ότι ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, μέσα από την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, επισκέψεων και πολιτιστικών δράσεων. Ακόμη δηλώνουν ότι οι καινοτομίες συμπληρώνουν το πρόγραμμα σπουδών, ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη δημιουργικότητα, καλλιεργούν το δημοκρατικό διάλογο, συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα και συντελούν στο να αποτελέσει το σχολείο ένα ζωντανό κομμάτι της τοπικής κοινωνίας. Επίσης, επισημαίνουν ότι καταβάλλεται προσπάθεια ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης, ενώ προωθείται η εργασία σε ομάδες, όπως για παράδειγμα στα Νηπιαγωγεία τα οποία δηλώνουν ότι εφαρμόζονται, κατά το δυνατό, η εξατομικευμένη και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ οργανώνονται αντισταθμιστικά προγράμματα σε συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Στις καλές πρακτικές θα μπορούσε να αναφερθεί η προσπάθεια εμπλοκής των γονέων στις διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις, καθώς και η συνέργεια με σχολεία του εξωτερικού στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Σε πολλά Δημοτικά Σχολεία του δείγματος επισημάνθηκαν προγράμματα και δράσεις, όπως είναι αθλητικές διοργανώσεις, εορτές και εκπαιδευτικές επισκέψεις, καθώς και πρωτοβουλίες οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να εξοικειωθούν με θέματα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (όπως είναι το αίτημα επιδιόρθωσης της γειτονικής «παιδικής χαράς», η ύπαρξη κάδων ανακύκλωσης χαρτιού και μπαταριών, η δενδροφύτευση, η συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις, κ.λπ.). Στα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία, ως κυριότερα προβλήματα υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επισκέψεων αναφέρθηκαν η μη έγκαιρη στελέχωσή του διδακτικού προσωπικού τους (μακροχρόνιες άδειες για λόγους υγείας ή εναλλαγές στη στελέχωση), οι περιορισμένοι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι, το υψηλό κόστος μετακίνησης που συχνά αδυνατούν να καλύψουν οι γονείς, η απομακρυσμένη γεωγραφική θέση που καθιστά δύσκολη τη μετακίνηση, η φοίτηση αλλόγλωσσων μαθητών, ο περιορισμένος αριθμός μαθητών, η μη ανταπόκριση από γονείς και μαθητές, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και, τέλος, οι τεχνικές δυσκολίες επικοινωνίας. Ειδικότερα, στο πρόβλημα της στελέχωσης γίνεται αναφορά και σε σχέση με τα

υποστηρικτικά προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής και τη λειτουργία των δομών Ειδικής Αγωγής.

Στα Γυμνάσια και στα Γενικά Λύκεια, αποτιμήθηκαν θετικά καλές πρακτικές και σχολικές δραστηριότητες όπως είναι η ενισχυτική διδασκαλία και οι δημιουργικές συνθετικές εργασίες κ.ά. Στις καινοτομίες που εφαρμόζουν τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια, συγκαταλέγονται πρακτικές όπως είναι η ανάληψη και η υλοποίηση προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Στις προτάσεις των σχολικών μονάδων εντάχθηκαν προτάσεις για υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις όπως είναι η απλούστευση των διαδικασιών ίδρυσης και στελέχωσης ενός τμήματος ένταξης σε κάθε μεγάλο Γυμνάσιο, η συστηματική υποστήριξη μαθητών με προβλήματα σε κοινωνικό ή/και συναισθηματικό επίπεδο από υποστηρικτική ομάδα ειδικών (ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, λογοθεραπευτές, κ.λπ.), και η εποπτεία και παρακολούθηση των προαιρετικών προγραμμάτων από τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Υπεύθυνο σχολικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να υπάρξει υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε καθημερινή βάση και να αναπτυχθεί «κουλτούρα συνεργασίας» στα σχολεία. Επίσης, προβλήματα εντοπίστηκαν σε αριθμό Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων περιοχών με χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο, όπου επισημάνθηκε η αναγκαιότητα στήριξης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από πρακτικές όπως είναι η αύξηση των ωρών ενισχυτικής διδασκαλίας, η στήριξη μαθητών που προέρχονται από αλλοδαπές οικογένειες, Ρομά ή μουσουλμανοπαίδων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ως κυριότερα προβλήματα που αφορούν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναφέρθηκαν η ελλιπής στελέχωση και η καθυστερημένη τοποθέτηση εκπαιδευτικών, οι δυσκολίες συνεργασίας και συντονισμού του εκπαιδευτικού προσωπικού, γραφειοκρατικά κωλύματα (γραφειοκρατικές διαδικασίες που απαιτούνται για την εξασφάλιση της συμμετοχής του σχολείου σε ένα πρόγραμμα) και η δυσκολία μετακινήσεων εκπαιδευτικών και μαθητών για την πρόσβαση σε επαγγελματικούς χώρους. Οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης πρότειναν πρακτικές όπως τα ειδικά προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής για ειδικές κατηγορίες μαθητών, η λειτουργία τάξεων υποδοχής και τμημάτων ένταξης, η ενισχυτική διδασκαλία, καθώς και η περαιτέρω σύνδεση του σχολείου με επιχειρήσεις τεχνολογίας αιχμής.

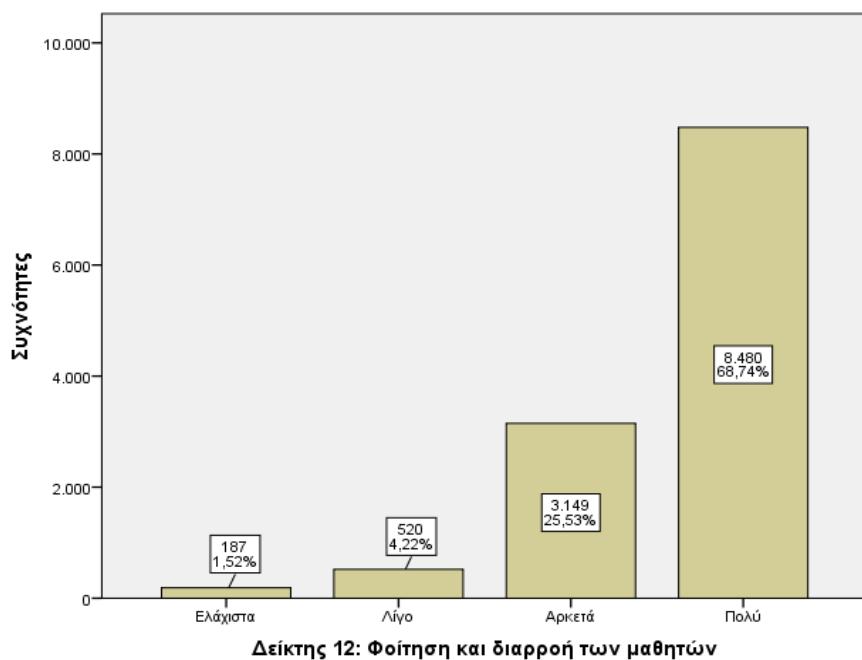
Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 10, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης εστιάζουν, κυρίως, στα προβλήματα της έλλειψης οικονομικών πόρων και της έγκαιρης στελέχωσης των δομών ειδικής αγωγής που περιορίζουν τη δυνατότητα να λειτουργήσει το σχολείο αντισταθμιστικά και υποστηρικτικά, καθώς και στην συνακόλουθη αναγκαιότητα της αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπροσθέτως, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα για ταυτόχρονη λειτουργία από την αρχή της σχολικής χρονιάς, όπου και όταν κρίνεται απαραίτητο, τμημάτων ένταξης, παράλληλης στήριξης και ενισχυτικής διδασκαλίας.

Σε ό,τι αφορά τις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 11 «Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου», οι περισσότερες σχολικές μονάδες του δείγματος δήλωσαν ότι δεν υλοποίησαν κάποιο σχέδιο δράσης που υπάγεται στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, επειδή κατά το προηγούμενο έτος δεν είχε γίνει ανάλογη προετοιμασία. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι στο πεδίο που αφορούσε τον Δείκτη 11, οι σχολικές μονάδες είτε δεν απάντησαν, είτε ανέφεραν ως σχέδια δράσης δραστηριότητες όπως είναι η δημιουργία ιστοσελίδας ή η πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας, που υπάγονται στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Κάποιες σχολικές μονάδες, προφανώς λόγω σύγχυσης των όρων, καταχώρησαν ως σχέδια δράσης, που σκοπεύουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, και τα προαιρετικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, ή/και Πολιτιστικών Θεμάτων. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 11, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης εκφράζουν την άποψη ότι υφίσταται ανάγκη συγκρότησης ενός μορφωτικού σχεδίου ικανού να εμπνεύσει την κοινωνική και εκπαιδευτική πλειοψηφία, καθώς και ότι τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό και το πλήθος των ασυντόνιστων μεταξύ τους προαιρετικών («καινοτόμων») προγραμμάτων περιορίζουν την αποτελεσματικότητα των σχετικών προσπαθειών που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, γεγονός που αποθαρρύνει τις πρωτοβουλίες τους και τις καθιστά, μοιραία, αναποτελεσματικές.

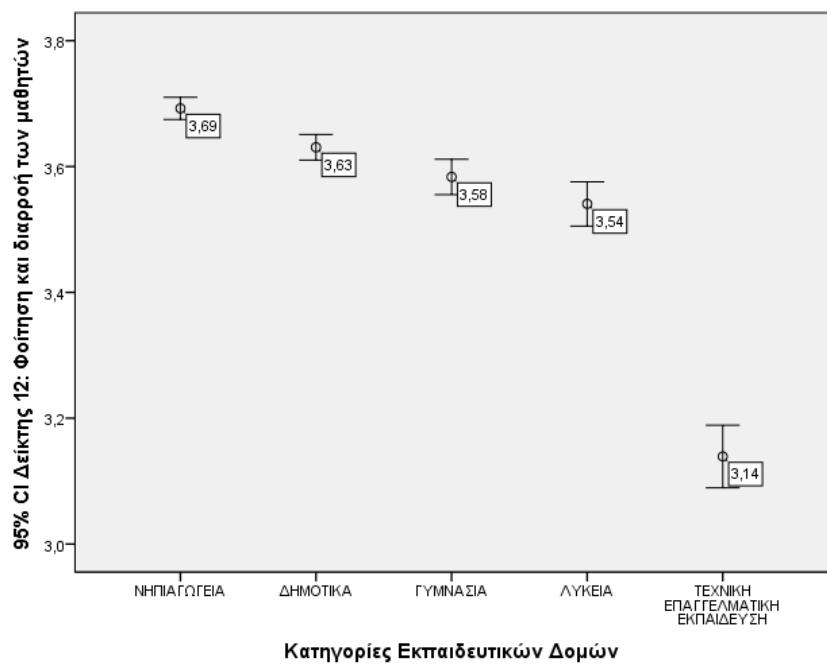
4.2.6. Δείκτες 12,13 και 14: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

4.2.6.1. Αποτελέσματα Ποσοτικής Ανάλυσης για τους Δείκτες 12,13 και 14

Ο τομέας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τον Δείκτη 12 «Φοίτηση και διαρροή των μαθητών», τον Δείκτη 13 «Επιτεύγματα και Πρόοδος των Μαθητών» και τον Δείκτη 14 «Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών». Όσον αφορά τον Δείκτη 12, η πλειονότητα των σχολικών μονάδων αποτίμησε πολύ θετικά τις διαδικασίες, τα μέτρα και τις παρεμβάσεις παρακολούθησης της φοίτησης των μαθητών, καθώς και τις πρακτικές αντιμετώπισης προβλημάτων φοίτησης και διαρροής (Γράφημα 39). Η δοκιμή Kruskal-Wallis έδειξε σημαντική διαφοροποίηση [$\chi^2(4)=664,030$, $p=0,000$, $\eta^2=0,054$] στις αποτιμήσεις μεταξύ διαφορετικών τύπων σχολικών δομών. Συγκεκριμένα, οι έλεγχοι ανά ζεύγη έδειξαν ότι όλες οι δομές διαφοροποιούνται μεταξύ τους εκτός από το ζεύγος Γυμνάσια-Γενικά Λύκεια, όπου οι τρεις αυτοί Δείκτες αποτιμήθηκαν με παρόμοιο τρόπο. Επίσης, τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης έδειξαν ότι και για τους τρεις Δείκτες των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, οι υψηλότερες αξιολογήσεις καταγράφονται στα Νηπιαγωγεία και ακολούθως στα Δημοτικά Σχολεία, ενώ οι χαμηλότερες στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Γράφημα 40).

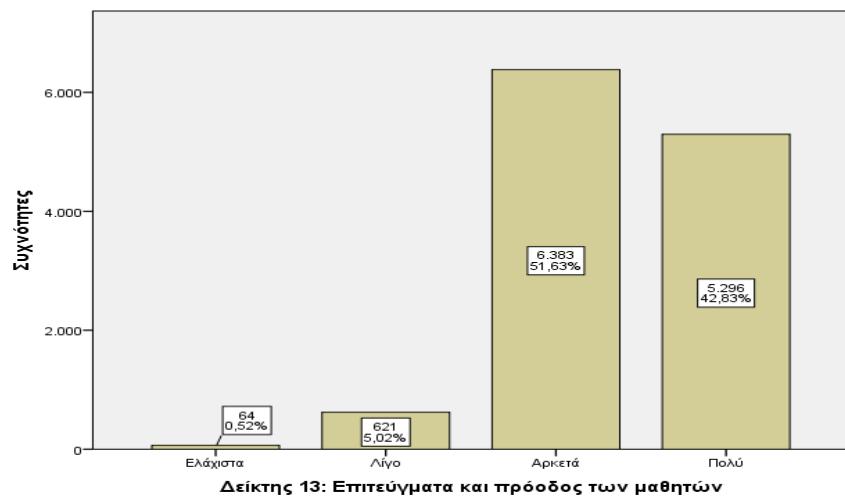


Γράφημα 39: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 12

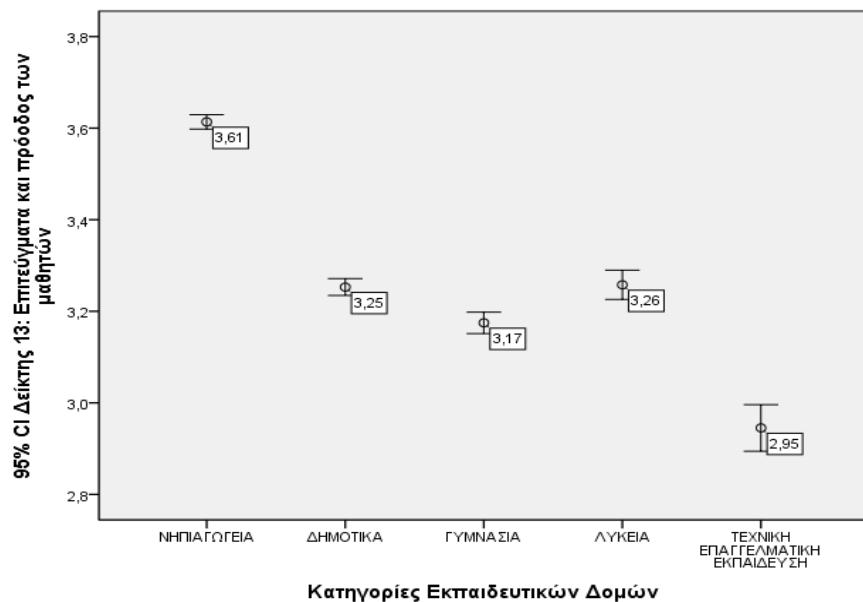


Γράφημα 40: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 12

Ο Δείκτης 13 («Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών») αναφέρεται στην αποτίμηση των επιδόσεων των μαθητών σε σχέση με τους στόχους και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών, καθώς και την πρόοδο που παρουσιάζουν τα επιτεύγματα των μαθητών, με τις μισές περίπου σχολικές μονάδες να έχουν δηλώσει αρκετά ικανοποιημένες και περίπου τέσσερις στις 10 να έχουν δηλώσει πολύ ικανοποιημένες από τη σχολική επίδοση και την πρόοδο των μαθητών τους (Γράφημα 41). Ο έλεγχος διαφορών με την δοκιμή Kruskal-Wallis [$\chi^2(4)=1627,314$, $p=0,000$, $\eta^2=0,131$] έδειξε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις αποτιμήσεις μεταξύ διαφορετικών τύπων σχολικών δομών (Γράφημα 42), με τα Νηπιαγωγεία να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τις άλλες σχολικές δομές, ότι τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών ανταποκρίνονται στους στόχους και τα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών τους, ενώ οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εμφανίζονται ως τα λιγότερο ικανοποιημένες.



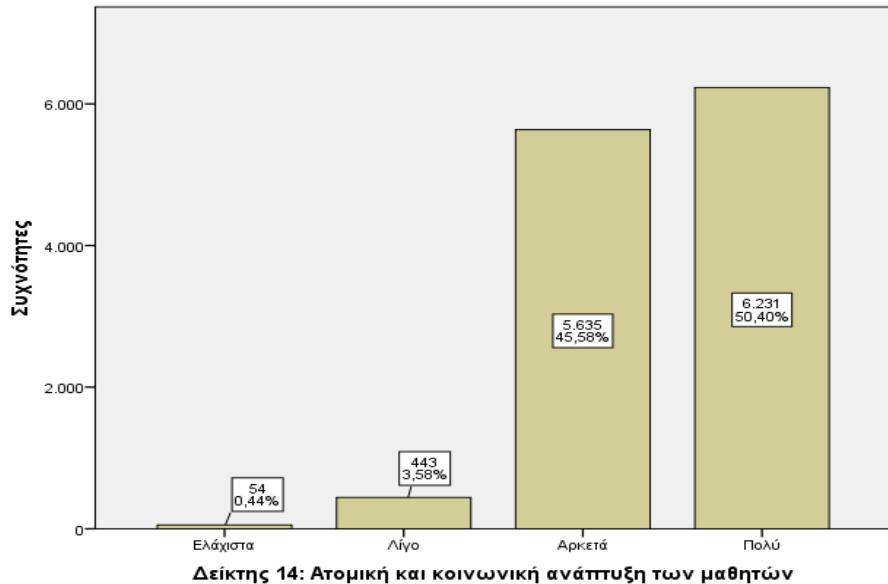
Γράφημα 41: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 13



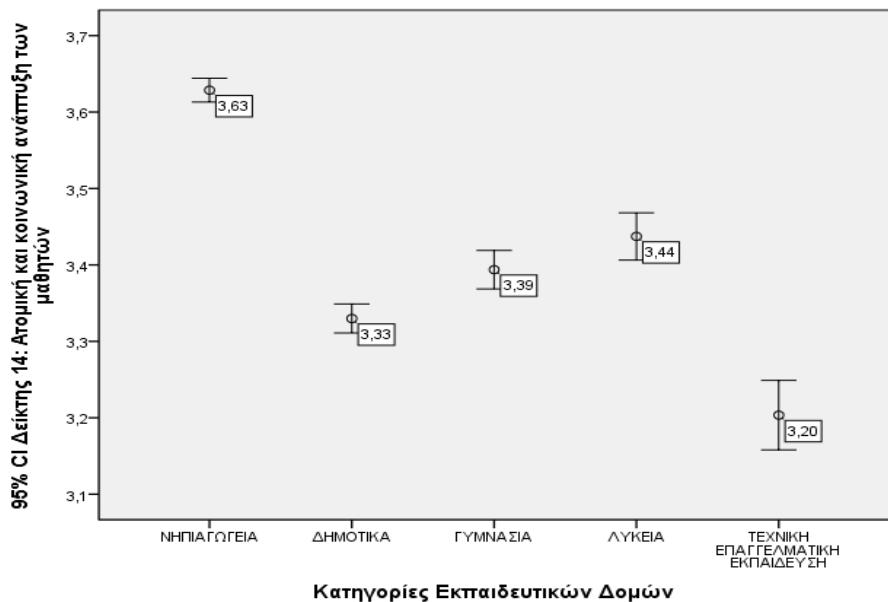
Γράφημα 42: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 13

Σε ό,τι αφορά τον Δείκτη 14 («Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών», περίπου οι μισές σχολικές μονάδες εμφανίστηκαν πολύ ικανοποιημένες και περίπου τέσσερις στις 10 αρκετά ικανοποιημένες από την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που αναπτύσσονται στο σχολείο για την ολόπλευρη, αρμονική, ισόρροπη και πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από φύλο, κοινωνική, πολιτισμική προέλευση ή άλλες ιδιαιτερότητες. (Γράφημα 43). Η Kruskal-Wallis έδειξε σημαντική διαφοροποίηση [$\chi^2(4)=821,118$, $p=0,000$, $\eta^2=0,066$] ανάμεσα στις αποτιμήσεις μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολικών δομών, με τα Νηπιαγωγεία να εμφανίζουν τις

υψηλότερες αποτιμήσεις και τις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης τις χαμηλότερες (Γράφημα 44).



Γράφημα 43: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 14



Γράφημα 44: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 14

Ο Δείκτης 13 «Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών» συσχετίζεται με τον Δείκτη 14 «Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών» σε επίπεδο (Spearman's rho) 60,4%

(Spearman's rho =0,604, p=0,000) κάτι που αποτυπώνει τη σημασία που αποδίδουν οι σχολικές μονάδες κατά την αποτίμηση της 'εικόνας τους', στην σύνδεση μεταξύ των επιτευγμάτων της προόδου των μαθητών τους με την ατομική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Οι Δείκτες 13 και 14 συσχετίζονται με τον Δείκτη 15 «*Επίτευξη των στόχων του σχολείου*» (Spearman's rho =0,516, p=0,000 για τον Δείκτη 13 και Spearman's rho =0,514, p=0,000 για τον Δείκτη 14). Η βαρύτητα που αποδίδει η εκπαιδευτική κοινότητα στο θέμα της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, αποτελεί εύρημα άξιο επισήμανσης.

4.2.6.2. Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης για τους Δείκτες 12,13 και 14

Για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών (Δείκτης 12 «*Φοίτηση και διαρροή των μαθητών*»), όλοι οι τύποι των σχολικών μονάδων δήλωσαν ότι πραγματοποιείται συστηματική παρακολούθηση της παρουσίας των μαθητών στο σχολείο μέχρι και την ολοκλήρωση του προγράμματος της ημέρας. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους οι σχολικές μονάδες ανέφεραν ότι τηρείται απουσιολόγιο σε καθημερινή βάση, ενώ, όταν ένας μαθητής απουσιάζει για μεγάλο χρονικό διάστημα πραγματοποιείται επικοινωνία για την ενημέρωση του σχολείου από τους γονείς. Αν διαπιστωθεί ότι κάποιος μαθητής απουσιάζει επί μακρόν αδικαιολογήτως ακολουθούνται οι διαδικασίες αναζήτησης που προβλέπει ο νόμος. Όπως προκύπτει από τις αιτιολογήσεις των σχολικών μονάδων του δείγματος, τόσο στα Νηπιαγωγεία όσο και στα Δημοτικά Σχολεία, δηλώθηκε ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων από τους περισσότερους μαθητές είναι συστηματική, με τις περιπτώσεις μη έγκαιρης πρωινής προσέλευσης στο σχολείο να είναι μεμονωμένες.

Στις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρθηκε ότι οι μαθητικές απουσίες καταγράφονται σε καθημερινή βάση από τους καθηγητές – υπευθύνους τμημάτων και ενημερώνονται άμεσα οι γονείς και οι κηδεμόνες για τυχόν προβλήματα στην παρακολούθηση της φοίτησης των παιδιών τους. Για την αντιμετώπιση προβλημάτων άμβλυνσης της μαθητικής διαρροής εφαρμόζονται πρακτικές όπως είναι η μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών με υψηλά ποσοστά απουσιών, ώστε να μην διακόψουν τη φοίτησή τους ή να αποφύγουν την απόρριψη λόγω υπερβάσεων του ανωτέρου επιτρεπόμενου αριθμού απουσιών. Κοινό πρόβλημα για τις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αναδεικνύεται από τις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολείων του δείγματος, αποτελεί η μη έγκαιρη πρωινή

προσέλευση των μαθητών στο σχολείο, καθώς και η τάση εξάντλησης του ορίου απουσιών.

Σε ό,τι αφορά το θέματα των συχνών απουσιών και διαρροής, τόσο στις δομές της Πρωτοβάθμιας όσο και στις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών που εγκαταλείπουν τη σχολική φοίτηση προέρχεται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (κυρίως Ρομά και μουσουλμανόπαιδες), λόγω των συνθηκών διαβίωσής τους, της δυσκολίας τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και της εσωτερικής ή εξωτερικής μετανάστευσης, με συνέπεια τη διακοπή της φοίτησης ή την αίτηση της μετεγγραφής σε άλλη σχολική μονάδα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής. Επίσης, επισημάνθηκαν περιπτώσεις μαθητικής διαρροής σε αγροτικές ή τουριστικές περιοχές της χώρας λόγω της εποχιακής φύσης της εργασίας των γονέων.

Στις αιτιολογήσεις των σχολικών μονάδων αναφέρθηκαν ως λόγοι μαθητικής διαρροής και παράγοντες όπως είναι η περιθωριοποίηση τμημάτων της ελληνικής κοινωνίας λόγω της οικονομικής κρίσης, η μη παροχή δωρεάν μετακίνησης, οι κακές κτιριακές υποδομές (που οδηγούν μαθητές σε αλλαγή σχολείου) και η μη έγκαιρη στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικό προσωπικό. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 12, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης αναφέρονται, κυρίως, στις επιπτώσεις της περιθωριοποίησης μεγάλων τμημάτων της ελληνικής κοινωνίας εξαιτίας της κρίσης και της έλλειψης κεντρικού σχεδιασμού αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων που βιώνουν μαθητές μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων, με συνέπεια την αύξηση της μαθητικής διαρροής.

Στις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έγινε αναφορά σε ποσοστά σχολικής διαρροής κατά το σχολικό έτος 2013-2014, τα οποία σύμφωνα με τις δηλώσεις των Γυμνασίων κυμάνθηκαν κάτω του 10% (ως μέσος όρος σχολικής διαρροής που έχει ορίσει η Ε.Ε. για την δεκαετία 2010-2020). Αντίστοιχα ποσοστά δηλώθηκαν στα Γενικά Λύκεια, με αυξητική όμως τάση στα Νυχτερινά Λύκεια, ενώ τα ποσοστά σχολικής διαρροής που δηλώθηκαν στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης υπερβαίνουν το 10% (σε ορισμένες περιπτώσεις φτάνουν το 25%). Προτεινόμενες πρακτικές άμβλυνσης της μαθητικής διαρροής αφορούν σε δράσεις αντισταθμιστικής Αγωγής, όπως είναι η δημιουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ένταξης ή παράλληλης στήριξης για μαθητές με γνωματεύσεις από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στις δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η ενισχυτική διδασκαλία στα Γυμνάσια και στα Γενικά Λύκεια και η ενημέρωση και η συνεργασία με

τους γονείς για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά τον Δείκτη 13 («Επιτεύγματα και πρόοδος μαθητών»), στις δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας αναφέρθηκε ότι τα επιτεύγματα των μαθητών ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις επιδιώξεις του Προγράμματος Σπουδών, ενώ καταγράφηκε (με βάση τα Φύλλα Ελέγχου, το Βιβλίο Μητρώου και Προόδου, καθώς τον φάκελο αξιολόγησης του μαθητή) βελτίωση στις δεξιότητες και τις ικανότητες της πλειονότητας των μαθητών. Ως κυριότεροι παράμετροι που εμποδίζουν την σχολική επιτυχία καταγράφηκαν παράγοντες όπως είναι το χαμηλό βιοτικό επίπεδο σημαντικού αριθμού μαθητών και η δυσκολία στη χρήση της ελληνικής γλώσσας από αλλόγλωσσους μαθητές. Στις καλές πρακτικές που ανέφεραν τα σχολεία του δείγματος περιλαμβάνονται οι αναφορές στην εξατομικευμένη και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τις οποίες εφαρμόζουν προκειμένου να αμβλυνθεί η διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ των μαθητών, καθώς και δραστηριότητες όπως είναι η συμμετοχή των μαθητών σε μαθητικούς διαγωνισμούς και καινοτόμα προγράμματα. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 13, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης αναδεικνύουν, κυρίως, την κοινωνική προέλευση των μαθητών και την έκρηξη της φτώχειας ως καθοριστικούς παράγοντες για τη σχολική επιτυχία.

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων, δηλώνεται ότι τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών ανταποκρίνονται, σε γενικές γραμμές, στους στόχους των προγραμμάτων σπουδών, ενώ ως παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση αναφέρονται το φύλο και η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών. Στις προτάσεις των σχολείων για μεγαλύτερη βοήθεια σε μαθητές με ελλείψεις παρουσιάστηκαν δράσεις όπως είναι η ενισχυτική διδασκαλία, τα προαιρετικά προγράμματα για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ μαθητών ή η διεξαγωγή προσομοίωσης εξετάσεων για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών του Λυκείου. Στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται με σκοπό τη βελτίωση της προόδου των μαθητών, εντάσσουν επισκέψεις σε χώρους επαγγελματικούς, εκθεσιακούς, βιομηχανικούς και της παραγωγικής διαδικασίας, καθώς και προσπάθειες αντιμετώπισης των προβλημάτων από την ίδια τη σχολική μονάδα.

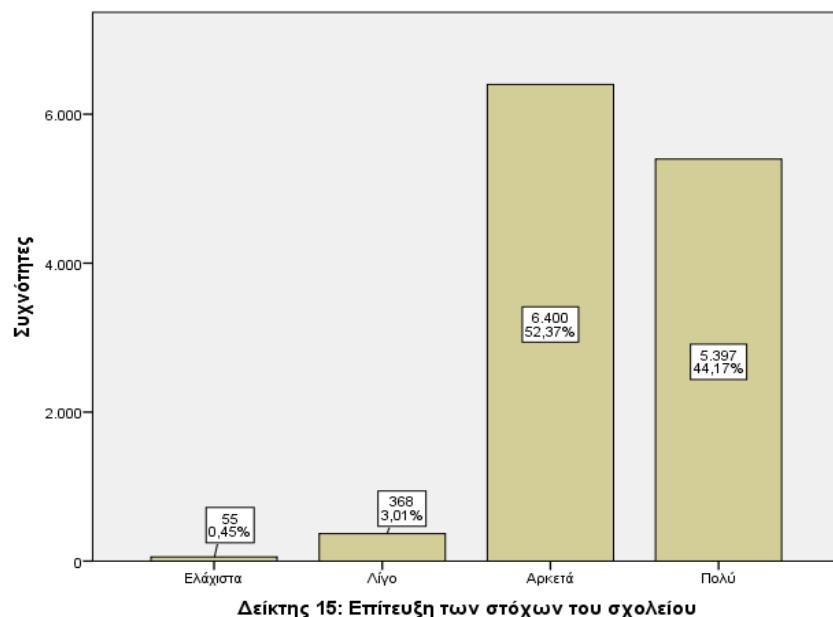
Ως προς την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που αναπτύσσονται στο σχολείο για την ολόπλευρη, αρμονική, ισόρροπη και πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των μαθητών (Δείκτης 14 «Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών»), τα Νηπιαγωγεία του δείγματος ανέφεραν ότι παρέχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή προετοιμάζοντάς τα για την είσοδό τους στην επόμενη σχολική βαθμίδα (Δημοτικό Σχολείο). Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους, τόσο τα Νηπιαγωγεία όσο και τα Δημοτικά Σχολεία, που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να αναγνωρίζουν την ατομικότητά τους, να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να οριοθετήσουν τη συμπεριφορά τους, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, να διαμορφώσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Στις καλές πρακτικές γίνεται αναφορά σε προγράμματα διαχείρισης συναισθημάτων, κατάρτισης του προφίλ κάθε μαθητή μετά από συλλογή πληροφοριών, σεμινάρια σε γονείς, δημιουργία «γωνιάς» ελεύθερης ανάπτυξης, παιγνιώδη και ομαδοσυνεργατική μάθηση, καθώς και συμμετοχικές διαπολιτισμικές δράσεις. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 14, τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης επισημαίνουν, κυρίως, ότι η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών δεν ευνοείται από τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα της σχολικής επίδοσης, όπως αυτός καθορίζεται από την κοινωνική λειτουργία του σχολείου.

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των δομών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών με έμφαση στην υπευθυνότητα, στην καλλιέργεια διαπροσωπικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και ανάληψης πρωτοβουλιών κοινωνικού χαρακτήρα. Ως καλές πρακτικές υποδείχθηκαν εθελοντικές δράσεις και δραστηριότητες αλληλεγγύης μέσα από τις οποίες οι μαθητές αποκτούν στάσεις, αξίες και δεξιότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του ενεργού δημοκρατικού πολίτη. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και κυρίως των δομών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, δόθηκε έμφαση σε πρακτικές σύνδεσης του σχολείου με την αγορά εργασίας σε συνεργασία με κοινωνικούς, πολιτιστικούς και επαγγελματικούς φορείς.

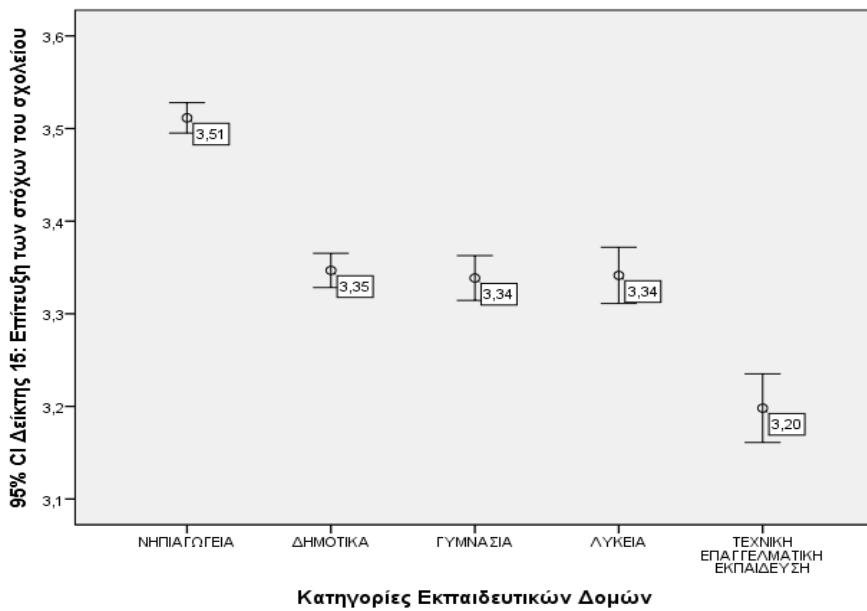
4.2.7. Δείκτης 15: Αποτελέσματα του Σχολείου

4.2.7.1. Αποτελέσματα Ποσοτικής Ανάλυσης για τον Δείκτη 15

Ο τομέας που αναφέρεται στα αποτελέσματα του σχολείου περιλαμβάνει τον Δείκτη 15 «Επίτευξη των στόχων του σχολείου». Οι σχολικές μονάδες στην πλειονότητά τους αποτίμησαν είτε «αρκετά» είτε «πολύ» ικανοποιητικά το εκπαιδευτικό έργο τους με βάση τον βαθμό εκπλήρωσης των ετήσιων προγραμματισμένων στόχων του σχολείου (Γράφημα 45). Η δοκιμή Kruskal-Wallis έδειξε ότι τα Νηπιαγωγεία και οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης διαφοροποιούνται και από τους τρεις άλλους τύπους σχολικών δομών (Δημοτικά Σχολεία, Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια), με τα Νηπιαγωγεία να έχουν αποτιμήσει με τον μεγαλύτερο μέσο όρο την ικανοποίησή τους από την εφαρμογή του προγράμματός τους, ενώ οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένες από τον βαθμό εκπλήρωσης των ετήσιων προγραμματισμένων στόχων τους, σε σχέση με τις άλλες σχολικές δομές (Γράφημα 46).



Γράφημα 45: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων με Ταυτόχρονη Εμφάνιση Ποσοστού Απαντήσεων για τον Δείκτη 15



Γράφημα 46: Μέσος Όρος και Διάστημα Εμπιστοσύνης ανά Τύπο Σχολικής Δομής για τον Δείκτη 15

4.2.7.2. Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης για τον Δείκτη 15

Αναφορικά με τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρεται στο σχολείο, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, οι περισσότερες σχολικές μονάδες που μελετήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, στα κείμενα με τις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους, ανέφεραν ότι ανταποκρίθηκαν με επάρκεια στις θεσμικές τους υποχρεώσεις, υλοποίησαν τους κύριους στόχους τους σύμφωνα με τον προγραμματισμό τους, ανταποκρίθηκαν συνολικά στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων, ενώ θεωρούν ότι οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι από τη φοίτησή τους. Από τη μελέτη των περιγραφικών αιτιολογήσεων των σχολικών μονάδων προέκυψαν κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς τις καλές πρακτικές αλλά και τα προβλήματα που προέκυψαν από την πορεία εφαρμογής του σχολικού προγράμματος σε διαφορετικού τύπου σχολικές δομές.

Για παράδειγμα, στις καλές πρακτικές των Νηπιαγωγείων έγινε αναφορά στη χρήση ερωτηματολογίων για να αποτυπωθεί σε αυτά η άποψη γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίησή τους από την υλοποίηση των στόχων και την εκπλήρωση του θεσμικού ρόλου του Νηπιαγωγείου, ενώ στα Δημοτικά Σχολεία επισημαίνεται η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών σε θέματα οργάνωσης, διοίκησης και ενημέρωσης και σε θέματα διδασκαλίας. Στις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δόθηκε έμφαση

σε προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών όπως είναι το άνοιγμα στη κοινωνία και η προβολή των δράσεων σχολείου (π.χ. με τη δημιουργία ιστοσελίδας). Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εκπλήρωση των ετήσιων προγραμματισμένων στόχων και μειώνουν τον βαθμό ικανοποίησης των μελών της σχολικής κοινότητας από τις συνθήκες και τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, επαναλαμβάνεται η αναφορά στα ιδιαίτερα προβλήματα κάθε σχολείου όπως αυτά περιγράφονται στους επιμέρους Δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, αναφέρθηκαν αδυναμίες και δυσλειτουργίες που σχετίζονται με την ανεπάρκεια και την καταλληλότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων και των υλικοτεχνικών υποδομών, το έλλειμα στους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, τη μη έγκαιρη στελέχωση του σχολείου από εκπαιδευτικό, βοηθητικό και ειδικό επιστημονικό προσωπικό, τη μαθητική διαρροή, τα προβλήματα ένταξης μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα Προγράμματα Σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια κ.λπ.

5. Συμπεράσματα

Υπενθυμίζεται ότι η παρούσα μελέτη έχει ως διττό σκοπό της να παρουσιάσει τα αποτελέσματα που αφορούν (α) τις διαδικασίες που ανέπτυξαν οι σχολικές μονάδες και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί τους, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, και (β) την αποτίμηση των 15 Δεικτών ποιότητας Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και τις μεταξύ τους συσχετίσεις και τις διαφοροποιήσεις, όπως αυτές διαμορφώνονται στο πλαίσιο των συνθηκών που επικρατούν στους επιμέρους τύπους σχολικών μονάδων.

Συγκεκριμένα, τα ποσοτικά δεδομένα της παρούσας μελέτης αντλήθηκαν από τις 14.227 Ετήσιες Αξιολόγησης που υπέβαλαν πέντε τύποι σχολικών δομών (1. Νηπιαγωγεία, 2. Δημοτικά Σχολεία, 3. Γυμνάσια, 4. Γενικά Λύκεια και 5. Δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης) τον Ιούνιο του 2014 στην ηλεκτρονική φόρμα του ΙΕΠ. Παρομοίως, τα ποιοτικά δεδομένα αντλήθηκαν από τα κείμενα που υποβλήθηκαν ανά Δείκτη στο πεδίο της περιγραφικής αιτιολόγησή του, όπως καταχωρίστηκαν από τις παραπάνω σχολικές δομές, μέσω της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης, για τους 15 Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Λόγω του όγκου των ποιοτικών δεδομένων, η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε τυχαίο δείγμα που αντιστοιχεί στο 2% για κάθε έναν από τους προαναφερθέντες πέντε τύπους σχολικών δομών.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση συγκεντρωτικών συμπερασμάτων, τα οποία αναπτύσσονται με βάση τους δύο κύριους σκοπούς της παρούσας έρευνας, κρίνουμε σκόπιμο να υπενθυμίσουμε τόσο όσα έχουμε αναφέρει για τις συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιήθηκε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών δομών όσο και για τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης.

5.1. Διαδικασίες και Εκπαιδευτικές Εμπειρίες από την Εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης

Σχετικά με τον πρώτο σκοπό της παρούσας μελέτης, που αναφέρεται στην ανάδειξη των διαδικασιών που ανέπτυξαν οι σχολικές μονάδες και των εμπειριών που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί τους από τη γενικευμένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, διαπιστώνεται ότι, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι σχολικές μονάδες προέβησαν στη γενική εκτίμηση της εικόνας τους. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι μισές σχολικές δομές πραγματοποίησαν συστηματικό ετήσιο προγραμματισμό στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τους, παρότι η Υπουργική Εγκύκλιος 190089/Γ1/10-12-2013 δεν το προέβλεπε ρητά, και, το κυριότερο, μάλιστα, είναι ότι πραγματοποίησαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ανατροφοδοτικού τύπου εκτιμήσεις για την πορεία των δράσεων και, κατά περίπτωση, τον επαναπροσδιορισμό τους.

Στη διαδικασία του συστηματικού προγραμματισμού, ανέκυψε και το θέμα της ιεράρχησης των προτεραιοτήτων των σχολικών μονάδων στη βάση των οποίων προγραμμάτισαν σχέδια δράσης, τα οποία απέβλεπαν στη βελτίωση εκπαιδευτικών παραμέτρων που καθορίζουν την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και αναγκαία διαδικασία, καθώς ενεργοποιεί τόσο τον γενικότερο κύκλο της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας (προγραμματισμός, εφαρμογή, παρακολούθηση, ενδιάμεση αξιολόγηση και ανατροφοδότηση) όσο και τον ειδικότερο κύκλο του σχεδιασμού και της εφαρμογής σχεδίων δράσης για τη βελτίωση επιμέρους παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, για τις οποίες η σχολική μονάδα έκρινε αναγκαία την παρέμβασή της, μέσω σχεδίων δράσης. Με την αυτήν την έννοια, οι εν λόγω ιεραρχήσεις ενδείκνυται να αποτελέσουν σημείο συλλογικού προβληματισμού κατά τον άμεσο, αλλά και κατά τον μεσοπρόθεσμο, προγραμματισμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων της σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με τις διαδικασίες που ακολουθήσαν οι σχολικές μονάδες στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τους, δήλωσαν ότι η Ετήσια Έκθεση

Αυτοαξιολόγησης προέκυψε ως προϊόν συνεκτίμησης και συναπόφασης του Συλλόγου Διδασκόντων στο σύνολο, σχεδόν, των σχολικών μονάδων. Στις προαναφερόμενες διαδικασίες δηλώνεται ότι συμμετείχε το σύνολο, σχεδόν, των εκπαιδευτικών, καθώς και ένα αυξημένο ποσοστό Σχολικών Συμβούλων. Καταγράφεται, επίσης, και η συμμετοχή μαθητών και γονέων σε μικρότερα, βέβαια, ποσοστά. Τα ανωτέρω αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν την παραδοχή του θεωρητικού πλαισίου της ΑΕΕ (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. III), σύμφωνα με την οποία η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει «στην καλλιέργεια της συμμετοχής, της συναίνεσης και της αποδοχής στο πλαίσιο των διαδικασιών οργάνωσης και διαχείρισης του εκπαιδευτικού έργου» (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. I:4).

Ιδιαίτερα θετική διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι, σε μεγάλο ποσοστό, οι σχολικές μονάδες δήλωσαν ότι συγκρότησαν ομάδες εργασίας, οι οποίες ενεργοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς και ότι το έργο τους συνέβαλε στη σύνταξη της Ετήσιας Έκθεσης. Οι ομάδες εργασίας, όταν λειτουργούν σε συλλογικό πνεύμα συνεργασίας και διαλεκτικής σύνθεσης διαφορετικών απόψεων για επιλογές, δράσεις και αποτιμήσεις, δημιουργούν την αναγκαία και ικανή συνθήκη για την επίτευξη βασικών επιδιώξεων της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως είναι:

- (α) Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας από εκπαιδευτική δομή με έντονα γραφειοκρατικά στοιχεία σε επαγγελματική κουνότητα μάθησης (Servage, 2008).
- (β) Η δημιουργία πλαισίων για την ενεργοποίηση διαδικασιών ενδοσχολικής επιμόρφωσης, άτυπης ή/και οργανωμένης, μέσω της αξιοποίησης των ίδιων εκπαιδευτικών πόρων της σχολικής μονάδας, που συνήθως παραμένουν αναξιοποίητοι.
- (γ) Η σταδιακή ένταξη στον προγραμματισμό και στις δράσεις των συνεργαζόμενων ομάδων στοιχείων της έρευνας δράσης.
- (δ) Η συμβολή της αυτοαξιολόγησης, μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία συνεπάγεται τον διαρκή μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητάς τους. Αυτό σημαίνει ότι διαρκώς μετασχηματίζονται ο παιδαγωγικός λόγος και οι εκπαιδευτικές πρακτικές τους.

Ως προς την επικοινωνία που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, δηλώθηκε ότι αναπτύχθηκε επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολικών Συμβούλων, μαθητών, γονέων και εκπροσώπων της

τοπικής κοινωνίας. Διευκρινίζεται ότι παρόλο που η συμμετοχή εκπροσώπων γονέων, μαθητών και τοπικών φορέων στις διαδικασίες σύνταξης της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης συγκεντρώνει χαμηλά ποσοστά, είναι εμφανής η προσπάθεια των σχολικών μονάδων για την προώθηση κλίματος συν-ευθύνης και συνεργασίας τόσο στη σχολική μονάδα όσο και στην σχολική κοινότητα, χωρίς, όμως, να παρέχονται περισσότερες λεπτομέρειες για το πλαίσιο σχέσεων και ρόλων που αναπτύχθηκαν με τη συμμετοχή μελών της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

Σε ό,τι αφορά τις πηγές άντλησης πληροφοριών που χρησιμοποιήθηκαν κατά τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι σχολικές μονάδες αξιοποίησαν ποικίλες πηγές, όπως είναι τα πρακτικά των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, το ημερολόγιο του Διευθυντή, το αρχειακό υλικό (καταχωρήσεις σε βάσεις δεδομένων) του σχολείου και πληροφορίες από μαθητές και γονείς. Ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του, κάθε τύπος σχολικής δομής αξιοποίησε σε διαφορετικό βαθμό τις προαναφερόμενες πηγές δεδομένων, ενώ διαφοροποιήσεις ανά τύπο σχολικής δομής διαπιστώθηκαν και στις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για την αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. έρευνα αρχείου, παρατήρηση μαθητών ή και διδασκαλίας, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις για εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές). Επιπλέον, οι σχολικές μονάδες δήλωσαν ότι αξιοποίησαν τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της ΑΕΕ (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. III) όσο και άλλες βιβλιογραφικές πηγές, καθώς και καλές πρακτικές άλλων σχολείων, χωρίς, όμως, να παρέχονται περισσότερες λεπτομέρειες επ' αυτών.

Σε ό,τι αφορά τα σχέδια δράσης των εκπαιδευτικών, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, υπενθυμίζεται ότι η Υπουργική Εγκύλιος 190089/Γ1/10-12-2013 με τις οδηγίες εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης προέβλεπε τον προγραμματισμό σχεδίων δράσης κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και την υλοποίησή τους κατά το έτος 2014-2015. Εξαίρεση αποτελούσαν τα σχολεία της πιλοτικής εφαρμογής (2010-2012), για τα οποία υπήρχε η δυνατότητα υλοποίησης σχεδίων δράσης κατά το έτος 2013-2014. Από τον προγραμματισμό, λοιπόν, των σχεδίων δράσης προκύπτει ότι το 30% των σχολικών μονάδων επέλεξε ως θέμα του τις ανάγκες σχολικού χώρου, υλικοτεχνικής υποδομής και οικονομικών πόρων. Το 15% των σχολικών μονάδων προγραμμάτισε σχέδια δράσης που αφορούν την οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής και το 11% των σχολικών μονάδων προγραμμάτισε σχέδια δράσης που σχετίζονται με εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες. Πρόκειται για θέματα που εντάσσονται στα λεγόμενα «ανώδυνα» θέματα (Σολομών, 1999:19), χωρίς αυτό, βέβαια, να μειώνει τη

σημαντικότητάς τους. Άλλωστε, η σημαντικότητα των σχεδίων δράσης εξαρτάται τόσο από το θέμα τους όσο και από τον τρόπο προσέγγισης του θέματος.

5.2. Αποτίμηση Εκπαιδευτικών Παραμέτρων του Εκπαιδευτικού Έργου

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας δεν προσφέρεται ως προσέγγιση και δεν αποσκοπεί σε ποσοτικές αποτιμήσεις, αλλά επιχειρεί, πρωτίστως, να καταστήσει τη σχολική μονάδα ως τον βασικό φορέα συλλογικού προγραμματισμού, συλλογικής δράσης και συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της, με σκοπό την ανατροφοδότησή της (ΙΕΠ, 2012β, Τομ. I). Επισημαίνεται ότι ανατροφοδότηση σημαίνει συνεχείς μετασχηματισμούς αντιλήψεων, στάσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, διαδικασίες οι οποίες βελτιώνουν το έργο της σχολικής μονάδας, αλλά, ταυτόχρονα, συμβάλλουν στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Με αυτό ως δεδομένο, η παρούσα μελέτη εξετάζει την αποτίμηση των 15 Δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου τόσο στο επίπεδο του συνόλου των 14.227 σχολικών μονάδων όσο και στο επίπεδο των πέντε τύπων σχολικών μονάδων. Υπό το πρίσμα των περιορισμών της παρούσας μελέτης, που έχουμε ήδη αναφέρει, τα δεδομένα δεν μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλείς ποσοτικές αποτιμήσεις της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της χώρας. Παρά ταύτα, οι αποτιμήσεις των 15 Δεικτών από το σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας, καθώς και ανά τύπο σχολικής μονάδας, αναδεικνύουν γενικές τάσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι σχολικές μονάδες προσέγγισαν, βίωσαν, αποτύπωσαν και αποτίμησαν προτεραιότητες, αδυναμίες και πρωτοβουλίες που σχετίζονται με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Ως γενικές τάσεις, βέβαια, οι διαπιστώσεις της παρούσας μελέτης θεωρούμε ότι παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο.

5.2.1. Τομέας «Μέσα και Πόροι»

Για την αποτίμηση του τομέα «Μέσα και Πόροι» αξιοποιούνται δύο Δείκτες, ο Δείκτης 1 «Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι» και ο Δείκτης 2 «Στελέχωση του σχολείου». Από τα ποσοτικά δεδομένα προκύπτει ότι ο Δείκτης 1 αποτιμήθηκε με τον χαμηλότερο μέσο όρο μεταξύ των 15 Δεικτών της ΑΕΕ. Πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι ο Δείκτης 1 είναι εξαιρετικά σύνθετος Δείκτης, καθώς οι σχολικές

μονάδες κλήθηκαν να αποτιμήσουν σε κλίμακα από το 1 μέχρι το 4 πολλαπλά χαρακτηριστικά του σχολικού χώρου, της υλικοτεχνικής υποδομής και των οικονομικών πόρων. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα της ποσοτικής αποτίμησης του εν λόγω Δείκτη, συνδυαζόμενα με τις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων, αναδεικνύουν τη σημασία που έχουν για το εκπαιδευτικό έργο:

- Η καταλληλότητα και η επάρκεια του σχολικού χώρου (αριθμός, διαστάσεις, διαμόρφωση αιθουσών διδασκαλίας, διάθεση αιθουσών πολλαπλών χρήσεων, τήρηση προδιαγραφών ασφάλειας, αύλειος χώρος, υποδομές ΑμΕΑ, γραφεία εκπαιδευτικών κ.λπ.).
- Η επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής (διάθεση εποπτικού υλικού, εξοπλισμός αιθουσών με σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα ΤΠΕ, εξοπλισμός εργαστηρίων, προμήθεια αναλώσιμων κ.λπ.).
- Η εξασφάλιση των απαραίτητων οικονομικών πόρων (αύξηση κονδυλίων, λειτουργία Σχολικών Επιτροπών, συμβολή Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, κ.λπ.).

Παρότι οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης δεν επιτρέπουν τη διατύπωση γενικευμένων συμπερασμάτων, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των περιγραφικών αξιολογήσεων των σχολικών μονάδων δείχνουν ότι κάθε τύπος σχολικής δομής, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του, ιεραρχεί με διαφορετικό τρόπο τις ανάγκες του σε κτηριακές εγκαταστάσεις και σε υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και τις πρακτικές διαχείρισης των οικονομικών του πόρων. Η καταλληλότητα του σχολικού χώρου, τα προβλήματα έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής και η ανεπάρκεια των οικονομικών πόρων αναδείχθηκαν ως ζητήματα προτεραιότητας για τον προγραμματισμό σχεδίων δράσης στο 30% των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τον Δείκτη 11 «Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου». Το ενδιαφέρον των σχολικών μονάδων για παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου που αφορούν στον Δείκτη 1, αποτυπώνει τη σημασία που έχει ο σχολικός χώρος για το εκπαιδευτικό έργο, όπως άλλωστε τεκμηριώνεται από την παιδαγωγική βιβλιογραφία (Γερμανός, 2006· Τσουκαλά, 2006). Ωστόσο, η διακοπή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας πριν το 2^ο έτος υλοποίησής της, όπου προβλέπονταν η εφαρμογή, η αξιολόγηση και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των σχεδίων δράσης, δεν καθιστά εφικτή την εξαγωγή περαιτέρω συμπερασμάτων ως προς το κατά πόσο οι σχολικές μονάδες αποσκοπούσαν, και σε ποιο βαθμό, κατόρθωσαν στην πράξη οι ίδιες, μέσα από δράσεις και

πρωτοβουλίες τους, να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τα προβλήματα που σχετίζονται με τον σχολικό χώρο, τις υποδομές και τους πόρους τους. Επίσης, δεν είναι δυνατόν με τα υπάρχοντα στοιχεία να αποφανθούμε σε ποιο βαθμό τα συγκεκριμένα θέματα επελέγησαν, πρωτίστως, για να καταγράψουν τις υπάρχουσες ανάγκες και ελλείψεις, προκειμένου να αναδειχθούν οι ευθύνες της Πολιτείας απέναντι στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Η μελέτη των ποσοτικών δεδομένων που αφορούν τον Δείκτη 2 «Στελέχωση του σχολείου», που υπάγεται στον τομέα «Μέσα και Πόροι», δείχνει ότι οι περισσότερες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων για τον εν λόγω Δείκτη εντοπίζονται μεταξύ του «αρκετά» ικανοποιημένες και του «πολύ» ικανοποιημένες, με τους σχετικούς μέσους όρους να είναι υψηλότεροι στα Νηπιαγωγεία και χαμηλότεροι στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Οι σχολικές μονάδες αποτίμησαν θετικά την κάλυψη των αναγκών τους από το υπάρχον διδακτικό προσωπικό (σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία), ενώ στα κείμενα που παρέθεσαν για τον εν λόγω δείκτη, επεσήμαναν ότι απαιτούντα περαιτέρω μέτρα, ενέργειες και πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της στελέχωσής τους και την υποστήριξη της λειτουργίας τους με επιπλέον προσωπικό (εκπαιδευτικό, επιστημονικό, διοικητικό και βοηθητικό).

Ειδικότερα, στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων που αποτέλεσαν το δείγμα της ποιοτικής έρευνας, καταγράφηκε ως σημαντικό πρόβλημα η μη έγκαιρη στελέχωσή τους σε εκπαιδευτικό προσωπικό, με συνέπεια να δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα τόσο στην παιδαγωγική διαδικασία όσο και στην κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος. Επίσης, ιδιαίτερη αναφορά έγινε από όλους τους τύπους των σχολικών δομών στην ανάγκη στελέχωσής τους με ειδικό προσωπικό (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κ.λπ.), βοηθητικό προσωπικό (τραπεζοκόμους, φύλακες, κ.λπ.), αλλά και διοικητικό προσωπικό για τη γραμματειακή υποστήριξη του σχολείου. Σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι σχετικές ανάγκες διαμορφώνονται με βάση τις ιδιαίτερες απαιτήσεις καθενός από τους πέντε τύπους σχολικών δομών και αναφέρονται τόσο σε θέματα γενικής και ειδικής διδακτικής όσο και σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία εργαστηριακών μαθημάτων, κυρίως, στην περίπτωση των δομών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

5.2.2. Τομέας «Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου»

Για την αποτίμηση του τομέα «Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου» αξιοποιούνται τρεις Δείκτες, ο Δείκτης 3 «Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής», ο Δείκτης 4 «Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων» και ο Δείκτης 5 «Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού». Η μελέτη των ποσοτικών αποτιμήσεων και των τριών Δεικτών έδειξε ότι οι σχολικές μονάδες εμφανίζονται ικανοποιημένες από τις διαδικασίες που εφάρμοσαν για να διατυπώσουν το όραμά τους, να αξιοποιήσουν τα μέσα και τους διαθέσιμους πόρους τους και να υποστηρίξουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το προσωπικό τους. Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων ανέδειξε κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικοί τύποι σχολικών δομών αποτίμησαν την οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής και επίσης διαχειρίστηκαν και αξιοποίησαν τους πόρους και το ανθρώπινο δυναμικό τους.

Τα Νηπιαγωγεία εμφάνισαν θετικότερες εκτιμήσεις ως προς την αποτελεσματικότητα των προαναφερόμενων διαδικασιών, ενώ οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αποτίμησαν με το χαμηλότερο μέσο όρο την υλοποίηση των διαδικασιών αυτών, συγκριτικά με τους άλλους τύπους σχολικών δομών. Ενδεχομένως, η δομή και ο τρόπος λειτουργίας των Νηπιαγωγείων, ειδικότερα η ολιγοπρόσωπη στελέχωσή τους, να διευκολύνει τις διαδικασίες οργάνωσης της σχολικής ζωής και να καθιστά ευκολότερη τη συνεργατική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων. Αντίθετα, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των δομών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, πιθανόν, να καθιστά πιο σύνθετη τη διατύπωση κοινού οράματος, να δυσχεραίνει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και να δημιουργεί δυσκολίες στη διαμόρφωση ενός λειτουργικού προγράμματος και τη διαχείριση των πόρων και των μέσων του σχολείου. Επίσης, όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, όσο θετικότερη είναι η αποτίμηση των διαδικασιών οργάνωσης και συντονισμού της σχολικής ζωής, αντίστοιχα θετικές είναι και οι αποτιμήσεις του επιπέδου αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Αυτό δείχνει ότι η αποτελεσματική οργάνωση και ο συντονισμός της σχολικής ζωής και η ορθολογική αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων και πόρων μεγιστοποιούν τις δυνατότητες για την υποστήριξη και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας.

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων, αναφορικά με τους ανωτέρω Δείκτες, υπογραμμίζεται ιδιαίτερα η τήρηση

δημοκρατικών διαδικασιών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο της λειτουργίας των Συλλόγων Διδασκόντων. Ανά τύπο σχολικής δομής, περιγράφονται επιμέρους προβλήματα που καθιστούν δύσκολο τον συντονισμό της σχολικής ζωής και τη διαχείριση πόρων και προσωπικού, τα οποία άλλοτε αποδίδονται σε παράγοντες που δεν μπορούν να επηρεάσουν οι σχολικές μονάδες (όπως είναι για παράδειγμα, η μη έγκαιρη στελέχωσή τους, η έλλειψη χώρων και εξοπλισμού, η ανεπάρκεια οικονομικών πόρων, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων επιμόρφωσης, κ.λπ.) και άλλοτε αναδεικνύουν ζητήματα μη αποτελεσματικής συνεργασίας (σε επίπεδο Συλλόγων Διδασκόντων ή σε επίπεδο συνεργασίας της σχολικής μονάδας με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων).

Η υπέρβαση των παραπάνω δυσκολιών προϋποθέτει, σύμφωνα με τις προτάσεις των σχολικών μονάδων του δείγματος, τόσο την ανάληψη δράσεων από την Πολιτεία (αύξηση χρηματοδότησης, παροχή υλικοτεχνικής υποδομής, στελέχωση σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς, αλλά και εξειδικευμένο προσωπικό, διατήρηση ασφαλούς πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών, κ.λπ.) όσο και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες για τη διαμόρφωση συνθηκών που διευκολύνουν την επικοινωνία, την αλληλοϋποστήριξη και την αγαστή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και τη συνεργασία του σχολείου με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και με τοπικούς φορείς.

Τέλος, πρέπει να υπογραμμιστεί η διατυπωμένη επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης, ιδιαίτερα ενδοσχολικής, που θα συμβάλουν στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξή τους, παρά την οικονομική υποβάθμιση που υφίσταται ο κλάδος των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στα χρόνια της οικονομικής κρίσης. Στις προτάσεις των σχολικών μονάδων του δείγματος επισημάνθηκε, επίσης, η ανάγκη εφαρμογής πρακτικών στήριξης των νεοδιόριστων ή και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, καθώς και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων της ίδιας ή διαδοχικών βαθμίδων για την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών. Οι επιμορφωτικές ανάγκες είναι υπαρκτές και τονίζονται στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων σε πολλούς από τους 15 Δείκτες, αλλά και το σώμα των εκπαιδευτικών διαθέτει πολύτιμους επιμορφωτικούς πόρους, οι οποίοι, όμως, θεσμικά αγνοούνται, αλλά αξιοποιούνται μόνο άτυπα με προσωπικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Με βάση τις διαπιστώσεις των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και των αιτημάτων των εκπαιδευτικών για

ενδοσχολικές επιμορφώσεις, προτείνεται, η θεσμοθετημένη αξιοποίηση τέτοιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων και με την ευκαιρία η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. επαναφέρει την πρότασή της για τη θεσμοθετημένη ανάθεση ρόλου «Μέντορα» για τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις νεοδιόριστων και αναπληρωτών σε γειτνιάζοντα συγκροτήματα σχολείων, καθώς και τη θεσμοθέτηση ρόλου «υπευθύνου τάξης» στα Δημοτικά Σχολεία και «υπευθύνου συναφών μαθημάτων» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίοι με τη θεωρητική τους συγκρότηση και την εκπαιδευτική εμπειρία τους θα συντονίζουν και θα στηρίζουν ομάδα εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν αυτούς τους ρόλους πρέπει να ευρίσκονται υπό την εποπτεία και την καθοδήγηση των οικείων Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίοι θα οργανώσουν και θα εμπλουτίσουν τον ρόλο τους, ώστε με την ομάδα τους να λειτουργούν ως πλαίσια ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

5.2.3. Τομέας «Διδασκαλία και Μάθηση»

Για την αποτίμηση του τομέα «Διδασκαλία και Μάθηση» αξιοποιούνται δύο Δείκτες, ο Δείκτης 6 «Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών» και ο Δείκτης 7 «Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών». Η μελέτη των ποσοτικών δεδομένων και των δύο Δεικτών του τομέα «Διδασκαλία και Μάθηση» δείχνει ότι οι σχολικές μονάδες αποτίμησαν θετικά τόσο τις διδακτικές όσο και τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφάρμοσαν. Ωστόσο, άφησαν περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών για βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και τη διασφάλιση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, γεγονός, βέβαια, που συνάδει με το επαναλαμβανόμενο αίτημα των εκπαιδευτικών για σταθερό και αξιόπιστο σύστημα επιμόρφωσης, κατά προτίμηση ενδοσχολικής. Από τη μελέτη των ποσοτικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι διδακτικές διαδικασίες, όπως είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, οι διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές, η διαχείριση του χρόνου και των μέσων διδασκαλίας και η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, αποτιμήθηκαν με υψηλή βαθμολογία από τις σχολικές μονάδες, παρόμοια με εκείνη με την οποία αποτιμήθηκαν παιδαγωγικές πρακτικές που σχετίζονται με την οργάνωση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή, την ενίσχυση των μαθητών και την ενημέρωση τους για την ποιότητα της εργασίας τους.

Τα ποσοτικά δεδομένα δείχνουν, επίσης, ότι εκτός από τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια, που αποτίμησαν με παρόμοιο τρόπο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας

και της μάθησης (στο πλαίσιο των δύο αυτών Δεικτών), όλοι οι άλλοι τύποι σχολικών δομών (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία και δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης) διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι ο ιδιαίτερος χαρακτήρας κάθε τύπου σχολικής δομής επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο αποτιμά τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζει. Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προέκυψε ότι οι διδακτικές μέθοδοι, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι τεχνικές αξιολόγησης (Δείκτες 6 και 7) συσχετίζονται με τον βαθμό της συνολικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρθηκε στο σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Δείκτης 15).

Εξετάζοντας τις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις στους Δείκτες 6 και 7, διαπιστώνεται ότι οι σχολικές μονάδες του δείγματος περιέγραψαν πλήθος διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους, ανάλογα με τα ιδιαίτερα ηλικιακά ή και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών, το γνωστικό αντικείμενο, τα Προγράμματα Σπουδών, τους εκπαιδευτικούς πόρους, τους χώρους και τα μέσα που καθένας από τους πέντε τύπους σχολικών δομών διαθέτει. Έτσι, στην καταγραφή καλών πρακτικών, τα Νηπιαγωγεία έδωσαν συχνότερα έμφαση στην εφαρμογή μεθόδων ομαδοσυνεργατικής και παιγνιώδους μάθησης, τα Δημοτικά Σχολεία αναφέρθηκαν συχνά στην εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών (όπως είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διαφοροποιημένη μάθηση, κ.λπ.) και την υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων.

Στα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια τονίστηκε από κοινού ότι οι πρακτικές δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας εμπλουτίζονται με μεθόδους μαθητοκεντρικής, ομαδοσυνεργατικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας και εφαρμόζονται ανατροφοδοτικού χαρακτήρα βιωματικές και ερευνητικές εργασίες, ενώ στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης οι επικρατούσες πρακτικές μετωπικής διδασκαλίας αντισταθμίζονται μόνο από τη μάθηση στα εργαστήρια. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους όλοι οι τύποι των σχολικών δομών δήλωσαν ότι αναπτύσσουν παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες αποσκοπούν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, λαμβάνουν υπόψη τις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή, επενδύουν στη δημιουργία κλίματος συμμετοχικότητας και προσεγγίζουν τις, αναπόφευκτες, συγκρούσεις με παιδαγωγικές μεθόδους.

Οι διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών διαφοροποιούνται ανά βαθμίδα εκπαίδευσης τόσο ως προς τις αξιολογικές διαδικασίες που εφαρμόζονται όσο και ως προς την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τους. Συγκεκριμένα, στα Νηπιαγωγεία αναφέρθηκαν συχνότερα τεχνικές συγκέντρωσης πληροφοριών από διαφορετικές πηγές (π.χ. παιγνιώδης τρόποι, παρατήρηση, ερωτηματολόγια προς γονείς, φάκελος μαθητή, κ.λπ.) με σκοπό την καλύτερη υποστήριξη της ανάπτυξης του μαθητή. Στα Δημοτικά Σχολεία δηλώθηκε ότι, εκτός από τις καθιερωμένες πρακτικές αξιολόγησης (π.χ. ημερήσια ή επαναληπτικά κριτήρια αξιολόγησης, προφορική εξέταση κ.λπ.), χρησιμοποιούνται και εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης (π.χ. φύλλα εργασίας, σχέδια δράσης μαθητών, κλπ.) με σκοπό την παρακολούθηση της ποιότητας της εργασίας και της προόδου των μαθητών. Κατά την αξιολόγηση του μαθητή δίνεται έμφαση στην ενθάρρυνση και την ανατροφοδότησή του, ενώ πραγματοποιείται τακτική ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους. Τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια περιέγραψαν σε μεγαλύτερη έκταση τις αξιολογικές μεθόδους που εφαρμόζουν, οι οποίες χαρακτηρίζονται για την ποικιλία τους (π.χ. προφορική εξέταση, ολιγόλεπτα και ωριαία τεστ, σχέδια δράσης μαθητών, εξετάσεις, κ.λπ.), τη συστηματικότητα της καταγραφής της μαθητικής επίδοσης, καθώς και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με σκοπό την ανατροφοδότηση των μαθητών.

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε να επισημανθεί ότι οι σχολικές μονάδες του δείγματος της παρούσας μελέτης προσέγγισαν τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης του μαθητή, κυρίως ως προς το σκέλος που αφορά την καταγραφή της προόδου και της ενημέρωσης μαθητή και όχι ως προς το σκέλος το οποίο αφορά την ανατροφοδότηση των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης, που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιδιωκόμενη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (Brandy, 2016; Chapman & Sammons, 2013; Κωνσταντίνου 2000; Κασσωτάκης, 2013). Κατά τον Wiliam (2011:10), η παιδαγωγική ανατροφοδότηση, που είναι βασικός σκοπός της μαθητικής αξιολόγησης, δεν εξαντλείται στην πληροφόρηση των εμπλεκομένων, αλλά συνεπάγεται αλλαγές στις διδακτικές και στις μαθησιακές πρακτικές, καθώς και στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Με αυτή την έννοια και με βάση τις διαπιστώσεις της παρούσας μελέτης, αναδεικνύεται ένας σημαντικός τομέας που πρέπει στις επόμενες εφαρμογές της αυτοαξιολόγησης να αποτελέσει ζήτημα προβληματισμού ή ακόμη και ένα από τα θέματα των σχεδίων δράσης για τη βελτίωση εκπαιδευτικών παραμέτρων της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο

των εν λόγω σχεδίων δράσης μπορεί να εξεταστεί μεταξύ άλλων και η αξιολόγηση για τη μάθηση η οποία συνεπάγεται τη χρήση της περιγραφικής αποτίμησης. Η τελευταία αναπληρώνει τις ανεπάρκειες της αριθμητικής βαθμολογίας, τις οποίες σχολικές μονάδες Γενικών Λυκείων έχουν εντοπίσει (Δείκτης 7).

Σημειώνεται, μάλιστα, ότι στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων αναφέρθηκαν παράγοντες που επιφέρουν δυσκολίες στην εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων, εκπαιδευτικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης. Τα αίτια των δυσκολιών αυτών τοποθετούνται, κυρίως, έξω από την εστία ελέγχου των ίδιων των εκπαιδευτικών και αποδίδονται σε εξωσχολικούς παράγοντες, όπως είναι η απουσία οικονομικών πόρων, τα υπερφορτωμένα Προγράμματα Σπουδών, τα μαθησιακά κενά των μαθητών, η ανυπαρξία προγραμμάτων αντισταθμιστικής στήριξης των μαθητών, η ανεπάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, η καθυστερημένη πλήρωση των κενών σε εκπαιδευτικό προσωπικό, η έλλειψη επιμόρφωσης κ.λπ. Αντίθετα, η βελτίωση εκπαιδευτικών παραμέτρων που εξαρτώνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις επιλογές και τις δυνατότητες παρέμβασης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών και οι οποίες επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, ως θέματα προβληματισμού και προγραμματισμού της αυτοαξιολόγησης, έρχονται σε δεύτερη και τρίτη θέση. Πρόκειται για στάσεις και τάσεις που τις συναντά κανείς και σε εκπαιδευτικά συστήματα με μεγαλύτερη εμπειρία στην αυτοαξιολόγηση, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Vanhoof, Van Petegem, & De Maeyer, 2009). Υπάρχει, δηλαδή, μία γενικότερη τάση να επιλέγονται, κατά τον Σολομών (1999:19), ανώδυνα θέματα, για τα οποία δεν φέρουν άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί. Ο Κασσωτάκης (2018:118) αναφέρεται, επίσης, «στο ενδεχόμενο αποφυγής διερεύνησης κρίσιμων ζητημάτων της λειτουργίας του σχολείου....(και) να εμφανισθούν τάσεις εσωστρέφειας και ωραιοποίησης καταστάσεων.» Επομένως, παραμένει γενικότερο ζητούμενο η σταδιακή ένταξη και τέτοιων θεμάτων στους συλλογικούς προβληματισμούς και προγραμματισμούς της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

5.2.4. Τομέας «Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο»

Για την αποτίμηση του τομέα «Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο» αξιοποιούνται δύο Δείκτες, ο Δείκτης 8 «Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών» και ο

Δείκτης 9 «Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς». Η μελέτη των ποσοτικών δεδομένων και των δύο Δεικτών του τομέα «Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο» δείχνει ότι στην πλειονότητά τους οι σχολικές μονάδες διατύπωσαν πολύ θετικές εκτιμήσεις για τις άτυπες σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και των μαθητών μεταξύ τους. Περίπου οι μισές σχολικές μονάδες δήλωσαν «πολύ» ικανοποιημένες από την ποιότητα των σχέσεων και των συνεργασιών του σχολείου με τους γονείς, καθώς και με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας. Και σε αυτούς τους Δείκτες εντοπίζονται κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ των δομών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στα Νηπιαγωγεία και στα Δημοτικά Σχολεία τόσο οι μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των βασικών συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικοί και μαθητές) όσο και η ποιότητα της επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς, καθώς και με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς, αποτιμήθηκαν θετικότερα σε σχέση με τις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους τόσο για τον Δείκτη 8 όσο και για τον Δείκτη 9, όλοι οι τύποι των σχολικών δομών εστίασαν στις πρακτικές που εφαρμόζουν για την οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους, την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων της συμπεριφοράς των μαθητών, την επικοινωνία με τους γονείς και τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας. Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων που αποτέλεσαν το δείγμα της ποιοτικής έρευνας, προκύπτει ότι τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία εστίασαν σε θέματα που αφορούν τη δημιουργία θετικού κλίματος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή για την αντιμετώπιση προβλημάτων όπως είναι η προσαρμογή, η διαχείριση θυμού ή θέματα επιθετικότητας μαθητών κ.λπ., καθώς και στη συνδημιουργία και εφαρμογή κανόνων που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή και συμβάλλουν στην αποφυγή ή και την επίλυση συγκρούσεων.

Τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια, εκτός των πρακτικών που αναφέρθηκαν από τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία, περιέγραψαν συχνά πρωτοβουλίες που δίνουν έμφαση στη γνωστική στήριξη μαθητών με αδυναμίες και στάθηκαν ιδιαίτερα στη σημασία που μπορεί να έχει η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη

δημιουργική συνεργασία και τη συλλογική δράση των μαθητών. Στα Γενικά Λύκεια, η συλλογική δράση των μαθητών αποκτά, συχνότερα, χαρακτηριστικά εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας, όπως είναι η προβολή της σχολικής μονάδας, η συμμετοχή σε προγράμματα που περιλαμβάνουν συνεργασίες με άλλα σχολεία της χώρας ή του εξωτερικού και η υποστήριξη δράσεων κοινωνικής προσφοράς.

Η φύση και η συχνότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς και το θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων φαίνεται να παρουσιάζει κλιμάκωση ανάλογη με την αύξηση της ηλικίας των μαθητών, με τα περισσότερα προβλήματα να δηλώνονται τόσο στα Γυμνάσια και στα Γενικά Λύκεια, αλλά κυρίως στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, σύμφωνα με τις προτάσεις που κατέθεσαν οι σχολικές μονάδες του δείγματος στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους, προϋποθέτει αλλαγές τόσο στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών, εφαρμογή ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη καθημερινότητα στο σχολείο) όσο και στην επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τα προβλήματα συμπεριφοράς και να δημιουργούν ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η ποιότητα των σχέσεων της σχολικής μονάδας με τους γονείς και οι συνεργασίες της με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς προσεγγίστηκε στις δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της άμεσης και τακτικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, για θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά και τη μαθησιακή πορεία του μαθητή, καθώς επίσης και στο πλαίσιο της συνεργασίας της σχολικής μονάδας με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και αρμόδιες δομές για θέματα υποστήριξης μαθητών. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων του δείγματος περιλαμβάνονται παραδείγματα οικοδόμησης σχέσεων συνεργασίας μεταξύ Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων με σκοπό την καλύτερη υποστήριξη της μετάβασης των μαθητών από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση. Αντίστοιχες καλές πρακτικές για την υποστήριξη των σχέσεων με γονείς και άλλους φορείς διατυπώνονται και στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, μία ποιοτική διαφορά μεταξύ των αιτιολογήσεων διαφορετικών σχολικών δομών του δείγματος είναι ότι στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των Γυμνασίων, των Γενικών Λυκείων και των δομών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αυξάνεται

προοδευτικά κατ' αντιστοιχία, η αναφορά σε προβλήματα περιορισμένης επικοινωνίας με τους γονείς και έλλειψης ενδιαφέροντος από τους τελευταίους, τόσο για την επίδοση των παιδιών τους όσο και για τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Για την αντιστάθμιση των αδυναμιών αυτών, στις αιτιολογήσεις τους, οι σχολικές μονάδες κατέθεσαν ποικίλες προτάσεις και καλές πρακτικές με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων και της συνεργασίας τους με γονείς, φορείς και άλλα σχολεία. Πρέπει να σημειωθεί ότι το ζήτημα των σχέσεων και των συνεργασιών τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και με γονείς, άλλα σχολεία και τοπικούς φορείς, είναι εξαιρετικά ευρύ και θα μπορούσε, μελλοντικά, να αποτελέσει αντικείμενο συστηματικότερης ανάλυσης και μελέτης στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ενδεχομένως υπό το πρίσμα συγκροτημένων θεωρητικών μοντέλων που μελετούν τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τη συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών για τη διευθέτηση προβλημάτων της καθημερινής σχολικής ζωής, τις διαμαθητικές σχέσεις εντός τάξης, τις σχέσεις των μαθητών εκτός τάξης, τη συνεργασία σχολείου-γονέων, κ.λπ.

5.2.5. Τομέας «Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης»

Για την αποτίμηση του τομέα «Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης» αξιοποιούνται δύο Δείκτες, ο Δείκτης 10 «Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις» και ο Δείκτης 11 «Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου». Η μελέτη των αποτελεσμάτων της ποσοτικής αποτίμησης του Δείκτη 10 δείχνει ότι οι σχολικές μονάδες αποτίμησαν θετικά τις πρωτοβουλίες που αναλάμβαναν για την υλοποίηση των εν λόγω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αφήνοντας παράλληλα περιθώρια για περαιτέρω ανάληψη πρωτοβουλιών με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της επιστημονικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης του εκπαιδευτικού έργου. Αναλυτικότερα, τα Γυμνάσια αποτίμησαν θετικότερα, συγκριτικά με τις άλλες σχολικές δομές, την αποτελεσματικότητα της υλοποίησης των προγραμμάτων και των δράσεων που υποστηρίζουν το Πρόγραμμα Σπουδών τους και λειτουργούν υποστηρικτικά και αντισταθμιστικά για ορισμένες κατηγορίες μαθητών. Αντίθετα, η μέριμνα για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου αποτιμήθηκε χαμηλότερα στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε σχέση με τους άλλους τύπους σχολικών δομών.

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 10, οι σχολικές μονάδες κατέθεσαν την πλήρη περιγραφή πληθώρας προαιρετικών εκπαιδευτικών και πολιτιστικών προγραμμάτων, ειδικών υποστηρικτικών - αντισταθμιστικών παρεμβάσεων, εναλλακτικών δράσεων, αθλητικών δραστηριοτήτων, καινοτομικών δράσεων, κ.λπ. ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες τους και τις ανάγκες των μαθητών τους. Ταυτόχρονα, οι σχολικές μονάδες εντόπισαν και παράγοντες που λειτουργούν ανασχετικά στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και καινοτομιών και αναφέρονται σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι η ελλιπής στελέχωση, η απουσία απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, η έλλειψη οικονομικών πόρων, η προβληματική λειτουργία υποστηρικτικών δομών, κ.λπ.. Σημειώνεται, πάντως, ότι στο πλαίσιο των προτάσεων τους, κάποιες από τις σχολικές μονάδες υπογράμμισαν την αναγκαιότητα της υποστήριξης των προαιρετικών δράσεων από τους υπευθύνους των σχολικών δραστηριοτήτων και τους Σχολικούς Συμβούλους και της δημιουργίας δικτύων σχολείων για τον καλύτερο συντονισμό των δράσεων που υλοποιούν.

Από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων που αφορούν στον Δείκτη 11, που είναι από τους σημαντικότερους Δείκτες της ΑΕΕ, καθότι αναφέρεται στην ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι απαιτούνται βελτιώσεις στις διαδικασίες που αναπτύσσονται στο σχολείο για την ανάπτυξη, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των εν λόγω σχεδίων δράσης. Η ανάγκη βελτίωσης των διαδικασιών που σχετίζονται με την προετοιμασία σχεδίων δράσης μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενη, λόγω της πρώτης εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, της έλλειψης σχετικής εμπειρίας και, ενδεχομένως, της μη επαρκούς προετοιμασίας και στήριξης των σχολικών μονάδων. Όπως προκύπτει από τα κείμενα αιτιολόγησης που καταχώρησαν οι σχολικές μονάδες του δείγματος για τον Δείκτη 11, κάποιες από τις σχολικές μονάδες συγχέουν τα σχέδια δράσης υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται τις τελευταίες δεκαετίες για τον εμπλουτισμό των Προγραμμάτων Σπουδών.

Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των Δεικτών 10 και 11, ωστόσο λόγω της σύγχυσης που προαναφέρθηκε στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις σχολικών μονάδων, μεταξύ των προαιρετικών εκπαιδευτικών και

πολιτιστικών προγραμμάτων, και των σχεδίων δράσης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δεν καθίσταται δυνατόν να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα ως προς τη σύνδεση μεταξύ των δύο αυτών Δεικτών.

5.2.6. Τομέας «Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα»

Για την αποτίμηση του τομέα «Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα» αξιοποιούνται τρεις Δείκτες, ο Δείκτης 12 «Φοίτηση και διαρροή μαθητών», ο Δείκτης 13 «Επιτεύγματα και πρόοδος μαθητών» και ο Δείκτης 14 «Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών». Από τη μελέτη των ποσοτικών δεδομένων που αφορούν τον Δείκτη 12, ο οποίος αναφέρεται στη φοίτηση και τη διαρροή των μαθητών, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των σχολικών μονάδων αποτίμησε «πολύ» θετικά τις διαδικασίες, τα μέτρα και τις παρεμβάσεις παρακολούθησης της φοίτησης των μαθητών που εφαρμόζει, καθώς και τις πρακτικές αντιμετώπισης προβλημάτων φοίτησης και διαρροής μαθητών. Αναλυτικότερα, τα Νηπιαγωγεία και ακολούθως τα Δημοτικά Σχολεία εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένα από την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών παρακολούθησης της φοίτησης των μαθητών τους, σε σχέση με τις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναφορικά με τις διαμορφωμένες πρακτικές του σχολείου (διαδικασίες, μέτρα και παρεμβάσεις) για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών και την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και σχολικής διαρροής, διαπιστώνεται ότι τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια αποτίμησαν με παρόμοιο τρόπο τις πρακτικές που εφάρμοσαν. Στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης οι πρακτικές παρακολούθησης της φοίτησης των μαθητών και της αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων φοίτησης και διαρροής αποτιμήθηκαν ποσοτικά με χαμηλότερο μέσο όρο, σε σχέση με τους υπόλοιπους τύπους σχολικών δομών.

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις αποτίμησης του Δείκτη 12, οι σχολικές μονάδες απαρίθμησαν τις διαδικασίες που εφαρμόζονται στο σχολείο για την καθημερινή παρακολούθηση των παρουσιών-απουσιών των μαθητών, καθώς και των ενεργειών που ακολουθούνται σε περιπτώσεις όπου διαπιστώνονται σχετικά προβλήματα (π.χ. επικοινωνία με γονείς σε περιπτώσεις βραχυπρόθεσμης απουσίας, ενεργοποίησης διαδικασιών αναζήτησης μαθητή που απουσιάζει αδικαιολόγητα, κ.λπ.). Αναφορές σε προβλήματα όπως είναι η μη έγκαιρη πρωινή προσέλευση και η τάση για εξάντληση του ορίου απουσιών αναφέρθηκαν ως συνηθέστερα προβλήματα στις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η τάση για

εξάντληση του αριθμού των απουσιών από μαθητές Λυκείου επισημαίνεται ως σοβαρό πρόβλημα, το οποίο έχει βέβαια δύο σοβαρούς λόγους. Ο πρώτος λόγος αναφέρεται στην υποβάθμιση του ρόλου του σχολείου που εκφράζει η παραπάνω πρακτική και ο δεύτερος λόγος αναφέρεται στο «μήνυμα» που λαμβάνουν οι νεαροί πολίτες για τον τρόπο συναλλαγής τους με δομές και υπηρεσίες του κράτους.

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους τόσο οι δομές της Πρωτοβάθμιας όσο και οι δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις μη συστηματικής φοίτησης και μαθητικής διαρροής, ιδιαίτερα, σε περιπτώσεις μαθητών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Οι σχολικές μονάδες περιέγραψαν, επίσης, τις υποστηρικτικές δράσεις που προτείνουν προκειμένου να αμβλύνουν τα προβλήματα αυτά. Τέτοιες δράσεις είναι, για παράδειγμα, η δημιουργία τάξεων υποδοχής, η λειτουργία τμημάτων ένταξης, η παράλληλη στήριξη, η ενισχυτική διδασκαλία, η ενημέρωση των γονέων, η συνεργασία μαζί τους, κ.λπ. Εξυπακούεται βέβαια ότι η φοίτηση και η διαρροή των μαθητών αποτελεί ένα πολυσύνθετο ζήτημα το οποίο δεν μπορεί να προσεγγιστεί ολόπλευρα και να αντιμετωπιστεί στην ολότητά του μέσω των ενεργειών μίας σχολικής μονάδας. Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, τα θέματα της σχολικής φοίτησης και της μαθητικής διαρροής παρακολουθούνται συστηματικά από τις κεντρικές δομές διοίκησης της εκπαίδευσης σε συνεργασία και με άλλους αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες (όπως για παράδειγμα το Παρατηρητήριο του ΙΕΠ, το ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, κ.λπ.).

Η μελέτη των ποσοτικών δεδομένων που αφορούν τον Δείκτη 13, ο οποίος αναφέρεται στα επιτεύγματα και την πρόοδο των μαθητών, δείχνει ότι η πλειονότητα των σχολικών μονάδων αποτίμησε ως «αρκετά» ή «πολύ» ικανοποιητικές τις επιδόσεις των μαθητών, καθώς και την πρόοδο που παρουσίασαν τα επιτεύγματα τους. Αναλυτικότερα, διαπιστώνονται κάποιες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους σχολικών δομών, καθώς τα Νηπιαγωγεία αποτίμησαν με τον υψηλότερο μέσο όρο τα επιτεύγματα και την πρόοδο των μαθητών τους, ενώ αντίθετα οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αποτίμησαν με χαμηλότερες τιμές τον συγκεκριμένο Δείκτη. Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους στον Δείκτη 13, οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων αναφέρονται στη συμβολή που έχουν οι παιδαγωγικές πρακτικές, τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και οι υποστηρικτικές παρεμβάσεις, στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών κατά τη

διάρκεια της χρονιάς, καθώς επίσης και στη μείωση της διαφοράς μεταξύ των χαμηλών και των υψηλών επιδόσεων σε επίπεδο τάξης.

Η μελέτη των ποσοτικών δεδομένων που αφορούν στον Δείκτη 14, ο οποίος αναφέρεται στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, αποτυπώνει το υψηλό ενδιαφέρον των σχολικών μονάδων για την ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών με έμφαση στην υπευθυνότητα, την καλλιέργεια διαπροσωπικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και ανάληψης πρωτοβουλιών, καθώς και αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του ενεργού δημοκρατικού πολίτη. Τα ποσοτικά δεδομένα δείχνουν ότι τα Νηπιαγωγεία εμφανίστηκαν πιο ικανοποιημένα ως προς την ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών τους, σε αντίθεση με τις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, όπου καταγράφηκαν οι χαμηλότεροι μέσοι όροι ως προς την αποτίμηση του συγκεκριμένου Δείκτη.

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις τους για τον Δείκτη 14, τα Νηπιαγωγεία αλλά και τα Δημοτικά Σχολεία του δείγματος της παρούσας έρευνας έδωσαν ιδιαίτερο βάρος στην περιγραφή πρακτικών που αποσκοπούσαν στη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους και τη διαμόρφωση συνθηκών αποδοχής και ισότιμης ατομικής και κοινωνικής εξέλιξής τους. Τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια έδωσαν περαιτέρω έμφαση σε πρακτικές καλλιέργειας διαπροσωπικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, κυρίως, μέσα από την ανάληψη δράσεων εθελοντικού και κοινωνικού χαρακτήρα για την καλλιέργεια στάσεων και ικανοτήτων του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη. Στις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αποτυπώθηκε η προτεραιότητα που δίνεται στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με σκοπό την κοινωνική και επαγγελματική ένταξή τους.

Από τον έλεγχο της συσχέτισης των Δεικτών 12, 13 και 14 μεταξύ τους, διαπιστώνεται υψηλότερη συσχέτιση σε επίπεδο 60,4% ($\rho = 0,604$, $p=0,000$) μεταξύ του Δείκτη 13 («Επιτεύγματα και πρόοδος μαθητών») και του Δείκτη 14 («Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών»). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο βαθμός στον οποίο οι σχολικές μονάδες αποτίμησαν τα επιτεύγματα και την πρόοδο των μαθητών τους συνδέεται με το βαθμό αποτίμησης της αποτελεσματικότητας των πρακτικών που εφαρμόζουν για την οιλόπλευρη, αρμονική, ισόρροπη και πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση ή άλλα στοιχεία της ταυτότητά τους. Με δεδομένο ότι το ελληνικό σχολείο συχνά χαρακτηρίζεται

ως μονομερώς γνωσιοκεντρικό, αποτελεί σημαντική διαπίστωση το γεγονός ότι στην αντίληψη και στις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών η προσωπική και η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών κατέχει εξίσου υψηλή θέση με τη γνωσιακή και τη γνωστική ανάπτυξη τους. Τέλος, όπως φαίνεται από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, τα επιτεύγματα και η πρόοδος των μαθητών, καθώς, επίσης, και η ατομική και κοινωνική τους ανάπτυξη, συνδέονται σημαντικά, όπως προκύπτει από τη μεταξύ τους συσχέτιση, με τον βαθμό συνολικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρθηκε στο σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και αφορά τον Δείκτη 15, τον οποίο παρουσιάζουμε στην συνέχεια.

5.2.7. Τομέας «Αποτελέσματα του Σχολείου»

Για την αποτίμηση του τομέα «Αποτελέσματα Σχολείου» αξιοποιείται ένας Δείκτης, ο Δείκτης 15, που αναφέρεται στην «Επίτευξη των στόχων του σχολείου». Η μελέτη των ποσοτικών δεδομένων των εν λόγω Δείκτη δείχνει ότι η πλειονότητα των σχολικών μονάδων εμφανίστηκε «αρκετά» ή «πολύ» ικανοποιημένη από την συνολική αποτίμηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, διαπίστωση η οποία είναι αναμενόμενη με βάση τα αποτελέσματα της αποτίμησης των προηγούμενων Δεικτών. Οι περισσότερο θετικές αποτιμήσεις εντοπίζονται στα Νηπιαγωγεία, σε αντίθεση με τις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, όπου αποτιμήθηκε με το χαμηλότερο μέσο όρο η ικανοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας από τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Υπενθυμίζεται ότι, όπως φάνηκε από τη συσχέτιση των ποσοτικών δεδομένων του Δείκτη 15 με όλους τους άλλους Δείκτες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η ικανοποίηση των σχολικών μονάδων ως προς την εφαρμογή και τον βαθμό εκπλήρωσης των ετήσιων προγραμματισμένων στόχων τους συνδέεται αφενός με τον βαθμό ικανοποίησης τους από τις διδακτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που ανέπτυξαν και εφάρμοσαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, και αφετέρου με την πρόοδο των μαθητών τους και την ατομική και κοινωνική ανάπτυξή τους.

Στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις του Δείκτη 15, οι σχολικές μονάδες ανέφεραν ότι ανταποκρίθηκαν στις θεσμικές υποχρεώσεις και στις προσδοκίες μαθητών και γονέων. Τέλος, για λόγους ανατροφοδότησης του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου για το επόμενο σχολικό έτος, οι σχολικές μονάδες ανέδειξαν τους παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ανασχετικά στην ομαλή

λειτουργία τους και αναφέρονται, κυρίως, στις παραμέτρους του Δείκτη 1 (ήτοι σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι) και του Δείκτη 2 (που αφορά στη στελέχωση του σχολείου), καθώς επίσης και σε εκπαιδευτικές παραμέτρους όπως είναι τα Προγράμματα Σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, οι πολιτικές φοίτησης και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, τα προβλήματα ένταξης μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές οιμάδες, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.λπ.

Στο πλαίσιο του Δείκτη 15 και λαμβάνοντας υπόψη όλους τους προηγούμενους Δείκτες, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθούν τα ιδιαίτερα προβλήματα που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, γεγονός που ενισχύει την πρόταξή τους στις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Διευκρινίζεται ότι οι αποτιμήσεις των Δεικτών δεν σχετίζονται με το προσωπικό στελέχωσης της Τεχνικής Εκπαίδευσης και εξηγούνται τόσο από τις ελλείψεις σε υποδομές και πόρους όσο και από τα διαφορετικά και εξειδικευμένα ενδιαφέροντα του προσωπικού αυτού του είδους εκπαιδευτικών, που σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία, καθιστούν δυσκολότερες τις συνεργασίες και τις συλλογικές αποφάσεις (Louis et al. 1997). Οι συνθήκες, βέβαια, επιδεινώνονται, όταν, επιπλέον, δεν υπάρχει σταθερότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό των δομών.

5.3. Θετικές Διαπιστώσεις και Προοπτικές από τη Γενικευμένη Εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Συσχετίσεις και Διαπιστώσεις με Βάση και τη Διεθνή Βιβλιογραφία.

Από τις ποσοτικές και ποιοτικές αποτιμήσεις των 15 Δεικτών και των διαδικασιών της πρώτης εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αναδείχθηκαν αρκετές θετικές διαπιστώσεις και εν δυνάμει προοπτικές, οι οποίες ασφαλώς εμπεριέχουν τα στοιχεία αυτο-πριμοδότησης που χαρακτηρίζουν τις αυτοαξιολογήσεις. Κωδικοποιημένα, οι θετικές διαπιστώσεις, βάσει των δηλώσεων των σχολικών μονάδων, αφορούν την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ιεράρχησης προτεραιοτήτων της σχολικής μονάδας, καθώς και σε διαδικασίες σχεδιασμού, προγραμματισμού, υλοποίησης και αποτίμησης σχεδίων δράσης για τη βελτίωση εκπαιδευτικών παραμέτρων της σχολικής μονάδας. Θεωρητικά, τις εν λόγω διαδικασίες χαρακτηρίζουν η συλλογικότητα, η συνεργασία, η συναπόφαση, η συνεκτίμηση και ο κριτικός αναστοχασμός.

Ως απόρροια των παραπάνω διαδικασιών και των χαρακτηριστικών της και σε συνδυασμό με τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και του ψυχολογικού κλίματος,

που δηλώνουν οι Ετήσιες Εκθέσεις, έγιναν τα πρώτα βήματα μιας μακράς πορείας προς βασικούς σκοπούς της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως είναι:

- (α) ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, που αποτελεί προϋπόθεση για να καταστεί η σχολική μονάδα ικανή να προωθήσει τους δύο επόμενους σκοπούς της αυτοαξιολόγησης,
- (β) η διαρκής και άτυπη ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα που ενδιαφέρουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς και
- (γ) η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που συνεπάγεται τον μετασχηματισμό του παιδαγωγικού λόγου, των εκπαιδευτικών πρακτικών, των διαπροσωπικών σχέσεων και των ρόλων εκπαιδευτικών και μαθητών.

Πρόκειται για στενά αλληλοσυσχετιζόμενους τομείς, καθότι η κοινότητα μάθησης αποτελεί τον δρώντα φορέα, η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί τη διαδικασία αξιοποίησης των εκπαιδευτικών πόρων της σχολικής μονάδας, μέσω του στοχαστικού διαλόγου και της επιζητούμενης διαλεκτικής ανταλλαγής διαφορετικών απόψεων και εμπειριών, και η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη αποτελεί το υπόβαθρο της βελτίωσης της παιδαγωγικής και γνωστικής προσφοράς των διδασκόντων στους μαθητές τους.

Λόγω της σημαντικότητά τους, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης έχουν αναδειχθεί σε αντικείμενο έντονου επιστημονικού ενδιαφέροντος και η σχετική βιβλιογραφία έχει επισημάνει, μαζί με τη σπουδαιότητά τους, το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό που αποκτούν στο πλαίσιο της τεχνοκρατικής (Harris & Jones, 2010), της ερμηνευτικής (Owen, 2016) και της κριτικής προσέγγισης (Servage, 2008).

Εν όψει της επικείμενης εφαρμογής του «Προγραμματισμού και της Αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας» του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στη χώρα μας, είναι χρήσιμο να αναδειχθούν οι περιορισμοί της τεχνοκρατικής προσέγγισης, που έχει έντονη παρουσία στον χώρο, και να προταθούν τρόποι υπέρβασης των εν λόγω περιορισμών, μέσω της αξιοποίησης, κατά περίπτωση, της ερμηνευτικής και της κριτικής προσέγγισης, στη λογική της σύνθεσης και όχι, βέβαια, του αποκλεισμού και της μονοπώλησης.

5.3.1. Η Σχολική Μονάδα ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης

Η σύγχρονη σχολική μονάδα, ως κοινότητα μάθησης, διευρύνει τους τομείς και τους αποδέκτες της μάθησης, για να συμπεριλάβει και τους εκπαιδευτικούς με τις δικές τους

μαθησιακές ανάγκες. Με αυτή την έννοια, στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας από εκπαιδευτική δομή, με έντονες γραφειοκρατικές διαστάσεις, σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Ο εν λόγω μετασχηματισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθότι παρέχει στη σχολική μονάδα τη δυνατότητα να προωθεί, μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία, με τη σειρά της, σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών (Grundy & Robison, 2004:150).

Αναλυτικότερα, από τη δεκαετία του 1980 και μετά (Stoll et al., 2006:224), στην αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η παιδαγωγική θεωρία πρότεινε, και αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα εφάρμοσαν στην πράξη, εναλλακτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να μετασχηματίσουν το σχολείο σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Dufour & Eaker, 1998; Stoll et al., 2006). Κεντρικά χαρακτηριστικά των εν λόγω κοινοτήτων, στην πλήρη ανάπτυξή τους σε βάθος χρόνου, είναι η δημιουργία κοινού οράματος, η αποκέντρωση της εξουσίας και οι συλλογικές αποφάσεις με ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και συλλογική και τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων. Όπου και στον βαθμό που εφαρμόζονται τα εν λόγω στοιχεία, αναμένεται να μετασχηματίσουν τα παραδοσιακά πλαίσια αντιλήψεων, διαπροσωπικών σχέσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών και ρόλων. Στην πράξη, βέβαια, παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες στη διασφάλιση των ανωτέρω προδιαγραφών (Schildkamp & Visscher, 2010), που οφείλονται πρωτίστως στις εγγενείς δυσκολίες των συνεργασιών και των συλλογικών αποφάσεων (Servage, 2008:71), αλλά και, σε μερικές περιπτώσεις, στις αντιπαραθέσεις απόψεων μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Achinstein, 2002). Συναθροιζόμενες οι παραπάνω παράμετροι καθορίζουν το εύρος και το βάθος των θετικών αποτελεσμάτων της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.

Παρά τις δυσκολίες, το εγχείρημα εφαρμογής παραμένει, κατά τον Sergiovanni (2000:139), ιδιαίτερα σημαντικό, διότι ο επιχειρούμενος μετασχηματισμός «είναι ο μοναδικός πιο σημαντικός τρόπος βελτίωσης ενός σχολείου». Η Servage (2008:63), που αποδέχεται την εν λόγω εκτίμηση, παραθέτει ως κοινές παραδοχές των εναλλακτικών τάσεων και προσεγγίσεων της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης τις εξής:

- (1) η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, (2) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι συνεργατική και συλλογική και (3) οι συνεργατικές

διαδικασίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν έρευνα και επίλυση προβλημάτων σε αυθεντικά πλαίσια καθημερινών πρακτικών διδασκαλίας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Grundy & Robison, 2004· Servage, 2008: 69) διαπιστώνεται, όμως, ότι οι επιμορφωτικές δράσεις που προωθούνται στο πλαίσιο των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στην πράξη, σχεδόν μονομερώς, εστιάζουν στις διδακτικές δεξιότητες, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τα αποτελέσματά τους και όχι τόσο στους επιδιωκόμενους σκοπούς της εκπαίδευσης και στο πλαίσιο σχέσεων που επικρατεί μέσα στις τάξεις και στο σχολείο, προβληματισμοί που πρέπει να απασχολούν ιδιαίτερα τους συλλόγους Διδασκόντων. Τεχνοκρατικές τάσεις διαφαίνονται και στα δεδομένα της παρούσας μελέτης από την φύση των προτεινόμενων σχεδίων δράσης, καίτοι τα τελευταία δεν περιορίζονται μόνο στο συγκεκριμένο προσανατολισμό.

Διευκρινίζεται, βέβαια, ότι οι αποτελεσματικές διδακτικές ικανότητες και οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, αλλά είναι ατελείς και ανεπαρκείς, διότι, όπως επισημαίνει η Servage (2008:65), δεν βοηθούν στην κατανόηση και την παιδαγωγική διαχείριση των σχολείων ως πολύπλοκων κοινωνικών και πολιτικών δομών. Για την προσέγγιση των ουσιωδών παραμέτρων της σχολικής μονάδας τους, επομένως, είναι αναγκαίο το σώμα των εκπαιδευτικών, ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, να διευρύνει τη θεματική και τον προβληματισμό των ενδοσχολικών επιμορφώσεων και προς αυτές τις παραμέτρους. Η εν λόγω διεύρυνση και η φύση των θεμάτων και των προβληματισμών καθιστούν αναγκαία την αξιοποίηση του «στοχαστικού διαλόγου» (Mezirow, 2007) και του, συλλογικού, κριτικού αναστοχασμού (Stoll et al., 2006· Brookfield, 2007· Servage, 2008), για να αναζητήσουν οι εκπαιδευτικοί εναλλακτικές δυνατότητες και προοπτικές, σε σχέση με τις κυρίαρχες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες του σχολείου τους.

Επισημαίνεται ότι ο κριτικός αναστοχασμός, σε αντίθεση με τον απλό αναστοχασμό, δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούνται στους τρόπους εντοπισμού και αμφισβήτησης των προσωπικών τους αντιλήψεων και πρακτικών που υπονομεύουν τη δημοκρατία και διατηρούν καταστάσεις ανισότητας και διακρίσεων στις τάξεις τους (Servage, 2008:66). Ταυτόχρονα, ο κριτικός αναστοχασμός πρέπει να εξετάζει και τα κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια μέσα στα οποία οι εν λόγω αντιλήψεις και πρακτικές διαμορφώνονται και υλοποιούνται και, κυρίως, να εξετάσει ποιες σχέσεις κοινωνικής ισχύος στηρίζουν και προωθούν τα πλαίσια μέσα στα οποία συντελείται η μάθηση (Brookfield, 2007:158-160). Διευκρινίζεται ότι ο όρος «μετασχηματισμός» στην αυθεντική και ακριβή του έννοια

δηλώνει, στη σχετική βιβλιογραφία (Mezirow, 2007), ριζικές αλλαγές, οι οποίες την περίπτωση των εκπαιδευτικών σημαίνουν ανασυγκρότηση παραδοχών, αντιλήψεων, παιδαγωγικού λόγου, εκπαιδευτικών πρακτικών, διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων και, εν τέλει, επαγγελματικών ταυτοτήτων. Στη βιβλιογραφία, όμως, και στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιείται για να δηλώσει και χαμηλότερου βαθμού και μικρότερου εύρους ανασυγκροτήσεις (Servage, 2008:71).

Προς αποφυγή παρανοήσεων, επισημαίνεται σε αυτό το σημείο ότι η διαχείριση εκπαιδευτικών καταστάσεων και η ανάπτυξη διδακτικών ικανοτήτων είναι, ασφαλώς, πολύτιμες και αναγκαίες και, ενδεχομένως, έχουν χρονική προτεραιότητα, αλλά ο αδιαπραγμάτευτος στόχος της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης και ανταλλαγής εμπειριών, πρέπει να είναι ο μετασχηματισμός του παιδαγωγικού λόγου (discourse) των εκπαιδευτικών, με τις συνακόλουθες προεκτάσεις του στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στο πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων και ρόλων. Αυτό μας παραπέμπει στην ανάγκη της στενής σύνδεσης της σχολικής πράξης με τη σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική θεωρία.

Θεωρητικά, λοιπόν, οι παραπάνω μετασχηματιστικές αναδιοργανώσεις αποτελούν τον επιδιωκόμενο σκοπό και, στον βαθμό που αυτό, σε βάθος χρόνου, επιτυγχάνονται, στη θέση των καθιερωμένων και των αυτονόητων της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, διαμορφώνονται εναλλακτικές οπτικές θέασης και προσέγγισης των εκπαιδευτικών πραγμάτων (Brookfield 2007).

5.3.2 Ενδοσχολικές Επιμορφώσεις

Η ενδοσχολική επιμόρφωση θεωρείται ως η κυριότερη και αποτελεσματικότερη διαδικασία μέσω της οποίας η επαγγελματική κοινότητα του σχολείου συμβάλλει στη διαρκή επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ως μορφή επιμόρφωσης η ενδοσχολική, έχει το πλεονέκτημα ότι συντελείται μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις τάξης και σχολείου, που σημαίνει ότι ισχυροποιεί τις αμοιβαίες σχέσεις της σχολικής πράξης με τη σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση, σύνδεση η οποία αποτελεί σταθερό αίτημα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι απαιτούν οι θεωρίες να έχουν σαφείς και εμφανείς προεκτάσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές της τάξης και της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθότι αυτές διαφοροποιούνται στις διαδοχικές φάσεις της επαγγελματικής καριέρας τους (Hargreaves & Fullan, 1995). Τέλος, η ενδοσχολική

επιμόρφωση παρέχει στο εκπαιδευτικό σύστημα τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τους πολύτιμους, αλλά αναξιοποίητους, εκπαιδευτικούς πόρους που κατέχει και οι οποίοι προέρχονται από την εμπειρία και ειδημοσύνη πλήθους εκπαιδευτικών.

Αναφέραμε παραπάνω ότι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, χωρίς να εγκαταλείψουν την ανάπτυξη αποτελεσματικών διδακτικών ικανότητων και εκπαιδευτικών πρακτικών, πρέπει να επεκταθούν και σε προβληματισμούς και διαδικασίες που αφορούν στη μελέτη των πολύπλοκων δομών του σχολείου και των σχέσεων του με τις εξωτερικές κοινωνικο-πολιτισμικές παραμέτρους που επηρεάζουν σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη σχέση τους με το κοινωνικό γίγνεσθαι. Για την προσέγγιση, λοιπόν, των ουσιωδών αυτών ερωτημάτων, είναι αναγκαίο το σώμα των εκπαιδευτικών, ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, να αξιοποιήσει τον στοχαστικό διάλογο και τον συλλογικό κριτικό αναστοχασμό (Stoll et al., 2006· Brookfield, 2007· Servage, 2008), για να αναζητήσει εναλλακτικές δυνατότητες και προοπτικές, σε σχέση με τις κυρίαρχες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες. Το πώς μπορούν να γίνουν όλες αυτές οι απαιτητικές διαδικασίες πρέπει να αποτελεί το πρώτο βήμα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων.

Για να αποφευχθεί, λοιπόν, ο κίνδυνος εγκλωβισμού της ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε τεχνοκρατικές πρακτικές και για να διασφαλισθούν οι συνθήκες αμεσότερης σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και, αντιστρόφως, κρίνεται, επίσης, αναγκαίο να επιμορφωθούν ενδοσχολικά οι εκπαιδευτικοί στην προαπαιτούμενη γνώση για να αξιοποιούν τα βασικά βήματα της έρευνας δράσης (Αυγητίδου, 2014· Grundy & Robison 2004· Owen, 2016), που συμπεριλαμβάνεται στα διερευνητικά εργαλεία της ΑΕΕ (ΙΕΠ, 2012β). Με αυτά ως δεδομένα, η έρευνα δράσης δεν αποτελεί ούτε πολυτέλεια ούτε είναι ακατόρθωτος στόχος, αν υπάρχει η σχετική προετοιμασία και η αναγκαία στήριξη των σχολείων.

Βέβαια, για τη συμβολή των ενδοσχολικών επιμορφώσεων στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, πρέπει να συντρέχουν και άλλες προδιαγραφές, τις οποίες οι Grundy & Robison (2004:158) ανακεφαλαιώνουν σε επισκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας:

- συνάφεια με τις ανάγκες που εντοπίζονται σε επίπεδο σχολείου από τους εκπαιδευτικούς,
- έλεγχος του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από τους συμμετέχοντες,
- πρόσβαση σε εμπειρογνωμοσύνη για τη διευκόλυνση της μάθησης αντί για την παροχή προγραμμάτων,
- υιοθέτηση συλλογικής και συνεργατικής οργάνωσης προγραμμάτων,

- αρχές εκμάθησης της δράσης (δηλαδή, η ανάπτυξη είναι μια διαδικασία μάθησης, η οποία με τη σειρά της βασίζεται σε έρευνες πρακτικών και σε κριτικό αναστοχασμό για τις διαδικασίες αλλαγής),
- μεγαλύτερα χρονικά πλαίσια που επιτρέπουν την ανάπτυξη, μέσω κύκλων δράσης και προβληματισμού,
- αναγνώριση της ανάγκης για σχολική μεταρρύθμιση και αναδιάρθρωση ως βάσης βελτίωσης, καθώς και της επαγγελματικής ανάπτυξης και αλλαγής.

5.3.3. Η Επαγγελματική Μάθηση και Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών.

Επειδή αυτό που σήμερα αποκαλούμε «επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Αυγητίδου, 2016) έχει εδώ και πολλές δεκαετίες διαπιστωθεί ότι συμβάλλει στη μάθηση και στην ανάπτυξη των μαθητών και, γενικότερα, στην ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης (Hargreaves & Fullan, 1995) και γι' αυτό έχει απασχολήσει ως θέμα την παιδαγωγική βιβλιογραφία και την εκπαιδευτική πολιτική από τη δεκαετία του 1960.

Αξιοποιώντας τους άξονες οργάνωσης της επισκόπησης των διαφορετικών τάσεων και προσεγγίσεων της μελέτης των Grundy & Robinson (2004), επιχειρούμε να αναδείξουμε εναλλακτικούς τομείς και προσεγγίσεις προς τις οποίες πρέπει, με βάση και τα ερευνητικά δεδομένα που προαναφέραμε, να κινηθούν οι επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας αναφορικά με το κρίσιμο θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο προκύπτει ως αίτημα των εκπαιδευτικών τόσο μέσω των δεδομένων της αυτοαξιολόγησης όσο και από τις ανακοινώσεις και τις αποφάσεις των συνδικαλιστικών φορέων.

5.3.3.1. Το Εκπαιδευτικό Σύστημα ως Κινητήριος Δύναμη Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Οι Grundy & Robison (2004), λοιπόν, στην εργασία τους για τις εναλλακτικές τάσεις που αναπτύχθηκαν στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, επισημαίνουν ότι η τελευταία συντελείται με τρείς τρόπους:

- (α) Την «επέκταση» (extension) μέσω προσθήκης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, την οποία οι συγγραφείς παρομοιάζουν την «προσθήκη» ορόφου σε υπάρχον κτήριο. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος η χρήση των ΤΠΕ και, κυρίως, η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί άγνωστο τομέα για μεγάλα ποσοστά εκπαιδευτικών και τα σχετικά προγράμματα που ανακοινώθηκαν από το ΙΕΠ εντάσσονται, με αυτή την έννοια, στα προγράμματα «επέκτασης».
- (β) Την «ανανέωση» (renewal) μέσω επικαιροποίησης ή/και εκσυγχρονισμού της υπάρχουσας γνώσης, την οποία οι συγγραφείς παρομοιάζουν με την «ανακαίνιση» υπάρχοντος κτηρίου. Η ανανέωση αφορά τις νέες θεωρίες της ψυχοπαιδαγωγικής

γνώσης, τις εκπαιδευτικών πρακτικών και την ακαδημαϊκή γνώσης που σχετίζεται με τα διδασκόμενα μαθήματα και απευθύνεται ιδίως σε εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει δεκαετία από τον διορισμό τους. Τα προγράμματα επιμόρφωσης που προτείνονται στο Τρίτο Μέρος της παρούσας Έκθεσης εντάσσονται στα προγράμματα «ανανέωσης», όπως και τα προγράμματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία για τα προσφυγόπουλα.

- (γ) Την «ανάπτυξη» (growth) μέσω της εμπειρίας και της ειδημοσύνης που αποκτά σταδιακά ο εκπαιδευτικός, καθώς διέρχεται από τις αλληλοδιάδοχες φάσεις στη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας, καθώς και μέσω της ανταλλαγής επαγγελματικών εμπειριών με τους συναδέλφους του π.χ. στο πλαίσιο ενός προγράμματος «παρατήρησης της διδασκαλία μεταξύ συναδέλφων» ή/και «αξιολόγησης της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων» (Αποστολόπουλος, 2014). Με άλλα λόγια, η «ανάπτυξη» (growth) μετατρέπει, με τον χρόνο και την επεξεργασμένη, άμεση ή έμμεση, εμπειρία, τον άπειρο νεοδιόριστο σε έμπειρο εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει αποκτήσει επαγγελματική αυτογνωσία και ειδημοσύνη, εφόσον, βέβαια, έχουν αξιοποιηθεί οι δύο προηγούμενοι τρόποι.

Στο σημείο αυτό η ΑΔΙΠΠΔΕ θεωρεί χρήσιμο να προστεθεί και ένας τέταρτος και πολύ ουσιώδης τρόπος. Πρόκειται για το «μετασχηματισμό» (transformation), τρόπο που δανειζόμαστε από το έργο του Mezirow (2007:58), ο οποίος ταξινομεί του τρόπος μάθησης ως εξής (Brookfield, 2007:163 και 173):

- (α) επεξεργασία υπαρχόντων πλαισίων αναφοράς, μέσω των οποίων ερμηνεύουμε τα πράγματα,
(β) απόκτηση νέων πλαισίων αναφοράς,
(γ) μετασχηματισμός απόψεων και
(δ) μετασχηματισμός νοητικών συνηθειών.

Κοινή προϋπόθεση του μετασχηματισμού τόσο των απόψεων όσο και των νοητικών συνηθειών αποτελεί η άσκηση, συλλογικού, κριτικού αναστοχασμού και αποτέλεσμα των δύο μορφών «μετασχηματισμού» είναι η «αντικειμενική αναπλαισίωση» των παραδοχών τρίτων ή/και η «υποκειμενική αναπλαισίωση» προσωπικών παραδοχών.

Ο Brookfield (2003:142) αναφέρει ότι «η μετασχηματιστική μάθηση αναγκάζει το άτομο να καταλήξει σε μια νέα αντίληψη για κάτι, γεγονός που προκαλεί μια θεμελιώδη αναδιάταξη των παραδειγματικών υποθέσεων που κατέχει και το οδηγεί να ζήσει με έναν θεμελιωδώς διαφορετικό τρόπο.» Κατά τον Mezirow, μετασχηματισμός καλείται ότι

επιφέρει ριζικές αλλαγές στον τρόπο θέασης των πραγμάτων, αλλά στη βιβλιογραφία, όπως ήδη επισημάναμε, αναφέρεται και σε λιγότερο ριζοσπαστικές και μικρότερου εύρους αλλαγές, όπως είναι η επανεξέταση και ο αναπροσδιορισμός παραδοχών, στάσεων, αξιών, πρακτικών και οπτικών, που επιφέρουν αλλαγές διαφορετικού βαθμού «ριζοσπαστικότητας», κατά περίπτωση. Στη παρούσα Έκθεση ο όρος «μετασχηματισμός» χρησιμοποιείται με τη δεύτερη μορφή, αλλά, βάσει του γεγονότος ότι αναφέρεται σε αυθεντικές καταστάσεις τάξης και σχολείου, τις οποίες προσεγγίζει μέσω του στοχαστικού διαλόγου και του συλλογικού κριτικού αναστοχασμού επί των ηγεμονικών παραδοχών και των σχέσεων ισχύος (Brookfield, 2007), θεωρούμε ότι η «μετασχηματιστική» προσέγγιση μπορεί να εφαρμοσθεί σε ενδοσχολικά πλαίσια, για να καλύψει ανάγκες μεμονωμένων ή όμορων σχολείων. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει νέες ικανότητες και στάσεις, τις οποίες προτείνουμε οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις, στο πλαίσιο των προγραμμάτων δράσεις που αναπτύσσουν οι σχολικές μονάδες κατά τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Επιπλέον, οι Grundy & Robison (2004) επισημαίνουν ότι για να πραγματοποιηθούν οι τρεις διαφορετικοί τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης που αναφέρουν, πρέπει να ενεργοποιηθούν συντονισμένα δύο κινητήριες δυνάμεις, οι οποίες είναι (α) το εκπαιδευτικό σύστημα με τις κεντρικές και περιφερειακές δομές του, που διασφαλίζει το πλαίσιο και τους πόρους για τις εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, και (β) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, που έχουν τα κίνητρα συμμετοχής σε αυτά.

Λειτουργώντας, λοιπόν, οι κεντρικές ή/και περιφερειακές εκπαιδευτικές δομές ως κινητήριος δύναμη για την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους, δύνανται να συμπεριλάβουν στις προγραμματισμένες επιμορφώσεις τους διαφορετικές θεματικές, ανάλογα με τις γενικότερες ανάγκες των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Επιβάλλεται, όμως, να υπάρχει ένας μεσοπρόθεσμός προγραμματισμός στις εν λόγω επιμορφώσεις, ώστε να συμπεριλαμβάνονται (α) προγράμματα «επέκτασης» (extension) και (β) προγράμματα «ανανέωσης» των γνώσεων και ικανοτήτων, κατά την ταξινόμηση των Grundy & Robison (2004), που προαναφέραμε. Οι δύο αυτές κατηγορίες προγραμμάτων για την επαγγελματική ανάπτυξη οργανώνονται, συνήθως, από κεντρικούς ή περιφερειακούς φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος με τη μορφή «εξωτερικών» επιμορφώσεων και απευθύνονται σε μεγάλους πληθυσμούς εκπαιδευτικών. Αντίθετα, τα προγράμματα «μετασχηματισμού» (transformation) προσφέρονται από αποκεντρωμένες δομές του

εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι τοπικές δομές και οι σχολικές μονάδες και έχουν τη μορφή «ενδοσχολικών» επιμορφώσεων, ενώ γίνονται και ποικίλοι συνδυασμοί των δύο μορφών επιμόρφωσης. Το ίδιο ισχύει και για τα προτεινόμενα στο Τρίτο Μέρος της Έκθεσης προγράμματα επιμόρφωσης, που υπάγονται, κυρίως αλλά όχι ποκλειστικά, στις δύο πρώτες κατηγορίες της εν λόγω ταξινομίας. Η προσέγγιση του «μετασχηματισμού» προτείνεται, κυρίως, για τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις που θα αναπτυχθούν στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, χωρίς να αποκλείονται και διαφορετικοί συνδυασμοί.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι για τη στήριξη της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης απαιτείται ο μεσοπρόθεσμος προγραμματισμός και ο ετήσιος συντονισμός των «εξωτερικών» και των «ενδοσχολικών» επιμορφώσεων, που καλύπτουν συμπληρωματικά την «επέκταση», την «ανανέωση», την «ανάπτυξη» και τον «μετασχηματισμό». Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γίνουν προβλέψεις στον ετήσιο, αλλά και στον εβδομαδιαίο, προγραμματισμό της σχολικής μονάδας στον βαθμό του εφικτού, προκειμένου να υπάρξει συντονισμός «εξωτερικής» και «ενδοσχολικής» επιμόρφωσης και διευκόλυνση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους και στις δύο μορφές.

5.3.3.2. Οι Εκπαιδευτικοί ως Κινητήριος Δύναμη της Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Είναι αυτονόητο ότι οι δύο κινητήριες δυνάμεις υλοποίησης των προγραμμάτων επαγγελματικές ανάπτυξης, που αναφέρουν οι Grundy & Robison (2004), δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να ενεργοποιηθούν ταυτόχρονα και συντονισμένα.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί, ως κινητήριος δύναμη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, πρέπει να διαθέτουν την επιθυμία και το κίνητρο να αναβαθμίσουν την επαγγελματική ζωή τους, καθώς και να έχουν αυξημένο το αίσθημα, προσωπικής και συλλογικής, επαγγελματικής ευθύνης, που ενεργοποιεί την εμπλοκή τους σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης. Ο προνομιακός χώρος για να λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί ως κινητήριος δύναμη είναι η σχολική μονάδα τους και ο αποτελεσματικότερος τρόπος ενεργοποίησής τους είναι ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, προκειμένου να διασφαλισθούν οι προϋποθέσεις για συλλογικές δράσεις και για ενδοσχολικές επιμορφώσεις, μέσω των οποίων προωθούνται η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, με συνακόλουθη την ανασυγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητάς (Φρυδάκη, 2015).

Η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, λοιπόν, με τις παραπάνω προδιαγραφές, καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την, συλλογικής μορφής, επαγγελματική αυτονομία τους (Whitty, 2015· Whitty & Wisby, 2006), για να διασφαλίσουν, στο μέτρο που τους αναλογεί, μία ενδιαφέρουσα και ικανοποιητική σχολική ζωή τόσο για τους μαθητές όσο και τους ίδιους (Carr & Kemmis 1997:285).

Στο σημείο αυτό επιβάλλεται να αναφερθεί ότι στη χώρα μας αρνητικό παράγοντα στην διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και στην υλοποίηση δράσεων μετασχηματιστικού χαρακτήρα στο Ελληνικό σχολείο αποτελεί και η συστηματική υποβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού επαγγέλματος κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτό συμβαίνει τόσο με ευθύνη της πολιτείας, όσο και της κοινωνίας και εκφράζεται με ποικιλία τρόπων.

Ενδεικτικά αναφέρουμε:

- Τη συστηματική οικονομική υποβάθμιση του κλάδου.
- Την απουσία συστηματικών επιμορφωτικών δράσεων από την πολιτεία.
- Την έλλειψη κινήτρων για διαρκή βελτίωση και δια βίου μάθηση.
- Την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς, για παράδειγμα στον βαθμό πρόσβασης στις Πανελλαδικές προσμετρά ελάχιστα ή καθόλου η αξιολόγηση των διδασκόντων (βαθμοί τετραμήνων), παρ' όλη τη στενή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών για διάστημα οκτώ μηνών.
- Την έλλειψη αυτονομίας στο Σύλλογο Διδασκόντων, για παράδειγμα ακόμη και για την πρόσκληση ειδικού ομιλητή απαιτείται η έγκριση του ΥΠ.Π.Ε.Θ.
- Τη συχνή άσκηση πολύ ισχυρών πιέσεων από τους γονείς για απόδοση υψηλών βαθμών στα παιδιά τους, παρ' όλο που οι ζητούμενοι βαθμοί δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών.

Η πολιτεία θα πρέπει άμεσα να βελτιώσει τη κατάσταση στον τομέα αυτό, ώστε να δημιουργηθούν καλύτερες προϋποθέσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

Ταυτόχρονα, και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδείξουν αυξημένη επαγγελματική υπευθυνότητα, ανάλογη του ρόλου τους και των συνεπειών των επιλογών και των παραλήψεών τους, αναπτύσσοντας συλλογικές πρακτικές επικεντρωμένες στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο τους. Με αυτό τον τρόπο, θα υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξή τους και θα δικαιώσουν τις προσδοκίες και την εμπιστοσύνη της κοινωνίας.

5.4. Προβλήματα κατά τη Γενικευμένη Εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας

Οι διαπιστώσεις των ενοτήτων 5.1 – 5.3 και, κυρίως, οι εν δυνάμει προοπτικές, που προκύπτουν από τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, δημιουργούν μία θετική εικόνα για τις διαδικασίες και για τις εμπειρίες που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί, όπως οι ίδιοι τις αποτιμούν. Όμως, από τα ίδια δεδομένα διαπιστώθηκαν και αρκετά προβλήματα, τα οποία, εγγενώς, ενυπάρχουν στις αυτοαξιολογήσεις, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό (Σολομών 1999· McNamara & O’Hara, 2008· Vanhoof et al., 2009· SchildKamp & Visscher, 2010· Κασσωτάκης, 2018:119). Μερικά από αυτά, μάλιστα, παρουσίασαν ιδιαίτερη ένταση, η οποία οφείλεται σε δύο τουλάχιστον λόγους: Πρώτον στην έλλειψη εμπειριών και κουλτούρας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και δεύτερον στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα αβεβαιότητας και αντιπαραθέσεων, που προαναφέραμε. Ο MacBeath (2001:216), για να επισημάνει τον σημαντικό ρόλο του ψυχολογικού κλίματος και των στάσεων, σημειώνει τα εξής: «*Η αυτοαξιολόγηση απευθύνεται κυρίως σε δυναμικά σχολεία ... τα οποία έχουν τη δυνατότητα να είναι τολμηρά και να πειραματίζονται. Δεν έχει όμως την ίδια αποτελεσματικότητα σε σχολεία που τους λείπει η αυτοπεποίθηση και προτιμούν να κρύβουν παρά να εκθέτουν τις αδυναμίες τους. Αυτά τα σχολεία έχουν ανάγκη από συνεχή εξωτερική υποστήριξη*». Με την εξωτερική υποστήριξη υπονοεί αυτή που προσφέρουν τα στελέχη αρμόδιων εκπαιδευτικών δομών, όπως των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ).

Για παράδειγμα, ένα ενδεικτικό πρόβλημα, που ανέδειξαν τα στοιχεία της παρούσας μελέτης, είναι ότι υπήρξαν και σχολικές μονάδες που δεν εξέτασαν σε βάθος πτυχές της δικής τους εκπαιδευτικής πραγματικότητας, δεδομένου ότι στις περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις των Δεικτών αρκέστηκαν, αποκλειστικά ή σε μεγάλο βαθμό, στη χρήση αποσπασμάτων πανομοιότυπης διατύπωσης, που προφανώς δεν διαμορφώθηκαν εντός σχολικής μονάδας, επιλογή η οποία περιόρισε τον αυθεντικό παιδαγωγικό λόγο της σχολικής μονάδας, ο οποίος προκύπτει ως σύνθεση του συλλογικού προγραμματισμού, του προβληματισμού και του αναστοχασμού του προσωπικού της σχολικής μονάδας και, με την έννοια αυτή, αποτυπώνει τις ιδιαιτερότητές της, καθώς και τις προτεραιότητές της, στους υπό εξέταση τομείς.

Με δεδομένο ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αξιοποιείται ως πλαίσιο θεσμοθέτησης του επαγγελματικού διαλόγου και της συνεργατικής δράσης για την αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της (Chapman & Sammons, 2013:12), τέτοιου είδους πρακτικές περιορίζουν τις ενδογενείς δυνατότητες του σχολείου, ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, για στοχαστικό διάλογο, συνεργασία και κριτικό αναστοχασμό, δυνατότητες τις οποίες, αδιαμφισβήτητως, έχουν τα σχολεία, όπως, άλλωστε, διαπιστώθηκε από τις εξειδικευμένες περιγραφικές αποτυπώσεις και τις αιτιολογημένες αποτιμήσεις των υπολούτων σχολικών μονάδων.

Ενδεικτική αυτής της κατάστασης είναι, μεταξύ άλλων, η χαρακτηριστική διαπίστωση ότι σε μερικές περιπτώσεις η αριθμητική αποτίμηση Δεικτών, που ήταν επιλογή της σχολικής μονάδας, είναι αρκετά υψηλότερη από εκείνη που θα ανέμενε κανείς για τους συγκεκριμένους Δείκτες με βάση τα αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης που αξιοποιήθηκαν.

Βέβαια, στις εν λόγω περιγραφικές αποτυπώσεις και αιτιολογημένες αποτιμήσεις, με την σχεδόν πανομοιότυπη διατύπωση, γίνεται αναφορά σε υπαρκτά και σοβαρά προβλήματα του κοινωνικού και του εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία, όπως τονίζουν, λειτουργούν δεσμευτικά για το σχολείο και το καθιστούν προγραμματισμένο φορέα κοινωνικής αναπαραγωγής. Επιπλέον, επισημαίνουν πως τη θέση του σχολείου επιδεινώνουν προβληματικές καταστάσεις, όπως είναι, μεταξύ άλλων, η ελλιπής χρηματοδότηση, η ανεπάρκεια στις υλικοτεχνικές υποδομές, η υποστελέχωση, η ανεργία των γονέων και τα υπερφορτωμένα Προγράμματα Σπουδών. Οι παραπάνω ελλείψεις είναι υπαρκτές, επιδεινώθηκαν στις συνθήκες της οικονομικής κρίσης και, όντως, δυσχεραίνουν, χωρίς, όμως, να ακυρώνουν τον παιδαγωγικό ρόλο και τις δυνατότητες του σχολείου.

Οι προβληματισμοί για τις επιδράσεις του κοινωνικού συστήματος στη διαμόρφωση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου, που αναδεικνύονται με διαφορετικούς τρόπους και διατυπώσεις από αρκετές σχολικές μονάδες, απασχολούν διαρκώς την παιδαγωγική βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, ο Giroux (1983:260), ένας από τους σημαντικούς παιδαγωγούς, αναφέρει τα εξής χαρακτηριστικά για τη σχέση κυρίαρχης κοινωνίας και σχολείου και τις δυνατότητες δράσης του σχολείου: «Τα σχολεία δεν καθορίζονται αποκλειστικά από τη λογική του χώρου εργασίας ή της κυρίαρχης κοινωνίας, δεν είναι μόνο οικονομικοί θεσμοί, αλλά είναι και πολιτικοί, πολιτιστικοί και ιδεολογικοί χώροι που υπάρχουν κάπως ανεξάρτητα από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς. Φυσικά, τα

σχολεία λειτουργούν εντός των ορίων που θέτει η κοινωνία, αλλά λειτουργούν εν μέρει για να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν αυτά τα όρια, είτε είναι οικονομικά, ιδεολογικά ή πολιτικά.

» Πιο πρόσφατα διατύπωσαν παρόμοιες αισιόδοξες θέσεις οι Gitlin (2006) και Whitty (2015) για τις δυνατότητες του σχολείου και των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν εξωτερικές δυσμενείς συνθήκες, θέσεις τις οποίες φαίνεται να υιοθετούν στην πράξη σχολικές μονάδες του δείγματος της μελέτης, επιδιώκοντας τη «*σύνδεση του υπάρχοντος με την εξερεύνηση δυνατοτήτων αλλαγής και βελτίωσής του..*» (Κόντου, 2012:88).

Από διαφορετική σκοπιά, αλλά στη λογική των δυνατοτήτων σχολείου και εκπαιδευτικών να διαχειριστούν εξωτερικές δεσμεύσεις, ο Γκότοβος (2003:158) επισημαίνει ότι η στερεότυπη επίκλησή τους, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ως μοναδικής αιτίας για την εξήγηση εκπαιδευτικών προβλημάτων, αποτελεί αντιφατικό και συντηρητικό επιχείρημα, «*με την έννοια της παραχώρησης όλων των αρμοδιοτήτων για την οργάνωση της εντός του σχολείου δράσης στην „εκτός του σχολείου κοινωνία“*» ή *τη δικαιολόγηση μιας τέτοιας παραχώρησης».*

Αναφορικά με τις δεσμεύσεις που δημιουργεί το συγκεντρωτικό και ιεραρχικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο Charlot (1993:263-4) και ο Γκότοβος (2000:169) επισημαίνουν ότι η αξιοποίηση των κενών και των θεσμοθετημένων τομέων αυξημένης αυτονομίας, όπως είναι, για παράδειγμα, τα καινοτόμα και προαιρετικά προγράμματα, η ευέλικτη ζώνη, οι βιωματικές δράσεις και οι ερευνητικές εργασίες, αυξάνει τα περιθώρια της δεδομένης σχετικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού, δυνατότητα η οποία, όμως, δεν αξιοποιείται πάντοτε και στον ύψιστο δυνατό βαθμό, σύμφωνα με τη, διαχρονική, σχετική βιβλιογραφία (Χασάπης, 1983:35· Σολομών, 1999:25· Γκότοβος 2000:169· Ξωχέλης, 2006:139). Στο πλαίσιο της εν λόγω αυτονομίας, οι εκπαιδευτικοί, μέσω της επαγγελματικής λειτουργίας τους, παράγουν, σε όλες τις περιπτώσεις και συνθήκες, κοινωνικά και πολιτισμικά αποτελέσματα, το είδος και η ποιότητα των οποίων εξαρτάται από την επαγγελματοσύνη και την υπευθυνότητά τους(Charlot 1993:263-4).

Επισημαίνεται επ' αυτού ότι η αυτοαξιολόγηση παρέχει στη σχολική μονάδα τη δυνατότητα να αναδεικνύει τα κοινωνικο-πολιτισμικά προβλήματα και τις ελλείψεις των πόρων και των υποδομών του σχολείου, ώσπου αυτές να βελτιωθούν με τη συλλογική και σταθερή διεκδίκηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ταυτόχρονα, όμως, παραμένει πρώτιστο έργο της σχολικής μονάδας, στις δεδομένες κάθε φορά συνθήκες και υποδομές, να διαχειριστεί τα ουσιαστικότερα και τα πλέον επώδυνα ερωτήματα της εκπαίδευσης και της σχολικής διδασκαλίας και μάθησης. Η αυτοαξιολόγηση, σε αυτή την

περίπτωση, παρέχει το πλαίσιο προβληματισμού και αναζήτησης του παιδαγωγικά ορθότερου τρόπου διαχείρισης των εν λόγω «επώδυνων» ερωτημάτων, όπως διαπιστώθηκε, από τις Ετήσιες Εκθέσεις τους, ότι πράττουν αρκετές σχολικές μονάδες.

Αναφορικά με τα υπαρκτά προβλήματα των ελλειμματικών οικονομικών πόρων, εγκαταστάσεων και υποδομών, οι κριτικοί παιδαγωγοί Carr και Kemmis (1997:59) επισημαίνουν τον κίνδυνο επικράτησης της «υλιστικής», τεχνοκρατικής, αντίληψης για την εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία:

«η εκπαίδευση μπορεί να βελτιωθεί με την εξασφάλιση καλύτερων εργαλείων, περισσότερων πόρων και καλύτερου περιβάλλοντος (δηλαδή την άποψη ότι περισσότερα χρήματα, περισσότεροι πόροι και καλύτερο περιβάλλον μπορούν να λύσουν τα προβλήματά μας). Επίσης, μία τέτοια ιδέα είναι καθησυχαστική επειδή εύκολα μπορούμε να σκεφτούμε ότι τα εκπαιδευτικά προβλήματα αποτελούν ατέλειες ενός “συστήματος διανομής”, οι οποίες μπορούν να ξεπεραστούν με την τεχνολογική πρόοδο. Εν ολίγοις, δεν χρειάζεται να αναρωτιόμαστε για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, για τις συνέπειες άδικων παραδόσεων ή ακατάλληλων συστημάτων, ή για τις ανησυχητικές αλλαγές της κοινωνίας, οι οποίες απαιτούν διαφορετικό είδος δεξιοτήτων, γνώσεων και κριτικής ικανότητας από τους νέους».

Όπως προκύπτει από τη συνέχεια των όσων γράφουν οι Carr και Kemmis, οι τελευταίοι δεν εκμηδενίζουν τον ρόλο των πόρων, των δομών και των υποδομών, αλλά θεωρούν ότι η κριτική και στοχαστική ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας πρέπει να εστιάζει, πρωτίστως, στις διαδικασίες των εκπαιδευτικών πρακτικών, που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και το σχολείο και στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες, κατά τους Carr και Kemmis, λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικές καταστάσεις μεγάλης πολυπλοκότητας και η ρύθμισή τους προϋποθέτει πολλές αποφάσεις των εμπλεκομένων σε αυτές. Γι' αυτό δεν δέχονται η επίκληση της έλλειψης υλικών πόρων να αποτελεί λόγο για την αποφυγή εμπλοκής των εκπαιδευτικών με τα ουσιώδη ζητήματα της εκπαίδευσης και, πρωτίστως, με τα προβλήματα τομέων στους οποίους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και έχουν κυρίαρχο λόγο.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θεωρούμε ότι παρέχει το πλαίσιο για τέτοιες διαδικασίες, ώστε: «Έμπειροι και συνετοί εκπαιδευτικοί να προβούν σε εξαιρετικά πολύπλοκες κρίσεις και να δράσουν με βάση τις κρίσεις αυτές για να επέμβουν στη ζωή της τάξης ή του σχολείου και να επηρεάσουν τα συμβαίνοντα με τον ένα ή τον άλλο

τρόπο» (Carr & Kemmis 1997:60). Αυτού του είδους οι δράσεις νομιμοποιούν και ισχυροποιούν τον διεκδικητικό και τον καταγγελτικό λόγο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Είναι βέβαιο ότι όλα τα παραπάνω ζητήματα απασχολούν σοβαρά τις σχολικές μονάδες, αλλά λόγω της μη υλοποίησης των σχεδίων δράσης, που είχαν προγραμματιστεί για το δεύτερο έτος γενικευμένης εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δεν υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίον οι σχολικές μονάδες διαχειρίζονται αυτής της φύσης ουσιώδη προβλήματα της εκπαίδευσης.

Η ολοκλήρωση και η επανάληψη του κύκλου της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντική, διότι συμβάλλει στην εμπέδωση της σχετικής εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η θεμελίωση της αυτοαξιολόγησης ως μίας συστηματικής διαδικασίας προϋποθέτει τη σταδιακή, μέσα από διαδοχικές εφαρμογές, απόκτηση της σχετικής τεχνογνωσίας από τους εκπαιδευτικούς για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, παράλληλα με την ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο (MacBeath et al., 2005· MacBeath, 2001, 2005· Kyriakides, & Campbell, 2004). Θεαματικά αποτελέσματα δεν προκύπτουν άμεσα με τις πρώτες εφαρμογές καινοτόμων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, καθότι οι εν λόγω παρεμβάσεις απαιτούν η πλειονότητα των εκπαιδευτικών να τροποποιήσει αντιλήψεις, στάσεις, αξίες και πρακτικές. Οι παραπάνω αλλαγές, λοιπόν, δεν γίνονται με συνοπτικές διαδικασίες, αλλά «θέλουν δουλειά πολλή» σε βάθος χρόνου με εναλλασσόμενους κύκλους δράσης και κριτικού αναστοχασμού (Grundy & Robison, 2004:158· Servage, 2008:74· Owen, 2016:404), συνέχεια, επιμονή και, κυρίως, διαρκή και ουσιαστική στήριξη. Με αυτά ως δεδομένα, αναφερθήκαμε σε θετικές διαπιστώσεις, οι οποίες, όντως, υπάρχουν στην πλειονότητα των σχολικών μονάδων, στο μέτρο του αναμενόμενου από την πρώτη γενικευμένη εφαρμογή, σε στενά χρονικά όρια και σε κλίμα ανασφάλειας.

Η διασφάλιση, λοιπόν, ενός σταθερού γενικού πλαισίου που εμπεριέχει ευέλικτες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε συνάφεια και με τη σταδιακή εξοικείωση της εκπαιδευτικής κοινότητας με τις σχετικές διαδικασίες, θα δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν και να διερευνούν σε βάθος τις κοινωνικο-πολιτισμικές, εκπαιδευτικές και υλικές (υποδομές και πόροι) παραμέτρους που διαμορφώνουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της αυτοαξιολογούμενης σχολικής μονάδας. Για την σε βάθος διερεύνηση παραμέτρων, όπως είναι οι παραπάνω, προσφέρεται ιδιαίτερα η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα σχήματα έρευνας δράσης (Carr & Kemmis, 1997:13, 215-37· Anderson & Herr, 1999· Αυγητίδου, 2014· Owen, 2016).

Στη χώρα μας, οι προϋποθέσεις και οι εστιάσεις που προαναφέραμε αποτελούν ζητούμενο και προς αυτές τις κατευθύνσεις θεωρούμε ότι πρέπει να κινηθούν στο εξής η εκπαιδευτική πολιτική, οι φορείς και οι δομές της εκπαίδευσης.

Ανακεφαλαιώνοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις και προτάσεις, θεωρούμε ότι, για τη μελλοντική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, κομβικής σημασίας προϋπόθεση αποτελεί η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκομένων θεσμών, φορέων και δομών. Για τη διασφάλιση της προϋπόθεσης αυτής απαιτούνται, μεταξύ άλλων, η έμπρακτη, κοινή βιούληση από όλους τους εμπλεκόμενους για την οικοδόμηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητα κατά την επικοινωνία, στην οποία δεν έχουν θέση δεύτερες σκέψεις, άρρητοι στόχοι και προσχηματικές αιτιάσεις, και, τέλος, η αναγνώριση και η ανάληψη των ευθυνών τους εκ μέρους όλων των εμπλεκομένων. Δεδομένου ότι μονομερώς δεν διασφαλίζονται η αμοιβαία εμπιστοσύνη και οι αυθεντικές σχέσεις, είναι ευθύνη όλων των εμπλεκομένων να επιδιώξουν τη διασφάλιση των παραπάνω προϋποθέσεων.

Διευκρινίζεται, όμως, ότι η ευθύνη είναι αναλογική των αρμοδιοτήτων και των ρόλων των εμπλεκομένων και, με αυτή την έννοια, μεγαλύτερη είναι η ευθύνη όσων χαράζουν και υλοποιούν την εκπαιδευτική πολιτική. Χρέος των τελευταίων είναι η βελτίωση, στο μέτρο του εφικτού, των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, η παροχή εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, η έμπρακτη αναγνώριση της προσφοράς και η αξιοποίηση της εμπειρίας και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, η κατανόηση των προσδοκιών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και η διασφάλιση σταθερού, με ευέλικτες επιλογές, πλαισίου αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (MacBeath 2001).

Η εκπαιδευτική πολιτική, λοιπόν, για τον προγραμματισμός και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας θεωρούμε ότι πρέπει, κατά προτεραιότητα, να επικεντρωθεί, στο μέτρο που της αναλογεί, στη δημιουργία της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, με ό,τι αυτό προϋποθέτει και συνεπάγεται και για τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, και να αξιοποιήσει τις περιφερειακές δομές υποστήριξης για τη δημιουργία δικτύου ενδοσχολικής επιμόρφωσης και παιδαγωγικής καθοδήγησης των σχολικών μονάδων. Όπως επισημαίνουν, όμως, οι Grundy & Robison (2004), πρέπει να υπάρχουν και από την πλευρά των εκπαιδευτικών τα εσωτερικά κίνητρα, η βιούληση και η αφοσίωση στις επαγγελματικές ευθύνες τους, ώστε να ανταποκριθούν και να συμβάλουν στην οικοδόμηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, που αποτελεί και το

ζητούμενο. Μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συστηματικής υποστήριξης, οι σχολικές μονάδες μπορούν να διευρύνουν τα θέματα των σχεδίων δράσης, που επιλέγουν, και να εμβαθύνουν σε αυτά, εντάσσοντας σταδιακά στις προσεγγίσεις τους στοιχεία από τα σχήματα της έρευνας δράσης.

Όταν οι παραπάνω προϋποθέσεις διασφαλισθούν, οι μετα-αξιολογικές μελέτες θα μπορούν, με μεγαλύτερη ευχέρεια και ακρίβεια, να διεκπεραιώνουν τον ρόλο τους, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση όρων εκπαιδευτικής πολιτικής που θα στηρίζουν ουσιαστικά τις προσπάθειες σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

1. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η Αξιολόγηση της Διδασκαλίας από Εκπαιδευτικούς και Μαθητές. Μια Διαδικασία Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών στο Πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. *Έρκυνα*, 1, 25-51.
- Αποστολόπουλος Κ. (2017). Διαδικασίες Βελτίωσης του Εκπαιδευτικού Έργου σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας, *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 1(2), 616-626.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι Εκπαιδευτικοί ως Ερευνητές και ως Στοχαζόμενοι Επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης: Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαλαμάς, Β., (2005). *Στατιστικές Τεχνικές και Εφαρμογές στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκότοβος, Α. (2000), «Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και η Λογική της Ποινής», στο Γκότοβος Α., Μαυρογάργος Γ. & Παπακωνσταντίνου Π. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΟΕ (1993). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 12^{ου} Συνεδρίου. Αθήνα: ΔΟΕ.
- ΙΕΠ (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ)*. Συνοπτική Έκθεση Αποτελεσμάτων. Επιστημονικός Υπεύθυνος Γ. Πασιάς, Αθήνα.
- ΙΕΠ (2012β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*, Τόμοι I-V, Επιστημονικός Υπεύθυνος Γ. Πασιάς, Αθήνα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2000). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Η Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κασσωτάκης Μ. (επιμ.) (2017). *Αξιολόγηση των σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ).
- Κόντου, Α. (2012). *Κριτική Θεωρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι
- Μπαγάκης, Γ. (2006). *Αυτοαξιολόγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Δ. Π. (2006), «Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού», *Συγκριτική και Διενήγματος Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 7, 42-59.
- ΟΙΕΛΕ (1992). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών
- ΟΛΜΕ (1997). Πρακτικά 8ου Συνεδρίου, ΔΕΛΤΙΟ της ΟΛΜΕ τχ. 654.
- Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). Η «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής Μονάδας». Το «Συμβάν» Ενός Θεσμού (2010-2014). (σελ. 236 -256). Στο Κασσωτάκης Μ. (Επιμ.). *Αξιολόγηση των σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Παπαδημητρίου, Γ. (2005). *Περιγραφική Στατιστική*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Ρούσσος, Π. Λ., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και Πρακτικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης: Μορφές Κοινωνικού Ελέγχου και Συγκρότηση Παιδαγωγικών Υποκειμένων. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 1 (3).
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Τσιάκαλος Γ. (1992). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Η Ελλάδα εκτός Ευρωπαϊκής Τροχιάς; στο *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.* (σσ. 29-45). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.
- Τσουκαλά Κ. (2006). *Το Νόημα του Χώρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χασάπης, Δ. (1983), «Προβλήματα Κατανόησης Βασικών Αριθμητικών Εννοιών» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 12, 54-57.

2. Διεθνής Βιβλιογραφία²

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record, 104* (3), 421-455.
- Anderson, G. L. & Herr, K. (1999). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities?, *Educational Researcher 28*(5), 12-21.
- Brandy, A. (2016). The Regime of Self-Evaluation: Self-Conception for Teachers and Schools, *British Journal of Educational Studies, 64*/4, 523-541.
- Brookfield, S. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως Κριτική της Ιδεολογίας. Στο Mezirow, J. (επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Επιστ. Επιμέλεια Α. Κόκκος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία*, μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Α. Αθήνα: Κώδικας.
- Chapman, C. and Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?* UK: CfBT.
- Charlot, B. (1993), «Οι Εκπαιδευτικοί μπροστά στο Σχολείο που Αλλάζει», στο ΟΛΜΕ, *Ο Εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που Αλλάζει*. Αθήνα: ΟΛΜΕ. (προσκεκλ. εισηγητής)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων
- Devos, G., & Verhoeven, J. C. (2003). School Self-Evaluation—Conditions and Caveats: The Case of Secondary Schools. *Educational Management & Administration, 31*(4), 403–420.
- Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Easton, L. B. (2008). From Professional Development to Professional Learning. *Phi Delta Kappan, 89*(10), 755-759.
- Gitlin, A. (2006). Preface, in Goodman, J., *Reforming Schools: Working within a Progressive Tradition during Conservative Times*. Albany, NY: SUNY.
- Grundy, S. & Robison, J. (2004). Teacher Professional Development, in Day, C. & Sachs, J. (eds), *International Handbook in the Continuing Professional Development of Teachers*. London: Open University Press.

² Η διεθνής βιβλιογραφία προέρχεται από εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία έχουν μεγάλες διαφορές τόσο μεταξύ τους όσο και με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Με αυτό ως δεδομένο, επιλέξαμε παραπομπές που κρίνουμε ότι αναφέρονται σε ευρύτερης ισχύος επισημάνσεις ή/και που προσφέρονται για καλύτερη κατανόηση των δικών μας καταστάσεων και του προβληματισμού επί αυτών.

- Giroux, H. A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (επιμ.) (1995), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools*, 13, 172-181.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004). School Self-Evaluation and School Improvement: A Critique of Values and Procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–36.
- Louis, K., Marks, M., & Kruse. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2005). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. Routledge.
- MacBeath, J., Schartz, M., Meuret, D. & Jakonsen L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς Άλλαξαν Όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McNamara, G.,& O' Hara, J. (2008). The Importance of the Concept of Self-Evaluation in the Changing Landscape of Education Policy, *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2012). From Looking At Our Schools (LAOS) to Whole School Evaluation-Management, Leadership and Learning (WSE-MLL): The Evolution of Inspection in Irish Schools Over the Past Decade. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), 79–97.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J. (2015). Supporting the Consistent Implementation of Self-Evaluation in Irish Post-Primary Schools, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), 377–393.
- Owen, S. (2016). Professional Learning Communities: Building Skills, Reinvigorating the Passion, and Nurturing Teacher Wellbeing and “Flourishing” within Significantly Innovative Schooling Contexts. *Educational Review*, 68(4), 403–419.
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schildkamp, K. (2007). *The Utilization of a Self-Evaluation Instrument for Primary Education*. Enschede: IpsKamp.
- Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2010). The Use of Performance Feedback in School Improvement in Louisiana. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1389-1403.
- Sergiovanni, T.(2000). The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in our Schools. San Francisco: Jossey Bass.
- Servage, L. (2008). Critical and Transformative Practices in Professional Learning Communities, *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 63-77.

- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace, and S. Thomas. 2006. "Professional Learning Communities: A Review of the Literature." *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221–258.
- Vanhooft, J. Van Petegem, P., & De Maeyer, S. (2009). Attitudes towards School Self-Evaluation, *Studies in Educational Evaluation*, 35/1, 21-28.
- Whitty, G. (2015). Teacher Professionalism: What next?
<https://www.researchgate.net/publication/268270952>
- Whitty, G. & Wisby, E. (2006), «Collaborative' and 'Democratic' Professionalisms: Alternatives to 'Traditional' and 'Managerialist' Approaches to Teacher Autonomy?», *Educational Studies in Japan: Yearbook*: vol. 1, 25-36.
- Wiliam, D. (2011). What is Assessment for Learning?, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 37, 3–14.

Β' ΜΕΡΟΣ:

Εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων και ΠΕΠΚΑ για το Σχολικό Έτος 2016-17

1. Λειτουργία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σχολικό Έτος 2016-2017

Σχετικά με την αποτίμηση της λειτουργίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η Έκθεση θα εστιάσει σε 2 άξονες: (1) στην αποδελτίωση των εκθέσεων των Σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, και (2) στην αναφορά των καινοτόμων προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν αυτήν τη σχολική χρονιά.

1.1. Αποδελτίωση Εκθέσεων Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής, Δημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

Έπειτα από στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία, αποδελτιώθηκαν 26 εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής, 20 Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης και δύο Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής. Επίσης αποδελτιώθηκαν 11 εκθέσεις Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες είχαμε πρόσβαση. Συνολικά οι εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων αφορούν στη Δημοτική Εκπαίδευση σε 350 σχολικές μονάδες και 4676 εκπαιδευτικούς. Στην Προσχολική Αγωγή αφορούν σε 402 σχολικές μονάδες και 917 εκπαιδευτικούς. Τέλος, στην Ειδική Αγωγή αφορούν σε περισσότερες από 400 μονάδες (Τ.Ε. & ΣΜΕΑ), και 1300 εκπαιδευτικούς (Π.Σ., ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Ε.Δ.Ε.Α.Υ., Σ.Μ.Ε.Α., Ε.Β.Π.).

Οι εκθέσεις για το σχολικό έτος 2016-2017 έχουν ομοιομορφία, καθώς κατατέθηκαν σε σχετική φόρμα που εστάλη από το Υπουργείο Παιδείας. Παρά ταύτα ποικίλει τόσο ο αριθμός των σελίδων όσο και η αναλυτική και εις βάθος αναφορά των δράσεων, διαπιστώσεων και προτάσεων των σχολικών συμβούλων. Οι εκθέσεις αναφέρονται στους εξής άξονες: (α) Γενικά Στοιχεία, (β) περιγραφή πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων (επιμορφωτικό έργο, συμβουλευτικές παρεμβάσεις), (γ) αναστοχασμός (δυσκολίες/προβλήματα κατά την υλοποίηση του έργου), (δ) προτάσεις (Ωρολόγια Προγράμματα και Προγράμματα Σπουδών, σχολικά βιβλία, διδακτικό υλικό και διδακτικά εργαλεία, μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικό κλίμα και λειτουργία σχολικής μονάδας, επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικού, ενσωμάτωση μαθητών/τριών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, ένταξη όλων των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή, άλλα μέτρα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης).

Θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τις δράσεις, διαπιστώσεις και προτάσεις των σχολικών συμβούλων και των Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε τρεις άξονες: (α) επιμορφωτικό έργο - επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, (β) προβλήματα που εντοπίζουν όσον αφορά στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και (γ) μέτρα που προτείνουν για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

1.1.1. Επιμορφωτικό έργο – επιμορφωτικές ανάγκες

Όσον αφορά στο επιμορφωτικό τους έργο, οι σχολικοί σύμβουλοι αναφέρουν ότι το υλοποιούν κυρίως στην αρχή και στο τέλος του διδακτικού έτους (Σεπτέμβριο & Ιούνιο). Σε κάποιες περιφέρειες αξιοποιούν λιγότερο τις δύο (2) ημέρες στις οποίες έχουν τη δυνατότητα να κλείσουν τις σχολικές μονάδες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά και τις δίωρες επιμορφωτικές δράσεις, οι οποίες όμως καταργήθηκαν τη φετινή σχολική χρονιά 2017-2018.

Στόχος του επιμορφωτικού έργου των σχολικών συμβούλων ήταν, όπως αποτυπώθηκε στις εκθέσεις τους, η υλοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Σχολείου. Οι επιμορφωτικές δράσεις έχουν προκύψει συνήθως από διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών είτε μέσω ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων είτε από τη δια ζώσης επικοινωνία κατά τις επισκέψεις στις σχολικές μονάδες και τη συμμετοχή σε συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων. Είναι ενταγμένες στο εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών (όπως άλλωστε πάγια οι ίδιοι ζητούν) και συνήθως απευθύνονται σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών. Έχουν συχνά τη μορφή βιωματικού εργαστηρίου (εργασία σε ομάδες, μικροδιδασκαλίες - δειγματικές διδασκαλίες) και αξιοποιούν τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι επιμορφώσεις το σχολικό έτος 2016-2017 στόχευαν κυρίως στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, στον εξορθολογισμό και τη διαχείριση της διδακτέας ύλης, όπως επίσης στον διδακτικό σχεδιασμό διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (κυρίως Θρησκευτικών λόγω της εφαρμογής του Ν.Π.Σ., Γλώσσας, Μαθηματικών, Ιστορίας, Φυσικών), αλλά ακόμα και Αισθητικής Αγωγής. Άλλα θέματα των επιμορφωτικών δράσεων αφορούσαν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα Προγράμματα σχολικών Δραστηριοτήτων, το e-twinning και το Erasmus+, στον διδακτικό και παιδαγωγικό σχεδιασμό σε ολιγοθέσια σχολεία, στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., στη χρήση του διαδραστικού πίνακα, των εκπαιδευτικών λογισμικών, του Φωτόδεντρου, στη

διδασκαλία της ελληνικής ως β' γλώσσας - για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Δ.Υ.Ε.Π., Ζ.Ε.Π.-, στη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, στην αντιμετώπιση θεμάτων που σχετίζονται με την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, στο προσφυγικό ζήτημα και την αποδοχή της ετερότητας, στο ζήτημα των ορίων στη σχολική τάξη, στη σχολική βία και τον εκφοβισμό, στη διαχείριση του εργασιακού άγχους, στην επαγγελματική εξουθένωση, στην επικοινωνία και δυναμική της ομάδας, στη συναισθηματική αγωγή και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τέλος, κάποιες επιμορφωτικές δράσεις αφορούσαν σε διδακτικές μεθοδολογικές επισημάνσεις σε θέματα όπως η δημιουργική γραφή, η δημιουργική σκέψη, η διερευνητική μάθηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία η διαμορφωτική αξιολόγηση, οι κατ' οίκον εργασίες η φιλαναγνωσία, το παραμύθι, η λογοτεχνία, το κουκλοθέατρο, η μουσικοθεραπεία, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, η τοπική Ιστορία κ.ά.

Για την οργάνωση και υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων αξιοποιήθηκε η συνεργασία με άλλους σχολικούς συμβούλους, με ειδικευμένους επιστήμονες σε θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας και Διδακτικής, με φορείς (π.χ. ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, ΚΕΔΔΥ, ΚΕΘΕΑ, Δήμοι, ΚΠΕ, Νοσοκομεία, Βιβλιοθήκες, Μουσεία, τη Διεύθυνση Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος του Αρχηγείου Ελληνικής Αστυνομίας κ.λπ.). Τέλος, το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων αφορά και στις συναντήσεις με διευθυντές/διευθύντριες σχολικών μονάδων είτε τακτικά (ανά τρίμηνο) είτε έκτακτα, όταν αυτό ήταν αναγκαίο. Παρά το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις των σχολικών συμβούλων όπως περιεγράφηκαν παραπάνω, καταγράφεται δυσκολία στην εφαρμογή στη σχολική τάξη όσων συζητούνται και προτείνονται στις επιμορφωτικές δράσεις. Για το λόγο αυτό, υπάρχει ανάγκη διαμόρφωσης ενός συνεχούς και ολοκληρωμένου επιμορφωτικού προγράμματος στη βάση ερευνητικού σχεδιασμού από το Υπουργείο Παιδείας. Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται να δραστηριοποιηθούν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Χρειάζεται να δοθεί έμφαση σε βιωματικές μορφές επιμόρφωσης και στην ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον είναι αναγκαίο να ληφθεί ειδική μέριμνα για τους/τις αναπληρωτές/αναπληρώτριες εκπαιδευτικούς και κυρίως τους/τις εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στην παράλληλη στήριξη και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Είναι σκόπιμο τα προγράμματα επιμόρφωσης να καλύπτουν τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και την υιοθέτηση καινοτόμων στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας, αλλά είναι εξίσου σημαντική η παρακολούθηση εφαρμογής ή όχι των επιμορφωτικών

προτάσεων στις σχολικές τάξεις με στόχο την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερες θεματικές στις οποίες παρατηρείται περαιτέρω ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι οι Τ.Π.Ε, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διδασκαλία της ελληνικής ως β' γλώσσας, η συμπερίληψη, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, ο σχολικός εκφοβισμός, η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, η διαχείριση συγκρούσεων και κρίσεων. Είναι απαραίτητη επίσης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, διαχείρισης συγκρούσεων και κρίσεων, συμπερίληψης, διαπολιτισμικότητας ώστε να αρθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη και κατ' επέκταση στη σχολική μονάδα. Η υιοθέτηση μορφών επαγγελματικής συνεργασίας από τους εκπαιδευτικούς, όπως η ετεροπαρατήρηση της διδασκαλίας, μπορεί να ενισχύσει το παιδαγωγικό κλίμα και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Είναι αναγκαία, τέλος, η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη αντίστοιχης κουλτούρας, πρακτικών και πολιτικών σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, ώστε να αισθάνονται ότι έχουν την ευθύνη για όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες και να γίνει πράξη η συμπερίληψη.

Στις εκθέσεις των Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης παρατίθεται συνολικά το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων των περιφερειών ευθύνης τους. Δεν προσθέτουν κάτι διαφορετικό.

1.1.2. Προβλήματα που εντοπίζουν όσον αφορά στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο

Οι σχολικοί σύμβουλοι κατέγραψαν πληθώρα διδακτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων τα οποία κατέστησαν αναγκαίες τις παρεμβάσεις τους. Συχνά τα προβλήματα αναδεικνύονταν από γονείς ή συλλόγους γονέων, αλλά και από τους/τις διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων. Οι δυσκολίες σχετίζονται άμεσα με εγκατεστημένες στερεοτυπικές στρεβλώσεις και την έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας στο ελληνικό σχολείο, οι οποίες δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, καθώς και τη λειτουργία ομάδων εργασίας για την αντιμετώπιση σημαντικών προβλημάτων της σχολικής μονάδας (π.χ. περιστατικών ενδοσχολικής βίας, προβλημάτων υβριστικής συμπεριφοράς μαθητών, κ.ά.).

Ως προβλήματα αναφέρονται, η πληθώρα της ύλης σε συνδυασμό με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να παραλείψουν ή και να αντικαταστήσουν διδακτικές ενότητες και ασκήσεις, παρά τις τελευταίες προσπάθειες που έγιναν από το Υπουργείο για την αναδιάρθρωση και τον εξορθολογισμό της διδακτέας ύλης, ο τύπος διδασκαλίας που ακολουθείται στην τάξη (κλασικές και μετωπικές μέθοδοι διδασκαλίας με συχνή αξιολόγηση και όχι η ομαδοσυνεργατική ή άλλες μέθοδοι που ενεργοποιούν τον/τη μαθητή/μαθήτρια,) και η διδακτική μεθοδολογία γενικότερα. Συχνά, η οργάνωση της διδασκαλίας πραγματοποιείται με βάση τη σειριακή δομή των εγχειριδίων, αντί της επιλογής και οργάνωσης μαθησιακών στόχων ή μαθησιακών αποτελεσμάτων. Πολλοί εκπαιδευτικοί, αν και συμμετέχουν στις επιμορφώσεις, επιδεικνύουν απροθυμία στην ένταξη των σύγχρονων διδακτικών πρακτικών στην τάξη τους. Υπάρχει δυσκολία ως προς την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών -μετά τις επιμορφωτικές δράσεις- με στόχο την αξιοποίηση των νέων γνώσεων, δεξιοτήτων που προσλαμβάνουν στη διδασκαλία τους.

Σημαντικά προβλήματα εντοπίστηκαν στη διδασκαλία σε μικτές τάξεις με γηγενείς και ρομά/αλλοδαπούς μαθητές ή σε τάξεις με διαφορετικά γνωστικά επίπεδα μαθητών, στην αξιοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις (και κυρίως στη ΣΤ') υπάρχει μεγάλη «πίεση» να προετοιμαστούν οι μαθητές/μαθήτριες για το Γυμνάσιο. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με μητρική γλώσσα διαφορετική της ελληνικής. Επίσης, δε λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάποια σχολεία. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης παρεμποδίζεται από την ύπαρξη των διακριτών γνωστικών αντικειμένων και την κατάργηση των ωρών της Ευέλικτης Ζώνης στις μεγάλες τάξεις. Κάποιοι/Κάποιες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την Ευέλικτη Ζώνη ως «επιπλέον διδακτικό χρόνο», τον οποίο διαθέτουν για να καλύψουν την ύλη της Γλώσσας και των Μαθηματικών και όχι για να εντάξουν διαθεματικά σχέδια εργασίας. Αρκετοί δεν λαμβάνουν υπόψη τους ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι διαδικαστικό και όχι στοχοκεντρικό.

Ένα επιπλέον πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συχνά στερούνται παιδαγωγικής κατάρτισης, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πρόσθετα προβλήματα στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Καταγράφεται επίσης μία τάση αύξησης του αριθμού των μαθητών/μαθητριών που προτείνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς για επανάληψη τάξης τα τελευταία χρόνια και αποστασιοποίησης του/της εκπαιδευτικού της

τάξης από τους/τις μαθητές/μαθήτριες με παράλληλη στήριξη. Οι σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν ότι η παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη των συναδέλφων, τόσο των νέων όσο και των έμπειρων, γίνεται ολοένα και πιο απαιτητική και δύσκολη. Οι παρεμβάσεις των σχολικών Συμβούλων για τα προβλήματα παιδαγωγικού χαρακτήρα εντοπίζονται κυρίως σε δράσεις που αφορούν: (α) στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών, (β) στη κοινωνική ένταξη και αποδοχή μαθητών/μαθητριών από ευάλωτες ομάδες μαθητικού πληθυσμού (μαθητές με ε.ε.α, αλλοδαπούς ρομά, κ.τ.λ.) Ειδικά οι σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής αναφέρθηκαν σε παρεμβάσεις που αφορούσαν στο ζήτημα της ελλιπούς φοίτησης προνηπίων (κυρίως) ή/και νηπίων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (ρομά).

Προβλήματα δημιουργούνται και από δυσκολίες που αφορούν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Καταγράφεται δυσκολία συντονισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων κυρίως ως προς τη διάθεσή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και την κατάρτιση του Ε.Ω.Π.Δ., η οποία ήταν αναμενόμενη, καθώς αυτή ήταν η πρώτη χρονιά εφαρμογής του. Καταγράφηκαν δυσκολίες στην σύνταξη των ωρολογίων προγραμμάτων, ώστε αυτά να είναι λειτουργικά, λόγω της εμπλοκής αρκετών ειδικοτήτων ή εμπλοκής μόνο σε συγκεκριμένες ημέρες της εβδομάδας. Σε πάρα πολλές περιπτώσεις συντάχθηκαν και θεωρήθηκαν επανειλημμένα πολλά ωρολόγια προγράμματα για κάθε σχολείο, γεγονός που συνδεόταν με τις ελλείψεις, τις αλλαγές, τη μετακίνηση και την οριστική τοποθέτηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αν και η στελέχωση με εκπαιδευτικούς του νέου τύπου σχολείου (Ε.Τ.Ο.Δ.) πραγματοποιήθηκε με ικανοποιητικό ρυθμό, παρά ταύτα σημειώνεται η μη έγκαιρη στελέχωση κάποιων σχολικών μονάδων, οι συχνές εναλλαγές στο προσωπικό των σχολικών μονάδων λόγω των επαναλαμβανόμενων φάσεων βελτίωσης θέσης αναπληρωτών και ειδικά των ολιγοθέσιων σχολείων (απόσπαση εντός Π.Υ.Σ.Π.Ε.). Επιπλέον προβλήματα δημιουργήθηκαν λόγω της μη έγκαιρης στελέχωσης των τμημάτων Ζ.Ε.Π., από τον κακό συντονισμό των υπηρεσιών, υποστηρικτικών φορέων και δομών. Εμπόδια στη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. προκλήθηκαν όχι από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά από τις τοπικές κοινωνίες.

Τα Τμήματα Ένταξης, τα οποία προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες, όχι μόνο δεν επαρκούν, αλλά δεν στελεχώνονται μόνιμα από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Ο αριθμός των μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκε και η λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας κρίθηκε απαραίτητη. Καταγράφεται επίσης ο ελλιπής εξοπλισμός των σχολείων (κυρίως με εποπτικά μέσα, ηλεκτρονικούς υπολογιστές και

ευρυζωνική σύνδεση στο διαδίκτυο). Στη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου παρατηρήθηκε ανεπάρκεια χώρων, κατάλληλα διαμορφωμένων για τις ανάγκες του. Προβλήματα δημιουργήθηκαν με την κατάργηση των ενδοσχολικών σεμιναρίων στις ώρες 12.00-14.00 μ. Φαινόμενο της εποχής, που πιθανόν οφείλεται και σε κοινωνικούς λόγους, αποτελούν οι αυξανόμενες παρεμβάσεις των γονέων στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο της σχολικής μονάδας.

Σχετικά με τη λειτουργία των σχολικών συμβούλων, ως προβλήματα προτάσσονται η υποστελέχωση των Γραφείων (έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης), η δυσκολία μετακίνησης (μη πληρωμή οδοιπορικών για αποστάσεις μεγαλύτερες των 50 χλμ.), η έλλειψη χώρων σε κάποιες περιπτώσεις. Οι σχολικοί σύμβουλοι προσχολικής αγωγής έθεσαν επιπλέον το ζήτημα του μεγάλου αριθμού νηπιαγωγείων των οποίων έχουν την ευθύνη, τα οποία ευρίσκονται και σε μεγάλες αποστάσεις τόσο μεταξύ τους όσο και από την έδρα του/της σχολικού/σχολικής συμβούλου.

Οι Προϊστάμενοι/Προϊστάμενες Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης επιπλέον αναφέρουν στις εκθέσεις τους τα παρακάτω προβλήματα:

- Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξε δυσλειτουργία στη συνεργασία σχολικών συμβούλων και Διευθυντών Εκπαίδευσης, αλλά και υπευθύνων των σχολικών Δραστηριοτήτων. Υπήρξε ανάγκη παρέμβασης προκειμένου να αντιμετωπιστούν προβλήματα συνεργασίας και εξομάλυνσης των σχέσεων.
- Οι σχολικοί σύμβουλοι διαμαρτύρονται για τον μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων και αντίστοιχα αυξημένο αριθμό εκπαιδευτικών, των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη, καθώς υπήρξαν αρκετές συνταξιοδοτήσεις.
- Καταγράφονται δυσκολίες στις μετακινήσεις εκπαιδευτικών για επιμορφωτικούς λόγους.
- Δεν κατέστη δυνατή η επικοινωνία των σχολικών συμβούλων με όλους/όλες τους/τις υπεύθυνους/υπεύθυνες των ολοήμερων τμημάτων (καθώς όλοι/όλες απασχολούνται στο ολοήμερο πρόγραμμα εναλλάξ).
- Η λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος στα αστικά σχολεία των πόλεων και κωμοπόλεων φθίνει, επειδή η αστική οικογένεια δεν δείχνει να ικανοποιείται από τη διάρθρωση και τη λειτουργία του προγράμματος. Στην ύπαιθρο υπάρχει αντίστροφη εικόνα.
- Παρατηρήθηκε δυσκολία να βοηθηθούν οι μαθητές/μαθήτριες του ολοήμερου προγράμματος στην προετοιμασία τους για την επόμενη ημέρα, καθώς

- δημιουργούνταν τμήματα ανομοιογενή, με μαθητές/μαθήτριες από όλες τις τάξεις. Επιπλέον, η καθημερινή εναλλαγή εκπαιδευτικού ΠΕ70 φάνηκε να δημιουργεί αρκετά προβλήματα, όχι μόνο στο ίδιο το ολοήμερο τμήμα, αλλά και στη σύνταξη παιδαγωγικά ορθών ωρολογίων προγραμμάτων στον πρωινό κύκλο.
- Ο Οδηγός Νηπιαγωγού παρουσιάζει αδυναμίες σε θέματα αντιμετώπισης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.
 - Ελάχιστα σχολεία διαθέτουν οργανωμένες σχολικές βιβλιοθήκες.

1.1.3. Μέτρα για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στις εκθέσεις περιέχονται αρκετές παρατηρήσεις και προτάσεις σχετικά με τα ωρολόγια προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά βιβλία, το διδακτικό υλικό και τα διδακτικά εργαλεία, τις μεθόδους διδασκαλίας, το παιδαγωγικό κλίμα και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, την ενσωμάτωση μαθητών/μαθητριών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και όλων των μαθητών/μαθητριών στη σχολική ζωή, ενώ πρότειναν και άλλα μέτρα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Προτείνεται η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω θεσμοθετημένης επιμόρφωσης μικτής μάθησης (εξ αποστάσεως και δια ζώσης με ενδιάμεση πρακτική εφαρμογή στην τάξη) η οποία θα υλοποιηθεί σε περιφερειακό επίπεδο, αξιοποιώντας τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τα δίκτυα κοινοτήτων μάθησης είναι ένας τρόπος ενίσχυσης και αλληλοτροφοδότησης κυρίως για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους/τις μαθητές/μαθήτριες,. Επίσης, τα σχέδια εργασίας πρέπει να αποτελέσουν βασικό και ουσιαστικό εργαλείο που πρέπει οπωσδήποτε να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό. Προτείνεται, ακόμη, η συστηματική και περιοδική επιμόρφωση των Διευθυντών/Διευθυντριών σε περιφερειακό επίπεδο μέσω συνεργασιών με τα κατά τόπους Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) και το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.).

Για τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος και της γενικότερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, είναι σκόπιμο να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη οριζοντίων σχέσεων, στην ενδυνάμωση του Συλλόγου Διδασκόντων, ώστε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να έχουν δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συμβάλλοντας στην αυτονομία της σχολικής μονάδας (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2016). Απαραίτητος

είναι και ο κανονισμός λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Είναι αναγκαία επίσης η δημιουργία δομών και κατάλληλου πλαισίου για την αποδοχή και ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων, θυμάτων πολέμου και μεταναστεύσεων. Οι Προϊστάμενοι/Προϊστάμενες Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης επιπλέον προτείνουν στις εκθέσεις τους:

- Να θεσμοθετηθεί συστηματική επιμόρφωση σε τρεις άξονες: σε θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας, σε θέματα συμβουλευτικής και σε θέματα διοίκησης.
- Να οργανωθεί επιμόρφωση στην περιγραφική αξιολόγηση με χρήση φόρμας στόχων ανά γνωστικό αντικείμενο και τρίμηνο ώστε να υπάρχει ενιαία λογική και να αποφευχθούν προβλήματα (π.χ. πλατειασμοί, ελλιπείς ή λάθος εκτιμήσεις, κ.λπ.)
- Να προωθηθεί/αξιοποιηθεί και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση με την υποστήριξη του ΚΕΠΛΗΝΕΤ.
- Να παρέχονται κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης εκπαιδευτικών μέσω πιστοποιημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια

Στις εκθέσεις τονίζεται η αναγκαιότητα υιοθέτησης Προγραμμάτων Σπουδών διαδικασίας με διάθεση φακέλου υλικού και κατάργηση του ενός και μοναδικού βιβλίου (όπως Ν.Π.Σ. Θρησκευτικών). Επίσης, στον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών να ληφθεί πρόνοια για μαθητές/μαθήτριες από ιδιαίτερα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (αλλόγλωσσοι, μειονοτικοί, πρόσφυγες, ρομά). Θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η τοπικότητα, τα Προγράμματα Σπουδών να είναι ευέλικτα και να δίνουν τη δυνατότητα επιλογής στους/στις εκπαιδευτικούς για την αξιοποίηση άλλων, περισσότερο κατάλληλων, βιβλίων και διδακτικών πακέτων. Η Ευέλικτη Ζώνη δε θα έπρεπε να καταλαμβάνει διακριτό μέρος στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά να είναι ενσωματωμένη μέσα στα μαθήματα, ώστε να εφαρμόζονται μικρά σχέδια εργασίας (ημερών, εβδομάδας ή και μεγαλύτερα ακόμα, αναλόγως του θέματος και του ενδιαφέροντος των μαθητών/μαθητριών) στο καθημερινό μάθημα και να διαχέονται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Χρήσιμη είναι η επαναφορά της Θεατρικής Αγωγής στις Ε' και ΣΤ' τάξεις, ενώ σημαντική θέση πρέπει να κατέχει η αξιοποίηση όλων των μορφών Τέχνης στη διδασκαλία. Στην ίδια κατεύθυνση προτείνεται μείωση (με ενιαίοποίηση) των γνωστικών αντικειμένων.

Προτείνεται μεγαλύτερος περιορισμός της εκτεταμένης και σε πολλά σημεία ασαφούς ύλης, η συγχώνευση των πολλών τευχών των βιβλίων, διαφοροποίηση της ύλης για τα

ολιγοθέσια σχολεία τα οποία σίγουρα δεν μπορούν να ανταποκριθούν στον προγραμματισμό και στην εφαρμογή που προβλέπεται για τις μεγάλες σχολικές μονάδες, αξιοποίηση των εγχειριδίων άλλων χωρών, ενώ τα επίκαιρα και εορταστικά θέματα να αποτελούν ξεχωριστό ένθετο και μα μην είναι ενσωματωμένα στα βιβλία της Γλώσσας, ώστε να πραγματοποιούνται με μορφή μικρών projects. Αναδείχθηκε η ανάγκη ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στα Προγράμματα Σπουδών, αλλά με περαιτέρω μείωση της διδακτέας ύλης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς η ένταξή τους στην τάξη απαιτεί περισσότερο χρόνο προετοιμασίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αλλά και τη διάθεση περισσότερου διδακτικού χρόνου.

Υποστηρίζεται η ανάγκη ανανέωσης αρκετών σχολικών βιβλίων (π.χ. Μαθηματικά Β' και Ε', Γλώσσα Ε', Γεωγραφία, Ε' & ΣΤ, Ιστορία ΣΤ' Κ.Π.Α) στα οποία η πληθώρα ή/και η διάταξη της ύλης δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών. Είναι αναγκαίες οι τροποποιήσεις –και όχι μόνο στα παραπάνω βιβλία- προκειμένου να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών και να υπηρετούν ισόρροπα, όλους τους τύπους νόησης κ.λπ. Στόχος βραχυπρόθεσμος να αντικατασταθούν σταδιακά τα σχολικά βιβλία με φακέλους υλικού ανά γνωστικό αντικείμενο, ώστε να επέλθει αλλαγή στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Με την εισαγωγή νέων θεματικών ενοτήτων (ή/και μειώσεις/συγχωνεύσεις/αναδιατάξεις) στο υπάρχον διδακτικό υλικό, θα συνάδει η εξορθολογημένη ύλη με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των Ν.Π.Σ. Μακροπρόθεσμος στόχος η δημιουργία εγχειριδίων ευέλικτων που θα προτείνουν διάφορες εναλλακτικές πηγές διδακτικού υλικού και διδακτικής προσέγγισης των στόχων και θα ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, ενώ θα διασφαλίζεται η δυνατότητα οι μαθητές/μαθήτριες να μαθαίνουν στο σχολείο χωρίς να απασχολούνται με πολύωρες κατ' οίκον εργασίες. Προτείνεται επιπλέον η αξιοποίηση περισσότερων λογοτεχνικών κειμένων.

Βασική στόχευση πρέπει να είναι η αντιμετώπιση προβλημάτων αλφαβητισμού ώστε οι τρεις βασικές δεξιότητες αλφαβητισμού (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) να αποτελούν προτεραιότητα μέχρι το τέλος της Γ' τάξης του δημοτικού. Σημαντική βοήθεια θα προσφέρει η δημιουργία τράπεζας ανοικτών διδακτικών σεναρίων που να ανταποκρίνονται στους στόχους καθεμιάς διδακτικής ενότητας τα οποία θα μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να το διανθίσει/εμπλουτίσει με δικές του/της δραστηριότητες.

Τμήματα Ένταξης – Ενισχυτική Διδασκαλία

Όπου υπάρχουν ανάγκες είναι απαραίτητη η δημιουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ανά σχολική μονάδα, η ενίσχυση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας με έγκαιρη έναρξη λειτουργίας, αναλυτική στοχοθεσία, αξιολόγηση μαθητών/μαθητριών και προγράμματος, εκπόνηση διδακτικού υλικού. Να υπάρχει ανακατανομή των πλεοναζουσών ωρών με στόχο την αντισταθμιστική κάλυψη των μαθητικών αναγκών. Η τήρηση ατομικού φακέλου (portfolio) για κάθε μαθητή/μαθήτρια, όπου θα αναγράφονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει και ο βαθμός της σταδιακής βελτίωσής του, είναι απολύτως απαραίτητη.

Λειτουργία Ολοήμερου

Σε σχολικές μονάδες παρατηρήθηκε ότι η τελευταία διδακτική ώρα του ολοήμερου τμήματος περιήλθε σε αναστολή λόγω περιορισμού των φοιτώντων μαθητών/μαθητριών. Η παιδαγωγική προσφορά του ολοήμερου τμήματος περιορίζεται στη σίτιση και στην προετοιμασία (όχι πάντοτε) για την επόμενη ημέρα. Αναδεικνύεται η ανάγκη για υποχρεωτική λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος έως τις 16.00, ώστε να ολοκληρώνεται η μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο και να εκπληρώνει τον κοινωνικό και παιδαγωγικό σκοπό του. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι προσχολικής αγωγής αναφέρθηκαν στο ζήτημα της διαφοράς στην ώρα προσέλευσης και αποχώρησης των νηπίων σε σχέση με αυτήν του δημοτικού, το οποίο λύθηκε ως προς την προσέλευση τη φετινή σχολική χρονιά. Καταγράφηκε ασυνέχεια μεταξύ του υποχρεωτικού και του ολοήμερου προγράμματος διδασκαλίας, καθώς και δυσκολία στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων στις διδακτικές ώρες των 45'-40'. Προτείνουν αναμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος.

Λειτουργία Σχολικών Μονάδων

Είναι σημαντική η οριστικοποίηση (το αργότερο αρχές Οκτωβρίου) όλων των φάσεων βελτίωσης θέσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ταυτόχρονα η διάθεση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε 4 και 5 σχολικές μονάδες δημιουργεί περισσότερο προβλήματα παρά λύνει. Επίσης, είναι αναγκαία η έγκαιρη στελέχωση των Σ.Δ.Ε.Α.Υ. και Ε.Δ.Ε.Α.Υ. με εξειδικευμένο προσωπικό με ταυτόχρονη κάλυψη των εξόδων μετακίνησής τους, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί των σχολείων να υποστηρίζονται κατάλληλα. Προτείνεται επέκταση των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. σε όλες τις σχολικές μονάδες και στελέχωσή τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Ακόμα, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. τα οποία προσφέρουν σημαντική βοήθεια πρέπει να στελεχωθούν με προσωπικό καθώς το υπάρχον δεν επαρκεί για να καλύψει τις

ανάγκες σε επίπεδο Περιφερειακής Ενότητας. Είναι απαραίτητη η έγκαιρη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, η έγκαιρη στελέχωσή τους με επιπλέον εκπαιδευτικό προσωπικό και η εκπόνηση νέου (επικαιροποιημένου) διδακτικού υλικού. Η φοίτηση των παιδιών στις Τάξεις Υποδοχής να είναι ανεξάρτητη από την παραμονή τους στη χώρα και από τα έτη φοίτησής τους στο ελληνικό σχολείο, με μόνο κριτήριο την επίδοσή τους στην ελληνική γλώσσα. Να ενισχυθούν οι υποστηρικτικοί θεσμοί, αλλά και να διοριστούν επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων (παιδοψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές), τουλάχιστον ανά περιφέρεια. Είναι αναγκαίος ο εμπλουτισμός των σχολείων με εποπτικό υλικό των Φυσικών Επιστημών και οργάνωση σχολικού εργαστηρίου.

Απαραίτητη είναι και η θεσμική διεύρυνση της συνεργασίας των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων και άλλων φορέων με την εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου να επιτευχθεί το «άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία και να μεγιστοποιηθούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μέσω της συστηματικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Τέλος, προτείνεται η ουσιαστική αναβάθμιση του ρόλου των σχολικών Συμβούλων ως ενδιάμεσων της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να ασκήσουν απρόσκοπτα το έργο τους. Οι Προϊστάμενοι/Προϊστάμενες Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης επιπλέον προτείνουν:

- Διάθεση εκπαιδευτικού ΠΕ70 στα Ε.Κ.Φ.Ε. για την οργάνωση πειραμάτων με βάση την ύλη του Δημοτικού Σχολείου.
- Θεσμοθέτηση οργανικών θέσεων στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που θα συμβάλλει στη βελτίωση του κλίματος συνεργασίας.
- Στελέχωση του ολοήμερου με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και να επανέλθει ο ορισμός υπευθύνου εκπαιδευτικού.
- Επανέκδοση του ανθολόγιου λογοτεχνικών κειμένων για το Νηπιαγωγείο και συγγραφή εμπλουτισμένου και ανανεωμένου οδηγού νηπιαγωγού.
- Δημιουργία κατάλληλου, σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού για τις Τάξεις Υποδοχής.
- Προώθηση συμμετοχής σε πανελλήνια και ευρωπαϊκά δια-σχολικά δίκτυα και καινοτόμα προγράμματα.
- Γραμματειακή υποστήριξη των μεγαλύτερων σχολικών μονάδων ώστε να μετριαστεί ο φόρτος διοικητικού έργου που έχει αναλάβει ο Διευθυντής του

σχολείου, για να πραγματώσει αποτελεσματικότερα τον παιδαγωγικό και καθοδηγητικό του ρόλο.

- Ανάπτυξη του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων και του/της Διευθυντή/Διευθύντριας του σχολείου ως παιδαγωγικής ομάδας (ανάληψη, υλοποίηση, αποτίμηση σχεδίων δράσης).

1.2. Καινοτόμα Προγράμματα

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπάρχει ως χρόνος στο ωρολόγιο πρόγραμμα η Ευέλικτη Ζώνη. Με την εφαρμογή του νέου τύπου σχολείου (Ε.Τ.Ο.Δ) καταργήθηκαν οι ώρες που διατίθεντο στις Ε' & ΣΤ' τάξεις και τα όποια Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πολιτιστικά Θέματα) διαχέονται για τις τάξεις αυτές στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Ένα καινοτόμο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες ήταν το πρόγραμμα κολύμβησης για τους/τις μαθητές/μαθήτριες της Γ' τάξης (τη σχολική χρονιά 2016-2017). Τη φετινή σχολική χρονιά (2017-2018) σχεδιάστηκε να επεκταθεί και στους/στις μαθητές/μαθήτριες της Δ' τάξης, αλλά η εφαρμογή του ξεκίνησε πολύ καθυστερημένα (Απρίλιος 2018) με αποτέλεσμα να εφαρμοστεί μόνο για τους/τις μαθητές/μαθήτριες της Γ' τάξης. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του αντικειμένου της κολύμβησης (σχ. έτος 2016-2017) το μάθημα υλοποιήθηκε σε σαράντα τρεις (43) Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με συντονισμό και προγραμματισμό από τις ομάδες Φυσικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα στοιχεία των συντονιστών κολύμβησης των ομάδων Φυσικής Αγωγής τα οποία απεστάλησαν στη Διεύθυνση Φυσικής Αγωγής του ΥΠ.Π.Ε.Θ., στο μάθημα της κολύμβησης συμμετείχαν σαράντα χιλιάδες μαθητές/μαθήτριες (40.000) από δύο χιλιάδες διακόσια δέκα τμήματα (2.210) των σχολικών μονάδων της χώρας.

Υλοποιήθηκε (για 3^η συνεχή χρονιά) επίσης η «Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού», την πρώτη Δευτέρα του Οκτωβρίου. Υλοποιήθηκε επίσης η Πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού (6^η Μαρτίου). Στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης το Υπουργείο με σχετική εγκύκλιο του για το σχολικό έτος 2017-2018 εισάγει την ενότητα «Κυκλοφοριακή Αγωγή και Οδική Ασφάλεια» στο πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων. Διατίθεται και σχετικό εκπαιδευτικό υλικό. Άλλες καινοτόμες δράσεις, όχι όμως υποχρεωτικές, που υλοποιούνται εκτός σχολικού χρόνου, είναι:

- Η εκπαιδευτική δράση «*Teachers 4 Europe*» η οποία στοχεύει να συμβάλλει στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευομένων για τις εξελίξεις των ευρωπαϊκών θεμάτων και στην υποστήριξή τους για να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και αξιοποιούν τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών.
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «*Noiάζομαι και Δρω*» το οποίο υλοποιείται από το Μη κερδοσκοπικό Σωματείο Δεσμός και το Ίδρυμα Λαμπράκη. Κατά το σχολικό έτος 2015 - 2016 εφαρμόστηκε το Πρόγραμμα σε 66 δημοτικά και γυμνάσια πανελλαδικά.

2. Χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Συστήματος, με Βάση τις Ετήσιες Εκθέσεις των Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε., για Σχολικό Έτος 2016-2017

Το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί το αποτέλεσμα αποδελτίωσης των δέκα (10) ετήσιων εκθέσεων των Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, στις οποίες είχαμε πρόσβαση.

2.1. Επιμορφωτικό έργο – επιμορφωτικές ανάγκες

Οι Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης (ΠΕΠΚΑ) αναφέρονται στο πολυάριθμο και ποικίλο επιμορφωτικό έργο των Σχολικών Συμβούλων της περιφέρειάς τους, καθώς και σε επιμορφωτικές δράσεις που υλοποίησαν οι ίδιοι σε συνεργασία με φορείς. Από τις εκθέσεις τους προκύπτει ότι οι βασικότερες επιμορφωτικές κατευθύνσεις των Σχολικών Συμβούλων για το 2016-2017 ήταν, κατά σειρά, οι ακόλουθες:

- Οι εισαχθείσες καινοτομίες: Δημιουργικές Εργασίες, Θεματική Εβδομάδα και Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες.
- Ο εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης και οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις.
- Οι σύγχρονες διδακτικές τεχνικές.
- Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.
- Η υποστήριξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
- Ζητήματα σχετικά με την αξιολόγηση μαθητών.
- Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
- Η διαχείριση της σχολικής τάξης.

Σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες οι περισσότεροι ΠΕΚΠΑ αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρές επιμορφωτικές ανάγκες. Αυτές συνδέονται με παράγοντες όπως:

- Η τάση των εκπαιδευτικών, ιδίως στο Λύκειο, να διδάσκουν μετωπικά, λόγω της μεγάλης σε έκταση ύλης και τις επίδρασης των Πανελλαδικών εξετάσεων.
- Οι πολλές καινοτομίες που εισάγονται χωρίς κεντρική επιμόρφωση ή χωρίς επαρκές βοηθητικό υλικό.
- Η αντίσταση στην αλλαγή που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί.
- Η έλλειψη εισαγωγικής επιμόρφωσης, παρ' ότι τα σχολεία έχουν αρκετούς αναπληρωτές.
- Η ανάγκη αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.
- Η συνεχής αύξηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Οι ανάγκες διαχείρισης κρίσεων, συγκρούσεων και φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Επισημαίνουν ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν ευνοεί τη διενέργεια εκτεταμένης χρονικής διάρκειας επιμόρφωσης εντός του σχολικού ωραρίου για τις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να ενταχθούν δράσεις σύνδεσης της θεωρίας με τη διδακτική πράξη. Επίσης, η διοργάνωση επιμορφωτικών ημερίδων εκτός σχολικού ωραρίου έχει υπερωριακή διάσταση, με αποτέλεσμα να προκαλεί συνδικαλιστικές αντιδράσεις, καθώς και την απροθυμία αρκετών εκπαιδευτικών. Τέλος, ορισμένοι προτείνουν τη θεσμοθέτηση εθνικού σχεδίου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, με ολοήμερες επιμορφώσεις που θα γίνονται σε επίπεδο σχολείου ή ομάδας σχολείων.

2.2. Προβλήματα που εντοπίζουν όσον αφορά το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο

Στα προβλήματα που αναφέρουν οι ΠΕΠΚΑ κυριαρχούν τα εξής:

- Σχετικά με τους σχολικούς Συμβούλους και το έργο που παρέχουν επισημαίνονται τα ακόλουθα:
 - Οι σημαντικές αριθμητικές ελλείψεις λόγω μη αντικατάστασης των συνταξιοδοτηθέντων σχολικών Συμβούλων, υποβαθμίζουν τη δυνατότητα παροχής υποστήριξης σε όλους τους εκπαιδευτικούς.
 - Οι περιορισμοί στις μετακινήσεις εκτός έδρας, λόγω οικονομικής στενότητας, δυσχεραίνουν το έργο τους.

- Η ελλιπής ενημέρωση των Σχολικών Συμβούλων από το ΙΕΠ για τις εισαγόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες, καθώς και περιορισμένη αξιοποίησή τους δεν βοηθά στην αποτελεσματικότερη υλοποίησή τους.
- Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς και τις επιμορφώσεις διαπιστώνονται τα εξής:
 - Οι υψηλές επιμορφωτικές ανάγκες, για τις οποίες δεν επαρκούν οι επιμορφώσεις των Σχολικών Συμβούλων.
 - Οι εκπαιδευτικοί, χωρίς κατάλληλη επιμόρφωση, εμφανίζουν «αντίσταση» τόσο στις πολυάριθμες προωθούμενες αλλαγές και στις καινοτομίες, όσο και στην αλλαγή διδακτικών πρακτικών.
 - Οι καθυστερήσεις στην πρόσληψη αναπληρωτών δυσχεραίνουν την ολοκλήρωση της ύλης.
- Σχετικά με τα Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια αναφέρεται ότι πολλά Π.Σ. και σχολικά βιβλία, καθώς και η μεγάλη σε έκταση ύλη δεν διευκολύνουν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και το σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων.
- Για τις διδακτικές πρακτικές επισημαίνεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί τείνουν να παραμένουν προσηλωμένοι στις μετωπικές διδακτικές πρακτικές, ιδίως στο Λύκειο, υπό την αρνητική επίδραση τόσο της έλλειψης κεντρικών επιμορφώσεων όσο και των νοοτροπιών που απορέουν από τις Πανελλαδικές εξετάσεις της Γ' Λυκείου.
- Σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τονίζεται αφενός η διαχρονική αύξηση του αριθμού τους και αφετέρου η ελλιπής στήριξη των εκπαιδευτικών.
- Σχετικά με τα σχολεία και τις υποδομές τους καταγράφεται ότι:
 - Πολλές σχολικές μονάδες υστερούν από άποψη εκπαιδευτικού εξοπλισμού και υποδομών.
 - Οι σχολικές μονάδες δεν έχουν το αναγκαίο διοικητικό προσωπικό.
 - Οι σχολικές μονάδες στελεχώνονται με εκπαιδευτικό προσωπικό με σημαντικές καθυστερήσεις.

2.3. Προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Οι ΠΕΠΚΑ παραθέτουν μία ποικιλία προτάσεων, από τις οποίες σημαντικότερες είναι οι ακόλουθες:

- Η ισχυρότερη υποστήριξη των σχολικών συμβούλων και η σαφέστερη οριοθέτηση του ρόλου τους.
- Η υιοθέτηση κατάλληλων και συστηματικών επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς, κεντρικά ή περιφερειακά σχεδιασμένες, με βασικούς άξονες:
 - Θέματα γνωστικού αντικειμένου και σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας,
 - Θέματα εισαγωγής αλλαγών και καινοτομιών.
 - Θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής.
 - Θέματα που συνδέονται με την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
 - Θέματα σχετικά με την διαχείριση κρίσεων, συγκρούσεων και σχολικής βίας και εκφοβισμού.
- Προτείνεται να γίνουν διορισμοί εκπαιδευτικών, ώστε να μην υπάρχουν καθυστερήσεις λόγω της ανάγκης πρόσληψης αναπληρωτών, οι οποίες δυσχεραίνουν την ολοκλήρωση της ύλης.
- Για τα σχολεία προτείνεται η ενίσχυσή τους σε εξοπλισμό, η βελτίωση των υποδομών τους, η έγκαιρη στελέχωσή τους με εκπαιδευτικό προσωπικό και η μόνιμη στελέχωσή τους με το απαραίτητο διοικητικό προσωπικό.
- Για τα Π.Σ. και τα διδακτικά εγχειρίδια προτείνεται:
 - Να εκπονηθούν νέα Προγράμματα Σπουδών και να συγγραφούν νέα σχολικών βιβλία σε πολλά γνωστικά αντικείμενα, που θα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να υιοθετήσουν πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και μαθητοκεντικές διδακτικές πρακτικές.
 - Να συνεχιστεί ο εξορθολογισμός της ύλης και να διευρυνθεί σε όλα τα μαθήματα.
 - Να βρεθεί τρόπος να αποδεσμευτεί το Λύκειο από τις Πανελλαδικές Εξετάσεις.
- Προτείνεται να ενισχυθούν οι υποστηρικτικές δομές που συνδέονται με την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η παρουσία τους στο σχολείο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα τους μαθητές αυτούς.
- Σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρούν ότι υπάρχει ανάγκη για επιστημονικότερη αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ως εκ τούτου, προτείνουν να διαμορφωθεί ένα αμερόληπτο και αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα σύστημα αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, το οποίο να έχει τη δυναμική να συνεισφέρει στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος και

του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Επίσης, κάποιοι προτείνουν να υπάρχει συστηματική αξιολόγηση Π.Σ., διδακτικών βιβλίων και εισαγόμενων καινοτομιών. Τέλος, αρκετοί προτείνουν την θεσμοθέτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης του μαθητή και άμεση επιμόρφωση στην περιγραφική αξιολόγηση.

Τέλος, ορισμένοι προτείνουν:

- Τη χρησιμότητα δημιουργίας αποθετηρίου καλών πρακτικών σε περιφερειακό ή κεντρικό επίπεδο.
- Την ανάγκη για ακόμη μεγαλύτερη υποστήριξη των δομών αντισταθμιστικής εκπαίδευσης,

3. Χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Συστήματος με Βάση Τυχαίο Δείγμα Εκθέσεων Σχολικών Συμβούλων Δ.Ε. για το Σχολικό Έτος 2016-2017

Μετά από στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία αποδελτιώθηκαν τριάντα (30) εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκθέσεις για το σχολικό έτος 2016-2017 παρότι ομοιόμορφες αναφορικά με την φόρμα στην οποία κατατέθηκαν, η οποία εστάλη από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις, ποικίλουν τόσο στην έκτασή τους όσο και στην αναλυτική περιγραφή τους, όπου εντοπίζονται οι δράσεις, οι διαπιστώσεις και οι προτάσεις των Σχολικών Συμβούλων. Τα στοιχεία στα οποία εστίασε η μελέτη των εκθέσεων αυτών είναι τα εξής:

- Αναστοχασμός (δυσκολίες/προβλήματα κατά την υλοποίηση του έργου).
- Παιδαγωγικό κλίμα και λειτουργία σχολικής μονάδας.
- Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαίδευτικού.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι διαπιστώσεις και προτάσεις των Σχολικών Συμβούλων στην κάθε κατηγορία.

3.1. Δυσκολίες/προβλήματα κατά την υλοποίηση του έργου και προτάσεις υπέρβασης

Το έργο των Σχολικών Συμβούλων δυσχεραίνεται σημαντικά όταν η περιοχή ευθύνης τους περιλαμβάνει μεγάλες περιφέρειες με πάρα πολλούς εκπαιδευτικούς, καθώς και όταν οφείλουν να υποστηρίζουν μεγάλο αριθμό μαθημάτων, κάποια εκ των οποίων Πανελλαδικά εξεταζόμενα. Επιπρόσθετα κατά το σχολικό έτος 2016-17, έλαβε χώρα αυστηροποίηση στη διαδικασία μετακινήσεων γεγονός που κατέστησε πολύ δύσκολη την επίσκεψη σε όλες τις περιοχές ευθύνης τους. Αναφορικά με το εν λόγω πρόβλημα

προτείνεται από κάποιους η ανάρτηση στο διαδίκτυο βιντεοσκοπημένων παρουσιάσεων, και λοιπού εκπαιδευτικού υλικού. Βέβαια, άλλοι Σχολικοί Σύμβουλοι επισημαίνουν ότι η υποκατάσταση της δια ζώσης επικοινωνίας είναι ακατάλληλη για επιμορφωτικές δράσεις βιωματικής μορφής ή για δράσεις που αξιοποιούν τις γνώσεις των εμπλεκομένων. Σχετικά με τις μετακινήσεις μεταξύ άλλων προτείνεται η αλλαγή της διαδικασίας κάλυψης δαπανών μετακίνησης με μετακύλιση της δαπάνης από την ΠΔΕ της έδρας του Σχολικού Συμβούλου στην ΠΔΕ ωφέλειας της επιμορφωτικής δράσης, καθώς με τον τρόπο αυτό θα ανακουφιστούν οι μεγάλες ΠΔΕ, π.χ. Αθήνας και Θεσσαλονίκης, οι οποίες αδυνατούν να εγκρίνουν μηνιαίες μετακινήσεις εξ αιτίας του μεγάλου αριθμού των ΣΣ που έχουν την έδρα τους σ' αυτές. Επίσης, ως πρόβλημα παρουσιάζεται ο περιορισμένος αριθμός ημερών εκτός έδρας μετακινήσεων και αντιπροτείνεται η έγκριση του αριθμού μετακινήσεων εκτός έδρας ανά τρίμηνο, ώστε να μπορούν οι ΣΣ να κατανέμουν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στα προβλήματα αναφέρεται η μη έγκαιρη ενημέρωση/επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τις εισαγόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες. Προφανώς, προτείνεται οι κεντρικοί φορείς επιμόρφωσης, ΑΕΙ και ΙΕΠ, να ενημερώνουν/επιμορφώνουν τους Σχολικούς Συμβούλους κατά προτεραιότητα.

Σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαπιστώνονται υψηλές επιμορφωτικές ανάγκες σε διάφορα πεδία. Για την κάλυψη των αναγκών αυτών προτείνεται η θεσμοθέτηση διευρυμένου ωραρίου επιμορφωτικών δράσεων, με όρους υποχρεωτικότητας ή με κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Μέσα από τις εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων διαφαίνεται η ανάγκη για την βελτίωση της εφαρμογής των Δημιουργικών Εργασιών (ΔΕ, Λύκειο) και των Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών (ΣΔΕ, Γυμνάσιο). Προτείνεται η εκπόνησή τους να ξεκινά από το πρώτο τετράμηνο και να αυξηθούν οι προβλεπόμενες ώρες για την εφαρμογή των ΔΕ γιατί οι μαθητές δεν έχουν εξοικειωθεί με αυτόν τον τρόπο εργασίας (γραπτή αναφορά ή ηλεκτρονική παρουσίαση). Επιπλέον, προτείνεται τα αναρτημένα από το ΙΕΠ παραδείγματα να αφορούν όλα τα διδακτικά αντικείμενα και να υπάρξει συστηματική βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς συμβούλους. Τέλος, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να καταθέτουν τις εργασίες τους στο Σχολικό Σύμβουλο ειδικότητας.

Οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι δεν υποστηρίζονται επαρκώς στο δύσκολο έργο τους. Η υπηρεσία δεν τους παρέχει καμία επιστημονική ενημέρωση. Υπάρχει έλλειψη συστηματικής γραμματειακής υποστήριξης, καθώς και σύγχρονου εξοπλισμού, κυρίως Η/Υ, στα γραφεία των σχολικών συμβούλων. Επίσης, δεν έχουν οικονομική στήριξη για να καλέσουν ειδικούς επιστήμονες στα επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνουν (κάλυψη εξόδων μετακίνησης). Σε σχέση με το πρώτο σκέλος προτείνουν την εξασφάλιση δωρεάν πρόσβασης των σχολικών συμβούλων σε δύο ή τρία επιστημονικά περιοδικά κύρους ανά ειδικότητα, όπως και η ετήσια παροχή δύο τουλάχιστον επιστημονικών βιβλίων της ειδικότητάς τους. Σχετικά με το εκπαιδευτικό μέρος επισημαίνονται τα ακόλουθα:

- Υπάρχουν μεγάλες επιμορφωτικές ανάγκες μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Πολλοί εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί είτε να δεχτούν αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας είτε να υιοθετήσουν τις εισαγόμενες αλλαγές και καινοτομίες.
- Οι μη ικανοποιούμενες επιμορφωτικές ανάγκες, η μη έγκαιρη τοποθέτηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες και η διαδοχική πρόσληψη αναπληρωτών χωρίς εισαγωγική επιμόρφωση επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα του διδακτικού τους έργου. Ομοίως, και η παράλληλη απασχόληση εκπαιδευτικών σε πολλές σχολικές μονάδες, η οποία, επιπλέον, επηρεάζει αρνητικά και τον συντονισμό της ενημέρωσης και επιμόρφωσής τους.
- Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ μικρή προσέλευση στις εκτός ωραρίου επιμορφωτικές συναντήσεις. Εντός ωραρίου τα πράγματα είναι καλύτερα, όμως το διαθέσιμο δίωρο αφενός δεν είναι επαρκές, αφετέρου μπορεί να διαταράξει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αν χρησιμοποιείται εντατικά. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν πιο αποτελεσματική τη δειγματική διδασκαλία.
- Υπάρχει ανάγκη υποστήριξης πολλών σχολικών μονάδων τόσο σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής όσο και σε επίπεδο σύγχρονού εξοπλισμού (Η/Υ, βιντεοπροβολείς, διαδραστικοί πίνακες κ.λπ.).
- Αρνητικά αποτελέσματα έχει η κατάργηση της διάθεσης τριών διδακτικών ωρών για την οργάνωση και καλή λειτουργία των σχολικών εργαστηρίων (Φυσικών Επιστημών και Πληροφορικής). Έτσι, υποβαθμίζεται η εργαστηριακή διάσταση των μαθημάτων αυτών και περιορίζεται η χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας όπως η διερευνητική και βιωματική μάθηση στις φυσικές επιστήμες και την πληροφορική. Αν δεν μπορεί να γίνει κάτι με το διδακτικό ωράριο προτείνεται, ο υπεύθυνος

εργαστηρίου να απαλλάσσεται από άλλες υπηρεσίες και να συγκεντρώνει κάποια μόρια, χρήσιμα για μελλοντική αξιολόγησή του σε θέση ευθύνης.

- Επισημαίνεται ότι οι μαθητές προάγονται και απολύονται με ελάχιστη προσπάθεια. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και το γεγονός ότι η πρόσβαση σε ορισμένες Ανώτατες Σχολές απαιτεί ελάχιστο αριθμό μορίων, πολύ κάτω από τη βάση. Τα παραπάνω υποβαθμίζουν το μαθησιακό κλίμα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ιδίως στα ΕΠΑΛ.
- Για τους μαθητές των ΕΠΑΛ αναφέρεται ότι ένα αξιόλογο ποσοστό μαθητών έχει χαμηλή μαθησιακή ετοιμότητα, καθώς και άλλα προβλήματα που απαιτούν ειδική ψυχοκοινωνική υποστήριξη και ανάδειξη εναλλακτικών προσεγγίσεων στην κατάκτηση και αξιολόγησης της γνώσης. Ως εκ τούτου, αποτελούν ζητήματα που όχι μόνο επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά αναζητούν δημιουργική διέξοδο αξιοποίησης του επιστημονικού και παιδαγωγικού αποθέματος των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητη η αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικών – Σχολικών Συμβούλων.

3.2. Παιδαγωγικό κλίμα και λειτουργία σχολικής μονάδας

Στο πεδίο αυτό ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να διευκολύνει:

- Το πνεύμα συνεργασίας και συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ αυτών και της Διεύθυνσης.
- Την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Την από κοινού διαμόρφωση και τήρηση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς των μαθητών.
- Το πνεύμα καινοτομίας και αλλαγής.
- Την ανάπτυξη αισθημάτων εμπιστοσύνης και αποδοχής, αναγνώρισης, ικανοποίησης και ευχαρίστησης μεταξύ όλων των μελών.

Προτείνεται η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας με ευχέρεια σε ζητήματα ευελιξίας ωρών/προγραμμάτων, η οποία μπορεί να αρχίσει από τις ερευνητικές εργασίες, τις Δημιουργικές Εργασίες και τη Θεματική Εβδομάδα. Σε συνεργατικό επίπεδο προκρίνονται οι συνεργασίες όμορων σχολείων, η συνεργασία σχολείου - ΚΕΔΔΥ και η ενίσχυση της συνεργασίας του Συλλόγου Διδασκόντων και Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, π.χ. με τη θεσμοθέτηση συναντήσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα στη

διάρκεια του έτους, με τουλάχιστον δύο συναντήσεις, μία στην αρχή (θέματα προγραμματισμού) και μία στο τέλος (απολογισμός) του διδακτικού έτους. Τέλος, διαπιστώνονται διάφορα προβλήματα, όπως παρακάτω:

- Οι συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών που έχουν τοποθετηθεί σε πολλά σχολεία για συμπλήρωση ωραρίου παρεμποδίζει την αρμονική ένταξή τους στο σύλλογο διδασκόντων και την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία τους, τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους μαθητές τους.
- Η απαξίωση της σχολικής ζωής από πολλούς μαθητές.
- Η γραφειοκρατική κουλτούρα, που δεν βοηθά ιδιαίτερα στην γρήγορη ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες και του ιδίου και της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει
- Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

3.3. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικού

Στην εν λόγω κατηγορία ως πιο συχνή πρόταση ανακύπτει η θεσμοθετημένη συνεχής επιμόρφωση των συναδέλφων εκπαιδευτικών τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε επιστημονικό επίπεδο. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου αναφέρεται πως πρέπει να είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση των θεματικών πεδίων, των εισηγήσεων καθώς και των εισηγητών. Ο Σχολικός Σύμβουλος, από την ενδιάμεση θέση που κατέχει μεταξύ παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης έχει τη δυνατότητα να συνδυάζει τις γενικές αρχές παιδαγωγικής και να τις εξειδικεύει στην καθημερινή πραγματικότητα. Παράλληλα κρίνεται αναγκαία η αξιολόγηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων των επιμορφώσεων. Επίσης η επιμόρφωση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας πρέπει να είναι συνεχής και τακτική σε θέματα όπως:

- Νέες τεχνολογίες
- Γνωστικό αντικείμενο/διδακτική μεθοδολογία
- Αξιολόγηση του μαθητή
- Διαχείριση της τάξης
- Ειδική Αγωγή και μαθησιακές δυσκολίες
- Καινοτόμα προγράμματα-εκπαιδευτικές δραστηριότητες κ.λπ.

Γίνεται μνεία στην προσοχή που πρέπει να δοθεί για τους αναπληρωτές, νεοδιόριστους καθώς και όσους αναλαμβάνουν για πρώτη φορά την διδασκαλία ενός μαθήματος, ιδίως αν αυτό είναι καινούριο, όπως πρόσφατα η Τεχνολογία Γ Γυμνασίου, και τα νέα αντικείμενα στα ΕΠΑΛ, καθώς έχουν αυξημένες ανάγκες επιμόρφωσης. Για αυτές τις

περιπτώσεις να μπορεί να γίνεται επιμόρφωση από Σχολικούς Συμβούλους και εκτός ωραρίου, ενδεχομένως με την υποστήριξη δομών όπως τα ΠΕΚ. Οι δομές αυτές από το Σεπτέμβριο έως το Νοέμβριο θα πρέπει να περιλαμβάνουν αυτούς τους εκπαιδευτικούς και αυτά τα αντικείμενα στο πρόγραμμά τους αποκλειστικά ή κατά προτεραιότητα. Οι επιμορφούμενοι μπορεί να δηλώνουν το ενδιαφέρον τους οι ίδιοι ή και να προτείνονται από τον Διευθυντή της σχολικής τους μονάδας.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν αναγκαία την επαναλειτουργία των ΠΕΚ ως φορέα που θα συντονίζει τις επιμορφωτικές δράσεις των Σχολικών Συμβούλων και των δομών της Δ/νσης, καθώς και την ενθάρρυνση και αξιοποίηση επιμορφωτικών συνεργασιών εκπαιδευτικών (peer to peer – αλληλοεπιμόρφωση), με τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού.

Συνολικά διαπιστώνεται πολύ έντονη ανάγκη προγραμματισμένης, έγκαιρης επιμόρφωσης από την προηγούμενη σχολική χρονιά για νέους θεσμούς π.χ. Θεματική εβδομάδα, με βασικό σχεδιασμό και συντονισμό από τους Σχολικούς Συμβούλους που έχουν συνείδηση των πραγματικών αναγκών. Βασικές διαστάσεις των επιμορφώσεων θα πρέπει να είναι:

- Η ανάδειξη και αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη,
- Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδακτικού πειραματισμού και απελευθέρωσης των δημιουργικών τους δυνάμεων.
- Η καλλιέργεια μίας «άλλης» κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών, πιο ανοικτής στη συνεργασία, στην αλλαγή, στη διαφορετικότητα, στην καινοτομία.
- Η δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης, ενδυνάμωσης, πληροφόρησης και συμβουλευτικής, πρώτα-πρώτα μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, δήμου κ.λπ.).

Γ' ΜΕΡΟΣ

Προτάσεις για Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού

Στο τρίτο μέρος της Ετήσιας Έκθεσης παρουσιάζονται τέσσερις (4) προτάσεις επιμορφωτικών προγραμμάτων για το εκπαιδευτικό προσωπικό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για να οργανωθούν και να υλοποιηθούν από κεντρικούς φορείς σε επίπεδο χώρας ή περιφερειών, παράλληλα με τις ενδοσχολικής επιμορφώσεις, τις οποίες ανατροφοδοτούν, αλλά δεν τις αντικαθιστούν. Οι προτάσεις αυτές λαμβάνουν υπόψη τους τις εκφρασμένες πολιτικές προτεραιότητες και τις διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αυτές αποτυπώνονται στα πάγια αιτήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας και σε σχετικές έρευνες, καθώς και σε εισηγήσεις του ΙΕΠ. Οι εν λόγω προτάσεις επιμόρφωσης αποβλέπουν να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την οποία προωθούν, κατά την προαναφερθείσα ταξινόμηση των Grundy & Robison (2004), κυρίως, με δύο τρόπους: (α) με τη λειτουργία της «επέκτασης» (extension) μέσω προσθήκης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων σε αυτές που ήδη κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και (β) με τη λειτουργία του «εκσυγχρονισμού» (renewal) των γνώσεων που κατέχουν μέσω επικαιροποίησης, αλλαγής ή/και μετασχηματισμού της παιδαγωγικής γνώσης, των εκπαιδευτικών πρακτικών και της ακαδημαϊκής γνώσης που σχετίζεται με τα διδασκόμενα μαθήματα.

Σε κάθε περίπτωση, η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, τεκμηριωμένα, συνδέεται με την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης και, μέσω αυτής, με την κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία (Verscio, Ross & Adams, 2008; Owen, 2016). Για τους λόγους αυτούς, παρόμοιες προτάσεις συμπεριλαμβάνονται στις εκπαιδευτικές πολιτικές και στα υλοποιούμενα προγράμματα των περισσοτέρων ευρωπαϊκών χωρών. Τέλος, επισημαίνεται ότι τα προτεινόμενα θέματα απέκτησαν ιδιαίτερη σπουδαιότητα όχι μόνο λόγω των κοινωνικο-πολιτισμικών αλλαγών που επήλθαν στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τις τελευταίες δεκαετίες, αλλά και λόγω εξελίξεων στους σχετικούς παιδαγωγικούς κλάδους, που ανέδειξαν κρίσιμους τομείς και πρότειναν σύγχρονες προσεγγίσεις.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνονται, λοιπόν, τέσσερεις Τομείς επιμόρφωσης, με επιμέρους Επίπεδα, οι οποίοι βρίσκονται σε σχέση συνέπειας, συνέχειας και συνάφειας μεταξύ τους.

Α' ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Η «Διδασκαλία της Γλώσσας» και η «Γλώσσα των Διδασκόμενων Μαθημάτων»

Β' ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Από την Αξιολόγηση της Μάθησης στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση ή ως Μάθηση

Γ' ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη: Αυτορρύθμιση, Συνεργασία και Συνύπαρξη

Δ' ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Σχεδιασμός Διαφοροποιημένων Μοντέλων Διδασκαλίας

Στη συνέχεια, παραθέτουμε τα συνοπτικά τον παιδαγωγικό λόγο που στηρίζει θεωρητικά κάθε τομέα και, επιπλέον, γιατί αποκτούν προτεραιότητα οι συγκεκριμένες προτάσεις και, τέλος, διατυπώνει ή υπαινίσσεται εναλλακτικές εκπαιδευτικές πρακτικές και σχέσεις, καθώς και ρόλους που θα προκύψουν από τον προσανατολισμό των προτεινομένων επιμορφώσεων. Σε καμία περίπτωση, όμως, δεν αποτελούν ολοκληρωμένες θεωρητικές πραγματείες, για τις οποίες παραπέμπουμε στη σχετική βιβλιογραφία.

ΠΡΩΤΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Το Μάθημα της Γλώσσας και η Γλώσσα των Διδασκόμενων Μαθημάτων: Γλωσσικο-γνωστικές Προϋποθέσεις της Κατανόησης και της Κριτικής της Γνώσης

Εισαγωγή

Ο κεντρικός τίτλος παραπέμπει σε δύο μεγάλες κατηγορίες επιμορφώσεων, οι οποίες αφορούν δύο συσχετιζόμενες, αλλά διακριτές, οπτικές διδακτικής προσέγγισης της γλώσσας. Η πρώτη (το Μάθημα της Γλώσσας) προσεγγίζει τη **γλώσσα ως αντικείμενο της μάθησης** στο πλαίσιο της διδασκαλίας του Μαθήματος της Γλώσσας, ενώ η δεύτερη (η Γλώσσα ως Διάσταση των Διδασκόμενων Μαθημάτων) προσεγγίζει τη **γλώσσα ως μέσον της μάθησης** των διδασκόμενων γνώσεων στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος.

Οι προσεγγίσεις που προαναφέραμε προϋποθέτουν συγκεκριμένο παιδαγωγικό λόγο και συνεπάγονται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Όσα ακολουθούν παρουσιάζουν βασικές παραμέτρους που πρέπει, κατά την εκτίμησή μας και την πρότασή μας, να διαμορφώνουν τον παιδαγωγικό λόγο των επιμορφώσεων, ο οποίος θα καθορίζει και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς και τους ρόλους και τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Είναι θέμα, βέβαια, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να αναπτύξουν επαρκώς τον παιδαγωγικό λόγο, καθώς και να προτείνουν φάσμα εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών, ρόλων και σχέσεων.

α. Επιμορφώσεις για το Μάθημα της Γλώσσας

Επομένως, οι επιμορφώσεις της πρώτης κατηγορίας αφορούν το «Μάθημα της Γλώσσας» και αποβλέπουν στη διεύρυνση των σημείων εστίασης του γλωσσικού μαθήματος. Προς τούτου πρέπει να προτείνουν διδακτικές προσεγγίσεις που θα διευρύνουν τις οπτικές προσέγγισης του γλώσσικου μαθήματος, εστιάζοντας περισσότερο από ότι τώρα γίνεται και προσεγγίζοντας με σύγχρονους διδακτικούς τρόπους (α) **τον προφορικό λόγο και την αφήγηση**, (β) **τη «γραμματική του κειμένου»**, στις κοινωνικές λειτουργίες των κειμενικών ειδών και στις λεξικο-γραμματικές επιλογές τους και (γ) **την «παραγωγή γραπτού λόγου»**, η οποία πρέπει να επεκταθεί ως διδακτικός στόχος και στα υπόλοιπα μαθήματα, καθότι η «γραφή» και η «ανάγνωση με κατανόηση» παραμένουν σημαντικοί σκοποί, αλλά ιδιαιτέρως δύσκολοι, σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, της τριτοβάθμιας συμπεριλαμβανομένης (Κουζέλης, 2001).

β. Επιμορφώσεις για τη Γλώσσα των Διδασκόμενων Μαθημάτων

Οι επιμορφώσεις της δεύτερης κατηγορίας, που αφορούν τη «γλωσσική διάσταση των διδασκόμενων μαθημάτων» («ειδικότητες»), πρέπει να προτείνουν προσεγγίσεις που θα διευκολύνουν τους μαθητές στη νοηματική προσπέλαση του σχολικού λόγου, ο οποίος διαφέρει σε πολλά σημεία από τον λόγο της καθημερινότητας. Δυστυχώς, αυτή η ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών με τον «ιδιωματικό», όπως έχει χαρακτηριστεί (Φραγκουδάκη, 2001), λόγο του σχολείου όλων των βαθμίδων αγνοείται διεθνώς, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν σοβαρά προβλήματα στην κατανόηση του σχολικού λόγου, προφορικού και γραπτού, τα οποία διαπιστώνουν τόσο οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους όσο και σχετικές εθνικές ή διεθνείς έρευνες ή/και εξετάσεις, όπως αυτές του PISA. Το πρόβλημα είναι σαφώς μεγαλύτερο στους μαθητές των χαμηλών μορφωτικο-οικονομικών στρωμάτων, με αυτονότερες τις κοινωνικο-πολιτικές προεκτάσεις του.

γ. Γλωσσική Επάρκεια, Γλωσσική Επίγνωση και Κριτική Γλωσσική Επίγνωση

Απώτερη επιδίωξη, επομένως, και στις δύο κατηγορίες επιμορφώσεων είναι η ανάπτυξη της **γλωσσικής επάρκειας** όλων, αδιακρίτως, των μαθητών, η οποία θα τους επιτρέπει να αξιοποιούν αποτελεσματικά, ως ομιλητές/συγγραφείς και ως ακροατές/αναγνώστες, τους γλωσσικούς πόρους σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας, όπως είναι το πλαίσιο των διαδοχικών εκπαιδευτικών βαθμίδων, του δημόσιου λόγου και των λοιπών χώρων της κοινωνικής ζωής. Επισημαίνεται ότι η πορεία ανάπτυξης των γλωσσικο-γνωστικών

ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής σχολικού λόγου πρέπει να βαίνει παράλληλα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ταυτόχρονα με τη γλωσσική επάρκεια, εισηγούμαστε, μέσα από τα επιμορφωτικά προγράμματα, να αναδειχθεί σαφέστερα και συστηματικότερα ως διακριτή επιδίωξη η ανάπτυξη της **γλωσσικής επίγνωσης** των μαθητών, η ανάπτυξη, δηλαδή, της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις λειτουργίες των γλωσσικών στοιχείων και πώς αυτά συμβάλλουν στην επίτευξη του επικοινωνιακού αποτελέσματος (Αρχάκης, 2005:34). Επιπλέον, η συστηματική λειτουργική σχολή του Halliday, υπό την επίδραση του Vygotsky, προσθέτει και τη συνειδητοποίηση, άρα και την αξιοποίηση, του ρόλου της γλώσσας ως εργαλείου σκέψης και μάθησης (Halliday, 1993· Wells, 2006), αλλά και ως εργαλείου διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων.

Τέλος, εισηγούμαστε το ίδιο να ισχύσει και για την **κριτική γλωσσική επίγνωση**, η οποία στηρίζεται στην κριτική ανάλυση λόγου (Fairclough, 1995) και έχει σκοπό να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να: (α) εντοπίζουν τις παραδοχές του λόγου, (β) κατανοούν τόσο τους στόχους και τις γλωσσικούς επιλογές με τις οποίες κατασκευάζεται και αναπαρίσταται η πραγματικότητα όσο και τα ενδιαφέροντα και τα κοινωνικά συμφέρονται που εξυπηρετούν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, και (γ) συνειδητοποιήσουν τις σχέσεις γλώσσας και κοινωνικής ισχύος και πώς αυτές προωθούνται μέσω εναλλακτικών τρόπων χρήσης της γλώσσας. Πρόκειται, εμφανώς, για σημαντικά εφόδια του κριτικού και υπεύθυνου πολίτη μίας συμμετοχικής δημοκρατίας, τα οποία ο Freire (1977) πρώτος συνέδεσε τόσο άμεσα με τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Θέματα γλωσσικής επάρκειας και επίγνωσης απασχολούν ειδικούς και εκπαιδευτικούς και προκαλούν αντιπαραθέσεις μεταξύ τους (http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e4/e_3_thema.htm Μπουτουλούση) για αρκετές δεκαετίες. Συσχετίζονται, μάλιστα, στενά και δηλώνονται με τους όρους «λειτουργικός εγγραμματισμός» και «κριτικός εγγραμματισμός».

1. Προφορικός Λόγος και Αλφαβητισμός στο Νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' Τάξη

1.1. Ανάπτυξη του Προφορικού Λόγου στο Νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' Τάξη

Ο προφορικός λόγος (μιλάω, ακούω, συζητώ) είναι στις προτεραιότητες του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού και θεωρείται σημαντικός τομέας, καθότι, κατά τον Φ. ντε Σωσύρ, ο λόγος είναι θεμελιωδώς προφορικός και, επιπλέον,

αποτελεί βάση και προϋπόθεση για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Στόχος δεν είναι μόνο η επικοινωνιακή ευχέρεια, αλλά και η σταδιακή ενδυνάμωση της «φωνής του μαθητή» στην τάξη, που αποτελεί την πρώτη μορφή δημόσιου λόγου του μαθητή εκτός οικογένειας. Η συμμετοχή στον δημόσιο λόγο αποτελεί πρόκληση για παιδιά που δεν αισθάνονται οικείο το γλωσσικο-πολιτισμικό περιβάλλον της τάξης και αυτό έχει, μακροπρόθεσμα, επιπτώσεις στην αυτο-εικόνα τους, στη σχέση τους με το σχολείο, και στην ανάπτυξη της ταυτότητάς τους. Γι' αυτό η έγκαιρη ενίσχυση της «φωνής του μαθητή» θεωρείται από τους κριτικούς παιδαγωγούς σημαντικό μέσο για την πρόληψη της περιθωριοποίησης των μαθητών και την ενίσχυση της χειραφετικής πορείας τους (Wrigley, 2006:67). Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός της επιμόρφωσης είναι να προτείνει προσεγγίσεις ανάπτυξης των ικανοτήτων και στάσεων του προφορικού λόγου σε τάξεις πολυπολιτισμικής σύνθεσης, όπου ο προφορικός λόγος αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα και προτεραιότητα και το έργο του εκπαιδευτικού καθίσταται δυσκολότερο, ιδίως όπου απουσιάζουν οι αναγκαίες υποστηρικτικές δομές. Διευκρινίζουμε, βέβαια, ότι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου παραμένει στόχος σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευση (Μπακογιάννης, 2014).

1.2. Ανάπτυξη Αλφαβητισμού στο Νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' Τάξη

Το Νηπιαγωγείο περιλαμβάνει στο πρόγραμμά του δράσεις υποστήριξης του αναδυόμενου γραμματισμού (φωνημική επίγνωση, αισθητική απόλαυση) και διασφάλιση της μαθησιακής, κοινωνικής και συναισθηματικής ετοιμότητας, που απαιτεί η μετάβαση του νηπίου στην Α' Τάξη Δημοτικού. Στην Α' τάξη του Δημοτικού κεντρική επιδίωξη αποτελεί η κατάκτηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης με στόχο την κατάκτηση των απαιτούμενων ικανοτήτων από όλους τους μαθητές, αδιακρίτως, φύλου και κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης. Οι αναφερθείσες διαστάσεις του αναδυόμενου γραμματισμού και του αλφαβητισμού καλύπτονται από το ισχύον πρόγραμμα, αλλά, όπως και στην περίπτωση του προφορικού λόγου, απαιτούνται αυξημένες ικανότητες και ποικίλες προσεγγίσεις για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες των ανομοιογενών τάξεων, στις οποίες φοιτούν μαθητές από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αλλόγλωσσοι, μαθητές που εγγράφθηκαν στην Α' Τάξη πριν συμπληρώσουν τα έξι χρόνια ή/και με δυσκολίες μάθησης. Όλες αυτές οι κατηγορίες μαθητών πρέπει το αργότερο μέχρι το τέλος της Β' Δημοτικού να έχουν κατακτήσει τις ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Αν δεν επιτευχθεί ο εν λόγω στόχος μέχρι τη Β' Δημοτικού,

οι δυσκολίες θα αυξάνονται στις επόμενες τάξεις και το πρόβλημα θα μονιμοποιείται. Υπογραμμίζουμε ότι η σχολική διαρροή σε επόμενες ηλικίες έχει τις ρίζες της και σε αυτό το πρόβλημα.

Οι λόγοι αυτοί καθιστούν αναγκαία τη σχετική επιμόρφωση, με ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους αξιοποίησης των ποικίλων εμπειριών των μαθητών με διαφορετικές αφετηρίες, στους τρόπους κάλυψης κενών και, τέλος, στους τρόπους συστηματικότερης συνεργασίας εκπαιδευτικών για τη διασφάλιση διαρκούς παρακολούθησης και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών από το Νηπιαγωγείο μέχρι τη Β' Τάξη του Δημοτικού. Το πώς αυτή μπορεί να διασφαλισθεί, ποιοι εμπλέκονται και με ποιους ρόλους αποτελούν σημαντικά ερωτήματα επιμόρφωσης. Εμμέσως, πλην σαφώς, αναδεικνύονται και οι ευθύνες του εκπαιδευτικού συστήματος για τη διασφάλιση εκπαιδευτικών πόρων και εργασιακών συνθηκών.

2. Απολαμβάνω τη Γλώσσα

2.1. Στο Νηπιαγωγείο και στις Πρώτες Τάξεις του Δημοτικού

Σταδιακή ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, της οποίας ο ρόλος στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου είναι διαπιστωμένος, ιδίως σε αυτές τις ηλικίες και για τους παραπάνω μαθητικούς πληθυσμούς που δεν έχουν συνήθως τέτοιες ευκαιρίες στην οικογένειά τους. Στην χώρα μας υπάρχει σχετική εμπειρία, η οποία μέσω επιμόρφωσης μπορεί να γίνει ευρύτερα γνωστή. Εκτός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θα συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση η πρόβλεψη χρονικής ζώνης (Ωρα Φιλαναγνωσίας) και η διαμόρφωση «Χώρου Φιλαναγνωσίας» στη Βιβλιοθήκη, όπου υπάρχει, ή σε «γωνιά» μέσα στην τάξη με στοιχειώδη «εξοπλισμό» (κατάλληλα βιβλία, χαλί και μαξιλαράκια για τον «κύκλο της ανάγνωσης»). Θεωρούμε ότι μέρος του χρόνου της φιλαναγνωσίας καλόν είναι να διατεθεί σε λαϊκά παραμύθια, ελληνικά και πολυπολιτισμικά, καθότι το παραμύθι αποτελεί την αρχέτυπη μορφή αφηγηματικού λόγου και προσφέρει πολλές δυνατότητες για δράσεις ανάπτυξης του προφορικού λόγου, αλλά και επεξεργασίας στοιχείων της προσωπικής ταυτότητας.

2.2. Τρόποι Εμπλοκής της Οικογένειας στην Στήριξη της Γλωσσικής Ανάπτυξης

Η οικογένεια αποτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό πόρο τον οποίο πρέπει το σχολείο να μάθει πώς να τον αξιοποιεί. Αυτό ισχύει για όλες τις οικογένειες, ακόμη και για αυτές

που θεωρούνται «χαμηλού» πολιτισμικού επιπέδου (Wrigley, 2006:69). Τους εν λόγω πόρους μπορεί και οφείλει το σχολείο να τους αξιοποιήσει, μετά από ενημερωτικές συναντήσεις και με εκπαιδευτικά έντυπα, τόσο στο πρόγραμμα του Εγγραμματισμού όσο και της Φιλαναγνωσίας (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό).

3. Η Γλώσσα ως Μάθημα στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο

Το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, καλύπτει και τα τρία είδη «γραμματικής», ήτοι τη «γραμματική της λέξης», τη «γραμματική της πρότασης» (γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο) και τη «γραμματική του κειμένου», τα οποία αξιοποιούνται τόσο για την κατανόηση σχολικών κειμένων όσο και για την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές. Διευκρινίζεται ότι ο όρος «γραμματική του κειμένου» αναφέρεται στο είδος της εσωτερικής οργάνωσης του κειμένου και στις λεξικο-γραμματικές επιλογές του, στοιχεία τα οποία το κείμενο καθορίζει με βάση τον σκοπό του και το πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και λειτουργεί. Το τρίτο είδος, «γραμματική του κειμένου», λοιπόν, εντάχθηκε διεθνώς στα Προγράμματα Σπουδών της Γλώσσας τις τελευταίες δεκαετίες και έχει τη θεωρητική του βάση, κυρίως, στη συστηματική λειτουργική γραμματική του Halliday (1985), η οποία προσεγγίζει τη γλώσσα ως κοινωνικο-πολιτισμική πρακτική (Hasan, 2006) και, επιπλέον, θεωρεί το κείμενο (και όχι την πρόταση) ως ολοκληρωμένη σημασιολογική μονάδα. Σε αυτή τη λογική, η γλώσσα, ως δυναμικό σημειογενές σύστημα, εξελίσσεται παράλληλα με τις ιστορικο-κοινωνικές και τεχνολογικές συνθήκες, καθώς, επίσης, σε δεδομένη φάση εξέλιξης, με βάση τις παραμέτρους του επικοινωνιακού πλαισίου αναπτύσσει διαφορετικούς κειμενικά είδη (genres) (Cope & Kalantzis, 1993· 2000). Κεντρική θέση στα κειμενικά είδη κατέχουν εκείνα της επιστήμης (Halliday & Martin, 2004), τα οποία διακρίνονται από τις δικές τους δομές και τις δικές τους λεξικο-γραμματικές επιλογές, που διαφέρουν από τις δομές των αφηγηματικών κειμένων (Schleppegrell, 2004· 2015).

Στις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, που κυριαρχούν στο σχολείο, η έμφαση είναι στη «γραμματική της λέξης» και στη «γραμματική της πρότασης», ενώ η σύγχρονη διδακτική αντίληψη αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της «γραμματικής του κειμένου», το οποίο και θεωρεί ολοκληρωμένη σημασιολογική μονάδα. Η εμμονή στα δύο πρώτα είδη «γραμματικής» οφείλεται, κυρίως, στην μαθητική και εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, στο είδος της βασικής τους εκπαίδευσης, που ελάχιστα και πολύ

πρόσφατα αναφέρεται στη «γραμματική του κειμένου» (εφαρμοσμένη κειμενογλωσσολογία) και στην έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης μέχρι τώρα επί του θέματος. Επομένως, για να γίνει μετακίνηση της εστίασης στη «γραμματική του κειμένου», στο πλαίσιο του οποίου πρέπει να εξετάζονται η γραμματική της λέξης και της πρότασης, απαιτείται συστηματική επιμόρφωση, η οποία μέχρι τώρα δεν έχει γίνει επαρκώς. Να υπογραμμίσουμε ότι η εστίαση στη γραμματική του κειμένου από τους ειδικούς στα γλωσσικά μαθήματα είναι σημαντική, διότι διευρύνει και ολοκληρώνει τη γραμματική προσέγγιση του λόγου μέχρι το επίπεδο του κειμένου, που, όπως αναφέραμε, αποτελεί την ολοκληρωμένη σημασιολογική μονάδα του λόγου.

Επιπλέον, η κειμενοκεντρική προσέγγιση που συνεπάγεται η εστίαση στη «γραμματική του κειμένου» είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι δημιουργεί το κατάλληλο υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η προσέγγιση της «γλώσσας ως διάστασης των διδασκόμενων μαθημάτων» (Κουλαϊδής κ. αλ., 2002· Halliday & Martin, 2004· Λέκκα, 2005). Η γλώσσα των εν λόγω μαθημάτων με τα χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου υπάγεται στον επεξεργασμένο κώδικα, σύμφωνα με τη γνωστή διάκριση του Bernstein (Δενδρινού, 2001:220), και κατά συνέπεια είναι νοηματικά απροσπέλαστη από παιδιά που κοινωνικοποιήθηκαν στο πλαίσιο του περιορισμένου κώδικα. Για να γίνουν τα επιστημονικά κείμενα προσπελάσιμα από όλους τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει, μέσα από την κατάλληλη διδασκαλία, να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς, στο πλαίσιο της γραμματικής του κειμένου, να αναλύουν τα δομικά και λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου. Αυτή η διαδικασία μετατρέπει τα επιστημονικά κείμενα από «αλλοτριωτικά» και «αντι-δημοκρατικά» σε προσβάσιμα στους μαθητές (A. Luke, στο Halliday & Martin, 2004).

Επομένως, στο πλαίσιο της «γραμματικής του κειμένου» οι προτεινόμενες επιμορφώσεις πρέπει να εστιάσουν στις σχέσεις σκοπού και δόμησης του κειμενικού λόγου, καθώς και στα χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου που δυσκολεύουν τους μαθητές στην κατανόηση, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

4. Η Γλώσσα ως Διάσταση των Διδασκόμενων Μαθημάτων

Η διδασκαλία ενός επιστημονικού κλάδου στο πλαίσιο του σχολείου προϋποθέτει ότι συνδιδάσκονται και οι τέσσερις βασικές παράμετροί του, ήτοι:

(α) ο γλωσσικός κώδικας που ανέπτυξε κάθε κλάδος ως κοινότητα λόγου,

- (β) το περιεχόμενό του (εννοιολογική, δηλωτική και διαδικαστική γνώση),
- (γ) η μεθοδολογία μέσα από την οποία προέκυψε η εν λόγω γνώση, και
- (δ) ο τρόπος σκέπτεσθαι και πράττειν του εν λόγω κλάδου.

Στην πράξη, από τις τέσσερις παραμέτρους η εστίαση της διδασκαλίας περιορίζεται στο περιεχόμενο και σε μερικά μαθήματα, κατά δεύτερο λόγο, στη μεθοδολογία. Η γλωσσική διάσταση, που μας ενδιαφέρει εδώ, ελάχιστα προσεγγίζεται και όχι, πάντα, με την ορθή εστίαση. Αυτό συμβαίνει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπου, κατά τη Φραγκουδάκη (2001:274), οι διδάσκοντες αρνούνται να αναλώσουν μέρος από τη διδασκαλία τους για τεχνικές συστηματικής μετάδοσης του κώδικα στον οποίο διδάσκεται η (πανεπιστημιακή) γνώση (στη σχολική της μορφή), χαρακτηρίζοντας, μάλιστα, την επιστημονική γλώσσα ως ιδίωμα (ό.π., σ.270).

4.1. Οι Δυσκολίες του Σχολικού Λόγου και οι Επιπτώσεις τους

Η εμπειρία και έρευνα στην Ευρώπη και σε άλλες Ηπείρους του «δυτικού κόσμου» διαπιστώνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών, που προέρχεται κυρίως από τα χαμηλά κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ε.Κ.Ο.), έχει δυσκολίες να παρακολουθήσει τον προφορικό και πολύ περισσότερο τον γραπτό σχολικό λόγο, όπως διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί και όπως αποτυπώνεται σε σχετικές έρευνες τύπου PISA. Οι εν λόγω δυσκολίες οφείλονται στο γεγονός ότι ο επιστημονικός λόγος, ακόμη και στη σχολική του μορφή, διαφέρει από τον λόγο της κοινωνικής επικοινωνίας (Δενδρινού, 2001). Το πρόβλημα γίνεται εντονότερο από τις μεσαίες τάξης του Δημοτικού και μετά, καθώς η γλώσσα της διδασκαλίας και, κυρίως, των βιβλίων εντάσσει σταδιακά και μη αφηγηματικά κείμενα επιστημονικής φύσης, των οποίων οι δομές και οι λεξικο-γραμματικές επιλογές διαφέρουν από την οικεία στους μαθητές αφηγηματική δομή.

Οι δομές και οι λεξικο-γραμματικές επιλογές του επιστημονικού λόγου διαμορφώθηκαν ανάλογα με τις βασικές γλωσσο-γνωστικές λειτουργείες που καλείται να καλύψει, όπως είναι, για παράδειγμα, ο ορισμός και η ανάπτυξη εννοιών, η περιγραφή διαδικασιών, η εξήγηση φαινομένων, η επιχειρηματολογία, η αξιολόγηση καταστάσεων (Halliday & Martin, 2004· Schleppegrell, 2015). Με αυτή την έννοια, κάθε διακριτή επιστημονική κοινότητα είναι πρωτίστως κοινότητα λόγου, που έχει διαμορφώσει κειμενικά είδη, μέσω των οποίων τα μέλη της πραγματεύονται και διαπραγματεύονται μεταξύ τους τα επιστημονικά ερωτήματα και ευρήματα του κλάδου τους (Halliday & Martin, 2004· Schleppegrell, 2004).

4.2. Το Εκπαιδευτικό Πρόβλημα και Προτάσεις Αντιμετώπισής του

Το πρόβλημα κατανόησης του επιστημονικού λόγου από τους μαθητές, που επεκτείνεται, μαζί με το πρόβλημα παραγωγής γραπτού λόγου, και σε φοιτητές των Α.Ε.Ι. (Κουζέλης, 2001), έχει διεθνώς απασχολήσει εκπαιδευτικά συστήματα αρκετών χωρών, αλλά και διεθνείς οργανισμούς, όπως είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης, το οποίο έχει λάβει σχετικές αποφάσεις και έχει εκδώσει ανάλογες μελέτες (Beacco et al., 2015· Schleppegrell, 2015), οι οποίες βασίζονται αλλά και εμπλουτίζουν τη διεθνή βιβλιογραφία. Η σημαντικότητα του εν λόγω προβλήματος είναι αυτονόητη, καθότι εμποδίζει την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών που δυσκολεύονται στην κατανόηση (Μυλωνάς, 2006:35), με αποτέλεσμα αρκετοί από αυτούς να οδηγούνται στην εγκατάλειψη του σχολείου και στην κοινωνική περιθωριοποίηση (Schleppegrell, 2015).

Με αυτή την προβληματική και με αφορμή την δημοσιοποίηση της τελευταίας έρευνας του PISA, ο Πρόεδρος του ΙΕΠ Γ. Κουζέλης (2017) επισημαίνει ότι πρέπει στα Προγράμματα Σπουδών και στις διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησης να ληφθούν πρόνοιες για τις γνωστικές διαστάσεις που αναφέρονται «... προπάντων στην πραγματική και κριτική κατανόηση κειμένων». Διδακτικά αυτό σημαίνει ότι πρέπει να υπάρξει εστίαση στην ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών, καθώς και της κριτικής επίγνωσης της κοινωνικής λειτουργίας της γλώσσας. Αυτό, όμως, προϋποθέτει μία άλλου τύπου πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Κουζέλης, 2001:197-200) και, επιπλέον, προϋποθέτει ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης.

Για το θέμα αυτό η σχετική με την επιμόρφωση βιβλιογραφία προτείνει τη διάκριση μεταξύ της γλώσσας ως διδακτικού αντικειμένου, που συνήθως διδάσκεται βάσει των αρχών της δομικής Γλωσσολογίας με εστίαση στις δομές της γλώσσας ως συστήματος, και της γλώσσας ως διάστασης όλων των διδασκόμενων αντικειμένων, που συνήθως διδάσκεται βάσει των αρχών της συστηματικής λειτουργικής γραμματικής του M. Halliday με εστίαση στη σχέση των παραμέτρων του επικοινωνιακού πλαισίου (context) με τις μορφές του παραγόμενου λόγου (text), καθώς και στη συσχέτιση των μορφών και των νοημάτων του λόγου (Schleppegrell, 2004· 2015).

Κοινό σημείο της διεθνούς εμπειρίας είναι ότι τοποθετεί στις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής την κατάκτηση της σχολικής γλωσσικής επάρκειας στο προφορικό και γραπτό λόγο αφηγηματικών και μη αφηγηματικών κειμένων, που επιδιώκεται από τον λειτουργικό εγγραμματισμού. Υπενθυμίζουμε ότι το φάσμα των επιδιώξεων θεωρούμε ότι πρέπει να συμπληρώσουν η ανάπτυξη τόσο της γλωσσικής

επίγνωσης όσο και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, που επιδιώκεται από τον κριτικό εγγραμματισμό. Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία εστιάζει στον ρόλο που παίζει η γλώσσα τόσο στη δημιουργία σχέσεων ισοτιμίας ή κυριαρχίας όσο και στην αναπαράσταση οπτικών της πραγματικότητας που προβάλλουν ή υποβαθμίζουν συμφέρονται και ενδιαφέροντα απόμων ή/και ομάδων. Η ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων αυτής της μορφής συνιστά, όπως ήδη αναφέραμε, στοιχείο συγκρότησης του κριτικού πολίτη και της λειτουργίας της συμμετοχικής δημοκρατίας, που αποτελούν υψηλούς Δείκτες της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Στα μέτρα στήριξης των παραπάνω προτεραιοτήτων, λοιπόν, προτείνουμε ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα τόσο για εκπαιδευτικούς γλωσσικών ειδικοτήτων (ΠΕ60, ΠΕ70, ΠΕ02, ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07,) όσο και για τους εκπαιδευτικούς των υπολοίπων ειδικοτήτων, καθότι σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα υπάρχει η γλωσσική διάσταση.

Είναι πρόδηλο ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη «γλώσσα των διδασκόμενων μαθημάτων» πρέπει να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκωδικοποιήσουν τον επιστημονικό λόγο, στη σχολική του εκδοχή, ώστε να κατανοούν σε βάθος τα κείμενα που διαβάζουν, να ερμηνεύουν και να σχολιάζουν τις νέες γνώσεις, καθώς και να γράφουν κείμενα σχετικά με τη διδασκόμενη γνώση.

Για να γίνει αυτό, πρέπει να η επιμόρφωση να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου που δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές. Μεταξύ αυτών είναι, για παράδειγμα, η μετάβαση του επιστημονικού λόγου από τον οικείο στους μαθητές ρηματικό λόγο της αφήγησης στον ονοματικό λόγο της επιστήμης, η αντικατάσταση των φυσικών υποκειμένων με αφηρημένες έννοιες, οι δευτερεύουσες προτάσεις και οι παθητικές συντάξεις. Η αποπλαισιωμένη διδασκαλία τους ως γραμματικών και συντακτικών φαινομένων στο μάθημα της Γλώσσας, παρά την αναγκαιότητά της, από μόνη της δεν επαρκεί και έτσι προκύπτει η ανάγκη της άμεσης και συστηματικής διδασκαλίας της «γλώσσας των διδασκόμενων μαθημάτων».

Επίσης, ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, στην ενδο-σχολική μορφή του, πρέπει, επίσης, να καθορίσει, πέρα από τους τομείς εστίασης, και τους τρόπους σύμπραξης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν γλωσσικά μαθήματα με τους εκπαιδευτικούς των «ειδικοτήτων». Για τους λόγους που αναφέραμε η εμπλοκή των τελευταίων είναι αναγκαία. Η πρότασή μας, λοιπόν, είναι οι διδάσκοντες γλωσσικά μαθήματα να μεταφέρουν την εμπειρία τους από την εφαρμογή της «γραμματικής του κειμένου» στα

μη γλωσσικά μαθήματα που διδάσκουν, όπως είναι η Ιστορία. Το εν λόγω μάθημα είναι προνομιακός χώρος για να γίνει η μετάβαση από τα αφηγηματικά κείμενα στα μη αφηγηματικά του επιστημονικού λόγου, διότι συμπεριλαμβάνει κειμενικούς τύπους που έχουν έντονο το αφηγηματικά στοιχείο, όπως είναι τα κείμενα ιστορικής βιογραφίας και χρονικής εξιστόρησης (historical recounts), όπου το στοιχείο της χρονικής αλληλουχίας είναι έντονο, και κείμενα ιστορικής έκθεσης (historical accounts), ιστορικής επεξήγησης (historical explanation) και πραγματείες επί ιστορικών φαινομένων και καταστάσεων, όπου το στοιχείο της χρονικής αλληλουχίας είναι περιορισμένο ή ανύπαρκτο.

Άλλο κεντρικό θέμα επιμόρφωσης πρέπει να αποτελέσουν οι τρόποι συνεργασίας σχολείου και γονέων για την εμπλοκή των τελευταίων στην στήριξη του εγγραμματισμού. Παραπάνω αναφερθήκαμε στην ανάγκη αξιοποίησης των εκπαιδευτικών πόρων της οικογένειας, την οποία, όμως, πρέπει επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί να καθοδηγήσουν.

Ως προς τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι αυτονόητο ότι πρέπει να είναι σεμιναριακά, μεικτής μορφής (δια-ζώσης και εξ αποστάσεως, εξω-σχολικές και ενδο-σχολικές) με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Λόγω της απαιτούμενης συνεργασίας μεταξύ των ειδικοτήτων, οι ενδο-σχολικές επιμορφώσεις πρέπει να παίξουν σημαντικό ρόλο, στη λογική της λειτουργίας του σχολείου ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.

ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Από την Αξιολόγηση της Μάθησης στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση ή ως Μάθηση

Επιγραμματικά, υπενθυμίζουμε ότι η αξιολόγηση της μάθησης έχει μακραίωνη ιστορία στην εκπαίδευση και έλαβε σημαντική θέση στην εκπαίδευση κατά τη βιομηχανική περίοδο και μετά, όταν η εκπαίδευση απέκτησε υπόσταση σημαντικού κοινωνικού θεσμού και ανέλαβε την αρμοδιότητα έκδοσης πιστοποιητικών γνώσης, τα οποία αξιοποιούνται ποικιλότροπα, ανάλογα με το είδος τους και την περίσταση, στον εκπαιδευτικό, στον κοινωνικό, στον επαγγελματικό και στον οικονομικό χώρο.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει, διεθνώς, στον χώρο του παιδαγωγικού λόγου και των εκπαιδευτικών πρακτικών πολλές μετατοπίσεις εστίασης του έργου του εκπαιδευτικού, αναφορικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση. Ως παραδείγματα αναφέρουμε τη μετατόπιση από τα αποτελέσματα της διδασκαλίας στις διαδικασίες της διδασκαλίας, τη μετατόπιση της εστίασης από τις διδακτικές στις μαθητικές δράσεις και στο πλαίσιο διεξαγωγής τους, και τη μετατόπιση από την

αξιολόγηση **της** μάθησης (evaluation **of** learning) στην αξιολόγηση **για τη** μάθηση (evaluation **for** learning) (Black et al., 2003· Wiliam, 2011· Ρεκαλίδου, 2011), καθώς και στην αξιολόγηση **ως** μάθηση (evaluation **as** learning). Για τη θεωρητική τεκμηρίωση και τον εννοιολογικό προσδιορισμό των νέων προσεγγίσεων, καθώς και για τη σχέση των εναλλακτικών προσεγγίσεων, υπάρχουν, βεβαίως, διαφοροποιήσεις και αντιταραθέσεις (Taras, 2007).

Στην πράξη, σε κάποια μορφή, στοιχεία και των τριών προσεγγίσεων αξιολόγησης συνυπάρχουν και σήμερα στο σχολείο μας, αλλά ο σύγχρονος παιδαγωγικός λόγος έρχεται να ανατρέψει την καθιερωμένη ιεράρχηση της έμφασης και να προτάξει στην πυραμίδα των επιλογών της καθημερινής διδακτικής πράξης, κατά σειρά προτεραιότητας, την αξιολόγηση **για τη** μάθηση και **ως** μάθηση και να περιορίσει την αξιολόγηση **της** μάθησης.

1. Αξιολόγηση της Μάθησης (evaluation **of** learning)

Η αξιολόγηση της μάθησης, που έχει μακρά παράδοση στη εκπαίδευση και αποτελούσε μέχρι πρόσφατα τη μοναδική και κυρίαρχη μορφή αξιολόγησης, παραπέμπει εν πολλοίς στην ανακεφαλαιωτική (summative), καθότι προβαίνει, στο τέλος της διαδικασίας (μαθήματος, ενότητας, τριμήνου ή έτους), σε έγκυρη και αξιόπιστη αποτίμηση του βαθμού κατάκτησης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών σκοπών ή στην περίπτωση των διαγωνιστικών αξιολογήσεων σε έγκυρη και αξιόπιστη σύγκριση μεταξύ υποψηφίων.

Θεωρητικά, η αξιολόγηση της μάθησης στηρίζεται στην τεχνοκρατική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία, ως έκφραση του θετικισμού, αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία ως «*ακριβές και επιστημονικό εγχείρημα*» (Bartolome, 2010:378) και εξηγεί εν πολλοίς τη διαδικασία της μάθησης και τη σχέση της με τη διδασκαλία με όρους της μπιχεβιοριστικής ψυχολογίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι θετικιστές αναφέρονται σε δυνατότητες πρόβλεψης και ελέγχου της ποιότητας του προϊόντος (Φρυδάκη, 2009:92, 95), καθώς και σε προδιαγραφές αντικειμενικότητας και αποτελεσματικότητας.

Ως πρακτική η αξιολόγηση της μάθησης, ενώ είναι χρήσιμη για βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι οι διαγνωστικές διαδικασίες, οι προαγωγές μαθητών από τάξη σε τάξη και η εισαγωγή τους σε σχολές (Harlen, 2007), έχει έντονα επικριθεί από την παιδαγωγική βιβλιογραφία για την υποκειμενικότητα των αξιολογικών κρίσεων και τη βαθμολογική τους αποτύπωση, το περιορισμένο εύρος των

αξιολογούμενων στοιχείων και, κυρίως, για τον περιορισμένο παιδαγωγικό ρόλο που επιτελεί η εν λόγω μορφή αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι η εκ των υστέρων βαθμολογική ενημέρωση του μαθητή, ασχέτως της αξιοπιστίας της, του προσφέρει περιορισμένη ανατροφοδότηση και μηδαμινή καθοδήγηση για τη βελτίωσή του. Αντιθέτως, μεταφέρει σε μεγάλο βαθμό την ευθύνη για την αποτυχία στον ίδιο, τον οποίο εμμέσως ενοχοποιεί για έλλειψη ικανοτήτων ή προσπάθειας, παραβλέποντας το γεγονός ότι οι μαθητικές επιδόσεις αποτελούν συνάρτηση πολλών παραμέτρων, όπως είναι:

- (α) το κοινωνικό πλαίσιο της οικογένειας, της κοινότητας, του σχολείου, της δημογραφίας και του αριθμού των μαθητών της τάξης,
- (β) η παροχή κατάλληλων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης μέσα από τη διασφάλιση χρόνου, εκπαιδευτικών δομών, υλικών και υποδομών,
- (γ) η επιθυμία και προσπάθεια για μάθηση εκ μέρους του μαθητή, και
- (δ) η ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.

Ο τελευταίος έχει δυνατότητες διαμόρφωσης της διδασκαλίας του και ελάχιστες ως μηδαμινές δυνατότητες παρέμβασης στις υπόλοιπες παραμέτρους. Είναι προφανές ότι η αξιολόγηση της μάθησης μέσω προκαθορισμένων κριτηρίων και εν συνεχείᾳ μέσω χρήσης των μαθητικών επιδόσεων για αξιολόγηση και συγκριτική κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών και σχολείων δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στη βελτίωση των παραμέτρων και της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πρόκειται, ασφαλώς, για επικίνδυνα εσφαλμένη αντίληψη, που συνδέει αιτιωδώς τα μαθησιακά αποτελέσματα με τις διδακτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού ή/και τις προσπάθειες του μαθητή, ενοχοποιώντας, κατά περίπτωση, εκπαιδευτικούς, σχολεία ή μαθητές και αμνηστεύοντας από τις ευθύνες τους τις υπόλοιπες παραμέτρους.

Επιπλέον, η αξιολόγηση της μάθησης, όπως διενεργείται, δεν δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για να βιώσουν όλοι οι μαθητές, αδιακρίτως κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, την ικανοποίηση της επιτυχίας, αλλά, αντίθετα, συμβάλλει στη δημιουργία ανταγωνισμών, οι οποίοι έχουν ολέθριες συνέπειες σε μεγάλα ποσοστά μαθητών, που προέρχονται, κατά μεγάλο μέρος, από κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα χαμηλού κοινωνικού κύρους. Αυτή η διαπίστωση αναδεικνύει, πέρα από τον παιδαγωγικό ρόλο, και τον κοινωνικο-πολιτικό ρόλο της αξιολόγησης ως εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι παραπάνω επισημάνσεις δεν αμφισβητούν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως μέρους της παιδαγωγικής διαδικασίας, αλλά αναδεικνύουν τα προβλήματα της

συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης και τονίζουν την αναγκαιότητα αναζήτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Διευκρινίζεται, όμως, ότι και η αξιολόγηση **της** μάθησης διατηρεί, διεθνώς, τη θέση της με κεντρικούς ρόλους την πιστοποίηση του βαθμού μάθησης για τις ανάγκες (α) πληροφόρησης των εμπλεκομένων μαθητών, γονέων και αρμοδίων εκπαιδευτικών φορέων, (β) αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της απόδοσης λόγου και (γ) τις εκπαιδευτικές λειτουργίες της προαγωγής των μαθητών και της εισαγωγής τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά και στη διεξαγωγή διαγωνισμών ποικίλης μορφής (Harlen, 2007).

Παρά ταύτα, για τους παραπάνω λόγους που προαναφέραμε, την τελευταία εικοσαετία κερδίζουν, θεωρητικά και ερευνητικά, συνεχώς έδαφος νέες αντιλήψεις και πρακτικές για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία, πλέον, δεν εστιάζει στο αποτέλεσμα των μαθητικών επιδόσεων, όπως συνήθως συμβαίνει στην τελική αξιολόγηση, αλλά στον ρόλο της αξιολόγησης στη διαμόρφωση των διδακτικών και μαθησιακών δράσεων. Για να τονισθεί η διαφορά των δύο αυτών αντιλήψεων για τον σκοπό και τις πρακτικές αξιολόγησης, η βιβλιογραφία αναφέρεται σε «**αξιολόγηση της μάθησης**» και σε «**αξιολόγηση για τη μάθηση**» (Black et al., 2003· Stiggins, 2007· Taras, 2007· Wiliam, 2011· Ρεκαλίδου, 2011) και, πρόσφατα, για την «**αξιολόγησης ως μάθηση**».

2. Η Αξιολόγηση για τη Μάθηση (evaluation for learning)

Η μετατόπιση της οπτικής και της έμφασης από την «**αξιολόγηση της μάθησης**» στην «**αξιολόγηση για τη μάθηση**» (Ontario Ministry of Education, 2010), που συντελείται εντός τάξης, δεν είναι ένα απλό, τεχνικής φύσης, θέμα, αλλά προϋποθέτει ένα διαφορετικό παιδαγωγικό λόγο (discourse) για τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και για τη φύση και το σκοπό της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, για τη φύση της διδασκαλίας ο παιδαγωγικός λόγος που στηρίζει την αξιολόγηση για τη μάθηση δεν θεωρεί τη διδασκαλία «**ακριβές επιστημονικό εγχείρημα**», όπως υποστηρίζει ο τεχνοκρατικός παιδαγωγικός λόγος, αλλά την θεωρεί ως προσωπικό εγχείρημα του εκπαιδευτικού διαισθητικής ανταπόκρισης στις ποικίλες προκλήσεις της περίστασης. Παρομοίως, αντιλαμβάνεται τη φύση της μάθησης και τη σχέση της με τη διδασκαλία με όρους της κονστρουκτιβιστικής ψυχολογίας, κοινωνικο-πολιτισμικού προσανατολισμού. Ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σε όλες αυτές τις διαδικασίες είναι να προσφέρει, σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, την αναγκαία στήριξη στους μαθητές, καθώς, και να διασφαλίσει συγκροτημένες ευκαιρίες μάθησης, κατάλληλες για τη δόμηση και

αναδόμηση εννοιών και ιδεών, μέσω των οποίων νοηματοδοτούν τις νέες εμπειρίες τους και κατακτούν τη σχολική γνώση.

Επομένως, οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές διαφέρουν από εκείνες της τεχνοκρατικής παιδαγωγικής θεωρίας και προϋποθέτουν, βεβαίως, εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό συμβαίνει, διότι η διαμορφωτική αξιολόγηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, για την οποία γίνεται λόγος παρακάτω, συνδέονται άμεσα και εκφράζουν κοινές παιδαγωγικές αρχές για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση και τη συνακόλουθη ανατροφοδότηση μαθητών και γονέων. Οι έλεγχοι με αριθμητικές αποτιμήσεις δεν επαρκούν για την αναγκαία ανατροφοδότηση και καθίσταται σαφής η αναγκαιότητα της περιγραφικής αξιολόγησης, την οποία προωθεί με πιλοτικό πρόγραμμα το ΙΕΠ (2017).

Η «**αξιολόγηση για τη μάθηση**» επιτελεί άλλοτε διαγνωστικό ρόλο («διαγνωστική αξιολόγηση»), οπότε προηγείται της διδασκαλίας, και άλλοτε διαμορφωτικό ρόλο («διαμορφωτική αξιολόγηση»), οπότε συνεξελίσσεται σε αμοιβαία σχέση με τη διδασκαλία. Αναλυτικότερα, με τη διαγνωστική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, τα ενδεχόμενα κενά και τις δυνατότητές τους, οπότε προσαρμόζουν σε αυτά τα δεδομένα τις διδακτικές και τις μαθησιακές δράσεις και το πλαίσιο διεξαγωγής τους. Αντίθετα, με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που είναι και συχνότερη, ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τι καλούνται να κατακτήσουν και τους στηρίζει στη διαδικασία της μάθησης, στη λογική του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Αυτό δρα θετικά στην άμβλυνση του άγχους, την ενεργοποίηση των κινήτρων, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην ανάπτυξη του μεταγνωστικού και της μεταγνώσης. Με αυτά τα δεδομένα ο εκπαιδευτικός μπορεί ακριβέστερα να προσδιορίσει τον βαθμό προόδου των μαθητών βάσει του σημείου εκκίνησής τους, καθώς, επίσης, και να προβεί στα επόμενα βήματα προγραμματισμού.

Για να ανταποκριθεί η «**αξιολόγηση για τη μάθηση**» στον διαμορφωτικό ρόλο της, δεν αξιοποιεί για την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων την αριθμητική κλίμακα βαθμολόγησης, αλλά την περιγραφική αξιολόγηση, η οποία παρέχει πληρέστερη πληροφόρηση και σαφέστερη ανατροφοδότηση για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί ο μαθητής να κατακτήσει τους μαθησιακούς στόχους. Τέλος, επισημαίνεται ότι η αποτίμηση της προόδου των μαθητών πρέπει να γίνεται με βάση το σημείο εκκίνησής τους, καθώς και με βάση τους στόχους που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό.

3. Η Αξιολόγηση ως Μάθηση (evaluation as learning)

Η «αξιολόγηση ως μάθηση» θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ένα είδος προωθημένης διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία εντάσσει στη διαδικασία αξιολόγησής τους και τους ίδιους τους μαθητές (Earl, 2013; Hume & Coll, 2009). Αναλυτικότερα, ενώ στην «αξιολόγηση για τη μάθηση» ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην πρόοδο και στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, για να καθορίσει τα επόμενα βήματα των διδακτικών και μαθησιακών δράσεων και το πλαίσιο τους, στην «αξιολόγηση ως μάθηση» ο εκπαιδευτικός παρέχει, σε πλαίσιο «φυλίνουσας καθοδήγησης» (fading scaffolding), στους μαθητές του ευκαιρίες να αποτιμούν μαθησιακά την ατομική πρόοδο (αυτο-αξιολόγηση) ή/και την πρόοδο των συμμαθητών τους (ετερο-αξιολόγηση) και τις ανάγκες τους και, ανάλογα, να ρυθμίζουν τις μαθησιακές διαδικασίες και να προσδιορίζουν τα επόμενα βήματά τους. Ο μαθησιακός ρόλος της αυτοαξιολόγησης και της ετερο-αξιολόγησης ενισχύεται, όταν οι μαθητές διαμορφώνουν ρούμπρικες, βάσει των οποίων προβαίνουν στις αξιολογικές αποτιμήσεις τους, διότι η διαμόρφωση και η χρήση της ρούμπρικας συμβάλλει στην αναπτυξη της μεταγνώσης και του μεταγνωστικού.

Σκοπός όλων αυτών είναι να αναπτύξουν οι μαθητές μεταγνωστικές και μεταγνωσιακές ικανότητες, που αποτελούν προϋπόθεση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και της βαθιάς κατανόησης της γνώσης. Η δυνατότητα των μαθητών να ομιλούν για τη μάθησή τους αποτελεί ένδειξη ότι αναπτύσσουν συνείδηση των μεταγνωστικών και μεταγνωσιακών λειτουργιών. Με άλλα λόγια, συνειδητοποιούν σταδιακά τι είναι και πώς επιτυγχάνεται η μάθηση, καθώς και τι είναι η γνώση και πώς επιτυγχάνεται η σε βάθος κατανόησή της. Τέλος, συνειδητοποιούν τη σχέση της προσπάθειάς τους και της επιμονής και εμμονής στους στόχους τους με τη μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης. Αυτό σημαίνει ότι δεν αναπτύσσουν μόνο τις αναγκαίες ικανότητες, αλλά και τις αναγκαίες στάσεις προς τη μάθηση.

Διευκρινίζεται, βεβαίως, ότι τα περί αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών συνδέονται άμεσα με την ηλικία και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και τα θέματα αυτά πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο συστηματικής επιμόρφωσης, καθότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους ελάχιστα προετοιμάστηκαν από τις βασικές τους σπουδές τόσο για τη στήριξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης όσο και για τη στήριξη τέτοιων μορφών αξιολόγησης. Οι

τελευταίες εστιάζουν στους μαθητές και αντιλαμβάνονται τη μάθηση με όρους κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και την αξιολόγηση ως μεταγνωστική διαδικασία.

ΤΡΙΤΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη και Εξέλιξη - Καλλιεργώντας Στάσεις και Ικανότητες Αυτο-ρύθμισης, Συνεργασίας, Συνύπαρξης

1. Έννοια και Εκπαιδευτική Σπουδαιότητα

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη αναφέρεται σε ένα πλέγμα ικανοτήτων, συναισθημάτων και στάσεων, το οποίο διαμορφώνει τις σχέσεις των παιδιών τόσο με τον εαυτόν τους όσο και με τους, όμοιους ή/και διαφορετικούς, «άλλους». Το στοιχείο της εξέλιξης, βέβαια, σημαίνει ότι τα παιδιά, αναπτυσσόμενα, καθίστανται συνεχώς ικανότερα να αναγνωρίζουν και να κατανοούν και, άρα, να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων.

Πρόκειται για πολύ σημαντική διαδικασία, η οποία αρχίζει μέσα στην οικογένεια από τη βρεφική και νηπιακή ηλικία και συνεχίζεται, κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, η οποία συνιστά την πρώτη μορφή οργανωμένης κοινωνικής ζωής, εκτός οικογενείας, που γνωρίζει το παιδί ως μαθητής.

Η σημαντικότητά της οφείλεται στο γεγονός ότι θέτει τα θεμέλια για την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη, την ψυχική ισορροπία και ευεξία, τη μαθησιακή του ικανότητα, τις σχέσεις του με τους άλλους και τα επιτεύγματά του σε διαφορετικούς τομείς. Στο πλαίσιο των διαφορετικών τομέων διαμορφώνουν εναλλακτικούς τρόπος συμπεριφοράς κοινωνικά αποδεκτούς, μέσα από τη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεών τους τόσο με συνομηλίκους όσο και με τους «σημαντικούς άλλους», μεταξύ των οποίων οι εκπαιδευτικοί έχουν πρωταρχική θέση. Βέβαια, κατά την εφηβική ηλικία όλα αυτά δοκιμάζονται και επαναπροσδιορίζονται. Ακόμη, αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα κοινωνικο-συναισθηματικής φύσης χαρακτηριστικά επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό την ανάπτυξη τομέων που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση, όπως είναι οι (μετα-)γνωστικές, οι (μετα-)γνωσιακές στάσεις και ικανότητες, καθώς και η αυτορρύθμιση, κατανοούμε πληρέστερα τη σημαντικότητα του θέματος (Schutz & Pekrun, 2007).

Ταυτόχρονα, κατανοούμε και την αναγκαιότητα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για να συμβάλλουν με τις επιλογές και τις πρακτικές τους στην ανάπτυξη στάσεων, ικανοτήτων και μορφών συμπεριφοράς αναγκαίων στην καθημερινότητα τόσο της σχολικής κοινότητας όσο, αργότερα, της κοινότητας των ενηλίκων. Πρόκειται, ασφαλώς, για δύσκολη πρόκληση, στην οποία πρέπει να ανταποκριθούν αποτελεσματικά, ταυτόχρονα, με τις προκλήσεις του ακαδημαϊκού τομέα. Ο κοινωνικο-συναισθηματικός τομέας πρέπει να αντιμετωπίζεται ως οριζόντιος σκοπός όλων των διδασκόμενων μαθημάτων, που συνδέει το περιεχόμενό τους με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών και τις κοινωνικές καταστάσεις (καθιστώντας το αυθεντικό), αλλά, συμπληρωματικά, και ως διακριτός τομέας στο πλαίσιο μαθητικών δράσεων ή/και ειδικών προγραμμάτων με τη συμμετοχή και συνεργασία ειδικών φορέων και επιστημόνων.

2. Προτεινόμενο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης και εξέλιξης θεωρούμε ότι, μεταξύ των άλλων, πρέπει να προσφέρει το θεωρητικό πλαίσιο και να προτείνει εναλλακτικές διδακτικές και μαθητικές δράσεις που θα συμβάλουν θετικά στην ανάπτυξη των μαθητών σε τομείς όπως οι παρακάτω:

Αυτο-επίγνωση (self-awareness): Ικανότητα ακριβούς επίγνωσης των προσωπικών συναισθημάτων, σκέψεων που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των λόγων που τα προκαλούν και των συνεπειών τους. Βασικά της στοιχεία είναι η συνειδητοποίηση των προσωπικών δυνατοτήτων και των ορίων και η διατήρηση μίας στάσης αυτο-πεποίθησης και αισιοδοξίας.

Αυτο-ρύθμιση (self-regulation): Ικανότητα αυτο-ρύθμισης των συναισθημάτων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Βασικά της στοιχεία είναι η διαχείριση του άγχους, της παρορμητικότητας, η ενεργοποίηση κινήτρων και ο καθορισμός προσωπικών στόχων για την προσωπική και τη σχολική ζωή.

Κοινωνική επίγνωση (social awareness): Ικανότητα θέασης των πραγμάτων από την οπτική των «άλλων», από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Βασικά της στοιχεία είναι η ενσυναίσθηση των διαφορετικών συναισθημάτων, η κατανόηση των λόγων που διαφοροποιούν τη συμπεριφορά ατόμων και ομάδων και η δυνατότητα αξιοποίησης των οικογενειακών, σχολικών και κοινωνικών πόρων για την επίτευξη στόχων.

Κοινωνικές ικανότητες (social skills): Ικανότητες δημιουργίας και διατήρησης εποικοδομητικών και ανταμειπτικών (rewarding) διαπροσωπικών σχέσεων. Βασικά τους στοιχεία είναι η σαφής επικοινωνία, η προσεκτική ακρόαση του άλλου, η συνεργασία, η κατανόηση των προσδοκιών και των κινήτρων των άλλων, η προσαρμογή της συμπεριφοράς στα δεδομένα της κοινωνικής κατάστασης και η εποικοδομητική επίλυση των συγκρούσεων.

Λήψη υπεύθυνων αποφάσεων (responsible decision making): Ικανότητα κατάλληλης αξιοποίησης των εναλλακτικών επιλογών στην προσωπική συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Βασικά στοιχεία της είναι η γνώση και η αξιοποίηση του αξιακού κώδικα συμπεριφοράς, των κριτηρίων ασφάλειας και η δυνατότητα πρόβλεψης και αποτίμησης των συνεπειών που επιφέρουν οι εναλλακτικές επιλογές δράσης στην προσωπική ευημερία, αλλά και την ευημερία των άλλων.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία Πρώτου, Δεύτερου και Τρίτου Τομέα

1. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α.(2005). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δενδρινού, Β. (2001). «*Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας*», στο Χριστίδης, Α-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.
- ΙΕΠ (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση*.
- Κουζέλης, Γ. (2001) (επιμ.). *Γραφή και Ανάγνωση για τη Χρήση της Γλώσσας σε Όλες τις Επιστήμες*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Λέκκα, Β. (2005). *Η Γλώσσα των Επιστημονικών Κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπακογιάννης, Αλ. (2014). «*Η Διδασκαλία του Προφορικού Λόγου στο Γυμνάσιο*» στο Γούτσος, Γ. (επιμ.). *Ο Προφορικός Λόγος στα Ελληνικά*. Αθήνα: Σαΐτα.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της Μάθησης ή Αξιολόγηση για τη Μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). «*Για την Επιστημονική Γλώσσα και τα Συμβολικά Εμπόδια στην Εκμάθησή της*», στο Κουζέλης Γ. (επιμ.), *Γραφή και Ανάγνωση για τη Χρήση της Γλώσσας σε Όλες τις Επιστήμες*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το Μέλλον της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

2. Διεθνής Βιβλιογραφία

- Bartolome, L. (2010). «Πέρα από τη Φετιχοποίηση των Μεθόδων», στο Γούναρη Π. & Γρόλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Beacco, J-C. (2015). *The Language Dimension in All Subjects* <https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf>
- Canadian Protocol for Collaboration in Education (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Thousand Oaks, CAL: Corwin.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993) (eds). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburg: University of Pittsburg.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). (eds). *Multiliteracies*. South Yarra: MacMillan Australia
- Earl, L. (2013). *Assessment as Learning*. Thousand Oaks, CAL.: Corwin.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: εκδ. Ράπτας.
- Grundy, S. & Robison, J. (2004). Teacher Professional Development, in Day, C. & Sachs, J. (eds), *International Handbook in the Continuing Professional Development of Teachers*. London: Open University Press.
- Halliday, M. & Martin, J. (2004). *Η Γλώσσα της Επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1993). «Towards a Language-Based Theory of Learning», *Linguistics and Education*, vol. 5/2.
- Harlen, W. (2007). *Assessment for Learning*. London: SAGE.
- Hasan, R. (2006). «Γραμματισμός, Καθημερινή Ομιλία και Κοινωνία», στο Χαραλαμπόπουλος, Α., *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Hume, A. & Coll, R. (2009). Assessment of Learning, for Learning, and as Learning: New Zealand Case Studies, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 269-90.
- Ontario Ministry of Education (2010). *Assessment, Evaluation and Reporting*. www.edu.gov.on.ca.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling*. Davis: University of California,
- Schleppegrell, M. (2015). *Teaching the Languages of Schooling for Equity and Quality in Education. Address to the Council of Europe*. <http://www.soe.umich.edu/files/schleppegrell-2015-teaching-the-languages-of-schooling.pdf>
- Schutz, P., & Pekrun, R. (eds) (2007). *Emotion in Education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Stiggins, R. (2007). «Assessment for Learning», in D. Reeves (ed.), *The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning*. Bloomington: Solution.
- Sutton, R. (1995). *Assessment for Learning*. Salford: RS Publications.

- Taras, M. (2007). «Assessment for Learning: Understanding Theory to Improve Practice», *Journal of Further and Higher Education*, 31(4) 363-371.
- Vercio, V., Ross, D. and Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 21, 80-91.
- Wells, G. (2006). «Γλώσσα, Γραμματισμός και Εκπαίδευση», στο Χαραλαμπόπουλος, Α., *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλίδη.
- Wiliam, D. (2000). «Integrating Summative and Formative Functions of Assessment», www.kcl.ac.uk//depsta/education/hpages/dwliam.html
- Wiliam, D. (2011). What is Assessment for Learning?, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 37, 3-14
- Wrigley, T. (2006). *Another School is Possible*. London: Bookmarks Publications.

ΤΕΤΑΡΤΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Εναλλακτικές Προσεγγίσεις Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

«Δεν χρειάζεται ένα “αστέρι” καθηγητής για να σχεδιάσει μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά ένας καθηγητής που θεωρεί τα παιδιά του “αστέρια”»

(Esformes, 1999)

1. Έννοια, Αναγκαιότητα και Εναλλακτικές Προσεγγίσεις της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει και να αξιοποιήσει το μεγάλο εύρος των διαφορών σε ανάπτυξη, γνώσεις, ικανότητες και ενδιαφέροντα που εμφανίζουν οι μαθητές/τριές του; Το ερώτημα, αν και αποτελεί την πεμπτουσία της εκπαιδευτικής πράξης, δύσκολα απαντάται ως κεντρικό ζήτημα στον εθνικό διάλογο των σχεδιαστών εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς προϋποθέτει την αναγνώριση της διαφορετικότητας και τη μεταβίβαση εξουσίας από το κεντρικά σχεδιασμένο καθολικής εφαρμογής Αναλυτικό Πρόγραμμα, στον εκπαιδευτικό της τάξης και τη σχολική μονάδα. Συνεπώς, αν και στα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας επισημαίνεται ως προτεραιότητα η ανάγκη για αξιοποίηση όλων των διαφορετικών "μαθητικών ταυτοτήτων", σε εθνικο-πολιτικό επίπεδο η αναγνώριση και αξιοποίηση της διαφορετικότητας αποτελούσε (αποτελεί ακόμη;) από τη μια μεριά "απειλή" της εθνικής ταυτότητας (που «διασφαλίζεται» μέσου του ενός σχολικού εγχειριδίου) και από την άλλη ανάγκη της διαχείρισης της γνώσης σε εθνικό επίπεδο (μη μεταβίβαση της εξουσίας στους εκπαιδευτικούς για το περιεχόμενο της γνώσης).

Δεν είναι τυχαίο, ότι στις πολυπολιτισμικές ΗΠΑ - οι οποίες προσπαθούν σε μία αντίστροφη προς τα ευρωπαϊκά κράτη πορεία, να διαμορφώσουν το δικό τους "Εθνος" μέσω της εκπαίδευσης - πριν 60 χρόνια εμφανίστηκε ως ζήτημα επιστημονικού διαλόγου η αξιοποίηση της διαφορετικότητας: χαρακτηριστικό παράδειγμα το τεύχος του περιοδικού *Educational Leadership* τον Δεκέμβριο του 1953 με θεματικό αφιέρωμα "Η πρόκληση των ατομικών διαφορών". Ταυτόχρονα, από τα τέλη του 19ου αιώνα έχουμε αναφορές για την αξιοποίηση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, όπως μεθόδων αυτενέργειας, της μεθόδου project και του χωρισμού των μαθητών /τριών σε επίπεδα ικανοτήτων ή ανάπτυξης (Washburne, 1953). Πρόκειται για τις πρώτες απόπειρες

διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως μίας εναλλακτικής προσέγγισης για την αντιμετώπιση πολυπολιτισμικών τάξεων ή/και τάξεων μικτής ικανότητας.

Οι παραπάνω αναφορές συμπορεύονται με τα ιστορικά αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου η ποικιλομορφία των σχολείων "επιβάλλει" την αυτοδιαχείριση (school-based management) ή αυτονόμηση των σχολικών μονάδων (autonomous schools) καθιστώντας τη διαφορετικότητα ως το κύριο χαρακτηριστικό της μετανεωτερικής εποχής για τα σχολεία και την εκπαίδευση. Αντιθέτως, στα περισσότερα συγκεντρωτικά γραφειοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα, η πράξη της διδασκαλίας βασίζεται στην εκπλήρωση της εθνικά σχεδιασμένης στοχοθεσίας του ΑΠ από τον εκπαιδευτικό, με κυρίαρχη μέθοδο το δασκαλοκεντρισμό. Εκπαιδευτικά συστήματα σύγχρονων κρατών συνεχίζουν να οργανώνουν τα σχολικά τους συστήματα και τα ΑΠ βασισμένοι στη λογική μίας νεωτερικής αντίληψης με κύριο στόχο την επίτευξη των εθνικά σχεδιασμένων κοινών για όλους διδακτικών στόχων.

Το νεωτερικό αυτό μοντέλο διδασκαλίας θεμελιώνεται **σε ομοιότητες**: διδάσκεται το ίδιο ΑΠ σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές/τριες, τίθενται οι ίδιοι μαθησιακοί στόχοι, οι οποίοι εκπληρώνονται αδιαφοροποίητα μέσω της ίδιας πηγής, διαβάζουν όλοι το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο, ασκούνται στις ίδιες δραστηριότητες με τον ίδιο ή παραπλήσιο μεθοδολογικά τρόπο, αξιολογούνται με το ίδιο αδιαφοροποίητο τεστ και αναμένονται τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα ως απότοκο μίας εκπαιδευτικής πολιτικής θεμελιωμένης στις "ίσες ευκαιρίες προς όλους". Με όλα τα παραπάνω ως συνθήκες εκπαίδευσης σε ένα νεωτερικό σχολείο, πραγματοποιείται, μία ομοιόμορφη διδασκαλία που απευθύνεται στην καλύτερη των περιπτώσεων στο "μέσο όρο" της τάξης αφήνοντας εκτός της μαθησιακής διαδικασίας πληθώρα μαθητών/τριών (McBride, 2004¹ McCoy & Ketterlin - Geller, 2004² Tomlinson, 2002³ Tomlinson, 2003). Τα νεωτερικής φιλοσοφίας Αναλυτικά Προγράμματα επικεντρώνουν την προσοχή των εκπαιδευτικών σ' ένα αδιαφοροποίητο και αντικειμενικοποιημένο σύνολο μαθητών/τριών που συμμετέχει τυπικά σε διαδικασίες ρουτίνας και επειδή βρίσκεται στην ίδια τάξη, θεωρείται ότι γνωρίζει και τα ίδια πράγματα (Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, 2001).

Την αποτυχία αυτής της νεωτερικής αντίληψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση σε σχολικές τάξεις διαπιστώνουν καθημερινά χιλιάδες μαθητές/τριες (που προσπαθούν αλλά δεν τα καταφέρνουν), εκπαιδευτικοί (που διδάσκουν αλλά δεν έχει ανταπόδοση το μοντέλο τους για τους πολλούς) γονείς (που πληρώνουν φροντιστηριακή εκπαίδευση για να επιτευχθεί η μάθηση), ερευνητές και εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση (με

απογοητευτικά για τις δεξιότητες και γνώσεις πορίσματα ερευνών), καθώς είναι αδύνατον να ομογενοποιηθούν οι πολιτισμικές διαφορές, τα ποικίλα μαθησιακά προφίλ των μαθητών/τριών, οι διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης και οι πλείστες διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και ενδιαφέροντα των παιδιών.

Αυτή η «ένα μέγεθος για όλους» ("one size fits all") νοοτροπία για το ΑΠ και ειδικότερα για τη διδασκαλία, αποτελεί μία ισοπεδωτική ομοιομορφία που δεν συνάδει με τη μαθητική ετερογένεια που επικρατεί στα σημερινά σχολεία, με συνέπεια οι μαθητές να μην αναπτύσσονται στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων τους (Gregory & Chapman, 2006) και να υποβιβάζεται το πραγματικό αλλά και το δυνητικό τους αναπτυξιακό επίπεδο σε μέτρια και χαμηλά επίπεδα όπως και η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους (Βαλιαντή, 2008).

Την απάντηση στο ομοιογενές και δύσκαμπτο μαθησιακό περιβάλλον έρχεται να προσδώσει η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση* (ΔΔΜ). Η ανάγκη για διαφοροποίηση προκύπτει από την επιταγή της μετανεοτερικότητας και των μετανεοτερικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία τοποθετούν το μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Παρόμοια ΑΠ συντάχτηκαν στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου» στην Ελλάδα το 2010.

Σε μία σύγχρονη διαφοροποιημένη διδακτικά τάξη ενός μετανεωτερικού σχολείου, οι σχεδιασμοί για την πορεία προς τη μάθηση θεμελιώνονται στις **διαφορές** και όχι στις ομοιότητες των μαθητών/τριών. Αναγνωρίζονται όλες οι ατομικότητες και οι βιογραφίες, σχεδιάζονται διαβαθμισμένες δραστηριότητες, οι οποίες εντάσσονται περισσότερο σε ένα πλαίσιο στρατηγικών μάθησης και οικοδόμησης της γνώσης παρά ως "αποσπάσματα" καλοδουλεμένων σεναρίων διδασκαλίας. Την διαφοροποιημένη διδακτικά και μαθησιακά τάξη δεν επηρεάζει μόνο η πολυπολιτισμική διαφορετικότητα το περιεχόμενο και ο τρόπος που τελείται η μαθησιακή διαδικασία, αλλά και οι υψηλές προσδοκίες που τίθενται για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές/τριες (Gregory & Chapman, 2006).

Η ΔΔΜ μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας, γιατί στοχεύει στην ενδυνάμωση των αδύναμων μαθητών και μέσω αυτής γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς, οι ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα που έχουν οι μαθητές/τριες τους. Η σημαντικότητα της ΔΔΜ ως παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας τονίζεται στα πρόσφατα αποτελέσματα συγκριτικής διεθνούς έρευνας σε μαθητές χαμηλών και υψηλών επιδόσεων 6 ευρωπαϊκών χωρών (μεταξύ των οποίων

και η Ελλάδα). Όπως προκύπτει, η ΔΔΜ - όπου εφαρμόζεται - επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις ιδιαίτερα των μαθητών/τριών χαμηλών επιδόσεων σε βαθμό που προτείνεται ως ένας νέος ξεχωριστός παράγοντας του Δυναμικού Μοντέλου Σχολικής Αποτελεσματικότητας από τους θεμελιωτές του (Vanlaar *et al.*, 2016).

Οι ορισμοί και οι περιγραφές της ΔΔΜ ποικίλουν αντιμετωπίζοντάς την άλλοτε ως μία εκπαιδευτική φιλοσοφία ή παιδαγωγική προσέγγιση ή/και ως οργανωτικό μοντέλο των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σε μία σχολική τάξη. Υπό μία ευρεία έννοια, η διαφοροποίηση δεν είναι τόσο ένα σύνολο εργαλείων αλλά μία φιλοσοφία την οποία υιοθετεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ικανοποιήσει τις μοναδικές ανάγκες των μαθητών του (Gregory & Chapman, 2003; Tomlinson, 2015).

Σίγουρα όμως αποτελεί παιδαγωγική και οργανωτική στρατηγική για έναν εκπαιδευτικό που αποφασίζει να σχεδιάσει στρατηγικά διερευνώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών για τον σχεδιασμό της οικοδόμησης του "νέου" βασισμένου στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Σε μία πιο περιγραφική εννοιολόγηση ως ΔΔΜ ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία οι στόχοι, το περιεχόμενο, οι δραστηριότητες και η αξιολόγηση του μαθήματος σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται αλλά και να διευκολύνουν τις ανάγκες των μαθητών. Είναι η διαδικασία, με την οποία προσδιορίζονται οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές προκειμένου να επιτευχθούν από κάθε μαθητή οι στόχοι που έχουν τεθεί (Weston, 1992).

Η ΔΔΜ προσδιορίζεται και ως ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης για την οργάνωση της τάξης, τη διδασκαλία και τη μάθηση, ως μία συλλογή στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για ν' απευθυνθούν στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, διαφοροποιώντας το ρυθμό, το επίπεδο και το είδος της διδασκαλίας (Heacox, 2002). Κατά την εφαρμογή της ΔΔΜ διαπιστώνεται μία εξελλισσόμενη συνέχεια με σαφή στάδια αξιολόγησης της διδασκαλίας και μάθησης, τα οποία ανατροφοδοτούνται συνεχώς (Heacox, 2009). Γι' αυτό άλλωστε η ΔΔΜ θεωρείται πως προάγει έναν τύπο ανθεκτικής μάθησης, που εμπλέκει ενεργά τους μαθητές/τριες στην κατάκτηση της γνώσης μέσω δραστηριοτήτων που έχουν νόημα γι' αυτούς (Benjamin, 2006).

Συγχρόνως, η διαφοροποίηση κατά την Bearne (1996), ορίζεται ως η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τροποποίηση του Α.Π., των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του

κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη.

Τέλος, ως διαφοροποίηση ορίζεται και η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Bearne, 1996). Ενώ νοείται ως η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας έτσι ώστε ν' ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών .

2. Παράγοντες που Καθιστούν Αναγκαία τη ΔΔΜ στο Ελληνικό Σχολείο

Πλησιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα το ΙΕΠ ασχολείται για πρώτη φορά με την έννοια της ΔΔΜ το 2010-11, όταν στα πλαίσια της μεταρρύθμισης του "Νέου Σχολείου" συγγράφονται Προγράμματα Σπουδών που διαπνέονται από μία Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Φιλοσοφία, η οποία υποστήριζε την υιοθέτηση στρατηγικών ΔΔΜ από τους εκπαιδευτικούς. Όπως διαφάνηκε από την αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής των προγραμμάτων¹, το νέο μοντέλο ΔΔΜ αν και διατυπωνόταν στα κείμενα προκηρύξεων της μεταρρύθμισης, απείχε σημαντικά από όσα γνώριζαν και εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί των πιλοτικών σχολείων στην πράξη, οι οποίοι δεν είχαν εξοικείωση με στρατηγικές ΔΔΜ (Παπαϊωάννου, 2015).

1. Αναλύθηκαν εκτός των άλλων πηγών, 32 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων με το πρόγραμμα ανάλυσης λόγου ATLAS.

Σε μία δεύτερη προσπάθειά του το ΙΕΠ, στα πλαίσια του έργου του Νέου Σχολείου (2015), επιχειρεί την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού στην Α/βάθμια Εκπαίδευση. Διαμορφώνει κριτήρια αξιολόγησης των διδακτικών εγχειριδίων ως προς τη δυναμική τους στην προαγωγή της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, της διαμόρφωσης κριτικού λόγου και σκέψης στους μαθητές/τριες μέσω μοντέλου διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο.

Είναι όμως το ζητούμενο η αλλαγή σχολικών εγχειριδίων και Προγραμμάτων Σπουδών για την υιοθέτηση ενός διαφοροποιημένου μοντέλου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς; Κι αν ακόμη εισάγουμε διδακτικά μέσα και εγχειρίδια υποστηρικτικά

μίας ΔΔΜ, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να τα αξιοποιήσουν προς αυτή την κατεύθυνση;

Γιατί όμως προκύπτει σήμερα επιτακτική η ανάγκη υιοθέτησης μίας διαφοροποιημένης μεθόδου διδασκαλίας στα ελληνικά δημόσια σχολεία; Ποιες συνθήκες έφεραν το μοντέλο στο προσκήνιο του εκπαιδευτικού κοινωνικού διαλόγου για να το καταστήσουν αναγκαίο εφόδιο των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης;

Αναφέρουμε επιλεκτικά τους σημαντικότερους παράγοντες που οδηγούν στην ανάγκη σχεδιασμού ενός εθνικού προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη ΔΔΜ:

1. Η αδυναμία της δασκαλοκεντρικής μεθόδου και της υλοκεντρικής προσέγγισης των ΑΠ να επιφέρουν αυτό που ονομάζουμε "πρόοδο" ή "θελτίωση" του ατόμου/μαθητή. Η εκρηκτική πρόσληψη πληροφοριών μέσω της τεχνολογίας (ίντερνετ, λογισμικά, web2 εργαλεία) καθιστά όλο και περισσότερο περιοριστική τη δυνατότητα του ενός κοινού σχολικού εγχειριδίου να αποτελεί την μοναδική πηγή γνώσης και άντλησης πληροφοριών για τους μαθητές/τριες.

2. Η εισροή μεταναστών και, πρόσφατα, προσφύγων στην ελληνική κοινωνία διαφοροποιεί σταδιακά το περιβάλλον των σχολικών τάξεων μετασχηματίζοντάς το σε πολυγλωσσικό-πολυπολιτισμικό. Η ΔΔΜ αποτελεί το κλειδί για την ενσωμάτωση και την κατάκτηση των διδακτικών στόχων απ' όλους τους μαθητές/τριες προετοιμάζοντάς τους για την επαγγελματική ζωή στην ελληνική κοινωνία.

3. Η αύξηση των μαθητών με διαγνωστικές μαθησιακές δυσκολίες και άλλου τύπου διαταραχές (ΔΕΠΥ, φάσμα αυτισμού, δυσλεξία) συμβάλλουν στη διαμόρφωση τάξεων μικτής ικανότητας και αξιοποίησης των διαφορετικών αναγκών των μαθητών/τριών. Η ΔΔΜ, σε συνδυασμό με τις αναγκαίες υποστηρικτικές δομές, διασφαλίζει την ένταξη και πρόοδο αυτών των μαθητών στις κανονικές τάξεις φοίτησης στο πλαίσιο ενός μοντέλου συνεκπαίδευσης αντί της εξατομικευμένης διδασκαλίας.

4. Τα νέα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας στο πεδίο της Γνωστικής Ψυχολογίας υποστηρίζουν την αναγκαιότητα συνύπαρξης του εποικοδομητισμού με τη ΔΔΜ αναγνωρίζοντας στον πυρήνα της την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση σχεδιασμού της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, οι Νευροεπιστήμες χαρτογραφώντας τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου (αντίληψη, μνήμη, διαδικαστική μάθηση κ.λπ.) υποστηρίζουν την αναγκαιότητα μίας διαφοροποιημένης διδακτικής

προσέγγισης ως της καταλληλότερης για την επίτευξη της μάθησης (Sousa 2011· Sousa & Tomlinson, 2011) .

5. Τέλος, υποστηρίζεται πως η μη εργαλειακή προσέγγιση της γλώσσας, η κατάκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων αυτογνωσίας (ξέρω τι γνωρίζω), αυτοδιαχείρισης της γνώσης (ξέρω πώς να μάθω) και συνεργασίας με το "διαφορετικό" (γνωρίζω πώς να συνεργάζομαι) όπως και η καλλιέργεια του γλωσσικού εγγραμματισμού (κριτικοστοχαστική προσέγγιση) μπορεί να επιτευχθεί με μοντέλα ΔΔΜ και να οδηγήσει στην εκπαίδευση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών όπως και στον μετασχηματισμό του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

3. Προτεινόμενοι Άξονες Ανάπτυξης ενός Επιμορφωτικού Προγράμματος των Εκπαιδευτικών στη ΔΔΜ

Ενώ η διαφοροποίηση φαίνεται ως αποτελεσματική στρατηγική για την αναδόμησης της παραδοσιακής μαθησιακής διαδικασίας για να συμπεριληφθούν μαθητές ποικίλων ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και μαθησιακών προφίλ, η θεωρία παρουσιάζει σημαντικά ελλείμματα κατά τη μεταφορά της στη διδακτική πράξη (Subban, 2006: 944).

Είναι γεγονός πως η ΔΔΜ φαίνεται σημαντικά δύσκολη στην εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς, συχνά ταυτίζεται λανθασμένα με την εξατομικευμένη διδασκαλία, ενώ σε άλλες περιπτώσεις καταλήγει σε σχεδιασμό διαφορετικών και όχι διαβαθμισμένα διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων για τους μαθητές/τριες επιφέροντας τραγικές συνέπειες διαχωρισμού των μαθητών/τριών.

Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η οικοδόμηση της γνώσης για **όλους τους μαθητές**, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και των επιδόσεων του κάθε μαθητή/τριας (Gagatsis & Koutsolini, 2000). Οι μαθησιακές εμπειρίες πρέπει να είναι σχεδιασμένες και προσαρμοσμένες στις ατομικές και ποικίλες ανάγκες των μαθητών/τριών προκειμένου να διευκολύνουν την επιτυχία τους (Santangelo, & Tomlinson, 2009).

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος επιμόρφωσης για κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές ΔΔΜ οφείλει να λάβει υπόψη του τις παραπάνω βασικές αρχές και την εικόνα των αιθουσών όπου οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν ΔΔΜ αρχίζουν από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές και όχι από την πρώτη σελίδα του διδακτικού εγχειριδίου (Tomlinson, 2010).

Σκοπός ενός επιμορφωτικού προγράμματος ΔΔΜ είναι οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων:

- α) να σχεδιάζουν στρατηγικές μάθησης για όλους τους μαθητές/τριες της τάξης τους βασισμένες στην μαθησιακή τους ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και μαθησιακό τους προφίλ αποτιμώντας με δοκίμια τη μαθησιακή ετοιμότητα και στη συνέχεια αναδομώντας το ΑΠ μαθημάτων με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες της τάξης τους,
- β) να διαμορφώνουν κριτήρια και σταθμισμένα δοκίμια για να μπορούν να αξιολογούν το σημείο αφετηρίας (γνώσεων και δεξιοτήτων) των μαθητών τους και το βαθμό κατανόησης και πρόσκτησης των πληροφοριών
- γ) να αναπτύσσουν εποικοδομητικές στρατηγικές για την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων με τη χρήση ΤΠΕ και πολλαπλών πηγών άντλησης πληροφοριών.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, το επιμορφωτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται βάση των παρακάτω 4 αξόνων:

ΑΞΟΝΑΣ 1: Βασικές αρχές διαφοροποίησης και αναμόρφωσης ΑΠ στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης

ΑΞΟΝΑΣ 2: Διαμόρφωση σταθμισμένων δοκιμών αξιολόγησης της μαθησιακής ετοιμότητας, των γνώσεων και δεξιοτήτων κατανόησης των μαθητών/τριών βασισμένων σε επιστημονικά εργαλεία

ΑΞΟΝΑΣ 3: Παραδείγματα αναμόρφωσης ΑΠ στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και σχεδιασμός διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης ευπαθών ομάδων (πρόσφυγες, μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλών επιδόσεων). Ικανότητα σχεδιασμού και υποστήριξης σεναρίου ΔΔΜ

ΑΞΟΝΑΣ 4: Επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Εκμάθηση βασικών εργαλείων web2tools για την ενσωμάτωσή τους στις στρατηγικές ΔΔΜ (εργαλεία google, χρήση διαδραστικών πινάκων, padlet, inspiration και kidspiration, power point, wiki, φωτόδεντρο και ψηφιακό σχολείο).

Οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνοντας το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι ικανοί να:

- αξιολογούν με βάση σταθμισμένα δοκίμια διαβαθμισμένων δεξιοτήτων την ετοιμότητα και τις ικανότητες των μαθητών τους
- αναμορφώνουν το ΑΠ μαθημάτων με βάση την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών όπως και να σχεδιάζουν διαβαθμισμένους διδακτικούς στόχους,

- σχεδιάζουν εποικοδομητικές στρατηγικές μάθησης σε ένα μαθησιακό περιβάλλον συνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης στο οποίο οι ίδιοι θα έχουν καθοδηγητικό ρόλο
- ενσωματώνουν νέες τεχνολογίες για να υποστηρίξουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες της τάξης τους
- σχεδιάζουν στρατηγικές ΔΔΜ με δυνατότητα διαφοροποίησης, στόχων, περιεχομένου, εποπτικών μέσων, χρόνου, χώρου και αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας.

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος, το οποίο αποτελεί μία τεράστια επένδυση για την πρόοδο των μαθητών και το μέλλον της χώρας, εξαρτάται τόσο από τους άξονες και τις προτεραιότητες που τίθενται στο στρατηγικό προγραμματισμό του όσο και από τον προσεκτικό σχεδιασμό της υλοποίησης του προγράμματος (ποιοι σχεδιάζουν το περιεχόμενο των επιμορφώσεων, ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θα επιλεγεί, πως θα γίνει η διάχυση και εφαρμογή στα σχολεία, τι κίνητρο θα δοθεί στους εκπαιδευτικούς για την ενεργή συμμετοχή τους). Η ελληνική εμπειρία έχει δείξει σε πλείστες περιπτώσεις της πρόσφατης μεταρρυθμιστικής πολιτικής την αποτυχία υλοποίησης ακόμη και μεγαλόπνοων σχεδιασμών εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία Τέταρτου Τομέα

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας στις Τάξεις Μικτής Ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα Προς Συζήτηση, *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2015). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας και Μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ. (2001). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας - Μάθησης σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας* (τόμ. Α). Λευκωσία.

Μυλωνάς, Θ. (2006), *Κοινωνιολογία Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαϊωάννου Μ. (2012). Έκθεση Αξιολόγησης της Πιλοτικής Εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών - Νέο Σχολείο. ΙΕΠ.

Παπαϊωάννου Μ. (2015). Έκθεση Αξιολόγησης του Υπάρχοντος Εκπαιδευτικού Υλικού για το Μάθημα της Γλώσσας της Β τάξης. "ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών". ΙΕΠ.

- Bearne, E. (1996). Mind the Gap: Critical Literacy as a Dangerous Underground Movement, in: Styles, M., Bearne, E. and Watson, V. (eds.) *Voices Off: Texts, Contexts, and Readers*. London: Cassell.
- Benjamin, A. (2006). "Valuing Differentiated Instruction", *The Education Digest*, 72 (1), 57-59.
- Gagatsis, A. & Koutselini, M. (2000). Curriculum Development as Praxis and Differentiation: in A. Gagatsis (ed.) *A Multilevel Approach to Learning in Mathematics and Sciences* (pp 107-122). Nicosia.
- Gregory, H. G. & Chapman, C. (2002). *Differentiated Instruction to Meet the Needs of all Learners* (2nd ed.). Sandy, UT: Teach Stream/Video Journal of Education.
- Gregory, H. G. & Chapman, C. (2006). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiated Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Heacox, D. (2009). *Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- McBride, B. (2004). Data-driven Instructional Methods: "One-strategy-fits-all" Doesn't Work in Real Classrooms. *T.H.E Journal*, 31(11), 38-40.
- McCoy, J. D., & Ketterlin-Geller, L. R. (2004). Rethinking Instructional Delivery for Diverse Student Populations. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 88-95.
- Santangelo, T. & Tomlinson, C.A. (2009). The Application of Differentiates Instruction in Postsecondary Environments: Benefits, Challenges, and Future Directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20, 307-323.
- Sousa, A. D. (2011). *How the Brain Learns* (4th ed.). USA: Corwin.
- Sousa, D. & Tomlinson, C.A. (2011). *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*. USA: Tree Press.
- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947. Tennessee Department of Education.
- Tomlinson, C. A. (2002). Different Learners Different Lessons. *Instructor*, 112(2), 21-25.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* ASCD. Alexandria, VA.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom*. Alexandria, VA USA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2003). Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις Ανάγκες των Μαθητών (μεταφ. Χρήστος Θεοφιλίδης - Δέσποινα Μαρτίδου - Φορσιέ) Λευκωσία.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom* (2nd). Alexandria, VA USA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2015). Πώς να Διαφοροποιήσουμε τη Διδασκαλία σε Τάξεις Μεικτής Ικανότητας (Επιμ. Ειρήνη Κορρέ). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Tomlinson. C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms* (2nd ed). Virginia: ASCD.

- Vanlaar *et al.* (2016). Do the Teacher and School Factors of the Dynamic Model Affect High – and Low – Achieving Student Groups to the Same Extent? A Cross Country Study, *Research papers in Education*, 31(2), 183-211.
- Washburne, C.W. (1953). Adjusting the Program to the Child. *Educational Leadership*, 11 (3), 138-147.
- Weston, P. (1992). A Decade for Differentiation, *British Journal of Special Needs*. 19(1), 6-9.

Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)

Α. Παπανδρέου 37, Τ.Κ. 15180, Μαρούσι

Website: www.adippde.gr

email: grammateia@adippde.gr

Γενική επιμέλεια: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

© Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018,

ISSN 2653-8938

ISBN 978-618-84024-0-9