



Μέρος Β' υλικά

Εισαγωγή

Οι Σχολικές Μονάδες που εμπλέκονται σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου μπορούν να βοηθηθούν από μια σειρά από συναρτημένα υλικά υποστήριξης, προκειμένου η εργασία τους να είναι συστηματική, ουσιαστική και αποτελεσματική. Στο Μέρος Β΄ δίνονται 5 κείμενα υλικών, που προετοιμάστηκαν από την Ομάδα Επιστημονικής Υποστήριξης του Τμήματος Αξιολόγησης για αυτό το σκοπό. Το περιεχόμενό τους αποτελεί επίσης μέρος του εκπαιδευτικού υλικού της ενδοσχολικής επιμόρφωσης που γίνεται με τους εκπαιδευτικούς και άλλους συντελεστές των σχολείων που συμμετέχουν στο Πειραματικό Πρόγραμμα: «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα». Οι στόχοι, το είδος εργασίας που αντιστοιχεί και το περιεχόμενο που περιλαμβάνεται στα υλικά 1-5 παρατίθενται συνοπτικά παρακάτω:

υλικό 1:	Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης: «Στοιχεία του Σχολείου». Ένας Περιγραφικός Κατάλογος	
Στόχος	Εργασία	Περιεχόμενο
Η συλλογή σειράς συγκεκριμένων πληροφοριών που αφορούν την ποιότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου και η εισαγωγή ορισμένων στο Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης.	Ο/η υπεύθυνος/η του προγράμματος στο σχολείο σε στενή συνεργασία με το/τη Διευθυντή/τρια και τους εκπαιδευτικούς συλλέγει και καταγράφει στα Έντυπα και στο Λογισμικό Καταγραφής τις πληροφορίες που περιγράφονται.	Κατάλογος των πληροφοριών κατά θεματική περιοχή. Τα Έντυπα και το Λογισμικό δεν περιλαμβάνονται σε αυτή την έκδοση.
υλικό 2:	Δείκτες Ποιότητας Εκπαιδευτικού Έργου: Ένα Θεματικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο	
Στόχος	Εργασία	Περιεχόμενο
Η συστηματοποίηση της αξιολόγησης και η αναλυτική προσέγγιση των διαφόρων ζητημάτων του εκπαιδευτικού έργου, η βιβλιογραφική στήριξη, η ποικιλία των τρόπων και η μεθοδικότητα της διερεύνησης.	Τα μέλη του σχολείου με βάση το πλαίσιο των Δεικτών Ποιότητας, τη βιβλιογραφία, την ενδεικτική προσέγγιση και τα κριτήρια, και αξιοποιώντας τα Στοιχεία του Σχολείου αξιολογούν το σύνολο των Δεικτών και εμβαθύνουν στους Δείκτες που επιλέγουν ως σημαντικότερους.	Περιγραφή 7 Θεματικών Περιοχών και 20 Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου, Ενδεικτική Βιβλιογραφία για κάθε θεματική περιοχή, ενδεικτικοί τρόποι διερεύνησης, και ενδεικτικά κριτήρια για κάθε Δείκτη.

υλικά 3:**Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας:
Ένα Ενδεικτικό Πλαίσιο**

Στόχος	Εργασία	Περιεχόμενο
Η διάταξη των εργασιών της αυτοαξιολόγησης στο χρόνο, η οργάνωση των συνεργασιών μεταξύ ατόμων και ομάδων, η σύνθεση ουσιαστικών εκθέσεων αυτοαξιολόγησης.	Τα μέλη του Σχολείου βρίσκονται και συνεργάζονται σε ολομέλεια και σε ομάδες σε διάφορες φάσεις του προγράμματος αξιολογώντας ζητήματα του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου. Συντάσσουν εκθέσεις αυτοαξιολόγησης.	Οδηγίες για την οργάνωση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, αναφορές σε συγκεκριμένα προβλήματα εργασίας και συνεργασίας, οδηγός για τη σύνταξη εκθέσεων.

υλικά 4:**Προγραμματισμός και Ανάπτυξη Δράσης στη Σχολική Μονάδα:
Ένα Ενδεικτικό Πλαίσιο**

Στόχος	Εργασία	Περιεχόμενο
Η διαμόρφωση και παρακολούθηση ενός σαφούς, συστηματικού και ρεαλιστικού προγράμματος δράσης για τη βελτίωση ή αλλαγή στοιχείων του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών με βάση τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης.	Τα μέλη του Σχολείου αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης καταστρώνουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα δράσεων με σαφείς στόχους και τρόπους ανάπτυξης και παρακολούθησής του.	Οδηγίες για την οργάνωση των ομάδων προγραμματισμού και δράσης, τη διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος και σαφών σχεδίων δράσης και τους τρόπους παρακολούθησης και αξιολόγησης της υλοποίησής τους.

υλικά 5:**Μέθοδοι και Τεχνικές Συλλογής και Επεξεργασίας Πληροφοριών:
Ορισμένα Στοιχεία**

Στόχος	Εργασία	Περιεχόμενο
Η αξιοποίηση των κατάλληλότερων μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται ήδη από την εκπαιδευτική έρευνα σε επίπεδο σχολείου, στην αξιολόγηση και διερεύνηση στοιχείων της σχολικής πραγματικότητας.	Τα μέλη του σχολείου επιλέγουν τις κατάλληλες τεχνικές διερεύνησης και διαμορφώνουν τα δικά τους εργαλεία προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες και να φωτίσουν πτυχές της σχολικής πραγματικότητας που εξετάζουν (βλ. υλικά 2).	Ορισμένα στοιχεία σχετικά με μεθόδους και τεχνικές άντλησης πληροφορίας που χρησιμοποιούνται στη σχολική εκπαιδευτική έρευνα, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αυτοαξιολόγηση. Επίσης, περιεχόμενα του φακέλλου που παραλαμβάνουν τα σχολεία του πειραματικού προγράμματος.



*Δίκτυο Εκπαιδευτικής
Πληροφόρησης*

*“Στοιχεία του Σχολείου”:
Ένας Περιγραφικός Κατάλογος*

υλικά 1

Εισαγωγή

Τά υλικά «Στοιχεία του Σχολείου» του Δικτύου Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης (Δ.Ε.Π.) περιλαμβάνουν, σε μια πρώτη μορφή, τη συνοπτική διατύπωση ορισμένων πληροφοριών που αφορούν την ποιότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου που παρέχει, και μπορούν να έχουν συγκεκριμένη και, ει δυνατόν, ποσοτικοποιημένη έκφραση.

Τα «Στοιχεία του Σχολείου» αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, ορισμένα «σκληρά δεδομένα», που καταρχήν συνδέονται με τις Θεματικές Περιοχές και τους Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου (βλ. υλικά 2). Πρωταρχικός στόχος της καταγραφής των πληροφοριών είναι η αξιοποίησή τους από τις Σχολικές Μονάδες που πραγματοποιούν ένα πρόγραμμα Εσωτερικής Αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό η κατηγοριοποίηση και η αρίθμηση των στοιχείων αυτών ακολουθεί την κατηγοριοποίηση και αρίθμηση των Θεματικών Περιοχών και των Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου στους οποίους *καταρχήν* αντιστοιχούν. Όμως, πολλές από τις πληροφορίες που έχουν τοποθετηθεί σε μία Θεματική Περιοχή μπορούν και πρέπει παράλληλα να αξιοποιούνται στη διερεύνηση και άλλων Θεματικών Περιοχών ή Δεικτών Ποιότητας, ενώ σε ορισμένες Θεματικές Περιοχές δεν αναλογούν «Στοιχεία του Σχολείου».

Τα «Στοιχεία του Σχολείου» έγινε προσπάθεια να έχουν κατά κανόνα ποσοτική έκφραση (π.χ. ποσοστό %, αναλογία, αριθμός), ορισμένα έχουν χαρακτηρίσει απλής καταγραφής ή εκτίμησης και λίγα έχουν μάλλον περιγραφικό χαρακτήρα.

Για την καλύτερη επεξεργασία των «Στοιχείων του Σχολείου» επιλέχθηκε η κατηγοριοποίησή τους σε τέσσερις ομάδες:

Α' ομάδα: Σ' αυτήν κατατάσσονται όλα εκείνα τα «Στοιχεία του Σχολείου», που καταγράφουν/περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της Σχολικής Μονάδας, όσο λεπτομερή και αν είναι (πχ. όνομα σχολείου, βαθμίδα,...)

Β' ομάδα: Αυτή η ομάδα περιλαμβάνει όσα από τα «Στοιχεία του Σχολείου» αναφέρονται συνολικά σε όλο τον πληθυσμό του σχολείου, εκφράζονται συνήθως σε ποσοστό % και αποτελούν εκείνα τα «στοιχεία» που θα μπορούσαν να δώσουν μια πρώτη, συνοπτική και αντιπροσωπευτική εικόνα της Σχολικής Μονάδας.

Γ' ομάδα: Σ' αυτήν την ομάδα ανήκουν τα «Στοιχεία του Σχολείου» που αφορούν επιμέρους ομάδες του πληθυσμού (πχ. μαθητές-μαθήτριες), συνήθως αποτελούν μια λεπτομερέστερη περιγραφή των στοιχείων της Α' ομάδας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια δεύτερη, πιο αναλυτική επεξεργασία των χαρακτηριστικών του Σχολείου.

Δ' ομάδα: Σ' αυτήν ανήκουν όσα «στοιχεία» προέρχονται από το συσχετισμό των «Στοιχείων του Σχολείου» - Β' και Γ' ομάδας, προέρχονται κυρίως από διαφορετικές θεματικές περιοχές και λειτουργούν ως μεταβλητές ποσότητες σε «εξισώσεις» οι οποίες μπορεί να προκύψουν από κατάλληλες έρευνες σε ένα πολύ μεγάλο δείγμα του μαθητικού πληθυσμού. Η αποτύπωση των παραπάνω «στοιχείων» προϋποθέτει τη διεξαγωγή ανάλογων ερευνών.

Σύμφωνα τώρα με την παραπάνω κατηγοριοποίηση αυτά που μας ενδιαφέρουν σε πρώτο επίπεδο επεξεργασίας είναι τα «στοιχεία» της Β' και Γ' ομάδας (αφού τα «στοιχεία» της Δ' ομάδας είναι ακόμα υπό διερεύνηση).

Στα σχολεία του Πειραματικού Προγράμματος διανέμονται επίσης αντίστοιχα Έντυπα και ένα *Λογισμικό Καταγραφής Στοιχείων* για τη συμπλήρωση και την επεξεργασία των στοιχείων. Τα Έντυπα δε συμπεριλαμβάνονται σε αυτή την έκδοση, για ευνότητους λόγους.

Τα Έντυπα έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους Εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τα «Στοιχεία του Σχολείου» με μια μορφή τέτοια ώστε να είναι εύκολη η εισαγωγή τους στο *Λογισμικό Καταγραφής Στοιχείων*, που παράγεται σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ι.Τ.Υ.) στο πλαίσιο του Πειραματικού Προγράμματος. Η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων αυτών από έναν ικανό αριθμό σχολείων, αφενός, και η αποτίμηση -από τους ίδιους τους χρήστες- της αξίας τους για την υποστήριξη της διαδικασίας της Εσωτερικής Αξιολόγησης, αφετέρου, θα επιτρέψουν να επισημανθούν τα πλέον σημαντικά «Στοιχεία του Σχολείου» για κάθε Θεματική Περιοχή και Δείκτη Ποιότητας.

Δεύτερος και εξίσου σημαντικός στόχος είναι η ανάδειξη και επιλογή εκείνων των σημαντικών «Στοιχείων του Σχολείου» που προοπτικά θα αποτελέσουν το κεντρικό περιεχόμενο του διευρυμένου Δ.Ε.Π. Στο Δίκτυο προβλέπεται εκτός από τα σχολεία και την Ομάδα Επιστημονικής Υποστήριξης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να συνδεθούν και οι εκπαιδευτικές αρχές στα διάφορα επίπεδα δράσης τους (τοπικό, περιφερειακό, εθνικό). Στόχος της ανάδειξης αυτών των «Στοιχείων» είναι η δυνατότητα αξιοποίησής τους ως δεικτών για την ευρύτερη αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παροχής και την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Η επεξεργασία του υλικού αυτού συνεχίζεται μέσα από τη συνεργασία της Ομάδας Επιστημονικής Υποστήριξης του Προγράμματος με την ομάδα του Ι.Τ.Υ. καθώς και με την ανατροφοδότηση που απορρέει από τη δοκιμαστική εφαρμογή του σε σχολεία. Ο λόγος για τον οποίο δημοσιεύεται σε μια πρώτη μορφή εδώ είναι η ανάγκη να υπάρξει έλεγχος και ανατροφοδότηση από την ευρύτερη επιστημονική - εκπαιδευτική κοινότητα. Οι παρατηρήσεις και οι υποδείξεις είναι επομένως ευπρόσδεκτες. Παρακαλούμε όσες και όσους έχουν παρατηρήσεις ή υποδείξεις να κάνουν, να τις καταγράψουν χρησιμοποιώντας τα σχετικά έντυπα που δίνονται στο *Παράρτημα 4* και να τις αποστείλουν στο:

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης
Ομάδα Επιστημονικής Υποστήριξης- Πρόγραμμα Εσωτερικής Αξιολόγησης
Λ. Μεσογείων 396, Αγ. Παρασκευή, 15 341
Τηλέφωνο: 60 16 377, 60 16 386
Fax: 60 16 386
E-mail: eval@pi-schools.gr

Σημειώσεις:

Τα «Στοιχεία του Σχολείου» που περιγράφονται παρακάτω συγκεντρώνονται και καταγράφονται από την κάθε μια Σχολική Μονάδα με την βοήθεια των *Εντύπων* και του *Λογισμικού Καταγραφής* που διανέμονται στα σχολεία που συμμετέχουν στον πειραματισμό.

Σε κάποια «Στοιχεία του Σχολείου» προτείνεται: «(βλέπε ερώτ.: π.χ. (1.1) 27)». Η ερώτηση αυτή υπάρχει με την ίδια αρίθμηση και στα Έντυπα και στο *Λογισμικό Καταγραφής* των «Στοιχείων του Σχολείου».

Επίσης στα «Στοιχεία του Σχολείου» που υπάρχει (*), συνοδεύονται διευκρινίσεις.

Τα στοιχεία αυτής της ενότητας αναφέρονται κυρίως στο όνομα, στη διεύθυνση, στην εκπαιδευτική βαθμίδα της Σχολικής Μονάδας, τον αριθμό των μαθητών της,... και γενικότερα όσα στοιχεία προσδιορίζουν την ταυτότητα της Σ.Μ.

Αναλυτικά:

Τ. Ταυτότητα του Σχολείου.

- **Ονομασία, επωνυμία, διεύθυνση και εκπαιδευτική βαθμίδα του σχολείου.**

Ονομασία σχολείου (βλέπε ερώτ.: (Τ.1) 1) (Α' ομάδα)

Επωνυμία σχολείου (βλέπε ερώτ.: (Τ.1) 1) (Α' ομάδα)

Διεύθυνση, Τ.Κ., πόλη,... σχολείου (βλέπε ερώτ.: (Τ.1) 1) (Α' ομάδα)

Εκπαιδευτική βαθμίδα σχολείου (βλέπε ερώτ.: (Τ.1.4)) (Α' ομάδα)

- **Οργανικότητα/τύπος/κατεύθυνση σχολείου.**

Οργανικότητα σχολείου (Α' ομάδα)*

Τύπος Σχολείου (βλέπε ερώτ.: (Τ.1)5) (Α' ομάδα)

Κατεύθυνση Σχολείου (βλέπε ερώτ.: (Τ.1) 6) (Α' ομάδα)

* Το στοιχείο αυτό συλλέγεται από την ερώτηση (Τ.1) 5.1. για την Α'θμια Εκπαίδευση, ενώ για την Β'θμια Εκπαίδευση, εξάγεται από τα συγκεντρωτικά «στοιχεία» των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο.

- **Εγγεγραμμένοι και φοιτούντες μαθητές κατά τάξη και τμήμα.**

Εγγεγραμμένοι (μαθητές+μαθήτριες) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (Τ.2) 1) (Α' ομάδα)

Φοιτούντες (μαθητές+μαθήτριες) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (Τ.2) 1) (Α' ομάδα)

Εγγεγραμμένοι (μαθητές+μαθήτριες) ανά τάξη (βλέπε ερώτ.: (Τ.2) 1) (Α' ομάδα)

Φοιτούντες (μαθητές+μαθήτριες) ανά τάξη (βλέπε ερώτ.: (Τ.2) 1) (Α' ομάδα)

Πίνακας στον οποίο θα καταγράφονται τα ποσοστά φοιτ./εγγεγρ. συνολικά μαθητών % (Β' ομάδα)

Πίνακας στον οποίο θα καταγράφονται τα ποσοστά φοιτ./εγγεγρ. μαθητών (ανά τάξη και ανά κατεύθυνση για Λύκειο) % (Γ' ομάδα)

Πίνακας στον οποίο θα καταγράφονται τα ποσοστά φοιτ./εγγεγρ. συνολικά μαθητριών (ανά τάξη και ανά κατεύθυνση για Λύκειο) % (Γ' ομάδα)

Πίνακας στον οποίο θα καταγράφονται τα ποσοστά φοιτ. μαθητών/ φοιτ. μαθητών και μαθητριών % (Γ' ομάδα)

- **Στοιχεία εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο (ειδικότητα, προϋπηρεσία,...)***

* Συγκεντρωτικός πίνακας των εκπαιδευτικών του σχολείου στον οποίο θα αναφέρεται το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία και η ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. (Γ' ομάδα)

ΕΝΟΤΗΤΑ 0: Χαρακτηριστικά Μαθητικού Δυναμικού και Κοινωνικού - Πολιτισμικού Πλαισίου

Σε αυτή την ενότητα περιλαμβάνονται εκείνα τα στοιχεία που έχουν συχνά καθοριστική σημασία τόσο για τη μορφή όσο και για το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά δεν ελέγχονται άμεσα από το Εκπαιδευτικό Σύστημα και τη Σ.Μ. Συγκεκριμένα, τα στοιχεία που καταγράφονται στην ενότητα αυτή αφορούν:

- 0.1. Κοινωνικά και Πολιτισμικά Χαρακτηριστικά Μαθητικού Δυναμικού
- 0.2. Χαρακτηριστικά Κοινωνικού και Πολιτισμικού Πλαισίου

Αναλυτικά:

0.1

0.1. Κοινωνικά και Πολιτισμικά Χαρακτηριστικά Μαθητικού Δυναμικού

- **Εκτίμηση (πχ. με βάση την εικόνα των δασκάλων και καθηγητών υπευθύνων των τμημάτων) του ποσοστού των μαθητών που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι τους επί του συνόλου των μαθητών του σχολείου.**

(Σύνολο μαθητών που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι τους για όλα τα τμήματα / Σύνολο των εγγεγραμμένων (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα) * 100 % (βλέπε ερώτ.: (0.1) 2) (B' ομάδα)

- **Ποσοστό (%) των μαθητών που έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδας, επί του συνόλου των μαθητών του σχολείου.**

(Σύνολο μαθητών που έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδος για όλα τα τμήματα / Σύνολο των εγγεγραμμένων (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα) * 100 % (βλέπε ερώτ.: (0.1) 3) (B' ομάδα)

- **Ποσοστά (%) μαθητών κατά επίπεδο μόρφωσης των γονέων τους.**

(βλέπε ερώτ.: (0.1) 5) (B' ομάδα)

0.2

0.2. Χαρακτηριστικά του Κοινωνικού και Πολιτισμικού Πλαισίου του Σχολείου

- **Μέγεθος / είδος οικισμού στον οποίο βρίσκεται το σχολείο.**

Η τοποθεσία στην οποία βρίσκεται το σχολείο (βλέπε ερώτ.: (0.2) 1) (A' ομάδα)

- **Αριθμός κατοίκων του οικισμού.**

Αριθμός κατοίκων (βλέπε ερώτ.: (0.2) 1.2) (A' ομάδα)

- **Απόσταση αγροτικού οικισμού από την πλησιέστερη πόλη.**

Απόσταση από την πλησιέστερη πόλη (βλέπε ερώτ.: (0.2) 1.1) (A' ομάδα)

- **Χαρακτηρισμός της κοινωνικής-οικονομικής κατάστασης των κατοίκων του οικισμού.**

Το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο των κατοίκων (βλέπε ερώτ.: (0.2) 4) * (Γ' ομάδα)

* Το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο των κατοίκων του σχολείου είναι σημαντικός δείκτης αλλά δεν έχουμε ακόμα βρει ασφαλή τρόπο συλλογής αυτών των στοιχείων και στηριζόμαστε στην εκτίμηση του Συλλόγου Διδασκόντων.

- **Ποσοστά (%) μαθητών κατά κοινωνική - οικονομική κατάσταση των γονέων τους.**

Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων των μαθητών (βλέπε ερώτ.: (0.2) 5) (B' ομάδα)

Σ' αυτή τη θεματική περιοχή αποτιμώνται τα μέσα και οι πόροι του σχολείου, στοιχεία που αποτελούν το αναγκαίο πλαίσιο υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και τα οποία ανάλογα με την επάρκεια και την καταλληλότητά τους διευκολύνουν ή περιορίζουν τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας. Συγκεκριμένα, τα «στοιχεία» που καταγράφονται στην περιοχή αυτή αφορούν τους Δείκτες Ποιότητας:

1.1. Κτίριο, χώροι και εξοπλισμός

1.2. Οικονομικοί Πόροι.

Αναλυτικά:

1.1 Κτίριο, χώροι και εξοπλισμός

1.1

1) Εσωτερικοί Χώροι

- **Χαρακτηριστικά του σχολείου (μέρος συγκροτήματος, συστεγαζόμενο, πρωινό/ απογευματινό,...).**

Μέρος συγκροτήματος (βλέπε ερώτ.: (1.1) 6) (Γ' ομάδα)

Συστεγαζόμενο (βλέπε ερώτ.: (T.1) 3) (B' ομάδα)

Το σχολείο λειτουργεί (βλέπε ερώτ.: (T.1) 7) (Γ' ομάδα)

- **Χαρακτηριστικά της θέσης του σχολείου σε σχέση με τις κατοικίες των μαθητών**

Το ποσοστό % των μαθητών που μεταβαίνουν στο σχολείο σε συγκεκριμένο χρόνο (βλέπε ερώτ.: (0.2) 2.1.) (Γ' ομάδα)

- **Χαρακτηριστικά του κτιρίου (παλαιότητα, αρχικός προορισμός, όροφοι, ...).**

Παλαιότητα : Το κτίριο κτίστηκε (βλέπε ερώτ.: (1.1) 2) (A' ομάδα)

Αρχικός προορισμός (βλέπε ερώτ.: (1.1) 3) (A' ομάδα)

Όροφοι (βλέπε ερώτ.: (1.1) 4) (A' ομάδα)

- **Επιφάνεια συνολικού κτιρίου/ φοιτούντα μαθητή (m²/μαθ.).**

Συνολική επιφάνεια (βλέπε ερώτ.: (1.1) 4,5,6) / (Σύνολο φοιτ. μαθητών και μαθητριών για όλα τα τμήματα) (B' ομάδα)

- **Επιφάνεια αιθουσών διδασκαλίας (m²) κατά τμήμα ή κατά μάθημα.**

(βλέπε ερώτ.: (1.1).19) (Γ' ομάδα)

- **Επιφάνεια αιθουσών διδασκαλίας/ φοιτούντα μαθητή (m²/μαθ.).**

Συνολικό Εμβαδόν για αίθουσες διδασκαλίας κατά τμήματα (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ.μαθητών και μαθητριών για όλα τα τμήματα (Γ' ομάδα)

- **Τύπος (τρόπος) διάταξης των αιθουσών διδασκαλίας (τμημάτων ή μαθημάτων).**

(βλέπε ερώτ.: (1.1).19) (A' ομάδα)

- **Επιφάνεια ειδικών αιθουσών διδασκαλίας (m²). ***

(βλέπε ερώτ.: (1.1).19) (B' ομάδα)

*Ως ειδικές αίθουσες διδασκαλίας εννοούμε τις αίθουσες/εργαστήρια των Φυσικών Επιστημών, Πληροφορικής, Καλλιτεχνικών, Μουσικής,...

- **Επιφάνεια Βιβλιοθήκης και Εργαστηρίων (Φυσικών Επιστημών, Πληροφορικής, Καλλιτεχνικών, Μουσικής) /μαθητή που διδάσκεται τα αντίστοιχα μαθήματα (m²/μαθ.) και ανά φοιτούντα μαθητή (m²/μαθ.).**

(Συνολικό Εμβαδόν για αίθουσες Βιβλιοθήκης (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1)) * 100 % (B' ομάδα)

(Συνολικό Εμβαδόν για Εργ. Φυσικής/Χημείας (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα που κάνουν τα αντίστοιχα μαθήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1)) * 100 % (Γ' ομάδα)

(Συνολικό Εμβαδόν για Εργ. Πληροφορικής (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα που κάνουν τα αντίστοιχα μαθήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1)) * 100 % (Γ' ομάδα)

(Συνολικό Εμβαδόν για αίθουσες καλλιτεχνικών (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα που κάνουν τα αντίστοιχα μαθήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1)) * 100 % (Γ' ομάδα)

(Συνολικό Εμβαδόν για αίθουσες μουσικής (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα που κάνουν τα αντίστοιχα μαθήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1)) * 100 % (Γ' ομάδα)

- **Επιφάνεια Αιθουσών Δραστηριοτήτων (Θεάτρου, Πολλαπλών Χρήσεων, Αμφιθέατρο, Λειτουργίας Συλλόγων ή Ομίλων ή άλλη)/μαθητή που συμμετέχει σ' αυτές τις Δραστηριότητες (m^2/μ) και ανά φοιτ. μαθητή ($m^2/\mu\theta.$).**

(Συνολικό Εμβαδόν για αμφιθέατρο (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2))) * 100 % 1 * (B' ομάδα)

(Συνολικό Εμβαδόν για σύλλογο μαθητών (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1)) * 100 % * (B' ομάδα)

(Συνολικό Εμβαδόν για όμιλο (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1*)) * 100 % (B' ομάδα)

(Συνολικό Εμβαδόν για αίθουσα θεάτρου (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1)) * 100 % * (B' ομάδα)

(Συνολικό Εμβαδόν για αίθουσα πολλαπλών χρήσεων (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1)) * 100 % * (B' ομάδα)

* Θεωρούμε ότι:

α) η ύπαρξη του κατάλληλου χώρου είναι καθοριστική για την ανάπτυξη μιας δραστηριότητας και

β) η άνεση στον ειδικό χώρο της δραστηριότητας προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητά της.

- **Επιφάνεια χώρων διοίκησης και γραφείου των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτικό (m^2/ϵ).**

Συνολικό Εμβαδόν για χώρους διοίκησης και για γραφείο/α εκπαιδευτικών (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο μελών διοίκησης και εκπαιδευτικών του Σχολείου (B' ομάδα)

- **Επιφάνεια γραφείου των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτικό (m^2/ϵ).**

Συνολικό Εμβαδόν για γραφείο/α εκπαιδευτικών (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο εκπαιδευτικών του Σχολείου (Γ' ομάδα).

- **Επιφάνεια χώρων διοίκησης (γραφεία Δ/ντή, Υπ/ντή, Γραμ/τείας)/ανά άτομο σε κάθε κατηγορία.**

Συνολικό Εμβαδόν για γραφείο διευθυντή (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) (A' ομάδα)

Συνολικό Εμβαδόν για γραφείο υποδιευθυντή (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) (A' ομάδα)

Συνολικό Εμβαδόν για γραφείο/α γραμματείας (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) (A' ομάδα)

- **Επιφάνεια χώρου υποδοχής γονέων/φοιτ. μαθητή ($m^2/\mu\theta.$).**

Συνολικό Εμβαδόν για χώρους υποδοχής/αναμονής γονέων (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (B' ομάδα)

- **Επιφάνεια Βοηθητικών Χώρων (Κυλικείο, Θυρωρείο, Αποθήκη, Ιατρείο ή άλλος)/ φοιτ. μαθητή (m^2/μ).**

Συνολικό Εμβαδόν για κυλικείο (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (B' ομάδα)

Συνολικό Εμβαδόν για θυρωρείο (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (B' ομάδα)

Συνολικό Εμβαδόν για αποθήκη (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (B' ομάδα)

- **Επιφάνεια αναξιοποίητων χώρων (άλλοι χώροι)/ φοιτούντα μαθητή ($m^2/\mu\alpha\theta.$).**
(βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) (A' ομάδα)
- **Επιφάνεια χώρων άθλησης/ μαθητή που κάνει Γυμναστική ($m^2/\mu\alpha\theta.$).* (Γ' ομάδα)**
* Ως χώρους άθλησης εννοούμε:
α) Εσωτερικά: πχ. το κλειστό γυμναστήριο,...
β) Εξωτερικά: πχ. το γήπεδο μπάσκετ που είναι και μέρος της αυλής,...
- **Επιφάνεια αποδυτηρίων/μαθητή που κάνει Γυμναστική ($m^2/\mu\alpha\theta.$).**
Συνολικό Εμβαδόν για αποδυτήρια μαθητών+ Συνολικό Εμβαδόν για αποδυτήρια μαθητριών (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (Γ' ομάδα)
- **Ύπαρξη και αναλογία θέσεων ντους προς μαθητές (θέσεων/μαθ.).**
Αριθμός ντους μαθητών+ αριθμός ντους μαθητριών (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) * (Γ' ομάδα)
* Ο δείκτης είναι δυνατόν να υπολογισθεί εάν στον αριθμό των αιθουσών (στη θέση των ντους) εισαχθεί ο αριθμός των θέσεων ντους.
- **Ύπαρξη θέσεων τουαλετών (για μαθητές, μαθήτριες, εκπαιδευτικούς) είτε σε εσωτερικό είτε σε εξωτερικό χώρο.**
Ύπαρξη τουαλετών για μαθητές (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) (Γ' ομάδα)
Ύπαρξη τουαλετών για μαθήτριες (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) (Γ' ομάδα)
Ύπαρξη τουαλετών για εκπαιδευτικούς (βλέπε ερώτ.: (1.1) 19) (Γ' ομάδα)

II) Εξωτερικοί Χώροι

- **Επιφάνεια αυλής ανά φοιτ. μαθητή ($m^2/\mu\alpha\theta.$).**
Συνολικό Εμβαδόν αυλής (βλέπε ερώτ.: (1.1) 8) /Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (B' ομάδα)
- **Επιφάνεια πρασίνου ανά φοιτούντα μαθητή ($m^2/\mu\alpha\theta.$).**
Συνολικό Εμβαδόν χώρων πρασίνου (βλέπε ερώτ.: (1.1)9,10) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (Γ' ομάδα)
- **Αναλογία θέσεων καθισμάτων στην αυλή (πάγκοι/πεζούλια) προς φοιτούντες μαθητές.**
Αριθμός για καθίσματα πάγκους+ Αριθμός για καθίσματα πεζούλια (βλέπε ερώτ.: (1.1)9,10) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (A' ομάδα)
- **Επάρκεια βρυσών.**
Για τις βρύσες έχουμε τον χαρακτηρισμό (Αρκετά-Λίγα-Καθόλου) (βλέπε ερώτ.: (1.1)9,10) * (A' ομάδα)
* Θεωρούμε ότι με τον χαρακτηρισμό «Αρκετά» έχουμε επάρκεια στις βρύσες.
- **Επάρκεια κάδων απορριμμάτων.**
Για τους κάδους απορριμμάτων έχουμε τον χαρακτηρισμό (Αρκετά-Λίγα-Καθόλου) (βλέπε ερώτ.: (1.1)9,10) * (A' ομάδα)
* Θεωρούμε ότι με τον χαρακτηρισμό «Αρκετά» έχουμε επάρκεια στους κάδους απορριμμάτων.

III) Ειδικές Λειτουργικές Κατασκευές

- **Ύπαρξη ασανσέρ (σε πολυόροφα κτίρια).**
Ασανσέρ στις ειδικές κατασκευές (βλέπε ερώτ.: (1.1) 18) (A' ομάδα)
- **Ύπαρξη άλλων διευκολύνσεων (πχ. ράμπες) για την πρόσβαση αμαξιδίων.**
Ειδικές ράμπες για πρόσβαση αμαξιδίων στις ειδικές κατασκευές (βλέπε ερώτ.: (1.1) 18) (A' ομάδα)

IV) Επίπλωση

- **Επάρκεια θέσεων σε θρανία και πάγκους εργαστηρίων.**

Αριθμός θέσεων σε θρανία και πάγκους εργαστηρίων / Σύνολο φοιτούντων (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (B' ομάδα)

Αριθμός καθισμάτων (βλέπε ερώτ.: (1.1) 20) /Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (Γ' ομάδα)

Αριθμός πάγκων εργασίας (βλέπε ερώτ.: (1.1) 20)/ Σύνολο φοιτούντων (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (Γ' ομάδα)

- **Επάρκεια θρανίων, καθισμάτων, πάγκων εργαστηρίων.**

Επάρκεια μονοθέσιων θρανίων (βλέπε ερώτ.: (1.1) 20) (A' ομάδα)

Επάρκεια διθέσιων θρανίων (βλέπε ερώτ.: (1.1) 20) (A' ομάδα)

Επάρκεια καθισμάτων (βλέπε ερώτ.: (1.1) 21) (A' ομάδα)

Επάρκεια πάγκων εργασίας (βλέπε ερώτ.: (1.1) 20) (A' ομάδα)

- **Κατάσταση θρανίων, καθισμάτων, πάγκων εργαστηρίων σε ποσοστό (%) επί του συνόλου των θρανίων, καθισμάτων, πάγκων εργαστηρίων.**

Ποσοστό μονοθέσιων θρανίων σε Πολύ καλή – καλή – μέτρια – κακή κατάσταση (βλέπε ερώτ.: (1.1) 20)(A' ομάδα)

Ποσοστό διθέσιων θρανίων σε Πολύ καλή – καλή – μέτρια – κακή κατάσταση (βλέπε ερώτ.: (1.1) 20)(A' ομάδα)

Ποσοστό καθισμάτων σε Πολύ καλή – καλή – μέτρια – κακή κατάσταση (βλέπε ερώτ.: (1.1) 21)(A' ομάδα)

Ποσοστό πάγκων εργασίας σε Πολύ καλή – καλή – μέτρια – κακή κατάσταση (βλέπε ερώτ.: (1.1) 20)(A' ομάδα)

- **Αναλογία γραφείων (επίπλων) εκπαιδευτικών προς εκπαιδευτικούς.**

(Αριθμός γραφείων) (βλέπε ερώτ.: (1.1) 22) /Σύνολο εκπαιδευτικών του Σχολείου (Γ' ομάδα)

- **Επάρκεια γραφείων (επίπλων) εκπαιδευτικών.**

Επάρκεια γραφείων (βλέπε ερώτ.: (1.1) 22) (A' ομάδα)

- **Κατάσταση γραφείων (επίπλων) εκπαιδευτικών σε ποσοστό (%) επί του συνόλου των γραφείων (επίπλων) εκπαιδευτικών.**

Ποσοστό γραφείων σε Πολύ καλή – καλή – μέτρια – κακή κατάσταση (βλέπε ερώτ.: (1.1) 22) (A' ομάδα)

V) Λειτουργικά Χαρακτηριστικά Εσωτερικών Χώρων

- **Επάρκεια θέρμανσης και κλιματισμού.**

Επάρκεια θέρμανσης (βλέπε ερώτ.: (1.1) 13) (A' ομάδα)

Επάρκεια κλιματισμού (βλέπε ερώτ.: (1.1) 14) (A' ομάδα)

- **Επάρκεια ύδρευσης.**

Επάρκεια ύδρευσης (βλέπε ερώτ.: (1.1) 15) (A' ομάδα)

- **Επάρκεια εξαερισμού.**

Επάρκεια εξαερισμού (βλέπε ερώτ.: (1.1) 16) (A' ομάδα)

- **Επάρκεια φυσικού/τεχνητού φωτισμού.**

Επάρκεια φυσικού φωτισμού (βλέπε ερώτ.: (1.1) 17) (A' ομάδα)

VI) Βιβλιοθήκη – Αναγνωστήριο

- **Ύπαρξη Αναγνωστηρίου, Δανειστικής Βιβλιοθήκης.**

Δανειστική για μαθητές (βλέπε ερώτ.: (1.1) 26) (B' ομάδα)

Δανειστική για εκπαιδευτικούς (βλέπε ερώτ.: (1.1) 26) (B' ομάδα)

Δανειστική για άλλους (βλέπε ερώτ.: (1.1) 26) (B' ομάδα)

- **Ύπαρξη υπευθύνου βιβλιοθήκης, βιβλιοθηκονόμου, καταλογογράφηση τίτλων.**
Υπεύθυνος βιβλιοθήκης (βλέπε ερώτ.: (1.1) 26) (Α' ομάδα)
Έχουν καταγραφεί οι τίτλοι (βλέπε ερώτ.: (1.1) 26) (Α' ομάδα)
- **Ποσοστό (%) των τίτλων και τόμων που διακινήθηκαν στη διάρκεια της περσινης και της φετινης χρονιάς (από εκπαιδευτικούς, μαθητές, άλλους) επί του συνολικού αριθμού των τίτλων.**
Αριθμός τόμων που δανείστηκαν σε μαθητές / Τόμοι που υπάρχουν στην βιβλιοθήκη (βλέπε ερώτ.: (1.1) 26) (Γ' ομάδα)
Αριθμός τόμων που δανείστηκαν σε εκπαιδευτικούς / Τόμοι που υπάρχουν στην βιβλιοθήκη (βλέπε ερώτ.: (1.1) 26) (Γ' ομάδα)
Αριθμός τόμων που δανείστηκαν σε άλλους / Τόμοι που υπάρχουν στην βιβλιοθήκη (βλέπε ερώτ.: (1.1) 26) (Γ' ομάδα)

VII) Όργανα Διδασκαλίας

- **Επάρκεια οργάνων διδασκαλίας.**
Υπάρχει επάρκεια για κάθε ένα είδος οργάνου ξεχωριστά (βλέπε ερώτ.: (1.1) 27) (Α' ομάδα)
- **Ποσοστό (%) των οργάνων διδασκαλίας που λειτουργεί επί του συνολικού αριθμού τους.**
(Όργανα σε λειτουργία / Υπάρχον αριθμός) * 100 (βλέπε ερώτ.: (1.1) 27) * (Β' ομάδα)
* Για όλα συνολικά τα όργανα.
- **Ποσοστό (%) των οργάνων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία επί του συνολικού αριθμού τους.**
Τα όργανα διδασκαλίας που χρησιμοποιεί συνήθως ο κάθε εκπαιδευτικός στις διδασκαλίες του (βλέπε ερώτ.: (1.1) 27) (Γ' ομάδα)
- **Αναλογία υπολογιστών που είναι σε λειτουργία προς μαθητές.**
Αριθμός υπολογιστών που είναι σε λειτουργία (βλέπε ερώτ.: (1.1) 27) / Αριθμός φοιτ. μαθητών για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (Τ.2) 1) (Β' ομάδα)
- **Αναλογία υπολογιστών προς μαθητές που διδάσκονται Πληροφορική.**
Αριθμός υπολογιστών που είναι σε λειτουργία (βλέπε ερώτ.: (1.1) 27) / Αριθμός φοιτ. μαθητών στο κάθε τμήμα που διδάσκεται Πληροφορική (βλέπε ερώτ.: (Τ.2) 1) (Γ' ομάδα)
Σημείωση: Τα «στοιχεία» που αφορούν την «επάρκεια» του εξοπλισμού, στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην εμπειριστατωμένη εκτίμηση του/των εκπαιδευτικού/ών.

I) Κατανομή Εσόδων

- **Αναλογία εσόδων/μαθητή (ανά κατηγορία πηγών και συνολικά).**
Σύνολο εσόδων για όλες τις κατηγορίες (βλέπε ερώτ.: (1.2) 1) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1 (B' ομάδα)
Έσοδο ανά κατηγορία (βλέπε ερώτ.: (1.2) 1) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1 (B' ομάδα)
- **Κατανομή εσόδων ανά κατηγορία πηγών και προβλεπόμενης δαπάνης (ποσοστά % επί του συνόλου των εσόδων).**
(Έσοδο ανά κατηγορία πηγών και προβλεπόμενη δαπάνη (βλέπε ερώτ.: (1.2) 1) / Σύνολο εσόδων για όλες τις κατηγορίες και προβλεπόμενες ανάγκες) * 100% (βλέπε ερώτ.: (1.2) 1) (Γ' ομάδα)

II) Πραγματοποιηθείσες Δαπάνες

- **Αναλογία πραγματοποιηθεισών δαπανών/μαθητή (ανά κατηγορία δαπάνης και συνολικά).**
Σύνολο εξόδων για όλες τις κατηγορίες (βλέπε ερώτ.: (1.2) 2) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (A' ομάδα)
Έξοδο ανά κατηγορία (βλέπε ερώτ.: (1.2) 2) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) (B' ομάδα)
- **Κατανομή πραγματοποιηθεισών δαπανών ανά κατηγορία δαπάνης (ποσοστά % επί του συνόλου των πραγματοποιηθεισών δαπανών).**
(Έξοδο ανά κατηγορία δαπάνης(βλέπε ερώτ.: (1.2) 2) / Συνολικά έξοδα για όλες τις κατηγορίες δαπανών) * 100% (βλέπε ερώτ.: (1.2) 2) (Γ' ομάδα)
- **Αναλογία πραγματοποιηθεισών /προβλεπόμενων δαπανών κατά κατηγορία δαπάνης και συνολικά (ποσοστά %).***
* Εδώ φαίνεται η απορρόφηση των εσόδων κατά κατηγορία δαπάνης και συνολικά.
- **Συσχετισμός εσόδων ανά κατηγορία και έλεγχος συσχέτισης ενδεχόμενης βελτίωσης κάποιων άλλων στοιχείων (πχ. διαρροή των μαθητών,...).**
Δείκτης προς διερεύνηση... (Δ' ομάδα)

Σ' αυτή τη θεματική περιοχή εξετάζουμε κατά πόσο τα στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών είναι επιστημονικά έγκυρα, παιδαγωγικά κατάλληλα, εφαρμόσιμα σε σχέση με το πλαίσιο του σχολείου και τις διαδικασίες εφαρμογής (πχ. τη φυσιολογία του σχολείου, το διαθέσιμο χρόνο), και αποδεκτά από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι δείκτες που διερευνώνται σ' αυτή την θεματική περιοχή είναι:

2.1 Πρόγραμμα Σπουδών

2.2. Σχολικό Βιβλίο – Οδηγίες

Αναλυτικά:

2.1. Πρόγραμμα Σπουδών

2.1

- **Ωρολόγιο Πρόγραμμα** (βλέπε ερώτ.: (2.1) 1, 2)

2.2. Σχολικό Βιβλίο - Οδηγίες

2.2

- **Αριθμός Συναντήσεων του Συλλόγου Διδασκόντων ή ομάδων εκπαιδευτικών με Σχολικό Σύμβουλο με θέμα την ενημέρωση για τα Σχολικά Βιβλία, το υπόλοιπο διδακτικό υλικό, τη διδακτέα ύλη ..., κατά τη φετινή χρονιά.** (βλέπε ερώτ.: (5.1, 5.2., 5.3., 5.4.) 2) (Α' ομάδα – υπό διερεύνηση)
- **Επάρκεια βιβλίων των μαθητών.** (Α' ομάδα)
- **Επάρκεια Οδηγιών Διδασκαλίας – Αξιολόγησης, Βιβλίων Δασκάλου Αναλυτικών Προγραμμάτων.** (Α' ομάδα)

Σ' αυτή τη θεματική περιοχή διερευνώνται τα χαρακτηριστικά του διδακτικού, του διοικητικού - ειδικού επιστημονικού - βοηθητικού προσωπικού της Σ.Μ., τα οποία συνδέονται με την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Οι δείκτες που διερευνώνται σ' αυτή την θεματική περιοχή είναι:

3.1. Διδακτικό Προσωπικό

3.2. Διοικητικό - Ειδικό Επιστημονικό – Βοηθητικό Προσωπικό.

Αναλυτικά:

3.1

3.1. Διδακτικό Προσωπικό

• **Αναλογία εκπαιδευτικών - μαθητών.**

Αριθμός εκπαιδευτικών του Σχολείου / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (B' ομάδα)

• **Αναλογία των εκπαιδευτικών του σχολείου κατά φύλο και ηλικία.** (βλέπε ερώτ.: (3.1) 1) (Γ' ομάδα)

• **Αναλογία των εκπαιδευτικών του σχολείου κατά ειδικότητα.**

*(Αριθμός εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα / Σύνολο εκπαιδευτικών του σχολείου) * 100%* (βλέπε ερώτ.: (3.1) 2) (Γ' ομάδα)

• **Αναλογία εκπαιδευτικών – μαθητών ανά ειδικότητα.**

Αριθμός εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα / Σύνολο (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (Γ' ομάδα).

• **Αναλογία των εκπαιδευτικών του σχολείου σύμφωνα με τους τίτλους σπουδών τους.**

(βλέπε ερώτ.: (3.1) 15) (A' ομάδα)

• **Αναλογία των εκπαιδευτικών του σχολείου κατά εργασιακό καθεστώς.**

*(Αριθμός εκπαιδευτικών κατά εργασιακό καθεστώς/Σύνολο εκπαιδευτικών του Σχολείου) *100%* (βλέπε ερώτ.: (3.1) 6) (Γ' ομάδα).

• **Χρόνος αδιοριστίας των εκπαιδευτικών του σχολείου. ***

** Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με τις κατηγορίες των χρηστών (βλέπε ερώτ.: (1^η κατηγορία: έως 5 χρόνια-2^η κατηγορία: 5 έως 10 χρόνια-3^η κατηγορία: 10 έως 15 χρόνια-3^η κατηγορία: πάνω από 15) (βλέπε ερώτ.: (3.1) 3) (A' ομάδα)*

• **Χρόνος και είδος προϋπηρεσίας και υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του σχολείου πριν την τοποθέτησή τους στο σχολείο.**

Πίνακας για τη χρόνο και το είδος προϋπηρεσίας και υπηρεσίας του κάθε εκπαιδευτικού (βλέπε ερώτ.: (3.1) 7) (A' ομάδα).

• **Το ποσοστό υπηρετούντων εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα προς τον αριθμό των εκπαιδευτικών που χρειάζονται ανά ειδικότητα για να λειτουργήσει χωρίς κενά το Ωρολόγιο Πρόγραμμα σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Δ' ομάδα)**

• **Είδος και διάρκεια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών του σχολείου πριν το διορισμό τους.**

Πίνακας για τη διδακτική εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού πριν από το διορισμό σύμφωνα με την παρακάτω κατηγοριοποίηση (καθόλου-1 έως 2 έτη-2 έως 4 έτη-4 έως 6 έτη-6 έως 8 έτη-8 έως 10 έτη) (βλέπε ερώτ.: (3.1) 16) (Γ' ομάδα)

• **Επιστημονική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου.**

Πίνακας για την επιστημονική δραστηριότητα του κάθε εκπαιδευτικού(βλέπε ερώτ.: (3.1) 14) (Γ' ομάδα)

- **Συγγραφική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου.**
Πίνακας για τη συγγραφική δραστηριότητα του κάθε εκπαιδευτικού (βλέπε ερώτ.: (3.1) 18) (Γ' ομάδα)
- **Διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών του σχολείου (ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα, μαθήματα, ενισχυτική διδασκαλία, ώρες προετοιμασίας για τα μαθήματα/εβδομάδα, συμπλήρωση βαθμολογίας, εξέταση τεκμηρίων αξιολόγησης του σχολείου/εβδομάδα,...).**
Πίνακας του διδακτικού έργου του κάθε εκπαιδευτικού (βλέπε ερώτ.: (3.1) 9, 10, 11) (Γ' ομάδα)
- **Διοικητικό – παιδαγωγικό και άλλο έργο των εκπαιδευτικών, εκτός ωρών διδασκαλίας.**
*Πίνακας του διδακτικού έργου του κάθε εκπαιδευτικού (βλέπε ερώτ.: (3.1) 13) * (Γ' ομάδα)*
** Ώρες απασχόλησης για το διοικητικό – παιδαγωγικό ή άλλο έργο των εκπαιδευτικών ανά εβδομάδα.*
- **Αναλογία διοικητικού – διδακτικού έργου.**
Πίνακας του διοικητικού έργου προς το διδακτικό έργο του κάθε εκπαιδευτικού (σε ανθρωπόωρες) (βλέπε ερώτ.: (3.1) 19) (Γ' ομάδα)
- **Αριθμός των αδειών των εκπαιδευτικών του σχολείου και διάρκειά τους κατά είδος.**
(βλέπε ερώτ.: (3.1) 8) (Γ' ομάδα)
- **Οι εκπαιδευτικοί ή άλλοι φορείς στους οποίους έχουν αποσπαστεί οι εκπαιδευτικοί που έχουν οργανική θέση στο σχολείο αυτή τη σχολική χρονιά.**
(βλέπε ερώτ.: (T.3) 1) (Α' ομάδα)

3.2. Διοικητικό - Ειδικό Επιστημονικό – Βοηθητικό Προσωπικό¹.

3.2

- **Αναλογία του διοικητικού προσωπικού κατά κατηγορία και εργασιακό καθεστώς.**
Αριθμός διοικητικού προσωπικού κατά κατηγορία και εργασιακό καθεστώς (βλέπε ερώτ.: (3.2) 1) / Σύνολο διοικητικού προσωπικού (βλέπε ερώτ.: (3.2)1) (Γ' ομάδα)
- **Αναλογία του διοικητικού προσωπικού /αριθμό εγγεγραμμένων μαθητών.**
Σύνολο διοικητικού προσωπικού (βλέπε ερώτ.: (3.2) 1) / Σύνολο εγγεγραμμένων (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1) (B' ομάδα)
- **Αναλογία του διοικητικού προσωπικού/αριθμό εκπαιδευτικών.**
Σύνολο διοικητικού προσωπικού (βλέπε ερώτ.: (3.2) 1) / Σύνολο εκπαιδευτικών του σχολείου (Γ' ομάδα)
- **Αναλογία του ειδικού επιστημονικού προσωπικού κατά κατηγορία και εργασιακό καθεστώς.**
Αριθμός ειδικού επιστημονικού προσωπικού κατά κατηγορία και εργασιακό καθεστώς (βλέπε ερώτ.: (3.2) 1) / Σύνολο ειδικού επιστημονικού προσωπικού (βλέπε ερώτ.: (3.2)1) (Γ' ομάδα)
- **Αναλογία του ειδικού επιστημονικού προσωπικού /αριθμό εγγεγραμμένων μαθητών.**
Σύνολο ειδικού επιστημονικού προσωπικού (βλέπε ερώτ.: (3.2) 1) / Σύνολο εγγεγραμμένων (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1) (B' ομάδα)
- **Αναλογία του ειδικού επιστημονικού προσωπικού/αριθμό εκπαιδευτικών.**
Σύνολο ειδικού προσωπικού (βλέπε ερώτ.: (3.2) 1) / Σύνολο εκπαιδευτικών του σχολείου (Γ' ομάδα)
- **Αναλογία του βοηθητικού προσωπικού του σχολείου κατά κατηγορία και εργασιακό καθεστώς.**
*(Αριθμός βοηθητικού προσωπικού κατά κατηγορία και εργασιακό καθεστώς (βλέπε ερώτ.: (3.2) 1) / Σύνολο βοηθητικού προσωπικού) *100% (βλέπε ερώτ.: (3.2)1) (Γ' ομάδα)*

¹ Ως διοικητικό προσωπικό ορίζεται: γραμματέας, λογιστής κ.ά. Ως ειδικό επιστημονικό προσωπικό ορίζεται: ψυχολόγος, ιατρός, σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού, κοινωνικός λειτουργός κ.ά. Ως βοηθητικό προσωπικό ορίζεται: κλητήρας, επιστάτης, νυχτοφύλακας, προσωπικό καθαριότητας, προσωπικό κυλικείου κ.ά.

- **Αναλογία του βοηθητικού προσωπικού/αριθμό εγγεγραμμένων μαθητών.**
Σύνολο βοηθητικού προσωπικού (βλέπε ερώτ.: (3.2) 1) / Σύνολο εγγεγραμμένων (μαθητών+μαθητριών) για όλα τα τμήματα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1) (B' ομάδα)
- **Αναλογία του βοηθητικού προσωπικού/αριθμό εκπαιδευτικών.**
Σύνολο βοηθητικού προσωπικού (βλέπε ερώτ.: (3.2) 1) / Σύνολο εκπαιδευτικών του σχολείου (Γ' ομάδα)

Σ' αυτή τη θεματική περιοχή διερευνώνται οι τρόποι άσκησης της διοίκησης (εναρμόνιση με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, ανάπτυξη και εφαρμογή σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων...), από όλους όσους έχουν σχετικές αρμοδιότητες. Συγκεκριμένα, η περιοχή περιλαμβάνει τους δείκτες:

- 4.1. Συντονισμός Σχολικής Ζωής
- 4.2. Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος
- 4.3. Αξιοποίηση Χώρων - Εξοπλισμού και Οικονομικών Πόρων.

Αναλυτικά:

4.1. Συντονισμός Σχολικής Ζωής

4.1

- **Συνολικός αριθμός ημερών κανονικής λειτουργίας του σχολείου ετησίως / Συνολικό αριθμό ημερών λειτουργίας βάσει νόμου.** (βλέπε ερώτ.: (4.1) 1) (B' ομάδα)
- **Αριθμός συνεδριάσεων κατά θέμα και χρόνος συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων ετησίως.** (βλέπε ερώτ.: (5.1., 5.2., 5.3., 5.4.) 2) (B' ομάδα)

4.2. Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος

4.2

I) Διδασκαλία

- **Αναλογία πραγματοποιηθεισών ωρών διδασκαλίας προς προγραμματισμένες ώρες διδασκαλίας κατά τμήμα και μάθημα σε ετήσια βάση.**
Σύνολο ωρών διδασκαλίας/εβδομάδα κατά τμήμα και μάθημα (για όλους τους εκπαιδευτικούς) (βλέπε ερώτ.: (3.1)9) / Ώρες μαθήματος προγραμματισμένες κατά τμήμα και εβδομάδα (βλέπε ερώτ.: (2.1)2) (Γ' ομάδα)
- **Ποσοστό ωρών (%) διδασκαλίας επί του συνόλου των προγραμματισμένων ωρών διδασκαλίας του κάθε μαθήματος που καλύφθηκαν από εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας κατά μάθημα και τμήμα σε ετήσια βάση.**
Σύνολο ωρών διδασκαλίας/εβδομάδα κατά τμήμα και μάθημα (για όλους τους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας) (βλέπε ερώτ.: (3.1)9) / Ώρες μαθήματος προγραμματισμένες κατά τμήμα και εβδομάδα (βλέπε ερώτ.: (2.1)2) (Γ' ομάδα)
- **Ποσοστό ωρών (%) που δεν πραγματοποιήθηκαν επί του συνόλου των προγραμματισμένων ωρών διδασκαλίας ανά μάθημα, τμήμα και αιτία σε ετήσια βάση.**
Σύνολο ωρών που χάθηκαν κατά τμήμα, μάθημα και αιτία (βλέπε ερώτ.: (3.1)12) / ώρες μαθήματος προγραμματισμένες κατά τμήμα και εβδομάδα (βλέπε ερώτ.: (2.1)2) (Γ' ομάδα)

II) Ενισχυτική Διδασκαλία

- **Ποσοστό μαθητών (%) επί του συνόλου των μαθητών κάθε τάξης που παρακολούθησαν προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας κατά τάξη και μάθημα.**
(Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν ενισχυτική διδασκαλία κατά τάξη και μάθημα (βλέπε ερώτ.: (4.2) 2.1) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών + μαθητριών) για κάθε τάξη) *100% (βλέπε ερώτ.: (T.2)1) (Γ' ομάδα)
- **Αριθμός ωρών ενισχυτικής διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκαν ετησίως κατά τάξη και μάθημα.** (Γ' ομάδα)

(Σύνολο ωρών ενισχυτικής διδασκαλίας κατά τάξη και μάθημα) * αριθμός εβδομάδων (βλέπε ερώτ.: (4.2)2.1)

Αριθμός εκπαιδευτικών που δίδαξαν σε ενισχυτική διδασκαλία (βλέπε ερώτ.: (3.1)10) / Σύνολο εκπαιδευτικών στο σχολείο. (B' ομάδα)

Αριθμός εκπαιδευτικών που απασχολήθηκαν σε προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας (σύμφωνα με την ειδικότητά τους, μόνο για τη Β'θμια εκπαίδευση) / Συνολικό αριθμό εκπαιδευτικών. (Γ' ομάδα)

III) Ξένη Γλώσσα

- **Ποσοστό (%) των μαθητών κατά γλώσσα και κατά τάξη που παρακολουθούν το τμήμα των αρχαίων ή προχωρημένων επί του συνόλου των μαθητών της τάξης.** (B' ομάδα)

(Αριθμός αρχαίων κατά γλώσσα και τάξη (βλέπε ερώτ.: (4.2) 4.1) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για κάθε τάξη. (Γ' ομάδα)

(Αριθμός προχωρημένων κατά γλώσσα και τάξη (βλέπε ερώτ.: (4.2) 4.1) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για κάθε τάξη. (Γ' ομάδα)

4.3

4.3. Αξιοποίηση Μέσων - Πόρων

- Τα ποσά που διατέθηκαν για κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών του σχολείου ανά κατηγορία/φοιτούντα μαθητή (βλέπε ερώτ.: (1.2) 2) (Γ' ομάδα)
- Αναλογία πραγματοποιηθεισών δαπανών προς συνολικά έσοδα για προβλεπόμενες δαπάνες κατά κατηγορία δαπανών και συνολικά (ποσοστά %).
(Σύνολο δαπανών για κάθε κατηγορία (βλέπε ερώτ.: (1.2) 2) / Σύνολο όλων των εσόδων(βλέπε ερώτ.: (1.2)1)) * 100% (B' ομάδα)
- Χρήση του κτιρίου για δραστηριότητες ή εκδηλώσεις από άλλους φορείς.
(Συνολικές ημέρες που χρησιμοποιήθηκε το κτίριο για δραστηριότητες ή εκδηλώσεις / Συνολικές ημέρες που λειτούργησε το σχολείο) *100% (βλέπε ερώτ.: (5.4) 8) (Γ' ομάδα)
- Χρήση χώρων εκτός σχολείου για μαθήματα, δραστηριότητες ή εκδηλώσεις του σχολείου.*
* Απλή αναφορά των χώρων που χρησιμοποιήθηκαν και το είδος χρήσης. (A' ομάδα)

Σ' αυτή τη θεματική περιοχή διερευνάται το πλέγμα σχέσεων ανάμεσα σε Εκπαιδευτικούς, Διδακτικό - Βοηθητικό – Ειδικό Προσωπικό, Μαθητές, Γονείς/Κηδεμόνες, Εκπαιδευτικούς Θεσμούς και Φορείς της Τοπικής και Ευρύτερης Κοινωνίας, σε όσους δηλαδή συγκροτούν τη Σ.Μ. ή/και διαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα ή και αναδεικνύουν το σχολείο σε ζωντανό οργανισμό μάθησης και ζωής.

Η θεματική περιοχή περιλαμβάνει τους δείκτες:

- 5.1 Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το Διδακτικό - Βοηθητικό – Ειδικό Προσωπικό
- 5.2 Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους
- 5.3 Σχέσεις Σχολείου - Γονέων/Κηδεμόνων
- 5.4 Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία

Αναλυτικά:

Γενική παρατήρηση για τις συναντήσεις/επικοινωνίες:

Να γίνει κατηγοριοποίηση σύμφωνα με το θέμα των συναντήσεων/επικοινωνιών στις οποίες θα αναφέρονται πόσο συχνά έγιναν (φορές το μήνα ή το χρόνο), τον μέσο όρο διάρκειάς τους και το ποσοστό της συμμετοχής τους από τους εκπροσώπους των φορέων ή γενικά τα μέλη των συναντήσεων/επικοινωνιών.

5.1. Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το Υπόλοιπο Προσωπικό

5.1

- **Αριθμός συναντήσεων του Συλλόγου Διδασκόντων τη φετινή χρονιά, με θέματα που αφορούν τη μεταξύ τους συνεργασία.** * (βλέπε ερώτ.: (5.1., 5.2., 5.3., 5.4.) 2) (B' ομάδα)
- * Το κριτήριο με το οποίο κατανέμουμε τις συναντήσεις σύμφωνα με τα στοιχεία που καταγράφουμε στο λογισμικό είναι ο τύπος της συνάντησης.

5.2. Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους

5.2

- **Αριθμός συναντήσεων του Συλλόγου Διδασκόντων με τους εκπροσώπους των μαθητών τη φετινή χρονιά και ο συνολικός χρόνος που διήρκεσαν ανά θεματική περιοχή.** * (βλέπε ερώτ.: (5.1., 5.2., 5.3., 5.4.) 2) (B' ομάδα)
- * Γ' αυτό το δείκτη χρειάζομαστε στοιχεία και από την προηγούμενη σχολική χρονιά.
- **Υπαρξη ομίλων μαθητών κατά αντικείμενο.** (A' ομάδα)

5.3. Σχέσεις Σχολείου - Γονέων/Κηδεμόνων

5.3

- **Αριθμός Συναντήσεων και ώρες συνολικά του Συλλόγου Διδασκόντων με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ανά θέμα (απουσίες, ενημέρωση επίδοσης μαθητών, οικονομικά θέματα,...).** * (βλέπε ερώτ.: (5.1., 5.2., 5.3., 5.4.) 2) (B' ομάδα)
- * Γ' αυτό το δείκτη χρειάζομαστε στοιχεία και από την προηγούμενη σχολική χρονιά.

5.4. Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία

- **Αριθμός συναντήσεων του Συλλόγου Διδασκόντων με φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας ανά θέμα (ενημέρωση επίδοσης μαθητών, οικονομικά θέματα,...) και συνολικός χρόνος συνάντησης.** * (βλέπε ερώτ.: (5.1., 5.2., 5.3., 5.4.) 2) (B' ομάδα)
* Γι' αυτό το δείκτη χρειαζόμαστε στοιχεία και από την προηγούμενη σχολική χρονιά.
- **Ποσοστό μαθητών (%) κατά τάξη που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιλογής ή σχολικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, περιβαλλοντικές, αθλητικές, αγωγής υγείας,...) επί του συνόλου των μαθητών.** (B' ομάδα)
(Σύνολο μαθητών κατά τάξη που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (βλέπε ερώτ.: (5.4) 4.5) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για κάθε τάξη (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) *100 % (Γ' ομάδα)
(Σύνολο μαθητών κατά τάξη που συμμετέχουν σε δραστηριότητες (βλέπε ερώτ.: (5.4)3) / Σύνολο φοιτ. (μαθητών+μαθητριών) για κάθε τάξη (βλέπε ερώτ.: (T.2) 1) * 100 % (Γ' ομάδα)
- **Ποσοστό εκπαιδευτικών (%) που συμμετέχουν σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιλογής ή σχολική δραστηριότητα επί του συνόλου των εκπαιδευτικών.**
(Σύνολο εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (βλέπε ερώτ.: (5.4) 4.5) / Σύνολο εκπαιδευτικών του σχολείου) * 100 % (B' ομάδα)

Σ' αυτή τη θεματική περιοχή διερευνάται η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, η οποία ορίζει τη δυναμική και διαμορφωτική σχέση μεταξύ των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαμορφώνοντας πρακτικές που μπορεί να προάγουν ή να περιορίζουν τα αποτελέσματα της μάθησης. Η θεματική περιοχή περιλαμβάνει τους δείκτες:

- 6.1. Ποιότητα της Διδασκαλίας
- 6.2. Ποιότητα της Μάθησης
- 6.3. Λειτουργία της Αξιολόγησης.

Αναλυτικά:

6.1 Ποιότητα της Διδασκαλίας

6.1

6.2. Ποιότητα της Μάθησης

6.2

6.2. Λειτουργία της Αξιολόγησης

6.3

Σ' αυτή τη θεματική περιοχή δεν προβλέπεται τουλάχιστον σε αυτή τη φάση η συλλογή/καταγραφή ποσοτικοποιημένων στοιχείων για όλο το σχολείο. Η μελέτη γίνεται προς το παρόν μόνο σε επίπεδο τάξης και εκπαιδευτικών της όπως υποδεικνύεται στα Υλικά 2.

Σ' αυτή τη θεματική περιοχή διερευνώνται τα επιτεύγματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αποτελούν σημαντικό γνώμονα για την αποτίμηση της ποιότητας του έργου της Σ.Μ..

Η θεματική περιοχή περιλαμβάνει τους δείκτες:

- 7.1. Φοίτηση / Ροή / Διαρροή των Μαθητών
- 7.2. Επίδοση /Πρόοδος των Μαθητών
- 7.3. Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών
- 7.4. Κατευθύνσεις των Μαθητών

7.1

7.1. Φοίτηση / Ροή / Διαρροή των Μαθητών

- **Ποσοστό (%) των μαθητών που ήρθαν στο σχολείο με μετεγγραφή προς τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών κατά φύλο και συνολικά.**
*(Σύνολο μαθητών και μαθητριών που ήρθαν στο Σχολείο από Δημόσιο Σχολείο / Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών) * 100 % (βλέπε ερώτ.: (7.1) 1) (B' ομάδα)*
*(Σύνολο μαθητών και μαθητριών που ήρθαν στο Σχολείο από Ιδιωτικό Σχολείο / Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών) * 100 % (βλέπε ερώτ.: (7.1) 1) (B' ομάδα)*
*(Σύνολο μαθητών που ήρθαν στο Σχολείο από Δημόσιο Σχολείο / Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών) * 100 % (βλέπε ερώτ.: (7.1) 1) (Γ' ομάδα)*
*(Σύνολο μαθητριών που ήρθαν στο Σχολείο από Δημόσιο Σχολείο / Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών) * 100 % (βλέπε ερώτ.: (7.1) 1) (Γ' ομάδα)*
*(Σύνολο μαθητών που ήρθαν στο Σχολείο από Ιδιωτικό Σχολείο / Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών) * 100 % (βλέπε ερώτ.: (7.1) 1) (Γ' ομάδα)*
*(Σύνολο μαθητριών που ήρθαν στο Σχολείο από Ιδιωτικό Σχολείο / Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών) * 100 % (βλέπε ερώτ.: (7.1) 1) (Γ' ομάδα)*
- **Ποσοστό (%) των μαθητών που έφυγαν από το σχολείο με μετεγγραφή σε άλλο δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο προς τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών κατά φύλο και συνολικά.**
*(Σύνολο μαθητών και μαθητριών που έφυγαν από το Σχολείο και μετεγγράφηκαν σε Δημόσιο Σχολείο (βλέπε ερώτ.: (7.1) 2) / Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών) * 100 % (B' ομάδα)*
*(Σύνολο μαθητών που έφυγαν από το Σχολείο και μετεγγράφηκαν σε Δημόσιο Σχολείο (βλέπε ερώτ.: (7.1) 2) / Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών) * 100 % (Γ' ομάδα)*
*(Σύνολο μαθητριών που έφυγαν από το Σχολείο και μετεγγράφηκαν σε Δημόσιο Σχολείο (βλέπε ερώτ.: (7.1) 2) / Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών) * 100 % (Γ' ομάδα)*
*(Σύνολο μαθητών και μαθητριών που έφυγαν από το Σχολείο και μετεγγράφηκαν σε Ιδιωτικό Σχολείο (βλέπε ερώτ.: (7.1)2) / Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών) * 100 % (B' ομάδα)*
*(Σύνολο μαθητών που έφυγαν από το Σχολείο και μετεγγράφηκαν σε Ιδιωτικό Σχολείο (βλέπε ερώτ.: (7.1) 2) / Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών) * 100 % (Γ' ομάδα)*
*(Σύνολο μαθητριών που έφυγαν από το Σχολείο και μετεγγράφηκαν σε Ιδιωτικό Σχολείο (βλέπε ερώτ.: (7.1) 2) / Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών) * 100 % (Γ' ομάδα)*
- **Ποσοστό (%) μαθητών επί του συνόλου των μαθητών του σχολείου που κατά τη διάρκεια του έτους διέκοψαν τη φοίτηση κατά φύλο και τάξη.**
*(Μαθητές που διέκοψαν την φοίτηση ανά τάξη (βλέπε ερώτ.: (7.1).3) / Εγγεγραμμένοι μαθητές ανά τάξη ((βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)*
*(Μαθήτριες που διέκοψαν την φοίτηση ανά τάξη (βλέπε ερώτ.: (7.1).3) / Εγγεγραμμένες μαθήτριες ανά τάξη ((βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)*

- **Ποσοστό (%) των μαθητών επί των εγγεγραμμένων μαθητών του Σχολείου, που λόγω απουσιών απορρίφθηκαν τον Ιούνιο ή παραπέμφθηκαν το Σεπτέμβριο κατά τμήμα.**
(Εγγεγραμμένοι (μαθητές+μαθήτριες)(βλέπε ερώτ.: (T.2)1) – (μαθητές+μαθήτριες) που έλαβαν μέρος((βλέπε ερώτ.: (7.2).8)) ανά τμήμα / Εγγεγραμμένοι (μαθητές +μαθήτριες) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 %
(Μαθητές+μαθήτριες) που παραπέμφθηκαν τον Σεπτέμβριο ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι (μαθητές + μαθήτριες) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100%

7.2. Επίδοση /Πρόοδος των Μαθητών

7.2

- **Επίδοση (Μ.Ο.) μαθητών κατά μάθημα, τμήμα και φύλο, σύμφωνα με τις κατηγορίες επίδοσης (πχ. για τη Β/βάθμια Εκπαίδευση α: άριστα, β: λίαν καλώς (15,5-18,4), γ: καλώς (12,5-15,4), δ: μέτρια (10-12,4) και ποσοστό που απορρίφθηκε τον Ιούνιο, που παραπέμφθηκε για τον Σεπτέμβριο).**
(Μαθητές που πήραν άριστα ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/ Εγγεγραμμένοι μαθητές ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
(Μαθήτριες που πήραν άριστα ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/ Εγγεγραμμένες μαθήτριες ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
(Μαθητές που πήραν λίαν καλώς ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/ Εγγεγραμμένοι μαθητές ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
(Μαθήτριες που πήραν λίαν καλώς ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένες μαθήτριες ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
(Μαθητές που πήραν καλώς ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι μαθητές ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
(Μαθήτριες που πήραν καλώς ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένες μαθήτριες ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
(Μαθητές που πήραν μέτρια ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι μαθητές ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
(Μαθήτριες που πήραν μέτρια ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένες μαθήτριες ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
- **Διασπορά του Μέσου Όρου της βαθμολογίας των μαθητών κατά μάθημα και τμήμα γύρω από το Μ.Ο. βαθμολογίας των μαθημάτων του τμήματος. (Γ' ομάδα)**
- **Ποσοστό (%) των μαθητών που βελτίωσαν τον ετήσιο βαθμό προαγωγής τους (μέσος όρος της βαθμολογίας όλων των μαθημάτων τους) από τάξη σε τάξη επί του συνόλου των μαθητών. (Β' ομάδα)**
((Μαθητές+μαθήτριες) που βελτίωσαν την επίδοση ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).5)/Εγγεγραμμένοι (μαθητές + μαθήτριες) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
- **Ποσοστό (%) των μαθητών που βελτίωσαν την επίδοσή τους επί των εγγεγραμμένων μαθητών στην ενισχυτική διδασκαλία κατά τμήμα.**
((Μαθητές+μαθήτριες) που βελτίωσαν την επίδοση ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).6)/ Εγγεγραμμένοι (μαθητές + μαθήτριες) σε ενισχυτική διδασκαλία ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2)6)) * 100 % (Γ' ομάδα)
- **Ποσοστό (%) των μαθητών που έλαβαν μέρος στις εξετάσεις Μαΐου – Ιουνίου επί των εγγεγραμμένων μαθητών κατά τμήμα.**
((Μαθητές+μαθήτριες) που έλαβαν μέρος στις εξετάσεις Μαΐου-Ιουνίου ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι (μαθητές+μαθήτριες) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) *100% (Γ' ομάδα)

- **Ποσοστό (%) των μαθητών που παραπέμφθηκαν στις εξετάσεις περιόδου Σεπτεμβρίου επί των εγγεγραμμένων μαθητών κατά τμήμα και φύλο και συνολικά. (B' ομάδα)**
 (Μαθητές που παραπέμφθηκαν τον Σεπτέμβριο συνολικά (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι μαθητές συνολικά (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (B' ομάδα)*
 (Μαθητές που παραπέμφθηκαν τον Σεπτέμβριο ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι μαθητές ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
 (Μαθήτριες που παραπέμφθηκαν τον Σεπτέμβριο ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένες μαθήτριες ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
 ((Μαθητές+μαθήτριες) που παραπέμφθηκαν τον Σεπτέμβριο ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι (μαθητές + μαθήτριες) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (B' ομάδα)
 * Όταν λέμε συνολικά εννοούμε (μαθητές +μαθήτριες) για όλα τα τμήματα.
- **Ποσοστό (%) των μαθητών που απορρίφθηκαν στις εξετάσεις περιόδου Μαΐου – Ιουνίου και επανέλαβαν την ίδια τάξη επί των φοιτούντων μαθητών κατά φύλο και συνολικά. (B' ομάδα)**
 (Μαθητές που απορρίφθηκαν τον Ιούνιο συνολικά (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι μαθητές συνολικά (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (B' ομάδα)
 (Μαθητές που απορρίφθηκαν τον Ιούνιο) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι μαθητές ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
 (Μαθήτριες που απορρίφθηκαν τον Ιούνιο) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένες μαθήτριες ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
 ((Μαθητές+μαθήτριες) που απορρίφθηκαν τον Ιούνιο) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι (μαθητές + μαθήτριες) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
 * Όταν λέμε συνολικά εννοούμε (μαθητές +μαθήτριες) για όλα τα τμήματα.
- **Ποσοστό (%) μαθητών επί του συνόλου των μαθητών που έλαβαν μέρος στις εξετάσεις του Σεπτεμβρίου και προβιβάστηκαν ή απορρίφθηκαν κατά τμήμα. (B' ομάδα)**
 ((Μαθητές+μαθήτριες) που έλαβαν μέρος τον Σεπτέμβριο ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι (μαθητές + μαθήτριες) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
 ((Μαθητές+μαθήτριες) που απορρίφθηκαν τον Σεπτέμβριο ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι μαθητές + μαθήτριες) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (Γ' ομάδα)
 (((Μαθητές+μαθήτριες) που έλαβαν μέρος τον Σεπτέμβριο) - ((Μαθητές+μαθήτριες) που απορρίφθηκαν τον Σεπτέμβριο) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (7.2).8)/Εγγεγραμμένοι (μαθητές + μαθήτριες) ανά τμήμα (βλέπε ερώτ.: (T.2)1)) * 100 % (B' ομάδα)

7.3. Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών

7.3

- **Αριθμός συναντήσεων Συλλόγου Μαθητών και ομάδων μαθητών (ομίλων, δραστηριοτήτων, κλπ.). * (βλέπε ερώτ.: (5.1., 5.2., 5.3., 5.4.) 2) (B' ομάδα)**
 * Το κριτήριο με το οποίο καταναίμουμε τις συναντήσεις σύμφωνα με τα στοιχεία που καταγράφουμε στο λογισμικό είναι ο τύπος συνάντησης.
- **Αριθμός συναντήσεων Συλλόγου Μαθητών με Σύλλογο Διδασκόντων ή μεταξύ ομάδων μαθητών και διδασκόντων. * (βλέπε ερώτ.: (5.1., 5.2., 5.3., 5.4.) 2) (B' ομάδα)**
 * Το κριτήριο με το οποίο καταναίμουμε τις συναντήσεις σύμφωνα με τα στοιχεία που καταγράφουμε στο λογισμικό είναι ο τύπος συνάντησης.

7.4. Κατευθύνσεις των Μαθητών

7.4

- **Ποσοστά (%) μαθητών που προσήλθαν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις επί του συνόλου των μαθητών που αποφοίτησαν την προηγούμενη σχολική χρονιά κατά κατεύθυνση και κατά φύλο (Λύκειο).** * (βλέπε ερώτ.: (7.4) 1) (B' ομάδα)
* Γι' αυτό το δείκτη χρειάζομαστε στοιχεία και από την προηγούμενη σχολική χρονιά.
- **Ποσοστά (%) μαθητών που εισήχθησαν στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ επί του συνόλου των μαθητών που αποφοίτησαν την προηγούμενη σχολική χρονιά και προσήλθαν στις εξετάσεις κατά κατεύθυνση και φύλο (Λύκειο).** * (βλέπε ερώτ.: (7.4) 2) (B' ομάδα)
* Γι' αυτό το δείκτη χρειάζομαστε στοιχεία και από την προηγούμενη σχολική χρονιά.
- **Ποσοστά (%) μαθητών που ενεγράφησαν και που φοιτούν στην Α' τάξη Λυκείου και Τ.Ε.Ε. επί του συνόλου των μαθητών που αποφοίτησαν από το Γυμνάσιο την προηγούμενη χρονιά κατά φύλο (Γυμνάσιο).** * (B' ομάδα)
* Γι' αυτό το δείκτη χρειάζομαστε στοιχεία και από την προηγούμενη σχολική χρονιά.
- **Ποσοστά (%) μαθητών που φοιτούν στην Α' τάξη του Γυμνασίου επί του συνόλου των μαθητών που αποφοίτησαν από το Δημοτικό την προηγούμενη σχολική χρονιά κατά φύλο (Δημοτικό).** * (B' ομάδα)
* Γι' αυτό το δείκτη χρειάζομαστε στοιχεία και από την προηγούμενη σχολική χρονιά.



*Δείκτες Ποιότητας
Εκπαιδευτικού Έργου:
Ένα Θεματικό
και Μεθοδολογικό Πλαίσιο*

υλικά 2

Εισαγωγή

Στα υλικά 2 παρουσιάζονται οι 20 Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου κατανομημένοι σε 7 Θεματικές Περιοχές, με βάση τη λογική που παρουσιάζεται στο εισαγωγικό κείμενο. Πρόκειται για ένα θεματικό και μεθοδολογικό πλαίσιο εργασίας το οποίο, μαζί με τις προτεινόμενες Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης (υλικά 3), έχει σαν στόχο την υποστήριξη και τη συστηματοποίηση ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης που πραγματοποιεί μια σχολική μονάδα.

Κάθε Θεματική Περιοχή αποτελεί ένα ξεχωριστό κεφάλαιο φτιαγμένο έτσι ώστε να «λειτουργεί» ανεξάρτητα από τα άλλα και περιλαμβάνει:

- μια σύντομη *Εισαγωγή* σχετικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο της περιοχής, και
- μια *Ενδεικτική Βιβλιογραφία* για τα θέματα στα οποία αναφέρεται.

Επίσης, κάθε Θεματική Περιοχή περιλαμβάνει ένα σύνολο *Δεικτών Ποιότητας*.

Οι Δείκτες Ποιότητας αναφέρονται σε περιοχές της σχολικής πραγματικότητας και συνιστούν επιμέρους ενδείξεις για την ποιότητα του συνολικού εκπαιδευτικού έργου.

Κάθε Δείκτης Ποιότητας περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- την *Περιγραφή*: σ' αυτήν παρουσιάζονται κάποια από τα σημαντικότερα στοιχεία που ορίζουν την ποιότητα του αντικειμένου στο οποίο αναφέρεται ο δείκτης. Για την Περιγραφή έχουν ληφθεί υπόψη:

- η κοινή εμπειρία
- η ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία και
- τα σύγχρονα πορίσματα/συμπεράσματα σχετικών ερευνών των Επιστημών της Αγωγής.

- την *Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη*: εδώ δίνονται πληροφορίες σχετικά με τις πηγές από τις οποίες το σχολείο μπορεί να αντλήσει τις πληροφορίες που απαιτούνται για την αποτίμηση της ποιότητας του δείκτη, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να προχωρήσει στην άντληση των πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα στοιχεία για τις μεθόδους ή τεχνικές άντλησης πληροφοριών δίνονται στα υλικά 5.

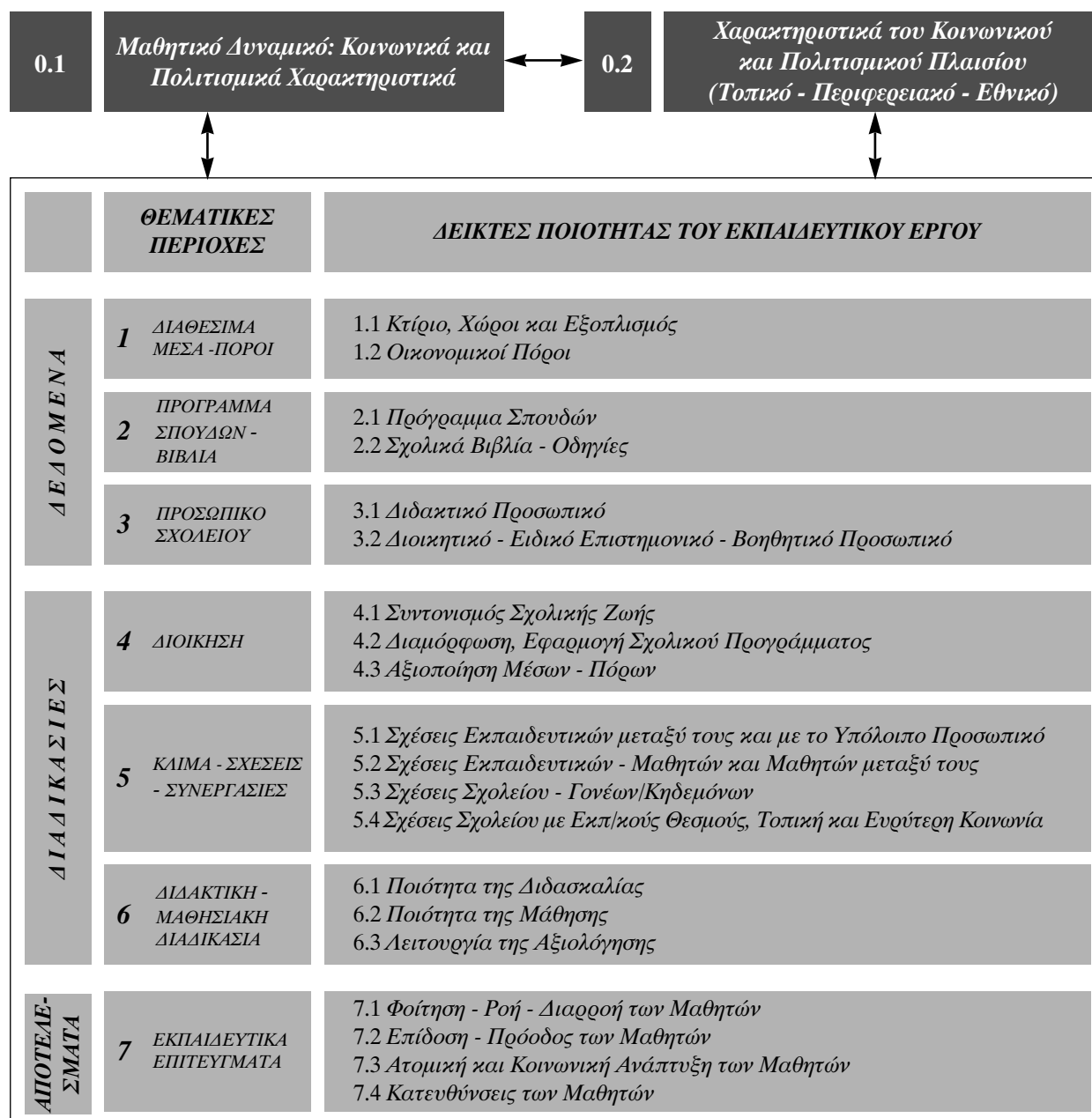
- τα *Ενδεικτικά Κριτήρια*: απορρέουν από την Περιγραφή και έχουν θέση διερευνητικών ερωτημάτων που πρέπει να απαντηθούν για να σχηματιστεί άποψη σχετικά με την ποιότητα του δείκτη. Το σχολείο μπορεί να χρησιμοποιήσει τα Κριτήρια που δίνονται ή να τα διαμορφώσει ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το τι οι ίδιοι θεωρούν ως ποιότητα για το συγκεκριμένο δείκτη. Για το λόγο αυτό διατίθεται ένας κενός χώρος με επικεφαλίδα *Πρόσθετα Εναλλακτικά Κριτήρια-Παρατηρήσεις*.

Η αποτίμηση του κάθε Κριτηρίου στο εσωτερικό ενός Δείκτη καθώς και κάθε Δείκτη Ποιότητας είναι προτιμότερο να γίνεται με περιγραφικό τρόπο μέσα από διαδικασίες διερεύνησης και διαλόγου όπως αυτές που προτείνονται στα υλικά 3. Όμως, οι συμμετέχοντες, οι ομάδες εργασίας ή οι σχολικές μονάδες μπορούν, εάν εξυπηρετεί, να δίνουν *τελικά* (σαν αποτέλεσμα της διερεύνησης) και έναν αριθμητικό χαρακτηρισμό στις αποτιμήσεις τους για τα επιμέρους κριτήρια, προκειμένου να απεικονίζουν και με ένα συνοπτικό, αν και περιοριστικό της πραγματικότητας, τρόπο την κατάσταση των διαφόρων ζητημάτων που αξιολογούν. Για το λόγο αυτό δίπλα σε κάθε Ενδεικτικό Κριτήριο έχει προστεθεί και ένα τετράγωνο για να συμπληρώνεται σε αυτό ο αριθμητικός χαρακτηρισμός. Προτείνεται εδώ η χρήση μιας τετράβαθμης κλίμακας (1-4),

όπου το 1 δηλώνει πολύ θετική εκτίμηση για το κριτήριο που εξετάστηκε και το 4 πολύ αρνητική εκτίμηση. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και άλλη απλή κλίμακα, αρκεί να υπάρχει απόλυτη συμφωνία για την επιλογή της και ομοιογενής χρήση από όλους τους συμμετέχοντες.

Υπενθυμίζουμε ότι η εξέταση και η καλή γνώση των στοιχείων που περιλαμβάνονται στις ενότητες 0.1. (κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών του σχολείου) και 0.2. (χαρακτηριστικά του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου ή περιβάλλοντος του σχολείου) είναι εξαιρετικά χρήσιμες για την κατανόηση των στοιχείων περίπου όλων των δεικτών. Επομένως, τα σχετικά «Στοιχεία του Σχολείου» (Δ.Ε.Π.), θα πρέπει να αξιοποιούνται και να συνεκτιμούνται για την πληρέστερη αποτίμηση των δεικτών.

Άλλωστε, στα «Στοιχεία του Σχολείου» (Δ.Ε.Π.) περιλαμβάνεται ένα σύνολο πληροφοριών (βλ. *υλικά 1*), τις οποίες τα μέλη της Σχολικής Μονάδας μπορούν να αξιοποιούν για την αποτίμηση των περισσότερων δεικτών.



Πίνακας 1. Θεματικές Περιοχές και Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου

Εισαγωγή

Στην πρώτη θεματική περιοχή αποτιμώνται τα μέσα και οι πόροι του σχολείου. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν το αναγκαίο υλικό και οικονομικό πλαίσιο για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Ανάλογα με την επάρκεια και την καταλληλότητά τους διευκολύνουν ή περιορίζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σ.Μ.).

Συγκεκριμένα, οι δείκτες που διερευνώνται στην περιοχή αυτή είναι:

- 1.1. Κτίριο - Χώροι και Εξοπλισμός
- 1.2. Οικονομικοί Πόροι

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. (1998), *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδόσεις Βιβλιονομία.

Adler, J. (1998), Resources as a Verb. Reconceptualising Resources in and for School Mathematics, *Proceedings of the 22nd Conference of the Group for the Psychology of Mathematics Education (12-17 July)*, Olivier, A. & Newstead, K. (eds), South Africa, University of Stellenbosch.

Βασιλακάκης, Σ. (1995), Οργάνωση του Φυσικού Χώρου του Σχολείου και Συμπεριφορά των Μαθητών, *Νέα Παιδεία*, τ.74, σσ.135-146.

Γερμανός, Δ. (1996), *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (1997), Ο Χώρος ως Παράγοντας της Σχολικής Αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση, *Πρακτικά του Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (17-19 Οκτωβρίου)*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κανάκης, Ι. Ν. (1993), Διάταξη Θρανίων και Ύψος Επικοινωνίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ.10, σσ.181-194.

Σολομών, Ι. (1992), *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο. Μια Τυπολογία των Σχολικών Χώρων και Πρακτικών (1820-1900)*, Αθήνα, εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Σταυρίδης, Φ. (1986), *Χωροθέτηση της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης στο Π.Σ.Θ.*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ., Τμήμα Φιλοσοφίας-Ψυχολογίας- Παιδαγωγικής.

Δείκτης 1.1: Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός

Περιγραφή

Η επάρκεια, η ποιότητα και η καταλληλότητα των σχολικών χώρων και του εξοπλισμού, η σωστή διάταξή τους με βάση τις ανάγκες του Σχολικού Προγράμματος είναι σημαντικές υλικές συνθήκες για τη διαμόρφωση ενός ευχάριστου, δημιουργικού και λειτουργικού περιβάλλοντος μάθησης.

Με το δείκτη αυτό εξετάζουμε κατά πόσον οι υπάρχοντες χώροι του σχολείου και ο εξοπλισμός (επίπλωση, υλικά, όργανα, εποπτικά μέσα κ.λ.π.) ανταποκρίνονται στις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών και στις αρχές και ανάγκες του Προγράμματος Σπουδών.

Ειδικότερα διερευνούμε την επάρκεια των χώρων και εξοπλισμού, λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των μαθητών και του προσωπικού, την ηλικία των μαθητών, καθώς και τις ανάγκες των διαφόρων μαθημάτων και δραστηριοτήτων που υπαγορεύονται από το Πρόγραμμα Σπουδών. Στην εκτίμηση του δείκτη παίρνουμε υπόψη τις προδιαγραφές, όπως αυτές ορίζονται στη σχετική νομοθεσία. Π.χ. σε ό,τι αφορά το χώρο εξετάζουμε αν η δόμηση των χώρων ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές του Ο.Σ.Κ. Καταγράφουμε παράλληλα τυχόν ανάγκες του σχολείου και του Προγράμματος Σπουδών που δεν καλύπτονται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο.

Διερευνούμε επιπλέον την ποιότητα και καταλληλότητα των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού. Αν, π.χ., οι χώροι είναι ευχάριστοι και καλοδιατηρημένοι ή αν το περιβάλλον που προσφέρουν ενθαρρύνει τη μάθηση. Επίσης εξετάζουμε αν οι χώροι και ο εξοπλισμός επιτρέπουν στους μαθητές με ειδικές ανάγκες πρόσβαση στο Πρόγραμμα Σπουδών.

Παράλληλα, η διερεύνηση των χώρων προβάλλει ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσον οι υπάρχοντες χώροι και ο εξοπλισμός επιτρέπουν την ανάδειξη του σχολείου σε περιβάλλον μάθησης. Επιτρέπει, π.χ., ο διαθέσιμος χώρος τη διαρρύθμισή του με τρόπο που να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας, το οποίο με τη σειρά του θεωρείται ότι συμβάλλει στη μάθηση;

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Συλλέγουμε και αξιοποιούμε τις πληροφορίες από τα «Στοιχεία του Σχολείου» (Δ.Ε.Π.) (βλ. υλικά 1) ή άλλα σχετικά έγγραφα που αφορούν τους χώρους και τον εξοπλισμό, σε σχέση με τον αριθμό του προσωπικού και των μαθητών.

Παρατηρούμε, καταγράφουμε με διάφορους τρόπους, συγκρίνουμε κ.ο.κ. τους διαθέσιμους χώρους, όπως π.χ. τις αίθουσες, τους διαδρόμους, την αυλή, τους χώρους πρασίνου, τις αθλητικές εγκαταστάσεις, την υποδομή για μαθητές με ειδικές ανάγκες, τους ειδικούς χώρους του σχολείου (βιβλιοθήκη, εργαστήρια, αίθουσα πληροφορικής, κ.λ.π.) και εκτιμούμε κατά πόσον αυτοί μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Εξετάζουμε αν η υποδομή του σχολείου (χώροι, εξοπλισμός) προάγει ή περιορίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό, εκτός από τις συζητήσεις μεταξύ των μελών της Σ.Μ., μπορούμε να συγκεντρώσουμε στοιχεία και από συζητήσεις με όλη την τάξη ή από ατομικές συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια μαθητών ή γονέων.

Αναλύουμε πρόσφατες αλλαγές στο χώρο ή τον εξοπλισμό του σχολείου και τις συνέπειές τους στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Δείκτης 1.2: Οικονομικοί Πόροι

Περιγραφή

Η εκτίμηση της επάρκειας των οικονομικών πόρων προκύπτει από:

1. Την καταγραφή των κονδυλίων που προέρχονται από το δημόσιο τομέα και τους ιδιωτικούς φορείς. Στην καταγραφή αυτή θα πρέπει να συμπεριληφθούν τα κονδύλια που προορίζονται τόσο για την κάλυψη των επενδυτικών δαπανών όσο και για τις αμοιβές του προσωπικού. Τυχόν κληροδοτήματα του σχολείου και τα έσοδα από αυτά, πρόσθετα έσοδα από το δήμο ή την κοινότητα, από το Σύλλογο Γονέων/ Κηδεμόνων κ.ο.κ. λαμβάνονται επίσης υπόψη.
2. Την καταγραφή των αναγκών του σχολείου, καθώς και τον υπολογισμό του ποσού που απαιτείται για την κάλυψη των αναγκών αυτών (π.χ. για την αγορά Η/Υ, απασχόληση βοηθητικού προσωπικού).

Με το συσχετισμό των παραπάνω εκτιμάται τόσο η επάρκεια των διαθέσιμων οικονομικών πόρων, όσο και το ποσοστό κατά το οποίο οι ανάγκες του σχολείου καλύπτονται από το δημόσιο και ιδιωτικό φορέα αντίστοιχα.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Αξιοποιούμε τις πληροφορίες από τα «Στοιχεία του Σχολείου» (Δ.Ε.Π) και άλλα έγγραφα που αναφέρονται στους οικονομικούς πόρους.

Συζητούμε στο σύλλογο τις ανάγκες του σχολείου. Συζητούμε επίσης με γονείς / μαθητές.

Ανατρέχουμε σε πηγές και δεδομένα που επιτρέπουν να γίνουν συγκρίσεις των πόρων της Σ.Μ. σε σχέση με τους πόρους αντίστοιχων σχολικών μονάδων της χώρας και άλλων χωρών (π.χ. εκθέσεις Ο.Ο.Σ.Α. ή τεκμήρια της Ε.Ε.).

Συγκρίνουμε τα ποσοστά των πόρων τα οποία προέρχονται από το δημόσιο και ιδιωτικό φορέα σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των πόρων που διαθέτουν άλλες σχολικές μονάδες της χώρας καθώς και σχολικές μονάδες άλλων χωρών.

Συνεκτιμώντας τις πληροφορίες που θα συλλέξουμε διαμορφώνουμε συνολική άποψη για το δείκτη.

Εισαγωγή

Στη Θεματική Περιοχή 2 “Πρόγραμμα Σπουδών-Βιβλία” διερευνώνται στην πράξη ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργικότητα και γενικότερα την ποιότητα των Π.Σ. και των σχολικών βιβλίων. Η θεματική αυτή περιοχή είναι συνυφασμένη με την περιοχή 6 η οποία αφορά την ποιότητα διδασκαλίας-μάθησης και την αξιολόγηση του μαθητή. Τα Π.Σ. και τα σχολικά βιβλία επιδρούν στη διδακτική διαδικασία αλλά ταυτόχρονα μπορούν να δεχθούν τροποποιήσεις μέσα από αυτήν. Δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως στατικά και δεδομένα, αλλά ως ένα υλικό ζωντανό, που επιδέχεται διαρκείς βελτιώσεις και προσαρμογές από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τις διδακτικές και μαθησιακές περιστάσεις που διαμορφώνονται κατά περίπτωση.

Η αξιολόγηση στη συγκεκριμένη θεματική περιοχή μπορεί να γίνεται χωριστά και κατά μάθημα και να αποτελεί μια πρόκληση για συνεργασία όλων των καθηγητών της ίδιας ειδικότητας ή των δασκάλων που διδάσκουν το ίδιο μάθημα στην ίδια ή σε άλλες τάξεις ενός Δημοτικού σχολείου. Υπάρχει όμως και η δυνατότητα τα Π.Σ. και τα βιβλία να εξετάζονται συνολικότερα και να γίνονται γενικότερες παρατηρήσεις πάνω στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, όπως προδιαγράφεται από αυτό το υλικό και πάνω στις συνέπειες που έχει μια τέτοια λειτουργία για την αντιμετώπιση της γνώσης, την αντίληψη για τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό.

Συγκεκριμένα, οι δείκτες ποιότητας που διερευνώνται στην περιοχή αυτή είναι:

- 2.1. Πρόγραμμα Σπουδών
- 2.2. Σχολικά Βιβλία - Οδηγίες

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Αλεξιάδου, Ν. (1992), *The National Curriculum. A Comparative Study between England and Greece with Particular Focus on History and Geography*, Thessaloniki, editions Sakkoula.
- Βρεττός, Γ. Ε. & Καψάλης, Α. (1997), *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Σχεδιασμός- Αξιολόγηση-Αναμόρφωση*, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Bernstein, B. (1989), *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αθήνα, (μτφ. Σολομών, Ι.) εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. & Gros, F. (1982), Πορίσματα Επιτροπής για τη Μεταρρύθμιση των Σχολικών Προγραμμάτων, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.3, 1989.
- Γραφείο Προτυποποίησης (1999), *Προδιαγραφές Εκπαιδευτικών Βοηθητικών Μέσων*, τόμοι Ι & ΙΙ, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπ.Ε.Π.Θ.
- Καψάλης, Α., & Χαρολάμπους, Δ. (1995), *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.
- Κουλαϊδής, Β. (1994), Επιστημολογία και Κατασκευή Αναλυτικών Προγραμμάτων: Η Επιλογή Περιεχομένου για τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.75, σσ.22-29.
- Κουλαϊδής, Β. & Ogborn, J. (1994), Αρχές Κατασκευής Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Μια Πρόταση για Ολοκλήρωση, Κουλαϊδής, Β. (επιμ) *Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997), Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η Εγκυρότητά τους για την Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα, *Νέα Παιδεία*, τ.83, σσ.35-49.
- Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, Μ. (1996), Θεωρητικό Πλαίσιο για την Αξιολόγηση των Διδακτικών Εγχειριδίων, *Νέα Παιδεία*, τ.79, σσ.70-77.

- Μπονίδης, Κ., & Χοντολίδου, Ε. (1997), Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων: Από την Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε Ποιοτικές Μεθόδους Ανάλυσης - Το Παράδειγμα της Ελλάδας, Βάμβουκας, Μ.Ι. & Χουρδάκης, Α.Γ (επιμ), *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Νούτσος, Χ. (1982), Ο Ρόλος της Σχολικής Ζωής στη Διαμόρφωση Τύπων Πολιτικής Συμπεριφοράς, *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ.3 (αφιερ. Παιδεία και Πολιτική), σσ.55-64.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1994), *Το Περιεχόμενο της Εκπαίδευσης στις Νέες Κοινωνικές και Οικονομικές Συνθήκες*, (6^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ο.Λ.Μ.Ε.), τόμοι Α' & Β', Αθήνα, Ο.Λ.Μ.Ε.
- Skilbeck, M. (1984), *Readings in School-Based Curriculum Development*, London, Harper & Row.
- Stenhouse, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Oxford, Heinemann.
- Φλουρής, Γ. (1995), Αναντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές Όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας, Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές Ανασγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδόσεις Σείριος.
- Φουντοπούλου, Μ. (1995), Το Σχολικό Εγχειρίδιο ως Εργαλείο της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας, *Διαβάσω*, τ.357, σσ.44-51.
- Χειμαριού, Ε. (1987), *Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονες Τάσεις Σχεδιασμού στην Αγγλία*, Θεσ/κη, εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Δείκτης 2.1: Πρόγραμμα Σπουδών

Περιγραφή

Ο δείκτης “Πρόγραμμα Σπουδών” (Π.Σ) σε συνδυασμό με το δείκτη 2.2, που αφορά τα βιβλία και εξετάζεται στη συνέχεια, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η σημασία που αποδίδεται στον παράγοντα αυτό απορρέει από την αντίληψη ότι το Π.Σ. δεν αποτελεί απλά το υλικό το οποίο αξιοποιείται στη καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά σε σημαντικό βαθμό συγκροτεί τη διαδικασία αυτή. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα πρόσφατα δεδομένα της εκπαιδευτικής έρευνας, το Π.Σ. διαμορφώνει το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και το χαρακτήρα της διδακτικής πρακτικής, προσδιορίζοντας τη φύση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και τις κατηγορίες του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Έτσι, π.χ., ένα μπιχεβιοριστικής κατεύθυνσης Π.Σ. προκαθορίζει το περιεχόμενο ως ένα σύνολο γνώσεων και προσδιορίζει με ακρίβεια το σύνολο των συμπεριφορών που επιδιώκουμε να αναπτύξει ο μαθητής ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια, η παιδαγωγική σχέση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή ορίζεται ως σχέση μεταξύ μεταδότη και αποδέκτη.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης του Π.Σ. είναι πρωταρχικός. Η αξιολόγηση του Π.Σ. μπορεί να συστηματοποιήσει τις παρατηρήσεις που γίνονται κάθε μέρα και κάθε ώρα στο σχολείο, εξασφαλίζοντας συνεχή ανατροφοδότηση στους αρμόδιους για τη σύνταξη και αναμόρφωση του προγράμματος. Παράλληλα, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του και να προβούν στις κατάλληλες ενέργειες για τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό του σε τοπικό επίπεδο.

Η αξιολόγηση του Π.Σ. στο σχολείο μπορεί να περιλαμβάνει διαδικασίες που επιτρέπουν την αξιολόγηση μεμονωμένων ενοτήτων ή μπορεί να είναι οργανωμένη αξιολόγηση του Π.Σ. ως συνόλου και των αποτελεσμάτων του σε διάφορες κατηγορίες μαθητών και στο σύνολο των μαθητών.

Ειδικότερα, κατά τη διερεύνηση αυτού του δείκτη μπορούμε να εξετάσουμε το Π.Σ. ως προς τις γνωστικές περιοχές/αντικείμενα που καλύπτει σε σχέση με τις σημερινές ανάγκες, να καταγράψουμε πιθανές ελλείψεις, όπως π.χ. αγωγή υγείας, καταναλωτή κ.λ.π., αλλά και να εντοπίσουμε σχετικές περιοχές στο υπάρχον Π.Σ. που πιθανόν να καλύπτουν όψεις των θεμάτων αυτών. Μπορούμε να μελετήσουμε τους σκοπούς και τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις δραστηριότητες και τους τρόπους αξιολόγησης που προτείνονται στο Π.Σ. κατά μάθημα. Στην περίπτωση αυτή αξίζει να διερευνήσουμε αν οι αρχές οργάνωσης του περιεχομένου των επιμέρους μαθημάτων είναι σαφείς, καθώς και κατά πόσο υπάρχει συνέπεια ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία του. Μπορούμε να κρίνουμε, ακόμα, κατά πόσο το Π.Σ. στηρίζεται στα πορίσματα των σύγχρονων ερευνών, π.χ. αν προβλέπει την αξιοποίηση της καθημερινής γνώσης των μαθητών (λ.χ. της γλώσσας ή της γνωριμίας με τα αντικείμενα) στην οργάνωση της σχολικής γνώσης. Είναι σημαντικό, επίσης, να εξετάσουμε το Π.Σ. στη διαχρονική του διάσταση, εκτιμώντας κατά πόσο υπάρχει συνέχεια και συνοχή στο περιεχόμενο του κάθε μαθήματος από τάξη σε τάξη. Παράλληλα, κατά πόσον γίνονται σαφείς συνδέσεις στα περιεχόμενα των διαφόρων μαθημάτων της ίδιας τάξης. Σημείο για διερεύνηση αποτελεί το κατά πόσον το Π.Σ. συνάδει με την όλη φιλοσοφία του Εκπαιδευτικού Συστήματος π.χ., αν ικανοποιώντας την αρχή των ίσων ευκαιριών, δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στη γνώση. Επίσης, αν το Π.Σ. επιτρέπει σε όλες τις κατηγορίες των μαθητών πρόσβαση στις διαφορετικές γνωστικές περιοχές, οι οποίες συνθέτουν την πολιτισμική φυσιογνωμία των σύγχρονων κοινωνιών.

Η αποτίμηση του δείκτη, στην ουσία, συνδέεται με το ερώτημα κατά πόσο τα στοιχεία του Π.Σ. είναι επιστημονικά έγκυρα, παιδαγωγικά κατάλληλα, εφαρμόσιμα σε σχέση με το πλαίσιο του

σχολείου και τις διαδικασίες εφαρμογής (π.χ. τη φυσιολογία του σχολείου, το διαθέσιμο χρόνο), και αποδεκτά από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Μελετούμε τα στοιχεία του θεσμικού πλαισίου, το οποίο καθορίζει το Π.Σ. σε επίπεδο σχολικής βαθμίδας (α/βάθμια, β/βάθμια εκπ/ση) συνολικά, κατά τάξη και γνωστική περιοχή: Π.Σ. των διαφόρων μαθημάτων, οδηγούς για τους εκπ/κούς, αποφάσεις Υπ.Ε.Π.Θ., οδηγίες των συμβούλων, κ.λ.π.

Συζητούμε, οι διδάσκοντες σε κάθε τάξη κατά ειδικότητα (σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία οι δάσκαλοι της ίδιας τάξης) το Π.Σ. της τάξης και κατά ειδικότητα το Π.Σ. όλων των τάξεων. Καταθέτουμε την εμπειρία μας για τις δυνατότητες που μας δίνει, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που μας δημιουργεί κατά την εφαρμογή του μέσα στην τάξη.

Μελετούμε τις βιβλιογραφικές πηγές, οι οποίες αναλύουν τα ισχύοντα Π.Σ. και τη φιλοσοφία τους. Αναζητούμε πηγές οι οποίες αναφέρονται στις σύγχρονες τάσεις για την ανάπτυξη των Π.Σ. Μπορούν μάλιστα οι βιβλιογραφικές και κυρίως αρθρογραφικές αναζητήσεις μας να μας οδηγήσουν στην κατανόηση των θεωρητικών επιλογών που έκαναν οι συντάκτες του Π.Σ. και στη στήριξη των επιλογών που κάνουμε οι ίδιοι καθημερινά στην τάξη.

Συλλέγουμε δείγματα από τις εργασίες/δοκιμασίες των μαθητών και ελέγχουμε την αποτελεσματικότητα του Π.Σ. μέσα από την επίδοση και πρόοδο των μαθητών. Εντοπίζουμε τυχόν συστηματικές διαφορές στην ποιότητα των εργασιών των μαθητών και αναζητούμε τα κριτήρια τα οποία καθορίζουν αυτή την ποιότητα.

Χρησιμοποιώντας τη συμμετοχική παρατήρηση μέσα στην τάξη, τη μαγνητοφώνηση της διδακτικής διαδικασίας και στοιχεία από τα ατομικά ημερολόγια μαθητών και εκπαιδευτικών, εξετάζουμε το βαθμό στον οποίο το Π.Σ. επιτρέπει / προωθεί ή αντίθετα εμποδίζει παρεμβάσεις του διδάσκοντα ή / και των μαθητών σε αυτό, π.χ αντιμετάθεση ή επιλογή εννοιών ύλης, σύνδεση με την καθημερινή πρακτική, επιλογή εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας κ.ο.κ.

Συζητούμε με μαθητές και/ή γονείς, καταγράφοντας τις εμπειρίες τους αναφορικά με την ποιότητα του Π.Σ.

Με την επεξεργασία των πληροφοριών διαμορφώνουμε άποψη για το Π.Σ. για κάθε γνωστική περιοχή και τάξη.

Ενδεικτικά Κριτήρια

Στο Π.Σ. διατυπώνονται με σαφήνεια οι σκοποί, οι στόχοι, οι δραστηριότητες και τα κριτήρια της αξιολόγησης, καθώς και οι αρχές οργάνωσής τους.



Οι αρχές οργάνωσης των γνωστικών περιοχών διατυπώνονται με σαφήνεια έτσι ώστε να υπάρχει συνέπεια στη σύνδεση των επιμέρους στοιχείων του Π.Σ. (π.χ. στόχων και κριτηρίων αξιολόγησης).



Η οργάνωση των περιεχομένων του Π.Σ. επιτρέπει πρόσβαση στη γνώση για όλες τις κατηγορίες των μαθητών.



Τα περιεχόμενα του Π.Σ. χαρακτηρίζονται από συνέχεια και συνοχή, έτσι ώστε να διευκολύνεται η μάθηση και η πρόοδος όλων των μαθητών.



Ανταποκρίνεται με επάρκεια σε ποικίλα ζητήματα που θέτουν οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, ο σύγχρονος τρόπος ζωής, π.χ. Πληροφορική, Αγωγή Υγείας, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Καταναλωτή, κ.λ.π.



Τα περιεχόμενα είναι ανάλογα με το διαθέσιμο προς διδασκαλία χρόνο.



Η στήριξη που προσφέρεται μέσω των οδηγιών συμβάλλει στην εναρμόνιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη φιλοσοφία του Π.Σ.



Το Π.Σ. είναι ευέλικτο και περιέχει τη δυνατότητα πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό για εναρμόνιση σε τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες.



Διατυπώνονται αποτελεσματικοί τρόποι αξιολόγησης των μαθητών.



Πρόσθετα-Εναλλακτικά Κριτήρια/ Παρατηρήσεις

Δείκτης 2.2: Σχολικά Βιβλία - Οδηγίες**Περιγραφή**

Η διερεύνηση του δείκτη αυτού αποτελεί συνέχεια της αξιολόγησης του δείκτη 2.1. Επομένως η ανάλυσή του γίνεται με βάση τις παρατηρήσεις και υποδείξεις που διατυπώθηκαν στον προηγούμενο δείκτη.

Ειδικότερα, εξετάζουμε αν τα σχολικά βιβλία και το υπόλοιπο διδακτικό υλικό ανταποκρίνονται:

1. Στις προδιαγραφές του Π.Σ.
2. Στις τεχνικές προδιαγραφές για τη συγγραφή διδακτικού υλικού (παρουσίαση του περιεχομένου)
3. Στις προδιαγραφές που σχετίζονται, ειδικότερα, με το χαρακτήρα του ως Διδακτικού Υλικού.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Οι τρόποι προσέγγισης είναι ανάλογοι με αυτούς που προτείνονται στον προηγούμενο δείκτη. Εδώ, επιπλέον, μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία και από τους μαθητές, καθώς γνωρίζουν καλά το σχολικό βιβλίο και μπορούν να έχουν άποψη γι' αυτό. Π.χ. με ομαδική συνέντευξη ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καταλάβει ποιες διευκολύνσεις θεωρούν οι μαθητές ότι τους παρέχει το συγκεκριμένο βιβλίο, ποιες δυσκολίες τους δημιουργεί, πόσο τους είναι ενδιαφέρον, ποια σημεία του θεωρούν ελκυστικά, ποια ανιαρά, κ.τ.λ.

Με συζητήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας του σχολείου εξετάζουμε κατά πόσον το διδακτικό υλικό που παρέχουν τα σχολικά βιβλία βοηθά το διδάσκοντα να οργανώσει τη διδασκαλία. Π.χ. διερευνούμε εάν τα βιβλία για τη γλώσσα υποστηρίζουν τη διδασκαλία με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία - σύμφωνα με τους συντάκτες τους - υπηρετείται από τα συγκεκριμένα βιβλία, ή αντίθετα οδηγούν το διδάσκοντα προς παραδοσιακή διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού. Στις συζητήσεις αυτές μπορούν να ανταλλάξουν γνώμες, να εξετάσουν δοκιμασμένες διδακτικές πρακτικές που πέτυχαν ή απέτυχαν σε ορισμένα σημεία και να τις συγκρίνουν μεταξύ τους. Η κατάθεση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών μπορεί να εμπλουτιστεί με τα ανάλογα στοιχεία από την εκπαιδευτική αρθρογραφία.

Εξετάζουμε, π.χ. με συζητήσεις κατά ειδικότητα, τη λειτουργικότητα του βιβλίου του εκπαιδευτικού ως εγχειριδίου πολλαπλών, εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων. Προτείνει π.χ. το βιβλίο ποικιλία διδακτικών λύσεων από τις οποίες ο διδάσκων θα μπορέσει να επιλέξει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του ή δίνει απλά τις λύσεις των ασκήσεων του βιβλίου του μαθητή;

Παίρνουμε συνέντευξη από διδάσκοντες διαφορετικών τμημάτων ίδιας τάξης ή ίδιας ειδικότητας (στα σχολεία της Β/θμιας) και διερευνούμε αν και σε ποιες περιπτώσεις το διδακτικό εγχειρίδιο επιτρέπει, προωθεί ή αντιθέτως περιορίζει τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν υλικό που έχουν συλλέξει ή αναπτύξει οι ίδιοι, και να το αξιοποιούν στην τάξη. Σε ποιες περιπτώσεις επιλέγουν να κάνουν κάτι τέτοιο και για ποιους λόγους; Ποιους παράγοντες λαμβάνουν υπόψη τους κατά την επιλογή ή τη σύνταξη τέτοιου διδακτικού υλικού;

Εξετάζουμε πόσο χρόνο έχει καταναλώσει ο διδάσκων κατά την επιλογή των ασκήσεων του βιβλίου. Τις έχει χρησιμοποιήσει αυτούσιες, τις έχει τροποποιήσει ή έχει φτιάξει άλλες δικές του; Τον ρωτάμε πώς ενεργεί κάθε φορά και για ποιους λόγους.

Ενδεικτικά Κριτήρια

Το σχολικό βιβλίο αντιστοιχεί και συμφωνεί με τους σκοπούς / στόχους, τα περιεχόμενα και τις ειδικότερες διδακτικές οδηγίες του Π.Σ. κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.	<input type="checkbox"/>
Περιέχει έγκυρη επιστημονική γνώση και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εξελίξεις της επιστήμης.	<input type="checkbox"/>
Υπάρχει συνέχεια και συνοχή στο σχολικό βιβλίο του ίδιου μαθήματος: η διάρθρωση των περιεχομένων γίνεται με αποτελεσματικό για τη μάθηση τρόπο, αποφεύγοντας κενά, επαναλήψεις και επικαλύψεις.	<input type="checkbox"/>
Υπάρχει συντονισμός διδακτικού εγχειριδίου και βιβλίου ασκήσεων/εργασιών του μαθητή και βιβλίων αναφοράς (π.χ. η γραμματική ή το συντακτικό.)	<input type="checkbox"/>
Υπάρχει οριζόντιος και κάθετος συντονισμός μεταξύ των εγχειριδίων του ίδιου μαθήματος και των διαφόρων μαθημάτων όλων των τάξεων.	<input type="checkbox"/>
Το βιβλίο είναι ευχάριστο για τους μαθητές από τυπογραφική άποψη (εικονογράφηση, σαφήνεια, ποιότητα χαρτιού, μέγεθος γραμμάτων, κ.α.)	<input type="checkbox"/>
Το διδακτικό βιβλίο διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης, δίνοντας έμφαση στην οργάνωση, σαφήνεια και επανάληψη των κυρίων σημείων του περιεχομένου.	<input type="checkbox"/>
Η οργάνωση του βιβλίου και της σελίδας από τεχνική άποψη αναδεικνύει τη δομή του περιεχομένου.	<input type="checkbox"/>
Τα διαγράμματα, οι πίνακες, τα γραφήματα συνδέονται με το κείμενο, προάγοντας την κατανόηση του κειμένου.	<input type="checkbox"/>
Τα βιβλία δασκάλου/καθηγητή διευκολύνουν το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, δίνοντας οδηγίες, κάνοντας αναλύσεις και προτείνοντας ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις.	<input type="checkbox"/>
Οι οδηγίες, οι αναλύσεις και οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις ανταποκρίνονται στις συνθήκες εργασίας στην τάξη, σχετικά με το χώρο, το χρόνο και τα διαθέσιμα μέσα.	<input type="checkbox"/>
Οι οδηγίες, οι αναλύσεις και οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις αντιστοιχούν και συμφωνούν με τους σκοπούς/στόχους και τα περιεχόμενα του Π.Σ. καθώς και με τα βιβλία του μαθητή.	<input type="checkbox"/>
Οι συμπληρωματικές οδηγίες, όταν χρειάζονται και ζητούνται, από το σχολικό σύμβουλο για τις διδακτικές προσεγγίσεις δίνονται έγκαιρα και είναι ικανοποιητικές.	<input type="checkbox"/>

Πρόσθετα-Εναλλακτικά Κριτήρια/ Παρατηρήσεις

Εισαγωγή

Στη θεματική περιοχή “Προσωπικό Σχολείου” διερευνώνται τα χαρακτηριστικά του διδακτικού, ειδικού και βοηθητικού προσωπικού της Σ.Μ., τα οποία συνδέονται με την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Οι δείκτες επιτρέπουν στη Σ.Μ. να αποτιμήσει το βαθμό στον οποίο ο αριθμός, η σύνθεση, η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες του σχολείου και στις απαιτήσεις του Π.Σ. Παράλληλα, να εξετάσει αν ο αριθμός, η σύνθεση και οι ιδιότητες του διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού στηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο και συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου και ασφαλούς περιβάλλοντος, καθώς και αν η ύπαρξη, το είδος και τα χαρακτηριστικά ειδικού επιστημονικού προσωπικού στο σχολείο (ή/ και εκτός σχολείου) ανταποκρίνονται στις ανάγκες, ατομικές και κοινωνικές, των μαθητών του σχολείου.

Συγκεκριμένα, η περιοχή περιλαμβάνει τους δείκτες:

- 3.1. Επάρκεια Διδακτικού Προσωπικού
- 3.2. Επάρκεια Βοηθητικού Προσωπικού.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. (επιμ) (1992), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων- Καθηγητών.

Ανδρέου, Α. (1998), *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδόσεις Βιβλιονομία.

Αλαμάνης, Θ. Π. (1994), Ο Θεσμός του Γραμματέα των Σχολείων και η Προσφορά του στη Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων, *Διαβάζω*, τ.334, σσ.25-33.

Ανδρουτσοπούλου, Α. (1994), Ο Ρόλος του Συμβούλου- Ψυχολόγου στην Εκπαίδευση των Παιδιών της Σχολικής Ηλικίας. Προτάσεις και Παραδείγματα, *Σύγχρονο Σχολείο*, (Α΄ Μέρος), τ.24, σσ.241-243, (Β΄ Μέρος), τ.25, σσ.20-22.

Λαΐνας, Θ. (1994), Η Διοικητική Υποστήριξη των Σχολικών Μονάδων, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Αθήνα, 3-11-1994.

Moss, P. & Petrie, P. (1997), *Children's Services: Time for a New Approach: A Discussion Paper*, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.

Neave, G. (1998), *Οι Εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη*, (μτφ. Δελγιάννη, Μ.), Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.

OECD (1996), *Education at a Glance*, Center for Educational Research and Innovation, Paris, Head of Publication Service.

Τσουντας, Κ. Σ. & Χρονοπούλου, Μ. Γ. (1995), *Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το Εκπαιδευτικό Προσωπικό της*, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.

Τσουντας, Κ. Σ. & Χρονοπούλου, Μ. Γ. (1995), *Οργάνωση και Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδόσεις Βιβλιονομία.

Χατζηρήστου, Χ. (1995), Μαθητές με Ιδιαίτερες Ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Δυσκολίες στο Σχολείο και ο Ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου, *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, τ.1, σσ.68-76.

Δείκτης 3.1: Διδακτικό Προσωπικό

Περιγραφή

Ο δείκτης αυτός εξετάζει την επάρκεια του διδακτικού προσωπικού τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Η στελέχωση του σχολείου με το αναγκαίο και επαρκώς καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για την επιτυχία των επιδιώξεων του σχολείου.

Εξετάζουμε αν ο αριθμός των εκπαιδευτικών είναι επαρκής για να καλύψει τις ανάγκες του Π.Σ., καθώς και τις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό τους και τη σύνθεσή τους.

Η σχετική νομοθεσία προδιαγράφει τις ανάγκες της Σ.Μ. και του Π.Σ., ιδιαίτερα όταν καθορίζει τα μαθήματα, τις ώρες διδασκαλίας κάθε μαθήματος, τις ώρες διδασκαλίας ανά εκπαιδευτικό κ.ά. Κατά συνέπεια, η κάλυψη των θέσεων των εκπαιδευτικών από μόνιμο ή έκτακτο προσωπικό ή η διδασκαλία ενός μαθήματος από εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας στη Β/βάθμια, ή συχνές αλλαγές στο διδακτικό προσωπικό αποτελούν ενδείξεις για την εκτίμηση του δείκτη. Παράλληλα, οι ειδικές ανάγκες κάποιων μαθητών απαιτούν εξειδικευμένο προσωπικό για την κάλυψη όψεων του Π.Σ. Επίσης, άλλα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, ομιλία γλώσσας στο σπίτι άλλης από την ελληνική) πιθανόν να απαιτούν μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών στο σχολείο ή σε κάποιες ειδικότητες. Ή σε κάποιες τάξεις ή βαθμίδες εκπαίδευσης διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών και μαθητριών πιθανόν να απαιτούν ισορροπία ως προς το κοινωνικό φύλο στη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού.

Γενικότερα, ερευνητικά δεδομένα από διάφορες χώρες υποδεικνύουν ότι χαρακτηριστικά όπως η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, η εμπειρία, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσωπικού (π.χ. φύλο, έτη υπηρεσίας, αναγνωστικές συνήθειες) συνδέονται με την επίδοση των μαθητών. Επομένως, για την εκτίμηση του δείκτη αυτού συλλέγουμε και αξιοποιούμε ποσοτικές και ποιοτικές πληροφορίες, οι οποίες μας επιτρέπουν να σχηματίσουμε άποψη σχετικά με το είδος των προσόντων, τις εξειδικεύσεις, τις ιδιαίτερες δεξιότητες του προσωπικού κ.λ.π. και αν τα χαρακτηριστικά αυτά είναι σχετικά με τις ανάγκες του σχολείου. Εκτιμούμε δηλαδή κατά πόσο το σύνολο των εμπειριών και η παιδαγωγική-επιστημονική τους κατάρτιση επαρκούν για την καλή λειτουργία του σχολείου.

Προς την ίδια κατεύθυνση μπορούμε ακόμα να μελετήσουμε πόσες και τι είδους είναι οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Να δούμε επίσης σε ποιο βαθμό το πλαίσιο διδασκαλίας και εξέλιξης χαρακτηρίζεται από συνεργασία και συναδελφικότητα ή από συγκεντρωτισμό και τυποποίηση.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Από τα «Στοιχεία του Σχολείου» (Δ.Ε.Π.) συλλέγουμε πληροφορίες που σχετίζονται με το διδακτικό προσωπικό.

Κωδικοποιούμε στοιχεία από αποφάσεις και έγγραφα της ισχύουσας νομοθεσίας που αναφέρονται στο δείκτη.

Με βάση αναγνωρισμένες ανάγκες των μαθητών, καθώς και τα δεδομένα άλλων χωρών, καταγράφουμε τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του σχολείου.

Μπορούμε επίσης να εξειδικεύσουμε την αποτίμηση του δείκτη εστιάζοντας σε ζητήματα παι-

δαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Θέτοντας ερωτήσεις και συζητώντας ο ένας εκπαιδευτικός με τον άλλον (δηλ. μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις), καθώς και μέσω εργαστηρίων, διερευνούμε σε ποιο βαθμό το γενικότερο πλαίσιο του περιβάλλοντος του σχολείου δημιουργεί συνθήκες επιτυχίας των πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους ανάπτυξη: πόσο χρόνο, π.χ., έχουν ή διαθέτουν για δραστηριότητες έξω από την τάξη ώστε να προβαίνουν σε από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον; (βλ. θεματική περιοχή 5). Πόσο το περιβάλλον (και ο Διευθυντής - βλ. θεματική περιοχή 4) τους παρακινεί να αναπτύσσουν ή να αναμορφώνουν το Πρόγραμμα Σπουδών μέσα από συνεργατικές διαδικασίες;

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω και αξιοποιώντας τα κριτήρια διαμορφώνουμε άποψη τόσο για το δείκτη, όσο και για τα κριτήρια που χρησιμοποιούμε για την αξιολόγησή του.

Δείκτης 3.2: Διοικητικό, Ειδικό Επιστημονικό, Βοηθητικό Προσωπικό**Περιγραφή**

Ο δείκτης αυτός αναφέρεται στο προσωπικό που στελεχώνει το σχολείο, προκειμένου να καλύψει εξω-διδασκικές απαιτήσεις της σχολικής μονάδας, καθώς και ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που δεν ικανοποιούνται από το Π.Σ.

Οι ανάγκες και απαιτήσεις αυτές συνδέονται με:

- α. θέματα καθαριότητας, συντήρησης, φύλαξης κ.λ.π. του σχολείου. Η επάρκεια σε προσωπικό διαμορφώνει ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον, δηλαδή τις βασικές και αναγκαίες συνθήκες για τη λειτουργία του σχολείου.
- β. τη στήριξη του διδακτικού και διοικητικού έργου του σχολείου. Η ύπαρξη Γραμματείας, τεχνικού προσωπικού, προσωπικού για τη λειτουργία της βιβλιοθήκης, κ.ά., διασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, μολονότι συχνά υπάρχει βιβλιοθήκη στο σχολείο, η έλλειψη του κατάλληλου βοηθητικού προσωπικού οδηγεί στην υπολειτουργία της.
- γ. την ικανοποίηση ατομικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών. Κατάλληλα εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, υποβοηθεί, υποστηρίζει και συμπληρώνει το διδακτικό προσωπικό στην προσπάθεια της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών, που είναι βασικός στόχος του σχολείου. Έτσι, π.χ., για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η συνεργασία με ένα κέντρο επαγγελματικού προσανατολισμού που λειτουργεί στην περιοχή είναι πιθανόν να καλύπτει τις ανάγκες για καθοδήγηση των μαθητών. Η εκτίμηση του δείκτη στην περίπτωση αυτή συνδέεται με το βαθμό στον οποίο η συνεργασία αυτή είναι ικανοποιητική και κατά πόσο δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου. Παρόμοια, η παραπομπή ενός μαθητή με συναισθηματικά προβλήματα σε κέντρο ψυχικής υγιεινής είναι πιθανόν να δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα, γεγονός που αναδεικνύει την έλλειψη ειδικού ψυχολόγου στο σχολείο.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Συλλέγονται και αξιολογούνται τα σχετικά «Στοιχεία του Σχολείου» (Δ.Ε.Π.) (βλ. *υλικά 1*).

Καταγράφονται οι ανάγκες της Σ.Μ. σε προσωπικό των κατηγοριών που αναφέρθηκαν παραπάνω ή άλλων κατηγοριών. Η καταγραφή των αναγκών προκύπτει μέσα από διάφορες διαδικασίες, όπως π.χ. συζήτηση στο σύλλογο σχετικά με αναγνωρισμένες ανάγκες του σχολείου. Επίσης, ομάδα εκπαιδευτικών ή και όλοι οι εκπαιδευτικοί, για κάποιο χρονικό διάστημα, καταγράφουν με ακρίβεια την κατανομή του σχολικού τους χρόνου σε δραστηριότητες και καθήκοντα (διδασκικές και άλλες). Με τον τρόπο αυτό προκύπτουν και ιεραρχούνται οι ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου.

Διερευνώνται και καταγράφονται οι περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες το σχολείο προκειμένου να καλύψει ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καταφεύγει σε κέντρα ψυχικής υγιεινής, αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών, επαγγελματικού προσανατολισμού και άλλους φορείς.

Οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους γονείς για ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που προς το παρόν δεν καλύπτονται από το σχολείο ή καλύπτονται ελλιπώς.

Εισαγωγή

Στη θεματική αυτή περιοχή διερευνώνται οι τρόποι άσκησης της διοίκησης από όλους όσους έχουν σχετικές υπευθυνότητες.

Ειδικότερα εξετάζουμε κατά πόσο η Σ.Μ. εναρμονίζεται με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και αξιοποιεί το πλαίσιο αυτό για την αποτελεσματική χρήση χώρων, εξοπλισμού και οικονομικών πόρων, το συντονισμό της σχολικής ζωής και την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος. Επίσης, εξετάζουμε κατά πόσο η Διοίκηση προγραμματίζει το έργο του σχολείου, υποστηρίζει και διευρύνει με ποικίλους τρόπους την ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών, προσδιορίζει τις περιοχές προτεραιότητας, ενεργοποιείται για την επίτευξη των στόχων της και αξιολογεί τη συνολική πρόοδό της, με στόχο την προαγωγή της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης και την αναβάθμιση της σχολικής ζωής.

Συγκεκριμένα, η περιοχή περιλαμβάνει τους δείκτες:

- 4.1. Συντονισμός Σχολικής Ζωής
- 4.2. Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος
- 4.3. Αξιοποίηση Μέσων-Πόρων.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. (επιμ) (1992), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου- Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων- Καθηγητών.

Βάμβουκας, Μ. & Κανάκης, Ι. (1997), Στάσεις των Εκπαιδευτικών απέναντι στα Ο-Α Μέσα Διδασκαλίας και Μάθησης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.25, σσ.61-86.

Ball, S. (1989), Inside/Out: The School in Political Context, Cosin B., Flude M., & Hales M. (eds) *School, Work and Equality* (part two: The Organisation and Control of Schooling), London, Hodder and Stoughton, Open University.

Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1986), Η Επαγγελματική Κοινωνικοποίηση του Νεοδιόριστου Εκπαιδευτικού, Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Connell, R. (1989), The Labour Process and the Division of Labour, Cosin, B., Flude, M. & Hales M. (eds), *School, Work and Equality* (part two: The Organisation and Control of Schooling) London, Hodder and Stoughton, Open University.

Διαρκής Εκπαιδευτικός Κώδικας, (περιοδική ανανεώσιμη έκδοση εκπαιδευτικής νομοθεσίας).

Dean, J. (1985), *Managing the Secondary School*, Australia, Croom Helm.

Edmonds, R. (1989), Effective Schools for the Urban Poor, Cosin, B., Flude, M. & Hales M. (eds) *School, Work and Equality* (part two: The Organisation and Control of Schooling), London, Hodder and Stoughton, Open University.

Grace, G. (1997), Politics, Markets and Democratic Schools: on the Transformation of School Leadership, Halsey, A. H. et al. (eds), *Education, Culture, Economy, Society*, Oxford, University Press.

Hall, V., Mackay, H. & Morgan, C. (1986), *Headteachers at Work*, Milton Keynes, Open University Press.

Hillman, J., & Stoll, L. (1994), *Building Vision*, Research Matters No 2, Institute of Education, University of London.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994), Ο Ηγετικός Ρόλος του Διευθυντή στη Δημιουργία Αποτελεσματικού Σχολείου, *Παρουσία*, τ.1, σσ.48-55.

Ίντος, Χ. Π. (1997), Η Σχολική Ζωή ως Δραστηριότητα Ενταγμένη στο Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, *Σχολείο και Ζωή*, τ.2, σσ.75-80.

- Κανάκης, Ι. Ν. & Βάμβουκας, Μ. Ι. (1996), Ο Εξοπλισμός των Σχολείων σε Ο-Α Μέσα και οι Γνώσεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίησή τους στη Διδασκαλία και τη Μάθηση, *Νέα Παιδεία*, τ.79, σσ.108-125.
- Κιτσόπουλος, Χ. (1996), Διοίκηση - Διδακτικό και άλλο Προσωπικό στο Σχολείο, *ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*, τ.38-39, σσ.132-134.
- Κώτσης, Κ. (1996), *Εκπαιδευτική Νομοθεσία*, Αθήνα.
- Κωτσίκης, Β. (1993), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδόσεις Έλλην.
- Κωτσίκης, Β. (1994), *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Οργάνωση και Διοίκηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, Αθήνα, εκδόσεις Έλλην.
- Λιάρος, Δ. (1995), *Οργάνωση και Διοίκηση του Δημοτικού Σχολείου*, Χαλκίδα.
- Λουκάς, Δ. (1994), Ο Σχολικός Συνεταιρισμός του 3ου Δημοτικού Σχολείου Λαυρίου, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 25, σσ.44-46.
- Meredydd, H.G. (1970), *Secondary School Administration. A Management Approach*, Oxford, Pergamon Press.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1992), *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, Αθήνα, εκδόσεις Ο.Λ.Μ.Ε.
- Ράπτης, Π. Γ. (1997), Ο Διευθυντής του Σχολείου ως Manager και Διαχειριστής Ανθρώπινων Σχέσεων. Εσωτερικό και Εξωτερικό Περιβάλλον της Σχολικής Ηγεσίας, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 3, σσ.143-147.
- Σαΐτης, Χρ. (1992), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδόσεις Θεωρία και Πράξη.
- Σαΐτης, Χρ. (1994), *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης*, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (1997), Management Ολικής Ποιότητας: Μια Νέα Μεθοδολογία για τον Εκσυγχρονισμό του Συστήματος Διοίκησης της Εκπαίδευσης, *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.9, σσ.21-51.
- Σαΐτης, Χ. (1998), Ο Θεσμός του Υποδιευθυντή Σχολείου ως Βάση για την Ανάπτυξη Ηγετικών Στελεχών στην Εκπαίδευση, *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.11, σσ.39-59.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997), Ο Διευθυντής του Σχολείου: Manager - Ηγέτης ή Παραδοσιακός Γραφειοκράτης;, *Νέα Παιδεία*, τ.83, σσ.66-77.
- Σαΐτης, Χ., Φέγγαρη, Μ. & Βούλγαρης, Δ. (1997), Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου της Ηγεσίας στο Σύγχρονο Σχολείο, *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.7, σσ.87-108.
- Τσουνής, Β. (1996), *Κωδικοποίηση Νομοθεσίας Εκπαιδευτικών Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης.
- Thomas, H. (1989), Local Management of Schools, Cosin, B., Flude, M. & Hales M. (eds) *School, Work and Equality* (part two: The Organisation and Control of Schooling), London, Hodder and Stoughton, Open University.

Δείκτης 4.1: Συντονισμός Σχολικής Ζωής**Περιγραφή**

Ο συντονισμός της σχολικής ζωής αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας “πολιτικής” με βάση την οποία λειτουργεί η σχολική μονάδα. Η συγκεκριμένη πολιτική του σχολείου αναπτύσσεται με την εξειδίκευση των αρχών της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την αξιοποίησή τους και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες της Σ.Μ.

Η διαμόρφωση της κατάλληλης πολιτικής αποτελεί έναν ουσιαστικό στόχο ειδικότερα των ατόμων (Δ/ντή, Υποδ/ντή ή άλλου) που ασκούν το έργο της διοίκησης αλλά και του Σ.Δ. στο σύνολό του. Η ρύθμιση της σχολικής ζωής, η ομαλή λειτουργία της, η αξιοποίηση του προσωπικού κ.λ.π., με άλλα λόγια ο συντονισμός της σχολικής ζωής, αποτελούν εκφράσεις της πολιτικής αυτής.

Ειδικότερα, η Διοίκηση με την κατάλληλη πολιτική της και σε συνεργασία πάντοτε με τους εκπαιδευτικούς της Σ.Μ. είναι δυνατόν:

- να χαράσσει ένα σαφή προσανατολισμό για την εργασία του σχολείου,
- να διαμορφώνει τις ιδιαίτερες επιδιώξεις και αξίες του σχολείου που διέπουν την όλη εκπαιδευτική διαδικασία,
- να θέτει συγκεκριμένες προτεραιότητες και στόχους, να προγραμματίζει δράσεις για την υλοποίησή τους και να αξιολογεί την πρόοδο στην επίτευξή τους,
- να διασφαλίζει θετικό κλίμα, το οποίο εκφράζεται στη δέσμευση του σχολείου για συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, τη διαμόρφωση του σχολείου ως χώρου μάθησης και ως χώρου παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης,
- να θέτει πλαίσια συνεργασίας όλων των παραγόντων της Σ.Μ.

Ο καλός συντονισμός της σχολικής ζωής οδηγεί στη διαμόρφωση διοικητικών, οργανωτικών, εκπαιδευτικών πρακτικών, η διερεύνηση των οποίων μπορεί να βοηθήσει στην αποτίμηση του δείκτη. Π.χ., ο συντονισμός της συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και το Δ/ντή διαμορφώνει την πρακτική των τυπικών και άτυπων συναντήσεων ανάμεσά τους. Όπως υποδεικνύει και η διεθνής βιβλιογραφία, η συχνότητα και ο χαρακτήρας των συναντήσεων αυτών αποτελεί παράγοντα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου συνολικά. Επίσης, η παρακολούθηση και στήριξη των ομάδων εργασίας των εκπαιδευτικών που λειτουργούν στο σχολείο διευκολύνει το συντονισμό και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, διαμορφώνοντας, έτσι, πρακτικές καλής λειτουργίας στο σχολείο.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Έχοντας διαμορφώσει συγκεκριμένα κριτήρια για το συντονισμό της σχολικής ζωής: Αντλούμε πληροφορίες από τα «Στοιχεία του Σχολείου» (Δ.Ε.Π.) (βλ. *υλικά 1*) και τα Πρακτικά ή άλλα σχετικά έγγραφα της Σ.Μ.

Η ομάδα με αυξημένες αρμοδιότητες αναφορικά με τη διοίκηση του σχολείου αναλύει τις δραστηριότητές της και διευκρινίζει το ρόλο του καθενός στο έργο του συντονισμού της σχολικής ζωής. Προτείνεται δομημένη συζήτηση (ατομική συνέντευξη) με το Δ/ντή και τον Υποδ/ντή του σχολείου από εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Ο Σύλλογος των εκπαιδευτικών εκφράζει τη γνώμη του για ζητήματα που σχετίζονται με το δείκτη. Ο Σύλλογος των εκπαιδευτικών καταγράφει τις απόψεις του διοικητικού-βοηθητικού προσωπικού, των μαθητών και των γονέων για θέματα που συνδέονται με το συντονισμό της σχολικής ζωής.

Δείκτης 4.2: Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος**Περιγραφή**

Ένα από τα σημαντικά καθήκοντα που συνδέονται με το έργο της διοίκησης είναι ο συντονισμός της ανάπτυξης του σχολικού προγράμματος στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Αυτό προϋποθέτει, καταρχήν, την όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση του σχολικού χρόνου, μια έκφραση της οποίας είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Ειδικότερα, όταν το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι λειτουργικό και βασίζεται σε παιδαγωγικές-διδακτικές αρχές, διαμορφώνει το κατάλληλο πλαίσιο και προσφέρει δυνατότητες για την ανάπτυξη του Π.Σ.

Βασικό έργο της διοίκησης αποτελεί η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών που διευκολύνουν και υποστηρίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών των τμημάτων τάξης, ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας, καθώς επίσης και ο συντονισμός της συνεργασίας αυτής με στόχο την καλύτερη οργάνωση, ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του Π.Σ.

Ένα άλλο κριτήριο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικής άσκησης του ρόλου της διοίκησης αποτελούν οι διαδικασίες και δραστηριότητες που αναπτύσσει για τη στήριξη και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών του σχολείου στην υλοποίηση του Π.Σ., για τη θεραπεία των αδυναμιών, για την εφαρμογή παρεμβατικών πρακτικών κ.λ.π. Τέτοιες παρεμβατικές πρακτικές περιλαμβάνουν ενέργειες για την αλλαγή στην οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, για την παροχή ευκαιριών για ενδοσχολική και εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για τη διαμόρφωση πρακτικών υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών, κ.ά.

Επίσης, σημαντικός είναι ο ρόλος της διοίκησης στον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του σχολείου με στόχο τον εμπλουτισμό του Π.Σ.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Ο σύλλογος εξετάζει το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου συνολικά, κατά τάξη και τμήμα, θεωρώντας το από την οπτική των μαθητών και των διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

Μελετά τα σχετικά «Στοιχεία του Σχολείου» (Δ.Ε.Π.) (βλ. *υλικά 1*), τα πρακτικά ή άλλα έγγραφα του σχολείου προκειμένου να εκτιμήσει αν ο προγραμματισμός του σχολείου είναι τέτοιος που να εμπλουτίζει το Πρόγραμμα Σπουδών.

Ζητά τη γνώμη των μαθητών και των γονέων για τη λειτουργικότητα του σχολικού προγράμματος. Τους ρωτά πώς κρίνουν τον προγραμματισμό, π.χ., των διαγωνισμάτων, των πολιτιστικών εκδηλώσεων, των δραστηριοτήτων που συνδέονται με την συμμετοχή του σχολείου σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιλογής, των γιορτών κ.τ.λ. Αναζητά όχι μόνο την κριτική αλλά και τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων και συζητά πάνω σε αυτές.

Οι υπεύθυνοι για τη διοίκηση του σχολείου καταγράφουν με ακρίβεια τις ενέργειες στις οποίες οι ίδιοι προβαίνουν σχετικά με τις διαφορετικές διαστάσεις του συγκεκριμένου δείκτη.

Δείκτης 4.3: Αξιοποίηση Μέσων-Πόρων**Περιγραφή**

Ο δείκτης αυτός συνδέεται με τους δείκτες 1.1. (Κτίριο-Χώροι και Εξοπλισμός) και 1.2. (Οικονομικοί Πόροι). Εδώ εξετάζουμε κατά πόσο η Σ.Μ. και ιδιαίτερα η Διοίκηση διαχειρίζεται τα υπάρχοντα μέσα και πόρους και τα αξιοποιεί με τον καλύτερο τρόπο. Επίσης, εξετάζουμε κατά πόσο η Σ.Μ και ιδιαίτερα η Διοίκηση συνεργάζεται με τοπικούς και άλλους φορείς και δραστηριοποιείται για την εξεύρεση πόρων ή μέσων.

Έτσι ένα κριτήριο για την καλή διαχείριση π.χ. των οικονομικών πόρων αποτελεί η ιεράρχηση των αναγκών του σχολείου ανάλογα με τη σημασία τους και η ανάλογη κατανομή των διαθέσιμων πόρων.

Ένα κριτήριο για την αξιοποίηση, π.χ., των διαθέσιμων χώρων- εξοπλισμού αποτελεί η εξασφάλιση της δυνατότητας στους μαθητές και η ενθάρρυνσή τους να τα χρησιμοποιούν τακτικά και με δική τους πρωτοβουλία.

Ένδειξη, τέλος, για τη δραστηριοποίηση του σχολείου αποτελεί η ανάπτυξη πρωτοβουλιών για τη χρήση χώρων εκτός σχολείου με στόχο την υλοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων που προγραμματίζει το σχολείο (π.χ. η χρήση του γηπέδου ή του κολυμβητηρίου του δήμου από τους μαθητές του σχολείου).

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Παρατηρούμε πώς χρησιμοποιούνται οι διαθέσιμοι χώροι και ο εξοπλισμός από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου.

Συζητούμε μεταξύ μας και ζητούμε την άποψη των μαθητών σχετικά με το γιατί χρησιμοποιούνται ή δεν χρησιμοποιούνται ορισμένοι χώροι ή εξοπλισμός.

Καταγράφουμε τα ποσά που διατέθηκαν για κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών του σχολείου και συζητούμε αν η κατανομή αυτή είναι ανάλογη με τη σημασία που αποδίδουμε στις ανάγκες αυτές.

Καταγράφουμε τους οικονομικούς πόρους και εξοπλισμό που απόκτησε η Σ.Μ. την προηγούμενη σχολική χρονιά μέσα από δική της δραστηριοποίηση.

Εισαγωγή

Σε αυτή τη θεματική περιοχή διερευνάται το πλέγμα σχέσεων, το οποίο συγκροτεί τη Σ.Μ. και διαμορφώνει το παιδαγωγικό κλίμα. Οι σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στο εσωτερικό της Σ.Μ. (εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό, εκπαιδευτικών και μαθητών κ.ά.) και οι σχέσεις της Σ.Μ. με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, διαπλέκονται και προσδιορίζουν τόσο το χαρακτήρα της Σ.Μ., όσο και την αποτελεσματική λειτουργία της. Οι δείκτες αποτιμούν πτυχές της σχολικής ζωής και διερευνούν τις δυνατότητες για δημιουργική συνεργασία, ανταλλαγή εμπειριών και συλλογική δράση. Η θέση αυτή εμπεριέχει την παραδοχή ότι τόσο η ατομική, όσο και η κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί συλλογική ευθύνη.

Συγκεκριμένα, στην περιοχή αυτή διερευνώνται οι δείκτες:

- 5.1. Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το Υπόλοιπο Προσωπικό
- 5.2. Σχέσεις Εκπαιδευτικών - Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους
- 5.3. Σχέσεις Σχολείου - Γονέων/Κηδεμόνων
- 5.4. Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (επιμ) (1992), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων- Καθηγητών.
- Ανδρέου, Α. (1998), *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδόσεις Βιβλιογονία.
- Βαλσαμίδης, Π. (1996), Οι Κοινωνικές Συγκρούσεις στο Σχολείο, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ.1 (385), σσ.32-41.
- Ball, S. et al. (1997), *Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Contexts*, Halsey A. et al., *Education, Culture, Economy, Society*, Oxford, University Press.
- Bernstein, B. (1989), *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, (μτφ. Σολομών, Ι.), Αθήνα, εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (ιδίως κεφ. 10, 11, 12), (μτφ. Δεληγιάννη, Μ.), Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.
- Brown, A. (1994), *Participation, Dialogue and the Reproduction of Social Inequalities*, Merttens, R. & Vass, G. (eds), *Partnerships in Maths: Parents and Schools*, London, Falmer Press.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1986), *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*, Αθήνα, εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1990), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (1996), *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή. Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1986), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Fine, M. (1997), *Parent Involvement: Reflections on Parents, Power and Urban Public Schools*, Halsey A. et al., *Education, Culture, Economy, Society*, Oxford, University Press.
- Hargreaves, A. & Woods, P. (1984), *Classrooms and Staffrooms: The Sociology of Teachers and Teaching*, Milton Keynes Open University Press.
- Κατσουλάκης, Σ. (1993), *Επανασύνδεση του Σχολείου με την Κοινότητά του, Οικονομικός Ταχυδρόμος*, τ.38 (2055), σσ.46-48.

- Κοσσυβάκη, Φ. (1996), Ο Αντινομικός και Διαλογικός Χαρακτήρας της Σχέσης Εκπαιδευτικού-Μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο, *Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ.9, Ιωάννινα, σσ.71-141.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (1998), *Διερεύνηση και Συνεργασία για μια Αποτελεσματική Διδασκαλία*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κυρίδης, Α. Γ. (1996), Η Επικοινωνιακή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.41-42, σσ.116-125.
- Λολώνης, Δ. (1997), Διεθνής Εκπαίδευση για τον Αιώνα που Έρχεται. Αναπτυξιακή και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ.6-7 (399-400), σσ.357-358.
- Lareau, A. (1997), Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital, Halsey, A. et al. (eds), *Education, Culture, Economy, Society*, Oxford, University Press.
- Παπαδόπουλος, Ν. & Αθανασιάδης, Η. (1994), Σχέσεις Καθηγητών - Μαθητών: Μία Εμπειρική Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ.13, σσ.141-156.
- Παπαδόπουλος, Ν., Αθανασιάδης, Η. & Γιοκρούση - Κολς, Δ. (1993), Το Σχολικό Κλίμα: Θέσεις και Κρίσεις των Καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ.10, σσ.139-155.
- Πρακτικά του 7^{ου} Συνεδρίου της Σύγχρονης Εκπαίδευσης (1995), “Η Βία στο Σχολικό Χώρο”, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.80, σσ.5-64, τ.81, σσ.26-62, τ.82-83, σσ.111-161, τ.84, σσ.75-95, τ.85, σσ.61-90, τ.86, σσ.57-60.
- Ράπτης, Π. Γ. (1993), Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας. Σημασία και Μορφές, *Σχολείο και Ζωή*, τ. 4, σσ.177-185.
- Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ. (επιμ) (1994), *Πειθαρχία και Γνώση*, τοπικά α΄, Αθήνα, Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Τριλιανός, Θ. (1997), Οι Σχέσεις Δασκάλου και Μαθητών στην Τάξη και οι Επιπτώσεις τους στη Διδασκαλία-Μάθηση, *Μακεδόν*, τ.3, σσ.97-103.
- Τσιπλητάρης, Α. (1997), Οι Στερεότυπες Αντιλήψεις και οι Δυνατότητες Επικοινωνίας και Αλληλεπίδρασης μεταξύ Μαθητών και Μαθητών-Δασκάλου, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45, σσ.99-107.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994), *Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995), Συνεργασία Γονιών - Σχολείου: Πραγματικότητα ή Ουτοπία για την Ελλάδα;, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (Α΄ Μέρος), τ.85, σσ.71-75, (Β΄ Μέρος), τ.86, σσ.57-60.

Δείκτης 5.1: Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το Υπόλοιπο Προσωπικό

Περιγραφή

Ο δείκτης αυτός σχετίζεται με τους δείκτες 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, οι οποίοι παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

Η συνεργασία αποτελεί σύνθετο φαινόμενο με πολλές διαστάσεις. Μια διάσταση είναι η συχνότητα και η ποιότητα των τυπικών συναντήσεων στις οποίες παίρνει μέρος και ο διευθυντής του σχολείου. Μια άλλη διάσταση είναι οι συνεργασίες και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με το υπόλοιπο προσωπικό έξω από τις τυπικές συναντήσεις.

Ένδειξη για την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των μελών του προσωπικού αποτελεί η συχνότητα, το περιεχόμενο και το κλίμα των άτυπων συναντήσεων εκπαιδευτικών που λειτουργούν σε ομάδες, ο αριθμός των ομάδων εργασίας που έχουν δημιουργηθεί, οι διαδικασίες που έχουν αναπτυχθεί για επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του εκπαιδευτικού και του υπόλοιπου προσωπικού κ.λ.π.

Όσον αφορά, π.χ., το περιεχόμενο των άτυπων συναντήσεων των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να διερευνηθεί αν κυριαρχεί σ' αυτές το θέμα της πειθαρχησης των μαθητών ή αν συζητούνται και αναλύονται ζητήματα που σχετίζονται με τρόπους αξιολόγησης των μαθητών ή με τη χρήση υλικού για τη διδασκαλία μιας ενότητας κ.ά. Προϋποθέσεις για τις καλές επικοινωνιακές σχέσεις, τη συνεργασία και ιδιαιτέρως τη συλλογικότητα αποτελούν η συνεννόηση στην καθημερινή επαφή, η εμπιστοσύνη και ο αλληλοσεβασμός ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού της Σ.Μ. Τα στοιχεία αυτά διαμορφώνουν το κλίμα του σχολείου και επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια είναι σημαντικό να διερευνηθούν και οι παράγοντες που τυχόν εμποδίζουν τη διαμόρφωση ικανοποιητικών επικοινωνιακών σχέσεων στο σχολείο.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Επεξεργασόμαστε τα σχετικά “Στοιχεία του Σχολείου” και μελετούμε συγκριτικά τους δείκτες 3.1, 3.2, 4.1, 4.2 σε σχέση με τα κριτήρια του προς διερεύνηση δείκτη.

Διερευνούμε τα κριτήρια του συγκεκριμένου δείκτη από την οπτική (α) του διευθυντή του σχολείου, (β) του διδακτικού προσωπικού (γ) του βοηθητικού προσωπικού και (δ) ομάδων εκπαιδευτικών (με βάση την ηλικία, το φύλο, κ.ά.) με ατομικές συνεντεύξεις ή συζητήσεις κατά ομάδες.

Εξετάζουμε πώς οι “σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό” βιώνονται από τους μαθητές του σχολείου. Π.χ., η συζήτηση ή συνέντευξη με τους μαθητές μπορεί να μας αποκαλύψει πτυχές της σχολικής ζωής που συνθέτουν την καθημερινή πραγματικότητα της σχολικής ζωής.

Δείκτης 5.2: Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους

Περιγραφή

Ο δείκτης αυτός εξετάζει (α) τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και (β) τις σχέσεις μαθητών μεταξύ τους.

Η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών διερευνάται, καταρχήν, με αναλυτικό τρόπο, με τη βοήθεια των αξόνων: εκπαιδευτικοί-μαθητές και μαθητές-εκπαιδευτικοί.

Στον πρώτο άξονα η ανάλυση εστιάζεται στους τρόπους συμπεριφοράς και στη στάση που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν απέναντι στους μαθητές. Έτσι, π.χ. εξετάζουμε αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν, είναι δίκαιοι, συμπεριφέρονται με αξιοκρατικό τρόπο και γενικά εκτιμούν το μαθητή ως άτομο.

Ο δεύτερος άξονας επικεντρώνεται στη συμπεριφορά και στάση των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Έτσι, π.χ. εξετάζουμε αν οι μαθητές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους κανονισμούς του σχολείου, εκφράζουν τις ανάγκες τους και διατυπώνουν τα αιτήματά τους μέσα από διάλογο.

Ωστόσο, οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών αποτυπώνονται στο σύνολο των ρυθμιστικών πρακτικών που έχουν αναπτυχθεί στο σχολείο. Επομένως, οι ρυθμιστικές πρακτικές του σχολείου πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο βαθύτερης διερεύνησης. Ένδειξη, π.χ., για τον τύπο της ρυθμιστικής πρακτικής που έχει διαμορφωθεί στο σχολείο είναι αν οι κανόνες που διέπουν τη σχολική ζωή διαμορφώνονται με τη συναίνεση μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι ρυθμιστικές πρακτικές συνδέονται άμεσα με τις διδακτικές πρακτικές, στις οποίες αναφερόμαστε στη θεματική περιοχή 6 και τις επηρεάζουν.

Παράλληλα, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών είναι σημαντικές, γιατί το σχολείο είναι κοινωνικός χώρος και η σχολική ζωή ένα σημαντικό τμήμα της κοινωνικής ζωής των μαθητών. Στο σχολείο οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και δοκιμάζουν την κοινωνικότητά τους. Έτσι, μέσω της ανεπίσημης ζωής του σχολείου, με τις σχέσεις που δημιουργούν, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αναπτύσσουν σχέσεις και με το άλλο φύλο, να αναλαμβάνουν ευθύνες για άλλους και για τη σχολική κοινότητα συνολικά, να ασκούνται στη λήψη αποφάσεων κ.λ.π.

Οι σχέσεις μαθητών μεταξύ τους αποτυπώνονται στις “κοινωνικές πρακτικές” που αναπτύσσονται στο σχολείο. Ειδικότερα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πυρήνα των κοινωνικών πρακτικών αποτελούν οι μαθητικές κοινότητες, οι οποίες είναι η θεσμική έκφραση της αντίληψης του σχολείου ως κοινωνικού χώρου. Οι μηχανισμοί για την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του συλλόγου των καθηγητών και των εκπροσώπων των μαθητικών κοινοτήτων, επομένως, αποτελούν ενδείξεις για την ποιότητα του συγκεκριμένου δείκτη. Στην περίπτωση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μία έκφραση κοινωνικών πρακτικών αποτελεί η λειτουργία, π.χ., σχολικού συνεταιρισμού στη Σ.Μ. Οι κοινωνικές πρακτικές που αναπτύσσονται στο σχολείο αποτελούν το πλαίσιο για την ανάπτυξη ανάλογων πρακτικών στο επίπεδο της διδασκαλίας και μάθησης (ομαδική εργασία των μαθητών), όπως εξετάζουμε στη θεματική περιοχή 6.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Με βάση τα διαμορφωμένα κριτήρια και αξιοποιώντας τα σχετικά “Στοιχεία του Σχολείου”:

Παρατηρούμε την συμπεριφορά των μαθητών μεταξύ τους στο περιβάλλον του σχολείου (εντός και εκτός της τάξης) και το εξω-σχολικό περιβάλλον, όπου είναι δυνατόν, και ενδεχομένως επιχειρούμε κοινωνιομετρικές αναλύσεις. Ίσως θα ήταν χρήσιμο να φτιάχναμε το κοινωνιόγραμμα μιας τάξης ή μιας ομάδας μαθητών (βλ. *υλικά 5*).

Αναζητούμε πληροφορίες στα έγγραφα του σχολείου, οι οποίες στοιχειοθετούν την ύπαρξη συγκεκριμένης πολιτικής για τη ρύθμιση των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών.

Παρατηρούμε τη συμπεριφορά των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς σε διάφορες ευκαιρίες συνάντησής τους.

Καταγράφουμε τις περιπτώσεις εκείνες όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ευθύνες σχετικά με ζητήματα που τους απασχολούν και ενεργοποιούν τους υπάρχοντες μηχανισμούς ή αναζητούν νέους για την επίτευξη συναίνεσης στη σχολική κοινότητα σχετικά με τα ζητήματα αυτά. Ελέγχουμε, για παράδειγμα, αν μαθητές ενεργοποιούν μηχανισμούς (όπως αυτός του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου ή του σχολικού συνεταιρισμού) για να συνεργαστούν μεταξύ τους για ζητήματα του σχολείου.

Καταγράφουμε τη συμπεριφορά των μαθητών σχετικά με (α) κανόνες που ο σύλλογος των διδασκόντων επιβάλλει στη σχολική κοινότητα και (β) κανόνες που έχουν προκύψει με τη συναίνεση του συλλόγου των διδασκόντων και των μαθητών.

Προβαίνουμε σε μαγνητοφώνηση ορισμένων διδακτικών ωρών προκειμένου να φωτιστούν οι αλληλοδράσεις που αναπτύσσονται στην τάξη είτε ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο διδάσκοντα και ένα μαθητή είτε ανάμεσα στους μαθητές.

Δείκτης 5.3: Σχέσεις Σχολείου-Γονέων/Κηδεμόνων**Περιγραφή**

Οι γονείς/κηδεμόνες είναι παράγοντες του άμεσου περιβάλλοντος της Σ.Μ. και η εμπλοκή τους στη ζωή και τη λειτουργία της αποτελεί δείκτη για την ποιότητα των σχέσεων της Σ.Μ. τόσο με το εξωτερικό της περιβάλλον όσο και στο εσωτερικό της. Τα χαρακτηριστικά αυτής της εμπλοκής διερευνώνται με κριτήρια το σχεδιασμό της εμπλοκής, τον προσανατολισμό της σε συγκεκριμένους στόχους, την εξασφάλιση της συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της Σ.Μ. και την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την ανάπτυξη πρακτικών, διαδικασιών, καθώς και του ανάλογου ήθους (κουλτούρας). Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες, οι οποίες αναλύουν την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ γονέων/κηδεμόνων και εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη της σχετικής κουλτούρας (π.χ., αμφίδρομη πληροφόρηση) αποτελεί την αναγκαία, όχι όμως και την ικανή συνθήκη για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ειδικότερα οι έρευνες αυτές εστιάζουν τη διερεύνησή τους σε δύο κρίσιμες περιοχές:

- α. Την παιδαγωγική συνάντηση. Η σχετική νομοθεσία καθορίζει το πλαίσιο των αναγκαίων συναντήσεων για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη μάθηση και την πρόοδο των παιδιών τους. Τόσο η συχνότητα των συναντήσεων αυτών όσο και το περιεχόμενό τους αποτελούν βασικά σημεία για διερεύνηση. Το ίδιο ισχύει και για τις άτυπες συναντήσεις, εκτός των προγραμματισμένων, που πραγματοποιούνται με πρωτοβουλία των γονέων ή μετά από πρόσκληση των εκπαιδευτικών. Έτσι, π.χ., ένα ζήτημα που συχνά παραμελείται από το σχολείο είναι κατά πόσο οι πληροφορίες που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς καλύπτουν τα ερωτήματα των γονέων. Επίσης, εάν κατά την παιδαγωγική συνάντηση διαμορφώνεται το επικοινωνιακό πλαίσιο που επιτρέπει στους γονείς να δώσουν ουσιαστικές πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά τους.
- β. Την κατ' οίκον εργασία των μαθητών. Είναι γνωστό ότι η κατ' οίκον εργασία των μαθητών αποτελεί κομβικό σημείο στο οποίο απεικονίζεται με τον πιο παραστατικό τρόπο η σχέση σχολείου και οικογένειας. Έτσι, π.χ., μπορεί κανείς, εστιάζοντας την προσοχή του στην κατ' οίκον εργασία να καταλήξει σε συμπεράσματα για το κατά πόσο το σχολείο είναι ευαίσθητοποιημένο σχετικά με τους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες οι οποίοι ρυθμίζουν τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας και κατά συνέπεια τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς και κατά πόσο το σχολείο δραστηριοποιείται για την εξισορρόπηση των κοινωνικο-πολιτισμικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών.

Το σημαντικότερο ερώτημα που προκύπτει από τη διερεύνηση των δύο αυτών περιοχών είναι ο βαθμός στον οποίο οι γονείς έχουν πρόσβαση στα κριτήρια με βάση τα οποία συγκροτείται και αξιολογείται η σχολική γνώση, γενικά, και κατά γνωστικό αντικείμενο.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Αναλύουμε τα πρακτικά των συνεδριάσεων (π.χ. της περσινής και της φετινής σχολικής χρονιάς), των συλλόγων γονέων και διδασκόντων ή άλλα σχετικά έγγραφα, με βάση ερωτήματα όπως: επίδραση των γονέων στις αποφάσεις που ελήφθησαν, προτάσεις που υπέβαλαν οι γονείς και τρόπος με τον οποίο το σχολείο τις επεξεργάστηκε, θέματα που αντιμετώπισε το σχολείο και τα οποία είχαν θέσει οι γονείς, κ.λ.π.

Συζητούμε με γονείς για ζητήματα που απορρέουν από τα κριτήρια του δείκτη. Προσδιορίζου-

με τομείς που πιθανόν να απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση, όπως π.χ., οι ανησυχίες των γονέων που προέκυψαν από ενέργειες που ανέλαβε το σχολείο.

Παρατηρούμε και καταγράφουμε, ο κάθε εκπαιδευτικός, τη συχνότητα και το περιεχόμενο των άτυπων συναντήσεων με γονείς για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Τα σχετικά “Στοιχεία του Σχολείου” (βλ. *υλικά 1*) καθώς και το ατομικό ημερολόγιο είναι χρήσιμα για την άντληση πληροφοριών.

Θέτουμε ερωτήματα με τη μορφή συνεντεύξεων στο Δ/ντή του σχολείου και τον Πρόεδρο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (ή από ευρύτερες ομάδες εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων) για το ρόλο που θα έπρεπε να παίζει ο Σύλλογος και αυτόν που τελικά θεωρούν ότι παίζει στη ζωή του σχολείου και γενικότερα για τις σχέσεις σχολείου και γονέων/κηδεμόνων. Προχωρούμε σε διασταύρωση των στοιχείων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις. Ανάλογες μορφές διερεύνησης μπορούν να γίνουν και από γονείς. Η διασταύρωση των στοιχείων μπορεί να προσφέρει ενδιαφέρουσες ενδείξεις για τις σχέσεις αυτές.

Δείκτης 5.4: Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία

Περιγραφή

Ο δείκτης αναφέρεται στις σχέσεις της Σ.Μ. με το εξωτερικό της περιβάλλον. Συγκεκριμένα διερευνά τις σχέσεις της Σ.Μ. (α) με εκπαιδευτικούς θεσμούς και ιδρύματα και (β) την τοπική και ευρύτερη κοινωνία.

Οι σχέσεις της Σ.Μ. με εκπαιδευτικούς θεσμούς και ιδρύματα προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό το χαρακτήρα της και αποτελούν κριτήριο για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, η σχέση της Σ.Μ. με το εξωτερικό της περιβάλλον συχνά διαμεσολαβείται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Η Σ.Μ. οφείλει να διαμορφώνει σχέσεις συνεργασίας με τις αρχές αυτές (π.χ. Διεύθυνση, γραφεία εκπαίδευσης, συμβούλους, κ.λ.π.). Είναι σημαντικό να διερευνηθεί στο σημείο αυτό η συχνότητα, το περιεχόμενο και η ποιότητα της επικοινωνίας αυτής.

Το σχολείο είναι αναγκαίο να επικοινωνεί και με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, π.χ. με τα σχολεία προέλευσης και υποδοχής των μαθητών του προκειμένου να διευκολύνει την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών και να υποβοηθήσει το έργο της διδασκαλίας και μάθησης. Από την άποψη αυτή, οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στο σχολείο και σε σχολικές μονάδες της ίδιας και ιδιαιτέρως άλλων βαθμίδων έχουν επιπτώσεις τόσο για την ατομική πρόοδο των μαθητών, όσο και για τον καλύτερο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του.

Όσον αφορά τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία, είναι φανερό ότι τα σχολεία υπάρχουν και λειτουργούν στο πλαίσιο ενός ευρύτερου περιβάλλοντος. Τα σχολεία υποστηρίζονται από το περιβάλλον αυτό και επωφελούνται από τους πόρους και τις ευκαιρίες μάθησης που είναι δυνατόν να προσφέρει. Επίσης είναι φανερό ότι, όταν το σχολείο δεν ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα της περιοχής στην οποία ανήκει, όχι μόνο απομονώνεται, αλλά και δεν εκπληρώνει τον ουσιαστικό του ρόλο, που είναι η συγκρότηση των ατόμων ως πολιτών, καταρχήν της τοπικής κοινωνίας. Με την έννοια αυτή το σχολείο οφείλει να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του, αλλά και για δική του συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει η τοπική κοινωνία και παράλληλα συμβάλλει στην αναβάθμιση της κοινωνίας αυτής.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Μπορούμε να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ της Σ.Μ. και άλλων εκπαιδευτικών θεσμών και ιδρυμάτων και τη σχέση μεταξύ της Σ.Μ. και της τοπικής-ευρύτερης κοινωνίας με μια κοινή προσέγγιση: την ανάλυση της σχέσης μεταξύ πλαισίων. Έτσι, αναλύουμε τις σχέσεις μεταξύ σχολικού πλαισίου με τα πλαίσια “ εκπαιδευτικές αρχές”, “άλλα σχολεία.” και “τοπική - ευρύτερη κοινωνία”.

Φτιάχνουμε ένα κατάλογο με όλα τα πλαίσια με τα οποία έχει αναπτύξει σχέσεις η Σ.Μ. (υπηρεσίες, ομάδες ατόμων ή άτομα, τύπους σχολείων κ.λ.π.) και τα πλαίσια με τα οποία θα μπορούσε να έχει αναπτύξει σχέσεις η Σ.Μ.

Κατηγοριοποιούμε τα παραπάνω πλαίσια, ανάλογα με τη σημασία τους για το σχολείο.

Διερευνούμε και περιγράφουμε τη σχέση των πλαισίων αυτών με τη σχολική μονάδα μέσα από την οπτική των πλαισίων αυτών.

Για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα καταγράφουμε τον αριθμό, το περιεχόμενο και τον τρόπο επικοινωνίας (π.χ. τηλεφωνική συνομιλία, επίσκεψη) της Σ.Μ. με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (π.χ. προϊστάμενο, γραφείο, σύμβουλο). Προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε το μικρό ή μεγάλο αριθμό αυτών των επαφών, καθώς και την καλή ή κακή ποιότητά τους.

Αξιοποιούμε, επίσης, τα σχετικά “Στοιχεία του Σχολείου” (υλικά 1).

Ενδεικτικά Κριτήρια

Το σχολείο επικοινωνεί με τα σχολεία προέλευσης και υποδοχής των μαθητών του, καθώς και με άλλους αρμόδιους φορείς, προκειμένου να διευκολύνει την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών (συναισθηματική, ακαδημαϊκή, κοινωνική) στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Το σχολείο συνεργάζεται με άλλα σχολεία ή εκπαιδευτικά ιδρύματα για ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (προαιρετικά ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές ή άλλες εκδηλώσεις), προκειμένου να ανταλλάγουν πληροφορίες και εμπειρίες, που θα συμβάλλουν στην προαγωγή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το σχολείο συμμετέχει ενεργά στη ζωή της κοινότητας και συνεργάζεται αποτελεσματικά με αυτή σε διάφορες δραστηριότητες.

Το σχολείο δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του σχολείου.

Το σχολείο υποστηρίζει επαφές με διάφορους κοινωνικούς φορείς, όπως περιβαλλοντικές οργανώσεις, οργανισμούς υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες, εκπροσώπους εργασιακών τομέων κ.ά., με στόχο να διαμορφώσουν οι μαθητές σφαιρικότερη εικόνα των κοινωνικών ζητημάτων.

Οι επιστημονικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί και άλλοι φορείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας.

Το σχολείο συνεργάζεται συχνά και ικανοποιητικά με τους σχολικούς συμβούλους για την καλύτερη υλοποίηση του Π.Σ.

Το σχολείο αξιοποιεί συστηματικά τους υφιστάμενους φορείς και μηχανισμούς εμπλουτισμού του Π.Σ. και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Υπεύθυνους και κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Υπεύθυνους Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών, Υπεύθυνους Αγωγής Υγείας, Σ.Ε.Π. κ.ο.κ.)

Πρόσθετα- Εναλλακτικά Κριτήρια/ Παρατηρήσεις

Εισαγωγή

Η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία αποτελεί περιοχή μείζονος σημασίας για τη Σχολική Μονάδα, αφού ορίζει τον κύριο λόγο ύπαρξης και λειτουργίας της.

Η ποιότητα της διαδικασίας αυτής εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις περιοχές: 1. Διαθέσιμα Μέσα-Πόροι, 2. Πρόγραμμα Σπουδών-Βιβλία, 3. Προσωπικό, 4. Διοίκηση, 5. Κλίμα-Σχέσεις-Συνεργασίες. Ωστόσο, η διδακτική - μαθησιακή διαδικασία ορίζει τη δυναμική και διαμορφωτική σχέση μεταξύ των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαμορφώνοντας πρακτικές που μπορεί να προάγουν ή να περιορίζουν τα αποτελέσματα της μάθησης.

Οι δείκτες της περιοχής αυτής αποτιμούν τα παρακάτω:

- 6.1. Ποιότητα της Διδασκαλίας
- 6.2 Ποιότητα της Μάθησης
- 6.3 Λειτουργία της Αξιολόγησης

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Βλοντάκη, Π. (1992), Σχολική Τάξη: Ομάδα και Ομάδες, *Ανοιχτό Σχολείο* (Α΄ Μέρος), τ.37, σσ.22-24, (Β΄ Μέρος), τ.38, σσ.24-26.

Blackledge, D. & Hunt, B. (1995), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (ιδίως κεφ.10,11,12), (μτφ. Δεληγιάννη, Μ.), Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.

Broadfoot, P. et al. (1995), What Professional Responsibility Means to Teachers: National Contexts and Classroom Constants, Dawtrey, L., Holland, J., Hammer, M. & Sheldon, S. (eds), *Equality, and Inequality in Education Policy*, Open University.

Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1986), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκότοβος, Α. Ε. (1986), *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*, Αθήνα, εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκότοβος, Α. (1989), *Αξιοκρατία, Διαφοροποίηση και Επιλογή στην Εκπαίδευση*, Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε., Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Cullingford, C. (ed) (1997), *Assessment Versus Evaluation*, London, Cassell.

Δερβίσης, Σ. (1987), *Μεθοδολογία της Διδακτικής και Ειδική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας - Μάθησης*, Θεσσαλονίκη.

Δερβίσης, Σ. (1996), Οι Στάσεις των Μαθητών Απέναντι στην Παραδοσιακή - Μετωπική και την Ομαδική Μορφή Διδασκαλίας, *Νέα Παιδεία*, τ.79, σσ.40-64.

Hallman, S. (1996), Grouping Pupils by Ability: Selection, Streaming, Banding and Setting, *Viewpoint*, No 4, Institute of Education, University of London.

Hargreaves, A. & Woods, P. (1984), *Classrooms and Staffrooms: The Sociology of Teachers and Teaching*, Milton Keynes, Open University Press.

Hargreaves, A. (1989), Teaching Quality: A Sociological Analysis, Cosin, B., Flude M. & Hales, M. (eds), *School, Work and Equality*, London, Hodder & Stoughton.

Harris, A. (1995), Effective Teaching, *S.I.N., Research Matters*, No 3, Institute of Education, University of London.

Καρακατσάνης, Γ. Θ. (1993), Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης των Μαθητών - Ένας Επίκαιρος Προβληματισμός, *Επετηρίδα 1992 Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής*, σσ.68-83.

- Καρακατσάνης, Γ. Θ. (1995), Επιδράσεις της Μέτρησης και Αξιολόγησης της Σχολικής Επίδοσης στον Αξιολογούμενο Μαθητή και το Περιβάλλον του, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ.3, σσ.42-54.
- Καρακατσάνης, Γ. Θ. (1997), Η Λειτουργία της Αξιολόγησης της Επίδοσης από Παιδαγωγική και Ψυχολογική Άποψη, *Μακεδόν*, Άνοιξη, σσ.85-89.
- Καρακούσης, Κ. (1995), Η Αξιολόγηση του Μαθητή, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.37-38, σσ.105-109.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (1981), *Μάθηση και Διδασκαλία*, Αθήνα.
- Κοσμιόπουλος, Α. Β. (1983), *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. & Μπρούζος, Α. (1995), Βασικές Θέσεις και Αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής, Ματσαγγούρας, Η. Γ. (επιμ), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Κουμάνταρη, Τ. (1995), Μαθησιακές Δυσκολίες. Εισαγωγή / Ορισμός, *Ανοιχτό Σχολείο*, τ.54, σσ.28-31.
- Κυρίδης, Α. Γ. (1996), Η Επικοινωνιακή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.41-42, σσ.116-125.
- Λάμνιαν, Κ. (1997), Η Αξιολόγηση του Μαθητή, Ανάδειξη Διαφοροποιημένων Σηματοδοτήσεων της Έννοιας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.26, σσ.7-35.
- Lundberg, I. & Linnakyla, P. (1993), *Teaching Reading Around the World*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Hamburg, ArtOnLine.
- Μαρίνου – Βελέντζα, Α. (1997), Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Μάθηση, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45, σσ.108-110.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1994), Η υπό Διαπραγμάτευση Σχολική Τάξη, Σολομών, Ι. & Κουζέλης Γ. (επιμ), *Πειθαρχία και Γνώση*, τοπικά α', Αθήνα, Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1995), Η Διαχείριση της Σχολικής Γνώσης: Πρότυπα και Διαφοροποιήσεις ως προς το Φύλο, Παπαγεωργίου Ν. (επιμ), *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου (7-9 Απριλίου 1994), Αθήνα, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης/Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (επιμ) (1995), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1995), Στοχαστικοκριτικός Δάσκαλος: Αίτημα του Καιρού μας, Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυνγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδόσεις Σείριος.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993), Συμμετοχή των Μαθητών στο Μάθημα, Άτυπες Μορφές Αξιολόγησης και Κοινωνική Διάκριση στο Δημοτικό Σχολείο, Χιωτάκης Σ. (επιμ), *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και Βαθμών στο Σχολείο*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993), *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Αθήνα, εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Morgan, C. (1998), *Writing Mathematically: The Discourse of Investigation*, London, Falmer Press.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1992), Ο Νέος Τρόπος Αξιολόγησης των Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο: Σχόλια και Ερωτήματα, *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τ.633, σσ.25-27.
- Πανταζής, Β. (1997), Διδασκαλία Προσανατολισμένη προς το Μαθητή, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.44-45, σσ.169-173.
- Παπαγεωργίου, Χ. (1996), Η Οικοδόμηση της Γνώσης με την Ενεργή Συμμετοχή του Μαθητή στη Διδασκαλία και στη Μάθηση, *Αναγέννηση*, τ.340, σσ.34-36.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993), *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. κ.ά. (1996), Η Εργασία στο Σπίτι για το Γλωσσικό Μάθημα: Η Άποψη των Μαθητών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.89, σσ.35-46.
- Πετρουλάκης, Ν. Β. (1992), *Προγράμματα. Εκπαιδευτικοί Στόχοι. Μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης.
- Πηγιάκη, Π. (1994), Η Μάθηση ως Υπόθεση του Προσώπου, *Νέα Παιδεία*, τ.71, σσ.92-105.
- Ράπτη, Μ. (1995), Αξιολόγηση και Ψυχολογική Βία στο Σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.82-83, σσ.131-136.
- Στεφανάκη, Ε. Χ. (1996), Η Δύναμη του Portfolio: Ένας Τρόπος Αξιολόγησης, *Ανοιχτό Σχολείο*, τ.60, σσ.24-27.

Stoll, L. (series editor) (1996), *Effective Learning, S.I.N Research Matters*, No 5 , Institute of Education, University of London.

Τερχής, Δ. Α. (1995), *Διδακτικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Αρχές που Επιδρούν στην Οργάνωση και Διαδικασία της Διδασκαλίας και Μάθησης, Σχολείο και Ζωή*, τ.7-8-9, σσ.273-284.

Τριάρχη, Β. (1993), *Μαθησιακές Δυσκολίες ή Μαθησιακά Προβλήματα; Εννοιολογική Οριοθέτηση, Διευκρινίσεις και Διαχωρισμοί, Χαρακτηρισμοί, Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.19, σσ.295-307.

Τριλιανός, Θ. Α. (1991), *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, τόμος I & II, Αθήνα, εκδόσεις Αφοί Τολίδη.

Τσακαλίδης, Α. Σ. (επιμ), (1995), *Η Περιπέτεια της Αξιολόγησης στα Σχολεία μας. Η Εκσυγχρονιστική Προσπάθεια στην Εκπαιδευτική Πράξη και η Αντιπαράθεση στην Αξιολόγηση του Μαθητή και του Εκπαιδευτικού (1975-1995)*, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Κώδικας.

Torrance, H. (1997), *Assessment, Accountability and Standards: Using Assessment to Control the Reform of Schooling*, Halsey, A, et al. (eds), *Education, Culture, Economy, Society*, Oxford, University Press.

Φλουρής, Γ. Σ. (1992), *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης.

Χατζηθεολόγου, Α. (1995), *Αυτοαντίληψη και Δυσκολίες Μάθησης, Τα Εκπαιδευτικά*, τ.39-40, σσ.136-143.

Χιωτάκης, Σ. (1993), *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και Βαθμών στο Σχολείο*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.

Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π. & Καρισιτόγλου, Π. (1993), *Εποικοδόμηση της Γνώσης στην Τάξη με Συνέρευνα Διασφάλου και Μαθητή, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.70, σσ.34-42.

Δείκτης 6.1: Ποιότητα της Διδασκαλίας**Περιγραφή**

Είναι φανερό ότι η ποιότητα της διδασκαλίας συνδέεται άμεσα τόσο με την ποιότητα του Π.Σ. και τη λειτουργικότητα των σχολικών βιβλίων (Δείκτες 1.2. και 1.3.) όσο και με τις συνθήκες της συγκεκριμένης τάξης. Ενδεικτικά, αναφέρουμε το μέγεθος της τάξης, το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, τη σύνθεση της τάξης, τις ώρες που ο εκπαιδευτικός διδάσκει στη συγκεκριμένη τάξη την εβδομάδα κ.ά. Συνδέεται επίσης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (την επιστημονική-παιδαγωγική εκπαίδευσή του, την εμπειρία του, την επιμόρφωσή του, τις στάσεις του απέναντι στους στόχους του σχολείου, την εκπαιδευτική πολιτική κ.ά.)

Ωστόσο, η ποιότητα της διδασκαλίας καθαυτής μπορεί να ανιχνευτεί αν εστιάσουμε την ανάλυσή μας ειδικότερα στα παρακάτω θέματα:

- α. *Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές οργάνωσης της τάξης.* Η επιλογή των μεθόδων και των οργανωτικών στρατηγικών που αναπτύσσουμε κατά τη διδασκαλία πρέπει να βασίζεται
- τόσο στις γνώσεις, το επίπεδο κατανόησης, τις μαθησιακές ανάγκες και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών,
 - όσο και στις ιδιαίτερες απαιτήσεις τού προς διδασκαλία περιεχομένου.

Το τελευταίο προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει ο ίδιος κατανοήσει τους στόχους του προγράμματος σπουδών, κατά επίπεδο σχολικής τάξης καθώς και τις απαιτήσεις του περιεχομένου της συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής. Π.χ., αν οι απαιτήσεις στην περίπτωση των Φυσικών Επιστημών ορίζονται με βάση τις διαστάσεις: θεωρία-παρατήρηση-προσομοίωση/ πείραμα/ ασκήσεις, τότε, κατά την ανάπτυξη της διδασκαλίας, το περιεχόμενο πρέπει να οργανωθεί με βάση τις διαστάσεις αυτές. Παράλληλα, η έκταση στην οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια ποικιλία μεθόδων, ανάλογα με το ιδιαίτερο αντικείμενο (π.χ., την παρουσίαση του στόχου, του περιεχομένου, την εξήγηση, την επίδειξη, τη συζήτηση, τη διερεύνηση, την προσέγγιση επίλυσης προβλήματος κ.λ.π.) αποτελεί κριτήριο ποιότητας της διδασκαλίας.

Η χρήση ποικιλίας στρατηγικών οργάνωσης της τάξης, ανάλογα με τους στόχους της συγκεκριμένης διδασκαλίας, όπως η εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας, η διδασκαλία στο σύνολο της τάξης ως ομάδας ή η διδασκαλία σε ομάδες μαθητών, συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων διδασκαλίας. Επιπλέον, επιτρέπει την ανάπτυξη ποικίλων μορφών επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και ανάμεσα στους μαθητές. Σημεία για διερεύνηση, στην περίπτωση π.χ. που χρησιμοποιούμε τη διδασκαλία σε ομάδες, είναι τα κριτήρια σύνθεσης των ομάδων, καθώς και το πόσο αποτελεσματική αποδεικνύεται η σύνθεση αυτή για μαθητές όλων των ικανοτήτων. Ή το πόσο αποτελεσματικά μπορεί ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί με τις επιμέρους ομάδες και να συντονίζει την εργασία τους.

β. *Διοίκηση της τάξης.* Κριτήριο ποιότητας για τη διδασκαλία αποτελεί και η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης, η οποία περιλαμβάνει, κυρίως, τη σωστή αξιοποίηση του χρόνου και των μέσων διδασκαλίας. Στο βαθμό που οι μαθητές γνωρίζουν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες που πρέπει να εκτελέσουν, γιατί τις εκτελούν, πόσο χρόνο έχουν στη διάθεσή τους, τα κριτήρια τα οποία πρέπει να χρησιμοποιούν για να κρίνουν οι ίδιοι την εργασία τους, καθώς και τα περιθώρια που έχουν για να αναπτύξουν δικές τους δραστηριότητες, αποκτούν κίνητρο για εργασία και εργάζονται αποτελεσματικά. Παράλληλα, η επίτευξη της πειθαρχίας που συχνά θεωρείται ως προϋπόθεση μιας επιτυχημένης διδασκαλίας, είναι, στην ουσία, συνέπεια σωστής αξιοποίησης του χρόνου και των μέσων διδασκαλίας.

γ. *Παιδαγωγική Σχέση.* Η ποιότητα στην παιδαγωγική σχέση, η οποία αποτελεί κριτήριο για το συγκεκριμένο δείκτη, συνδέεται άμεσα με το ρόλο που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός υιοθετεί κατά τη διδασκαλία. Έτσι, εάν υιοθετεί το ρόλο του συντονιστή, που διαμορφώνει το διδακτικό περιβάλλον και παρεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία όταν χρειάζεται, διαμορφώνει και ένα αντίστοιχο ρόλο για το μαθητή. Δηλαδή, ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να εκφράσουν τις απορίες και τις απόψεις τους, καταγράφει και ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών του, αναγνωρίζει τις δυσκολίες κατανόησης που πιθανόν να έχουν, επιτρέπει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών κ.ά. Σημαντικό σημείο για διερεύνηση σχετικά με το ζήτημα αυτό είναι το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός έχει υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές και αναζητάει τρόπους να τους παρακινήσει για την εκπλήρωση των προσδοκιών αυτών. Επίσης, κατά πόσο οι αρχές με βάση τις οποίες διαμορφώνεται το διδακτικό περιβάλλον και οι δραστηριότητες είναι σαφείς. Τότε, η διδασκαλία δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να γίνονται υπεύθυνοι και αυτόνομοι κατά την εκτέλεση των σχολικών δραστηριοτήτων τους.

δ. *Ανάθεση και αξιοποίηση εργασιών.* Η ανάθεση εργασιών στους μαθητές προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την προαγωγή της ποιότητας της διδασκαλίας. Όταν γίνεται με μέτρο και σαφείς στόχους, μπορεί να αποτελεί συμπλήρωμα, να επεκτείνει την κάλυψη του προγράμματος σπουδών, να βελτιώνει τις δεξιότητες μελέτης και διερεύνησης των μαθητών και γενικά να προάγει την ικανότητά τους για αυτόνομη εργασία. Οι εργασίες αυτές μπορούν να γίνονται στο σχολείο, στο σπίτι ή σε άλλους χώρους, προσφέροντας, συχνά, τη δυνατότητα για επαναρρύθμιση του διδακτικού χρόνου (με βάση π.χ. μια έρευνα πεδίου). Προϋπόθεση για την ποιότητα της διδασκαλίας από την άποψη της ανάθεσης εργασιών αποτελεί η αξιοποίησή τους μέσα στην τάξη, γιατί, μεταξύ των άλλων, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιδείξουν τις ικανότητές τους, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να εκτιμήσουν τα οφέλη μιας πιθανόν ομαδικής εργασίας. Επιπλέον με την ανάθεση εργασιών δίνεται η δυνατότητα για την ανάπτυξη νέων πρακτικών κατά τη διδασκαλία, όπως είναι π.χ. η διαχείριση μέρους της διαδικασίας μάθησης (π.χ. προετοιμασία, παρουσίαση ιστορικού υλικού, αυτοαξιολόγηση κ.λ.π.) από τους μαθητές. Επίσης, ο συστηματικός έλεγχος των κατ' οίκον εργασιών και η συζήτηση των αποτελεσμάτων στην τάξη θεωρούνται σημαντικά στοιχεία για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και για την επίδοση των μαθητών (βλ. και Δείκτη 6.3).

ε. *Σχεδιασμός της διδασκαλίας.* Οι παραπάνω διαστάσεις της διδασκαλίας προϋποθέτουν τον αποτελεσματικό σχεδιασμό της. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αναφέρεται τόσο στην οργάνωση μιας διδακτικής ενότητας (σχεδιασμός και ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την επίτευξη στόχων, αναζήτηση, συμπλήρωση υλικού κ.λ.π.), όσο και στην οργάνωση του συνόλου των διδακτικών εννοιών του μαθήματος. Ένας καλός σχεδιασμός διευκολύνει το έργο της διδασκαλίας και βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να οικοδομήσουν τη γνώση.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Κάνουμε μια αρχική αξιολόγηση της διδασκαλίας μας με βάση τα διαμορφωμένα κριτήρια (π.χ., σε μια διδακτική ώρα).

Εστιάζοντας την προσοχή μας σε μια διάσταση του δείκτη, παρατηρούμε τη διδασκαλία μας στην εξέλιξή της για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (π.χ. τρεις διδακτικές ώρες). Πολύ χρήσιμα στοιχεία μπορούμε να αντλήσουμε από το ατομικό μας ημερολόγιο και από τη σύγκρισή του με τα αντίστοιχα των μαθητών μας.

Καταγράφουμε με λεπτομέρεια όψεις της διδασκαλίας και τις συγκρίνουμε με τα αντίστοιχα στοιχεία του σχεδίου διδασκαλίας. Αναστοχαζόμαστε σχετικά με την επίτευξη ή μη των στόχων, για τους λόγους που προκάλεσαν αλλαγή του σχεδίου κ.λ.π.

Χρήσιμα βοηθητικά στοιχεία μπορούμε στη συγκεκριμένη περίπτωση να αντλήσουμε από τη συμμετοχική παρατήρηση στην οποία θα εμπλέξουμε ένα “σύμβουλο-φίλο”. Ζητάμε από ένα/μία συνάδελφο, ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας (ή και κάποιο άτομο εκτός σχολείου) να επισκεφθεί την τάξη μας ως “σύμβουλος-φίλος” και να μας παρατηρήσει σε μία ή περισσότερες διαστάσεις της διδασκαλίας. Έχουμε δηλαδή από κοινού εκ των προτέρων επιλέξει κάποιους άξονες στους οποίους θα επικεντρωθεί η παρατήρηση: π.χ., αριθμός των μαθητών που συμμετέχουν στο μάθημα με τη θέλησή τους ή μόνο αφού παρακινήθούν από το διδάσκοντα ή που δε συμμετέχουν καθόλου, αντίδραση του διδάσκοντα στις σωστές και στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών. Η συζήτηση των δεδομένων που συλλέγονται από την παρατήρηση ανάμεσα στο διδάσκοντα και το “σύμβουλο-φίλο” μπορεί να αποβεί χρήσιμη. Σε μια άλλη περίπτωση αναλαμβάνουμε εμείς το ρόλο του “συμβούλου-φίλου” και παρατηρούμε τη δική του/της διδασκαλία.

Με συζητήσεις με μορφή ατομικών συνεντεύξεων (βλ. *υλικά 5*) μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας ή συζήτηση στο σύλλογο εξετάζουμε σε ποιο βαθμό κατά τη διδασκαλία λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, πόσο αυτές κατευθύνουν το ρυθμό της διδασκαλίας, ποια μέριμνα λαμβάνεται για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών και τι γίνεται για να ξεπεραστούν. Τα στοιχεία μας μπορούν να συγκριθούν με αντίστοιχα που θα συλλέξουμε από τους μαθητές. Για το σκοπό αυτό μπορούμε να τους ζητήσουμε να τηρούν ημερολόγιο σπιτιού και σχολείου, στο οποίο να καταγράφουν συγκεκριμένα στοιχεία σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε εργασίες, τόσο εντός του σχολείου όσο και στο σπίτι.

Συζητούμε σε ομάδες των ιδίων και διαφορετικών ειδικοτήτων κοινά προβλήματα και δυσκολίες που παρουσιάζονται στη διδασκαλία, καθώς και τρόπους αντιμετώπισής τους.

Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τη γνώμη τους σχετικά με ορισμένες πτυχές της διδασκαλίας στην τάξη, μέσω π.χ, ενός απλού ερωτηματολογίου, με προτάσεις όπως:

- Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι το λέω στο δάσκαλο/ καθηγητή μου
- Ζητώ τη βοήθειά του όταν δυσκολεύομαι στις ασκήσεις
- Μπορώ να ζητήσω τη βοήθεια άλλου συμμαθητή μου
- Μου αρέσουν οι εργασίες που κάνω μόνος μου ή με ομάδα κ.ο.κ.

Ενδεικτικά Κριτήρια

Εφαρμόζονται ποικίλες διδακτικές μέθοδοι ανάλογα με το ιδιαίτερο αντικείμενο και τις γνώσεις, το επίπεδο κατανόησης και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.

Χρησιμοποιούνται ποικίλα οργανωτικά σχήματα στην τάξη (π.χ. εξατομικευμένη διδασκαλία, διδασκαλία με ομάδες εργασίας κ.λ.π.) ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών.

Η οργάνωση της τάξης δημιουργεί ευκαιρίες στους μαθητές για ανάπτυξη δεξιοτήτων λόγου και επικοινωνίας.

Γίνεται καλή αξιοποίηση της διδακτικής ώρας. Ο ρυθμός του μαθήματος εξυπηρετεί το δάσκαλο στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας και βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν στους υποκείμενους στόχους.

Η υλικοτεχνική και τεχνολογική υποδομή του σχολείου αξιοποιείται στη διδασκαλία, ενώ εμπλουτίζεται και με άλλα υλικά (κασέτες, φωτογραφίες, slides, εφημερίδες, περιοδικά κ.ά.).

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να λένε τη γνώμη τους, ενώ τα λάθη αντιμετωπίζονται με διακριτικότητα.

Οι ατομικές ανάγκες ή ιδιαιτερότητες των μαθητών (μαθησιακές ανάγκες, γλωσσικές και άλλες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κ.ά.) παρακολουθούνται με προσοχή και σεβασμό και αντιμετωπίζονται με τις κατάλληλες πρακτικές.

Καλλιεργείται πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας με την ανάθεση και αξιοποίηση ομαδικών εργασιών.

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις δυνατότητες των μαθητών, έχουν ανάλογες προσδοκίες και βοηθούν τους μαθητές να εκπληρώσουν τις προσδοκίες αυτές.

Γίνεται μακροπρόθεσμος σχεδιασμός του μαθήματος, σύμφωνα με το Π.Σ., αλλά που προβλέπει και δημιουργικές πρωτοβουλίες.

Οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους αναφέρονται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων (π.χ. κατανόηση αιτιακών σχέσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης-σύνθεσης κ.λ.π.).

Οι ατομικές διαφορές και οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών υπολογίζονται στο σχεδιασμό, και γίνεται επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους.

Οι εργασίες είναι σύμφωνες με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών, ενώ υπάρχει συνεργασία και με τους άλλους δασκάλους του ίδιου τμήματος, ώστε να αποφεύγεται η υπερβολική δουλειά στο σπίτι.

Πρόσθετα- Εναλλακτικά Κριτήρια/ Παρατηρήσεις

Δείκτης 6.2: Ποιότητα της Μάθησης**Περιγραφή**

Η εκπαιδευτική έρευνα προσδιορίζει την “ποιότητα μάθησης” ως βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων. Πραγματικά, μολονότι είναι βέβαιο ότι η ποιότητα της μάθησης συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της διδασκαλίας, οι δύο αυτές έννοιες δεν ταυτίζονται απόλυτα. Χαρακτηριστικά μιας “καλής” διδασκαλίας, όπως περιγράψαμε και στο Δείκτη 6.1, φαίνεται ότι είναι η χρήση μιας ποικιλίας διδακτικών μεθόδων, η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης, η διαμόρφωση μιας καλής παιδαγωγικής σχέσης κ.λ.π. Ωστόσο, η μαθησιακή διαδικασία, η οποία προσδιορίζει και το αποτέλεσμα της μάθησης, προϋποθέτει την εμπλοκή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης. Το στοιχείο αυτό αιτιολογεί και τη σημασία που αποδίδεται στο δείκτη “ποιότητα της μάθησης” ως χωριστό θέμα διερεύνησης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένα σημαντικό στοιχείο που υποδεικνύει ότι επιτελείται μάθηση σε μια σχολική τάξη είναι ο βαθμός αποσύνδεσης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και παράλληλα ο βαθμός σύνδεσής του με το περιεχόμενο της γνωστικής περιοχής στην οποία αναφέρεται η μάθηση. Η δυνατότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τις έννοιες, τις δεξιότητες, τη γλώσσα/κώδικες και η εξοικείωσή του, γενικότερα, με τις εξειδικευμένες πρακτικές μιας γνωστικής περιοχής αποτελούν κριτήριο ποιότητας της μάθησης.

Η σύνδεση του μαθητή με το αντικείμενο της μάθησης εκφράζεται στην καθημερινή σχολική πρακτική κυρίως με συμπεριφορές όπως:

- Εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές έχουν υψηλά κίνητρα μάθησης, συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον, διατυπώνουν και υποστηρίζουν τις προσωπικές τους απόψεις, ολοκληρώνουν τις εργασίες που αναλαμβάνουν, χρησιμοποιούν δεξιότητες αυτο-αξιολόγησης, κατανοούν και ανταποκρίνονται στα σχόλια και τις παρατηρήσεις του διδάσκοντα κατά την αξιολόγηση της εργασίας τους και επιδεικνύουν δεξιότητες διευθέτησης του χρόνου και του σχολικού άγχους.
- Αλληλόδραση των μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης. Οι μαθητές συμμετέχουν με προθυμία σε μορφές ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη διεξαγωγή συλλογικών εργασιών και τις εκτελούν με υπευθυνότητα. Συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τη γνώμη τους σχετικά με βασικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας μέσω συνέντευξης ή ερωτηματολογίου (βλ. *υλικά 5*).

Οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων και κάθε μέλος της ομάδας περιγράφει στους άλλους περιπτώσεις κατά τις οποίες πραγματικά έμαθε κάτι (εντός ή εκτός τάξης). Στη συνέχεια, οι μαθητές κάθε ομάδας βρίσκουν αυτό που ήταν κοινό στις διάφορες αφηγήσεις μάθησης που άκουσαν. Τα στοιχεία από τις ομάδες συγκεντρώνονται και αποτελούν τη βάση περαιτέρω διερεύνησης και συζήτησης.

Από ατομικά ημερολόγια που μπορούν να κρατούν οι μαθητές για ένα συγκεκριμένο διάστημα ανιχνεύουμε πιθανή διαφοροποίηση της στάσης τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα. Η μελέτη αυτών των ημερολογίων από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να δώσει πολύτιμα στοιχεία για την ανατροφοδότηση και την αναδιαμόρφωση της διδακτικής πρακτικής που ακολουθούν.

Δείκτης 6.3: Λειτουργία της Αξιολόγησης**Περιγραφή**

Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και η χωριστή διερεύνησή της ως δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου γίνεται λόγω της εξαιρετικής σημασίας της.

Στο πλαίσιο μιας μάλλον συντηρητικής λογικής η λειτουργία της αξιολόγησης (α) είναι μια ανακεφαλαιωτική διαδικασία (π.χ., εξετάσεις στο τέλος μιας περιόδου), η οποία δίνει έμφαση στην αξιολόγηση του μαθητή και του αποτελέσματος και (β) έχει ως στόχο την τοποθέτηση του μαθητή σε μια “αντικειμενική κλίμακα” και τη σύγκρισή του με τους συμμαθητές του.

Αντίθετα, στο πλαίσιο μιας πιο δυναμικής και προοδευτικής αντίληψης θεωρείται ότι η αξιολόγηση (α) αποτελεί μια διαμορφωτική λειτουργία, η οποία αποτιμά τόσο τη διαδικασία, όσο και το εκπαιδευτικό έργο συνολικά με στόχο τη βελτίωσή του και (β) στοχεύει στην ανατροφοδότηση για την πρόοδο του κάθε μαθητή, μέσα από τη πρόοδο της ομάδας και τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Η δεύτερη αυτή αντίληψη για την αξιολόγηση, η οποία εν μέρει διαπνέει τη νέα σχετική νομοθεσία, υποδεικνύει ότι στην καθημερινή σχολική πρακτική η διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης.

Παράλληλα, από την άποψη του μαθητή, η αξιολόγηση, η οποία, όπως αναφέρθηκε ήδη αποσκοπεί στη βελτίωσή του, στηρίζεται όχι μόνο σε τυπικές (εξετάσεις), αλλά και άτυπες μορφές αξιολόγησης (ανταπόκριση των μαθητών στην καθημερινή σχολική εργασία), καθώς και την αξιολόγηση ομάδων μαθητών. Ωστόσο, σημείο για διερεύνηση σχετικό με όλες τις μορφές της είναι κατά πόσο οι μαθητές αναγνωρίζουν και κατανοούν τα κριτήρια με βάση τα οποία λειτουργεί η αξιολόγηση.

Από την άποψη της διδασκαλίας και μάθησης, η εκπαιδευτική έρευνα υπογραμμίζει ως σημαντικές για διερεύνηση τις παρακάτω διαστάσεις της αξιολόγησης:

- α. Μέθοδοι άντλησης, ερμηνείας και παρουσίασης των πληροφοριών, με βάση τις οποίες αξιολογείται ο μαθητής.
- β. Σύνδεση των δοκιμασιών αξιολόγησης με το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας.
- γ. Αξιοποίηση των πληροφοριών που προκύπτουν από την αξιολόγηση στη διδακτική διαδικασία.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Καταγράφουμε τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογούμε τους μαθητές σε διαφορετικές περιπτώσεις, όπως: σε άτυπες μορφές αξιολόγησης, σε τυπικές μορφές αξιολόγησης (δοκιμασίες-εξετάσεις) και ανάλογα με το είδος της εργασίας που αναθέτουμε στους μαθητές.

Ζητούμε από συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας και τάξης (π.χ. φιλόλογοι, δάσκαλοι διαφορετικών τμημάτων ίδιας τάξης) να βαθμολογήσουν δείγματα εργασιών ή δοκιμασιών των μαθητών μας, τα οποία έχουμε ήδη βαθμολογήσει. Συζητούμε τα κριτήρια αξιολόγησης και τις διαφορές στη βαθμολόγηση.

Συνεργαζόμαστε με εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας και τάξης από άλλα σχολεία ανταλλάσσοντας δείγματα των δοκιμασιών των μαθητών και αναλύοντας τα κριτήρια αξιολόγησής τους.

Για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (π.χ. δύο εβδομάδες) καταγράφουμε τις περιπτώσεις κατά τις οποίες έχουμε χρησιμοποιήσει πληροφορίες από την αξιολόγηση για τη βελτίωση της διδασκαλίας μας.

Για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα καταγράφουμε τις περιπτώσεις κατά τις οποίες έχουμε χρησιμοποιήσει πληροφορίες από την αξιολόγηση για εξατομικευμένη παρέμβαση (π.χ. σε περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα μάθησης).

Συζητούμε με ομάδες μαθητών σχετικά με τις διάφορες διαστάσεις της λειτουργίας της αξιολόγησης και με βάση τα διαμορφωμένα κριτήρια ποιότητας. Προσπαθούμε να φέρουμε στο φως τις προσδοκίες των παιδιών από την αξιολόγηση. Θέτουμε ερωτήματα όπως: Επιζητούν οι μαθητές μας την αξιολόγηση; Γιατί; Διερευνούμε επίσης τη στάση τους απέναντι στην αυτοαξιολόγηση. Μπορούμε εδώ να τους ρωτήσουμε για θέματα που σχετίζονται με “το φάκελο του μαθητή”, που εξαγγέλθηκε από το Υπ.Ε.Π.Θ. και αφορά μια μορφή αυτοαξιολόγησης.

Εισαγωγή

Στη θεματική αυτή περιοχή διερευνώνται τα επιτεύγματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αποτελούν σημαντικό γνώμονα για την αποτίμηση της ποιότητας του έργου της Σ.Μ. Στενά συνυφασμένα με τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, καθώς και με το παιδαγωγικό κλίμα και τις σχέσεις που συγκροτούν τη Σ.Μ., τα επιτεύγματα αποτιμώνται σαν τέτοια, αφού αναφέρονται τόσο στην εξέλιξη των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής όσο και στη συγκρότησή τους ως αυτόνομων κοινωνικών υποκειμένων και στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη.

Έτσι, οι δείκτες της περιοχής αυτής αναφέρονται στα παρακάτω:

- 7.1 Φοίτηση - Ροή - Διαρροή των Μαθητών
- 7.2 Επίδοση - Πρόοδος των Μαθητών
- 7.3 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών
- 7.4 Κατευθύνσεις Μαθητών.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1996), Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Συμβουλευτική στο Δημοτικό Σχολείο - Προοπτικές Οργάνωσης και Εφαρμογής, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ.3, σσ.52-76.
- Αρβανίτης, Γ. Ε. (1992), Η Κοινωνική Διάσταση του Σύγχρονου Σχολείου, *Σύγχρονο Σχολείο*, τ.10, σσ.120-123.
- Βαλασαμίδης, Π. (1997), Ο Ρόλος των Προσδοκιών του Δασκάλου στη Σχολική Απόδοση και Επίδοση των Μαθητών, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ.1, σσ.48-51.
- Βεργίδης, Δ. (1995), *Υποεκπαίδευση*, Αθήνα, εκδόσεις Ύψιλον\Βιβλία.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χρ. (1998), Διακοπή Φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Περιοχή Δωδεκανήσου, Παπαθεοφίλου Ρ. & Βοσνιάδου Σ. (επιμ), *Η Εγκατάληψη του Σχολείου. Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Βουϊδάσκης, Β. (1996), *Δικαίωμα ή Υποχρέωση η Εννιάχρονη Σχολική Εκπαίδευση; Η Περίπτωση Μαθητικής Διαρροής στα Γυμνάσια του Νομού Ρεθύμνης*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Beaton, A. E., et al. (1996), *Mathematics Achievement in the Middle School Years, IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, Boston, TIMSS International Study Center, (Word Wide Web, <http://wwwcsteep.bc.edu/timss>).
- Beaton, A. E., et al. (1997), *Mathematics Achievement in the Primary School Years, IEA's Third International Mathematics Study (TIMSS)*, Boston, TIMSS International Study Center, (World Wide Web <http://wwwcsteep.bc.edu/timss>).
- Bernstein, B. (1997), Εκπαίδευση και Δημοκρατία, (μτφ Σολομών, Ι.), *Ο Πολίτης*, τ.32, σσ.21-24.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (1993), Ο Ρόλος της Οικογένειας στη Σχολική Επίδοση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.19, σσ.347-368.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (1996), Γονεϊκή Συμπεριφορά και Σχολική Επίδοση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.23, σσ.131-155.
- Δημητρόπουλος, Ε. & Μπακατσής, Ρ. (1996), Ο Θεσμός “Συμβουλευτική - Προσανατολισμός” στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη Χώρα μας - Μια Πρόταση Πλαισίου, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ.14, σσ.26-28.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1984), *Ο Μαθητής Έχει τη Δική του Αξία*, Αθήνα, εκδόσεις Γλάρος.
- Καντατζή, Ε. (1996), Αγόρια και Κορίτσια στο Σχολείο: Οι Στάσεις και οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο των Δύο Φύλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.88, σσ.39-48.
- Καρακατσάνης, Γ. Θ. (1993), Η Σχολική Επίδοση υπό το Πρίσμα της Εμπειρικής Έρευνας, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.29-30, σσ.116-124.

- Κοβάνη, Ε. (1988), Ο Πρωτογενής Τομέας και η Κοινωνική Κινητικότητα των Νέων. Η Περίπτωση στο Εσωτερικό μιας Αγροτικής Κοινότητας, Πρακτικά του Ελληνογαλλικού Συνδέσμου: *Ο Αγροτικός Κόσμος στον Μεσογειακό Χώρο*, Αθήνα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995), *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, τόμος Ι, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1996), *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Αξιολόγησης και της Επίδοσης: Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, τόμος ΙΙ, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Κοσμίδη-Hardy, Χ. (1996), Ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο για τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα;, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.38-39, σσ.25-52.
- Κοψιδά, Α. (1997), Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Ο Ρόλος του ως Θεσμός στον Εκσυγχρονισμό του Σχολείου και την Προσαρμογή στο Διαμορφούμενο Εργασιακό Τοπίο, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.40-41, σσ.21-24.
- Κώνστας, Ι. (1998), Συχνότητα και Αιτία Απουσιών των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ.403, σσ.37-40.
- Λαρίου-Δρεττάκη, Μ. (1993), *Η Εγκατάλειψη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Παράγοντες που σχετίζονται με Αυτήν*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μακρίδης, Γ. (1995), Το Άνοιγμα του Σχολείου στην Κοινωνία και η Συμβολή της Τέχνης σ' Αυτό, *Εικαστική Παιδεία*, τ.11, σσ.69-71.
- Μαργέλη, Α. (1996), Η Σχέση Επαγγέλματος Γονέων με την Επίδοση των Μαθητών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.90-91, σσ.99-102.
- Μελάς, Δ. (1997), Η Αντιμετώπιση της Σχολικής Αποτυχίας, *Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45.
- Martin, M. O. et al. (1996), *Science Achievement in the Middle School Years, IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, Boston, TIMSS International Study Center (World Wide Web, <http://wwwcsteep.bc.edu/timss>).
- Martin, M. O. et al. (1997), *Science Achievement in the Primary School Years, IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, Boston, TIMSS International Study Center (World Wide Web, <http://wwwcsteep.bc.edu/timss>).
- Mortimore, P. & Whitty, G. (1997), *Can School Improvement Overcome the Effects of Disadvantage?*, London, Institute of Education, University of London.
- OECD (1996), *Education at a Glance*, Centre for Educational Research and Innovation, Paris, OECD, Head of Publication Service.
- Perrenoud, P. (1996), Η Σχολική Αποτυχία σας Ενοχλεί; Ίσως Μπορείτε Κάτι να Κάνετε, (μτφ) Παπαδόπουλος, Χ., *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.88, σσ.27-38.
- Perrenoud, P. (1996), Πώς να Καταπολεμήσετε τη Σχολική Αποτυχία σε Δέκα Μαθήματα, (μτφ) Παπαδόπουλος, Χ., *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.39, σσ.16-23.
- Roberts, K. (1989), ESRC - Young People in Society, Cosin, B., Flude, M. & Hales, M. (eds) *School, Work and Equality* (part two: The organisation and control of schooling), London, Hodder and Stoughton, Open University.
- Σούλης, Γ. (1994), Πειραματικό Πρόγραμμα Μετάβασης Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού από την Α-θμια στη Β-θμια Εκπαίδευση, *Ανοιχτό Σχολείο*, τ.50, σσ.30-35.
- Thomas, S., Sammons, P. & Sweet, H. (1997), Value Added Approaches: Fairer Ways of Comparing Schools, *S.I.N., Research Matters*, No7 (summer).
- Υπ.Ε.Π.Θ./ΟΕΕΚ/ΠΙ (1996), *Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι Ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α., Μίχα, Μ., Ανθογαλίδου, Θ., Βασιλείου, Π., Κονδύλη, Μ., Ψαλίδα, Κ., Νούτσος, Χ., Λεοντίτσης, Α., Σουλάκου, Ι. & Κορωναίου, Αλ. (1984), *Οι Αναστολές στην Εφαρμογή και τη Γενίκευση της 9χρονης*

Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: Επιπτώσεις στη Διάρθρωση του Σχολικού Δικτύου μιας Περιοχής (Ν.Ιωαννίνων), Υπουργείο Έρευνας και Τεχνολογίας, Ερευνητικό Έργο 81036\1981, (Ιούλιος).

Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, (ιδίως κεφ. Επίδοση στο σχολείο και κοινωνική προέλευση), Αθήνα, εκδόσεις Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1998), Δεδομένα από την έρευνα του 1980-83 στο Νομό Ιωαννίνων με αντικείμενο τη διαδρομή από την υποχρεωτική εκπαίδευση, Παπαθεοφίλου, Ρ. & Βοσνιάδου, Σ. (επιμ), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου. Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Δείκτης 7.1: Φοίτηση - Ροή - Διαρροή των Μαθητών**Περιγραφή**

Ο δείκτης αυτός αποτελεί όψη του δείκτη 6.2. “επίδοση/πρόοδος” που εξετάζεται παρακάτω. Ωστόσο, σε συγκεκριμένους τύπους σχολείων όπως π.χ. το Λύκειο, πιθανόν να χρειάζεται να διερευνηθεί χωριστά, σε περίπτωση που η “φοίτηση” των μαθητών έχει εντοπιστεί ως πρόβλημα.

Με δεδομένο ότι η κανονική ή μη φοίτηση των μαθητών επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την επιτευξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών, η Σ.Μ.:

- α. Εξετάζει αν, με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, υπάρχει διαμορφωμένη πολιτική στο σχολείο για τη φοίτηση-απουσίες των μαθητών. Επίσης, αν υπάρχουν και κατά πόσο τηρούνται διαδικασίες για την παρακολούθηση της φοίτησής τους. Όψη της κανονικής φοίτησης των μαθητών αποτελεί και η έγκαιρη προσέλευση των μαθητών στο μάθημα, καθώς και η παραμονή τους στο σχολείο για την ολοκλήρωση του προγράμματος της ημέρας.
- β. Διερευνά τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές απουσιάζουν συστηματικά από συγκεκριμένα μαθήματα ή τάξεις ή απουσιάζουν σε συγκεκριμένες περιόδους της σχολικής χρονιάς. Επίσης διερευνά αν μαθητές συγκεκριμένης κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης απουσιάζουν συστηματικά από το σχολείο.
- γ. Διερευνά τις περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι εγκαταλείπουν το σχολείο. Συγκεκριμένα εξετάζει τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές αυτοί διακόπτουν οριστικά τη φοίτησή τους, την κοινωνική-οικονομική τους προέλευση καθώς και την τελευταία τάξη στην οποία φοίτησαν ή την τάξη κατά τη διάρκεια της οποίας εγκαταλείπουν το σχολείο. Για παράδειγμα, εάν οι λόγοι εγκατάλειψης του σχολείου είναι οικονομικοί, η Σ.Μ. είναι αναγκαίο να συνεργάζεται με τις οικογένειες των μαθητών καθώς και με φορείς (π.χ. Εκκλησία, Δήμος, ιδιωτικός τομέας) για την εξεύρεση οικονομικών πόρων (π.χ. εξασφάλιση υποτροφίας). Θα μπορούσε επομένως η Σ.Μ. να διερευνήσει τους τομείς στους οποίους έχει δραστηριοποιηθεί για την αποτροπή του φαινομένου της εγκατάλειψης του σχολείου.

Με τη διερεύνηση αυτή η Σ.Μ. μπορεί να εντοπίσει τα σημεία εκείνα στα οποία μπορεί να παρεμβεί έτσι ώστε να προγραμματίσει ανάλογες δράσεις.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Αντλούμε πληροφορίες από τα πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων, αναλύουμε και συγκρίνουμε τις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες χρειάστηκε να πάρουμε αποφάσεις σχετικά με το ζήτημα της φοίτησης των μαθητών.

Αντλούμε πληροφορίες σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών από τα «Στοιχεία του Σχολείου» (Δ.Ε.Π.) (βλ. *υλικά 1*) ή άλλα σχετικά έγγραφα του σχολείου. Επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες αυτές και τις ταξινομούμε με τρόπο ώστε να μας δώσουν εικόνα για τυχόν συστηματικές απουσίες των μαθητών από συγκεκριμένα μαθήματα ή τάξεις ή απουσίες που γίνονται σε συγκεκριμένες περιόδους της σχολικής χρονιάς ή συγκεκριμένες ώρες της ημέρας (π.χ. πρώτη ή τελευταία ώρα).

Καταγράφουμε συστηματικά (π.χ. επικοινωνία με γονείς ή συζήτηση με τους μαθητές), για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, τους λόγους για τους οποίους απουσίασαν οι μαθητές.

Συγκρίνουμε το ποσοστό των αδικαιολόγητων και δικαιολογημένων απουσιών επιλεγμένων τμημάτων/τάξεων του σχολείου με τα αντίστοιχα ποσοστά απουσιών τμημάτων/τάξεων άλλων σχολικών μονάδων.

Εάν έχουμε λάβει ορισμένα μέτρα κατά τα προηγούμενα έτη για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής, εξετάζουμε τη λειτουργία και τα αποτελέσματά τους (π.χ. η ενδεχόμενη σύσταση ενός τμήματος υποδοχής ή ενισχυτικής διδασκαλίας, πώς λειτούργησε και τι αποτελέσματα είχε στη μείωση των απουσιών ή της εγκατάλειψης του σχολείου).

Δείκτης 7.2: Επίδοση - Πρόοδος

Περιγραφή

Ο δείκτης αυτός διερευνά τη σχολική επίδοση και πρόοδο των μαθητών της σχολικής μονάδας. Η διερεύνηση του δείκτη είναι αναγκαία γιατί με τον τρόπο αυτό το σχολείο παρακολουθεί την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρει εκτιμώντας το συνολικό εκπαιδευτικό του έργο. Παράλληλα, η πρόσβαση στις πληροφορίες που έχουν σχέση με τα επιτεύγματα των μαθητών, πολλοί ισχυρίζονται ότι είναι δικαίωμα όλων εκείνων οι οποίοι συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών αρχών, τοπικής κοινότητας κ.ά.). Μολονότι υπάρχει έντονος προβληματισμός και πολλές διαφωνίες σχετικά με τον τελευταίο ισχυρισμό, είναι βέβαιο ότι από τη στιγμή που τα επιτεύγματα των μαθητών, με διάφορους τρόπους (π.χ. αποτελέσματα πανελληνίων εξετάσεων) γίνονται γνωστά, το σχολείο είναι δυνατόν με τη διερεύνηση της περιοχής να βελτιώσει τη συνολική του εικόνα.

Ο όρος επίδοση αναφέρεται στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών σε σχέση με τους στόχους και τα περιεχόμενα του Π.Σ. Κάποια από τα επιτεύγματα αυτά μπορούν να μετρηθούν ενώ άλλα απαιτούν συνεκτίμηση πολλών παραμέτρων. Παρότι πολλές χώρες χρησιμοποιούν τα μετρήσιμα επιτεύγματα των μαθητών για την εκτίμηση του δείκτη, ωστόσο είναι φανερό ότι τα ποιοτικά στοιχεία είναι εξίσου σημαντικά για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Ένα άλλο επίμαχο στοιχείο σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών αναφέρεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση αυτή. Κατά πόσο, π.χ., οι δείκτες που αναλύθηκαν μέχρι τώρα, όπως οι οικονομικοί πόροι, η ποιότητα της διδασκαλίας, η ποιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων κ.α. είναι παράγοντες που συμβάλλουν αλλά ή είναι καθοριστικής σημασίας για την επίδοση των μαθητών.

Η πρόοδος εστιάζεται περισσότερο στο ερώτημα κατά πόσο το σύνολο των μαθητών και κάθε μαθητής ξεχωριστά διαφοροποιείται σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά του.

Όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, η σχολική επίδοση των μαθητών αποτελεί ένδειξη ενός αποτελεσματικού σχολείου. Παράλληλα, οι συγκρίσεις της σχολικής επίδοσης των μαθητών σε διεθνές επίπεδο χρησιμοποιούνται σήμερα ως ένα βασικό εργαλείο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Αυτό αναδεικνύει σημαντικά ερωτήματα, όπως: Τι θεωρείται “ικανοποιητικό επίπεδο” επίδοσης; Τι σημαίνει, π.χ. ότι το 10 ή 20% των μαθητών μιας ορισμένης ηλικίας/τάξης αποτυγχάνουν στις γραπτές δοκιμασίες; Είναι αυτό ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα ή όχι; Για να αξιολογήσουμε το εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή για να εκτιμήσουμε τις πληροφορίες που έχουμε σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα, θα πρέπει να υπάρχουν κάποια κριτήρια επίδοσης σε εθνικό επίπεδο. Μολονότι και αυτό αποτελεί ένα ζήτημα προβληματισμού στη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο είναι βέβαιο ότι η διαμόρφωση άποψης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει την ύπαρξη κριτηρίων, ακόμα και αν αυτά είναι μόνο σχετικά.

Η διερεύνηση του δείκτη μπορεί να γίνει (α) στο επίπεδο του σχολείου και (β) στο επίπεδο του μαθητή.

Στο επίπεδο του σχολείου θα πρέπει να εξετάσουμε τη συνολική εικόνα που παρουσιάζει το σχολείο με βάση τη μέση επίδοση των μαθητών. Ειδικότερα, για τα Γυμνάσια και τα Λύκεια, μπορούμε να διερευνήσουμε το ποσοστό των μαθητών κατά τάξη και συνολικά που επιτυγχάνει στις επίσημες δοκιμασίες του σχολείου, το ποσοστό των μαθητών που επιτυγχάνει στις πανελλαδικές εξετάσεις της Β΄ και Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου, καθώς και της Γ΄ Λυκείου (παλαιού τύπου) και το ποσοστό των μαθητών που παίρνουν τίτλο απολυτηρίου. Για τα Δημοτικά, μπο-

ρούμε να διερευνήσουμε τα ποσοστά των μαθητών κατά τάξη και συνολικά, σχετικά με την τελική εκτίμηση της επίδοσής τους στις διάφορες τάξεις. Μια άλλη διάσταση του δείκτη διερευνάται αν εστιάσουμε την προσοχή μας στην επίδοση των μαθητών σε μαθήματα που θεωρούνται σημαντικά στο σχολικό πρόγραμμα. Στη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα αναφέρεται η Γλώσσα, ή τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες, καθώς τα τελευταία, στις σύγχρονες κοινωνίες οι οποίες στηρίζονται στα επιστημονικά επιτεύγματα και την τεχνολογία, είναι σημαντικά. Στην περίπτωση αυτή αξίζει να διερευνηθούν τυχόν συστηματικές διαφορές που παρατηρούνται στην επίδοση των μαθητών στα υπό εξέταση μαθήματα. Συγκεκριμένα, οι συστηματικές διαφορές μπορεί να οφείλονται σε παράγοντες όπως, π.χ., τα ίδια τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών ή οι μέθοδοι διδασκαλίας που υιοθετούνται ή το παιδαγωγικό κλίμα, σε κάποιους από τους οποίους το σχολείο μπορεί να παρέμβει. Τέλος, είναι σημαντικό να εξεταστεί η πρόοδος που επιτυγχάνει το σχολείο, αν δηλαδή το σχολείο παρουσιάζει ανοδική πορεία ως προς τα επιτεύγματα των μαθητών του διαχρονικά.

Στο επίπεδο του κάθε μαθητή, εξετάζουμε αν ο μαθητής επιτυγχάνει τους στόχους του προγράμματος σπουδών συνολικά και κατά μάθημα, καθώς και τους λόγους για τους οποίους μπορεί να υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην επίδοσή του στα διάφορα μαθήματα. Η πρόοδος του μαθητή αποτιμάται εξετάζοντας τη διαδρομή του μέσα στη σχολική χρονιά και σε σχέση με προηγούμενες χρονιές.

Τέλος, κριτήριο ποιότητας του δείκτη αποτελεί εάν η διαφορά στα επιτεύγματα μεταξύ των λιγότερο και περισσότερο ικανών μαθητών μειώνονται ή αυξάνονται κατά τη διάρκεια του χρόνου τους στο σχολείο. Επίσης, αν υπάρχουν συστηματικές διαφορές στην επίδοση που συνδέονται με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι το φύλο και η κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Αντλούμε πληροφορίες σχετικά με τα μετρήσιμα επιτεύγματα των μαθητών από τα «Στοιχεία του Σχολείου».

Ζητούμε από τους μαθητές να φτιάξουν ένα φάκελο εργασιών στον οποίο θα τοποθετούν δείγματα των εργασιών τους, για ένα χρονικό διάστημα (σε ένα ή περισσότερα μαθήματα): συγκεντρώνουν υλικό στους τομείς στους οποίους αισθάνονται ικανοί ή με βάση τις κατηγορίες: τομείς υπεροχής, τομείς μέσης απόδοσης και προβληματικοί τομείς.

Συγκρίνουμε τα ποσοστά επιτυχίας/επίδοσης μαθητών του σχολείου μας με τα αντίστοιχα ποσοστά μαθητών παρόμοιας ηλικίας ή με παρόμοια κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά από άλλα σχολεία.

Με βάση τα επιτεύγματα των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο μάθημα στην αρχή και στο τέλος μιας περιόδου σχεδιάζουμε γράφημα, στον οριζόντιο άξονα του οποίου τοποθετούμε το αρχικό επίπεδο όλων των μαθητών, ενώ στον κατακόρυφο άξονα τοποθετούμε το τελικό τους επίπεδο. Κάθε μαθητής συμβολίζεται από ένα σημείο. Προκύπτει μια ευθεία γραμμή η οποία αποδίδει τη σχέση μεταξύ αρχικού και τελικού επιπέδου. Επαναλαμβάνουμε το ίδιο και για την επόμενη σχολική χρονιά. Αν οι μαθητές του επόμενου σχολικού έτους βρίσκονται πάνω από τη γραμμή των μαθητών της φετινής σχολικής χρονιάς, είναι πιθανό η αποδοτικότητα της διδασκαλίας να έχει αυξηθεί στο σχολείο για το συγκεκριμένο μάθημα.

Δείκτης 7.3: Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών**Περιγραφή**

Το σχολείο, όταν οργανώνεται δημοκρατικά, μπορεί να διαδραματίσει ένα κεντρικό ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών (ατομική, κοινωνική, πολιτική), ενώ παράλληλα μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή της έννοιας της δημοκρατίας. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ένα δημοκρατικά οργανωμένο σχολείο ικανοποιεί τρεις βασικές συνθήκες. Την εμπιστοσύνη, την κοινότητα και την πρακτική του πολίτη: Οι μαθητές έχουν ή πρέπει να έχουν ένα “μερίδιο” στο σχολείο και πρέπει να αισθάνονται εμπιστοσύνη ότι οι διευθετήσεις του σχολείου πραγματώνουν ή προάγουν αυτό το μερίδιο, ή αν όχι, να τους δίνονται βάσιμες εξηγήσεις γι’ αυτό.

Από τις συνθήκες αυτές μπορούμε να αντλήσουμε τρία αντίστοιχα παιδαγωγικά δικαιώματα τα οποία αναφέρονται στην ατομική, κοινωνική και πολιτική εξέλιξη των μαθητών:

- Το δικαίωμα της προαγωγής. Η προαγωγή δεν είναι απλώς το δικαίωμα να είναι κανείς προσωπικά περισσότερο, πνευματικά περισσότερο, κοινωνικά περισσότερο ή υλικά περισσότερο, είναι το δικαίωμα που έχει στα μέσα της κριτικής κατανόησης και το δικαίωμα για ανάπτυξη των δυνατοτήτων του. Αυτό το δικαίωμα αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και λειτουργεί στο ατομικό επίπεδο του μαθητή. Επιπλέον αποτελεί προϋπόθεση για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών όπως εξετάζεται στο δείκτη 7.2.
- Το δικαίωμα να συμπεριλαμβάνεται. Είναι το δικαίωμα να συμπεριλαμβάνομαι κοινωνικά, πνευματικά, πολιτιστικά και προσωπικά. Το να συμπεριλαμβάνεσαι δεν σημαίνει αναγκαστικά να απορροφάσαι. Δηλαδή, το δικαίωμα να συμπεριλαμβάνεσαι μπορεί να επιτρέπει το δικαίωμα να είσαι χώρια, να είσαι αυτόνομος/η. Το να συμπεριλαμβάνεσαι είναι προϋπόθεση για την ύπαρξη κοινότητας και λειτουργεί στο επίπεδο του κοινωνικού.
- Το δικαίωμα της συμμετοχής. Είναι το δικαίωμα να συμμετέχει κανείς σε διαδικασίες και πρακτικές διαμέσου των οποίων η τάξη πραγμάτων κατασκευάζεται, συντηρείται και αλλάζει. Η συμμετοχή είναι προϋπόθεση για την πρακτική του πολίτη και λειτουργεί στο πολιτικό επίπεδο.

Τα παιδαγωγικά δικαιώματα υποδεικνύουν τις αρχές που επιτρέπουν την αξιολόγηση της δημοκρατίας στο σχολείο, σε ατομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Ειδικότερα, το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο το σχολείο προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να δέχονται και να απολαμβάνουν τα παιδαγωγικά δικαιώματα τους, ή αν υπάρχει μία άνιση κατανομή αυτών των δικαιωμάτων ανάμεσα στους μαθητές.

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, σε μικρές ομάδες, συζητούν, αναλύουν και διατυπώνουν τις απόψεις τους σχετικά με την ατομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των μαθητών, π.χ. Τι εννοούμε με τις έννοιες αυτές; Δίνουμε ευκαιρίες στους μαθητές μας για ατομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Δίνουμε στο σχολείο έμφαση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, προβάλλουμε τις εργασίες / δραστηριότητες των μαθητικών συμβουλίων; Πόσο το κλίμα του σχολείου ευνοεί τη συνεργασία (π.χ. ομαδικές εργασίες) αλλά και την ανάπτυξη πρωτοβουλίας (οργάνωση δραστηριοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές); Σε ποιο βαθμό το σχολείο λαμβάνει υπόψη την κοινωνική τάξη, το φύλο, τις ειδικές ανάγκες και άλλα θέματα ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές; Τι μέτρα παίρνει γι’ αυτά;

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, σε μικρές ομάδες, συλλέγουν, καταγράφουν και αναλύουν τις “εικόνες” που διαμορφώνονται μέσα από την καθημερινή σχολική πρακτική, καθώς και τις εικόνες που αποκλείονται από την κυρίαρχη εικόνα του σχολείου. Συζητούν κατά πόσο όλοι οι

μαθητές αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους στην κυρίαρχη εικόνα του σχολείου. Κάνουν το ίδιο για τη “φωνή” του σχολείου, διερευνώντας ερωτήματα όπως: ποια φωνή ακούγεται, ποιος μιλάει, ποιος καλοδέχεται αυτή η φωνή, σε ποιον είναι οικεία;

Μικρές ομάδες μαθητών από διάφορες τάξεις μπορούν, παρόμοια, να διερευνήσουν τις εικόνες και τη “φωνή” του σχολείου.

Επιλέγουμε ένα θέμα που συνδέεται με κάποιο πολιτικό ή κοινωνικό ζήτημα και ζητούμε από τους μαθητές, αφού προετοιμάσουν το θέμα, να το παρουσιάσουν με επιχειρήματα, αντικρούοντας τα επιχειρήματα των άλλων κ.λ.π. Στη συνέχεια, αξιολογούμε τις δυνατότητές τους και παράλληλα οδηγούμαστε σε συμπεράσματα τα οποία μας επιτρέπουν να εκτιμήσουμε το δείκτη.

Μέσα από εκθέσεις που γράφουν οι μαθητές εκτιμούμε τη συμπεριφορά τους ως πολιτών και τη στάση τους απέναντι σε κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα.

Για την εκτίμηση του δείκτη, τέλος, χρησιμοποιούμε πληροφορίες που έχουμε αντλήσει από τη διερεύνηση των περιοχών 5 και 6, καθώς και του δείκτη 7.2.

Δείκτης 7.4: Κατευθύνσεις των Μαθητών**Περιγραφή**

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται και από στοιχεία σχετικά με τις κατευθύνσεις που ακολουθούν οι μαθητές μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Επομένως, ο δείκτης “κατευθύνσεις των μαθητών” διερευνά το ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στις αποφάσεις, επιλογές και ευκαιρίες των μαθητών που αφορούν την ακαδημαϊκή ή επαγγελματική σταδιοδρομία τους.

Ενδείξεις για την ποιότητα του δείκτη αποτελούν:

- Η ικανοποίηση των αποφοίτων του σχολείου από την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους εξέλιξη, που συνδέεται με το κατά πόσο η εξέλιξη τους είναι ανάλογη με τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητές τους και τις προσδοκίες τους.
- Το επίπεδο προετοιμασίας των αποφοίτων, δηλαδή η έκταση στην οποία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής ή επαγγελματικής κατεύθυνσης που ακολούθησαν, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.
- Η θετική στάση των αποφοίτων γυμνασίων και λυκείων απέναντι στη διά βίου εκπαίδευση, η οποία αποτελεί προϋπόθεση αλλά και βασικό δικαίωμα στις σύγχρονες κοινωνίες.

Με τη διερεύνηση του δείκτη το σχολείο έχει τη δυνατότητα να εκτιμήσει και τη δική του συμβολή στην εξέλιξη των μαθητών. Ειδικότερα μπορεί να εξετάσει κατά πόσο η ποιότητα και η επάρκεια της εκπαίδευσης που προσφέρει συνδέεται με τις κατευθύνσεις των μαθητών (π.χ. επαγγελματικός προσανατολισμός).

Ενδεικτική Προσέγγιση για τη Διερεύνηση του Δείκτη

Συλλέγουμε πληροφορίες σχετικά με τις κατευθύνσεις (είδη σχολείων, Τμήματα Α.Ε.Ι. - Τ.Ε.Ι., επαγγελματικοί τομείς κ.ά.) που ακολούθησαν οι απόφοιτοι της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Κάνουμε το ίδιο για τους αποφοίτους των δύο επόμενων σχολικών χρόνων. Αναλύουμε και συζητούμε τα αποτελέσματα της έρευνας με σκοπό να συγκρίνουμε τις προσδοκίες του σχολείου για τους συγκεκριμένους μαθητές σε σχέση με την πορεία που ακολούθησαν. Π.χ., σε ποιο βαθμό οι κατευθύνσεις που ακολούθησαν οι απόφοιτοι είναι οι καταλληλότερες για το επίπεδο ακαδημαϊκής ικανότητας και ατομικής τους ανάπτυξης;

Καλούμε στο σχολείο τους μαθητές μιας πρώην τελευταίας τάξης. (α) Οι μαθητές της τελευταίας τάξης του σχολείου τούς παίρνουν συνέντευξη για το πώς αξιολογούν την ποιότητα της σχολικής εμπειρίας που είχαν, σε σχέση με την τρέχουσα ακαδημαϊκή και ατομική/επαγγελματική τους κατάσταση. (β) Πραγματοποιούμε με τους απόφοιτους συνεντεύξεις ή δίνουμε ερωτηματολόγιο σχετικά με την αξία που αποδίδουν στην σχολική εκπαίδευση που είχαν (πόσο σχετική ήταν, πόσο καλά τους προετοίμασε κ.ά.) μέσα από την οπτική της παρούσας κατάστασής τους.

Ενημερωνόμαστε από εκπαιδευτικά ιδρύματα ή εργοδότες (ενδεχομένως συντάσσοντας ερωτηματολόγιο και ζητώντας τη συμπλήρωσή του από αυτούς) σχετικά με τις απαιτήσεις τους από τους αποφοίτους. Συσχετίζουμε τις απαιτήσεις αυτές με την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης που προσφέρει το σχολείο στους μαθητές.

Ζητούμε από τους μαθητές να επισκεφθούν εκπαιδευτικά ιδρύματα ή εργοδότες που τους ενδιαφέρουν (οι τελειόφοιτοι των δημοτικών σχολείων το/τα γυμνάσια της περιοχής ή γυμνάσια

συγκεκριμένης κατεύθυνσης) και να συλλέξουν πληροφορίες έτσι ώστε να συγκρίνουν τις προσδοκίες τους με τα δεδομένα του χώρου.

Διερευνούμε τη στάση των μαθητών απέναντι στην αυτομόρφωση, δηλαδή την αντίδρασή τους σε εργασίες που απαιτούν κάποια ερευνητική δουλειά από τους μαθητές, την εθελοντική προσέλευσή τους στη βιβλιοθήκη του σχολείου ή σε άλλη βιβλιοθήκη και τα είδη βιβλίων που χρησιμοποιούν.

Διερευνούμε σε ποιο βαθμό και πόσο ουσιαστικά λειτούργησε ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός για τους μαθητές.

Ενδεικτικά Κριτήρια

Οι κατευθύνσεις που οι μαθητές επιλέγουν φαίνεται να τους προσφέρουν ικανοποίηση και να τους δημιουργούν το αίσθημα της επιτυχίας.



Το σχολείο επιτυγχάνει να προσφέρει στους μαθητές μια ποικιλία δεξιοτήτων οι οποίες είναι αναγκαίες για την ακαδημαϊκή ή επαγγελματική τους εξέλιξη (π.χ. ανάλυση και κριτική αξιολόγηση πληροφοριών από διάφορες πηγές, ανάπτυξη επιχειρημάτων στο γραπτό και προφορικό λόγο, ερμηνεία δεδομένων κ.λ.π.)



Το σχολείο προσφέρει στους μαθητές επαρκή πληροφόρηση σχετικά με προγράμματα σπουδών και επαγγέλματα. Οι επισκέψεις που οργανώνει σε ανάλογους χώρους προσφέρουν μια πλούσια εμπειρία στους μαθητές σχετικά με τις απαιτήσεις και τα δεδομένα των χώρων αυτών.



Το σχολείο προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-αξιολόγησης, οι οποίες τους επιτρέπουν σωστή εκτίμηση των δυνατοτήτων τους και ιεράρχηση των ενδιαφερόντων τους.



Ενας σημαντικός αριθμός των αποφοίτων του λυκείου πέτυχε σε Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.



Οι απόφοιτοι λυκείου που δεν πέτυχαν σε Ανώτερα ή Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ή δεν επέλεξαν τέτοια κατεύθυνση παρακολουθούν είτε σχολές επαγγελματικής κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) είτε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.



Η επιτυχία των αποφοίτων λυκείου από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα στα Ανώτερα ή Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα είναι ανάλογη με την επιτυχία των μαθητών από τις άλλες κοινωνικές κατηγορίες.



Πρόσθετα- Εναλλακτικά Κριτήρια/ Παρατηρήσεις



*Διαδικασίες
Αυτοαξιολόγησης της
Σχολικής Μονάδας:
Ένα Ενδεικτικό Πλαίσιο*

υλικά 3

Εισαγωγή

Σε αυτό το κείμενο παρουσιάζεται μια ενδεικτική μορφή οργάνωσης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ή εσωτερικής αξιολόγησης με βάση τους δείκτες ποιότητας που παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

Προτείνονται, δηλαδή, κυρίως:

- ένας τρόπος ανάπτυξης της πρακτικής της εσωτερικής αξιολόγησης στο χρόνο,
- ένας τρόπος επιλογής των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας με τους οποίους η σχολική μονάδα θα ασχοληθεί και
- ένας τρόπος κατάκτησης (μέσα από διαδικασίες διαπραγμάτευσης και αναζήτησης της συναίνεσης) μιας κοινής θέσης ή εικόνας, ή ποικίλων αλλά σαφώς εμπεριστατωμένων θέσεων ή εικόνων τόσο για το σύνολο των στοιχείων που συνθέτουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου όσο και για καθένα από αυτά.

Επίσης, προτείνεται ένας τρόπος ομαδοποίησης των μελών της σχολικής μονάδας που συμμετέχουν στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης.

Η προτεινόμενη διαδικασία έχει, με παρόμοια μορφή, δοκιμαστεί και περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Alvik 1996, Schratz 1997, European Pilot Project 1997), δεν παύει να έχει όμως έναν ενδεικτικό χαρακτήρα. Κάθε σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να αποφασίσει τη μορφή της διαδικασίας που θεωρεί κατάλληλη. Ανάλογα με τις συνθήκες που υπάρχουν στο σχολείο, τον αριθμό των μελών της σχολικής μονάδας, το διαθέσιμο χρόνο, τις σχέσεις εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων κ.ο.κ. θα μπορέσει να βρει τον καλύτερο τρόπο για να οργανώσει αυτή τη διαδικασία.

Στην προτεινόμενη μορφή διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης προβλέπεται καταρχήν η ύπαρξη δύο φάσεων. Ονομάζουμε την πρώτη φάση *διαγνωστική* και τη δεύτερη *διερευνητική*. Παρακάτω παρουσιάζονται αυτές οι δύο φάσεις αναλυτικά, καθώς και οδηγίες για τη συγγραφή μιας Ετήσιας Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης.

Πρώτη Φάση: Διαγνωστική

Η διαγνωστική φάση αποβλέπει στη συνολική απεικόνιση και εκτίμηση της κατάστασης του σχολείου, των πρακτικών που ασκεί και των αποτελεσμάτων τους στη μάθηση και στην ανάπτυξη των μαθητών.

Χρόνος πραγματοποίησης

Η διαγνωστική φάση θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να τοποθετείται στην αρχή ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης γενικώς. Π.χ., στις αρχές ενός σχολικού έτους, αφού το σχολείο έχει αρχίσει να λειτουργεί κανονικά.

Διάρκεια

Σύμφωνα με αυτό που έχει προβλεφθεί ως ελάχιστο περιεχόμενο της διαγνωστικής φάσης, απαιτείται για την ολοκλήρωσή της ένα χρονικό διάστημα από δύο έως το πολύ τέσσερις εβδομάδες.

Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες στη διαγνωστική φάση είναι κατεξοχήν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, καθώς και εκπρόσωποι των άλλων παραγόντων της σχολικής μονάδας δηλαδή μαθητών και γονέων. Οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες και γονείς είναι αναγκαίο να επιλέγονται από τους ομοίους τους, δηλαδή, στο πλαίσιο των αντίστοιχων συλλογικών οργάνων τους, με γνώμονα βέβαια το αυθεντικό ενδιαφέρον και τη δέσμευση για μια ουσιαστική συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης και βελτίωσης του σχολείου. Η τελική (αιτιολογημένη) απόφαση όμως για τη συμμετοχή και τον τρόπο συμμετοχής μαθητών ή γονέων βρίσκεται στα χέρια του Συλλόγου Διδασκόντων.

Περιεχόμενο

Οι ενέργειες που προτείνονται για τη διαγνωστική φάση είναι:

1. *Ο Έλεγχος των Εργαλείων.* Πριν ξεκινήσει η καθαυτό διαγνωστική φάση προέχει η διερεύνηση αν οι προτεινόμενες θεματικές περιοχές και οι δείκτες ποιότητας απεικονίζουν ή καλύπτουν το σύνολο των στοιχείων που συνθέτουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καθώς επίσης και το σύνολο των ζητημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα. Επομένως μία πρώτη εργασία είναι η ενδεχόμενη συμπλήρωση ή τροποποίηση των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας έτσι ώστε να μπορούν να απεικονίσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την κατάσταση, τις πρακτικές και τα αποτελέσματα του σχολείου.
2. *Η Συνολική Απεικόνιση του Σχολείου.* Στη συνέχεια αντικείμενο της διαγνωστικής φάσης είναι η συνοπτική μελέτη καθεμιάς από τις θεματικές περιοχές και καθενός από τους δείκτες ποιότητας και η καταγραφή μιας κοινής θέσης ή εικόνας ή των διαφορετικών θέσεων ή εικόνων που υπάρχουν ή διαμορφώνονται στη σχολική μονάδα σε σχέση με τις θεματικές περιοχές και τους δείκτες.
3. *Η Ιεράρχηση και Επιλογή Θεματικών Περιοχών και Δεικτών.* Ακολουθεί η ιεράρχηση των θεματικών περιοχών ανάλογα με τα προβλήματα που παρουσιάζουν, καθώς και η επιλογή των δεικτών εκείνων που η σχολική μονάδα θα μελετήσει σε βάθος στην επόμενη φάση, τη διερευνητική. Η επιλογή των συγκεκριμένων δεικτών που θα διερευνηθούν συστηματικά στη δεύτερη φάση έχει ιδιαίτερη σημασία και απαιτεί προσοχή, γιατί στην ουσία οι δείκτες που θα επιλεγούν υποδηλώνουν τη σημασία που αποδίδει η σχολική μονάδα σε αυτούς σε σχέση με τον προσδιορισμό της ποιότητας του συνολικού παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αν, για παράδειγμα, μια σχολική μονάδα επιλέξει ως δείκτες, με τους οποίους θα ασχοληθεί σε επόμενη φάση, την ποιότητα του σχολικού κτιρίου και εξοπλισμού, τη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών ή τις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών και τέλος τις επιδόσεις των μαθητών ή τις κατευθύνσεις των μαθητών, αυτό που μπορούμε να καταλάβουμε είναι ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα κτιριακής υποδομής και εξοπλισμού ή ότι αντιμετωπίζει προβλήματα στο επίπεδο των σχέσεων μεταξύ παραγόντων της σχολικής μονάδας και ότι κατά την εκτίμηση της σχολικής μονάδας αυτό συναρτάται με, ή έχει επιπτώσεις στην επίδοση ή στις κατευθύνσεις των μαθητών.
4. *Η Σύνταξη Έκθεσης της Διαγνωστικής Φάσης.* Τέλος, η διαγνωστική φάση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη έκθεσης από τη σχολική μονάδα στην οποία καταγράφεται:
 - η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε κατά τη διαγνωστική φάση (π.χ. συναντήσεις σε ολομέλεια ή σε ομάδες, αριθμός ομάδων που δημιουργήθηκαν, σύνθεση των ομάδων, αριθμός συναντήσεων κάθε ομάδας, κ.λ.π.),

- τα πορίσματα που προέκυψαν από την ανάπτυξη της διαγνωστικής φάσης,
- η ιεράρχηση των θεματικών περιοχών, οι δείκτες που επιλέχθηκαν προς διερεύνηση, δειγματοληπτική ανάπτυξη και χρονοδιάγραμμα για την επόμενη (διερευνητική) φάση.

Ομαδοποίηση

Σε ό,τι αφορά την ομαδοποίηση των συμμετεχόντων στη διάρκεια της διαγνωστικής φάσης προτείνεται καταρχήν μια πρώτη συνάντηση όλων των συμμετεχόντων σε *ολομέλεια* όπου συζητείται το αντικείμενο και ο τρόπος εργασίας. Για τη συνέχεια προτείνεται, εκτός από τις περιπτώσεις των ολιγάριθμων Συλλόγων Διδασκόντων (π.χ. σε ένα ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο), η διαίρεση των συμμετεχόντων σε *μικρές ομάδες* περίπου των 7-10 μελών. Έτσι, όταν οι συμμετέχοντες είναι πολλοί, π.χ. 35, μπορούν να σχηματισθούν 4- 5 ομάδες.

Κατανομή αρμοδιοτήτων

Για να διευκολυνθεί ο συντονισμός και η καταγραφή των διαδικασιών προτείνεται η εκλογή ενός ατόμου που θα αναλάβει το έργο του συντονισμού και ενός ατόμου που θα αναλάβει το έργο της τήρησης πρακτικών για κάθε ομάδα. Η επιλογή αυτή μπορεί να γίνει ή από την ολομέλεια των συμμετεχόντων για καθεμιά από τις ομάδες ή ακόμη καλύτερα μπορεί να γίνει στην πρώτη συνάντηση καθεμιάς ομάδας από τα μέλη των συμμετεχόντων της ομάδας.

Σύνθεση ομάδων

Σε ό,τι αφορά τη σύνθεση των ομάδων είναι λογικό να επιδιώκεται να υπάρχει μια αναλογική κατανομή των διαφόρων χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Αντί λοιπόν να συγκεντρώνονται όλοι οι μαθηματικοί μαζί, όλοι οι φιλόλογοι μαζί, όλες οι γυναίκες ή όλοι οι άνδρες κ.ο.κ. σε διαφορετικές ομάδες, εδώ προτείνεται η κατανομή των εκπαιδευτικών καταρχήν με βάση την αρχή της ποικιλίας. Δηλαδή, σε κάθε ομάδα να υπάρχουν και νεοδιόριστοι και παλαιότεροι εκπαιδευτικοί, και άνδρες και γυναίκες, και διάφορες ειδικότητες εκπαιδευτικών κ.ο.κ.

Επίσης, προτείνεται σε κάθε ομάδα να υπάρχουν και να συμμετέχουν *τουλάχιστον* ένας μαθητής ή μια μαθήτρια και ένας γονιός. Η συμμετοχή τέτοιων προσώπων στην ομάδα, προσώπων δηλαδή των οποίων τα συμφέροντα δεν ταυτίζονται απόλυτα με τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών και τα οποία δεν μοιράζονται πάντα τα ίδια αυτονόητα με τους εκπαιδευτικούς, την ίδια ορολογία και τις ίδιες παραστάσεις, μπορεί να συμβάλλει ώστε οι τοποθετήσεις να είναι σαφέστερες, να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των άλλων συντελεστών της εκπαίδευσης και όχι μόνο κλειστά ενδιαφέροντα ή συμφέροντα των επιμέρους ομάδων.

Τέλος, πρόσωπα με γνώση και ενθουσιασμό για τέτοιες ερευνητικού χαρακτήρα δραστηριότητες, που μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπνευστές, είναι καλό να μοιράζονται σε όλες τις ομάδες.

Εναλλακτικά προς τον προτεινόμενο τρόπο ομαδοποίησης των συμμετεχόντων και όταν υπάρχουν αρκετοί μαθητές και γονείς, θα μπορούσε να σκεφτεί κανείς τη δυνατότητα διαίρεσής τους με βάση την ιδιότητά τους, δηλαδή σε ομάδες εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών. Αυτό είναι κάτι που προτείνεται ως εναλλακτική λύση και στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να δίνεται πολύ μεγαλύτερο βάρος στη διαδικασία της δεύτερης ολομέλειας, στην οποία γίνεται και η τελική σύνθεση των θέσεων της σχολικής μονάδας.

Συναντήσεις των ομάδων

Οι ομάδες αυτές θα πρέπει να συναντηθούν και να εργαστούν *τουλάχιστον δύο φορές*.

Η *πρώτη συνάντηση* γίνεται για να αποκτήσουν τα μέλη της ομάδας έναν στοιχειωδώς κοινό κώδικα επικοινωνίας και να κατανοήσουν το αντικείμενο της εργασίας σε μεγαλύτερο βάθος απ' ό,τι στην ολομέλεια και, ενδεχομένως, να κάνουν μια κατανομή της διάγνωσης των διαφόρων στοιχείων που περιγράφονται στους δείκτες ποιότητας μεταξύ των μελών της ομάδας.

Στην *επόμενη ή επόμενες συναντήσεις* (όσες δηλαδή χρειάζονται για να καταλήξει η ομάδα σε μια κοινή θέση ή εικόνα, ή σε περισσότερες, για τα διάφορα στοιχεία που προαναφέραμε) συζητούνται, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και καταγράφονται οι διάφορες αντιλήψεις, γνώμες, εικόνες, θέσεις των συμμετεχόντων για τα διάφορα στοιχεία.

Στο *διάστημα που μεσολαβεί* μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης συνάντησης οι συμμετέχοντες έχουν τον χρόνο να σκεφτούν τα θέματα που πιο ειδικά έχουν ενδεχομένως αναλάβει να μελετήσουν καθώς και να καταγράψουν, μέσα από παρατήρηση, από συγκεκριμένα τεκμήρια ή από πρώτες συζητήσεις με άλλους εντός ή εκτός της ομάδας, ανάλογες εικόνες, θέσεις ή αντιλήψεις και έτσι να συνθέσουν αυτά που θα μεταφέρουν στο εσωτερικό της ομάδας. Επομένως, από τη δεύτερη συνάντηση και μετά καταγράφονται οι διαμορφούμενες θέσεις της ομάδας για όλο το φάσμα των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας.

Αυτές οι θέσεις της ομάδας καταγράφονται με περιγραφικό τρόπο από τον/την πρακτικογράφο. Αν το επιθυμεί όμως η ομάδα μπορεί να χρησιμοποιήσει για τη διευκόλυνση της καταγραφής και έναν κωδικοποιημένο τρόπο. Ένας τέτοιος τρόπος μπορεί να είναι μια τετράβαθμη κλίμακα, από το 1 ως το 4, όπου το 1 π.χ. θα δηλώνει μια πολύ θετική εκτίμηση και το 4 μια πολύ αρνητική εκτίμηση για το στοιχείο που διερευνήθηκε. Στο Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκαν μια τετράβαθμη και μια τρίβαθμη κλίμακα. Η πρώτη τετράβαθμη κλίμακα για να καταγραφεί η κατάσταση του κάθε εξεταζόμενου στοιχείου και η δεύτερη τρίβαθμη κλίμακα για να καταγραφεί η πρόσφατη εξέλιξη σε ό,τι αφορά την ποιότητα του στοιχείου αυτού (Ευρωπαϊκό Πρότυπο Σχέδιο 1997, σελ. 7).

Κάθε ομάδα επίσης ιεραρχεί τις θεματικές περιοχές και προτείνει ποιες είναι οι προτεραιότητες που έχει το σχολείο. Με βάση αυτό υποδεικνύει τις σημαντικότερες θεματικές περιοχές / δείκτες ποιότητας με τους οποίους προτείνεται η σχολική μονάδα να ασχοληθεί και με ποια σειρά, κάτι που στη συνέχεια συζητιέται και αποφασίζεται στην ολομέλεια.

Συνάντηση Ολομέλειας

Όταν κλείσει ο κύκλος των καταγραφών αυτών από την κάθε ομάδα, τότε με την ευθύνη του υπευθύνου του προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα συγκαλείται και πάλι η *ολομέλεια* των συμμετεχόντων στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης. Μόνο σε περίπτωση που δεν είναι δυνατόν να συγκληθεί η ολομέλεια, εναλλακτικά, μπορεί να γίνει συνάντηση των συντονιστών και πρακτικογράφων των ομάδων.

Ενδείκνυται όμως, για λόγους διευκόλυνσης των διαδικασιών, μετά την ολοκλήρωση των εργασιών των ομάδων και προτού συναντηθούν όλοι οι συμμετέχοντες της σχολικής μονάδας σε ολομέλεια, να υπάρξει μια συνάντηση των συντονιστών και των πρακτικογράφων των ομάδων για να διαμορφώσουν ένα σχέδιο σύνθεσης, το οποίο στη συνέχεια να λειτουργήσει και σαν εισήγηση προς την ολομέλεια. Εδώ όμως, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και δέσμευση, ώστε να μην επικρατήσουν οι θέσεις των συντονιστών ή/και πρακτικογράφων έναντι εκείνων των υπολοίπων μελών των ομάδων.

Στην ολομέλεια παρουσιάζονται τα πορίσματα των ομάδων εργασίας, συζητούνται και συντίθενται, και έτσι η σχολική μονάδα καταλήγει στην καταγραφή μιας ενιαίας θέσης ή εικόνας για

την κατάσταση, τις πρακτικές και τα επιτεύγματα του σχολείου ή, και σε αυτό το επίπεδο, στην καταγραφή των διαφορετικών θέσεων.

Επόμενο σημαντικό αντικείμενο εργασίας της ολομέλειας είναι -μέσα από τη σύνθεση των επιμέρους προτάσεων των ομάδων- η παραγωγή ενός ενιαίου σχεδίου που περιλαμβάνει:

- την επιλογή δεικτών προς μελέτη για όλη την υπόλοιπη χρονιά από τη σχολική μονάδα,
- ένα χρονοδιάγραμμα, το οποίο η ολομέλεια θα συμφωνήσει να τηρήσει, για τη μελέτη των επιμέρους δεικτών με βάση το χρόνο που διατίθεται. Ενδεικτικά, το χρονοδιάγραμμα μπορεί να προβλέπει 2 ή 3 κύκλους διερεύνησης με την κατανομή ενός ή περισσότερων δεικτών σε κάθε κύκλο. Στο τέλος ενός κύκλου, και μόνο εφόσον κρίνεται εντελώς αναγκαίο από τη σχολική μονάδα υπό το φως των αποτελεσμάτων αυτού του κύκλου, μπορεί να γίνεται αναθεώρηση τόσο της επιλογής όσο και της σειράς των δεικτών που θα εξεταστούν στον ή στους επόμενους κύκλους.

Αυτά τα τελικά προϊόντα εργασίας της ολομέλειας, δηλαδή, η αποτίμηση των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας, που ενέχει τη θέση της ενιαίας απεικόνισης του σχολείου, η ιεράρχησή τους, η επιλογή των δεικτών που θα εξεταστούν στην επόμενη φάση και το χρονοδιάγραμμα, αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, μέρη ενός εσωτερικού συμβολαίου μεταξύ των συμμετεχόντων της σχολικής μονάδας (αλλά και με την Ομάδα Επιστημονικής Υποστήριξης και τους εμπλεκόμενους συμβούλους), το οποίο δεσμεύονται να τηρήσουν με τις λιγότερες δυνατές αλλαγές σε όλη τη διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης μιας χρονιάς.

Επίσης, καθόλη τη διάρκεια ανάπτυξης της διαγνωστικής φάσης, είναι σημαντικό να γίνεται καταγραφή των διαδικασιών και των πρακτικών που αναπτύχθηκαν σε αυτήν.

Η ολομέλεια αναθέτει σε κάποιο μέλος ή μέλη του Συλλόγου να συντάξουν την έκθεση του σχολείου για τη διαγνωστική φάση, με βάση όλες τις σημειώσεις όσων συμμετείχαν στη διαδικασία, τα πρακτικά των ομάδων και το πρακτικό της τελικής συνεδρίας. Την Έκθεση της Διαγνωστικής Φάσης συνυπογράφουν όλοι όσοι συμμετείχαν στη διαδικασία, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, με πλήρη αναφορά στην ιδιότητά τους.

Άλλο ένα σχόλιο για την επιλογή δεικτών

Θα πρέπει να λεχθούν εδώ ορισμένα πράγματα ακόμη, που αφορούν την επιλογή των δεικτών που κάνει μια σχολική μονάδα. Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, οι επιμέρους δείκτες ποιότητας, και ειδικότερα τα ζητήματα τα οποία περιγράφονται στο πλαίσιο καθενός από τους δείκτες ποιότητας, έχουν μια σχετική αυτοτέλεια μεταξύ τους, αν και ορισμένες πτυχές ενός ζητήματος εξετάζονται σε ένα δείκτη, ενώ ορισμένες άλλες εξετάζονται σε άλλον. Παρόλα αυτά, οι δείκτες έχουν μια σχετική αυτοτέλεια. Συνάμα, σχετίζονται μεταξύ τους με μια συνάρτηση, η ακριβής μορφή της οποίας δεν είναι απολύτως αποδεδειγμένη, αν και τόσο μια σειρά από ερευνητικά δεδομένα όσο και η εμπειρική γνώση από την εκπαιδευτική διαδικασία μας δίνουν ορισμένα στοιχεία ή υποθέσεις για τη μορφή της συνάρτησης αυτής (Cuttance 1992, Harris *et al.* 1996, Sammons 1994).

Εξυπακούεται, βέβαια, ότι τα 'σημαντικά' ζητήματα περιγράφονται κατά κύριο λόγο στις θεματικές περιοχές 6 και 7 και αυτό το λέμε για τον εξής απλό λόγο: η σημασία του εκπαιδευτικού έργου έγκειται πράγματι στα αποτελέσματα που αυτό έχει πάνω στη φοίτηση, στην επίδοση, στην ανάπτυξη και στη σταδιοδρομία των μαθητών. Άρα, είναι προφανές ότι μια εσωτερική αξιολόγηση η οποία δεν λαμβάνει υπόψη της τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης είναι μια αξιολόγηση χωρίς νόημα. Επίσης, είναι γνωστό ότι τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό (κατεξοχήν θα λέγαμε) από το είδος των διδακτικών πρακτικών που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη. Άρα, αν τα στοιχεία αυτά δε συμπεριληφθούν στην εσωτερική αξιολόγηση, τότε η εσωτερική αξιολόγηση μένει προφανώς ατελής.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται προφανές ότι η επιλογή των δεικτών που θα αξιολογήσει η σχολική μονάδα θα πρέπει να αντανακλά σε μία ‘υπόθεση εργασίας’ που απαντά προκαταρκτικά στο ερώτημα: “Ποια είναι αυτά τα στοιχεία που στο δικό μας σχολείο πρωταρχικά επηρεάζουν ή προσδιορίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητά του πάνω στη μάθηση, την ανάπτυξη και την εξέλιξη των μαθητών;” Πολύ απλά, αυτό σημαίνει ότι μια επιλογή δεικτών που περιορίζει την εσωτερική αξιολόγηση στη μελέτη, ας πούμε, του βοηθητικού προσωπικού ή του σχολικού εξοπλισμού δεν είναι μια ικανοποιητική επιλογή και μάλλον δε θα επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό έργο. Με αυτή τη λογική, από το φάσμα των δεικτών που αξιολογούνται από τη σχολική μονάδα δεν μπορούν να απουσιάζουν παντελώς ζητήματα διδακτικής πράξης και αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης.

Σύνθεση θέσεων

Τόσο στην εργασία των ομάδων όσο και στην εργασία της ολομέλειας των συμμετεχόντων (ή των συντονιστών και πρακτικογράφων) είναι σημαντικό να επιδιώκεται να ακουστούν όλες οι φωνές των συμμετεχόντων χωρίς αυτές να συμπιέζονται υπερβολικά μέσα από τις διαδικασίες κατάκτησης της συναίνεσης ή διατύπωσης μιας ενιαίας θέσης ή άποψης. Όλοι οι συμμετέχοντες επίσης έχουν την ευθύνη να αποφεύγουν την επιβολή ορισμένων θέσεων ή απόψεων από άτομα που είναι πιο προετοιμασμένα να το κάνουν αυτό, ενδεχομένως λόγω μιας προηγούμενης ενασχόλησης με τα επιμέρους ζητήματα. Το σημαντικό δεν είναι η επικράτηση της άποψης μιας περιορισμένης ομάδας, κάθε άλλο, αυτό είναι κάτι που πρέπει να αποφεύγεται πάση θυσία. Το σημαντικό είναι η σύνθεση των απόψεων και των θέσεων όλων των μελών της ομάδας ανεξάρτητα από την ιδιαίτερη θέση που κάθε μέλος κατέχει, π.χ. Διευθυντής ή μαθήτρια.

Δεύτερη Φάση: Διερευνητική

Κατά τη διερευνητική φάση οι συμμετέχοντες, δηλαδή, τα μέλη του Συλλόγου των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με εκπροσώπους μαθητών και γονέων, μελετούν σε βάθος και αποτιμούν επιμέρους πτυχές του εκπαιδευτικού έργου –τους δείκτες ποιότητας που έχουν επιλεγεί προς διερεύνηση από την προηγούμενη φάση.

Διάρκεια και δημιουργία ομάδων εργασίας

Η διερευνητική φάση εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και, όπως αναφέραμε παραπάνω, μπορεί να περιλαμβάνει 2 ή 3 κύκλους διερεύνησης δεικτών με την κατανομή ενός ή περισσότερων δεικτών σε κάθε κύκλο. Ένας πολυπληθής Σύλλογος Διδασκόντων (π.χ. 35 ατόμων) μπορεί να αρχίσει τη διερευνητική φάση με τη μελέτη, χρήση σε παράλληλη εργασία ομάδων, δύο δεικτών και στη συνέχεια να προχωρήσει στους επόμενους. Ένας σχετικά μικρός Σύλλογος (έως 20 άτομα) θα μπορούσε να περιοριστεί στη διερεύνηση ενός δείκτη σε κάθε κύκλο. Για τη διερεύνηση κάθε δείκτη καλό είναι να δημιουργηθούν δύο ή τρεις ομάδες εργασίας, η δομή και η λειτουργία των οποίων ακολουθεί ό,τι προαναφέρθηκε στη διαγνωστική φάση (ορισμός ενός συντονιστή και ενός μέλους που κρατά πρακτικά, συμμετοχή μαθητών ή γονέων κ.λ.π.).

Περιεχόμενο

Ειδικότερα, η διερευνητική φάση περιλαμβάνει τις παρακάτω ενέργειες:

1. Κάθε μία από τις ομάδες για τη διερεύνηση ενός δείκτη:

- μελετά προσεκτικά την *Περιγραφή*, την *Ενδεικτική Προσέγγιση* και τα *Ενδεικτικά Κοιτήρια* για το συγκεκριμένο δείκτη,

- καταγράφει προς συνυπολογισμό κι άλλα, ενδεχομένως, πρόσθετα κριτήρια, ή/ και υποδιαιρεί, αν το κρίνει σκόπιμο (ενόλω ή εν μέρει), τα υπάρχοντα (κατά το δυνατόν, αποφεύγοντας τις επαλληλίες και τις επικαλύψεις),
- προσδιορίζει τους στόχους της διερεύνησης, καταγράφοντας υπό την μορφή διερευνητικών ερωτημάτων τι ακριβώς είναι αυτό που θέλει να 'μάθει' ή ποιες πληροφορίες ενδιαφέρεται να συλλέξει σε σχέση με το διερευνώμενο αντικείμενο,
- επιλέγει τις καταλληλότερες μεθόδους και πηγές για την άντληση των πληροφοριών που επιθυμεί να συλλέξει για την αποτίμηση του δείκτη.

2. Αμέσως μετά τα μέλη των ομάδων σε *συνάντηση ολομέλειας* καταλήγουν σε κοινή απόφαση για τα παραπάνω, την οποία και καταγράφουν μαζί με τις οποιεσδήποτε διαφοροποιήσεις τους. Η απόφαση αυτή πρέπει να είναι λεπτομερώς αιτιολογημένη.

3. Από το σημείο αυτό και μετά οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στην αναλυτική διερεύνηση του δείκτη, αναπτύσσοντας τις παρακάτω δραστηριότητες:

3.1. Διαμόρφωση Εργαλείων και Συλλογή Πληροφοριών.

- Αφού έχουν επιλεγεί οι μέθοδοι άντλησης των πληροφοριών, καθένας δηλώνει με ποια μέθοδο ή ποιες μεθόδους θέλει να εργαστεί. Σχηματίζονται έτσι μικρές υποομάδες, π.χ. από κάποιους που μπορούν να δουλέψουν με ερωτηματολόγιο, κάποιους άλλους που θέλουν να ανατρέξουν σε έγγραφα ή αρχεία του σχολείου, άλλους που θα προβούν σε αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας ή σε παρατήρηση των μαθητών κ.λπ. Για τη σφαιρικότερη διερεύνηση των δεικτών και τη διασταύρωση των πληροφοριών η εμπλοκή μαθητών, γονέων ή άλλων παραγόντων, είτε ως πηγών πληροφόρησης είτε ως συνεργατών, αποδεικνύεται κατά τεκμήριο αναγκαία.
- Με βάση τη μέθοδο που έχει επιλέξει η κάθε ομάδα εκπονεί το κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή των πληροφοριών (π.χ. συντάσσει ερωτηματολόγιο, διαμορφώνει σχέδιο συνέντευξης ή παρατήρησης κ.λπ.). Συλλέγει και καταγράφει συστηματικά τις πληροφορίες.

3.2. Ανάλυση-Επεξεργασία και Ερμηνεία Δεδομένων.

Με την ολοκλήρωση της συλλογής των πληροφοριών η κάθε ομάδα προχωρεί στην ανάλυση των δεδομένων (π.χ. απομαγνητοφώνηση, κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση), την επεξεργασία και σε μια πρώτη προσπάθεια ερμηνείας τους: προσδιορίζονται, δηλαδή, οι πιθανές αιτίες, τα αποτελέσματα και οι σχέσεις που συνδέουν τα δεδομένα μεταξύ τους. Επίσης καταγράφονται οι παρατηρήσεις.

3.3. Διατύπωση Συμπερασμάτων.

Καταρχήν κάθε ομάδα ξεχωριστά και στη συνέχεια όλες μαζί οι ομάδες συζητούν σχετικά με τις διάφορες εκτιμήσεις που κατέγραψαν.

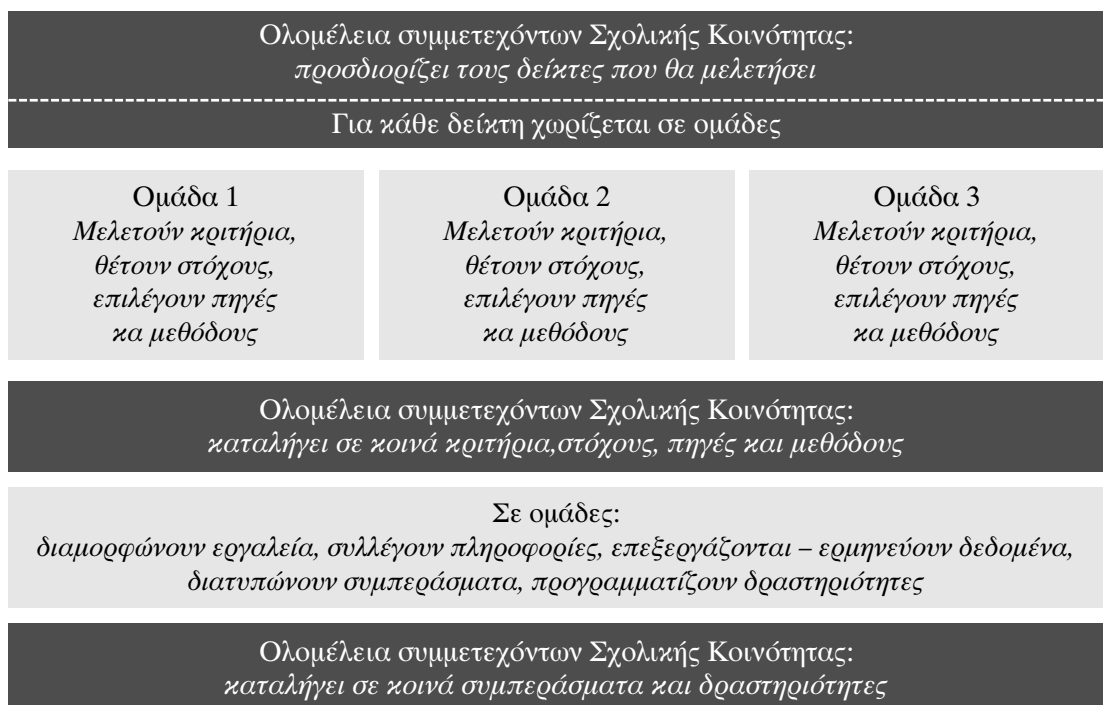
- Αναστοχάζονται πάνω στις πιθανές αιτίες των καταστάσεων, ώστε από κοινού να καταλήξουν σε μια όσο το δυνατόν πιο αποδεκτή κοινή θέση για το διερευνώμενο δείκτη.
- Κρίνουν, επίσης, τις διερευνητικές διαδικασίες που ακολούθησαν, π.χ. αν τα εργαλεία αποδείχτηκαν αποτελεσματικά, αν οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν επηρέασαν το αποτέλεσμα κ.λπ.
- Καταγράφουν την κοινώς αποδεκτή άποψη, τις πιθανές διαφοροποιήσεις, τις επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν κ.ά.

3.4. Προγραμματισμός Δράσης.

Η διαδικασία της διερευνητικής φάσης είναι σημαντικό να καταλήγει σε μια όσο το δυνατόν σαφέστερη εικόνα των δυνατοτήτων και περιθωρίων που τα μέλη της σχολικής μονάδας έχουν (και κυρίως των τρόπων που διατίθενται ή μπορούν να προταθούν) για να παρέμβουν στις καταστάσεις που διερευνήθηκαν στο πλαίσιο του αντικειμένου μελέτης καθενός από τους δείκτες. Με αυτή την έννοια ένα *προκαταρκτικό πρόγραμμα δράσης* μπορεί να χαραχθεί ήδη από αυτή τη φάση για καθέναν από τους δείκτες που μελετώνται. Όμως ο συνολικός

προγραμματισμός δράσης δεν μπορεί να γίνει ολοκληρωμένα παρά μόνο αφού γίνει η εξέταση όλων των δεικτών που η σχολική μονάδα έχει προβάλει ως ζητήματα που την απασχολούν περισσότερο, ως προτεραιότητες της σχολικής μονάδας. Για το θέμα του προγραμματισμού γίνεται αναλυτικότερη αναφορά στα *υλικά 4*.

Η όλη διαδικασία για την αποτίμηση των δεικτών ποιότητας απαιτεί συστηματικότητα, προσοχή και διακριτικότητα, προκειμένου να αποφεύγονται προβλήματα και παρεξηγήσεις. Εκτός από την εξαγωγή συμπερασμάτων, στόχος της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η άντληση ικανοποίησης από το έργο που συντελείται, η επικοινωνία που επιτυγχάνεται, ο προβληματισμός που αναπτύσσεται. Η δημιουργία εντάσεων και οι διαφορές είναι αναμενόμενα, όμως οι τακτικές που επιλέγονται πρέπει να είναι τέτοιες, ώστε να αποφέρουν το πιο έγκυρο αποτέλεσμα χωρίς να προκαλούνται αξεπέραστες δυσαρέσκειες και συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Το παρακάτω σχήμα παρουσιάζει εποπτικότερα τα διαδοχικά στάδια εργασιών των συμμετεχόντων μιας Σχολικής Κοινότητας σε ολομέλεια και σε ομάδες, προκειμένου να αναπτυχθεί η προτεινόμενη πορεία για τη Διερευνητική Φάση.



Πίνακας 2: Ενδεικτική πορεία εργασιών κατά τη διερευνητική φάση.

Η Ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης

Στο τέλος κάθε σχολικού έτους η σχολική μονάδα συντάσσει τελική έκθεση για όλες τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που ανέπτυξε και για τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Το περιεχόμενο της έκθεσης, όπως και κάθε άλλη ενέργεια, είναι αποτέλεσμα κοινής απόφασης των συμμετεχόντων της Σχολικής Κοινότητας (όπως και κατά την διαγνωστική φάση)⁴.

⁴ Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου πειραματικού προγράμματος κάθε σχολείο έχει υποχρέωση να κοινοποιήσει μια τέτοια λεπτομερή και περιεκτική έκθεση στην Ο.Ε.Υ., η οποία επεξεργάζεται συγκριτικά τις εκθέσεις όλων των σχολείων προκειμένου να κάνει τις απαραίτητες εκτιμήσεις και να λάβει υπόψη της τις προτάσεις των σχολείων τόσο για την προτεινόμενη διαδικασία όσο και για τη λειτουργικότητα των προτεινόμενων εργαλείων.

Η ετήσια έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης⁵ περιλαμβάνει την έκθεση της διαγνωστικής φάσης (βλ. παραπάνω διαγνωστική φάση) και αναλυτική περιγραφή της διερευνητικής φάσης. Ειδικότερα, όσον αφορά τη διερευνητική φάση, η έκθεση περιλαμβάνει:

1. *Περιγραφή των διαδικασιών* που ακολούθησε η σχολική μονάδα κατά την ανάπτυξη της διερευνητικής φάσης. Δηλαδή παρατηρήσεις σχετικά με τις συναντήσεις σε ολομέλεια ή σε ομάδες που πραγματοποιήθηκαν, τον αριθμό των ομάδων που δημιουργήθηκαν, τη σύνθεση των ομάδων, τον αριθμό συναντήσεων κάθε ομάδας, άλλες συναντήσεις, π.χ. με γονείς, μαθητές, λοιπούς εμπλεκόμενους στη διαδικασία, το σχολικό σύμβουλο, μέλη ή φορείς της επιστημονικής- εκπαιδευτικής κοινότητας κ.ά.
2. *Αναλυτική περιγραφή της διερεύνησης των δεικτών.*
Για κάθε δείκτη που διερευνήθηκε κατά τη διάρκεια του έτους:
 - αναφέρονται οι συγκεκριμένοι στόχοι διερεύνησης που τέθηκαν και τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την αποτίμησή του,
 - περιγράφονται οι μέθοδοι και οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για την άντληση των πληροφοριών,
 - παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν,
 - καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εκτίμηση των αποτελεσμάτων.
 Επίσης, για το σύνολο των δεικτών που διερευνήθηκαν, παρουσιάζεται συνθετική θεώρηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, καθώς και οι δράσεις για βελτίωση οι οποίες, με βάση τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης, προγραμματίστηκαν για το επόμενο έτος.
3. *Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών* για την όλη διαδικασία ανάπτυξης της εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα, όπως π.χ. τα στοιχεία τα οποία συνέβαλαν στη αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, τυχόν δυσκολίες και προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την ανάπτυξη της εσωτερικής αξιολόγησης κ.ά.

Τα σχολεία του πειραματικού προγράμματος συμπεριλαμβάνουν στην ενότητα αυτή την εκτίμησή τους για τη λειτουργικότητα του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού, δηλαδή τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τη λειτουργικότητα της προτεινόμενης διαδικασίας για την ανάπτυξη της εσωτερικής αξιολόγησης και τον προγραμματισμό, τους δείκτες ποιότητας και το λογισμικό, και διατυπώνουν συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωσή του.

Τη σύνταξη της παραπάνω έκθεσης μπορεί να διευκολύνει η μεθοδική καταγραφή διαφόρων χρήσιμων, σχετικά με τη διαδικασία, παρατηρήσεων, σημειώσεων και πληροφοριών. Γι' αυτό προτείνεται να τηρούνται:

- *Σχολικό Ημερολόγιο*, όπου καταγράφονται όλες οι σχετικές ενέργειες (π.χ. συνεδριάσεις, συναντήσεις με μέλη της Ο.Ε.Υ. ή το/τη σύμβουλο, συναντήσεις με γονείς, δραστηριότητες κ.ά.). Το Ημερολόγιο καλό είναι να βρίσκεται υπό την εποπτεία του Διευθυντή του σχολείου ή άλλου υπεύθυνου αλλά να έχουν πρόσβαση σ' αυτό όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, με τη δυνατότητα να προσθέτουν σχόλια και παρατηρήσεις, κατά προτίμηση επώνυμα.
- *Ατομικά Ημερολόγια*, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός καταγράφει χρήσιμες και αξιολογικές κατά την κρίση του σημειώσεις που βοηθούν στο έργο της συγκέντρωσης και αξιοπιστίας στοιχείων.
- *Πρακτικά των εργασιών.*

Ένα τελευταίο σχόλιο

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ανάλογα με το βάθος στο οποίο μία σχολική μονάδα θέλει να φτά-

⁵Για τη σύνταξη Εκθέσεων Εσωτερικής Αξιολόγησης θα υπάρξει ειδικό φυλλάδιο που θα εκδοθεί στο πλαίσιο του Πειραματικού Προγράμματος.

σει μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης, ποικίλλει και η διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης. Μια πλήρης και σε βάθος διερεύνηση όλων των δεικτών μπορεί να διαρκέσει έως και τρία χρόνια. Όμως μια συνοπτικότερη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης είναι θεμιτή και δεν πρέπει να αποκλείεται εφόσον εξυπηρετεί μια συγκεκριμένη ανάγκη του σχολείου. Έτσι μια σχολική μονάδα μπορεί να επιλέξει μια διαδικασία που επικεντρώνει μόνο σε μια, ενδελεχέστερη ενδεχομένως από ότι περιγράφηκε παραπάνω, διαγνωστική φάση, αν, για παράδειγμα, θέλει να αποκτήσει σύντομα μια συνολική εικόνα της κατάστασης του σχολείου. Ή μπορεί να επικεντρώσει και να εμβαθύνει στη μελέτη δύο ή τριών μόνο δεικτών που αντιπροσωπεύουν τα πιο σημαντικά ζητήματα που αντιμετωπίζει μια σχολική μονάδα, αν, για παράδειγμα, θέλει σύντομα να στραφεί σε ένα τεκμηριωμένο πρόγραμμα δράσης για τη βελτίωση ή αλλαγή αυτών των δεικτών.

Το σημαντικότερο όμως ζήτημα σε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης είναι η προσπάθεια να εξασφαλιστεί και να διατηρηθεί ο διεισδυτικός και κριτικός της χαρακτήρας. Αν μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης απλά επαναφέρει τη σχολική μονάδα στην επανάληψη κοινοτοπιών και κενών διαπιστώσεων χωρίς αντίκρισμα στην πράξη, τότε μπορεί να γίνει ακόμη και επιζήμια.



*Προγραμματισμός και
Ανάπτυξη Δράσης στη
Σχολική Μονάδα:
Ένα Ενδεικτικό Πλαίσιο*

υλικά 4

Εισαγωγή

Στα υλικά 4 παρουσιάζεται μια ενδεικτική πορεία σύμφωνα με την οποία η σχολική μονάδα μπορεί, με βάση τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εσωτερική αξιολόγηση, να προχωρήσει στον προγραμματισμό και στην ανάληψη δράσης με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Ειδικότερα,

- προτείνονται συγκεκριμένοι άξονες για τη διάρθρωση των επιμέρους Σχεδίων Δράσης τα οποία η σχολική μονάδα θα διαμορφώσει,
- παρουσιάζεται η διαδικασία την οποία η σχολική μονάδα μπορεί να ακολουθήσει κατά την εφαρμογή τους και
- δίνονται ορισμένες μεθοδολογικές κατευθύνσεις για την αποτελεσματικότερη παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής τους.

Σχηματισμός της Ομάδας Προγραμματισμού Δράσης

Η Εσωτερική Αξιολόγηση (Ε.Α.) επιδιώκει τη δραστηριοποίηση των παραγόντων της σχολικής μονάδας για αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η αποτελεσματικότητα αυτής της δραστηριοποίησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δημιουργία συγκεκριμένου Προγράμματος Δράσης βάσει του οποίου το σχολείο θα αξιοποιήσει τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση και θα ανταποκριθεί στις απαιτήσεις βελτίωσης του έργου της Σχολικής Μονάδας.

Για την κατάρτιση του Προγράμματος σχηματίζεται η Ομάδα Προγραμματισμού Δράσης, η οποία μελετά τα ευρήματα του Προγράμματος Εσωτερικής Αξιολόγησης, που έχει προηγηθεί (European Pilot Project 1997, DES 1991, Audit Unit 1994). Στην ομάδα εκτός από τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή μπορεί να συμμετέχει ο σύμβουλος ή οποιοσδήποτε άλλος ειδικός παρακολούθησε από κοντά τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης και γνωρίζει καλά τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Επίσης, είναι σημαντικό να συμμετέχουν εκπρόσωποι των μαθητών και των γονέων, εφόσον κατά την κρίση του συλλόγου διδασκόντων δε συντρέχουν λόγοι για το αντίθετο. Η συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων μελών της σχολικής κοινότητας στην Ομάδα Προγραμματισμού Δράσης είναι προς όφελος του σχολείου.

Καθορισμός Δράσεων και σχηματισμός Ομάδων Δράσης

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, η Ομάδα Προγραμματισμού Δράσης που θα σχηματιστεί πραγματοποιεί την πρώτη της συνάντηση. Κατά τη διάρκεια αυτής της συνάντησης μελετά την τελική έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης οριστικοποιεί την τελική ιεράρχηση προτεραιοτήτων και, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου, καθορίζει τις πρωτεύουσες δράσεις για τη νέα σχολική χρονιά.

Ο αριθμός των δράσεων που μπορεί να ορίσει ένα σχολείο για την επόμενη σχολική χρονιά ποικίλλει ανάλογα με τις περιστάσεις, συνιστάται όμως να μην ξεπερνούν τις έξι.

Μερικά παραδείγματα τέτοιων δράσεων που προκύπτουν από την εξέταση των δεικτών 6.1, 6.2, 5.3, 7.3 δίνονται εδώ:

ΔΡΑΣΗ 1: Να εμπλουτιστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις του σχολείου.

ΔΡΑΣΗ 2: Να ενισχυθούν οι σχέσεις σχολείου και γονέων/κηδεμόνων.

ΔΡΑΣΗ 3: Να ενισχυθεί ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το σχολείο στην ατομική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών.

Αφού καθοριστούν οι δράσεις, δημιουργούνται αντίστοιχες Ομάδες Δράσης (1,2,3...) και από κάθε ομάδα ορίζεται ένα μέλος του διδακτικού προσωπικού σαν συντονιστής/τρια που θα έχει την ευθύνη για την πορεία της κάθε δράσης. Ανάλογα με το αντικείμενο της δράσης προσδιορίζεται αν θα συμμετέχουν στην ομάδα μαθητές ή/και γονείς και με ποιες αρμοδιότητες.

Διάθροση του Σχεδίου για κάθε Δράση

Η εμπειρία από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του Πειραματικού Προγράμματος Εσωτερικής Αξιολόγησης έδειξε ότι ενώ η Εσωτερική Αξιολόγηση έφερε στο φως αρκετά ζητήματα, ο Προγραμματισμός Δράσης που ακολούθησαν πολλά σχολεία για την επόμενη χρονιά σπάνια ξεπέρασε το στάδιο της ιεράρχησης και καταγραφής δράσεων με γενικό και μάλλον απροσδιόριστο χαρακτήρα (βλ. Έκθεση του Επιστημονικού Υπευθύνου 1998). Αυτή η καταγραφή όμως δεν είναι παρά μόνο η αρχή. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (DES 1991, Audit Unit 1994) ένα αποτελεσματικό Σχέδιο Δράσης πρέπει να έχει τα ακόλουθα στοιχεία:

1. Στόχους
2. Κριτήρια Επιτυχίας
3. Στρατηγικές Εφαρμογής
4. Χρονοδιάγραμμα
5. Πηγές
6. Διαδικασίες Αξιολόγησης

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ενδεικτικά και με συγκεκριμένα παραδείγματα ένας τρόπος με τον οποίο η κάθε Ομάδα Δράσης μπορεί να καθορίσει το περιεχόμενο κάθε σκέλους ενός Σχεδίου Δράσης.

Αναλυτική περιγραφή κάθε σκέλους ενός Σχεδίου Δράσης

1. *Στόχοι*, τους οποίους το Σχέδιο καλείται να επιτύχει. Τα μέλη της Ομάδας Δράσης μελετούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την Ε.Α και καθορίζουν *συγκεκριμένους* και, όσο το δυνατόν, *μετρήσιμους* στόχους για κάθε δράση, δηλαδή, διατυπώνουν με σαφήνεια ποιο είναι το αποτέλεσμα στο οποίο το κάθε Σχέδιο Δράσης αποσκοπεί (OFSTED 1997, Audit Unit 1994, DES 1991). Το δύσκολο σε αυτό το στάδιο είναι να καταλήξουν στον καθορισμό στόχων που να αποτελούν πρόκληση, να είναι δηλαδή πρωτοβουλίες που η εφαρμογή τους παρουσιάζει ένα βαθμό δυσκολίας, αλλά είναι και εφικτή. Η Ε.Α. κάνει τα προβλήματα ορατά και οδηγεί στην κοινή αναγνώριση της ανάγκης για βελτίωση σε συγκεκριμένους τομείς. Οι στόχοι πρέπει λοιπόν να είναι *ρεαλιστικοί* και να μην αποθαρρύνουν τους παράγοντες του σχολείου. Σε αυτό θα βοηθήσει η προσεκτική μελέτη των αποτελεσμάτων της Ε.Α. Πολλές πρωτοβουλίες χρειάζονται πολύ χρόνο για να υλοποιηθούν, όμως η σαφήνεια των στόχων μπορεί να βοηθήσει να φανούν γρήγορα τα πρώτα δείγματα βελτίωσης. Προκειμένου να φωτίσουμε τη μορφή που μπορεί να έχει ένας στόχος παραθέτουμε εδώ ένα παράδειγμα που προκύπτει από τη ΔΡΑΣΗ 1 την οποία φέραμε σαν παράδειγμα παραπάνω:

Στόχος:

Να εμπλουτιστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις του σχολείου προκειμένου να αυξήσουμε τις ευκαιρίες των μαθητών για ενεργητική μάθηση, για συμμετοχή σε ομαδικές/ατομικές δραστηριότητες, σε πειράματα και επίλυση προβλημάτων και άλλες δραστηριότητες που ενισχύουν την ανεξάρτητη σκέψη, την ομαδική συζήτηση και την πρωτοτυπία.

2. *Κριτήρια επιτυχίας*, με βάση τα οποία το σχολείο θα ελέγξει και θα κρίνει μέσα στον επόμενο χρόνο αν ο στόχος επιτεύχθηκε και σε ποιο βαθμό. Τα κριτήρια επιτυχίας για κάθε στόχο μπορεί να κυμαίνονται από 3 έως 6 ή και παραπάνω ανάλογα με τη φύση του στόχου. Όσο πιο λεπτομερή και συγκεκριμένα είναι τα κριτήρια τόσο πιο πολύ διευκολύνεται η αξιολόγηση των στόχων. Τα κριτήρια μπορεί να είναι ποιοτικά, κάποια από αυτά όμως πρέπει να είναι και ποσοτικά. Έτσι για τη ΔΡΑΣΗ 1, που παρουσιάσαμε παραπάνω, θα μπορούσαμε να καθορίσουμε ορισμένα κριτήρια. Για παράδειγμα:

- i. Κάθε εκπαιδευτικός θα εφαρμόσει 2 τουλάχιστον δραστηριότητες που να απαιτούν ενεργητική και συμμετοχική μάθηση σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς.
- ii. Κάθε μαθητής θα αναλάβει μία τουλάχιστον ατομική δραστηριότητα που προάγει την πρωτοτυπία και ανεξαρτησία της σκέψης.
- iii. Όλες οι τάξεις του σχολείου θα υιοθετήσουν την ομαδική συζήτηση και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε εκείνα τα μαθήματα και τις δραστηριότητες που το επιτρέπουν.

Τα κριτήρια επιτυχίας καθώς επίσης και οι στόχοι κάθε Δράσης προκύπτουν, όπως ήδη τονίσαμε στην αρχή, από την εξέταση των Δεικτών Ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Τα παραπάνω κριτήρια π.χ. βασίζονται στους Δείκτες 6.1 και 6.2 (Ποιότητα της διδασκαλίας και Ποιότητα της μάθησης) και έτσι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ελέγχουν συστηματικότερα την πρόοδο του σχολείου σε αυτά τα θέματα, επανεξετάζοντας και επαναξιολογώντας τους Δείκτες αυτούς μετά την εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης.

4. *Στρατηγικές εφαρμογής*, που θα δείχνουν τη μέθοδο ή τις μεθόδους με βάση τις οποίες θα υλοποιηθεί το Σχέδιο Δράσης και τη συμβολή κάθε παράγοντα που συμμετέχει σε αυτές. Τα μέλη της Ομάδας Δράσης καθορίζουν με σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο θα συντονίζουν τις ενέργειές τους προκειμένου να εφαρμοστούν οι πρωτοβουλίες που θα πάρουν από κοινού σε όλο το σχολείο με τον ίδιο τρόπο. Παραθέτουμε ένα παράδειγμα στρατηγικών εφαρμογής που αφορούν πάντα τη ΔΡΑΣΗ 1:

- i. Καθορίζονται κάποιες μέρες του μήνα κατά τις οποίες ο σύλλογος διδασκόντων θα συγκεντρώνεται και θα συζητά μεθόδους ενεργητικής και συμμετοχικής μάθησης.
- ii. Καθορίζονται πρόσωπα (σύμβουλοι, καθηγητές, κ.ά.) με τα οποία το σχολείο θα έρθει σε επαφή για να πάρει ιδέες για νέες μεθόδους ενεργητικής και συμμετοχικής μάθησης.
- iii. Επαφή με άλλα σχολεία μέσω Δικτύου Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης για ενημέρωση πάνω σε θέματα ενεργητικής/συμμετοχικής μάθησης.
- iv. Παρακολούθηση ή οργάνωση σεμιναρίων με θέμα τις νέες μεθόδους διδασκαλίας.
- v. Υιοθέτηση των νέων μεθόδων από κάθε εκπαιδευτικό σε κάθε τάξη.

4. *Χρονοδιάγραμμα* για την ολοκλήρωση ενός Σχεδίου Δράσης. Ο χρόνος που απαιτείται για την επιτυχή εφαρμογή ενός Σχεδίου αποτελεί συνισταμένη πολλών παραμέτρων όπως: υπάρχουσες πηγές, προσωπικό, οικονομικοί πόροι κ.ά. Ο σχεδιασμός του χρόνου πρέπει να είναι ρεαλιστικός, να λαμβάνει δηλαδή υπ' όψη του αναγνωρισμένες προτεραιότητες και δυνατότητες (DES 1991, Audit Unit 1994, OFSTED 1997, European Pilot Project 1997).

Οι αλλαγές και οι πρωτοβουλίες που προτείνει κάθε Σχολική Μονάδα θα πρέπει να προγραμματίζονται κατά τρόπο ακριβή έτσι ώστε η εφαρμογή τους να μπορεί να ξεκινήσει από την αρχή της καινούργιας σχολικής χρονιάς και τα αποτελέσματά τους να εμφανίζονται και να εκτιμώνται πριν από τη λήξη της, εκτός εάν το χρονοδιάγραμμα ορίζει διαφορετικά (π.χ. μια σύντομη ή μακροπρόθεσμη δράση).

5. *Πηγές και ανθρώπινο δυναμικό*, που απαιτούνται για την επιτυχία του Σχεδίου μέσα στο προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο. Οι πηγές διαφέρουν ανάλογα με τη φύση του κάθε Σχεδίου Δράσης. Όμως ένα Σχέδιο Δράσης πρέπει να καθορίζει με ακρίβεια ποιοι είναι οι υπεύθυνοι για κάθε Δράση, τι αναλαμβάνει το κάθε μέλος της Ομάδας, ποια άτομα ή φορείς θα συνεργαστούν σαν φίλοι - υποστηρικτές ή σαν επιμορφωτές κ.ο.κ. Ο χρόνος που θα χρειαστεί για συναντήσεις και επιμορφώσεις, καθώς επίσης και ο χρόνος έναρξης και λήξης κάθε στρατηγικής εφαρμογής, θα πρέπει να προβλέπονται αναλυτικά. Τέλος, η υλικοτεχνική υποδομή και το κόστος που απαιτούνται για την υλοποίηση ενός Σχεδίου πρέπει να προκαθορίζονται έτσι ώστε να εξασφαλιστούν έγκαιρα οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του (Audit Unit 1994). Τα σημεία, επομένως, που πρέπει να προσεχθούν είναι τα ακόλουθα:

- i. ανθρώπινο δυναμικό και αρμοδιότητες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, σύμβουλοι, ερευνητές, τοπικές αρχές)
- ii. χρόνος (ώρες συναντήσεων, σεμιναρίων επιμόρφωσης, κά)
- iii. υλικά (χαρτί, εποπτικά μέσα, τεχνολογικός εξοπλισμός)
- iv. κόστος (ακριβές κόστος επιμορφώσεων, υλικών, επισκέψεων, κά)

6. *Αξιολόγηση ενός Σχεδίου Δράσης*. Ο προγραμματισμός δράσης είναι μια φάση που προκύπτει όπως είπαμε από την Ε.Α. αλλά ταυτόχρονα γεννά την ανάγκη για νέα αξιολόγηση, η οποία θα δώσει στους εκπαιδευτικούς χειροπιαστές αποδείξεις για την πορεία του Σχεδίου Δράσης, την πραγματοποίηση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του αλλά και άλλων έμμεσων, μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων (European Pilot Project 1997).

Όπως είδαμε παραπάνω, τα κριτήρια επιτυχίας καθορίζονται με βάση κάποιους από τους Δείκτες Ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Με τους ίδιους Δείκτες θα μπορούσαμε να ελέγξουμε αν η εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης υπήρξε αποτελεσματική και σε ποιο βαθμό. Για παράδειγμα, μετά την εφαρμογή του Σχεδίου για την υλοποίηση της ΔΡΑΣΗΣ 1, μπορούμε να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα με τη σύντομη επανεξέταση των Δεικτών 6.1 και 6.2. Η εξέταση των δεικτών μπορεί να περιλαμβάνει τις ακόλουθες διαδικασίες:

- i. Μεμονωμένες συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς
- ii. Παρατήρηση στην τάξη
- iii. Συζήτηση με μαθητές
- iv. Καταγραφή ημερολογίων και μελέτη τους
- v. Συζήτηση του συλλόγου διδασκόντων με ή χωρίς την παρουσία αντιπροσώπων των γονέων, των μαθητών, συμβούλων κά.

Εφαρμογή και παρακολούθηση του Σχεδίου Δράσης

Είναι σημαντικό, το Σχέδιο Δράσης να είναι συνοπτικό και κατανοητό από όλους. Εκπρόσωποι των γονέων και των μαθητών μπορούν να προσφέρουν τις ιδέες τους και την κριτική τους, τόσο κατά τη φάση του προγραμματισμού όσο και μετά (DES 1991). Στην υλοποίηση των δράσεων, σε περιπτώσεις που δεν συντρέχουν λόγοι για το αντίθετο, μπορούν να συμμετέχουν μαθητές και γονείς, είτε εντασσόμενοι στο σύνολο των διαδικασιών, είτε αναλαμβάνοντας ένα μέρος από αυτές.

Κατά την εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης είναι ευθύνη των παραγόντων του σχολείου να στηρίζουν αλλά και να αξιολογούν τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει κάθε στάδιο. Η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση του Σχεδίου Δράσης κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μπορεί ενδεχομένως να οδηγήσει σε κάποιες αναπροσαρμογές ή αλλαγές. Μπορεί λόγω χάρη να αποφασίσουν οι εκπαιδευτικοί ότι το σχέδιο προχωρά με γοργούς ρυθμούς και για το λόγο

αυτό να περιορίσουν το χρόνο ολοκλήρωσής του από μια σχολική χρονιά σε ένα εξάμηνο ή να αυξήσουν τις απαιτήσεις των κριτηρίων επιτυχίας εφ' όσον ο χρόνος τους επιτρέπει να δοκιμάσουν περισσότερες νέες πρωτοβουλίες στην πράξη. Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να γίνουν αναπροσαρμογές στις πηγές, τις στρατηγικές εφαρμογής ή τις διαδικασίες αξιολόγησης. Στην περίπτωση αλλαγών ή αναπροσαρμογών είναι σημαντικό αυτές να ενσωματώνονται στο Σχέδιο αφού αιτιολογηθούν και διατυπωθούν με ακρίβεια.

Βιβλιογραφικές Πηγές

Audit Unit, H.M. Inspectors of Schools (1994), *The Role of School Development Plans in Managing School Effectiveness*, Management of Educational Resources: 5 (2nd edition), SOED.

Department of Education and Science (DES) (1991), *Development Planning: A Practical Guide, Advice to Governors, Headteachers and Teachers*, School Development Plans Project, vol. 2.

Έκθεση Αξιολόγησης του Επιστημονικού Υπευθύνου για το Πειραματικό Πρόγραμμα Έσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα κατά το πρώτο έτος υλοποίησής του (1998), Αθήνα, Έργο ΣΕΙΠΠΕ.

European Pilot Project on Quality Evaluation in School Education (1997), *A Practical Guide to Self-evaluation*, Socrates Programme Action III.3.1.

Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools (1997), *From Failure to Success: How Special Measures are Helping Schools Improve*, OFSTED.



*Μέθοδοι και Τεχνικές
Συλλογής και
Επεξεργασίας Πληροφοριών:
Ορισμένα Στοιχεία*

υλικά 5

Όπως είναι αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί της πράξης σπανίως μόνο διαθέτουν πείρα και γνώση από διερευνητικές προσεγγίσεις και τεχνικές άντλησης πληροφοριών. Οι αναπαραστάσεις τους γι'αυτές, όπως φάνηκε και από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του πειραματικού προγράμματος Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, συνήθως περιορίζονται στο ερωτηματολόγιο, που αποτελεί μια πολύ συνηθισμένη, αλλά όχι υποχρεωτικά την καλύτερη τεχνική άντλησης πληροφοριών για κάθε περίπτωση. Για την ευαισθητοποίηση, την ενημέρωση και την υποστήριξη των συμμετεχόντων στο πειραματικό πρόγραμμα, η Ομάδα Επιστημονικής Υποστήριξης έχει προετοιμάσει και διανέμει στα συγκεκριμένα σχολεία του προγράμματος ένα φάκελο με σειρά παραδειγμάτων ερευνητικών εργαλείων. Τα εργαλεία αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν στη σχολική έρευνα και σε μελέτες εκπαιδευτικών θεμάτων και δε θα μπορούσαν να παρατεθούν σε αυτήν την έκδοση.

Εδώ, όμως, στα υλικά 5, παρουσιάζονται μόνο αδρομερώς και συνοπτικά ορισμένες μέθοδοι και τεχνικές άντλησης πληροφορίας, για μια απλή ενημέρωση σχετικά με το φάσμα των δυνατοτήτων των σχολείων που θα θελήσουν να πραγματοποιήσουν ένα συστηματικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης με δική τους πρωτοβουλία. Η έμφαση δίνεται εμφανώς στις ποιοτικές μεθόδους διερεύνησης, των οποίων η χρήση στη μικρή κλίμακα του σχολείου μπορεί να συμπληρώσει την εικόνα και να βοηθήσει την ανάλυση και κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επίσης, παρουσιάζεται ο φάκελος που δίνεται στα σχολεία του πειραματικού προγράμματος από την Ο.Ε.Υ. προκειμένου να καταποτιστεί ο αναγνώστης για το σκοπό και τα περιεχόμενά του.

Επιλογή μεθόδου

Κάθε σχολείο, όπως και κάθε άλλη κοινωνική “κατάσταση”, έχει έναν ιδιαίτερο και πολυσύνθετο χαρακτήρα. Αυτό υπαγορεύει την ανάγκη, προκειμένου να διερευνώνται οι ποικίλες πτυχές του, να εφαρμόζονται διάφορες μέθοδοι και τεχνικές για τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών.

Με τον όρο “μέθοδοι συλλογής πληροφοριών / δεδομένων” εννοούμε αυτό το φάσμα των προσεγγίσεων 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 είτε ποσοτικές, στα πλαίσια μάλλον της θετικιστικής / εμπειρικής προσέγγισης, είτε ποιοτικές, συνδεδεμένες μάλλον με την ερμηνευτική.

Οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής στοιχείων προσιδιάζουν σε μεσαίας ή μεγάλης κλίμακας μελέτες που σκοπό έχουν την αναζήτηση, σε ικανά “δείγματα”, σχέσεων αίτιου – αποτελέσματος. Με τις αιτιακές σχέσεις που αποκαλύπτονται επιδιώκεται να εξηγηθούν τα κοινωνικά φαινόμενα που εξετάζονται και, ενδεχομένως, να προβλεφθεί η εξέλιξή τους (Carr & Kemmis, 1997). Στις θετικιστικές έρευνες συνήθως κυριαρχεί η αντίληψη ότι τα κοινωνικά φαινόμενα υπακούουν σε νόμους γενικής ισχύος και επιδιώκονται οι γενικεύσεις. Στο χώρο της εκπαίδευσης, για παράδειγμα, ένας στόχος τέτοιων προσπαθειών μπορεί να είναι η εύρεση προτύπων αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ως μέσα συλλογής πληροφοριών επιλέγονται εργαλεία μάλλον κλειστά, αυστηρά δομημένα, προκαθορισμένα, που αντλούν στοιχεία εύκολα μετρήσιμα, τα οποία προορίζονται για στατιστική επεξεργασία. Τα εργαλεία αυτά είναι τυπικά, με συγκεκριμένα θέματα και τυποποιημένες κωδικοποιήσεις. Ελέγχονται μάλιστα απόλυτα από τον ερευνητή, ο οποίος βρίσκεται συνήθως έξω από το πλαίσιο που διερευνάται (Γκότοβος, 1983). Κατά τη διάρκεια τέτοιων διερευνητικών προσπαθειών συλλέγεται μεγάλος αριθμός στοιχείων, συχνά συγκρίσιμων (αριθμητικά/ “σκληρά δεδομένα”). Η ποσοτικοποίηση προωθεί μέτρηση αξιόπιστη και έγκυρη.

Οι κριτικές που έχουν αναπτυχθεί απέναντι σε αυτές τις μεθόδους εστιάζονται κυρίως στην άποψη ότι στηρίζουν διερευνήσεις που απομονώνουν ή συμπύσσουν υπερβολικά τις πολλές μεταβλητές που συμμετέχουν στη ζωντανή διδακτική διαδικασία. Οι σχηματοποιήσεις και οι διακρίσεις σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές υπερ-απλουστεύουν το σύνθετο διδακτικό γίγνεσθαι (Ξωχέλλης, 1985). Τέτοιες ερευνητικές προσπάθειες έχουν παράλληλα δεχθεί την κριτική ότι έχουν την τάση να εξαντλούνται σε περιγραφές καταστάσεων απομονωμένες από τα ουσιαστικά τους στοιχεία και να δίνουν πολλές πληροφορίες μεν, αλλά χωρίς άμεσες συσχετίσεις μεταξύ τους.

Η ποιοτική προσέγγιση υπαγορεύει διερευνήσεις μικρής κλίμακας και επικεντρώνεται στην ερμηνεία της συγκεκριμένης περίπτωσης. Σε αυτήν προβάλλεται η μοναδικότητα και η πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων και αναδεικνύεται η υποκειμενική σημασία που έχουν τα φαινόμενα για τους συμμετέχοντες (Πηγάκη, 1988). Σκοπό τέτοιων διερευνητικών προσπαθειών αποτελεί η κατανόηση των πράξεων. Μετά τη συλλογή ποιοτικών στοιχείων, δίνεται έμφαση στην κατανόηση και την ερμηνεία. Επιλέγονται κυρίως εργαλεία ανοιχτά, μη δομημένα και ευέλικτα, που επιδέχονται τροποποιήσεις ή προσθήκες κατά την εφαρμογή τους (όμως είναι προσεκτικά σχεδιασμένα και καθόλου τυχαία). Ο ερευνητής - ο οποίος συμμετέχει προσωπικά και ενεργά στην πραγματικότητα που διερευνάται - δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη συστηματική καταγραφή και επεξεργασία των “αντιδράσεων” των υποκειμένων στα ερεθίσματα ενός προκατασκευασμένου εργαλείου, όσο για την καθημερινή τους δραστηριότητα μέσα σε έναν κοινωνικό περίγυρο, τον οποίο δε διαστρεβλώνει η παρουσία του (Κοσμίδου, 1989).

Στο χώρο της εκπαίδευσης το φαινόμενο που διερευνάται εξετάζεται στο σύνολό του, με όλη του την πολυπλοκότητα, χωρίς προσπάθεια να απλουστευτεί. Η ανοιχτή προσέγγιση επιτρέπει τη δυνατότητα ελέγχου της πληροφορίας κατά τη διάρκεια της μελέτης, επειδή η επικοινωνία κατέχει κυρίαρχη θέση στη διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1993). Σκοπός δεν είναι η αντίληψη της αντικειμενικής πραγματικότητας με την αξιολόγηση των υποκειμενικών θεωρήσεων, αλλά η ορθή αντίληψη της υποκειμενικής πραγματικότητας.

Η κριτική που έχει ασκηθεί στις ποιοτικές μεθόδους επικεντρώνεται στην άποψη ότι έχουν μικρή “επιστημονική” βάση. Αμφισβητείται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των στοιχείων που συλλέγονται, εφόσον θεωρούνται υποκειμενικά και αναφερόμενα μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Τονίζεται η αδυναμία αυτών των προσεγγίσεων να φτάσουν σε γενικεύσεις ευρείας κλίμακας, αφού δεν παρουσιάζουν “αντικειμενικά” κριτήρια για την επαλήθευση ή τη διάψευση θεωρητικών αναφορών (Cohen & Manion, 1997).

Η χρησιμότητα τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών μεθόδων είναι φανερή σε κάθε διερευνητική προσπάθεια. Αν θα επιλεγεί η μια ή η άλλη μέθοδος, ή συνδυασμός των δύο, εξαρτάται κάθε φορά από την ίδια την πραγματικότητα που μελετάται.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, λόγω του σύνθετου και πολύπλοκου χαρακτήρα των φαινομένων που εξετάζονται στις κοινωνικές επιστήμες, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται πολυειδείς μέθοδοι έρευνας που προσφέρουν ποικίλες οπτικές γωνίες κατά την εξέταση των φαινομένων. Όλες οι μέθοδοι διερεύνησης των κοινωνικών καταστάσεων έχουν περιορισμένες δυνατότητες. Όμως καθεμιά από αυτές πρέπει στοιχειωδώς να επιδιώκει τα στοιχεία της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

Με τον όρο εγκυρότητα εννοούμε το βαθμό στον οποίο ένα εργαλείο διερεύνησης (π.χ. ένα ερωτηματολόγιο) μετράει εκείνο που οφείλει να μετρήσει, καθώς και το κατά πόσον πετυχαίνει τη συλλογή πληροφοριών που καλύπτουν όλες τις πτυχές του ζητήματος που διερευνάται (π.χ.

ένα διαγώνισμα που έφτιαξε ο δάσκαλος έχει εγκυρότητα ως διερευνητικό εργαλείο αν μετρά πραγματικά την επίδοση των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα και αν καλύπτει όλα τα σημεία της ύλης που προβλέπονται από το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα).

Η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια στην παραγωγή αποτελεσμάτων και στην απαίτηση ένας άλλος ερευνητής ή ο ίδιος σε άλλη περίπτωση να μπορεί να επαναλάβει την αρχική έρευνα και να πετύχει αντιπαραβαλλόμενα αποτελέσματα. Δηλαδή ως αξιοπιστία νοείται η ασφάλεια που παρέχει το εργαλείο ότι αποφεύχθηκαν οι τυχαίες διακυμάνσεις στα δεδομένα που συλλέχθηκαν (McCormick & James, 1990).

Τριγωνοποίηση

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας, θεωρείται χρήσιμη η “τριγωνοποίηση”, η χρήση δηλαδή δύο, τριών ή περισσότερων τεχνικών συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να επιτυγχάνεται η *διασταύρωση* των πληροφοριών που συλλέχθηκαν. Η τριγωνοποίηση επιχειρεί να προσεγγίσει και να εξηγήσει πιο ολοκληρωμένα τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς εξετάζοντάς την από περισσότερες οπτικές γωνίες και χρησιμοποιώντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, τα οποία αντλούνται από δύο - τρεις ή περισσότερες πηγές (Hopkins, 1985). Ο συνδυασμός των ερευνητικών προσεγγίσεων επιτρέπει να συμπληρώνεται η μία από την άλλη ως προς τις αδυναμίες που αναπόφευκτα έχουν, διότι εκεί ακριβώς που οι δυνατότητες της μιας σταματούν, αρχίζουν οι δυνατότητες της άλλης. Με κριτήριο τη φύση και το χαρακτήρα του φαινομένου που θέλουμε να μελετήσουμε, μπορούμε να επιλέγουμε την καταλληλότερη ή τις καταλληλότερες ποιοτικές ή ποσοτικές τεχνικές διερεύνησης.

Ανιχνευτικό στάδιο έρευνας - Πριν τη συλλογή των δεδομένων

Πριν τη συλλογή δεδομένων, απαραίτητο φαίνεται να είναι ένα προκαταρκτικό “ανιχνευτικό” στάδιο (Altrichter, Posch & Somekh, 1993) κατά το οποίο αποφασίζουμε :

- τι είδους στοιχεία θα συλλέξουμε (ποιοτικά - ποσοτικά),
- αν θα χρησιμοποιήσουμε ποιοτική ή ποσοτική προσέγγιση και ποιες τεχνικές συγκεκριμένα θα μπορούσαν περισσότερο να μας εξυπηρετήσουν στη συγκεκριμένη ερευνητική περίπτωση,
- τι αποτελεί στοιχείο που αξίζει να συλλεχθεί,
- από ποιες πηγές θα αντλήσουμε τα δεδομένα,
- ποιοι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι κάθε φορά οι καταλληλότεροι για να τα συλλέξουν ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα της διερευνητικής μας προσπάθειας.

Για να πάρουμε τις αποφάσεις για τα πιο πάνω ζητήματα, πρέπει πολύ σοβαρά να λάβουμε υπόψη μας :

- το σκοπό της μελέτης μας, το τι ακριβώς θέλουμε κάθε φορά να διερευνήσουμε, καθώς και τα ερωτήματα που θέλουμε να απαντήσουμε. Αν π.χ. διερευνάται η χρήση της γλώσσας από τους μαθητές, τότε οι εκθέσεις τους ή ένα μαγνητοφωνημένο μάθημα με τον προφορικό τους λόγο μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά δεδομένα. Αν η μελέτη μας αφορά την εργασία των μαθητών σε ομάδες και τις συνέπειές της στο σύνολο της διδακτικής πράξης, τότε η παρατήρηση, οι μαγνητοφωνημένες ομαδικές συνεντεύξεις με τους μαθητές για τη δουλειά τους και οι ομαδικές εργασίες που έκαναν οι μαθητές συνεργαζόμενοι, μπορούν να δώσουν ενδιαφέροντα στοιχεία στην έρευνα.
- ποιες πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας θέλουμε κατά τη συγκεκριμένη περίπτωση να φωτίσουμε. Ας υποθέσουμε ότι θέλουμε να μαγνητοφωνήσουμε ένα μάθημα. Επιλέγοντας αυτή την τεχνική συλλογής δεδομένων εκφράζουμε μια συγκεκριμένη οπτική της κατάστασης που ερευνούμε: τη θεωρούμε λεκτική αλληλόδραση και δείχνουμε ότι μας ενδιαφέρει λιγότερο η μη λεκτική επικοινωνία ή οι σχέσεις των υποκειμένων που βρίσκονται στην τάξη. Τοπο-

θετώντας το μαγνητόφωνο μέσα στην τάξη, ένα συγκεκριμένο τμήμα της πραγματικότητας επιλέγεται και θεωρείται σημαντικό για την κατανόηση της κατάστασης: η θέση του μαγνητοφώνου μπορεί να συμβάλει να ηχογραφηθεί περισσότερο ο λόγος του διδάσκοντα ή ο λόγος μιας ομάδας μαθητών που θα βρίσκεται κοντά στο μαγνητόφωνο.

- τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα συλλεχθούν τα δεδομένα: π.χ., τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη και αυτόν που τη δίνει, τις στερεότυπες αντιλήψεις που συχνά μπορεί να εκφράζουν οι μαθητές αντί της πραγματικής άποψής τους σε εκθέσεις τους ή σε ομαδικές συνεντεύξεις, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, κ.τ.λ.

Αρετές του ερευνητικού εργαλείου

Οι επιλεγόμενες μέθοδοι ή τεχνικές θα πρέπει:

- να έχουν τη συναίνεση των εμπλεκομένων,
- να παρέχουν την ποιότητα και εκείνη την ποσότητα δεδομένων που χρειαζόμαστε
- να δίνουν την πληροφορία με τρόπο που να μπορεί να αναλύεται αποτελεσματικά,
- να είναι σύμφωνες με τις διατιθέμενες δυνατότητες,
- να κάνουν χρήση διαθέσιμων υλικών,
- να μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά μέσα σε ένα συμφωνημένο χρονοδιάγραμμα,
- να μην προκαλούν άγχος και κουραστική εργασία.

Τεχνικές συλλογής δεδομένων. Ορισμένα στοιχεία

Οι κυριότερες τεχνικές συλλογής δεδομένων που έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη σχολική έρευνα είναι οι ακόλουθες.

1. Παρατήρηση

Παρατηρούμε κινήσεις, χειρονομίες, καταστάσεις, διάταξη χώρων κλπ., κρατάμε, πιθανώς, πρόχειρες σημειώσεις και σιγά-σιγά σχηματίζουμε κάποια γενική ιδέα για το αντικείμενο παρατήρησης.

Η τεχνική αυτή είναι απλή, εύκολη, εξασφαλίζει αυθεντικές πληροφορίες, εξυπηρετεί την άμεση ή και απρόσμενη επαφή, και σε συνδυασμό με την καταγραφή πρόχειρων σημειώσεων, βοηθά τη μνήμη στη διάρκεια μιας πιο σύνθετης εργασίας. Η εγκυρότητά της ως τεχνικής σχετίζεται και με το πλήθος των παρατηρητών και τις αρετές που πρέπει αυτοί να επιδείξουν, όπως προσοχή, αντικειμενικότητα, υπομονή, ενδιαφέρον κ.λ.π. (Hopkins 1985).

Τύποι Παρατήρησης

Συχνά ο παρατηρητής ενημερώνει το αντικείμενο για την παρατήρηση που του ασκεί (ανοιχτή παρατήρηση -π.χ. παρακολούθηση διδασκαλίας σε μια τάξη) κι άλλοτε όχι (καλυμμένη παρατήρηση -π.χ. από απόσταση παρατήρηση της συμπεριφοράς κάποιων μαθητών στην αυλή του σχολείου).

Από μια άλλη οπτική μπορούμε να διακρίνουμε την ελεύθερη και την εστιασμένη παρατήρηση. Τα πλεονεκτήματα και των δυο τύπων παρατήρησης είναι συγχρόνως και τα μειονεκτηματά τους: όσο περισσότερα προσπαθεί να δει κανείς με την ελεύθερη παρατήρηση, τόσο λιγότερα βλέπει, γιατί του λείπει η εστίαση κι από την άλλη, όσο πιο εστιασμένη είναι η παρατήρηση, τόσο χάνει το κοινωνικό συγκείμενο μέσα στο οποίο εντάσσεται το αντικείμενο. Γι' αυτό και ακολουθώντας τη μια τακτική πρέπει να έχουμε στο νου μας την άλλη. Τα προβλήματα αυτά μετριάζονται με τη συνεχή άσκηση αλλά και τις πρόχειρες σημειώσεις ή ακόμη καλύτερα το ημερολόγιο (μέσα που βοηθούν τη μνήμη και δίνουν μεγαλύτερο περιθώριο αναστοχασμού και κριτικής), και τα οπτικοακουστικά μέσα (που δίνουν τη δυνατότητα αντικειμενικής και πλήρους καταγραφής κάποιου δρώμενου και προσεκτικότερης παρατήρησης σε ευθετότερο χρόνο).

Πριν αρχίσει η παρατήρηση, διδασκων και παρατηρητής ίσως θα ήταν χρήσιμο να απαντούσαν, με συζήτηση μεταξύ τους, σε ορισμένες ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα :

- ποιος είναι ο σκοπός της παρατήρησης;
- ποια συμπεριφορά του διδάσκοντα αξίζει να παρατηρηθεί;
- ποια είναι γενικά τα ζητήματα/σημεία στα οποία χρειάζεται να επικεντρωθεί η παρατήρηση;
- τι είδους στοιχεία πρέπει να συλλεχθούν, που να υπηρετούν το σκοπό της παρατήρησης;

Μετά από μια τέτοια συζήτηση μπορούν να προγραμματίσουν την παρατήρηση και να χρησιμοποιήσουν για αυτή είτε έτοιμα εργαλεία παρατήρησης είτε να κατασκευάσουν δικά τους.

2. Ισότιμη/Συμμετοχική Παρατήρηση

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εσωτερική αξιολόγηση παρουσιάζει η Ισότιμη/ Συμμετοχική Παρατήρηση. Είναι μια χρήσιμη τεχνική κυρίως για διδακτικά θέματα, όπου η παρατήρηση του ενός εκπαιδευτικού από τον άλλον, μέσα σε πνεύμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, διευκολύνει τη συγκέντρωση της προσοχής σε συγκεκριμένα ζητήματα και την κατά το δυνατόν “αντικειμενική” συλλογή δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε ζεύγη ή μικρές

ομάδες στη διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης και εναλλάσσουν τους ρόλους του διδάσκοντα - παρατηρητή, είναι πιθανόν γρήγορα να αποκτήσουν αμοιβαία εμπιστοσύνη και να προχωρήσουν στη διερεύνηση ουσιαστικότερων στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hopkins 1985).

3. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι απλή και διαδεδομένη τεχνική συλλογής πληροφοριών. Συντίθεται από ερωτήσεις που αναμένουν λιγότερο ή περισσότερο συγκεκριμένες απαντήσεις (κλειστές ή αντικειμενικού τύπου και ανοιχτές ερωτήσεις) και διερευνούν κάποιο θέμα. Π.χ.:

Κλειστή ερώτηση: *Το μάθημα ήταν ευχάριστο;* ΝΑΙ ΟΧΙ

Ανοιχτή ερώτηση: *Ποια είναι η γνώμη σου για το μάθημα;*

Διάφορες ιδέες μπορούν να δώσουν στα ερωτηματολόγια μια ποικιλία μορφών, όπως π.χ. η “σκάλα κατάταξης” (ή “κλίμαξ”). Λ.χ.:

Οι καθηγητές μας έρχονται με μεγάλη χαρά στις εκδρομές.
(*Σημείωσε τον κύκλο που εκφράζει καλύτερα την άποψή σου*)

Απόλυτα αληθινό ○ ○ ○ ○ ○ ○ *καθόλου αληθινό.*

Τα ερωτηματολόγια πρέπει να είναι απλά, κατανοητά, πρωτότυπα, ουσιώδη, με συγκεκριμένο θεματικό πυρήνα, και, ειδικά εκείνα που απευθύνονται στους μαθητές, πρέπει να είναι ευχάριστα, ακόμη και διασκεδαστικά (Hopkins 1985, Schratz 1997).

4. Συνέντευξη

Με τη συνέντευξη παίρνουμε περισσότερες πληροφορίες σε προσωπικό επίπεδο για κάποιο θέμα. Μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική και περισσότερο ή λιγότερο κατευθυνόμενη από το πρόσωπο που παίρνει τη συνέντευξη: ανοιχτή ή κλειστή, μη-δομημένη ή δομημένη. Μια συνήθης μορφή συνέντευξης είναι η ημι-δομημένη: υπάρχουν προσχεδιασμένες ερωτήσεις αλλά δίδεται η ελευθερία να συζητηθούν και άλλα θέματα που αναδύονται κατά τη συζήτηση.

Σε σχέση με το ερωτηματολόγιο έχει το πλεονέκτημα ότι οι ερωτήσεις μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με το εκάστοτε περιβάλλον και να διαμορφωθούν έτσι ώστε να δημιουργήσουν ένα κλίμα μεγαλύτερης εμπιστοσύνης και άνεσης. Αυτό, πάντως, εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους ιδιαίτερα σημαντικοί θα πρέπει να θεωρούνται:

- ο τύπος του προσώπου που κάνει τη συνέντευξη, και
- το ήδη διαμορφωμένο ανάμεσα στα πρόσωπα κλίμα.

Αν η συνέντευξη δοθεί σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, έχει το βασικό πλεονέκτημα ότι προσφέρει πλουσιότερη ανατροφοδότηση, επειδή έχει τη δυνατότητα να προχωρήσει περισσότερο σε βάθος και να φέρει στο φως σκέψεις, ερμηνείες και αξίες των ατόμων που δίνουν τη συνέντευξη.

Στη σχολική έρευνα ιδιαίτερα λειτουργικός αποδεικνύεται ο τύπος της συνέντευξης-τριγώνου: κάποιος δάσκαλος (Α) ζητά τη συνεργασία κάποιου άλλου (Β) για ένα θέμα, για το οποίο και δίνει τη δική του συνέντευξη στον Β, κατόπιν ο Β αναλαμβάνει να πάρει συνέντευξη για το ίδιο θέμα από κάποιον τρίτο (π.χ., την τάξη του Α, ή κάποιους γονείς, ή τον Διευθυντή). Σε συζήτηση

ση που ακολουθεί ανάμεσα στον Α και τον Β γίνεται διασταύρωση των πληροφοριών και κριτική (Schratz 1997).

Ίσως ιδιαίτερα πρόσφορο τρόπο συλλογής δεδομένων για τη σχολική τάξη αποτελεί η ομαδική συνέντευξη. Δεν καταναλώνεται πολύς χρόνος, όπως γίνεται αν δίνει συνέντευξη ένας-ένας μαθητής. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν συζητήσεις στην τάξη. Τα παιδιά προκαλούν και διευρύνουν το ένα τις ιδέες του άλλου.

5. Μαγνητοφώνηση

Η μαγνητοφώνηση μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα γενικό διαγνωστικό εργαλείο για την αναγνώριση, συνειδητοποίηση και βελτίωση πτυχών της διδασκαλίας και της σχολικής ζωής γενικότερα. Μπορεί να φωτίσει, π.χ., τις αλληλοδράσεις που αναπτύσσονται στην τάξη είτε ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο 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 (Hopkins 1985).

Τόσο η μαγνητοφώνηση όσο και η βιντεοσκόπηση και η φωτογράφιση (που παρουσιάζονται παρακάτω) θέτουν ορισμένα σοβαρά ζητήματα δεοντολογίας. Μπορούν να χρησιμοποιούνται μόνο όταν είναι εντελώς απαραίτητο και οι μαθητές γνωρίζουν γιατί, πότε και πώς γίνονται και συμφωνούν.

6. Βιντεοσκόπηση/Φωτογραφίες/slides

Η καταγραφή των καταστάσεων δίνει την ευκαιρία καλύτερης κατανόησης αλλά και αξιοποίησης του υλικού σε κάθε περίπτωση. Είναι μία διαφωτιστική τεχνική, η οποία, βέβαια, όπως και η παρατήρηση ή η μαγνητοφώνηση, μπορεί να βάλει σε δύσκολη θέση αυτούς που παρατηρούνται. Το δυσάρεστο όμως αρχικό συναίσθημα γρήγορα μπορεί να ξεπεραστεί, μέσω της εξοικείωσης των υποκειμένων με την τεχνική, καθώς και μέσω της ενεργής ανάμειξής τους στην ερευνητική διαδικασία. Εάν αυτό δε συμβεί αυτή η μορφή συλλογής πληροφοριών πρέπει να διακοπεί. Σε γενικές γραμμές, αυτές οι τεχνικές μπορούν να συμβάλλουν στη συλλογή ενδιαφέροντων στοιχείων, αρκεί να συνοδεύονται από προσπάθεια σφαιρικής σύλληψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να μην περιορίζονται σε όσα ο φωτογράφος ή ο χειριστής της κάμερας κρίνει αξιόλογα (Hopkins 1985).

7. Ανάλυση Τεκμηρίων

(ημερολόγια, έγγραφα, αρχεία, πρακτικά, γραπτά εξετάσεων, αλληλογραφία, βιντεοσκοπήσεις κ.ά.)

Η ανάλυση τεκμηρίων, η οποία μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα ή να συνδυαστεί με άλλες τεχνικές διερεύνησης, απαιτεί τη χρήση κάποιων μέσων και αυτά είναι:

7.1. *Το αρχχειακό υλικό του σχολείου.* Μελετώνται, δηλαδή, κατά περίπτωση: δελτία επιδόσεων, μαθητολόγια, γραπτές δοκιμασίες, φάκελοι μαθητών, πρακτικά (του Συλλόγου Διδασκόντων, της Σχολικής Επιτροπής, της Μαθητικής Κοινότητας), επιστολές, έγγραφα, ποινολόγια, ημερολόγια σχολείου, στατιστικά στοιχεία, αρχειοθετημένα υλικά σχετικά με την εφαρμογή και τα αποτελέσματα καινοτόμων ή πειραματικών προγραμμάτων, οπτικοακουστικά υλικά, φωτογραφίες κ.ά.

7.2. Το ημερολόγιο του σχολείου.

7.3. Ατομικά ημερολόγια των εκπαιδευτικών που αφορούν κυρίως τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Μπορούν να περιλαμβάνουν: ημερομηνία, δράση, σκοπούς, μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, σκέψεις, αναμενόμενα αποτελέσματα, απροσδόκητα αποτελέσματα, ιδέες, λύσεις, προτάσεις κ.ά.

7.4. Ημερολόγια μαθητών, που δίνουν τη δική τους οπτική γωνία και προσφέρονται ως πηγή για διασταύρωση δεδομένων.

7.5. Γραπτές εργασίες ή άλλα προϊόντα των μαθητών (εκθέσεις, διαγωνίσματα, ατομικές ή ομαδικές εργασίες, μαθητική εφημερίδα κ.λ.π.).

7.6. Τα ίδια τα σημειωματάρια και τα πρακτικά που τηρήθηκαν κατά τις εργασίες των ομάδων σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς και όλα τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για συλλογή πληροφοριών.

Η ανάλυση τεκμηρίων είναι, βέβαια, χρονοβόρα τεχνική, με αρκετές δυσκολίες, αλλά δίνει πληροφορίες που δεν βρίσκονται από άλλες πηγές.

8. Διαγνωστικά Εργαστήρια

Όταν οι καταστάσεις δεν είναι πάρα πολύ σαφείς και απαιτούν πριν από οποιαδήποτε δράση να διευκρινισθούν διάφορα σημεία, έχει αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική η χρησιμοποίηση κάποιων ελαστικών διαδικασιών που μπορούν, όμως, να προσφέρουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες. Στα εργαστήρια είναι καλό να αναμειγνύονται αρκετά πρόσωπα και από διαφορετικές ομάδες. Χρήσιμο εργαλείο για τη λειτουργία του εργαστηρίου μπορούν να είναι πίνακες όπου να σημειώνονται αφενός τα θετικά σημεία και οι αδυναμίες της παρούσας κατάστασης, αφετέρου οι ευκαιρίες και ενδοιασμοί/φόβοι/ απειλές που διακρίνουμε ότι υπάρχουν μπροστά μας:

παρούσα κατάσταση	Θετικά σημεία	Αδυναμίες
δυναμική κατάσταση	Ευκαιρίες	Ενδοιασμοί/φόβοι/απειλές

9. Κοινωνιομετρικές τεχνικές

Με τις κοινωνιομετρικές τεχνικές είναι δυνατόν να συλλέξουμε πληροφορίες που μας βοηθούν να αντιληφθούμε καλύτερα μια ομάδα, τη σχολική τάξη, ως σύστημα σχέσεων με λειτουργικούς και δομικούς δεσμούς. Η ευκολία στη χρήση τους επιτρέπει την αξιοποίησή τους από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Με διάφορων τύπων κοινωνιομετρικές αναλύσεις μπορεί π.χ. να μετρηθεί η συναισθηματική ή η κοινωνική δομή ή η δυναμική της τάξης, ώστε να φωτιστούν οι προτιμήσεις ή οι τάσεις αδιαφορίας ή απόρριψης των μαθητών προς τους συμμαθητές ή τους καθηγητές τους (Hopkins 1985).

Ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους παράγοντες που συμμετέχουν σε αυτό, την ενεργή ανάμειξή τους στη διερεύνηση πτυχών του εκπαιδευτικού έργου. Αυτοί οι συμμετέχοντες δεν έχουν υποχρεωτικά ερευνητική εμπειρία και γνώση και ως εκ τούτου αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα. Έργο της Ο.Ε.Υ. του πειραματικού προγράμματος -εκτός των άλλων- θεωρούμε τη στήριξή τους σε θέματα μεθόδων και τεχνικών διερεύνησης, και κυρίως την παρουσίαση συγκεκριμένων παραδειγμάτων εργαλείων που έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν για την άντληση πληροφοριών σε διάφορες εκπαιδευτικές έρευνες.

Σε ένα σχετικό φάκελο που έχει προετοιμαστεί από την Ο.Ε.Υ. τα μέλη των Σχολικών Μονάδων που συμμετέχουν στο πειραματικό πρόγραμμα μπορούν να βρουν παραδείγματα από ποικίλα εργαλεία διερεύνησης, όπως ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, παραδείγματα τρόπων παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας, προσωπικά ημερολόγια, ιδέες για μαγνητοφώνηση ή βιντεοσκόπηση διδακτικών παρεμβάσεων κ.ά. Αυτά τα παραδείγματα ίσως βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να κατασκευάσουν τα δικά τους εργαλεία, ανάλογα με τις περιστάσεις στις οποίες θα βρεθούν.

Το υλικό που περιλαμβάνεται στο σχετικό αυτό φάκελο αντλήθηκε από ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Κάθε παράδειγμα ερευνητικού εργαλείου έγινε προσπάθεια να ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο όπου χρησιμοποιήθηκε: έτσι δηλώνεται κάθε φορά ο σκοπός της έρευνας, το είδος των πληροφοριών που επεδίωξε να συλλέξει, τα άτομα στα οποία απευθυνόταν κ.τ.λ.

Καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια να περιληφθεί μεγάλος αριθμός διερευνητικών τεχνικών/εργαλείων ώστε να διευρυνθεί η οπτική των μελών της Σχολικής Μονάδας όσον αφορά την εκπαιδευτική έρευνα. Ενθαρρύνουμε έτσι τη χρήση και πιο ποιοτικών εργαλείων, που ενδεχομένως προχωρούν τη διερεύνηση των Δεικτών Ποιότητας σε μεγαλύτερο βάθος και δίνουν έμφαση στην επιλογή των πληροφοριών εκείνων που διευκολύνουν την ερμηνεία των εκπαιδευτικών καταστάσεων και όχι την απλή καταγραφή τους: π.χ. τα ημερολόγια μαθητών ή εκπαιδευτικών ή τα εργαστήρια στα οποία αξιοποιείται η φωτογράφιση χώρων του σχολείου ή στιγμιότυπων της διδακτικής πράξης, μπορεί να αποδειχθούν πολύ πιο χρήσιμα -ανάλογα πάντα με την περίπτωση που διερευνάται- από ένα κλειστό ερωτηματολόγιο, στο οποίο συχνά πηγαίνει ο νους των περισσότερων εκπαιδευτικών με το πρώτο άκουσμα των όρων “συλλογή δεδομένων” ή “εκπαιδευτική έρευνα”.

Τα περιεχόμενα του φακέλου ερευνητικών εργαλείων είναι τα εξής :

1. *Ερωτηματολόγιο*: παραδείγματα ερωτηματολογίων -ανοιχτού και κλειστού τύπου- που έχουν δοθεί σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.
2. *Συνέντευξη*: παραδείγματα ερωτήσεων πάνω στις οποίες μπορεί να οργανωθεί μια δομημένη συνέντευξη, αλλά και αποσπάσματα από συνεντεύξεις (ημιδομημένες ή ελεύθερες).
3. *Παρατήρηση*: θεωρητικά στοιχεία για την παρατήρηση που γίνεται από φίλο-συνάδελφο, για την κλινική επιθεώρηση και για την κλειστή παρατήρηση. Παραδείγματα εργαλείων παρατήρησης -αξιοποίηση της κλείδας του Flanders.
4. *Κοινωνιομετρικές τεχνικές*: θεωρητικά στοιχεία για αυτές και παραδείγματα αξιοποίησης ορισμένων από αυτές σε εκπαιδευτικές έρευνες. Παραδείγματα: κοινωνιομετρικό τεστ, τεστ κοινωνιομετρικής αντίληψης, τεστ “μάντεψε ποιος”, κοινωνιόγραμμα.
5. *Μαγνητοφώνηση*: παράδειγμα αξιοποίησής της.
6. *Βιντεοσκόπηση*: παράδειγμα αξιοποίησής της.
7. *Φωτογράφιση*: παραδείγματα αξιοποίησής της.
8. *Προσωπικά ημερολόγια*: παραδείγματα διαφόρων τύπων ημερολογίων μαθητών και εκπαιδευτικών.
9. *Εργαστήριο*: παράδειγμα αξιοποίησής του.
10. *Τριγωνοποίηση*: θεωρητικά στοιχεία και παράδειγμα αξιοποίησής της.

Βιβλιογραφικές Πηγές

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993), *Teachers Investigate their Work*, London & New York, Routledge.
- Γκότοβος, Θ. (1983), Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής : μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, *Δωδώνη, ΕΕΦΣ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τομ. 12, Ιωάννινα, σσ.199-234.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, Αθήνα, Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Hopkins, D. (1985), *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press.
- Κοσμίδου, Χ. (1989), Ενεργός έρευνα: για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 48, σσ.22-33.
- Ματσαγγούρας, Η. (1993), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Θεωρία της διδασκαλίας : Στοχαστικοκριτική προσέγγιση*, τ.Α΄, Αθήνα, Συμμετρία.
- McCormick, R. & James, M. (1990), *Curriculum Evaluation in Schools*, London & New York, Routledge.
- Ξωχέλλης, Π. (1985), Διδακτική έρευνα: θεωρητικό πλαίσιο, στόχοι και μεθοδολογία, προβλήματα και προοπτικές, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.3, σσ.57-72.
- Πηγάκη, Π. (1988), *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Schatz, M. (1997), *Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development*, CIDREE, *Collaborative Project 'Self-evaluation in School Development'*.