

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ**

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη
Σχολική Μονάδα –
Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης**

Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ

**Μεθοδολογία και Εργαλεία
Φάκελος Παραδειγμάτων
Ερευνητικών Εργαλείων**

Δεκέμβριος 2012

Ο παρών τόμος αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού υλικού που παρήχθη στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ο τόμος αναφέρεται στη μεθοδολογία και τα ερευνητικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Ο τόμος αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού υλικού που θα αναρτηθεί στο Παρατηρητήριο της ΑΕΕ με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.

Η επιμέλεια του τόμου πραγματοποιήθηκε από τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής Κ. Λάμνια, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Κ. Δημόπουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Γ. Πασιά, Επίκουρο Καθηγητή του ΕΚΠΑ και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2012. Στη συγγραφή των κειμένων συμμετείχαν τα μέλη της Ομάδας Έργου της ΑΕΕ.

Επιστημονική Επιτροπή

Γεώργιος Πασιάς, Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ, επιστημονικός υπεύθυνος του έργου

Κωνσταντίνος Λάμνιας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, αναπληρωτής επιστημονικός υπεύθυνος του έργου

Δημήτριος Ματθαίου, Καθηγητής ΕΚΠΑ, μέλος

Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, μέλος

Κωνσταντίνος Παπαχρήστος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε., Διευθυντής Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΔΒΜΘ, μέλος

Στυλιανός Μερκούρης, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε., Διευθυντής Σπουδών Δ.Ε. του ΥΠΔΒΜΘ, μέλος

Ομάδα Έργου

Γιαννικόπουλος Γεώργιος ΠΕ02, Γκυρτής Κων/νος ΠΕ19, Ζωγράφου Ελένη ΠΕ06, Ζώτος Ιωάννης ΠΕ03, Κότσιρα Αναστασία ΠΕ70, Κωστοπούλου Χαρά ΠΕ19, Μητσάκη Ευαγγελία ΠΕ09, Νίκα Μαρία ΠΕ06, Οικονόμου Ασπασία ΠΕ13, Παπαστάμου Ιωάννα ΠΕ09, Ρουσσάκης Ιωάννης ΠΕ70, Σαμαρά Αντωνία ΠΕ70, Σοφού Ευστρατία ΠΕ60, Στελλάκου Βάσω ΠΕ12, Στεφάτου Ήρα ΠΕ20, Ταμπάκη Σμαρώ ΠΕ02, Τρίγκα Δήμητρα ΠΕ70, Φαντάκη Γεωργία ΠΕ04, Φέρμελη Γεωργία ΠΕ04.

Το πιλοτικό πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (2007-2013)

Πράξη : «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (MIS : 295381) («Αξονες Προτεραιότητας 1,2,3 – Οριζόντια Πράξη»)

Περιεχόμενα

ΜΕΡΟΣ Ι. Η Αυτοαξιολόγηση ως Διερευνητική Διαδικασία

1. Εισαγωγή.....	5
2. Η σχολική μονάδα ως οργανισμός που μαθαίνει.....	6
3. Η έρευνα δράσης: ανάπτυξη σχεδίων δράσης.....	9
4. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός (οργάνωση και διοίκηση του σχολείου).....	12
5. Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	13
6. Η επιμόρφωση μαθητών και γονέων.....	14
7. Η βελτίωση των διδακτικών τεχνικών.....	16
8. Οι υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές πρακτικές (ενισχυτική διδασκαλία).....	17
9. Η διάχυση καλών πρακτικών και η δημιουργία τράπεζας δεδομένων.....	19
Βιβλιογραφία	

ΜΕΡΟΣ ΙΙ. Παραδείγματα Ερευνητικών Εργαλείων

1. Εισαγωγή.....	27
2. Ερωτηματολόγιο.....	31
3. Συνέντευξη.....	100
4. Παρατήρηση.....	132
5. Ημερολόγιο.....	154
6. Μαγνητοφώνηση, Βιντεοσκόπηση.....	178
7. Φωτογράφιση.....	186
8. Κοινωνιομετρικές Τεχνικές.....	190
9. Τριγωνοποίηση.....	203

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ. Βιβλιογραφία για την Έρευνα Δράσης και τη Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας

ΜΕΡΟΣ Ι

Η Αυτοαξιολόγηση ως διερευνητική διαδικασία

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πολιτική σε διεθνές επίπεδο έχει φέρει στο επίκεντρο της προσοχής την εκπαιδευτική μονάδα ως το χαμηλότερο και πλέον ουσιαστικό επίπεδο άσκησης της (Gray et al., 1999, Ματθαίου, 2000, Bryk & Schneider, 2004, Elmore, 2004, James et al., 2006, Eurydice, 2007, Hopkins, 2007, Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτη, 2007).

Στη λογική αυτή εντάσσονται αιτήματα όπως:

- Η βελτίωση του σχολείου (school improvement)
- Η αποτελεσματικότητα του σχολείου (school effectiveness)
- Η μεγαλύτερη αυτονομία της σχολικής μονάδας (school autonomy)
- Η απόδοση κοινωνικής λογοδοσίας από τη σχολική μονάδα (school accountability) ή
- Η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής βάση δεδομένων (evidence based education policy).

Πολλά από αυτά τα αιτήματα συναρθρώνονται στα σύγχρονα συστήματα αυτοαξιολόγησης (self evaluation) της σχολικής μονάδας (Παλαιοκρασάς κ.ά, 1997, Σολομών, 1999, Koulaidis & Kotsira, 2004, Mac Beath, 2005). Τα συστήματα αυτά δεν είναι τίποτα άλλο παρά διαδικασίες που επιτρέπουν στη σχολική μονάδα να:

- διερευνά συλλογικά την υφιστάμενη κατάστασή της
- εντοπίζει δυνατές και αδύνατες πτυχές της λειτουργίας της (strengths and weaknesses)
- διαμορφώνει ένα συλλογικό όραμα και σχέδιο για τη βελτίωσή της, στο οποίο έχουν δεσμευθεί όλοι οι παράγοντες που δρουν εντός της, και τέλος να
- παρακολουθεί την εφαρμογή της επίτευξης των στόχων και της υλοποίησης των σχεδίων βελτίωσής της (σχέδια δράσης) και να παρεμβαίνει διορθωτικά όπου χρειάζεται.

Οι θεωρητικές βάσεις των συστημάτων αυτοαξιολόγησης ανάγονται στις έννοιες του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει (learning organization) και της έρευνας δράσης (action research). Προκειμένου λοιπόν να καταδειχτεί ο διερευνητικός χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης κρίνεται προηγουμένως σκόπιμο να εκτεθούν εν συντομία οι προαναφερόμενες δυο θεμελιακές έννοιες.

2. Η σχολική μονάδα ως οργανισμός που μαθαίνει

Η βελτίωση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια διαρκή πρόκληση (Reynolds, 2001). Η βελτίωση αυτή είναι σαφές ότι δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς η σχολική μονάδα να έχει αποκτήσει μια σαφή γνώση των δυνατών και των αδύνατων σημείων της λειτουργίας της, αλλά κυρίως χωρίς μια σαφή αίσθηση του πού βρίσκεται σε σχέση με τους στόχους που τίθενται κάθε φορά από την Πολιτεία.

Με άλλα λόγια, καμία αλλαγή και καμία επομένως βελτίωση δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς η σχολική μονάδα να μετατραπεί σε έναν οργανισμό που μαθαίνει (learning organization).

Η έννοια του οργανισμού που μαθαίνει προέκυψε από τη συστημική ανάλυση οργανισμών και συνοψίζεται σύμφωνα με το μοντέλο του Senge (1990) σε πέντε βασικά χαρακτηριστικά:

- **Συστημική σκέψη:** Σκέψη που συνδυάζει γνώση από πολλά διαφορετικά πεδία και που εστιάζει στο σύνολο παρά στα μέρη, προχωρώντας πέρα από τα γεγονότα, στις υποκείμενες δομές και στα αίτια που τα παράγουν.
- **Διαρκής ανάπτυξη της προσωπικής ικανότητας:** Καλλιέργεια της ικανότητας των ατόμων στον οργανισμό να επιτυγχάνουν τους στόχους τους μέσω της διαρκούς δια βίου επαγγελματικής τους ανάπτυξης και επικαιροποίησης των γνώσεών τους.
- **Επανεξέταση νοητικών μοντέλων και προαντιλήψεων:** Πρόκειται για στάση που φέρνει στην επιφάνεια και δημιουργεί επίγνωση σε όλους ότι χειρίζονται συγκεκριμένα νοητικά μοντέλα και αντιλήψεις, οι οποίες είναι πιθανόν να εμποδίζουν την αλλαγή και τη μετεξέλιξη του οργανισμού (Argyris, 1982).
- **Ομαδική μάθηση:** Αναγνωρίζεται η αξία της αρχής «ο ένας μαθαίνει από τον άλλο» μέσω μιας διαρκούς παλινδρομικής κίνησης μεταξύ της θεωρίας και της εφαρμογής της στην πράξη (ανταλλαγή εμπειριών μέσω του μοντέλου “peer to peer training”).
- **Κοινό όραμα:** Αφορά ένα κοινά συνομολογημένο όραμα για τον οργανισμό που απηχεί ως κοινή συνισταμένη τα επιμέρους οράματα όλων των μελών του

οργανισμού. Είναι το τελικό σημείο επίτευξης, προς το οποίο κατατείνουν οι ενέργειες όλων για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Με άλλα λόγια πρόκειται για το κοινό σημείο αναφοράς όλου του οργανισμού.

Με βάση τα παραπάνω ο Senge (1990) χαρακτηρίζει εν τέλει έναν οργανισμό ως μαθάνοντα όταν *“διαρκώς αναπτύσσει την ικανότητά του να διαμορφώνει ο ίδιος το μέλλον του”* (σ. 14). Συμπληρωματικά με αυτόν τον ορισμό, οι Leithwood & Aitken (1995, σ. 63) ορίζουν έναν οργανισμό ως μαθάνοντα όταν αποτελείται *“από μια ομάδα ανθρώπων, οι οποίοι έχουν κοινές επιδιώξεις και οι οποίοι συλλογικά δεσμεύονται να αξιολογούν διαρκώς την πορεία τους προς την επίτευξη αυτών των επιδιώξεων έτσι ώστε να καταλήγουν στους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους και μέσα για αυτό”*. Ωστόσο σύμφωνα με τον Keating (1995), στην ουσία ένας οργανισμός που μαθαίνει έχει ανά πάσα στιγμή την ικανότητα να κατανοεί, να αναλύει και να αξιοποιεί θετικά προς όφελός του το δυναμικό περιβάλλον εντός του οποίου λειτουργεί.

Τα τελευταία χρόνια η έννοια του οργανισμού που μαθαίνει έχει αρχίσει, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να βρίσκει εφαρμογή και στο επίπεδο των σχολικών μονάδων και μάλιστα με ολοένα και μεγαλύτερη ένταση (Fullan, 1993, Kofman & Senge, 1993, Cousins, 1996, Diggins, 1997, Mulford, 1998).

Ο Johnston (1998), μεταφέροντας το μοντέλο του Senge (1990) που προαναφέρθηκε, εντόπισε μέσα από τη μελέτη αρκετών σχολείων στη Μ. Βρετανία τέσσερα κεντρικά χαρακτηριστικά που κάνουν τις σχολικές μονάδες να προσεγγίζουν την έννοια του οργανισμού που μαθαίνει. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

1. Η ύπαρξη συμπεριληπτικών και συνεργατικών δομών
2. Η ύπαρξη αποτελεσματικών διαύλων επικοινωνίας
3. Ενσωματωμένες στη λογική και στην καθημερινή δραστηριότητα της σχολικής μονάδας δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και
4. Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση.

Με βάση μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Sillins et al., 2000) προκύπτουν επτά συνολικά διαστάσεις που συνάδουν με το χαρακτηρισμό μιας σχολικής μονάδας ως οργανισμού που μαθαίνει. Οι διαστάσεις αυτές είναι:

- **Επισκόπηση του περιβάλλοντος:** Αναφέρεται σε δραστηριότητες που σκοπό έχουν την ευθυγράμμιση των διαδικασιών της σχολικής μονάδας με τις διαδικασίες που υπαγορεύει το ευρύτερο περιβάλλον εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και η κοινωνική κατάσταση ευρύτερα (π.χ. πολυπολιτισμικότητα, αύξηση της φτώχειας κ.λπ.).
- **Όραμα και στόχοι:** Αναφέρεται στην αναγνώριση της αξίας και στην υιοθέτηση κοινού οράματος και επιμέρους στόχων ως σημείων αναφοράς της δράσης και του προγραμματισμού των σχολικών μονάδων από όλα τα μέλη τους.
- **Συνεργασία:** Αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο μια σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη «ανοικτού» πνεύματος (openness) και εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της κατά τις καθημερινές τους συνεργασίες.
- **Ανάληψη πρωτοβουλιών και διακινδυνεύσεων (risks):** Αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας είναι ανοικτό σε αλλαγές και αισθάνεται ελεύθερο να πειραματιστεί με στόχο τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική βελτίωση.
- **Αναθεώρηση - Αξιολόγηση:** Αναφέρεται στο βαθμό που τα προγράμματα και οι πρακτικές που εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα αναθεωρούνται, αξιολογούνται και επικαιροποιούνται.
- **Αναγνώριση και ενδυνάμωση:** Αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο στη σχολική μονάδα υπάρχει ειλικρινής αναγνώριση της προσπάθειας, της πρωτοβουλίας και της επίτευξης επιτυχών αποτελεσμάτων.
- **Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη:** Αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο παρέχονται στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ενθάρρυνση, ευκαιρίες και τα μέσα προκειμένου αυτοί να συμμετέχουν διαρκώς σε προγράμματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης και έτσι να μπορούν να ανανεώνουν και να βελτιώνουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές.

Από τα παραπάνω, είναι περισσότερο από σαφές ότι η αυτοαξιολόγηση ως κατ' εξοχήν διερευνητική διαδικασία με στόχο την αυτογνωσία και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας είναι αφ' εαυτής μια διαδικασία που δημιουργεί τις συνθήκες μετατροπής του σχολείου από παθητικό δέκτη προειλημμένων αποφάσεων σε κεντρικό επίπεδο, όπως είναι σήμερα, σε έναν οργανισμό που πραγματικά μαθαίνει και μπορεί να προγραμματίζει την ανάπτυξή του, μέσα βέβαια στο πλαίσιο της ευρύτερης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

3. Η έρευνα δράσης: ανάπτυξη σχεδίων δράσης

Υπενθυμίζεται ότι ο στόχος της αυτοαξιολόγησης δεν είναι μόνο η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης της σχολικής μονάδας αλλά εν τέλει η αλλαγή της μέσω σχεδίων δράσεων που εδράζονται στις διαπιστωμένες αδυναμίες της, όπως αυτές αναδεικνύονται από τη σχετική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές, όπως αποκαλούνται οι εκπαιδευτικοί που διενεργούν έρευνα δράσης, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό, σε μια πορεία συνεχών επάλληλων ερευνητικών κύκλων. Στόχος των εκπαιδευτικών ερευνητών είναι να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και να διερευνήσουν τις προοπτικές επίλυσής τους. Ουσιαστικά με την έρευνά τους παρεμβαίνουν για να βελτιώσουν όχι μόνο την πρακτική τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως εκπαιδευτικοί.

Από τους διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για την έρευνα - δράση επιλέγουμε τον επόμενο ως τον πλέον χαρακτηριστικό:

«Η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος να ορίσουμε και να εφαρμόσουμε τη σχετική επαγγελματική ανάπτυξη. Έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει μορφές συνεργασίας και συμμετοχής, οι οποίες αποτελούν μέρος της επαγγελματικής μας υπόστασης αλλά σπάνια επιδρούν στην πρακτική μας... Η έρευνα δράσης ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Αποκτά ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους, ορίζοντας ως βασική αρχή τους να

μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου» (Lomax, 1990, σ. 10).

Η έρευνα - δράση είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης στην τοπική κλίμακα του σχολείου (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001). Βασίζεται στη χρήση πολλαπλών μεθοδολογικών εργαλείων (κυρίως βέβαια ποιοτικού τύπου) και έχει ως στόχο την *αναστοχαστική διερεύνηση* των υφιστάμενων πρακτικών στο σχολείο, με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωσή τους. Σε κάθε περίπτωση επιλέγεται εκείνη η μεθοδολογία η οποία καθιστά την έρευνα εφαρμόσιμη και τα αποτελέσματά της κοινοποιήσιμα στους συμμετέχοντες.

Τα δυο πιο διαδεδομένα μοντέλα διενέργειας έρευνας - δράσης είναι τα εξής:

- του K. Lewin: η έρευνα - δράση παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις (σχεδιασμός–δράση–παρατήρηση–στοχασμός).
- του St. Kemmis: Βασίζεται στο μοντέλο του Lewin αλλά προσθέτει την επαλληλία των κύκλων της σπείρας.

Μέσα από τις σχετικές διαδικασίες, ο εκπαιδευτικός αναγορεύεται σε *αναστοχαζόμενο επαγγελματία* (reflective practitioner), ο οποίος αφού διερευνήσει τις πρακτικές του είναι σε θέση να εμπλακεί σε συμμετοχική επίλυση προβλημάτων και στη δια βίου επαγγελματική του ανάπτυξη (Zuber-Skerritt, 1996).

Τα βασικότερα επιχειρήματα για την εφαρμογή της διαδικασίας της έρευνας-δράσης από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι:

- επιφέρει αλλαγές στις επαγγελματικές δεξιότητες και τον ρόλο τους
- αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους
- αυξάνει τη συνειδητοποίηση ζητημάτων που αφορούν την τάξη
- αυξάνει την προδιάθεση για αναστοχασμό
- αλλάζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους
- βελτιώνει την αντιστοιχία θεωρίας και πράξης
- διευρύνει τις απόψεις τους για τη διδασκαλία, την εκπαίδευση και την κοινωνία.

Τα *σχέδια δράσης* αποτελούν το αποτέλεσμα του αναστοχαστικού κύκλου της έρευνας - δράσης. Πρόκειται για κοινά συμφωνημένα και αποδεκτά σχέδια που θέτουν τους στόχους για τα επόμενα βήματα μιας σχολικής μονάδας παράλληλα με τα βήματα και τις προϋποθέσεις (διαδικασίες, πόρους κ.λπ.) για την υλοποίησή τους.

Με βάση την παραπάνω αναφορά στις δυο θεμελιακές για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης έννοιες του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει και της έρευνας-δράσης καθίσταται σαφές ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι στη βάση της μια αμιγώς ερευνητική ή καλύτερα δι-ερευνητική διαδικασία που στόχο έχει αφενός μεν την ανάπτυξη αυτογνωσίας για το πού βρίσκεται η σχολική μονάδα και αφετέρου την παρακολούθηση της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων.

Με την έννοια αυτή, κατά τη διάρκεια της σχετικής διαδικασίας όλοι οι συμμετέχοντες θα πρέπει να εξοικειωθούν με τα εργαλεία, τη μεθοδολογία και τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής έρευνας καθώς και να αναπτύξουν αντίστοιχες δεξιότητες.

Η εκπαιδευτική έρευνα εντάσσεται στο πεδίο της κοινωνικής έρευνας και επομένως χρησιμοποιεί όλα τα εργαλεία και τις μεθοδολογίες του πεδίου των κοινωνικών επιστημών (Anfara, Brown & Mangione, 2002, Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010). Στοιχεία μεθοδολογίας και παραδείγματα εφαρμογής για τις σημαντικότερες από τις μεθόδους και τα εργαλεία που μπορεί να αξιοποιήσει ένα σχολείο στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης δίνονται στο δεύτερο μέρος του παρόντος τόμου. Παρέχεται επίσης σχετική βιβλιογραφία για εκτενέστερη μελέτη των επιμέρους μεθόδων έρευνας των κοινωνικών επιστημών.

Ωστόσο στη συνέχεια είναι σκόπιμο να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο ορισμένα από τα εργαλεία αυτά είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν κατά τη διερεύνηση κρίσιμων παραμέτρων της σχολικής ζωής στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας όπως ενδεικτικά είναι:

- ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός (οργάνωση και διοίκηση του σχολείου)
- η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- η επιμόρφωση μαθητών και γονέων
- η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών
- οι υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές πρακτικές (ενισχυτική διδασκαλία)

4. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός (οργάνωση και διοίκηση του σχολείου)

Τα τελευταία χρόνια, η σχετική με τα αποτελεσματικά σχολεία βιβλιογραφία προτείνει τη μετάβαση από μια γραφειοκρατικού τύπου διοίκηση που δίνει έμφαση κυρίως στην υλοποίηση των κεντρικά αποσπελλόμενων διοικητικής φύσεως εντολών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας σε μια παιδαγωγικού τύπου ηγεσία (instructional leadership) που θέτει στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων της τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο (Κωνσταντίνου, 2002, Lashway, 2002, Hargreaves & Fink, 2006).

Ωστόσο μια τέτοιου τύπου μετάβαση στην πράξη αναγκαστικά συνοδεύεται με μια συστηματική διερεύνηση όλων των πτυχών που μπορούν να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, και ιδιαίτερα εκείνων που άπτονται του πυρήνα μιας σχολικής μονάδας, δηλαδή της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Επομένως, στο επίπεδο της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο να διασφαλίζεται η πλήρης συναίνεση σε σχέση με τα προς διερεύνηση στοιχεία που είναι δυνατόν να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις ακολουθητέες μεθοδολογίες και παράλληλα να παρέχονται όλες οι απαραίτητες μεθοδολογικές εγγυήσεις για την αμεροληψία, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τη διαχείριση των δεδομένων αυτών.

Στο ίδιο επίπεδο πρέπει να διασφαλίζεται η πρόσβαση στα δεδομένα που συλλέγονται με όλων των ειδών τις μεθοδολογίες εντός της σχολικής μονάδας. Αυτό είναι απαραίτητο ώστε στο επίπεδο της διοίκησης να υπάρχει η πλήρης εικόνα για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος πτυχών της σχολικής λειτουργίας. Μόνο ο συνδυασμός ευρημάτων που προκύπτουν από διάφορες επιμέρους μεθοδολογικές οδούς (τριγωνοποίηση) μπορεί να αποτελέσει τη σταθερή βάση επάνω στην οποία μπορεί να οικοδομηθεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, θα πρέπει η διοίκηση της σχολικής μονάδας να διασφαλίσει την όσο το δυνατόν περισσότερο ελεύθερη συζήτηση για την ερμηνεία των ευρημάτων, που είναι πάντοτε ένα ανοικτό ζήτημα, το οποίο μπορεί να επιλυθεί με την αναζήτηση της ευρύτερης δυνατής διυποκειμενικής ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον κρίνεται σκόπιμος ο χειρισμός των στοιχείων που μπορεί να ταυτοποιούν συγκεκριμένα πρόσωπα και καταστάσεις με πλήρη εμπιστευτικότητα και εχεμύθεια εκ μέρους της διοίκησης. Μάλιστα προς την κατεύθυνση αυτή, σημαντική διασφάλιση θα αποτελούσε η ανωνυμία κατά τη συλλογή τέτοιου τύπου στοιχείων ώστε η όλη διαδικασία να μην εκλαμβάνεται ως απειλή (non threatening) για την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού ή τη διαρροή προσωπικών δεδομένων άλλων παραγόντων της σχολικής κοινότητας.

5. Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Είναι σήμερα κοινά αποδεκτό και πολλαπλά τεκμηριωμένο από τη διεθνή συγκριτική εκπαιδευτική έρευνα ότι ο υπ' αριθμόν ένα παράγοντας επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός (Eurydice, 2003, OECD, 2005, OECD, 2006, Desimone, 2009, European Commission, 2010). Με τον όρο αυτό εννοούμε έναν εκπαιδευτικό ο οποίος παρακολουθώντας διαρκώς τις εξελίξεις στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής είναι σε θέση να λαμβάνει τις καταλληλότερες αποφάσεις για τον τρόπο της εργασίας του στο σχολείο.

Επιπλέον έχει φανεί ότι το αποτέλεσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μεγιστοποιείται όταν αυτό βασίζεται όχι σε επιμορφώσεις επί γενικών και θεωρητικών ζητημάτων που δε βρίσκουν άμεση εφαρμογή στην καθημερινή του εργασία, αλλά σε επιμόρφωση αναφορικά με συγκεκριμένα προβλήματα που ανακύπτουν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας που εργάζεται (Gardner, 1995). Παράλληλα έχει φανεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μεγιστοποιεί τα αποτελέσματά της όταν δεν επιτελείται με τη μορφή διαλέξεων από ειδικούς επιστήμονες αλλά με τη μορφή συμμετοχικής διαβούλευσης και επίλυσης προβλημάτων μέσω της ανταλλαγής επαγγελματικών εμπειριών και της καθοδήγησης από *κριτικούς φίλους* εκτός της σχολικής μονάδας.

Οι παραπάνω δυο προϋποθέσεις διαμορφώνουν το σύγχρονο πλαίσιο της *ενδοσχολικής επιμόρφωσης* (school based professional development).

Μάλιστα η έρευνα δείχνει πως σχολικές μονάδες που επενδύουν και προωθούν αυτού του τύπου την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού τους είναι και οι πλέον αποτελεσματικές (effective schools) (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να συμβάλλει επομένως με καθοριστικό τρόπο σε αυτού του τύπου την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω δυο κυρίως τρόπων:

Κατ' αρχήν, μπορεί να συμβάλλει μέσω της επικέντρωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στις αδυναμίες που θα ανακύψουν από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (ανατροφοδοτικός ρόλος της αυτοαξιολόγησης). Κατά δεύτερον, μπορεί μέσω της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με διαδικασίες διαβούλευσης και συλλογικής αναζήτησης λύσεων να διευκολύνει τη μεταφορά αυτού του τρόπου εργασίας και στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Μια ιδιαίτερα κατάλληλη μέθοδος ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα είναι αυτή των *εστιασμένων συζητήσεων* (focus groups). Με άξονες συζήτησης τα βασικά προβλήματα της σχολικής μονάδας που αναδεικνύονται από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν σε μικρές ομάδες (ανά ειδικότητα ή μεικτές ανάλογα με τα θέματα) να τα ιεραρχήσουν και να αναζητήσουν από κοινού τρόπους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της στοχευμένης επιμόρφωσης σε αυτά.

Παράλληλα, μέρος της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει και η διαδικασία αποτίμησης των αποτελεσμάτων της ενδοσχολικής επιμόρφωσης μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίων ικανοποίησης των συμμετεχόντων (satisfaction surveys), παρατήρησης για την ανίχνευση αλλαγών στις πρακτικές της σχολικής μονάδας ή παρακολούθησης έμμεσων δεικτών (ανάλογα με το θέμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης), οι οποίοι θα μπορούσαν να καταδείξουν ανάλογα αποτελέσματα (π.χ. λιγότερα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού, μεγαλύτερη χρήση των ΤΠΕ από τους διδάσκοντες κ.λπ.).

6. Η επιμόρφωση μαθητών και γονέων

Οι γονείς και οι μαθητές είναι κρίσιμοι παράγοντες της σχολικής κοινότητας αν και συχνά δεν αναγνωρίζεται ο ρόλος τους στην πράξη. Σε μια εποχή που το σχολείο καλείται να «ανοίξει» και να λογοδοτεί για το έργο του στην κοινωνία, ένα

ολοκληρωμένο σύστημα αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να εμπλέκει τόσο τους γονείς όσο και τους μαθητές σε διαδικασίες επιμόρφωσης και βελτίωσης (Λάμνιαν, 2004).

Δυο ωστόσο είναι τα κρίσιμα ζητήματα στο πεδίο αυτό: με ποιο τρόπο μπορεί το σχολείο να εμπλέξει αυτές τις ομάδες στις σχετικές διαδικασίες και σε ποια θέματα θα πρέπει να επικεντρωθεί η επιμορφωτική προσπάθεια.

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, μια καλή τεχνική είναι η χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών που αισθάνονται ότι έχουν οι ίδιες οι ομάδες. Μάλιστα καταλληλότερη θα ήταν η ανίχνευση των επιμορφωτικών αλλαγών μέσω προσωπικών συνεντεύξεων ή εστιασμένων συζητήσεων με μικρό αριθμό γονέων ή/και μαθητών και εν συνεχεία η επιβεβαίωσή τους στο σύνολο του πληθυσμού της σχολικής μονάδας μέσω ερωτηματολογίων.

Εκτός όμως από την αποτύπωση των επιμορφωτικών αναγκών, η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί και μια ένδειξη σεβασμού της σχολικής μονάδας προς τη γνώμη των συγκεκριμένων ομάδων, στοιχείο που σαφώς μπορεί με τη σειρά του να ενθαρρύνει την εμπλοκή τους.

Ως προς το δεύτερο ερώτημα, τα θέματα θα πρέπει να προκύψουν από το συνδυασμό τριών παραγόντων:

- A) τις επιμορφωτικές ανάγκες που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων της φάσης ανίχνευσης αυτών των αναγκών,
- B) τα προβλήματα που αναδεικνύει η ίδια η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, στη λύση των οποίων θεωρείται ότι θα συνέβαλε η επιμόρφωση γονέων και μαθητών (π.χ. προβλήματα σχολικού εκφοβισμού, ρατσισμός, εκτεταμένες απουσίες από τα μαθήματα, συχνές τριβές στις σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων κ.λπ.).
- Γ) την πρόσβαση του σχολείου σε πηγές αξιόπιστης εμπειρογνωμοσύνης σε σχέση με τα συγκεκριμένα θέματα.

Όσο περισσότερο συγκλίνουν οι τρεις παραπάνω προϋποθέσεις τόσο περισσότερο επιτυχής αναμένεται να είναι η σχετική επιμορφωτική προσπάθεια.

7. Η βελτίωση των διδακτικών τεχνικών

Η έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση αποτελεί κεντρικό στοιχείο της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας (Hargreaves, 2004). Μάλιστα όπως ήδη προαναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, συχνά τονίζεται η ανάγκη για ένα νέο στυλ διοίκησης των σχολικών μονάδων που θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του ακριβώς την προώθηση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Πρόκειται για το αναφερόμενο στη βιβλιογραφία ως μοντέλο *παιδαγωγικής ηγεσίας* (instructional leadership).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των χρησιμοποιούμενων στη σχολική μονάδα διδακτικών τεχνικών μέσω της διερεύνησης των ακόλουθων πτυχών:

- της ποικιλομορφίας των διδακτικών τεχνικών
- της συνάφειας των διδακτικών τεχνικών με τους στόχους επιμέρους γνωστικών αντικειμένων
- της αποτελεσματικότητας των διδακτικών τεχνικών (μαθησιακά αποτελέσματα).

Πιο συγκεκριμένα, η ποικιλομορφία των διδακτικών τεχνικών και η συνάφειά τους με τους στόχους των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων μπορεί να ενισχυθεί μέσω της χρήσης των παρακάτω ερευνητικών τεχνικών:

- α) της παρατήρησης διδασκαλιών και της κριτικής αποτίμησής τους, και
- β) της βιβλιογραφικής επισκόπησης της εκπαιδευτικής αρθρογραφίας με στόχο τον εντοπισμό στέρεων ερευνητικών αποτελεσμάτων σε σχέση με την εκπαιδευτική αποδοτικότητα της κάθε διδακτικής τεχνικής κάτω από περιστάσεις παραπλήσιες με αυτές του σχολείου.

Ειδικότερα, η παρατήρηση μπορεί να πάρει το χαρακτήρα της παρατήρησης μικροδιδασκαλιών ή ολόκληρων διδασκαλιών. Μπορεί δε να γίνει με την αλληλοπαρατήρηση μεταξύ διαφορετικών συναδέλφων (ανταλλαγή επισκέψεων για παρατήρηση στην τάξη) ή μέσω βιντεοσκόπησης και προβολής για κριτικό σχολιασμό και παρατηρήσεις.

Τέλος, η αποτελεσματικότητα της κάθε διδακτικής τεχνικής μπορεί να αποτιμηθεί με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνει και τα οποία μπορούν με τη σειρά τους να καταγραφούν μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων (σταθμισμένης και διαβαθμισμένης δυσκολίας) τεστ αξιολόγησης των μαθητών. Επειδή μάλιστα η αποτελεσματικότητα μπορεί να αποτιμηθεί μόνο συγκριτικά μεταξύ διαφορετικών τεχνικών, θα πρέπει να εφαρμοστούν λογικές ημι-πειραματικού ελέγχου (quasi-experimental) (σύγκριση μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της ομάδας εφαρμογής) με εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών, είτε ταυτόχρονα σε ισοδύναμες ομάδες μαθητών (π.χ. διαφορετικά τμήματα ίδιου επιπέδου) είτε διαχρονικά σε ισοδύναμες κοόρτες μαθητών, κρατώντας ωστόσο σταθερά ή έστω χρησιμοποιώντας ισοδύναμα τεστ αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Σε συστήματα που έχουν ήδη ενσωματώσει τη λογική της λογοδοσίας της σχολικής μονάδας, τα μαθησιακά αποτελέσματα παρακολουθούνται μέσω περιφερειακών ή και εθνικών εξετάσεων έτσι ώστε να μπορεί άμεσα να προσδιοριστεί ο βαθμός επίτευξής τους σε εθνικό, περιφερειακό, τοπικό ή ακόμα και σχολικό επίπεδο. Πάντως και αυτή η προσέγγιση έχει δεχθεί σημαντική κριτική καθώς θεωρείται ότι αφενός μεν παρέχει μια επιφανειακή και μονοδιάστατη εικόνα σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας, αφετέρου δε - και στο βαθμό που διακυβεύονται συγκεκριμένα ζητήματα για τη σχολική μονάδα (π.χ. κατάταξη των σχολείων, αμοιβές για τους εκπαιδευτικούς, προσέλκυση καλύτερου μαθητικού δυναμικού, χρηματοδότηση κ.λπ.) - στρεβλώνει τη διδασκαλία καθώς στοχεύει μόνο στην επιτυχία των μαθητών στα συγκεκριμένου τύπου τεστ (το λεγόμενο φαινόμενο του “teaching to the test”) (Λάμνιαν, 1997, Elford, 2002).

8. Οι υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές πρακτικές (ενισχυτική διδασκαλία)

Αντισταθμιστική αγωγή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων που συμπληρώνουν ή αντικαθιστούν τη συνηθισμένη διδακτική πρακτική με σκοπό να ακυρώσουν την επίδραση των αρνητικών παραγόντων που επιβαρύνουν μερικούς μαθητές από κοινωνικές, μαθησιακές ή άλλες μορφές υστέρησης ή ανισότητας. Το σχολείο θα πρέπει να αντιμετωπίζει διαφοροποιημένα ή εξατομικευμένα τα παιδιά αυτά, τα οποία προέρχονται κατά κύριο λόγο από τα ασθενέστερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα,

αντισταθμίζοντας τη μορφωτική τουλάχιστον υστέρησή τους, είτε προληπτικά είτε διορθωτικά (Βρεττός, 2001).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί αφενός μεν να οδηγήσει στον εντοπισμό ομάδων μαθητών που χρήζουν της παροχής αντισταθμιστικής υποστήριξης από το σχολείο (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία), αφετέρου δε στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας διαφόρων εναλλακτικών μορφών τέτοιας αντισταθμιστικής υποστήριξης.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο σκέλος, μέσω της συστηματικής παρακολούθησης της επίδοσης των μαθητών μιας σχολικής μονάδας μπορούν να εντοπιστούν οι ομάδες των μαθητών οι οποίοι χρειάζονται πρόσθετη μαθησιακή υποστήριξη.

Εν συνεχεία μέσω ατομικών συνεντεύξεων με αυτούς μπορούν να διαγνωστούν:

α) τα πεδία

β) οι λόγοι της υστέρησής τους και

γ) οι τρόποι με τους οποίους οι ίδιοι επιθυμούν να υποστηριχθούν.

Με βάση αυτή τη διάγνωση μπορούν να σχεδιαστούν οι αντισταθμιστικές πρακτικές της σχολικής μονάδας.

Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εναλλακτικών μορφών υποστηρικτικής δράσης (π.χ. πρόσθετη διδασκαλία, πρόσθετη κατάλληλα διαμορφωμένη κατ' οίκον εργασία, ομαδική ή ατομική υποστήριξη κ.λπ.) μπορούν να ακολουθηθούν ανάλογες τεχνικές με αυτές που αναπτύχθηκαν προηγουμένως σχετικά με την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη χώρα μας η εκπαιδευτική κοινότητα έχει να στηριχθεί σε λιγοστά μόνο υποδείγματα που έχουν κυρίως προκύψει από κάποιες επιμέρους απόπειρες για την αποτίμηση αντισταθμιστικών δράσεων στα σχολεία (Κορομηλάς, 1985, Σκούρα-Κωστάκη 1992, Πετρόπουλος-Κορομηλάς 1994, Κούκου-Γέρου, 1996).

9. Η διάχυση καλών πρακτικών και η δημιουργία τράπεζας δεδομένων

Το αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης, προκειμένου να είναι χρήσιμο όχι μόνο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας αλλά ευρύτερα στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να μπορεί να συμυκνώνεται με ευσύνοπτο τρόπο σε μια κοινή πρόσβασης από όλους τους ενδιαφερόμενους τράπεζα δεδομένων.

Μέσω της τράπεζας αυτής, η κάθε σχολική μονάδα θα μπορεί να αποκτά συγκριτική αίσθηση της κατάστασής της σε σχέση με:

- το είδος και την ένταση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν άλλες παρόμοιες με αυτήν σχολικές μονάδες,
- το είδος των λύσεων που οι άλλες σχολικές μονάδες εφαρμόζουν.

Μάλιστα σε σχέση με το δεύτερο θέμα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι συντελεί στη λεγόμενη μεθοδολογία της *διάχυσης καλών πρακτικών*, μεθοδολογίας που διεθνώς έχει αναγνωριστεί ως πολύ αποτελεσματικό εργαλείο διάχυσης της καινοτομίας στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η διάχυση καλών πρακτικών μπορεί να αφορά όλους πρακτικά τους τομείς της σχολικής ζωής (π.χ. μοντέλα διοίκησης και κινητροδότησης προσωπικού, διδακτικές τεχνικές, καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, συνεργασίες των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας κ.λπ.). Το κοινό βασικό στοιχείο των διαχεόμενων πρακτικών είναι αφενός μεν η *καινοτομικότητά* τους και αφετέρου η *τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητά* τους.

Η διάχυση δε αυτών των πρακτικών επιτρέπει τη δοκιμή τους και σε διαφορετικά πλαίσια (δηλαδή σε διαφορετικές μονάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά), και σε περίπτωση επανάληψη της επιτυχίας τους, την πιθανή γενίκευσή τους στο σύνολο του συστήματος ή έστω σε ευρύτερες ομάδες σχολικών μονάδων (scaling up).

Αυτή η από κάτω προς τα επάνω (bottom-up) διαδικασία εισαγωγής της καινοτομίας θεωρείται πολύ περισσότερο αποτελεσματική σε σχέση με την επιχειρούμενη μέχρι σήμερα από τα πάνω και με κεντρικό τρόπο επιχειρούμενη εισαγωγή καινοτομίας.

Οι λόγοι της μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας αυτής της διαδικασίας έγκειται στα ακόλουθα δυο στοιχεία (Papagiannis, Klees & Bickel, 1982):

- Οικειοποίηση της αλλαγής από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και άρα αίσθημα μεγαλύτερης επαγγελματικής τους αυτονομίας και χειραφέτησης παράλληλα με τη διασφάλιση της βιωσιμότητας της αλλαγής,
- Προσαρμογή της αλλαγής στις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας (απόρριψη της αρχής “one size fits all”).

Τέλος, προκειμένου η διάχυση των καλών πρακτικών να είναι βιώσιμου χαρακτήρα, θα πρέπει να εξασφαλίζεται μέσω ενός μηχανισμού δημοσιοποίησής τους, πλήρως προσβάσιμου από όλους τους ενδιαφερόμενους. Για παράδειγμα, τέτοιοι μηχανισμοί δημοσιοποίησης αποτελούν:

- τα διαδικτυακά παρατηρητήρια εκπαιδευτικής καινοτομίας,
- οι διαγωνισμοί αριστείας και καινοτομίας σχολείων και εκπαιδευτικών, και
- οι δημοσιεύσεις εκπαιδευτικών σε επαγγελματικά ή/και ακαδημαϊκά περιοδικά.

Επιπλέον, θα πρέπει η διάχυση των καλών πρακτικών να συνδέεται και με την έννοια των τοπικών δικτύων των σχολικών μονάδων (school clusters). Το δίκτυο των συνεργαζόμενων σχολείων χαρακτηρίζεται από τον διαμοιρασμό και την ανταλλαγή, ανθρώπινων και υλικών πόρων, πρακτικών και αναπτυξιακών σχεδίων (Giordano, 2008).

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Anfara, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28–38.

Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning and action: Individual and organizational*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8th edition). Belmont, CA: Wadsworth.

Bryk, A and B. Schneider (2004). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York, NY.

Cousins, B.J. (1996). Understanding Organizational Learning for educational Leadership and School Reform. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger and A. Hart. *The International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht,:Kluwer.

Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Elford, G.W. (2002). Beyond standardized testing: better information for school accountability and management. Scarecrow Press.

Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*, Harvard Educational Press, Cambridge, MA.

European Commission, (2010). Teachers' Professional Development - Europe in international comparison —An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

Eurydice (2003). *Key Topics in Education in Europe. Volume 3. The teaching profession in Europe: profile trends and concerns. Report III: Working conditions and pay*. Brussels: Eurydice.

Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Brussels: Eurydice.

Fullan, M.G. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.

Gardner, P. (1995). Intending Teachers and School Based Teacher Training. *Oxford Review of Education*, 21(4), 425-445.

Giordano, E.A. (1998). *School Clusters and Teachers Resource Centres*. Paris: UNESCO.

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

Hargreaves, D. (2004). *Personalising Learning: Next Steps in Working Laterally*, Specialist Schools and Academies Trust, London.

Hargreaves, A. and D. Fink, D (2006). *Sustainable Leadership*, Jossey Bass, San Francisco, CA.

Hopkins, D (2007). *Every School a Great School*, Open University Press, Buckingham.

James, C.R., M. Connolly, G. Dunning and T. Elliott (2006). *How Very Effective Primary Schools Work*, Routledge, London.

Johnston, C. (1998). *Leadership and the learning organisation in self managing schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Melbourne, Victoria.

Keating, D. (1995). *The learning society in the information age*. Toronto: Canadian Institute for Advanced Research Program in Human Development, Working Paper No.2.

Kofman, F. and P.M. Senge (1993). "Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations", in Chawla, S. and J. Renesch (eds.) *Learning Organizations: Developing Cultures for Tomorrow's Workplace*, Productivity Press, Oregon.

Koulaidis, V. & Kotsira, A. (2004). "Quality Assurance in Education: Self-evaluation process at the level of the school unit", in *Quality of Education: Teachers professional training and development*, Conference Proceedings, Education Research Centre of Greece.

Lamnias, C. (2002). "The contemporary Pedagogic Device: Functional Impositions and Limitations", στο *Pedagogy, Culture & Society*, V. 10 (1), 21-38.

Lashway, L. (2002). *Developing instructional leaders*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (Eric Document Reproduction Service No. ED466023).

Leithwood, K., & R. Aitken (1995). *Making schools smarter*. Thousand Oaks, CA:Corwin.

Lomax, P. (1990). "An action research approach to developing staff in schools". In Lomax, P. (ed.) *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.

Mulford, B. (1998). Organisational learning and educational change. In A. Hargreaves, A.Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds). *International Handbook of Educational Change*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

OECD (2006). "The Teaching Workforce: Meeting Aspirations and Enhancing Motivation", *Education Policy Analysis 2005-2006*, OECD, Paris.

Papagiannis, G.J., Klees, S.J. & R.N. Bickel (1982). Toward a Political Economy of Educational Innovation, *Review of Educational Research*, 52(2), 245-290.

Reynolds, D. (2001). "Beyond School Effectiveness and School Improvement", στο A. Harris and N. Bennett (eds) *School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives*. London: Continuum.

Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education.

Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Silins, H., Mulford, W., Zarins, S. and P. Bishop (2000). Leadership for organizational learning in Australian secondary schools. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp.267-291). Stamford, CT:JAI Press.

Zuber-Skerrit, O. (1996). *New Directions in Action Research*. London: Routledge.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Altrrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μετ. Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βρεττός, Γ. (2001). *Αντισταθμιστικοί θεσμοί στο Δημοτικό. Η περίπτωση της Ενισχυτικής Διδασκαλίας*, Αθήνα: Ατραπός.

Κορομηλάς, Σ. (1985). Συμπεράσματα από την εφαρμογή αποζημιωτικής (φροντιστηριακής) διδασκαλίας στο 5^ο Δημοτικό Σχολείο Π. Φαλήρου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 21, 102-104.

Κούκου, Κ. & Κ. Γέρου (1996). *Σχολική Αποτυχία και Ενισχυτική Διδασκαλία*, ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γραφείο Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Αθήνα, Αδημοσίευτη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

Λάμνιαν, Κ. (1997). “Η Αξιολόγηση του Μαθητή: Διαφοροποιημένες Σημασιοδοτήσεις της Έννοιας”, *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ. 26, σσ. 7-36.

Λάμνιαν, Κ. (2004). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

Mac Beath J., Schratz M., Meuret D. & Jacobsen L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης (τρεις τόμοι).

Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ., Σταμάτης Θ. (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει*. Α.Α. Λιβάνη.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*. Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης. Αθήνα: Ίων.

Πετρόπουλος Ν., Σ. Κορομηλάς (1994). *Μελέτη σκοπιμότητας για την ανάπτυξη του θεσμού της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αδημοσίευτη.

Σκούρα/Βαρνάβα Τ. & Κωστάκη Α. (1992). *Η Ενισχυτική Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1991-1992). Μία πρώτη καταγραφή της λειτουργίας του θεσμού, παρατηρήσεις και προτάσεις*, Αθήνα, Αδημοσίευτη.

Σολομών, Ι. (επιμέλεια-εισαγωγή) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

Παραδείγματα Ερευνητικών Εργαλείων

1. Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση στη σχολική μονάδα απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς **συστηματικές διαδικασίες αποτίμησης** της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, σχεδιασμό και **ανάληψη δράσης για τη βελτίωσή του**. Κατά την ανάπτυξη της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί αντλούν, επεξεργάζονται, αναλύουν και αποτιμούν δεδομένα για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και αξιοποιούν τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας για την οργάνωση και την υλοποίηση προγραμμάτων βελτίωσης. Ζητήματα όπως οι υποδομές και ο εξοπλισμός, η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου, οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, οι σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ των υποκειμένων της σχολικής ζωής, η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών κτλ. στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης αποτελούν πεδία συστηματικής διερεύνησης και κριτικής αναθεώρησης σε θεωρητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο.

Ο **φάκελος των παραδειγμάτων των ερευνητικών εργαλείων** έχει ως στόχο την στήριξη των εκπαιδευτικών στην ερευνητική τους δραστηριότητα. **Παρέχει στοιχεία για μια σειρά μεθόδων και εργαλείων διερεύνησης** που προσιδιάζουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου **και παρουσιάζει αντίστοιχα παραδείγματα**. Τα παραδείγματα των ερευνητικών εργαλείων που περιλαμβάνονται στο φάκελο έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν στην εκπαιδευτική έρευνα και έχουν αντληθεί από την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία. Για καθένα από αυτά δηλώνεται το ειδικότερο πλαίσιο αναφοράς του, όπως ο σκοπός της έρευνας, το είδος των πληροφοριών που επεδίωξε να συλλέξει, τα άτομα στα οποία απευθυνόταν κ.λπ.

Με τον όρο «μέθοδοι και εργαλεία» διερεύνησης εννοούμε εκείνες τις προσεγγίσεις οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen & Manion, 1997). Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι ποσοτικές – στο πλαίσιο της θετικιστικής/ εμπειρικής /κανονιστικής προσέγγισης - ή ποιοτικές, συνδεδεμένες με την ερμηνευτική προσέγγιση (Carri & Kemmis, 1997, Hitchcock & Hughes, 1989). **Οι ποσοτικές μέθοδοι** άντλησης δεδομένων αξιοποιούνται συνήθως σε μεγάλης ή μεσαίας κλίμακας μελέτες, αναζητούν τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών και δίνουν έμφαση στη διατύπωση και τον έλεγχο

υποθέσεων/ θεωριών. Τα εργαλεία τα οποία αξιοποιούν είναι κατά κύριο λόγο κλειστά και αυστηρά δομημένα επιχειρώντας την ανάλυση του εξωτερικού «αντικειμενικού» κόσμου με προκαθορισμένα σχήματα κωδικοποίησης, ενώ τα στοιχεία που συλλέγονται προορίζονται για στατιστική επεξεργασία (π.χ. επισκοπήσεις, πειράματα κ.λπ.) (Robson, 2002). **Η ποιοτική προσέγγιση** υπαγορεύει διερευνήσεις μικρότερης κλίμακας και επικεντρώνεται στην κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας. Στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί». Στην ποιοτική προσέγγιση, η θεωρία δεν προηγείται της έρευνας αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα. Η συλλογή των ποιοτικών στοιχείων γίνεται με ανοικτά και ευέλικτα εργαλεία, ενώ για την ανάλυσή τους αξιοποιούνται κυρίως εργαλεία ανάλυσης λόγου και κειμένων (Bryman, 1988, Bernard, 1994). Στις περισσότερες ερευνητικές περιπτώσεις, οι δύο οπτικές λειτουργούν συνδυαστικά και συμπληρωματικά προκειμένου να αξιοποιηθούν τα πλεονεκτήματα αλλά και να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες της κάθε προσέγγισης (Brewer & Hunter, 1989).

Στο φάκελο περιλαμβάνονται παραδείγματα εργαλείων όχι μόνον της θετικιστικής έρευνας αλλά και αυτών που συνδέονται με την ερμηνευτική προσέγγιση, των οποίων η χρήση στη μικρή κλίμακα του σχολείου μπορεί να υποστηρίξει την κατανόηση και την ερμηνεία της σύνθετης σχολικής πραγματικότητας. **Ανάλογα με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του υπό διερεύνηση αντικειμένου**, το σχολείο θα αποφασίσει αν θα αξιοποιήσει **την ποσοτική, την ποιοτική ή μια μεικτή προσέγγιση**, καθώς και ποιες συγκεκριμένες μέθοδοι είναι περισσότερο ενδεδειγμένες και κατάλληλες για τη συγκεκριμένη ερευνητική περίπτωση.

Το εύρος των εργαλείων που μπορούν να αξιοποιήσουν τα σχολεία κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι μεγάλο και επεκτείνεται διαρκώς καθώς τα σχολεία ανακαλύπτουν νέους τρόπους αξιολόγησης του έργου τους, έγκυρους και οικονομικούς. Το περιεχόμενο του φακέλου δεν εξαντλεί το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται αλλά καλύπτει κάποιες κεντρικές διαστάσεις με σκοπό να διευρύνει την οπτική των μελών της σχολικής μονάδας ως προς το φάσμα των δυνατοτήτων που έχουν κατά την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης, να προκαλέσει τον προβληματισμό και την παραπέρα αναζήτηση.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα παραδείγματα των ερευνητικών εργαλείων που περιλαμβάνονται στο φάκελο δεν αποτελούν «έτοιμα» προτεινόμενα εργαλεία προς χρήση από τη σχολική μονάδα. Κάθε ερευνητικό εργαλείο ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες του πλαισίου όπου χρησιμοποιείται, στο αντικείμενο και τους στόχους της κατάστασης που εξετάζεται. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα διαμορφώσουν το δικό τους ερευνητικό εργαλείο, ανάλογα με την πτυχή του εκπαιδευτικού έργου που προτίθενται να διερευνήσουν και τις απαιτήσεις της δικής τους σχολικής πραγματικότητας.

Στο φάκελο παραδειγμάτων δίνονται συνοπτικά **εισαγωγικά στοιχεία** και αντίστοιχα **παραδείγματα για τις παρακάτω μεθόδους και εργαλεία αξιολογικής έρευνας:**

- **Ερωματολόγιο**
- **Συνέντευξη**
- **Παρατήρηση**
- **Ημερολόγιο**
- **Μαγνητοφώνηση, Βιντεοσκόπηση**
- **Φωτογράφιση**
- **Κοινωνιομετρικές Τεχνικές**
- **Τριγωνοποίηση**

Βιβλιογραφικές Πηγές

Bernard, H.R. (1994). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches* (2nd ed), CA, Sage.

Brewer, J. & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*, Newbury Park, CA, Sage.

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*, London, Routledge.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, Λαμπράκη-Παγανού, Α., Μηλίγκου, Ε. και Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κ. (μτφρ), Αθήνα, Κώδικας.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μητσοπούλου, Χ. και Φιλοπούλου, Μ. (μτφρ), Αθήνα, Εκδόσεις Έκφραση.

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher: a Qualitative Introduction to School-based Research*, London, Routledge.

Robson, C. (2002). *Real World Research*, Second Edition, Oxford, Blackwell.

2. Ερωτηματολόγιο

Εισαγωγικά Στοιχεία

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα μέσο συλλογής δεδομένων, στο οποίο το υποκείμενο της έρευνας καλείται να απαντήσει γραπτώς σε μια σειρά από προσχεδιασμένες ερωτήσεις για κάποιο θέμα. Η χρησιμότητα του ερωτηματολογίου εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την ποιότητα των ερωτήσεων, αφού είναι πολύ δύσκολο ή και αδύνατο να θέσει ο ερευνητής διευκρινιστικές ερωτήσεις εκ των υστέρων. Το σημαντικότερο πλεονέκτημά του είναι ότι μπορεί να απαντηθεί ανώνυμα, κάτι που ενθαρρύνει την ειλικρίνεια των ερωτώμενων κατά τις απαντήσεις τους.

Ανάλογα με τη μορφή της διατύπωσης, οι ερωτήσεις αναμένουν λιγότερο ή περισσότερο συγκεκριμένες απαντήσεις (κλειστές ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις και ανοικτές ερωτήσεις). Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ο ερωτώμενος καλείται να εκθέσει τις απόψεις του σε ρέοντα λόγο. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου συνοδεύονται από εναλλακτικές και εκ των προτέρων δομημένες απαντήσεις, από τις οποίες ο ερωτώμενος επιλέγει εκείνη που τον αντιπροσωπεύει περισσότερο. Συχνά σε ένα ερωτηματολόγιο συνδυάζονται ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις .

Υπάρχουν τρεις δυνατότητες για το σχολείο που αποφασίζει να αξιοποιήσει το ερωτηματολόγιο ως μέθοδο άντλησης αξιολογικών δεδομένων:

1. Να επιλέξει κάποιο σταθμισμένο έτοιμο ερωτηματολόγιο - ερωτηματολόγιο που συνοδεύεται από πίνακες με τυπικούς βαθμούς καθώς και δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας.
2. Να επιλέξει κάποιο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που έχει χρησιμοποιήσει άλλος ερευνητής σε παρόμοια έρευνα. Στην περίπτωση αυτή συχνά απαιτείται να γίνουν τροποποιήσεις και συμπληρώσεις, ώστε να ικανοποιούνται οι συγκεκριμένες απαιτήσεις του υπό διερεύνηση αντικειμένου καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας.

3. Να κατασκευάσει το σχολείο το δικό του αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, ανάλογα με τις πτυχές του αντικειμένου που επιθυμεί να διερευνήσει.

Στην αυτοαξιολόγηση το ερωτηματολόγιο μπορεί να αξιοποιηθεί σε περιπτώσεις που επιθυμούμε να συγκεντρώσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών ή των γονέων για ένα συγκεκριμένο θέμα. Για παράδειγμα, αφού προσδιορίσουμε τους κεντρικούς άξονες ενός θέματος, μπορούμε να διαμορφώσουμε ένα ερωτηματολόγιο με μικρό αριθμό ανοικτών ερωτήσεων (4-6 ερωτήσεις) για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το υπό εξέταση αντικείμενο. Για το ίδιο θέμα μπορεί να διαμορφωθεί αντίστοιχο ερωτηματολόγιο για τους μαθητές και τους γονείς (με ερωτήσεις είτε διαφορετικές, ανάλογα με τις εμπειρίες της συγκεκριμένης ομάδας, είτε σχεδόν ίδιες με μικρές ίσως διαφορές στη διατύπωση) προκειμένου να αναδειχθούν οι διαφορές των απόψεων μεταξύ των τριών ομάδων για τα ίδια ζητήματα.

Βιβλιογραφικές Πηγές

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.

Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*, Buckingham, Open University Press.

Javeau, C. (1996). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο. Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*, Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ. Ι. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J. (2005). *Self-evaluation: Models, Tools and Examples of Practice*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL).

Schratz, M. (1997). *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development*, CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC.

Παραδείγματα Ερωτηματολογίου

1. Παράδειγμα ερωτηματολογίου με κλειστές ερωτήσεις:

Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία.¹

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ		Πολύ συχνά 4	Συχνά 3	Κάποιες φορές 2	Σπάνια- Ποτέ 1
Παρακαλώ βάλτε <input checked="" type="checkbox"/> στη στήλη που σας εκφράζει					
1.	Στο μάθημά μου εκτός από τη διδακτέα ύλη προσπαθώ:				
α.	Να μεταδώσω και επιπλέον γνώσεις συνδέοντας το αντικείμενό μου με άλλες επιστήμες				
β.	Να πείσω για τη χρησιμότητα της σχολικής γνώσης στην καθημερινή ζωή				
γ.	Να αναδείξω και να καλλιεργήσω τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών				
δ.	Να βοηθήσω για την ψυχική -κοινωνική ανάπτυξη				
ε.	Να βοηθήσω την μεθοδικότητα της σκέψης τους				
στ.	Να εμπνεύσω αξίες (ανοχή, αποδοχή ετερότητας)				
2.	Εκτός από τα διαγωνίσματα αξιολογώ τους μαθητές και με βάση:				
α.	Τις εργασίες στο σπίτι				
β.	Τη συμμετοχή τους στο μάθημα				
γ.	Τις παρουσιάσεις που κάνουν στην τάξη				
δ.	Τις ερωτήσεις που θέτουν				

¹ Χατζόπουλος, Α.(2011). Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του ελληνικού σχολείου με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://symbolostheologon.blogspot.com/2011/04/blog-post_8651.html

ε.	Τις πρωτοβουλίες που παίρνουν				
στ.	Την κριτική σκέψη και ικανότητα				
3.	Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου στα θέματα επίδοσης των μαθητών /τριων				
4.	Χρησιμοποιώ τα αποτελέσματα τις αξιολόγησής μου για να πείσω τους μαθητές να βελτιωθούν				
5.	Η αξιολόγησή μου είναι αντικειμενική				
α.	Στο μάθημα μου βοηθώ τους αδύναμους μαθητές				
β.	Εξετάζω αν έχουν κάνει τις εργασίες σπιτιού, τις βλέπω όλες				
6.	Στο μάθημά μου :				
α.	Χρησιμοποιώ διάφορα μοντέλα διδασκαλίας				
β.	Την μαθητοκεντρική διδασκαλία, συνεργατική-πρωτοβουλιακή μεθοδολογία				
γ.	Παροτρύνω για κριτική σκέψη και προκαλώ ερωτήσεις				
δ.	Χρησιμοποιώ παραδείγματα , έχω φαντασία				
ε.	Χρησιμοποιώ φυλλάδια-βιβλία, εποπτικό υλικό				
στ.	Χρησιμοποιώ αποκλειστικά δικό μου υλικό				
ζ.	Χρησιμοποιώ νέες τεχνολογίες, συσχετίζω τις εξωσχολικές πηγές μάθησης				
η.	Διδάσκω με διαφορετικό τρόπο ανάλογα				

	με το επίπεδο της κάθε τάξης				
θ.	Ασχολούμαι με όλους τους μαθητές				
ι.	Είμαι φιλικός προς τους μαθητές, έχω χιούμορ				
7	Το επίπεδο των μαθημάτων του σχολείου μου σε σύγκριση με τα άλλα σχολεία είναι	Πολύ καλό 4	Καλό 3	Μέτριο 2	Όχι τόσο καλό 1

2. Παράδειγμα ερωτηματολογίου μαθητών με κλειστές ερωτήσεις για το μάθημα και τις σχέσεις στην τάξη:

Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου²

Οδηγίες

Αυτό που κρατάς στα χέρια σου δεν είναι διαγώνισμα αλλά ένα απλό ερωτηματολόγιο που έχει σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες για την τάξη σου. Με τη λέξη «τάξη» δεν εννοούμε την αίθουσα που κάνετε μάθημα αλλά τους συμμαθητές σου, τα μαθήματα που κάνετε και όλη τη σχολική ζωή της φετινής χρονιάς. Στη συνέχεια υπάρχουν 25 προτάσεις. Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά και κύκλωσε το Σ αν συμφωνείς ή το Δ αν διαφωνείς με την πρόταση. Π.χ. «Τα περισσότερα παιδιά της τάξης μου είναι φίλοι μεταξύ τους». Σ (ΣΥΜΦΩΝΩ), Δ (ΔΙΑΦΩΝΩ). Δεν μπορείς βέβαια να κυκλώσεις και το Σ και το Δ αλλά μόνο ένα από τα δύο.

1. Το μάθημα περνάει ευχάριστα. Σ Δ
2. Τα παιδιά τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους. Σ Δ
3. Στα διαλείμματα οι μαθητές παίζουν ανταγωνιστικά παιχνίδια και όχι συνεργατικά. Σ Δ
4. Τα μαθήματα και οι ασκήσεις που κάνουμε είναι εύκολες. Σ Δ
5. Οι περισσότεροι συμμαθητές μου είναι φίλοι μου. Σ Δ
6. Οι περισσότεροι δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας. Σ Δ
7. Μερικοί συμμαθητές μου είναι «παλιόπαιδα». Σ Δ
8. Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους. Σ Δ
9. Οι ασκήσεις που κάνουμε είναι δύσκολες και χρειαζόμαστε τη βοήθεια του δασκάλου. Σ Δ
10. Μερικά παιδιά δεν είναι φίλοι μου. Σ Δ
11. Η φετινή τάξη μας αρέσει Σ Δ
12. Στους περισσότερους συμμαθητές μου αρέσουν οι τσακωμοί. Σ Δ

² Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). «Σχέση και Επικοινωνία Εκπαιδευτικού-Μαθητή, Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο», *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, Ε΄ Πανελλήνιο Συνέδριο του ΚΕΕΠΕΚ, Αθήνα 26-28/11/2004.

13. Στους περισσότερους κατοφαίνεται, όταν δεν τα κατοφέρουν τόσο καλά όσο οι άλλοι. ΣΔ
14. Οι περισσότερες ασκήσεις μας δυσκολεύουν. Σ Δ
15. Τα περισσότερα παιδιά είμαστε καλοί φίλοι μεταξύ μας. Σ Δ
16. Στους περισσότερους δεν αρέσει η τάξη μας. ΣΔ
17. Οι περισσότεροι θυμώνουν όταν δεν γίνεται πάντα το «δικό» τους. Σ Δ
18. Οι περισσότεροι προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους. Σ Δ
19. Τα μαθήματα και οι ασκήσεις, που κάνουμε, είναι πολύ εύκολες. Σ Δ
20. Οι συμμαθητές μου συμπαθούνται μεταξύ τους. Σ Δ
21. Η τάξη μας είναι ευχάριστη. Σ Δ
22. Οι συμμαθητές μου τσακώνονται συχνά. Σ Δ
23. Οι περισσότεροι θέλουν πάντα να πρωτεύουν. Σ Δ
24. Οι ασκήσεις που κάνουμε είναι εύκολες και δεν χρειάζεται να μας βοηθάει ο δάσκαλος. Σ Δ
25. Οι μαθητές της τάξης μου αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι. Σ Δ

Να απαντήσεις προσεκτικά όλες τις ερωτήσεις.

3. Παράδειγμα ερωτηματολογίου μαθητών με κλειστές ερωτήσεις:

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραδοσιακή-μετωπική και την ομαδική μορφή διδασκαλίας.³

Εισαγωγή: Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μελέτης για τη διερεύνηση του κατά πόσο η παραδοσιακή - μετωπική και η ομαδική μορφή διδασκαλίας καθώς και οι συνεπακόλουθοι ρόλοι του δασκάλου και των μαθητών επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στις διαφορετικές αυτές μορφές διδασκαλίας.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΤΑΞΗ:

ΜΑΘΗΜΑ:

ΠΑΡΑΚΑΛΕΙΣΑΙ:

αφού διαβάσεις με προσοχή την ερώτηση και την απαντήσεις, να βάλεις σταυρό σε ένα μόνο τετραγωνάκι. Σε περίπτωση που δεν καταλαβαίνεις κάποια ερώτηση, ζήτησε τη βοήθειά μου.

Καμιά απάντηση δεν είναι λαθεμένη, όλες είναι σωστές, αρκεί να απαντήσεις με ειλικρίνεια και να βάλεις το σταυρό, όπου εσύ νομίζεις.

1. Αισθάνεσαι έντονα ότι είσαι και εσύ μια ξεχωριστή προσωπικότητα και ότι προσφέρεις βοήθεια να προχωρεί η διδασκαλία

α. στην παραδοσιακή διδασκαλία

β. στην ομαδική διδασκαλία

1) Όχι, δεν αισθάνομαι :

1) Όχι, δεν αισθάνομαι :

2) Ναι, αισθάνομαι :

2) Ναι, αισθάνομαι:

³ Δερβίσης, Σ. (1996). Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραδοσιακή-μετωπική και την ομαδική μορφή διδασκαλίας, *Νέα Παιδεία*, τ. 79, σσ.40-64.

2α. Αισθάνεσαι ατομικά υπεύθυνος για διάφορες σχολικές εργασίες, όπως ασκήσεις, προβλήματα και άλλες εργασίες κατά τη διάρκεια της παραδοσιακής διδασκαλίας:

- 1) Όχι, δεν αισθάνομαι υπεύθυνος:
- 2) Ναι, αισθάνομαι υπεύθυνος:
- 3) Ναι, αισθάνομαι πολλές φορές:

2β. Αισθάνεσαι με τους συμμαθητές σου συνυπεύθυνος για διάφορες σχολικές εργασίες, όπως ασκήσεις, προβλήματα και άλλες εργασίες κατά την ομαδική διδασκαλία:

- 1) Όχι, δεν αισθάνομαι :
- 2) Ναι, αισθάνομαι:
- 3) Ναι, αισθάνομαι πολλές φορές:

3. Προσπαθείς με τις δικές σου δυνάμεις και με τη βοήθεια διαφόρων μέσων, όπως βιβλίων, να ερευνήσεις, να ανακαλύψεις και να αποκτήσεις τις γνώσεις κατά τη διάρκεια

α. της παραδοσιακής διδασκαλίας

β. της ομαδικής διδασκαλίας

- 1) Όχι, δεν προσπαθώ:
- 2) Ναι, προσπαθώ:
- 3) Ναι, προσπαθώ πολλές φορές:
- 1) Όχι, δεν προσπαθώ:
- 2) Ναι, προσπαθώ:
- 3) Ναι προσπαθώ πολλές φορές:

4. Αποφασίζετε με τους συμμαθητές σου να επιλέξετε κάποια βοηθητικά μέσα και να σχεδιάσετε πώς θα προχωρήσει η διδασκαλία σας

α. στην παραδοσιακή διδασκαλία

β. στην ομαδική διδασκαλία

- 1) Όχι, δεν αποφασίζουμε:
- 2) Ναι, αποφασίζουμε:
- 3) Ναι, αποφασίζουμε πολλές φορές:
- 1) Όχι, δεν αποφασίζουμε:
- 2) Ναι, αποφασίζουμε:
- 3) Ναι, αποφασίζουμε πολλές φορές:

5. Συζητάτε και κρίνετε τις διάφορες απόψεις σας για διάφορα θέματα-προβλήματα κατά τη διάρκεια

α. της παραδοσιακής διδασκαλίας

β. της ομαδικής διδασκαλίας

1) Όχι, δεν συζητάμε:

1) Όχι, δεν συζητάμε:

2) Ναι, συζητάμε:

2) Ναι, συζητάμε:

3) Ναι, συζητάμε πολλές φορές:

3) Ναι, συζητάμε πολλές φορές:

6. Εφαρμόζετε δημοκρατικές αρχές, δηλαδή προσέχετε το συμμαθητή σας, όταν μιλάει, ζητάτε την άδεια να μιλήσετε, υπακούτε σε κάποιον υπεύθυνα, παίρνετε αποφάσεις κατά πλειοψηφία κατά τη διάρκεια

α. της παραδοσιακής διδασκαλίας

β. της ομαδικής διδασκαλίας

1) Όχι, δεν εφαρμόζουμε:

1) Όχι, δεν εφαρμόζουμε:

2) Ναι, εφαρμόζουμε:

2) Ναι, εφαρμόζουμε:

3) Ναι, εφαρμόζουμε πολλές φορές:

3) Ναι, εφαρμόζουμε πολλές φορές:

7. Συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου για να λύσετε διάφορα προβλήματα, να κάνετε διάφορες ασκήσεις και να αναπτύξετε διάφορα θέματα κατά

α. τη διάρκεια της παραδοσιακής διδασκαλίας

β. της ομαδικής διδασκαλίας

1) Όχι, δεν συνεργάζομαι:

1) Όχι, δεν συνεργάζομαι:

2) Ναι, συνεργάζομαι:

2) Ναι, συνεργάζομαι:

3) Ναι, συνεργάζομαι πολλές φορές:

3) Ναι, συνεργάζομαι πολλές φορές:

8. Σου αρέσει η παραδοσιακή διδασκαλία;

1) Όχι, δεν μου αρέσει:

2) Ναι, μου αρέσει:

3) Δεν με ενδιαφέρει:

9. Σου αρέσει η ομαδική διδασκαλία;

1) Όχι, δεν μου αρέσει:

2) Ναι, μου αρέσει:

3) Δεν με ενδιαφέρει:

4. Παράδειγμα ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών με κλειστές ερωτήσεις:

Οι εξωτερικές σχέσεις του σχολείου⁴

Παρακαλώ βάλτε X όπου συμφωνείτε.

Ισχύει πλήρως 4

Ισχύει αρκετά 3

Ισχύει ελάχιστα 2

Δεν ισχύει 1

1. Το σχολείο μας επιδιώκει τη βοήθεια των γονέων σε παιδαγωγικά ζητήματα
2. Έχουμε πολύπλευρη δραστηριότητα
3. Η σχολική ζωή διαμορφώνεται και με τη συνεργασία των γονέων
4. Το σχολείο μας φροντίζει για τη δημοκρατική συνεργασία όλης της σχολικής κοινότητας
5. Στο σχολείο μας επικρατεί καλό παιδαγωγικό κλίμα
6. Υπάρχει συνεχής συνεργασία και κοινές πρωτοβουλίες γονέων-εκπαιδευτικών
7. Πληροφορώ τους γονείς για τις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες
8. Υπολογίζω τη γνώμη των γονέων σχετικά με το σχολείο και την τάξη
9. Οι γονείς στο σχολείο μας λαμβάνουν μέρος και σε παιδαγωγικές συζητήσεις .
10. Το σχολείο μας συνεργάζεται με εξωτερικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, ιατρούς, κοινωνικούς λειτουργούς, παιδαγωγικά ιδρύματα, μουσεία, εκκλησία, παραγωγικές μονάδες κ.ά.
11. Καλούνται ειδικοί επιστήμονες, εμπλέκονται στο μάθημα, μιλούν στους/στις μαθητές/τριες
12. Το σχολείο μας λαμβάνει μέρος σε ευρωπαϊκά προγράμματα, αδελφοποιήσεις, επισκέψεις στο εξωτερικό
13. Λαμβάνει μέρος σε διασχολικούς αγώνες

⁴ Χατζόπουλος,Α. (2011) Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του ελληνικού σχολείου με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://symbolostheologon.blogspot.com/2011/01/blog-post_17.html

14. Γίνονται εκδηλώσεις ανοιχτές στο κοινό
15. Παρουσιάζουμε την εργασία μας στην κοινωνία (εφημερίδες-ιστοσελίδες-δραστηριότητες)
16. Από τη συνεργασία του σχολείου με την κοινωνία είμαι ευχαριστημένος
17. Πιστεύω ότι εργάζομαι σε ένα καλό σχολείο

4. Παράδειγμα ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών με κλειστές ερωτήσεις για τη Διεύθυνση του σχολείου:

Κριτήρια ποιότητας-ερωτηματολόγιο για τη Διεύθυνση του σχολείου⁵

Τα παρακάτω κριτήρια ποιότητας με τη χρήση αξιολογικής κλίμακας (π.χ. Ισχύει πλήρως - 4, Ισχύει αρκετά - 3, Ισχύει ελάχιστα - 2, Δεν ισχύει - 1) μπορούν να διαμορφώσουν ερωτηματολόγιο για την αποτίμηση της διοίκησης του σχολείου.

1. Συνεργασία με Σύλλογο Διδασκόντων

- 1.1 Η διεύθυνση εκτιμά τη γνώμη του Συλλόγου, την εμπιστεύεται
- 1.2 Εφαρμόζει στην πράξη τις αποφάσεις του Συλλόγου
- 1.3 Αναθέτει και διευθυντικά καθήκοντα σε εκπαιδευτικούς
- 1.4 Διδάσκει με το παράδειγμά της δημοκρατική διοίκηση
- 1.5 Ενημερώνει έγκαιρα για όλα τα εισερχόμενα έγγραφα
- 1.6 Ενημερώνει το Σύλλογο για όλα τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του
- 1.7 Καλλιεργεί την ενδοσχολική συνοχή και συνεργασία (προλαμβάνει προβλήματα επικοινωνίας)
- 1.8 Κάνει αυτοκριτική και βελτιώνει το «ηγετικό» προφίλ
- 1.9 Διαχειρίζεται συνετά τους οικονομικούς πόρους του σχολείου, ενημερώνει το Σύλλογο

2. Συνεργασία με γονείς, κοινωνία, εκπαιδευτικά ιδρύματα

- 2.1 Ενημερώνει συχνά, ερωτά για τα παιδιά τους, ενδιαφέρεται

⁵ Χατζόπουλος, Α.(2011) *Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του Ελληνικού σχολείου με βάση την Ευρωπαϊκή εμπειρία*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://symboulosthelologon.blogspot.com/2011/01/blog-post_17.html

- 2.2 Υπολογίζει τη γνώμη τους
- 2.3 Έχουν πάντα πρόσβαση
- 2.4 Επιλύει συγκαταβατικά και από κοινού τα διάφορα προβλήματα
- 2.5 Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για άνοιγμα του σχολίου στην κοινωνία
- 2.6 Συνεργάζεται με την επιστημονική κοινότητα
- 2.7 Οργανώνει παιδαγωγικές συναντήσεις για τους γονείς
- 2.8 Παροτρύνει για αδελφοποιήσεις και συνεργασία με άλλα σχολεία

3. Συνεργασία με μαθητές και μαθήτριες

- 3.1 Ακούει την άποψή τους, δέχεται την προσωπικότητα τους
- 3.2 Έχουν πρόσβαση ανά πάσα στιγμή στο γραφείο του
- 3.3 Καλεί το συχνά το 15μελές για να ακούσει τις απόψεις του
- 3.4 Σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών
- 3.5 Προλαμβάνει αρνητικές καταστάσεις - επιλύει συλλογικά τις προβληματικές καταστάσεις στο σχολείο

6. Παράδειγμα ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών με κλειστές ερωτήσεις για τη Διεύθυνση του σχολείου:

Η Διεύθυνση του Σχολείου⁶

Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό στον οποίο ισχύει καθένα από τα παρακάτω (Ισχύει πλήρως- 4, Ισχύει αρκετά -3, Ισχύει ελάχιστα -2, Δεν ισχύει -1):

1. Η διεύθυνση του σχολείου αναθέτει στους εκπαιδευτικούς και διοικητικά-διευθυντικά καθήκοντα
2. Η διεύθυνση του σχολείου υποστηρίζει τις καινοτόμες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Η διεύθυνση παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες
3. Η διεύθυνση συνεργάζεται στα παιδαγωγικά ζητήματα:
 - α. Με το Σύλλογο Διδασκόντων
 - β. Με τους μαθητές
 - γ. Με τους γονείς
4. Η διεύθυνση αποδέχεται την κριτική και την αξιοποιεί δημιουργικά
5. Οι μαθητές/τριες έχουν πάντα ελεύθερη πρόσβαση στο γραφείο της διεύθυνσης
6. Η διεύθυνση επιλύει παιδαγωγικά ζητήματα σε συνεργασία με το Σύλλογο και τους γονείς
7. Η διεύθυνση ενημερώνει το Σύλλογο για τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις του και τα δικαιώματά του
8. Η διεύθυνση ενημερώνει για όλη την εισερχόμενη αλληλογραφία του σχολείου
9. Η διεύθυνση προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία
10. Φροντίζει για την συνεχή συνεργασία με τους γονείς
11. Ενδιαφέρεται ουσιαστικά για την καλή παιδαγωγική πορεία του σχολείου

⁶ Χατζόπουλος, Α.(2011) *Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του Ελληνικού σχολείου με βάση την Ευρωπαϊκή εμπειρία*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://symbolostheologon.blogspot.com/2011/01/blog-post_17.html

12. Στις συνεδριάσεις τα παιδαγωγικά θέματα είναι σε απόλυτη προτεραιότητα
13. Ενδιαφέρεται για την υλοποίηση των αποφάσεων του Συλλόγου
14. Με ενημερώνει για θέματα που αφορούν το πρόσωπό μου και τη θέση μου στο σχολείο
15. Η διεύθυνση με ενημερώνει για τους οικονομικούς πόρους του σχολείου
16. Έχω στη διάθεσή μου όλα τα βοηθητικά μέσα για το μάθημά μου: φωτοτυπίες, αίθουσα υπολογιστών κ.ά.
17. Η διεύθυνση φροντίζει για αγορά εποπτικού υλικού που ζητώ

7. Παραδείγματα ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών και μαθητών με ανοικτές ερωτήσεις⁷

Τα ερωτηματολόγια που ακολουθούν δόθηκαν σε καθηγητές και μαθητές Γυμνάσιου ύστερα από διδακτικές παρεμβάσεις που αναπτύχθηκαν στις τάξεις τους κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στόχευαν στη βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης του συγκεκριμένου μαθήματος. Στη συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικά απαντημένα ερωτηματολόγια τέτοιου τύπου για να δείξουμε τι είδους στοιχεία μπορούμε να συλλέξουμε χρησιμοποιώντας ανοικτές ερωτήσεις. Το υλικό δίνεται στην αυθεντική του μορφή.

Ερωτήσεις προς τους διδάσκοντες

- 1) Νομίζεις πως ο ρόλος σου μέσα στην τάξη - κατά την παρέμβαση - ήταν αυτός που είχε προκαθορίσει η ομάδα ή όχι;
- 2) Κράτησες το μάθημα στα πλαίσια που είχαμε προκαθορίσει ή διαπίστωσες απόκλιση από το σχεδιάσμα που κάναμε ως ομάδα;
- 3) Θεώρησες ότι πέτυχε η παρέμβαση που υλοποίησες μέσα στην τάξη ; Σε ποια σημεία πέτυχε και σε ποια όχι; Προτείνεις κάποιες διαφοροποιήσεις / βελτιώσεις;
- 4) Ποια ήταν τα συναισθήματα σου κατά την υλοποίηση της παρέμβασης;
- 5) Ένοιωσες ότι το μάθημα κυλούσε αποτελεσματικότερα για τους μαθητές από τις προηγούμενες φορές;
- 6) Πώς κρίνεις το ενδιαφέρον των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα σε σχέση με τις συνηθισμένες τους αντιδράσεις;
- 7) Οι ερωτήσεις που ο κάθε μαθητής απαντούσε στην τάξη έδειξαν ότι ο συγκεκριμένος μαθητής ξεπέρασε το μέσο όρο της επίδοσης του ή έμεινε στα συνηθισμένα γι' αυτόν πλαίσια ;
- 8) Το διδακτικό περιεχόμενο που επιλέξαμε διαπίστωσες ότι εξυπηρετεί τους γενικούς σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας και τους ειδικούς στόχους που θέσαμε κατά περίπτωση ή όχι;
- 9) Οι συγκεκριμένοι στόχοι στάθηκαν υλοποιήσιμοι αναφορικά με τους μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος αφ' ενός και σε σχέση με το χρόνο που διαθέτουμε από το Α.Π. αφ' ετέρου;

⁷ Κατσαρού, Ε. (1998). *Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος με Ενεργητική Συμμετοχική Έρευνα: το Παράδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

(Οι δύο επόμενες ερωτήσεις να απαντηθούν μετά την αξιολόγηση των γραπτών εργασιών των μαθητών)

- 10) Αφού αξιολόγησες τις ασκήσεις που είχαν ανατεθεί για το σπίτι, σε ποιο βαθμό διαπίστωσες ότι εξυπηρετήθηκαν οι ειδικοί στόχοι που είχαμε θέσει ως ομάδα;
- 11) Μήπως διαπίστωσες ότι εξυπηρετήθηκε από την παρέμβαση κάποιος στόχος που δεν είχε προβλεφθεί κατά το σχεδιασμό;

Ενδεικτικά ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα.

A.

- 1) Τι καινούργιο έγινε στο σημερινό μάθημα; Σε τι διέφερε το μάθημα αυτό από τα προηγούμενα;
- 2) Σας άρεσε ο τρόπος που έγινε το σημερινό μάθημα ή προτιμάτε τον προηγούμενο;
- 3) Τι νομίζετε ότι αποκομίσατε από το σημερινό μάθημα;
- 4) Τι νομίζετε ότι έλειπε από το σημερινό μάθημα και που αν υπήρχε, θα ήταν καλύτερα για σας;

B.

- 1) Υποθέστε ότι η καθηγήτριά σας σας έβαζε έκθεση με ελεύθερο θέμα. Διατυπώστε το θέμα που θα διαλέγατε να αναπτύξετε και δικαιολογήστε την επιλογή σας.
- 2) Από όσα διδαχθήκατε φέτος στη Νεοελληνική Γλώσσα τι θεωρείτε πως σας βοηθά να γράψετε καλύτερες εκθέσεις και τι πως δε σας βοηθά;
- 3) Ποια στοιχεία της φετινής διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας κρίνετε θετικά, ποια αδιάφορα και ποια κουραστικά και ανώφελα;
- 4) Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι διδάσκεστε τη Νεοελληνική Γλώσσα δεδομένου ότι την κατέχετε και επικοινωνείτε με τους υπόλοιπους εδώ και αρκετά χρόνια;

Ποιήσουν

① Β.Τ. 24-11-95
 Οι προηγούμενες διδασκαλίες μου δεν αποσκοπούσαν στη συστηματική προετοιμασία των μαθητών μου για την έκθεση. Μόνο παρεμπιπτόντως και ανάλογα με το περιεχόμενο του ελάχιστου μαθήματος μπορεί να δίνονταν κάποια στοιχεία που μόνο λίγες μαθητές μπορούσαν να αντιληφθούν την πραγματική χρησιμότητά τους και να τα ~~χρησιμοποιήσουν~~ αξιο.

② Κατά την πρώτη από τις δύο παρεμβάσεις υπήρξε περιορισμένη ανταπόκριση των μαθητών ίσως γιατί δεν ήταν αρκετά σαφές το ζητούμενο. Κατά τη δεύτερη που απασφινίστηκε περισσότερο το αποτέλεσμα ήταν καλύτερο.

③ Είμαι γενικά ευχαριστημένη από τις τελευταίες παρεμβάσεις, γιατί πιστεύω ότι μου παρέχουν έναν πρόσφορο τρόπο να προετοιμάσω τους μαθητές μου για την έκθεση. Θέλω να δομηθώ-σαν βελτίωση - ένα αλληλεπίπλο φύλλο όπου να υπάρχουν περισσότερα παραδείγματα από μια κατηγορία χαθών ώστε κάθε φορά ένα θέμα να αναδεικνύεται και να εμπειρεύεται περισσότερο.

⑤ Νομίζω ότι η παρέμβαση και ενθάρρυνε τους μαθητές να σκεφτούν πάνω στις αδυναμίες του λόγου που παράχουν και τους έδωσε την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τα διαφορετικά αποτελέσματα διαφορετικών ρητορικών επιλογών και αξιοποίησε δημιουργικά το γάθος χωρίς να τους κάνει να αισθάνονται μειωμένοι και προσβεβλημένοι. Ίσως χρειάζεται περισσότερη προσοχή για να ~~π~~φάνερό ότι σε κάθε περίπτωση δεν υπάρχει μόνο μια «σωστή» επιλογή. Επίσης δεν είχαμε ποικιλία δραστηριοτήτων και ίσως μπορούσε να σκεφτούμε κάτι για να εμπλουτίσουμε τις παρεμβάσεις μας.

⑥. Νομίζω ότι ξεπέρασαν την αρχική τους κμηχανία και ανταποκρίθηκαν θετικά, ~~ει~~ειδίκευμένοι για την αξία του συγκεκριμένου μαθήματος, θεώρησαν δηλαδή ότι τους μαθαίνει κάτι συγκεκριμένο και χρήσιμο.

⑦. Η επίδοση στην έκθεση ήταν μέτρια. Πάντως σχετικά βελτιωμένη από την άποψη του λεξιλογίου. Ωστόσο η κύρια αδυναμία τους στην έκθεση δεν θεωρώ ότι είναι λεξιλογική. Έχουν μεγαλύτερη ανάγκη ενίσχυσης σε θέματα παρατήρησης αξιοχρήσιμης, συσχέτισμού, σκέψης.

Ενδεικτικά ερωτηματολόγια απαντημένα από τους μαθητές

1) Ναι, παρατήρησα κάποιες διαφορές στα τελευταία μαθήματα. Το μάθημα γίνεται πιο ευδιάφορο και δημιουργικό, χάρη στις διάφορες εργασίες που κάναμε, εμείς τα παιδιά. Η καθηγήτρια, μάλιστα, πρότεινε διάφορες εργασίες για το μάθημα που αναφέρεται η θάλασσα και η διατροφή.

2) Αυτός ο καινούργιος τρόπος είναι πολύ αποτελεσματικός, γιατί έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να ψάχνουν για πληροφορίες, να γράφουν και να παρασιτάζουν το έργο τους. Ακόμη οι αεροσκάφη (τα παιδιά) μαθαίνουν, διάφορα καινούργια θέματα.

3) Όχι, δεν έχω να προτείνω κάτι άλλο. Το μάθημα μου αρέσει πάρα πολύ και θα ήθελα να γίνεται έτσι, συνεχίζοντας παράλληλα και στο βιβλίο της γλώσσας.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

- 1) Σας δύο χαρακτήρες κινούνται στο ίδιο σημείο, τον χρόνο, τον χώρο και την ίδια κατεύθυνση, με την ίδια ταχύτητα. Ο πρώτος κινείται με ταχύτητα 10 m/s και ο δεύτερος με ταχύτητα 20 m/s. Ο πρώτος κινείται με ταχύτητα 10 m/s και ο δεύτερος με ταχύτητα 20 m/s. Ο πρώτος κινείται με ταχύτητα 10 m/s και ο δεύτερος με ταχύτητα 20 m/s.
- 2) Μπορούμε να πούμε ότι ο πρώτος κινείται με ταχύτητα 10 m/s και ο δεύτερος με ταχύτητα 20 m/s. Ο πρώτος κινείται με ταχύτητα 10 m/s και ο δεύτερος με ταχύτητα 20 m/s. Ο πρώτος κινείται με ταχύτητα 10 m/s και ο δεύτερος με ταχύτητα 20 m/s.
- 3) Μπορούμε να πούμε ότι ο πρώτος κινείται με ταχύτητα 10 m/s και ο δεύτερος με ταχύτητα 20 m/s. Ο πρώτος κινείται με ταχύτητα 10 m/s και ο δεύτερος με ταχύτητα 20 m/s. Ο πρώτος κινείται με ταχύτητα 10 m/s και ο δεύτερος με ταχύτητα 20 m/s.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- 1) Σας βοήθησε η διδασκαλία του Δ μερικούς στο γράφημα της έκθεσής; Αν και με πιο τρόπο;
- 2) Ποιο θέμα επιλέξατε και γιατί;
- 3) Τι θα μπορούσε να είχε γίνει ώστε να ήχατε βοηθηθεί περισσότερο, ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
- 4) Ναι, ώστε να πάρω μερικές λέξεις που τις χρησιμοποιούνα
- 5) Το θέμα ζήτησα πριν πρώτη φορά στο θέατρο» γιατί ήταν λίγο πιο εύκολο.
- 6) Αν μας επιλέξατε λέξεις πάνω το Δ μήνες για να παρατάμε μια έκθεση.

8. Παράδειγμα ερωτηματολογίου γονέων με ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις:

Ερωτηματολόγιο για τους γονείς των μαθητών/τριών του σχολείου, ως βάση για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών⁸

(Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα, δεν αξιολογούν πρόσωπα αλλά συνολικά το σχολείο)

0=ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ, 1=ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ/ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΜΕΝΟΣ ... ΜΕΧΡΙ 6 =
ΕΝΤΕΛΩΣ ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ

1. ΗΜΕΡΕΣ ΥΠΟΔΟΧΩΝ

Είστε ευχαριστημένος:

- Από την οργάνωση
- Συχνότητα
- Πληροφορίες για το παιδί σας
- Γενικά
- *Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας;*

.....
.....
.....

Σύνολο:

2. ΩΡΕΣ ΥΠΟΔΟΧΩΝ

Είστε ευχαριστημένος:

- Από τους χώρους
- Στο θέμα της εμπιστοσύνης-εχεμύθειας

⁸ Χατζόπουλος, Α. (2011). Η Αυτοαξιολόγηση (2), στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://symbolostheologon.blogspot.com/2011/04/blog-post_05.html

- Από τις συμβουλές για μαθησιακές δυσκολίες
- Από τις πληροφορίες των διδασκόντων για το παιδί σας
- Από τη χρησιμότητα
- Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας;

.....

.....

.....

.....

Σύνολο

3. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Είστε ευχαριστημένος:

- Στο θέμα επιλογής ξένης γλώσσας
- Από τις πληροφορίες για την γενική πορεία του σχολείου
- Για τα προβλήματα των μαθητών
- Για τα μαθησιακά προβλήματα
- Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας;

.....

.....

.....

Σύνολο

4. ΑΣΦΑΛΕΙΑ –ΕΦΗΜΕΡΙΕΣ-ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ

Είστε ευχαριστημένος:

- Από την εποπτεία-ασφάλεια των παιδιών
- Από την πειθαρχία κατά το μάθημα
- Από την πειθαρχία κατά το διάλειμμα

- Από την πειθαρχία κατά στα κενά
- Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας;

.....

.....

Σύνολο

5. ΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΔΟΜΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Είστε ευχαριστημένος:

- Από τον αριθμό μαθητών ανά τάξη
- Από την κατανομή των διδασκόντων
- Ροή του ωρολογίου προγράμματος
- Ροή-διαμόρφωση του μαθήματος
- Από την προθυμία των εκπαιδευτικών
- Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας

.....

.....

.....

Σύνολο

6. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Είστε ευχαριστημένος:

- Από την ποιότητα και έκταση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων
- Από τις εκδηλώσεις-εορτασμούς
- Από την προσβασιμότητα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή
- Από τη γραπτή ενημέρωση για απουσίες και άλλα θέματα
- Από τη Γραμματεία
- Από το Διευθυντή

- Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας;

.....

.....

.....

Σύνολο

7. ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΟ

Είστε ευχαριστημένος:

- Από τις τάξεις (αίθουσες)
- Από το κτήριο
- Από τα έπιπλα
- Από τους διαδρόμους-κοινόχρηστους χώρους
- Από τους χώρους υγιεινής
- Γενικά
- Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας

.....

.....

.....

Σύνολο

8. ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΗΘΟΣ-ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΠΟΛΙΤΗ

Είστε ευχαριστημένος:

- Από το ήθος που «διδάσκει» το σχολείο
- Από τις αξίες και αρετές που εμπνέει
- Από τη διαμόρφωση συνθηκών κατανόησης και ανοχής
- Γενικά

Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας;

.....
.....
.....

Σύνολο

9. ΑΞΙΕΣ-ΑΝΟΧΗ

Είστε ευχαριστημένος από τη διαπαιδαγώγηση και υπευθυνότητα που προσφέρει στα θέματα:·

- Αμοιβαίος σεβασμός
- Σεβασμός στις μειονότητες
- Σεβασμός στους αλλοδαπούς
- Στυλ διαπαιδαγώγησης-ποινές
- Κυκλοφοριακή αγωγή
- Ναρκωτικά
- Φαινόμενα βίας-κακοποίησης

Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας;

.....
.....
.....

Σύνολο

10. ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

Είστε ευχαριστημένος:

- Από την πληροφόρηση
- Από τις συγκεντρώσεις για ανταλλαγή απόψεων
- Από τη δραστηριότητα γονέων-μαθητών

- Από την οικονομική διαχείριση
- Από την σωστή χρήση της συνδρομής σας
- Γενικά
- *Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας;*

.....

.....

.....

Σύνολο

9. Παράδειγμα ερωτηματολογίου γονέων με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις για το σχολείο και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες:

Ερωτηματολόγιο για τους γονείς⁹

1. Ποιος συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο;

α) Πατέρας

β) Μητέρα

γ) Άλλος κηδεμόνας:

2. Φύλο : Άνδρας Γυναίκα

3. Γραμματικές γνώσεις:

Δημοτικό Γυμνάσιο

Ανωτέρα Ανωτάτη

4. Σε ποια τάξη και σε ποιο τμήμα φοιτά το παιδί σας;

α) Α

β) Β

γ) Γ

5. Είστε ευχαριστημένοι από το σχολείο του παιδιού σας;

α) ΝΑΙ

⁹ Από το Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας»

β) ΟΧΙ

6. Αν ΝΑΙ, να αναφέρετε τους λόγους:

- α) Το κτίριο είναι καλό
- β) Υπάρχει οργάνωση και τάξη
- γ) Έχει καλή διεύθυνση
- δ) Έχει καλούς καθηγητές
- ε) Έχει κάτι άλλο (Να το αναφέρετε)

.....

7. Έχει αρκετό χρόνο το παιδί σας για διάβασμα;

- α) ΝΑΙ
- β) ΟΧΙ

8. Έχει καλές συνθήκες το παιδί σας για διάβασμα;

- α) ΝΑΙ
- β) ΟΧΙ

Αν ΟΧΙ να αναφέρετε τους λόγους:

.....

9. Πώς είναι η επικοινωνία των μελών της οικογένειας με το παιδί σας;

- α) προβληματική
- β) καλή
- γ) πολύ καλή
- δ) άριστη

10. Πόσο ελεύθερο χρόνο έχει το παιδί σας;

- α) Καθόλου
- β) Λίγο
- γ) Αρκετό
- δ) Πάρα πολύ

11. Τι σας απασχολεί περισσότερο σχετικά με το παιδί σας;

.....

12. Έρχεστε στο σχολείο για να ρωτήσετε για το παιδί σας;

α) ΝΑΙ

β) ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ κάθε πότε;

α) αραιά

β) συχνά .

γ) πολύ συχνά (τακτικά)

13. Ανταποκρίνεστε όταν το σχολείο σας καλεί;

α) ΝΑΙ

β) ΟΧΙ

Αν ΟΧΙ να αναφέρετε τους λόγους:

.....

10. Παράδειγμα ερωτηματολογίου γονέων με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις:

Ερωτηματολόγιο για Γονείς (Επικοινωνία Γονέων-Δασκάλων)¹⁰

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο δόθηκε σε έρευνα σχετική με την επικοινωνία γονέων και δασκάλων. Συμπληρώθηκε από τους γονείς του σχολείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα προκειμένου να αναλυθούν ορισμένα φαινόμενα και να βελτιωθεί η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ

(Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνει ο πατέρας, η μητέρα ή και οι δύο)

Σας παρακαλούμε σημειώστε με ένα Χ (ή περισσότερα, όπου νομίζετε ότι χρειάζεται)

(Σημείωση: όπου στο ερωτηματολόγιο γίνεται αναφορά στο *δάσκαλο* εννοείται και η δασκάλα και όπου γίνεται αναφορά στο παιδί εννοείται το αγόρι ή το κορίτσι)

1. Πόσο συχνά επισκέπτεστε το σχολείο και ενημερώνεστε;

- | | |
|---|--------------------------|
| όποτε το σχολείο καλέσει τους γονείς για να δώσει βαθμούς | <input type="checkbox"/> |
| μία φορά το μήνα | <input type="checkbox"/> |
| δύο φορές το μήνα | <input type="checkbox"/> |
| τέσσερις ή παραπάνω φορές το μήνα | <input type="checkbox"/> |

2. Πηγαίνετε σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου (εθνικές και αθλητικές γιορτές, ομιλίες, εκλογές του Συλλόγου Γονέων, συγκεντρώσεις);

- | | |
|----------------|--------------------------|
| σχεδόν σε όλες | <input type="checkbox"/> |
| σε μερικές | <input type="checkbox"/> |
| σε ελάχιστες | <input type="checkbox"/> |
| καθόλου | <input type="checkbox"/> |

¹⁰ Μάνεσης, Μ. (2004). Κοινωνικές διαφοροποιήσεις στην επικοινωνία γονέων και δασκάλων, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

3. Ποιος από τους δύο συζύγους επικοινωνεί συχνότερα με το σχολείο και το δάσκαλο;
ο πατέρας η μητέρα

4. Σημειώστε τους λόγους για τους οποίους δυσκολεύεστε να επισκέπτεστε πιο συχνά το σχολείο:

- δεν έχω κάτι να ρωτήσω
- δεν έχω χρόνο λόγω εργασίας
- δεν είμαι πολύ ευχαριστημένος από τη συμπεριφορά των δασκάλων
- με δυσκολεύει η φροντίδα των άλλων παιδιών μου
- δε με βολεύουν οι ώρες που δέχεται ο δάσκαλος
- δεν πάω συχνά από αμέλεια

5. Όταν το παιδί σας πήγαινε σε μικρότερη τάξη (Α', Β') επικοινωνούσατε με το δάσκαλο:

πιο συχνά το ίδιο συχνά όπως και τώρα λιγότερο συχνά

6. Όταν πηγαίνετε στο σχολείο, σε ποιο χώρο συνήθως κουβεντιάζετε με το δάσκαλο;

- στο γραφείο
- στην τάξη
- στο διάδρομο
- στην αυλή

7. Όταν συζητάτε με το δάσκαλο, προλαβαίνετε να του εξηγήσετε αυτά που θέλετε για το παιδί σας:

ναι όχι όλα, γιατί είναι λίγο βιαστικός όχι, γιατί περισσότερο μιλάει εκείνος

8. Όταν συναντάτε το δάσκαλο, για ποια ζητήματα σας ενημερώνει συνήθως:

- για τις δυσκολίες του παιδιού στα μαθήματα
- για την καλή του επίδοση και συμπεριφορά
- για την αμέλεια του παιδιού

- για τρόπους βοήθειας του παιδιού, εκ μέρους μας στο σπίτι
- για το πρόγραμμα του σχολείου
- για τον τρόπο δουλειάς του ίδιου μέσα στην τάξη
- με ποιους τρόπους να βοηθάμε τον ίδιο στο έργο του

9. Ποιες δραστηριότητες σας προτείνουν συνήθως οι δάσκαλοι για την καλύτερη μόρφωση του παιδιού σας;

- να παρακολουθούμε την προετοιμασία τους για το σχολείο
- να διαβάζει εξωσχολικά βιβλία
- να κάνει επισκέψεις σε Μουσεία, Βιβλιοθήκες, Θέατρα κλπ.
- να συζητάμε μαζί του για όλα τα θέματα
- να παίζουμε μαζί του παιδαγωγικά παιχνίδια
- να μη βλέπει μόνο του τηλεόραση
- δεν μας προτείνει τίποτα

10. Συνήθως πότε επισκέπτεστε το σχολείο:

- όταν σας καλεί ο δάσκαλος ή όποτε κατά τη γνώμη σας πρέπει

11. Επικοινωνείτε συνήθως με το δάσκαλο για:

- να ζητήσετε βοήθεια για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος του παιδιού
- να ενημερωθείτε για τους βαθμούς και τη συμπεριφορά του παιδιού
- να λύσετε απορίες σας σχετικές με μαθήματα
- να επιβεβαιώσετε ότι το παιδί εξακολουθεί να έχει καλή επίδοση και συμπεριφορά
- κάτι άλλο

12. Πόσα γνωρίζετε από αυτά που συμβαίνουν καθημερινά στο σχολείο του παιδιού σας;

- πάρα πολλά αρκετά λίγα ελάχιστα

13. Το παιδί σας φοιτά:

- στο σχολείο που διαλέξατε εσείς, έστω κι αν είναι μακριά ή
στο σχολείο της γειτονιάς σας

14. Θεωρείτε ότι η εκπαίδευση του παιδιού σας στο σχολείο του είναι επαρκής;

ναι όχι

15. Πόσες από τις απόψεις και κρίσεις του δασκάλου για το παιδί σας είναι κατά τη γνώμη σας σωστές;

όλες οι περισσότερες μερικές ελάχιστες

16. Μπορείτε να πείτε ελεύθερα στο δάσκαλο τη γνώμη σας για τη συμπεριφορά και τη δουλειά του ίδιου, έστω και αν αυτή του είναι δυσάρεστη;

ναι όχι

17. Έχετε διαφωνήσει ποτέ με το δάσκαλο;

ναι όχι

18. Αν ΝΑΙ, για ποιο ζήτημα;

για τη χαμηλή βαθμολογία

για τις πολλές εργασίες που αναθέτει για στο σπίτι

για τον τρόπο διδασκαλίας του

για τη συμπεριφορά του απέναντι στο παιδί

19. Σας ενημερώνει το παιδί σας για όσα γίνονται στο σχολείο;

καθημερινά πολλές φορές μερικές φορές ελάχιστα

20. Ποιος από τους δυο συζύγους ασχολείται περισσότερο με την προετοιμασία του παιδιού στο σπίτι;

ο πατέρας η μητέρα

21. Πόσο συχνά παρακολουθείτε το διάβασμα και τις εργασίες του παιδιού στο σπίτι;

καθημερινά

πολλές φορές

μερικές φορές

όταν χρειάζεται

22. Ποια από τα παρακάτω εξωσχολικά μαθήματα παρακολουθεί το παιδί σας:

- ξένη γλώσσα
- ωδείο
- χορό
- γυμναστήριο ή κολυμβητήριο
- τίποτα

23. Αισθάνεστε ικανοποιημένοι από την επικοινωνία σας με το δάσκαλο;

- πάρα πολύ πολύ λίγο καθόλου

24. Ποιο κατά τη γνώμη σας είναι το πιο σημαντικό πρόβλημα του σχολείου που πηγαίνει το παιδί σας;

.....

.....

.....

25. Ποια προβλήματα δημιουργούνται στην οικογένεια από τις εργασίες που αναθέτει ο δάσκαλος στο παιδί για το σπίτι;

.....

.....

.....

26. Πού καταφεύγετε όταν δεν μπορείτε να βοηθήσετε το παιδί στο μάθημα ή στη σχολική εργασία που έχει για το σπίτι;

- στην πείρα μου
- στους ίδιους τους δασκάλους
- τα βιβλία
- κάνω ό,τι μπορώ
- τα αφήνω για το δάσκαλο

27.Τι θα πρέπει να κάνει ο Διευθυντής του Σχολείου και οι Δάσκαλοι για να βελτιώσουν την επικοινωνία τους με την οικογένεια;

να αναπτύξουν δραστηριότητες στις οποίες να εμπλέξουν τους γονείς

να ενημερώσουν τους γονείς για τη σημασία της επικοινωνίας

να προσκαλούν τους γονείς συχνότερα

να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για συζήτηση με τους γονείς

να μην επικοινωνούν με τους γονείς μόνο για τα αρνητικά ζητήματα

να εξηγούν με υπομονή τα προβλήματα στους γονείς

28. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου;

.....
.....
.....

29. Έχετε βάλει υποψηφιότητα, ή έχετε εκλεγεί, στο Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων του Σχολείου;

ναι όχι

30. Αν ΝΑΙ, τί σας έκανε να δείξετε αυτό το ενδιαφέρον για το Συμβούλιο;

.....
.....
.....

31. Αν ΟΧΙ, ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να θελήσετε να βάλετε υποψηφιότητα;

.....
.....
.....

Ευχαριστούμε για τη βοήθεια σας

11. Παράδειγμα ερωτηματολογίου μαθητών με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις για τη σχολική βία:

Ερωτηματολόγιο (σχετικά με φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο)¹¹

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο : Αγόρι

Κορίτσι

Τάξη που φοιτώ στο σχολείο:

Πότε γεννήθηκες;

Χώρα που γεννήθηκες:

Αν δε γεννήθηκες εδώ, πόσο καιρό είσαι στην Ελλάδα;

Ποια είναι η μητρική σου γλώσσα;

Έχεις αδέρφια; Ναι Όχι

Αν Ναι, πόσα αδέρφια έχεις ;

Τα αδέρφια σου είναι. :

Μεγαλύτερα από σένα

Μικρότερα από σένα

Μικρότερα και μεγαλύτερα

Ίσα

Με ποιους μένεις στο σπίτι;

Γονείς

Αδέρφια

Γονείς και αδέρφια

Γονείς, αδέρφια και παππούδες

Μόνο με τον πατέρα

Μόνο με τη μητέρα

¹¹ Κατσιγιάννη, Β. (2006). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Σχολή ανθρωπιστικών επιστημών, Τμήμα επιστημών της προσχολικής αγωγής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Με κάποιον άλλον

Ερωτήσεις

1. Σου αρέσει το διάλειμμα;

Μου αρέσει *αρκετά*

Μου αρέσει λίγο

Ούτε μου αρέσει ούτε δε μου αρέσει

Δε μου αρέσει και τόσο

Δε μου αρέσει καθόλου

2. Πόσους καλούς φίλους/φίλες έχεις στην τάξη σου;

Έχω πολλούς καλούς φίλους

Έχω δύο ή τρεις καλούς φίλους

Έχω έναν καλό φίλο

Δεν έχω κανέναν φίλο

3. Πόσο συχνά έχεις μένει μόνος, αυτό το τρίμηνο, στο διάλειμμα;

Δεν έχει συμβεί αυτό το τρίμηνο

Έχει συμβεί μια ή δύο φορές

Μερικές φορές

Περίπου μία φορά την εβδομάδα

Πολλές φορές την εβδομάδα

4. Με ποιο τρόπο συμμαθητές/τριες σου, σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο χώρο του σχολείου αυτό το τρίμηνο; (Μπορείς να δώσεις πάνω από μία απαντήσεις)

Δε μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα, καθόλου, αυτό το τρίμηνο στο σχολείο

Έχω δεχτεί προσβολές για το χρώμα του προσώπου μου

Έχω δεχτεί προσβολές για την καταγωγή μου

Έχω δεχτεί σωματική βία, χτυπήματα, κλωτσιές

Με έχουν απειλήσει

Κανείς δε μου μιλούσε

Διαδίδονταν φήμες για μένα

Μου είχαν πάρει πράγματα που μου ανήκαν

Μου είχαν συμπεριφερθεί άσχημα με άλλους τρόπους. Ποιους;

5. Πόσο συχνά σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο σχολείο αυτό το τρίμηνο;

Δε μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα, φέτος, καθόλου στο σχολείο

Έχει συμβεί μία ή δυο φορές

Μερικές φορές

Περίπου μία φορά την εβδομάδα

Πολλές φορές την εβδομάδα

6. Αν συνέβη κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω περιστατικά (της ερώτησης 4) αυτό το τρίμηνο , που συνέβη αυτό;

(Μπορείς να δώσεις πάνω από μία απάντηση)

Σε ώρα μαθήματος

Μέσα στην αίθουσα την ώρα όπου δεν υπήρχε δάσκαλος

Σε κλειστό χώρο του σχολείου

Στις τουαλέτες

Στην αυλή

Ακριβώς έξω από το σχολείο

Στο δρόμο από ή προς το σχολείο

Σε σχολική εκδήλωση ή σχολική εκδρομή

7. Για ποιο λόγο νομίζεις ότι έγινε ;

«Ανταπόδοση», γιατί ειρωνεύτηκα ή έβρισα τον ίδιο

Γιατί τον είχα απειλήσει

Γιατί τον είχα χτυπήσει

Γιατί υποστήριξα σε καυγά το φίλο μου ή την παρέα μου

Γιατί δε με συμπαθούν, δε με αποδέχονται, θέλουν να με μειώσουν

Γιατί κάνουν επίδειξη δύναμης

Δεν υπήρχε κανένας σοβαρός λόγος

Για κάποιο άλλο λόγο

Ποιον;

.....

.....
.....

8. Εσύ τι συναισθήματα ένιωσες εκείνη τη στιγμή;

(Μπορείς να δώσεις πάνω από μία απάντηση)

θυμό

επιθυμία για εκδίκηση

φόβο

μοναξιά

άγχος

ντροπή

λύπη

περιφρόνηση

9. Με ποιο τρόπο αντέδρασες;

ανταπέδωσα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο

ζήτησα τη βοήθεια των φίλων μου από το σχολείο

τον/τους έβρισα και τον/τους ειρωνεύτηκα

τον/τους χτύπησα

το ανέφερα στο δάσκαλο

έφυγα και δεν έκανα τίποτα

ζήτησα τη βοήθεια από κάποιον από την οικογένειά μου

κάποιον άλλο; ποιον;

10. Σου προκάλεσε κάποιες συνέπειες αυτό το περιστατικό;

ναι όχι

11. Αν ναι ποιες ήταν αυτές οι συνέπειες ; (μπορείς να δώσεις πάνω από μια απάντηση)

σωματικό πόνο

κάποιες μελανιές

ελαφρύ τραυματισμό

βαρύ τραυματισμό

άγχος και φόβο

στενοχώρια

μοναξιά-αποξένωση

δεν ήθελα να ξαναπάω στο σχολείο

κάποια άλλη ;

ποια;

12. Για πόσο καιρό ένιωθες έτσι;

για μια δυο μέρες

για μια βδομάδα

για πολύ καιρό

ακόμη και τώρα

κάνεις ιδιαίτερα μαθήματα ;

ναι όχι

14. Αν ναι, σε τι ;

.....

15. Απουσιάζεις από το σχολείο;

μια ή δυο μέρες τη βδομάδα

μια ή δυο ώρες τη βδομάδα

μια ή δυο μέρες το μήνα

μια ή δυο ώρες το μήνα

πιο σπάνια

ποτέ

16. Για ποιο λόγο απουσιάζεις συνήθως;

είσαι άρρωστος

είσαι αδιάβαστος

δεν προλαβαίνεις να ετοιμαστείς

φοβάσαι κάποιους συμμαθητές σου

για κάποιον άλλο λόγο

17. Ποια γεγονότα που σου συνέβησαν θεωρείς ότι σε πείραξαν πιο πολύ

(μπορείς να γράψεις πάνω από μια απάντηση);

το γεγονός ότι με έβρισαν, με ειρωνεύτηκαν ή με πρόσβαλαν

το ότι έβρισαν κάποιον μέλος της οικογένειάς μου

- το ότι δεν με θέλουν στην παρέα τους
- το ότι είπαν άσχημα λόγια σε βάρος μου
- το ότι μου φέρονται σαν να είμαι κατώτερος
- το ότι με απείλησαν
- το ότι με χτύπησαν
- το γεγονός ότι μια άσχημη συμπεριφορά επαναλαμβάνεται συχνά
- τίποτα δεν με ενόχλησε (δεν συνέβη τίποτα)

18. Σε ποια τάξη πηγαίνει ο μαθητής/ μαθήτρια ή οι μαθητές/ μαθήτριες που σου συμπεριφέρθηκαν άσχημα;

- δεν έχω δεχτεί επίθεση αυτή τη χρονιά στο σχολείο
- πηγαίνει στην τάξη μου
- είναι στην ίδια τάξη αλλά σε άλλο τμήμα
- είναι ένα ή περισσότερα χρόνια πάνω από μένα
- είναι σε μικρότερη τάξη από μένα

19. Σου έχει συμπεριφερθεί άσχημα ένας/μια ή περισσότεροι μαθητές/τριες;

- Δεν μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο σχολείο αυτή τη χρονιά
- Μου έχει συμπεριφερθεί άσχημα ένα αγόρι
- Μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα μερικά αγόρια
- Μου έχει συμπεριφερθεί άσχημα ένα κορίτσι
- Μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα μερικά κορίτσια
- Μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα κάποια κορίτσια και αγόρια

20. Πόσες φορές δέχτηκες αυτή τη συμπεριφορά τις τελευταίες πέντε μέρες που είσαι στο σχολείο;

- Καμία φορά
- Μία φορά
- Δύο φορές
- Τρεις ή τέσσερις φορές
- Πέντε ή περισσότερες

21. Πόσο συχνά οι δάσκαλοι σου προσπαθούν να σταματήσουν μια κατάσταση κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά προς ένα άλλο συμμαθητή τους;

- Σχεδόν πάντα
- Μερικές φορές
- Σχεδόν ποτέ
- Δε γνωρίζω

22. Πόσο συχνά οι άλλοι συμμαθητές σου προσπαθούν να σταματήσουν μια κατάσταση κατά την οποία ένας μαθητής ή μία μαθήτρια δέχεται αρνητική συμπεριφορά στο σχολείο;

- Σχεδόν πάντα
- Μερικές φορές
- Σχεδόν ποτέ
- Δε γνωρίζω

23. Τι κάνεις, συνήθως, όταν βλέπεις μία μαθήτρια ή ένα μαθητή της ηλικίας σου να δέχεται αυτή τη συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου;

- Προσπαθώ να τον βοηθήσω
- Τίποτα, αλλά σκέφτομαι ότι πρέπει να βοηθήσω
- Τίποτα, είναι κάτι που δε με αφορά

24. Το έχεις πει σε κάποιον δάσκαλο ή στο διευθυντή του σχολείου ότι έχεις δεχτεί αρνητική συμπεριφορά από συμμαθητή/ές ή συμμαθήτρια/ες αυτό το τρίμηνο;

- Ναι, τους το έχω πει
- Όχι, δεν τους το έχω πει
- Δεν έχω δεχτεί αρνητική συμπεριφορά αυτό το τρίμηνο

25. Τι έκανε ο δάσκαλος ή ο διευθυντής του σχολείου;

- Του έκανε σύσταση
- Τον τιμώρησε
- Τιμώρησε και τους δυο μας
- Δεν έκανε τίποτα

26. Το έχεις πει σε κάποιον στο σπίτι αυτό το αρνητικό περιστατικό που σου συνέβη αυτό το τρίμηνο;

Ναι, τους το έχω πει

Όχι, δεν τους το έχω πει

Δεν έχω δεχτεί τέτοια συμπεριφορά αυτή τη χρονιά

27. Εκτός από κάποιον ή κάποιους μαθητές στο σχολείο σου έχει συμπεριφερθεί άσχημα και κάποιος άλλος μέσα ή έξω από το σχολείο αυτή τη χρονιά;

Ναι Όχι

28. Αν Ναι, θα ήθελες να γράψεις ποιος;

.....

29. Πόσο συχνά έχεις πάρει μέρος σε τέτοιου είδους συμπεριφορές προς άλλους συμμαθητές/ συμμαθήτριές σου ή συμμαθητή/ συμμαθήτριά σου αυτό το μήνα;

δεν έχω εκδηλώσει τέτοιου είδους συμπεριφορά σε άλλο μαθητή αυτή τη χρονιά

συνέβη μια ή δυο φορές

μερικές φορές

μια φορά την εβδομάδα

μερικές φορές την εβδομάδα

30. Πόσες φορές έχεις συμμετάσχει σε τέτοιου είδους συμπεριφορές τις τελευταίες πέντε μέρες (εκτός του Σαββατοκύριακου);

καμιά φορά

μια φορά

δυο φορές

τρεις ή τέσσερις φορές

πάνω από πέντε φορές

31. Έχετε συζητήσει με κάποιο δάσκαλο ή το διευθυντή του σχολείου για άσχημη συμπεριφορά που δείξατε σε κάποια ή κάποιον / κάποιες ή κάποιους από τους μαθητές του σχολείου αυτό το τρίμηνο;

Ναι, έχουμε συζητήσει γι' αυτό το περιστατικό

Όχι, δεν έχουμε συζητήσει γι' αυτό το περιστατικό

Δεν έχω εκδηλώσει τέτοια συμπεριφορά αυτό το τρίμηνο

32. Έχετε συζητήσει με κάποιον στο σπίτι για την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς σας που δείξατε σε άλλο μαθητή/τρια ή μαθητές/τριες του σχολείου σας αυτό το τρίμηνο;

Ναι, έχουμε συζητήσει γι' αυτό

Όχι, δεν έχουμε συζητήσει γι' αυτό

Δεν έχω δείξει τέτοια συμπεριφορά αυτό το τρίμηνο στο σχολείο

33. Πόσο συχνά έχεις λάβει μέρος σε εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς σε άλλους μαθητές ή μαθήτριες στο δρόμο προς το σχολείο ή στο δρόμο από το σχολείο στο σπίτι;

Δεν έχω εκδηλώσει αρνητική συμπεριφορά σε μαθητές από ή προς το σχολείο

Έχει συμβεί μία ή δύο φορές

Μερικές φορές

Μία φορά την εβδομάδα περίπου

Περισσότερο από μια φορά

34. Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να συμμετέχεις σε επιθετική συμπεριφορά εναντίον κάποιου μαθητή ή μαθήτριας, τον οποίο δε συμπαθείς;

ναι

ναι ίσως

δεν ξέρω

όχι δεν νομίζω

όχι

φυσικά και όχι

35. Ποια η γνώμη σου για τους μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίοι/ες συμπεριφέρονται άσχημα σε άλλους μαθητές/τριες ;

Με αναστατώνει αρκετά που αυτοί οι μαθητές κάνουν κάτι τέτοιο

Είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί το κάνουν αυτό

Δεν καταλαβαίνω γιατί το κάνουν αυτό

12. Παράδειγμα ερωτηματολογίου μαθητών με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις για το σχολείο και τα μαθήματα:

ΦΥΛΛΟ ΓΝΩΜΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ¹²

1. Ποια είναι η επίδοσή σου στα μαθήματα γενικά;

α. κακή

β. μέτρια

γ. καλή

δ. πολύ καλή

2. Ποια μαθήματα σου αρέσουν περισσότερο;

α.....

β.....

γ.....

δ.....

3. Ποιοι οι λόγοι που σε κάνουν να σου αρέσουν τα παραπάνω μαθήματα;

α. ο καθηγητής

β. είναι ενδιαφέρον

γ. τα καταφέρνω καλύτερα

δ. το βιβλίο μου είναι κατανοητό

ε. κάτι άλλο (Αναφέρατέ το...).....

¹² Από το Ευρωπαϊκό Πιλοτικό πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας»

4. Σε ποια μαθήματα δυσκολεύεσαι (με σειρά δυσκολίας);

α.....

β.....

γ.....

δ.....

5. Γιατί δυσκολεύεσαι στα παραπάνω μαθήματα;

α. δεν διαβάζω

β. δεν καταλαβαίνω την παράδοση

γ. το βιβλίο μου δεν είναι κατανοητό

δ. δεν έχει ενδιαφέρον

ε. κάτι άλλο (Αναφέρατέ το ...)

6. Σου αρκεί καθημερινά ο χρόνος για μελέτη των μαθημάτων του

α. ΝΑΙ

β. ΟΧΙ

7. Αν ΟΧΙ, πού οφείλεται αυτό ;

α. σε εξωσχολικές δραστηριότητες

β. το ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου μου είναι φορτωμένο

γ. έχω πολλή εργασία για κάθε μάθημα

δ. για κάποιο άλλο λόγο (Αναφέρατέ το ...)

8. Ποια η συμπεριφορά σου στην τάξη;

α. αδιάφορη

β. κακή

γ. καλή

δ. πολύ καλή

9. Έχεις καλές σχέσεις με τους καθηγητές σου;

α. με όλους

β. με μερικούς

γ. με πολλούς

δ. με κανέναν

10. Πώς είναι οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;

α. αδιάφορες

β. κακές

γ. καλές

δ. πολύ καλές

11. Το σχολείο μου είναι ένας χώρος όπου αισθάνομαι:

α. δυσάρεστα

β. άνετα

γ. καταπιεστικά

δ. χαρούμενος

12. Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο σου:

- α. τα μαθήματα
- β. οι εκδρομές-ψυχαγωγικές εκδηλώσεις-πολιτιστικά
- γ. συναναστροφή-παρέα
- δ. το διάλειμμα-το κενό
- ε. κάτι άλλο (Αναφέρατέ το ...)

13. Νομίζεις ότι το σχολείο σου ενδιαφέρεται για τα προβλήματά σου;

- α. ΝΑΙ
- β. ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ:

α1. Ποια είναι αυτά τα προβλήματα που θα ήθελες βοήθεια στο σχολείο σου;
(Αναφέρατέ τα.....)

α2. Από ποιον περιμένεις βοήθεια στο σχολείο σου;

I. Διεύθυνση

II. Καθηγητή

III. Ποιον άλλο:

14. Τι θα ήθελες να υπάρχει (ανάφερε το) στο σχολείο σου για να αισθάνεσαι καλύτερα;

.....
.....

Οδηγίες προς τους μαθητές για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

1. Βάλε σε κύκλο το γράμμα της απάντησης (α,β,γ...) που σε εκφράζει.
2. Συμπληρώστε με τις δικές σας απαντήσεις και παρατηρήσεις όπου ζητείται να αναφερθείτε πιο αναλυτικά και συγκεκριμένα.

13. Παράδειγμα ερωτηματολογίου μαθητών με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις για το μάθημα στην τάξη:

Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για το μάθημα στην τάξη¹³

Παρακαλώ βάλτε σε κύκλο την απάντηση που θέλετε να δώσετε σε κάθε ερώτηση.

1. Πόσο από το μάθημα σου άρεσε;
Ολόκληρο το μάθημα - Κάποια μέρη του - Καθόλου
2. Πόσα νομίζεις ότι έμαθες;
Τα περισσότερα - Κάποια πράγματα - Τίποτα
3. Πόσα κατάλαβες;
Τα περισσότερα - Μερικά μόνο - Τίποτα
4. Μπόρεσες να βρεις τα βιβλία, τις πληροφορίες ή τις συσκευές που χρειάστηκες;
Τα περισσότερα - Μερικά - Τίποτα
5. Σε βοήθησαν οι άλλοι;
Πολύ - Λίγο - Καθόλου
6. Σε εμπόδισαν οι άλλοι να εργαστείς;
Πολύ - Μερικές φορές - Καθόλου
7. Σε βοήθησε ο δάσκαλος;
Αρκετά - Όχι
8. Το μάθημα διήρκεσε
- Αρκετά - Πάρα πολύ - Όχι όσο θα έπρεπε

¹³ Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press, σ. 73.

9. Το μάθημα ήταν
- Βαρετό - Ενδιαφέρον - Αδιάφορο
10. Από ποιον βοηθήθηκες;
- Από τον δάσκαλο - Από την ομάδα - Από κάποιον άλλο
11. Γράψε ό,τι σε δυσκόλεψε στο μάθημα:
12. Γράψε ό, τι σου άρεσε ιδιαίτερα:

14. Παράδειγμα ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού με ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ¹⁴

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αφορά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Περιλαμβάνει σημαντικούς τομείς ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και ανάπτυξη κάποιων τομέων με ενδεικτικά κριτήρια – ερωτήματα.

Οι απαντήσεις δίνονται σε εξαβάθμια κλίμακα :

0=ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ,

1=ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ, ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΜΕΝΟΣ ΜΕΧΡΙ 6=ΕΝΤΕΛΩΣ ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ

1.ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Είμαι ευχαριστημένος από:

- Τον προγραμματισμό της ύλης-δ.ε.
- Την κριτική-δημιουργική-πρωτοβουλιακή στάση των μαθητών-πρόκληση ενδιαφέροντος για την ύλη
- Το ποσοστό ερωτήσεων των μαθητών
- Την επίδειξη υλικού (εικόνες-διαφάνειες-βίντεο)
- Τη διαθεματική προέκταση της δ.ε.
- Τη χρήση νέων τεχνολογιών
- Την πραγματοποίηση των στόχων μου
- Την διδακτική μου ικανότητα και παραδείγματα που αναφέρω κατά την πορεία της

¹⁴ Χατζόπουλος, Α. (2011). *Η Αυτοαξιολόγηση (2)*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://symbolostheologon.blogspot.com/2011/04/blog-post_05.html

- Την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των μαθητών
- Τη γενική μου οργάνωση στην τάξη

2. ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ

3. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

4. ΕΤΗΣΙΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ-ΣΤΟΧΟΙ

5.ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Είμαι ευχαριστημένος από :

- Την στρατηγική μου σχετικά με την πειθαρχία
- Την εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων σχετικά με την πειθαρχία
- Την ψυχραιμία μου-αντιδράσεις μου
- Την επισήμανση θετικών-επιδοκιμασία
- Σεβασμό της διαφορετικότητας
- Σεβασμό της προσωπικότητας
- Το χιούμορ μου-τόνο της φωνής μου-ύφος μου
- Πρόληψη προβληματικών καταστάσεων-επίλυση τους
- Τη φιλική μου συμπεριφορά προς τα παιδιά
- Την αντικειμενικότητά μου

6. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

7. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Είμαι ευχαριστημένος από:

- την επιστημονική μου ενημέρωση στο αντικείμενό μου
- τη συλλογή υλικού για το αντικείμενο
- την ενημέρωσή μου σε παιδαγωγικά θέματα
- τη συμμετοχή μου σε συνέδρια-ημερίδες
- την συνεργασία μου με τους επιστημονικούς φορείς
- την ποιοτική πορεία του μαθήματός μου
- την χρήση Ίντερνετ για διδακτικούς σκοπούς
- την βιβλιογραφική ενημέρωση
- τη συμμετοχή μου σε μεταπτυχιακά προγράμματα
- την προσωπική μου επιστημονική έρευνα

8. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ-ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΣΧ. ΣΥΜΒΟΥΛΟ

9. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ-ΚΟΙΝΩΝΙΑ

10. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ

15. Παράδειγμα ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις για τις σχέσεις Διευθυντή-εκπαιδευτικών:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ: Σχέσεις Διευθυντή-Εκπαιδευτικών¹⁵

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε για συμπλήρωση σε εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο έρευνας για τη διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων διευθυντών/διευθυντριών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς επίσης και τη διερεύνηση της συμβολής αυτών των διαπροσωπικών σχέσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Είστε εκπαιδευτικός του κλάδου (να γράψετε τον κλάδο στον οποίο ανήκετε)

.....

3. Υπηρετείτε ως

Διευθυντής/Υποδιευθυντής	Εκπαιδευτικός
<input type="checkbox"/> Σε δημοτικό σχολείο	<input type="checkbox"/> Σε δημοτικό σχολείο
<input type="checkbox"/> Σε γυμνάσιο	<input type="checkbox"/> Σε γυμνάσιο
<input type="checkbox"/> Σε γενικό λύκειο	<input type="checkbox"/> Σε γενικό λύκειο
<input type="checkbox"/> Σε επαγγελματικό λύκειο	<input type="checkbox"/> Σε επαγγελματικό λύκειο
<input type="checkbox"/> Σε.....	<input type="checkbox"/> Σε

(Αν υπηρετείτε σε άλλο σχολείο, σας παρακαλώ να συμπληρώσετε την τελευταία σειρά)

4. Έτη υπηρεσίας:

- Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας που υπηρετείτε σήμερα: ...
- Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής Σχολικής Μονάδας γενικά:
- Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός της Σχολικής Μονάδας που υπηρετείτε σήμερα:
- Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας (ως εκπαιδευτικός και ως διευθυντής)

¹⁵ Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης .

5. Ασκήτε έργο:

Διευθυντής/Υποδιευθυντής	Εκπαιδευτικός
<input type="checkbox"/> Μόνο διοικητικό	<input type="checkbox"/> Μόνο εκπαιδευτικό
<input type="checkbox"/> Διοικητικό και διδακτικό	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικό και γραμματειακή υποστήριξη
α Διδάσκω... ώρες εβδομαδιαίως	<input type="checkbox"/> Άλλο, ποιο:

6. Σπουδές πέραν του βασικού σας πτυχίου:

- Πτυχίο εξομοίωσης (αφορά στους/στις διευθυντές /διευθύντριες και τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)
- Πτυχίο Τ.Ε.Ι
- Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. / Μεταπτυχιακός τίτλος (master)
- Διδακτορικό Δίπλωμα.
- Κάποιες άλλες; Ποιες.

7. Επιμόρφωση:

- Διδασκαλείο
- Σ.Ε.Α.Δ.Ε.
- Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.
- ΣΕΛΕΤΕ (νυν ΑΣΠΑΓΓΕ)
- ΠΕΚ
- Προγράμματα παρακολούθησης σε Πανεπιστήμιο
- Προγράμματα παρακολούθησης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κάποια άλλη; Ποια:

7. Ξένες γλώσσες:

- Ναι
- Όχι

9. Όσοι/ες απαντήσατε καταφατικά γράψτε τη γλώσσα και το επίπεδο κατοχής της:

Γλώσσα	Επίπεδο

10. Πόσοι/ες εκπαιδευτικοί υπηρετούν στη Σχολική Μονάδα που εργάζεσθε σήμερα:
(να γράψετε τον αριθμό)
11. Η Σχολική Μονάδα που εργάζεσθε διαθέτει και άλλο προσωπικό, εκτός του εκπαιδευτικού προσωπικού;
- Όχι
 - Ναι
12. Όσοι/ες απαντήσατε καταφατικά, να γράψετε το προσωπικό: (μία ή περισσότερες απαντήσεις)
- Φύλακας
 - Επιστάτης
 - Γραμματέας
 - Άλλο. Ποιο:
13. Πόσοι μαθητές και πόσες μαθήτριες φοιτούν στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε;
- Μέχρι εκατό μαθητές/τριες
 - Από εκατόν ένας/μία μέχρι εκατόν πενήντα
 - Από εκατόν πενήντα ένας/μία μέχρι διακόσιοι/ες
 - Πάνω από διακόσιοι/ες ένας/μία
14. Ποιες είναι οι σχέσεις ανάμεσα στον/στη διευθυντή/ντρια και τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε σήμερα: (μία απάντηση)
- Υπηρεσιακές
 - Τυπικές
 - Άλλου είδους. Τι είδους:
15. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία ανάμεσα στον/στη διευθυντή/ντρια και τους/τις εκπαιδευτικούς για την εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας; (μία απάντηση)
- Καθόλου σημαντική
- Ελάχιστα σημαντική
- Λίγο σημαντική

Πολύ σημαντική

Πάρα πολύ σημαντική

16. Πόσο χρήσιμη θεωρείτε τη συνεργασία ανάμεσα στον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς για θέματα σχετικά :

(να απαντήσετε με: καθόλου- πολύ λίγο-λίγο- πολύ – πάρα πολύ)

- με τη διοίκηση του σχολείου
- με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (π.χ. θέρμανση)
- με θέματα προσωπικού
- με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών σκοπών του σχολείου
- με την οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- με την οργάνωση και υλοποίηση σχολικών εκδηλώσεων
- με τη συμπεριφορά των μαθητών
- με την επίδοση των μαθητών
- με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων

17. Πόσο συχνά υλοποιούνται συναντήσεις συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς για θέματα σχετικά:(να απαντήσετε με: καθόλου- πολύ λίγο- λίγο- πολύ – πάρα πολύ)

- με τη διοίκηση του σχολείου
- με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (π.χ. θέρμανση)
- με θέματα προσωπικού
- με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών σκοπών του σχολείου
- με την οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- με την οργάνωση και υλοποίηση σχολικών εκδηλώσεων
- με τη συμπεριφορά των μαθητών
- με την επίδοση των μαθητών
- με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων

18. Η επικοινωνία του/της διευθυντή/ντριας με τον σύλλογο των εκπαιδευτικών γίνεται: (μία απάντηση)

- Μόνο στις τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων
- Μία φορά την εβδομάδα

- Σε καθημερινή βάση
- Κάθε φορά που προκύπτει ανάγκη

19. Σε ποιον βαθμό επηρεάζουν την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των διευθυντών/ντριών με τους/τις εκπαιδευτικούς οι παρακάτω παράγοντες: (να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Το φύλο του/της εκπαιδευτικού					
Η ηλικία του/της εκπαιδευτικού					
Η ειδικότητα του/της εκπαιδευτικού					
Η οικογενειακή κατάσταση του/της εκπαιδευτικού					
Τα εξωτερικά γνωρίσματα (φυσική ελκυστικότητα) του/της εκπαιδευτικού					
Τα αυξημένα προσόντα του/της εκπαιδευτικού					
Η προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού					
Η συνδικαλιστική ιδιότητα του/της εκπαιδευτικού					

20. Με ποιους/ες συνεργάζονται περισσότερο οι διευθυντές/ντριες στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (αν αντιμετωπίζουν) στη σχολική τους μονάδα: (μία ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας I, 2,3 κλπ.)

- Με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια διεύθυνσης
- Με τον/την προϊστάμενο/η γραφείου
- Με τον/τη σχολικό/ή σύμβουλο
- Με τον σύλλογο διδασκόντων

- Με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων
- Με τα μαθητικά συμβούλια

21. Ποιες ενέργειες (εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, διευθυντών/ντριών) δημιουργούν προβλήματα στην ανάπτυξη των καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους/στις διευθυντές/ντριες και το εκπαιδευτικό προσωπικό; (μία η περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας 1, 2,3 κλπ.)

- Αργοπορία (ασυνέπεια ως προς το ωράριο) των εκπαιδευτικών
- Αργοπορία (ασυνέπεια ως προς το ωράριο) των μαθητών
- Συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών
- Συχνές απουσίες των μαθητών
- Κακή οργάνωση των συνελεύσεων
- Η μη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες του σχολείου
- Η μη συμμετοχή μαθητών/τριών σε σχολικές εκδηλώσεις
- Ανάρμοστη συμπεριφορά μαθητών/τριών
- Αυταρχική συμπεριφορά εκπαιδευτικών
- Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών/τριών

22. Σε ποιον βαθμό οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον/στη διευθυντή/ντρια και τους/τις εκπαιδευτικούς:

(να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Η επιβράβευση των εκπαιδευτικών από τον/τη διευθυντή/ντρια					
Ο/η διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με το έργο της σχολικής μονάδας					

Ο/η διευθυντής/ντρια προγραμματίζει από κοινού με τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας τις εκπ/κές δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν στην τρέχουσα σχολική χρονιά					
Ο/η διευθυντής/ντρια ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα που πρόκειται να γίνουν κατά την τρέχουσα χρονιά					
Το κύρος που διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια					
Η ευγενική συμπεριφορά αμφοτέρων					
Η συνέπεια αμφοτέρων					

23. Σε ποιον βαθμό οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο διευθυντή και τον εκπαιδευτικό συντελούν : (να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις)

	καθόλου	Πολύ λίγο	λίγο	πολύ	Πάρα πολύ
Στο να εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί τον διευθυντή					
Στο να εκτιμούν οι μαθητές τον διευθυντή					
Στο να εκτιμούν οι γονείς των μαθητών τον διευθυντή					
Στο να νιώθουν οι διευθυντές ικανοποίηση από το επάγγελμά τους					
Στο να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί άνετα στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους					

έργου					
Στη δημιουργία φιλικού κλίματος στη σχολική μονάδα					
Στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας					

24. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες καθίστανται εμπόδιο στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς (να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις)

	καθόλου	πολύ λίγο	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
Η επίπληξη των εκπαιδευτικών από το Δ/ντή					
Ο εκνευρισμός του Δ/ντή					
Η δυσθυμία του Δ/ντή					
Η τυπική στάση του Δ/ντή					
Όταν οι εκπαιδευτικοί ασκούν κριτική στο έργο του Δ/ντή					
Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν υπακούουν στις εντολές του Δ/ντή, εφόσον έχουν αντίθετη γνώμη					
Όταν οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν θυμό και δυσαρέσκεια για τη συμπεριφορά του Δ/ντή					
Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν εργασία πέραν του					

διδασκτικού τους ωραρίου					
Η άσκηση πίεσης από το Δ/ντή στους εκπαιδευτικούς για θέματα εργασίας					

25. Η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του/της διευθυντή/ντριας και των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα: (μία ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας 1, 2,3 κλπ.)

- Ο/η διευθυντής/ντρια να βρίσκεται διαρκώς σε στρες κατά την εκτέλεση του έργου του
- Ο/η διευθυντής/ντρια να θυμώνει με το παραμικρό
- Οι εκπαιδευτικοί να μη νιώθουν άνετα στη σχολική τους μονάδα
- Οι εκπαιδευτικοί να είναι συνεχώς σε υπερένταση
- Οι εκπαιδευτικοί να μη θέλουν να εργαστούν πέραν του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου
- Το έργο της σχολικής μονάδας να μην είναι αποδοτικό

26. Σε ποιον βαθμό θα βελτίωνε τις διαπροσωπικές σας σχέσεις η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον/τη διευθυντή/ντρια; (μία απάντηση)

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο Πολύ
- Πάρα πολύ

27. Διατηρείτε επαφή μεταξύ σας και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;

- όχι
- ναι

28. Αν ναι, αναπτύσσονται καλύτερες σχέσεις ανάμεσά σας;

- όχι
- ναι

29. Νομίζετε ότι θα υπήρχαν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον/στη διευθυντή/ ντρια και τους/τις εκπαιδευτικούς, αν η θέση του/της διευθυντή/ντριας ήταν μόνιμη;

- όχι
- ναι

30. Νομίζετε ότι θα αναπτύσσονταν καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στον/στην Διευθυντή/ντρια και τους/τις εκπαιδευτικούς αν η εκλογή του/της Διευθυντή/ντριας γινόταν αποκλειστικά από τον σύλλογο διδασκόντων;

- όχι
- ναι

3. Συνέντευξη

Εισαγωγικά Στοιχεία

Η συνέντευξη αποτελεί μια ευρύτατα διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ερευνητικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αφορά την συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του ερευνητή με το υποκείμενο.

Η συνέντευξη επιτρέπει την άντληση πληροφοριών σε μεγαλύτερο βάθος απ' ό,τι άλλες μέθοδοι συλλογής στοιχείων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών και συμπεριφορών, κινήτρων, συναισθημάτων, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων. Επιπλέον, παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να αξιοποιήσει πλήρως τις απαντήσεις του υποκειμένου, να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις και να ανασύρει επιπρόσθετες απαντήσεις, να διερευνήσει θέματα που δεν είχαν εκ των προτέρων καθοριστεί αλλά προέκυψαν ως σημαντικά από τις απαντήσεις του υποκειμένου - ενισχύοντας έτσι τη σαφήνεια αλλά και το εύρος των δεδομένων που προκύπτουν (Breakwell 1990, Hitchcock and Hughes 1989, Maycut and Morehouse 1994, Powney and Watts 1987, Altrichter et al. 2001). Ένα σημαντικό μειονέκτημά της είναι ότι είναι επιρρεπής στην υποκειμενικότητα και μπορεί να επηρεάζεται από το άτομο που παίρνει τη συνέντευξη (Cohen & Manion 1997, Ιωσηφίδης 2003).

Η συνέντευξη μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική. Η ομαδική συνέντευξη, που σε πολλές περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για μαθητές, είναι οικονομική ως προς τον απαιτούμενο χρόνο ενώ παράλληλα παρέχει ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων – διευκολύνοντας την ανάπτυξη συζήτησης, καθώς τα παιδιά προκαλούν και διευρύνουν το ένα τις ιδέες του άλλου (Fontana and Frey 1994, Hedges 1985, Lewis 1992, Cohen & Manion 1997). Επίσης, η συνέντευξη μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο κατευθυνόμενη από το πρόσωπο που παίρνει τη συνέντευξη: ανοιχτή ή κλειστή, μη-δομημένη (ελεύθερη) ή δομημένη. Μια συνήθης μορφή συνέντευξης στην εκπαιδευτική έρευνα είναι η ημι-δομημένη: υπάρχουν προσχεδιασμένες

ερωτήσεις αλλά παρέχεται η ελευθερία και η ευελιξία να συζητηθούν και άλλα θέματα που αναδύονται κατά τη συζήτηση (Hitchcock and Hughes 1989).

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

- ως κύριο μέσο συλλογής δεδομένων σχετικά με το υπό διερεύνηση αντικείμενο
- για να ελεγχθούν ερευνητικές υποθέσεις ή να υποδειχθούν νέες – ή ως ερμηνευτικό μέσο που υποστηρίζει τον εντοπισμό μεταβλητών και των μεταξύ τους σχέσεων
- σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους για τη διεξαγωγή μιας έρευνας (Cohen and Manion 1997).

Στο παρακάτω απόσπασμα, οι MacBeath κ.ά. (2005, σ. 200) υποδεικνύουν ορισμένους τρόπους αξιοποίησης της συνέντευξης στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου:

1. *Μπορεί ύστερα από κλήρωση να επιλεγούν τυχαία πενήντα μαθητές, είκοσι εκπαιδευτικοί και είκοσι γονείς, προκειμένου να δώσουν συνεντεύξεις για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο τους. Η ομάδα εργασίας που θα έχει αναλάβει τη διερεύνηση αυτού του δείκτη με τη χρήση του εργαλείου της συνέντευξης θα πρέπει να συνεδριάσει, προκειμένου να ορίσει τα κριτήρια ποιότητας και πάνω σ' αυτά να σχεδιάσει έναν οδηγό συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, γονείς θα πάρουν συνεντεύξεις από τους γονείς, εκπαιδευτικοί από τους εκπαιδευτικούς και μαθητές από τους μαθητές. Οι απαντήσεις θα συγκεντρωθούν από την ομάδα εργασίας, για να αναλυθούν.*
2. *Όσον αφορά τη διερεύνηση του ίδιου δείκτη, η συνέντευξη μπορεί να πάρει τη μορφή επιτόπιου ρεπορτάζ, κατά το οποίο οι μικρότεροι μαθητές θα επισκέπτονται τάξεις σε όλο το σχολείο, θα επιλέγουν στην τύχη κάποιον που είναι απασχολημένος με μια δραστηριότητα (για παράδειγμα κάνει ένα πείραμα) και θα μαγνητοφωνούν μια σύντομη συνέντευξη. Μπορούν να τον ρωτήσουν τι κάνει, τι μαθαίνει, ποια είναι η γνώμη του για τη δραστηριότητα, πώς θα μπορούσε αυτή να υλοποιηθεί καλύτερα κτλ.*
3. *Μαθητές που έχουν επιλέξει να μελετήσουν το δείκτη «σχέσεις σχολείου με την τοπική κοινωνία» μπορούν να πάρουν συνεντεύξεις από μέλη της τοπικής κοινωνίας γύρω από το σχολείο.*

Βιβλιογραφικές Πηγές

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Breakwell, G. (1990). *Interviewing*, London, Routledge /BPS.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.

Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). 'Interviewing' Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Hedges, A. (1985) 'Group Interviewing' Walker, R. (Ed) *Applied Qualitative Research*, Aldershot, Gower.

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher: a Qualitative Introduction to School-based Research*, London, Routledge.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, εκδόσεις Κριτική.

Lewis, A. (1992). 'Group Child Interviews as a Research Tool' *British Educational Research Journal*, 18(4), pp.413-21.

MacBeath J., Schratz M., Meuret D. & Jacobsen L. (2005) *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Maycut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide*, London, Falmer Press.

Powney, J. & Watts, M. (1987). *Intreviewing in Educational Research*, London, Routledge & Kegan Paul.

1. Παράδειγμα ατομικής συνέντευξης μαθητή νηπιαγωγείου για το σχολείο:

Συνέντευξη με μαθητή Νηπιαγωγείου¹⁶

I. Ερευνητής:

Οδηγήστε το παιδί σε μια ήσυχη γωνιά στην τάξη ή έξω από την τάξη όπου δεν θα ενοχλείται από τα άλλα παιδιά. Πείτε του ότι «θα κάνω ερωτήσεις σε πολλά παιδιά για το σχολείο και αν αρέσει στα παιδιά το σχολείο. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις. Θέλω απλά να ξέρω πώς νιώθεις και τι σκέφτεσαι».

Αν το παιδί απαντήσει εντάξει, προχωρήστε. Αν ένα παιδί φαίνεται αμήχανο ή δεν θέλει να απαντήσει σε ερωτήσεις, μην το πιέσετε. Ίσως είναι καλύτερα να καταφύγετε σε λύσεις του τύπου «θα ήθελες να απαντήσεις σε ορισμένες ερωτήσεις τώρα και να ξανάρθεις μετά;» ή να προτείνετε στο παιδί να ξαναέρθει όταν τελειώσει με την ασχολία του.

II. Προπαρασκευαστικά ερωτήματα - Δοκιμή κατανόησης:

A. «Θα παίξουμε ένα παιχνίδι. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις αυτές τις στήλες για να σε βοηθήσουν να απαντήσεις στις ερωτήσεις μου. Πρώτα θα σου κάνω μια ερώτηση όπως ‘Πόσο πολύ σου αρέσουν οι ντομάτες;’ και ύστερα θα σου πω για τις στήλες».

- Δείχνω τη στήλη 3 (τη μεγαλύτερη): «Αν σου αρέσουν οι ντομάτες πολύ, τότε δείξε αυτή τη στήλη».
- Δείχνω τη στήλη 2: «Αν σου αρέσουν οι ντομάτες έτσι κι έτσι, δείξε αυτή τη στήλη».
- Δείχνω τη στήλη 1: «Αν σου αρέσουν οι ντομάτες λίγο, δείξε αυτή τη στήλη».

¹⁶ Γρηγοριάδης, Α. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις παιδαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Επαναλάβετε ότι «όσο μεγαλύτερη η στήλη, τόσο περισσότερο σου αρέσουν οι ντομάτες». Κινήστε το δάκτυλο σας διαδοχικά από τη στήλη 1 (τη μικρότερη) στη στήλη 3 (μεγαλύτερη) για να επισημάνετε την αύξηση του ύψους. «Καταλαβαίνεις;» Να είστε σίγουροι ότι το παιδί κατανοεί τις ερωτήσεις. «Ποια στήλη δείχνει πόσο πολύ σου αρέσουν οι ντομάτες;». Ελέγξτε ότι οι λεκτικές απαντήσεις του παιδιού συμφωνούν με την επιλογή του στις στήλες. Αν ένα παιδί δεν δίνει λεκτικές απαντήσεις, ενισχύστε το λέγοντας «Μπορείς να μου πεις με λέξεις πόσο σου αρέσουν οι ντομάτες;». Αν το παιδί φαίνεται να μην κατανοεί την κλίμακα, επαναλάβετε τη διαδικασία.

B. «Ας δοκιμάσουμε κάτι άλλο. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις αυτές τις στήλες για να μου δείξεις πόσο σου αρέσει να κάνεις μπάνιο».

- Δείχνω τη στήλη 3 (τη μεγαλύτερη): «Αν σου αρέσει να κάνεις μπάνιο πολύ τότε δείξε αυτή τη στήλη».
- Δείχνω τη στήλη 2: «Αν σου αρέσει να κάνεις μπάνιο μερικές φορές και άλλες όχι, τότε δείξε αυτή π/ στήλη».
- Δείχνω τη στήλη I (τη μικρότερη): «Αν σου αρέσει να κάνεις μπάνιο λίγο, τότε δείξε αυτή τη στήλη».

Επαναλάβετε ότι «όσο μεγαλύτερη η στήλη, τόσο περισσότερο σου αρέσει να κάνεις μπάνιο». Κινήστε το δάκτυλο σας διαδοχικά από τη στήλη 1 (τη μικρότερη) στη στήλη 3 (μεγαλύτερη) για να επισημάνετε την αύξηση του ύψους. «Καταλαβαίνεις;» Να είστε σίγουροι ότι το παιδί κατανοεί τις ερωτήσεις. «Ποια στήλη δείχνει πόσο πολύ σου αρέσει να κάνεις μπάνιο;». Ελέγξτε ότι οι λεκτικές απαντήσεις του παιδιού συμφωνούν με την επιλογή του στις στήλες. Αν ένα παιδί δεν δίνει λεκτικές απαντήσεις, ενισχύστε το λέγοντας «Μπορείς να μου πεις με λέξεις πόσο σου αρέσει να κάνεις μπάνιο;». Αν το παιδί φαίνεται να μην κατανοεί την κλίμακα, επαναλάβετε τη διαδικασία. Κάθε φορά που είναι επιτυχές το τεστ και το παιδί δίνει μία απάντηση ενισχύστε το θετικά.

III. Έναρξη Συνέντευξης.

Αν σε οποιαδήποτε στιγμή το παιδί φαίνεται ότι σταμάτησε να ακούει τι του λέτε ή λέει ότι θέλει να σταματήσει, προσπαθήστε να ολοκληρώσετε την τρέχουσα ερώτηση και μετά σταματήστε. Είναι προτιμότερο να επανέλθετε αργότερα παρά να συνεχίσετε να προσπαθείτε.

Αν οι λεκτικές απαντήσεις ενός παιδιού διαφέρουν από τη στήλη που επιλέγει ή αν ένα παιδί δείχνει μπερδεμένο, επαναλάβετε την προπαρασκευαστική διαδικασία.

1.«Σε φροντίζει/προσέχει η δασκάλα σου»;

Ερώτηση ελέγχου: Ποια στήλη δείχνει πόσο νοιάζεται (σε προσέχει) η δασκάλα σου για σένα;

Ανοικτή ερώτηση: Πες μου κάποια πράγματα που κάνει η δασκάλα σου και δείχνουν ότι σε προσέχει και ότι νοιάζεται/ ότι δεν σε προσέχει και ότι δεν νοιάζεται;

2.«Θυμώνεις με τη δασκάλα σου»;

Ερώτηση ελέγχου: Ποια στήλη δείχνει πόσο θυμώνεις με τη δασκάλα σου;

Ανοικτή ερώτηση: Πες μου κάποια πράγματα που κάνει η δασκάλα σου και σε θυμώνουν;

3. «Είναι η δασκάλα σου καλή μαζί σου»

Ερώτηση ελέγχου: Ποια στήλη δείχνει πόσο καλή είναι η δασκάλα σου μαζί σου;

Ανοικτή ερώτηση: Πες μου κάποια πράγματα που κάνει η δασκάλα σου και σε κάνουν να πιστεύεις ότι είναι καλή μαζί σου/ ότι δεν είναι καλή μαζί σου;

4.«Είναι η δασκάλα σου δίκαια μαζί σου»;

Ερώτηση ελέγχου: ποια στήλη δείχνει πόσο δίκαια είναι η δασκάλα σου μαζί σου;

Ανοικτή ερώτηση: Πες μου κάτι που έκανε η δασκάλα σου που ήταν/ δεν ήταν δίκαιο για σένα;

5.«Όταν παίζεις με τα άλλα παιδιά είναι όλα εντάξει»;

Ερώτηση ελέγχου: ποια στήλη δείχνει πόσο εντάξει είναι τα πράγματα όταν παίζεις με τα άλλα παιδιά;

6.«Η δασκάλα σου. όταν σε βλέπει να έρχεσαι στο σχολείο, χαίρεται»;

Ερώτηση ελέγχου: Ποια στήλη δείχνει πόσο χαίρεται η δασκάλα σου όταν σε βλέπει να έρχεσαι στο σχολείο;

Ανοικτή ερώτηση: Πες μου κάτι που έκανε η δασκάλα σου και σου δείχνει ότι χαίρεται/ δεν χαίρεται όταν σε βλέπει να έρχεσαι στο σχολείο;

7.«Μαλώνεις με τη δασκάλα σου»;

Ερώτηση ελέγχου: Ποια στήλη δείχνει πόσο μαλώνεις με τη δασκάλα σου;

Ανοικτή ερώτηση: Πες μου ορισμένα πράγματα για τα οποία μαλώνεις με τη δασκάλα σου;

8.«Σου αρέσει η δασκάλα σου»;

Ερώτηση ελέγχου: Ποια στήλη δείχνει πόσο σου αρέσει η δασκάλα σου;

Ανοικτή ερώτηση: Πες μου ορισμένα πράγματα που σου αρέσουν ή δεν σου αρέσουν στη δασκάλα σου;

9.«Αρέσει στη δασκάλα σου να σε έχει στην τάξη»;

Ερώτηση ελέγχου: Ποια στήλη δείχνει πόσο αρέσει/ δεν αρέσει στη δασκάλα σου να σε έχει στην τάξη;

10.«Θυμώνει η δασκάλα μαζί σου»;

Ερώτηση ελέγχου: Ποια στήλη δείχνει πόσο θυμώνει η δασκάλα μαζί σου;

Ανοικτή ερώτηση: Πες μου ορισμένα πράγματα για τα οποία η δασκάλα σου θυμώνει/ δεν θυμώνει μαζί σου;

11.«Πηγαίνεις στην αυλή του σχολείου για να παίξεις όταν δεν έχετε μάθημα»;

Ερώτηση ελέγχου: Ποια στήλη δείχνει πόσο συχνά πηγαίνεις στο σχολείο για να παίξεις όταν το σχολείο είναι κλειστό;

12.«Σε αγαπάει η δασκάλα σου»;

Ερώτηση ελέγχου: Ποια στήλη δείχνει πόσο σε αγαπάει η δασκάλα σου;

Ανοικτή ερώτηση: Πες μου κάτι που κάνει η δασκάλα σου και σου δείχνει ότι σε αγαπάει/ δεν σε αγαπάει;

13.«Η δασκάλα σου σε ακούει όταν της μιλάς»;

Ερώτηση ελέγχου: ποια στήλη δείχνει πόσο σε ακούει η δασκάλα σου όταν θέλεις να της πεις κάτι;

Ανοικτή ερώτηση: Πες μου κάτι που έκανε η δασκάλα σου και σου έδειξε ότι σε ακούει/ δεν σε ακούει;

14.«Είναι καθαρές οι τουαλέτες στο σχολείο»;

Ερώτηση ελέγχου: Ποια στήλη δείχνει πόσο καθαρές είναι οι τουαλέτες του σχολείου;

15.«Σου φωνάζει η δασκάλα σου»;

Ερώτηση ελέγχου: ποια στήλη δείχνει πόσο σου φωνάζει η δασκάλα σου;

Ανοικτή ερώτηση: Πες μου κάτι που έκανες και σου φώναξε η δασκάλα σου;

16.«Σου αρέσει να έρχεσαι στο σχολείο»;

Ερώτηση ελέγχου: ποια στήλη δείχνει πόσο σου αρέσει να έρχεσαι στο σχολείο;

17.«Η δασκάλα σου σε κοροϊδεύει»;

Ερώτηση ελέγχου: ποια στήλη δείχνει πόσο σε κοροϊδεύει η δασκάλα σου;

18.«Η δασκάλα σου σε στεναχωρεί»;

Ερώτηση ελέγχου: ποια στήλη δείχνει πόσο σε στεναχωρεί η δασκάλα σου;

2. Παράδειγμα ατομικής συνέντευξης μαθητή με «πρόβλημα»¹⁷

Η Marianne ζητά από ένα συνάδελφο να πάρει συνέντευξη από έναν μαθητή που αποτελεί «πρόβλημα», ο οποίος βρίσκεται στο επίκεντρο και του ερευνητικού της προγράμματος. Ήθελε να μάθει η εκπαιδευτικός τα αισθήματα και τη στάση του Shane απέναντι της και προς τους άλλους δασκάλους του. Ζήτησε από την κ. L. να του πάρει συνέντευξη προσωπικά ώστε να μην αισθανθεί τρομοκρατημένος από την παρουσία της. Η κ. L. συμφώνησε και ένοιωσε έκπληξη τελικά η διδάσκουσα από τα θετικά σχόλια του μαθητή της για κείνη.

Ερωτ.: Τι σκέφτεσαι για την κ. S.;

Απ.: Καλή δασκάλα. Κάνει καλή δουλειά για μας.

Ερωτ.: Πώς σου συμπεριφέρεται;

Απ. Εντάξει, εκτός από μια μέρα που δεν με άφησε να χρησιμοποιήσω το τηλέφωνο. Δεν ήταν δίκαιο, γιατί ήταν επείγον.

Ερωτ. Είναι δίκαιη απέναντι σου ;

Απ. Μερικές φορές λέει ότι κάνω άσχημα πράγματα, ενώ εγώ δεν κάνω.

Ερωτ. Πώς θα ήθελες να αλλάξει;

Απ. Να μην φωνάζει. Να μην γκρινιάζει. Να μην μαλώνει.

Ερωτ. Τι σου λέει συνήθως κατά τη διάρκεια της μέρας ;

Απ. Κάνεις καλή δουλειά. Δούλευε, δούλευε!

Τις επόμενες μέρες η εκπαιδευτικός προσπάθησε να ενισχύσει τα θετικά σχόλια του Shane και να τον εμπλέξει περισσότερο στις δουλειές της ομάδας.

¹⁷ J Hopkins. D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press, σελ. 67.

3. Παράδειγμα ατομικής συνέντευξης μαθητών:

Αξιολογική διάσταση των σχέσεων δασκάλων και μαθητών στον παιδαγωγικό βίοκοσμο¹⁸

Εισαγωγή: Τα δεδομένα που παρουσιάζονται σ' αυτό το άρθρο αφορούν ένα μόνο μέρος μιας συγκριτικής εμπειρικής έρευνας, που έγινε το 1988 σε δείγμα Ελλήνων εφήβων της Γερμανίας και της Ελλάδας.

Σκοπός της έρευνας είναι να διαφανούν οι ομοιότητες ή οι διαφορές όσον αφορά τον πυρήνα των αξιών, στάσεων, συμπεριφορών κτλ. που αποδέχονται οι Έλληνες έφηβοι της Γερμανίας, οι οποίοι φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Ελληνική Εκπαίδευση, σε σύγκριση με αντίστοιχο δείγμα εφήβων της Ελλάδας.

Η έρευνα έχει χαρακτήρα περιγραφικό και συγκριτικό. Αναφέρεται στο ψυχοκοινωνικό και ταυτόχρονα μείζον παιδαγωγικό πρόβλημα του αξιολογικού προσανατολισμού των Ελλήνων εφήβων στη σύγχρονη εποχή σε συνάρτηση με τις αλληλεπιδράσεις που δέχονται αυτοί στον «παιδαγωγικό βίοκοσμο», δηλ. στην οικογένεια, στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο και στον εργασιακό χώρο. Ιδιαίτερα όσον αφορά τις επιμέρους πτυχές του προβλήματος δεν είναι γνωστό κατά πόσον επιδρούν ο ελληνικός πολιτισμός, η κουλτούρα και το κοινωνικό περιβάλλον της χώρας μετανάστευσης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας (δηλ. της εθνικής πολιτισμικής, κοινωνικής, προσωπικής ταυτότητας) της λεγόμενης δεύτερης γενιάς των μεταναστών.

Συμπεριφορά δασκάλων. Αποσπάσματα των συνεντεύξεων

Σημείωση: Τα αποσπάσματα καταχωρούνται χωρίς καμία γλωσσική ή φραστική αλλαγή ή διόρθωση.

Παιδαγωγικό στυλ:

Όσον αφορά το παιδαγωγικό στυλ των εκπαιδευτικών, οι μαθητές επιζητούν καταρχήν φιλικές σχέσεις με τους καθηγητές τους και η αντιμετώπιση των προβλημάτων να επιδιόκεται με πνεύμα συνεργασίας και διαλόγου.

¹⁸ Γουδήρας, Δ. Β (1996). «Αξιολογική Διάσταση των Σχέσεων Δασκάλων και Μαθητών στον Παιδαγωγικό Βίοκοσμο», *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 78, σσ. 129-149.

Ειρήνη (17χρονη), επαρχία, Stuttgart:

«Τι θα άλλαζα; Ο καθηγητής να προσπαθεί να είναι απέναντι στους μαθητές φίλος. Ιδίως όταν μπαίνει ο καθηγητής μέσα στην τάξη, ο μαθητής να μη φοβάται, δηλ. κι αν πει κάτι λάθος, ο καθηγητής να μην τον προσβαίλνει αμέσως, γιατί μαθητές είμαστε, πάμε σχολείο, θα κάνουμε και λάθη».

Δήμητρα (18χρονη), επαρχία Stuttgart:

«Ο διάλογος ανάμεσα στους μαθητές και στους καθηγητές. ...Να καθίσει ο καθηγητής με την τάξη και να συζητήσει, όπως γίνεται και στο γερμανικό. Και αυτό λείπει στο λύκειό μας. ... Ή όταν για παράδειγμα κάνω κάτι εγώ και με πηγαίνει στο λυκείαρχη. Να το συζητήσουμε πρώτα και ύστερα ας μου κάνει και Bestrafen (= ας με τιμωρήσει), αλλά να υπάρχει διάλογος».

Καίτη (17χρονη), επαρχία, Χαλκιδική:

«Εκείνο που δε μ' αρέσει στο σχολείο, στο δικό μου συγκεκριμένα είναι το φέρσιμο των καθηγητών. Όχι, όλων. Ε, περισσότερο αυτών που προσπαθούν με κάποια ειρωνεία να επιβάλλονται στα παιδιά και δε μιλούν ανοιχτά. Είναι προκατειλημμένοι από άλλα σχολεία που έχουν διδάξει. Μας συγκρίνουν μ' αυτούς και αυτό είναι κάτι που δε μ' αρέσει καθόλου...».

Πόπη (16χρονη), επαρχία, Χαλκιδική:

«Νομίζω πως θα έπρεπε να είναι φιλικές, για να μπορούν να συνεννοούνται οι καθηγητές και να λύνουν κάθε πρόβλημα. Το μάθημα να γίνεται φιλικό και όχι να έχουμε... έναν μπαμπούλα ας πούμε καθηγητή και να φοβάται ο άλλος να μιλήσει».

Οι Μαθητικές Κοινότητες, παρόλο που συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση της συλλογικότητας και στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, δεν κρίνεται επίσης ότι έχουν ανταποκριθεί πλήρως και στην εδραίωση πνεύματος ελευθερίας και δημοκρατίας στο σχολείο. Υπήρξαν μαθητές, που εξέφρασαν την άποψη ότι η παρανόηση της αποστολής τους συνέβαλε στη διαμόρφωση καταστάσεων υπερβολικής ελευθερίας ή ακόμη και ασυδοσίας.

Ζωή (19χρονη), επαρχία, Weil der Stadt:

«Το ελληνικό, έτσι όπως το έβλεπα εγώ ήταν πολύ... ίσως... δεν ξέρω πώς να το πω, νομίζω, το ελληνικό μου φαινόταν κάπως πιο διαφορετικό απ' ό,τι ήταν το γερμανικό σχολείο. Ίσως επειδή ήμασταν κι εμείς παιδιά ομογενών, δηλ. ξένων... μας άφηναν κάπως πιο χαλαρούς. Προσπαθούσαν και οι καθηγητές να μας διευκολύνουν κάπως κι εμείς το παίρναμε, ας πούμε, σα να το γελοιοποιούσαμε και δεν τους παίρναμε καθόλου στα σοβαρά τους καθηγητές και γι' αυτό γινόντουσαν και πολλά τέτοια μέσα στην τάξη. Έκανε ο καθένας ό,τι ήθελε. Καλά, αυτά τα έβλεπα και στο γερμανικό, αλλά στο ελληνικό ήταν ακόμα πιο έντονα τα φαινόμενα».

Γιώργος (16χρονος), επαρχία, Stuttgart:

«Έπρεπε να υπάρχει ένας μεγαλύτερος διάλογος ανάμεσα στους μαθητές και καθηγητές. Γιατί όλη την ώρα τονίζουμε οι μαθητικές κοινότητες... Αλλά εντέλει πώς να βοηθήσουν οι μαθητικές κοινότητες; Είναι μόνο για εκδρομές. Έχω καταλάβει πως οι καθηγητές δεν έχουν εμπιστοσύνη στις μαθητικές κοινότητες και έτσι δεν μπορεί να γίνει διάλογος».

Καλλιόπη (16χρονη), πόλη, Βέροια:

«Η υπερβολική ελευθερία των μαθητών και οι καταχρήσεις, τους δίνονται πολλές ελευθερίες και δεν τις αξιοποιούν, όπως Οα έπρεπε, παρά κάνουν κατάχρηση αυτών των ελευθεριών και έχουμε πολλά δυσάρεστα αποτελέσματα».

Είναι πολλοί οι μαθητές που διαβλέπουν ότι διαμορφώνεται ένα φιλικό κλίμα στο σχολείο. Σ' αυτό συμβάλλουν οι νέοι καθηγητές, γιατί είναι πιο οικείοι και φιλικοί στις σχέσεις τους με τους μαθητές.

Γιώργος (18χρονος), πόλη, Βέροια:

«Βασικά τώρα κοιτάω ότι στο σχολείο μου έχει έρθει ένα άλλο πρότυπο καθηγητή, έχει μπει ένας άλλος καθηγητής στο σχολείο. Έχει πάψει εκείνος ο καθηγητής που έμπαινε στην τάξη, παρέδιδε και ζητούσε αφομοίωση σ' αυτά. Τώρα οι νέοι καθηγητές κοιτάνε περισσότερο τη διαμόρφωση του χαρακτήρα. Δηλ. δε μένουν πάνω στο θέμα που το ΥΠΕΠΘ, νομίζω τους δίνει για να αναλύσουνε, αλλά το διευρύνουνε. Αυτό το κοιτάω δηλ. στο μάθημα της έκθεσης. Ποτέ η καθηγήτρια δεν έχει μείνει στα θέματα που τις στέλνουνε. Το διευρύνει από διάφορες καταστάσεις

που βλέπει μέσα στην τάξη, από διάφορες συζητήσεις που έχει κάνει με τους μαθητές».

Μαρία (16χρονη), επαρχία, Χαλκιδική:

«Θα ήθελα να ήτανε οι καθηγητές έτσι σύγχρονοι. Γιατί είναι μερικοί που πιστεύουν σε παλιότερες μεθόδους διδασκαλίας: ξύλο... Έχουμε μερικούς καθηγητές που είναι έτσι νέοι, πολύ νέοι. Αυτοί είναι πολύ σωστοί νομίζω, είναι έτσι... δένονται με τα παιδιά. Μπορούμε να τους καταλάβουμε και ν' αποδώσουν καλύτερα οι μαθητές».

Αυταρχισμός:

Παρόλο που αυταρχισμός στην εκπαίδευση θεωρείται μορφή συμπεριφοράς που φθίνει, ιδιαίτερα μετά την εκπαιδευτική έκρηξη, εντούτοις είναι αυτός ακόμη έντονα υπαρκτός σε πολλά σχολεία. Οι μαθητές τον συνδέουν άμεσα με το ρόλο του δασκάλου και τον θεωρούν είτε εκδήλωση της ατομικής συμπεριφοράς και απόρροια της θέσης του εκπαιδευτικού, είτε εκδήλωση της συλλογικής συμπεριφοράς, όπως π.χ. του Συλλόγου των Καθηγητών, της Διεύθυνσης του σχολείου κ.ο.κ.

Δημήτρης (17χρονος), επαρχία, Biettigheim:

«Υπάρχουν κάτι σχολεία, δηλ. τα λύκεια, που είναι πολύ αυταρχικά, δηλ. ό,τι πουν. Δεν αφήνουν μια ελευθερία στο παιδί, δηλ. να διεκδικήσει τα δικαιώματά του. Και υπάρχουν μερικοί καθηγητές που με το ρόλο που παίζουν, με το αξίωμά τους σαν καθηγητές, νομίζουν ότι αυτοί είναι και κανένας άλλος. Κάνουν ό,τι θέλουν. Και αυτό θα το άλλαζα, δηλ. θα προσπαθούσα να το αλλάξω, να μην υπάρχει».

Χρήστος (18χρονος), επαρχία, Stuttgart:

«Αυτή η διαφορά ανάμεσα στους μαθητές και στους καθηγητές, όχι βέβαια σε όλους, αλλά σε πολλούς. Το να απειλεί ο καθηγητής το μαθητή με μια αποβολή ή με μια ποινή, ότι θα του κατεβάσει το βαθμό! Δεν πρέπει να γίνεται αυτό το πράγματα και δεν πρέπει να λαβαίνει τόσο πολύ μέρος η διαγωγή στο βαθμό».

Σοφία (18χρονη), πόλη, Esslingen:

«Σχετικά με τους καθηγητές η συμπεριφορά τους θα έπρεπε λίγο να αλλάξει, γιατί έχουν τιμωρηθεί πάρα πολλά παιδιά από το λύκειο με αποβολές, ενώ Οα μπορούσαν να ξεπεράσουν αυτό το πρόβλημα με κάτι διαφορετικό και όχι με αποβολή. Είναι

πολύ αυστηρό το σχολείο μας σε σχέση με άλλα σχολεία και η βαθμολογία είναι χαμηλή».

-Στα άλλα σχολεία που έχεις φοιτήσει;

«Με τη βαθμολογία όχι, αλλά σαν ξένοι που ήμασταν, μας ξεχώριζαν οι Γερμανοί, μόνον αυτό».

Χρίστος (17χρονος), πόλη, Βέροια:

«Να πούμε ότι μπαίνει ο Δάσκαλος τις περισσότερες φορές μέσα στην τάξη, αν γίνεται κάποια φασαρία, βγάζει μια λέξη «σκασμός» ή «σκάστε». Αυτό σίγουρα τα παιδιά τα κομπλάρει, τα σοκάρει. Κι αυτά βλέπουν το δάσκαλο από κει και πέρα, ειδικότερα όταν είναι στο δημοτικό, τα παιδιά σοκάρονται. βλέπουν τους δασκάλους ή τις νηπιαγωγούς με διαφορετικό μάτι, σα μπαμπούλες».

Αγάπη (16χρονη), επαρχία, Χαλκιδική:

«Υπήρχαν καθηγητές που τους φοβόμασταν και δε μπορούσαμε ν' αποδώσουμε όπως έπρεπε. Είχαμε γεωμετρία που όλοι τρέμαμε όταν έμπαινε μέσα ο καθηγητής. Λέγαμε "αμάν" μη μας σηκώσει, γιατί τώρα θα μας κάνει... Εγώ σηκώθηκα μια φορά και μου λέει: γιατί, γιατί μιλάς τόσο γρήγορα; σε κυνηγάει κανένας; γιατί λαχάνιασες; Πώς να μη λαχανιάσω, αφού σε φοβάμαι!»

Εκείνο που ηχεί ίσως παράξενα είναι η συλλογική εκδήλωση αυταρχικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Για την εξήγηση του φαινομένου θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η αυταρχική μορφή συλλογικής συμπεριφοράς πρέπει να σχετίζονται με ιδιομορφίες της σύνθεσης των συλλόγων διδασκόντων ορισμένων επαρχιακών κυρίως σχολείων, ή ακόμα με τη συμπεριφορά ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ένεκα της παρατεταμένης παραμονής τους σε ένα σχολείο (π.χ. λόγω εντοπιότητας) επηρεάζουν με τη συμπεριφορά τους και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό.

Μεροληψία/Αδικία:

Η μεροληψία μπορεί να εκτείνεται από τις πιο συνηθισμένες περιπτώσεις άνισης αξιολόγησης ως την ιδεολογική τοποθέτηση του)ν μαθητών και των μελών της οικογένειάς τους. Πιο συχνά εκφράζουν οι μαθητές παράπονα και πικρία για την άδικη συμπεριφορά των καθηγητών, όταν έπεσαν σε σφάλματα και τους επιβλήθηκαν

δυσανάλογες ποινές. Κάθε μαθητής, που ρωτήθηκε, είχε να αναφέρει τουλάχιστο μια περίπτωση αδικίας ή μεροληψίας σε βάρος του κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Οι μαθητές δεν αμφισβητούν συνήθως με τη στάση τους την αναγκαιότητα της επιβολής κάποιας ποινής, αλλά αντίθετα παραπονούνται ότι η ποινή, που τους επιβλήθηκε, ήταν υπερβολική ή δυσανάλογη προς το παράπτωμα. Οπωσδήποτε η έλλειψη σαφώς καθορισμένων κριτηρίων κατά την επιβολή πειθαρχικών κυρώσεων στο σχολείο συνιστά ένα σημαντικό πρόβλημα αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση.

Δημήτρης (17χρονος), επαρχία, Biettigheim.

«Πιστεύω πως σε κάθε μαθητή υπάρχουν περιπτώσεις που αδικεί ο καθηγητής το μαθητή άθελα ή θεληματικά».

— Έτυχε και σε σένα κάποια φορά;

«Περίπτωση υπήρξε παλιά στο γυμνάσιο. Είχαμε έναν καθηγητή, ο οποίος ήτανε, πίστευε σε άλλη ιδεολογία, σε μια άλλη παράταξη και γνώρισε τους γονείς μου και κατάλαβε πως αυτοί πίστευαν κάπου αλλού. Έτσι στο σχολείο μεροληπτούσε...».

Γιώργος (18χρονος), πόλη, Βέροια:

«Υπήρξαν περιπτώσεις που πιστεύω ότι με αδίκησαν σε θέματα βαθμολογίας και συμπεριφοράς ορισμένες φορές. Ήτανε που έχασα μια χρονιά στο Λύκειο κάποτε για το θέμα του τσιγάρου. Πήγα σε ένα άλλο λύκειο, το τεχνικό της Νάουσας και μ' είχαν συλλάβει με το τσιγάρο και μ' είχαν δώσει τριήμερη αποβολή τον πρώτο μήνα που άρχισαν τα σχολεία. Εκείνη την περίοδο ήμουν καλός μαθητής. Είχα βγάλει το γυμνάσιο με 19. Δεν ήμουνα δηλ. ..., απλώς έτυχε να μπλέξω με μια παρέα κι ήταν εκείνη η τριήμερη αποβολή..., μ' έκοψε τα πόδια. Άλλαξα ιδέες, άλλαξα τρόπους και στο τέλος αναγκάστηκα να φύγω απ' αυτό το σχολείο».

Βαγγελιώ (17χρονη), πόλη, Θεσσαλονίκη:

«Όχι δεν ήταν πάντα δίκαιοι. Όχι τόσο στη βαθμολόγηση, γιατί αυτά με τη βαθμολογία δεν τα πιστεύω. Και πολύ χαίρομαι που τώρα η βαθμολογία του λυκείου δε μετράει στις εξετάσεις. Αλλά περισσότερο στη συμπεριφορά τους απέναντι μου. Δηλ. έτυχε να πάρω και μια αποβολή και πιστεύω ότι εκεί αδικήθηκα, στο πώς με έκριναν δηλαδή σε μια συγκεκριμένη πράξη μου».

Μαρία (17χρονη), επαρχία, Χαλκιδική:

« Όχι, δεν ήταν πάντα δίκαιοι, ... γιατί και αυτοί άνθρωποι είναι και κάνουν λάθη μερικές φορές. ...Νομίζω πως υποστηρίζουν πιο πολύ τους καλούς μαθητές. Και σε κάποια φάση, αν δεν είσαι καλός μαθητής, Οα κάνει κάποιος έστω μια τρέλλα στο σχολείο και το πληρώνεις εσύ το σφάλμα του».

Μεροληπτούν δηλαδή;

«Ε, ναι».

Γρηγορία (18χρονη), επαρχία, Χαλκιδική:

«Στη δεύτερη τάξη ήρθαν πολύ αντίστροφα τα πράγματα. Υπήρχε κάποιος καθηγητής, ο οποίος με είχε επηρεάσει πολύ ψυχολογικά... πάνω σ' ό,τι είχε παρασυρθεί αυτός από τις παρέες που έκανα, άσχετα αν εγώ είχα απόδοση στο μάθημα... αυτός με έβλεπε με άλλο μάτι».

Καίτη (17χρονη), επαρχία, Χαλκιδική:

«Ναι, υπάρχει κι αυτό, να μ' αδικούν. Και φυσικά δεν μπορώ να βρω κι εγώ το δίκαιό μου, γιατί άμα τα βάζεις με κάποιον καθηγητή, σίγουρα δε θα βρεις το δίκιο σου».

Μέθοδος διδασκαλίας:

Οι μαθητές συνδέουν τη μέθοδο διδασκαλίας με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση της διδασκόμενης ύλης ή η αποστήθισή της εξαρτώνται από το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και τη συναίσθηση του ρόλου του. Αυταρχισμός ή αντίθετα κομφορμισμός που φθάνει μέχρι την τυφλή προσαρμογή στις κείμενες διατάξεις και οδηγίες συνδέονται άμεσα με τις ακολουθούμενες μεθόδους διδασκαλίας.

Χαίδω, (17χρονη), πόλη, Stuttgart:

«Εγώ θα προτιμούσα να κάνουμε λιγότερη ύλη και να μέναμε περισσότερο σε θέματα σημαντικά. Ενώ οι καθηγητές εδώ πέρα έρχονται μέσα ας πούμε, εξετάζουν και μετά λένε να προχωρήσουμε για να φτάσουμε την ύλη, και δε μας ρωτούν αν, ας πούμε, εμείς κατανοήσαμε καλά αυτό το πράγμα, αν το καταλάβαμε».

Σεβαστή (19χρονη), πόλη, Ludwigsburg:

«Πιστεύω ότι οι καθηγητές θα μπορούσαν να ήταν λίγο..., μερικοί μας καταλάβαιναν, μερικοί δε μας καταλάβαιναν και απαιτούσαν πάρα πολλά για μας στη Γερμανία που είχαμε το πρόβλημα με τη γλώσσα. Και όσοι δεν είχαμε πάει στο γυμνάσιο, δεν είχαμε κάνει όλη την ύλη που χρειαζόμασταν με το λύκειο και δεν το καταλάβαιναν τόσο».

Θέμης (17χρονος), πόλη, Θεσ/νίκη:

«Ειδικά στο ελληνικό σχολείο θα ήθελα να αλλάξω όλο το σύστημα, γιατί κυρίως αυτό που λένε με την απομνημόνευση διαφόρων μαθημάτων δεν το νομίζω καθόλου σωστό. Γιατί δε σε μαθαίνει αυτό το σύστημα να σκέφτεσαι σαν ολοκληρωμένο άτομο, αλλά περισσότερο να μπορείς να αποστηθίζεις κάποια πράγματα. Κι αυτό σημαίνει ότι έχεις κάποιες γνώσεις κι από κει και πέρα γίνεται και η αξιολόγηση, δηλ. ανάλογα με την αποστήθιση που κάνεις».

Δημήτρης (19χρονος), επαρχία, Θεσ/νίκης:

«Θα μπορούσα να πω, το μάθημα των θρησκευτικών θα μπορούσε να γίνει πιο ευέλικτο, ...διότι είναι πολύ στατικό, με αποτέλεσμα να χλευάζεται ουσιαστικά».

4. Παράδειγμα ομαδικής συνέντευξης μαθητών¹⁹

Στο παράδειγμα που ακολουθεί ο συντονιστής της έρευνας παίρνει συνέντευξη από το Γ1 ενός Γυμνασίου που συμμετείχε στο ερευνητικό πρόγραμμα. Σκοπός της συνέντευξης ήταν να εξακριβωθεί πρώτον σε ποιο βαθμό τα παιδιά είχαν κατανοήσει την ανάμειξη τη δική τους και της καθηγήτριάς τους στην ερευνητική διαδικασία, δεύτερον κατά πόσον είχαν διαφοροποιήσει τις αρχικές απόψεις τους περί διδασκαλίας, περί Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας κ.τ.λ. και τρίτον ποια καινούργια θέματα έθεταν τα παιδιά που δεν είχαν ληφθεί υπόψη κατά την επιλογή των ερωτήσεων της συνέντευξης.

(Σ. αποτελεί σημείο για το συντονιστή και Μ. για το μαθητή)

Σ: Πώς σας φαίνεται το μάθημα της Δραματικής Ποίησης;

Μ: Μας αρέσει

Μ: Βαρετό γιατί δε μπορώ να καταλάβω και μου φαίνεται αδιάφορο.

Μ: Η υπόθεση είναι ωραία γιατί δεν τα χρησιμοποιούμε, δεν έχει χρηστική αξία.

Μ: Πρέπει να μαθαίνουμε αρχαία για τη χώρα μας, τα κάνουν στην Αγγλία.

Μ: Η τραγωδία είναι ωραία. Παρακολουθούμε κάποια εξέλιξη, τι γινόταν τότε, πώς γράφτηκαν κείμενα.

Μ: Είναι περιπετειώδη, αφηγούνται πολλές περιπέτειες. Μας προκαλούν ενδιαφέρον.

Μ: Το πρόβλημα είναι ότι η δραματική ποίηση κλείνει προς το αρχαίο και δε μπορούμε να μπούμε στο κλίμα. Καταλαβαίνουμε το περιεχόμενο, αλλά δε μπορούμε να το εκφράσουμε όπως στο Θουκυδίδη και στη λογοτεχνία.

¹⁹ Τσάφος, Β. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός Ερευνητής και η Διδασκαλία της Δραματικής Ποίησης από Μετάφραση στο Γυμνάσιο*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα ΦΠΨ Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

M: Είναι μετάφραση από αρχαία κείμενα. Το μεταφέρει όπως ήταν και δεν καταλαβαίνουμε τον τρόπο που περιγράφονται.

M: Είναι πολλά τα στοιχεία και έτσι γίνεται βαρετή.

M: Εμβαθύνουμε σε κάποιες αξίες, αναλύουμε χαρακτήρες.

M: Με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα τα στοιχεία σου μένουν, η ανάλυση σου μένει, αυτά που υπόκεινται στο κείμενο, τα κρυμμένα στοιχεία.

M: Η τραγωδία είναι πολύ ενδιαφέρουσα και την καταλαβαίνουμε γιατί τα διαβάζουμε μέσα στην τάξη.

M: Η δραματική ποίηση είναι κομμάτια από τις ζωές κάποιων ανθρώπων, που ο ποιητής τα παραθέτει. Έχει το δικό του ενδιαφέρον και τη δική του άποψη ο καθένας πώς το κοιτάει αυτό το μάθημα. Αν δεν έχεις ζήσει κάτι, αν δεν έχεις νιώσει πόνο, δε μπορείς να καταλάβεις. Είμαστε μικροί για τέτοιες εντάσεις. Δεν τις έχουμε καταλάβει ακόμη.

M: Η Δραματική ποίηση διασταυρώνει δύο πράγματα, μας μαθαίνει τη νοοτροπία των αρχαίων Ελλήνων και μας δημιουργεί συναισθήματα. Μας περνάει τη μάθηση με ψυχαγωγία. Λειτουργεί και το μυαλό σου και η καρδιά σου. Δε γίνεται αυτό στη Φυσική, ούτε στο Θουκυδίδη.

M: Υπάρχει περισσότερη κίνηση και δραστηριότητα στην τάξη και έτσι κινούμε όχι μόνο το μυαλό μας.

M: Δεν έχουμε να μάθουμε συγκεκριμένα πράγματα και δεν μας προκαλεί άγχος και έτσι αναπτύσσουμε την κρίση μας πάνω σε ορισμένα πράγματα χωρίς άγχος.

M: Διαφορετικός ο έλεγχος της γνώσης και διαφορετική η συζήτηση.

M: Είναι καλύτερος ο τρόπος που το επεξεργαζόμαστε γιατί μας δείχνει ότι δεν είναι ένα απλό κείμενο, αλλά ένα θεατρικό έργο και βρισκόμαστε και στη θέση και των θεατών και των υποκριτών και του σκηνοθέτη. Αυτό μας βοηθά και να το κατανοήσουμε, αλλά γίνεται και πιο ευχάριστο.

Μ: Σε άλλα μαθήματα υπάρχει μια απάντηση ενώ στη δραματική ποίηση καθένας έχει τη γνώμη του και έτσι δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο. Αυτό είναι ωραίο γιατί βγαίνει και πιο εύκολα.

Σ: Ο τρόπος που διδαχθήκατε ήταν ίδιος σε όλες τις ενότητες. Ήταν ταιριαστός στην ενότητα κάθε τρόπος;

Μ: Στη δραματική ποίηση με τις ερωτήσεις σας καταλαβαίνουμε το περιεχόμενο.

Μ: Ο τρόπος είναι καλός γιατί διαβάζουμε το κείμενο και ψάχνουμε τις στάσεις του ανθρώπου.

Μ: Καλό ότι ψάχνουμε και κάνουμε υποθέσεις για το τί θα γίνει.

Μ: Μου αρέσει το μάθημα, με κάνει να σκεφθώ και να εκφράσω την άποψή μου.

Μ: Είναι πιο κατανοητό σε μας. Είναι έντονα γραμμένο. Όλοι συμμετέχουν επειδή ψάχνουμε να βρούμε πράγματα. Επειδή τους αρέσει να ψάχνουν τι σημαίνει αυτό, εκείνο.

Μ: Στη Δραματική ποίηση αναλύουμε στάσεις ανθρώπων.

Μ: Άλλες φορές κάναμε ανάγνωση, κι άλλες ανάλυση.

Μ: Λέμε τις απόψεις μας.

Μ: Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα δίνει τη δυνατότητα να βελτιωθεί κανείς.

Μ: Υπήρχε διάλογος, μπορούσαμε να λέμε τις απόψεις μας. Είχαμε διάλογο μεταξύ μας.

Μ: Καλό ήταν ότι δραματοποιούσαμε και ταυτιζόμαστε με τους ήρωες.

Μ: Τα τελευταία μαθήματα ήταν η κατάληξη. Μάθαμε για το μύθο.

Μ: Κάναμε κάποιες υποθέσεις και στη συνέχεια τις ελέγχαμε.

Σ: Τι δε σας άρεσε;

M: Υπήρχε κάποιες φορές φλυαρία στο μάθημα.

M: Η φλυαρία του μαθήματος ήταν χρήσιμη, γιατί καταλήξαμε κάπου σε στοιχεία που αμφιβάλλαμε.

M: Έπρεπε να τα ακούσουμε τα στοιχεία. Να συλλέξουμε το υλικό της αποδελτίωσης. Είχε σκοπιμότητα η αποδελτίωση. Είδαμε πράγματα ενδιαφέροντα. Κι αν δεν κάναμε την αποδελτίωση ίσως σκορπούσαν.

M: Δε νομίζω ότι μας χρησίμευσε η αποδελτίωση.

M: Βοήθησε πολύ η αποδελτίωση, γιατί και οι μαθητές που δεν ήθελαν να προσέξουν αναγκάζονταν αφού είχαν συγκεκριμένη εργασία και έτσι έβγαινε πιο πολύ η συζήτηση. Βοηθούσε πολύ στη συζήτηση έστω κι αν είχε καταναγκαστικό ρόλο. Βγάλαμε συμπεράσματα.

M: Δεν υπάρχει χρόνος και δε μας επιτρέπει να σταθούμε περισσότερο σε κάποια στοιχεία, παρότι έχουμε τη διάθεση.

Σ: Ποιες άλλες δραστηριότητες έγιναν και πώς σας φάνηκαν;

M: Η συζήτηση που κάναμε στα κείμενα ήταν πολύ θετική, γιατί βλέπαμε πολλές απόψεις. Κάθε ποιητής έχει τη δική του άποψη.

M: Οι ερωτήσεις που μας δίνετε μας έκαναν να δούμε συνολικά το μάθημα και γινόταν κατά τακτά διαστήματα ώστε να επανερχόμαστε συνεχώς.

M: Οι παράλληλες μεταφράσεις αλλά έγιναν μόνο μια φορά.

M: Κι όταν συγκρίναμε τα κείμενα μου άρεσε. Αλλά αυτά γίνονταν μόνο μια φορά.

Σ: Γιατί κάνουμε ΑΕΓ στο σχολείο;

M: Έχουν μεγαλύτερη αξία από τα σημερινά.

M: Βλέπαμε πώς ζούσαν παλιά τις απόψεις τους.

M: Είναι κλασικά κείμενα και μας μεταφέρουν στη ζωή των αρχαίων Ελλήνων.

M: Και οι Αρχαίοι χρησιμοποιούσαν τα ομηρικά έπη στην εκπαίδευσή τους.

M: Για να μην χαθούν τα κείμενα. Δίνουν αφορμές για συζητήσεις και συγκρίσεις.

M: Μαθαίνουμε για την αρχαία Ελλάδα.

M: Διαχρονικά τα έργα , δίνουν ένα μήνυμα για όλες τις εποχές.

M: Κάθε εποχή παίρνει διαφορετικά το μήνυμα, επειδή είναι διαφορετικές οι εποχές και οι άνθρωποι.

M: Βλέπουμε ότι οι αξίες είναι άλλες στην Ιλιάδα κι άλλες στην τραγωδία, και πως σε διαφορετικές τραγωδίες ή ακόμη και μέσα στο ίδιο έργο υπάρχουν απόψεις που είναι αντιφατικές.

M: Διδάγματα μπορούμε να πάρουμε από αυτή την εξέλιξη.

M: Οι ηθικές τους αξίες είναι για μας ένα μέτρο σύγκρισης για μας, δε μπορούμε όμως να πάρουμε τους αρχαίους ως πρότυπα.

5. Παράδειγμα ομαδικής συνέντευξης μαθητών για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών:

Απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα από ομαδικές συζητήσεις παιδιών²⁰

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας με έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών τα παιδιά περιγράφουν πώς συζητούν με φίλους, αδέρφια ή γονείς για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους και υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις τους γίνονται καλύτερες μέσα από τέτοιες συζητήσεις.

Απόσπασμα 1

E: αυτό που είπε η κυρία σας για το ότι θα μιλήσετε για τις οικογένειες και τους φίλους, και να μιλήσετε για αυτά που κάνετε, αυτό σαν θέμα σας ενδιέφερε;

Βασίλης: ναι, ήθελα να μάθουν και οι άλλοι για το παιχνίδι που παίζω στον υπολογιστή /.../

E: δηλαδή γιατί λέτε ότι πρέπει να μιλήσει μέσα στην τάξη για αυτούς;

Ελένη: άμα δεν μιλήσει για αυτούς πώς θα δείξει τα συναισθήματα του για αυτούς, πώς θα πει ότι τους έχει φίλους;

Ιωάννης: για να δείξει ότι είναι κολλητοί

Χριστίνα: και εμένα στην αρχή μου άρεσε γιατί νόμιζα ότι θα χάναμε μάθημα αλλά μετά μιλούσαμε για το πώς νιώθουμε για τους άλλους και ήταν πολύ ωραία...

Δάφνη: Είναι σημαντικό να ξέρεις κάτι για τους φίλους σου. Δηλαδή μέχρι τώρα εγώ μπορεί να μην γνώριζα κάτι για την Ελένη, αν και είμαστε πολλά χρόνια φίλες αλλά εγώ μπορεί να μην τα γνώριζα, δεν τα ήξερα τα περισσότερα. Και μας βοήθησε να γίνουμε καλύτεροι φίλοι... με όλους.

Δάφνη: Είναι σημαντικό να ξέρεις κάτι για τους φίλους σου [...] μας βοήθησε να γίνουμε καλύτεροι φίλοι.

Σχόλια απομαγνητοφώνησης

Από τα αποσπάσματα φαίνεται ότι τα παιδιά θέλουν να συμμετέχουν σε ανάλογες συζητήσεις και η επικοινωνία συναισθημάτων και σκέψεων με άλλους συνομήλικους συνοδεύεται από συναισθήματα ικανοποίησης, επιβεβαίωσης και ασφάλειας. Η κύρια

²⁰ Αντωνιάδου, Ε. (2008). Προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας με έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών: μια κριτική προσέγγιση, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

λειτουργία που επιτελεί η ανταλλαγή εμπειριών, σκέψεων και συναισθημάτων είναι η ισχυροποίηση των σχέσεων τους και η απόκτηση οικειότητας. Το να συζητούν τα παιδιά για το πώς νιώθουν για τους φίλους τους, το να τους ονομάζουν κολλητούς μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους αποτελεί πιστοποίηση και διασφάλιση της ιδιαίτερης φιλικής σχέσης.

Απόσπασμα 2

Σχόλια απομαγνητοφώνησης

Καθώς τα παιδιά μιλούν για τη δημιουργία της 'κοινότητας' μέσα στην τάξη αποδίδουν στους εαυτούς τους σημαντικές κοινωνικές ικανότητες:

Σταύρος: μαθαίνουμε πολλά πράγματα για τους άλλους

Χαρούλα: αν θέλει κάποιος να κάνει κάτι θα καταλάβουμε τι θέλει να κάνει... δηλαδή αν είναι κάτι που τον πειράζει και το πει δεν θα το κάνουμε αυτό το πράγμα

Χριστίνα: εγώ αρχίζω να καταλαβαίνω καλύτερα τους συμμαθητές μου

Μαρία: Να διασκεδάσουμε, να μάθουμε πολλά περισσότερα πράγματα για τους άλλους, να τα συζητήσουμε μετά στο διάλειμμα και μπορεί και αυτό το πράγμα να μας φέρει και πιο κοντά, να μας δέσει και πιο πολύ.

Χριστίνα: εμένα μου αρέσει που είμαστε όλοι φίλοι και που δεν υπάρχουν διαφορές ούτε στο πρόγραμμα ούτε στο διάλειμμα, γιατί προσπαθούμε να λύσουμε τις διαφορές μας εκεί πέρα

Ε: εκτός από το θέμα αυτό για το ρατσισμό ποιο άλλο θέμα προέκυψε από εσάς;

Φώτης: αυτό που είπαμε να μην κοροϊδεύουμε

Χριστίνα: η φιλία...

Ε: αυτά τα θέματα πώς μπαίνουνε στον κύκλο και τα συζητάτε;

Φώτης: λοιπόν, έρχεται κάποιος, ένα παιδί στην κυρία και λέει, διαμαρτύρεται ή ακόμη και όταν αρχίζει το πρόγραμμα κάποιος όπως είπε η Χριστίνα δεν θέλει να καθίσει δίπλα στον άλλον και έτσι προκύπτει αυτή η κουβέντα

Εμη: προκύπτουν δηλαδή προβλήματα

Φώτης: ή βρίζει κάποιος

Αλίκη: και λέει η κυρία. αφού προέκυψε αυτό το θέμα αν θέλετε να το συζητήσουμε και μας θέτει μία ερώτηση και το συζητάμε μεταξύ μας ή λέμε την άποψη μας και πάντα βρίσκουμε μία λύση

Θεοδώρα: εμένα μου άρεσε η ιδέα το να συζητάς με άλλους και να συνεργάζεσαι γιατί όσο να 'ναι σε κανένα άλλο μάθημα δεν συνεργαζόμαστε όσο σε αυτό. να καθήσουμε κάνουμε κολλάζ, να δίνουμε ιδέες...

Χριστίνα: ειδικά για το ρατσισμό

Εμη: πάντως στο συγκεκριμένο θέμα που είπαμε για το ρατσισμό παιδιά, συζητώντας το και λέγοντας διάφορες γνώμες προκύπτουν μέσα από αυτά που λέμε πράγματα που η κυρία όχι πράγματα που συσχετίζονται έμμεσα με το θέμα αλλά που είναι πολύ ενδιαφέροντα και έτσι αρχίζουμε να τα συζητάμε και μετά ζαναγυρνάμε και έτσι γίνεται πολύ ενδιαφέρον η κουβέντα, μιλάμε, μιλάμε και γινόμαστε καλύτεροι

Απόσπασμα 3

πώς σας φαίνεται να συζητάτε τέτοια πράγματα μέσα στην τάξη; Για τους φίλους, για την οικογένεια;

Ελένη: λίγο και όμορφα και άσχημα, γιατί φοβάσαι λίγο τι θα πεις... επειδή μπορεί να υπάρχουν και κάποια παιδιά που δεν το παίρνουν έτσι στα σοβαρά, και λίγο φοβάσαι να πεις την αλήθεια, δηλαδή αυτό που νιώθεις! Και μπορείς να πεις ένα ψέμα που το έχουν πει και οι άλλοι και έχεις δει ότι δεν το κοροϊδεύουν. Γιατί μπορεί να πει κάποιος κάτι και να αρχίσουν οι άλλοι να γελάνε ή να κοροϊδεύουν

Θεοδώρα: γιατί δεν μπορεί ο καθένας να μπει στην ψυχολογία του καθενός και να καταλάβει πώς είναι στην οικογένεια του ακριβώς, γιατί κάθε οικογένεια έχει τα καλά της και τα κακά της, έχει τις συνέπειες της

Άγγελος: δεν μπορεί ο καθένας να καταλάβει, δεν μπορεί ο καθένας να τα πει σε κάποιον άλλον ανοιχτά χωρίς να του έχει εμπιστοσύνη

Ελένη: και μπορεί να μην τον ξέρεις και καλά Εντάξει πέντε χρόνια δεν είναι και πολλά για να γνωριστείς με κάποιον για να καταλάβεις άμα είναι καλός

Δάφνη: ειδικά άμα έχει έλθει από άλλο σχολείο

Άγγελος: δεν μπορείς να μοιραστείς μυστικά με οποιονδήποτε

Χρήστος: ο Σωτήρης ας πούμε που ήρθε φέτος δεν μπορείς να τον γνωρίσεις και πολύ καλά

Ε: υπήρχαν φορές που δεν θέλατε να μιλήσετε;

Παναγιώτης: ναι, βέβαια

Παναγιώτης: μπορεί να γινόμασταν ρεζίλι για αυτά που θα λέγαμε

Βασίλης: μερικά παιδιά το παίρνανε στην κοροϊδία αυτό που έλεγες και δεν μπορούσες να το πεις

Ιάκωβος: ήταν και η ντροπή που θα νιώσουμε όταν το πούμε

Σχόλια απομαγνητοφώνησης

Τα παιδιά δηλώνουν ότι δυσκολεύονται να συμμετέχουν στην εφαρμογή του προγράμματος, γιατί τα θέματα που εισάγονται προς συζήτηση δεν αποτελούν ζητήματα που μπορούν ή θέλουν να τα μοιραστούν με τους συνομήλικούς τους.

6. Εργαστήριο μαθητών για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες²¹

Μαθησιακές δυσκολίες

Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης

Ημερομηνία:

Ομάδα μαθητών : τρεις εκπρόσωποι από κάθε τμήμα της Α' και Β' Λυκείου πλην του Β3 που συμμετέχει στην α' συνάντηση μόνο με έναν εκπρόσωπο. Είχε ζητηθεί από τους μαθητές, παράλληλα με την επιλογή εκπροσώπων τους, να προτείνουν θέματα και απόψεις προς συζήτηση. Η υπόδειξη αυτή όμως δεν υλοποιήθηκε, διότι τα παιδιά δεν βρήκαν χρόνο, επειδή ειδοποιήθηκαν αργά για τη συνάντηση ή δεν αφιέρωσαν χρόνο για να συζητήσουν σε επίπεδο τμήματος. Τα πρακτικά κράτησε η καθηγήτρια κ..... Τη συζήτηση διηύθυνε όλη η συντονιστική ομάδα των καθηγητών.

Θέματα που έθεσαν τα παιδιά:

Δημιουργία μαθησιακών δυσκολιών

- Δημιουργούνται κενά στους μαθητές
 1. Επειδή φοβούνται /διστάζουν να εκφράσουν την απορία τους από ντροπή προς τους συμμαθητές και τους καθηγητές.
 2. Ο «απόλυτος» τρόπος του καθηγητή δε βοηθάει = όταν ρωτιέται κάτι και απλώς επαναλαμβάνει το μάθημα με τον ίδιο τρόπο, δεν καλύπτει κενά.
- Μεγάλο πρόβλημα δημιουργούν οι δέσμες και ο πρόωρος προσανατολισμός των μαθητών διότι:
 1. οι καθηγητές ασχολούνται σε μεγάλο βαθμό με τους μαθητές που ενδιαφέρονται για το μάθημα
 2. οι καθηγητές υπόσχονται εξηγήσεις και νέες βάσεις αλλά στη συνέχεια η υπόσχεση δε πραγματοποιείται (δίνεται έναυσμα-συνέχεια δεν υπάρχει)
 3. οι υπόλοιποι μαθητές αποθαρρύνονται από το βαθμό δυσκολίας («τι πρέπει να

²¹ Από το Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» - Παράδειγμα ερευνητικής δραστηριότητας που αναπτύχθηκε σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχε στο πρόγραμμα.

γίνονται οι λίγοι που δεν ενδιαφέρονται;»)

4. δε δίνονται γενικές γνώσεις, γιατί υπάρχει η ειδική κατεύθυνση

- Στη δυσκολία συντελούν τα «κακά» βιβλία = όσα μας αναγκάζουν να παπαγαλίζουμε - μας αναγκάζει το βιβλίο ή ο καθηγητής ή τα βιβλία «νέου τύπου» που δεν παραθέτουν κανόνες, άρα πρέπει να τον βγάλουμε εμείς τον κανόνα ή τα συμπεράσματα - και δεν έχουμε συνηθίσει.

Εδώ εντοπίστηκε η ανακολουθία των δύο απόψεων.

Μαθησιακή διαδικασία

- Δεν υπάρχει μαθησιακή δυσκολία. Στόχος είναι η βαθμολογία και οι εξετάσεις. Αντίδραση, περιορισμένη πάντως: όχι! με νοιάζει να μάθω και κάτι που να μη σχετίζεται με τις εξετάσεις, κάτι που να μου φανεί χρήσιμο στη ζωή μου ή να με καλλιεργήσει.
- Μεμονωμένες περιπτώσεις ατόμων που π. χ. δε ξέρουν ανάγνωση, δε μπορούν να αντεπεξέλθουν στη δυσκολία του μαθήματος. Ο καθηγητής δεν μπορεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα αυτό, γιατί τον πιέζει ο χρόνος και η ύλη, που πρέπει να διδαχθεί. Ο μαθητής μένει στο περιθώριο, επειδή και οι συμμαθητές αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες του ως πηγή γέλιου («χαχανίζουν, όχι με κακία, ούτε για να τον μειώσουν, πάντως χαχανίζουν ...»).

Πρόταση: πρέπει ο καθηγητής να κρατάει την ισορροπία στην τάξη και να ελέγχει το θέμα του χρόνου που θα δαπανήσει στις ειδικές περιπτώσεις, αφού η υπόλοιπη τάξη πρέπει να προχωρεί. Έχει παρατηρηθεί όμως ότι κάθε φορά που έγινε μια προσπάθεια από καθηγητές να ενταχθεί στην τάξη ο μαθητής με το πρόβλημα, η κατάστασή του και η σχέση του με την τάξη βελτιώθηκαν με υπομονή, επιμονή και ενδιαφέρον.

- Τα τμήματα κατά επίπεδο δεν θα ήταν λύση διότι:
 1. δημιουργούν κακό ψυχολογικό κλίμα στους υπόλοιπους
 2.
 3.

Υπόδειξη από συντονίστρια: είναι εξαιρετικά ανταγωνιστικά και αυτό όχι μόνο δεν επιτρέπει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος σε γόνιμο κλίμα αλλά ούτε την ποιότητα διδασκαλίας εξασφαλίζει.

Τα μεικτά τμήματα

1. επιτρέπουν την ευγενή άμιλλα,
2. αφήνουν περιθώρια για ελπίδες μετά από προσπάθεια,
3. δίνουν στο μαθητή, καλό ή μέτριο, μέτρο των αποδόσεών του,
4. είναι μικρογραφία της κοινωνίας,
5. δίνουν μαθήματα συμβίωσης και κοινωνικοποιούν.

Παρατήρηση: Δυσκολία παρουσιάζεται, όταν ο ίδιος ο μαθητής δεν παραδέχεται τη θέση του το επίπεδό του, το ενδεχόμενο πρόβλημά του και δεν μπορεί να βρει ή να αποδεχθεί τρόπους λύσης.

Η μάθηση και η ποιότητά της

Προτάσεις:

Η μάθηση να γίνεται με κριτικό τρόπο, να είναι εφόδιο για τη ζωή, να κοινωνικοποιεί.

Οι καθηγητές -αλλά και οι μαθητές- πρέπει να μαθαίνουν συνέχεια, όχι μόνο σχετικά με το αντικείμενό τους αλλά να αλλάζουν νοοτροπία, να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα

Η στάση του καθηγητή - Η εκπαιδευτική διαδικασία

A. Δημιουργούνται προβλήματα όταν:

- ο καθηγητής είναι υπερβολικά κοντά ή πολύ μακριά από τα παιδιά, αν δεν υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στο ανέκδοτο και το μάθημα, ανάμεσα στη φιλική στάση και την παντελή κατάργηση των αποστάσεων.
- ο καθηγητής είναι πολύ αυστηρός,
 1. όταν είναι είρων, γελάει εις βάρος των μαθητών και επιτρέπει να γελάει και η τάξη

2. όταν τρομάζει («ψαρώνει») τους μαθητές και για να κάθονται σούζα και για να κάνει το μάθημα όπως θέλει
- το μάθημα ενός καθηγητή είναι πάντα το ίδιο,
 1. είναι μονότονο και προκαλεί πλήξη,
 2. είναι εκνευριστικό,
 - το μάθημα δεν βγαίνει ποτέ από την αυστηρά προκαθορισμένη διδακτική διαδικασία, π. χ. για να συζητηθεί ένα ζήτημα φλέγον
 - το μάθημα δεν κρατάει τους μαθητές σε εγρήγορση, δεν επιτρέπει τη συμμετοχή των μαθητών αλλά είναι μονόλογος
 - το μάθημα δεν είναι οργανωμένο
 - το μάθημα είναι προφορική απαγγελία του βιβλίου
 - το μάθημα είναι πολύ έτοιμο, =δίνονται όλες οι λύσεις, οι ερωτήσεις δεν είναι παρά μια άλλη μορφή απομνημόνευσης.

Παρατήρηση: παραδέχθηκαν ότι οι ίδιοι ζητούν και πιέζουν για έτοιμες λύσεις αλλά αυτές βάζουν πολύ στενά πλαίσια στο μάθημα.

B. Τους μαθητές επηρεάζουν οι συγκρούσεις , οι «κόντρες» με τον καθηγητή

Κόντρα= η ειρωνεία,

η σκόπιμα δύσκολη ερώτηση σε μαθητή που έχει δυσκολίες (επέμειναν ότι υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις παρά την αμφισβήτηση που διατύπωσαν οι καθηγητές)

Παρατηρήσεις :

1. Συχνά οι «κόντρες είναι στο μυαλό μας, επειδή δεν έχουμε διάθεση για μάθημα.
 2. Γενικά η ψυχολογική μας κατάσταση επηρεάζει το πώς θα μάθουμε.
- Γ. Τη μάθηση επηρεάζουν και δυσκολεύουν προκαταλήψεις
- κατά του μαθήματος λόγω κενών που προϋπάρχουν
 - κατά κάποιων καθηγητών
 - κατά των βιβλίων
 - που συνδέονται με την εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του.

Τρόποι αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών

Το θέμα έθεσε συντονίστρια καθηγήτρια. Τα παιδιά παρατήρησαν:

- Ένα μικρό ποσοστό τις αντιμετωπίζει προσωπικά = με λίγο περισσότερο διάβασμα ή οργάνωση.
- Ο καθηγητής μπορεί να βοηθήσει, αν θελήσει να δείξει τρόπο διαβάσματος

Παρατήρηση: όμως οι οδηγίες του δεν τηρούνται πάντα, γιατί δεν υπάρχει χρόνος για τέτοιες λύσεις.

- Όταν οι δυσκολίες είναι πολλές, ο μαθητής «παραδίνεται». Σ' αυτήν την περίπτωση δε βοηθούν ούτε τα φροντιστήρια.

Παρατηρήσεις της πρακτικογράφου

- Σημαντικό ήταν ότι θέλησαν να συμμετάσχουν στη συζήτηση και μαθητές που δεν έχουν καλές επιδόσεις, έδειξαν διάθεση να εκφραστούν αλλά δε μπόρεσαν να πάρουν το λόγο δυναμικά.
- Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να κρατηθούν στο θέμα που οι ίδιοι έθεταν, είχαν διάθεση για γκρίνια γενική και αόριστη.
- Όταν έμπαινε περιορισμός και οι καθηγητές ζητούσαν διευκρινήσεις ή εξηγήσεις, φαινόταν και γινόταν αποδεκτή η αντίφαση ή η αοριστία.
- Διαπίστωσα έλλειψη μαχητικότητας, ένα είδος φόβου μήπως θιγούν τα κακώς κείμενα ή μήπως προκαλέσουν χωρίς λόγο κάποια δυσαρέσκεια προς τους καθηγητές. Κάθε φορά που κάποιος από μας επενέβαινε για να παρατηρήσει ή να διευκρινίσει κάτι, δεν έφερναν αντίρρηση, δεν επέμεναν με παρηρησία. Έπρεπε να διατυπωθεί από μας μια «ειλικρινής» ερώτηση για να απαντήσουν «εκ βαθέων» και κάποτε έδιναν την εντύπωση ότι έλεγαν όσα περιμέναμε να ακούσουμε. Η παρατήρηση αυτή είναι προσωπική. Τα άλλα μέλη της συντονιστικής ομάδας δε συμφώνησαν : επικαλέστηκαν κείμενα γενικής αξιολόγησης του προγράμματος που έγραψαν οι μαθητές για το Eva-news με παρατηρήσεις για ελεύθερη διατύπωση της γνώμης τους στα πλαίσια του προγράμματος και θεώρησαν ότι τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα λόγω θέσης να μιλούν με τους καθηγητές ως ίσοι συνομιλητές και γι αυτό δεν υποστηρίζουν τη γνώμη τους με επιμονή, άλλωστε τους διαφεύγουν πολλά

δεδομένα και παράμετροι των θεμάτων, πράγμα που βεβαίως κι εγώ αποδέχομαι ως παράγοντα διαμόρφωσης της στάσης τους, και μάλιστα σεβαστό. Δεν περιμένω να μη λαμβάνουν υπόψη τους τη γνώμη των καθηγητών με σεβασμό αλλά θέλω να πιστεύω ότι η εκπαίδευση μπορεί να διαπλάθει ελεύθερες προσωπικότητες και ανθρώπους «με σκελετό», με θάρρος να υποστηρίξουν αυτό που πιστεύουν ακόμη κι αν χρειαστεί να έρθουν σε αντιπαράθεση με το χώρο των «δυνατών» .

Η Καθηγήτρια

.....

4. Παρατήρηση

Εισαγωγικά Στοιχεία

Στην αυτοαξιολόγηση, η χρήση της άμεσης παρατήρησης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς έχει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα ιδίως σε σχέση με την αποτίμηση των πολύπλοκων διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης. Σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές άντλησης δεδομένων, για παράδειγμα τη μαγνητοφώνηση ή τη συνέντευξη, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο και ισχυρό εργαλείο συλλογής πληροφοριών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη (Schratz 1997, Woods 1986).

Η παρατήρηση μπορεί να κυμαίνεται από τη μη-δομημένη/ελεύθερη παρατήρηση, η οποία δεν επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, έως την αυστηρά δομημένη, η οποία προϋποθέτει αυστηρή τυποποίηση συγκεκριμένων συμβάντων και γεγονότων. Επίσης, ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή, μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικούς τύπους: τη συμμετοχική παρατήρηση, στην οποία ο παρατηρητής εμπλέκεται στην ίδια τη δραστηριότητα που επιχειρεί να παρατηρήσει, και τη μη συμμετοχική μορφή, στην οποία ο παρατηρητής είναι εξωτερικός και δεν αναμειγνύεται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνά (π.χ. ένας συνάδελφος εκπαιδευτικός παρατηρεί τη διδασκαλία ενός άλλου εκπαιδευτικού κλπ.). Η μορφή που υιοθετείται θα προσδιορίσει και το είδος των πληροφοριών που θα συγκεντρωθούν (Ιωσηφίδης 2003, Wragg 1994, Adler & Adler 1994).

Η ελεύθερη, μη δομημένη παρατήρηση επιτρέπει την άντληση μεγάλου εύρους δεδομένων και την καταγραφή στοιχείων τα οποία μπορεί να χαθούν σε μια αυστηρά δομημένη και κλειστή μορφή. Όμως, όσο έμπειρος και αν είναι ο παρατηρητής, μόνο ένα μικρό κομμάτι των αλληλεπιδράσεων και των γεγονότων που αναπτύσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον είναι δυνατόν να «παρατηρηθούν» και να καταγραφούν. Για το λόγο αυτό, η εστίαση και δόμηση της παρατήρησης σε συγκεκριμένα ζητήματα ενδιαφέροντος είναι συχνά χρήσιμη, διευκολύνει τη διατήρηση της προσοχής στα ζητήματα αυτά και καθιστά την όλη διαδικασία της παρατήρησης και της

καταγραφής ευκολότερη. Όταν εστιάζουμε σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. στις δραστηριότητες που ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές όταν εργάζονται σε ομάδες), η παρατήρηση μπορεί να συνεχίσει να είναι ανοικτή έτσι ώστε να αναδεικνύονται τα σημαντικά σημεία που συνδέονται με τα υπό εξέταση αντικείμενα ή να υιοθετηθεί ένας βαθμός δόμησης της διαδικασίας (Broomley 1986, Adler & Adler 1994, Burgess 1984, Wragg 1994, Schratz 1997).

Στην παρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν έτοιμα εργαλεία παρατήρησης ή να κατασκευάσουν τα δικά τους, προσαρμόζοντάς τα στο σκοπό και το αντικείμενο της παρατήρησής τους (π.χ. σχέδια και κλείδες παρατήρησης με προκαθορισμένες κατηγορίες έως απλές λίστες θεμάτων που θα τους βοηθήσουν να εστιάσουν την παρατήρησή τους και να οργανώσουν την καταγραφή των δεδομένων παρατήρησης). Για την καταγραφή των ευρημάτων, η οποία μπορεί να γίνει είτε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης είτε αργότερα, αξιοποιούνται τεχνικές όπως οι σημειώσεις, εγγραφές σε σχέδια και λίστες παρατήρησης, μαγνητοφώνηση και βιντεοσκόπηση (Altrichter et al. 2001, Κυριαζή 2002, Cohen & Manion 1997, Croll 1986).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αυτοαξιολόγηση παρουσιάζει η παρατήρηση του εκπαιδευτικού από ένα συνάδελφο εκπαιδευτικό ή έναν κριτικό φίλο, μέσα σε πνεύμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, διαδικασία η οποία μπορεί να ενισχύει την 'αντικειμενικότητα' των δεδομένων, προσφέροντας μια πιο αποστασιοποιημένη θεώρηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η αλληλοπαρατήρηση εκπαιδευτικών σε ζεύγη ή μικρές ομάδες που εναλλάσσουν τους ρόλους διδάσκοντα-παρατηρητή διευκολύνει τη διερεύνηση ουσιαστικότερων στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και τη διαμορφωτική αξιοποίηση των δεδομένων που θα προκύψουν (Hopkins 1985, Altrichter et al 2001, MacBeath et al. 2005, Schratz 1997).

Σε κάθε περίπτωση, πριν αρχίσει η παρατήρηση είναι χρήσιμο να προσδιοριστούν ζητήματα όπως: ο σκοπός και το ειδικότερο αντικείμενο της παρατήρησης (π.χ. ποια συμπεριφορά του διδάσκοντα αξίζει να παρατηρηθεί), τα σημαντικά σημεία στα οποία χρειάζεται να επικεντρωθεί η παρατήρηση, το είδος των πληροφοριών που πρέπει να συλλεχθούν και εξυπηρετούν το σκοπό της παρατήρησης, τα εργαλεία

παρατήρησης και καταγραφής που θα χρησιμοποιηθούν (Σολομών 1999, Delamont 1992).

Βιβλιογραφικές Πηγές

Adler, P. A. & Adler, P. (1994). 'Observational techniques', Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S (Eds) *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Bromley, D. B. (1986). *The Case-Study Method in Psychology and Related Disciplines*, New York, John Wiley and Sons.

Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*, London, Routledge.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.

Croll, P. (1986). *Systematic classroom observation*, Lewes, Falmer Press.

Delamont, S. (1992). *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*, London, Falmer Press.

Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση Ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, εκδόσεις Κριτική.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath J., Schratz M., Meuret D. & Jacobsen L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Schatz, M. (1997). *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development*, CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC.

Σολομών, Ι. (επιμ) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Woods, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*, London, Routledge and Kogan Paul.

Wragg, E. C. (1994). *An introduction to classroom observation*, London, Routledge.

Παραδείγματα Παρατήρησης

1. Παράδειγμα παρατήρησης από φίλο-συνάδελφο²²

Α. Παρατήρηση που γίνεται από φίλο- συνάδελφο

Αφορά την παρακολούθηση διδασκαλίας από φίλο - συνάδελφο. Καμιά φορά αναφέρεται στη συμμετοχική παρατήρηση και παρέχει στον δάσκαλο-ερευνητή μια ευέλικτη πηγή δεδομένων καθώς και κάποια υποστήριξη. Αναπτύσσεται ανάμεσα στους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς συναισθηματική στήριξη και κερδίζουν ο ένας από τον άλλο, ιδίως επειδή αυτή η δραστηριότητα φαίνεται απειλητική στην αρχή.

Τώρα πια έχει καθιερωθεί η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καλύτερα και αποδέχονται ευκολότερα την κριτική από τους συναδέλφους τους. Θα ήταν ιδανικό αν οι εκπαιδευτικοί, χωρισμένοι σε ομάδες, μπορούσαν να λειτουργήσουν ο ένας σαν παρατηρητής του άλλου. Αυτή η ανταλλαγή ρόλων σπάει τα εμπόδια τα οποία θα ήταν αξεπέραστα για τους εξωτερικούς παρατηρητές.

Επίσης ο συμμετέχων παρατηρητής θα μπορούσε να παίζει ποικίλους άλλους ρόλους. Μπορεί να παρακολουθήσει γενικά ένα μάθημα, να εστιάσει σε συγκεκριμένες όψεις της διδασκαλίας και να συζητήσει με τους μαθητές κατά τη διάρκεια μιας περιόδου παρατήρησης. Αυτό φωτίζει το πρόβλημα ανάλυσης που έχει ο εκπαιδευτικός και τείνει να αυξήσει την αντικειμενικότητα των δεδομένων που έχουν συλλεγεί. Επιπροσθέτως, ο παρατηρητής έχει τη δυνατότητα να καταγράψει γεγονότα που συνήθως διαφεύγουν της προσοχής των εκπαιδευτικών

Η Heather Lockhart περιγράφει την πορεία που ακολούθησε κατά την παρατήρηση της συναδέλφου της Maureen .

²² Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press, σ. 85-88.

Τον τελευταίο καιρό η Maureen άρχισε να αμφιβάλλει για την αποτελεσματικότητα της τεχνικής των ερωτήσεων που ακολουθούσε. Μου ζήτησε να παρακολουθήσω ένα επαναληπτικό μάθημα για τα «φυτά και τους σπόρους» που μόλις είχε ολοκληρώσει. Αποφασίσαμε να επικεντρώσουμε την παρατήρηση στην τεχνική των ερωτήσεων και όχι στο περιεχόμενο τους αυτό καθεαυτό.

Επίσης αποφασίσαμε ότι θα βρισκόμουν στην αίθουσα σαν παρατηρητής και μόνο, χωρίς να παρεμβαίνω στη ροή του μαθήματος καθ' οιονδήποτε τρόπο. Θεωρήσαμε ότι οι μαθητές ήταν ήδη εξοικειωμένοι με εμένα και θα ένοιωθαν άνετα "με την παρουσία μου», διότι έχω μαζί τους μάθημα δύο ώρες την εβδομάδα. Επίσης αποφασίσαμε να μην χρησιμοποιήσουμε μαγνητόφωνο ή βίντεο, ώστε να μην επηρεαστεί η συμπεριφορά των μαθητών.

Εγώ και η Maureen συζητήσαμε το ζήτημα της επιλογής του πλέον αποτελεσματικού τρόπου παρακολούθησης και καταγραφής και αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε ένα κατάλογο στον οποίο θα σημειώναμε αυτά που μας ενδιέφεραν. Η Maureen συμφώνησε ότι ένας κατάλογος που έφτιαξα θα μας παρείχε τις πληροφορίες που χρειαζόμασταν.

Διάλεξα μια θέση να καθίσω ώστε αφενός να βρίσκομαι στο άμεσο οπτικό πεδίο των παιδιών αλλά έμμεσα διαχωρισμένη από την ομάδα. Καθώς ήμουν στο οπτικό τους πεδίο δεν θα τραβούσα την προσοχή των παιδιών που θα γυρνούσαν να δουν τι κάνω. Ταυτόχρονα ο ελαφρύς διαχωρισμός μου από την ομάδα υπαινίσσονταν ότι εγώ δεν είχα συμμετοχή στο μάθημα. Η Maureen ενδυνάμωσε αυτήν την άποψη λέγοντάς τους ότι θα παρακολουθούσα το μάθημα διότι πίστευα ότι δεν γνώριζαν για τα φυτά και τους σπόρους. Όπως είχαμε προβλέψει τα παιδιά έτειναν να αγνοήσουν μάλλον την παρουσία μου και καμιά φορά με κοίταζαν φευγαλέα ή μου χαμογελούσαν.

Όταν όλοι καθίσαμε η Maureen άφησε χρόνο στην τάξη να ησυχάσει (1 λεπτό) και μετά άρχισε να μιλάει πολύ γρήγορα. Εξήγησε πολύ γρήγορα το λόγο της παρουσίας μου και προχώρησε κατευθείαν στο μάθημα. Ξεκίνησε ρωτώντας τους μαθητές απλές ερωτήσεις γνώσεων, τις οποίες θα μπορούσαν να απαντήσουν κατευθείαν με βάση τις εικόνες που τους έδειχνε. Οι απαντήσεις αργούσαν να έρθουν. Λίγα παιδιά σήκωναν χέρι για να απαντήσουν στις πρώτες ερωτήσεις. Καθώς η Maureen συνέχισε με ερωτήσεις γνώσεων τα παιδιά άρχισαν να ενθουσιάζονται περισσότερο και να είναι πιο πρόθυμα για απάντηση.

Στη συνέχεια η Maureen άρχισε να δίνει και ερωτήσεις εξαγωγής συμπερασμάτων. Τα παιδιά είχαν ήδη επιτυχία με τις ερωτήσεις γνώσεων ώστε δεν αντιμετώπισαν πρόβλημα στην εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τις γνώσεις. Μετά προχώρησε σε ερωτήσεις που απαιτούσαν από τα παιδιά να διατυπώσουν τη γνώμη τους. Πάλι τα παιδιά αντέδρασαν ελεύθερα και με αυτοπεποίθηση. Είχε περάσει ήδη ένα τέταρτο της ώρας και τα παιδιά κουρασμένα άρχισαν να χαζεύουν. Η Maureen κατάλαβε τι συνέβαινε και σταμάτησε το μάθημα.

Αφού κοίταξα τον κατάλογο με τις κατηγοριοποιημένες αντιδράσεις που είχα σημειώσει διαμόρφωσα την άποψή μου για την τεχνική των ερωτήσεων της Maureen. Οι ερωτήσεις ήταν σαφείς και μεστές και τα παιδιά κατανοούσαν πλήρως το είδος των απαντήσεων που έπρεπε να δοθούν. Αφού είχαν κατανοήσει τις ερωτήσεις είχαν άνεση και προθυμία να απαντήσουν.

Ο τρόπος αντίδρασης της Maureen ήταν ζεστός και δήλωνε ενδιαφέρον για τα παιδιά. Άκουγε προσεκτικά και με σεβασμό την κάθε απάντηση ανεξάρτητα αν ήταν σωστή ή λάθος. Έδινε κουράγιο στους μαθητές που δίσταζαν χαμογελώντας τους και παροτρύνοντάς τους λεκτικά ή γνεύοντας θετικά κάθε φορά που μιλούσαν. Πρόσεχε ώστε το κάθε παιδί να έχει την δυνατότητα να απαντήσει τουλάχιστον μία φορά. Νομίζω ότι η Maureen χρησιμοποιεί θαυμάσιες τεχνικές ερωτήσεων. Η ποικιλία τύπων ερωτήσεων, ο τρόπος που χρησιμοποιεί τη φωνή της, η θετική ανταπόκριση, ο ρυθμός που δίνει στο μάθημα και η ζεστασιά που δείχνει προς τα παιδιά συντελούν σ' αυτό το αποτέλεσμα.

Θεωρώ ότι μάλλον το πρόβλημά της είναι ότι δεν αναγνωρίζει την αυθεντία της σ' αυτόν τον τομέα. Θα σύστηνα να μαγνητοφωνήσει τα μαθήματα στα οποία χρησιμοποιεί εντατικές μεθόδους ερωτήσεων και να αναλύσει τα αποτελέσματα για δικό της όφελος.

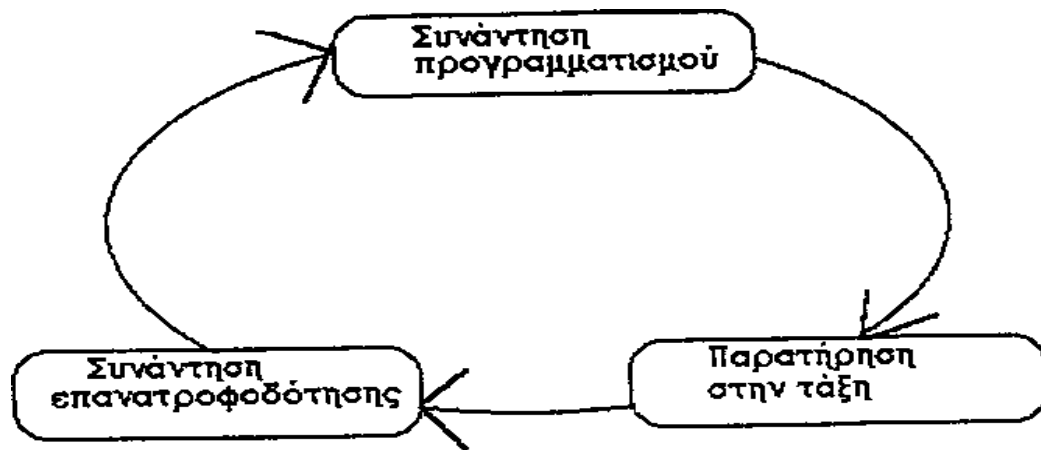
B. Κλινική επιθεώρηση

Κλινική επιθεώρηση με τη συνεργασία της Marsha και του George που είναι εκπαιδευτικοί στο ίδιο σχολείο.

Η Marsha είχε ήδη παρατηρήσει αρκετά μαθήματα του George στα τμήματα της θεωρητικής κατεύθυνσης της 8ης τάξης. Κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης σχεδιασμού συζήτησαν το σχεδιάσμα του μαθήματος που θα είχε σαν θέμα σύγχρονα

γεγονότα. Ο George έθεσε στόχους ένας εκ των οποίων ήταν να εμπλακούν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά σε μια συζήτηση ενός συγκεκριμένου θέματος των δελτίων ειδήσεων. Οι δύο εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να εστιάσουν στην παρατήρηση του είδους των ερωτήσεων που θα έκανε ο George και στις απαντήσεις των παιδιών. Η Marsha πρότεινε να χρησιμοποιήσει ένα σχεδιάγραμμα της τάξης και να σημειώνει ποια παιδιά θα σήκωναν το χέρι από μόνα τους και ποια θα απαντούσαν αφού τους ζητήθηκε από τον George. Ο George συμφώνησε και της ζήτησε να καταγράψει τις ερωτήσεις αυτολεξεί.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης η Marsha κατέγραφε τις πληροφορίες. Στη συνέχεια καθώς ανέλυν τα στοιχεία που συνελέγησαν, άρχισαν να διαφαίνονται τα ζητήματα προς διερεύνηση. Ο George παρατήρησε ότι παρότι η συζήτηση ήταν ζωνρή συμμετείχαν μόνο 12 από τους 28 μαθητές (ο ίδιος κατά τη διάρκεια του μαθήματος νόμιζε ότι συμμετείχαν πιο πολλοί). Επίσης κάποιοι τύποι ερωτήσεων έτειναν να εκμαιεύσουν πιο πλούσιες απαντήσεις. Αποφάσισαν από κοινού ότι θα ήταν πιο αποτελεσματικό εάν ο George ξεκινούσε από ερωτήσεις γνώσεων, ώστε να καθιερωθεί μια κοινή βάση και στη συνέχεια να προχωρούσε σε πιο ανοιχτές καθώς και σε απαντήσεις κρίσεως. Επίσης, γνωρίζοντας τώρα ποιοι μαθητές ήταν πιο επιφυλακτικοί θα προσπαθούσε να τους εμπλέξει περισσότερο στις συζητήσεις μέσα στην τάξη. Η Marsha πρότεινε δύο τεχνικές οι οποίες είχαν αποδώσει στο δικό της μάθημα και ο George είχε αγωνία να τις χρησιμοποιήσει. Η συζήτηση ανατροφοδότησης τέλειωσε με την κοινή συμφωνία να χρησιμοποιήσουν το ίδιο μοντέλο παρατήρησης στο εγγύς μέλλον για να συγκρίνουν τα αποτελέσματα μετά από τη χρήση των τεχνικών της Marsha.



Ο κύκλος της κλινικής επιθεώρησης

2. Παράδειγμα παρατήρησης μαθήματος από τον εκπαιδευτικό²³

Εισαγωγή: Παρακάτω παρατίθενται δύο εργαλεία για την αποτίμηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Το πρώτο αποτελεί εργαλείο για την παρατήρηση μαθήματος στην τάξη από τον εκπαιδευτικό. Το δεύτερο αποτελεί εργαλείο αναστοχασμού-αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του.

Εργαλείο παρατήρησης μαθήματος²⁴

Όνοματεπώνυμο νεοεισερχομένου:

.....

Όνοματεπώνυμο μέντορα:

.....

Μάθημα:

.....

Ημερομηνία και διάρκεια παρακολούθησης:

.....

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το συγκεκριμένο έντυπο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μαθήματος στην τάξη. Συνιστάται να είσατε όσο το δυνατόν πιο σαφείς και αντικειμενικοί.

²³ Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

²⁴ Το έντυπο παρατήρησης μαθήματος συμπληρώνεται κατά τη διάρκεια της εργασίας στη σχολική μονάδα τόσο από τους μέντορες (για την παρατήρηση μαθημάτων που αναλαμβάνουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί) όσο και από τους νεοεισερχόμενους (για την παρακολούθηση μαθημάτων στις τάξεις του μέντορα).

Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας	Σχόλια – εισηγήσεις (σημειώνετε, καθώς παρακολουθείτε)
<p><i>Προσανατολισμός</i> Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • πληροφορεί τους μαθητές για τους διδακτικούς στόχους • εναλλακτικά, προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος. 	
<p><i>Δόμηση: οργάνωση του μαθήματος</i> Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια δομή στο μάθημά του, λ.χ.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • αρχίζει με αναφορά στους στόχους του μαθήματος • αναφέρει περιληπτικά το τι θα διδαχθεί • μεταβαίνει ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο • προχωρεί από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο • εφιστά την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία • ανακεφαλαιώνει μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία. 	
<p><i>Εφαρμογή</i> Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης, οι οποίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> • καλύπτουν ένα μέρος του μαθήματος ή/και όλο το μάθημα • καλύπτουν συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους • καλύπτουν διάφορες νοητικές λειτουργίες, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την 	

<p>απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης)</p> <ul style="list-style-type: none"> • δίνουν περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε μαθητές που το χρειάζονται. 	
<p>Τεχνικές ερωτήσεων</p> <p>Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • υποβάλλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις • υποβάλλει ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξει τους μαθητές στη συζήτηση • υποβάλλει ερωτήσεις διαφορετικού είδους (κλειστού και ανοικτού τύπου) • υποβάλλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας • παρέχει στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση • αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσει στη ροή του μαθήματος. 	
<p>Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας</p>	<p>Σχόλια – εισηγήσεις (σημειώνετε, καθώς παρακολουθείτε)</p>
<p>Χρήση μοντέλων διδασκαλίας</p> <p>Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος • επεξηγεί ο ίδιος με σαφήνεια μια στρατηγική • παροτρύνει τους μαθητές να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική («φωναχτή σκέψη»). 	

<p>Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος</p> <p>Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • οργανώνει και κατανέμει ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να υλοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι που έχει θέσει • μεγιστοποιεί τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών • αφιερώνει χρόνο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών. 	
<p>Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον</p> <p>Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • δημιουργεί ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου) • επιδιώκει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή • επιδιώκει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές • διαχειρίζεται επιτυχώς προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη). 	
<p>Αξιολόγηση</p> <p>Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • αξιολογεί τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα (και όχι μόνο το διαγώνισμα) • παρέχει ανατροφοδότηση προς τους μαθητές • αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή 	

<p>θεραπευτικής εργασίας.</p>	
<p>Γενικές παρατηρήσεις</p> <p><u>Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση του μαθήματος:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές; • Τι πέτυχε κατά την άποψή σας; • Τι δεν «δούλεψε» και γιατί; • Ποια στοιχεία στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού χρειάζονται βελτίωση; • Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα); 	

Εργαλείο αναστοχασμού νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους²⁵

Όνοματεπώνυμο νεοεισερχομένου:

.....

Όνοματεπώνυμο μέντορα:

.....

Μάθημα:

.....

Ημερομηνία και διάρκεια παρακολούθησης:

.....

Μπορείτε να συμπληρώσετε το συγκεκριμένο έντυπο μετά τη διδασκαλία σας. Οι παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας που σημειώνονται στην αριστερή στήλη θα σας βοηθήσουν στον αναστοχασμό σας. Συνιστάται να είσατε όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικοί στην αυτοαξιολόγησή σας.

Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας	Αναστοχαστικά σχόλια
<i>Προσανατολισμός</i> Ως εκπαιδευτικός: <ul style="list-style-type: none">• πληροφορώ τους μαθητές μου για τους στόχους του μαθήματος• εναλλακτικά, προκαλώ τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος.	

²⁵ Το έντυπο αναστοχασμού συμπληρώνεται κατά τη διάρκεια της εργασίας στη σχολική μονάδα από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (μετά από κάθε διδασκαλία τους). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι νεοεισερχόμενοι εξοικειώνονται με μια διαδικασία αναστοχασμού – αυτοαξιολόγησης.

<p><i>Δόμηση: οργάνωση του μαθήματος</i> Ακολουθώ μια δομή στο μάθημά μου, λ.χ.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • αρχίζω με αναφορά στους στόχους του μαθήματος • αναφέρω περιληπτικά το τι θα διδαχθεί • μεταβαίνω ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο • προχωρώ από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο • εφιστώ την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία • ανακεφαλαιώνω μαζί με τους μαθητές μου τα κύρια σημεία. 	
<p><i>Εφαρμογή</i> Χρησιμοποιώ δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης, οι οποίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> • καλύπτουν ένα μέρος του μαθήματος ή/και όλο το μάθημα • καλύπτουν συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους • καλύπτουν διάφορες νοητικές λειτουργίες, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης) • δίνουν περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε μαθητές που το χρειάζονται. 	

<p>Τεχνικές ερωτήσεων</p> <p>Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • υποβάλλω σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις • υποβάλλω ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξω τους μαθητές στη συζήτηση • υποβάλλω ερωτήσεις διαφορετικού είδους (κλειστού και ανοικτού τύπου) • υποβάλλω ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας • παρέχω στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση • αξιολογώ τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσω στη ροή του μαθήματος. 	
---	--

<p>Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας</p>	<p>Αναστοχαστικά σχόλια</p>
<p>Χρήση μοντέλων διδασκαλίας</p> <p>Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • βοηθώ τους μαθητές μου να αναπτύξουν στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος • επεξηγώ ο ίδιος με σαφήνεια μια στρατηγική • παροτρύνω τους μαθητές να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική («φωναχτή σκέψη»). 	
<p>Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος</p> <p>Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • οργανώνω και κατανέμω ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να υλοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι που έχω θέσει • μεγιστοποιώ τον χρόνο εμπλοκής των 	

<p>μαθητών</p> <ul style="list-style-type: none"> • αφιερώνω χρόνο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών. 	
<p><i>Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον</i> Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • δημιουργώ ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου) • επιδιώκω την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή • επιδιώκω την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές • διαχειρίζομαι επιτυχώς προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη). 	
<p><i>Αξιολόγηση</i> Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • αξιολογώ τους μαθητές μου χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα (και όχι μόνο το διαγώνισμα) • παρέχω ανατροφοδότηση στους μαθητές μου • αξιοποιώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή θεραπευτικής εργασίας. 	
<p><i>Γενικές παρατηρήσεις</i> <u>Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση της διδασκαλίας:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές μου; • Τι πέτυχε στην εφαρμογή του διδακτικού μου πλάνου; 	

<ul style="list-style-type: none">• <i>Τι δεν «δούλεψε» και γιατί;</i>• <i>Ποια στοιχεία στη διδασκαλία μου χρειάζονται βελτίωση; Τι θα άλλαζα, εάν δίδασκα ξανά το μάθημα αυτό;</i>• <i>Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα);</i>	
--	--

3. Παράδειγμα κλείδας παρατήρησης:

Το Σύστημα παρατήρησης του FLANDERS (Τροποποιημένο στις κατηγορίες 4,5,8 και 10) ²⁶

A. Λεκτική συμπεριφορά του Εκπαιδευτικού

I. Έμμεση ομιλία

1. Δέχεται ή διευκρινίζει συναισθήματα των μαθητών κατά τρόπο μη απειλητικό.
2. Επαινεί ή ενθαρρύνει ενέργεια ή συμπεριφορά μαθητή.
3. Δέχεται ή χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών.
4. Κάνει ερωτήσεις στους μαθητές πάνω στο περιεχόμενο ή τη μέθοδο.
 - α. Ερωτήσεις κλειστές.
 - β. Ερωτήσεις ανοιχτές.

II. Άμεση ομιλία

5. Κάνει διάλεξη· μονολογεί παρέχοντας πληροφορίες για το μάθημα.
 - α. Κάνει διάλεξη.
 - β. Διαβάζει μεγαλόφωνα.
 - γ. Μιλά και γράφει στον πίνακα.
6. Δίνει κατευθύνσεις - εντολές στους μαθητές.
7. Ασκεί κριτική ή υπερασπίζεται την αυθεντία του (εξουσία του).

B. Λεκτική συμπεριφορά του Μαθητή

8. Ομιλία μαθητή ως απάντηση σε ερώτηση του δασκάλου ή συμμαθητή,

²⁶ Ευαγγελόπουλος, Σπύρος Β. (1992). *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα ΦΠΨ, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

α. Απαντά σε ερώτηση.

β. Διαβάζει μεγαλόφωνα.

9. Ομιλία μαθητή με δική του πρωτοβουλία.

Γ. 10. Ησυχία, σύγχυση ή αταξία.

α. Ησυχία εποικοδομητική.

β. Ησυχία μη εποικοδομητική, σύγχυση ή αταξία.

4. Παράδειγμα παρατήρησης μαθητών:

Παράδειγμα Παρατήρησης Ελεύθερης Καταγραφής²⁷

Ο παρατηρητής καταγράφει γεγονότα ή συμπεριφορές με αφηγηματικό τρόπο και έχει την ελευθερία να σημειώνει **πιθανά** συναισθήματα ή κίνητρα που συνοδεύουν ή προκαλούν τις συμπεριφορές.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: Χάρης Τάξη Α΄ Γυμνασίου

ΜΑΘΗΜΑ: Βιολογία

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

25/9

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΓΕΓΟΝΟΣ

Σηκώθηκε από τη θέση του για να ξύσει το μολύβι του και καθώς κατευθύνθηκε προς το καλάθι έδωσε ένα σημείωμα σε ένα συμμαθητή του. Είναι πολύ ανήσυχος.

25/9

Ξεφυλλίζει πολύ γρήγορα το βιβλίο του σαν να ψάχνει κάτι. Προσποιείται ότι διαβάζει σιωπηρά, αλλά είναι αφηρημένος και το βιβλίο του βρίσκεται σε άλλη ενότητα από τη σημερινή.

27/9

Ζήτησε άδεια για να βγει έξω από την αίθουσα κατά την ώρα της εξέτασης. Νομίζω πως ήθελε να αποφύγει τυχόν ερωτήσεις μου.

.....

.....

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: Ο μαθητής εκδηλώνει μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα και συμπεριφορές που δεν αφορούν στο ειδικό γνωστικό αντικείμενο. Οι ενέργειες του δεν τον βοηθούν να βελτιώσει την επίδοσή του, ούτε τη συμπεριφορά του.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ: Να διερευνήσω σε βάθος τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του μαθητή, ώστε να συμμετέχει περισσότερο στο μάθημα.

²⁷ Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Γράφημα.

5. Ημερολόγιο

Εισαγωγικά Στοιχεία

Το ημερολόγιο αποτελεί μια γραπτή απεικόνιση γεγονότων κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου από την οπτική του συντάκτη ή των συντακτών του. Ανάλογα με τις απαιτήσεις του ζητήματος που εξετάζεται και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του συντάκτη, μπορεί να πάρει κάθε φορά διαφορετική έκταση και μορφή, όπως για παράδειγμα ημερολόγιο με τη μορφή σύντομων σημειώσεων σε προκαθορισμένες κατηγορίες ενός σχεδίου καταγραφής δεδομένων παρατήρησης, εγγραφές με τη μορφή υπομνημάτων μετά την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, σημειώσεις αναστοχασμού και ενδοσκόπησης ή εκτενείς, ανοργάνωτες αναφορές για συγκεκριμένα γεγονότα (Altrichter et al. 2001).

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, το ημερολόγιο μπορεί να αναδειχθεί σε ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο, η χρήση του οποίου μπορεί να συμβάλει σε μια διαδικασία συστηματικής καταγραφής, προβληματισμού, ερμηνείας, σχεδιασμού και θεωρητικοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών (Αυγητίδου 2011, McIndosh 2010, Holly 1989, Elliott 2011).

Ειδικότερα, το ημερολόγιο:

- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κύρια μέθοδος άντλησης δεδομένων για τη διερεύνηση πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ή συμπληρωματικά με άλλες ερευνητικές μεθόδους στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης των δεδομένων. Η τήρηση ημερολογίου από εκπαιδευτικούς, από μαθητές, από προσωπικό του σχολείου που ασκεί το έργο της διοίκησης ή και από γονείς, με την καταγραφή σε τακτά χρονικά διαστήματα συγκεκριμένων κατηγοριών στοιχείων για ένα ζήτημα (π.χ. σκέψεις, απόψεις, δράσεις, συμπεριφορές, πεποιθήσεις, αξίες), μπορεί να προσφέρει πλούσιες και λεπτομερείς πληροφορίες, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την αξιολογική έρευνα.
- Μπορεί να αποτελέσει μέσο καταγραφής δεδομένων που έχουν συλλεγεί με άλλες ερευνητικές μεθόδους, καθώς και των διαφόρων πληροφοριών που συνδέονται με την

ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο. Για παράδειγμα, μπορεί να περιλαμβάνει σημειώσεις από παρατηρήσεις στην τάξη, στοιχεία για το πλαίσιο διεξαγωγής μιας συνέντευξης, σημαντικά στοιχεία που έχουν σχέση με την προετοιμασία και την εφαρμογή των επιμέρους διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, ενισχύοντας τη συστηματικότητα και τη διαχείριση των διαδικασιών, την αξιοπιστία και την τεκμηρίωση των ευρημάτων.

- Η συστηματική καταγραφή δεδομένων λειτουργεί και ως αναστοχαστική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό, ενισχύοντας την αυτογνωσία του και συμβάλλοντας στη διερεύνηση, την κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπλέον, οι σκέψεις και οι ιδέες τις οποίες μπορεί να περιλαμβάνει ένα ημερολόγιο μπορούν να υποστηρίξουν την παραγωγή θεωρίας και την περαιτέρω ανάπτυξη της έρευνας.

Ανάλογα με το επίπεδο της καταγραφής (επίπεδο ατόμου, ομάδας ή σχολείου), το ημερολόγιο μπορεί να είναι:

- *ατομικό ημερολόγιο (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων κ.λπ.)*, στο οποίο ο συμμετέχων καταγράφει επιμέρους διαδικασίες και στοιχεία, σημαντικές κατά την άποψή του σημειώσεις, παρατηρήσεις, εκτιμήσεις για την υπό εξέταση κατάσταση

- *ημερολόγιο ομάδας*, όπου αποτυπώνονται οι σημαντικότερες δραστηριότητες των μελών μιας ομάδας εργασίας, οι παρατηρήσεις τους σχετικά με τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν, τα αποτελέσματα της εργασίας της ομάδας κ.ά.

- *σχολικό ημερολόγιο*, στο οποίο καταγράφονται στοιχεία σχετικά με τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο σχολείο όπως π.χ. οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, οι συναντήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο, οι συναντήσεις με γονείς, τα πρακτικά των κοινών συναντήσεων κ.ά.

Το ημερολόγιο θα πρέπει να συμπληρώνεται σε τακτά διαστήματα και κατά το δυνατόν σε χρόνο όχι απομακρυσμένο από την κατάσταση την οποία περιγράφει. Όσο απομακρύνεται η συγγραφή του ημερολογίου από το χρόνο δράσης, τόσο λιγότερα στοιχεία εμπεριέχει και τόσο περιορίζεται η δυνατότητα ουσιαστικής αξιοποίησής του (Schon, 1983).

Βιβλιογραφικές Πηγές

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Αυγητίδου, Σ. (2011). *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf

Elliott, J. (2011). 'The Educational Action Research and the Teacher' *Action Researcher in Education*, 1(1), pp.1-3.

Holly, M.L. (1989). *Writing to Grow: keeping a personal-professional journal*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.

McIndosh, P. (2010). *Action Research and Reflective Practice. Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*, London & New York, Routledge.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*, London, Temple Smith.

1. Παράδειγμα Ημερολογίου Καθηγητών²⁸

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

1. Για ποιο θέμα και για ποια δραστηριότητα έδειξαν οι μαθητές περισσότερο ενδιαφέρον;
2. Για ποιο θέμα και για ποιά δραστηριότητα έδειξαν οι μαθητές σχετική αδιαφορία;
3. Σε τι συνάντησαν τις περισσότερες δυσκολίες;
4. Ποια θεωρείς την πιο επιτυχημένη δραστηριότητα του σημερινού μαθήματος;
5. Πώς κρίνεις τη δική σου συμμετοχή στο μάθημα;
6. Πώς κρίνεις το υλικό που υπήρχε για το αντικείμενο του μαθήματος;
7. Ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν αρκετός;
8. Πώς ήταν οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, με τους καθηγητές, με τυχόν συνεργάτες;
9. Τι θα επαναλάμβανες και τι θα άλλαζες αν έκανες πάλι αυτό το αντικείμενο;
 - α. στο πρόγραμμα
 - β. στη δική σου συμμετοχή;

²⁸ Καμαρινού, Δ. (1995). *Έρευνα - Δράση στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

2. Παραδείγματα Ημερολογίου Μαθητών

Εισαγωγή:

Τα ημερολόγια των μαθητών στην εκπαιδευτική αξιολογική έρευνα μπορούν να προσφέρουν:

- τις απόψεις του μαθητή / την οπτική του μαθητή για πτυχές της διδασκαλίας
- δεδομένα για το γενικό κλίμα της τάξης
- πληροφορίες στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης.

Παράδειγμα 1

Για την **αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας** σε ένα συγκεκριμένο μάθημα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές του την τήρηση ημερολογίου για ένα χρονικό διάστημα, στο οποίο οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της κάθε διδακτικής ενότητας θα καταχωρούν τις απόψεις τους για το μάθημα, ως προς τα παρακάτω ερωτήματα:

- Τι σας άρεσε περισσότερο από το μάθημα σήμερα και γιατί;
- Τι πιστεύετε ότι σας προσέφερε κατά κύριο λόγο το σημερινό μάθημα;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στο μάθημα σήμερα;
- Τι προτείνετε για να βελτιωθεί η διδασκαλία του;

Παράδειγμα 2²⁹

Η δασκάλα χρησιμοποίησε τα ημερολόγια των μαθητών ως μέρος της στρατηγικής της για αναδιοργάνωση του μαθήματος των μαθηματικών.

²⁹ Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press, σελ. 64.

Η δασκάλα χρησιμοποίησε τα ημερολόγια κυρίως για να πάρει άμεσα στοιχεία για ανατροφοδότηση και παράλληλα ως έναν τρόπο καταγραφής της καθημερινής προόδου των μαθητών της.

Ακολουθούν παραδείγματα πληροφοριών που συγκέντρωσε από διάφορα ημερολόγια μαθητών της σε μια περίοδο 4 εβδομάδων.

1. Υπήρχαν εξηγήσεις, γιατί δεν είχαν ολοκληρώσει οι μαθητές κάποιες εργασίες που τους είχε αναθέσει κάποιες ώρες που είχε χρειαστεί να λείπει από την τάξη για μια συνεδρίαση ή κάτι άλλο.
2. Κατά τη διάρκεια των 4 αυτών εβδομάδων οι μαθητές χρησιμοποίησαν τα ημερολόγια για να της πουν αν είχαν κάποιο πρόβλημα με τις ασκήσεις για το σπίτι και για να ζητήσουν προσωπική βοήθεια από αυτήν την επόμενη μέρα.
3. Ένας μαθητής μπορούσε να της ζητήσει να του αλλάξει θέση γιατί δεν μπορούσε να εργαστεί κοντά σε ένα συγκεκριμένο συμμαθητή του.
4. Πολλοί μαθητές άρχισαν να χρησιμοποιούν το ημερολόγιο για να αρχίσουν μια προσωπική συζήτηση με τη δασκάλα τους.
5. Η ίδια η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε το ημερολόγιο του μαθητή για να δηλώσει την απογοήτευσή της από την απόδοση ή τη συμπεριφορά ενός μαθητή και να ρωτήσει γι αυτήν. Βρήκε χρήσιμη τη διαδικασία, καθώς οι μαθητές της απαντούσαν ανοιχτά, αφού δεν είχαν μπροστά τους τους συμμαθητές τους.
6. Μερικοί μαθητές ανέφεραν το γεγονός ότι κάποιες φορές επέτρεψε η δασκάλα να γίνει φασαρία μέσα στην τάξη ή ότι κατάφεραν μια μέρα πιο πολλά από ό,τι συνήθως γιατί ήταν ιδιαίτερα ήσυχη η τάξη.
7. Σημείωσαν το χρόνο που έχασαν καθώς περίμεναν να βαθμολογήσει η δασκάλα τα τετράδιά τους, χρόνο που θα μπορούσαν να εκμεταλλευτούν για να τελειώσουν τις διορθώσεις τους.
8. Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η διαδικασία τη βοήθησε ιδιαίτερα για να καταγράψει την πρόοδο των λιγότερο σταθερών μαθητών της.
9. Της έγραφαν όποτε αισθάνονταν ότι τους παραφόρτωνε με δουλειά για το σπίτι.
10. Το σημείωναν όποτε έρχονταν κοντά της ή την καλούσαν για βοήθεια σε μια άσκηση και αυτή ήταν τόσο απασχολημένη που τελικά δεν βοήθησε.

Δασκάλα : «Τα ημερολόγια αυτά αισθάνθηκα ότι ήταν πολύ χρήσιμα για την έρευνά μου. Δεν ήταν πάντα σχετικά με την αληθινή μου έρευνα, αλλά η προσωπική επαφή που κέρδισα με κάθε έναν από τους μαθητές μου ήταν πιο σημαντική για μένα από να τους περιορίσω στο στόχο, δηλαδή αυστηρά και μόνο στη δουλειά που έκαναν στο μάθημα των Μαθηματικών».

Παράδειγμα 3³⁰

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

1. Τι καινούργιο έμαθες σήμερα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;
2. Τι ερωτήματα σου δημιουργήθηκαν μετά το μάθημα;
3. Απ' όσα έκανες σήμερα στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τι θεωρείς πιο σημαντικό;
4. Τι θα προτιμούσες να μην είχες κάνει;
5. Ποια στιγμή βαρέθηκες στο σημερινό μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;
6. Σε ποιό θέμα συνάντησες τη μεγαλύτερη δυσκολία;
7. Ποιές διαφορές παρατήρησες στον τρόπο που έγινε το σημερινό μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και στα άλλα μαθήματα;
8. Υπάρχει κάτι που σου άρεσε ιδιαίτερα στις σχέσεις σου με τους καθηγητές, με τους συμμαθητές σου και τυχόν επισκέπτες;
9. Υπάρχει κάτι που σε ενόχλησε στη συμπεριφορά των καθηγητών, των συμμαθητών σου και των τυχόν επισκεπτών;
10. Τι θα άλλαζες σ' αυτό το μάθημα και τι διαφορετικό θα έκανες αν σου δινόταν η δυνατότητα; Έχεις να κάνεις κάποιες προτάσεις;

³⁰ Καμαρινού, Δ. (1995). *Έρευνα - Δράση στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Παράδειγμα 4³¹

Το προσωπικό ημερολόγιο των μαθητών

Δημιουργήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές (στη διάρκεια της τρίτης φάσης του προγράμματος, σχ. έτος 1993-94) με στόχο να αποκτήσουν και να επεξεργαστούν στη συνέχεια στοιχεία που έχουν σχέση με τους βασικούς παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στο αυτοσυναίσθημά τους.

Στην πράξη πρόκειται για έναν "φάκελο" με το εξώφυλλο που φαίνεται στη συνέχεια. Η παράσταση έχει κατασκευασθεί από τους μαθητές με τη βοήθεια Η/Υ και σύμφωνα με την άποψή τους εκφράζει την επιθυμία τους να «πείσουν» τους «μεγάλους» να «βλέπουν» μέσα και από τα μάτια των παιδιών.

Η δεύτερη σελίδα περιλαμβάνει τον "κώδικα" για την "αριθμητική κλίμακα μέτρησης", φιλοτεχνημένος και αυτός από τους μαθητές, οι οποίοι επέλεξαν και το lionτάρι για να τους αντιπροσωπεύει. Οι ίδιοι θέλησαν να χρησιμοποιήσουν και τους αρνητικούς αριθμούς κρίνοντας ότι θα τους διευκόλυναν αργότερα στις γραφικές παραστάσεις που θα κατασκεύαζαν επεξεργαζόμενοι - με τον υπολογιστή - τα στοιχεία.

Υπάρχει ακόμα η παρουσίαση της κωδικοποίησης για τις απαντήσεις - διαπιστώσεις τους. Αναφέρονται οι συνηθέστεροι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στο αυτοσυναίσθημα και καλύπτεται (κατηγορία στ) και η δυνατότητα για άλλες (μη προβλεπόμενες) απαντήσεις.

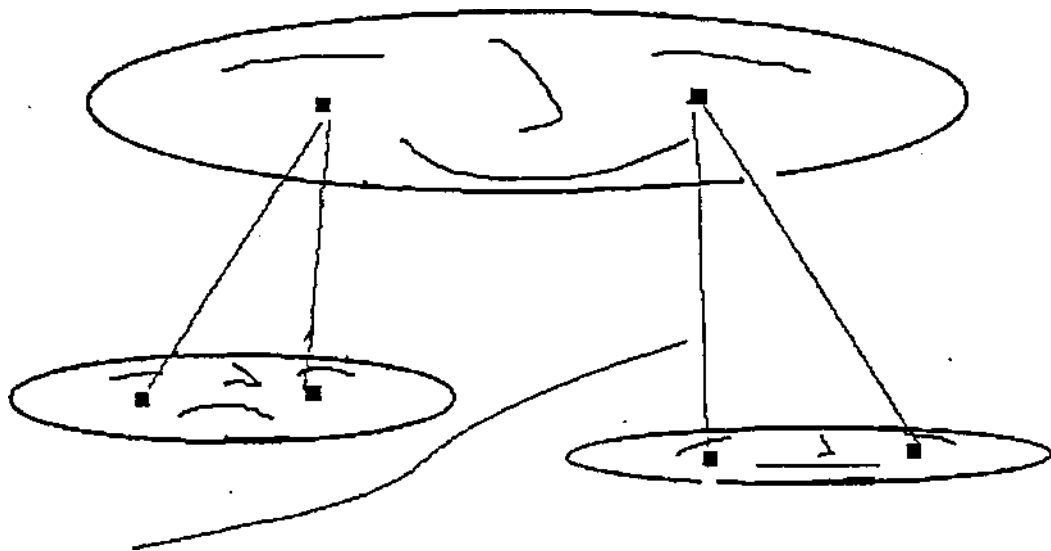
Στη συνέχεια υπάρχουν "εβδομαδιαία φύλλα" σε καθένα από τα οποία υπάρχουν:

- Πληροφορίες για την ακριβή ημέρα και ημερομηνία.
- Απαντήσεις - βαθμολογίες για κάθε παράγοντα ξεχωριστά.
- Χώρος για πρόσθετες σύντομες σημειώσεις, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιείται η κατηγορία στ.

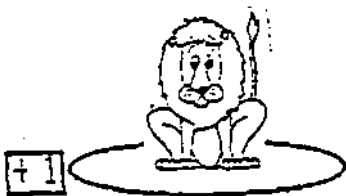
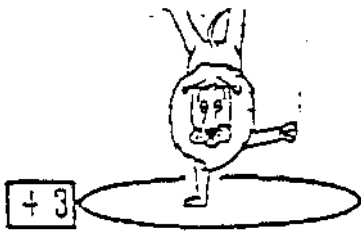
³¹ Κεκές, Ι. (1996). *Ο μαθητής ως ερευνητής στο χώρο του σχολείου. Συστημική προσέγγιση με συνεργατική ενεργό έρευνα*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα ΦΠΨ, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Η δυνατότητα να σημειώσει ο καθένας κάτι το "συγκλονιστικό" για τον ίδιο, που συνέβη την συγκεκριμένη ημέρα.

Το πολύτιμο και εντελώς προσωπικό υλικό που συγκεντρώθηκε από την τήρηση αυτού του προσωπικού ημερολογίου αξιοποιήθηκε πολλαπλά από τους μαθητές και τον ερευνητή (βλ. Κεφ. 15).



ΣΠΑΡΤΗ '92-'93



α

ΦΥΣΗ

β

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

γ

ΣΧΟΛΕΙΟ

δ

ΟΥΣ ΑΛΛΟΙ

ε

Μ.Μ.Ε.

ΔΕΥΤΕΡΑ

//

α	β	γ	δ	ε	στ

ΤΡΙΤΗ

//

α	β	γ	δ	ε	στ

ΤΕΤΑΡΤΗ

//

α	β	γ	δ	ε	στ

ΠΕΜΠΤΗ

//

α	β	γ	δ	ε	στ

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

//

α	β	γ	δ	ε	στ

ΣΑΒΒΑΤΟ

//

α	β	γ	δ	ε	στ

Τα προσωπικά ημερολόγια που μαθητές και εκπαιδευτικοί τηρούσαν για τις δραστηριότητες στην τάξη. Οι καταγραφές σε αυτά γίνονταν με πρωτοβουλία του καθενός και με κριτήριο το πόσο σημαντικό για τους ίδιους ήταν αυτό που συνέβαινε κάθε φορά στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο είχαμε τη δυνατότητα να θέτουμε στη διάθεση όλων των μελών της ομάδας τις σκέψεις και τις παρατηρήσεις των άλλων. Αυτό αποδείχθηκε εξαιρετικά χρήσιμο στην προσπάθεια να συνειδητοποιήσει ο καθένας την "προσωπική του θεωρία". Επιπρόσθετα, σε αυτά καταγράφονταν και καινούργιες ιδέες και σκέψεις που προέκυπταν από την ενασχόληση με το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Οι καταγραφές δεν ήταν αποκλειστικά σε μορφή κειμένου. Οι μαθητές από την αρχή ζήτησαν να μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους και με άλλους τρόπους - τόσο πολλούς που η ευρηματικότητά τους μας κατέπληξε. Έτσι το υλικό που προέκυπτε και που το μελετούσαμε όλοι μαζί κάθε εβδομάδα περιελάμβανε μεταξύ των άλλων:

Ποιήματα

Σχέδια - Κολάζ

Γραφήματα σε Η/Υ

Μουσικές συνθέσεις - Συσχετισμούς με τους στίχους σύγχρονων τραγουδιών.

Η μελέτη αυτού του υλικού απετέλεσε ένα γόνιμο υπόστρωμα για την ανάπτυξη ιδεών καθορίζοντας και ενισχύοντας τη μη γραμμική δυναμική της διαδικασίας στις ομάδες. Η εμπειρία για όλους εμάς τους εκπαιδευτικούς ήταν συγκλονιστική. Αντιληφθήκαμε πολύ σύντομα πόσο λίγα πράγματα γνωρίζαμε για τους «ανθρώπους», τα «πρόσωπα» και όχι κατ' ανάγκη τους «μαθητές» που είχαμε μπροστά μας στην αίθουσα.

Η μετατροπή της πολυεπίπεδης ιεραρχικής δομής που μας εγκλώβιζε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μετατρεπόταν σταδιακά σε ένα επικοινωνιακό δίκτυο με ανθρώπινους κόμβους και για όσους τολμούν να εμπλακούν σε μια τέτοια διδακτική περιπέτεια, αυτό είναι από μόνο του συγκλονιστικό. Μεταφέρουμε στη συνέχεια ενδεικτικά αποσπάσματα από το ημερολόγιο την μαθήτριάς Μαρίνας Μ. (1), για να δώσουμε μια μικρή ιδέα του πλήθους και της ποιότητας των πληροφοριών που μπορεί να υπάρχουν σε τέτοια κείμενα:

"...Σήμερα πήραμε τα ντοσιέ όπου θα καταγράψουμε τις εντυπώσεις μας και πραγματικά ένιωσα ότι κάνω κάτι καλό για πρώτη φορά. Είπα τη γνώμη μου πάνω στο σχέδιο που είχε, και με άλλους ήταν ίδια και με άλλους διαφορετική. Μιλήσαμε για ένα πίνακα ζωγραφικής ο οποίος ήταν στην αίθουσα και είπαμε αν ταιριάζει στο χώρο. Όταν ρωτήθηκα με τι θα μπορούσε να ταιριάζει είπα κάποιο συνδυασμό. Ένιωσα πολύ ωραία γιατί αισθάνθηκα ότι είπα κάτι πραγματικά καλό, πράγμα που δεν περίμενα... Είδα ότι και άλλοι νιώθουν όπως εγώ για την αδερφή μου και ότι τσακώνονται συχνά όπως εγώ που κάνω μεγάλο αγώνα αφού προσπαθώ να ξεφύγω από την εξάρτησή της καθώς και από το φόβο που έχω για το πώς θα αντιδράσει... Δεν μπορούσα να εκφράσω τι σημαίνει σταθερός χαρακτήρας αλλά είπα ότι έχω αμφιβολίες για τις αποφάσεις μου και αυτό είναι ένα καθημερινό πρόβλημα για μένα... ακούσαμε δύο μουσικά κομμάτια που τα είχαν διαλέξει συμμαθητές μου ... το δεύτερο κομμάτι (Πρόκειται για τα Camilla Burana του C. Orff.) με εκτόνωσε και μου ύψωσε το ηθικό. Κατάφερα να χτυπήσω το δάχτυλό μου ρυθμικά αν και είμαι ντροπαλή και δεν μπορώ να κάνω κάτι αν με κοιτούν , αλλά τα κατάφερα. Μου έφερνε στο νου σκηνές με ένταση, πόλεμο, καβγάδες, το Χίτλερ και γενικά ότι έχει σχέση με κάτι άγριο. Παράλληλα όμως με ηρεμούσε !! ...Είμαι άνθρωπος που συζητάει ήρεμα αλλά αλίμονο όμως και για μένα γιατί τότε θα καταλάβουν ότι πίσω από το φυσιολογικό κορίτσι υπάρχει ένα πλάσμα ντροπαλό αλλά γεμάτο νεύρα, μίσος για τον εαυτό του, πολλές φορές, ανησυχίες, τάσεις αυτοκτονίας. Είναι άτομο αγχωτικό που ψάχνει για κατανόηση και ελευθερία. Νιώθει μόνο του και αποξενωμένο από όλους και από όλα. Όλα αυτά και άλλα κρύβονται πίσω από μια μάσκα και κάποια άτομα τα έχουν ακούσει μόνο με λόγια. Κανένας δεν με έχει δει εκείνη τη στιγμή που σκέφτομαι έτσι. Είναι κάτι σαν "κρίση". Και κανένας δεν πρόκειται να με δει... Όλα αυτά δεν έχουν καμία σχέση με αυτά που λένε για την εφηβεία αλλά αποκλειστικά με μένα ... Και όταν μου περνάει είμαι από της πιο χαρούμενες κοπέλες... Σαν να έχω δύο εαυτούς που εναλλάσσονται διαρκώς. Πόλεμος με μένα ..."

- (1) Η καταγραφή αφορά στις σκέψεις της μετά από τη δεύτερη συνάντηση στην ομάδα (17 - 10 - 93). Είναι η ημέρα που όλα τα μέλη της ομάδας αποκτούν από ένα ειδικό φάκελο ο οποίος θα χρησιμεύσει για την τήρηση του προσωπικού τους ημερολογίου. Το εξώφυλλο (βλ Παράρτημα 4) και η καλλιτεχνική επιμέλεια του φακέλου έχει γίνει από τους μαθητές με τη

βοήθεια Η/Υ. Με δική τους μάλιστα πρόταση ο καθένας αποφάσισε να σχεδιάσει το εξώφυλλο με τον τρόπο που ο ίδιος επιθυμούσε. Αυτό θεωρήθηκε από τα παιδιά πολύ σημαντικό. Οι ίδιοι μας αποκάλυψαν, ότι πολλές από τις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγια, δίνονται σκόπιμα λανθασμένες, όταν δεν έχουν πεισθεί για τις προθέσεις και τους στόχους της έρευνας ή του ερευνητή. Για αυτό το λόγο ήθελαν τα μέσα, για την όποια έρευνα να συμπεριλαμβάνουν - όταν αυτό ήταν δυνατό - και στοιχεία που να τα έχουν προσφέρει οι ίδιοι οι μαθητές. Η Μαρίνα Μ. ήταν ανάμεσα σ' αυτούς που υποστήριξαν αυτή τη θέση, παρόλο που κατά τη διάρκεια της συμμετοχής της στην ομάδα της Γ Γυμνασίου τον προηγούμενο χρόνο η ίδια δεν δραστηριοποιήθηκε ιδιαίτερα. Οι σημειώσεις της όμως για αυτήν τη χρονιά ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες και θα αποτελέσουν το συνδυαστικό κρίκο στην παρουσίαση των τακτικών, τεχνικών και των οργάνων παρατήρησης που θα ακολουθήσει. Η σύνταξη και η ορθογραφία είναι αυτές του κειμένου της μαθήτριας.

Το κείμενο τελειώνει με τα λόγια ενός γνωστού τραγουδιού, (του Α. Βαρδή):

"... Σε ποιόν να μιλήσω αλήθεια να πω, τα μάτια να κλείσω, να ονειρευτώ.

Ανώνυμο θύμα κρυφής μηχανής εκπέμπω ένα σήμα

Μ' ΑΚΟΥΕΙ ΚΑΝΕΙΣ

Έχω τόσο κουραστεί να μοιράζομαι και μετά να την πληρώνω εγώ.

Σ' ένα κόσμο εχθρικό κομματιάζομαι, για τους άλλους πάντα αιμορραγώ

ΘΑ ΕΚΡΑΓΩ ..."

Κείμενα όπως αυτό, απετέλεσαν αφετηρία για συζητήσεις και σχολιασμό που αναμφίβολα προβλημάτισαν την ομάδα και προσέφεραν "απολαβές" στο βρόχο της αυτογνωσίας - πληροφόρησης, σημαντικές και ξεχωριστές για τον καθένα. Τα αποτελέσματά από αυτές τις κοινές εμπειρίες ήταν, για κάποιους άμεσα και από άλλους αναγνωρίστηκαν μετά από αρκετό χρονικό διάστημα, (σε μια περίπτωση μετά από ένα χρόνο).

Θεωρούμε προσωπικά πολύτιμες μαρτυρίες και "κατάθεση ψυχής" αυτά τα κείμενα και για το λόγο αυτό, η σύμφωνη γνώμη του συντάκτη τους ήταν απαραίτητη, πριν ανακοινωθούν στην ομάδα, όλα ή αποσπάσματά τους.

Μετά τις πρώτες συναντήσεις τα ίδια τα παιδιά ζήτησαν να συνεχίσουν μια ανάλογη προσπάθεια, καταγράφοντας αυτήν τη φορά κάποιες δικές τους παρατηρήσεις σε ημερήσια βάση και για μια ολόκληρη σχολική χρονιά. Έτσι σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε με την έμπνευση και τη στενή συνεργασία των μαθητών, το "ημερολόγιο για την ψυχική διάθεση", το οποίο θα περιγράψουμε στη συνέχεια.

Το ημερολόγιο για την ψυχική διάθεση αποδείχθηκε το δημοφιλέστερο από τα "ερευνητικά εργαλεία", που οι μαθητές μας αξιοποίησαν. Η αρχική ιδέα για τη δημιουργία του ανήκει στους μαθητές που αποτελούσαν την ομάδα της Α' Λυκείου κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά (1992 - 93). Αφορμή αποτέλεσαν οι σχετικές με το αυτοσυναίσθημα συζητήσεις, που έγιναν στο μάθημα του Σ.Ε.Π. Το αποτέλεσμα ήταν να σχεδιασθεί και να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά, (με μικρή βοήθειά από εμάς), ένα είδος εύχρηστου ημερολογίου, (βλ. Παράρτημα 4), με σκοπό να καταγράφονται σε αυτό σύντομα, περιεκτικά και σε ημερήσια βάση κάποια στοιχεία σχετικά με την "αποτίμηση" της γενικής ψυχικής διάθεσης κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια της ημέρας.

Καταρτίστηκε μια επταβάθμια κλίμακα, (χρησιμοποιώντας και τη σχετική εμπειρία από τα Μαθηματικά) και επιλέχθηκε το λιοντάρι ως το χαρακτηριστικό ζώο που θα αντιπροσώπευε, (σε διάφορες στάσεις), την κλίμακα. Προβλέφθηκε επίσης χώρος για την ημερομηνία, καθώς και το κείμενο για την περίπτωση μιας "ειδικής" καταγραφής στην οποία θα σημειώνεται κάτι το ιδιαίτερα ενδιαφέρον, ("συγκλονιστικό" ήταν ό ορος που επέλεξαν οι ίδιοι οι μαθητές), το οποίο μπορεί να συνέβη - εάν συνέβη - στο χώρο του σχολείου τη συγκεκριμένη ημέρα.

Η κωδικοποίηση των βασικών παραγόντων οι οποίοι επιδρούν στο αυτοσυναίσθημα συμπεριέλαβε τους παρακάτω παράγοντες (μετά από πολλές συζητήσεις πάνω στα προτεινόμενα από τη σχετική βιβλιογραφία, βλ. και Φλουρής - Κουλοπούλου - Σπυριδάκης).

Τη φύση (το βιολογικό μέρος του ανθρώπου, εμφάνιση, υγεία κ.λπ).

Την οικογένεια (ύπαρξη ή απουσία γονέων, σχέσεις κ.λπ).

Το σχολείο (το γενικό κλίμα , ειδικές καταστάσεις, επιδράσεις κ.λπ).

Τους ουσιώδεις άλλους (φίλους, ομάδες κ.λπ).

Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (πρότυπα, στάσεις, αξίες που προβάλλουν).

Δυνατότητα να σημειώσουν οτιδήποτε άλλο.

Αυτή η πολύ ενδιαφέρουσα ιδέα έγινε σύντομα γνωστή και στις ομάδες που τώρα λειτουργούσαν, με αποτέλεσμα όχι μόνο να υιοθετηθεί με ενθουσιασμό αλλά και να προκαλέσει το μεγάλο ενδιαφέρον των υπολοίπων για την εξέλιξη και την εφαρμογή της. Αυτή που παρουσιάζεται στο Παράρτημα 4 είναι η τελική μορφή του ημερολογίου για την ψυχική διάθεση, η οποία χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα, όπως θα περιγράψουμε στη συνέχεια. Οι καταγραφές έτυχαν συστηματικής επεξεργασίας - πάλι από τους μαθητές - με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή και τροφοδότησαν με ενδιαφέρον υλικό για αυτογνωσία τα μέλη των ομάδων.

Η συνολική εμπειρία ήταν για όλους μας, συγκλονιστική. Ήδη τα παιδιά είχαν κάνει στην εκπαιδευτική έρευνα, περισσότερα από το σύνολο των καθηγητών τους. Είχαν συμμετάσχει στο σχεδιάσμα, τη χρήση, τη συλλογή των παρατηρήσεων και την κριτική σκέψη, για ένα "δικό τους" προϊόν. Ένα ερευνητικό εργαλείο, που στη συνέχεια το μετέτρεψαν σε "τράπεζα πληροφοριών" για τον εαυτό τους και το υπεράσπισαν "φανατικά", απέναντι σε όσους αποπειράθηκαν να γελοιοποιήσουν ή να "ερμηνεύσουν" πρόχειρα και γενικά το πόνημά τους.

Αυτή είναι, κατά τη γνώμη μας, μια σημαντική προσφορά προς τους μαθητές μας, στα πλαίσια μιας μη γραμμικής ερευνητικής λογικής, που προσπαθήσαμε να παρακολουθήσουμε από την πρώτη μας συνάντηση μαζί τους.

Στην περίπτωση της Μαρίνας Μ. π.χ, φαίνεται από την επεξεργασία των στοιχείων του ημερολογίου της (και αυτό το διαπίστωσε η ίδια μελετώντας τα) πως οι περισσότερες αρνητικές καταγραφές της έχουν να κάνουν με την οικογένεια και τους φίλους, ενώ παράλληλα είναι φανερό ότι σπανίζουν οι θετικές καταγραφές.

Παράδειγμα 5³²

Εργαλείο: Τήρηση ημερολογίων μαθητών

Μετά από συζήτηση της συντονιστικής ομάδας με τη φίλη - σύμβουλο του σχολείου, αποφασίστηκε η τήρηση ημερολογίου από τους μαθητές για τη διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν στις μαθησιακές δυσκολίες. Για τη διευκόλυνση των παιδιών στη συμπλήρωση του ημερολογίου και επειδή ζητήθηκαν διευκρινίσεις από τα ίδια τα παιδιά, δόθηκαν γενικές οδηγίες Σύμφωνα μ' αυτές τα παιδιά καλούνται να σχολιάσουν θέματα όπως: το επίπεδο κατά νόηση του μαθήματος, η ύπαρξη κενών, η συμμετοχή, το ενδιαφέρον και γενικά τα συναισθήματα κατά την ώρα του μαθήματος, καθώς και σχολιασμός της δυσκολίας και του πλήθους των εργασιών. Τονίστηκε επίσης ότι είχαν βεβαίως τη δυνατότητα - πέρα από τις συγκεκριμένες υποδείξεις - να θέσουν οποιαδήποτε ζήτημα θεωρούσαν άξιο αναφοράς σχετικά με τη διαδικασία του μαθήματος. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν προαιρετική και τονίστηκε ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία.

Τελικά κράτησαν ημερολόγιο 17 μαθητές από 4 τμήματα, 2 της Α' τάξης και 2 της Β' (σύνολο μαθητών στα τμήματα αυτά: 80, ποσοστό συμμετοχής περίπου 21%) για τα εξής μαθήματα: Αρχαία Ελληνικά και Μαθηματικά η Α' τάξη, Νέα Ελληνικά και Μαθηματικά η Β' τάξη.

Η συμμετοχή των μαθητών κρίνεται ικανοποιητική με το δεδομένο ότι ήταν πρωτόγνωρη η εμπειρία για τα παιδιά και - παρά την ανωνυμία των ημερολογίων — ο φόβος για τυχόν επιπτώσεις από την μεριά των καθηγητών στην περίπτωση διατύπωσης αρνητικών σχολίων έγινε εμφανής. Ακόμη ανασταλτικός παράγοντας θεωρήθηκε το γεγονός ότι η εργασία απαιτούσε συστηματική προσοχή, καταγραφή αλλά και προσεκτική διατύπωση των σχολικών δρώμενων. Για όλα τα παραπάνω θεωρούμε ότι το δείγμα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό και να βγουν τεκμηριωμένα γενικά συμπεράσματα.

Για την ευκολότερη και ακριβέστερη ανάγνωση των συμπερασμάτων διευκρινίζουμε ότι τα νούμερα που χρησιμοποιούνται καταγράφουν πόσες φορές εντοπίσαμε σχετική

³² Από το Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» - Παράδειγμα ερευνητικής αξιοποίησης ημερολογίου μαθητών από σχολείο που συμμετείχε στο πρόγραμμα.

παρατήρηση στα ημερολόγια του τμήματος ως προς κάθε μάθημα. Υπήρξε μια περαιτέρω δυσκολία για την ταξινόμηση του υλικού, διότι κάποτε παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις ημέρες συμπλήρωσης των ημερολογίων και ως προς τον αριθμό των ημερών.

Με τις παραπάνω επιφυλάξεις παρατηρούμε τα εξής :

Αρχαία Ελληνικά

ΤΜΗΜΑ Α1 (επί 7 ημερολογίων)

- Κατανόηση: καλή έως πολύ καλή: 30 (καταγραφές σε διαφορετικές ημέρες του ίδιου ή διαφορετικών ημερολογίων)

Λιγότερο ικανοποιητική: 7

- Κενά στο μάθημα διαπιστώθηκαν σε 8 περιπτώσεις

Ανυπαρξία κενών: 24 καταγραφές

- Συγκέντρωση προσοχής: Υψηλή: 28, Περιορισμένη: 7

- Συμμετοχή στο μάθημα: Θετική απάντηση (32)

Αρνητική απάντηση (12)

Ειδικά : 4 φορές καταγράφεται ότι ο καθηγητής απευθύνεται σε λίγα άτομα κάθε φορά. Πολλές διατυπώνεται η άποψη ότι «γίνονται διακρίσεις».

- Ενδιαφέρον μαθήματος: Ικανοποιητικό: 32, μειωμένο :9

Ειδικά : Διατυπώθηκε συχνά η παρατήρηση ότι το μάθημα ήταν «πολλές κάθε άλλη φορά», πράγμα που πολλές δυσκόλεψε στην κατάταξη λόγω πολλών ουδετερότητας πολλών έκφρασης.

- Συναισθήματα: κατά την ώρα του μαθήματος: Γενικά: ευχάριστα = 22, δυσάρεστα = 2 Άγχος = 4

Ειδικά: Τα συναισθήματα άγχους και κούρασης αποδόθηκαν κυρίως στο μέγεθος της ύλης και την πίεση του χρόνου. Ακόμη εκφράστηκαν συναισθήματα φόβου και συνδέθηκαν με πιθανό επεισόδιο σύγκρουσης και η άποψη ότι «όταν νευριάζει ο

καθηγητής, τα παιδιά φοβούνται και δεν μπορούν να υπερασπίσουν τον εαυτό πολλές». Ακόμη σχετικά διατυπώθηκε ότι είναι δύσκολη η διατύπωση διαφωνίας.

Σε 4 περιπτώσεις τονίστηκε ότι το μάθημα είναι κουραστικό όταν γίνεται σε συνεχόμενες ώρες. Πολύ θετικά καταγράφεται σε 3 περιπτώσεις η εναλλαγή ρόλων μεταξύ μαθητών – καθηγήτριας που φαίνεται ότι επιχειρήθηκε σε ένα μάθημα. Πολλές θεωρήθηκαν ευχάριστες οι γλωσσικές ασκήσεις (3) και εύκολο το τεστ. Ενδιαφέρον (2) παρουσιάζουν πολλές τα θέματα γενικού χαρακτήρα.

-Ασκήσεις: Σε 24 περιπτώσεις θεωρήθηκαν πολλές και σε 11 – περιπτώσεις, λίγες και σε 3 καταγραφές εύκολες.

ΤΜΗΜΑ Α2 (Επί 5 ημερολογίων)

-Κατανόηση: καλή έως πολύ καλή: 14, Λιγότερο ικανοποιητική : 1

-Διαπίστωση κενών στο μάθημα: Αρκετά σε 2 καταγραφές, λίγα = 6, καθόλου: 7

-Συμμετοχή στο μάθημα: Θετική απάντηση (21)

Αρνητική απάντηση (4)

-Συγκέντρωση προσοχής: Υψηλή = 13, Περιορισμένη: 1

Ειδικά: Αποδίδεται η έλλειψη συγκέντρωσης της προσοχής στην κούραση λόγω του ότι το μάθημα ήταν 2 συνεχόμενες ώρες. Αυτό είχε ως επακόλουθο σχετική παρατήρηση της καθηγήτριας (πράγμα που αναφέρεται στο ημερολόγιο).

Ενδιαφέρον μαθήματος: Μεγάλο = 20, μειωμένο :2

-Συναισθήματα: Ευχάριστα =10, δυσάρεστα = 1

Ειδικά: Αρνητικά αξιολογήθηκε τελικά από τους μαθητές το γεγονός ότι η καθηγήτρια δανείστηκε ώρες για να καλύψει αυτές που χάθηκαν από το μάθημα της, εφόσον σε 3 περιπτώσεις ήταν αιτία για να δημιουργηθεί κούραση και να βαρεθούν. Ακόμη διαπιστώθηκε άγχος (4) και δυσάρεστα συναισθήματα (1) που φαίνεται να αποδίδονται στην ύπαρξη κενών αλλά και τότε στο γρήγορο ρυθμό της καθηγήτριας, λόγω της πίεσης της ύλης.

Σε 2 ημερολόγια καταγράφεται με πολύ θετικό τρόπο και εκτενώς το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών όταν συζητούνται θέματα σχετικά με το μάθημα, αλλά γενικότερου περιεχομένου.

Μαθηματικά Α1

1. Κατανόηση του μαθήματος καλή έως πολύ καλή : 38
μέτρια : 3
2. Διαπίστωσαν αρκετά κενά : 4
λίγα : 4
δεν διαπίστωσαν : 26
3. Συγκέντρωση προσοχής: μεγάλη 34
Μέτρια: 1
4. Συμμετείχαν στο μάθημα : 32
δεν συμμετείχαν : 8
5. Το ενδιαφέρον για το μάθημα ήταν αρκετά μεγάλο : 36
καθόλου : 1
6. Τα συναισθήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος ευχάριστα : 27
άγχος : 4
7. Οι ασκήσεις - εργασίες για το σπίτι κανονικές : 32
πολλές : 10
εύκολες : 7
δύσκολες : 12

Ιδιαίτερες παρατηρήσεις δεν έγιναν από τους μαθητές, εκτός από τα θετικά σχόλια για τη διάθεση συνεργασίας και την αντικειμενικότητα του καθηγητή.

Μαθηματικά Α2

1. <u>Κατανόηση</u> του μαθήματος	καλή έως πολύ καλή :	14
	μέτρια :	1
2. <u>Διαπίστωση</u> λίγα <u>κενά</u> :		4
	δεν διαπιστώθηκαν :	10
3. <u>Συγκέντρωση προσοχής</u>	μεγάλη:	12
	Μέτρια:	2
4. <u>Συμμετείχαν</u> στο μάθημα :		14
	δεν συμμετείχαν :	7
5. <u>Ενδιαφέρον</u> για το μάθημα ήταν αρκετά μεγάλο :		14
6. <u>Συναισθήματα</u> κατά τη διάρκεια του μαθήματος	ευχάριστα :	11
	άγχος :	4
7. <u>Ασκήσεις — εργασίες</u> για το σπίτι λίγες :		8
	πολλές :	4
	εύκολες :	6
	δύσκολες :	16

Έγινε η παρατήρηση ότι φυλλάδια με επαναληπτικές ασκήσεις συμβάλλουν σημαντικά στην εμπέδωση του μαθήματος. Διατυπώθηκαν θετικά σχόλια για τον καθηγητή. Επίσης έγινε η παρατήρηση ότι το «δύσκολο» των ασκήσεων προκαλεί άγχος.

Μαθηματικά Β

1.	<u>Κατανόηση</u> του μαθήματος	καλή έως πολύ καλή :	23
	μέτρια :		5
2.	<u>Διαπίστωσαν</u> αρκετά <u>κενά</u> :		2
	λίγα :		4
	δεν διαπίστωσαν:		18
3.	<u>Συγκέντρωση προσοχής</u>	μεγάλη:	17
		μέτρια:	3
4.	<u>Συμμετείχαν</u> στο μάθημα :		22
	δεν συμμετείχαν :		4
5.	<u>Ενδιαφέρον για το μάθημα</u> ήταν αρκετά μεγάλο :		16
		Καθόλου:	6
6.	<u>Συναισθήματα</u> κατά τη διάρκεια του μαθήματος	ευχάριστα :	15
		Δυσάρεστα:	1
		άγχος :	3
		αδιαφορία:	4
7.	<u>Ασκήσεις — εργασίες</u> για το σπίτι λίγες :		2
	πολλές :		6
	εύκολες :		10
	δύσκολες :		10

Ένας μαθητής έκανε την παρατήρηση ότι η αυστηρή τυποποίηση του μαθήματος κάποιες ώρες μπορεί να οδηγήσει σε ρουτίνα.

Νέα Ελληνικά Β

1. <u>Κατανόηση του μαθήματος</u> καλή έως πολύ καλή :	24
μέτρια :	5
2. <u>Διαπίστωσαν αρκετά</u> κενά :	4
λίγα :	4
δεν διαπίστωσαν :	11
3. <u>Συγκέντρωση προσοχής</u> μεγάλη:	18
Μέτρια:	3
4. <u>Συμμετείχαν στο μάθημα</u> :	22
δεν συμμετείχαν :	8
5. <u>Ενδιαφέρον</u> μεγάλο :	19
λίγο :	4
καθόλου :	7
6. <u>Συναισθήματα ευχάριστα</u> :	13
δυσάρεστα:	3
άγχος :	1
αδιαφορία:	11
7. <u>Ασκήσεις - εργασίες για το σπίτι</u> λίγες :	4
εύκολες :	7
δύσκολες :	12

Η συναισθηματική αδιαφορία μπορεί να εξηγηθεί αν συνδυασθεί με την παρουσία αυτών των ημερών δύσκολων ασκήσεων και την παρατήρηση των μαθητών για δυσνόητες ερωτήσεις, και ενδεχομένως με τη διδασκαλία του μαθήματος την τελευταία ώρα και την αφαίρεση χρόνου από το διάλειμμα.

6. Μαγνητοφώνηση, Βιντεοσκόπηση

Εισαγωγικά Στοιχεία

Η μαγνητοφώνηση και η βιντεοσκόπηση, ως τεχνικές άντλησης δεδομένων, μπορούν να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη καταγραφή καταστάσεων και συμβάντων της σχολικής πραγματικότητας.

Σε αντίθεση με άλλες τεχνικές, επιτρέπουν την αναπαραγωγή/ανασύνθεση των γεγονότων, την ανάλυση και το σχολιασμό τους, ενδεχομένως από αυτούς που προηγουμένως ήταν το αντικείμενο της καταγραφής, ενώ επιπροσθέτως περιορίζουν την προκατάληψη του ερευνητή – παρέχοντας μεγαλύτερη δυνατότητα για ουδέτερη και όχι προκατειλημμένη συλλογή στοιχείων. Θα πρέπει να σημειωθεί όμως ο κίνδυνος η παρουσία του αντίστοιχου εξοπλισμού – του κασετόφωνα και της βιντεοκάμερας - να επηρεάσει τη φυσική συμπεριφορά των συμμετεχόντων, καθώς επίσης και το ενδεχόμενο, η πλήρης καταγραφή να είναι στην πραγματικότητα πολύ επιλεκτική, με την προσπάθεια να εστιάζεται προς μια μόνο κατεύθυνση. Για τους λόγους αυτούς απαιτείται προσοχή στη χρήση των τεχνικών αυτών και στην ερμηνεία των δεδομένων που προκύπτουν.

Η μαγνητοφώνηση μπορεί να δώσει μια ολοκληρωμένη καταγραφή λεκτικών δεδομένων και για αυτό ως τεχνική είναι περισσότερο κατάλληλη όταν το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη λεκτική επικοινωνία των υποκειμένων. Η βιντεοσκόπηση έχει το πλεονέκτημα παροχής ακουστικο-οπτικών καταγραφών και αποτελεί μια αρκετά ισχυρή μέθοδο για παροχή ανατροφοδότησης στα υποκείμενα της καταγραφής, καθώς επίσης και για την πρόκληση συζητήσεων στην ομάδα.

Όπως και στην περίπτωση της παρατήρησης, η μαγνητοφώνηση και η βιντεοσκόπηση μπορούν να βάλουν σε δύσκολη θέση αυτούς που καταγράφονται. Η εξοικείωση των υποκειμένων με τις τεχνικές αυτές, καθώς και η ενεργή ανάμειξή τους στην ερευνητική διαδικασία μπορούν να αμβλύνουν τη δυσκολία αυτή. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές σε μια σχολική τάξη θα πρέπει να γνωρίζουν γιατί, πότε και πώς γίνονται βιντεοσκοπήσεις ή μαγνητοφωνήσεις και να συμφωνούν.

Βιβλιογραφικές Πηγές

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Barron, B. (2007). “Video as a tool to advance understanding of learning and development in peer, family, and other informal learning contexts”, Goldman, R., Pea, D., Barron, B. & Derry, S. J. (Eds) *Video research in the learning sciences*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 159-187.

Erickson, F. (2006). “Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales”, Green, J., Camilli, G. & Ellmore, P. (Eds) *Handbook of complementary methods in education research*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp.177-191.

Harris, N. D. C. & Bell, C. D. (1990). *Evaluating and Assessing for Learning* Revised Edition, London, Kogan Page.

Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*, Buckingham, Open University Press.

Schratz, M. (1997). *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development*, CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC.

Παραδείγματα Μαγνητοφώνησης & Βιντεοσκόπησης

1. Παράδειγμα Μαγνητοφώνησης³³

Η μαγνητοφώνηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

- Ως ένα γενικό διαγνωστικό εργαλείο για την ανάδειξη πτυχών της διδασκαλίας. Μπορεί να φωτίσει π.χ. τις αλληλοδράσεις που αναπτύσσονται στην τάξη είτε ανάμεσα στο διδάσκοντα και ένα μαθητή είτε ανάμεσα στους μαθητές. Η ακρόαση της διδασκαλίας και το κείμενο που θα προκύψει από την απομαγνητοφώνηση μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει την ποιότητα των σχέσεών του με τους μαθητές του ως σύνολο ή με ορισμένους από αυτούς ξεχωριστά, καθώς και των μαθητών μεταξύ τους.
- Για να δίνει λεπτομερείς μαρτυρίες /στοιχεία σχετικά με συγκεκριμένες πλευρές της διδασκαλίας μέσω της χρήσης του κειμένου που θα προκύψει από την απομαγνητοφώνηση.

Παράδειγμα

Η δασκάλα χρησιμοποίησε ένα μαγνητόφωνο ως βοήθημα για να κατανοήσει τον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά σε σχέση με την ιχνογραφία χαρτών στο μάθημα της Γεωγραφίας.

Ένα τμήμα Ε' Δημοτικού χωρίστηκε σε ομάδες 4-5 μαθητών και σε κάθε ομάδα δόθηκαν φωτοαντίγραφα από 4 χάρτες. Ζητήθηκε από τα παιδιά να τους συζητήσουν και να αποφασίσουν ποιον θεωρούν καλύτερο. Η εκπαιδευτικός διέθετε ένα μόνο μαγνητόφωνο και έτσι μπορούσε να μαγνητοφωνήσει μόνο μία συζήτηση. Όταν άκουσε την κασέτα, κατάλαβε ότι αυτή η συζήτηση σαφώς είχε τη δυναμική ενός ερευνητικού εργαλείου και ότι αυτή η στρατηγική προσέγγισης της κριτικής σκέψης

³³ Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press, σελ. 63.

των μαθητών άξιζε να επαναληφθεί. Οι μαθητές διατύπωσαν ρεαλιστικές κρίσεις για τους χάρτες. Η μαγνητοφωνημένη συζήτηση βοήθησε τη δασκάλα να δει ποια κριτήρια χρησιμοποιούσαν οι μαθητές της και πώς αυτές οι αξιολογικές κρίσεις τους μπορούσαν να διερευνηθούν.

Κατά την επόμενη προσπάθειά της (πάλι υπήρχε διαθέσιμο μόνο 1 μαγνητόφωνο), πάλι ομάδες μαθητών ασχολούνταν με τους χάρτες. Κάθε ομάδα διάλεξε έναν αρχηγό και αυτός έκανε την τελική αναφορά στην τάξη μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης. Τότε μαγνητοφώνησε η εκπαιδευτικός μόνο αυτές τις τελικές αναφορές των ομάδων. Κάποια σημεία βέβαια των αυθεντικών συζητήσεων χάθηκαν αλλά παρόλα αυτά ορισμένα ενδιαφέροντα σημεία ήρθαν στο φως.

Φάνηκε ότι οι εξυπνότεροι μαθητές ήταν περισσότερο μεθοδικοί και ακριβείς στις κριτικές τους.

(Αποσπάσματα από τις τελικές αναφορές των μαθητών)

Simon: Η ετυμολογία μας σχετικά με το χάρτη 1 ήταν ότι θα μπορούσε να είχε χρησιμοποιηθεί χάρακας. Κάποια κτήρια εμφανίζονταν χωρίς πόρτες. Ακόμα δεν υπάρχει καμία κλίμακα κανένας τίτλος ούτε ο βόρειος προσανατολισμός.

Όσο για το χάρτη 3, είναι σχέδιο, δεν είναι χάρτης.

Ο χάρτης 4 είναι μάλλον καλός. Μοιάζει περισσότερο με χάρτη, έχει προσανατολισμό και έναν κατάλληλο τίτλο.

Sarah: Θεωρήσαμε ότι ο χάρτης 1 δεν είναι πολύ καλός, γιατί όσα παρουσιάζονται είναι πολύ μικρά. Ο χάρτης δεν είναι πολύ καλός - είναι . . . πολύ καλλιτεχνικός.

Valerie: Ο χάρτης 2 είναι ο καλύτερος γιατί δείχνει όλους τους δρόμους και τις σιδηροδρομικές γραμμές και τις γέφυρες.

2. Παράδειγμα Βιντεοσκόπησης³⁴

Ο Geoff (δάσκαλος) χρησιμοποίησε το βίντεο για να εξετάσει τη διδασκαλία του και να προσπαθήσει να βρει μια απάντηση στην ερώτηση “γιατί όλες οι δραστηριότητες στην τάξη καταναλώνουν πολύ χρόνο και φεύγει η διδακτική ώρα πολύ γρήγορα;”

Ο G. αποφάσισε να βιντεοσκοπήσει την διδακτική ώρα 9.30 - 10.15 που θεωρούσε διδακτική ώρα με πολύ ενέργεια, πολύ αποδοτική. Πριν τη βιντεοσκόπηση ο G. αναγνώρισε μια σειρά από θέματα πάνω στα οποία ήθελε να συλλέξει πληροφορίες:

- πόση ώρα δουλεύει κάθε μαθητής
- πόση ώρα σπαταλά /χάνει κάθε μαθητής
- πόσος είναι ο χρόνος που μοιραία χάνεται
- πόσο χρόνο αφιερώνει ο δάσκαλος σε κάθε συγκεκριμένο μαθητή
- ποιες είναι οι εργασίες που ολοκληρώθηκαν κατά τη διδακτική ώρα από κάθε μαθητή.

Η βιντεοσκόπηση πήγε καλά. Ο G. είχε ήδη τοποθετήσει την κάμερα στην τάξη αρκετές μέρες πριν τη βιντεοσκόπηση και οι μαθητές την είχαν συνηθίσει. Χρησιμοποίησε ευρυγώνιο φακό και κατάφερε να συλλάβει όλη τη δράση μέσα στην τάξη. Μετά ο G. ξαναείδε τη βιντεοκασέτα. Συγκέντρωσε δεδομένα όχι μόνο πάνω στα θέματα που προαναφέρθηκαν, αλλά και στα ακόλουθα:

- στο χρόνο που κατανάλωσε ο δάσκαλος σε εξωδιδακτικά καθήκοντα (ήρθε ο υποδιευθυντής και συζήτησαν ένα θέμα)
- πόσες φορές επαίνεσε / μάλωσε έναν μαθητή
- πόσο χρόνο οι μαθητές έμειναν χωρίς επίβλεψη.

³⁴ Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press, σελ.71.

Ο G. μετά ανέλυσε την κασέτα με γνώμονα ένα-ένα μαθητή και κατέληξε σε μια λεπτομερή ανάλυση του πώς περνά η ώρα ατομικά για καθέναν μαθητή. Από αυτές τις πληροφορίες κατάφερε να καταστρώσει ένα πρόγραμμα για πιο αποτελεσματική διευθέτηση του χρόνου στην τάξη του καθημερινά.

3. Παράδειγμα Φωτογράφισης - Ηχογράφισης – Μαγνητοσκοπήσης³⁵

Όπως αναφέρει ο συγγραφέας:

Η φωτογράφιση - ηχογράφιση – μαγνητοσκοπήση αποδείχθηκαν αναντικατάστατες τεχνικές (ιδιαίτερα η μαγνητοσκοπήση) και πρόσφεραν ανεκτίμητο υλικό για επεξεργασία στις ομάδες. Προσφέρονται ιδιαίτερα στη γενική τους φιλοσοφία, που είναι περισσότερο αυτή του "ταξιδιού" - με την Καβαφική αν θέλετε έννοια - και λιγότερο αυτή ενός "προκαθορισμένου τόπου προορισμού". Όλες ανεξαιρέτα οι μαγνητοσκοπήσεις έγιναν αντικείμενο ξεχωριστής προσοχής από τα μέλη της ομάδας. Πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν ενδοιασμούς και επιφυλάξεις (απόλυτα κατανοητές) πριν από την πραγματοποίησή τους. Κανένας όμως δεν αρνήθηκε τη μοναδικότητα και την εγκυρότητά τους στην παροχή πληροφοριακού υλικού για τις καταστάσεις που όλοι ζούμε στην αίθουσα.

Η Μαρίνα Μ. παραξενεύτηκε με "τη στάση" της κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ενώ πίστευε ότι το μόνο που επεδίωκε ήταν το να την "αφήνουν ήσυχη", παρατήρησε ότι η στάση της στο κάθισμα, στο ντύσιμο και κάποιοι εξωλεκτικοί κώδικες επικοινωνίας που χρησιμοποιούσε (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, αδιάκοπο μάσημα τσίγλας κ.λπ.) κάθε άλλο παρά συνηγορούσαν σε αυτό. Όταν μάλιστα της ζητήθηκε να προτείνει η ίδια (αναλαμβάνοντας το ρόλο της καθηγήτριας) λύσεις για τα προβλήματα πειθαρχίας στην αίθουσα, διαπίστωσε πως τα μέτρα που πρότεινε ήταν ιδιαίτερα αυστηρά και πάντως όχι αυτά που θα ήθελε να ληφθούν εις βάρος της, σε ανάλογες περιπτώσεις.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε εδώ πως στο τελευταίο κείμενο (προσωπικό ημερολόγιο) που μας έδωσε ξεχωρίζει δύο πράγματα (και ευχαριστεί γι' αυτά):

α) Την "ανακάλυψη" που έκανε μέσα στην ομάδα αλλά και στην τάξη ότι υπάρχουν πράγματα στα οποία και η ίδια τα καταφέρνει πολύ καλά, "... Αισθάνθηκα ότι αξίζω

³⁵ Κεκές, Ι. (1996) *Ο μαθητής ως ερευνητής στο χώρο του σχολείου. Συστημική προσέγγιση με συνεργατική ενεργό έρευνα*, Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικό-Παιδαγωγικό - Ψυχολογικό του Πανεπιστημίου Αθηνών.

και εγώ σε κάτι. Αυτό σε συνδυασμό με την με την έκπληξή της για το "... και πόσοι άλλοι έχουν τελικά προβλήματα όπως τα δικά μου ...

β) Τη δυνατότητα που είχε να δοκιμάσει τις "προσωπικές της θεωρίες" για πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις βλέποντάς τα από την πλευρά των "άλλων", "... μου έκανε μεγάλη εντύπωση ότι εγώ στο ρόλο της καθηγήτριας ήμουν τόσο αυστηρή ... τι περίεργες εκφράσεις παίρνει το πρόσωπό μου όταν θυμώνω ... μέσα από την ταινία του βίντεο είδα πως με βλέπουν οι συμμαθητές μου ...".

7. Φωτογράφιση

Εισαγωγικά Στοιχεία

Η φωτογράφιση διευκολύνει την αποτύπωση καταστάσεων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την καταγραφή στιγμών οι οποίες, παρ' ότι μπορούν να παρατηρηθούν, είναι φευγαλέες και μπορούν να χαθούν πολύ πιο εύκολα από τη λεκτική επικοινωνία. Στο πλαίσιο της σχολικής αξιολογικής έρευνας μπορεί να αποβεί χρήσιμη στον εκπαιδευτικό με ποικίλους τρόπους. Μεταξύ άλλων:

- συμπληρώνει τις σημειώσεις παρατήρησης ή τη μαγνητοφώνηση μιας κατάστασης, επιτρέποντας την επαναφορά στη μνήμη μιας ολιστικής περιγραφής του «τι συνέβη και πού»
- υποβοηθά στη μελέτη μη λεκτικών στοιχείων των καταστάσεων και των συμβάντων
- μπορεί να αποτελέσει αφετηριακό σημείο για τη διαμόρφωση του πλαισίου μιας έρευνας, δημιουργώντας εναύσματα για προβληματισμό και υποδεικνύοντας ερωτήματα που είναι σημαντικά να διερευνηθούν με άλλες μεθόδους στη συνέχεια
- μπορεί να λειτουργήσει απλώς ως υπενθύμιση συγκεκριμένων αποφάσεων ή εκπαιδευτικών επιτευγμάτων στο πλαίσιο της γενικότερης διαδικασίας ανάπτυξης του σχολείου (Altrichter et al. 2001).

Για τους μαθητές, αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα η οποία μπορεί να εμπυρώσει, να κινητοποιήσει και να συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, η φωτογράφιση μπορεί να αναδειχθεί σε ένα ιδιαίτερα διαφωτιστικό εργαλείο όταν οι μαθητές σε ομάδες φωτογραφίζουν χώρους ή άτομα τους οποίους θεωρούν εξαιρετικά ευχάριστους και αντίστοιχα άλλους στους οποίους αποδίδουν αρνητικά χαρακτηριστικά (MacBeath 2005, Schratz 1997).

Βιβλιογραφικές Πηγές

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Elliot, J. (1991). *A practical guide to action research, action research for educational change*, Buckingham, Buckingham Press.

Harper, D. (2002). «Talking about pictures : A case for photo elicitation», *Visual Studies*, 17 (1), 13-26.

Kaplan, I. & Howes, A. (2004). «‘Seeing through different eyes’: exploring the value of participative research using images in schools», *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 143-155.

MacBeath, J. (2005). *Self-evaluation: Models, Tools and Examples of Practice*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL).

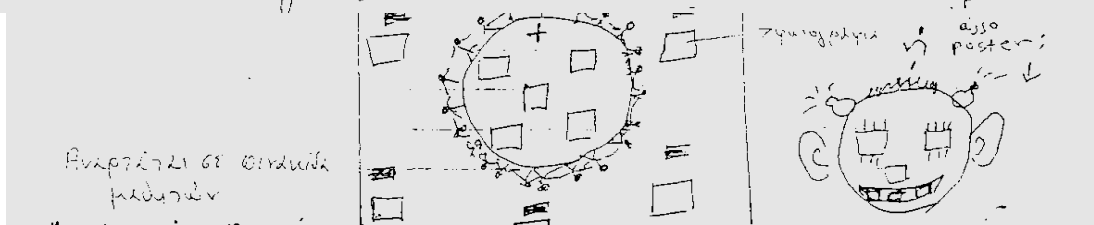
Prosser, J. (1998) « The status of image-based research», Prosser, J. (ed) *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers* , London, Routledge Falmer.

Schatz, M. (1997). *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development*, CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC.

Schatz, M. & Steiner-Loffler, U. (1998). «Pupils using photographs in school self-evaluation», Prosser, J. (ed) *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers* , London, Routledge Falmer.

Winston, B. (1998). «‘The camera never lies’: the partiality of photographic evidence», Prosser, J. (ed) *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers* , London, Routledge Falmer.

Τα Σχόλια που έωκαν τα παιδιά βλέποντας τις φωτογραφίες με τα καλά και τα άσχημα του Σκοπίου είναι ποιητικά. Μέσα από τις απόψεις τους διακρίνει και την αίσθηση του μαζού και του κραιπάλα κομώς και των κοινωνικών σχέσεων που θέλουν να έχει το Σκόπιο με τους γοείς τους. Πιστεύουν ότι πρέπει να επικρατήσει τα καλά και τα άσχημα είτε να διορθωθούν είτε να εξαλειφθούν με τα καλά να είναι κοινωνικό, να κάνει ποδοσφαιρικές εκδηλώσεις και είναι πολύ ευχαριστημένα με όλα όσα γίνεται στο Σκόπιο. Το κείμενο αναδιτάζει την αίσθηση όπου τα παιδιά πηγαίνουν κάθε ώρα μαθήματος σε άλλα αιώνα, τα παιδιά φέρνουν μακοποιημένα ενώ σε κείμενα της ντουζαπών δικαίτημα και άλλα κέν είπα ότι είναι μαφί, άλλα ότι τους φέρνει ή δίνει τους αιώνα. Μίλησα με μεγάλο εκθουσιασμό για τις ποδοσφαιρικές εκδηλώσεις και ευφράσα την άποψη ότι όλα σφύζονται στην καθημερινότητα και τα κέρμα φέρνουν πολύ ευχαριστημένα για τις κείες του Σκοπίου με τους γοείς τους. Τους είπα κερμα ότι μερικά παιδιά με τις ασπίες και τις ασπίες τους αφήνουν την καλή κεία του Σκοπίου. Δε. Θέβου: καθαρίστε μαρίτζες και θραπιά, ούτε σκετήματα και βρωμό φορα είναι κείους. Σέβεται και αγαπού τα GRAFI Τέδοι για τις εκπαιδευτικές ευφρομές είπα πως μαθαίνουν εύκολα και πράγματα που δε μαθαίνουν από τους γοείς τους.



³⁶ Από το Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» - Παράδειγμα ερευνητικής αξιοποίησης της φωτογραφίας από σχολείο που συμμετείχε στο πρόγραμμα.

8. Κοινωνιομετρία και Κοινωνιομετρικές Τεχνικές

Εισαγωγικά Στοιχεία

Η κοινωνιομετρία αφορά ένα σύνολο τεχνικών με τις οποίες μπορούμε να συλλέξουμε πληροφορίες που μας βοηθούν να αντιληφθούμε καλύτερα μια ομάδα, μια σχολική τάξη ως σύστημα σχέσεων με λειτουργικούς και δομικούς δεσμούς. Παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη συναισθηματική ή την κοινωνική δομή και τη δυναμική της τάξης, προσδιορίζοντας το βαθμό αποδοχής των μαθητών από τους συμμαθητές ή τους καθηγητές τους, το κατά πόσο τα άτομα είναι ανεκτά σε μια ομάδα, το ποιος μαθητής είναι περισσότερο δημοφιλής και ποιος όχι κ.λπ. (Σολομών 1999, Hopkins 1985, Schratz 1997).

Το κοινωνιομετρικό τεστ και το κοινωνιόγραμμα αποτελούν συνήθεις τύπους κοινωνιομετρικών τεχνικών που αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα.

Βιβλιογραφικές Πηγές

Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press.

Schratz, M. (1997). *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development*, CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC.

Σολομών, Ι. (επιμ) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παραδείγματα Κοινωνιομετρικού Τεστ και Κοινωνιογράμματος

1. Παράδειγμα Κοινωνιομετρικού Τεστ και Κοινωνιογράμματος³⁷

Η κοινωνιομετρία είναι σύνολο τεχνικών, με τις οποίες διαπιστώνονται και μελετώνται οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Εμπνευστής της είναι ο Ρουμανικής καταγωγής Αμερικανός ψυχοκοινωνιολόγος J. L. Moreno (1934). Αποσκοπεί στον προσδιορισμό του βαθμού αμοιβαίας αποδοχής των μελών ενός συνόλου προσώπων ώστε με βάση αυτό το κριτήριο να χωριστούν σε μικρότερες ομάδες εργασίας.

Συνίσταται κυρίως: α) στη διενέργεια του κοινωνιομετρικού τεστ, β) στη σύνταξη της κοινωνιόμητρας από τα δεδομένα του τεστ, γ) στη δημιουργία του κοινωνιόγραμματος και τελικά δ) στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Το κοινωνιομετρικό τεστ προϋποθέτει τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου όπως το παράδειγμα που ακολουθεί:

Ονοματεπώνυμο :

Με ποιους συναδέλφους σου επιθυμείς να είσαι στην ίδια ομάδα. Γράψε τα ονόματα τριών από αυτούς κατά σειρά προτίμησης.

α)

β)

γ)

Ο διδάσκων πρέπει απαραίτητως να διαβεβαιώσει τους μαθητές ότι δεν θα κοινοποιήσει τις επιλογές τους. Θα ζητήσει από το τμήμα να γράψουν τις προτιμήσεις τους χωρίς καμία προσunenνόηση μεταξύ τους και σε συνθήκες μυστικής

³⁷ Καραγκιοζίδης, Π. (2008). *Κοινωνιομετρία*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.polkarag.gr/FILES/didaktiki/koinoniometria.htm>

ψηφοφορίας. Οι μαθητές που απουσιάζουν την ημέρα του τεστ αποτελούν επίσης αντικείμενο επιλογής και το δικό τους τεστ θα διενεργηθεί όταν επιστρέψουν.

Συνιστάται να μη δίνεται τεστ αρνητικής μορφής, δηλ. του τύπου «με ποιους συναδέλφους σου **δεν** θα ήθελες να είσαι στην ίδια ομάδα.»

Τα αποτελέσματα του τεστ καταχωρούνται σε πίνακα ο οποίος ονομάζεται **κοινωνιόγραμμα**, όπως το παράδειγμα που ακολουθεί:

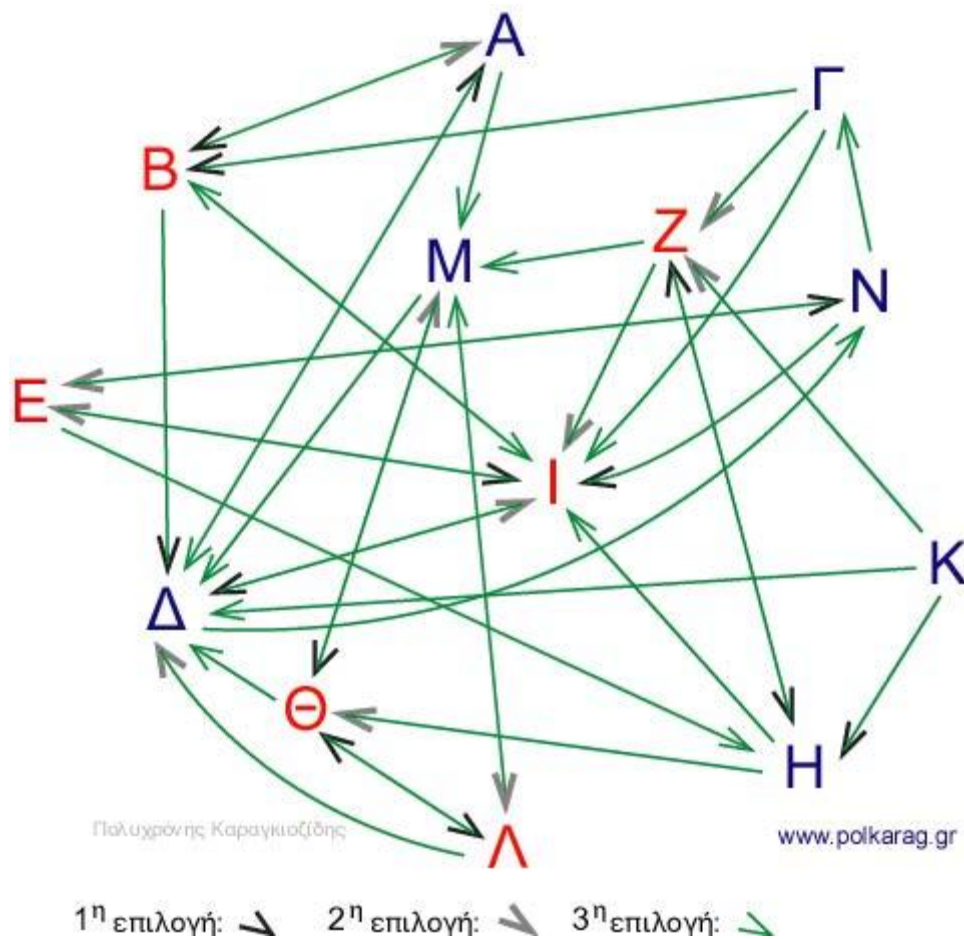
Επιλεχθέντες→		A	B	Γ	Δ	E	Z	H	Θ	I	K	Λ	M	N		
Επιλέγοντες	A		α		β								γ		A	
	B	β			α					γ					B	
	Γ		α				β			γ					Γ	
	Δ	α								β				γ	Δ	
	E							γ		α				β	E	
	Z							α		β			γ		Z	
	H						α		β	γ					H	
	Θ				γ								α	β		Θ
	I		γ		α	β										I
	K				γ		β	α								K
	Λ				β					α				γ		Λ
	M				γ					α			β			M
	N			γ		β					α					N
1 ^η επιλογή		1	2	0	2	0	1	2	2	2	0	1	0	0	(α)	
2 ^η επιλογή		1	0	0	2	2	2	0	1	2	0	1	1	1	(β)	
3 ^η επιλογή		0	1	1	3	0	0	1	0	3	0	0	3	1	(γ)	
Σύνολο		2	3	1	7	2	3	3	3	7	0	2	4	2		
Επιλεχθέντες→		A	B	Γ	Δ	E	Z	H	Θ	I	K	Λ	M	N		

A, B, Γ κτλ: Ονόματα μαθητών (13) σύμφωνα με το μαθητικό κατάλογο.

Αγόρια χρώμα γαλάζιο, κορίτσια χρώμα κόκκινο.

1^η επιλογή: **α**, 2^η επιλογή: **β**, 3^η επιλογή: **γ**.

Με τα δεδομένα της κοινωνιόμητρας μπορούμε να δημιουργήσουμε το **κοινωνιόγραμμα**, με το οποίο έχουμε άμεση εποπτική εικόνα του βαθμού αμοιβαίας αποδοχής π.χ. των συμμαθητών ενός τμήματος, ώστε να πετύχουμε το μέγιστο δυνατό βαθμό συνεργασίας στις ομάδες που θα σχηματίσουμε. Το κοινωνιόγραμμα που ακολουθεί αντιστοιχεί στην προηγούμενη κοινωνιόμητρα.



Κατάταξη σε ομάδες

1^η ομάδα: **A Δ B**

2^η ομάδα: **Θ Λ Μ**

3^η ομάδα: **Z Η Κ**

4^η ομάδα: **E Γ Ι Ν**

Για τη συγκρότηση των ομάδων πρέπει να ληφθούν υπόψη τα εξής:

1. Μαθητές που δείχνουν αμοιβαία προτίμηση να μπαίνουν, κατά το δυνατό, στην ίδια ομάδα.
2. Για τον κάθε μαθητή-τρια να ικανοποιείται μία τουλάχιστον προτίμηση.
3. Μαθητές τους οποίους δεν επέλεξε κανείς, να τοποθετούνται σε ομάδες με συμμαθητές τους που οι ίδιοι προτιμούν και όχι περισσότεροι από ένας σε κάθε ομάδα.

Μετά τη συγκρότηση των ομάδων (αν πρόκειται για εργαστηριακές ασκήσεις φυσικών επιστημών) πρέπει:

- Να επιτρέπεται μια σχετική κινητικότητα μεταξύ των μελών των ομάδων μετά από ικανό χρονικό διάστημα σταθερότητας.
- Στην ομάδα οι μαθητές να εναλλάσσουν τους ρόλους τους ως προς τις εργασίες (μεταφορά και τακτοποίηση οργάνων, λήψη μετρήσεων, καταγραφή μετρήσεων, επεξεργασία κ.λπ.)

Ενδεικτικοί τομείς εφαρμογής του κοινωνιογράμματος:

1. Εργαστηριακές δραστηριότητες φυσικών επιστημών.
2. Διδασκαλία μαθήματος γενικώς.
3. Συγκρότηση στρατιωτικών ομάδων ειδικών αποστολών ή σύνθεση πληρώματος τεθωρακισμένων.

2. Παράδειγμα Κοινωνιομετρικού Τεστ και Κοινωνιογράμματος: Η συγκρότηση ομάδων εργασίας στο εργαστήριο και οργάνωση εργαστηριακής άσκησης³⁸

Κομβικό σημείο στην επιτυχή πραγματοποίηση εργαστηρίου (μετωπικού ή κυκλικού) με ομάδες μαθητών είναι ο τρόπος συγκρότησης της κάθε ομάδας εργασίας που μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους:

- Διαμόρφωση ελεύθερων ομάδων χωρίς παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Συνήθως η (αυτο)επιλογή των συμμαθητών ή των συμμαθητριών στην ομάδα γίνεται ανάλογα με τη φιλία, τις συμπάθειες, τα κοινά ενδιαφέροντα ή ανάλογα με τη συνεργασία που επιβάλλει η τρέχουσα σχολική κατάσταση (επίδοση στο μάθημα). Τρόπος κατάλληλος για παιδιά ηλικίας 13 -16 ετών – αλλά και με ομάδες όχι πάντοτε ικανοποιητικής απόδοσης και επίδοσης.
- Καθορισμένες ομάδες, που τη σύνθεσή τους διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός βάσει δικών του, κατά περίπτωση, κριτηρίων. Τρόπος ικανοποιητικός για τους μαθητές των μικρότερων ηλικιών.
- Ομάδες, βάσει κοινωνιογράμματος, που δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ορίσει ο ίδιος την ομάδα που θα ήθελε να ανήκει, αλλά και τον εκπαιδευτικό να κάνει (αναγκαίες) διαρθρωτικές παρεμβάσεις έχοντας υπόψη την αρχή της βοήθειας. Αυτός ο τρόπος είναι ένα καλό βοηθητικό μέσο για συγκρότηση ομάδων στο γυμνάσιο και στο λύκειο.

Το μέγεθος της ομάδας είναι σημαντικός παράγοντας για την αποδοτική εργασία. Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι ομάδες με 3 έως 4 μέλη δουλεύουν καλύτερα. Βέβαια, στην περίπτωση ενός μετωπικού εργαστηρίου φυσικής, λόγω χάρη, ο αριθμός των μελών της ομάδας καθορίζεται κατ' ανάγκη και από τον αριθμό των σειρών των οργάνων και συσκευών που υπάρχουν. Στη διαμόρφωση της ομάδας δεν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το φύλο (αμιγείς ομάδες αγοριών ή κοριτσιών). Επίσης, η σύνθεση της ομάδας δεν πρέπει να είναι άκαμπτη και αμετάβλητη, χωρίς αυτό να σημαίνει συνεχή μετακίνηση μελών από τη μια ομάδα στην άλλη. Στην ομάδα είναι αναγκαίοι οι «δυνατοί» μαθητές να στηρίζουν τους «αδύνατους».

³⁸ Νίκος Παπασταματίου. *Η συγκρότηση ομάδων εργασίας στο εργαστήριο και οργάνωση εργαστηριακής άσκησης, στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.epyna.eu/show/omades_ergast.doc*

Η κοινωνιομετρία και το κοινωνιομετρικό τεστ

Η μέθοδος που χαρακτηρίζεται ως κοινωνιομετρία βασίζεται στην υποβολή ερωτήσεων στους μαθητές της σχολικής τάξης για τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους στην ίδια τάξη / τμήμα, πράγμα που σημαίνει ότι ως μέθοδος μέτρησης συναισθηματικών καταστάσεων αποτελεί μια κρίση που αφορά συμπάθεια, ικανότητα συνεργασίας, ανεκτικότητα και εμπιστοσύνη χωρίς όμως να δίνει πληροφορίες για το βάθος των αμοιβαίων και λοιπών σχέσεων. Εργαλεία της είναι το κοινωνιομετρικό τεστ, η κοινωνιόμητρα και το κοινωνιόγραμμα.

Το κοινωνιομετρικό τεστ είναι ένα μέσο με το οποίο προσδιορίζουμε κατά πόσο τα άτομα είναι ανεκτά σε μια ομάδα. Στη σχολική τάξη/ τμήμα πληροφορεί το δάσκαλο ποιος μαθητής είναι αποδεκτός από τους άλλους, ποιος δέχεται τις περισσότερες προτιμήσεις των συμμαθητών του (αστέρας ή δημοφιλής) και ποιος όχι (απομονωμένος), ποιοι είναι οι φίλοι, ποιες επιλογές έχουν αμοιβαιότητα και ποιες όχι, τις προτιμήσεις μεταξύ ατόμων του ίδιου ή του άλλου φύλου, το σχηματισμό ζευγών κ.ά.

Ιδιαίτερα πρέπει να τονιστεί ο σωστός χειρισμός ομάδων μεταξύ φίλων που σχηματίζουν μεταξύ τους τρίγωνο ή αλυσίδα και των απομονωμένων ατόμων (αυτών δηλαδή τους οποίους δεν προτιμούν οι συμμαθητές τους). Στην περίπτωση των φίλων, αν είναι ταυτόχρονα και «αδύνατοι» μαθητές, αυξάνεται η πιθανότητα αποτυχίας τους σαν ομάδα εργασίας στο εργαστήριο, ενώ οι απομονωμένοι μαθητές δεν πρέπει να μπαίνουν όλοι μαζί σε μια ομάδα αλλά μεμονωμένα μεταξύ αυτών που οι ίδιοι προτιμούν.

Ένα κοινωνιομετρικό τεστ στην απλή μορφή του (που εν προκειμένω μας ενδιαφέρει) είναι ένα ερωτηματολόγιο με μια ερώτηση πάνω σε μια δραστηριότητα, δηλαδή τη συγκρότηση ομάδας στο εργαστήριο, η οποία να οδηγεί σε τρεις επιλογές κατά σειρά προτίμησης. Μπορεί να έχει τη μορφή:

Όνοματεπώνυμο:

Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θέλεις να είσαι στην ίδια ομάδα στο εργαστήριο Φυσικής τη φετινή χρονιά; Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου κατά σειρά προτίμησης.

1).....

...

2).....

...

3).....

Υπόδειγμα κοινωνιομετρικού τεστ με μία μόνο ερώτηση

Μια πρακτική υπόδειξη είναι να βεβαιώσει προκαταρκτικά ο εκπαιδευτικός τους μαθητές ότι θα τηρηθεί απόλυτα η ανωνυμία των απαντήσεών τους, οι επιλογές τους θα ληφθούν υπόψη όσο το δυνατό περισσότερο και τέλος, να ζητηθεί από την τάξη να γράψουν τις προτιμήσεις τους χωρίς καμιά προσυνεννόηση μεταξύ τους και σε συνθήκες μυστικής ψηφοφορίας. Οι μαθητές που απουσιάζουν την ημέρα του τεστ αποτελούν αντικείμενο επιλογής και το δικό τους τεστ θα ληφθεί με την επιστροφή τους.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του κοινωνιομετρικού τεστ εξαρτάται από την ειλικρίνεια με την οποία οι μαθητές εκφράζουν τις επιθυμίες τους (επιθυμίες που μπορεί με την πάροδο του χρόνου να αλλάζουν).

Συνίσταται να μη δοθεί κοινωνιομετρικό τεστ αρνητικής μορφής, δηλαδή: Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου δε θα ήθελες να είσαι στην ίδια ομάδα (...)

Η κοινωνιόμητρα

Τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ καταχωρίζονται στην κοινωνιόμητρα, τετραγωνικό πίνακα διπλής εισόδου, με αριθμό στηλών και γραμμών ίσων με τον αριθμό των μαθητών της τάξης (Πίνακας 1). Ο κάθε μαθητής συμβολίζεται με το ονοματεπώνυμο ή τα αρχικά του ή τον αύξοντα αριθμό κατάλογου. Κάθε προτίμηση

σημειώνεται με τον αριθμό 1 (πρώτη), 2 (δεύτερη), 3 (τρίτη), στα αντίστοιχα τετραγωνίδια της μήτρας, που αντιστοιχούν στα πρόσωπα που πηγαίνει η προτίμηση. Στη βάση της κοινωνιόμητρας γίνεται συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων, ενώ καταγράφεται το σύνολο των προτιμήσεων για τον κάθε μαθητή και οι αντίστοιχες πληροφορίες.

Στην κοινωνιόμητρα του Πίνακα 1, η μαθήτρια Γ συγκέντρωσε συνολικά επτά επιλογές (5 πρώτες, 2 δεύτερες, 0 τρίτες), ενώ ο μαθητής Κ καμιά, ενώ επέλεξε άλλους κτλ.

Πίνακας 1. Κοινωνιόμετρα τάξης 12 μαθητών και μαθητριών

επιλεγόμ. επιλεγέντες	A	B	Γ	Δ	E	Z	H	Θ	I	K	Λ	M
A			1		2		3					
B			1		2				3			
Γ		1				2			3			
Δ	2		1								3	
E	1						3					2
Z			1				3		2			
H	3				1			2				
Θ		3							2		1	
I			2			3		1				
K			1		2				3			
Λ				2				1				3
M	1		2		3							
1η επιλογή	2	1	5	0	1	0	0	2	0	0	1	0
2η επιλογή	1	0	2	1	3	1	0	1	2	0	0	1
3η επιλογή	1	1	0	0	1	1	3	0	3	0	1	1
Σύνολο	4	2	7	1	5	2	3	3	5	0	2	2

A, B, Δ, K, Λ, M: ονοματεπώνυμο αγοριών

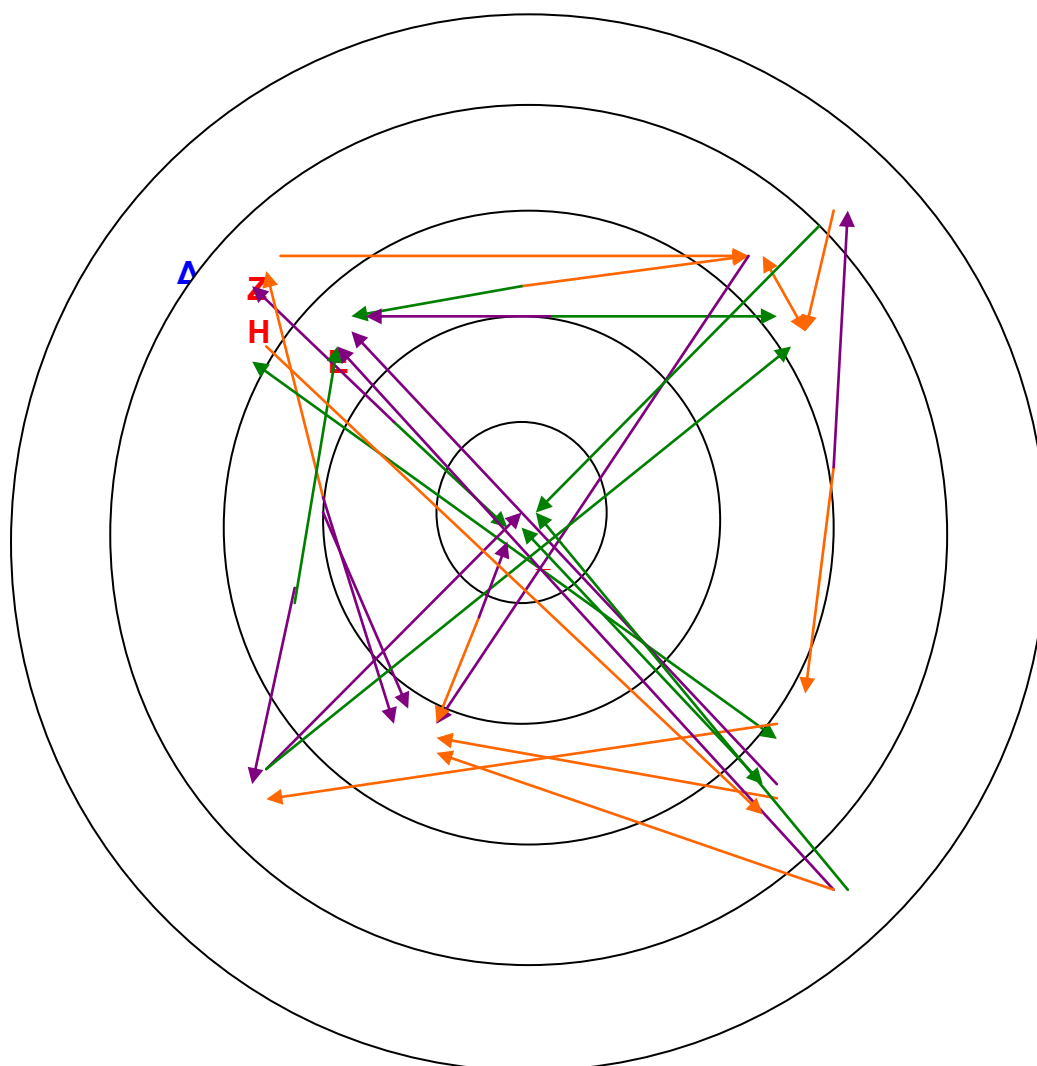
Γ, E, Z, H, Θ, I: ονοματεπώνυμο κοριτσιών

1 : πρώτη επιλογή, 2 : δεύτερη επιλογή, 3 : τρίτη επιλογή

Τα δεδομένα της κοινωνιόμητρας μπορούν να αναπαρασταθούν με τη μορφή του κοινωνιογράμματος, μια ειδική κοινωνιομετρική τεχνική, που δίνει με διάφορες μορφές τη γραφική αναπαράσταση του συνόλου των σχέσεων μιας ομάδας (μαθητικής τάξης / τμήματος). Το κοινωνιόγραμμα επιτρέπει να γίνουν άμεσα και εποπτικά κατανοητές οι δομές μιας ομάδας ατόμων.

Ο πιο συνηθισμένος τύπος κοινωνιογράμματος είναι αυτός μορφής στόχου (με τρεις ή περισσότερους ομόκεντρους κύκλους). Στο κοινωνιόγραμμα του Διαγράμματος I έχει τοποθετηθεί στον πρώτο (εσωτερικό) κύκλο η μαθήτρια με τις περισσότερες προτιμήσεις (αστέρας) και στους ενδιάμεσους αυτοί με τις λιγότερες προτιμήσεις. Στον εξωτερικό κύκλο είναι οι απομονωμένοι μαθητές.

Διάγραμμα I. Κοινωνιόγραμμα τάξης 12 μαθητών και μαθητριών



- ↔ αμοιβαία επιλογή
- απλή επιλογή προς την κατεύθυνση του βέλους
- ο Α επιλέγει πρώτο τον Β → ο Α επιλέγει δεύτερο τον Β
- ο Α επιλέγει τρίτο τον Β

A, B, Δ, K, Λ, M: ονοματεπώνυμο αγοριών

Γ, E, Z, H, Θ, I: ονοματεπώνυμο κοριτσιών

Πίνακας 2. Οι τέσσερις ομάδες μαθητών και μαθητριών

1 ^η ομάδα: Γ* I K
2 ^η ομάδα: Θ Λ Δ
3 ^η ομάδα: Z H A
4 ^η ομάδα: E M B

Η μελέτη και η ερμηνεία της κοινωνιόμητρας και του κοινωνιογράμματος οδηγούν σε διαπιστώσεις για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τις διαφοροποιήσεις τους, τις αμοιβαίες επιλογές μεταξύ δύο ή τριών μαθητών κτλ., που βοηθούν στη συγκρότηση των ομάδων εργασίας (Πίνακας 2). Γιατί με βάση τις όποιες διαπιστώσεις για τη δομή της τάξης, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και την ατομικότητά τους, ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να επέμβει θεραπευτικά. Θα συντελέσει με τον τρόπο αυτό στην καλύτερη συγκρότηση των ομάδων, όχι αυθαίρετα, αλλά όσο το δυνατό σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών του, βοηθώντας τους απομονωμένους και χρησιμοποιώντας τους αστέρες για το καλό της τάξης. Επηρεάζει με αυτό τον τρόπο (προς το καλύτερο) την αμοιβαία προσαρμογή των μαθητών στις μεταξύ τους σχέσεις, εκπληρώνοντας τον όποιο κοινωνικοποιητικό του ρόλο (χωρίς αυτό να είναι απόλυτο).

Τα καθοδηγητικά και διορθωτικά μέτρα που πρέπει να πάρει ο εκπαιδευτικός σε κύριες γραμμές είναι :

- Μαθητές που δείχνουν αμοιβαία προτίμηση, αν είναι δυνατό, να μπαίνουν στην ίδια ομάδα.
- Για τον κάθε μαθητή ή μαθήτρια να ικανοποιείται μία τουλάχιστον επιθυμία / προτίμηση.
- Μαθητές που δεν είναι επιθυμητοί από κάποιους να μην μπαίνουν σε ομάδες με αυτούς τους συμμαθητές τους που δεν τους αποδέχονται.
- Οι απομονωμένοι μαθητές να τοποθετούνται σε ομάδες με συμμαθητές τους που αφενός οι ίδιοι επιλέγουν / προτιμούν, και αφετέρου σε αυτή από τις ομάδες που παρουσιάζει τη χαμηλότερη αντίσταση προς αυτούς (και όχι περισσότεροι από ένας στην κάθε ομάδα).
- Να επιτρέπεται μια σχετική κινητικότητα μεταξύ των μελών των ομάδων.
- Στην ομάδα οι μαθητές να εναλλάσσουν τους ρόλους ως προς τις εργασίες (μεταφορά των οργάνων, μετρήσεις κτλ.).

Τέλος, εφιστάται η προσοχή στην τήρηση απόλυτης εχεμύθειας ως προς τις προτιμήσεις / επιλογές των μαθητών και για να αποκλειστεί κάθε ενδεχόμενο τυχαίας διαρροής καλό είναι να καταστραφούν τα κοινωνιομετρικά τεστ αμέσως μετά την ολοκλήρωση της συγκρότησης των ομάδων. Επίσης, όλοι οι χειρισμοί κατά την εφαρμογή της μεθόδου του κοινωνιογράμματος πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί και παιδαγωγικά ορθοί.

9. Τριγωνοποίηση

Εισαγωγικά Στοιχεία

Η τριγωνοποίηση αφορά τη χρήση πολλαπλών μεθόδων, οπτικών, θεωριών ή και ερευνητών στην ίδια ερευνητική/ αξιολογική μελέτη με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητας των ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από αυτήν (Denzin 1989, Cohen & Manion 1997, Brody 1992, Walker 1985, Stake 1994). Η συγκεκριμένη στρατηγική αφορά την αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής να μπορεί να κατανοήσει και να περιγράψει το υπό εξέταση ζήτημα με μεγαλύτερη πληρότητα, να αποφύγει παρερμηνείες που συνδέονται με προσωπικές προκαταλήψεις και να περιορίσει τα μειονεκτήματα/προβλήματα που συνδέονται με τις επιμέρους διαφορετικές μεθοδολογίες. Υποστηρίζεται ότι η ανάδειξη του ίδιου θέματος ή των ιδίων θεμάτων/κατηγοριών στα δεδομένα που προκύπτουν από διαφορετικές πηγές προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία στα ερευνητικά δεδομένα (Maycut & Morehouse 1994).

Αξιοποιήσιμες μορφές τριγωνοποίησης, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, μπορεί να είναι:

α) η τριγωνοποίηση μεταξύ διαφορετικών πηγών ή τριγωνοποίηση δεδομένων (data triangulation), όπως για παράδειγμα η συγκέντρωση δεδομένων για το ίδιο θέμα από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς,

β) η τριγωνοποίηση μεταξύ μεθόδων ή μεθοδολογική τριγωνοποίηση (methodological triangulation) – η συγκέντρωση δεδομένων με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων όπως για παράδειγμα άντληση δεδομένων με έρευνα αρχείου, παρατήρηση των μαθητών στην τάξη και συνεντεύξεις με επιλεγμένο δείγμα μαθητών ή ομάδες μαθητών (Denzin 1989, Altrichter et al. 2001).

Βιβλιογραφικές Πηγές

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Brody, H. (1992). 'Philosophic approaches' Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (Eds) *Doing Qualitative Research*, Newbury Park, CA, Sage.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.

Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Maycut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide*, London, Falmer Press.

Stake, R. E. (1994). 'Case Studies' Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) *Handbook of Qualitative Research* , Thousand Oaks, CA, Sage.

Walker, R. (1985). 'Methods: Issues and Problems' Moon, B., Isaac, I. & Powney, J. (Eds) (1990) *Judging Standards and Effectiveness in Education*, London, Hodder and Stoughton.

Παράδειγμα Τριγωνοποίησης

1. Παράδειγμα Τριγωνοποίησης³⁹

Στο παράδειγμα που ακολουθεί, η τριγωνοποίηση επιτυγχάνεται με τη συλλογή δεδομένων από τρεις οπτικές γωνίες:

- την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού (μέσω μιας συνέντευξης)
- την οπτική γωνία μεμονωμένων μαθητών (μέσω συνεντεύξεων)
- την οπτική γωνία ενός ουδέτερου τρίτου προσώπου (μέσω παρατήρησης)



Παράδειγμα : Ο Nice Moon, στο πλαίσιο της ιδιότητάς του ως δασκάλου υπεύθυνου για την τεχνολογία της πληροφόρησης στο σχολείο του, ήθελε να δοκιμάσει και να αξιολογήσει την χρήση των υπολογιστών και της βιντεοκάμερας σε ένα μάθημα που είχε σχέση με τις ειδήσεις, σε μαθητές 10 ετών. Τύπωσαν ειδησεογραφικά άρθρα από ένα περιοδικό. Τα παιδιά έπρεπε να εργαστούν σε ομάδες και να γράψουν σε υπολογιστή ένα δελτίο ειδήσεων, το οποίο και να μαγνητοσκοπήσουν.

³⁹ Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ.174-175.

Το μάθημα θεωρήθηκε ειδική δραστηριότητα και διήρκεσε όλη την μέρα. Ένας «σύμβουλος φίλος», ο John Patt βοηθούσε για την συλλογή των στοιχείων. Εφαρμόστηκε το σύστημα της τριγωνοποίησης.

1. Ο εκπαιδευτικός και ο «σύμβουλος φίλος» σχεδίασαν το μάθημα αποφασίζοντας τους στόχους της δραστηριότητας και δημιούργησαν ένα κατάλογο συγκεκριμένων θεμάτων και ερωτημάτων στα οποία θα έπρεπε να εστιαστεί η συλλογή των δεδομένων.
2. Κατά τη διάρκεια της ημέρας ο «σύμβουλος φίλος» παρατηρούσε τις δραστηριότητες κρατώντας σημειώσεις και παίρνοντας φωτογραφίες (1).
3. Λίγο αργότερα ο «σύμβουλος φίλος» πήρε συνέντευξη από τρία ζευγάρια μαθητών που διάλεξε ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας σαν έναυσμα τις φωτογραφίες αλλά και συγκεκριμένες ερωτήσεις και καταστάσεις (2).
4. Μετά το μάθημα ο εκπαιδευτικός έγραψε λεπτομερώς σημειώσεις με πλαίσιο τα ερωτήματα αυτά και την εντύπωση που αποκόμισε (3).
5. Έτσι προέκυψαν τρία σύνολα δεδομένων, τα οποία συγκρίθηκαν, και οι διαφορές που αναδείχθηκαν απετέλεσαν το αντικείμενο της ανάλυσης.
6. Τα αποτελέσματα τροφοδότησαν νέο σχεδιασμό για το επόμενο μάθημα με ένα άλλο τμήμα.

Η αξία των τριών οπτικών φάνηκε όταν αναλύθηκε το πόσο λεπτομερώς πρέπει να σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός το μάθημα: από τη μια πλευρά ένας καλός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού αποτελεί προϋπόθεση για την ικανότητα των ομάδων να εργαστούν αποτελεσματικά, ενώ από την άλλη τα παιδιά ένιωθαν ότι έκαναν κάτι σημαντικό όταν σχεδίαζαν και αποφάσιζαν μόνα τους.

Ο «σύμβουλος φίλος» παρατήρησε ότι σε κάποια στιγμή η πρόωρη επέμβαση του δασκάλου είχε δυσχεράνει τη λήψη αποφάσεων από τους μαθητές.

**Γενική Βιβλιογραφία
για την Έρευνα Δράσης
και τη Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας**

Έρευνα Δράσης

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π. & Φωκάς, Ε. (2001). «Έρευνα Δράση: Μια Πορεία-Πρόκληση Μάθησης για το Δάσκαλο και τους Μαθητές του. Πρακτικά Προβλήματα και Ηθικά Διλήμματα. Η Ελληνική Πραγματικότητα», *Νέα Παιδεία*, 99, 69-74.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Βάμβουκας, Μ. (2008). «Η Ανάπτυξη της Παιδαγωγικής Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ελλάδα», Σβολόπουλος Β. (επιμ.) *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης: Η Ακαδημαϊκή Πλευρά*, Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός, 19-29.

Βερέβη, Α. (2008). «Εκπαιδευτική Έρευνα και Διδακτική Πράξη. Η Έρευνα Δράσης και ο Ρόλος των Διδασκόντων», Σβολόπουλος Β. (επιμ.) *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης: Η Ακαδημαϊκή Πλευρά*, Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός, 31-37.

Caro, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, Λαμπράκη-Παγανού, Α., Μηλίγκου, Ε. & Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Κώδικας.

Γώγου, Λ. (1989). «Η Έρευνα - Δράση στην Εκπαίδευση. Η Επιστημονική Δομή της Έρευνας - Δράσης», *Εκπαιδευτικά*, 16, 113-120.

Γώγου - Κρητικού, Λ. (1995). «Η Μεθοδολογία της Έρευνας-Δράσης», *Νέα Παιδεία*, 74, 147-163.

Henry, C. & Kemmis, S. (1993). «Βήμα-Βήμα προς την Έρευνα Δράσης. Οδηγός για τους Εκπαιδευτικούς», Μπαγάκης, Γ. & Λαπαθιώτη, Ε. (μτφρ), *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 23, 35-38.

Ζούκης, Ν. (2007). «Τρία Ερωτήματα για την Έρευνα-Δράση και η Αναζήτηση Νέας Προοπτικής», *Πρακτικά του Πανελληνίου Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής*

και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, www.actionresearch.gr

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*, Αθήνα, εκδόσεις Σαββάλας.

Κοντάκος, Α. (2008). «Ο Εκπαιδευτικός ως 'Ποιοτικός' Ερευνητής. Το Παράδειγμα της Έρευνας Πράξης», Σβολόπουλος Β. (επιμ.) *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης: Η Ακαδημαϊκή Πλευρά*, Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός, 111-144.

Κοσμίδου- Hardy, Χ. & Μαρμαρινός, Γ. (1994). «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 79, 51-59.

Μπαγάκης, Γ. (1992). «Ένα Παράξενο Συναίσθημα: Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής και μια Απόπειρα Θεμελίωσης της Έρευνας Δράσης», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19, 31-35.

Μπαγάκης, Γ. (1993). «Τι είναι η Έρευνα Δράσης και ποια η Αναγκαιότητά της σήμερα στην Εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, 36-40.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2002). *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*, Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πηγιάκη, Π. (2001). «Ο Εκπαιδευτικός της Πράξης και η Έρευνα Δράσης», *Νέα Παιδεία*, 99, 51-68.

Ρήγα, Β. (2006). «Η Έρευνα Δράσης σε Πολυπολιτισμικό Περιβάλλον Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας», *Virtual School, The sciences of education online*, 3,3 <http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Theory/RigaMulticultural.html>

Χατζηγεωργίου, Γ. (2008). «Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής: Ένας Βασικός Ρόλος από τη Σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής», Σβολόπουλος Β. (επιμ.) *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης: Η Ακαδημαϊκή Πλευρά*, Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός, 333-345.

Ξενογλωσση Βιβλιογραφία

- Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (1998). *Action Research in Practice, Partnerships for Social Justice in Education*, New York, Routledge.
- Cameron, M. (2002). 'Peer Influences on Learning', *Set*, 3, 36-40.
- Carr, W. & Kemmis, St. (2005). 'Staying Critical', *Educational Action Research*, 13(3), 347-357.
- Dick, B. (2006). 'Action Research Literature 2004-2006: Themes and Trends', *Action Research*, London, Sage Publications, 4(4), 439-458.
- Dick, B. (2009). 'Action Research Literature 2006-2008: Themes and Trends', *Action Research*, London, Sage Publications, 7(4), 423-441.
- Dick, B. (2010). 'Action Research Literature 2004-2006: Themes and Trends', *Action Research*, London, Sage Publications, 9(2), 122-143.
- Eikeland, O. (2006). 'Condescending Ethics and Action Research: Extended Review Article', *Action Research*, 4, 37-47.
- Elliott, J. (1991). *A Practical Guide to Action Research: Action Research for Educational Change*, Buckingham, Buckingham Press.
- Elliott, J. (1993). *Action Research for Educational Change*, Bristol, USA, Open University Press.
- Elliott, J. (2002). 'What is applied research in education?' *Building Research Capacity*, 3, July 2002.
- Elliott, J. (2005). 'Becoming Critical: The Failure to Connect', *Educational Action Research*, 13(3), 359-374.
- Elliott, J. (2010). 'Building Educational Theory through Action Research', Campbell, A. & Groundwater-Smith, S. (eds) *Action Research in Education –Fundamentals of Applied Research*, London, Sage, 1, 171-194.
- Elliot, J. (2011). 'The Educational Action Research and the Teacher', *Action Researcher in Education*, 1(1), 1-3.

- Greenwood, D.J.& Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Gustavsen, B. (2003). 'New Forms of Knowledge Production and the Role of Action Research', *Action Research*, 1(2), 153-164.
- Hargreaves D. (1999). 'The Knowledge-creating School', *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*, Victoria, Australia, Deakin University Press.
- Kemmis, S. (2010). 'What is to be done? The Place of Action Research', *Educational Action Research*, 18 (4), 417-427.
- Master, J. (1995). The History of Action Research, Hughes, I. (ed), *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney, <http://behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reder/rmasters.htm>
- McIndosh, P. (2010). *Action Research and Reflective Practice. Creative and Visual Methods to Facilitate Reflection and Learning*, London & New York, Routledge.
- McKernan, (1996). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for Reflective Practitioners*, London, Kogan Page.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2005). *All You Need to Know About Action Research*, London, Sage.
- Mills, G. (2003). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*, Upper Saddle River, NJ Merrill /Prentice Hall.
- Reason, P. (2006) 'Choice and Quality in Action Research Practice' *Journal of Management Inquiry*, 15(2),187-203.
- Reason, P. & Bradbury, H. (eds) (2008). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, London, Sage.
- Somekh, B.& Zeichner, K. (2009). 'Action Research for Educational Reform: Remodelling Action Research Theories and Practices in Local Contexts', *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.

Styhre, A., Kohn, K. & Sundgren, M. (2002). 'Action Research as Theoretical Practices', *Concepts and Transformation*, 7(1), 93-105.

Whitehead, J. (2000). 'How do I Improve my Practice? Creating and Legitimizing an Epistemology of Practice', *Reflective Practice*, 1(1) 91-104.

Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: Ποιοτικές και Ποσοτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδόσεις Εφύρα.

Αυγητίδου, Σ. (2011). *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*, Ζαφειρόπουλος, Κ. & Βογιατζής, Γ. (επιμ.-μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Κριτική.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.

Brandy, J. (1992). *Η Τεχνική της Συνέντευξης*, Φακατσέλης, Αχιλ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Νέα Σύνορα.

Breakwell, G. (1995). *Η Συνέντευξη*, Κάντας, Α. (μτφρ-επιμ.), Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Bird, M., Hammersley, M. Gomm, R.& Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.

Grawiz, M. (2006).. *Οι Μέθοδοι των Κοινωνικών Επιστημών*, Αστερίου, Ε. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Οδυσσέας, τόμοι Α'-Β'.

Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS (+CD)*, Αθήνα, εκδόσεις Ζήτη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα, εκδόσεις Έλλην.

Duverger, M. (1990). *Μέθοδοι Κοινωνικών Επιστημών*, Παπαδόδημας, Ν. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις ΕΚΚΕ, τόμος Β΄.

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

Ιωσηφίδης, Θ. (επιμ.) (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*, Αθήνα, εκδόσεις Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, εκδόσεις Κριτική.

Javeau, C. (1996). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο. Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*, Τζαννόνε & Τζώρτζη, Κ. Ι. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Μια Διδακτική Προσέγγιση*, Αθήνα, εκδόσεις Σαββάλα.

Κατσίλης, Ι. (2006). *Επαγωγική Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες με Έμφαση στην Ανάλυση με Υπολογιστές*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπίρη- Δημάκη, Ι. (1990). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*, Αθήνα, εκδόσεις Σάκκουλα.

Landsheere, G. (1996). *Η Εμπειρική Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Μπούζος, Α. & Δίπλας, Γ. (μτφρ-επιμ.) Αθήνα, εκδόσεις Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*, Δημητριάδου, Ε. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας*, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μπεχράκης, Θ. (2010). *Στατιστική στις Επιστήμες του Ανθρώπου και της Κοινωνίας: Μέθοδοι και Παραδείγματα*, Αθήνα, εκδόσεις Λιβάνη.

Νόβα-Καλτσούνη (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg- Δαρδανός.

Πάλλα, Μ. (1992). «Η Ανάλυση Περιεχομένου», *Φιλολόγος*, τχ. 67, τόμος ΙΣΤ΄, σελ. 45-54.

Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα, τόμ. Α΄ & Β΄.

Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.) (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά & Ηθικά Ζητήματα*, Αθήνα, εκδόσεις Τόπος.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Έρευνητές*, Βασιλικού, Κ. & Νταλάκου, Β. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg – Γ.& Κ. Δαρδανός.

Ρούσσο, Α. Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*, Τσάπελης, Αθ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Σαβάλας.

Τουλούπης, Δ. (1999). *Η Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, εκδόσεις Σμυρνιωτάκης.

Υφαντόπουλος, Ν. Γ. & Νικολαΐδου, Ε. Κ. (2008). *Η Στατιστική στην Κοινωνική Έρευνα*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Φίλιας, Β. (επιμ.) (2000). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική Έρευνα: Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω- Δαρδανός Γ.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adler, P.A. & Adler, P. (1994). 'Observational Techniques', Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Antonius, R. (2003). *Interpreting Quantitative Data with SPSS*, London, Sage.

Becker, H. S. (1968). 'Social Observation and Social Case Studies', Sills, D. L. (ed) *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 11, New York, Macmillan and Free Press.

Bell, J. (1987). *Doing your Research Project*, Buckingham, Open University Press.

Best, J. W. & Kahn, J. V. (1989). *Research in Education*, Sixth Edition, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Second Edition, Boston, Allyn and Bacon.

Borg, W. R. & Gall, M. D. (1983). *Educational Research: An Introduction*, Forth Edition, New York, Longman.

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*, London, Unwin Hyman.

Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*, London, Routledge.

Cangelosi, J.S.(1991). *Evaluating Classroom Instruction*, London, Longman.

- Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (eds) (1999). *Doing Qualitative Research*, Newbury Park, CA, Sage.
- Croll, P. (1986). *Systematic Classroom Observation*, Lewes, Falmer Press.
- Delamont, S. (1976). *Interaction in the Classroom*, London, Methuen.
- Delamont, S. (1992). *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*, London, Falmer Press.
- Delamont, S. & Galton, M. (1986). *Inside the Secondary Classroom*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Delamont, S. & Hamilton, D. (1984). 'Revisiting Classroom Research: A Continuing Cautionary Tale', Delamont, S. (ed.) *Readings on Interaction in the Classroom*, London, Methuen.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds) (1994). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows*, London, Sage.
- Fitz-Gibbon, C. & Morris, L. (1987). *How to Design a Programme Evaluation*, London, Sage.
- Flanders, N.A. (1970). *Analysing Teaching Behaviour*, Cambridge, Addison-Wesley.
- Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the Primary School*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*, CA, Jossey-Bass.
- Harris, N. D. C. & Bell, C. D. (1990). *Evaluating and Assessing for Learning*, Revised Edition, London, Kogan Page.

- Hedges, A. (1985). 'Group Interviewing', Walker, R. (ed) *Applied Qualitative Research*, Aldershot, Gower.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*, London, Routledge.
- Holly, M.L. (1989). *Writing to Grow: keeping a personal-professional journal*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Hopkins, D. & Ahtaridou, E. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, London, Open University Press.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for School Development*, Buckingham, Open University Press.
- Jonathan, R. (1981). 'Empirical Research and Educational Theory' Simon, B. & Willcocks, I. (eds) *Research and Practice in the Primary Classroom*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Kane, E. (1987). *Doing your own Research: How to Do Basic Descriptive Research in the Social Sciences and Humanities*, London, Marion Boyars.
- Kaplan, I. & Howes, A. (2004). 'Seeing through different eyes: exploring the value of participative research using images in schools', *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 143-155.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*, Thousand Oaks- California, Sage Publications.
- Lewis, A. (1992). 'Group Child Interviews as a Research Tool', *British Educational Research Journal*, 18(4), pp.413-21.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. C. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, California, Sage.
- Maycut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*, London, Falmer Press.

- Measor, L. (1985). 'Interviewing: A Strategy in Qualitative Research', Burgess, R. G. (ed) *Strategies of Educational Research: Qualitative Methods*, London, Falmer Press.
- Neuendorf, A. K. (2002). *The Content Analysis. Guidebook*, Thousand Oaks-California, Sage Publications.
- Oppenheim, A.N. (1996). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, London, Heinemann.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Newbury Park, CA, Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Popham, J. W. (1988). *Educational Evaluation*, Second Edition, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Powney, J. & Watts, M. (1987). *Interviewing in Educational Research*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Prosser, J. (1998). 'The Status of Image-based Research', Prosser, J. (ed) *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*, London, Routledge Falmer.
- Richardson, V. (ed) (2001). *Handbook of Research on Teaching*, Washington, DC, American Research Association.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*, Second Edition, Oxford, Blackwell.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*, London, Temple Smith.
- Schratz, M. (1997). *Initiating Change Through Self-Evaluation: Methodological Implications for School Development*, CIDREE Collaborative Project Self-evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC.

Schratz, M. & Steiner-Loffler, U. (1998). 'Pupils Using Photographs in School Self-Evaluation', Prosser, J. (ed) *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*, London, Routledge Falmer.

Stemler, St. (2001). *An Overview of Content Analysis*, <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge, University Press.

Suter, W. N. (2006). *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Wiersma, W. & Jurs, S.G. (2005). *Research Methods in Education*, New York, Allyn & Bacon.

Winston, B. (1998). 'The Camera Never Lies: The Partiality of Photographic Evidence', Prosser, J. (ed) *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*, London, Routledge Falmer.

Wragg, E.C. (1994). *An Introduction to Classroom Observation*, London, Routledge.