



**Η ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ – ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΜΙΑΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

της

Ευαγγελίας Μπούτσκου του Ιωάννη

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την απόκτηση του διδακτορικού τίτλου του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη, 2020

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Αδαμάντιος Παπασταμάτης, τ. Αν. Καθηγητής (επιβλέπων)

Ευθύμιος Βαλκάνος, Καθηγητής

Δημήτριος Χαραλάμπους, Καθηγητής

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. **Αδαμάντιος Παπασταμάτης**, τ. Αν. Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
2. **Ευθύμιος Βαλκάνος**, Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
3. **Δημήτριος Χαράλαμπος**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
4. **Αθανάσιος Καραλής**, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
5. **Μιλτιάδης Σταμπούλης**, *Επίκουρος Καθηγητής*, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
6. **Ιωσήφ Φραγκούλης**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).
7. **Νικόλαος Φαχαντίδης**, *Αναπληρωτής Καθηγητής*, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολό τους ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο, το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, από όπου εκπονήθηκε η διδακτορική διατριβή, καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

.....
.....

Ευαγγελία Μπούτσκου

(υπογραφή)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας συνέβαλλαν με το δικό τους τρόπο διάφορα άτομα, τα οποία θα ήθελα να ευχαριστήσω.

Καταρχάς θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Αδαμάντιο Παπασταμάτη για τη δυνατότητα που μου έδωσε να εκπονήσω την παρούσα διατριβή, για την εμπιστοσύνη, τις παρεμβάσεις και τις αμέτρητες ατέλειωτες συζητήσεις που κάναμε κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου εγχειρήματος. Η ενθάρρυνση, η κριτική και η έμπνευση που μου παρείχε ήταν καθοριστικές για την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου εγχειρήματος αλλά και για την ουσιαστική φιλική σχέση που αναπτύχθηκε.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής, τον κύριο Ευθύμιο Βαλκάνο και τον κύριο Δημήτρη Χαραλάμπους για τις πολύτιμες συμβουλές και τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις που καθόρισαν την ολοκλήρωση και βελτίωση της εργασίας.

Οφείλω να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας και τον κριτικό φίλο που έγιναν συνεργάτες και μοιράστηκαν μαζί μου τον αγώνα και την αγωνία για το σχολείο και την έρευνα. Θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/ριες και τους γονείς της σχολικής μονάδας στην οποία διενεργήθηκε η παρούσα έρευνα για το χρόνο που αφιέρωσαν, γιατί χωρίς τη δική τους συμβολή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Τέλος ευχαριστώ όλους τους μαθητές/ριες μου και τους συναδέλφους μου, που γνώρισα κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου ζωής, που με τον δικό τους τρόπο βοήθησαν στον αναστοχασμό.

Ως ελάχιστη ένδειξη ευγνωμοσύνης, αφιερώνω αυτή την εργασία στους δασκάλους, γονείς μου για την ακούραστη συμπαράσταση και υποστήριξη σε όλους τους ρόλους μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη συμμετοχική έρευνα δράσης ήταν μία προσπάθεια να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο διοικείται καθημερινά μία σχολική μονάδα σε συγκεκριμένο ιστορικό κοινωνικό συγκείμενο και εκπαιδευτικό πλαίσιο και να καταγραφούν συμπεράσματα έπειτα από τριετή επισκόπηση και έλεγχο δεδομένων και πρακτικών κατά τη διάρκεια των κύκλων και των παρεμβάσεων της έρευνας. Η έρευνα διεξήχθη σε τρεις παράλληλους κύκλους και κάθε κύκλος είχε τρεις φάσεις προκειμένου να ανιχνευθεί η φωνή των μαθητών/ριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών και να συνυπολογιστούν στην καθημερινή σχολική λειτουργία.

Η ανίχνευση των απόψεων των μαθητών/ριών για το σχολείο έγινε στον 1^ο κύκλο της έρευνας δράσης και ακολούθησε τρεις φάσεις. Η ολοκλήρωση της κάθε φάσης, οδήγησε σε παιδαγωγικές και τεχνικές παρεμβάσεις και δράσεις της σχολικής ζωής και στη διερεύνηση της επόμενης φάσης. Κατά την α φάση της έρευνας δράσης διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών/ριών για τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του σχολείου, κατά τη β φάση διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για τις σχέσεις μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς και κατά τη διερεύνηση της γ φάσης διερευνήθηκε η ικανοποίησή τους από τη διδασκαλία του μαθήματος του δασκάλου και του μαθήματος των εικαστικών.

Κατά την α φάση του 2^{ου} κύκλου της έρευνας ανιχνεύτηκαν οι απόψεις των γονέων για την επικοινωνία τους με το σχολείο. Με αφορμή τις απαντήσεις των γονέων οι εκπαιδευτικοί προέβησαν κατά τη β φάση της έρευνας σε συγκεκριμένες δράσεις και η ερευνήτρια στην κατασκευή ενός έγκυρου και αξιόπιστου ερωτηματολογίου για την επικοινωνία των γονέων με το σχολείο το οποίο και εφαρμόστηκε πιλοτικά.. Κατά τη γ φάση έγινε η εφαρμογή του ερωτηματολογίου στους γονείς του σχολείου και ο αναστοχασμός από τα συμπεράσματα.

Κατά την α φάση του 3ου κύκλου ανιχνεύτηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου. Κατά τη β φάση του 3ου κύκλου επιχειρήθηκε να λειτουργήσει το σχολείο με τη μορφή της κατανεμημένης ηγεσίας, προκειμένου όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις της σχολικής ζωής και αναζητήθηκε το κοινό όραμα του σχολείου, οι κοινές αξίες και η υιοθέτηση κοινών δράσεων προς αυτούς τους σκοπούς. Στη γ φάση του 3ου κύκλου διερευνήθηκε με ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών η οργάνωση και ο συντονισμός της σχολικής ζωής καθώς και η ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού.

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας ήταν εξαιρετικά σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία σε ένα ρευστό και περίπλοκο πλαίσιο και αποτέλεσε μία πρόκληση για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα και η διαδικασία της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στο μέλλον από την ίδια ή άλλες σχολικές μονάδες προκειμένου να παραχθεί χρήσιμη γνώση για τη δημοκρατική διοικητική πρακτική, που μπορεί να φέρει αλλαγή στη σχολική ζωή.

Λέξεις-κλειδιά: συμμετοχική έρευνα δράσης, διοίκηση σχολείου, φωνή μαθητών/ριών, φωνή γονέων, φωνή εκπαιδευτικών

The organizational administration of a primary school unit: aspect of functionality and efficiency

ABSTRACT

This participatory action research was an attempt to investigate the ways of everyday school management in a specific socio-educational context and to present the results after a three year study of field data and procedures during the cycles of research interventions. This action research was conducted in three parallel cycles and each cycle had three phases in order to investigate the students', parents' and teachers' voices and take them into consideration in the daily school function.

The 1st cycle of listening to students' voice had the following three phases. The completion of each phase led to pedagogical and technical interventions and actions of school life and to the planning of the next phase. During the first phase, students' views about the positive and negative school aspects were explored, during the second phase students views on their relations with their classmates and teachers were investigated and during the third phase students' satisfaction from their lessons were explored.

During the first phase of the 2nd cycle, parents' views on their communication with the school were explored. Based on parents' answers teachers carried out certain actions during the second phase and the researcher constructed a valid and reliable questionnaire about school-parents' communication and the pilot study was conducted. During the third phase there was the implementation of the questionnaire to school parents' and the reflections from the results.

During the first phase of the 3rd cycle, teachers' views on the positive and negative school aspects were identified. During the second phase, teachers participated actively to school decision making by shaping the school vision, common school values and by practicing activities to fulfill them. During the third phase, teachers' views on school organization and coordination of school life as well as the development of human resources were investigated.

The administration of the school was an extremely complex and complicating process in a fluid context and proved to be a real challenge for the participatory teachers. The results and the procedures of the present study could be used in future studies of the same school or other school units in order to produce useful practical knowledge for a democratic administrative practice which could bring a possibility of school change.

Keywords: Participatory action research, school administration, students' voice, parents' voice, teachers' voice

«Οι λέξεις της περασμένης χρονιάς, ανήκουν στη γλώσσα της περασμένης χρονιάς και οι λέξεις της επόμενης χρονιάς περιμένουν μία άλλη φωνή»

T.S. Elliot.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	Σελ.
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	1
1.1 Εισαγωγή	1
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	2
1.3 Σκοπός και Στόχοι της έρευνας	2
1.4 Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα της εργασίας	3
1.5 Περιορισμοί της έρευνας	4
1.6 Θεωρητικό υπόβαθρο	5
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Επισκόπηση	8
2.1 Εισαγωγή	8
2.2. Μέρος Α : Θεωρίες διοίκησης – ηγεσίας και σχολείου	8
2.2.1. Εισαγωγή	8
2.2.2. Θεωρίες Διοίκησης και σχολείου	10
2.2.3. Ορισμοί ηγεσίας	12
2.2.4. Ηγεσία, διοίκηση και διευθυντές/ριες σχολείων	15
2.2.5. Πολιτική και αποτελεσματικό σχολείο vsδημοκρατικό σχολείο	16
2.2.6. Αλλαγή και αντίσταση στην αλλαγή	18
2.2.7. Έρευνες για την σχολική ηγεσία στην Ελλάδα	21
2.2.8. Κουλτούρα συνεργασία εκπαιδευτικών	22
2.2.9. Η έννοια της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	24
2.2.10. Η φωνή των μαθητών/ριών	25
2.2.11. Η φωνή των γονέων	28

2.2.12. Η φωνή των εκπαιδευτικών και η αλλαγή στο σχολείο	30
2.3. Μέρος Β. Συμμετοχική έρευνα δράσης	32
2.3.1. Ιστορική αναδρομή: από τον θετικισμό στη νέα επιστημολογία	32
2.3.2. Η διοίκηση της εκπαίδευσης και οι επιστημολογίες	34
2.3.3. Η επιστημολογία της πράξης και οι άξονές της	35
2.3.4. Ορισμοί της έρευνας δράσης	38
2.3.5. Χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης	40
2.3.6. Τα είδη της έρευνας δράσης	41
2.3.7. Συμμετοχική έρευνα δράσης	43
2.3.8. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης μέσω της συμμετοχικής έρευνας δράσης	45
2.3.9. Μοντέλα συμμετοχικής έρευνας δράσης	47
2.3.10. Κριτήρια εγκυρότητας της συμμετοχικής έρευνας δράσης	49
2.3.11. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας	51
2.3.12. Η σχολική μονάδα ως οργανισμός και μαθάνουσα κοινότητα	53
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία Έρευνας	56
3.1. Εισαγωγή	56
3.2. Φάσεις και διαδικασίες διενέργειας της έρευνας	57
3.2.1. Εισαγωγικός κύκλος: Η ιδέα και η αρχή της έρευνας δράσης	57
3.2.2. Συλλογή των δεδομένων	59
3.2.2.1. Συλλογή δεδομένων 1 ^{ου} κύκλου – των μαθητών/ριών	59
3.2.2.2. Συλλογή δεδομένων 2 ^{ου} κύκλου – των γονέων	60
3.2.2.3. Συλλογή δεδομένων 3 ^{ου} κύκλου- των εκπαιδευτικών	62

3.3. Ανάλυση δεδομένων	63
3.4. Συνοπτική παρουσίαση χρονοδιαγράμματος έρευνας	64
3.4.1. 1ος Κύκλος : Η φωνή των μαθητών/ριών	64
3.4.2. 2ος Κύκλος : Η φωνή των γονέων	65
3.4.3. 3 ^{ος} Κύκλος: Η φωνή των εκπαιδευτικών	67
3.5.Κριτήρια έρευνας δράσης : Εγκυρότητα και αξιοπιστία	68
3.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων	69
3.7. Ηθική και Δεοντολογία	69
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα- Η Σπείρα	70
4.1. Εισαγωγή	70
4.2. Θέτοντας το σκηνικό- η φωνή της διευθύντριας	70
4.3. 1^{ος} κύκλος: η φωνή των μαθητών/ριών	73
4.3.1. Α φάση	73
4.3.1.1. Συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου	73
4.3.1.2. Ερμηνεία- Πρακτική θεωρία: τι μου αρέσει και τι δε μου αρέσει στο σχολείο	73
4.3.1.3. Δράσεις Α φάσης σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο	80
4.3.1.4.Αναστοχασμός Α φάσης- Ανασχεδιασμός	81
4.3.2.Β φάση	83
4.3.2.1. Συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια και συμμετοχική παρατήρηση	83
4.3.2.2. Ερμηνεία- Πρακτική θεωρία για σχέσεις μαθητών/ριών μεταξύ τους και σχέσεις μαθητών/ριών -εκπαιδευτικών	84

4.3.2.3. Συμμετοχική παρατήρηση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς την ώρα των διαλειμμάτων	88
4.3.2.4. Δράσεις Β φάσης σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο	90
4.3.2.5. Αναστοχασμός Β φάσης- Ανασχεδιασμός	92
4.3.3. Γ φάση	93
4.3.3.1. Συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια ικανοποίησης	93
4.3.3.2. Ερμηνεία- Πρακτική θεωρία για ικανοποίηση μαθητών/ριών από μάθημα δασκάλου και μάθημα εικαστικών	94
4.3.3.3. Δράσεις Γ φάσης σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο	99
4.3.3.4. Αναστοχασμός Γ φάσης	99
4.3.3.5. Αναστοχασμός 1 ^{ου} κύκλου	100
4.4. 2^{ος} κύκλος: η φωνή των γονέων	102
4.4.1. Α φάση	102
4.4.1.1. Συλλογή δεδομένων και Ερμηνεία- Πρακτική θεωρία για επικοινωνία γονέων σχολείου	102
4.4.1.2. Δράσεις Α φάσης – πρωί, απόγευμα, επιμόρφωση	106
4.4.1.3. Αναστοχασμός Α φάσης- Ανασχεδιασμός	108
4.4.2. Β φάση	110
4.4.2.1. Δημιουργία και αξιολόγηση αξιοπιστίας και εγκυρότητας ερωτηματολογίου επικοινωνίας σχολείου	110
4.4.2.2. Ο έλεγχος αξιοπιστίας Reliability Test	110
4.4.2.2.1. Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας	111
4.4.2.2.2. Μοντέλο Split-Half	130
4.4.2.2.3. Μοντέλο αξιοπιστίας Gutman	134

4.4.2.2.4 Μοντέλο αξιοπιστίας Strict Parallel	138
4.4.2.3. Εγκυρότητα ερωτηματολογίου επικοινωνίας σχολείου	142
4.4.2.3.1. Ο έλεγχος δειγματικής επάρκειας και ο έλεγχος σφαιρικότητας	142
4.4.2.3.2. Αποτελέσματα ελέγχου καλής προσαρμογής και σφαιρικότητας	147
4.4.2.3.3. Ο έλεγχος Παραγοντικής εγκυρότητας	158
4.4.2.3.4. Παραγοντική ανάλυση των Αντιστοιχιών	160
4.4.2.3.4.1. Παραγοντικοί άξονες- Κριτήρια-Ερμηνεία αποτελεσμάτων	163
4.4.2.3.5. Σύνοψη	171
4.4.3. Γ φάση	172
4.4.3. Στοιχεία δείγματος έρευνας	173
4.4.4. Απόψεις των γονέων	175
4.4.5. Εσωτερική αξιοπιστία δεδομένων	184
4.4.5.1. Ικανοποίηση γονέα από το σχολείο στη βάση του φύλου	185
4.4.5.2. Δημοκρατικότητα (μη διακρίσεις)	191
4.4.5.3. Διαφοροποίηση σχολείου για κάθε παιδί	195
4.4.5.4. Ικανοποίηση από αμφίδρομη επικοινωνία	199
4.4.5.5. Ικανοποίηση από την πληροφόρηση	205
4.4.5.6. Ικανοποίηση από τον συνυπολογισμό της άποψης των γονέων	210
4.4.5.7. Ικανοποίηση από επί μέρους προγράμματα	215
4.4.6. Συμπεράσματα	222

4.4.6.1. Μη στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταβλητών	223
4.4.6.2. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταβλητών	224
4.4.7.Ερμηνεία- Πρακτική θεωρία για το ερωτηματολόγιο επικοινωνίας σχολείου	226
4.4.8. Αναστοχασμός Γ φάσης	230
4.4.9. Αναστοχασμός 2 ^{ου} κύκλου	231
4.5. 3^{ος} κύκλος: Η φωνή των εκπαιδευτικών	234
4.5.1.Α φάση	234
4.5.1.1.Συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου	234
4.5.1.2. Ερμηνεία- Πρακτική θεωρία: τι μου αρέσει και τι δε μου αρέσει στο σχολείο	234
4.5.1.3. Αναστοχασμός Α φάσης- Ανασχεδιασμός	236
4.5.2. Β φάση	237
4.5.2.1. Συλλογή δεδομένων-Πρακτική Θεωρία : Ο καθορισμός του οράματος για το σχολείο	237
4.5.2.2. Δράσεις και καθήκοντα	239
4.5.2.3. Αναστοχασμός Β φάσης- Ανασχεδιασμός	240
4.5.3. Γ φάση	241
4.5.3.1. Συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια	241
4.5.3.2. Ερμηνεία –Πρακτική Θεωρία για οργάνωση και συντονισμό σχολικής ζωής και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού	241
4.5.3.3. Αναστοχασμός 3 ^{ου} κύκλου	249
4.6. Σύνοψη κριτικού φίλου	252
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα, Ερμηνεία, Συζήτηση και	255

Προτάσεις	
5.1. Συζήτηση μιας δυνατής στιγμής διεύθυνσης	255
5.2. Συζήτηση 1 ^{ου} κύκλου	258
5.3. Συζήτηση 2 ^{ου} κύκλου	264
5.4. Συζήτηση 3 ^{ου} κύκλου	271
5.5. Αναστοχασμός	276
5.6 Επίλογος- Προτάσεις	279
Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση	283
Βιβλιογραφία Ελληνική	317
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	325
Ερωτηματολόγια	
1.Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών	326
2.Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών για τις σχέσεις μαθητών/ριών μεταξύ τους	327
3.Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών/τριών	328
4.Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μαθητών/ριών από το μάθημα δασκάλου/ας	329
5.Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μαθητών/ριών για το μάθημα Εικαστικών	330
6.Ερωτηματολόγιο επικοινωνίας σχολείου γονέων α φάσης	331
7.Ερωτηματολόγιο επικοινωνίας σχολείου γονέων γ φάσης	333
8.Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την οργάνωση και συντονισμό της σχολικής ζωής	335
9.Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του ανθρώπινου	337

δυναμικού

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β 339

Χρονοδιαγράμματα 338

B1.Χρονοδιάγραμμα 1ου έτους : σχολ. έτος 2011-2012 339

B2.Χρονοδιάγραμμα 2ου έτους : σχολ. έτος 2012-2013 340

B3.Χρονοδιάγραμμα 3ου έτους : σχολ.έτος 2013-2014 341

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΕΣ	Σελ
Πίνακας 1: Μοντέλα ηγεσία και επιρροής (Leithwood, Jantzi Steinbach, 1999 pp.18-19)	14
Πίνακας 2: Διαφορές στην έμφαση των μοντέλων σύμφωνα με Rogers & Palmer-Erbs, 1994	47
Πίνακας 3 : Τι μου αρέσει στο σχολείο	79
Πίνακας 4: Τι δεν μου αρέσει στο σχολείο	80
Πίνακας 5: Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών για σχέσεις μαθητών/ριών μεταξύ τους	84
Πίνακας 6: Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/ριών	87
Πίνακας 7: Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μαθητών/ριών από μάθημα δασκάλου.	94
Πίνακας 8: Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης μαθητών/ριών από μάθημα Εικαστικών	97
Πίνακας 9: Ερωτηματολόγιο επικοινωνίας γονέων με το σχολείο	102
Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών (Item Statistics)	112
Πίνακας 11 :Συνοπτικά στατιστικά στοιχεία	115
Πίνακας 12: Περίληψη επεξεργασίας υποθέσεων	116
Πίνακας 13: Στατιστικά αξιοπιστίας	116
Πίνακας 14: Στατιστικά κλιμάκων	116
Πίνακας 15: Στατιστικά ερωτήσεων	122
Πίνακας 16: Περίληψη επεξεργασίας υποθέσεων	130

Πίνακας 17: Στατιστικά αξιοπιστίας	131
Πίνακας 18: Συνοπτικά στατιστικά στοιχεία	131
Πίνακας 19: Στατιστικά κλιμάκων	132
Πίνακας 20: ANOVA με τεστ Tukey's για μη προσθετικότητα	133
Πίνακας 21: Hotelling's T-Squared τεστ	133
Πίνακας 22: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των τάξεων	133
Πίνακας 23: Στατιστικά αξιοπιστίας	135
Πίνακας 24: Στατιστικά αξιοπιστίας	135
Πίνακας 25: Τεστ για καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα	136
Πίνακας 26: Περίληψη επεξεργασίας υποθέσεων	136
Πίνακας 27: Συνοπτικά στατιστικά στοιχεία	136
Πίνακας 28: Στατιστικά κλιμάκων	137
Πίνακας 29: ANOVA με τεστ Tukey's για μη προσθετικότητα	137
Πίνακας 30: Hotelling's T-Squared τεστ	138
Πίνακας 31: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των τάξεων	138
Πίνακας 32: Στατιστικά αξιοπιστίας	139
Πίνακας 33: Τεστ για καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα	139
Πίνακας 34: ANOVA με τεστ Tukey's για μη προσθετικότητα	140
Πίνακας 35: Συνοπτικά στατιστικά στοιχεία	140
Πίνακας 36: Στατιστικά κλιμάκων	141
Πίνακας 37: Hotelling's T-Squared τεστ	141
Πίνακας 38: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των τάξεων	141

Πίνακας 39: ΚΜΟ και Bartlett's τεστ	142
Πίνακας 40: Ιδιοτιμές	144
Πίνακας 41: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης	148
Πίνακας 42: Πίνακας παραγόντων με αντιστροφή	153
Πίνακας 43: Αδράνεια-Χαρακτηριστικές ρίζες	161
Πίνακας 44: Γενική ικανοποίηση (για γονέα και παιδί)	163
Πίνακας 45: Μεταβλητές που αναφέρονται στις στάσεις απέναντι στην Πληροφόρηση και ενημέρωση για το παιδί από το σχολείο	165
Πίνακας 46: Μεταβλητές που αναφέρονται στο Συνυπολογισμό άποψης γονέων (από διεύθυνση και εκπαιδευτικούς)	166
Πίνακας 47: Μεταβλητές που αναφέρονται στην Αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο (διεύθυνσης και εκπαιδευτικών)	167
Πίνακας 48: Μεταβλητές που αναφέρονται στην Ικανοποίηση από επιμέρους προγράμματα	168
Πίνακας 49: Μεταβλητές που αναφέρονται στη Δημοκρατικότητα και απουσία διακρίσεων (για γονέα και παιδί).	170
Πίνακας 50: Μεταβλητές που αναφέρονται στη Διαφοροποίηση σχολείου για κάθε παιδί (ευελιξία σχολείου)	170
Πίνακας 51: Φύλο γονέων	173
Πίνακας 52: Τάξη την οποία παρακολουθεί το πρώτο/μοναδικό παιδί των γονέων	174
Πίνακας 53: Τάξη την οποία παρακολουθεί το δεύτερο παιδί των γονέων	174
Πίνακας 54: Τάξη την οποία παρακολουθεί το τρίτο παιδί των γονέων	175
Πίνακας 55 : Συχνότητα συνάντησης γονέων με τη διεύθυνση του σχολείου	175
Πίνακας 56: Συχνότητα συνάντησης γονέων με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση	176

Πίνακας 57: Συχνότητα επίσκεψης γονέων στο σχολείο για παρακολούθηση σεμιναρίων	177
Πίνακας 58: Συχνότητα επίσκεψης γονέων στο σχολείο για επίδοση ελέγχων	178
Πίνακας 59: Συχνότητα επίσκεψης γονέων στο σχολείο για εορταστικές εκδηλώσεις	178
Πίνακας 60: Συχνότητα επίσκεψης γονέων για άλλο θέμα	179
Πίνακας 61: Συχνότητα τηλεφωνικής επικοινωνίας γονέων με το σχολείο	180
Πίνακας 62: Δυσκολίες γονέων στην επικοινωνία με το σχολείο	180
Πίνακας 63: Συχνότητες απόψεων γονέων για θέματα σχολείου και εκπαιδευτικών	183
Πίνακας 64: Εσωτερική αξιολογία υπο-ομάδων ικανοποίησης	184
Πίνακας 65: ΚΜΟ και Bartlett's τεστ	185
Πίνακας 66: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης	185
Πίνακας 67: Ιδιοτιμές	186
Πίνακας 68: Πίνακας Παραγόντων	187
Πίνακας 69: Γενική Ικανοποίηση για γονέα και παιδί στη βάση του φύλου του γονέα	188
Πίνακας 70: Γενική ικανοποίηση για γονέα και παιδί στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού	189
Πίνακας 71: Γενική ικανοποίηση για γονέα και παιδί στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο	190
Πίνακας 72: ΚΜΟ και Bartlett's τεστ	191
Πίνακας 73: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης	191
Πίνακας 74: Ιδιοτιμές	192
Πίνακας 75: Πίνακας Παραγόντων	193
Πίνακας 76: Ικανοποίηση από τη δημοκρατικότητα για γονέα και παιδί στη βάση του φύλου του γονέα	193

Πίνακας 77: Ικανοποίηση γονέα από τη διαφοροποίηση του σχολείου για κάθε παιδί στη βάση του φύλου του γονέα	194
Πίνακας 78: Ικανοποίηση από τη δημοκρατικότητα στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο	194
Πίνακας 79: ΚΜΟ και Bartlett's τεστ	195
Πίνακας 80: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης	195
Πίνακας 81: Ιδιοτιμές	196
Πίνακας 82: Πίνακας Παραγόντων	197
Πίνακας 83: Ικανοποίηση γονέα από τη δημοκρατικότητα για κάθε παιδί στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού	197
Πίνακας 84: Ικανοποίηση γονέα από τη διαφοροποίηση του σχολείου για κάθε παιδί στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού	198
Πίνακας 85: Ικανοποίηση από τη διαφοροποίηση στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο	198
Πίνακας 86: ΚΜΟ και Bartlett's τεστ	199
Πίνακας 87: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης	199
Πίνακας 88: Ιδιοτιμές	201
Πίνακας 89: Πίνακας Παραγόντων	200
Πίνακας 90: Ικανοποίηση γονέων από αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο στη βάση του φύλου του γονέα	202
Πίνακας 91: Ικανοποίηση γονέων από την αμφίδρομη επικοινωνία στη βάση φοίτησης του παιδιού	203
Πίνακας 92: Ικανοποίηση από την αμφίδρομη επικοινωνία στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο	204
Πίνακας 93: ΚΜΟ και Bartlett's τεστ	205

Πίνακας 94: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης	206
Πίνακας 95: Ιδιοτιμές	207
Πίνακας 96: Πίνακας Παραγόντων	207
Πίνακας 97: Ικανοποίηση γονέων από την πληροφόρηση στη βάση του φύλου του γονέα	208
Πίνακας 98: Ικανοποίηση γονέων από την πληροφόρηση στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού	209
Πίνακας 99: Ικανοποίηση γονέων από την πληροφόρηση στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο	209
Πίνακας 100: ΚΜΟ και Bartlett's τεστ	210
Πίνακας 101: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης	212
Πίνακας 102: Ιδιοτιμές	212
Πίνακας 103: Πίνακας Παραγόντων	211
Πίνακας 104: Ικανοποίηση γονέων από τον συνυπολογισμό της άποψής τους στη βάση του φύλου του γονέα	213
Πίνακας 105: Ικανοποίηση γονέων από τον συνυπολογισμό της άποψής τους στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού	213
Πίνακας 106: Ικανοποίηση από τον συνυπολογισμό της άποψης γονέων στη βάση επίσκεψης του γονέα στο σχολείο	214
Πίνακας 107: ΚΜΟ και Bartlett's τεστ	215
Πίνακας 108: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης	216
Πίνακας 109: Ιδιοτιμές	217
Πίνακας 110: Πίνακας Παραγόντων	217
Πίνακας 111: Ικανοποίηση γονέων από επί μέρους προγράμματα στη βάση του φύλου του γονέα	218

Πίνακας 112: Ικανοποίηση γονέων από επί μέρους προγράμματα στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού	219
Πίνακας 113: Ικανοποίηση από επί μέρους προγράμματα στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο	220
Πίνακας 114: Συχνότητα απάντησης γονέων για θετικά, αρνητικά στοιχεία και αλλαγές σχολείου ανά τάξη φοίτησης παιδιού με βάση την αποδελτίωση των ανοιχτών ερωτήσεων	226
Πίνακας 115: Συχνότητα απαντήσεων εκπαιδευτικών για τα θετικά στοιχεία του σχολείου	234
Πίνακας 116: Συχνότητα απαντήσεων εκπαιδευτικών για τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου	235
Πίνακας 117: Συχνότητα απαντήσεων εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που θα επιθυμούσαν στο σχολείο	235
Πίνακας 118: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την οργάνωση και συντονισμό της σχολικής ζωής	242
Πίνακας 119: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	246

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ	Σελ.
Γράφημα 1: Γράφημα ιδιοτιμών	143
Γράφημα 2: Αριθμός παράγοντα	186
Γράφημα 3: Αριθμός παράγοντα	192
Γράφημα 4: Αριθμός παράγοντα	196
Γράφημα 5: Αριθμός παράγοντα	200
Γράφημα 6: Αριθμός παράγοντα	206
Γράφημα 7: Αριθμός παράγοντα	211
Γράφημα 8: Αριθμός παράγοντα	216

Κεφάλαιο 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγή

Η εργασία περιγράφει την πορεία μίας σχολικής μονάδας κατά την εφαρμογή μίας συμμετοχικής έρευνας δράσης που συνυπολογίζει τη φωνή των μαθητών/ριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών στην οργάνωση της καθημερινότητάς της, προκειμένου να γίνει πιο δημοκρατική και αποτελεσματική. Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία παρουσιάζει την προσπάθεια του σχολείου να αλλάξει μέσα από απτές αλλαγές που αφορούν στο χώρο, στην επικοινωνία, στις διαδικασίες και στις πρακτικές προκειμένου να υπάρξει μία αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου. Δεν επιχειρούμε να δώσουμε εύκολες απαντήσεις σε δύσκολα προβλήματα, ούτε να παρουσιάσουμε μία χαρούμενη διήγηση μίας πετυχημένης θητείας μίας γυναίκας σε διευθυντική θέση. Η εργασία αυτή είναι μία αποτύπωση του πώς μία γυναίκα διευθύντρια χειρίζεται σε τυπικό και άτυπο επίπεδο ζητήματα ηγεσίας και διοίκησης και πώς διαπραγματεύεται τις αντιπαραθέσεις, τα παράδοξα και τις συγκρούσεις των αλλαγών στο σχολείο.

Στόχος είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών/ριών, γονέων και εκπαιδευτικών για το σχολείο τους και να συνυπολογιστούν οι απόψεις τους στην υλοποίηση δράσεων καθώς και να παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και συμβάλλουν στη δημιουργία νέας γνώσης εντός του συγκεκριμένου πλαισίου. Τα εργαλεία που κατασκευάστηκαν για τη συγκεκριμένη εργασία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και να αποτελέσουν εργαλεία αναφοράς για τη μελλοντική χρήση τους τόσο στην ίδια σχολική μονάδα όσο και σε άλλες σχολικές μονάδες.

Από το ταξίδι του συγκεκριμένου σχολείου και τις προσπάθειές του για αλλαγή προκύπτει ότι υπάρχουν «κατατετηγμένες κοινότητες» που ζουν παράλληλες ζωές και έχουν διαφορετικές ερμηνείες για τις σχολικές εμπειρίες. Για το λόγο αυτό, στόχος μας είναι να αποφύγουμε τις υπεραπλουστεύσεις και τις εύκολες γενικεύσεις και να υπογραμμίσουμε ότι το κάθε σχολείο πρέπει να αντιμετωπίζει τις δικές του γενεαλογίες και μυθολογίες. Στόχος δεν είναι να εστιάσουμε στο δέντρο και να χάσουμε το δάσος με την πολυπλοκότητά του, αλλά μέσα από την παρουσίαση της συγκεκριμένης περίπτωσης άλλα σχολεία και εκπαιδευτικοί να έχουν ανοιχτά

διατυπωμένα και καταγεγραμμένα τα ενδεχόμενα και τα πιθανά προβλήματα των επιλογών τους, για να ακολουθήσουν το δικό τους ταξίδι.

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Το αρχικό ερώτημα «Πώς μπορεί να οργανωθεί διοικητικά η καθημερινότητα της σχολικής ζωής προκειμένου να γίνει το σχολείο αποτελεσματικό;» αναλύθηκε στα παρακάτω υπο-ερωτήματα:

1) Πώς μπορεί να λειτουργήσει δημοκρατικά το σχολείο;

1α. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/ριών για το σχολείο;

1β. Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων για το σχολείο;

1γ. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο;

2) Με ποιά εργαλεία μπορεί να αποτυπωθεί η άποψη των μαθητών/ριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών για το σχολείο;

2α. Η κατασκευή λειτουργικών ερωτηματολογίων για τους μαθητές/ριες για το σχολείο.

2β. Η κατασκευή ενός αξιόπιστου και έγκυρου ερωτηματολογίου για γονείς σχετικά με την επικοινωνία τους με τη σχολική μονάδα.

2γ. Η κατασκευή λειτουργικών ερωτηματολογίων για τους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση, συντονισμό της σχολικής ζωής και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Κύριος σκοπός της εργασίας είναι να οργανωθεί διοικητικά η καθημερινότητα της σχολικής ζωής με δημοκρατικό τρόπο, εμπλέκοντας όλους τους ενδιαφερομένους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για το Ερώτημα 1α. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/ριών για το σχολείο, κύριος στόχος είναι να συνυπολογιστεί η φωνή τους στην οργάνωση δράσεων.

Για το Ερώτημα 1β. Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων για το σχολείο, κύριος στόχος είναι να συνυπολογιστεί η φωνή τους στην οργάνωση δράσεων.

Για το Ερώτημα 1γ. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο, κύριος στόχος είναι να συνυπολογιστεί η φωνή τους στη λειτουργία του σχολείου και στην οργάνωση της σχολικής ζωής.

Για το ερώτημα 2. Με ποιά εργαλεία μπορεί να αποτυπωθεί η άποψη των μαθητών/ριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών για το σχολείο, στόχος είναι:

2α. Η κατασκευή λειτουργικών ερωτηματολογίων για τους μαθητές/ριες.

2 β. Η κατασκευή ενός αξιόπιστου και έγκυρου ερωτηματολογίου γονέων για την επικοινωνία με τη σχολική μονάδα.

2γ. Η κατασκευή λειτουργικών ερωτηματολογίων για εκπαιδευτικούς σχετικά με την οργάνωση της σχολικής ζωής και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

1.4 Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα της εργασίας

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να εμπλουτίσει στον προβληματισμό σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης και να παρουσιάσει τη θεωρητική και ερευνητική οπτική της έρευνας δράσης για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Στόχος του θεωρητικού μέρους είναι να σκιαγραφήσει συστηματικά το πλαίσιο αναφοράς και του ερευνητικού μέρους είναι να θέσει νέες ερευνητικές προοπτικές με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία ως μελετητών της πρακτικής τους. Πολλοί ερευνητές της διοίκησης της εκπαίδευσης (Kincheloe, 2003; MacNiff & Whitehead, 2006) προτείνουν την εφαρμογή έρευνας δράσης για συστηματική καταγραφή και διερεύνηση των σχέσεων και των διαδικασιών που υπάρχουν στις σχολικές μονάδες εκ των έσω. Η απουσία συναφών ερευνών στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία σε συνδυασμό με το διπλό ρόλο της ερευνήτριας –διευθύντριας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, έδωσαν το έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μία μορφή υβριδικής έρευνας, που συνδυάζει τα δύο μοντέλα επιστημολογίας, το εμπειρικό και το ερμηνευτικό, χρησιμοποιώντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μελετούν το σχολείο τους, αξιοποιώντας δεδομένα από μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς, προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα. Παρουσιάζεται όχι μόνο ο τρόπος λήψης απόφασης, αλλά και ο τρόπος υλοποίησής της από τους

εκπαιδευτικούς. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές μελέτες (Datnow & Hubbard, 2018) για τη λήψη απόφασης αλλά υπάρχει απουσία ερευνών για τον τρόπο υλοποίησης των αποφάσεων, εξαιτίας της πολυπλοκότητας της εφαρμογής των αποφάσεων αλλά και του μακρόχρονου διαστήματος μελέτης (Hugot, Marsh & Farrell, 2014). Η παρούσα εργασία μελετά για τρία έτη τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονταν και υλοποιούνταν οι αποφάσεις από το Σύλλογο Διδασκόντων στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Στο πλαίσιο αυτό, η συγκεκριμένη έρευνα δράσης κατέληξε σε προτεινόμενα εργαλεία διερεύνησης των απόψεων των μαθητών/ριών, γονέων και εκπαιδευτικών που μπορούν να εφαρμοστούν στην ίδια σχολική μονάδα ή και σε άλλες, προκειμένου να υπάρξει μία άμεση καταγραφή των απόψεων όλων των εμπλεκόμενων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής φιλοδοξούν: α) να αποτελέσουν σημείο αναφοράς για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα για συνεχή συστηματική μελλοντική μελέτη εκ των έσω από τους εκπαιδευτικούς και αλλαγή κουλτούρας και β) να αξιοποιηθούν και από άλλες σχολικές μελέτες ως έναυσμα για συζήτηση και προβληματισμό των δικών τους πρακτικών και των αγκυλώσεων.

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης έρευνας δράσης οδήγησε στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αλλά και σε αλλαγή του σχολείου και της κουλτούρας του σχολείου.

1.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη δεν επιδιώκει την ολόπλευρη και εξαντλητική προσέγγιση όλων των πτυχών του θέματος. Εξάλλου αφορά μία μελέτη περίπτωσης σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο και ενέχει τους περιορισμούς που έχει μία ατομική έρευνα που τα ευρήματά της δεν μπορούν να γενικευτούν. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση στη μεθοδολογία και η μακρά χρονική διάρκεια της έρευνας δράσης.

Καθοριστικής σημασίας περιοριστικοί παράγοντες είναι η περιορισμένη βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα στην ελληνική επικράτεια και ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα. Δεν υπάρχουν ανάλογες έρευνες δράσεις με τριετή εφαρμογή κύκλου εργασιών και είναι δύσκολη η συγκριτική μελέτη. Επίσης εγγενής περιορισμός της έρευνας με ερωτηματολόγια είναι ότι οι ερωτώμενοι μπορεί να έδωσαν ασαφείς, ανακριβείς ή διαστρεβλωμένες απαντήσεις, προκειμένου να

προσαρμόσουν την άποψή τους σε αυτό που θεωρείται αποδεκτό από την επιστημονική ή επαγγελματική κοινότητα. Στα εργαλεία αυτοαναφοράς ελλοχεύει ο κίνδυνος των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων. Επίσης η πιθανή αλλαγή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, εξαιτίας της συμμετοχής τους σε αυτή την έρευνα «Hawthorne effect» (Smith and Noble, 2015). είναι το ζητούμενο της πράξης. Αυτό όμως μπορεί να ανιχνευτεί μετά το τέλος της έρευνας.

Το γεγονός ότι η ερευνήτρια επιλέγει τα στοιχεία τα οποία αναλύει (The Bartlett effect), περιορίζεται με αναγνώριση των αρχικών προσωπικών στάσεων μέσα από το ημερολόγιο και τον εντοπισμό των προσδοκιών και των προκαταλήψεων και αλλά και τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου (Smith and Noble, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργία και η χρήση πρωτότυπης κλίμακας μέτρησης που δημιουργήθηκε για την παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελεί περιοριστικό παράγοντα, γιατί δεν επιτρέπει συγκρίσεις με αποτελέσματα άλλων ερευνών, μπορεί όμως η συγκεκριμένη κλίμακα να αποτελέσει ένα νέο εργαλείο μέτρησης που αν αξιοποιηθεί από άλλες σχολικές μονάδες θα παρέχει συγκρίσιμα δεδομένα στο μέλλον.

1.6 Θεωρητικό υπόβαθρο

Οι οργανισμοί είναι κατακερματισμένες οντότητες, ενότητες «fragmented unities» (Blackmore & Sachs, 2007 σελ. 24), μολονότι μπορεί να παρουσιάζονται ως όλο ή ως οργανισμοί που έχουν μια συλλογική κουλτούρα. Το τι ακριβώς συμβαίνει σε έναν οργανισμό, το πώς σκέφτονται, και πώς σχετίζονται τα άτομα μεταξύ τους διαμορφώνονται από υβριδικές διευθετήσεις μεταξύ των ατόμων, έτσι όπως αναδύονται από τις ατομικές συνήθειες, τις συλλογικές εξιστορήσεις και τις προσπάθειες αλλαγής (Wilkinson, & Bristol, (2017). Συνήθως αυτά δεν καταγράφονται στους εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας ή στους στόχους του σχολείου.

Τα επαγγέλματα και οι οργανισμοί είναι κοινότητες πρακτικής (Blackmore & Sachs, 2007) που διαμορφώνονται σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια. Η ταυτότητα του ατόμου δεν προσδιορίζεται μόνο από τις πράξεις του, αλλά το τι κάνει το άτομο είναι μέρος μίας σειράς από πρακτικές που αναδύονται μέσα σε δίκτυα σχέσεων σε συγκεκριμένες κοινότητες πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις

σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο διαπραγματεύονται τις λογικές της πρακτικής εντός του οργανισμού που εργάζονται. Κατά τον Bourdieu (1990), τα άτομα ποτέ δεν ξέρουν ακριβώς τι κάνουν, γιατί συνήθως λειτουργούν από συνήθεια με λογικούς τρόπους. Ωστόσο, τα άτομα μπορεί να οδηγούνται και να διαμορφώνονται από συγκεκριμένες καταστάσεις, αλλά δεν οδηγούνται εξολοκλήρου από αυτές.

Η οπτική της συγκεκριμένης εργασίας στηρίζεται στη συμβολική αλληλεπίδραση και στη θεωρία του Mead (1934) και στις τρεις εκφάνσεις του εαυτού: 1) «I» «Εγώ» ως δρών υποκειμένο που μπορεί να βρει λύσεις στο πλαίσιο του 2) «me» «Εμένα» ως αντικείμενο της δράσης του Εγώ και της μελέτης μέσω του αναστοχασμού κατά τη δράση 3) “generalized other” «Ο γενικός άλλος» ως η κουλτούρα και οι νόρμες μιας ομάδας στην οποία μετέχει το Εγώ. Το άτομο εξελίσσεται πλήρως μόνο όταν αλληλεπιδρούν αυτές οι τρεις εκφάνσεις του εαυτού. Υπό το πρίσμα αυτό, σύμφωνα με τον (Schön, 1995) οι ταυτότητες των υποκειμένων δεν είναι μόνο ποικίλες και αλληλοκαλυπτόμενες, αλλά εξαιρετικά ρευστές που κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται συνεχώς επιχειρώντας μία ισορροπία.

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006) σε μακροεπίπεδο από τις ευρύτερες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες, σε μέσο επίπεδο από τη δομή και την κουλτούρα των σχολείων και σε μικρο επίπεδο από συναδέλφους, γονείς, μαθητές/ριες, τις βιογραφίες τις αξίες και τις υποθέσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά επιχειρούν να διαπραγματευτούν και αλλάζουν αντικρουόμενους ρόλους και ταυτότητες (Whitehead & MacNiff, 2006) στο πέρασμα των χρόνων, έχοντας τη συναχή αίσθηση της διαδικασίας του γίνεσθαι (Sachs, 2003).

Ο λόγος ορίζει τις παραμέτρους του πώς βλέπουμε τα πράγματα, τα κατανοούμε και νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας (Barker, 1998; Moore, 2004). Ο επαγγελματισμός εμφανίζεται στη βιβλιογραφία είτε ακολουθώντας το διοικητικό λόγο ή το δημοκρατικό λόγο (Kennedy, 2007). Ο διοικητικός λόγος εστιάζει την προσοχή του στην αποτελεσματικότητα, στα μετρήσιμα αποτελέσματα και στην αποδοχή της εξουσίας της διοίκησης. Αντίθετα, ο δημοκρατικός λόγος εστιάζει την προσοχή του στις αξίες, στις στάσεις και στη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου (Sachs, 2003; Kennedy, 2007). Ο όρος νέος επαγγελματισμός (Patrick, 2003) συνδυάζει και τα δύο, ενώ ο όρος μετασχηματιζόμενος επαγγελματισμός (Sachs, 2003) μετακινείται

από το «τι» σε πιο πολύπλοκα ερωτήματα «γιατί και πώς» (Ozga, 2000). Ο δημοκρατικός επαγγελματισμός (Sachs, 2003) προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν και κατανοούν το ρόλο τους εντός ευρύτερων συγκεκριμένων πλαισίων και είναι κάτι που αναδύεται από το ίδιο το επάγγελμα, από έσω κι όχι από έξω. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ατζέντηδες της αλλαγής (Sachs, 2003), όταν είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα και επιχειρούν να απαντήσουν στην ερώτηση «τι συμβαίνει εδώ και τώρα, γιατί και πώς;» (Griffiths & Macleod, 2008), αντί για την ερώτηση «τι δουλεύει;» ως πρακτική γνώση. Αναζητούν τη μικρή ιστορία, αφού κάθε γνώση είναι μερική, τοπική, σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Guba & Lincoln, 2005), μοναδική και ειδική (Griffiths & Macleod, 2008).

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν είναι θέμα εξωτερικών μετρήσεων, αλλά ασκείται και βιώνεται εσωτερικά στο σχολείο, αφού τα εμπλεκόμενα μέλη καθορίζουν τους στόχους τους, διαμορφώνουν το κλίμα, τον πολιτισμό και την ηθική του μέσω της αλληλεπίδρασής τους (Muldoon, 2004). Αποτελεσματική διοίκηση είναι εκείνη κατά την οποία οι προσδοκίες του/της διευθυντή/ριας και του συλλόγου διδασκόντων συγκλίνουν (Σαΐτης, 2002) με τις προσδοκίες μαθητών/ριών και γονέων. Το σχολείο είναι ένα πολύπλοκο ανοιχτό σύστημα όπου μαθητές/ριες, εκπαιδευτικοί και γονείς βρίσκονται σε σχέσεις συνεχούς αλληλεπίδρασης (Lentz, 2012; Χατζηπαναγιώτου, 2003;).

Κεφάλαιο 2:Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1 Εισαγωγή

Η Βιβλιογραφική Επισκόπηση χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται αναφορά στη συμμετοχική έρευνα δράσης και στο δεύτερο μέρος στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται διαφορετικές επιστημονικές θεωρήσεις για την διοίκηση και τη ηγεσία στην εκπαίδευση. Η αλλαγή του σχολείου και ο συνυπολογισμός των απόψεων των μαθητών/ριών, εκπαιδευτικών και γονέων αναδύονται ως άξονες του δημοκρατικού σχολείου. Στο δεύτερο μέρος γίνεται ιστορική αναδρομή της έρευνας δράσης και παρουσιάζονται οι άξονες και τα χαρακτηριστικά της καθώς επίσης και τα μοντέλα εφαρμογής της. Και τα δύο μέρη συγκλίνουν στην άποψη ότι στο σχολείο λειτουργεί ως μανθάνουσα κοινότητα μάθησης.

2.2 Μέρος Α: Θεωρίες διοίκησης- ηγεσίας και σχολείου

2.2.1 Εισαγωγή

Οι θεωρίες της διοίκησης των οργανισμών περιγράφουν τις σχέσεις των ατόμων ανάλογα με τις σχέσεις εξουσίας, τα συστήματα ελέγχου και τις άτυπες δομές τους. Οι παραδοσιακές (λογικές, λειτουργικές θεωρίες) υποθέτουν ότι τόσο τα άτομα όσο και οι οργανισμοί έχουν ξεκάθαρα διατυπωμένες ιδέες και ότι η πρόοδος στον οργανισμό θα επέλθει με τη διατύπωση αυτών των στόχων και τον έλεγχο της πορείας (Weber, 1968). Όμως τα άτομα ενός οργανισμού έχουν περισσότερο ή λιγότερο σταθερές ή ανελαστικές ανάγκες, κίνητρα, αξίες και μορφές συμπεριφορών που υπαγορεύουν τις πράξεις τους στον οργανισμό πέρα από τους στόχους που έχουν τεθεί. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, στόχος της ηγεσίας είναι να δημιουργήσει ένα σύστημα και η ατομική δράση του καθενός μπορεί να ειπωθεί ως το αποτέλεσμα των υποθέσεων, των κινήτρων και των απαιτήσεων του οργανισμού. Οι διαμάχες και οι αντικρουόμενες απόψεις θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα κακής διοίκησης.

Οι μεταμοντέρνες θεωρίες (Clegg,1990) καταδεικνύουν ότι μολονότι διαφορετικοί οργανισμοί βιώνουν παρόμοιες εξωτερικές πιέσεις για αλλαγή μέσα στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον (οικονομικές, πολιτικές συνθήκες), οι συγκεκριμένες οργανωτικές κουλτούρες, ο βαθμός εμπλοκής των ατόμων και η δική τους κατανόηση

και συνειδητοποίηση της συμβολής τους στην οργανωτική εξέλιξη του οργανισμού κάνουν τη διαδικασία της αλλαγής μοναδική για κάθε οργανισμό.

Η διαδικασία της αλλαγής μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από τις πολλαπλές ταυτότητες του Mead (1934). Τα άτομα που βρίσκονται σε διάφορες θέσεις της ιεραρχίας σε έναν οργανισμό και επιθυμούν να συμμετάσχουν στην αλλαγή συνήθως κάνουν περισσότερα από ό,τι απαιτεί ο παραδοσιακός ρόλος και τοποθετούν τον εαυτό τους με το μέρος του οργανισμού. Συνειδητά ή ασύνειδα εκπληρώνουν τους πολλαπλούς εαυτούς. Αυτό συχνά τους κάνει να νιώθουν αβεβαιότητα και να βιώνουν αντιφάσεις στο ρόλο τους και να προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στον επαγγελματικό και στον προσωπικό εαυτό. Συχνά οι εργαζόμενοι μπορεί να θεωρήσουν ότι χειραγωγούνται και είναι πιθανό να ασκήσουν κριτική στη διοίκηση. Αυτό οδηγεί σε εκ νέου επανατοποθέτηση όλων στις επερχόμενες αποφάσεις.

Άλλες νεότερες μη παραδοσιακές θεωρίες αρνούνται την ικανότητα των οργανισμών να εξελιχθούν (Aldrich, 1992). Σύμφωνα με αυτή την οικολογική –δαρβινική άποψη, οι οργανισμοί βιώνουν νέα ξεκινήματα και κατηφόρες στη σπείρα της λειτουργίας τους, που παρομοιάζεται μέσω της μεταφοράς του κύκλου της ζωής και του θανάτου. Οι οργανισμοί διαμορφώνονται από τις συνθήκες μίας εποχής και όταν γίνονται μη λειτουργικοί ως αποτέλεσμα των εξωτερικών αλλαγών, τότε η ολοκληρωτική αναμόρφωση ή το κλείσιμο φαίνεται να είναι οι μόνες πιθανότητες. Αυτές οι θεωρίες υποβιβάζουν τη δύναμη των ατόμων και των αντιδράσεών τους.

Κάποιοι θεωρητικοί, όπως οι Meyer & Rowan, (1977), αντιλαμβάνονται τις οργανωτικές διαδικασίες ως κυρίως πολιτικές και λιγότερο λειτουργικές. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες οι οργανισμοί δημιουργούνται και διαμορφώνονται εξαιτίας πολιτικών αποφάσεων και όχι αποφάσεων σε συγκεκριμένη βάση (Powell & DiMaggio, 1991). Οι αλλαγές στον οργανισμό πραγματοποιούνται ως απάντηση στις εξωτερικές απαιτήσεις, προκειμένου ο οργανισμός να συνεχίσει να δικαιολογεί την ύπαρξή του. Σε αυτή την περίπτωση η δύναμη του ατόμου υποτιμάται.

Κάποιες άλλες, μικροπολιτικές θεωρίες (Pfeffer, 1981), υποστηρίζουν ότι πολιτικές διαδραστικές διαδικασίες είναι σημαντικό στοιχείο της συμπεριφοράς στον οργανισμό. Τα άτομα χρησιμοποιούν τη διαντίδραση για να ενισχύσουν ή να προστατεύσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα ή τα συμφέροντα της ομάδας τους.

Ο βαθμός της επιρροής τους εξαρτάται από τις προσωπικές ικανότητες του ατόμου και τη δύναμη που διαθέτει αλλά και τη διαντίδραση του με άλλα άτομα και ομάδες.

Συμπερασματικά, οι θεωρίες διοίκησης των οργανισμών διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής του ατόμου στον οργανισμό και της δυνατότητας αλλαγής που μπορούν να επιφέρουν.

2.2.2 Θεωρίες διοίκησης και σχολείο

Η εξέλιξη των προσεγγίσεων του σχολείου ως οργανισμού ακολούθησε την πορεία των κοινωνικών επιστημών και της διοικητικής επιστήμης γενικότερα. Τη βεβαιότητα των πορισμάτων της κατά τη δεκαετία του 1950, τη διαδέχθηκε η αβεβαιότητα και η παραδοχή της ασυνέχειας, στην εποχή του μεταμοντέρνου και της μετανεωτερικότητας στα τέλη του 20^{ου} αιώνα (Jafee, 2001). Μία μετα-θεωρητική ταξινόμηση της διοικητικής επιστήμης που ακολουθείται από Έλληνες ερευνητές είναι αυτή που τη διακρίνει σε τρεις φάσεις: την κλασσική, τη νεοκλασσική και τη σύγχρονη (Κανελλόπουλος 1991; Σαΐτης, 2000).

Οι κλασσικές προσεγγίσεις αναπτύχθηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα γύρω από τους άξονες της αποτελεσματικότητας και της γραφειοκρατίας με έμφαση στην εξειδίκευση, τον καταμερισμό εργασίας, την αυστηρή ιεραρχία και τον ορθολογικό προγραμματισμό (Weber, 1968). Η κριτική που ασκήθηκε (Merton, 1957) στις συγκεκριμένες προσεγγίσεις εστιάζεται στην προσήλωση στη δομή και στην παραμέληση των ανθρωπίνων σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων των ατόμων με το περιβάλλον.

Οι νεοκλασσικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν τις δεκαετίες 1930-1950 επικεντρώθηκαν σε ψυχοκοινωνικές παραμέτρους της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δέχθηκαν κριτική, γιατί ανέδειξαν τη θετική πλευρά του ατόμου που σχετίζεται με τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία αλλά αποσιώπησαν την αρνητική πλευρά που σχετίζεται με την επιβολή και τη διεκδίκηση συμφερόντων. Στο πλαίσιο του σχολείου το στυλ ηγεσίας που προωθούνταν ήταν επικεντρωμένο στα άτομα (Ogawa, Crowson, & Goldring, 1999).

Η σύγχρονη οργανωτική θεωρία της διοικητικής επιστήμης μετά τη δεκαετία του 1960 έχει εκφραστεί από πολλές προσεγγίσεις που ταξινομούνται από τους (Dreilling, 2007) πάνω σε 2 άξονες και 2 διαστάσεις. Ο ένας άξονας αφορά στο δίπολο

υποκειμενικότητα-αντικειμενικότητα και ο άλλος άξονας αφορά στο δίπολο ρύθμιση-ριζική αλλαγή. Κατά την ανάλυση αυτή προκύπτουν τέσσερα θεωρητικά παραδείγματα ανάλυσης της διοίκησης: το λειτουργικό, το ερμηνευτικό, το ριζοσπαστικό δομικό και το ριζοσπαστικό ανθρωπιστικό παράδειγμα.

Το λειτουργικό παράδειγμα συνδέεται με τη δομολειτουργική θεωρία του Parsons, τις μετα-Βεμπεριανές (Blau, 1963), τις συστημικές (Ashby, 1960) και τις ενδεχομενικές προσεγγίσεις (Mintzber, 1983). Οι προσεγγίσεις αυτές υιοθετούν τον ντετερμινιστικό ρόλο της οργανωσιακής δομής του σχολείου αλλά εισάγουν και τις έννοιες της αποτελεσματικότητας και της ευελιξίας του σχολείου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις της οργάνωσης διαφωνούν με την παραδοχή ότι οι δράσεις των ατόμων καθορίζονται από τις κοινωνικές δομές και υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές δομές είναι δημιούργημα της δράσης των ατόμων (Craib, 1998). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των δρώντων υποκειμένων διαμορφώνει και νοηματοδοτεί την κοινωνική πραγματικότητα. Σκοπός των προσεγγίσεων είναι η ερμηνεία και η κατανόηση κάθε μίας περίπτωσης και όχι η αναζήτηση γενικών αρχών (Clegg και Hardy, 1996). Σε αυτό το πλαίσιο, διερευνώνται οι υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους (Woods, Jeffrey, Troman & Boyle 1997). Η οπτική της χαλαρής σύζευξης (Hollenbeck & Spitzmuller, 2012; Weick, K.E. (1976) εντόπισε χαλαρή σύζευξη μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος, των μαθητών/ριών και των γονέων, η οποία επιβεβαιώθηκε και από εμπειρικές έρευνες (Hannanway και Spoull, 1979). Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι Cohen, March, & Olsen (1972), Astutu και ο Clark, (1985) που υποστήριξαν ότι τα σχολεία λειτουργούν ως οργανωμένες αναρχίες χωρίς καθορισμένους στόχους, συστημική επίλυση προβλημάτων και με ρευστή συμμετοχή των μελών στις διαδικασίες λήψης απόφασης.

Το παράδειγμα του ριζοσπαστικού δομισμού κατά τη δεκαετία του 1970, επηρεασμένο από τις Μαρξιστικές απόψεις που οδήγησε στον μεταμοντερνισμό, τονίζει την έννοια του σχολείου ως κοινωνικής δομής που υπάρχει ανεξάρτητα από τη συνείδηση των ατόμων και καθορίζει τις πράξεις των ατόμων, την κατανομή εξουσίας και ελέγχου (Craib, 1998). Το ενδιαφέρον εστιάζεται στις συγκρούσεις στο χώρο λόγω φύλου και εθνικότητας. Η θεωρία των κωδίκων του Bernstein (1977) και

οι αναλύσεις του Foucault (1977) για τις εξουσιαστικές σχέσεις υπογραμμίζουν τα αόρατα χαρακτηριστικά του σχολείου.

Το παράδειγμα του ριζοσπαστικού ανθρωπισμού συνδέεται με την κριτική θεωρία και τη Σχολή της Φρανκφούρτης, όπως έχει αναλυθεί από τους Adorno (1971), και Habermas (1971). Κοινή συνισταμένη των προσεγγίσεων είναι η άποψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι ιστορικά, κοινωνικά και γλωσσικά προσδιορισμένες κατασκευές που διαμεσολαβούνται από το πλαίσιο του παρατηρητή, αντανακλούν και αναπαράγουν ανισότητες (Leithwood & Jantzi, 2005). Σκοπός των προσεγγίσεων είναι η δημιουργία χώρων και οργανισμών όπου όλα τα εμπλεκόμενα μέλη θα συμμετέχουν ισότιμα και θα λειτουργούν για τη δικαιότερη και δημοκρατικότερη ανασυγκρότηση.

Μετά τη δεκαετία του 1980 εμφανίστηκαν μεταμοντέρνες προσεγγίσεις βασισμένες στις απόψεις των Derrida, (1982), Foucault (1977), που έδιναν έμφαση στην κοινωνικά κατασκευασμένη φύση των ατόμων και της πραγματικότητας, στην υποκειμενικότητα, στη διαμεσολάβηση της γλώσσας και του παρατηρητή στη διαμόρφωση της αντίληψης για την πραγματικότητα, στη ρευστότητα και τον κατακερματισμό ταυτοτήτων (Martin, 1992) όπως εκφράζονταν από τις μη προνομιούχες τοπικά αναδυόμενες φωνές.

Η πολυπλοκότητα και η πολλαπλότητα των προσεγγίσεων οδηγούν στην αναγκαιότητα συνδυασμού και συνεκτικότητας για εμπλουτισμό και πλουραλισμό στην έρευνα. Στην παρούσα έρευνα υιοθετούνται στοιχεία και οπτικές από διαφορετικές προσεγγίσεις. Το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως κοινωνικό σύστημα. Στην έρευνα αυτή αξιοποιείται η θεωρία των συστημάτων που θεωρεί το σχολείο ως σύστημα που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, εξέλιξη και πολλαπλότητα νοηματοδοτήσεων. Υπάρχει αλληλεπίδραση και αλληλοσυσχέτιση μεταξύ των υποσυστημάτων και των εμπλεκόμενων μελών και η αντίληψη της πραγματικότητας γίνεται με τη διαμεσολάβηση του λόγου των εμπλεκόμενων μελών.

2.2.3 Ορισμοί ηγεσίας

Η ηγεσία είναι μία έννοια και ένα σύνολο πρακτικών που έχει απασχολήσει τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα για περισσότερο από έναν αιώνα και έχει συνδεθεί με

διαφορετικές προσεγγίσεις, μοντέλα και στρατηγικές (Leithwood, Jantzi and Steinbach, 1999). Η ηγεσία σχετίζεται με τις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης για την επίτευξη κάποιων στόχων και την εξέλιξη του οργανισμού (Rost, 1993; Μπελέγρη-Ρομπόλη, Παπαδά & Μιχαηλίδης, 2002).

Ο ορισμός της ηγεσίας αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή που δεν μπορεί να συνοψίσει τις ποικίλες διαφοροποιήσεις του παρελθόντος και δεν μπορεί να υπάρξει ένας σωστός ή καλύτερος ορισμός της (Yukl, 1994). Στη διεθνή βιβλιογραφία αναγνωρίζονται έξι μοντέλα ή κατηγορίες ηγεσίας: 1) η καθοδηγητική 2) μετασχηματιστική, 3) ηθική, 4) συμμετοχική, 5) διοικητική 6) ενδεχομενική (Leithwood, Jantzi and Steinbach, 1999). Το κάθε μοντέλο έχει αναδυθεί σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά συγκείμενα και καλύπτει διαφορετικές ανάγκες ή προσδοκίες του σχολείου. Η ηγεσία συμπεριλαμβάνει και την συναλλακτική όσο και την μετασχηματιστική ηγεσία ενώ η ηγεσία ορίζεται και ως η τέχνη της κινητοποίησης των άλλων προκειμένου να αγωνιστούν για κοινούς σκοπούς (Kouzes & Posner, 2007).

Στη μετασχηματιστική και συμμετοχική ηγεσία είναι σημαντικό η πρακτική να δομείται σε τρεις άξονες: δημιουργία κοινού οράματος, δημιουργία συναίνεσης για τους στόχους του σχολείου και υψηλές προσδοκίες. Η συμμετοχική ηγεσία βασίζεται στην ομαδική λήψη αποφάσεων, στη δημοκρατία και τη συμπερίληψη όλων των εμπλεκόμενων μελών στη σχολική μονάδα. Η μετασχηματιστική ηγεσία εδράζεται στη μετασχηματίζουσα μάθηση που προϋποθέτει μία σχεσιακή διαδικασία εμπιστοσύνης του ατόμου με τους άλλους (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013).

Η ηγεσία γίνεται κατανοητή ως ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών που αναδύονται μέσα από συγκεκριμένες σχέσεις και συνθήκες εργασίας στο σχολείο. Δεν αφορά απλά την κάλυψη μίας θέσης αλλά γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά επίπεδα του οργανισμού. . «Για να επιτευχθούν όμως, όσο γίνεται καλύτερα οι στόχοι, τα σχολεία χρειάζονται τόσο τις ηγετικές μορφές συμπεριφοράς όσο και τις διαχειριστικές. Τα σχολεία χρειάζονται τους ηγέτες για να δημιουργούν οράματα και τους μάνατζερ για να τα υλοποιούν. Χωρίς οράματα τα σχολεία είναι καταδικασμένα να λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και να αναπαράγουν τα ίδια πράγματα. Ωστόσο, χωρίς μάνατζμεντ τα οράματα ποτέ δε θα γίνουν πραγματικότητα.» (Καρατάσιος & Παπασταμάτης, 2014, σελ 10)

Πίνακας 1 : Μοντέλα ηγεσία και επιρροής (Leithwood, Jantzi Steinbach, 1999 pp.18-19)

Μοντέλα ηγεσία και επιρροής (Leithwood, Jantzi Steinbach, 1999 pp.18-19)				
Προσεγγίσεις ηγεσίας	Εξουσία	Πηγές επιρροής	Σκοπός επιρροής	Αποτέλεσμα επιρροής
Καθοδηγητική/ instructional	Διευθυντής	η θέση και η γνώση	βελτίωση αποτελεσματικότητας διδακτικών πρακτικών	ανάπτυξη μαθητών/ριών
Μετασχηματιστική/ transformational	διευθυντής ή εκπαιδευτικός	έμπνευση και δέσμευση στο σχολείο	μεγαλύτερη προσπάθεια και ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών	ικανότητα σχολείου για συνεχή βελτίωση
Ηθική /moral	Διευθυντής	ηθικές αξίες	ιδιαίτερη ευαισθησία στην σωστή λήψη απόφασης	ηθικές δράσεις
Συμμετοχική/ participative	η ομάδα	επικοινωνία μελών και ομάδων	αυξημένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	δημοκρατική οργάνωση και ετοιμότητα για αλλαγή
Διοικητική/ managerial	Διευθυντής	η θέση και η πολιτική	ολοκλήρωση δράσεων για επίτευξη στόχων	επίτευξη στόχων
Ενδεχομενική/ contingent	Διευθυντής	διαδικασίες	αντιμετώπιση	επίτευξη

contigent		επίλυσης προβλήματ ος	αναγκών και προκλήσεων του συγκεκριμένου σχολείου	στόχων και ανταπόκριση στην αλλαγή
-----------	--	-----------------------------	--	--

Η ηγεσία έχει μία κανονιστική διάσταση, γιατί είναι μία κοινωνική, ηθική και πολιτική πράξη. Το θέμα δεν είναι πώς διοικεί κάποιος αλλά πώς συνδυάζει τις αξίες που βρίσκονται πίσω από τις κοινωνικές πρακτικές της ηγεσίας. Η έννοια της ηγεσίας με αυτόν τον τρόπο εγείρει θέματα σχετικά με την εμπιστοσύνη, την ειδίκευση και την εντιμότητα τη στιγμή που κυριαρχεί ένα πλαίσιο διάβρωσης της εμπιστοσύνης των δημόσιων οργανισμών (Groundwater-Smith & Sachs, 2002). Συχνά ο πόθος για έλεγχο και μείωση του κινδύνου οδηγεί σε αύξηση της επιτήρησης των εκπαιδευτικών στο όνομα της λογοδοσίας.

2.2.4 Ηγεσία, διοίκηση και διευθυντές/ριες σχολείων

Οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες είναι εκείνοι που τροποποιούν τις δομές, ενώ ταυτόχρονα ισχυροποιούν τη σχολική κουλτούρα, δημιουργώντας θετικό κλίμα και ευνοϊκές συνθήκες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Giles, 2007). Με άλλα λόγια, αποτελεσματικοί είναι εκείνοι οι διευθυντές/ριες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη στάση των εκπαιδευτικών μέσω τυπικών και άτυπων ελέγχων (O'Reily & Chatman, 1996). Οι διευθυντές/ριες αναπτύσσουν στο προσωπικό την έννοια της δέσμευσης και της υποχρέωσης για συγκεκριμένα αποτελέσματα μέσα από πληροφόρηση και κοινωνική αλληλεπίδραση που οδηγεί τα άτομα σε συλλογικότητες (O'Reily & Chatman, 1996). Όταν ο/η διευθυντής /ρια εργάζεται για την ενδυνάμωση της κουλτούρας της συνεργασίας μπορεί να ξεπεράσει τις αγκυλώσεις και τα εμπόδια των δύσκολων συνομιλιών με τους συναδέλφους (Runhaar, Konermann, and Sanders, 2013). Οι εκπαιδευτικοί δεν πρόκειται να εσωτερικεύσουν εξωτερικές οδηγίες και αξίες ή να υπακούσουν σε συνταγές. Όταν όμως προωθείται η συμφωνία όλων στους στόχους, στις αξίες και στο όραμα του σχολείου και, όταν αναγνωρίζεται η προσωπική και ομαδική ταυτότητα εντός του σχολείου, δημιουργείται μία αίσθηση ενότητας και συνοχής. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η αμοιβαία εμπιστοσύνη

ανάμεσα στα άτομα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και η εσωτερίκευση των στόχων του σχολείου ως προσωπικών στόχων που ενισχύει τη διάθεση των ατόμων για συνεργασία (O'Reilly & Chatman, 1996; Thoonen, Sleegers, Peestma & Oort, 2011). Ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν τις πρακτικές και τις απόψεις τους, τις υποθέσεις και τις αξίες τους, και να αναπτύξουν την ικανότητα επίλυσης ατομικών, ομαδικών και οργανωτικών θεμάτων οι διευθυντές/ριες κατορθώνουν να κάνουν καλύτερη διαχείριση προβλημάτων και προσωπικού (Tschannen-Moran, 2004).

Τα σχολεία εκτός από γραφειοκρατικοί οργανισμοί είναι και χώροι επαγγελματικής μάθησης όπου ο/η διευθυντής/ρια είναι ο καταλύτης (Hord & Sommers, 2008). Στις περιπτώσεις «παράλληλης ηγεσίας» (Crowther, Kaagan, Ferguson & Hann, 2002, p. 38) οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ριες εμπλέκονται σε ομαδική δράση έχοντας αμοιβαία εκτίμηση και σεβασμό, κοινό στόχο και ελευθερία προσωπικής δράσης (DuFour & Eaker, 1998). Η υπόθεση είναι ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θα ωφελήσει τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές/ριες (Epstein, 2002; Hord & Hirsh, 2008). Οι εκπαιδευτικοί γίνονται κριτικοί φίλοι και η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν ο ένας από τον άλλο βοηθούν να γίνουν καλύτεροι στη δουλειά τους.

2.2.5 Πολιτική και αποτελεσματικό σχολείο vs δημοκρατικό σχολείο

Η εκπαιδευτική πολιτική μίας χώρας όσο ολοκληρωμένη και επιβλητική και αν φαίνεται ποτέ δε γίνεται ενιαία αποδεκτή με τον ίδιο τρόπο από όλους (Dickinson, 2011). Στην πραγματικότητα οι συγγραφείς της νομοθεσίας δεν μπορούν να ελέγξουν τις πολλαπλές ερμηνευτικές του κειμένου αλλά και τις αντιδράσεις των διαφορετικών αναγνωστών (Hill & Hupre, 2009). Η νομοθεσία βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση, γιατί οι αποδέκτες του κειμένου της έχουν το δικό τους παρελθόν και τη δική τους διαφορετικά βιωμένη εμπειρία, που τους κάνει να διαβάζουν το ίδιο κείμενο αλλά να το ερμηνεύουν διαφορετικά.

Τα σχολεία είναι ο χώρος όπου διασταυρώνονται σε τοπικό επίπεδο οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές σχέσεις καθώς και ο χώρος όπου πραγματώνονται οι τοπικές, εθνικές και παγκόσμιες δυναμικές (Crozier, 2005). Η έννοια της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας έχει χρησιμοποιηθεί ως στόχος και ευσεβής πόθος διαφορετικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Η αποτελεσματικότητα του

σχολείου δεν μπορεί να οριστεί ως βαθμός υλοποίησης των μέτρων που του υπαγορεύονται από εξωτερικές παραμέτρους και πολιτικές, αλλά αποτελεσματικό είναι το σχολείο που αναπτύσσει τρόπους για να συνεχίσει να μαθαίνει και να εξελίσσεται σε σχέση με τον εαυτό του (South & Cattan, 2014). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, το σχολείο νοείται ως ένας «χώρος που διαμορφώνει τη δική του ατζέντα κάθε φορά» και έχει ιδιαίτερη αξία η ερευνητική και παιδαγωγική πρακτική που υιοθετεί και ακολουθεί Ball (1994, σελ. 177). Το σχολείο και η εργασία των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να προσδιοριστούν απλά μέσα από πολιτικές παραμέτρους, γιατί οι πολιτικές δεν εφαρμόζονται με τον ίδιο καθολικό τρόπο παντού, δεν προσδιορίζουν κάθε δράση του σχολείου και δεν νοηματοδοτούνται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα σχολικά πλαίσια. Βέβαια, οι παγκόσμιες και εθνικές πολιτικές ταξιδεύουν και φτάνουν στα σχολεία με διάφορους τρόπους, τα επηρεάζουν, ορίζουν και περιορίζουν τις δράσεις και την ταυτότητα των σχολείων, αλλά σίγουρα υπάρχει ο χώρος σε κάθε σχολείο για να διαμορφώσει μία δική του μικρο- πολιτική ατζέντα (Ozga & Jones, 2006), όταν οι εκπαιδευτικοί το επιδιώκουν.

Οι Ball, Maguire, Braun, Hoskins, & Perryman, (2012) αναγνωρίζουν ότι ,παρά την υποχρεωτικότητα της νομοθεσίας, στα σχολεία, όταν η πολιτική επιβάλλεται από έξω προς τα μέσα, δεν εφαρμόζεται δια μιας αλλά περνά από μια μεταβατική φάση. Ποτέ δεν εφαρμόζεται πλήρως ένας νόμος που έχει ψηφιστεί αλλά βρίσκεται υπό τη διαδικασία της υλοποίησης για μεγάλο χρονικό διάστημα. Έτσι μολονότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές εξαγγέλλονται διεθνώς, ανακοινώνονται σε διάφορα σχολεία και φαίνεται να ομογενοποιούν καταστάσεις, στην πραγματικότητα το κάθε σχολείο διαμορφώνει τη δική του ατζέντα και υιοθετεί το δικό του ρυθμό και βαθμό υλοποίησης ή μη της περιγραφόμενης πολιτικής. Έτσι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές είτε υιοθετούν και εφαρμόζουν μία πολιτική είτε αντιδρούν και δεν την εφαρμόζουν, παίζοντας παιχνίδια εξουσίας (Thomson,2007).

Οι ίδιες πολιτικές και οι ίδιες προθέσεις πραγματώνονται με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικά σχολεία από διαφορετικά άτομα (Priestley, Millera, Barrett, & Wallace, 2011). Ο Bacchi (2009) θεωρεί ότι ο λόγος ποτέ δεν είναι έξω από τα σώματα και τα πλαίσια μέσα στα οποία εκφέρεται. Πάντα δομείται κατά τη διαδικασία της δυναμικής της ερμηνείας και της κατανόησης αυτού που συμβαίνει. Ο λόγος ορίζει τις παραμέτρους του πώς βλέπουμε τα πράγματα, τα κατανοούμε και πώς νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας (Barker, 1998; Moore, 2004).Οι οργανισμοί

δεν υπάρχουν στο κενό ως τέτοιοι, αλλά διαμορφώνονται στιγμή προς στιγμή, λεπτό προς λεπτό μέσα από την αλληλεπίδραση και τη δυναμική των πράξεων των ατόμων. Οι πράξεις των ατόμων δεν συμβαίνουν όμως τυχαία, αλλά εδράζονται σε πολιτικά κείμενα, σε πολιτικό λόγο, ο οποίος γίνεται πράξη, παράγεται και αναπαράγεται τη στιγμή που συμβαίνει. Ο λόγος δεν είναι μόνο ή απλά ένα κείμενο ή συμβολισμός, αλλά είναι κάτι το οποίο συμβαίνει, γιατί τα κοινωνικά υποκείμενα έχουν αποφασίσει να το πραγματοποιήσουν (Aschraft & Mumby, 2004). Βέβαια, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις αλλαγές που συντελούνται με συστημικό τρόπο, σε τοπικό επίπεδο και αναφέρονται ως αποτελέσματα «πρώτης τάξης» και στην επίδραση που επιφέρουν αυτές οι αλλαγές σε θέματα κοινωνικής προσβασιμότητας, ευκαιριών και κοινωνικής δικαιοσύνης που αναφέρονται ως αποτελέσματα «δεύτερης τάξης» (Ball, 1994,σελ. 25-26).

Το σχολείο εμφανίζεται στη βιβλιογραφία είτε ακολουθώντας το διοικητικό ή το δημοκρατικό λόγο (Kennedy, 2007). Στόχος του σχολείου που εφαρμόζει δημοκρατικές διαδικασίες είναι να αναπτύσσει, να βελτιώνει και να σέβεται την εμπειρία όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα (McGinity & Gunter, 2012). Η απάντηση στο «τι δουλεύει» γίνεται «τι συμβαίνει εδώ και τώρα, γιατί και πώς είναι να συμβαίνει;» (Griffiths & Macleod, 2008) ως πρακτική γνώση. Αναζητείται η μικρή ιστορία του σχολείου, αφού κάθε γνώση είναι μερική, τοπική, σε συγκεκριμένο συγκείμενο (Griffiths & Macleod, 2008; Guba & Lincoln, 2005).

2.2.6 Αλλαγή και αντίσταση στην αλλαγή

Η λέξη αλλαγή δεν είναι μία ξεκάθαρη έννοια, αλλά έχει θετική και αρνητική νοηματοδότηση ανάλογα με την ερμηνεία που δίνεται. Από τη μία πλευρά η λέξη αλλαγή εμπεριέχει τη θετική υπόθεση ότι πρόκειται για βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης. Από την άλλη πλευρά, όμως, η λέξη αλλαγή υποδηλώνει έναν πρακτικό συμβιβασμό ανάμεσα στα προβλήματα της υπάρχουσας κατάστασης και στο ιδεατό, το οποίο δεν μπορεί απευθείας και άμεσα να υλοποιηθεί, επειδή είναι πολύ επαναστατικό, για να γίνει αποδεκτό (Barton & Walker, 1985; Hargreaves & Goodson, 2006). Αυτό σημαίνει ότι η κάθε αλλαγή συνοδεύεται από ποικίλες και διαβαθμισμένες ερμηνείες της που αποτελούν εκφάνσεις της αντίστασης στην αλλαγή.

Η αντίσταση στην αλλαγή είναι μία δύναμη που εργάζεται εναντίον της αλλαγής, λειτουργώντας ως εμπόδιο για την πιθανή αλλαγή και δημιουργεί χάσμα μεταξύ της θεωρίας και της πράξης (Ψαράς, 2015). Οι μορφές αντίστασης της αλλαγής είναι τριών ειδών (Janas, 1998). Η επιθετική αντίσταση, όταν φανερά εκφράζεται η άρνηση στην αλλαγή. Η έμμεση αντίσταση, όταν αρχικά και φανερά τα άτομα εμφανίζονται πρόθυμα για την αλλαγή αλλά η αλλαγή δεν υλοποιείται ποτέ γιατί υπάρχει έμμεση και κρυφή αντίσταση στην αλλαγή είτε με αποφυγή άμεσης αντιμετώπισης, είτε με αναβλητικότητα ή ανυπαρξία πρωτοβουλιών ή αποδίδεται σε άλλους παράγοντες πχ. γονείς. Η παθητική αντίσταση είναι δύσκολο να ανιχνευτεί γιατί αρχικά, φανερά τα άτομα είναι πρόθυμα για την αλλαγή, αλλά δεν αναλαμβάνουν καμία δράση για την εφαρμογή της. Ενώ τα άτομα είναι υποστηρικτικά της αλλαγής στο δημόσιο λόγο, στην πράξη δεν κάνουν τίποτε για την εφαρμογή της (Evans, 2001;Schabracq, 2007).

Η αλλαγή του σχολείου είναι μία δύσκολη υπόθεση, εξαιρετικά αργή διαδικασία και δύσκολο να επιτευχθεί (Datnow, Hubbard, & Mehan, 2002;Burke & Noumair, 2015). Δεν υπάρχει μία συνταγή για αλλαγή, μολονότι απαιτείται συνδυασμός πολιτικής υποστήριξης και επιτόπιας δράσης (Thomson, 2007). Η διεθνής βιβλιογραφία είναι εξαιρετικά περιορισμένη σχετικά με την αντίσταση των εκπαιδευτικών στη υιοθέτηση των αλλαγών και ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιου τύπου έρευνες (Hughes, 2000). Για το λόγο αυτό διαπιστώνεται μεγάλο κενό ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική και στην σχολική πράξη και προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να είναι ενεργοί και να συμμετέχουν στις διαδικασίες της αλλαγής. Τόσο η Αμερικανική όσο και η Βρετανική βιβλιογραφία αναγνωρίζουν αυτήν την αναγκαιότητα (Priestley, Millera, Barrett & Wallace, 2011) και προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να μην είναι απλά αποδέκτες μίας αλλαγής, που έρχεται από πάνω προς τα κάτω αλλά να συμμετέχουν κριτικά σε αλλαγές που ξεκινούν από κάτω προς τα πάνω (Hargreaves, 2002;Thomson, 2007). Ωστόσο, υπάρχει η διαπίστωση ότι στις περιπτώσεις που επιχειρείται μία αλλαγή, δεν υπάρχει ισορροπία στις προσπάθειες του προσωπικού για αλλαγή του σχολείου. Από τη μία πλευρά κάποιοι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ευκαιρία της αλλαγής ως ελευθερία και επαγγελματική αυτονομία που μπορούν να πραγματοποιήσουν, ενώ αντίθετα οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί νιώθουν τον φόβο της αποτυχίας σε όποια αλλαγή της ρουτίνας και της εγκαθιδρυμένης κατάστασης (Thomson, McGregor, Sanders & Alexiadou, 2009).

Η βιβλιογραφία τονίζει ότι όλες οι επιτυχημένες αλλαγές ξεκινούν από μέσα προς τα έξω, από κάτω προς τα πάνω (Dudar, Shelleyyann & Scott,2017; Tyack & Cuban, 1995). Η συμμετοχή όλων των φωνών των εμπλεκομένων μελών είναι σημαντική και στην έρευνα δράσης αλλά και στις προσπάθειες για αλλαγή του σχολείου. Ο Barth (1990;2002) τονίζει τη σημαντικότητα της «διαλογικής ανταλλαγής» ως μέσο αλληλοκατανόησης κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής και ως προϋπόθεσης για τη δημιουργία της κοινότητας μάθησης του σχολείου, που εμπνέει δια βίου μαθητές/ριες και εκπαιδευτικούς.

Η διαδικασία της αλλαγής για να έχει πιθανότητες επιτυχίας πρέπει να ξεκινά από την ανίχνευση των απόψεων όλων των ενδιαφερομένων, μαθητών/ριών, γονέων, εκπαιδευτικών. Η διαδικασία είναι χρονοβόρα, γιατί τα άτομα αλλάζουν συχνά άποψη, αλλά οι πιθανότητες να πετύχει η αλλαγή είναι μεγάλες, εξαιτίας της έγκαιρης εμπλοκής όλων των μερών. Επίσης εκείνοι που νιώθουν ότι αγνοούνται ή ότι δε συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την αλλαγή, αλλά αυτό γίνεται σε μικρότερο βαθμό (Garrett 1997). Με τον τρόπο αυτό μπορεί να πραγματοποιηθούν δημιουργικές αλλαγές που έχουν νόημα για τη σχολική μονάδα. Αυτές οι πιο ουσιαστικές αλλαγές έχουν περιγραφεί στη βιβλιογραφία ως επαναστατική μεταμόρφωση (Wilson, 1992) ή αλλαγές δεύτερης τάξης (Cuban, 1988).

Σύμφωνα με τον Wilson (1992), υπάρχουν τέσσερα επίπεδα οργανωτικής αλλαγής στο σχολείο και σύμφωνα με τον Cuban (1988), δύο είδη αλλαγών, πρώτης και δεύτερης τάξης. Η συγκριτική τους μελέτη μπορεί να αποδοθεί ως εξής:

1^ο Επίπεδο: παραμονή στο ίδιο επίπεδο - παλεύοντας για να μείνεις ακίνητος

2^ο Επίπεδο/αλλαγές πρώτης τάξης: διευρυμένη αναπαραγωγή - κάνοντας λίγο πολύ τα ίδια

3^ο Επίπεδο/αλλαγές πρώτης τάξης: εξελικτική μετάβαση - κάνοντας αλλαγές εντός των υπάρχουσών δομών

4^ο Επίπεδο/ αλλαγές δεύτερης τάξης: επαναστατική μεταμόρφωση - επιφέροντας δομικές αλλαγές στις δομές του οργανισμού

Οι αλλαγές πρώτης τάξης του Cuban (1988), αντιστοιχούν στο 2ο & 3ο Επίπεδο του Wilson (1992) και είναι πιο εύκολο να στεφθούν με επιτυχία από ό,τι οι αλλαγές δεύτερης τάξης (παρόμοιες με το 4^ο Επίπεδο) που είναι πολύ πιο δύσκολο να επιτευχθούν. Οι δυσκολίες παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή των σχεδιασμένων δράσεων. Η σιωπηλή, ήρεμη αλλά επίμονη αντίσταση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ριών που δεν έχουν πεισθεί από τους εξωτερικούς μεταρρυθμιστές για την αναγκαιότητα της αλλαγής είναι πολύ σημαντικός παράγοντας. Συχνά μεγαλεπήβολα σχέδια και πολιτικές καταλήγουν να προσκρούουν στην εσωτερική αντίσταση των σχολείων και ακόμα και εάν συμβούν κάποιες αλλαγές, αυτές είναι τόσο μικρές που αφήνουν το σύστημα ανέπαφο. Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει καμία ουσιαστική αλλαγή, γιατί σύμφωνα με μία κινεζική παροιμία (Cuban, 1988, σελ. 341) «τα συστατικά μπορεί να αλλάζουν αλλά η σούπα παραμένει η ίδια».

Η αντίσταση στην αλλαγή είναι αναμενόμενη και αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους (Fullan, 1993; 2009). Μπορεί να υπάρχουν: α)προσωπικά εμπόδια που αναπτύσσονται ως άμυνα, όταν το άτομο νιώθει ότι οι αξίες και οι ιδέες του απειλούνται, β) ψυχολογικά εμπόδια που αναπτύσσονται εξαιτίας της εσωτερικής απροθυμίας για αλλαγή, γ) οργανωτικά εμπόδια, όταν οι δομές του οργανισμού δεν είναι ευέλικτες για να επιτρέψουν συγκεκριμένες αλλαγές, δ) παιχνίδια εξουσίας και αγκυλώσεις, όταν το άτομο ή η ομάδα ατόμων δεν αισθάνονται χαρούμενοι με την πιθανή αναδιανομή εξουσίας και δύναμης.

Πάνω από όλα η επιτυχία της αλλαγής εξαρτάται από τα άτομα και τη δια-αντίδρασή τους (Fullan, 2009). Η αλλαγή επηρεάζεται από το εάν τα άτομα πρώτα από όλα αισθάνονται ότι μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή. Πρέπει να αισθάνονται επαρκείς για το ρόλο που θα αναλάβουν αλλά και για τις σχέσεις τους με τους άλλους. Έχουν ανάγκη από υποστήριξη τόσο για τις ικανότητές τους ατομικά αλλά και ως μέλη του οργανισμού. Πρέπει να υπάρχει μία εξισορρόπηση ανάμεσα στις ανάγκες του προσωπικού, του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και του οργανισμού. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό κλειδί, γιατί αυτοί που θέλουν να ανέλθουν επιθυμούν την αλλαγή, κάποιιοι άλλοι δεν επιθυμούν καμία αλλαγή κατάστασης. Όλοι όμως χρειάζονται όλους προκειμένου να επιτευχθούν αλλαγές (Fullan, 1993, σελ. 17) και η συνεργασία είναι κομβικό σημείο.

2.2.7 Έρευνες για τη σχολική ηγεσία στην Ελλάδα

Οι έρευνες για την ηγεσία στο σχολείο που έχουν γίνει στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και καταλήγουν σε ποικίλα συμπεράσματα. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι στα σχολεία εντοπίζεται αντίθεση συμπεριφοράς μεταξύ του/ της διευθυντή/ριας και των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διοίκησης σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εισαγωγής καινοτομιών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Καβούρη, 1998). Επίσης υπάρχει τεράστια αναντιστοιχία μεταξύ της ευθύνης και της εξουσίας στη διευθυντική θέση, γιατί υπάρχει τεράστια ευθύνη και ανύπαρκτη εξουσία στην πράξη που περιορίζει τις δυνατότητες άσκησης ηγετικού ρόλου (Τύπας, 1999). Μελετώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι ο/η διευθυντής/ρια από τη μία πλευρά υπόκειται σε ένα πλέγμα εξουσιών χωρίς να έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης στο προσωπικό του σχολείου και από την άλλη πλευρά, υπάρχει η απαίτηση από τη διοίκηση και τους γονείς να διαδραματίσει έναν ηγετικό ρόλο (Γιαννακοπούλου, 2002). Εξετάζοντας τις απόψεις των διευθυντών/ριών για το ρόλο τους, αναδεικνύεται ότι η διευθυντική θέση περιορίζεται στην διεκπεραίωση των εντολών της ιεραρχίας στο εσωτερικό του σχολείου και δεν επεκτείνεται σε ευρύτερες δράσεις ηγεσίας (Σαΐτης, Τσιαμάση και Χατζή (1997). Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα Συλλογικά όργανα, όπως είναι ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και ο Σύλλογος Διδασκόντων, δεν ενεργοποιούνται ή υπολειπόμενα, γιατί υπάρχουν από τη μία πλευρά ο συγκεντρωτισμός στην κορυφή της ιεραρχίας και από την άλλη τάσεις μείωσης της υπευθυνότητας ή αποποίησης της ευθύνης των αποφάσεων (Τύπας, 1999). Ο ρόλος του/ της διευθυντή/ριας στη λειτουργία των συλλογικών οργάνων διοίκησης είναι εξαιρετικά περιορισμένος (Σαΐτης 2000; Σαΐτης, Δάρρα και Ψαρρή, 1996; Σαΐτη, 1999).

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Φρειδερίκου, Φολερού-Τσερούλη (1991), όπου ο τυπικός διευθυντής του δημοτικού σχολείου παρουσιάζεται ως διευθυντής με συναλλακτική συμπεριφορά και στο επίπεδο του «μάνατζμεντ των εξαιρέσεων». Σε μεταγενέστερη έρευνα, η Χατζηπαναγιώτου, (2001) υπογραμμίζει ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ριες βρίσκονται σε τέλμα και αναμένουν η αλλαγή να έρθει από έξω, χωρίς να προωθούν οι ίδιοι ένα εκπαιδευτικό όραμα για το σχολείο που εργάζονται.

Στην Ελλάδα η έρευνα δράσης έχει εφαρμοστεί και μελετά εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές (Bagakis, Tsigou, Matarakis, 2009; Didahou, Bagakis,

Loumakou, Promonis & Valmaw, 2009), το κλίμα της τάξης (Ευαγγέλου, 2014) αλλά και κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των εκπαιδευτικών (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσαφός, 2016; Angelides, Evangelou. & Leigh, 2005; Αυγητίδου, 2005; Κακανά και Μπότσογλου, 2010) και ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής (Γραϊκος, 2014) και επαγγελματικής ανάπτυξης (Graikos, 2018) .

2.2.8 Κουλτούρα και συνεργασία εκπαιδευτικών

Από τη δεκαετία του 1980 οι ερευνητές έχουν τονίσει τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στα σχολεία (Little, 1982). Πιο πρόσφατες έρευνες (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006) δείχνουν ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όταν εμπεριέχει αναστοχασμό και ανατροφοδότηση έχει θετικό αντίκτυπο και στη διδακτική πράξη και για το λόγο αυτό τα σχολεία ενισχύουν την ουσιαστική συνεργασία του προσωπικού ως στοιχείο της δομικής βελτίωσής τους. Πολλά σχολεία χρησιμοποιούν την «κοινή ώρα συνεργασίας» (Kellough & Kellough, 2008), όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μία τάξη συγκροτούν ομάδες συνεργασίας για να συζητήσουν τόσο θέματα επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών/ριών αλλά και για τη διδασκαλία τους και με τον τρόπο αυτό παρέχονται ευκαιρίες για συνεχή βελτίωση μέσα από τον αναστοχασμό της δουλειάς τους. Η ύπαρξη και μόνο μίας ώρας κοινής συνεργασίας δεν εγγυάται από μόνη της ότι θα έχει αποτέλεσμα τη βελτίωση της πρακτικής που εφαρμόζεται και μετασχηματισμό του σχολείου από μόνη της (Levine, 2011). Η πιθανότητα συνεργασίας εξαρτάται από την ικανότητα και το κίνητρο των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε συνεργατικές συναντήσεις (Geijsel, Slegers, Stoel & Kruger, 2009). Οι διευθυντές/ριες μπορούν να ενισχύσουν μία αποτελεσματική κουλτούρα συνεργασίας μέσα από ηγετικές τεχνικές και μέσω αυτών των τεχνικών να ενισχύσουν την ικανότητα και τη διάθεση των εκπαιδευτικών για συνεργασία εφαρμόζοντας κριτική συναδελφικότητα.

Ο όρος «κριτική συναδελφικότητα» (Lord, 1994, p192) συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ο ένας στη δουλειά του άλλου, λειτουργώντας ως σχολιαστές και κριτές προκειμένου να καλλιεργηθεί μία παραγωγική ανισορροπία μέσα από ενδοσκοπήση και αναστοχασμό, συνεργατικό διάλογο και συνεχή κριτική. Υπό αυτήν την έννοια, οι κριτικοί συνάδελφοι είναι πολύτιμοι γιατί διακόπτουν την επανάληψη των κανονικοτήτων των παιδαγωγικών πρακτικών και παρέχουν κριτική

ανατροφοδότηση μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτιμήσουν τις καθημερινές πρακτικές και τις αντιλήψεις της ταυτότητάς τους. Ως μέσα της αλλαγής αναγνωρίζονται ότι είναι: ο αναστοχασμός και ο διάλογος, η καλόπιστη διαφωνία και η εποικοδομητική διαμάχη. Η κριτική στάση επιδιώκεται και δεν διώκεται. Στόχος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των ατόμων, των οργανισμών, των κοινωνιών, να επιλύουν τα διάφορα θέματα που προκύπτουν και να εργάζονται συνεργατικά, για να επιφέρουν αειφόρο θετική αλλαγή (Howe & Cleary 2001). Απαιτείται χώρος και όχι απλά προγράμματα και συντονισμός δράσεων από πάνω

2.2.9 Η έννοια της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του σχολείου

Η έννοια της συμμετοχής στην έρευνα και στην εκπαίδευση αποτελεί ένα καίριο και επίκαιρο αίτημα, που θεμελιώνεται σε διαφορετικές πολιτικές, κοινωνιολογικές και ιδεολογικές θεωρήσεις (Simonska, 2005) και που συνδέεται με το δικαίωμα πρόσβασης των πολιτών στη διαδικασία λήψης απόφασης (Cohen and Uphoff, 1980). Η συμμετοχή στην έρευνα και στην εκπαίδευση προάγει μη ιεραρχικές προσεγγίσεις (top-down) που ξεκινά από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) και συντελεί στον εκδημοκρατισμό του σχολείου και την ενδυνάμωση των πολιτών (Chambers, 1997). Η συμμετοχή συνδέεται με την έρευνα δράσης και ειδικότερα με τη συμμετοχική έρευνα δράσης και την προσπάθεια να ενισχυθεί το αίσθημα του «ανήκειν» στην σχολική κοινότητα αλλά και το αίσθημα της προσωπικής δέσμευσης και εμπλοκής (Spencer, Woolley and Dann, 2000). Η αξία των συμμετοχικών διαδικασιών στη λειτουργία του σχολείου αποδίδεται σε λόγους: 1) ηθικούς και δημοκρατικούς, που νοηματοδοτούν τη συμμετοχή ως δικαίωμα, 2) ενδυνάμωσης που ενισχύουν την ανάπτυξη αισθήματος εμπλοκής και δέσμευσης, 3) λήψης απόφασης ως εμπλουτισμού και πλουραλισμού (Schimerler, 1977).

Ωστόσο, είναι ασαφείς οι διαδικασίες και οι συνθήκες μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η συμμετοχή και η ενδυνάμωση (Cornwall, 2008). Κάποιοι ερευνητές κάνουν λόγο για χάσμα μεταξύ ρητορικής και πράξης στις συμμετοχικές διαδικασίες (Beale, 2008) και ανέφικτη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων (Barrett, 2008). Επίσης, η έννοια της συμμετοχής έχει διαφορετικές νοηματοδοτήσεις σε διαφορετικά άτομα και σε διαφορετικά πλαίσια (Cornwall and Brock, 2005). Συμμετοχή σημαίνει: 1) το να παίρνεις μέρος, να μην είσαι θεατής και 2) να εμπλέκεσαι στη διαδικασία λήψης απόφασης και να έχεις λόγο (Schnack, 2008).

Είναι μία σταδιακή, βιωματική διαδικασία αφύπνισης και ενδυνάμωσης των ατόμων που αποτελούν μέλη μίας δημοκρατικής κοινωνίας. Η συμμετοχή μπορεί να έχει διαβαθμίσεις από ήπια διαδικασία προσαρμοσμένη στα υπάρχοντα κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια έως πιο ριζοσπαστική που μπορεί να έχει μετασχηματιστικό ρόλο και να μεταρρυθμίζει τα υπάρχοντα πλαίσια (Chawla and Hefl, 2002). Υπάρχουν αρκετοί επικριτές που κάνουν λόγο για τη χρήση της έννοιας της συμμετοχής ως μέσου χειραγώγησης και ενίσχυσης της εξουσίας ή μιας νέας μορφής εξουσίας (Cooke and Kothari, 2001; Laessoe, 2010). Η συμμετοχή των παιδιών έχει κατηγοριοποιηθεί σε επίπεδα ανάλογα με το ρόλο και το βαθμό εμπλοκής ενηλίκων και χαρακτηρίζεται ως μη συμμετοχή, όταν παίρνει τη μορφή χειραγώγησης, διακοσμητικής ή κατ' επίφαση συμμετοχής. Η πραγματική γνήσια συμμετοχή των παιδιών έχει διαβαθμίσεις ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής των ενηλίκων, το βαθμό εστίασης, τα αποτελέσματα και τον στόχο της αλλαγής (Hart, 1992;1997). Βασικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής είναι η δυποκειμενικότητα, η αμοιβαιότητα και η συμμετοχή με νόημα (Simonska, 2008). Αναγνωρίζεται η πολυπρισματική οπτική ενός φαινομένου, η ανάγκη αποδοχής της διαφορετικότητας αυτής ως αμοιβαιότητα, προκειμένου να γίνει κάτι που έχει νόημα. Η μάθηση πραγματώνεται μέσα από τη συμμετοχή σε μία κοινότητα πρακτικής ως πλαισιωμένη μάθηση (Lave and Wenger, 1991), όπου οι συμμετέχοντες δομούν ο ένας για τον άλλο τρόπους κατανόησης του νοήματος που επηρεάζουν τις εμπειρίες του καθενός και ταυτόχρονα μετασχηματίζουν την ίδια την πρακτική (Nault, 2010; Wenger, 1998).

2.2.10 Η φωνή των μαθητών/τριών

Το σχολείο ως τόπος και χώρος επηρεάζει την προσωπική εμπειρία της μάθησης των παιδιών και αυτή με τη σειρά της επιδρά σε ποικίλες διαστάσεις της προσωπικής ανάπτυξης, προόδου και ευημερίας των παιδιών (Backman ,Alerby, Bergmark, Gardelli, Hertting, Kostenius & Öhrling , 2012). Το σχολείο επηρεάζει τα παιδιά όχι μόνο άμεσα αλλά και έμμεσα με συμβολικό τρόπο και η μάθηση διαμορφώνεται από το φυσικό περιβάλλον αλλά και το διαμορφώνει ταυτόχρονα (Weinstein &David, 1987). Εάν η μάθηση θεωρείται ότι είναι μία δυναμική ατομική και κοινωνική διαδικασία νοηματοδοτήσεων σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο (Wenger, 1998), τότε το σχολείο είναι ένας χώρος με εξαιρετική σημασία επιρροής για τους μαθητές/ριες.

Στο παρελθόν η φωνή των μαθητών/ριών είχε αγνοηθεί ή αποσιωπηθεί από πρακτικές και πολιτικές που αφορούσαν τους μαθητές/ριες (Rector-Aranda, 2017) και δεν αναγνωρίζονταν το δικαίωμα και η δυνατότητα να κρίνουν ή να αλλάξουν αυτές τις πολιτικές και τις πρακτικές (Cook-Sather, 2006;2011)

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια ραγδαία αύξηση στις βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με τη φωνή των παιδιών ως ένα μέσο μετασχηματισμού του σχολείου και ως μία πιθανότητα αμφισβήτησης του status quo της τυπικής εκπαίδευσης (Boutskou and Papastamatis, 2013;Fielding, 2004; Mitra, Serriere & Stoicovy, 2013; Noyles, 2005). Το σχολείο ως οργανισμός πρέπει να ακούει τις απόψεις των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών, προκειμένου να εντοπίζονται συγκεκριμένα προβλήματα και να αναδύονται δυνατότητες επίλυσής τους τους (Μπούτσκου, 2014; Μπούτσκου, Παπασταμάτης και Βαλκάνος, 2017). Κατ' αυτόν τον τρόπο με τον συνυπολογισμό των απόψεων των μαθητών/ριών το σχολείο γίνεται πιο δημοκρατικός χώρος. Αυτό προϋποθέτει ότι υπάρχει η παραδοχή πως οι μαθητές/ριες όχι μόνο έχουν τη δική τους οπτική για τα πράγματα που μπορεί να διαφέρει από αυτή των ενηλίκων, αλλά και να εμπλουτίζει το θέμα. Έχει αποδειχθεί (Mitra, 2003) ότι, όταν οι απόψεις των μαθητών/ριών ακούγονται τότε οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν ένα αίσθημα δεσμού με το σχολείο και η αίσθησή τους ότι ανήκουν σε μία ευρύτερη κοινότητα έχει πολλά ευεργετήματα για τα παιδιά.

Ο όρος «η φωνή των παιδιών» επιδέχεται πολλές ερμηνείες από διαφορετικά άτομα και χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει την έρευνα που συνυπολογίζει τις απόψεις των παιδιών και τους αναγνωρίζει το δημοκρατικό τους δικαίωμα να εκφράζουν τις ιδέες και τις εμπειρίες τους για τη βελτίωση του σχολείου (Robinson & Taylor, 2013). Δίνοντας στα παιδιά το χρόνο και το χώρο να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το σχολείο μπορεί να συμβάλει στη γενικότερη ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε θέματα λειτουργίας του σχολείου αλλά και στη μελλοντική συμμετοχή τους ως ενεργών πολιτών στην κοινωνία.

Στην Ελλάδα συνήθως ο/η διευθυντής/ρια του σχολείου, ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων συζητούν και αποφασίζουν για τις απαραίτητες αλλαγές στο σχολείο. Σπάνια οι μαθητές/ριες ερωτώνται σχετικά με τις αλλαγές στο σχολείο που θα επηρεάσουν τη ζωή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Ωστόσο, οι απόψεις των παιδιών μπορεί να αξιοποιηθούν για την καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής ως όχημα αλλαγών.

Τα τελευταία χρόνια στη βιβλιογραφία αναφέρονται κάποιες διχογνωμίες για το θέμα (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). Κάποιοι ερευνητές θεωρούν πως η εμπλοκή των παιδιών είναι μία μετα-κατασκευή ή ένα οργανωτικό πλαίσιο, όπου υπάρχουν χαλαροί δεσμοί μεταξύ των εννοιών του ανήκειν, της συμμετοχής, της σχολικής διασύνδεσης, της παρακίνησης και των κινήτρων (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) ενώ άλλοι ερευνητές (Finn & Kasza, 2009) διαφωνούν και θεωρούν ότι η εμπλοκή και η συμμετοχή των παιδιών πρέπει να έχει αυστηρά προσδιορισμένα όρια. Επίσης υπάρχουν πολλές μεθοδολογικές αμφισβητήσεις σχετικά με την επιλογή των παιδιών, την εγκυρότητα της αυτό-αναφοράς (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). Επίσης κάποιες μελέτες θεωρούν την εμπλοκή και δέσμευση των παιδιών ως διαδικασία (Appleton, Christenson & Furlong, 2008), ενώ άλλοι ως αποτέλεσμα (Skinner, Furrer, Marchard & Kinderman, 2008).

Η σημασία του κοινωνικού συγκείμενου (οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και οι σχέσεις με τους συμμαθητές/ριες) είναι πολύ καθοριστικές στη δέσμευση που αισθάνονται τα παιδιά για το σχολείο και διασυνδέεται με τον μετασχηματισμό και αλλαγή του σχολείου (Reschly & Christenson, 2012).

Η έρευνα επηρεάστηκε από την πρακτική Check and Connect (Christenson & Reschly, 2010) όπου υπάρχει η έννοια των ρευστών μεταβλητών και για το λόγο αυτό η παρέμβαση μελετά τις σχέσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών, προκειμένου μέσα από τη συστηματική χρήση των δεδομένων που συλλέγονται να δημιουργηθούν εξατομικευμένες παρεμβάσεις, όπου χρειάζονται. Η ικανοποίηση των παιδιών από τα μαθήματα και τους εκπαιδευτικούς τους είναι το καύσιμο που ενδυναμώνει την ακαδημαϊκή πρόοδο αλλά και τη συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα.

Η εμπλοκή μπορεί να είναι σε συμπεριφορικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Η δέσμευση σε επίπεδο συμπεριφοράς σχετίζεται με τη συμμετοχή σε ακαδημαϊκές, κοινωνικές και εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Η δέσμευση σε επίπεδο γνωστικό σχετίζεται με την προσωπική επένδυση και αυτορρύθμιση για αριστεία. Η συναισθηματική δέσμευση σχετίζεται με τις σχέσεις με εκπαιδευτικούς, γονείς και το μάθημα. Οι αυτό- αναφορές των μαθητών/ριών για τις εμπειρίες τους θεωρούνται πολύ ακριβείς περιγραφές για το τι συμβαίνει . Η δέσμευση των μαθητών/ριών

σχετίζεται και με το κίνητρο και την ικανοποίηση, αλλά πρέπει να λάβουμε υπ' όψιν και τη θεωρία ότι η δέσμευση εξαρτάται από τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα.

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά είναι πολύ καθοριστικές στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν τη δέσμευση με το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά με το ενδιαφέρον τους για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, τις προσδοκίες τους για την πρόοδο και καλλιεργώντας την αυτονομία τους (Voekl, 2012)

2.2.11 Η φωνή των γονέων

Το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό στον οποίο συμμετέχουν ετερογενείς ομάδες ατόμων (μαθητές/ριες, εκπαιδευτικοί, γονείς) με διαφορετικά ενδιαφέροντα στο χώρο. Οι απόψεις όλων των εμπλεκομένων είναι χρήσιμες προκειμένου να γίνει πιο δημοκρατική η λειτουργία του σχολείου (Fields, 1994). Η σημασία του ρόλου των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών στο σχολείο έχει αναγνωριστεί διεθνώς και προβλέπεται από τις δομικές και θεσμικές λειτουργίες της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Στη διεθνή βιβλιογραφία οι μορφές γονεϊκής εμπλοκής στη λειτουργία του σχολείου έχουν κατηγοριοποιηθεί σε διαφορετικά επίπεδα (Epstein, 2001; Hornby, & Lafaele, 2011; Kellaghan, Sloanes, Alvarez, & Bloom, 1993) και ξεκινούν από την απλή παρακολούθηση και ελάχιστη επικοινωνία με το σχολείο και μπορούν να φτάσουν στη συμμετοχή των γονέων στην πολιτική του σχολείου και στις αποφάσεις που λαμβάνονται από τη σχολική μονάδα. Τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα οι γονείς βρίσκονται συνήθως στην περιφέρεια της λειτουργίας του σχολείου (Lumby, 2007). Η θετική συνεργασία μεταξύ σχολείου - οικογένειας είναι προς όφελος τόσο ατομικά των μαθητών/ριων όσο και του συστήματος του σχολείου. Στο σχολείο η φωνή των γονέων μπορεί να συνυπολογιστεί προκειμένου να προταθούν αλλαγές για το σχολείο (Phillips, 2005).

Η συνεργασία σχολείου- οικογένειας προϋποθέτει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς έχουν κοινά αποδεκτούς στόχους και αξίες (Lumby & Morrison, 2006). Όμως η βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχει μία ασύμμετρη σχέση μεταξύ σχολείου -

οικογένειας (Vincent & Martin, 2005; Walker & MacLure, 2005) και μία μη ισόρροπη σχέση μεταξύ των γονέων (Crozier, 2005). Το θέμα της φωνής των γονέων σχετίζεται όχι μόνο με το τι λέγεται αλλά και με το ποιος μιλά σε ποιον, και πώς αυτό που λέγεται γίνεται κατανοητό από τον άλλο (Alcoff, 1991). Στο σχολείο ο τρόπος με τον οποίο οι απόψεις των γονέων γίνονται αντιληπτές και η βαρύτητα που δίνεται στις απόψεις τους εξαρτάται από το ποιος γονέας την εκφράζει. Δεν ακούγονται το ίδιο, ισότιμα όλων οι φωνές, γιατί πρώτα από όλα δεν εκφράζονται με την ίδια ένταση (κάποιοι ψελλίζουν κάποιο ψίθυρο, άλλοι αφήνουν κάποιο υπονοούμενο ή μερικοί κραυγάζουν κάποια αντίθεση) αλλά και γιατί μπορεί να μη φτάνει στο σχολείο η φωνή κάποιων γονέων για διάφορους λόγους.

Η εμπλοκή των γονέων επηρεάζει όχι μόνο την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αλλά και την παρακίνησή τους για δέσμευση στο σχολείο και ενεργή συμμετοχή (Raftery, Grolnick & Flamm, 2012) "όταν οι γονείς αποδίδουν σημασία στο σχολείο τότε και τα παιδιά τους αναπτύσσουν ένα αίσθημα ανήκειν στο σχολείο και δεσμεύονται να έχουν ενεργή συμμετοχή.

Οι γονείς χαμηλών οικονομικο-κοινωνικών στρωμάτων εμπλέκονται λιγότερο στο σχολείο από ό,τι οι γονείς υψηλών οικονομικο-κοινωνικών στρωμάτων (Hornat, Weininger & Lareau, 2003). Η γλώσσα μπορεί να είναι εμπόδιο στη συμμετοχή γονέων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Pena, 2000). Όσο πιο πολύ ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή των γονέων, τόσο περισσότερο αυτοί συμμετέχουν (Epstein, 1990). Οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να μην συμπίπτουν σχετικά με τους ρόλους τους. Επίσης οι γονείς δεν έχουν τις ίδιες διαπροσωπικές σχέσεις και δίκτυα υποστήριξης και επικοινωνίας μεταξύ τους, για να διευκολύνουν την εμπλοκή τους στο σχολείο. Κάποιοι μπορεί να θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την εξουσία να ασχολούνται με τη σχολική πραγματικότητα (Lareau, 1987). Τα σχολεία ως σιωπηλοί και σιωπηροί χώροι όπου όχι μόνο εξωγενείς αλλά εσωτερικοί παράμετροι επηρεάζουν τις ζωές εκπαιδευτικών, παιδιών, γονέων.

Οι διευθυντές/ριες των σχολείων θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή των γονέων στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, μολονότι παραδέχονται ότι ο Σύλλογος πολύ λίγο μπορεί να επηρεάζει αυτό που συμβαίνει στο σχολείο (Pop, Powell, Miljevic & Crighton, 2009). Ακόμα και όταν η σχέση σχολείου-οικογένειας περιγράφεται ως συνεργασία στην πραγματικότητα σημαίνει ή ερμηνεύεται ως οι γονείς βοηθούν το

σχολείο να πραγματώσει τους στόχους που εκείνο έχει θέσει με τους τρόπους που το σχολείο αποφάσισε (McCreath & Maclachlan, 1995). Το επιχείρημα που συνήθως διατυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς για τον περιορισμό των γονέων στη λήψη αποφάσεων αφορά στο ότι οι γονείς θεωρείται ότι έχουν λιγότερες γνώσεις για το θέμα και λειτουργούν προκειμένου να διασφαλίσουν τα συμφέροντα των δικών τους παιδιών και όχι του συνόλου (Robinson & Timperley, 1996). Το σχολείο συχνά δεν αναγνωρίζει τους γονείς ως πηγές πληροφόρησης και σημαντικούς για τη λειτουργία του και τους εξαιρεί από τις αποφάσεις. Σε πολλές περιπτώσεις και οι ίδιοι οι γονείς δεν αναμένουν να ερωτηθούν από το σχολείο και να συνυπολογιστεί η άποψή τους.

2.2.12 Η φωνή των εκπαιδευτικών και η αλλαγή στο σχολείο

Τα σχολεία είναι πολύπλοκοι οργανισμοί που απαιτείται να λειτουργούν σεεξαιρετικά ρευστά περιβάλλοντα. Η κουλτούρα του σχολείου αφορά στις κοινές αξίες, τις ιδέες που έχουν όλα τα μέλη του σχολείου. Σημαντική είναι όχι μόνο η κουλτούρα αλλά και η μορφή και η ένταση έκφρασής της. Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών του σχολείου χαρακτηρίζεται κυρίως από απομόνωση ή ατομικισμό ή βαλκανοποιημένη συνεργασία (Hargreaves, 1990). Οι διευθυντές/ριες βομβαρδίζονται καθημερινά από πληροφορίες που είναι συνήθως ατάκτως ειρημένες και πρέπει να γίνει σωστή ερμηνεία των πληροφοριών και διασύνδεσή τους και συχνά ασχολούνται με την επίλυση προβλημάτων (Simon, 1993). Συχνά εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι στη διδασκαλία, ο/η διευθυντής/ρια είναι απορροφημένοι στη γραφειοκρατία και δεν συνεργάζονται, αλλά απλά διεκπεραιώνει ο καθένας την εργασία του/της.

Καθημερινά οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα και επιζητούν πυροσβεστικές λύσεις, αναζητώντας βοήθεια από έξω, από εξωτερικούς βοηθούς ή συμβούλους (Hopig, 2004). Όταν πρόκειται για σημαντικά βασικά ζητήματα οι σύμβουλοι αυτοί πρέπει να εργάζονται στον οργανισμό (Kwon, Clarke, & Wodak, 2014), γιατί ο ρόλος τους είναι όχι μόνο να λύσουν το πρόβλημα αλλά να βοηθήσουν τον οργανισμό με κάποιο τρόπο να μάθει να αντιμετωπίζει το πρόβλημα πιο αυτόνομα και να δομήσει την ικανότητα να λύνει προβλήματα (Fullan, 2011). Στη διεθνή βιβλιογραφία μολονότι ακούγεται λογική η ύπαρξη ενός εξωτερικού συμβούλου, υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες οι συμβουλές των εξωτερικών συνεργατών δεν έτυχαν ιδιαίτερης απήχησης από τους εκπαιδευτικούς και σε πολλές

περιπτώσεις αντιμετωπίστηκαν με εχθρότητα και καχυποψία (Rosenholtz, 1989). Σε άλλες περιπτώσεις υπήρξαν αντικρουόμενες απόψεις των συμβούλων (Bryk, Sebring, Kerbow, Rollow & Easton 1998) που έμοιαζαν με διαφορετικά χριστουγεννιάτικα στολίδια πάνω στο έλατο που στην πραγματικότητα κάλυπταν το δέντρο. Ο Fullan (2011) θεωρεί ότι δεν αρκεί να έχεις έξυπνες και καλές ιδέες για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Πρέπει να υπάρχει και ένα στέρεο σχέδιο εφαρμογής, υλοποίησης και δράσης για το συγκεκριμένο σχολείο. Για το λόγο αυτό η έρευνα δράσης που αφουγκράζεται τις φωνές των εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορεί να επιφέρει λύσεις στα προβλήματα.

Η αδράνεια, ή η παθητική αποδοχή του status quo μίας δομής είναι μία από τις πιο διαδεδομένες απειλές που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα (Sillins, Mulford, Zarins, 2002). Η αλλαγή είναι μία διαδικασία, σημαντικοί παράγοντες της οποίας είναι ο εκπαιδευτικός, η διεύθυνση, ο/η μαθητής/ρια, η κεντρική διοίκηση, ο σύμβουλος και η τοπική κοινωνία (Fullan, 1993; 2007). Η αλλαγή είναι μια κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει τις φάσεις της μύησης, της εφαρμογής, της συνέχισης και του αποτελέσματος. Η αλλαγή είναι μία προσωπική εμπειρία, γιατί βιώνεται με διαφορετικό τρόπο από το κάθε άτομο και γίνεται αντιληπτή μέσω των λειτουργιών και των συνεπειών της. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν διαφορετικά στάδια ανησυχών κατά τη διάρκεια μίας αλλαγής (Hall, George and Dossett, 1973) που κατηγοριοποιούνται σε ανησυχία για τον εαυτό, για το έργο και για τις συνέπειες (Fuller, 1969), που εντοπίζονται εξελικτικά στις τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους εισαγωγής της αλλαγής, την αρχή, τη μέση και το τέλος αντίστοιχα (Van den Berg and Ros, 1999). Οι εκπαιδευτικοί είναι ταυτόχρονα τα υποκείμενα και τα αντικείμενα της αλλαγής (Fullan and Hargreaves, 2003) που αναπτύσσουν τις δικές τους προσωπικές θεωρίες (Ματσαγούρας, 1999). Η αναδόμηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για να επιτελέσουν το ρόλο τους ως φορείς αλλαγής (Mezirow, 1997). Η δυνατότητα της προσωπικής αλλαγής προϋποθέτει: μια προσωπική ενόραση για τον κόσμο, ερευνητική διάθεση, γνώση και συνεργασία. Όμοια η δυνατότητα των αλλαγών των οργανισμών προϋποθέτουν ένα κοινό όραμα, ένα οργανωτικό και ερευνητικό πλαίσιο πρακτικών και συνεργατική κουλτούρα (Fullan, 1993). Η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να έχει τη μορφή αντίστασης για παιδαγωγικούς ή ιδεολογικούς λόγους (Rodriguez and Berryman (2002) αλλά και μικροπροσωπικούς.

Η έρευνα δράσης μπορεί να αποτελέσει μία δυναμική προσέγγιση που διευκολύνει τη συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διοίκηση. Η δόμηση της γνώσης των δημοκρατιών, δηλαδή της γνώσης που συνυπολογίζει τις φωνές των εκπαιδευτικών της πράξης και της θεωρίας των πανεπιστημίων (Pine, 2009) είναι σημαντικό εργαλείο διερεύνησης και κατανόησης του τι πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο. Η εργασία αυτή στοχεύει να οδηγήσει στην αλλαγή του συγκεκριμένου σχολείου αλλά και την επικοινωνία των αποτελεσμάτων της προσπάθειας στην εκπαιδευτική κοινότητα.

2.3 Μέρος Β: Συμμετοχική Έρευνα Δράσης

2.3.1 Ιστορική αναδρομή: από τον θετικισμό στην νέα επιστημολογία

Η κυρίαρχη εμπειρική επιστημολογία του παρελθόντος ξεχώριζε τη θεωρία και την πράξη, προκειμένου να προσδιορίσει καλύτερα γνωστικά μοντέλα για να χαρτογραφήσει την εξωτερική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τη Καρτεσιανή προσέγγιση, η θεωρία και η πράξη είναι δύο διαφορετικοί κόσμοι. Σήμερα οι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η γνώση για τον κόσμο (θεωρία) και ο ίδιος ο κόσμος (πράξη) μπορούν να συνδυαστούν και να οδηγήσουν σε συνεχή βελτιωμένη γνώση (Raelin, 2007). Αυτό που έχει σημασία δεν είναι μόνο το περιεχόμενο της γνώσης αλλά και οι διαδικασίες δόμησης της γνώσης κατά τη διάρκεια των δράσεων.

Ο θετικισμός ή λογικός εμπειρισμός, όπως έχει μετονομαστεί, υιοθετεί την άποψη ότι η πραγματικότητα μπορεί να περιγραφεί και να εξηγηθεί μέσω των θεωρητικών σχημάτων και τη χρήση της επίσημης λογικής (Lee, 1991). Έτσι η γνώση αντικειμενικοποιείται προκειμένου: α) να γίνει πιο «αληθινή» ή έγκυρη μέσω ενδελεχών μεθόδων ελέγχου και συνεχών μετρήσεων, β) να εκφράζεται με τη μορφή μίας σειράς λογικών σχέσεων με τη χρήση ορολογίας των μαθηματικών, γ) να μπορεί να αναθεωρηθεί μέσα από επανέλεγχο των διαδικασιών από τη δημοσιοποίησή της (Hoshmand & Polikinghorne, 1992). Οι θετικιστές θεωρούν ότι η γνώση που αποκαλύπτεται μέσω της επιστήμης είναι ανώτερη από τη γνώση που παράγεται μέσω των συναισθημάτων, αξιών ή της μη καταγεγραμμένης μετρήσιμης εμπειρίας, επειδή θεωρούν την πρακτική μη αντικειμενική και με πολλές προκαταλήψεις (Sutton & Staw, 1995). Από την άλλη πλευρά οι μεταμοντέρνοι ερευνητές τονίζουν ότι αυτή

η άποψη έχει απομακρύνει τη θεωρία από την πρακτική (Thomas, 1997; Van Maanen, 1989).

Η αμφισβήτηση της παλιάς επιστημολογίας εδράζεται στην αντίληψη ότι η ίδια η γλώσσα είναι μέσο γνώσης αλλά και κατασκευής της, αφού τα φαινόμενα είναι κοινωνικά κατασκευασμένα (Bernstein, 1990). Η στροφή της νέας επιστημολογίας στην πρακτική τόνισε την υποβόσκουσα σχέση μεταξύ δομών και ταυτότητας και τη χρήση της γλώσσας ως αποτέλεσμα τους αλλά και ως μέσο της γνώσης. Τα άτομα μπορούν να διαμορφώνουν τον κόσμο την ίδια στιγμή που διαμορφώνονται από αυτόν και ο αναστοχασμός για την εμπειρία όχι μόνο διευρύνει τη γνώση αλλά βελτιώνει και την πράξη (Lyotard, 1997). Σύμφωνα με τον Bergson (2001), το άτομο βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία του γίνεσθαι, στηριζόμενο στη παρελθούσα βιωμένη εμπειρία. Η γνώση δεν στηρίζεται μόνο σε παρελθοντική γνωστική μάθηση αλλά και σε φαινομενολογική σύνθεση των πραγματικών εμπειριών που έχει το άτομο στο παρόν και των μελλοντικών προσδοκιών του. Σύμφωνα με τον Gramsci (1973), η παρούσα πράξη υπόκειται σε ιστορικούς περιορισμούς, γιατί μοιραία κληρονομεί και ενσωματώνει κάποιες αντιφάσεις που επιχειρεί να διορθώσει. Ο Bourdieu (1990) εστιάζει το ενδιαφέρον του στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εσωτερικεύουν τις κοινωνικές δομές και αποφαίνεται ότι καταλήγουμε να κατανοούμε τον κόσμο επηρεαζόμενοι από τις ιστορικές συνθήκες αλλά και ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα. Έτσι μπορούμε να αλλάξουμε και τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα αλλά και τον τρόπο με τον οποίο δρούμε και λειτουργούμε απέναντι στα πράγματα (Bourdieu, 1990). Η πρακτική μας μπορεί να ενισχύσει τις υπάρχουσες δομές ή να αλλάξει με το πέρασμα των χρόνων και τότε με τη σειρά της μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης ή εμπόδιο σε μελλοντικές πράξεις (Bernstein, 1990; Lawson, 1997). Για το λόγο αυτό η γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Η γλώσσα μπορεί να ενισχύσει όχι μόνο την αυτογνωσία μας, αλλά και να επικοινωνήσει τη γνώση a priori αλλά και να λειτουργήσει ως μέσο κατασκευής της γνώσης κατά τη στιγμή που συμβαίνει. Η Θεμελιωτική Θεωρία (Grounded theory) (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) και η έρευνα δράσης (McNiff & Whitehead, 2006) αποτελούν πρακτικές που δίνουν έμφαση στις απόψεις των δρώντων υποκειμένων και του τρόπου με τον οποίο κατανοούν τα πράγματα.

Ο εποικοδομιτισμός με την αμφισβήτηση της αξίας των εμπειρικών δεδομένων και την παραδοχή των κοινωνικών κατασκευών σε συγκεκριμένα κοινωνικο- ιστορικά πλαίσια οδήγησε τους μεταμοντέρνους φιλοσόφους και ερευνητές να αμφισβητήσουν την άνευ όρων αντικειμενικότητα της παραγωγής της γνώσης. Αντίθετα υποστηρίζεται ότι οι θεωρίες μας είναι ενσωματωμένες οργανικά στην κουλτούρα μας και επομένως επηρεάζονται από τις απόψεις μας και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα. Δεν μπορούμε να συγκρίνουμε τις απόψεις μας για τον κόσμο, με τον κόσμο σαν να υπήρχε ανεξάρτητα από τις απόψεις μας (Clark, 1993). Έτσι σύμφωνα με τον μοντερνισμό, οι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας θεωρούνται προβληματικές και αμφισβητείται η πραγματικότητα αυτή κάθε αυτή (Lash, 1990). Για το λόγο αυτό δεν υπάρχει ενδιαφέρον για τη γενίκευση των συμπερασμάτων αλλά για την πρακτική γνώση που προκύπτει σε συγκεκριμένες περιστάσεις και δίνεται έμφαση στην υποκειμενική εμπειρία των δρώντων υποκειμένων. Στο πλαίσιο του σχολείου, οι συζητήσεις με δασκάλους, μαθητές/ριες γονείς και ο λόγος που χρησιμοποιείται καθημερινά είναι σημαντική και χρήσιμη πηγή (Schön, 1983; Van De Ven & Johnson, 2006) για την οικοδόμηση της νέας γνώσης.

2.3.2 Η διοίκηση της εκπαίδευσης και οι επιστημολογίες

Στην επιστημολογία της διοίκησης, της εκπαίδευσης το δίπολο θεωρίας-πράξης παραπέμπει στο δίπολο διδασκαλίας- μάθησης στην εκπαίδευση. Η διδασκαλία αρχικά είχε ειπωθεί ως μεταφορά πληροφοριών από το δάσκαλο στους/στις μαθητές/ριες. Η μάθηση συντελούνταν όταν η πληροφορία εκλαμβάνονταν, αποθηκεύονταν και επαναχρησιμοποιούνταν. Έτσι τα πανεπιστημιακά τμήματα ήταν αφιερωμένα στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων και λειτουργούσαν μη εξετάζοντας τη δική τους πρακτική (Braxton, 2005). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο ρόλος των πανεπιστημιακών τμημάτων ήταν εστιασμένος στη θεωρία, αγνοώντας το περιβάλλον και τα συγκείμενα μέσα στα οποία δομείται. Υπήρχε η υπόθεση ότι η γνώση είναι κάτι σταθερό και προσβάσιμο μόνο μέσω λογικών και νοητικών διεργασιών και όχι ως κάτι ρευστό και αέναα εξελισσόμενο μέσω της πράξης, της καθημερινής εμπειρίας και του συναισθήματος (Damasio, 1994; Styhre, 2003).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει περάσει από τα παραπάνω στάδια της διοικητικής επιστήμης. Ο επαγγελματισμός και η διδασκαλία της διοίκησης της εκπαίδευσης ήταν

μία προσπάθεια να υπάρξουν αλλαγές στη διοίκηση της εκπαίδευσης, υιοθετώντας την υπόθεση ότι η επίσημη γνώση θα δημιουργούνται από λίστες δεξιοτήτων (Boyatzis, 1982), συνήθειες (Covey, 1989) επίπεδα ηγεσίας (Collins, 2001) και αυτά θα οδηγούσαν σε αποτελεσματικές πρακτικές. Οι πρακτικές αυτές διδάσκονταν ως μελέτες περίπτωσης προκειμένου να γίνουν αναλύσεις, συζητήσεις και παρουσιάζονταν στους σπουδαστές που ήταν απομακρυσμένοι από το πεδίο της έρευνας. Υπήρξε μια σειρά από βιβλιογραφικές αναφορές μελετών περίπτωσης με άριστα αποτελέσματα που οδήγησαν σε συνταγολόγια (Afkouf, 1992). Σύμφωνα με τη νέα επιστημολογία όμως τέθηκαν ερωτήσεις αμφισβήτησης που αποδομούσαν την προηγούμενη αντίληψη για τη διοίκηση: «Και αν δεν ξέρουμε τι κάνει κάποιον αποτελεσματικό μάνατζερ? Κι αν η προϋπάρχουσα γνώση δεν μπορεί να συνδεθεί με τις πραγματικές συνθήκες λειτουργίας ενός οργανισμού; Μπορούν οι μάνατζερ να μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της δουλειάς τους;» (Clegg & Ross-Smith, 2003). Η κριτική που ασκήθηκε, οδήγησε κάποιους ερευνητές (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014) στην νέα επιστημολογία της έρευνας δράσης που συμπεριλαμβάνει την πρακτική ως μέσο γνώσης.

Η έρευνα δράσης επιχειρεί να εξερευνήσει την πρακτική και να χρησιμοποιήσει πολλαπλές μεθόδους και τεχνικές με κριτικό τρόπο. Οι ποσοτικές μέθοδοι δεν απορρίπτονται αλλά αντιθέτως μπορεί να αξιοποιηθούν, προκειμένου να ανιχνευτούν οι απόψεις των συμμετεχόντων μέσα από ερωτηματολόγια (Kemmis & Wilkinson, 1998). Επίσης οι ποιοτικές μέθοδοι (Altrichter, 1993) μπορεί να αξιοποιηθούν προκειμένου να αποτυπώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μετασχηματιζόμενες αντικειμενικές καταστάσεις διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τις υποκειμενικές διαστάσεις των συμμετεχόντων

2.3.3 Η επιστημολογία της πράξης και οι άξονες της

Η έρευνα δράσης δομείται γύρω από τον άξονα της άρρητης γνώσης και του κριτικού αναστοχασμού.

Άρρητη γνώση

Η άρρητη γνώση είναι το στοιχείο της γνώσης που δεν είναι συνήθως εκφρασμένο και ρητά δηλωμένο, επειδή είναι στενά δεμένο με την πράξη και την εμπλοκή σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Polanyi, 1966). Μολονότι τα άτομα μπορεί να γνωρίζουν

τι ακριβώς κάνουν, μπορεί να μην μπορούν να εξηγήσουν «τι είναι αυτό ακριβώς που κάνουν» (Pleasants, 1996). Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο «γνωρίζω πώς» που είναι η άρρητη γνώση και στο «γνωρίζω ότι» που είναι ρητή γνώση (Ryle, 1945). Η άρρητη γνώση μπορεί να μην είναι αποτέλεσμα συνειδητών νοητικών διεργασιών αλλά μπορεί να λειτουργεί ως βάση για ενσυνείδητες λειτουργίες. Για παράδειγμα, όταν θεωρούμε ότι οι πράξεις μας είναι διορατικές (Gregory, 2000; Shirley & Langan-Fox, 1996) και δεν μπορούμε να εξηγήσουμε για ποιο λόγο συμπεριφερθήκαμε με τον τρόπο που το κάναμε. Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι δεν υπάρχει διεργασία που να μην μπορεί να αναλυθεί και να παραμένει υπονοούμενη (Kaufmann, 2001; Klein, 2003). Αντίθετα υποστηρίζουν ότι τα άτομα έχουν διορατική γνώση, εξαιτίας της αθροιστικής συσσώρευσης και μνημονικής αποθήκευσης περιστατικών κατά τη διάρκεια των ετών. Μολονότι οι αποκρίσεις, αντιδράσεις μας σε ένα περιστατικό είναι άμεσες και αυτόματες, στην πραγματικότητα είναι βασισμένες σε διαθέσιμα πολύ καλά οργανωμένα σχήματα και ποικιλία πολύπλοκων κανόνων επιλογής και διάκρισης (Burke & Sadler-Smith, 2006). Επιπλέον, οι νοητικές διεργασίες και η επιλογή τους γίνεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αφού συμβαίνουν και αφορούν άτομα και περιστατικά που αλληλεπιδρούν σε συγκεκριμένο περιβάλλον (Collins, 2007). Συχνά κατά τη διάρκεια της πράξης και ταυτόχρονα με το διάλογο και την αλληλεπίδραση με τους άλλους, αυτοσχεδιάζουμε προκειμένου να υπάρχει μία ροή στις δραστηριότητες και κατά αυτόν τον τρόπο βελτιώνουμε και εκλεπτύνουμε την πρακτική μας (Gold, Thorpe, Woodall & Sadler-Smith, 2007). Επίσης συχνά κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης πράξης προσπαθούμε να εκτελέσουμε την πράξη, αλλά όχι να μιλήσουμε για την πράξη (Arnal & Burwood, 2003) με τον ίδιο τρόπο που οι μουσικοί κατά τη διάρκεια της παράστασης εστιάζουν την προσοχή τους όχι στα δάχτυλα αλλά σε πιο σύνθετα θέματα (πχ. συγχρονισμό με τους άλλους). Συνήθως, μετά την εμπειρία προσπαθεί κάποιος να αναστοχαστεί (Polanyi, 1966) και έτσι αναδύεται η άρρητη γνώση.

Υπάρχουν στιγμές κατά τις οποίες η εμπιστοσύνη στην γνώση μας και στις αξιόπιστες συνήθειες δράσεις μας μπορεί να αποδειχθούν εσφαλμένες ή αδύνατες για να μας βοηθήσουν σε συγκεκριμένα περιστατικά και αισθανόμαστε ότι δεν ξέρουμε τι πρέπει να κάνουμε, πώς να δράσουμε. Τότε συχνά ζητούμε τη βοήθεια των συναδέλφων, προκειμένου να ανακαλύψουμε κάτι άλλο. Μπορεί να βρεθούμε μπλεγμένοι στην παράλυση της ανάλυσης (Sadler-Smith & Shefy, 2007). Τότε είναι

δυνατόν να προκύψει μια στιγμιαία αναλαμπή κατά την οποία δημιουργούνται συνδέσεις ανάμεσα στην άρρητη και ρητή γνώση και να αναδυθούν νέες πιθανότητες οικοδόμησης της γνώσης. Είναι κάτι παρόμοιο με αυτό που ο Schön (1983) αποκάλεσε έκπληξη που συμβαίνει όταν τα άτομα που ενεργούν αναστοχάζονται και συζητούν αναλύουν τις πράξεις τους.

Κριτικός αναστοχασμός

Τα άτομα που δρουν μπορούν να αναπτύξουν τις γνωστικές ικανότητες προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα την πρακτική τους. Ο Schön (1983) χρησιμοποίησε τον όρο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της πράξης προκειμένου να περιγράψει τις γνωστικές διεργασίες κατά τις οποίες επιχειρείται να ανακαλυφθεί ο τρόπος με τον οποίο κάποιος συνεισφέρει σε κάποιο αναμενόμενο ή μη αναμενόμενο αποτέλεσμα, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες που είναι μοναδικοί στην αλληλεπίδραση του δρώντος υποκειμένου και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συντελείται η δράση, καθώς και στην αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης. Τα γνωστικά μοντέλα που αποτελούνται από εικόνες, υποθέσεις, ιστορίες και συχνά είναι μη ελεγμένα και μη ερευνημένα για την εγκυρότητά τους, μπορεί να ελεγχθούν και να διερευνηθούν, προκειμένου να βελτιωθούν ή να αποδομηθούν. Αυτός ο κριτικός αναστοχασμός μπορεί να πάρει τη μορφή χειραφέτησης, εφόσον κατορθώσει να αναδείξει τις αντιφάσεις και τις αντιθέσεις στην παρούσα και ισχύουσα δομή εξουσιαστικών σχέσεων (Kihl, 1995; Markovich, 1979). Σε αυτή την περίπτωση είναι ενδιαφέρον να διερευνηθεί το ποιος ή ποιοι δεν συμμετείχαν στη συγκεκριμένη συζήτηση και αποσιωπείται η φωνή τους αλλά και ποιοι κερδίζουν προνόμια εις βάρος των άλλων από τη συγκεκριμένη πρακτική. Για το λόγο αυτό, οι κριτικοί αναστοχαστές : 1) αναρωτιούνται γιατί τα πράγματα συμβαίνουν με τον τρόπο που συμβαίνουν, 2) πιστοποιούν την τοπική και άτυπη πληροφορία που υπάρχει για το θέμα, 3) συνυπολογίζουν τις ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων, 4) αποδέχονται μη παραδοσιακές μορφές γνώσης πχ. συναίσθημα, 5) αμφισβητούν τις ερωτήσεις που συνηθίζουν να αναδύονται, 6) αναζητούν αντιφάσεις ανάμεσα στα λόγια και τις πράξεις, 7) προσπαθούν να είναι ενήμεροι και να εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο κατέληξαν σε κάποια συμπεράσματα ή επιλογές, λαμβάνοντας υπόψη την υποκειμενικότητά τους (Strati, 2007).

Η χειραφέτηση είναι ο σκοπός της επιστημολογίας της πράξης και η ενδυνάμωση μέσα από τη γνώση της τάξης και της κοινωνικής μας συνείδησης. Μία τέτοια χειραφέτηση μπορεί να επέλθει μόνο μέσα από κριτικό αναστοχασμό, αμφισβήτηση και κριτική θεώρηση των υποθέσεων και συναισθημάτων που θεωρούνται δεδομένα (Habermas, 1971). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει η γνώση/ μάθηση να είναι «τρίτης τάξης» (Bateson, 1972). Σύμφωνα με τη Bateson (1972) μετακινούμαστε από τη «μηδενική τάξη μάθησης» με τις προϋπάρχουσες συνήθειες αντιδράσεις στην «πρώτη τάξης μάθηση» με το να μαθαίνουμε για αυτές. Στη «δεύτερης τάξης μάθηση» μαθαίνουμε να αμφισβητούμε τις νοηματοδοτήσεις των συνηθισμένων ανταποκρίσεων, αντιδράσεών μας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Επίσης μπορούμε με αυτόν τον τρόπο να μεταφέρουμε τη γνώση από ένα περιβάλλον σε ένα άλλο. Με την «τρίτης τάξης μάθηση» μαθαίνουμε ότι η γνώση μας για τον κόσμο έχει δομηθεί πάνω σε αμφισβητούμενες αρχές και αξιωματικές υποθέσεις. Είναι μία μάθηση σχετικά με τη σχετικότητα της γνώσης μας.

Ο αναστοχασμός μολονότι θεωρείται ατομική και προσωπική διεργασία μπορεί να γίνεται και συλλογικά και διαδραστικά μέσα από συζητήσεις με τους άλλους. (Archer, 2003). Η συζήτηση και η συναναστροφή με τους άλλους μας δίνει πληροφορίες, μας αναγκάζει να σκεφτούμε και με άλλες οπτικές γωνίες και να μας μετασχηματίσει, μεταμορφώσει ή μετακινήσει από όσα ήδη νομίζαμε ότι γνωρίζαμε επιτρέπει να διαπραγματευτούμε μία κοινή νοηματοδότηση και κατανόηση (Musson, Cohen & Tietze, 2007).

Η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Nicolini, Gherardi & Yanow, 2003). Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν όχι απομονωμένοι μέσα σε ατομικές αναλυτικές διεργασίες αλλά διαδραστικά μέσω της κατανόησης και πρακτικής επιχειρηματολογίας που αφορούν προσωπικές καταστάσεις που προέρχονται από προηγούμενες βιωμένες εμπειρίες (Yanow, 2004). Μαθαίνουν να παρατηρούν και να ελέγχουν μέσα από την άρρητη γνώση και τις διεργασίες τη στιγμή που συμβαίνουν. Τέτοιες κοινότητες μπορεί να είναι εξαιρετικά συνεργατικές και έγκυρες στις παρατηρήσεις τους.

2.3.4 Ορισμοί της έρευνας δράσης

Για την έρευνα δράσης υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί που φανερώνουν την πολυπλοκότητα αλλά και τις διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις. Στη

βρετανική βιβλιογραφία η έρευνα δράσης περιγράφεται ως ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του, με στόχο να τη βελτιώσει (McNiff, 1988), ενώ στην αυστραλιανή βιβλιογραφία παρουσιάζεται ως μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης που κάνουν οι συμμετέχοντες με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που τις διέπει (Kemmis, 1985). Στη συγκεκριμένη εργασία η έρευνα δράσης είναι μία συμμετοχική διαδικασία που επιχειρεί να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη, τον αναστοχασμό με τη δράση, προκειμένου να δοθούν πρακτικές λύσεις σε ζητήματα που προβληματίζουν τα άτομα δίνοντάς τους ταυτόχρονα τη δυνατότητα να αναπτυχθούν τα άτομα και οι κοινότητές τους (Reason & Bradbury, 2008). Στην ουσία η συνεργασία των συμμετεχόντων μπορεί να οδηγήσει όχι μόνο σε λύσεις για πρακτικά ζητήματα αλλά και σε νέες μορφές κατανόησης του πλαισίου. Επίσης, η έρευνα δράσης νοηματοδοτείται ως διαδικασία σχεδιασμού, αλλαγής και αξιολόγησης που διενεργείται από εσωτερικούς συμμετέχοντες, προκειμένου να υπάρξει μία αλλαγή στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ωστόσο, ο ιδιοσυγκρασιακός χαρακτήρας που μπορεί να έχει η έρευνα μπορεί να οδηγήσει στην έμπνευση νέων ιδεών και εφαρμογών και σε άλλα πλαίσια (Armstrong & Moore, 2004).

Η έρευνα δράσης δεν είναι μία γραμμική διαδικασία, μια ερευνητική μεθοδολογία που ξεκινά με τη διατύπωση ενός ερευνητικού ερωτήματος, προχωρά στον έλεγχο του και καταλήγει στην επαλήθευση ή διάψυσή του. Δεν υπάρχει δεδομένη αρχή και τέλος παρά μόνο η ανάπτυξη της σπείρας του αναστοχασμού (MacNiff, 1995). Αποτελεί μία αλυσίδα επάλληλων κύκλων δίχως τέλος. Είναι μία ανοιχτή, ρευστή και ευέλικτη διαδικασία κατά την οποία κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο και στον συνεχή επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και της προγραμματισμένης δράσης (Elliot, 1991).

Στη βιβλιογραφία η έρευνα δράσης περιγράφεται ως μία μηχανιστική σειρά από βήματα και συμπεριλαμβάνει μία σπείρα από αναστοχαστικούς κύκλους σχετικά με: 1) το σχεδιασμό αλλαγής, 2) τη δράση και την παρατήρηση της διαδικασίας και των συνεπειών της αλλαγής, 3) τις αντιδράσεις σε αυτές τις διαδικασίες και 4) τον επανασχεδιασμό της επόμενης αλλαγής (Kemmis & Wilkinson, 1998). Στην πραγματικότητα η διαδικασία δεν μπορεί να είναι τόσο σαφώς προσδιορισμένη αλλά τα βήματα συχνά αναδύονται το ένα μέσα από το άλλο. Η διαδικασία είναι πολύ πιο ευέλικτη, ανοιχτή και διαδραστική. Το κριτήριο της επιτυχίας δεν είναι εάν κάποιος ακολούθησε τα βήματα, αλλά εάν υπάρχει σημαντική και αυθεντική αίσθηση της

εξέλιξης των πρακτικών διαδικασιών και κατανόηση των διαδικασιών. Έτσι τα μοντέλα που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία (Altrichter, 1993) λειτουργούν ως συμβουλευτικές προτάσεις και όχι ως κανονιστικά πρότυπα, γιατί δεν υπάρχουν ειδικά προσχεδιασμένα μοντέλα. Τα πιο γνωστά μοντέλα διεξαγωγής έρευνας δράσης (Altrichter, 1993). είναι τα εξής:

-το μοντέλο του K. Lewin: είναι μία σπειροειδής κίνηση με τις φάσεις (σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-στοχασμός)

-το μοντέλο του St. Kemmis: υιοθετεί το μοντέλο Lewin αλλά τονίζει την επαλληλία των κύκλων.

-το μοντέλο του J. Elliott: δίνει έμφαση στη συνεχή εμβάθυνση μέσα από την κατανόηση της πρακτικής και παραδοχή της ρευστότητας ανάμεσα στις φάσεις.

-το μοντέλο της J. McNiff: δίνει έμφαση στην ενασχόληση με περισσότερα από ένα ζητήματα. Υπάρχει ένα κεντρικό θέμα που διερευνάται με ένα βασικό- κεντρικό σχήμα αλλά προκύπτουν και επάλληλοι κύκλοι από δευτερεύοντα ζητήματα τα οποία συνθέτουν το κεντρικό θέμα ή το επιτείνουν. Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής μπορεί να ασχολείται με περισσότερα ερωτήματα χωρίς να περιορίζεται στη θέαση μόνο του κεντρικού, γιατί με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται ο εντοπισμός των ευρύτερων συνθηκών που το επηρεάζουν.

Στην παρούσα έρευνα δράσης υπάρχει μία προβληματική κατάσταση που απασχολεί την σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με μία διευκολύντρια (facilitator) ερευνήτρια που συντονίζει τις δράσεις και έναν κριτικό φίλο (critical friend). Ο/η ερευνητής/ρια μπορεί να είναι ένας από τους εκπαιδευτικούς ή εξωτερικός συνεργάτης και αναλαμβάνει διάφορους ρόλους. Λειτουργεί α) συμβουλευτικά: παρέχει θεωρητικό υπόβαθρο, β) υποστηρικτικά: καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας, δυναμική ομάδων και μεριμνά για συμμετρική επικοινωνία γ) ανατροφοδοτικά: παρέχει ανατροφοδότηση στην ομάδα δ) δεσμευτικά: εξασφαλίζει τη δέσμευση των συμμετεχόντων στην ενασχόληση με τη διαδικασία.

Το κάθε βήμα της σπείρας και του αναστοχασμού πραγματοποιείται συνεργατικά με τους συνεργάτες της έρευνας δράσης. Δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συζητήσουν και να συνεργαστούν προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν τις πραγματικότητές τους.

2.3.5 Χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης

- Κοινωνική και χειραφετική διαδικασία

Οι συμμετέχοντες ατομικά και ομαδικά προσπαθούν να κατανοήσουν τον τρόπο που διαμορφώνονται και επαναδιαμορφώνονται ως άτομα αλλά και ως μέλη ενός μικροσυστήματος. Βοηθά τα άτομα να αναγνωρίσουν τις δομές και τις καταστάσεις που τους περιορίζουν και εμποδίζουν την αυτό-εξέλιξη και ανάπτυξη. Είναι μία διαδικασία κατά την οποία τα άτομα εξερευνούν τους τρόπους με τους οποίους οι πρακτικές τους διαμορφώνονται και περιορίζονται από ευρύτερους κοινωνικούς (πολιτισμικούς, οικονομικούς και πολιτικούς) λόγους και προσπαθούν να περιορίσουν το μέγεθος της επιρροής τους στην καθημερινότητά τους.

- Συμμετοχική και συνεργατική πρακτική

Εμπλέκει τα άτομα στη διερεύνηση των γνώσεων και των πράξεών τους (κατανόηση, δεξιότητες, αξίες) και στην ερμηνεία τους σε συγκεκριμένο ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο, δεδομένο τόπο και χρόνο. Είναι μία έρευνα που τα άτομα κάνουν στον εαυτό τους και δεν μπορεί κάποιος να κάνει σε αυτούς. Είναι μια έρευνα που γίνεται με τους άλλους και όχι στους άλλους. Τα άτομα λειτουργούν ως υποκείμενα με συνείδηση και ευθύνη που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους και μπορούν να λειτουργήσουν ως συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης.

- Κριτική- Αναστοχαστική-διαλεκτική

Επιχειρεί να βοηθήσει τα άτομα να απελευθερώσουν τους εαυτούς τους από αγκυλώσεις που ενυπάρχουν στον κοινωνικό λόγο (γλώσσα, τρόπος εργασίας, κοινωνικές σχέσεις εξουσίας) που τους περιορίζουν. Η κριτική και αυτοκριτική δημιουργούν ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης.

Η παρούσα έρευνα δράσης είναι μία συμμετοχική, συνεργατική πρακτική που επιχειρεί να ερευνήσει την πραγματικότητά για να την αλλάξει. Μέσα από τη σπειροειδή διαδικασία δράσης- αναστοχασμού- δράσης τα άτομα κατανοούν καλύτερα τις δικές τους πρακτικές αλλά και τον κοινωνικό λόγο με τον οποίο αυτές εκφράζονται και πραγματώνονται. Είναι μία διαδικασία μάθησης μέσω πράξης- μάθησης με τους άλλους αλλάζοντας τους τρόπους που αλληλοεπιδρούν σε έναν κοινό κοινωνικό χώρο.

2.3.6 Τα είδη της έρευνας δράσης

Τα είδη της έρευνας δράσης έχουν κατηγοριοποιηθεί από τους (Carr & Kemmis, 1986; Habermas, 1970) σε τρεις άξονες ανάλογα με το ρόλο των συμμετεχόντων, την πρακτική τους και τη γνώση που παράγεται:

1)Τεχνική έρευνα δράσης

Στοχεύει στην παραγωγή τεχνικής γνώσης και εφαρμόζει θετικιστικές μεθόδους διερεύνησης, προκειμένου οι συμμετέχοντες να μάθουν κάτι για τον εαυτό τους και την καθημερινή πρακτική τους (Stark, 1994; Torbert, 2001). Οι συμμετέχοντες εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που εφαρμόζονται σε ένα πλαίσιο προκειμένου να επιλύσουν πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζονται ως τεχνικά (Ματσαγγούρας, 2005). Συνήθως υπάρχει εκ των προτέρων ένα θεωρητικό υπόβαθρο και κριτήρια που επιβάλλονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο από τον ερευνητή και οι συμμετέχοντες δεν αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Λειτουργεί ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης που μπορεί να επιφέρει κάποιες αλλαγές αλλά είναι αρκετά κατευθυνόμενη και λιγότερο δυναμική διαδικασία (Νομικού, 2017).

2)Πρακτική έρευνα δράσης

Στοχεύει στην ανάπτυξη της πρακτικής γνώσης ή της επαγγελματικής γνώσης επιχειρώντας να διασαφηνίσει τα νοήματα και τη γνώση που αναδύονται από την πρακτική. Θεωρώντας κάθε εκπαιδευτική πράξη μοναδική επιχειρεί να ερμηνεύσει επαγωγικά τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες που προκύπτουν μέσα από την προσπάθεια αλλαγής (Zeichner & Noffke, 2001). Αξιοποιώντας τη συμμετοχή των εμπλεκομένων, επιχειρεί να δημιουργήσει μία παιδαγωγική θεωρία που από τη μία πλευρά αναδύεται από την εκπαιδευτική διαδικασία και από την άλλη την τροφοδοτεί. Ο ερευνητής δρώντας ως μέντορας, συντονιστής ενθαρρύνει το διάλογο και τον αναστοχασμό με τους συμμετέχοντες προκειμένου να βελτιώσουν τις πρακτικές τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Κατσαρού & Τσαφός, 2003). Η κριτική που ασκείται εντοπίζεται στην αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων αλλά και στην πιθανότητα ηγεμονικού ρόλου του ερευνητή (Carr & Kemmis, 1986).

3) Χειραφετική έρευνα δράσης

Στοχεύει στη συμβολή γνώσης για το επάγγελμα και στην κοινωνική αλλαγή μέσα από το κριτικό μοντέλο έρευνας (Κατσαρού, 2016). Δεν περιορίζεται στην περίπτωση, αλλά επεκτείνεται και στην ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν τη συγκεκριμένη πρακτική. Τελικός στόχος είναι η αναμόρφωση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο συμβαίνει η έρευνα δράσης (Ματσαγγούρας, 2005). Οι συμμετέχοντες που διενεργούν χειραφετική έρευνα δράσης επιδιώκουν να επιφέρουν βαθύτατες αλλαγές στις δομές αλλά και στην κοινωνία μέσα από τον αναστοχασμό και την ανάληψη δράσης και να ενδυναμωθούν (Κακανά, 2008).

Μολονότι σε θεωρητικό επίπεδο είναι εύκολο να κατανοήσει κάποιος τις διαφορές των ανωτέρω κατηγοριών, στην πράξη οι τρεις αυτές κατηγορίες συχνά αλληλοκαλύπτονται (Κατσαρού, 2016).

Η συγκεκριμένη εργασία είναι μία συμμετοχική έρευνα δράσης που συνδυάζει στοιχεία της τεχνικής και της πρακτικής έρευνας δράσης. Ο ευσεβής πόθος της ερευνήτριας θα ήταν να φτάσει και σε πιο κριτικά και αναστοχαστικά επίπεδα, αλλά στην έρευνα δράσης οι συμμετέχοντες καθορίζουν το βαθμό εμπλοκής τους. Επίσης αναγνωρίζεται ότι η παραγωγή γνώσης δεν είναι μια ουδέτερη, τεχνική διαδικασία αλλά μία πολιτική πράξη που είτε λειτουργεί υποστηρικτικά είτε όχι για την υπάρχουσα κατάσταση (Anderson & Herr, 1999; Freire, 1972; Noffke & Stevenson, 1995).

2.3.7 Συμμετοχική έρευνα δράση

Η συμμετοχική έρευνα δράσης αναδύθηκε από την αμφισβήτηση των ερευνητών του παραδείγματος της ποιοτικής έρευνας προς το παραδοσιακό επιστημονικό παράδειγμα της ποσοτικής έρευνας. Σύμφωνα με την ποσοτική έρευνα τα υποκείμενα της έρευνας δεν πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία της έρευνας, γιατί οι απόψεις και οι προκαταλήψεις τους επηρεάζουν την αντικειμενικότητα της έρευνας. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τους υπέρμαχους της ποιοτικής έρευνας, η «αντικειμενικότητα» της ποσοτικής έρευνας εμπεριέχει τις απόψεις και προκαταλήψεις των ερευνητών, του κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου της έρευνας, τη γλώσσα και τις ιδέες που χρησιμοποιούνται. Ο μόνος τρόπος για να κατανοήσει κάποιος ένα γεγονός είναι να το ερευνήσει και να κατανοήσει τις ιδέες, το λόγο, τις απόψεις των εμπλεκόμενων. Για το λόγο αυτό η συμμετοχή των εμπλεκόμενων είναι σημαντική παράμετρος. Πρόσφατα η έρευνα δράσης χρησιμοποιείται στις

περιπτώσεις οργανισμών παροχής υπηρεσιών, οπότε η συμμετοχή των αποδεκτών των υπηρεσιών στην έρευνα είναι σημαντική, γιατί αποτελεί εχέγγυο καλής και αποτελεσματικής λειτουργίας του οργανισμού και καταλληλότητας της μεθοδολογίας που χρησιμοποιείται (Rogers & Palmer-Erbs, 1994).

Τα χαρακτηριστικά της συμμετοχικής έρευνας δράσης είναι (McIntyre, 2008):1) η ενεργός συμμετοχή ερευνητών και συμμετεχόντων στην συν-κατασκευή της γνώσης, 2) η προαγωγή του κριτικού αναστοχασμού που οδηγεί σε ατομική, συλλογική ή και κοινωνική αλλαγή και 3) η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Οι ορισμοί που δίνονται για την συμμετοχική έρευνα δράσης είναι πολλοί και συχνά αντιφατικοί και αντικρουόμενοι, γιατί οι συμμετέχοντες στη συμμετοχική έρευνα δράσης απορρίπτουν το δυισμό και το δίπολο (McTaggart, 2001), που χαρακτηρίζει την παραδοσιακή επιστημονική έρευνα μεταξύ των πανεπιστημίων και των σχολείων, υποθέτοντας ότι η θεωρία ενδημεί στον πρώτο χώρο και η πρακτική εφαρμογή της στο δεύτερο χώρο.

Η εφαρμογή της έρευνας δράσης σε όλο τον κόσμο και σε διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς (McIntyre, 2008) καταδεικνύει ότι είναι μία έρευνα που εξαρτάται από το πλαίσιο και το πεδίο εφαρμογής της. Δεν υπάρχει συγκεκριμένη φόρμουλα, σχεδιασμός και εφαρμογή ούτε και συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο. Υπάρχει μία ρευστότητα στον τρόπο που διενεργείται. Υπάρχουν διάφορες επιρροές στο τρόπο διαμόρφωσής της από τον Marx, τον Gramsci και τον Freire έως και την κριτική θεωρία αλλά και τις φεμινιστικές σπουδές. Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις, γιατί πολλοί ερευνητές έχουν διαφορετικές επιστημονικές, μεθοδολογικές και επιστημολογικές αφετηρίες, ποικίλες ιδεολογικές, πολιτικές και ηθικές αναφορές και τοποθετήσεις. Πολλοί ερευνητές που χρησιμοποιούν την έρευνα δράσης έχουν εκπαιδευθεί στην ψυχολογία, την οργανωτική θεωρία και στη διοίκηση, όπου η έμφαση δίνεται άλλοτε σε ατομικό και άλλοτε σε διατομικό επίπεδο δράσης (Greenwood, Whyte & Harkavy, 1993). Άλλοι ερευνητές έχουν εκπαιδευτεί σε κοινωνιολογικές και πολιτικές προσεγγίσεις όπου έμφαση δίνεται στις κοινότητες-συλλογικότητες και τις κοινωνικές δομές (Khanlou & Peter, 2005). Για το λόγο αυτό δεν είναι συνετό να υπογραμμίζονται και να υπερτονίζονται οι όποιες ομοιότητες και διαφορές. Οι ομοιότητες μπορεί να αξιοποιηθούν ως πλαίσιο επικοινωνίας και

εμπιστοσύνης και οι διαφορές ως πιθανότητες για κοινή και αμοιβαία προσπάθεια ανάπτυξης και μάθησης.

Στην εκπαίδευση η έρευνα δράσης έχει συμβάλει στον εκδημοκρατισμό της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας που βιώνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές/ριες είτε ως εκπαιδευτική έρευνα (Kincheloe, 2003; Milss, 2006; Noffke & Somekeh, 2005) είτε ως αναστοχαστική ερευνητική πράξη (Evans, 2002; Schön, 1983).

2.3.8 Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης μέσω της συμμετοχικής έρευνας δράσης

Τα σχολεία είναι παραδοσιακοί οργανισμοί που λειτουργούν χρόνια και έχουν παγιωμένη δομή και συγκεκριμένα συστήματα εξουσιαστικών σχέσεων, όπου η πιθανότητα ατομικής και συλλογικής αλλαγής είναι περιορισμένη (Νομικού, 2017). Η μελέτη των σχολείων ως οργανισμών μάθησης άλλοτε κινείται στο δίπολο τεχνοκρατικών-κριτικών θεωριών και άλλοτε υιοθετεί ενδιάμεσες προσεγγίσεις (Νομικού, 2017). Στο τεχνοκρατικό μοντέλο, ο οργανισμός συλλέγει δεδομένα και μετασχηματίζει τη γνώση για τη βελτίωσή του (Horvat & Trojak, 2013). Στο κριτικό μοντέλο, ο οργανισμός ενδιαφέρεται για τις κοινωνικές μεταβλητές και δυναμικές με στόχο την ανάληψη δράσης και το μετασχηματισμό των δομών του σε τοπικό ή ευρύτερο πλαίσιο (Bloch & Borges, 2002). Ο οργανισμός μάθησης είναι κάτι περισσότερο από το σύνολο των μελών του (Senge, 1990;2000). Αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο και μέσω του οποίου (Kim, 1993) συντελείται η ατομική και η οργανωσιακή μάθηση (Boerner, Macher & Teece, 2003) μέσω συλλογικών διεργασιών αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων (Lahteenmaki, Toivonen, Mattila, 2001) με το περιβάλλον (Cyert and March, 1963). Σύμφωνα με την τεχνοκρατική προσέγγιση, η οργανωσιακή μάθηση οικοδομείται μέσα από τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών πληροφοριών από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον των οργανισμών (Senge, 1990). Σύμφωνα με την κριτική προσέγγιση, εστιάζεται στην αλληλεπίδραση και στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών από τους εργαζομένους είτε μέσω άρρητων και αφηρημένων πηγών (Boerner, Macher, & Teece, (2003)

Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μία μέθοδος έρευνας που ασχολείται με την αυτοαξιολόγηση οργανισμών κατά την οποία τα υποκείμενα και οι συμμετέχοντες της έρευνας συμμετέχουν μαζί με τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της ερευνητικής

διαδικασίας, από την αρχική φάση του σχεδιασμού μέχρι και την τελική φάση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων και της ερμηνείας τους καθώς και τις μελλοντικές δράσεις (Whyte, 1991). Με το ίδιο πνεύμα η φεμινιστική προσέγγιση φρονεί ότι η γνώση πάντα παράγεται στο πεδίο των ανθρωπίνων σχέσεων (Maguire, 2001), η έρευνα είναι μια κοινωνική διαδικασία και όχι μία «αυτοψία» (Gorelick, 1991, pp 460) και το σχολείο είναι ένας οργανισμός που μαθαίνει.

Η συμμετοχική έρευνα δράσης επιχειρεί να αποκαλύψει τα θετικά ή αρνητικά στοιχεία του οργανισμού, που μπορούν να αξιοποιηθούν για την καλύτερη οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού. Για το λόγο αυτό συνήθως η ερευνητική διαδικασία καταλήγει σε βήματα δράσης τα οποία εξαρτώνται από τις συγκεκριμένες συνθήκες του πλαισίου που εφαρμόζεται και δεν ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη μιας θεωρίας η οποία μπορεί να γενικευτεί (Danley & Ellison, 1999). Η συμμετοχική έρευνα δράσης μπορεί να αποτελέσει το όχημα της αλλαγής για τις σχολικές μονάδες.

Στόχος των εκπαιδευτικών ερευνητών είναι να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία δρουν και εργάζονται καθημερινά, να εντοπίσουν προβλήματα, αγκυλώσεις και δυσλειτουργίες και να διερευνήσουν προοπτικές επίλυσής τους (Heit & Anderson, 2005). Με τον τρόπο αυτό, οι παρεμβάσεις τους δεν στοχεύουν απλά να βελτιώσουν την πρακτική τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται. Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μπορούν να εμπλακούν όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση και οι μαθητές/ριες αλλά και οι γονείς και άλλοι φορείς που συνδέονται με τη σχολική μονάδα. Ωστόσο το τι συνιστά βελτίωση ή επίλυση ενός ζητήματος δεν είναι αυτονόητο ή κοινά αποδεκτό από όλους τους συμμετέχοντες. Συνήθως δεν υπάρχει συναίνεση για κάποιο θέμα και συχνά υπάρχουν αντικρουόμενες και αντιφατικές αξίες και ασύμμετρη κατανομή δύναμης και εξουσίας. Ο αναστοχασμός είναι σημαντικός για να παρουσιαστεί το ποιος τελικά επωφελείται από τις συγκεκριμένες δράσεις.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της συμμετοχικής έρευνας δράσης είναι ότι οι θεματοφύλακες του οργανισμού συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία. Το γεγονός ότι οι θεματοφύλακες συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία διασφαλίζει το γεγονός ότι είναι μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικο-πολιτισμικής ομάδας που έχουν βιωμένη εμπειρία του οργανισμού και η πληροφόρηση που θα προκύψει έχει τη συναίνεσή τους, χωρίς να παραποιείται από εξωτερικούς επαγγελματίες ή ερευνητές.

Επιπλέον, η συμμετοχή τους διασφαλίζει τη δέσμευσή τους για υλοποίηση των συμφωνηθέντων δράσεων και τη συναίνεσή τους και πρόθεση για αλλαγή (Walton & Gaffney, 1991). Επίσης συχνά η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μία χειραφετική διαδικασία για τους συμμετέχοντες (Rosenwald, 1988). Για το λόγο αυτό, ο ερευνητής θεωρείται περισσότερο ως σύμβουλος στην ερευνητική διαδικασία παρά ως ένας ειδήμονας επαγγελματίας.

Η Συμμετοχική έρευνα δράσης βοηθά τα άτομα να ερευνήσουν μία πραγματικότητα προκειμένου να την αλλάξουν (Fals Borda, 1979) και ταυτόχρονα βοηθά τα άτομα να αλλάξουν την πραγματικότητα, προκειμένου να την ερευνήσουν (Kemmis & Wilkinson, 1998). Η Συμμετοχική έρευνα δράσης βοηθά τα άτομα να ερευνήσουν και να αλλάξουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές πραγματικότητες μέσα από τις αλλαγές πρακτικών που συνιστούν τις βιωμένες εμπειρίες τους. Είναι μία μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης ή επίλυσης προβλημάτων σε διάφορες εργασιακές συνθήκες. Συμβάλλει στη δημιουργία γνώσης σχετικά με τη βελτίωση της πρακτικής και τον μετασχηματισμό-αλλαγή του οργανισμού (Herr & Anderson, 2005). Επίσης, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τοποθετείται ο ερευνητής επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά απέναντι στην έρευνα δράσης. Θεωρείται ότι είναι η μορφή έρευνας με την μεγαλύτερη επίδραση στον οργανισμό και η πιο δημοκρατική. Βέβαια, πάντα υπάρχουν διαφορετικές σχέσεις εξουσίας ή ιεραρχίας σε έναν οργανισμό αλλά η λήψη αποφάσεων στηρίζεται σε δεδομένα. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η έρευνα πραγματοποιείται από ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών, ομάδες ερευνητών ή ομάδες κριτικών φίλων, προκειμένου να πραγματοποιηθούν αλλαγές (Herr & Anderson, 2005). Οι αυτόνομες ομάδες ή ομάδες ιδιοσυγκρασίας έχουν περισσότερη ελευθερία αλλά οδηγούν σε βαλκανοποίηση και μικροπολιτικές (Holly, 1989) ενώ οι διακριτές ομάδες εκπαιδευτικών (Herr, 1999) έχουν περισσότερες πιθανότητες να οδηγήσουν σε επίδραση της γενικής οργανωτικής κουλτούρας.

2.3.9 Μοντέλα συμμετοχικής έρευνας δράσης

Η συμμετοχική έρευνα δράσης έχει διάφορες μορφές και μοντέλα, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζονται και αντανακλούν ποικίλες επιστημονικές παραδοχές. Οι διαφορετικές μορφές της συμμετοχικής έρευνας δράσης μπορούν να ιδωθούν ως διαφορετικά σημεία σε ένα συνεχές

δύναμης/εξουσίας των συμμετεχόντων (McNiff, Lomax and Whitehead, 1996). Στο ένα άκρο, υπάρχει η περίπτωση κατά την οποία οι συμμετέχοντες έχουν κάποια συμμετοχή στη διαδικασία αλλά πολύ λίγη δύναμη/εξουσία στο όλο πρόγραμμα και την έρευνα. Στο άλλο άκρο, οι συμμετέχοντες έχουν πλήρη έλεγχο της έρευνας και μπορούν να προσλαμβάνουν ερευνητές, οι οποίοι έχουν συμβόλαιο για τη συγκεκριμένη εργασία (όπως συμβαίνει συνήθως στις επιχειρήσεις). Μεταξύ αυτού του δίπολου υπάρχουν υβριδικές συμμετοχικές έρευνες δράσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες συμμετέχουν, αλλά οι ερευνητές εξαρτώνται από τη χρηματοδότηση για τη λήψη αποφάσεων.

Πίνακας 2: Διαφορές στην έμφαση των μοντέλων σύμφωνα με Rogers & Palmer-Erbs, 1994

Διαφορές στην έμφαση των μοντέλων σύμφωνα με Rogers & Palmer-Erbs, 1994	
Παραδοσιακή έρευνα	Συμμετοχική έρευνα δράσης
Έμφαση στη μάθηση σχετικά με τα ερευνώμενα υποκείμενα	Έμφαση στη μάθηση από τους συμμετέχοντες και για τους συμμετέχοντες
Αντικειμενικότητα και γενικευσιμότητα	Υποκειμενικότητα της εμπειρίας
Ερευνητής ως επαγγελματίας ειδήμονας	Ερευνητής ως σύμβουλος
Η έρευνα διενεργείται από εξωτερικούς ερευνητές	Η έρευνα γίνεται από τους εσωτερικούς, συμμετέχουν και οι ερευνώμενοι
Τα υποκείμενα έχουν μόνο ένα ρόλο ως αντικείμενα έρευνας	Οι συμμετέχοντες έχουν διττό ρόλο ως ερευνώμενοι αλλά και ερευνητές
Τα υποκείμενα είναι παθητικά αντικείμενα μελέτης και δεν συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία	Οι συμμετέχοντες συμμετέχουν ενεργά στην ερμηνεία και κατανόηση, στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή και υλοποίηση της έρευνας

Ποσοτικά εμπειρικά δεδομένα	Ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα
Η εμπλοκή των υποκειμένων τελειώνει όταν ολοκληρωθεί η συλλογή δεδομένων	Οι συμμετέχοντες λειτουργούν ως φορείς αλλαγών των αποτελεσμάτων της έρευνας
Η ατζέντα της έρευνας διαμορφώνεται από επαγγελματικές και κοινωνικοπολιτικές επιρροές, δυνάμεις	Η ατζέντα της έρευνας διαμορφώνεται απευθείας από τους συμμετέχοντες στον οργανισμό και τους αποδέκτες των υπηρεσιών

Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μία συστηματική προσέγγιση για την προσωπική, οργανωσιακή, δομική αλλαγή και μετασχηματισμό και αποτελεί μια διάφανη προσπάθεια που τοποθετεί τον ατομικό αυτοκαθορισμό, την ανάπτυξη κριτικής συνειδητοποίησης και θετικής κοινωνικής αλλαγής ως κεντρικούς σκοπούς της κοινωνικής έρευνας (Brydon-Miller & Maguire, 2009). Ανεξάρτητα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις υπάρχει ένα κοινό θέμα αρχών: σεβασμός στα άτομα για τη γνώση και εμπειρία που φέρνουν στην ερευνητική διαδικασία και πίστη στις δημοκρατικές διαδικασίες προκειμένου να εξασφαλιστεί μία θετική κοινωνική αλλαγή και δέσμευση για δράση (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire., 2003). Η εφαρμογή της στην εκπαίδευση στοχεύει να κάνει τα σχολεία σφαίρες συμμετοχής, συνεργασίας και εκδημοκρατισμού (Kelly, 1993). με τρόπους που να έχουν νόημα για τους μαθητές/ριες, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

2.3.10 Κριτήρια εγκυρότητας της συμμετοχικής έρευνας δράσης

Όταν η έρευνα δράσης διεξάγεται από έναν εσωτερικό συνεργάτη σε συνεργασία με άλλους εσωτερικούς συνεργάτες, υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια εγκυρότητας (Heron, 1996; Saavedra, 1996; Anderson, Herr & Nihlen, 2007):

1) Εγκυρότητα της διαδικασίας. Ο βαθμός στον οποίο τα προβλήματα που διατυπώθηκαν επιλύθηκαν με έναν τρόπο που επιτρέπει στο άτομο ή στο σύστημα να συνεχίσει να μαθαίνει και στο βαθμό που επιλέχθηκε κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων και τριγωνοποίηση.

2) Εγκυρότητα του αποτελέσματος. Ο βαθμός στον οποίο οι δράσεις που ακολουθήθηκαν οδήγησαν στην επίλυση του προβλήματος, που τέθηκε αρχικά.

3) Εγκυρότητα καταλυτική. Ο βαθμός στον οποίο η διαδικασία της έρευνας εστιάζεται και ενεργοποιεί και τους ερευνητές και τους συμμετέχοντες προς την κατανόηση της πραγματικότητας, προκειμένου να αλλάξουν την ερμηνεία τους ή την άποψή τους για το ρόλο τους.

4) Εγκυρότητα δημοκρατική. Ο βαθμός στον οποίο η έρευνα έγινε σε συνεργασία με τα άτομα που εργάζονται και σχετίζονται με το θέμα ως εγγύηση ότι τα αποτελέσματα αφορούν στο συγκεκριμένο οργανισμό.

5) Εγκυρότητα διαλεκτική. Ο βαθμός στον οποίο ο διάλογος και η συζήτηση με τους συμμετέχοντες πραγματοποιείται κατά τη διαδικασία της έρευνας με τη μορφή συνεργατικής διερεύνησης ή κριτικού φίλου.

Κάποια από αυτά τα κριτήρια εγκυρότητας είναι πρωταρχικής και κάποια δευτερεύουσας σημασίας (Oolbekkink-Marchand, Van Der Steen, & Nijveldt, 2013)στην έρευνα δράσης ανάλογα με το είδος της. Έτσι, για την πρακτική έρευνα δράσης που στοχεύει στην ατομική ανάπτυξη, πρωταρχικής σημασίας κριτήρια είναι του αποτελέσματος. Η τεχνική έρευνα δράσης που στοχεύει στη βελτίωση του σχολείου, πρωταρχικής σημασίας κριτήρια είναι η δημοκρατική και η καταλυτική. Η χειραφετική έρευνα δράσης που στοχεύει στη γενίκευση της γνώσης, πρωταρχικής σημασίας κριτήρια είναι η εγκυρότητα του αποτελέσματος και η διαδικαστική.

Οι Argyris, Putman and Smith (1985) προσδιόρισαν τη σπειροειδή διαδικασία και τα κριτήρια της έρευνας δράσης ως εξής: 1) εστιάζει την προσοχή της σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα-πρόβλημα και προσπαθεί να παρέχει βοήθεια στον οργανισμό 2) προϋποθέτει τον εντοπισμό, το σχεδιασμό, τη δράση και την αξιολόγηση του εγχειρήματος 3) γίνεται αναστοχασμός και αναθεώρηση του τρόπου σκέψης και δράσης 4) επιχειρείται αλλαγή και αμφισβήτηση του υπάρχοντος status quo 5) σκοπεύει να συμβάλει στη βασική γνώση της καθημερινής πρακτικής.

Ο Burke (2014) χρησιμοποιεί την εξής προσέγγιση για την έρευνα δράσης : α) προσωπική, που ξεκινά με την έρευνα ενός ατόμου εργαζομένου σε έναν οργανισμό, για να διερευνήσει τις επιλογές του προκειμένου να τις βελτιώσει και ο ερευνητής

ξεκινά από τη διατύπωση ενός προβλήματος που τον ενδιαφέρει. β) πλαισίου, όταν ο ερευνητής κάνει ομάδες εμπλεκομένων και διερευνούν θέματα κοινού ενδιαφέροντος. γ) κοινωνική, όταν η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει ένα πρόβλημα και επιχειρεί να το διερευνήσει ευρέως.

Στην συγκεκριμένη εργασία, η έρευνα δράσης ξεκίνησε ως 1^ο προσώπου και στην πορεία μετεξελίχθηκε σε 2^ο προσώπου έρευνα δράσης. Σε περίπτωση που και άλλα σχολεία εφαρμόσουν αντίστοιχα σχέδια δράσης μπορεί να εξελιχθεί σε 3^ο προσώπου έρευνα δράσης.

2.3.11 Ζητήματα Ηθικής Δεοντολογίας

Συνήθως η έρευνα δράσης πραγματοποιείται από κάποιο εξωτερικό ερευνητή που αναπτύσσει φιλικές σχέσεις με τον οργανισμό, αν και πιο σπάνια υπάρχουν περιπτώσεις όπου η έρευνα δράσης διενεργείται από μόνιμο εσωτερικό συμμετέχοντα εμπλεκόμενο με τον οργανισμό (Coghlan & Brannick, 2001). Η δυναμική των ομάδων μπορεί να είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, όταν υπάρχει ένας εσωτερικός ερευνητής (Meyer, 1993; Titchen & Binnie, 1993a & 1993b). Η έννοια του εσωτερικού ερευνητή έχει διαφορετικές νοηματοδοτήσεις σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Σε κάποιες έρευνες οι ερευνητές εργάζονται στον ίδιο χώρο με τους ερευνούμενους (Meyer, 1993; Coghlan & Casey 2001) και γίνεται ένα πολύ δυνατό εργαλείο για τον ερευνητή, γιατί παρέχει άμεση πρόσβαση στο πεδίο εφαρμογής της δράσης (Rolfé, 1994) και παράγεται γνώση ή θεωρία για το πεδίο.

Στην συγκεκριμένη εργασία η ερευνήτρια-διευθύντρια του σχολείου είναι πρόσκαιρα εσωτερική ερευνήτρια γιατί : 1) η θητεία της Διευθυντικής θέσης είναι τετραετής και στο πέρας αυτής λήγει η συνεργασία με το συγκεκριμένο σχολείο 2) ως δασκάλα γνωρίζει την κουλτούρα των εκπαιδευτικών 3) ως διευθύντρια στο σχολείο έχει την έννοια του εσωτερικού συνεργάτη, αλλά ιεραρχικά διαφοροποιείται και έχει τη δυνατότητα να παρακινεί τις ομάδες εργασίας να εφαρμόσουν αυτά τα οποία αποφασίζουν. Επίσης, έχει πρόσβαση σε δεδομένα, αρχεία και φακέλους που δεν θα είχε κάποιος εξωτερικός ερευνητής. Εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών υπάρχει μία «προϋπάρχουσα γνώση και κατανόηση» (Gummesson, 2000 p. 7), δηλαδή γνώση και εμπειρία του οργανισμού πριν εμπλακεί στην ερευνητική διαδικασία. Γνωρίζει την επαγγελματική ορολογία, τα ταμπού, τα ρητά και άρητα θέματα που

απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Γνωρίζει τα κριτικά περιστατικά και την επίδρασή τους στην πρακτική και τη λήψη αποφάσεων και να βλέπει «πίσω» από το παράθυρό ή μεταξύ των γραμμών για τα όσα συμβαίνουν στο χώρο. Μπορεί να κάνει ερωτήσεις και επερωτήσεις, να ζητήσει να γίνουν διευκρινήσεις και να έχει πιο πλούσια δεδομένα. Είναι καθημερινά παρούσα στο σχολείο και παρατηρεί συνεχώς μορφές συμπεριφορών και εμπλέκεται σε φιλικές συζητήσεις που συνεισφέρουν στην έρευνα (East & Robinson, 1994). Από την άλλη πλευρά, το να είσαι τόσο κοντά στα δεδομένα έχει και κάποια αρνητικά (Argyris, Putman & Smith, 1985), μπορεί να υποθέτεις περισσότερα από όσα έχουν ειπωθεί και να θεωρείς ότι οι ερευνούμενοι αποκρύπτουν πράγματα ή ότι δεν είναι τόσο αυθόρμητοι και δεν εκφράζουν ανενόχλητα τον τρόπο σκέψης τους.

Οι λόγοι για να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου στην έρευνα δράσης είναι δύο ειδών: αλτρουιστικοί και πραγματιστικοί. Οι Titchen & Binnie, (1993a&1993b) κάνουν λόγο για μία διπλή δράση των εκπαιδευτικών ως υποκείμενα της αλλαγής αλλά και ως ερευνητές. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών και στους δύο ρόλους επηρεάζει τις σχέσεις με τα άλλα μέλη του σχολείου είτε συμμετέχουν είτε όχι στην ερευνητική διαδικασία. Οι δεσμοί των ερευνητικών συναντήσεων και σχέσεων μπορεί να διαφέρουν σε εγγύτητα και φιλικότητα. Οι σχέσεις επηρεάζουν τα δεδομένα αλλά και τα δεδομένα επηρεάζουν τις σχέσεις κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την έρευνα και εξελίσσονται σε διαχείριση οργανωτικών πολιτικών εντός του οργανισμού.

Ο διπλός ρόλος ερευνητή και ερευνούμενου εργαζόμενου στον οργανισμό επηρεάζει τόσο το άτομο όσο και τον οργανισμό και οδηγεί στον τρίτο ρόλο του πολιτικού. Η έρευνα δράσης μπορεί να είναι πολιτική και ανατρεπτική, γιατί εξετάζει σε βάθος θέματα, αμφισβητεί υπάρχουσες πρακτικές, οδηγεί σε δράσεις και ενθαρρύνει δημοκρατικές διαδικασίες. Κάτι που μπορεί να γίνει απειλητικό για τις υπάρχουσες νόρμες του σχολείου. Οι ερευνητές προσπαθούν να δημιουργήσουν έγκυρη και χρήσιμη γνώση και πληροφόρηση, προκειμένου να διευκολύνουν δημοκρατικές διαδικασίες και εμπειριστατωμένη επιχειρηματολογία για τη λήξη αποφάσεων και δεσμεύονται να τις υλοποιήσουν σύμφωνα με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Συχνά αυτό το οποίο αποτελεί έγκυρα δεδομένα οδηγούν σε πολιτικές αποφάσεις και δράσεις.

Η διαχείριση του τρίτου αυτού ρόλου- του πολιτικού- εμπεριέχει δυο εκφάνσεις: της προώθησης αλλά και της αντίστασης (Coghlan & Casey, 2001) . Κατά την προώθηση το άτομο αισθάνεται ενεργό άτομο που επιδιώκει να επιφέρει την αλλαγή και κατά την αντίσταση αντιδρά στην αλλαγή υπερασπιζόμενος την κατάσταση του παρελθόντος. Οι εκπαιδευτικοί είναι και αποτελεσματικοί φορείς αλλαγής αλλά και πολιτικοί παίκτες εντός του συστήματος (Coghlan & Casey, 2001).

Εξαιτίας της πολυπλοκότητας των ρόλων η επιλογή του θέματος αλλά και της μεθοδολογίας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Στη συγκεκριμένη έρευνα το θέμα προέκυψε από την ερευνήτρια αλλά και τους εκπαιδευτικούς, διότι ήταν ένα κοινό θέμα που ενδιέφερε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από την τάξη που δίδασκαν και την ειδικότητα που είχαν. Επίσης ήταν ένα θέμα που θα μπορούσε η διευθύντρια να ερευνήσει χωρίς να επεμβαίνει στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και αφορούσε τις απόψεις των παιδιών, γονιών, εκπαιδευτικών.

Η συμμετοχική έρευνα δράσης στηρίζεται στην αντίληψη του αναστοχαστικού ορθολογισμού και του κριτικού διαλογισμού, όπου «η επιστήμη δεν ερευνά μόνο αλλά και κατασκευάζει τον κόσμο που ερευνά» (Μακράκης, 1997, σελ. 28) και υιοθετεί τις εξής παραδοχές: α) τα πολύπλοκα πρακτικά προβλήματα απαιτούν εξειδικευμένες λύσεις που μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσα στο περιβάλλον που αναδύονται β) οι λύσεις δεν μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία ως συνταγολόγια για άλλες καταστάσεις, αλλά μπορούν να τεθούν στη διάθεση των ερευνητών και των εκπαιδευτικών ως προηγούμενη εμπειρία ως υποθέσεις προς έλεγχο (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

2.3.12 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός και μανθάνουσα κοινότητα

Η σχολική μονάδα είναι ένας κοινωνικός σχηματισμός με κύρια χαρακτηριστικά την οργάνωση και συντονισμό ατόμων, μέσων και λειτουργιών που στηρίζεται στη δράση και αλληλεπίδραση των ατόμων (Davies, 1981). Η ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει το σχολείο έγκειται στο διφυή χαρακτήρα του: 1) λειτουργεί ως αυστηρά διοικητικός γραφειοκρατικός θεσμός με ιεραρχική οργάνωση και συγκεκριμένο καθηκοντολόγιο και 2) υπάρχει ως ρευστός κοινωνικός θεσμός που επηρεάζεται από τις ευρύτερες οικονομικο-κοινωνικοπολιτικές συνθήκες αλλά και το τοπικό πλαίσιο καθώς και τα

τοπικά οργανωμένα συμφέροντα, όπως εκφράζονται μέσα από τοπικές ομάδες πίεσης (Μιχαλόπουλος, 1987). Η λειτουργία του σχολείου εμπεριέχει συγκρούσεις μέσα από τις οποίες προκύπτει η εξέλιξή του (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990). Για το σχολείο ως οργανισμό έχουν διατυπωθεί τρεις δομικές αδυναμίες (Everard & Morris, 1999): 1)αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού του. Οι έννοιες εκπαίδευση, μόρφωση, ανάπτυξη, που χρησιμοποιούνται, είναι εξαιρετικά ρευστές και ευρείς που ερμηνεύονται διαφορετικά από τα άτομα, αφού εξαρτώνται από πολιτικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις και αξιολογικές κρίσεις.2)αδυναμία σαφούς προσδιορισμού των αποδεκτών των υπηρεσιών του (μαθητές/ριες, γονείς, εκπαιδευτικοί, δήμος, τοπική κοινωνία) και των αναγκών ή των προσδοκιών τους. 3)αντίφαση μεταξύ των εξουσιαστικών σχέσεων που υπάρχουν σε μία οργάνωση με ιεραρχική δομή και στις έννοιες της ισότιμης συμμετοχής και δημοκρατίας που αποτελούν αξίες του σχολείου.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει προβληματισμός για το σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης ενταγμένης στον ευρύτερο διάλογο για ζητήματα δημόσιας διοίκησης. Τα τελευταία χρόνια στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εφαρμόζονται αποκεντρωτικές πρακτικές με εκχώρηση αρμοδιοτήτων και εξουσιών τόσο στην τοπική διοίκηση όσο και στη σχολική μονάδα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μεγάλο συγκεντρωτισμό, αφού οι ουσιαστικές αποφάσεις για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία. Το υπουργείο ως κορυφή της πυραμίδας ρυθμίζει ουσιαστικά ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία των σχολείων και για το λόγο αυτό έχει χαρακτηριστεί ως εξουσιαστικό (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990 σελ. 79;Σαΐτης, 2000 σελ 221). Η πολιτική αυτή έχει αποτέλεσμα τον περιορισμό του ρόλου των διευθυντών των σχολικών μονάδων και της περιορισμένης δυνατότητας ανάπτυξης ηγεσίας (Τύπας, 1999 σελ. 123).

Τη δεκαετία του 1980 υπήρχαν προσπάθειες εκδημοκρατισμού (Ν. 1566/1985), τη δεκαετία του 1990 τέθηκαν ζητήματα ποιοτικής αναβάθμισης όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα επικράτησαν αιτήματα για διοικητικό εκσυγχρονισμό, διοικητική αποτελεσματικότητα και βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Μακρυδημήτρης, 2003 σελ. 79). Κύρια χαρακτηριστικά των μεταρρυθμίσεων (Ν. 4547/2018) ήταν η αποκέντρωση με τη μορφή συγκρότησης συλλογικών οργάνων

υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε επίπεδο δήμου λειτούργησαν οι Επιτροπές Παιδείας και οι Σχολικές Επιτροπές και σε επίπεδο σχολείου ενεργοποιήθηκαν το Σχολικό Συμβούλιο, ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και τα δίκτυα Σχολείων.

Μολονότι νομοθετικά η σχολική μονάδα παρουσιάζεται ως φορέας διαμόρφωσης και προσαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και χώρος εκδημοκρατισμού, γιατί μεριμνά για «τη διασφάλιση σε όλους τους/τις μαθητές/ριες ποιοτικά αναβαθμισμένης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης...και γενικότερα ισότητα ευκαιριών» (Ν. 2986/2002 σελ. 233) στην πραγματικότητα η αποκεντρωτική λογική δε συμβαδίζει με την αυτοδιοικητική πρακτική (Τύπας, 1999). Σύμφωνα με έρευνες στη σχολική ζωή (Σαΐτης, 1996; Τύπας, 1999) τίθενται σημαντικά ζητήματα για το εάν τα μέλη των συλλογικών οργάνων επιδεικνύουν θερμό ενδιαφέρον για το ρόλο και τη συμμετοχή τους αλλά και κατά πόσο έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτούνται. Καθοριστικός φαίνεται να είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας της σχολικής μονάδας σχετικά με το επίπεδο της γραφειοκρατικής οργάνωσης, τη διαμόρφωση οργανωτικού περιβάλλοντος και τη διαχείριση της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου (Γιαννακοπούλου, 2002).

Σύμφωνα με τη νομοθεσία (Ν. 1566/85 και Ν. 4547/2018), οι διευθυντές των σχολείων συνεργάζονται και μετέχουν διαχειριστικά, γνωμοδοτικά και υποστηρικτικά όργανα του σχολείου, εισηγούνται ή ορίζουν εισηγητές, πληροφορούν αμφίδρομα, έχουν την ευθύνη εκτέλεσης των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, διαπραγματεύονται και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, ενώ μετέχουν και στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Οι παραπάνω αρμοδιότητες, αν και περιγράφονται ρητά στο νόμο απαιτούν την έκδοση εκτελεστικών διοικητικών πράξεων, όπως Προεδρικών Διαταγμάτων, Υπουργικών Αποφάσεων και Εγκυκλίων με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλά κενά και παραλείψεις στην εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου.

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν νοηματοδοτείται στη συγκεκριμένη εργασία ως απλά επίτευξη στόχων αλλά σημαίνει επιτυχή αντιμετώπιση κεντρικών ζητημάτων της εκπαίδευσης προσανατολισμένη στον άνθρωπο και την κοινωνία, όπως αναδύονται σε τοπικό επίπεδο και σε κάθε σχολική μονάδα.

Κεφάλαιο 3:Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα έχει νατουραλιστικό χαρακτήρα, διεξάγεται στο φυσικό χώρο του σχολείου, όπου οι σχέσεις και τα γεγονότα διαμορφώνονται καθημερινά και στοχεύει σε μία πρώτη χαρτογράφηση φαινομένων που δεν έχουν ερευνηθεί. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι: ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, συμμετοχική παρατήρηση των εκπαιδευτικών, μελέτη των αρχείων του σχολείου και των συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και το ημερολόγιο της Διευθύντριας και των εκπαιδευτικών.

Ο χαρακτήρας της έρευνας είναι περιγραφικός (Κυριαζή, 2002), γιατί στοχεύει στην καταγραφή των απόψεων των μαθητών/ριών, γονέων και εκπαιδευτικών αλλά και των πρακτικών που υιοθετούνται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και στην καταγραφή των αγκυλώσεων και των προβλημάτων του σχολείου. Η ερμηνευτική προσέγγιση ακολουθείται στην ερμηνεία των ποιοτικών στοιχείων της έρευνας.

Η συγκεκριμένη εργασία είναι μία πρακτική έρευνα δράσης ως προς τη θεωρητική θεμελίωση (Carr and Kemmis, 1986), συνεργατική και αυτοβιογραφική ως προς τη μορφή αναστοχασμού (Rearick and Feldman, (1999) και επαγγελματική ως προς τον σκοπό της (Noffke, 1997b), επειδή επιχειρεί να βελτιώσει πρακτικές του σχολείου (χωρίς να εμπλέξει ιδεολογίες και πολιτικές που τη διαμορφώνουν), επιδιώκοντας την αλλαγή του συγκεκριμένου σχολείου. Η έρευνα δράσης συμβαίνει όταν τα άτομα εμπλέκονται στην έρευνα της πρακτικής τους, προκειμένου να την κατανοήσουν και να την αλλάξουν (Feldman, 2007). Είναι δράση επειδή τα άτομα δρουν εντός του συστήματος που επιχειρούν να κατανοήσουν και να αλλάξουν. Είναι έρευνα επειδή η συστηματική και κριτική διερεύνηση δημοσιοποιείται.

Η σπείρα των κύκλων της έρευνας δράσης ξεκινά με την συλλογή δεδομένων, ακολουθεί η ερμηνεία τους και η διατύπωση μιας πρακτικής θεωρίας που οδηγούν στο σχεδιασμό και υλοποίηση δράσεων, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στον αναστοχασμό και ανασχεδιασμό με εκ νέου συλλογή δεδομένων και ερμηνεία και υλοποίηση δράσεων (Altrichter, Feldman, Posh & Somekh, 1993). Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι τρεις κύκλοι της σπείρας λειτούργησαν ταυτόχρονα και παράλληλα για τα τρία σχολικά έτη 2011-2012, 2012-2013 και 2013-2014. Προηγήθηκε ο εισαγωγικός-

προπαρασκευαστικός κύκλος το σχολικό έτος 2011-2012, που εντάσσεται στην α φάση του 3^{ου} κύκλου, αλλά για λόγους περιγραφικής κατανόησης παρατίθεται ως ξεχωριστός εισαγωγικός κύκλος, προκειμένου να γίνει αντιληπτή η διερευνητική φάση και η έναρξη της έρευνας δράσης στο σχολείο. Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, προκειμένου να αποτυπωθεί ολιστικά και ρεαλιστικά η σχολική πραγματικότητα. Η διαλεκτική σχέση των ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έδωσε μια πραγματιστική και πιο ολοκληρωμένη οπτική (Δόβρος, 2012). Η χρήση μεικτών ερευνητικών πρακτικών έγινε για λόγους τριγωνοποίησης και συμπληρωματικότητας της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκε τριγωνοποίηση μεθόδων, ερευνητών και δεδομένων (Denzin, 2009), προκειμένου να γίνει διασταύρωση, έλεγχος και συμπλήρωση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων.

3.2 Φάσεις και διαδικασίες διενέργειας της έρευνας

3.2.1 Εισαγωγικός κύκλος: Η ιδέα και η αρχή της έρευνας δράσης

Η ιδέα της έρευνας δράσης ξεκίνησε όταν η ερευνήτρια μετά το πρώτο έτος εργασίας της στο συγκεκριμένο σχολείο ως διευθύντρια αναρωτήθηκε: «ως νέα διευθύντρια έχω την ατομική μου άποψη για το σχολείο, αλλά μολονότι έχει ήδη περάσει ένας χρόνος εργασίας στο σχολείο, αισθάνομαι ότι δεν ξέρω τι άποψη έχουν οι άλλοι για το σχολείο. Ποια είναι η άποψη των μαθητών/ριών, γονέων και εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του σχολείου;», «Πώς μπορεί η φωνή όλων των εμπλεκομένων να συνυπολογιστεί στην καθημερινή σχολική ζωή;», «Πώς θα μπορούσε να κατασκευαστεί ένα εργαλείο αποτύπωσης της άποψης των μαθητών/ριών, γονέων, εκπαιδευτικών για το σχολείο;» «Πώς θα μπορούσε η φωνή τους να γίνει πράξη και δράση;». Για το λόγο αυτό ζήτησε στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2011-2012 από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να συμπληρώσουν ένα απλό ερωτηματολόγιο σχετικά με το τι τους αρέσει και τι όχι στο σχολείο (α φάση 3^{ου} κύκλου). Εξαιτίας του χαμηλού αριθμού συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (επιστράφηκαν 7 από τα 35 που διανεμήθηκαν) αλλά και των λακωνικών απαντήσεων, οι ερωτήσεις που αναδύθηκαν από την ερευνήτρια ήταν οι εξής: «για ποιο λόγο οι εκπαιδευτικοί δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο;», «δεν ήθελαν να εκφράσουν την άποψή τους;», «δεν ήταν συνηθισμένοι σε κάτι τέτοιο;», «δεν έβλεπαν το λόγο συμπλήρωσής τους, γιατί αισθάνονταν ότι η γνώμη τους δε μετράει;».

Τα ερωτήματα αυτά συζητήθηκαν με μία διευθύντρια άλλου σχολείου που δέχθηκε να λειτουργήσει ως κριτικός φίλος και να συζητά σε τακτική βάση τα ζητήματα που θα προέκυπταν από την εφαρμογή της έρευνας δράσης και συναποφασίστηκε η αναγκαιότητα εφαρμογής της έρευνας δράσης. Η ερευνήτρια-διευθύντρια και οι εκπαιδευτικοί θα διαμόρφωναν το όραμα και τις δράσεις του σχολείου ως πρώτο βήμα για την οργανωσιακή διαχείριση της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας συνυπολογίζοντας τις φωνές των μαθητών/τριων και των γονέων.

Πρώτο βήμα : έναρξη έρευνας

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2012-2013 έγινε συζήτηση στο Σύλλογο Διδασκόντων για τη δημιουργία κοινού οράματος για το σχολείο και την έρευνα δράσης που θα συνυπολόγιζε τη φωνή όλων των εμπλεκομένων (μαθητών/ριών, γονέων, εκπαιδευτικών). Ειδικότερα η ερευνήτρια ανέφερε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικοί βλέπουν το σχολείο, έτσι ώστε το σχολείο να λειτουργεί συνυπολογίζοντας τη φωνή όλων.

Δεύτερο βήμα: Ορισμός Παιδαγωγικής Ομάδας

Ο Σύλλογος Διδασκόντων (30 εκπαιδευτικοί) δέχθηκε ομόφωνα να συμμετάσχει στην έρευνα δράσης, αλλά η Παιδαγωγική ομάδα ήταν 25 άτομα. Τα πέντε άτομα δε θέλησαν να συμμετάσχουν, εξαιτίας του χρόνου που απαιτούνταν να αφιερώσουν για συναντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί της Παιδαγωγικής Ομάδας μαζί με τη διευθύντρια συναντιόντουσαν τακτικά και έκτακτα για να συζητήσουν. Τα στάδια και η διαδικασία της έρευνας αλληλοσυνδέονταν. Η συλλογή δεδομένων έγινε σε τρεις κύκλους και κάθε κύκλος είχε τρεις φάσεις. Οι κύκλοι λειτουργούσαν παράλληλα και συχνά αλληλοκαλύπτονταν. Ο πρώτος κύκλος αφορούσε στους μαθητές/ριες, ο δεύτερος κύκλος αφορούσε στους γονείς και ο τρίτος κύκλος αφορούσε στους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε φάση γίνονταν συλλογή δεδομένων και ερμηνεία τους, στη συνέχεια εφαρμογή δράσεων και τέλος αναστοχασμός και ανασχεδιασμός. Η Παιδαγωγική Ομάδα έκανε τη συλλογή των δεδομένων και συμμετείχε στην ανάλυση δεδομένων και στην ερμηνεία τους. Η Παιδαγωγική Ομάδα μελέτησε τους τόμους της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (ΙΕΠ, 2012) και αποφάσισε με την μέθοδο της ονομαστικής ομαδικής τεχνικής (Altricher, et al, 1993) για την επιλογή των ερωτήσεων στην κατασκευή των ερωτηματολογίων. Επίσης η Παιδαγωγική Ομάδα

αποφάσιζε την εφαρμογή και υλοποίηση των δράσεων και συμμετείχε στον αναστοχασμό και ανασχεδιασμό της έρευνας.

Σε ατομικά και συλλογικά ημερολόγια η ερευνήτρια και οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν συμβάντα, περιγραφές, σημειώματα συζητήσεων, συναισθήματα, ερμηνείες και μεθοδολογικά και παιδαγωγικά σημειώματα καθώς και σημειώματα δράσεων.

3.2.2 Συλλογή των δεδομένων

Η υιοθέτηση του πλουραλισμού ως προς τη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος επέβαλε την επιλογή της έρευνας δράσης με τη χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών τεχνικών συλλογής δεδομένων. Δεν υπήρχε επιλογή στους συμμετέχοντες μαθητές/ριες αλλά τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε όλους τους μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων της έρευνας για τους μαθητές/ριες γονείς, εκπαιδευτικούς της πρώτης φάσης ήταν απλές και σύντομες, προκειμένου να απαντήσουν όσο το δυνατόν περισσότεροι συμμετέχοντες. Επίσης, περιείχαν μόνο ανοιχτού τύπου ερωτήσεις στους μαθητές/ριες και στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αναδυθούν οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων και να μην υπάρχει κανενός είδους επηρεασμός ή κατευθυνόμενη απάντηση. Στην περίπτωση των γονέων, όμως, κρίθηκε ότι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις θα ήταν πιο εύκολο να απαντηθούν και να επιστραφούν στο σχολείο από τους γονείς.

3.2.2.1 Συλλογή των δεδομένων 1^{ου} κύκλου - των μαθητών/ριών

Σκοπός του 1^{ου} κύκλου της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών/ριών για το σχολείο τους. Τα ανώνυμα ερωτηματολόγια (βλ. Παράρτημα Α,) διανεμήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και τα παιδιά απάντησαν εθελοντικά, την ίδια χρονική στιγμή στο σχολείο, στην τάξη τους χωρίς να έχει γίνει καμία προετοιμασία ή συζήτηση εκ των προτέρων και στις τρεις φάσεις της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί πριν τη διανομή των ερωτηματολογίων είπαν στους μαθητές/ριες: «Θα θέλαμε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο για να μάθουμε τις απόψεις σας για το σχολείο. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις».

Στην α' φάση της έρευνας διανεμήθηκε στα παιδιά ένα γραπτό ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων. Ο λόγος που επιλέχθηκε η γραπτή έκφραση των

μαθητών/ριών ήταν γιατί η γραπτή έκφραση είναι η ανώτερη μορφή συμβολικής σκέψης (Vygotsky, 1978) μια πιο αργή διαδικασία από ό,τι η προφορική έκφραση και προϋποθέτει συγκέντρωση και προσπάθεια, για να γίνει κατανοητή η άποψη που κατατίθεται (Van Manen, 1997). Εφόσον οι ίδιες ερωτήσεις έπρεπε να απαντηθούν από όλα τα παιδιά ηλικίας 7-12 ετών τα ερωτήματα ήταν απλά, σαφή και κατανοητά για να αναδυθούν οι απαντήσεις των παιδιών.

Στη β φάση της έρευνας διανεμήθηκαν σε όλους τους μαθητές/ριες δύο ανώνυμα ερωτηματολόγια: 1) Ερωτηματολόγιο για τις σχέσεις των μαθητών/ριών μεταξύ τους και 2) Ερωτηματολόγιο για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/ριών. Τα ερωτηματολόγια ήταν κλειστού τύπου, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα σε σύντομο χρόνο. Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε από τους Τόμους της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου από την Παιδαγωγική Ομάδα.

Επίσης έγινε συμμετοχική παρατήρηση από τους εκπαιδευτικούς κατά την ώρα των διαλειμμάτων και καταγραφή στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υπάρξει τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.

Στη γ φάση της έρευνας διανεμήθηκαν στους μαθητές/ριες δύο ανώνυμα ερωτηματολόγια: 1) Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από μάθημα δασκάλου/ας και 2) Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από μάθημα εικαστικών. Τα ερωτηματολόγια ήταν κλειστού τύπου προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα σε σύντομο χρόνο, αλλά είχαν και δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προκειμένου να αναδυθεί η άποψη των παιδιών. Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε από τους Τόμους της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου από την Παιδαγωγική Ομάδα.

3.2.2.2 Συλλογή δεδομένων 2^{ου} κύκλου - των γονέων

Σκοπός του 2^{ου} κύκλου της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων για το σχολείο των παιδιών τους. Στην α φάση ανώνυμα ερωτηματολόγια (βλ. Παράρτημα Β) διανεμήθηκαν την ίδια μέρα από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων στα παιδιά, για να επιδοθούν στους γονείς τους και να απαντηθούν εντός μιας εβδομάδας. Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε από τους Τόμους της Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από την Παιδαγωγική Ομάδα και είχε άξονες την επικοινωνία, την ενημέρωση και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Οι απαντήσεις

των γονέων στις ερωτήσεις αποτέλεσαν την προεργασία για την κατασκευή του πιλοτικού και του κύριου ερωτηματολογίου για γονείς.

Κατά τη β φάση έγινε από την ερευνήτρια η κατασκευή του πιλοτικού ερωτηματολογίου επικοινωνίας προς τους γονείς. Αρχικά έγινε ο καθορισμός των επιμέρους αξόνων-θεματικών ενοτήτων. Στη συνέχεια ακολούθησε μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου της Παιδαγωγικής Ομάδας της α φάσης καθώς και συζητήσεις με εκπαιδευτικούς και γονείς για τη διαμόρφωση μιας σαφέστερης εικόνας των παραμέτρων. Χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια των εργασιών των Gottfredson (1999) και McKibbin, Cooper, Blanke, Dougall, Granzien, & Richardson (1998) and Cooper (1994) ως αρχικοί οδηγοί και συγκεκριμενοποιήθηκαν οι άξονες διερεύνησης και τα ερωτήματα της έρευνας που αφορούσαν στην επικοινωνία σχολείου σπιτιού. Στη συνέχεια τα αρχικά σχεδιασμένα ερωτηματολόγια δόθηκαν για συμπλήρωση στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής και ακολούθησε επεξεργασία των στοιχείων και έλεγχος για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους. Η διαδικασία αυτή δεν είχε ουσιαστικές βελτιώσεις ή τροποποιήσεις.

Στη γ φάση αυτού του κύκλου έγινε η διανομή του ερωτηματολογίου σε όλους τους γονείς (βλ. Παράρτημα Α). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 25 ερωτήσεις κλειστού τύπου με χρήση διαβαθμισμένων κλιμάκων και 3 ερωτήσεις ανοιχτού περιεχομένου. Στις κλειστές ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια της γ φάσης των γονέων, οι διαβαθμισμένες επιλογές ήταν 4 και όχι 5 προκειμένου να αποφευχθεί το «σφάλμα κεντρικής τάσης», της τάσης που έχουν οι συμμετέχοντες να επιλέγουν ως απάντηση το κεντρικό σημείο μία κλίμακας (Κυριαζή, 2002 σελ 132). Οι ανοιχτές ερωτήσεις επιλέχθηκαν προκειμένου οι συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους αλλά και για να μπορεί το ερωτηματολόγιο να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες χρονικές στιγμές από την ίδια ή άλλες σχολικές μονάδες, προκειμένου να ανιχνευτούν οι απόψεις των γονέων.

Η αξιοπιστία του τελικού ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με βάση το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach α των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Με τη διαδικασία αυτή προσδιορίστηκε η αξιοπιστία κάθε ερώτησης χωριστά και όλων μαζί συνολικά καθώς και ο βαθμός αύξησης του συντελεστή, αν κάποια από τις προτάσεις διαγραφεί (Μακράκης, 1997).

3.2.2.3 Συλλογή δεδομένων 3^{ου} κύκλου - των εκπαιδευτικών

Σκοπός του 3^{ου} κύκλου της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο τους, να οριστεί το όραμα του σχολείου και να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για τη διεύθυνση του σχολείου. Στην α φάση έγινε διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σχολείο με ανώνυμο ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων (βλ. Παράρτημα Α). Στη β φάση έγινε καθορισμός του οράματος του σχολείου και ανάληψη δράσεων και στην γ φάση έγινε διερεύνηση των απόψεων του σχολείου για τη διεύθυνση με ερωτηματολόγιο βλ. Παράρτημα Α).

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στη β φάση για τον καθορισμό του οράματος του σχολείου αλλά και της απόφασης για ανάληψη δράσης και ανασχεδιασμό έγινε ως εξής:

Μετά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων της α φάσης του σχολικού έτους 2011-2012 ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα της Ονομαστικής Ομαδικής Τεχνικής (Altricher, et al, 1993, pp207) για τον καθορισμό του οράματος και την ανάληψη δράσης και τον ανασχεδιασμό :

Βήμα 1ο: Ιδεοθύελα από τους εκπαιδευτικούς για πιθανές δράσεις ή προτάσεις για ανασχεδιασμό και καταγραφή τους στον πίνακα. Αυτή η τεχνική βοήθησε την ομάδα να μοιραστεί κάποιες ιδέες για ένα θέμα και έδωσε την ευκαιρία σε όλα τα άτομα να εκφράσουν κάποιες ιδέες ή σκέψεις ελεύθερα και να καταγραφούν σε μία προσπάθεια εξεύρεσης λύσεων. Όλες οι απαντήσεις απόψεις των συμμετεχόντων καταγράφηκαν, ακόμα και αυτές που αρχικά φαίνονταν όχι τόσο σχετικές ή ενδιαφέρουσες χωρίς να εκφράζονται αξιολογικές κρίσεις.

Βήμα 2^ο: Συζήτηση για κάθε μία εγγραφή σχετικά με την χρησιμότητα και πρακτικότητά της. Κάθε πρόταση εξετάστηκε απαντώντας στις εξής ερωτήσεις για τη χρησιμότητά της: 1) Πόσο χρήσιμη είναι η δράση/πρόταση; 2) Θα λύσει το πρόβλημα; για πόσο; 3) Θα υπάρξουν άλλες συνοδευτικές θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις από τη δράση; αλλά και για την πρακτικότητά της: 1) Πόσο πρακτική και εφαρμόσιμη μπορεί να είναι η δράση/πρόταση; 2) Τι περιθώρια για τροποποιήσεις υπάρχουν με την εφαρμογή της δράσης/πρότασης ανασχεδιασμού; Σε αυτό το σημείο εφαρμόστηκαν οι τεχνικές των διαγραμμάτων.

Βήμα 3^ο: Ονομαστική ψηφοφορία για να καταγραφούν οι επικρατέστερες προτάσεις δράσης/ανασχεδιασμού που θα εφαρμόζονταν.

Βήμα 4^ο: Οριστική καταγραφή των στρατηγικών δράσης

Βήμα 5^ο : Εφαρμογή και υλοποίησή τους στο σχολείο

Η εφαρμογή και η υλοποίηση έγιναν τα σχολικά έτη 2012-2015.

3.3 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων στηρίχθηκε στη συνεχή συγκριτική μέθοδο της Θεμελιακής Θεωρίας (Grounded Theory) (Strauss & Cobin, 1990) και στην ερμηνευτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τις αρχές της Θεμελιακής Θεωρίας η συλλογή δεδομένων και η ερευνητική διαδικασία αποτελούν μία αλληλένδετη ενότητα. Η διαδικασία ενσωματώνεται στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και η ανάλυση των δεδομένων γίνεται μέσα από συνεργατικές πρακτικές (Δόβρος, 2012).

Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων της Παιδαγωγικής Ομάδας αναγνώστηκαν από τους εκπαιδευτικούς και κρατήθηκαν σημειώσεις με τις θεματικές κατηγορίες και τις συχνότητες εμφάνισής τους στις απαντήσεις των παιδιών. Έπειτα από συζήτηση με την ερευνήτρια, οι αρχικές κατηγορίες συνενώθηκαν σε ευρύτερες Θεματικές Ενότητες με κριτήριο τα κοινά χαρακτηριστικά των αρχικών κατηγοριών και αποτέλεσαν βασικές μονάδες ανάλυσης. Στη συνέχεια οι θεματικές ενότητες εξετάστηκαν για τις πιθανές ερμηνείες που επιδέχονταν. Σε περιγραφικό επίπεδο τα στοιχεία ομαδοποιήθηκαν σε πίνακες κατανομής συχνοτήτων και βρέθηκε ο μέσος όρος για την κάθε πρόταση ή η συχνότητα.

Για την ποιοτική ανάλυση των συζητήσεων (Feldman, 1999) ακολουθήθηκε η εξής πρακτική. Μετά την καταγραφή των συζητήσεων η ερευνήτρια έγραφε σχόλια και παρατηρήσεις για τη μη λεκτική επικοινωνία τις παύσεις και ότι στοιχεία ήταν σημαντικά για την ερμηνεία του λόγου. Στη συνέχεια τα δεδομένα ταξινομήθηκαν και οργανώθηκαν σε κατηγορίες και εντοπίστηκαν υπονοούμενοι ισχυρισμοί και δηλώσεις στήριξης ή απόρριψης των συγκεκριμένων πρακτικών.

3.4 Συνοπτική παρουσίαση χρονοδιαγράμματος έρευνας

3.4.1 1ος Κύκλος : Η φωνή των μαθητών/ριών

A φάση

Συλλογή δεδομένων: Δεκέμβριος 2012

Ανίχνευση των απόψεων των μαθητών/ριών με ερωτηματολόγιο ερωτήσεων ανοιχτού τύπου για το τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει στο σχολείο

Κριτικά συμβάντα (ημερολόγιο διευθύντριας και καταγραφές εκπαιδευτικών)

Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία :Ιανουάριος 2013

Συζήτηση με την Παιδαγωγική Ομάδα και το Σύλλογο Διδασκόντων για τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των μαθητών/ριών και των καταγραφών των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας

Ανάληψη δράσεων α φάσης:

Δράσεις σε τεχνικό επίπεδο

Δράσεις σε παιδαγωγικό επίπεδο

Αναστοχασμός- α φάσης Φεβρουάριος 2013

B φάση

Συλλογή δεδομένων :Μάρτιος 2013

Ανίχνευση απόψεων μαθητών/ριών με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου για τις σχέσεις των μαθητών/ριών μεταξύ τους.

Ανίχνευση απόψεων μαθητών/ριών με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών.

Συμμετοχική παρατήρηση των εκπαιδευτικών την ώρα των διαλειμμάτων.

Κριτικά συμβάντα (ημερολόγιο διευθύντριας και καταγραφές εκπαιδευτικών)

Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία Απρίλιος 2013

Συζήτηση με την Παιδαγωγική Ομάδα και το Σύλλογο Διδασκόντων για τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των μαθητών/ριών και των καταγραφών των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας.

Ανάληψη δράσεων β φάσης:

Δράσεις σε τεχνικό επίπεδο

Δράσεις σε παιδαγωγικό επίπεδο

Αναστοχασμός- β φάσης Ιανουάριος 2014

Γ φάση

Συλλογή δεδομένων Φεβρουάριος 2014

Ανίχνευση απόψεων μαθητών/ριών με ερωτηματολόγιο κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεων για το μάθημα δασκάλου/ας και για το μάθημα των Εικαστικών.

Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία Μάρτιος 2014

Συζήτηση με την Παιδαγωγική Ομάδα και το Σύλλογο Διδασκόντων για τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων.

Ανάληψη δράσεων γ φάσης:

Δράσεις σε τεχνικό επίπεδο

Δράσεις σε παιδαγωγικό επίπεδο

Αναστοχασμός- γ φάση Μάιος 2014

Αναστοχασμός 1^{ου} Κύκλου Μεθοδολογικά-παιδαγωγικά

3.4.2. 2ος Κύκλος : Η φωνή των γονέων

Α φάση

Συλλογή δεδομένων: Δεκέμβριος 2012

Ανίχνευση των απόψεων των γονέων με ερωτηματολόγιο ερωτήσεων κλειστού και ανοιχτού τύπου για το σχολείο.

Κριτικά συμβάντα (ημερολόγιο διευθύντριας και καταγραφές εκπαιδευτικών)

Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία :Ιανουάριος 2013

Συζήτηση με την Παιδαγωγική Ομάδα και το Σύλλογο Διδασκόντων για τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων και των καταγραφών των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας

Ανάληψη δράσεων α φάσης:

Δράσεις το πρωί σε τεχνικό επίπεδο παιδαγωγικό επίπεδο

Δράσεις το απόγευμα σε τεχνικό επίπεδο παιδαγωγικό επίπεδο

Αναστοχασμός- α φάσης Ιούνιος 2013

Β φάση

Συλλογή δεδομένων : Οκτώβριος 2013

Πιλοτική έρευνα διερεύνησης απόψεων γονέων με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου για το σχολείο.

Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία Δεκέμβριος 2013

Συζήτηση με την Παιδαγωγική Ομάδα και το Σύλλογο Διδασκόντων για τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου

Ανάληψη δράσεων β φάσης:

Δράσεις σε τεχνικό επίπεδο

Δράσεις σε παιδαγωγικό επίπεδο

Αναστοχασμός- β φάσης Φεβρουάριος 2014

Γ φάση

Συλλογή δεδομένων από το τελικό ερωτηματολόγιο γονέων Μάρτιος 2014

Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία Απρίλιος 4014

Συζήτηση με την Παιδαγωγική Ομάδα και το Σύλλογο Διδασκόντων για τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων.

Αναστοχασμός- γ φάση Ιούνιος 2014

Αναστοχασμός 2^{ου} Κύκλου Μεθοδολογικά-παιδαγωγικά

3.4.3 3^{ος} Κύκλος: Η φωνή των εκπαιδευτικών

A φάση

Συλλογή δεδομένων: Μάιος 2012

Μελέτη των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών

Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία Αναστοχασμός- α φάσης Ιούνιος 2012

Συζήτηση με την Παιδαγωγική Ομάδα και το Σύλλογο Διδασκόντων για τα αποτελέσματα μελέτης των ερωτηματολογίων.

B φάση

Συλλογή δεδομένωνΕρμηνεία-Πρακτική θεωρία: Καθορισμός οράματος του σχολείου Σεπτέμβριος- Νοέβριος 2012

Συζήτηση με την Παιδαγωγική Ομάδα και το Σύλλογο Διδασκόντων για τον καθορισμό του οράματος του σχολείου

Ανάληψη δράσεων β φάσης:

Δράσεις σε τεχνικό επίπεδο

Δράσεις σε παιδαγωγικό επίπεδο

Αναστοχασμός- β φάσης Νοέβριος 2013

Γ φάση

Συλλογή δεδομένων Απρίλιος 2014

Ανίχνευση απόψεων εκπαιδευτικών με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου για την οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής.

Ανίχνευση απόψεων εκπαιδευτικών με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου για την αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία Μάιος 2014

Συζήτηση με την Παιδαγωγική Ομάδα και το Σύλλογο Διδασκόντων για τα αποτελέσματα.

Αναστοχασμός- γ φάση Ιούνιος 2014

Αναστοχασμός 3^ο Κύκλου Μεθοδολογικά-παιδαγωγικά

3.5 Κριτήρια έρευνας δράσης : Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Οι ερευνητές τονίζουν ότι η κάθε έρευνα δράσης είναι μοναδική και θα πρέπει να θέτει τα δικά της κριτήρια (Connely and Clandinin, 1990) για το συγκεκριμένο πλαίσιο και τη χρονική διάρκεια που εφαρμόστηκε (Lomax, 1994). Η πειθώ/ η διαφάνεια (Winter, 2002) και η αυθεντικότητα (Lomax, 1994) είναι τα κριτήρια που προτείνεται να χρησιμοποιούνται έτσι ώστε να υπάρχει η έκφραση των φωνών των ατόμων των οποίων μελετάται. Οι Altrichter, Feldman, Posch & Somekh (1993) υιοθετούν τα εξής κριτήρια για την έρευνα δράσης: 1) να αναπτύσσει και να βελτιώνει πρακτικές μέσα από την έρευνα προς όφελος των συμμετεχόντων, 2) να αναπτύσσει τη γνώση και την πρακτική κατανόηση των συμμετεχόντων, 3) να αναπτύσσει την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών, 4) να αναπτύσσει και να βελτιώνει το πρακτικό πεδίο. Τα δύο πρώτα κριτήρια αφορούν στην πρακτική του πλαισίου, ενώ τα δύο τελευταία στη θεωρία του διευρυμένου πεδίου.

Κάποιοι ερευνητές (Altrichter, Feldman, Posch & Somekh (1993) δεν αποδέχονται τον όρο εγκυρότητα, γιατί συνδέεται με την ποσοτική έρευνα, την επαναληψιμότητα και αντικειμενικότητα, ενώ η έρευνα δράσης δεν μπορεί να επαναληφθεί και να καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα σε άλλα πλαίσια, αφού ενσωματώνει τον ερευνητή που αποτελεί μέρος της διαδικασίας. Ωστόσο, άλλοι ερευνητές (Hammersley, 1992, σελ 92). χρησιμοποιούν τον όρο εγκυρότητα υπογραμμίζοντας ότι «η έρευνα δράσης αναπαριστά με ακρίβεια αυτά τα χαρακτηριστικά του φαινομένου που επιχειρεί να περιγράψει, να επεξηγήσει και να θεωρητικοποιήσει. Οι Altrichrt et al, (1993) τονίζουν την ανάγκη οι συμμετέχοντες να μπορούν να ελέγξουν

οποιαδήποτε αλλαγή κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά και να κάνουν χρήση των αποτελεσμάτων της.

3.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων

Η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων ορίζεται ως ο βαθμός κατά τον οποίο μία μέτρηση ή εκτίμηση περιγράφει με ακρίβεια ένα κοινωνικό φαινόμενο (Κυριαζή, 2002). Έγιναν προσπάθειες για τη διασφάλιση της εγκυρότητας τόσο στο στάδιο της θεωρητικής κατασκευής όσο και στη λεκτική διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Η διασφάλιση της λογικής εγκυρότητας επιδιώχθηκε μέσα από τον τρόπο σύνθεσης των ερωτήσεων, της επιφανειακής εγκυρότητας μέσα από την συμπερίληψη θεμάτων που σχετίζονται με το θέμα και την εγκυρότητας του περιεχομένου με την ισόρροπη κάλυψη των αξόνων του διερευνούμενου θέματος (Κυριαζή, 2002).

Η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων αφορά στη σταθερότητα του αποτελέσματος μίας έρευνας και ελέγχεται με τη δυνατότητα επαναληψιμότητας των αποτελεσμάτων κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επικοινωνίας σχολείου- οικογένειας συμπεριλήφθησαν στο ερωτηματολόγιο ερωτήσεις εσωτερικού ελέγχου, ερωτήσεις δηλαδή που εξετάζουν το ίδιο θέμα με διαφορετικό τρόπο. Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων συγκρίθηκαν οι καταγεγραμμένες απαντήσεις μαθητών/ριών, γονέων και εκπαιδευτικών στην πρώτη διερευνητική φάση.

3.7 Ηθική και Δεοντολογία

Η συμμετοχή των παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική. Ο καθένας μπορούσε να αποσυρθεί από την διαδικασία οποτεδήποτε ήθελε. Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα τηρήθηκαν σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Αρχικά υπήρξε ενημέρωση των παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών για την έρευνα δράσης. Οι εκπαιδευτικοί υπέγραψαν πρακτικό με τη συναίνεσή τους για την έρευνα δράσης. Η Διευθύντρια του σχολείου ενημέρωσε στην πρώτη αρχική συνάντηση τους γονείς και τους μαθητές/ριες για τη διαδικασία.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα-Η Σπείρα

4.1 Εισαγωγή

Το ερευνητικό ενδιαφέρον στη διεθνή βιβλιογραφία της ηγεσίας είναι μεγάλο γύρω από τη λήψη απόφασης και όχι στην υλοποίηση της απόφασης (Κατσιμπρα, 2014), μολονότι δεν έχει νόημα μόνο ο σχεδιασμός μίας ιδέας αλλά και η υλοποίησή της. Μία έξυπνη απόφαση μπορεί να αποδειχθεί χωρίς καμία αξία, εάν δεν υλοποιηθεί αποτελεσματικά. Αυτό συμβαίνει γιατί η υλοποίηση μίας απόφασης και η διερεύνησή της απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο και πόρους για να αποτιμηθεί από ό,τι η λήψη μίας απόφασης. Η υλοποίηση των αποφάσεων είναι σημαντική διάσταση της αποτελεσματικής ηγεσίας και της έρευνας δράσης (Robie, Johnson, Nilsen & Hazucha, 2001). Για το λόγο αυτό θεωρείται ότι οι αποφάσεις εφαρμόζονται με τον καλύτερο τρόπο, μόνο όταν τις εφαρμόζουν αυτοί που τις έλαβαν (Kenny, 1999).

4.2 Θέτοντας το σκηνικό – Η φωνή της διευθύντριας

Το ολόημερο 16θέσιο σχολείο έχει 310 μαθητές/ριες εγγεγραμμένους και βρίσκεται σε μια περιοχή της Θεσσαλονίκης με χαμηλό οικονομικο-κοινωνικό υπόβαθρο. Το 30% του μαθητικού πληθυσμού είναι παιδιά παλιννοστούντων/αλλοδαπών, το 50% των μαθητών/ριών είναι παιδιά χαμηλόμισθων εργατών ή ανέργων και το 20% των παιδιών είναι παιδιά δημοσίων υπαλλήλων. Το διδακτικό προσωπικό αποτελείται από 18 δασκάλους και 12 εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Όλες οι αίθουσες διδασκαλίας είναι πλήρως εξοπλισμένες, με υπολογιστή και βιβτεοπροτζέκτορα. Υπάρχει εργαστήριο πληροφορικής, πλήρως εξοπλισμένη αίθουσα χιμείου, ξεχωριστές αίθουσες για μουσική, εικαστικά και θεατρική αγωγή. Στην αυλή του σχολείου λειτουργεί κλειστό γυμναστήριο μπάσκετ/βόλευ. Στον αύλειο χώρο, τριγύρω από το κτίριο, υπάρχουν δέντρα και στο δάπεδο της αυλής έχουν ζωγραφιστεί παιχνίδια (φιδάκι, κουτσό). Στην αυλή υπάρχουν δύο μπασκέτες, γήπεδο βόλευ κι ένα γήπεδο ποδοσφαίρου είναι δίπλα ακριβώς στο σχολείο.

Από το ημερολόγιο της διευθύντριας :

«Τι παρέλαβα... Η πρώτη εντύπωση είναι ότι πρόκειται για ένα μεγάλο σχολείο σε ωραίο περιβάλλον με ανοιχτωσιά και πράσινο τριγύρω. Εξωτερικά είναι ένα μεγάλο καλοδιατηρημένο σχολείο. Στην αυλή έχει κλειστό γήπεδο μπάσκετ και βόλευ που τα

απογεύματα χρησιμοποιείται από το Δήμο και από Συλλόγους και σωματεία για αθλητικές συναντήσεις και προπονήσεις. Στην αυλή υπάρχουν 2 μπασκέτες και ένα φιλέ για βόλευ. Στο τσιμεντένιο δάπεδο της αυλής είναι ζωγραφισμένα παιχνίδια (φιδάκι, κουτσό) και υπάρχουν 4 παγκάκια για ξεκούραση. Περιμετρικά της αυλής είναι φυτεμένα ψηλά δέντρα και θάμνοι. Δίπλα ακριβώς από το σχολείο υπάρχει γήπεδο ποδοσφαίρου, πάρκιγκ ανοιχτό και ένα ανοιχτό γήπεδο μπάσκετ για τους κατοίκους.

Το κτίριο στους τοίχους στον πρώτο όροφο και στο ισόγειο έχει σε κάθε 5 μέτρα ελληνικές σημαίες και σημαίες της Μακεδονίας και κορνίζες με αγωνιστές και πολεμιστές του 1821. Στο χώρο μπροστά από τις κύριες εισόδους έχει 2 αφίσες με τρόπους προφύλαξης από τους σεισμούς. Στο χώρο πριν τα γραφεία των δασκάλων και διευθυντή υπάρχουν κορνίζες με έλληνες ποιητές και 3 μεγάλοι πίνακες της αναγέννησης. Πίνακας ανακοινώσεων δεν υπάρχει για τους γονείς. Η αίθουσα εκδηλώσεων που είχε το σχολείο παλιότερα, έχει χωριστεί σε αίθουσες διδασκαλίας (γιατί πριν από κάποια χρόνια χρειάστηκε να στεγάσει προσωρινά και άλλο σχολείο).

Το σκηνικό και η διακόσμηση σου δημιουργούν την αίσθηση εθνικιστικού κλίματος. Το γεγονός ότι 30% του μαθητικού πληθυσμού είναι παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών μου δημιουργεί μεγαλύτερη αμηχανία. Πώς αισθάνονται άραγε παιδιά και γονείς, όταν μπαίνουν μέσα στο κτήριο και αντικρίζουν εθνικά και θρησκευτικά σύμβολα; Πώς προέκυψε αυτή η διακόσμηση; Οι προηγούμενοι διευθυντές ήταν άντρες και η ιδεολογία τους επηρέασε και τη διακόσμηση του σχολείου; Στο σχολείο υπήρχε η εξής κατάσταση:.. τριανδρία ... Ο υποδιευθυντής ήταν συγγενής του προηγούμενου διευθυντή και ο υπεύθυνος του ολοήμερου κολλητός φίλος του προηγούμενου διευθυντή και του πρώην υποδιευθυντή. Τα τρία αυτά άτομα όπως προκύπτει από τα προγράμματα των προηγούμενων ετών και τις μαρτυρίες κάποιων εκπαιδευτικών είχαν ιδιαίτερη μεταχείριση αφού είχαν μείωση ωραρίου τουλάχιστον 5 ώρες την εβδομάδα και πολλές από τις ώρες τους ανατίθονταν σε νεαρές αποσπασμένες δασκάλες, που έρχονταν στο σχολείο για συμπλήρωση ωραρίου. Επίσης κάποια άλλα άτομα, δάσκαλοι και δασκάλες που ήταν στο στενό κύκλο της διεύθυνσης, απολάμβαναν μείωση του ωραρίου τους κατά 1 ή 2 ώρες την εβδομάδα. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζονταν συνολικά στους συναδέλφους. Σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών αναπλήρωναν κυρίως οι αποσπασμένοι και όχι οι δάσκαλοι που είχαν οργανική θέση στο σχολείο. Υπήρχε λοιπόν η εξής σιωπηλή ισορροπία προς τους μόνιμους εκπαιδευτικούς του σχολείου: «εγώ ο διευθυντής θα σας ελαφρύνω στο πρόγραμμα και

εσείς θα με ψηφίζετε στις εκλογές των δασκάλων». Αυτοί οι εκπαιδευτικοί, που έρχονται για μια χρονιά με απόσπαση, δεν πρόκειται να καταλάβουν τι γίνεται αλλά και δεν πρόκειται να κάνουν ή να πουν κάτι.

Από τη μελέτη των βιβλίων και των αρχείων του σχολείου προκύπτει ότι υπήρχαν ελάχιστα πρακτικά (5-8) ανά έτος στο βιβλίο των πρακτικών του Συλλόγου Διδασκόντων. Αυτό σημαίνει ότι η σύγκληση του Συλλόγου Διδασκόντων γίνονταν μόνο σε τακτικές συνεδριάσεις για τον προγραμματισμό επισκέψεων του τριμήνου και όποτε υπήρχε σχετικό έγγραφο που το απαιτούσε. Τα θέματα λειτουργίας του σχολείου επιλύονταν χωρίς διενέργεια δημοκρατικών διαδικασιών, αλλά με άτυπες συζητήσεις. Αυτό φάνηκε και από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συλλόγων, όταν τους καλούσα σε Σύλλογο Διδασκόντων. Πρώτα από όλα γενικά δυσανασχετούσα πολλοί, όταν έλεγα ότι θα πρέπει να γίνει σύλλογος διδασκόντων. Αντί να το θεωρήσουν ως έκφραση των δημοκρατικών λειτουργιών του σχολείου το θεωρούσαν ως ανούσια και άσκοπη παράταση της παραμονής τους στο σχολείο. Συχνά έλεγαν «ό,τι και να αποφασίσετε, εγώ συμφωνώ» και έβρισκαν διάφορες δικαιολογίες για να μην παραβρεθούν. Όταν γίνονταν Σύλλογος διδασκόντων δεν είχαν κάποια πρόταση για συζήτηση, αλλά περίμεναν τη δική μου εισήγηση. Απέφευγαν να τοποθετηθούν δημόσια και σιωπούσαν. Κάποιοι έλεγαν την άποψή τους μόνο όταν πίστευαν πως θα περιορίζονταν ο χρόνος των κενών τους πχ. να διώχνουμε τα παιδιά στις απεργίες ή όταν δεν τοποθετείται έγκαιρα εκπαιδευτικός στο ολοήμερο.

Για οκτώ έτη δεν είχε γίνει ποτέ σχολικό συμβούλιο, μολονότι από τη νομοθεσία προβλέπεται ένα συμβούλιο κάθε τρίμηνο για να υπάρχει διάλογος με τους γονείς και την τοπική αυτοδιοίκηση.”

«Ο αντίπαλος αυτός πόλος προσπάθησε να διαμορφώσει το δικό του χώρο έξω από την αυλή του σχολείου, στο σημείο όπου συγκεντρώνονταν οι εκπαιδευτικοί για να καπνίσουν. Απέφευγαν να πηγαίνουν στο γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων, όπου είναι ο θεσμοθετημένος χώρος συνάντησης, επικοινωνίας και έκφρασης των απόψεων για να εκθέσουν τις απόψεις τους αλλά επιδίδονταν σε έναν πλάγιο υπόγειο πόλεμο χρησιμοποιώντας ψιθύρους και φήμες για να προσελκύσουν τους καινούριους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο σχολείο για πρώτη φορά. Αυτή η τεχνική της αποφυγής με τον φυσικό διαχωρισμό των αντιμαχόμενων πλευρών και η αναβολή σύγκρουσης δεν μπορούσε να οδηγήσει σε επίλυση του προβλήματος».

4.3. 1ος κύκλος: Η φωνή των μαθητών/ριών

4.3.1 Α φάση

4.3.1.1 Συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου

Ένα γραπτό ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων διανεμήθηκε το Δεκέμβριο 2012 στα παιδιά, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών/ριών για το σχολείο τους. Το ανώνυμο ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και τα παιδιά απάντησαν εθελοντικά, την ίδια χρονική στιγμή στο σχολείο, στην τάξη τους χωρίς να έχει γίνει καμία προετοιμασία ή συζήτηση εκ των προτέρων. Εφόσον οι ίδιες ερωτήσεις θα έπρεπε να απαντηθούν από όλα τα παιδιά ηλικίας 7-12 ετών τα ερωτήματα ήταν απλά, σαφή και κατανοητά: 1) τι μου αρέσει στο σχολείο, 2) τι δεν μου αρέσει στο σχολείο (μέχρι τρεις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση).

Η ανάλυση στηρίχθηκε στην συνεχή συγκριτική μέθοδο της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Strauss & Cobin, 1990). Οι απαντήσεις των παιδιών αναγνώστηκαν από την ερευνήτρια και τους εκπαιδευτικούς της κάθε τάξης και κρατήθηκαν σημειώσεις με τις θεματικές κατηγορίες και τις συχνότητες εμφάνισής τους στις απαντήσεις των παιδιών. Έπειτα από συζήτηση οι αρχικές κατηγορίες συνενώθηκαν σε ευρύτερες θεματικές ενότητες με κριτήριο τα κοινά χαρακτηριστικά των αρχικών κατηγοριών. Στη συνέχεια οι θεματικές ενότητες εξετάστηκαν για τις πιθανές ερμηνείες που επιδέχονταν.

4.3.1.2 Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία: τι μου αρέσει και τι δε μου αρέσει στο σχολείο

Οι μαθητές/ριες μιλούσαν ευκολότερα για τα θετικά παρά για τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου. Αυτό το εύρημα αποτυπώνεται στους Πίνακες 3 & 4 οι απαντήσεις και οι αναφορές για το τι μου αρέσει στο σχολείο είναι περισσότερες από τις αναφορές για το τι δεν μου αρέσει στο σχολείο.

Οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις για τα στοιχεία που άρεσαν στο σχολείο ήταν οι εξής: η αυλή (298 αναφορές), το γυμναστήριο (177 αναφορές), ο κήπος (125 αναφορές). Οι λιγότερο δημοφιλείς αναφορές ήταν οι εξής: τα μαθήματα (32 αναφορές), οι εκπαιδευτικοί (32 αναφορές), οι φίλοι/ες (14 αναφορές) και το κυλικείο (11

αναφορές). Οι μαθητές/ριες είχαν την τάση να θεωρούν ως θετικά στοιχεία του σχολείου χώρους εκτός του σχολικού κτιρίου που συνδέονται με την αναψυχή, τα διαλείμματα και τη φυσική δραστηριότητα (αυλή, γυμναστήριο, κήπος) και όχι στοιχεία που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση (μαθήματα, εκπαιδευτικοί, φίλοι). Επίσης φαίνεται ότι στις απαντήσεις των παιδιών ανέκυπτε πρώτα ο χώρος και μετά τα άτομα.

Οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις για τα στοιχεία που δεν άρεσαν στα παιδιά είναι: η συμπεριφορά των συνομηλίκων (94 αναφορές), οι τουαλέτες (82 αναφορές), οι αίθουσες (81 αναφορές) και τα σκουπίδια (73 αναφορές). Οι λιγότερο δημοφιλείς αναφορές ήταν οι εξής: η αυλή (62 αναφορές), ο κήπος (56 αναφορές), το γυμναστήριο (22 αναφορές) και οι εκπαιδευτικοί (21 αναφορές). Τα προβλήματα με τη συμπεριφορά των συνομηλίκων αναδύθηκαν ως ζήτημα πρώτης προτεραιότητας για τα παιδιά και ακολουθούνται από θέματα υγιεινής (τουαλέτες και σκουπίδια). Οι αναφορές για τις αίθουσες, την αυλή, τον κήπο, και το γυμναστήριο κατέδειξαν τις βελτιώσεις που έπρεπε να γίνουν προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των παιδιών για τους χώρους που χρησιμοποιούν. Οι απαντήσεις των παιδιών σε αυτό το ερώτημα δείχνουν ότι στα αρνητικά στοιχεία τα παιδιά συγκαταλέγουν πρωτίστως τα άτομα και κατόπιν το χώρο.

Τι μου αρέσει στο σχολείο

Οι μαθητές/ριες ανέφεραν ως θετικά στοιχεία το χώρο και κατόπιν τα άτομα. Ανέφεραν συνήθως χώρους όπου κάνουν αθλητικές και κινητικές δραστηριότητες και κατόπιν τις αίθουσες και το κυλικείο του σχολείου:

«Μου αρέσει η αυλή γιατί είναι μεγάλη και μπορούμε να παίζουμε στα διαλείμματα»

«Μου αρέσει ο κήπος γιατί μπορούμε να προχωράμε τριγύρω»

«Το γυμναστήριο είναι φανταστικό γιατί μπορούμε να παίζουμε μπάσκετ και βόλεϋ σε κανονικό γήπεδο»

«Μου αρέσουν οι μπασκέτες, το γήπεδο βόλεϋ και η αυλή»

«Μου αρέσει ο κήπος και τα δέντρα που υπάρχουν γύρω από το σχολείο»

«Μου αρέσουν τα ζωγραφισμένα παιχνίδια στο δάπεδο της αυλής»

«Μου αρέσει το κουτσό και το φιδάκι της αυλής»

Πολύ λιγότεροι μαθητές/ριες ανέφεραν τα μαθήματα, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους ως θετικά στοιχεία του σχολείου.

Όταν τα παιδιά ανέφεραν την αίθουσα τόνιζαν τον εξοπλισμό και την εσωτερική διακόσμηση:

«Μου αρέσει ο βιντεοπρωτζέκτορας και ο υπολογιστής που έχουμε στην τάξη»

«Μου αρέσει ο άσπρος πίνακας»

«Μου αρέσει η διακόσμηση γιατί βάζουμε τις ζωγραφιές μας στους τοίχους»

«Οι τοίχοι είναι βαμμένοι με ωραία χρώματα»

Ο ηλεκτρονικός εξοπλισμός αναφέρθηκε από τα παιδιά ως θετικό γιατί δεν είναι σύνηθες κάθε τάξη του ελληνικού σχολείου να έχει υπολογιστή, βιντεοπρωτζέκτορα και σύνδεση με το διαδίκτυο. Το γεγονός ότι αναφέρθηκε η διακόσμηση είναι γιατί τα παιδιά νιώθουν τη ζεστή ατμόσφαιρα και την οικειότητα που τα ίδια δημιούργησαν.

Το κυλικείο ήταν ένας άλλος χώρος που άρεσε στα παιδιά:

«Μου αρέσει το κυλικείο γιατί αγοράζουμε σάντουιτς»

«Μου αρέσει το κυλικείο γιατί μπορώ να αγοράσω ένα σνακ, όταν η μαμά ξεχνά να μου δώσει φαγητό από το σπίτι»

Όταν μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο το κυλικείο δεν ήταν ανοιχτό. Η αναφορά των παιδιών ήταν μία πρόταση για άνοιγμα του κυλικείου.

Οι αναφορές των παιδιών στους εκπαιδευτικούς και στα μαθήματα ήταν λίγες αλλά συναισθηματικές:

«Ο δάσκαλός μας είναι ο καλύτερος δάσκαλος από όλους»

«Αγαπώ το δάσκαλό μου σαν δεύτερο πατέρα»

«Η δασκάλα μου είναι πολύ καλή»

«Αγαπώ τα μαθηματικά και τη φυσική»

«Μου αρέσουν οι συζητήσεις που κάνουμε με τη δασκάλα μας»

Είναι ενδιαφέρον στοιχείο το γεγονός ότι ο ίδιος αριθμός μαθητών/ριών που θεωρούσε θετικά στοιχεία τα μαθήματα θεωρούσε θετικό στοιχείο και τους εκπαιδευτικούς. Συχνά τα παιδιά δεν διαχώριζαν την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών από το γνωστικό αντικείμενο που δίδασκαν.

Υπήρχαν λίγες αναφορές για τους συνομηλίκους.

«Μου αρέσουν οι φίλοι μου»

«Μου αρέσει το ότι συναντιόμαστε με τους συμμαθητές μου και συζητούμε»

«Μου αρέσει ο Γιάννης γιατί είναι καλό παιδί»

«Μου αρέσει να συναντώ τη Μαρία στο σχολείο»

Οι απαντήσεις των μαθητών/ριών μπορεί να ερμηνευθούν από την υπόθεση ότι ο χώρος του σχολείου ερμηνεύεται από τα παιδιά ως επίσημος χώρος με τυπικές σχέσεις, ενώ η φιλία ως χαλαρή σχέση που συνήθως συμβαίνει εκτός σχολείου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι στην Ελλάδα το σχολείο θεωρείται ως ο χώρος όπου ο μαθητής μαθαίνει από το δάσκαλο και όχι ως χώρος που οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον .

Τι δεν μου αρέσει στο σχολείο

Όταν οι μαθητές/ριες αναφέρθηκαν σε αυτά που δεν τους αρέσουν στο σχολείο επισήμαναν την ανάρμοστη συμπεριφορά των παιδιών του σχολείου. Συχνά ανέφεραν περιπτώσεις εκφοβισμού από τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα περιστατικά βίας αναφέρθηκαν από την οπτική του θεατή και όχι του θύματος. Συνήθως τα παιδιά ανέφεραν τι είδαν να συμβαίνει στους άλλους:

«Δεν μου αρέσει η κακή συμπεριφορά των μεγαλύτερων παιδιών»

«Δεν μου αρέσει ο τρόπος που σκέφτονται και συμπεριφέρονται τα παιδιά κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων»

«Κάποια παιδιά από την Στ και Ε τάξη είναι νταήδες»

«Θέλω τα μεγαλύτερα παιδιά να είναι πιο ευγενικά και να σταματήσουν να χτυπούν και να χαστουκίζουν τους μικρότερους»

Κάποιοι μαθητές/ριες υιοθέτησαν την οπτική του θύματος και υπογράμμισαν την ενόχλησή τους για ότι έκαναν άλλοι μαθητές/ριες κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή των μαθημάτων:

«Τα μεγαλύτερα παιδιά μας βρίζουν και μας ενοχλούν όλη των ώρα, και τα αγόρια αλλά και τα κορίτσια»

«Θέλω οι άλλοι να σταματήσουν να με ενοχλούν, να μην πειράζουν τα πράγματά μου... θέλω οι άλλοι να σταματήσουν να ασχολούνται μαζί μου»

Κάποιοι μαθητές/ριες υιοθέτησαν την οπτική αυτού που εκφοβίζει, παραδέχθηκαν την ανάρμοστη συμπεριφορά και φάνηκαν σκεπτικοί για τις συνέπειες:

«Δεν μου αρέσει όταν μαλώνουμε και όταν δεν συμπεριφερόμαστε σωστά στα άλλα παιδιά»

«Δεν μου αρέσουν οι καβγάδες και οι τσακωμοί και τα χτυπήματα γιατί μπορεί να τραυματιστούμε»

Κάποια παιδιά ανέφεραν περιπτώσεις αντιγραφής κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αλλά και περιστατικά έλλειψης πειθαρχίας:

«Δεν μου αρέσει ο ανταγωνισμός μεταξύ των συμμαθητών»

«Δεν μου αρέσει που κάποια παιδιά αντιγράφουν στα τεστ και μιλούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων»

«Είναι πολύ ενοχλητικό που οι συμμαθητές μου μουρμουρίζουν όλη την ώρα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και κάνουν όλη την ώρα φασαρία»

Καλές σχέσεις και αλληλοσεβασμός μεταξύ των παιδιών, το να ανήκεις σε μία ομάδα, αλλά να εισακούγεσαι και να γίνεται κατανοητή η θέση σου είναι σημαντικά ζητήματα που απασχολούν τα παιδιά. Από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ότι η σχέση με τους συνομηλίκους, η ανοχή και η αποδοχή θα πρέπει να είναι ζητήματα πρώτης προτεραιότητας για το σχολείο.

Τα θέματα υγιεινής ήταν εξίσου σημαντικά. Η ανάγκη για καθαριότητα στις τουαλέτες και για ανακύκλωση τονίστηκαν από τα παιδιά:

«Οι τουαλέτες έχουν άσχημη μυρωδιά κάποιες φορές»

«Οι τουαλέτες θα πρέπει να αλλαχτούν, να μην είναι τούρκικες αλλά σαν αυτές που έχουμε στο σπίτι»

«Υπάρχουν πολλά σκουπίδια... περισσότεροι κάδοι θα πρέπει να μπουν στις γωνίες της αυλής»

«Μετά το πρώτο διάλειμμα υπάρχουν πεταμένα χαρτιά παντού»

«Θα πρέπει να τοποθετήσουμε κάδους ανακύκλωσης στο σχολείο»

Οι απαντήσεις των παιδιών αποκαλύπτουν ότι ο καθαρός και τακτοποιημένος περιβάλλοντας χώρος είναι σημαντικός παράγοντας για την ικανοποίησή τους.

Τα παιδιά αναφέρθηκαν στα αρνητικά στοιχεία της αυλής, του γυμναστηρίου και της εσωτερικής διακόσμησης των αιθουσών. Τα σχόλιά τους για πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωσή τους:

«Δεν μου αρέσει το τσιμέντο της αυλής γιατί μπορεί να τραυματίσουμε τα γόνατά μας εάν πέσουμε»

«Θα πρέπει να βάλουμε τέντες και παγκάκια για να καθόμαστε στη σκιά όταν έχει ήλιο»

«Δεν μου αρέσει που είναι σχισμένα τα διχτάκια στις μπασκέτες και το φιλέ του βόλεϊ»

«Νομίζω ότι ο κήπος θα πρέπει να γίνει πιο πράσινος και να φυτευτούν περισσότερα λουλούδια»

«Θέλω να αλλάξει η ντουλάπα της τάξης γιατί μαγκώνει συχνά και δεν μπορούμε να την ανοίξουμε»

«Δεν μου αρέσουν τα καρεκλάκια της τάξης γιατί δεν έχουν ωραίο χρώμα»

«Τα θρανία είναι λερωμένα»

«Τα καρεκλάκια θα πρέπει να είναι ψηλότερα για τα μεγαλύτερα παιδιά»

«Δεν μου αρέσει το χρώμα των τοίχων»

«Δεν μου αρέσει που δεν έχουμε ρολόι μέσα στην τάξη και δεν ξέρουμε πότε θα χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα»

Λίγοι μαθητές/ριες τολμούν να αμφισβητήσουν τους δασκάλους και εγείρουν ζητήματα δικαιοσύνης, αυστηρότητας και αδιαφορίας:

«Δεν μου αρέσει η δασκάλα γιατί δεν είναι δίκαιη και ευνοεί κάποιους μαθητές»

«Νομίζω ότι η καθηγήτρια αγγλικών δεν είναι δίκαιη»

«Δεν μου αρέσει ο δάσκαλος γιατί είναι πολύ αυστηρός»

«Δεν μου αρέσει ο δάσκαλος γιατί μας βάζει πολλές εργασίες για το σπίτι»

«Οι δάσκαλοι θα πρέπει να μας δίνουν περισσότερη προσοχή»

Μολονότι οι απαντήσεις των μαθητών/ριών ήταν ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις, τα σχόλια τους θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να δημιουργηθεί πιο δίκαιο και δημοκρατικό σχολείο. Τα παιδιά ανέφεραν διάφορες και συχνά αντικρουόμενες απόψεις για τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου.

Τα θετικά χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως μονοπάτια για την ενίσχυσή τους στο χώρο του σχολείου, ενώ τα αρνητικά ως μονοπάτια για βελτίωση ή και αλλαγή τους. Μερικά στοιχεία (πχ. αυλή, κήπος, γυμναστήριο, εκπαιδευτικοί και αίθουσες) αναφέρθηκαν και ως θετικά και ως αρνητικά στοιχεία και αυτό υποδηλώνει ότι τα ίδια στοιχεία μπορεί να ειπωθούν διαφορετικά από διαφορετικά άτομα.

Πίνακας 3 : Τι μου αρέσει στο σχολείο

Τάξεις	Αυλή	κήπος	γυμναστήριο	αίθουσα	μαθήματα	δάσκαλοι	φίλοι	κυλικείο
Τάξη Α	32	26	18	2	7	0	1	0
Τάξη Β	21	11	23	11	16	2	7	0
Τάξη Γ	38	31	24	15	0	8	0	7
Τάξη Δ	25	12	22	4	5	4	4	1
Τάξη Ε	49	22	38	13	3	10	0	2
Τάξη Στ	133	23	52	26	1	8	2	1
Σύνολο	298	125	177	71	32	32	14	11

Πίνακας 4: Τι δεν μου αρέσει στο σχολείο

Τάξεις	Μορφές συμπεριφορών συνομηλίκων	τουαλέτες	αίθουσα	σκουπίδια	αυλή	κήπος	γυμναστήριο	δάσκαλοι
Τάξη Α	12	8	10	4	4	6	0	6
Τάξη Β	34	8	14	7	16	5	0	3
Τάξη Γ	12	21	9	8	7	9	1	0
Τάξη Δ	1	1	10	16	13	8	5	7
Τάξη Ε	33	19	20	17	5	10	12	5
Τάξη ΣΤ	2	25	18	21	17	18	4	0
Σύνολο	94	82	81	73	62	56	22	21

4.3.1.3 Δράσεις α φάσης σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο

Οι απαντήσεις των παιδιών οδήγησαν στα παρακάτω βήματα δράσης στο σχολείο που είτε ενίσχυαν τη θετική τους άποψη για το χώρο είτε βελτίωναν τα αρνητικά σημεία που τα ίδια είχαν υποδείξει. Οι δράσεις αποφασίστηκαν από το Σύλλογο διδασκόντων και έγιναν είτε σε επίπεδο διεύθυνσης του σχολείου, προκειμένου να διορθωθούν τεχνικά ζητήματα είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικών, προκειμένου να λυθούν παιδαγωγικά ζητήματα.

Δράσεις σε τεχνικό επίπεδο

Σχετικά με τους χώρους για τους οποίους τα παιδιά εκφράστηκαν θετικά, έγιναν προσπάθειες για να ενισχυθούν τα θετικά στοιχεία. Ειδικότερα, στην αυλή μπήκαν πολύχρωμα παγκάκια και επιδαπέδια παιχνίδια, έγινε λαχανόκηπος σε κάποιο σημείο του κήπου, το γυμναστήριο εξοπλίστηκε με αθλητικό υλικό. Στον εσωτερικό χώρο του σχολείου ζωγραφίστηκαν οι διάδρομοι με ευχάριστες αναπαραστάσεις και διακοσμήθηκαν με έργα των παιδιών. Στις αίθουσες βελτιώθηκε ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, μπήκαν ρολόγια τοίχου και επιδιορθώθηκαν οι ντουλάπες. Το κυλικείο βάφτηκε με ζωηρά χρώματα και εμπλούτισε τη λίστα των υγιεινών προϊόντων που πουλούσε.

Αναφορικά με τα ζητήματα καθαριότητας, έγιναν συστάσεις στο προσωπικό καθαριότητας για αυξημένα μέτρα καθαριότητας: να καθαρίζονται η αυλή και οι τουαλέτες μετά από κάθε διάλειμμα, να καθαρίζονται τα θρανία στο τέλος των μαθημάτων. Περισσότεροι κάδοι σκουπιδιών αλλά και κάδοι ανακύκλωσης τοποθετήθηκαν στην αυλή του σχολείου. Αιτήματα συντήρησης του σχολείου απευθύνθηκαν στη Σχολική Επιτροπή του Δήμου. Ειδικότερα το πρόβλημα της εισόδου γονέων στο σχολείο, η έλλειψη φύλακα αντιμετωπίστηκε με την ανάθεση μίας ώρας διοικητικού έργου στους εκπαιδευτικούς την εβδομάδα, στα πλαίσια της οποίας άνοιγαν την αυλόπορτα σε όσους ήθελαν να εισέλθουν στο κτήριο.

Σχετικά με τα ζητήματα σχέσεων που ανέφεραν οι μαθητές/ριες, το σχολείο έκανε αίτημα στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και μία σχολική ψυχολόγος εργάστηκε τους επόμενους μήνες στο σχολείο, προκειμένου να διερευνήσει τα περιστατικά βίας ή προσβλητικής συμπεριφοράς και να δημιουργήσει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ενταξιακές πρακτικές στη σχολική ζωή. Επίσης το σχολείο έκανε αίτημα στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και μία εκπαιδευτικός που δίδασκε την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα εργάστηκε στο σχολείο για τους μαθητές/ριες που ήταν παιδιά παλιννοστούντων ή αλλοδαπών.

Δράσεις σε παιδαγωγικό επίπεδο

Επειδή τα θέματα των σκουπιδιών και της καθαριότητας δεν ήταν θέματα που αφορούσαν μόνο το προσωπικό καθαριότητας αλλά και τη γενικότερη στάση των παιδιών στο σχολείο εκπονήθηκαν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση των παιδιών στην ανακύκλωση και την ορθή διαχείριση των απορριμμάτων από κάποιους εκπαιδευτικούς που εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους.

Επίσης οι σχέσεις των μαθητών/ριών και τα προβλήματα συμπεριφοράς που αναφέρθηκαν, έγιναν αντικείμενο των προγραμμάτων αγωγής υγείας και πολιτιστικών που εκπόνησαν κάποιοι εκπαιδευτικοί αυτοβούλως με τους μαθητές/ριες, με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας.

4.3.1.4 Αναστοχασμός- Α φάσης-Ανασχεδιασμός

Οι απαντήσεις των μαθητών/ριών για τα θέματα που αφορούσαν στο χώρο ήταν εξαιρετικά εύστοχες και στοχευμένες και βοήθησαν στο σχεδιασμό και υλοποίηση

των τεχνικών δράσεων από τη διεύθυνση του σχολείου. Τα παιδιά βλέποντας ότι γίνονταν βελτιωτικές κινήσεις στο σχολείο, αισθάνθηκαν ότι εισακούστηκαν οι φωνές τους και συχνά επισήμαιναν σε όλη την τάξη ή στους εκπαιδευτικούς όταν γίνονταν κάποια αλλαγή στο χώρο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους. Επίσης άρχισαν να ασχολούνται περισσότερο με θέματα καθαριότητας των χώρων. Ως αναπάντεχη δράση ήταν η πρωτοβουλία της καθαρίστριας του σχολείου να ζωγραφίσει τους τοίχους του διαδρόμου της εισόδου του σχολείου, όταν είδε τις προσπάθειες του σχολείου να βελτιώσει την εικόνα του.

Αναφορικά με τις παιδαγωγικές δράσεις και παρεμβάσεις για θέματα περιβαλλοντικής και αγωγής υγείας συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να εκπονήσουν σχετικά προγράμματα, ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Οι εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν την πρωτοβουλία να συνδυάσουν τα ερευνητικά αποτελέσματα των απόψεων των μαθητών/ριών με την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων το είδαν ως ευκαιρία για βιωματική μάθηση:

«είναι ωραίο τα παιδιά να μάθουν από μικρά να κάνουν ανακύκλωση»,

«θα συνδυάσω το αναλυτικό πρόγραμμα του βιβλίου με την ενημέρωση για τα απορρίμματα για να το καταλάβουν καλύτερα τα παιδιά»,

«το μόνο που μένει στα παιδιά είναι ό,τι κάνουν και συμμετέχουν τα ίδια»

Οι εκπαιδευτικοί που δεν αποφάσισαν να υλοποιήσουν κάποιο σχετικό πρόγραμμα εστίασαν την προσοχή τους στην έλλειψη χρόνου, τη γραφειοκρατία και την μη αναγνώριση του έργου τους. Ειδικότερα ανέφεραν ότι:

«δε μου φτάνει ο χρόνος για να καλύψω την ύλη»,

«δεν μπορώ να ασχοληθώ παραπάνω με τη χαρτούρα που έχουν συνήθως αυτά τα προγράμματα και την τελική παρουσίασή τους»

«δε συμφωνώ με τα προγράμματα αυτά, γιατί ουσιαστικά τη δική μας τη δουλειά την εκμεταλλεύονται οι υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής και Αγωγής Υγείας για να βελτιώσουν το δικό τους βιογραφικό και τη θέση τους».

Το γεγονός ότι σχεδόν το ένα τρίτο των παιδιών (94) δήλωσαν ότι δεν τους αρέσουν οι μορφές συμπεριφοράς των συνομηλίκων και 21 παιδιά ανέφεραν ότι δεν τους

αρέσουν οι εκπαιδευτικοί ήταν δύο ζητήματα που προβληματίσαν την Παιδαγωγική Ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν έκπληξη από τα αποτελέσματα και αναρωτήθηκαν:

«πώς είναι δυνατόν τόσα παιδιά να έχουν πρόβλημα με τους συμμαθητές τους; Δεν το φανταζόμουν...»,

«μου προκαλεί έκπληξη ο αριθμός των παιδιών που ανέφεραν ότι δεν τους αρέσει η συμπεριφορά των συμμαθητών τους»,

«δε θα πίστευα ποτέ ότι τόσα παιδιά θα έλεγαν για την συμπεριφορά των παιδιών»,
«μήπως δεν το εννοούσαν;».

Επίσης η Παιδαγωγική Ομάδα διερωτήθηκε για τους 21 μαθητές/ριες που δήλωσαν ότι δεν τους αρέσει ο εκπαιδευτικός:

«θα πρέπει να έχεις σοβαρό πρόβλημα με κάποιον για να πεις κάτι τέτοιο»

«εντάξει δεν μου αρέσει η εκπαιδευτικός επειδή δεν είναι νέα και όμορφη...»,

«γιατί δε μου αρέσει ο εκπαιδευτικός; επειδή μου βάζει πολλές εργασίες;»,

«και πώς να ρωτήσεις γιατί δε σου αρέσει η εκπαιδευτικός;»

Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε η περαιτέρω διερεύνηση και η επιβεβαίωσή τους με τη χορήγηση ερωτηματολογίων σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών/ριών μεταξύ τους στη Β φάση και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/ριες.

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των μαθητών/ριών από τη μία πλευρά αξιοποιήθηκαν προκειμένου να βελτιωθεί ο χώρος αλλά από την άλλη οδήγησαν στην ανάγκη διερεύνησης των σχέσεων των μαθητών/ριών μεταξύ τους. Επίσης οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χωρίστηκαν σε άτυπες υποομάδες, αυτών που θέλησαν να διευρύνουν το παιδαγωγικό τους έργο και να εκπονήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής και αγωγής υγείας και σε αυτούς που συνέχισαν το διδακτικό τους έργο χωρίς επιπλέον σχολικές δραστηριότητες.

4.3.2 Β φάση

4.3.2.1 Συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια και συμμετοχική παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της β φάσης του 1^{ου} κύκλου χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια που απάντησαν οι μαθητές/ριες αλλά και συμμετοχική παρατήρηση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας κατά την ώρα των διαλειμμάτων για να υπάρχει τριγωνοποίηση των ευρημάτων. Τα δύο ανώνυμα ερωτηματολόγια που στηρίζονταν στους τόμους της Αυτοξιολόγησης της σχολικής μονάδας και κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, μοιράστηκαν από την ψυχολόγο σε όλους τους μαθητές/ριες την ίδια μέρα και ώρα, προκειμένου οι μαθητές/ριες να μην συνδυάσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με τη διδακτική διαδικασία και τους εκπαιδευτικούς.

Πρώτο Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών για τις σχέσεις μαθητών/ριών μεταξύ τους. Το ερωτηματολόγιο είχε 7 κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Δεύτερο Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/ριών. Το ερωτηματολόγιο είχε 7 κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Επίσης έγινε συμμετοχική παρατήρηση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς κατά την ώρα των διαλειμμάτων.

4.3.2.2 Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία για σχέσεις μαθητών/ριών μεταξύ τους και σχέσεις μαθητών/ριών -εκπαιδευτικών

Το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 272 μαθητές/ριες από τους 310 του συνολικού μαθητικού δυναμικού οφείλεται σε κάποιες καθημερινές απουσίες που συμβαίνουν στο σχολείο αλλά και στο ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν θέλησαν να μοιραστούν τα ερωτηματολόγια στην τάξη τους.

Πίνακας 5: Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών για σχέσεις μαθητών/ριών μεταξύ τους
Συμπληρώνω αυτό που με εκφράζει (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: πολύ, 4: πάρα πολύ)

α/α	Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριων για σχέσεις μεταξύ τους	1	2	3	4	Μ.Ο.
Q1	Στο σχολείο έχω βρει τους καλύτερους/ες φίλους/ες μου	2	11	28	231	3.80

Q2	Ένας λόγος που θέλω να έρχομαι στο σχολείο είναι γιατί εδώ συναντώ τους συμμαθητές/ριες και τους/τις φίλους/ες μου.	1	18	47	206	3.60
Q3	Οι συμμαθητές/ριες μου με βοηθούν πρόθυμα, όταν έχω δυσκολίες στα μαθήματα.	8	48	106	110	3.10
Q4	Όλοι οι μαθητές/ριες στο σχολείο μας γίνονται αποδεκτοί/ες από τους/τις συμμαθητές/ριες τους ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το χρώμα ή τις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν έχουν.	1	33	97	141	3.30
Q5	Όταν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών/ριων, προσπαθούμε να τις επιλύουμε το συντομότερο δυνατό.	6	14	107	145	3.40
Q6	Ζητώ συγγνώμη από τους συμμαθητές/ριες μου, όταν σφάλω.		8	104	160	3.50
Q7	Όταν πρωτοήλθα στο σχολείο μας, αισθάνθηκα γρήγορα άνετα και φιλικά με τους συμμαθητές/ριες μου.	14	30	94	134	3.20
	ΓΕΝΙΚΟΣ ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ					3.40

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 272 παιδιά από τα 310.

Στην Ερώτηση Q1: Στο σχολείο έχω βρει τους καλύτερους φίλους μου. 2 άτομα απάντησαν καθόλου, 11 άτομα λίγο, 28 άτομα πολύ και 231 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80.

Στην Ερώτηση Q2: Ένας λόγος που θέλω να έρχομαι στο σχολείο είναι γιατί εδώ συναντώ τους συμμαθητές/ριες και τους φίλους μου. 1 άτομο απάντησε καθόλου, 18 άτομα λίγο, 47 άτομα πολύ και 206 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.60.

Στην Ερώτηση Q3: Οι συμμαθητές/ριες μου με βοηθούν πρόθυμα, όταν έχω δυσκολίες στα μαθήματα. 8 άτομα απάντησαν καθόλου, 48 άτομα λίγο, 106 άτομα πολύ και 110 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.10.

Στην Ερώτηση Q4: Όλοι οι μαθητές/ριες στο σχολείο μας γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές/ριες τους ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το χρώμα ή τις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν έχουν. 1 άτομο απάντησε καθόλου, 33 άτομα λίγο, 97 άτομα πολύ και 141 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.30.

Στην Ερώτηση Q5: Όταν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών/ριών, προσπαθούμε να τις επιλύουμε το συντομότερο δυνατό. 6 άτομα απάντησαν καθόλου, 14 άτομα λίγο, 107 άτομα πολύ και 145 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.40.

Στην Ερώτηση Q6: Ζητώ συγγνώμη από τους συμμαθητές/ριες μου, όταν σφάλω. 8 άτομα απάντησαν λίγο, 104 άτομα πολύ και 160 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.50

Στην Ερώτηση Q7: Όταν πρωτοήλθα στο σχολείο μας, αισθάνθηκα γρήγορα άνετα και φιλικά με τους συμμαθητές/ριες μου. 14 άτομα απάντησαν καθόλου, 30 άτομα λίγο, 94 άτομα πολύ και 134 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.20

Οι μαθητές/ριες θεωρούν ότι στο σχολείο έχουν βρει φίλους (M.O. 3.80) και ένας από τους λόγους που θέλουν να έρχονται στο σχολείο είναι οι φίλοι (M.O. 3.60). Οι μαθητές/ριες δηλώνουν ότι οι συμμαθητές/ριες τους βοηθούν πρόθυμα, όταν δυσκολεύονται στα μαθήματα (M.O. 3.10) και ότι όλοι γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές/ριες (M.O. 3.30) και ότι όταν πρωτοήρθαν στο σχολείο ένιωσαν άνετα και φιλικά (M.O. 3.20). Σχετικά με τις συγκρούσεις οι μαθητές/ριες δήλωσαν ότι ζητούν συγγνώμη, όταν σφάλουν (M.O. 3.50) και ότι οι συγκρούσεις επιλύονται το συντομότερο δυνατό (M.O. 3.40).

Γενικά τα παιδιά δήλωσαν ότι οι σχέσεις μεταξύ τους είναι καλές ή πολύ καλές. Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι 33 παιδιά δήλωσαν ότι είναι λίγο αποδεκτά τα άτομα άλλης εθνικότητας, χρώματος ή με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και το γεγονός ότι, όταν πρωτοήρθαν στο σχολείο 14 μαθητές/ριες αισθάνθηκαν καθόλου άνετα και φιλικά και 30 μαθητές/ριες λίγο άνετα και φιλικά. Επίσης 48 μαθητές/ριες δήλωσαν ότι δε βοηθιούνται από τους συμμαθητές/ριες τους, όταν έχουν δυσκολίες

στα μαθήματα. Χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση για τις συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών.

Πίνακας 6: Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/ριών

Συμπληρώνω αυτό που με εκφράζει.(1:καθόλου, 2:λίγο, 3:πολύ,4: πάρα πολύ)

α/α	Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/ριών	1	2	3	4	Μ.Ο.
Q1	Στο σχολείο μας αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί με αποδέχονται και με αγαπούν.		5	58	209	3.7
Q2	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με τους/τις μαθητές/ριες του σχολείου μας.			51	221	3.8
Q3	Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί θα μου συμπαραστέκονταν σε μια δυσκολία που θα είχα.		3	46	223	3.8
Q4	Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους για να με βοηθήσουν στα μαθήματα.		3	32	237	3.8
Q5	Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να με ευαισθητοποιήσουν στις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης.		2	43	227	3.8
Q6	Οι εκπαιδευτικοί με βοηθούν να διαμορφώσω μια σωστή συμπεριφορά.			39	233	3.8
Q7	Οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι μαζί μου.		7	71	194	3.6
	ΓΕΝΙΚΟΣ ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ					3.7

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 272 παιδιά από τα 310.

Στην Ερώτηση Q1: Στο σχολείο μας αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί με αποδέχονται και με αγαπούν. 5 άτομα απάντησαν λίγο, 58 άτομα πολύ και 209 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.70.

Στην Ερώτηση Q2: Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με τους/τις μαθητές/ριες του σχολείου μας. 51 άτομα πολύ και 221 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80.

Στην Ερώτηση Q3: Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί θα μου συμπαραστέκονταν σε μια δυσκολία που θα είχα. 3 άτομα απάντησαν λίγο, 46 άτομα πολύ και 223 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80

Στην Ερώτηση Q4: Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους για να με βοηθήσουν στα μαθήματα. 3 άτομα απάντησαν λίγο, 32 άτομα πολύ και 237 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80.

Στην Ερώτηση Q5: Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να με ευαισθητοποιήσουν στις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης. 2 άτομα απάντησαν λίγο, 43 άτομα πολύ και 227 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80.

Στην Ερώτηση Q6: Οι εκπαιδευτικοί με βοηθούν να διαμορφώσω μια σωστή συμπεριφορά. 39 άτομα απάντησαν πολύ και 233 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80.

Στην Ερώτηση Q7: Οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι μαζί μου. 7 άτομα απάντησαν λίγο, 71 άτομα πολύ και 194 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.60

Γενικά τα παιδιά δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και συμπαραστέκονται στα παιδιά πολύ ή πάρα πολύ. Οι μαθητές/ριες δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι μαζί τους (M.O. 3.60), τους αποδέχονται και τους αγαπούν (M.O. 3.70), συνεργάζονται αρμονικά μαζί τους (M.O. 3.80) τους ευαισθητοποιούν στις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης (M.O. 3.80) και τους βοηθούν να διαμορφώσουν σωστή συμπεριφορά (M.O. 3.80). Αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί τους συμπαραστέκονται στις δυσκολίες (M.O. 3.80) και τους βοηθούν στα μαθήματα (M.O. 3.80).

Ωστόσο, το γεγονός ότι 5 μαθητές/ριες αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί τους αποδέχονται και τους αγαπούν λίγο και ότι 7 μαθητές/ριες νιώθουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λίγο δίκαιοι μαζί τους συνιστά περαιτέρω διερεύνηση. Απαιτείται

περαιτέρω διερεύνηση για τους/τις μαθητές/ριες που δεν αισθάνονται ότι τους αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί.

4.3.2.3 Συμμετοχική Παρατήρηση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς την ώρα των διαλειμάτων

Οι εκπαιδευτικοί που επιτηρούσαν την ώρα του διαλείμματος έκαναν τις εξής παρατηρήσεις που αφορούσαν στο χρόνο και στο χώρο των ατυχημάτων και των συγκρούσεων:

«Τα περισσότερα περιστατικά συμβαίνουν την ώρα που χτυπάει το κουδούνι και τα παιδιά ανεβαίνουν τις σκάλες για να πάνε στις αίθουσες»

«Πολλά παιδιά σπρώχνονται όταν χτυπάει το κουδούνι για έξω και πέφτουν στις σκάλες»

«Σε μερικά σημεία η αυλή έχει παγίδες όπως η ράμπα, οι βρύσες, το κυλικείο, οι τουαλέτες»

«Τα μικρά υπάρχει κίνδυνος να κλείσουν τα χέρια τους όπως μπεινοβγαίνουν στο κτίριο και στις αίθουσες»

«το κτήριο δεν επιτηρείται και τα παιδιά μπαίνουν μέσα... Είναι επικίνδυνο»

Επίσης πολλά περιστατικά συγκρούσεων οφείλονταν σε τυχαία, περιστασιακή αντιπαράθεση και όχι σε περιστατικά βίας ή επαναλαμβανόμενου εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«Κάθε τρεις και λίγο, κάποιος έρχεται να διαμαρτυρηθεί ότι τον ενοχλεί κάποιος... λογικό είναι να συμβαίνει σε μία αυλή που συναυλίζονται τριακόσια παιδιά», «τα παιδιά διαμαρτύρονται ότι κάποιος τους έριξε το φαγητό... αλλά αυτό δε γίνεται σκόπιμα αλλά επειδή οι μεγάλοι τρέχουν, σπρώχνουν, πέφτουν πάνω στα μικρά και έτσι πέφτουν τα φαγητά.».

Οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά έρχονταν σε αντιπαράθεση στο διάλειμμα ήταν:

«τα παιδιά μαλώνουν για τις τάπες, για τα παιχνίδια που παίζουν»,

«τα κορίτσια μαλώνουν για τα αυτοκόλλητα, τα αγόρια για το ποιος βγήκε πρώτος στο κυνηγητό»,

«ποιος θα πάρει την πρώτη θέση στις γραμμές»,

«στριμώχνονται στο κυλικείο για να αγοράσουν το κολατσιό τους»,

«μαλώνουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού που παίζουν»,

«στις βρύσες σκουντιούνται και βρέχονται για πλάκα»

Υπήρχε όμως η περίπτωση ενός μαθητή που είχε επιθετική συμπεριφορά προς τα άλλα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«Ο Α. δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα στα παιδιά... τα φτύνει, τα σπρώχνει... τα χτυπάει... θα έχουμε πρόβλημα»,

«ο Α. θέλει να προσεγγίσει τα παιδιά αλλά δεν ξέρει τον τρόπο... για το λόγο αυτό γίνεται πολύ ενοχλητικός κι επικίνδυνος για τους άλλους... τους βάζει τρικλοποδιά και τους σπρώχνει»

Από την παρατήρηση προέκυψε ότι υπήρχαν παιδιά τα οποία ήταν απομονωμένα και να έκαναν μόνα τους βόλτες στον κήπο ή στην αυλή. Τα περισσότερα παιδιά έπαιζαν σε ομάδες με συμμαθητές /ριες τους ή συζητάνε μεταξύ τους.

4.3.2.4 Δράσεις Β φάσης σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο

Από την ερμηνεία των ερωτηματολογίων και της συμμετοχικής παρατήρησης των εκπαιδευτικών προέκυψαν οι εξής δράσεις:

Δράσεις σε τεχνικό επίπεδο

Τοποθετήθηκαν μηχανισμοί βραδείας κλήσης στις τέσσερις εξόδους για να μην γίνουν ατυχήματα.

Την ώρα του διαλείμματος, οι αίθουσες κλειδώνουν από τους εκπαιδευτικούς και εκκενώνεται το κτήριο, για να μην υπάρχουν παιδιά που δεν επιτηρούνται.

Ο χώρος της αυλής έχει χωριστεί σε ζώνες και κάθε εφημερεύων εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την κάθε ζώνη, προκειμένου να γίνεται καλύτερη εποπτεία και επιτήρηση την ώρα του διαλείμματος.

Μετά από κάθε διάλειμμα, οι μαθητές/ριες σχηματίζουν προκαθορισμένες γραμμές στον αύλιο χώρο, ώστε να εισέρχονται στις τάξεις τους με ασφάλεια με τη συνοδεία του εκπαιδευτικού. Επίσης, όταν χτυπάει το κουδούνι για διάλειμμα τα παιδιά συνοδεύονται στην έξοδο από τον εκπαιδευτικό.

Καθιέρωση Βιβλίου Συμβάντων, προκειμένου να υπάρχει καταγραφή και ενημέρωση για περιστατικά ατυχημάτων και συγκρούσεων την ώρα των διαλειμμάτων.

Μηνιαίες συναντήσεις όλων των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερα προβληματικές μορφές συμπεριφορών μαθητών/ριών αλλά και να συζητήσουν θέματα σχέσεων μαθητών/ριών που τους προβληματίζουν.

Στο πλαίσιο της ασφάλειας των μαθητών/ριών, αποφασίστηκε από το σύλλογο διδασκόντων, να ανατεθεί σε κάθε διάλειμμα, η επίβλεψη ενός μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς, σε έναν επιπλέον εκπαιδευτικό.

Δράσεις σε παιδαγωγικό επίπεδο

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αυτοβούλως συμμετείχαν και συνεργάστηκαν στην εκπόνηση και υλοποίηση προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο. Σε εθνικό επίπεδο εκπονήθηκαν έντεκα (11) προγράμματα υγείας, δέκα (10) πολιτιστικά προγράμματα και δύο (2) περιβαλλοντολογικά προγράμματα καθώς και το πρόγραμμα «Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού». Έγινε πρόγραμμα Συμβουλευτικής από σχολική ψυχολόγο σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο. Σε διεθνές επίπεδο οι εκπαιδευτικοί υλοποίησαν τα εξής προγράμματα με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας και την βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων: 1) Διασύνδεση του σχολείου με σχολεία της Ινδίας «Europe meets India» με συνεργασία επτά εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών επτά τμημάτων, 2) Πρόγραμμα Βηματομέτρησης με συνεργασία της γυμνάστριας και τριών εκπαιδευτικών με μαθητές/ριες των τριών τάξεων, 3) Πρόγραμμα ψυχικής ανθεκτικότητας W.E . C.A.RE. ενός εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/ριες της τάξης του, 4) Οργανώθηκε πρόγραμμα για τη διαφορετικότητα από τη ΜΚΟ «Αντιγόνη» για όλο το σχολείο.

Επίσης προκειμένου να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πραγματοποιήθηκαν οι εξής δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης για γονείς και εκπαιδευτικούς το απόγευμα:

Τρία σεμινάρια σχετικά με την ασφάλεια και την αντιμετώπιση ατυχημάτων στο σχολείο και το σπίτι («Πρώτων Βοηθειών» και «Ασφάλεια στο σπίτι») και αντιμετώπιση κρίσεων («προστασία από του σεισμούς») από ειδικούς εξωτερικούς

επιμορφωτές. Πέντε σεμινάρια με θέμα τις σχέσεις των παιδιών, του σχολείου και της οικογένειας από ψυχολόγους- ειδικούς: Ειδικότερα τρία απογευματινά σεμινάρια με θέματα: «Η οριοθέτηση της συμπεριφοράς των παιδιών», «Η μελέτη των παιδιών στο σπίτι», «Εκφοβισμός και επιθετικότητα στις σχέσεις των παιδιών: Η αντιμετώπιση από τους γονείς» από την ψυχολόγο που εργάζονταν στο σχολείο, ένα σεμινάριο με θέμα τη «σχολική βία και πρόληψή της» από τον υπεύθυνο Αγωγής Υγείας της Α/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης. ένα σεμινάριο με θέμα τη «Ασφάλεια στο διαδίκτυο» από τον Σχολικό Σύμβουλο Πληροφορικής.

Στα σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης που έγιναν το απόγευμα συμμετείχε το ½ των εκπαιδευτικών. Στα σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης που έγιναν για τους γονείς, η συμμετοχή ήταν εξαιρετικά χαμηλή, γύρω στους είκοσι γονείς από όλο το σχολείο, μολονότι η θεματολογία των σεμιναρίων ήταν αποτέλεσμα διαβούλευσης και πρότασης των γονέων.

4.3.2.5 Αναστοχασμός Β φάσης - Ανασχεδιασμός

Οι δράσεις σε τεχνικό επίπεδο είχαν άμεσα αποτελέσματα και μειώθηκαν τα ατυχήματα και οι συγκρούσεις των μαθητών/ριών σε ποσοστό άνω του 50% όπως προέκυψε από το ημερολόγιο καταγραφής των εκπαιδευτικών και της Διευθύντριας. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«Η συνοδεία των μαθητών βοηθά να μην γίνονται ατυχήματα»,

«τα παιδιά πηγαίνουν οργανωμένα στις τάξεις και δε σπρώχνονται»,

«ξέρουν ότι κάποιος δάσκαλος είναι δίπλα και είναι πιο προσεκτικά».

Ο χωρισμός της αυλής σε ζώνες και το Βιβλίο καταγραφής συμβάντων ήταν δράσεις που έτυχαν αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς σε γενικές γραμμές.

«Τώρα μοιράζεται η ευθύνη την ώρα της υπηρεσίας... αν γίνει ένα ατύχημα σε άλλη ζώνη από αυτή που επιτηρώ εγώ... τότε την ευθύνη την έχει ο άλλος, όχι εγώ...»,

«με τις ζώνες ξέρεις μέχρι πού πρέπει να επιτηρείς και όχι γενικά σε όλη την αυλή»,
«όταν κάνεις εφημερία σε συγκεκριμένη ζώνη, ξέρεις τις παγίδες της ζώνης σου και είναι πιο καλά».

Ωστόσο, υπήρξαν κάποιοι εκπαιδευτικοί που έθεσαν το θέμα ότι υπάρχει διαφορετική επικινδυνότητα σε διαφορετικές ζώνες και για το λόγο αυτό ζήτησαν να εφαρμοστεί κυλιόμενη εφημερία, έτσι ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να επιτηρούν κυλιόμενα σε όλες τις ζώνες και να αλλάζουν ζώνη κάθε μήνα».

Το Βιβλίο συμβάντων ήταν χρήσιμο, γιατί ήταν ένας τρόπος ενημέρωσης για την καθημερινότητα του σχολείου.

«Αν ένας εκπαιδευτικός έρχεται στις 10 στο σχολείο, βλέπει αν έχει συμβεί κάποιο ατύχημα σε κάποιο παιδί της τάξης του».

«με το βιβλίο φαίνεται και εάν κάποιο παιδί προκαλεί συνεχώς προβλήματα στο σχολείο».

«συχνά ένας εκπαιδευτικός τηλεφωνεί στο σπίτι κάποιου για να ενημερώσει τους γονείς ότι το παιδί δε νιώθει καλά ή ότι χτύπησε αλλά δεν απαντά κανένας στην κλήση... οπότε όταν ο γονιός τηλεφωνεί πίσω στο σχολείο και ρωτά γιατί τον καλέσαμε... και ο δάσκαλος που τηλεφώνησε δεν είναι στο γραφείο... τότε κανείς δεν ξέρει τι έγινε, οπότε πρέπει να πάει να ρωτήσει τι έγινε... κι αν ο εκπαιδευτικός τελείωσε το ωράριό του..τότε δεν μπορείς να βγάλεις άκρη... ενώ τώρα με το βιβλίο συμβάντων ακόμα κι αν δεν είσαι παρών... βλέπεις τι έχει σημειώσει ο εκπαιδευτικός και λες αμέσως στο γονιό».

«Εάν κάποιο παιδί είναι επιθετικό είναι άλλο πράγμα να το λέει ένας μόνο εκπαιδευτικός και άλλο πράγμα να το έχουν σημειώσει κι άλλοι εκπαιδευτικοί».

Ωστόσο υπήρχαν περιπτώσεις κατά τις οποίες κάποιοι εκπαιδευτικοί είπαν:

«σιγά να μην γράψω κάτι εγώ εδώ για τα παιδιά και να έχω μετά θέμα με τους γονείς του».

«δεν πρόκειται να γράψω τίποτα και να χάνω το χρόνο μου».

Από τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/ριών για το σχολείο κατά την α φάση του 1^{ου} κύκλου, προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ τους κατά τη β φάση του 1^{ου} κύκλου. Από τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων κατά την α φάση του 2^{ου} κύκλου προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης της ικανοποίησης των μαθητών/ριών από τα μαθήματα κατά τη γ φάση του 1^{ου} κύκλου της έρευνας.

4.3.3 Γ φάση

4.3.3.1 Συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια ικανοποίησης

Κατά την παράλληλη διερεύνηση των απόψεων των γονέων της α φάσης του 2^{ου} κύκλου προέκυψε η ανάγκη να διερευνηθεί κατά τη γ φάση του 1^{ου} κύκλου η ικανοποίηση των μαθητών/ριών από ένα θεωρητικό μάθημα δασκάλου και από ένα βιωματικό μάθημα, το μάθημα των εικαστικών. Επιλέχθηκε ένα θεωρητικό μάθημα δασκάλου κι ένα βιωματικό μάθημα ειδικότητας που αυτοβούλως οι ίδιοι εκπαιδευτικοί θέλησαν να μοιράσουν το ερωτηματολόγιο στις τάξεις τους. Το μάθημα των Εικαστικών επιλέχθηκε, επειδή διδάσκονταν σε όλα τα τμήματα του σχολείου. Οι δάσκαλοι αποφάσισαν μόνοι τους σε ποιο μάθημα θα διένημαν το ερωτηματολόγιο.

Χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια στους/στις μαθητές/ριες όλων των τάξεων, εκτός της Α τάξης που θα ήταν δύσκολο να διαβάσουν και να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. (βλ. Παράρτημα) .

1)Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών ικανοποίησης από το μάθημα δασκάλου/ας. Το ερωτηματολόγιο είχε 6 κλειστού τύπου ερωτήσεις και δυο ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

2)Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών ικανοποίησης από το μάθημα Εικαστικών. Το ερωτηματολόγιο είχε 6 κλειστού τύπου ερωτήσεις και δυο ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Τα δύο αυτά ερωτηματολόγια ήταν τα ίδια ακριβώς αλλά δόθηκαν προκειμένου να υπάρξει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις απαντήσεις των παιδιών και τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. Δόθηκαν έπειτα από ένα θεωρητικό μάθημα δασκάλου και έπειτα από ένα πρακτικό μάθημα εικαστικών. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ήταν οι εξής: «Τι κατά την γνώμη σου ήταν το πιο ευχάριστο στη διάρκεια του μαθήματος;» και «Τι κατά την γνώμη σου ήταν το πιο κουραστικό στην διάρκεια του μαθήματος;»

4.3.3.2 Ερμηνεία-Πρακτική θεωρίαγια ικανοποίηση μαθητών/ριών από μάθημα δασκάλου και μάθημα εικαστικών

Ύστερα από την αποδελτίωση του ερωτηματολογίου των μαθητών/τριών, που δόθηκε από τους διδάσκοντες των τμημάτων προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Πίνακας 7: Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μαθητών/ριών από μάθημα δασκάλου.

Συμπληρώνω αυτό που με εκφράζει.(1:καθόλου, 2:λίγο, 3:πολύ,4: πάρα πολύ)

α/α	Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από:	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Πολύ	4 Πάρα πολύ	Μ.Ο.
Q 1	το μάθημα που παρακολούθησες;			45	184	3.80
Q 2	την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος;	3	6	31	189	3.77
Q 3	την ενθάρρυνση που σου παρείχε ο/η εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της διδασκαλίας;	1		36	192	3.82
Q 4	τις ευκαιρίες να συμμετέχεις στο μάθημα;		1	21	207	3.89
Q 5	την ατμόσφαιρα που υπήρχε κατά την διάρκεια του μαθήματος;	3	22	59	145	3.51
Q 6	το φόρτο εργασίας που σου ανατέθηκε για το επόμενο μάθημα;	15	34	29	151	3.37

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 229 από τα 310 εγγεγραμμένα παιδιά. Κρίθηκε σκόπιμο να εξαιρεθούν τα 58 παιδιά της Α τάξης που δεν μπορούσαν να διαβάσουν και να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια.

Στην ερώτηση Q1 :Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από το μάθημα που παρακολούθησες; 45 άτομα απάντησαν πολύ και 185 πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80.

Στην ερώτηση Q2: Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος; 3 άτομα απάντησαν καθόλου, 6 άτομα απάντησαν λίγο, 31 άτομα απάντησαν πολύ και 189 πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.77.

Στην ερώτηση Q3: Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από την ενθάρρυνση που σου παρείχε ο/η εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της διδασκαλίας; 1 άτομο απάντησε καθόλου, 36 άτομα απάντησαν πολύ και 192 πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.82.

Στην ερώτηση Q4: Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από τις ευκαιρίες να συμμετέχεις στο μάθημα; 1 άτομο απάντησε λίγο, 21 άτομα απάντησαν πολύ και 207 πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.89.

Στην ερώτηση Q5: Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από την ατμόσφαιρα που υπήρχε κατά την διάρκεια του μαθήματος; 3 άτομα απάντησαν καθόλου, 22 λίγο, 59 άτομα απάντησαν πολύ και 145 πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.51.

Στην ερώτηση Q6: Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από το φόρτο εργασίας που σου ανατέθηκε για το επόμενο μάθημα; 15 άτομα απάντησαν καθόλου, 34 λίγο, 29 άτομα απάντησαν πολύ και 151 πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.37.

Στην ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Τι κατά την γνώμη σου ήταν το πιο ευχάριστο στη διάρκεια του μαθήματος;» Οι μαθητές/ριες απάντησαν: «Η γραμματική», «τα προβλήματα που ήταν εύκολα», «η ησυχία», «το διάβασμα βιβλίων», «η γνωριμία με τον πλάγιο λόγο», «πήραμε γνώσεις», «είχε ησυχία», «συμμετέχουμε όλοι», «οι εργασίες που γίνονται με τον υπολογιστή», «όταν δουλεύουμε με τον προτζέκτορα τις δραστηριότητες», «όλο το μάθημα», «συμπλήρωση αριθμών», «παιχνίδι με μπαλίτσα-Βαγγελίτσα», «το αντικείμενο του μαθήματος».

Στην ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Τι κατά την γνώμη σου ήταν το πιο κουραστικό στην διάρκεια του μαθήματος;» Οι μαθητές/ριες απάντησαν: «οι συμμαθητές που ενοχλούν», «να γράφω με γράμματα αριθμούς», «η μετατροπή από ευθύ σε πλάγιο λόγο», «το να μιλάνε οι άλλοι», «δεν μας κούρασε τίποτε», «μας άρεσε που λύναμε προβλήματα», «τίποτα».

Οι μαθητές/ριες είναι πάρα πολύ ευχαριστημένοι από το μάθημα του δασκάλου που παρακολούθησαν (Μ.Ο. 3.80), τις ευκαιρίες για συμμετοχή στο μάθημα (Μ.Ο. 3.89) και την ενθάρρυνση του δασκάλου κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Μ.Ο. 3.82). Οι μαθητές/ριες δήλωσαν λιγότερο ευχαριστημένοι από το φόρτο εργασίας που τους ανατέθηκε (Μ.Ο. 3.37), την ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Μ.Ο. 3.51) και την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος από το δάσκαλο (Μ.Ο. 3.77).

Φαίνεται να υπάρχουν 3 μαθητές/ριες που δεν είναι καθόλου ευχαριστημένοι και 22 λίγο ευχαριστημένοι από την ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για τους μαθητές/ριες που δεν είναι ευχαριστημένοι από την ατμόσφαιρα της τάξης καθώς και για τους μαθητές/ριες που δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης μαθητών/ριών από μάθημα Εικαστικών:

Μετά την αποδελτίωση του ερωτηματολογίου των μαθητών/ριών, που δόθηκε στον εκπαιδευτικό ειδικότητας των εικαστικών προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Πίνακας 8: Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μαθητών/ριών από μάθημα Εικαστικών.

Συμπληρώνω αυτό που με εκφράζει.(1:καθόλου, 2:λίγο, 3:πολύ,4:πέρα πολύ)

α/α	Στο μάθημα των Εικαστικών πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από:	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Πολύ	4 Πέρα πολύ	Σύνολο	Μ.Ο.
Q1	από το μάθημα που παρακολούθησες;			9	273	282	3.96
Q2	την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος;			15	267		3.94
Q3	την ενθάρρυνση που σου παρείχε ο/η εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της διδασκαλίας;			9	273		3.96
Q4	τις ευκαιρίες να συμμετέχεις στο μάθημα;			2	280		3.99
Q5	την ατμόσφαιρα που υπήρχε κατά την διάρκεια του μαθήματος;			17	265		3.93
Q6	το φόρτο εργασίας που σου ανατέθηκε για το				282		4

επόμενο μάθημα;							
-----------------	--	--	--	--	--	--	--

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 282 παιδιά.

Στην ερώτηση Q1 :Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από το μάθημα που παρακολούθησες; 9 άτομα απάντησαν πολύ και 273 πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.96.

Στην ερώτηση Q2: Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος; 15 άτομα απάντησαν πολύ και 267 πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.94.

Στην ερώτηση Q3:Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από την ενθάρρυνση που σου παρείχε ο/η εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της διδασκαλίας; 9 άτομα απάντησαν πολύ και 273 πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.96.

Στην ερώτηση Q4: Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από τις ευκαιρίες να συμμετέχεις στο μάθημα; 2 άτομα απάντησαν πολύ και 280 πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.99.

Στην ερώτηση Q5: Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από την ατμόσφαιρα που υπήρχε κατά την διάρκεια του μαθήματος; 17 άτομα απάντησαν πολύ και 265 πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.93.

Στην ερώτηση Q6: Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από το φόρτο εργασίας που σου ανατέθηκε για το επόμενο μάθημα; 282 άτομα απάντησαν πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.37.

Στην ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Τι κατά την γνώμη σου ήταν το πιο ευχάριστο στη διάρκεια του μαθήματος των Εικαστικών;» Οι μαθητές/ριες απάντησαν: «η γνωριμία με νέα υλικά ζωγραφικής» και «οι καινούργιες τεχνικές».

Στην ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Τι κατά την γνώμη σου ήταν το πιο κουραστικό στην διάρκεια του μαθήματος των Εικαστικών;» Όλοι σχεδόν οι μαθητές/ριες απάντησαν: «Η συμπεριφορά κάποιων μαθητών που κάνουν φασαρία».

Οι μαθητές/ριες ήταν πάρα πολύ ευχαριστημένοι από το μάθημα των Εικαστικών που παρακολούθησαν (Μ.Ο. 3.96), τις ευκαιρίες για συμμετοχή στο μάθημα (Μ.Ο. 3.99),

την ενθάρρυνση του δασκάλου κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Μ.Ο. 3.96) και από το φόρτο εργασίας που τους ανατέθηκε (Μ.Ο. 4). Οι μαθητές/ριες δήλωσαν πάρα πολύ ευχαριστημένοι, από την ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Μ.Ο. 3.93) και την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος από το δάσκαλο (Μ.Ο. 3.94). Απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για τους μαθητές/ριες που δεν ήταν ευχαριστημένοι από την ατμόσφαιρα της τάξης καθώς και για τους μαθητές/ριες που δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

4.3.3.3 Δράσεις Γ φάσης σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο

Έπειτα από την ερμηνεία των παραπάνω ερωτηματολογίων αποφασίστηκαν τα εξής: Να γίνουν προγράμματα Αντισταθμιστικής Αγωγής για τα παιδιά που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια με τη λειτουργία 1) Τμήματος «Ελληνομάθειας» για παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών, 2) Τμήματος Ενισχυτικής διδασκαλίας για παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση, 3) Τμημάτων Κοινωνικού Απογευματινού Φροντιστηρίου για μελέτη. Επίσης για παρακίνηση όλων των μαθητών/ριών και εμπλουτισμό του μαθήματος υλοποιήθηκε μέσω ΙΚΥ 1)η παρουσία και εργασία Βοηθού εκπαιδευτικών 2) Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Comenius

4.3.3.4 Αναστοχασμός Γ φάσης

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι ο κύριος ρόλος τους είναι το διδακτικό αντικείμενο και όχι το συναισθηματικό κομμάτι.

«εγώ είμαι δάσκαλος, δεν είμαι ψυχολόγος», «δάσκαλος σημαίνει διδάσκω, όχι ψυχολογώ»

«δε γίνεται να αρέσουμε σε όλους, πάντα θα υπάρχουν άτομα με τα οποία δεν ταιριάζεις», «τι φταίω εγώ, αν δεν τους αρέσει το σχολείο ή το μάθημα;»

Κάποιοι δάσκαλοι κατανοούν ότι το πώς αισθάνεται το παιδί επηρεάζει τη διάθεσή του για το σχολείο, αλλά υπάρχει περιορισμένος χρόνος για συζήτηση την ώρα του μαθήματος και είναι δύσκολο να εντοπιστεί το παιδί.

«εάν ένα παιδί δεν αισθάνεται άνετα στο σχολείο και την τάξη του σίγουρα δεν μπορεί να αποδώσει... αλλά δεν το γνωρίζω εγώ αν συμβαίνει... κι αν συμβαίνει πώς να του το λύσω εγώ; Εγώ είμαι μία από τους εκπαιδευτικούς που μπαίνουν στην τάξη...», «ακόμα κι όταν καταλάβεις ότι κάποιο παιδί έχει κάτι, δεν έχεις το χρόνο για να ασχοληθείς πολύ μαζί του... πρέπει να προχωρήσεις στην ύλη παρακάτω», «τα παιδιά μαλώνουν και διαμαρτύρονται όλη την ώρα... πού να ξέρω εγώ ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο...πού να ξέρω ποιος αδικείται και ποιος όχι», «οι περισσότερες φασαρίες συμβαίνουν στο διάλειμμα... εγώ δεν είμαι δίπλα τους για να τις λύσω...», «όταν είμαι εφημερία...πού να ξέρω ποιος φταίει για να τον τιμωρήσω, όταν έρχονται παιδιά και διαμαρτύρονται», «στα 300 τόσα παιδιά λογικό είναι να υπάρχουν συγκρούσεις»

4.3.3.5 Αναστοχασμός 1^ο κύκλου

Από τον 1^ο κύκλο της έρευνας η ανίχνευση της φωνής των μαθητών/ριών ακολούθησε τις εξής φάσεις: α) διερεύνηση των θετικών και αρνητικών στοιχείων του χώρου του σχολείου, β) διερεύνηση των σχέσεων των μαθητών/ριών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς γ) διερεύνηση της ικανοποίησης των μαθητών/ριών από το μάθημα δασκάλου και από το μάθημα των εικαστικών. Οι μαθητές/ριες ανέφεραν συνήθως τα θετικά και όχι τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου και φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/ριες αλλά και από το μάθημα του δασκάλου και των εικαστικών.

Στην α φάση το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 298 μαθητές/ριες από τους 310 εγγεγραμμένους μαθητές/ριες και είναι αναμενόμενο αφού 20-30 παιδιά απουσιάζουν καθημερινά για διάφορους λόγους. Στη β φάση το ερωτηματολόγιο για τις σχέσεις των μαθητών/ριών απαντήθηκε από 272 μαθητές/ριες. 34 μαθητές/ριες δήλωσαν ότι δεν γίνονται αποδεκτά τα παιδιά άλλης εθνικότητας, χρώματος, ή με μαθησιακές δυσκολίες και 44 μαθητές/ριες δήλωσαν ότι δεν αισθάνθηκαν άνετα και φιλικά όταν πρωτοήρθαν στο σχολείο. Στο ερωτηματολόγιο για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητριών απάντησαν 272 μαθητές/ριες, 5 μαθητές/ριες δήλωσαν ότι τους αποδέχονται λίγο και 3 παιδιά ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους βοηθούν και δεν τους συμπαραστέκονται και 7 παιδιά ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δίκαιοι μαζί τους.

Στη γ φάση στο ερωτηματολόγιο για το μάθημα του δασκάλου απάντησαν 229 μαθητές/ριες. Υπήρχαν 9 μαθητές/ριες που δεν ήταν ικανοποιημένοι από την επεξήγηση στο μάθημα, 25 από την ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και 49 για το φόρτο των εργασιών για το επόμενο μάθημα. Στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης για το μάθημα των Εικαστικών ήταν όλοι πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι. Ωστόσο, στην ανοιχτού τύπου ερώτηση αρκετοί απάντησαν ότι τους κούρασε η συμπεριφορά των άλλων παιδιών.

Παρατηρώντας το διαφορετικό αριθμό των μαθητών/ριών που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, προκύπτει το ερώτημα γιατί δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κάποιοι οι μαθητές/ριες; Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«κάποια παιδιά μπορεί να μην ήθελαν να γράψουν κάτι... γιατί δεν ήθελαν να αποκαλύψουν αυτό που σκέφτονται»

«κάποιοι δεν ήθελαν να γράψουν κάτι που πίστευαν ότι θα αποκάλυπτε την ταυτότητά τους»

«μερικοί νόμισαν ότι μπορεί να το δει ο δάσκαλος και να τους κάνει περαιτέρω ερωτήσεις...»

«κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μη μοίρασαν τα ερωτηματολόγια.. επίτηδες ...γιατί δεν ήθελαν»

Στο σημείο αυτό είναι φανερό πώς κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνθηκαν ότι θα αξιολογηθούν οι ίδιοι μέσα από τα ερωτηματολόγια των μαθητών/ριών και απέφυγαν να το μοιράσουν στις τάξεις τους, μολονότι κανένας εκπαιδευτικός δεν εξέφρασε φανερά την αντίθεσή του για τη διανομή των ερωτηματολογίων.

Εξετάζοντας τα δεδομένα, προκύπτει η ανάγκη σε επόμενη φάση, για διερεύνηση των σχέσεων με συνεντεύξεις και άτυπες συζητήσεις προκειμένου να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ποιοι συγκεκριμένοι μαθητές/ριες αισθάνονται ότι χρειάζονται βοήθεια. Στο σημείο αυτό ανέκυψε επίσης το θέμα των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων και της συνεργασίας μεταξύ της ψυχολόγου και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η ψυχολόγος, επικαλούμενη το απόρρητο, συνομιλούσε με τα παιδιά και τους γονείς, αλλά δεν αποκάλυπτε στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες που μπορεί να της έλεγαν. Είναι ανάγκη να υπάρξει συνεργασία και εμπιστοσύνη μεταξύ των

εκπαιδευτικών και της ψυχολόγου και εφαρμογή κοινού κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας προκειμένου να υπάρχει συνεχής ενημέρωση για οργανωμένα και σταθερά αντιμετώπιση προσωπικών ζητημάτων των μαθητών/ριών του σχολείου.

4.4.2 2^{ος} Κύκλος: Η φωνή των γονέων

4.4.1 Α φάση

4.4.1.1 Συλλογή δεδομένων και ερμηνεία-πρακτική θεωρία για επικοινωνία γονέων- σχολείου

Σε μια προσπάθεια εκδημοκρατισμού της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας διανεμήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο με 9 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε όλους τους γονείς των μαθητών/ριών.

Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία για επικοινωνία γονέων- σχολείου

Πίνακας 9: Ερωτηματολόγιο επικοινωνίας γονέων με το σχολείο

(1 :λίγο, 2 :μέτρια, 3 :αρκετά, 4 :πολύ)

α/α	Πόσο συμφωνείτε με κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις	1	2	3	4	M.O.
Q1	Μπορώ να επικοινωνώ άνετα με τη Διεύθυνση του σχολείου, όταν χρειαστεί.	1	8	73	108	3,51
Q2	Οι εκπαιδευτικοί με ενημερώνουν για το τι κάνουν στο μάθημά τους	10	35	73	72	3,08
Q3	Το σχολείο με καλεί κατά διαστήματα για να με ενημερώσει για κάποιο θέμα που αφορά το παιδί μου.	31	37	63	59	2,78
Q4	Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανακοινώσει τις ώρες συνεργασίας τους με τους γονείς.	3	8	40	139	3,65
Q5	Οι ώρες συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς είναι βολικές	19	30	66	75	3,03

Q6	Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι άνετη	14	13	74	89	3,25
Q7	Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι φιλική	5	3	68	114	3,53
Q8	Θεωρώ ότι η συνεργασία με το σχολείο είναι αποτελεσματική.	8	12	78	92	3,33
Q9	Το σχολείο κάνει εκδηλώσεις για τους γονείς	21	72	60	37	2,59
:Q 10	Υπάρχει κάτι που σας δυσαρεστεί με το σχολείο;					
Q1 1	Τι μπορεί να κάνει το σχολείο, για να γίνει πιο αποτελεσματική η σχέση του με τους γονείς;					
Q1 2	Πόσο συχνά επικοινωνείτε με το σχολείο του παιδιού σας: (κυκλώνω το σωστό)	σπάνια	Κάθε τρίμηνο	Κάθε μήνα	Κάθε εβδομάδα	

Απαντήθηκαν 190 ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια δεν αντιστοιχούν σε 190 παιδιά γιατί ένας γονέας μπορεί να έχει περισσότερα του ενός παιδιά στο σχολείο.

Στην Ερώτηση Q1: Μπορώ να επικοινωνώ άνετα με τη Διεύθυνση του σχολείου, όταν χρειαστεί, 1 άτομο απάντησε λίγο, 8 άτομα απάντησαν μέτρια, 73 άτομα απάντησαν αρκετά και 108 άτομα απάντησαν πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3,51.

Στην Ερώτηση Q2: Οι εκπαιδευτικοί με ενημερώνουν για το τι κάνουν στο μάθημά τους. 10 άτομα απάντησαν λίγο, 35 άτομα απάντησαν μέτρια, 73 άτομα απάντησαν αρκετά και 72 άτομα απάντησαν πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3,08.

Στην Ερώτηση Q3: Το σχολείο με καλεί κατά διαστήματα για να με ενημερώσει για κάποιο θέμα που αφορά το παιδί μου. 31 άτομα απάντησαν λίγο, 37 άτομα απάντησαν μέτρια, 63 άτομα απάντησαν αρκετά και 59 άτομα απάντησαν πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,78.

Στην Ερώτηση Q4: Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανακοινώσει τις ώρες συνεργασίας τους με τους γονείς. 3 άτομα απάντησαν λίγο, 8 άτομα απάντησαν μέτρια, 40 άτομα απάντησαν αρκετά και 139 άτομα απάντησαν πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3,65.

Στην Ερώτηση Q5: Οι ώρες συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς είναι βολικές 19 άτομα απάντησαν λίγο, 30 άτομα απάντησαν μέτρια, 66 άτομα απάντησαν αρκετά και 75 άτομα απάντησαν πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3,03.

Στην Ερώτηση Q6: Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι άνετη, 14 άτομα απάντησαν λίγο, 13 άτομα απάντησαν μέτρια, 74 άτομα απάντησαν αρκετά και 89 άτομα απάντησαν πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3,25.

Στην Ερώτηση Q7: Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι φιλική 5 άτομα απάντησαν λίγο, 3 άτομα απάντησαν μέτρια, 68 άτομα απάντησαν αρκετά και 114 άτομα απάντησαν πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3,53.

Στην Ερώτηση Q8: Θεωρώ ότι η συνεργασία με το σχολείο είναι αποτελεσματική. 8 άτομα απάντησαν λίγο, 12 άτομα απάντησαν μέτρια, 83 άτομα απάντησαν αρκετά και 92 άτομα απάντησαν πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3,33.

Στην Ερώτηση Q9: Το σχολείο κάνει εκδηλώσεις για τους γονείς 21 άτομα απάντησαν λίγο, 72 άτομα απάντησαν μέτρια, 60 άτομα απάντησαν αρκετά και 37 άτομα απάντησαν πολύ. Ο μέσος όρος είναι 2,59.

Στην ερώτηση Q12: Πόσο συχνά επικοινωνείτε με το σχολείο του παιδιού σας;», 7 γονείς απάντησαν σπάνια (4%), 73 γονείς απάντησαν κάθε τρίμηνο (39,5%), 90 γονείς απάντησαν κάθε μήνα (48%) και 15 γονείς απάντησαν κάθε εβδομάδα (8,5%).

Από το ερωτηματολόγιο φαίνεται ότι οι γονείς είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την ανακοίνωση των ωρών συνεργασίας (Μ.Ο.3,65), τη φιλική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και την επικοινωνία με τη Διεύθυνση του σχολείου (Μ.Ο.3,51). Οι γονείς δεν είναι ικανοποιημένοι από τις εκδηλώσεις που κάνει το σχολείο για τους γονείς (Μ.Ο.2,59), την ατομική ενημέρωση (Μ.Ο.2,78) και τις ώρες συνεργασίας

(Μ.Ο.3,03). Η δυσαρέσκεια των γονέων εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς και σε λειτουργικά ζητήματα πρόσβασης και επικοινωνίας και πιστεύουν ότι χρειάζεται βελτίωση των σχέσεων σχολείου σπιτιού μέσα από αλλαγή στάσης εκπαιδευτικών και περισσότερη επικοινωνία και ενημέρωση με το σχολείο. Ένας στους δύο γονείς επικοινωνεί με το σχολείο μία φορά το μήνα στις θεσμοθετημένες μηνιαίες συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων.

Από την αποδελτίωση των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου προέκυψαν τα εξής:

Για την ερώτηση «Q10: Υπάρχει κάτι που σας δυσαρεστεί με το σχολείο;», Οι απαντήσεις των γονέων οδήγησαν στις εξής δύο ευρείες θεματικές κατηγορίες, που όλες αφορούν στο προσωπικό του σχολείου (εκπαιδευτικούς και διεύθυνση) και τους γονείς. Οι γονείς είναι δυσαρεστημένοι με τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση του σχολείου για λειτουργικά ζητήματα και τους γονείς των άλλων παιδιών. Ειδικότερα η δυσαρέσκεια εκφράζεται ως προς:

1) τους εκπαιδευτικούς σχετικά με:

α) την συμπεριφορά τους κατά την εφημερία στα διαλείμματα και την ανοχή που δείχνουν στην επιθετικότητα των παιδιών. Οι απαντήσεις των γονέων ομαδοποιήθηκαν στις εξής υποκατηγορίες: «Εφημερία των εκπαιδευτικών», «Σημασία σε θέματα βίας κι εκφοβισμού», «Φροντίδα για τα επιθετικά παιδιά», «Ελαστικότητα ως προς την αυστηρότητα»,

β) τον τρόπο που κάνουν το μάθημα: «Δεν γίνεται δουλειά στο ολόημερο», «Η ελαστικότητα των εκπαιδευτικών» «Δεν δίνεται σημασία σε δευτερεύοντα μαθήματα όπως γυμναστική-μουσική», «Έλλειψη εκπαιδευτικών εκδρομών»

2) τη Διεύθυνση του σχολείου για λειτουργικά θέματα που αφορούν στην ενημέρωση, στην πρόσβαση και φύλαξη του σχολείου καθώς και για αντιμετώπιση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών.

α) την έλλειψη ενημέρωσης: «Η μη-ενημέρωση για προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών», «δεν υπάρχει άμεση ενημέρωση ΓΙΑ ΟΛΑ», «Δεν είναι βολικές οι ώρες συνεργασίας», «Δεν υπάρχει ενημέρωση για τις απόπειρες απαγωγής παιδιών»

β) περιορισμένη πρόσβαση και παροχών «Έλλειψη φύλακα και βοηθού σίτισης», «Μεγάλη δυσκολία στην πρόσβαση λόγω έλλειψης κουδουνιού», «Δεν υπάρχουν

ερμάρια για κάθε παιδί κι έτσι κουβαλάνε διαρκώς βιβλία», «Δεν υπάρχει τμήμα ένταξης», «Η προβληματική μεταφορά των παιδιών με τα λεωφορεία»

3) με γονείς άλλων παιδιών σχετικά με τη φροντίδα

«Δεν είναι αρκετή η καθαριότητα και προσωπική υγιεινή των παιδιών», «Δυσκολία στην κατανόηση των λόγων της αδιαφορίας των γονέων», «ανεκτικότητα απέναντι σε παιδιά (και τους γονείς τους) που δημιουργούν προβλήματα» «Άγνοια της δράσης του Δ.Σ. του συλλόγου γονέων»

Στην ερώτηση «Q11: Τι μπορεί να κάνει το σχολείο, για να γίνει η σχέση του με τους γονείς πιο αποτελεσματική;» οι γονείς ανέφεραν:

1) Βελτίωση των σχέσεων σχολείου- οικογένειας μέσω:

α) της διάθεσης των εκπαιδευτικών για συνεργασία: «Να έχει καλή διάθεση για συνεργασία», «Να υπάρχει σεβασμός», «Απλά να ακούει το γονιό»

β) της στάσης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος: «Περισσότερη προσπάθεια για να πετύχουν αυτό που σπούδασαν», «Να προσέχει περισσότερο τα παιδιά με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς», «Να αλλάζει η συμπεριφορά μερικών δασκάλων»

γ) της ενημέρωσης από τους εκπαιδευτικούς: «Συναντήσεις με γονείς το απόγευμα», «Περισσότερη ενημέρωση για τα παιδιά μας»²⁰, «Να ενημερώνει για τις παραβατικές συμπεριφορές»¹⁰, «Διοργάνωση βιωματικών εργαστηρίων για δυναμική ομάδας»

2) Επίλυση λειτουργικών θεμάτων

«Να γίνονται εκδηλώσεις-συζητήσεις το απόγευμα» 5, «Να υπάρξει κουδούνι στην είσοδο», «Να υπάρχει φύλακας»

4.4.1.2 Δράσεις α φάσης – πρωί, απόγευμα, επιμόρφωση

Στο σχολείο τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά έπειτα από τα σχόλια των γονέων και την ερμηνεία των ερωτηματολογίων, ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφάσισε και υλοποίησε τα εξής προαιρετικά προγράμματα:

1) Το πρωί

α) Κατά την ώρα λειτουργίας του σχολείου όλοι οι εκπαιδευτικοί όρισαν μία συγκεκριμένη ώρα και μέρα συνεργασίας με γονείς (διαφορετική για κάθε εκπαιδευτικό). Αν ένας γονέας ήθελε να δει όλους τους εκπαιδευτικούς θα έπρεπε να επισκεφτεί το σχολείο πολλές φορές. Οι γονείς μπορούσαν να ενημερωθούν από τον κάθε εκπαιδευτικό σε εβδομαδιαία βάση, εάν το επιθυμούσαν ορισμένη ημέρα και ώρα.

β) Αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης και των επιπτώσεων στα παιδιά με «δωρεάν δεκατιανό για όλα τα παιδιά» και «πρόγραμμα προώθηση σωστής διατροφής EuZΗν» του Υπουργείου Παιδείας

γ) Στο πλαίσιο σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία γυρίστηκε μία μικρή ταινία-ντοκιμαντέρ «Γνωρίζω τον τόπο μου» από τέσσερις εκπαιδευτικούς με τα τμήματά που περιελάμβανε επισκέψεις στους πολιτιστικούς συλλόγους, στις αθλητικές δημοτικές εγκαταστάσεις, στους υπαίθριους χώρους αναψυχής και στις υπηρεσίες της περιοχής. Επίσης έγινε παρουσίαση και ομιλία της ομάδας παλαίμαχων καταξιωμένων ποδοσφαιριστών, οι οποίοι κατάγονται από την περιοχή καθώς και οργανώθηκε ημέρα επαγγέλματος, κατά την οποία αρκετοί γονείς ήρθαν και μίλησαν στα παιδιά για το επάγγελμά τους.

2) Το απόγευμα

α) Ενημέρωση γονέων και επίδοση των ελέγχων το απόγευμα μία φορά το τρίμηνο.

β) Χριστουγεννιάτικη Αγορά με έκθεση καλλιτεχνικών εργασιών των μαθητών/ριων

γ) Συμμετοχή στο φεστιβάλ παιδείας του Δήμου τριών εκπαιδευτικών με τα τμήματά τους με τρία θεατρικά έργα «Το κίτρινο λεωφορείο ταξιδεύει στις αλησμόνητες πατρίδες», «Ο μικρός πρίγκιπας» και «Χαμένες Πατρίδες».

δ) Συμμετοχή στους 13^{ους} Θεατρικούς αγώνες και κατάκτηση βραβείου με το έργο «Ακτίς Ονείρου», από τη θεατρολόγο του σχολείου με το έργο «ο πλούτος και τα πλούτη».

ε) Έγιναν 7 συναντήσεις ενδυνάμωσης αλλοδαπών-παλινοστούτων γονέων με παιδαγωγική ομάδα εκπαιδευτικών στα πλαίσια αντίστοιχου προγράμματος σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο.

στ) Ενδοσχολική επιμόρφωση

Προκειμένου να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πραγματοποιήθηκαν οι εξής δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης για γονείς και εκπαιδευτικούς το απόγευμα:

Τρία σεμινάρια σχετικά με την ασφάλεια και την αντιμετώπιση ατυχημάτων στο σχολείο και το σπίτι («Πρώτων Βοηθειών» και «Ασφάλεια στο σπίτι») και αντιμετώπιση κρίσεων («προστασία από του σεισμούς») από ειδικούς εξωτερικούς επιμορφωτές.

Πέντε σεμινάρια με θέμα τις σχέσεις των παιδιών, του σχολείου και του σπιτιού: Ειδικότερα τρία απογευματινά σεμινάρια με θέματα: «Η οριοθέτηση της συμπεριφοράς των παιδιών», «Η μελέτη των παιδιών στο σπίτι», «Εκφοβισμός και επιθετικότητα στις σχέσεις των παιδιών: Η αντιμετώπιση από τους γονείς» από την ψυχολόγο που εργάζονταν στο σχολείο, ένα σεμινάριο με θέμα τη «σχολική βία και πρόληψή της» από τον υπεύθυνο Αγωγής Υγείας της Α/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης, ένα σεμινάριο με θέμα τη «ασφάλεια στο διαδίκτυο» από τον Σχολικό Σύμβουλο Πληροφορικής.

4.4.1.3 Αναστοχασμός Α φάσης- Ανασχεδιασμός

Η αποδελτίωση των ερωτηματολογίων των γονέων ανέδειξε την αμφισβήτηση των γονέων: 1)για τους εκπαιδευτικούς σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσης, 2)για τη διεύθυνση του σχολείου σε θέματα επικοινωνίας- ενημέρωσης και σχεδιασμού-φροντίδας και 3)για τους γονείς των άλλων παιδιών σε θέματα γονικής μέριμνας και φροντίδας.

Οι γονείς θεωρούσαν ότι για τη βελτίωση των σχέσεων σχολείου –οικογένειας ενέργειες θα έπρεπε να γίνουν μόνο από την πλευρά του σχολείου. Ειδικότερα οι γονείς επιθυμούσαν αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και του μαθήματος, απέναντι στους γονείς σχετικά με την διάθεση –ενεργητική ακρόαση και το χρόνο και τη μορφή της ενημέρωσης.

Με άξονα τις απαντήσεις των γονέων σχεδιάστηκαν στοχευμένες δράσεις από τους εκπαιδευτικούς και κρίθηκε σκόπιμο για σχεδιαστεί ένα ερωτηματολόγιο προς γονείς το οποίο θα ελέγχονταν για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του και θα

διανέμονταν στους γονείς την επόμενη σχολική χρονιά, έπειτα από την εφαρμογή των δράσεων που είχαν αποφασιστεί.

4.4.2 Β φάση

4.4.2.1 Δημιουργία και αξιολόγηση αξιοπιστίας και εγκυρότητας ερωτηματολόγιου επικοινωνίας σχολείου

4.4.2.2 Ο έλεγχος αξιοπιστίας- Reliability Test

Στη συνέχεια θα προχωρήσουμε στην ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Επικοινωνίας της Σχολικής Μονάδας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι το δείγμα της έρευνας για την πιλοτική έρευνα ήταν τυχαίο, και όλες οι παρατηρήσεις-μετρήσεις ήταν ανεξάρτητες. Τα δεδομένα, τα οποία υπεισήρθαν στην ανάλυση, είναι ισο-διαστημικής κλίμακας Likert πέντε διαβαθμίσεων. Επίσης, κάθε ζεύγος μεταβλητών είχε δισδιάστατη κανονικότητα (bivariate normality). Κάθε ερώτηση-δήλωση (item) είναι γραμμικά συσχετισμένη με το σύνολο όλων των άλλων ερωτήσεων-δηλώσεων (items), γεγονός το οποίο υποδεικνύει ότι η κλίμακα που κατασκευάστηκε είναι προσθετικού χαρακτήρα (additive model). Επιπρόσθετα, τα στατιστικά σφάλματα (errors) είναι ασυσχέτιστα ανάμεσα στις διάφορες μεταβλητές (uncorrelated).

Για την εξέταση αξιοπιστίας εξετάστηκαν 5 μοντέλα αξιοπιστίας:

1. Το Μοντέλο Alfa (Cronbach's α), το οποίο μετρά την αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης, με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας (Internal Consistency), βασίζεται στο μέσο όρο όλων των συσχετίσεων όλων των μεταβλητών ανά δύο, και είναι ανεξάρτητος από τη θέση των ερωτήσεων. Ειδικότερα, η αξιολόγηση της αξιοπιστίας-εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου γίνεται με τη βοήθεια του δείκτη alpha (α) του Cronbach οποίος σύμφωνα με τον Nunnally (1978), θεωρείται ο πιο σημαντικός δείκτης αξιοπιστίας αφού βασίζεται στον αριθμό των μεταβλητών/ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και στις μεταξύ των μεταβλητών συσχετίσεις. Επομένως, ο δείκτης alpha (α) είναι ο σημαντικότερος δείκτης εσωτερικής συνέπειας και αποδίδεται ως ο μέσος όρος των συσχετίσεων όλων των μεταβλητών και δεν εξαρτάται από τη διάταξή τους (Anastasiadou, 2006).

2. Το Μοντέλο Split-Half, το οποίο χωρίζει σε δύο τμήματα, όχι κατ' ανάγκη ίσα, την κλίμακα μέτρησης και στη συνέχεια εξετάζει αν αυτά τα τμήματα παρουσιάζουν συσχέτιση.

3. Το Μοντέλο Guttman το οποίο υπολογίζει τα κατώτερα όρια του συντελεστή Guttman για την πραγματική αξιοπιστία.

4. Το Μοντέλο Parallel, το οποίο υποθέτει ότι όλες οι ερωτήσεις-δηλώσεις-μεταβλητές (items) που συγκροτούν την κλίμακα μέτρησης (scale) έχουν ίσες διασπορές (variances) και ίσες διασπορές σφάλματος (error variances) στη δομή των επαναλήψεων (replications).

5. Το Μοντέλο StrictParallel, το οποίο έχει τις ίδιες παραδοχές με το μοντέλο Parallel και, επιπρόσθετα, υποθέτει ότι όλες οι ερωτήσεις-δηλώσεις που συγκροτούν την κλίμακα έχουν ίσους μέσους όρους. Τόσο το Μοντέλο Parallel όσο και το Μοντέλο StrictParallel είναι έλεγχοι (tests), οι οποίοι εκτιμούν το βαθμό προσαρμογής μιας εννοιολογικής κατασκευής στα δεδομένα που διαθέτουμε, εκτιμούν την κοινή (common) και την αληθινή (true) διασπορά, την κοινή συσχέτιση των μεταβλητών και τέλος παρέχουν εκτιμήσεις για την αμερόληπτη αξιοπιστία.

4.4.2.2.1 Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας

Ο πίνακας 10 μας δίνει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και το πλήθος των περιπτώσεων (cases), οι οποίες λαμβάνουν μέρος στην Ανάλυση Αξιοπιστίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς μαθητών/ριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά μέσο συμφωνούν στο ότι είναι ικανοποιημένοι από την εκπαίδευση που έχει το παιδί τους στην τάξη (q10) ($M=3,13$, $sd=1,014$), και γι' αυτό και χαίρονται που το παιδί τους πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο (q11) ($M=3,04$, $sd=1,107$), οι ίδιοι δηλώνουν ότι νοιώθουν ευπρόσδεκτοι όταν επισκέπτονται το σχολείο (q12) ($M=3,29$, $sd=0,727$). Οι γονείς αντιμετωπίζονται σχετικά ισότιμα (q13) ($M=2,64$, $sd=1,448$). Επιπλέον δηλώνουν ότι στο παιδί τους αρέσει το σχολείο (q14) ($M=3,22$, $sd=0,876$), και νιώθει ευπρόσδεκτο (q15) ($M=3,33$, $sd=0,674$). Οι γονείς φαίνεται να διαφωνούν στο ότι το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού (q16) ($M=2,49$, $sd=1,342$) αν και από την άλλη μεριά αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού (q17) ($M=2,58$, $sd=1,158$). Ακόμη, οι γονείς δηλώνουν αν υπάρχει

άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη διεύθυνση και τους γονείς (q18) (M=3,00, sd=0,977) καθώς επίσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (q19) (M=3,04, sd=1,086). Επιπλέον, δηλώνουν ότι τόσο το σχολείο επικοινωνεί μαζί τους, όταν υπάρχει ανάγκη (q20) (M=3,31, sd=0,793) όσο και οι ίδιοι επικοινωνούν με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη (q21) (M=3,20, sd=0,991) και μπορούν αν χρειαστεί να συζητήσουν με την διευθύντρια να την συναντήσουν εύκολα (q22) (M=3,07, sd=0,915).

Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών (Item Statistics)

Item Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
q10: Είμαι ικανοποιημένη/ος από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείου	3,13	1,014	45
q11: Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο	3,04	1,107	45
q12: Νοιώθω ευπρόσδεκτος 'όταν επισκέπτομαι το σχολείο	3,29	,727	45
q13: Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο	2,64	1,448	45
q14: Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο	3,22	,876	45
q15: Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο	3,33	,674	45
q16: Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού	2,49	1,342	45
q17: Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού	2,58	1,158	45
q18: Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς'	3,00	,977	45
q19: Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς	3,04	1,086	45
q20: Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου, όταν υπάρχει ανάγκη	3,31	,793	45
q21: Επικοινωνώ με το σχολείο, όταν υπάρχει ανάγκη	3,20	,991	45

q22: Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με την διευθύντρια μπορώ εύκολα να την συναντήσω	3,07	,915	45
q23: Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τους εκπαιδευτικούς υπάρχουν ώρες επικοινωνίας	3,36	,609	45
q24: Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου	3,44	,503	45
q25: Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού μου	3,29	,895	45
q26: Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική	3,31	,596	45
q27: Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη	2,64	1,368	45
q28: Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/ω ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη	2,64	1,384	45
q29: Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικού βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις	2,51	1,456	45
q31: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου	3,51	,695	45
q32: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τα τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλιννοστούντων/ αλλοδαπών	2,02	1,644	45
q33: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τα τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης	2,76	1,554	45

q34: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο	2,80	1,486	45
q35: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από την τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά	2,84	1,313	45
q36: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το Πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας	2,38	1,642	45
q37: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το πρόγραμμα Βηματομέτρησης	2,53	1,531	45

Επιπρόσθετα, οι γονείς συμφωνούσαν στο ότι ,αν χρειαστεί να συζητήσουν κάτι με τους εκπαιδευτικούς υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και γονέων (q23) (M=3,36, sd=0,609) και στο ότι οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς τούς κρατούν ενημερους τόσο για την πρόοδο του παιδιού τους (q24) (M=3,44, sd=0,503) όσο και για την συμπεριφορά του (q25) (M=3,29, sd=0,895), για αυτό και γενικά η πληροφόρηση από το σχολείο για το παιδί είναι ουσιαστική (q26) (M=3,31, sd=0,596). Οι ερωτηθέντες γονείς υποστηρίζουν ότι, αν πουν τους προβληματισμούς τους για την πρόοδο του παιδιού είναι σίγουρη ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη τόσο από την διευθύντρια (q27) (M=2,64, sd=1,368) όσο και από τους εκπαιδευτικούς (q28) (M=2,64, sd=1,368). Ακόμη, δηλώνουν ότι πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις (q29) (M=2,51, sd=1,456).

Οι γονείς, δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι από το δωρεάν δεκατιανό που δίνεται σε όλα τα παιδιά του σχολείου (q31) (M=2,51, sd=1,456), από τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τα παιδιά που αντιμετωπίσουν δυσκολίες μάθησης (q33) (M=2,76, sd=1,554), τη συμβουλευτική από τη σχολική ψυχολόγο (q34) (M=2,80, sd=1,486),

τη βοήθο εκπαιδευτικών για τα αγγλικά και τα εικαστικά (q35) (M=2,84, sd=1,313) και τέλος, από το πρόγραμμα βηματομέτρησης (q37) (M=2,53, sd=1,531). Από τη άλλη μεριά δεν ήταν ικανοποιημένοι από τα τμήματα ελληνομάθειας για παιδιά παλιννοστούντων / αλλοδαπών (q32) (M=2,02, sd=1,644) και από το πρόγραμμα διασύνδεσης του σχολείου με τα σχολεία της Ινδίας (q36) (M=2,38, sd=1,642).

Summary Item Statistics

Στον παρακάτω πίνακα 11 (Συνοπτικά στατιστικά στοιχεία) και συγκεκριμένα στη δεύτερη γραμμή του, παρατηρούμε ότι οι μεταβλητές-items, έχουν μέση τιμή που κυμαίνεται από 2,022 έως 3,511 μονάδες. Αυτό σημαίνει ότι το εύρος για τις μεταβλητές οι οποίες εξετάζουν την Οργάνωση και Αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας, ανέρχεται στο 1,489. Οι μεταβλητές-items, έχουν διασπορά που κυμαίνεται από 0,253 έως και 2,704 τετραγωνικές μονάδες. Αυτό σημαίνει ότι το εύρος για τις μεταβλητές οι οποίες εξετάζουν την Οργάνωση και Αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας, ανέρχεται στο 2,452.

Πίνακας 11: Συνοπτικά στατιστικά στοιχεία

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,941	2,022	3,511	1,489	1,736	,147	27
Item Variances	1,337	,253	2,704	2,452	10,708	,609	27
Inter-Item Covariances	,317	-,424	1,710	2,134	-4,036	,081	27
Inter-Item Correlations	,279	-,198	,892	1,089	-4,506	,044	27

Ο παρακάτω πίνακας 12 μας πληροφορεί ότι είχαμε 58 ερωτηθέντες γονείς αλλά ελήφθησαν υπόψη μόνο οι απαντήσεις 45 ερωτηθέντων γονέων, οι οποίοι συμπλήρωσαν σωστά τα ερωτηματολόγια, δηλαδή τελικά έχουμε 45 έγκυρες περιπτώσεις (Validcases) ενώ 13 περιπτώσεις αφαιρέθηκαν από την κλίμακα.

Πίνακας 12: Περίληψη επεξεργασίας υποθέσεων

Case Processing Summary

	N	%
Valid	45	77,6
Cases Excluded ^a	13	22,4
Total	58	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Ο παρακάτω πίνακας 13 ReliabilityStatistics μας πληροφορεί ότι η τιμή του συντελεστή α του Cronbach για την κλίμακα της έρευνας είναι 0.894. Αυτή ξεπερνά το 0.80, που είναι μία εξαιρετικά καλή τιμή για την εσωτερική συνέπεια της εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας που διερευνάται (Anastasiadou, S. (2006). Εάν προχωρήσουμε σε απαλλαγή μονάδων δηλ. σε Standard τιμές των μεταβλητών, τότε ο συντελεστής α του Cronbach λαμβάνει τιμή $\alpha=0,913$, δηλαδή αυξάνει ελαφρά. Αυτό σημαίνει ότι αν αυξήσουμε τον αριθμό των items, ο α του Cronbach θα πάρει την τιμή 0,913.

Πίνακας 13: Στατιστικά αξιοπιστίας

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,894	,913	27

Ο ακόλουθος πίνακας 14 (**Scale Statistics**) παρέχει τα σκορ, τα οποία αφορούν την κλίμακα στην ολότητά της, η οποία παρουσιάζει ένα μέσο όρο της τάξης του 79,40 και μία τυπική απόκλιση της τάξης του 16,088 μονάδων.

Πίνακας 14: Στατιστικά κλιμάκων

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
79,40	258,836	16,088	27

Ο παρακάτω πίνακας 15 Στατιστικά ερωτήσεων παρέχει ιδιαίτερα σημαντικές πληροφορίες. Ειδικότερα, στη δεύτερη στήλη του, η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,27 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 3,13 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q10 αφαιρεθεί από την scale. Στην τέταρτη στήλη, ο αριθμός -0,405 σημαίνει ότι το συγκεκριμένο item q10 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 50,1% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν αυτό το item q10 εκλείψει. Παρατηρούμε ότι αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι θετικός και μεγάλος, δηλαδή εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές και **δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα**, δηλαδή από όλο το test.

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaifItemDeleted ο αριθμός 0,889, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha, αν το item q10, εκλείψει από την κλίμακα. Άρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q10 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **δεύτερο item** q11 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,36 μονάδες, δηλ εμφανίζει μείωση 3,04 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** Q11 αφαιρεθεί από την scale. Το item q11 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 45,3% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών, που απομένουν στην κλίμακα, όταν αυτό το item q11 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι πάρα πολύ μεγάλος, δηλαδή εμφανίζει πολύ υψηλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα**.

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaifItemDeleted ο αριθμός 0,890, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha, αν το item q11, εκλείψει από την κλίμακα. Άρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q11 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **τρίτο item** q12 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,11 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 3,29 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q12 αφαιρεθεί από την scale. Το item q10 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 72,5% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q12 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι μεγάλος, δηλαδή το item q12 εμφανίζει σημαντική συσχέτιση με τις υπόλοιπες **μεταβλητές και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα**.

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,887, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q12, εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q12 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **τέταρτο item** q13 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,76 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 2,64 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q13 αφαιρεθεί από την scale. Το item q13 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 55,9% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q13 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι θετικός και μεγάλος, δηλαδή εμφανίζει αρκετά μεγάλη θετική και σημαντική συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα**.

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,888, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q13, εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ παραμένει σταθερή και γι' αυτό το item q13 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **πέμπτο item** q14 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,18 μονάδες, δηλ εμφανίζει μείωση 3,22 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q14 αφαιρεθεί από την scale. Το item q14 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 51,2% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q14 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι καλός, δηλαδή εμφανίζει σημαντική συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα**.

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,889, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q14, εκλείψει από την κλίμακα. Άρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q14 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **έκτο item q15** εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,07 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 3,33 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item q15** αφαιρεθεί από την scale. Το item q15 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 52,1% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν αυτό το item q15 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι σχετικά καλός, δηλαδή εμφανίζει καλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,890, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q15, εκλείψει από την κλίμακα. Άρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q15 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **έβδομο item q16** εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,91 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 2,49 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item q16** αφαιρεθεί από την scale. Το item q16 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 50,1% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q16 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι υψηλός, δηλαδή εμφανίζει πάρα υψηλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα .**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,889, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q16, εκλείψει από την κλίμακα. Άρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ παραμένει σταθερή και γι' αυτό το item q16 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **όγδοο item q17** εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,82 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 2,58 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item q17** αφαιρεθεί από την scale. Το item

q17 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 62% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q17 εκλείπει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι μεγάλος, δηλαδή εμφανίζει μεγάλη συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές και **δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,887, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q17, εκλείπει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q17 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **ένατο item** q18 εκλείπει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,40 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 3 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q18 αφαιρεθεί από την scale. Το item q18 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 62,3% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q18 εκλείπει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι θετικός και υψηλός, δηλαδή εμφανίζει θετική υψηλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,887, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q18, εκλείπει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q18 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **δέκατο item** q19 εκλείπει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,36 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 3,04 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** Q19 αφαιρεθεί από την scale. Το item q19 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 47,1% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q19 εκλείπει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι σχετικά υψηλός, δηλαδή εμφανίζει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές και **δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα .**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,890, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q19, εκλείπει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που

είναι $\alpha=0,894$ παραμένει σταθερή και γι' αυτό το item q19 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **ενδέκατο item** q20 εκλείψει από την scale τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,09 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 3,31 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q20 αφαιρεθεί από την scale. Το item q20 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 66,1% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q20 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι πολύ υψηλός, δηλαδή εμφανίζει πολύ υψηλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα**.

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,888, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q20, εκλείψει από την κλίμακα. Άρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ παραμένει σταθερή και γι' αυτό το item q20 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **δωδέκατο item** q21 εκλείψει από την scale τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,20 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 3,2 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q21 αφαιρεθεί από την scale. Το item q21 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 63,5% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q21 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι καλός, δηλαδή εμφανίζει καλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα**.

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,887, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q21, εκλείψει από την κλίμακα. Άρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ παραμένει σταθερή και γι' αυτό το item q21 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **δέκατο τρίτο item** q22 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,33 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 3,07 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q22 αφαιρεθεί από την scale. Το item Q22 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 44,8% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q22 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι σχετικά υψηλός,

δηλαδή το **item** q22 εμφανίζει σχετικά υψηλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές και **δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,890, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q22, εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q22 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **δέκατο τέταρτο item** q23 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,04 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 3,44 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q23 αφαιρεθεί από την scale. Το item q23 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 48,5% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q23 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι καλός, δηλαδή έχει συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές και **δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,891, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q23, εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q23 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Πίνακας 15: Στατιστικά ερωτήσεων

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
q10: Είμαι ικανοποιημένη/ος από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείου	76,27	242,018	,501	,889

q11: Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο	76,36	242,007	,453	,890
q12: Νοιώθω ευπρόσδεκτος 'όταν επισκέπτομαι το σχολείο	76,11	241,919	,725	,887
q13: Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο	76,76	232,053	,559	,888
q14: Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο	76,18	244,059	,512	,889
q15: Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο	76,07	247,336	,521	,890
q16: Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού	76,91	236,356	,501	,889
q17: Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού	76,82	235,468	,620	,887
q18: Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς'	76,40	239,064	,623	,887
q19: Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς	76,36	241,734	,471	,890
q20: Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη	76,09	241,901	,661	,888
q21: Επικοινωνώ με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη	76,20	238,436	,635	,887
q22: Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με την διευθύντρια μπορώ εύκολα να την συναντήσω	76,33	245,182	,448	,890
q23: Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τους εκπαιδευτικούς , υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας με τους γονείς	76,04	249,134	,485	,891
q24: Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου	75,96	251,316	,456	,892
q25: Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού μου	76,11	249,510	,302	,893

q26: Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική	76,09	246,083	,663	,889
q27: Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη	76,76	234,598	,534	,888
q28: Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/ω ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη	76,76	235,689	,500	,889
q29: Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικού βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις	76,89	234,465	,499	,889
q31: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου	75,89	252,737	,254	,893
q32: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το τα τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλιννοστώντων/ αλλοδαπών	77,38	243,786	,240	,898
q33: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τα τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης	76,64	236,325	,420	,892
q34: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο	76,60	231,882	,547	,888

q35: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από την τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά	76,56	234,025	,574	,887
q36: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το Πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας	77,02	240,613	,305	,896
q37: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το πρόγραμμα Βηματομέτρησης	76,87	239,300	,363	,893

Αν το **δέκατο πέμπτο item** q24 εκλείπει από την scale τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 75,96 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 3,44 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q24 αφαιρεθεί από την scale. Το item q24 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 45,6% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q24 εκλείπει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι θετικός και υψηλός, δηλαδή έχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές και **δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaIfItemDeleted ο αριθμός 0,892σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q24, εκλείπει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το itemq24δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **δέκατο έκτο item** q25 εκλείπει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,11μονάδες, δηλ εμφανίζει μείωση 3,29 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q25 αφαιρεθεί από την scale. Το item q25 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 30,2% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q25 εκλείπει

από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι μέρος , δηλαδή έχει μέτρια συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές και **δεν θα αφαιρεθεί από την scale.** Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaifItemDeleted ο αριθμός 0,893, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha, αν το item q25, εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item HG1 Q25 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **δέκατο έβδομο item** q26 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,09 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 3,31 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q26 αφαιρεθεί από την scale. Το item q26 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 66,3% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν αυτό το item q26 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι πολύ υψηλός, δηλαδή έχει υψηλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την scale.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaifItemDeleted ο αριθμός 0,889, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q26, εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q26 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **δέκατο όγδοο item** q27 εκλείψει από την scale τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,76 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 2,64 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q27 αφαιρεθεί από την scale. Το item q27 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 53,4% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν αυτό το item q27 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι σχετικά υψηλός, δηλαδή έχει σχετικά καλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές και **δεν θα αφαιρεθεί από την scale.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaifItemDeleted, ο αριθμός 0,888, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q27 εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q27 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **δέκατο ένατο item** q28 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,76 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 2,64 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q28 αφαιρεθεί από την scale. Το item q28 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 50% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q28 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι καλός, δηλαδή έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές και **δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlpha ifItemDeleted ο αριθμός 0,889, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q28, εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ παραμένει σταθερή και γι' αυτό το item q28 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **εικοστό item** q29 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,89 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 2,51 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q29 αφαιρεθεί από την scale. Το item q29 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 49,9% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q29 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι καλός, δηλαδή έχει καλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την scale.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlpha ifItemDeleted, ο αριθμός 0,889, σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha, αν το item q29 εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ παραμένει σταθερή και γι' αυτό το item q29 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **εικοστό πρώτο item** q31 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 75,89 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 3,51 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q31 αφαιρεθεί από την scale. Το item q31 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 25,4% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν αυτό το item q31 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι καλός, δηλαδή έχει σχετικά καλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaifItemDeleted, ο αριθμός 0,893 σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha, αν το item q31 εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ παραμένει σταθερή και γι' αυτό το item q31 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα

Αν το **εικοστό δεύτερο item** q32 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 77,38 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 2,02 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q32 αφαιρεθεί από την scale. Το item q32 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 24% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q32 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι πολύ υψηλός, δηλαδή έχει πολύ υψηλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές και δεν θα αφαιρεθεί από την scale.

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaifItemDeleted, ο αριθμός 0,898 σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha, αν το item q32 εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q32 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **εικοστό τρίτο item** q33 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,64 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 2,76 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** Q33 αφαιρεθεί από την scale. Το item q33 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 31,2% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν αυτό το item q33 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι καλός, δηλαδή έχει καλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα..**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaifItemDeleted, ο αριθμός 0,892 σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha, αν το item q33 εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q33 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **εικοστό τέταρτο item** q34 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,60 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 2,8 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q34 αφαιρεθεί από την scale. Το

item q34 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 54,7% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν αυτό το item q34 εκλείπει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι σχετικά καλός, δηλαδή έχει σχετικά καλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaifItemDeleted, ο αριθμός 0,888 σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha αν το item q34, εκλείπει από την κλίμακα. Άρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q34 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **εικοστό πέμπτο item** q35 εκλείπει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,56 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 2,84 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q35 αφαιρεθεί από την scale. Το item q35 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 57,4% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν αυτό το item q35 εκλείπει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι καλός, δηλαδή έχει καλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την scale.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaifItemDeleted, ο αριθμός 0,887 σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha, αν το item q35, εκλείπει από την κλίμακα. Άρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που είναι $\alpha=0,894$ παραμένει σταθερή και γι' αυτό το item q35 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **εικοστό έκτο item** q36 εκλείπει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 77,02 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 2,38 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q36 αφαιρεθεί από την scale. Το item q36 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 57,4% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν αυτό το item q36 εκλείπει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι πολύ καλός, δηλαδή έχει υψηλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach'sAlphaifItemDeleted, ο αριθμός 0,896 σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach'sAlpha, αν το item q36 εκλείπει από την κλίμακα. Άρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach'sAlpha που

είναι $\alpha=0,894$ αυξάνεται αλλά η αύξηση αυτή είναι απειροελάχιστη και γι' αυτό το item q36 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

Αν το **εικοστό έβδομο item** q37 εκλείψει από την scale, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δίνει μέση τιμή 76,87 μονάδες, δηλαδή εμφανίζει μείωση 2,53 μονάδες στην περίπτωση που το συγκεκριμένο **item** q37 αφαιρεθεί από την scale. Το item q37 εμφανίζει Pearson συντελεστή συσχέτισης της τάξης του 36,3% με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν αυτό το item q37 εκλείψει από την scale. Συνεπώς, αυτός ο συντελεστής συσχέτισης είναι σχετικά καλός, δηλαδή έχει σχετικά καλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές **και δεν θα αφαιρεθεί από την κλίμακα.**

Στην τελευταία στήλη, δηλαδή στην στήλη Cronbach's Alpha if Item Deleted, ο αριθμός 0,893 σημαίνει την τιμή που θα πάρει ο συντελεστής Cronbach's Alpha, αν το item q37 εκλείψει από την κλίμακα. Αρα, η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha που είναι $\alpha=0,894$ μειώνεται και γι' αυτό το item q37 δεν θα απομακρυνθεί από την κλίμακα.

4.4.2.2 Μοντέλο Split-Half

Ο παρακάτω πίνακας 16 μας πληροφορεί ότι είχαμε 58 ερωτηθέντες γονείς αλλά ελήφθησαν υπόψη μόνο οι απαντήσεις 45 ερωτηθέντων γονέων, οι οποίοι συμπλήρωσαν σωστά τα ερωτηματολόγια, δηλαδή τελικά έχουμε 45 έγκυρες περιπτώσεις ενώ 13 περιπτώσεις αφαιρέθηκαν από την κλίμακα.

Πίνακας 16: Περίληψη επεξεργασίας υποθέσεων

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	45	77,6
	Excluded ^a	13	22,4
	Total	58	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Στο Μοντέλο Split-Half η κλίμακα διασπάται σε δύο τμήματα τυχαία ή όχι και ελέγχεται τόσο η μεταξύ τους συσχέτιση όσο και η εσωτερική συνέπεια των δύο μερών. Τα δύο μέρη μπορεί να περιέχουν τον ίδιο ή διαφορετικό αριθμό μεταβλητών.

Από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων του παρακάτω πίνακα 17 γίνεται σαφές ότι με βάση τη μέθοδο Cronbach, η scale χωρίστηκε σε δύο κομμάτια, από τα οποία το πρώτο περιλαμβάνει τις μεταβλητές q10, q11, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q20, q21, q22, q23 και έχει πολύ καλό συντελεστή εσωτερικής συνέπειας $\alpha=0,880$, ενώ το δεύτερο περιλαμβάνει τις μεταβλητές: q24, q25, q26, q27, q28, q29, q31, q32, q33, q34, q35, q36, q37 και έχει ικανοποιητικό συντελεστή συνέπειας $\alpha=0,768$. Τα δύο μέρη εμφανίζουν συντελεστή συσχέτισης $r=0,694$.

Σύμφωνα με τον συντελεστή Spearman-Brown, σε περίπτωση που τα δύο τμήματα της κλίμακας είναι ισομεγέθη, τότε ο συντελεστής αξιοπιστίας Spearman-Brown έχει τιμή της τάξης του 0,819, ενώ στην περίπτωση που τα δύο τμήματα είναι ανισομεγέθη, έχει τιμή της τάξης του 0,819. Οι τιμές αυτές υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα αξιοπιστίας.

Αναφορικά με τον συντελεστή Guttman, από την τιμή του 0,819, καθίσταται φανερό ότι δεν υπάρχει πρόβλημα αξιοπιστίας της κλίμακας που κατασκευάστηκε.

Πινάκας 17: Στατιστικά αξιοπιστίας

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,880
		N of Items	14 ^a
	Part 2	Value	,768
		N of Items	13 ^b
Total N of Items			27
Correlation Between Forms			,694
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,819
	Unequal Length		,819
Guttman Split-Half Coefficient			,819

a. The items are: q10, q11, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q20, q21, q22, q23.

b. The items are: q24, q25, q26, q27, q28, q29, q31, q32, q33, q34, q35, q36, q37.

Πίνακας 18 : Συνοπτικά στατιστικά στοιχεία

Summary Item Statistics

		Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	Part 1	3,051	2,489	3,356	,867	1,348	,082	14 ^a
	Part 2	2,822	2,022	3,511	1,489	1,736	,200	13 ^b
	Both Parts	2,941	2,022	3,511	1,489	1,736	,147	27
Item Variances	Part 1	1,014	,371	2,098	1,727	5,659	,245	14 ^a
	Part 2	1,684	,253	2,704	2,452	10,708	,802	13 ^b
	Both Parts	1,337	,253	2,704	2,452	10,708	,609	27
Inter-Item Covariances	Part 1	,348	,000	1,269	1,269	98203491874 6065,900	,036	14 ^a
	Part 2	,342	-,424	1,710	2,134	-4,036	,163	13 ^b
	Both Parts	,317	-,424	1,710	2,134	-4,036	,081	27
Inter-Item Correlations	Part 1	,378	,000	,845	,845	40326985690 3165,300	,033	14 ^a
	Part 2	,218	-,198	,808	1,006	-4,084	,046	13 ^b
	Both Parts	,279	-,198	,892	1,089	-4,506	,044	27

a. The items are: q10, q11, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q20, q21, q22, q23.

b. The items are: q24, q25, q26, q27, q28, q29, q31, q32, q33, q34, q35, q36, q37.

Πίνακας 19: Στατιστικά κλιμάκων

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	42,71	77,619	8,810	14 ^a
Part 2	36,69	75,219	8,673	13 ^b
Both Parts	79,40	258,836	16,088	27

a. The items are: q10, q11, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q20, q21, q22, q23.

b. The items are: q24, q25, q26, q27, q28, q29, q31, q32, q33, q34, q35, q36, q37.

Πίνακας 20 : ANOVA με τεστ Tukey's για μη προσθετικότητα

ANOVA with Tukey's Test for Nonadditivity

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Between People	421,807	44	9,587		
Between Items	171,911	26	6,612	6,487	,000
Nonadditivity	23,171 ^a	1	23,171	23,174	,000
Within People	Residual Balance	1143	1,000		
Total	1166,015	1144	1,019		
Total	1337,926	1170	1,144		
Total	1759,733	1214	1,450		

Grand Mean = 2,94

a. Tukey's estimate of power to which observations must be raised to achieve additivity = 2,832.

Πίνακας 21: Hotelling's T-Squared τεστ

Hotelling's T-Squared Test

Hotelling's T-Squared	F	df1	df2	Sig
150,604	2,501	26	19	,022

Πίνακας 22: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των τάξεων

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation b	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,237 ^a	,166	,343	9,406	44	1144	,000
Average Measures	,894 ^c	,843	,934	9,406	44	1144	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- Type C intraclass correlation coefficients using a consistency definition-the between-measure variance is excluded from the denominator variance.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

4.4.2.2.3 Μοντέλο Αξιοπιστίας Guttman

Ο Guttman προτείνει 6 μέτρα ελέγχου αξιοπιστίας. Είναι οι μορφές L1, L2, L3, L4, L5, L6 που αποτελούν όλες τα κατώτερα όρια για την πραγματική αξιοπιστία και οι τιμές που λαμβάνουν είναι οι ακόλουθες:

Ο L1 είναι μια απλή εκτίμηση αξιοπιστίας, η οποία αποτελεί την βάση για να υπολογιστούν όλα τα υπόλοιπα κατώτερα όρια και η τιμή του ισούται $L1=0,861$.

Ο L2 είναι μια καλύτερη εκτίμηση από τον L1 και τον L3, παρουσιάζει όμως το πρόβλημα της συνθετότητας και η τιμή του ισούται $L2=0,905$.

Ο L3 είναι μια καλύτερη εκτίμηση από τον L1, η οποία και έχει μεγαλύτερη τιμή και επίσης είναι ισοδύναμη με τον συντελεστή α Cronbach και η τιμή του ισούται $L3=0,894$.

Ο L4 είναι ο Split-Half του Guttman, και αποτελεί το κατώτερο όριο για την πραγματική αξιοπιστία, για κάθε Split-Half τεστ και η τιμή του ισούται $L4=0,819$.

Ο L5 είναι μια καλύτερη εκτίμηση από τον L2 όταν υπάρχει κάποια μεταβλητή, η οποία να έχει υψηλή συνδιασπορά με άλλες μεταβλητές, οι οποίες δεν θα πρέπει να εμφανίζουν υψηλή συνδιασπορά μεταξύ τους και η τιμή του ισούται $L5=0,883$.

Ο L6 είναι μια καλύτερη εκτίμηση από τον L2, όταν οι ενδοσυσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές είναι χαμηλές, συγκρινόμενες με τον συντελεστή R^2 ο οποίος προκύπτει όταν μια μεταβλητή παλινδρομείται πάνω στις υπόλοιπες και η τιμή του ισούται $L6=0,883$.

Πίνακας 23: Στατιστικά αξιοπιστίας

Reliability Statistics

	1	,861
	2	,905
	3	,894
Lambda	4	,819
	5	,883
	6	,883
N of Items		27

Μοντέλο Αξιοπιστίας Parallel

Από τον παρακάτω πίνακα 24 διαπιστώνουμε ότι το CommonVariance της κλίμακας ισούται με 1,337, όλες οι ερωτήσεις-δηλώσεις-μεταβλητές (items) που συγκροτούν την κλίμακα μέτρησης (scale) έχουν TrueVariance 0,317, ErrorVariance 1,019 και το CommonInter-ItemCorrelation 0,237. Το Reliability of Scale ισούται με 0,894 ενότι Reliability of Scale (Unbiased) 0,892.

Πίνακας 24: Στατιστικά αξιοπιστίας

Reliability Statistics

Common Variance	1,337
True Variance	,317
Error Variance	1,019
Common Inter-Item Correlation	,237
Reliability of Scale	,894
Reliability of Scale (Unbiased)	,899

Από τον παρακάτω πίνακα 25 (**Test for Model Goodness of Fit**), που παρέχει το βαθμό προσαρμογής μιας εννοιολογικής κατασκευής, διαπιστώνουμε την αμερόληπτη αξιοπιστία της scale.

Πίνακας 25: Τεστ για καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα

Test for Model Goodness of Fit

	Value	95,900
Chi-Square	df	376
	Sig	1,000
	Unconstrained	,000
Log of Determinant of	Matrix	
	Constrained Matrix	2,756

Under the parallel model assumption

Πίνακας 26: Περίληψη επεξεργασίας υποθέσεων

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	45	77,6
	Excluded ^a	13	22,4

Total	58	100,0
-------	----	-------

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Πίνακας 27: Συνοπτικά στατιστικά στοιχεία

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,941	2,022	3,511	1,489	1,736	,147	27
Item Variances	1,337	,253	2,704	2,452	10,708	,609	27
Inter-Item Covariances	,317	-,424	1,710	2,134	-4,036	,081	27
Inter-Item Correlations	,279	-,198	,892	1,089	-4,506	,044	27

Πίνακας 28: Στατιστικά κλιμάκων

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
79,40	258,836	16,088	27

Πίνακας 29: ANOVA με τεστ Tukey's για μη προσθετικότητα

ANOVA with Tukey's Test for Nonadditivity

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Between People	421,807	44	9,587		
Within Between Items	171,911	26	6,612	6,487	,000

People	Nonadditi	23,171 ^a	1	23,171	23,174	,000
	Residua					
	vity					
1	Balance	1142,844	1143	1,000		
	Total	1166,015	1144	1,019		
	Total	1337,926	1170	1,144		
Total		1759,733	1214	1,450		

Grand Mean = 2,94

a. Tukey's estimate of power to which observations must be raised to achieve additivity = 2,832.

Πίνακας 30:Hotelling's T-Squared τεστ

Hotelling's T-Squared Test

Hotelling's T-Squared	F	df1	df2	Sig
150,604	2,501	26	19	,022

Πίνακας 31:Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των τάξεων

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^b	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,237 ^a	,166	,343	9,406	44	1144	,000
Average Measures	,894 ^c	,843	,934	9,406	44	1144	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- a. The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- b. Type C intraclass correlation coefficients using a consistency definition-the between-measure variance is excluded from the denominator variance.
- c. This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

4.4.2.2.4 Μοντέλο Αξιοπιστίας Strict Parallel

Από τον παρακάτω πίνακα 32 (Reliability Statistics) του Μοντέλου Αξιοπιστίας Strict Parallel διαπιστώνουμε ότι το Common Mean της κλίμακας ισούται με 2,941, το Common Variance ισούται με 1,478, όλες οι ερωτήσεις-δηλώσεις-μεταβλητές (items) που συγκροτούν την κλίμακα μέτρησης (scale) έχουν True Variance 0,335, Error Variance 1,144, Common Inter-Item Correlation 0,211. Το Reliability of Scale ισούται με 0,878 ενώ το Reliability of Scale (Unbiased) με 0,886.

Πίνακας 32: Στατιστικά αξιοπιστίας
Reliability Statistics

Common Mean	2,941
Common Variance	1,478
True Variance	,335
Error Variance	1,144
Common Inter-Item Correlation	,211
Reliability of Scale	,878
Reliability of Scale (Unbiased)	,886

Από τον παρακάτω πίνακα 33 (**Test for Model Goodness of Fit**), που παρέχει το βαθμό προσαρμογής της εννοιολογικής κατασκευής σύμφωνα με το Μοντέλο Αξιοπιστίας Strict Parallel, διαπιστώνουμε την αμερόληπτη αξιοπιστία της scale.

Πίνακας 33: Τεστ για καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα

Test for Model Goodness of Fit

	Value	221,464
Chi-Square	df	402
	Sig	1,000
Log of Determinant of	Unconstrained Matrix	,000
	Constrained Matrix	6,257

Under the strictly parallel model assumption

Tukey's Test for Nonadditivity

To Tukey's Test for Nonadditivity αξιολογείται η μηδενική υπόθεση ότι η κλίμακα παρουσιάζει προσθετικότητα. Ο παρακάτω πίνακας για την Nonadditivity (ANOVA with Tukey's Test for Nonadditivity) δείχνει σχετικά παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Επομένως, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή, που σημαίνει ότι υπάρχει προσθετικότητα στο μοντέλο.

Πίνακας 34: ANOVA με τεστ Tukey's για μη προσθετικότητα

ANOVA with Tukey's Test for Nonadditivity

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Between People	421,807	44	9,587		
Between Items	171,911	26	6,612	6,487	,000
Nonadditivity	23,171 ^a	1	23,171	23,174	,000
Within Residual					
People 1 Balance	1142,844	1143	1,000		
Total	1166,015	1144	1,019		
Total	1337,926	1170	1,144		

Total	1759,733	1214	1,450		
-------	----------	------	-------	--	--

Grand Mean = 2,94

a. Tukey's estimate of power to which observations must be raised to achieve additivity = 2,832.

Πίνακας 35: Συνοπτικά στατιστικά στοιχεία

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,941	2,022	3,511	1,489	1,736	,147	27
Item Variances	1,337	,253	2,704	2,452	10,708	,609	27
Inter-Item Covariances	,317	-,424	1,710	2,134	-4,036	,081	27
Inter-Item Correlations	,279	-,198	,892	1,089	-4,506	,044	27

Πίνακας 36: Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
79,40	258,836	16,088	27

Πίνακας 37: Hotelling's T-Squared Test

Hotelling's T-Squared Test

Hotelling's T-Squared	F	df1	df2	Sig
150,604	2,501	26	19	,022

Πίνακας 38: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των τάξεων

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation b	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,237 ^a	,166	,343	9,406	44	1144	,000
Average Measures	,894 ^c	,843	,934	9,406	44	1144	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- Type C intraclass correlation coefficients using a consistency definition-the between-measure variance is excluded from the denominator variance.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

4.4.2.3 Εγκυρότητα ερωματολογίου επικοινωνίας σχολείου

4.4.2.3.1 Ο έλεγχος δειγματικής επάρκειας και ο έλεγχος σφαιρικότητας

Ο παρακάτω πίνακας 39 (Πίνακας KMO and Bartlett's Test) μας παρέχει εκείνες τις πληροφορίες για δύο παραδοχές της παραγοντικής ανάλυσης.

Από τον παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι ο δείκτης δειγματικής επάρκειας KMO των Kaiser-Meyer-Olkin, που συγκρίνει τα μεγέθη των παρατηρούμενων συντελεστών συσχέτισης (observed correlation coefficients) με τα μεγέθη των μερικών συντελεστών συσχέτισης (partial correlation coefficients) για το σύνολο των μεταβλητών της ανάλυσης είναι 75,4% και είναι αξιόπιστος διότι ξεπέρασε το 60%. Επίσης, ο έλεγχος της υπόθεσης για τη σφαιρικότητα, με το τεστ του Bartlett. Όλοι οι συντελεστές συσχέτισης δεν απέχουν και πολύ από το μηδέν) απορρίπτεται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.0005$.

Πίνακας 39 :KMO and Bartlett's test

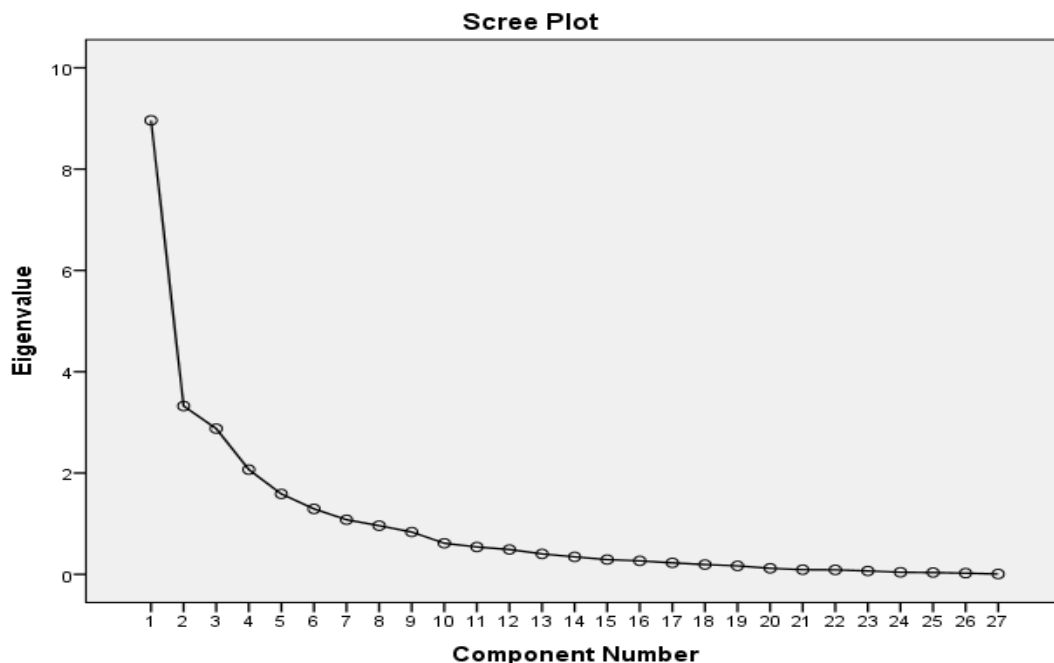
KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,754
	Approx. Chi-Square	1036,451
Bartlett's Test of Sphericity	df	351
	Sig.	,000

Το γράφημα Scree Plot

Το παρακάτω γράφημα 1, το οποίο προβαίνει σε γραφική αναπαράσταση των ιδιοτιμών (eigenvalues), μας οδηγεί στον καθορισμό του αριθμού των ουσιαστικών παραγοντικών αξόνων.

Το παρακάτω γράφημα 1 παρουσιάζει ένα διακριτό σπάσιμο μέχρι τον όγδοο παράγοντα, ενώ μετά τον τέταρτο ακολουθεί ένα γραμμικό τμήμα της καμπύλης των ιδιοτιμών. Έτσι, μπορούμε, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιοτιμές, οι οποίες και για τους δέκα τέσσερις παράγοντες είναι πάνω από ένα (3,979, 3,651, 3,067, 2,992, 2,920, 2,718, 1,860 για τον 1^ο, 2^ο, 3^ο, 4^ο, 5^ο, 6^ο και 7^ο αντίστοιχα), να αποφανθούμε πως ερμηνεύουν ικανοποιητικά τα δεδομένα.



Γράφημα 1: Γράφημα ιδιοτιμών

Αποτελέσματα ελέγχου εγκυρότητας

Τέλος, από τις τιμές της κοινής παραγοντικής διακύμανσης οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 40 (Communalities) για κάθε ερώτηση διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες έχουν τιμή μεγαλύτερη από 0.40, γεγονός που δηλώνει ικανοποιητική ποιότητα των μετρήσεων από το υπόδειγμα – μοντέλο των 7 παραγόντων – συνιστωσών.

Πιο συγκεκριμένα το Communality της πρώτης ερώτησης της κλίμακας, δηλαδή της δήλωσης «Είμαι ικανοποιημένη/ος» από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείου' (q10) ανέρχεται στο 0,744, της 'Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο' (q11) ανέρχεται στο 0,791, της 'Νοιώθω ευπρόσδεκτος 'όταν επισκέπτομαι το σχολείο' (q12) ανέρχεται στο 0,815, της 'Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο' (q13) ανέρχεται στο 0,799, της 'Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο' (q14) ανέρχεται στο 0,846, της 'Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο' (q15) ανέρχεται στο 0,654, της 'Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού' (q16) ανέρχεται στο 0,776, της 'Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού' (q17) ανέρχεται στο 0,648, της 'Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς' (q18) ανέρχεται στο 0,742, της 'Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς' (q19) ανέρχεται στο 0,903, της 'Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη' (q20) ανέρχεται στο 0,893, της 'Επικοινωνώ με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη' (q21) ανέρχεται στο 0,808, της 'Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με την διευθύντρια μπορώ εύκολα να την συναντήσω' (q22) ανέρχεται στο 0,596, της 'Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να την συναντήσω' (q23) ανέρχεται στο 0,949, της 'Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου (q24) ανέρχεται στο 0,786, της 'Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού μου (q25) ανέρχεται στο 0,944, 'Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική (q26) ανέρχεται στο 0,753.

Ακόμη το Communality της δήλωσης της κλίμακας και πιο συγκεκριμένα της 'Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη' (q27) ανέρχεται στο 0,891, της 'Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/ω ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη' (q28) ανέρχεται στο 0,797, της 'Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικού βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να

κάνουν διακρίσεις’ (q29) ανέρχεται στο 0,839, της ‘Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου’ (q31) ανέρχεται στο 0,794, της ‘Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τα τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλιννοστούντων/ αλλοδαπών’ (q32) ανέρχεται στο 0,763 της ‘Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τα τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης’ (q33) ανέρχεται στο 0,817, της ‘Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο’ (q34) ανέρχεται στο 0,679, της ‘Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από την τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά’ (q35) ανέρχεται στο 0,755, της ‘Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το Πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας’ (q36) ανέρχεται στο 0,728, της ‘Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το πρόγραμμα Βηματομέτρησης (q37) ανέρχεται στο 0,679.

Πίνακας 40: Ιδιοτιμές

Communalities

	Initial	Extraction
q10: Είμαι ικανοποιημένη/ ος από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείο.	1,000	,744
q11: Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο.	1,000	,791
q12: Νοιώθω ευπρόσδεκτος ‘όταν επισκέπτομαι το σχολείο.	1,000	,815
q13: Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο.	1,000	,799

q14: Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο.	1,000	,846
q15: Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο.	1,000	,654
q16: Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.	1,000	,776
q17: Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού.	1,000	,648
q18: Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς.	1,000	,742
q19: Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.	1,000	,903
q20: Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη.	1,000	,893
q21: Επικοινωνώ με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη.	1,000	,808
q22: Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με την διευθύντρια μπορώ εύκολα να την συναντήσω.	1,000	,596
q23: Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να την συναντήσω.	1,000	,949
q24: Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου.	1,000	,786
q25: Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού μου.	1,000	,944
q26: Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική.	1,000	,753
q27: Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη.	1,000	,891
q28: Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/ω ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη.	1,000	,797
q29: Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις.	1,000	,839

q31: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου.	1,000	,794
q32: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τα τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλιννοστούντων/ αλλοδαπών.	1,000	,763
q33: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τα τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.	1,000	,817
q34: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο.	1,000	,679
q35: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από την τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά.	1,000	,755
q36: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το Πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας.	1,000	,728
q37: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το πρόγραμμα Βηματομέτρησης..	1,000	,679

Extraction Method: Principal Component Analysis.

4.4.2.3.2 Αποτελέσματα ελέγχου καλής προσαρμογής και σφαιρικότητας

Κατά τη δειγματοληψία συγκεντρώθηκαν 58 έγκυρα ερωτηματολόγια με σκοπό να διεξαχθεί η πιλοτική έρευνα που αφορούσε στην αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για την εκπόνηση του παρόντος διδακτορικού πονήματος. Επιλέξαμε να βασίσουμε τους υπολογισμούς της ανάλυσης κύριες συνιστώσες (Principal component analysis) στη μήτρα διασποράς-συνδιασποράς (covariance matrix), διότι και οι 27 μεταβλητές ήταν πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Ο δείκτης καταλληλότητας δείγματος $KMO=0,768>0,60$ έδειξε ότι τα δεδομένα του δείγματος ήταν κατάλληλα για να υποστούν παραγοντική ανάλυση και ο έλεγχος σφαιρικότητας (Bartlett's sign $<0,01$) έδειξε επίσης ότι έχει νόημα η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες (Principal component analysis). Με την ανάλυση αυτή τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν με βάση τη μεταξύ τους συσχέτιση με στόχο την αποτύπωση εκείνων των παραγόντων που περιγράφουν ενδελεχώς και με σαφήνεια τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το αντικείμενο της έρευνας.

Βάση της ανάλυσης (Πίνακας 41), προέκυψαν 7 ασυσχέτιστοι παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν το 69,682% της συνολικής αδράνειας των δεδομένων και οι οποίοι περιγράφονται ξεχωριστά στη συνέχεια. Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Cronbach's α είναι στατιστικά σημαντικός και ίσος 0,894 για το σύνολο των ερωτήσεων και γι' αυτό η κλίμακα των 27 ερωτήσεων θεωρήθηκε αξιόπιστη με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) της εννοιολογικής κατασκευής που συγκροτήθηκε για τις στάσεις όπως αυτές καταγράφονται στην κλίμακα.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach's α) είναι στατιστικά σημαντικός και ίσος με 0,879, 0,656, 0,862, 0,821, 0,88, 0,776, 0,616 για τον 1^ο, 2^ο, 3^ο, 4^ο, 5^ο, 6^ο και 7^ο παραγοντικό άξονα αντίστοιχα. Τέλος, από τις τιμές της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (Communality) (πίνακας Communality) για κάθε ερώτηση διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες έχουν τιμή 0,50 γεγονός που δηλώνει ικανοποιητική ποιότητα των μετρήσεων από το υπόδειγμα – μοντέλο των 7 παραγόντων – συνιστωσών.

Πίνακας 41: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,962	33,194	33,194	8,962	33,194	33,194	3,979	14,738	14,738
2	3,322	12,305	45,499	3,322	12,305	45,499	3,651	13,522	28,260
3	2,877	10,656	56,155	2,877	10,656	56,155	3,067	11,361	39,621
4	2,068	7,661	63,815	2,068	7,661	63,815	2,992	11,082	50,703
5	1,587	5,878	69,693	1,587	5,878	69,693	2,920	10,816	61,518
6	1,292	4,787	74,479	1,292	4,787	74,479	2,718	10,066	71,584
7	1,078	3,994	78,473	1,078	3,994	78,473	1,860	6,889	78,473
8	,960	3,556	82,029						
9	,835	3,094	85,123						
10	,614	2,273	87,396						
11	,540	2,001	89,397						
12	,491	1,817	91,214						
13	,403	1,493	92,707						
14	,346	1,281	93,987						
15	,291	1,078	95,065						
16	,266	,987	96,052						
17	,227	,842	96,894						
18	,194	,718	97,612						
19	,168	,621	98,233						
20	,119	,441	98,674						
21	,093	,344	99,018						
22	,089	,331	99,349						
23	,067	,248	99,598						
24	,042	,154	99,751						
25	,036	,135	99,886						
26	,024	,088	99,975						
27	,007	,025	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ειδικότερα, βάση των τοποθετήσεων των ερωτηθέντων, όπως προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση, στον πρώτο άξονα- παράγοντα F1, με ιδιοτιμή 3,979 που εξηγεί, μετά την περιστροφή varimax, το 14,738% της συνολικής διασποράς, φορτώνουν κυρίως οι ερωτήσεις q14, q11, q10, q12, q15 και μάλιστα με υψηλές φορτώσεις (0,864, 0,841, 0,825, 0,689, 0,462).

Ο πρώτος παράγοντας F1 σκιαγραφεί τις απόψεις των ερωτηθέντων γονέων σχετικά με την γενική ικανοποίηση, η οποία αφορά τόσο στους ίδιους όσο και στο παιδί. Ειδικότερα, σκιαγραφούνται οι απόψεις των ερωτηθέντων γονέων σχετικά με αν στο παιδί τους αρέσει το σχολείο (q14), αν χαίρονται που το παιδί τους πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο (q11), αν είναι ικανοποιημένοι από την εκπαίδευση που έχει το παιδί τους στο σχολείο (q10), αν νοιώθουν ευπρόσδεκτοι, όταν επισκέπτονται το σχολείο (q12) και τέλος, αν το παιδί τους νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο (q15).

Η αξιοπιστία του παράγοντα είναι $\alpha=0,879$ και είναι ικανοποιητική. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι όλα ανεξαιρέτως τα items, που εμφανίζουν υψηλές φορτώσεις στον άξονα, εμφανίζουν από καλό μέχρι και υψηλό συντελεστή συσχέτισης Pearson με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν θα εκλείψουν από την κλίμακα, γεγονός που δηλώνει ότι δεν είχαν πρόβλημα αξιοπιστίας.

Συνεπώς, ο πρώτος παραγοντικός άξονας F1 είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της στα items q14, q11, q10, q12, q15 και μπορεί να ονομαστεί άξονας Γενική ικανοποίηση (για γονέα και παιδί).

Ο δεύτερος παράγοντας F2, με ιδιοτιμή 3,651, που εξηγεί, μετά την περιστροφή varimax, το 13,522% της συνολικής διασποράς φορτώνουν τα items q25, q26, q24 και μάλιστα με υψηλές φορτώσεις (0,964, 0,542, 0,458), τα οποία χαρτογραφούν εκείνες τις απόψεις των γονέων σχετικά με την πληροφόρηση, ενημέρωση για το παιδί από το σχολείο. Ειδικότερα, ανιχνεύουν κατά πόσο οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού τους (q25), και αν γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική (q26) και τέλος, αν οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού τους (q24).

Η αξιοπιστία του παράγοντα είναι $\alpha=0,656$ και είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι όλα ανεξαιρέτως τα items που εμφανίζουν υψηλές φορτώσεις στον άξονα εμφανίζουν από καλό μέχρι και υψηλό συντελεστή συσχέτισης Pearson με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν θα εκλείψουν από την κλίμακα, γεγονός που δηλώνει ότι δεν είχαν πρόβλημα αξιοπιστίας.

Συνεπώς, ο δεύτερος παραγοντικός άξονας F2 είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της στα items q25, q26, q24 και μπορεί να ονομαστεί άξονας πληροφόρηση, ενημέρωση για το παιδί από το σχολείο.

Στον τρίτο παράγοντα F3 με ιδιοτιμή 3,067, που εξηγεί, μετά την περιστροφή varimax, το 11,361% της συνολικής διασποράς, φορτώνουν τα items q27, q28, και μάλιστα με υψηλές φορτώσεις (0,864, 0,843) τα οποία χαρτογραφούν εκείνες τις απόψεις των γονέων σχετικά με τον συνυπολογισμό άποψης γονέων (από διεύθυνση και εκπαιδευτικούς).

Ειδικότερα, ανιχνεύουν κατά πόσο εάν πουν τους προβληματισμούς τους για την πρόοδο του παιδιού τους στη διεύθυνση, είναι σίγουροι ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη (q27) και εάν πω τους προβληματισμούς τους για την πρόοδο του παιδιού τους στους εκπαιδευτικούς, είναι σίγουροι ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη (q28).

Η αξιοπιστία του παράγοντα είναι $\alpha=0,862$ και είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι όλα ανεξαιρέτως τα items που εμφανίζουν υψηλές φορτώσεις στον άξονα εμφανίζουν από καλό μέχρι και υψηλό συντελεστή συσχέτισης Pearson με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν θα εκλείψουν από την κλίμακα, γεγονός που δηλώνει ότι δεν είχαν πρόβλημα αξιοπιστίας.

Συνεπώς, ο τρίτος παραγοντικός άξονας F3 είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της στα items q27, q28 και μπορεί να ονομαστεί άξονας Συνυπολογισμός άποψης γονέων (από διεύθυνση και εκπαιδευτικούς).

Ο τέταρτος παράγοντας F4 με ιδιοτιμή 2,992, που εξηγεί το 11,082% της συνολικής διασποράς φορτώνουν τα items q23, q19, q20, q18 q21, q22 και μάλιστα με υψηλές φορτώσεις (0,879, 0,838, 0,708, 0,693, 0,692, 0,577) τα οποία ανιχνεύουν κατά πόσο υπάρχει επικοινωνία με το σχολείο. Ειδικότερα, οι δηλώσεις ανιχνεύουν κατά πόσο οι γονείς θεωρούν ότι, εάν χρειαστεί να συζητήσουν κάτι με τη διεύθυνση μπορούν εύκολα να την συναντήσουν (q23) και αν υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς (q19) και το σχολείο επικοινωνεί μαζί τους, όταν υπάρχει

ανάγκη (q20) και συνεπώς, αν υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς (q18). Επιπρόσθετα, ανιχνεύουν, αν οι γονείς επικοινωνούν με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη (q21) και εάν χρειαστεί να συζητήσουν κάτι με την διευθύντρια αν μπορούν εύκολα να την συναντήσουν (q22).

Η αξιοπιστία του παράγοντα είναι $\alpha=0,821$ και είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι όλα ανεξαιρέτως τα items που εμφανίζουν υψηλές φορτώσεις στον άξονα εμφανίζουν από καλό μέχρι και υψηλό συντελεστή συσχέτισης Pearson με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν θα εκλείψουν από την κλίμακα, γεγονός που δηλώνει ότι δεν είχαν πρόβλημα αξιοπιστίας.

Συνεπώς, ο τέταρτος παραγοντικός άξονας F4 είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της στα items q23, q19, q20, q18 q21, q22 και μπορεί να ονομαστεί Αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο (διεύθυνσης και εκπαιδευτικών). Επιπρόσθετα, στον πέμπτο παράγοντα F5 με ιδιοτιμή 2,920, που εξηγεί το 10,816% της συνολικής διασποράς φορτώνουν τα items q31, q34, q33, q37, q33, q36, q35 και μάλιστα με υψηλές φορτώσεις (μεγαλύτερες του 0,30) (0,879, 0,735, 0,688, 0,687, 0,672, 0,542, 0,458), σύμφωνα με το κριτήριο Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, (2006) και γι' αυτό το λόγο δεν θα αφαιρεθούν από την ανάλυση. Ειδικότερα, ο πέμπτος παραγοντικός άξονας F5 οφείλει την κατασκευή του στα items q31, q34, q33, q37, q33, q36, q35, τα οποία αναφέρονται στο πώς αξιολογούν τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και αν είναι ικανοποιημένοι από το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου' (q31), πώς αξιολογούν τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και αν δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο' (q34), πώς αξιολογούν τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και αν είναι ικανοποιημένοι από τα τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλιννοστούτων/ αλλοδαπών' (q32), πώς αξιολογούν τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και αν είναι ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα Βηματομέτρησης (q37), πώς αξιολογούν τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο, αν δηλώνουν ότι είμαι ικανοποιημένοι από τα τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης (q33). Ακόμη ανιχνεύουν πώς οι γονείς αξιολογούν τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και αν είναι ικανοποιημένοι από το Πρόγραμμα Διασύνδεσης του

σχολείου με σχολεία της Ινδίας(q36) και τέλος, πώς αξιολογούν τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και αν είναι ικανοποιημένοι από την τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά(q35).

Η αξιοπιστία του παράγοντα είναι $a=0,808$ και είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι όλα ανεξαιρέτως τα items που εμφανίζουν υψηλές φορτώσεις στον άξονα εμφανίζουν από καλό μέχρι και υψηλό συντελεστή συσχέτισης Pearson με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν θα εκλείψουν από την κλίμακα, γεγονός που δηλώνει ότι δεν είχαν πρόβλημα αξιοπιστίας.

Συνεπώς, ο πέμπτος παραγοντικός άξονας F5 είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της στα items q31, q34, q33, q37, q33, q36, και μπορεί να ονομαστεί άξονας ικανοποίησης από επιμέρους προγράμματα.

Στον έκτο παράγοντα, F6, με ιδιοτιμή 2,718, που εξηγεί το 10,066% της συνολικής διασποράς φορτώνουν τα items, q13, q29 και μάλιστα με υψηλές φορτώσεις (0,821, 0,657). Στον παράγοντα F6 αποτυπώνονται οι απόψεις των ερωτηθέντων γονέων, οι οποίες αφορούν στη δημοκρατικότητα και στην έλλειψη διακρίσεων τόσο για τον γονέα όσο και για το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις αυτές ανιχνεύουν κατά πόσο οι ερωτηθέντες γονείς θεωρούν ότι αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο (q13) και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις (q29).

Η αξιοπιστία του παράγοντα είναι $a=0,776$ και είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι όλα ανεξαιρέτως τα items που εμφανίζουν υψηλές φορτώσεις στον άξονα εμφανίζουν από καλό μέχρι και υψηλό συντελεστή συσχέτισης Pearson με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα, όταν θα εκλείψουν από την κλίμακα, γεγονός που δηλώνει ότι δεν είχαν πρόβλημα αξιοπιστίας.

Συνεπώς, ο έκτος παραγοντικός άξονας, F6, είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της στα items q13, q29 και μπορεί να ονομαστεί άξονας Δημοκρατικότητας, και απουσία διακρίσεων (για γονέα και παιδί).

Στον έβδομο παράγοντα F7, με ιδιοτιμή 1,860, που εξηγεί το 6,889% της συνολικής διασποράς φορτώνουν οι ερωτήσεις q16, q17 και μάλιστα με υψηλές φορτώσεις (0,831, 0,518), οι οποίες αναφέρονται στην διαφοροποίηση σχολείου για κάθε παιδί και ειδικότερα στην ευελιξία του σχολείου. Στον παράγοντα F7 αποτυπώνονται οι

απόψεις των ερωτηθέντων γονέων, οι οποίες διερευνούν κατά πόσο το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού (q16) ανέρχεται στο 0,776, και τέλος, κατά πόσο το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού (q17).

Η αξιοπιστία του παράγοντα είναι $\alpha=0,616$ και είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι όλα ανεξαιρέτως τα items που εμφανίζουν υψηλές φορτώσεις στον άξονα εμφανίζουν από καλό μέχρι και υψηλό συντελεστή συσχέτισης Pearson με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών που απομένουν στην κλίμακα όταν θα εκλείψουν από την scale, γεγονός που δηλώνει ότι δεν είχαν πρόβλημα αξιοπιστίας.

Συνεπώς, ο έβδομος παραγοντικός άξονας, F7, είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της στα items q16, q17 και μπορεί να ονομαστεί άξονας Διαφοροποίησης σχολείου για κάθε παιδί (ευελιξία σχολείου).

Πίνακας 42: Πίνακας παραγόντων με αντιστροφή

Rotated Component Matrix^a

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
q14: Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο	,864						
q11: Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο	,841						
q10: Είμαι ικανοποιημένη/ ος από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείου	,825						
	,689			,394			
q15: Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο	,462		,499				
q25: Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού μου		,964					

q26: Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική	,542				
q24: Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου	,458	,428			
q27: Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη		,864			
q28: Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/ω ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη		,843			
q23: Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να την συναντήσω			,879		
q19: Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς			,838	,392	
q20: Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη		,419	,708		,344
q18: Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς	,352		,693		
q21: Επικοινωνώ με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη		,451	,692		
q22: Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με την διευθύντρια μπορώ εύκολα να την συναντήσω	,339		,577		

q31: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου	,329		,541	,879	
q34: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο		,310	-	,735	,309
q32: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τα τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλιννοστούτων/ αλλοδαπών				,688	
q37: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το πρόγραμμα Βηματομέτρησης				,687	
q33: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τα τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης				,672	,478

q36: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το Πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας	,389	,484	,542	,378
q35: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από την τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά			,458	
q13: Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο				,821
q29: Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικού βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις	,612		,657	
q16: Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού				,831
q17: Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού	,332		,435	,518

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Συνεπώς, η ανάλυση ανέδειξε συνολικά 7 παράγοντες- σύνθετες μεταβλητές οι οποίοι ονομάστηκαν: Γενική ικανοποίηση (για γονέα και παιδί), Πληροφόρηση, ενημέρωση για το παιδί από το σχολείο, Συνυπολογισμός άποψης γονέων (από διεύθυνση και εκπαιδευτικούς), αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο (διεύθυνσης και εκπαιδευτικών), Ικανοποίηση από επιμέρους προγράμματα, Δημοκρατικότητα, μη διακρίσεις (για γονέα και παιδί), Διαφοροποίηση σχολείου για κάθε παιδί (ευελιξία σχολείου). Επομένως πρόκειται για μοντέλο 7 παραγόντων. Στη συνέχεια θα εξεταστεί, αν υπάρχει πρόβλημα στην προσαρμογή του μοντέλου των 7 προαναφερθέντων παραγόντων.

Ο έλεγχος καλής προσαρμογής, όπως και ο έλεγχος σφαιρικότητας προϋποθέτουν πολυδιάστατη κανονικότητα. Με τη βοήθεια της μεθόδου των Γενικευμένων Σταθμικών Ελαχίστων Τετραγώνων διεξήχθη το τεστ καλής προσαρμογής του μοντέλου των τεσσάρων παραγόντων, ο οποίος ελέγχει την υπόθεση H_0 : Δεν υπάρχει πρόβλημα καλής προσαρμογής του μοντέλου μας στα δεδομένα.

4.4.2.3.3 Ο έλεγχος Παραγοντικής εγκυρότητας Factorial Validity test

Μεθοδολογία

Για τον έλεγχο της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις του οποίου ερευνούν ποιοτικά χαρακτηριστικά, που αφορούν στις μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση αντιστοιχιών (AFC), διότι σκοπός της έρευνας ήταν η περιγραφή της δομής του συνόλου των δεδομένων μας και η εξαγωγή της βέλτιστης λύσης αυτής της δομής, μιας απλής δομής, με έναν μικρό δηλαδή αριθμό παραγόντων, οι οποίοι είναι σε θέση να ερμηνεύσουν μεγάλο ποσοστό διασποράς, δηλαδή μεγάλο ποσοστό ολικής πληροφορίας (Αναστασιάδου 2011).

Κατά την ερευνητική διαδικασία προσδιορίστηκαν με μεθόδους της κλασικής στατιστικής οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες για 27 ερωτήσεις-μεταβλητές στις οποίες απάντησαν 58 γονείς εργαζόμενοι. Στη συνέχεια ο πίνακας δεδομένων 58x27

για το σύνολο των ερωτηθέντων εργαζόμενων μετατράπηκε σε λογικό πίνακα 0-1. Ακολούθως δημιουργήθηκε ο πίνακας Burt 27x27, ο οποίος διασταυρώνει τις κλάσεις κάθε μεταβλητής με το σύνολο των μεταβλητών. Τέλος, στον πίνακα Burt εφαρμόστηκε η AFC και ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα.

Με στόχο την εξέταση εγκυρότητας και κατά την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης αντιστοιχιών (AFC), εξετάστηκαν τρία κριτήρια τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Τα κριτήρια αδράνεια, συνεισφορά και συσχέτιση

Οι δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης παραγοντικής ανάλυσης αντιστοιχιών, είναι οι γνωστοί δείκτες “αδράνεια” και “συνεισφορά”. Οι δείκτες αυτοί μας επιτρέπουν να διακρίνουμε άμεσα τις σημαντικότερες και καθοριστικές μεταβλητές ή αντικείμενα που συνεισφέρουν στη δημιουργία των παραγοντικών αξόνων.

Ερμηνεύσαμε τα αποτελέσματα αυτής της παραγοντικής ανάλυσης με τη βοήθεια της αδράνειας, την οποία εξηγεί ο κάθε παραγοντικός άξονας, και τέλος της συνεισφοράς.

Αδράνεια

Η ολική αδράνεια του νέφους είναι $I = \lambda_1 + \lambda_2 + \dots + \lambda_v$. Οι παραγοντικοί άξονες διατάσσονται σύμφωνα με τη φθίνουσα τάξη μεγέθους των αντιστοιχών χαρακτηριστικών ριζών λ_i (Benzecri J.P., 1980).

Η σχετική συνεισφορά των k πρώτων παραγοντικών αξόνων σε σχέση με την ολική αδράνεια του νέφους δίνεται από τον τύπο:

$$\text{Cum}(k) = \frac{\lambda_1 + \lambda_2 + \dots + \lambda_k}{\lambda_1 + \lambda_2 + \dots + \lambda_v}$$

Ο λόγος $\text{Cum}(k)$ προσδιορίζει το ποσοστό της ερμηνευμένης αδράνειας από τους k πρώτους παραγοντικούς άξονες. Το μέρος της αδράνειας που ερμηνεύεται από τον κάθε παραγοντικό άξονα, δίνεται από το λόγο της αντίστοιχης αδράνειας του κάθε άξονα προς τη συνολική αδράνεια του νέφους. Ο λόγος αυτός προσδιορίζει το ποσοστό της ερμηνευμένης αδράνειας, που εξηγεί ο κάθε άξονας s , και δίνεται από τον τύπο:

$$\text{ερμηνευόμενη αδράνεια} = \frac{\text{αδράνεια άξονα } s}{\text{συνολική αδράνεια}} = \frac{\lambda_s}{\lambda_1 + \lambda_2 + \dots + \lambda_v}$$

Οι προβολές των σημείων f_j^i του νέφους στους παραγοντικούς άξονες αποτελούν τις συνιστώσες των σημείων αυτών και οι παραγοντικοί άξονες συναποτελούν μια νέα κατηγορία μεταβλητών, τους παράγοντες.

Συνεισφορά

Η συμβολή κάθε στατιστικής μονάδας στη διαμόρφωση του κάθε παράγοντα εκφράζεται από τη συνεισφορά. Η συνεισφορά της i στατιστικής μονάδας στον άξονα s εκφράζει το ποσοστό συμμετοχής της i στο μέρος της αδράνειας, που εξηγεί ο άξονας s , και βρίσκεται με την εφαρμογή της σχέσης:

$$\text{Ctr}_s(i) = \frac{\text{αδράνεια } i \text{ στο } s \text{ άξονα}}{\text{συνολική αδράνεια } s \text{ άξονα}} = \frac{f_i \cdot F_s^2(i)}{\lambda_s}$$

όπου $F_s(i)$ είναι η προβολή του i στον άξονα s

f_i : Το βάρος στάθμης του i αντικειμένου

λ_s η ιδιοτιμή που αντιστοιχεί στον άξονα s

Ο δείκτης Ctr μας δείχνει πόσο οι στατιστικές μονάδες συντελούν στη δημιουργία του κάθε παραγοντικού άξονα: Επιπλέον ο συγκεκριμένος δείκτης αναδεικνύει τις στατιστικές μονάδες που έχουν μεγάλη συμμετοχή στη δημιουργία των παραγοντικών αξόνων. Η υψηλή τιμή του δείκτη $\text{Ctr}(i)$ για την i στατιστική μονάδα είναι ένδειξη ότι αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση του παραγοντικού άξονα. Το άθροισμα των $\text{Ctr}(i)$ για όλες τις στατιστικές μονάδες είναι $1=100\%$.

Συσχέτιση

Η σχετική συνεισφορά του άξονα s στο σημείο i , εκφράζει μια μορφή συσχέτισης του σημείου i με τον παραγοντικό άξονα τάξης s . Αυτή εκφράζεται με την ποσότητα COR , που είναι ίση με το τετράγωνο του συνημίτονου της γωνίας ω

που σχηματίζει ο άξονας με την ευθεία που ενώνει το σημείο i με το κέντρο βάρους του νέφους.

$$\text{Cor}_s(i) = \frac{F_s^2(i)}{r_s^2(i)}$$

$F_s(i)$ είναι η προβολή του i στον άξονα s ,

$r_s^2(i)$ η απόσταση του i από το κέντρο βάρους.

Μια μεγάλη τιμή του $\text{Cor}_s(i)$ μεταφράζεται σε μια μικρή γωνία ω , δηλαδή το i πλησιάζει τον άξονα s , ή λέμε ότι είναι υψηλά συσχετισμένο με τον άξονα αυτό. Επίσης ο δείκτης $\text{Cor}_s(i)$ εκφράζει και το ποσοστό της αδράνειας του σημείου i που ερμηνεύεται από τον παραγοντικό άξονα s .

4.4.2.3.4 Παραγοντική Ανάλυση των Αντιστοιχιών

Με την εφαρμογή της Παραγοντικής Ανάλυσης των Αντιστοιχιών επιτυγχάνουμε ς τη σχεδόν καθολική περιγραφή του φαινομένου με τη βοήθεια ενός μικρότερου αριθμού νέων σύνθετων ανεξάρτητων μεταβλητών, των καλούμενων παραγόντων.

Οι παράγοντες αυτοί που παίρνουν τη μορφή αξόνων, κάθετοι ανά δύο, είναι οι παραγοντικοί άξονες και δημιουργούνται από τη σύνθεση ομάδων των αρχικών μεταβλητών, με αποτέλεσμα η αναζήτηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών να είναι όσο το δυνατόν πιο αποκαλυπτική.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της Παραγοντικής Ανάλυσης των Αντιστοιχιών γίνεται στα πρώτα παραγοντικά επίπεδα, αυτά δηλαδή που δημιουργούν οι παραγοντικοί άξονες.

Ο πίνακας 43 δίνει τις τιμές των χαρακτηριστικών τιμών λ_k όπου $k = 1, 2, 3, 4..$ για κάθε άξονα, με τιμές μεταξύ του 0 και του 1.

Η πρώτη στήλη δίνει τους παραγοντικούς άξονες ei .

Η δεύτερη στήλη δίνει τις απόλυτες τιμές των χαρακτηριστικών τιμών.

Η τρίτη στήλη δίνει τα ποσοστά ως προς τη συνολική αδράνεια.

Η τέταρτη στήλη δίνει το αθροιστικό ποσοστό της αδράνειας των αξόνων.

Η πέμπτη στήλη δίνει ένα το ιστόγραμμα των χαρακτηριστικών τιμών σύμφωνα με το μέγεθός τους.

Οι δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης παραγοντικής ανάλυσης αντιστοιχιών, είναι οι γνωστοί δείκτες «αδράνεια», «συνεισφορά» και «συσχέτιση». Οι δείκτες αυτοί μας επιτρέπουν να διακρίνουμε άμεσα τις σημαντικότερες και καθοριστικές μεταβλητές ή αντικείμενα που συνεισφέρουν στη δημιουργία των παραγοντικών αξόνων. Ερμηνεύσαμε τα αποτελέσματα αυτής της παραγοντικής ανάλυσης με τη βοήθεια της αδράνειας, την οποία εξηγεί ο κάθε παραγοντικός άξονας, και τέλος της συσχέτισης και της συνεισφοράς.

Η ανάλυση του πίνακα δεδομένων με την AFC δίνει αρχικά τον πίνακα 1αααα, ο οποίος παρουσιάζει τις χαρακτηριστικές τιμές του πίνακα Burt καθώς και τα ποσοστά αδράνειας του κάθε παραγοντικού άξονα. Ο πίνακας 1 μας δίνει τη δυνατότητα να διακρίνουμε τον αριθμό των κυριότερων παραγοντικών αξόνων, οι οποίοι είναι οι καταλληλότεροι για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το ποσοστό αδράνειας του κάθε παραγοντικού άξονα επιτρέπει να γνωρίζουμε το ποσοστό σημαντικότητας που εκφράζει έκαστος (κριτήριο 1).

Σύμφωνα με το τις τιμές που συνοδεύονται από το ιστόγραμμα (Πίνακας 1) το ποσοστό σημαντικότητας του πρώτου παραγοντικού άξονα είναι 26,51%, του δεύτερου είναι 19,12% του τρίτου άξονα 15,66%, του τέταρτου είναι 12,23%, 10,08% του πέμπτου και 9,31% του έκτου και τέλος, 7,09% του έβδομου παραγοντικού άξονα. Το σύνολο των πληροφοριών που μας παρέχουν οι 7 πρώτοι παραγοντικοί άξονες, ανέρχεται στο 100%. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται το σύνολο των πληροφοριών που παρέχουν οι 7 πρώτοι παραγοντικοί άξονες.

Πίνακας 43: Αδράνεια-Χαρακτηριστικές ρίζες

Άξονες	Αδράνεια	Ερμηνεία %	Άθροισμα	Ιστόγραμμα χαρακ/στικών ριζών
e1	0.02324568	26.51%	26.51%	*****
e2	0.0131502	19.12%	45.63%	*****
e3	0.0121572	15.66%	61.29%	*****
e4	0.0101352	12.23%	73.52%	*****
e5	0.0091234	10.08%	83.60%	*****

e6	0.0083712	9.31%	92.91%	*****
e7	0.0051151	7.09%	100%	***

Το πρόγραμμα M.A.D. που χρησιμοποιήθηκε για την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης αντιστοιχιών Καραπιστόλης, Κοεμτζοπούλου & Κωνσταντινίδου (2009) μας πληροφορεί ποιότητα προβολής και η συνεισφορά των ιδιοτήτων των μεταβλητών στην κατασκευή των αξόνων, δηλαδή ποια σημεία-ιδιότητες προβάλλονται καλύτερα και ποια κατασκεύασαν κατά κύριο λόγο τους άξονες καθώς και τα γραφήματα των αξόνων και των επιπέδων. Ειδικότερα στον πίνακα 2 περιλαμβάνονται οι μεταβλητές, οι συντεταγμένες F_i και οι δείκτες Cor και Ctr των γραμμών και των στηλών για τους τέσσερις άξονες.

Τα κριτήρια επιλογής των μεταβλητών που έχουν ικανοποιητική ποιότητα προβολής και συμβάλλουν στην κατασκευή των αξόνων βασίζονται αποκλειστικά στην

εμπειρία. Θεωρούμε ότι οι τιμές: $Cor \geq 200$ και $Ctr \frac{1000}{\text{πλήθος} \cdot \text{μεταβλητών}}$ είναι

ικανοποιητικές. Επομένως στην εφαρμογή μας με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε

να επιλέξουμε τις μεταβλητές με $Cor \geq 200$ (κριτήριο 2) και $Ctr \frac{1000}{80} = 37,03$, ή

καλύτερα $Ctr=13$ (κριτήριο 3).

Η εξέταση των δεικτών Cor και Ctr προσδιορίζει κάθε σημείο/ιδιότητα των μεταβλητών ξεχωριστά σε ποιον από τους παραγοντικούς άξονες απεικονίζεται καλύτερα και κατά πόσο συμμετέχει στην κατασκευή τους.

4.4.2.3.4.1. Παραγοντικοί άξονες- Κριτήρια-Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Σημαντικότερος στόχος της ανάλυσης είναι ο εντοπισμός των μεταβλητών που συμβάλλουν στη δημιουργία των τεσσάρων πρώτων παραγοντικών αξόνων. Με βάση την αθροιστική συχνότητα οι τέσσερις πρώτοι παραγοντικοί άξονες ερμηνεύουν το 100% της συνολικής διασποράς των δεδομένων. Το ποσοστό αυτό κρίνεται ως ικανοποιητικό για την ερμηνεία των δεδομένων.

Στη συνέχεια, από τον πίνακα των αποτελεσμάτων της παραγοντικής ανάλυσης των αντιστοιχιών και σύμφωνα με τα προαναφερθέντα κριτήρια που επιλέξαμε (αδράνεια,

συσχέτιση και συνεισφορά), εντοπίζουμε τις μεταβλητές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πρώτων παραγοντικών αξόνων.

Οι μεταβλητές που προαναφέρθηκαν ως σημαντικότερες για τους εξαγόμενους παραγοντικούς άξονες σύμφωνα με τα δυο κριτήρια, αδράνεια και συνεισφορά παρουσιάζονται διεξοδικά παρακάτω.

Ερμηνεία του πρώτου παραγοντικού άξονα e_1

Πίνακας 44 :Γενική ικανοποίηση (για γονέα και παιδί)

	#F1	COR	CTR
q10. Είμαι ικανοποιημένη/ ος από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείο.			
q11. Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο.			
q12. Νοιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο.			
q14. Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο.			
q15. Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο.			

Ειδικότερα, βάση των τοποθετήσεων των ερωτηθέντων, όπως προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση, ο πρώτος άξονας- παράγοντας e_1 , με ιδιοτιμή 0,02324568, που εξηγεί, το 26,51% της συνολικής διασποράς κατασκευάζεται με σειρά σημαντικότητας από τις ερωτήσεις q14, q11, q12, q14, q15.

Ειδικότερα ο πρώτος παραγοντικός άξονας e_1 σκιαγραφεί εκείνες τις απόψεις των γονέων, οι οποίες αναφέρονται στα πλαίσια της οργάνωσης –αποτελεσματικότητας της σχολικής ομάδας. Ειδικότερα οι ερωτηθέντες γονείς τοποθετούνται σχετικά με το αν στο παιδί τους αρέσει το σχολείο (q14) (Cor=, Ctr=) και αν οι ίδιοι χαίρονται που το παιδί τους πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο (q11) (Cor=, Ctr=). Ακόμη δηλώνουν την τοποθέτησή τους σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης από την εκπαίδευση που έχει το παιδί τους στο σχολείο (q10) (Cor=, Ctr=). Επιπρόσθετα, εκφράζουν τη γνώμη τους, αναφορικά με το βαθμό στον οποίο νοιώθουν ευπρόσδεκτοι όταν επισκέπτονται το σχολείο, τόσο οι ίδιοι (q12) (Cor=, Ctr=) όσο και τα παιδιά τους (q15).

Συνεπώς, στην κατασκευή του πρώτου παραγοντικού άξονα e_1 και οι ερωτήσεις q1, q10, q11, q12, q14 και q15 με υψηλές τιμές συσχέτισης και συνεισφοράς, πάνω από 200 και 1..αντίστοιχα, και ικανοποιούν είτε και τα δύο κριτήρια ταυτόχρονα (Αναστασιάδου, 2012) και γι' αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαίο να αφαιρεθούν από την ανάλυση.

Συνεπώς, ο πρώτος παραγοντικός άξονας e_1 είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της στα items q10, q11, q12, q14 και q15 και μπορεί να ονομαστεί άξονας *Γενικής ικανοποίησης (για γονέα και παιδί)*.

Ερμηνεία του δεύτερου παραγοντικού άξονα e_2

Ο δεύτερος παραγοντικός άξονας e_2 , με ιδιοτιμή 0.0131502, ερμηνεύει το 19.12%, της συνολικής διασποράς των δεδομένων. Για τον δεύτερο παραγοντικό άξονα e_2 επιλέγονται οι εξής μεταβλητές q24, q25, q26 (Πίνακας). Πιο συγκεκριμένα τον δεύτερο παραγοντικό άξονα e_2 κατασκευάζουν με σειρά σημαντικότητας οι ερωτήσεις q25, q26, q24. Ο δεύτερος παραγοντικός άξονας F2 κατασκευάζεται και ερμηνεύεται από εκείνες τις ερωτήσεις οι οποίες αποτυπώνουν τις απόψεις των ερωτηθέντων γονέων σχετικά με το κατά πόσο οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς κρατούν ενήμερους τους γονείς για τη συμπεριφορά του παιδιού τους (q25) (Cor=, Ctr=) και, αν η συνολική πληροφόρηση που παίρνουν από το σχολείο για το παιδί τους είναι ουσιαστική (q26) (Cor=, Ctr=), διότι οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς κρατούν ενήμερους τους γονείς για την πρόοδο του παιδιού τους (q24)(Cor=, Ctr).

Στην κατασκευή του δεύτερου παραγοντικού άξονα e_2 συνεισφέρουν και οι ερωτήσεις q25, q26, q24 με υψηλές τιμές συσχέτισης και συνεισφοράς, πάνω από 200 και 37 αντίστοιχα, και ικανοποιούν και τα δύο κριτήρια ταυτόχρονα (Αναστασιάδου, 2012) και γι' αυτό το λόγο δεν θα αφαιρεθούν από την ανάλυση.

Πίνακας 45 : Μεταβλητές που αναφέρονται στις στάσεις απέναντι στην Πληροφόρηση και ενημέρωση για το παιδί από το σχολείο

	#F1	COR	CTR
q24. Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου			

q25. Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού μου			
q26. Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική			

Συνεπώς, ο δεύτερος παραγοντικός άξονας e_2 είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει με σειρά βαρύτητας την κατασκευή της στα items q25, q26, q24 και μπορεί να ονομαστεί άξονας *Στάσεις* απέναντι στην Πληροφόρηση και ενημέρωση για το παιδί από το σχολείο

Ερμηνεία του τρίτου παραγοντικού άξονα

Ο τρίτος παραγοντικός άξονας, e_3 , με ιδιοτιμή 0,0121572, ερμηνεύει το 15,66% της συνολικής διασποράς των δεδομένων. Για τον τρίτο άξονα σημαντικότερες είναι οι εξής μεταβλητές q27 και q28 (Πίνακας 4). Στον παραγοντικό άξονα e_3 αποτυπώνονται οι απόψεις των ερωτηθέντων γονέων που ανιχνεύουν κατά πόσο, εάν πουν τους προβληματισμούς τους για την πρόοδο του παιδιού τους στη διευθύντρια, είναι σίγουροι ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη (q27) (Cor=, Ctr=) όσο και εάν πουν τους προβληματισμούς τους για την πρόοδο του παιδιού τους στους εκπαιδευτικούς, εάν είναι σίγουροι ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη (q28) (Cor=, Ctr=).

Στην κατασκευή του τρίτου παραγοντικού άξονα e_3 συνεισφέρουν και οι ερωτήσεις q27 και q28 με υψηλές τιμές συσχέτισης και συνεισφοράς, πάνω από 200 και 37 αντίστοιχα, και ικανοποιούν και τα δύο κριτήρια ταυτόχρονα (Αναστασιάδου, 2007) και γι' αυτό το λόγο δεν θα αφαιρεθούν από την ανάλυση.

Πίνακας 46 :Μεταβλητές που αναφέρονται στο Συνυπολογισμό άποψης γονέων (από διεύθυνση και εκπαιδευτικούς)

	#F1	COR	CTR
q27. Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη.			
q20. Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι			

σίγουρος/ω ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη			
--	--	--	--

Συνεπώς, ο τρίτος παραγοντικός άξονας e_4 είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της με σειρά σημαντικότητας στα items q27 και q28, και μπορεί να ονομαστεί άξονας *Συνυπολογισμός άποψης γονέων (από διεύθυνση και εκπαιδευτικούς)*.

Ερμηνεία του τέταρτου παραγοντικού άξονα e_4

Ο τέταρτος παραγοντικός άξονας e_4 , με ιδιοτιμή 0,0101352, ερμηνεύει το 12.23% της συνολικής διασποράς των δεδομένων. Τον τέταρτο άξονα e_4 τον κατασκευάζουν και τον ερμηνεύουν κατά σειρά σημαντικότητας οι μεταβλητές q23, q19, q20, q18, q21, q22 (Πίνακας).

Στον παραγοντικό άξονα e_4 αποτυπώνονται οι απόψεις των ερωτηθέντων γονέων, οι οποίες ανιχνεύουν κατά πόσο πιστεύουν ότι εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορούν εύκολα να την συναντήσουν (q23)(Cor=, Ctr=), κατά πόσο υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς (q19)(Cor=, Ctr=), κατά πόσο το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη (q20)(Cor=, Ctr=). Επίσης, στην κατασκευή του τέταρτου παραγοντικού άξονα e_4 συνεισφέρουν και οι ερωτήσεις που διερευνούν τις πεποιθήσεις των ερωτηθέντων γονέων της έρευνας κατά πόσο υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς (q18) (Cor=, Ctr=), εάν επικοινωνούν με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη (q21) (Cor=, Ctr=) και τέλος, εάν χρειαστεί να συζητήσουν κάτι με την διευθύντρια μπορώ εύκολα να την συναντήσουν (q22)(Cor=, Ctr=).

Στην κατασκευή του τέταρτου παραγοντικού άξονα e_4 συνεισφέρουν και οι ερωτήσεις q23, q19, q20, q18, q21 και q22 με υψηλές τιμές συσχέτισης και συνεισφοράς, πάνω από 200 και 37 αντίστοιχα, και ικανοποιούν και τα δύο κριτήρια ταυτόχρονα (Αναστασιάδου, 2007) και γι' αυτό το λόγο δεν θα αφαιρεθούν από την ανάλυση.

Πίνακας 47 : Μεταβλητές που αναφέρονται στην Αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο (διεύθυνσης και εκπαιδευτικών)

	#F1	COR	CTR
q18. Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς.			

q19. Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.			
q20. Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη.			
q21. Επικοινωνώ με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη.			
q22. Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με την διευθύντρια μπορώ εύκολα να την συναντήσω.			
q23. Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς			

Συνεπώς, ο τέταρτος παραγοντικός άξονας e_4 είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της με σειρά σημαντικότητας στα items q23 q19, q20, q18, q21, q22 και μπορεί να ονομαστεί άξονας *Αμφίδρομης επικοινωνίας με το σχολείο (διεύθυνσης και εκπαιδευτικών)*.

Ερμηνεία του πέμπτου παραγοντικού άξονα e_5

Ο πέμπτος παραγοντικός άξονας e_5 με ιδιοτιμή 0,0091234, ερμηνεύει το 10,08% της συνολικής διασποράς των δεδομένων. Τον πέμπτο άξονα e_5 τον κατασκευάζουν και τον ερμηνεύουν με σειρά σημαντικότητας οι μεταβλητές q31, q34, q32, q37, q33, q36, q35 (Πίνακας).

Στον παραγοντικό άξονα e_5 αποτυπώνονται οι απόψεις των ερωτηθέντων γονέων οι οποίες διερευνούν την αξιολόγηση των παρακάτω προγραμμάτων που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνουν κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου (q31) (Cor=,Ctr=), από τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο (q34) (Cor=,Ctr=), από τα τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλιννοστούντων/ αλλοδαπών (q32) (Cor=,Ctr=), από το πρόγραμμα Βηματομέτρησης (q37) (Cor=,Ctr=), από τα τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης (q33) (Cor=,Ctr=), από το Πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας (q36) (Cor=,Ctr=) και τέλος, από την τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά (q35) (Cor=,Ctr=).

Στην κατασκευή του πέμπτου παραγοντικού άξονα e_5 συνεισφέρουν και οι ερωτήσεις q31, q34, q32, q37, q33, q36 και q35 με υψηλές τιμές συσχέτισης και συνεισφοράς, πάνω από 200 και 37 αντίστοιχα, και ικανοποιούν και τα δύο κριτήρια ταυτόχρονα (Αναστασιάδου, 2007) και γι' αυτό το λόγο δεν θα αφαιρεθούν από την ανάλυση.

Πίνακας 48: Μεταβλητές που αναφέρονται στην Ικανοποίηση από επιμέρους προγράμματα

	#F1	COR	CTR
q31: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου			
q34: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο			
q32: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τα τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλιννοστούντων/ αλλοδαπών			
q37: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το πρόγραμμα Βηματομέτρησης			
q33: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από τα τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης			
q36: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και			

δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από το Πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας			
q35: Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος / η από την τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά			

Συνεπώς, ο πέμπτος παραγοντικός άξονας e_5 είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της με σειρά σημαντικότητας στα items q31, q34, q32, q37, q33, q36, q35 και μπορεί να ονομαστεί άξονας *Ικανοποίησης από επιμέρους προγράμματα*.

Ερμηνεία του έκτου παραγοντικού άξονα e_6

Ο έκτος παραγοντικός άξονας e_6 με ιδιοτιμή 0,0083712, ερμηνεύει το 9,31% της συνολικής διασποράς των δεδομένων. Τον έκτο άξονα e_6 τον κατασκευάζουν και τον ερμηνεύουν με σειρά σημαντικότητας οι μεταβλητές q13 και q29 (Πίνακας).

Στον παραγοντικό άξονα e_6 αποτυπώνονται οι απόψεις των ερωτηθέντων για το κατά πόσο πιστεύουν ότι όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο (q13) (Cor=, Ctr=), και κατά πόσο πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικού βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις (q29) (Cor=, Ctr=).

Στην κατασκευή του έκτου παραγοντικού άξονα e_6 συνεισφέρουν και οι ερωτήσεις q13 και q29 με υψηλές τιμές συσχέτισης και συνεισφοράς, πάνω από 200 και 37 αντίστοιχα, και ικανοποιούν και τα δύο κριτήρια ταυτόχρονα (Αναστασιάδου, 2007) και γι' αυτό το λόγο δεν θα αφαιρεθούν από την ανάλυση.

Πίνακας 49 : Μεταβλητές που αναφέρονται στη Δημοκρατικότητα και απουσία διακρίσεων (για γονέα και παιδί).

	#F1	COR	CTR
--	-----	-----	-----

q13: Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο			
q29: Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικού βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις			

Συνεπώς, ο έκτος παραγοντικός άξονας e_6 είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της με σειρά σημαντικότητας στα items q13 και q29 και μπορεί να ονομαστεί άξονας *Δημοκρατικότητα και απουσία διακρίσεων (για γονέα και παιδί)*.

Ερμηνεία του έβδομου παραγοντικού άξονα e_7

Ο έβδομος παραγοντικός άξονας e_7 με ιδιοτιμή 0.005115, ερμηνεύει το 7,09% της συνολικής διασποράς των δεδομένων. Τον έβδομο άξονα e_7 τον κατασκευάζουν και τον ερμηνεύουν με σειρά σημαντικότητας οι μεταβλητές q16 και q17 (Πίνακας).

Στον παραγοντικό άξονα e_7 αποτυπώνονται οι δηλώσεις των ερωτηθέντων γονέων που δείχνουν το βαθμό με τον οποίο κατά τη γνώμη τους το σχολείο αναγνωρίζει τόσο τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού (q16) (Cor=, Ctr=), όσο και τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού (q17) (Cor=, Ctr=).

Στην κατασκευή του παραγοντικού άξονα e_7 συνεισφέρουν και οι ερωτήσεις q16 και q17 με υψηλές τιμές συσχέτισης και συνεισφοράς, πάνω από 200 και 37 αντίστοιχα, και ικανοποιούν και τα δύο κριτήρια ταυτόχρονα (Αναστασιάδου, 2007) και γι' αυτό το λόγο δεν θα αφαιρεθούν από την ανάλυση.

Πίνακας 50 : Μεταβλητές που αναφέρονται στη Διαφοροποίηση σχολείου για κάθε παιδί (ευελιξία σχολείου)

	#F1	COR	CTR
q16: Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού			
q17: Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού			

Συνεπώς, ο παραγοντικός άξονας e_7 έβδομος είναι εκείνη η σύνθεση μεταβλητή, η οποία οφείλει την κατασκευή της στα items q_{16} και q_{17} και μπορεί να ονομαστεί άξονας Διαφοροποίησης σχολείου για κάθε παιδί (ευελιξία σχολείου).

4.4.2.3.5. Σύνοψη

Για την αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου προκύπτουν τα εξής:

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου σύμφωνα με τους συντελεστές αξιοπιστίας

- 1) Του δείκτη alpha (α) του Cronbach= 0,894 εσωτερική συνέπεια και σε Standard τιμές των μεταβλητών, τότε ο συντελεστής α του Cronbach λαμβάνει τιμή $\alpha=0,913$
- 2) Στο Μοντέλο Split-Half, της συσχέτισης των τμημάτων τα δύο μέρη εμφανίζουν συντελεστή συσχέτισης $r=0,694$. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Spearman-Brown έχει τιμή της τάξης του 0,819
- 3) Το Μοντέλο Guttman των κατωτάτων ορίων για πραγματική αξιοπιστία για κάθε Split-Half τεστ και η τιμή του ισούται $L_4=0,819$ και ο $L_6=0,883$
- 4) Το Μοντέλο Parallel των διασπορών δείχνει ότι CommonVariance της κλίμακας ισούται με 1,337 και το Reliability of Scale ισούται με 0,894 ενώ το Reliability of Scale (Unbiased) 0,892.
- 5) Στο Μοντέλο StrictParallel του βαθμού προσαρμογής εννοιολογικής κατασκευής και της εκτίμησης της αμερόληπτης αξιοπιστίας. το Reliability of Scale ισούται με 0,878, ενώ το Reliability of Scale (Unbiased) με 0,886.

Για την εγκυρότητα του Ερωτηματολογίου προκύπτουν τα εξής:

- 1) Οι τιμές της κοινής παραγοντικής ανάλυσης για κάθε ερώτηση έχουν τιμή μεγαλύτερη από 0.40 γεγονός που δηλώνει ικανοποιητική ποιότητα των μετρήσεων.
- 2) Ο δείκτης καταλληλότητας δείγματος $KMO=0,768>0.60$ έδειξε ότι τα δεδομένα του δείγματος ήταν κατάλληλα για να υποστούν παραγοντική ανάλυση και ο έλεγχος σφαιρικότητας (Bartlett's sign <0.01) έδειξε επίσης ότι έχει νόημα η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες (Principal component analysis).
- 3) Το τεστ καλής προσαρμογής του μοντέλου των τεσσάρων παραγόντων ο οποίος ελέγχει την υπόθεση H_0 : Δεν υπάρχει πρόβλημα καλής προσαρμογής του μοντέλου μας στα δεδομένα

- 4) Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι απόψεις των γονέων για την επικοινωνία κατηγοριοποιούνται σε επτά επίπεδα: 1) γενική ικανοποίηση (για γονέα και παιδί), 2) πληροφόρηση, ενημέρωση για το παιδί από το σχολείο, 3) συνυπολογισμός άποψης γονέων (από διεύθυνση και εκπαιδευτικούς), 4) αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο (διεύθυνσης και εκπαιδευτικών), 5) ικανοποίηση από επιμέρους προγράμματα, 6) δημοκρατικότητα, μη διακρίσεις (για γονέα και παιδί), 7) διαφοροποίηση σχολείου για κάθε παιδί (ευελιξία σχολείου).

4.4.3 Γ φάση

4.4.3.1 Εισαγωγή

Με τη χρήση του Cronbach's alpha εξετάστηκε η εσωτερική αξιοπιστία των δεδομένων. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha μπορεί να πάρει τιμές από το 0 «μη αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης» μέχρι και το 1 «αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης». Από 0,5 και πάνω τα δεδομένα θεωρούνται αξιόπιστα, αλλά κυρίως από 0,7 και πάνω.

Το Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy είναι ένα στατιστικό μέτρο που υποδεικνύει το ποσοστό διακύμανσης των μεταβλητών που μπορεί να οφείλεται σε υποκείμενους παράγοντες. Οι υψηλές τιμές (κοντά στο 1.0) δείχνουν γενικά ότι η ανάλυση παραγόντων μπορεί να είναι χρήσιμη με τα δεδομένα της έρευνας. Εάν η τιμή είναι μικρότερη από 0,50, τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης πιθανώς δεν θα είναι πολύ χρήσιμα.

Το Bartlett test of sphericity ελέγχει την υπόθεση ότι ο πίνακας συσχετισμού είναι ένας πίνακας ταυτότητας, ο οποίος υποδηλώνει ότι οι μεταβλητές δεν σχετίζονται και συνεπώς είναι ακατάλληλες περαιτέρω επεξεργασία. Μικρές τιμές (μικρότερες από 0,05) του επιπέδου σημαντικότητας υποδηλώνουν ότι η ανάλυση παραγόντων μπορεί να είναι χρήσιμη με τα δεδομένα.

Το independent samples-test εξετάζει αν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και χρησιμοποιείται στην περίπτωση που η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει δύο επίπεδα (π.χ. φύλο). Το one-way Anova εξετάζει αν υπάρχουν συσχετίσεις

μεταξύ των μεταβλητών και χρησιμοποιείται στην περίπτωση που η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει πάνω από δύο επίπεδα (π.χ. τάξη φοίτησης).

4.4.3. Στοιχεία δείγματος έρευνας

Φύλο

Από τον πιο κάτω πίνακα παρατηρούμε πως το 79,6% του δείγματος είναι γυναίκες (μητέρες) και το 16,2% είναι άντρες (πατέρες). Το 4,2% δεν απάντησε.

Πίνακας 51: Φύλο γονέων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πατέρας	23	16.2	16.9	16.9
Μητέρα	113	79.6	83.1	100.0
Σύνολο	136	95.8	100.0	
ΔΑ	6	4.2		
Σύνολο	142	100.0		

Τάξη στην οποία παρακολουθούν τα παιδιά των γονέων

Από τον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε πως το πρώτο (ή το μοναδικό) παιδί του 27,5% των ερωτηθέντων παρακολουθεί την πρώτη τάξη του δημοτικού, του 24,6% την τετάρτη, του 21,8% την τρίτη, του 19,7% τη δεύτερη, ενώ αξίζει να τονιστεί πως κανένα παιδί δεν παρακολουθεί την έκτη τάξη, αφού είχε χρησιμοποιηθεί η ΣΤ τάξη για πιλοτική έρευνα.

Πίνακας 52: . Τάξη την οποία παρακολουθεί το πρώτο / μοναδικό παιδί των γονέων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
A	39	27.5	28.1	28.1
B	28	19.7	20.1	48.2
Γ	31	21.8	22.3	70.5
Δ	35	24.6	25.2	95.7
E	6	4.2	4.3	100.0
Σύνολο	139	97.9	100.0	
ΔΑ	3	2.1		
Σύνολο	142	100.0		

Το 16,9% των ερωτηθέντων ανέφερε πως έχει και δεύτερο παιδί. Το 6,3% ανέφερε πως το παιδί τους παρακολουθεί την τρίτη τάξη του δημοτικού, ενώ το ίδιο ποσοστό ανέφερε πως παρακολουθεί την τέταρτη τάξη. Το 3,5% δήλωσε πως το παιδί τους παρακολουθεί την πέμπτη τάξη, ενώ το 0,7% τη δεύτερη τάξη.

Πίνακας 53: Τάξη την οποία παρακολουθεί το δεύτερο παιδί των γονέων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
B	1	.7	4.2	4.2
Γ	9	6.3	37.5	41.7
Δ	9	6.3	37.5	79.2
E	5	3.5	20.8	100.0
Σύνολο	24	16.9	100.0	
ΔΑ	118	83.1		
Σύνολο	142	100.0		

Τέλος, το 2,1% των ερωτηθέντων έχει και τρίτο παιδί. Το 1,4%, δηλαδή δύο άτομα, δήλωσαν πως το παιδί τους παρακολουθεί την πέμπτη τάξη του δημοτικού, ενώ το 0,7%, δηλαδή ένα άτομο, ανέφερε πως το τρίτο παιδί τους παρακολουθεί την έκτη τάξη του δημοτικού.

Πίνακας 54: Τάξη που παρακολουθεί το τρίτο παιδί των γονέων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ε	2	1.4	66.7	66.7
Στ	1	.7	33.3	100.0
Σύνολο	3	2.1	100.0	
ΔΑ	139	97.9		
Σύνολο	142	100.0		

4.4.4 Απόψεις των γονέων

Απόψεις γονέων: Συχνότητα συνάντησης γονέων με τη διεύθυνση

Το 32,4% των γονέων δε συναντήθηκε καθόλου με τη διεύθυνση, ενώ το 25,4% συναντήθηκε 1-3 φορές. Μικρότερο ποσοστό (3,5%) συναντήθηκε 4-6 φορές, ενώ μόνο το 1,4% συναντήθηκε 7-9 φορές. Το 37,3% των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 55: Συχνότητα συνάντησης γονέων με τη διεύθυνση του σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0	46	32.4	51.7	51.7
1-3	36	25.4	40.4	92.1
4-6	5	3.5	5.6	97.8
7-9	2	1.4	2.2	100.0

Σύνολο	89	62.7	100.0	
ΔΑ	53	37.3		
Σύνολο	142	100.0		

Απόψεις γονέων: Συχνότητα συνάντησης γονέων με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση

Το 32,4% των γονέων συναντήθηκε 1-3 φορές με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση, ενώ το 28,9% συναντήθηκε 4-6 φορές. Ένα μικρό ποσοστό (7,7%) ανέφερε πως συναντήθηκε 7-9 φορές, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (2,1%) δήλωσε πως δε συναντήθηκε καθόλου. Το 28,9% δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 56: Συχνότητα συνάντησης γονέων με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0	3	2.1	3.0	3.0
1-3	46	32.4	45.5	48.5
4-6	41	28.9	40.6	89.1
7-9	11	7.7	10.9	100.0
Σύνολο	101	71.1	100.0	
ΔΑ	41	28.9		
Σύνολο	142	100.0		

Απόψεις γονέων: Συχνότητα επίσκεψης στο σχολείο για παρακολούθηση σεμιναρίων

Οι περισσότεροι γονείς σε ποσοστό 37,3% δεν επισκέφθηκαν το σχολείο για παρακολούθηση σεμιναρίων, σε αντίθεση με το 15,5% που απάντησαν πως επισκέφθηκαν το σχολείο για το λόγο αυτό 1-3 φορές. Ένα μικρότερο ποσοστό (5,6%) έχει επισκεφθεί το σχολείο, για να παρακολουθήσουν κάποιο σεμινάριο 4-6 φορές, ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό (0,7%), δηλαδή ένα άτομο, 7-9 φορές. Λίγο

παρακάτω από τους μισούς ερωτηθέντες (40,8%) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση.

Πίνακας 57: Συχνότητα επίσκεψης γονέων στο σχολείο για παρακολούθηση σεμιναρίων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0	53	37.3	63.1	63.1
1-3	22	15.5	26.2	90.5
4-6	8	5.6	9.5	98.8
7-9	1	0.7	1.2	100.0
Σύνολο	84	59.2	100.0	
ΔΑ	58	40.8		
Σύνολο	142	100.0		

Απόψεις γονέων: Συχνότητα επίσκεψης στο σχολείο για επίδοση ελέγχων

Οι περισσότεροι γονείς σε ποσοστό 47,2% επισκέφθηκαν το σχολείο για επίδοση ελέγχων 1-3 φορές. Ένα μικρότερο ποσοστό (8,5%) έχει επισκεφθεί το σχολείο για επίδοση ελέγχων 4-6 φορές, ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό (4,2%) δεν έχει επισκεφθεί καθόλου το σχολείο για το λόγο αυτό, ενώ ένα ελάχιστο (2,1%), δηλαδή τρία άτομα, έχει επισκεφθεί το σχολείο για επίδοση ελέγχων 7-9 φορές. Το 38% των συμμετεχόντων δεν έδωσε κάποια απάντηση σε αυτήν την ερώτηση.

Πίνακας 58: Συχνότητα επίσκεψης γονέων στο σχολείο για επίδοση ελέγχων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0	6	4.2	6.8	6.8
1-3	67	47.2	76.1	83.0
4-6	12	8.5	13.6	96.6
7-9	3	2.1	3.4	100.0
Σύνολο	88	62.0	100.0	
ΔΑ	54	38.0		
Σύνολο	142	100.0		

Απόψεις γονέων: Συχνότητα επίσκεψης στο σχολείο για εορταστικές εκδηλώσεις

Οι περισσότεροι γονείς σε ποσοστό 32,4% επισκέφθηκαν το σχολείο για να παραβρεθούν σε εορταστικές εκδηλώσεις 1-3 φορές, ενώ το 15,5% δεν έχει επισκεφθεί καθόλου το σχολείο για αυτό το λόγο. Το 14,1% δήλωσε πως έχει επισκεφθεί το σχολείο 4-6 φορές, προκειμένου να παραβρεθεί σε εορταστικές εκδηλώσεις, ενώ μόνο δυο άτομα (1,4%) έχει επισκεφθεί για το λόγο αυτό 7-9 φορές. Το 36,6% των ερωτηθέντων δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 59: Συχνότητα επίσκεψης γονέων στο σχολείο για εορταστικές εκδηλώσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0	22	15.5	24.4	24.4
1-3	46	32.4	51.1	75.6
4-6	20	14.1	22.2	97.8
7-9	2	1.4	2.2	100.0
Σύνολο	90	63.4	100.0	
ΔΑ	52	36.6		

Σύνολο	142	100.0		
--------	-----	-------	--	--

Απόψεις γονέων: Συχνότητα επίσκεψης στο σχολείο για άλλο θέμα

Οι περισσότεροι γονείς σε ποσοστό 18,3% δεν έχουν επισκεφθεί το σχολείο για κάποιο άλλο θέμα. Μόνο το 6,3% έχει επισκεφθεί το σχολείο για άλλο θέμα 1-3 φορές, το 2,1% 4-6 φορές και το 2,8% 7-9 φορές. Αξίζει να τονιστεί πως η πλειονότητα των ερωτηθέντων σε ποσοστό 70,4% δεν απάντησε σε αυτήν την ερώτηση.

Πίνακας 60: Συχνότητα επίσκεψης γονέων στο σχολείο για άλλο θέμα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0	26	18.3	61.9	61.9
1-3	9	6.3	21.4	83.3
4-6	3	2.1	7.1	90.5
7-9	4	2.8	9.5	100.0
Σύνολο	42	29.6	100.0	
ΔΑ	100	70.4		
Σύνολο	142	100.0		

Απόψεις γονέων: Συχνότητα τηλεφωνικής επικοινωνίας γονέων με το σχολείο

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, που απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση (60,6%), δήλωσαν πως είχαν 1-3 φορές τηλεφωνική επικοινωνία με το σχολείο, αλλά το 22,5% δεν επικοινωνήσε καθόλου με το σχολείο τηλεφωνικά. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό (10,6%) επικοινωνήσε τηλεφωνικά με το σχολείο 4-6 φορές, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (2,8%) επικοινωνήσε 7-9 φορές.

Πίνακας 61: Συχνότητα τηλεφωνικής επικοινωνίας γονέων με το σχολείο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0	32	22.5	37.2	37.2
1-3	35	24.6	40.7	77.9
4-6	15	10.6	17.4	95.3
7-9	4	2.8	4.7	100.0
Σύνολο	86	60.6	100.0	
ΔΑ	56	39.4		
Σύνολο	142	100.0		

Απόψεις ερωτηθέντων: Δυσκολίες στην επικοινωνία με το σχολείο

Το 59,2% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε πως δεν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία όσον αφορά στην επικοινωνία του με το σχολείο. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό, της τάξης του 2,8% απάντησε θετικά δεν ερώτηση, ενώ το 4,9% δεν απάντησαν, όπως και το 33,1%.

Πίνακας 62.: Δυσκολίες γονέων στην επικοινωνία τους με το σχολείο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	4	2.8	4.2	4.2
Όχι	84	59.2	88.4	92.6
Δεν απαντώ	7	4.9	7.4	100.0
Σύνολο	95	66.9	100.0	
ΔΑ	47	33.1		
Σύνολο	142	100.0		

Απόψεις γονέων για θέματα σχολείου / εκπαιδευτικούς

Στον πιο κάτω πίνακα απεικονίζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των ερωτηθέντων σε ερωτήσεις που σχετίζονται με θέματα σχολείου και εκπαιδευτικών. Όπως παρατηρούμε, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαφωνούν κάθετα με τις εξής δηλώσεις (σε φθίνουσα σειρά): ότι οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς τους κρατούν ενήμερους για την πρόοδο του παιδιού τους (45,8%), ότι οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς τους κρατούν ενήμερους για τη συμπεριφορά του παιδιού τους (44,4%), ότι εάν χρειαστεί να συζητήσουν κάτι με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς (43,7%), ότι το σχολείο επικοινωνεί μαζί τους, όταν υπάρχει ανάγκη (41,5%), ότι γενικά η πληροφόρηση που παίρνουν από το σχολείο για το παιδί τους είναι ουσιαστική (38%), ότι επικοινωνούν με το σχολείο, όταν υπάρχει ανάγκη (37,3%), ότι χαίρονται που το παιδί τους πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο (35,9%), ότι υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (35,2%), ότι στο παιδί τους αρέσει το σχολείο (33,8%), ότι εάν πουν τους προβληματισμούς τους για την πρόοδο του παιδιού τους στους εκπαιδευτικούς, είναι σίγουροι ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη (33,8%), ότι είναι ικανοποιημένοι από την εκπαίδευση του παιδιού στο σχολείο (33,1%), ότι εάν χρειαστεί να συζητήσουν κάτι με τη διευθύντρια μπορούν εύκολα να τη συναντήσουν (33,1%), Επίσης, το ίδιο ποσοστό των γονέων που διαφωνεί κάθετα επίσης διαφωνεί ως προς το ότι το παιδί τους νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο (31%), και ότι πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις (26,1%).

Επίσης, οι γονείς διαφωνούν με τις εξής δηλώσεις (σε φθίνουσα σειρά): ότι το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού (34,5%), ότι το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού (34,5%), ότι υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς (33,8%), ότι νιώθουν ευπρόσδεκτοι όταν επισκέπτονται το σχολείο (31,7%), ότι όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο (30,3%), ότι εάν πουν τους προβληματισμούς τους για την πρόοδο του παιδιού τους στη διευθύντρια, είναι σίγουροι ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη (30,3%). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως σε αρκετές ερωτήσεις κανείς από τους συμμετέχοντες δεν ανέφερε πως συμφωνεί απόλυτα, ή συμφωνεί, τουλάχιστον στην πλειοψηφία τους.

Επίσης, εξετάστηκε η ικανοποίηση των γονέων από συγκεκριμένα προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ κάθετα	Δεν ασφαλώς
--	--------------------	---------	---------	-------------------	----------------

δεν είναι ικανοποιημένη με αυτά. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς διαφωνούν κάθετα με τα εξής (σε φθίνουσα σειρά): το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου (45,8%), τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο (38,7%), τα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης (37,3%), τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά (32,5%). Επίσης διαφωνούν με τα εξής (με φθίνουσα σειρά): το πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας (23,2%), το πρόγραμμα Βηματομέτρησης (21,8%), τα Τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλινοστώντων/αλλοδαπών (21,8%).

Πίνακας 63: Συχνότητες απόψεων γονέων για θέματα σχολείου και εκπαιδευτικών

10	Είμαι ικανοποιημένη/ος από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείο.	0.0	4.1	31.0	33.1	2.8
11	Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο.	0.0	2.1	29.6	35.9	0.7
12	Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο.	0.7	3.5	31.7	29.6	3.5
13	Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο.	1.4	4.9	30.3	24.6	4.9
14	Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο.	0.0	2.1	33.1	33.8	0.7
15	Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο.	0.0	2.1	31.0	31.0	3.5
16	Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.	1.4	7.0	34.5	15.5	8.5
17	Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού.	2.8	7.0	34.5	15.5	7.0
18	Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς.	0.0	4.2	33.8	23.9	6.3
19	Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.	0.0	2.8	26.8	35.2	3.5
20	Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη.	0.0	0.7	26.8	41.5	0.7
21	Επικοινωνώ με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη.	0.0	0.7	28.2	37.3	0.0
22	Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να τη συναντήσω.	0.0	2.1	26.1	33.1	6.3
23	Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς.	0.0	0.0	24.6	43.7	1.4
24	Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου.	0.0	0.0	1.8	45.8	0.0
25	Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού μου.	0.0	0.0	23.2	44.4	0.0
26	Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική.	0.0	1.4	28.2	38.0	1.4
27	Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη.	0.7	3.5	30.3	28.9	6.3
28	Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν	1.4	1.4	26.8	33.8	5.6

	σοβαρά υπόψη.					
29	Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις.	2.1	7.0	26.1	26.1	4.9
30	Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος/η από:					
31	το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου	0.7	0.0	18.3	45.8	2.1
32	τα Τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλινοστούντων/αλλοδαπών	0.7	0.0	21.8	21.1	16.9
33	τα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης	0.0	0.0	15.5	37.3	10.6
34	τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο	0.7	0.7	19.7	38.7	4.9
35	τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά	0.7	2.8	22.5	32.5	4.2
36	το πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας	1.4	2.1	23.2	20.4	15.5
37	το πρόγραμμα Βηματομέτρησης	1.4	0.0	21.8	20.4	15.5

4.4.5 Εσωτερική αξιοπιστία δεδομένων

Με το δείκτη Cronbach's α εξετάστηκε η εσωτερική αξιοπιστία των δεδομένων για κάθε υπο-ομάδα της ικανοποίησης, όπως παρουσιάζεται στον πιο κάτω πίνακα.

Πίνακας 64: Εσωτερική αξιοπιστία υπο-ομάδων ικανοποίησης

	Cronbach's α
Γενική ικανοποίηση (ερ. 10, 11, 12, 14, 15)	0,844
Δημοκρατικότητα (ερ. 13, 29)	0.683
Διαφοροποίηση (ερ. 16-17)	0.792
Αμφίδρομη επικοινωνία (ερ. 18-23)	0.814
Πληροφόρηση (ερ. 24-26)	0.834
Συνυπολογισμός άποψης γονέων (ερ. 27-28)	0.835
Επί μέρους προγράμματα (ερ. 31-37)	0.813

4.4.5.1 Ικανοποίηση γονέα από το σχολείο στη βάση του φύλου

Χρησιμοποιώντας το independentsamplest-test εξετάζεται, αν το φύλο του γονέα επηρεάζει την ικανοποίησή του από το σχολείο.

Γενική ικανοποίηση

Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης. Ο δείκτης καταλληλότητας δείγματος $KMO=0.842$ καταδεικνύει πως τα δεδομένα του δείγματος είναι κατάλληλα για να υποστούν παραγοντική ανάλυση και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett's ($\text{sig}=0,000$) καταδεικνύει πως ότι έχει νόημα η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες.

Πίνακας 65: KMO and Bartlett's τεστ

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,842
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	186,404
	df	10
	Sig.	,000

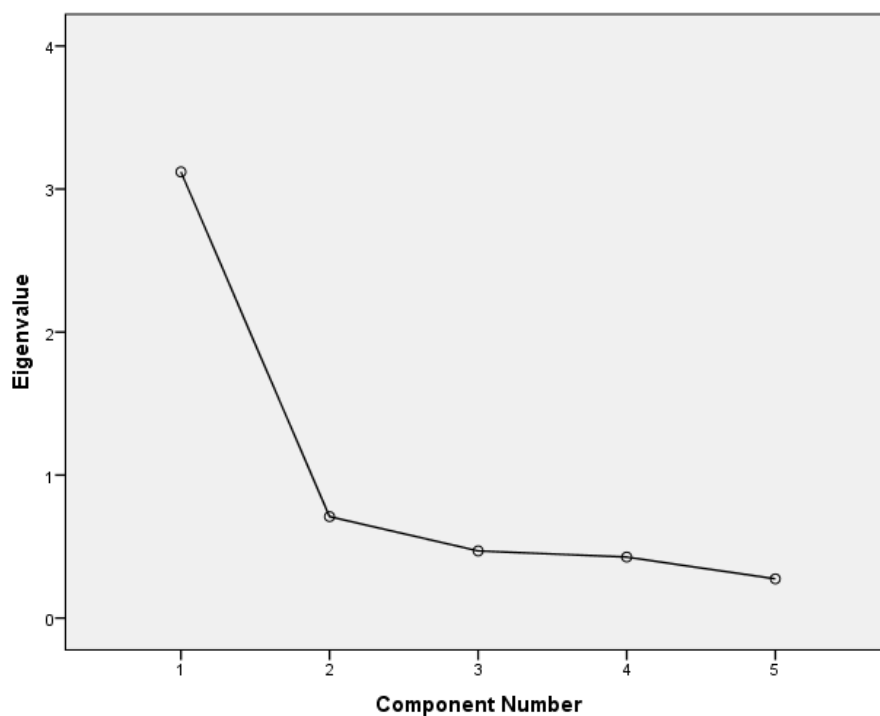
Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Από την ανάλυση προέκυψε ένας παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 62,4% της διακύμανσης.

Πίνακας 66: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,120	62,397	62,397	3,120	62,397	62,397
2	,709	14,189	76,586			
3	,470	9,393	85,979			
4	,427	8,533	94,512			
5	,274	5,488	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Το παρακάτω γράφημα 2 παρουσιάζει ένα διακριτό σπάσιμο μέχρι τον δεύτερο παράγοντα, ενώ μετά τον δεύτερο ακολουθεί ένα γραμμικό τμήμα της καμπύλης των ιδιοτιμών.



Γράφημα 2: Αριθμός παράγοντα

Ο παρακάτω πίνακας 67 (Communalities) εξηγεί το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από τους παράγοντες που εντάσσονται στη διάσταση της γενικής ικανοποίησης.

Πίνακας 67 : Ιδιοτιμές

	Initial	Extraction
Είμαι ικανοποιημένη/ος από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείο.	1,000	,533
Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο.	1,000	,653
Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο.	1,000	,704
Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο.	1,000	,457
Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο.	1,000	,772

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Στον πιο κάτω πίνακα 68 παρουσιάζονται τα φορτία (loadings) των μεταβλητών σε κάθε έναν από τους παράγοντες της διάστασης της γενικής ικανοποίησης. Όπως παρατηρούμε, υπάρχουν υψηλές φορτώσεις.

Πίνακας 68: Πίνακας Παραγόντων

	Component
	1
Είμαι ικανοποιημένη/ος από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείο.	,730
Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο.	,808
Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο.	,839
Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο.	,676
Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο.	,879

Extraction Method: Principal Component Analysis.

1 components extracted.

Συσχετίσεις

Χρησιμοποιώντας το independentsamplest-test, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της γενικής ικανοποίησης για γονέα και παιδί στη βάση του φύλου του γονέα. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση όσον αφορά την ερώτηση 'Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο' ($p=0.042$) και τη διαπίστωση 'Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο' ($p=0.007$), με τους πατέρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο από τις μητέρες, που σημαίνει υψηλότερο επίπεδο διαφωνίας με τις προτάσεις αυτές.

Πίνακας 69: Γενική ικανοποίηση για γονέα και παιδί στη βάση του φύλου του γονέα

		M	SD	p-value
Είμαι ικανοποιημένη/ος από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείο.	Πατέρας	3.67	0.485	0.063

	Μητέρα	3.23	0.944	
Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο.	Πατέρας	3.72	0.575	0.061
	Μητέρα	3.39	0.675	
Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο.	Πατέρας	3.61	0.608	0.042
	Μητέρα	3.09	1.028	
Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο.	Πατέρας	3.78	0.428	0.007
	Μητέρα	3.32	0.674	
Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο.	Πατέρας	3.72	0.461	0.018
	Μητέρα	3.13	1.004	

Χρησιμοποιώντας το one-wayANOVA, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της γενικής ικανοποίησης για γονέα και παιδί στη βάση της τάξης φοίτησης των παιδιών. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών αυτών.

Πίνακας 70: Γενική ικανοποίηση για γονέα και παιδί στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού

		Mean Square	F	Sig.
Είμαι ικανοποιημένη/ος από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείο	Between Groups	,410	,514	,673
	Within Groups	,798		
	Total			

Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο	Between Groups	,596	1,365	,259
	Within Groups	,437		
	Total			
Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο	Between Groups	,387	,398	,755
	Within Groups	,972		
	Total			
Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο	Between Groups	,581	1,359	,260
	Within Groups	,428		
	Total			
Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο	Between Groups	1,265	1,422	,242
	Within Groups	,890		
	Total			

Χρησιμοποιώντας το one-wayANOVA, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της γενικής ικανοποίησης για γονέα και παιδί στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της γενικής ικανοποίησης και της συχνότητας συνάντησης με τη διεύθυνση, τη συχνότητα συνάντησης με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση, τη συχνότητα συνάντησης για επίδοση ελέγχων και τη συχνότητα συνάντησης για εορταστικές εκδηλώσεις. Ωστόσο, βρέθηκε πως η συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων επηρεάζει την ικανοποίηση 'Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο' ($p=0.007$) και 'Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο' ($p=0.003$). Επίσης, η συχνότητα επίσκεψης στο σχολείο για άλλο θέμα επηρεάζει την άποψη 'Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο' ($p=0.031$) και 'Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο' ($p=0.011$).

Πίνακας 71: Γενική ικανοποίηση για γονέα και παιδί στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο

	Συνάντηση με τη διεύθυνση		Συνάντηση με εκπ/κούς		Παρ/θηση σεμιναρίων		Επίδοση ελέγχων		Εορ/κές εκδ/σεις		Άλλο θέμα	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.

Είμαι ικανοποιημένη/ος από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείο	Between Groups	,413	,744	1,626	,189	4,286	,004	,956	,417	,484	,694	1,322	,282
	Within Groups												
	Total												
Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο	Between Groups	1,254	,296	,309	,819	,385	,819	,708	,550	1,662	,182	3,299	,031
	Within Groups												
	Total												
Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο	Between Groups	,788	,504	,540	,656	3,867	,007	,701	,554	1,409	,246	1,517	,227
	Within Groups												
	Total												
Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο	Between Groups	,999	,398	1,570	,202	,515	,725	,176	,913	,245	,865	1,799	,164
	Within Groups												
	Total												
Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο	Between Groups	,891	,450	,644	,589	4,434	,003	,242	,867	,499	,684	4,313	,011
	Within Groups												
	Total												

4.4.5.2 Δημοκρατικότητα (μη διακρίσεις)

Παραγοντική ανάλυση

Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης. Ο δείκτης καταλληλότητας δείγματος $KMO=0.500$ καταδεικνύει πως τα δεδομένα του δείγματος είναι οριακά κατάλληλα για να υποστούν παραγοντική ανάλυση και ο

έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett's (sig=0,000) καταδεικνύει πως ότι έχει νόημα η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες.

Πίνακας 72:. KMO and Bartlett's τεστ

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,500
Approx. Chi-Square		28,236
Bartlett's Test of Sphericity	df	1
	Sig.	,000

Στον παρακάτω πίνακα 73 παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Από την ανάλυση προέκυψε ένας παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 76% της διακύμανσης.

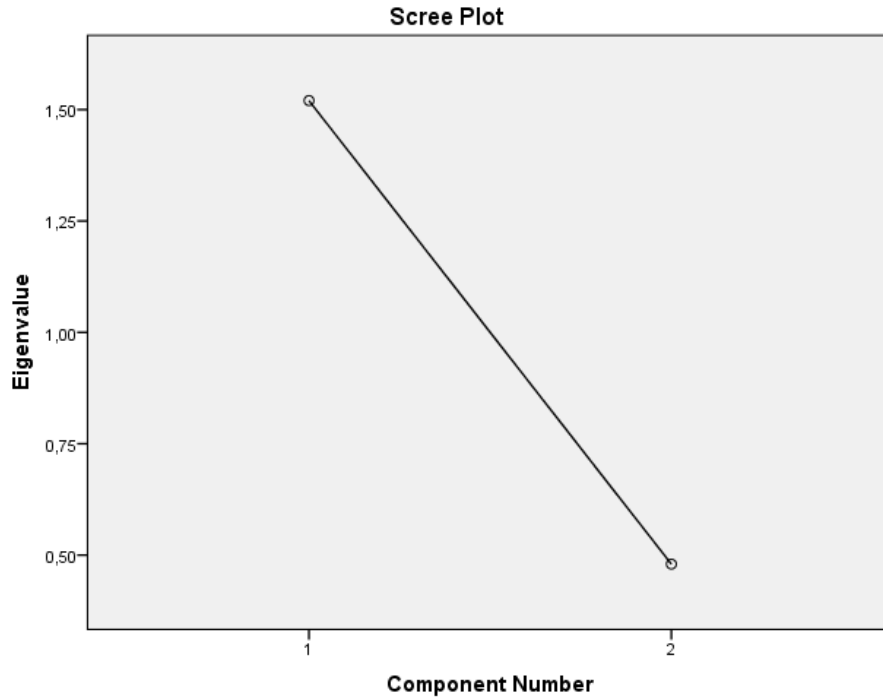
Πίνακας 73. Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,520	76,008	76,008	1,520	76,008	76,008
2	,480	23,992	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Το παρακάτω γράφημα 3 απεικονίζει τις ιδιοτιμές αυτών των δύο παραγόντων.



Γράφημα 3: Αριθμός παράγοντα

Ο παρακάτω πίνακας (Communalities) εξηγεί το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από τους παράγοντες που εντάσσονται στη διάσταση της δημοκρατικότητας.

Πίνακας 74: Ιδιοτιμές

	Initial	Extraction
		n
Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο	1,000	,760
Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις	1,000	,760

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Στον πιο κάτω πίνακα 75 παρουσιάζονται τα φορτία (loadings) των μεταβλητών σε κάθε έναν από τους παράγοντες της συγκεκριμένης διάστασης. Όπως παρατηρούμε, υπάρχουν υψηλές φορτώσεις.

Πίνακας 75: Πίνακας Παραγόντων

	Component
	1
Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο	,872
Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις	,872

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Συσχετίσεις

Χρησιμοποιώντας το independentsamplest-test, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίηση από τη δημοκρατικότητα για γονέα και παιδί στη βάση του φύλου του γονέα. Όπως παρατηρούμε, δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Πίνακας 76: Ικανοποίηση από τη δημοκρατικότητα για γονέα και παιδί στη βάση του φύλου του γονέα

		M	SD	p-value
Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο	Πατέρας	3.25	1.125	0.371
	Μητέρα	2.97	1.115	
Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις	Πατέρας	3.29	1.047	0.212
	Μητέρα	2.91	1.172	

Χρησιμοποιώντας το one-wayANOVA, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της γενικής ικανοποίησης από τη δημοκρατικότητα στη βάση της τάξης φοίτησης των παιδιών. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών αυτών.

Γενική ικανοποίηση από τη δημοκρατικότητα στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού

Χρησιμοποιώντας το independentsamplest-test, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από τη διαφοροποίηση σχολείου για κάθε παιδί στη βάση του φύλου του γονέα. Όπως παρατηρούμε, δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Πίνακας 77: Ικανοποίηση γονέα από τη διαφοροποίηση σχολείου για κάθε παιδί στη βάση του φύλου του γονέα

		M	SD	p-value
Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο	Πατέρας	3.19	0.981	0.075
	Μητέρα	2.61	0.212	
Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις	Πατέρας	3.06	1.063	0.239
	Μητέρα	2.68	1.180	

Χρησιμοποιώντας το one-wayANOVA, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από τη δημοκρατικότητα στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, υπάρχει μόνο στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας παρακολούθησης σεμιναρίων και της άποψης 'Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο' ($p=0.015$).

Πίνακας 78: Ικανοποίηση από τη δημοκρατικότητα στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο

	Συνάντηση με τη διεύθυνση		Συνάντηση με εκπ/κούς		Παρ/θηση σεμιναρίων		Επίδοση ελέγχων		Εορ/κές εκδ/σεις		Άλλο θέμα	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.

Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο	Between Groups	,213	,887	2,193	,094	3,308	,015	,712	,548	,773	,513	2,067	,122
	Within Groups												
	Total												
Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις	Between Groups	,722	,542	2,313	,081	,875	,458	,967	,413	2,615	,057	1,812	,163
	Within Groups												
	Total												

4.4.5.3 Διαφοροποίηση σχολείου για κάθε παιδί

Παραγοντική ανάλυση

Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης. Ο δείκτης καταλληλότητας δείγματος $KMO=0.500$ καταδεικνύει πως τα δεδομένα του δείγματος είναι οριακά κατάλληλα για να υποστούν παραγοντική ανάλυση και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett's ($sig=0,000$) καταδεικνύει πως έχει νόημα η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες.

Πίνακας 79: KMO and Bartlett's τεστ

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,500
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	51,552
	df	1
	Sig.	,000

Στον παρακάτω πίνακα 80 παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Από την ανάλυση προέκυψε ένας παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 82,82% της διακύμανσης.

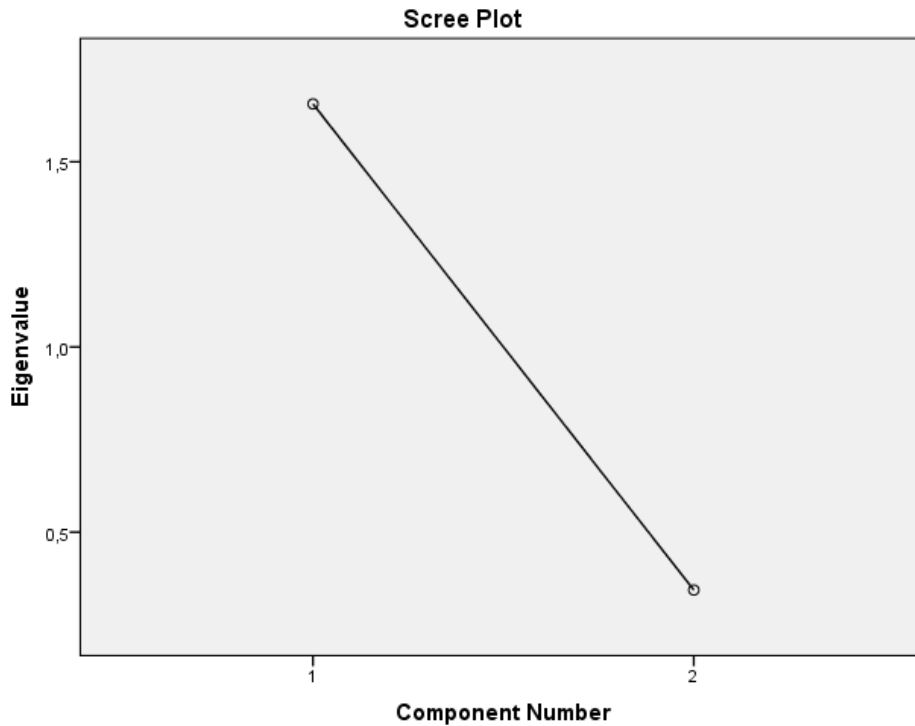
Πίνακας 80: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,656	82,815	82,815	1,656	82,815	82,815

2	,344	17,185	100,000			
---	------	--------	---------	--	--	--

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Το παρακάτω γράφημα 4 απεικονίζει τις ιδιοτιμές αυτών των δύο παραγόντων.



Γράφημα 4: Αριθμός παράγοντα

Ο παρακάτω πίνακας 81(Communalities) εξηγεί το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από τους παράγοντες που εντάσσονται στη συγκεκριμένη διάσταση.

Πίνακας 81: Ιδιοτιμές

	Initial	Extraction
Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.	1,000	,828
Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού.	1,000	,828

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Στον πιο κάτω πίνακα 82 παρουσιάζονται τα φορτία (loadings) των μεταβλητών σε κάθε έναν από τους παράγοντες της συγκεκριμένης διάστασης. Όπως παρατηρούμε, υπάρχουν υψηλές φορτώσεις.

Πίνακας 82: Πίνακας Παραγόντων

	Component
	1
Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.	,910
Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού.	,910

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Συσχετίσεις

Χρησιμοποιώντας το one-wayANOVA, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της γενικής ικανοποίησης από τη δημοκρατικότητα στη βάση της τάξης φοίτησης των παιδιών. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών αυτών.

Πίνακας 83. Ικανοποίηση γονέα από τη δημοκρατικότητα για κάθε παιδί στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού

		Mean Square	F	Sig.
Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού	Between Groups	.641	.513	.674
	Within Groups	1.250		
	Total			
Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού	Between Groups	2.614	2.052	.112
	Within Groups	1.274		
	Total			

Χρησιμοποιώντας το one-way Anova, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της γενικής ικανοποίησης από τη διαφοροποίηση σχολείου (ευελιξία σχολείου) στη βάση της τάξης φοίτησης των παιδιών. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών αυτών.

Πίνακας 84: Ικανοποίηση γονέα από τη διαφοροποίηση σχολείου για κάθε παιδί στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού

		Mean Square	F	Sig.
Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού	Between Groups	1.081	.755	.522
	Within Groups	1.432		
	Total			
Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού	Between Groups	1.740	1.311	.276
	Within Groups	1.327		
	Total			

Χρησιμοποιώντας το one-way Anova, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από τη διαφοροποίηση στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας επίσκεψης στο σχολείο για εορταστικές εκδηλώσεις και της άποψης ‘Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού’ ($p=0.011$). επίσης, η άποψη ‘Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού’ σχετίζεται τόσο με τη συχνότητα συνάντησης με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση ($p=0.046$), όσο και με τη συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων ($p=0.012$).

Πίνακας 85: Ικανοποίηση από τη διαφοροποίηση στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο

	Συνάντηση με τη διεύθυνση		Συνάντηση με εκπ/κούς		Παρ/θηση σεμιναρίων		Επίδοση ελέγχων		Εορ/κές εκδ/σεις		Άλλο θέμα	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.

Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού	Between Groups	,247	,863	2,409	,072	1,338	,269	1,462	,231	3,993	,011	,413	,744
	Within Groups												
	Total												
Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού	Between Groups	,337	,798	2,767	,046	3,456	,012	1,832	,148	2,487	,067	,306	,821
	Within Groups												
	Total												

4.4.5.4 Ικανοποίηση από αμφίδρομη επικοινωνία

Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης. Ο δείκτης καταλληλότητας δείγματος $KMO=0.760$ καταδεικνύει πως τα δεδομένα του δείγματος είναι κατάλληλα για να υποστούν παραγοντική ανάλυση και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett's ($sig=0,000$) καταδεικνύει πως ότι έχει νόημα η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες.

Πίνακας 86: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,760
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	218,441
	df	15
	Sig.	,000

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Από την ανάλυση προέκυψε ένας παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 56,28% της διακύμανσης.

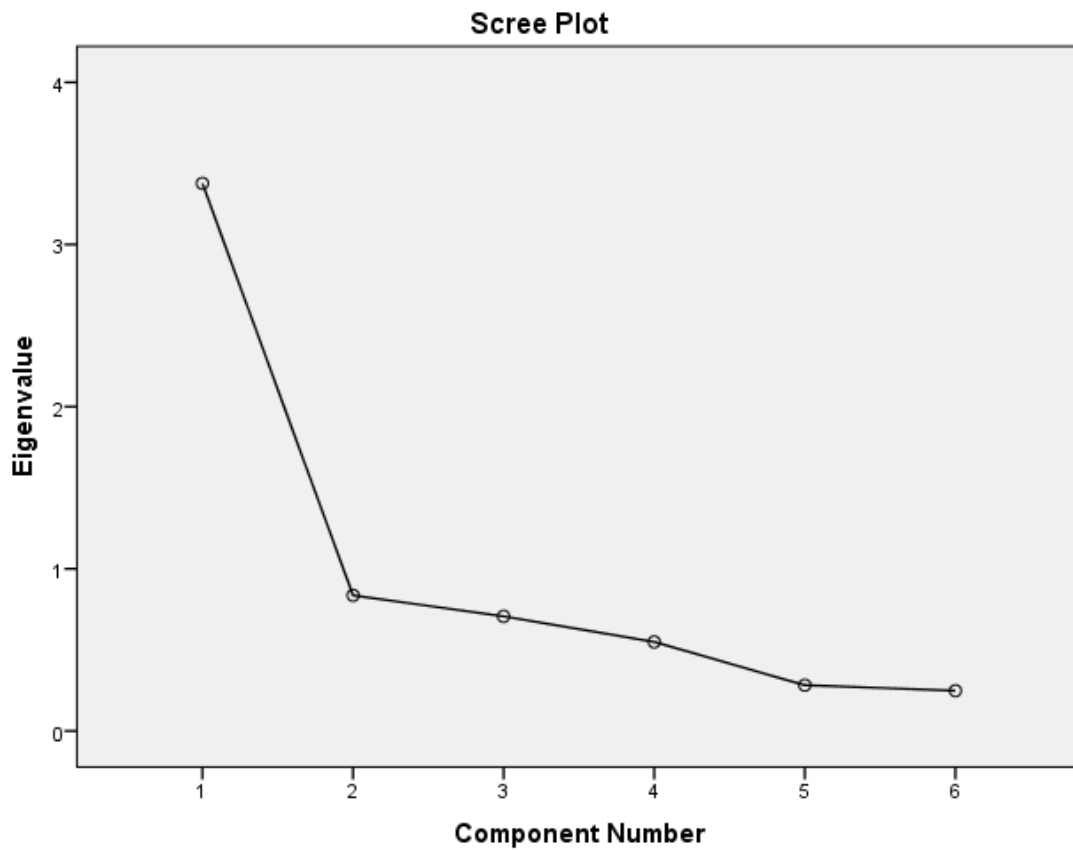
Πίνακας 87: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,377	56,279	56,279	3,377	56,279	56,279

2	,836	13,940	70,219			
3	,707	11,779	81,999			
4	,549	9,153	91,152			
5	,282	4,707	95,859			
6	,248	4,141	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Το παρακάτω γράφημα 5 παρουσιάζει ένα διακριτό σπάσιμο μέχρι τον δεύτερο παράγοντα, ενώ μετά τον δεύτερο ακολουθεί ένα γραμμικό τμήμα της καμπύλης των ιδιοτιμών.



Γράφημα 5: Αριθμός Παράγοντα

Ο παρακάτω πίνακας 88 (Communalities) εξηγεί το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από τους παράγοντες που εντάσσονται στη διάσταση της ικανοποίησης από την αμφίδρομη επικοινωνία

Πίνακας 88: Ιδιοτιμές

	Initial	Extraction
		n
Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς.	1,000	,576
Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.	1,000	,662
Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη.	1,000	,589
Επικοινωνώ με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη.	1,000	,585
Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να τη συναντήσω.	1,000	,419
Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς.	1,000	,546

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Στον πιο κάτω πίνακα 89 παρουσιάζονται τα φορτία (loadings) των μεταβλητών σε κάθε έναν από τους παράγοντες της διάστασης της ικανοποίησης από την αμφίδρομη επικοινωνία. Όπως παρατηρούμε, υπάρχουν υψηλές φορτώσεις.

Πίνακας 89: Πίνακας Παραγόντων

	Component
	1
Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς.	,759
Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.	,813

Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη.	,768
Επικοινωνώ με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη.	,765
Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να τη συναντήσω.	,647
Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς.	,739

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Συσχετίσεις

Χρησιμοποιώντας το independentsamplest-test, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίηση από την αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο στη βάση του φύλου του γονέα. Όπως παρατηρούμε, οι μητέρες εκφράζουν χαμηλότερο επίπεδο διαφωνίας όσον αφορά την άποψη ‘Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη’ ($p=0.005$).

Πίνακας 90: Ικανοποίηση γονέων από αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο στη βάση του φύλου του γονέα

		M	SD	p-value
Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς	Πατέρας	3.33	.767	0.166
	Μητέρα	2.92	1.189	
Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς	Πατέρας	3.65	.606	0.140
	Μητέρα	3.29	.958	
Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη	Πατέρας	3.83	.383	0.005
	Μητέρα	3.49	.659	

Επικοινωνώ με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη	Πατέρας	3.67	.485	0.337
	Μητέρα	3.53	.529	
Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να τη συναντήσω	Πατέρας	3.67	.594	0.050
	Μητέρα	3.07	1.247	
Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς	Πατέρας	3.78	.428	0.076
	Μητέρα	3.55	.638	

Χρησιμοποιώντας το one-wayANOVA, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της γενικής ικανοποίησης από την αμφίδρομη επικοινωνία στη βάση της τάξης φοίτησης των παιδιών. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών αυτών.

Πίνακας 91: Ικανοποίηση γονέα από την αμφίδρομη επικοινωνία στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού

		Mean Square	F	Sig.
Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς	Between Groups	1.141	.900	.444
	Within Groups	1.267		
	Total			
Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς	Between Groups	1.596	1.996	.120
	Within Groups	.799		
	Total			
Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη	Between Groups	.584	1.496	.221
	Within Groups	.390		

	Total			
Επικοινωνώ με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη	Between Groups	.272	1.002	.396
	Within Groups	.272		
	Total			
Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να τη συναντήσω	Between Groups	1.645	1.203	.313
	Within Groups	1.367		
	Total			
Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς	Between Groups	.579	1.604	.194
	Within Groups	.361		
	Total			

Χρησιμοποιώντας το one-wayANOVA, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από την αμφίδρομη επικοινωνία στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, η συχνότητα συνάντησης με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση επηρεάζει την άποψη 'Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς' ($p=0.001$), την άποψη 'Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς' ($p=0.041$) και την άποψη 'Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να τη συναντήσω' ($p=0.006$).

Πίνακας 92: Ικανοποίηση από την αμφίδρομη επικοινωνία στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο

		Συνάντηση με τη διεύθυνση		Συνάντηση με εκπ/κούς		Παρ/θηση σεμιναρίων		Επίδοση ελέγχων		Εορ/κές εκδ/σεις		Άλλο θέμα	
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς	Between Groups	,319	,812	5,905	,001	,602	,616	,322	,810	2,284	,085	,550	,652
	Within Groups												
	Total												
Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα	Between Groups	,051	,985	2,870	,041	1,046	,377	,627	,600	1,478	,227	1,387	,262

στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς	Within Groups												
	Total												
Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη	Between Groups	,448	,719	1,452	,233	,366	,832	,498	,685	,470	,704	2,645	,063
	Within Groups												
	Total												
Επικοινωνώ με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη	Between Groups	,022	,996	2,613	,056	,730	,574	,312	,817	,441	,724	2,537	,072
	Within Groups												
	Total												
Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να τη συναντήσω	Between Groups	,111	,953	4,390	,006	1,941	,113	,686	,563	1,815	,151	,645	,591
	Within Groups												
	Total												
Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς	Between Groups	,228	,877	2,643	,054	,893	,472	,424	,736	,871	,459	,576	,634
	Within Groups												

4.4.5.5 Ικανοποίηση από την πληροφόρηση

Παραγοντική ανάλυση

Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης. Ο δείκτης καταλληλότητας δείγματος $KMO=0.690$ καταδεικνύει πως τα δεδομένα του δείγματος είναι κατάλληλα για να υποστούν παραγοντική ανάλυση και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett's ($sig=0,000$) καταδεικνύει ότι έχει νόημα η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες.

Πίνακας 93: KMO and Bartlett's τεστ

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,690
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	155,711
	df	3
	Sig.	,000

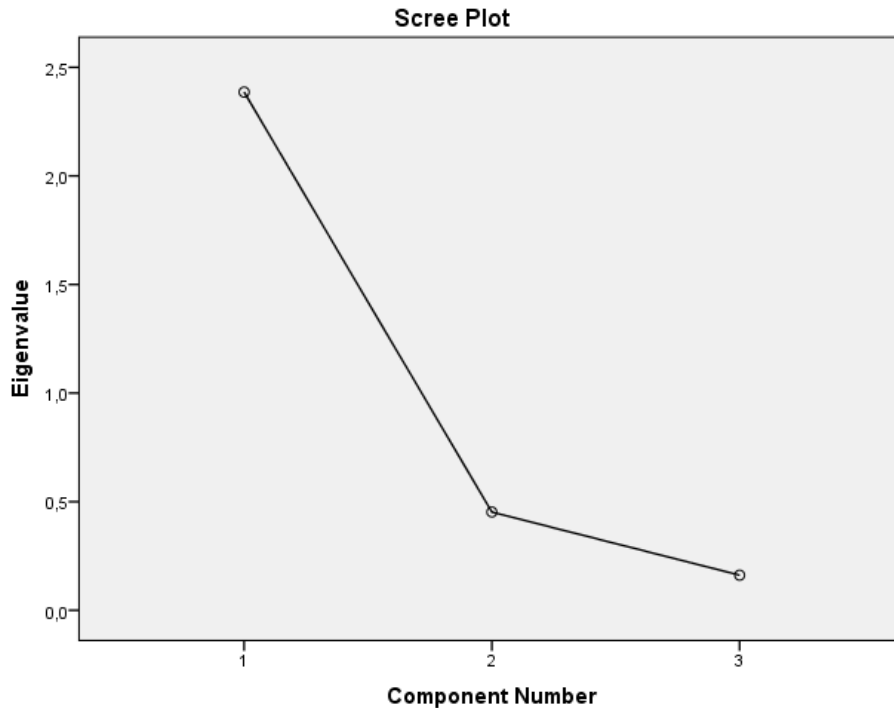
Στον παρακάτω πίνακα 94 παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Από την ανάλυση προέκυψε ένας παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 79,54% της διακύμανσης.

Πίνακας 94:Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,386	79,536	79,536	2,386	79,536	79,536
2	,452	15,077	94,613			
3	,162	5,387	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Το παρακάτω γράφημα 6 παρουσιάζει ένα διακριτό σπάσιμο μέχρι τον δεύτερο παράγοντα, ενώ μετά τον δεύτερο ακολουθεί ένα γραμμικό τμήμα της καμπύλης των ιδιοτιμών.



Γράφημα 6: Αριθμός παράγοντα

Ο παρακάτω πίνακας 95 (Communalities) εξηγεί το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από τους παράγοντες που εντάσσονται στη διάσταση της ικανοποίησης από την πληροφόρηση

Πίνακας 95: Ιδιοτιμές

	Initial	Extraction
Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου.	1,000	,862
Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού μου.	1,000	,848
Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική.	1,000	,676

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Στον πιο κάτω πίνακα 96 παρουσιάζονται τα φορτία (loadings) των μεταβλητών σε κάθε έναν από τους παράγοντες της διάστασης της ικανοποίησης από την πληροφόρηση. Όπως παρατηρούμε, υπάρχουν υψηλές φορτώσεις.

Πίνακας 96: Πίνακας Παραγόντων

	Component
	1
Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου.	,928
Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού μου.	,921
Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική.	,822

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Συσχετίσεις

Χρησιμοποιώντας το independentsamplest-test, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίηση από την πληροφόρηση στη βάση του φύλου του γονέα. Όπως παρατηρούμε, δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Πίνακας 97: Ικανοποίηση γονέων από την πληροφόρηση στη βάση του φύλου του γονέα

		M	SD	p-value
Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου	Πατέρας	3.72	.461	0.583
	Μητέρα	3.65	.479	
Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του	Πατέρας	3.78	.428	0.206

παιδιού μου				
	Μητέρα	3.63	.514	
Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική	Πατέρας	3.56	.984	0.515
	Μητέρα	3.43	.677	

Χρησιμοποιώντας το one-wayANOVA, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της γενικής ικανοποίησης από την πληροφόρηση στη βάση της τάξης φοίτησης των παιδιών. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών αυτών.

Πίνακας 98: Ικανοποίηση γονέα από την πληροφόρηση στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού

		Mean Square	F	Sig.
Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου	Between Groups	.284	1.285	.284
	Within Groups	.221		
	Total			
Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού μου	Between Groups	.222	.888	.450
	Within Groups	.249		
	Total			
Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το	Between Groups	.619	1.140	.337
	Within Groups	.543		

σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική	Total			
---	-------	--	--	--

Χρησιμοποιώντας το one-wayANOVA, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από την πληροφόρηση στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, βρέθηκε μόνο στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας παρακολούθησης σεμιναρίων και της άποψης 'Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου' ($p=0.045$).

Πίνακας 99: Ικανοποίηση από την πληροφόρηση στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο

		Συνάντηση με τη διεύθυνση		Συνάντηση με εκπ/κούς		Παρ/θηση σεμιναρίων		Επίδοση ελέγχων		Εορ/κές εκδ/σεις		Άλλο θέμα	
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου	Between Groups	,250	,861	1,500	,220	2,560	,045	,039	,990	1,389	,252	2,029	,127
	Within Groups												
	Total												
Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού μου	Between Groups	,480	,697	2,554	,060	1,042	,392	,692	,560	1,104	,352	1,319	,284
	Within Groups												
	Total												
Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το	Between Groups	,074	,974	2,518	,063	1,310	,274	,686	,563	,304	,822	1,168	,335
	Within Groups												

σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική	Total												
---	-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4.4.5.6 Ικανοποίηση από τον συνυπολογισμό της άποψης των γονέων

Παραγοντική ανάλυση

Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης. Ο δείκτης καταλληλότητας δείγματος $KMO=0.500$ καταδεικνύει πως τα δεδομένα του δείγματος είναι οριακά κατάλληλα για να υποστούν παραγοντική ανάλυση και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett's ($sig=0,000$) καταδεικνύει πως ότι έχει νόημα η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες.

Πίνακας 100: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,500
Approx. Chi-Square		68,949
Bartlett's Test of Sphericity	df	1
	Sig.	,000

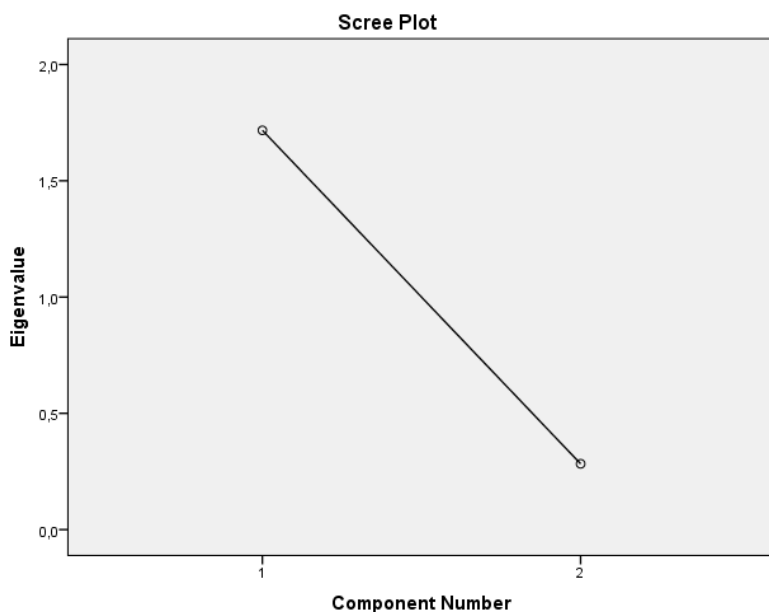
Στον παρακάτω πίνακα 101 παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Από την ανάλυση προέκυψε ένας παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 85,85% της διακύμανσης.

Πίνακας 101: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,717	85,854	85,854	1,717	85,854	85,854
2	,283	14,146	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Το παρακάτω γράφημα 7 απεικονίζει τις ιδιοτιμές αυτών των δύο παραγόντων.



Γράφημα 7: Αριθμός παράγοντα

Ο παρακάτω πίνακας 102 (Communalities) εξηγεί το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από τους παράγοντες που εντάσσονται στη διάσταση της ικανοποίησης από τον συνυπολογισμό της άποψης των γονέων

Πίνακας 102 Ιδιοτιμές.

	Initial	Extraction
Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη.	1,000	,859
Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη.	1,000	,859

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Στον πιο κάτω πίνακα 103 παρουσιάζονται τα φορτία (loadings) των μεταβλητών σε κάθε έναν από τους παράγοντες της διάστασης της ικανοποίησης από τον συνυπολογισμό της άποψης των γονέων. Όπως παρατηρούμε, υπάρχουν υψηλές φορτώσεις.

Πίνακας 103: Πίνακας Παραγόντων

	Component
	1
Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη.	,927
Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη.	,927

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Συσχετίσεις

Χρησιμοποιώντας το independentsamplest-test, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των συνυπολογισμό της άποψης των γονέων στη βάση του φύλου του γονέα. Όπως παρατηρούμε, δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Πίνακας 104: Ικανοποίηση γονέων από τον συνυπολογισμό της άποψής τους στη βάση του φύλου του γονέα

		M	SD	p-value
Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη	Πατέρας	3.06	1.305	0.978
	Μητέρα	3.06	1.143	
Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη	Πατέρας	3.22	1.263	0.961

	Μητέρα	3.21	1.080	
--	--------	------	-------	--

Χρησιμοποιώντας το one-wayANOVA, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της γενικής ικανοποίησης από τον συνυπολογισμό της άποψης των γονέων στη βάση της τάξης φοίτησης των παιδιών. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών αυτών.

Πίνακας 105: Ικανοποίηση γονέων από τον συνυπολογισμό της άποψής τους στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού

		Mean Square	F	Sig.
Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη	Between Groups	.595	.432	.730
	Within Groups	1.375		
	Total			
Εάν πω τους προβληματισμούς μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη	Between Groups	.847	.688	.562
	Within Groups	1.231		
	Total			

Χρησιμοποιώντας το one-wayANOVA, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από το συνυπολογισμό της άποψης των γονέων στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας συνάντησης με τους εκπαιδευτικούς και της άποψης ‘Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη’ ($p=0.004$) και της άποψης ‘Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη’ ($p=0.019$).

Πίνακας 106: Ικανοποίηση από το συνυπολογισμό της άποψης των γονέων στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο

		Συνάντηση με τη διεύθυνση		Συνάντηση με εκπ/κούς		Παρ/θηση σεμιναρίων		Επίδοση ελέγχων		Εορ/κές εκδ/σεις		Άλλο θέμα	
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διεύθυντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη	Between Groups	,263	,852	4,682	,004	,436	,782	,251	,860	1,292	,283	,063	,979
	Within Groups												
	Total												
Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη	Between Groups	,296	,828	3,466	,019	1,832	,132	,942	,424	,163	,921	,067	,977
	Within Groups												
	Total												

4.4.5.7 Ικανοποίηση από επί μέρους προγράμματα

Παραγοντική ανάλυση

Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης. Ο δείκτης καταλληλότητας δείγματος $KMO=0.683$ καταδεικνύει πως τα δεδομένα του δείγματος είναι οριακά κατάλληλα για να υποστούν παραγοντική ανάλυση και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett's ($sig=0,000$) καταδεικνύει πως ότι έχει νόημα η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες.

Πίνακας 107: KMO and Bartlett's τεστ

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,683
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	227,584
	df	21
	Sig.	,000

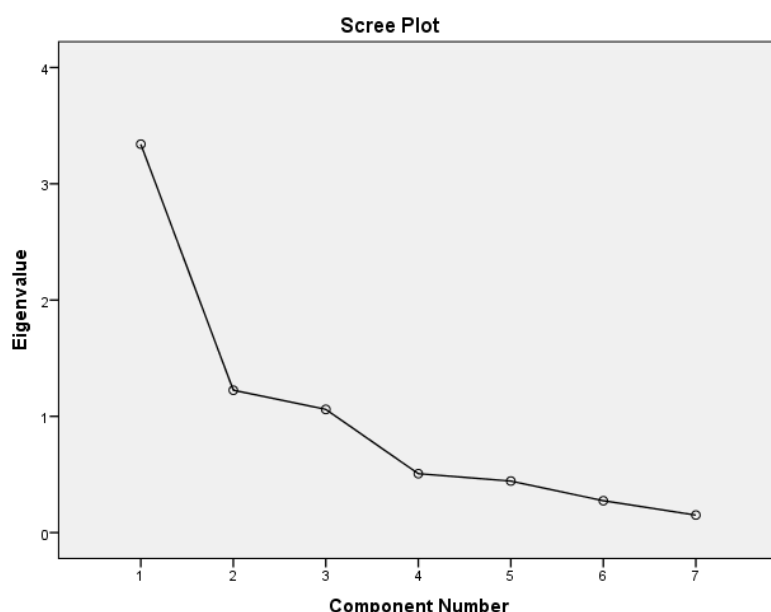
Στον παρακάτω πίνακα 108 παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Από την ανάλυση προέκυψαν τρεις παράγοντες που συνολικά εξηγούν το 80,36% της διακύμανσης.

Πίνακας 108: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,341	47,723	47,723	3,341	47,723	47,723	2,109	30,129	30,129
2	1,225	17,494	65,217	1,225	17,494	65,217	1,883	26,902	57,031
3	1,060	15,140	80,357	1,060	15,140	80,357	1,633	23,326	80,357
4	,507	7,242	87,599						
5	,443	6,333	93,932						
6	,274	3,916	97,848						
7	,151	2,152	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Το παρακάτω γράφημα 8 παρουσιάζει ένα διακριτό σπάσιμο μέχρι τον δεύτερο παράγοντα, ενώ μετά τον δεύτερο ακολουθεί ένα μη γραμμικό τμήμα της καμπύλης των ιδιοτιμών.



Γράφημα 8: Αριθμός παράγοντα

Ο παρακάτω πίνακας 109 (Communalities) εξηγεί το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από τους παράγοντες που εντάσσονται στη διάσταση της ικανοποίησης από τα επί μέρους προγράμματα.

Πίνακας 109: Ιδιοτιμές

	Initial	Extraction
το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου	1,000	,761
τα Τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλινοστούντων/αλλοδαπών	1,000	,828
τα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης	1,000	,842
τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο	1,000	,692
τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά	1,000	,818
το πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας	1,000	,879
το πρόγραμμα Βηματομέτρησης	1,000	,805

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Στον πιο κάτω πίνακα 110 παρουσιάζονται τα φορτία (loadings) των μεταβλητών σε κάθε έναν από τους παράγοντες της διάστασης της ικανοποίησης από τα επί μέρους προγράμματα. Όπως παρατηρούμε, υπάρχουν σχετικά υψηλές φορτώσεις εκτός του πρώτου παράγοντα, οι οποίες είναι μάλιστα και αρνητικές.

Πίνακας 110: Πίνακας Παραγόντων

	Component		
	1	2	3
το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου	,508	,468	,533
τα Τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλιννοστούντων/αλλοδαπών	,717	,431	-,359
τα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης	,794	,387	-,250
τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο	,696	,125	,437
τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά	,522	-,529	,515
το πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας	,785	-,446	-,251
το πρόγραμμα Βηματομέτρησης	,750	-,419	-,256

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Συσχετίσεις

Χρησιμοποιώντας το independentsamplest-test, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από επί μέρους προγράμματα στη βάση του φύλου του γονέα. Όπως παρατηρούμε, δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση, με εξαίρεση τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά, όπου οι μητέρες εξέφρασαν χαμηλότερο επίπεδο διαφωνίας από τους πατέρες ($p=0.001$).

Πίνακας 111: Ικανοποίηση γονέων από επί μέρους προγράμματα στη βάση του φύλου του γονέα

		M	SD	p-value
το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου	Πατέρας	3.56	0.784	0.957
	Μητέρα	3.57	0.861	
τα Τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλιννοστούντων/αλλοδαπών	Πατέρας	2.12	1.764	0.276
	Μητέρα	2.61	1.607	
τα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης	Πατέρας	2.71	1.829	0.280
	Μητέρα	3.23	1.321	
τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο	Πατέρας	3.29	0.985	0.863
	Μητέρα	3.35	1.165	
τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά	Πατέρας	3.76	0.437	0.001
	Μητέρα	3.16	1.155	
το πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας	Πατέρας	2.25	1.653	0.510
	Μητέρα	2.54	1.585	
το πρόγραμμα Βηματομέτρησης	Πατέρας	2.21	1.762	0.444
	Μητέρα	2.58	1.597	

Χρησιμοποιώντας το one-way Anova, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από τα επί μέρους προγράμματα στη βάση της τάξης φοίτησης των

παιδιών. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών αυτών.

Πίνακας 112: Ικανοποίηση γονέων από τα επί μέρους προγράμματα στη βάση της τάξης φοίτησης του παιδιού

		Mean Square	F	Sig.
το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου	Between Groups	.658	.931	.429
	Within Groups	.707		
	Total			
τα Τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλινοστούτων/ αλλοδαπών	Between Groups	.236	.086	.968
	Within Groups	2.754		
	Total			
τα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης	Between Groups	.340	.162	.922
	Within Groups	2.102		
	Total			
τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο	Between Groups	.539	.420	.739
	Within Groups	1.284		
	Total			
τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά	Between Groups	1.427	1.243	.299
	Within Groups	1.148		
	Total			
το πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας	Between Groups	.798	.310	.818
	Within Groups	2.571		
	Total			
το πρόγραμμα Βηματομέτρησης	Between Groups	1.937	.738	.532
	Within Groups	2.624		
	Total			

Χρησιμοποιώντας το one-way Anova, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από τα επιμέρους προγράμματα στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, βρέθηκε κάποια

στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας παρακολούθησης σεμιναρίων και τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο ($p=0.012$) και της άποψης τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά ($p=0.007$). Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας για εορταστικές εκδηλώσεις και τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά ($p=0.011$) και το πρόγραμμα Βηματομέτρησης ($p=0.003$).

Πίνακας 113: Ικανοποίηση από τα επί μέρους προγράμματα στη βάση της συχνότητας επίσκεψης του γονέα στο σχολείο

		Συνάντηση με τη διεύθυνση		Συνάντηση με εκπ/κούς		Παρ/θηση σεμιναρίων		Επίδοση ελέγχων		Εορ/κές εκδ/σεις		Άλλο θέμα	
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου	Between Groups	,274	,844	,098	,961	,451	,771	,912	,439	,614	,608	,922	,440
	Within Groups												
	Total												
τα Τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλιννοστούντων/αλλοδαπών	Between Groups	,297	,827	1,195	,317	,866	,489	1,109	,351	,763	,518	2,733	,061
	Within Groups												
	Total												
τα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης	Between Groups	,533	,661	1,089	,358	1,485	,216	,875	,458	,508	,678	1,093	,366
	Within Groups												
	Total												
τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο	Between Groups	,442	,724	,612	,609	3,460	,012	,127	,944	,205	,892	1,545	,220
	Within Groups												
	Total												

τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά	Between Groups	,227	,878	,501	,683	3,829	,007	,613	,608	3,962	,011	1,727	,179
	Within Groups												
	Total												
το πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας	Between Groups	,774	,512	,145	,933	1,180	,328	,842	,475	2,415	,073	,145	,932
	Within Groups												
	Total												
το πρόγραμμα Βηματομέτρησης	Between Groups	,763	,519	,281	,839	,746	,565	1,010	,393	5,112	,003	1,597	,210
	Within Groups												
	Total												

4.4.6 Συμπεράσματα

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 80% μητέρες και 16% πατέρες, ενώ 4% δεν απάντησε. Περίπου 20% των γονέων έχουν περισσότερα από ένα παιδιά στο σχολείο. Το 32% περίπου των γονέων δε συναντήθηκε καθόλου με τη διεύθυνση και 37% δεν απάντησαν καθόλου σε αυτή την ερώτηση. Το 25% των γονέων συναντήθηκε 1-3 φορές.

Αναφορικά με τις συναντήσεις των γονέων με εκπαιδευτικούς, το 29% δεν απάντησε στην ερώτηση, ενώ 32% των γονέων συναντηθήκαν 1-3 φορές με τους εκπαιδευτικούς, το 29% των γονέων συναντήθηκε 4-6 φορές με τους εκπαιδευτικούς και 8% των γονέων ανέφερε ότι συναντήθηκαν 7-9 φορές με τους εκπαιδευτικούς και 2% καθόλου.

Αναφορικά με τα σεμινάρια, 40% των γονέων δεν απάντησαν και 37% δεν παρακολούθησαν καθόλου σεμινάρια του σχολείου. Το 15% των γονέων παρακολούθησαν σεμινάρια 1-3 φορές και 6% των γονέων παρακολούθησαν σεμινάρια 4-6 φορές.

Για επίδοση ελέγχων, το 47% των γονέων πήγε στο σχολείο 1-3 φορές, το 9% των γονέων πήγε στο σχολείο 4-6 φορές, 4% των γονέων δεν πήγε καθόλου στο σχολείο, ενώ το 38% των γονέων δεν απάντησε στην ερώτηση.

Από τους γονείς, το 32% πήγαν σε γιορτές του σχολείου 1-3 φορές, το 16% των γονέων δεν επισκέφθηκε καθόλου τις εορταστικές εκδηλώσεις και 37% των γονέων δεν απάντησαν.

Τηλεφωνική επικοινωνία με το σχολείο 1-3 φορές δήλωσε ότι είχε το 61% των γονέων, ενώ το 23% των γονέων δεν επικοινωνήσε καθόλου και το 39% δεν απάντησε στην ερώτηση. Το 60% των γονέων δεν αντιμετώπισε δυσκολίες στην επικοινωνία με το σχολείο, ενώ 38% δεν απάντησε σε αυτήν την ερώτηση.

Εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι οι μισοί σχεδόν γονείς διαφωνούν ως προς το ότι οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι ουσιαστικές και ότι τους ενημερώνουν για την πρόοδο και συμπεριφορά των παιδιών τους. Επίσης ένας στους τρεις γονείς διαφωνεί ως προς το ότι το παιδί του αισθάνεται ευπρόσδεκτο στο σχολείο, ενώ ένας στους τέσσερις πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν διακρίσεις. Ένας στους τρεις γονείς διαφωνεί με το ότι: 1) το σχολείο αναγνωρίζει τα ταλέντα ή τις ανάγκες των παιδιών και ότι 2) υπάρχει άριστη επικοινωνία με τη διεύθυνση και 3) ότι οι γονείς νιώθουν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο.

Ένας στους δυο γονείς διαφωνεί με το δωρεάν δεκατιανό για όλους/ες τους μαθητές/ριες, και το έξτρα προσωπικό που εξασφάλισε το σχολείο (την Ψυχολόγο, με την Ενισχυτική διδασκαλία και τη βοηθό εκπαιδευτικό). Ένας στους τέσσερις γονείς διαφωνεί με τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολείο.

4.4.6.1 Στατιστικά μη σημαντικές συσχετίσεις μεταβλητών

- Ικανοποίηση γονέα με 1) τάξη φοίτησης παιδιού 2) τη συχνότητα συνάντησης με τη διεύθυνση, τη συχνότητα συνάντησης με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση, τη συχνότητα συνάντησης για επίδοση ελέγχων και τη συχνότητα συνάντησης για εορταστικές εκδηλώσεις.

Ικανοποίηση από τη δημοκρατικότητα για γονέα και 1) φύλο γονέα, 2) τάξης φοίτησης των παιδιών

- Ικανοποίηση από τη διαφοροποίηση σχολείου και φύλο γονέα.

- Η γενική ικανοποίηση από τη δημοκρατικότητα και τη διαφοροποίηση σχολείου στη βάση της τάξης φοίτησης των παιδιών

- Η γενική ικανοποίηση γονέων από την αμφίδρομη επικοινωνία στη βάση της τάξης φοίτησης των παιδιών.

4.4.7.2 Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταβλητών

-Η γενική ικανοποίηση γονέα και το φύλο του γονέα.

- Βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση όσον αφορά την ερώτηση 'Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο' ($p=0.042$) και τη διαπίστωση 'Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο' ($p=0.007$), με τους πατέρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο από τις μητέρες, που σημαίνει υψηλότερο επίπεδο διαφωνίας με τις προτάσεις αυτές.

-Η συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων επηρεάζει την ικανοποίηση 'Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο' και 'Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο'.

-Επίσης, η συχνότητα επίσκεψης στο σχολείο για άλλο θέμα έχει θετική συνάφεια με την άποψη 'Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο' και 'Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο'.

-Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας επίσκεψης στο σχολείο για εορταστικές εκδηλώσεις και της άποψης 'Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού' ($p=0.011$). Επίσης, η άποψη 'Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού' επηρεάζεται τόσο από τη συχνότητα συνάντησης με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση ($p=0.046$), όσο και από τη συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων ($p=0.012$).

-Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας παρακολούθησης σεμιναρίων και της άποψης 'Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο' ($p=0.015$).

-Η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίηση από την αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο στη βάση του φύλου του γονέα. Όπως παρατηρούμε, οι μητέρες εκφράζουν χαμηλότερο επίπεδο διαφωνίας όσον αφορά την άποψη 'Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη' ($p=0.005$).

-Η συχνότητα συνάντησης με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση επηρεάζει την άποψη 'Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς' ($p=0.001$), την άποψη 'Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς' ($p=0.041$) και την άποψη 'Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να τη συναντήσω' ($p=0.006$).

-Σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας παρακολούθησης σεμιναρίων και της άποψης 'Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου' ($p=0.045$).

-Σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας συνάντησης με τους εκπαιδευτικούς και της άποψης 'Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη' ($p=0.004$) και της άποψης 'Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη' ($p=0.019$).

-Συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από επί μέρους προγράμματα στη βάση του φύλου του γονέα. Όπως παρατηρούμε, δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση, με εξαίρεση τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά, όπου οι μητέρες εξέφρασαν χαμηλότερο επίπεδο διαφωνίας από τους πατέρες ($p=0.001$).

-Κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας παρακολούθησης σεμιναρίων και τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο ($p=0.012$) και της άποψης τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά ($p=0.007$).

-Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας για εορταστικές εκδηλώσεις και τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά ($p=0.011$) και το πρόγραμμα Βηματομέτρησης ($p=0.003$).

-Όσο πιο συχνά οι γονείς παρακολουθούν σεμινάρια τόσο πιο ευπρόσδεκτοι νιώθουν αυτοί και τα παιδιά τους και ότι στις συναντήσεις ενημερώνονται για την πρόοδο του παιδιού τους.

-Όσο πιο συχνά επισκέπτονται το σχολείο για κάποιο θέμα τόσο περισσότερο χαίρονται που το παιδί τους πάει στο συγκεκριμένο σχολείο και ότι το παιδί τους είναι ευπρόσδεκτο στο σχολείο.

- Επίσης όσο πιο συχνά οι γονείς παρακολουθούν σεμινάρια τόσο περισσότερο συμφωνούν με το ότι όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα.

-Η συχνότητα επίσκεψης για εορταστικές εκδηλώσεις, ενημέρωση και σεμινάρια επηρεάζει την άποψη ότι το σχολείο αναγνωρίζει τα ενδιαφέροντα και δυσκολίες του κάθε παιδιού.

-Όσο πιο συχνά συναντιούνται οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς τόσο περισσότερο θεωρούν ότι υπάρχει άριστη επικοινωνία μεταξύ των γονέων των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης.Όσο πιο συχνά συναντιούνται με τους εκπαιδευτικούς τόσο περισσότερο θεωρούν ότι οι προβληματισμοί τους λαμβάνονται σοβαρά υπόψιν.

-Οι μητέρες εκφράζουν πιο θετική γνώμη συγκριτικά με τους πατέρες για τη Βοηθό Εκπαιδευτικών.

- Όσο πιο συχνή η παρακολούθηση σεμιναρίων και γιορτών τόσο πιο θετικοί είναι οι γονείς στην Ψυχολόγο, τη Βοηθό Εκπαιδευτικών και το πρόγραμμα της Βηματομέτρησης.

4.4.7 Ερμηνεία- Πρακτική θεωρία για το ερωτηματολόγιο επικοινωνίας σχολείου

Κατά την ποιοτική ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων, από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων (Πίνακας 114) προέκυψε ότι η μεγαλύτερη συχνότητα 254 ήταν για τα θετικά στοιχεία, 88 για τα αρνητικά και 89 για τις επιθυμητές αλλαγές. Από την επεξεργασία των απαντήσεων φαίνεται ότι οι γονείς πιο εύκολα κατέγραψαν τα θετικά από τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου. Η συχνότητα για τα στοιχεία του σχολείου που επιδέχονται αλλαγές ήταν 89, γεγονός που φανερώνει ότι οι γονείς απάντησαν με μεγάλη συνέπεια στις ερωτήσεις. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να σημειωθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο εκφράστηκαν τα αρνητικά στοιχεία σε κάποιες περιπτώσεις ήταν εξαιρετικά κυνικός. Για παράδειγμα, «χρειάζεται να τους (εκπαιδευτικούς) εξετάσει ψυχολόγος»

Το γεγονός ότι η συχνότητα των θετικών αναφορών των γονέων μειώνεται προοδευτικά όσο τα παιδιά μεγαλώνουν (πχ οι γονείς της Α τάξης καταγράφουν 85 αναφορές, ενώ οι γονείς της Ε τάξης 23) μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, οι γονείς θεωρούν κάποια στοιχεία του σχολείου ως δεδομένα και δεν «τα βλέπουν», ενώ αντίθετα οι γονείς των μικρών μαθητών/ριών μπορεί να είναι πιο ευαίσθητοι στην αναγνώριση των θετικών στοιχείων του σχολείου. Ίσως να κάνουν σύγκριση με το σχολείο που οι ίδιοι παρακολουθούσαν, όταν ήταν παιδιά και η ανάμνηση του δικού τους σχολείου, να τους κάνει να εντοπίζουν τα θετικά στοιχεία στο σχολείο των παιδιών τους.

Πίνακας 114: Συχνότητα απάντησης γονέων για θετικά, αρνητικά στοιχεία και αλλαγές σχολείου ανά τάξη φοίτησης παιδιού με βάση την αποδελτίωση των ανοιχτών ερωτήσεων

Συχνότητα απάντησης γονέων για θετικά, αρνητικά στοιχεία και αλλαγές σχολείου ανά τάξη φοίτησης παιδιού με βάση την αποδελτίωση των ανοιχτών ερωτήσεων				
Τάξεις	Απάντησαν	Θετικά	Αρνητικά	Αλλαγές
A	32	85	14	12
B	24	42	18	13
Γ	36	54	13	20
Δ	29	50	26	27
E	31	23	17	17
ΣΤ				
Σύνολο	152	254	88	89

Τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου αναφέρονται πιο δύσκολα. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ή ότι δεν εντοπίζονται από τους γονείς, αλλά οι γονείς είναι πιο διστακτικοί στο να αναφέρουν εγγράφως κάτι ως αρνητικό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι γονείς της Δ τάξης είναι αυτοί που φαίνεται να καταγράφουν τα περισσότερα αρνητικά στοιχεία του σχολείου και αυτοί που καταγράφουν τις περισσότερες αναφορές για αλλαγές στο σχολείο.

Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις περιορισμένες καταγραφές των απόψεων των γονέων αφορούν στο χώρο, στο διδακτικό προσωπικό, στα διδακτικά αντικείμενα, τα προγράμματα που εκπονούνται στο σχολείο και στις σχέσεις παιδιών.

Οι γονείς όλων των τάξεων στα θετικά του χώρου συγκαταλέγουν «τις εγκαταστάσεις του σχολείου», «την υλικοτεχνική υποδομή», «την καθαριότητα» και «την ασφάλεια». Από την άλλη πλευρά, πολλοί γονείς από όλες τις τάξεις αναφέρουν ως αρνητικό στοιχείο την «έλλειψη καθαριότητας στις τουαλέτες» και «τα σκουπίδια

στην αυλή». Προκύπτει ότι για το ίδιο θέμα διαφορετικοί γονείς έχουν αντιφατική άποψη. Ως αρνητικό στοιχείο που επιδέχεται αλλαγής αναφέρεται «η έλλειψη κουδουνιού στην αυλόπορτα», «το περιορισμένο πράσινο», «η επικινδυνότητα του δαπέδου της αυλής (τσιμέντο)», «τα χαλασμένα παγκάκια» και «οι παλιοί Η/Υ».

Στα θετικά στοιχεία του σχολείου αναφέρεται το διδακτικό προσωπικό. Οι γονείς όλων των τάξεων χρησιμοποιούν για τους εκπαιδευτικούς τους χαρακτηρισμούς:

«καλός», «πρόσχαρος», «φιλικός», «αξιοπρεπής», «ανοιχτό σχολείο», «εργατική εκπαιδευτικός», «σωστή και ανθρώπινη διεύθυνση»

Επίσης αναφέρονται έννοιες σχετικές με την επικοινωνία:

«συνεργασία», «συνέπεια», «ενημέρωση», «επικοινωνία», «τάξη», «οργάνωση», αλλά και την αποτελεσματικότητα «άμεση αντιμετώπιση», «καλή διαχείριση», «υπευθυνότητα», «πειθαρχία».

Στις απαντήσεις των γονέων των μαθητών/ριών μεγάλων τάξεων υπήρχαν αναφορές και για το συναίσθημα: «αγάπη στα παιδιά», «είναι στο πλευρό των παιδιών», «δεκτικό με τη διαφορετικότητα».

Οι γονείς όλων των τάξεων, ως αρνητικά στοιχεία για το διδακτικό προσωπικό, αναφέρουν τους χαρακτηρισμούς: «κακός δάσκαλος», «κακοί εκπαιδευτικοί» και κάποιοι ζητούν «να γίνεται έλεγχος των εκπαιδευτικών από ψυχολόγο» (από γονείς Α και Ε). Κάποιοι γονείς εστιάζουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες παραλείψεις των εκπαιδευτικών: «μη σωστή επιτήρηση στα διαλείμματα», «ελλιπής έλεγχος και προσοχή», «αδιαφορία», «μη διάθεση», «δεν ασχολούνται με τα παιδιά», «δεν είναι κοντά στα παιδιά»). Ειδικότερα οι γονείς Α τάξης αναφέρουν ως αρνητικό το γεγονός ότι «οι εκπαιδευτικοί καπνίζουν έξω από τη αυλόπορτα το πρωί». Κάποιοι γονείς της Γ τάξης κάνουν λόγο για την αίσθηση που αποκομίζουν από κάποιους εκπαιδευτικούς ότι «δεν είναι ευπρόσδεκτοι» και «δεν υπάρχει η έννοια του καλωσορίσματος» και κάποιοι άλλοι αναφέρουν «ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι επικεντρωμένοι μόνο στην διεκπεραίωση της ύλης και όχι στη διαμόρφωση χαρακτήρα» (γονείς Γ). Οι γονείς της Ε τονίζουν τη «μη εμπέδωση της γνώσης στο σχολείο» και «τη μεταφορά πολλής δουλειάς για το σπίτι». Οι παρατηρήσεις των γονέων για τους δασκάλους εξαρτώνται από την ηλικία του παιδιού τους.

Οι αλλαγές που προτείνουν οι γονείς έχουν να κάνουν με τροποποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Οι γονείς της Α και Β τάξης προτείνουν οι εκπαιδευτικοί «να είναι πιο αυστηροί», «να γίνονται τα μαθήματα του Ολοήμερου με την ίδια σοβαρότητα». Οι γονείς της Γ και Δ τάξης εστιάζονται στο μαθησιακό τομέα «οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο εντατικοί» και «ειδικευμένοι» αλλά και στο συναίσθημα «να υπάρχει η αίσθηση του καλωσορίσματος», στη μεθοδολογία «να κάνουν τα παιδιά να αγαπήσουν τις ξένες γλώσσες» αλλά και στις αξίες «αλληλεγγύη για τα φτωχά παιδιά». Οι γονείς της Ε και ΣΤ προτείνουν «να υπάρχει φάκελος μαθητή» και «καλύτερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς».

Σχετικά με τα διδακτικά αντικείμενα οι γονείς της Α τάξης αναφέρουν ως θετικό την ενασχόληση των παιδιών με Καλλιτεχνικά μαθήματα, ΤΠΕ, Αγγλικά και τις εκδρομές. Οι γονείς της Γ τάξης είναι πιο επεμβατικοί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και αναφέρουν την ανάγκη για «περισσότερες ομαδικές εργασίες», «καλύτερη εκμάθηση των Αγγλικών» αλλά και «καλύτερη επιλογή εκδρομών». Επίσης επισημαίνουν την ανάγκη για «λιγότερες ώρες γυμναστικής». Οι γονείς της Δ τάξης θεωρούν ότι πρέπει «να γίνονται περισσότερες εκδρομές» αλλά και «περισσότερες ώρες Καλλιτεχνικά και ΤΠΕ» και «διαδραστική μάθηση». Τονίζουν ότι «το βάρος των βιβλίων που κουβαλάνε τα παιδιά στις τσάντες είναι μεγάλο» και προτείνουν «κάποια βιβλία να μένουν στο σχολείο». Οι γονείς της Ε και ΣΤ επικροτούν τις εκδηλώσεις του σχολείου αλλά θεωρούν αρνητικές τις πολλές εκδρομές και προτείνεται περιορισμός τους, καθώς και «αύξηση των ωρών των αθλητικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων». Υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις για τις εκδρομές ανάλογα με την ηλικία των παιδιών αλλά και τον αριθμό των εκδρομών .

Για τα προγράμματα που εκπονούνται στο σχολείο αναφέρουν μόνο θετικά και τονίζουν ιδιαίτερα το «δωρεάν δεκατιανό» και «την παρουσία ψυχολόγου». Για τα θέματα οργάνωσης, οι γονείς θεωρούν θετικά «τα σεμινάρια που διοργανώνονται το απόγευμα» αλλά και «τις απογευματινές ενημερωτικές συναντήσεις γονέων εκπαιδευτικών», καθώς και «τη συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων». Οι γονείς της Α τάξης διαφωνούν με το γεγονός «ότι οι αίθουσες κλειδώνουν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων» και επιθυμούν «αύξηση της συμμετοχής τους στις εκδηλώσεις και τις εκδρομές» και «θα ήθελαν μειωμένο κόστος εκδρομών». Οι γονείς της Γ τάξης θεωρούν ότι «πρέπει να λειτουργήσει η δανειστική βιβλιοθήκη» και «να γίνει αίθουσα εκδηλώσεων» και «να γίνει εκσυγχρονισμός του εξοπλισμού». Οι γονείς της

Ε αναφέρουν την «έλλειψη χρημάτων για αθλητικό εξοπλισμό». Προτείνεται «να πωλούνται υγιεινά φαγητά στο κυλικείο», «ύπαρξη γιατρού» και «εκπαίδευση τροχονόμου», «πρόσληψη φύλακα».

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι αρκετοί γονείς ως αρνητικό αναφέρουν την «διαφορά κοινωνικού επιπέδου» και «τις φασαρίες των παιδιών». «το χαμηλό επίπεδο μαθητών». Επίσης τείνουν να επαναλαμβάνουν ότι «πολλοί γονείς άλλων παιδιών δεν νοιάζονται για τα παιδιά τους» και να θεωρούν ότι «για τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζονται η αιτία είναι η αδιαφορία των γονέων»

4.4.8 Αναστοχασμός Γ φάσης

Υπάρχει μία δυναμική στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται το σχολείο. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν οι γονείς τους εστιάζουν την προσοχή τους σε διαφορετικά θέματα. Η ασφάλεια, οι συνθήκες υγιεινής αλλά και η παροχή εμπλουτισμένων προγραμμάτων είναι σημαντικά σε όλες τις τάξεις. Στις μικρές τάξεις, Α και Β, οι γονείς δίνουν έμφαση στην επικοινωνία και το συναίσθημα που αποπνέουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και στα μαθήματα των ειδικοτήτων καθώς επιδιώκουν αυξημένη εμπλοκή στο σχολείο και στην παροχή σεμιναρίων στο σχολείο για την ανάπτυξή τους. Στις μεσαίες τάξεις, Γ και Δ, οι γονείς είναι πιο συγκεκριμένοι στις παρατηρήσεις τους και πιο επεμβατικοί σε θέματα διδακτικών αντικειμένων αλλά και παροχής περισσότερων ευκαιριών μάθησης (βιβλιοθήκη, διαδραστική μάθηση). Στις μεγαλύτερες τάξεις, Ε και ΣΤ, οι γονείς υπογραμμίζουν τη μετακύληση της δουλειάς του σχολείου στο σπίτι.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτέλεσαν αφετηρία για το σχεδιασμό και υλοποίηση στοχευμένων δράσεων αλλά και αφορμή για προβληματισμό σχετικά με τις διαδικασίες ενδυνάμωσης και χειραφέτησης των γονέων.

Για τα θέματα που αφορούν στο χώρο και στην καθαριότητα καταγράφηκαν τα αιτήματα και στάλθηκαν στο Δήμο και τη Σχολική Επιτροπή που είναι αρμόδιοι για συντηρήσεις στο χώρο. Για τα θέματα που αφορούν στο διδακτικό προσωπικό ενημερώθηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί και έγιναν συστάσεις. Ειδικότερα για την επιτήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων αποφασίστηκε να γίνει χωρισμός της αυλής σε ζώνες επιτήρησης από συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, ο οποίος θα είναι υπεύθυνος για την επιτήρηση και επίβλεψη των παιδιών. Για τα θέματα που αφορούν στα διδακτικά αντικείμενα καταγράφηκαν οι απόψεις των γονέων στην ετήσια έκθεση του σχολείου προς τη σχολική σύμβουλο. Η πρόταση των γονέων για λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης πραγματοποιήθηκε την επόμενη χρονιά. Για τα θέματα ρατσισμού διοργανώθηκαν απογευματινές συναντήσεις γονέων με ειδικούς επιστήμονες για άμβλυνση των διαφορών.

Για όσα θέματα εκφράστηκαν θετικά οι γονείς αποφασίστηκε η συνέχισή τους. Αποτελεί όμως θέμα προβληματισμού το γεγονός ότι, μολονότι στο σχολείο λειτουργούσαν αρκετά προγράμματα αντισταθμιστικά, αυτά δεν αναφέρθηκαν ως θετικά από τους αποδέκτες αυτών των προγραμμάτων. Φαίνεται ότι οι προσπάθειες ενδυνάμωσης και χειραφέτησης που έγιναν από την πλευρά του σχολείου για τους γονείς και τα παιδιά που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

4.4.9 Αναστοχασμός 2^{ου} Κύκλου

Από τη μελέτη των ερωτηματολογίων των γονέων προέκυψαν τα εξής:

Όσο πιο συχνά οι γονείς παρακολουθούν σεμινάρια τόσο πιο ευπρόσδεκτοι νιώθουν αυτοί και τα παιδιά τους και ότι στις συναντήσεις ενημερώνονται για την πρόοδο του παιδιού τους.

-Όσο πιο συχνά επισκέπτονται το σχολείο για κάποιο θέμα τόσο περισσότερο χαίρονται που το παιδί τους πάει στο συγκεκριμένο σχολείο και ότι το παιδί τους είναι ευπρόσδεκτο στο σχολείο.

- Επίσης όσο πιο συχνά οι γονείς παρακολουθούν σεμινάρια τόσο περισσότερο συμφωνούν με το ότι όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα.

-Η συχνότητα επίσκεψης για εορταστικές εκδηλώσεις, ενημέρωση και σεμινάρια επηρεάζει την άποψη ότι το σχολείο αναγνωρίζει τα ενδιαφέροντα και δυσκολίες του κάθε παιδιού.

-Όσο πιο συχνά συναντιούνται οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς τόσο περισσότερο θεωρούν ότι υπάρχει άριστη επικοινωνία μεταξύ των γονέων των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης.Όσο πιο συχνά συναντιούνται με τους εκπαιδευτικούς τόσο περισσότερο θεωρούν ότι οι προβληματισμοί τους λαμβάνονται σοβαρά υπόψιν.

-Οι μητέρες εκφράζουν πιο θετική γνώμη συγκριτικά με τους πατέρες για τη Βοηθό Εκπαιδευτικών.

- Όσο πιο συχνή η παρακολούθηση σεμιναρίων και γιορτών τόσο πιο θετικοί είναι στην Ψυχολόγο, τη Βοηθό Εκπαιδευτικών και τη Βηματομέτρηση.

Από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι η μεγαλύτερη συχνότητα ήταν 254 για τα θετικά στοιχεία, 88 για τα αρνητικά και 89 για τις επιθυμητές αλλαγές. Αυτό το αποτέλεσμα προβληματίζει, γιατί φαίνεται ότι οι γονείς ήταν διστακτικοί στην καταγραφή της άποψής τους, μολονότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Οι πιθανές ερμηνείες είναι οι εξής: 1) Το μέσο συλλογής των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο, μπορεί να ήταν το πρόβλημα, γιατί οι γονείς των παλιννοστούντων αλλοδαπών και των χαμηλόμισθων εργατών (που έχουν χαμηλό επίπεδο μόρφωσης) ίσως δεν νιώθουν εμπιστοσύνη στην συμπλήρωση της ανοιχτής ερώτησης για το γραφικό χαρακτήρα, την ορθογραφία και την αρτιότητα της έκφρασης της σκέψης.2) Μία δεύτερη πιθανή ερμηνεία είναι ότι, επειδή ήταν η πρώτη φορά που τους ζητήθηκε από το σχολείο κάτι τέτοιο, δεν έχουν συνηθίσει να εκφράζουν την άποψή τους με τέτοιο τρόπο και επιλέγουν να σιωπήσουν. Και για τις δύο ερμηνείες όμως προκύπτει ότι, ενώ στη βιβλιογραφία η συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου μπορεί να θεωρείται το μέσο ανίχνευσης απόψεων που είναι δύσκολο να διατυπωθούν ατομικά σε συνεντεύξεις, στη συγκεκριμένη περίπτωση των γονέων δε λειτούργησε με αυτόν τον τρόπο για όλους τους γονείς.

Από το ημερολόγιο της διευθύντριας:

«Είναι εξαιρετικά απογοητευτικό το γεγονός ότι μολονότι οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν τόσο πολύ και δούλεψαν αμέτρητες ώρες για να υλοποιήσουν

προαιρετικά προγράμματα, να βελτιώσουμε το έργο μας με έξτρα δραστηριότητες και αναλαμβάνοντας μεγάλο φόρτο εργασίας... οι γονείς δεν το εξέλαβαν ή δεν το εκτίμησαν... Αισθάνομαι ότι όλοι ως σχολείο ξεπεράσαμε τον εαυτό μας με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργήσαμε αυτά τα χρόνια. Νιώθω ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώσαμε αμέτρητες ώρες σκέψης, προγραμματισμού, σχεδιασμού, δράσεων, συζητήσεων, συνεδριάσεων... αναλάβαμε να μελετήσουμε την πράξη μας, να διορθώσουμε και να καλύψουμε αβλεψίες, αστοχίες... να ερευνήσουμε και να ερμηνεύσουμε δεδομένα, να δούμε το σχολείο με άλλο μάτι... αλλά αυτό δε φάνηκε, δεν έγινε ορατό στους γονείς... μήπως η άποψη που έχουν για το σχολείο δεν είναι αποτέλεσμα των ενεργειών του σχολείου αλλά μιας πιο παγιωμένης άποψης για το σχολείο και την εκπαίδευση γενικά; Μήπως ο τρόπος με τον οποίο κρίνουν τα πράγματα δεν έχει να κάνει με αυτό το οποίο βλέπουν να συμβαίνει, αλλά με ό,τι έχουν ακούσει κάποτε για κάτι που αφορά στο σχολείο γενικά; Πώς μπορείς να έχεις άποψη για το σχολείο, όταν δεν επισκέπτεσαι το σχολείο, πώς μπορείς να κρίνεις αρνητικά κάτι το οποίο γίνεται στο σχολείο με οφέλη για όλα τα παιδιά, για παράδειγμα το δωρεάν δεκατιανό για όλα τα παιδιά, τη στιγμή που όλοι είναι αποδέκτες μιας κοινωνικής παροχής σε περίοδο κρίσης; Πώς μπορεί κάποιος να είναι αρνητικός με την ύπαρξη ψυχολόγου ή βοηθού εκπαιδευτικού, όταν αυτό γίνεται για τον εμπλουτισμό των παρεχόμενων υπηρεσιών του σχολείου προς τους μαθητές/ριες;»

4.5 3^{ος} Κύκλος : Η φωνή των εκπαιδευτικών

4.5.1.Α φάση

4.5.1.1 Συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου

Η ερευνήτρια στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2011-2012 αναρωτήθηκε, τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί θετικό και τι αρνητικό στη λειτουργία του σχολείου και τι μπορεί να αλλάξει για να βελτιωθεί η σχολική ζωή. Επειδή κατά τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων είχε παρατηρηθεί ότι στις συζητήσεις δε συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί και κάποιοι απέφευγαν να εκθέσουν την άποψή τους δημόσια, η ερευνήτρια αποφάσισε να μοιράσει ερωτηματολόγια για να απαντήσει ο/η κάθε εκπαιδευτικός ανώνυμα σε τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου: 1) Τι θεωρείτε θετικό στο σχολείο; 2) Τι θεωρείτε αρνητικό στο σχολείο; 3) Τι θα επιθυμούσατε να αλλάξει στο σχολείο;

4.5.1.2 Ερμηνεία- Πρακτική θεωρία: τι μου αρέσει και τι δε μου αρέσει στο σχολείο

Από το σύνολο των 35 εκπαιδευτικών επεστράφησαν πίσω τα 7 ερωτηματολόγια. Οι λόγοι της μη επιστροφής των ερωτηματολογίων μπορεί να ήταν: η προαιρετική και όχι υποχρεωτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούσαν να εκθέσουν την άποψή τους και το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνηθίσει να εκφράζουν την άποψή τους με αυτόν τον τρόπο, Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

Πίνακας 115: Συχνότητα απαντήσεων εκπαιδευτικών για τα θετικά στοιχεία του σχολείου

	Τι θεωρείτε θετικό στο σχολείο;	N
	Οι σχέσεις των συναδέλφων	7
	Το κλίμα του σχολείου	5
	Οι εγκαταστάσεις του σχολείου	5
	Ο εξοπλισμός του σχολείου	4

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ανέδειξαν ως θετικά στοιχεία τις σχέσεις μεταξύ τους και στη συνέχεια το κλίμα του σχολείου, τις εγκαταστάσεις και την υλικοτεχνική υποδομή.

Αναφορικά με τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:

Πίνακας 116: Συχνότητα απαντήσεων εκπαιδευτικών για τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου

	Τι θεωρείτε αρνητικό στο σχολείο;	N
	Τους γονείς	7
	Το χαμηλό επίπεδο των παιδιών	5
	Τις απουσίες των συναδέλφων	2
	Τίποτα	2

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ανέδειξαν ως αρνητικά στοιχεία τους γονείς και στη συνέχεια το χαμηλό επίπεδο των μαθητών/ριών και κατόπιν τις απουσίες των συναδέλφων που σημαίνουν έξτρα φόρτο εργασίας και ανάληψη επιπρόσθετων πρωτοβουλιών για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τις αλλαγές που θα επιθυμούσαν στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις.

Πίνακας 117: Συχνότητα απαντήσεων εκπαιδευτικών για τα τις αλλαγές που θα επιθυμούσαν στο σχολείο

	Τι θα επιθυμούσατε να αλλάξει στο σχολείο;	N
	Οι γονείς	7
	Η συμπεριφορά των παιδιών	5
	Τίποτα	2

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα ήθελαν να αλλάξουν τους γονείς και τη συμπεριφορά των παιδιών, δηλαδή τους αποδέκτες της εργασίας τους, γονείς και μαθητές/ριες.

Από το ημερολόγιο της διευθύντριας, του σχολικού έτους 2011-2012 υπήρχαν οι εξής καταγραφές που παρουσιάζουν τα στοιχεία που η διευθύντρια θεωρούσε ως δυσλειτουργικά:

“Η έλευση η δική μου στο σχολείο σήμαινε αλλαγές....

Ο δάσκαλος που ήταν συγγενής του πρώην διευθυντή δεν θέλησε να γίνει υποδιευθυντής επί της θητείας μου, θέλησε όμως να έχει προνόμια ειδικής μεταχείρισης, να πάρει την Πρωινή Ζώνη, προκειμένου να εργάζεται 5 ώρες λιγότερες στην τάξη και να αποχωρεί από το σχολείο καθημερινά στις 11:30. Ο κολλητός φίλος του προηγούμενου διευθυντή συνέχισε στη θέση του υπεύθυνου ολοημέρου, που είχε 5 ώρες λιγότερες στην τάξη και λιγότερες ώρες παρουσίας στο σχολείο και άρα ειδική μεταχείριση. Την πρώτη χρονιά κανένας άλλος από το προσωπικό δε θέλησε να διεκδικήσει αυτές τις θέσεις από συναδελφικότητα στους πρώην του πρώην.... Ούτε κι εγώ θέλησα να χαλάσω τις ισορροπίες που υπήρχαν... το σχολείο ως οργανισμός θα είχε μία ομοιόσταση που θα μου έδειχνε τον τρόπο λειτουργίας του..... Την επόμενη χρονιά έγιναν κάποιες διορθωτικές αλλαγές εξαιτίας της απόφασης του διευθυντή εκπαίδευσης για όλα τα σχολεία να καλυφθούν πρώτα οι ανάγκες στον πρωινό κύκλο και σε επόμενη φάση οι ανάγκες του Ολοημέρου.... Έτσι ο πρώην υποδιευθυντής ανέλαβε τάξη και δεν έφευγε πλέον στις 11:30 και ο υπεύθυνος του Ολοημέρου έμπαινε και σε τάξη για να συμπληρώσει το ωράριό του. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έκαναν το ωράριό τους. Αυτό ξεβόλεψε κάποιους, αλλά από την άλλη ήταν το αυτονόητο.... μία απόδοση δικαιοσύνης για όσους έβλεπαν αλλά δε μιλούσαν και ήξεραν τι γίνεται στο σχολείο.»

4.5.1.3 Αναστοχασμός Α φάσης- Ανασχεδιασμός

Το γεγονός ότι επιστράφηκαν πίσω μόνο 7 ερωτηματολόγια από τους 35 εκπαιδευτικούς και το ότι στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων δεν συμμετείχαν ενεργά στις συζητήσεις αρκετοί εκπαιδευτικοί έκαναν τη διευθύντρια-ερευνήτρια να αναρωτιέται για τους λόγους περιορισμένης συμμετοχής και έκφρασης γνώμης των εκπαιδευτικών. Για τους λόγους αυτούς, επιχειρήθηκε να λειτουργήσει το σχολείο με τη μορφή της κατανεμημένης ηγεσίας στην έρευνα δράσης,

προκειμένου όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις της σχολικής ζωής. Οι σκέψεις της διευθύντριας-ερευνήτριας συζητήθηκαν σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων όπου και αποφασίστηκε ομόφωνα η συμμετοχή του σχολείου στην έρευνα δράσης και στην διατύπωση του οράματος του σχολείου και η αυτόβουλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών που θα αποτελούσαν την Παιδαγωγική Ομάδα της έρευνας δράσης.

4.5.2 Β φάση

4.5.2.1 Συλλογή δεδομένων-Πρακτική Θεωρία : Ο καθορισμός του οράματος για το σχολείο

Προκειμένου να διερευνηθεί το όραμα του σχολείου εφαρμόστηκε η ονομαστική ομαδική τεχνική (Altrichter et al, 1993) κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Η ερευνήτρια:

1. Επεξήγησε την ονομαστική ομαδική τεχνική και την εφαρμογή των σταδίων της.
2. Ζήτησε να απαντήσει ο κάθε εκπαιδευτικός στην ερώτηση: «Ποιο θα ήθελες να είναι το κοινό όραμα του σχολείου;»
3. Ζήτησε να γίνει μία ατομική λίστα. Ο κάθε εκπαιδευτικός κατέγραψε ατομικά, χωρίς να επηρεάζεται από άλλους λέξεις ή φράσεις που περνούσαν από στο μυαλό του.
4. Ζήτησε να γίνει η ανακοίνωση των απαντητικών προτάσεων. Ο κάθε εκπαιδευτικός διάβασε με τη σειρά μία πρόταση που κατέγραψε, χωρίς να γίνονται σχόλια ή αξιολογικές κρίσεις. Με αυτόν τον τρόπο ακούστηκαν όλες οι γνώμες και καταγράφηκαν στον πίνακα.
5. Ενθάρρυνε την επεξήγηση των προτάσεων. Ο κάθε εκπαιδευτικός απάντησε σε ερωτήσεις του τύπου: γιατί είναι σημαντικό; ποιο θα ήταν το πρώτο βήμα;
6. Ζήτησε να γίνει ατομική επιλογή και βαθμολόγηση. Ο κάθε εκπαιδευτικός επέλεξε από όλες απαντητικές προτάσεις που είχαν καταγραφεί τις πέντε που τον /την εξέφραζαν περισσότερο και τις αξιολόγησε από 1-5 όπου 1 το λιγότερο σημαντικό και 5 το περισσότερο σημαντικό.

7. Ζήτησε την ανακοίνωση των βαθμολογήσεων από τον καθένα, και συγκεντρωτικά ανεγράφησαν οι βαθμολογήσεις δίπλα από κάθε πρόταση.

8. Συζήτηση των τριών επικρατέστερων προτάσεων και επιβεβαίωση του τελικού αποτελέσματος.

Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν ότι το επικρατέστερο όραμα του σχολείου ήταν «όλοι διαφορετικοί ,όλοι ίσοι», ενώ ως εναλλακτικό όραμα ήταν το «καινοτόμο σχολείο» που όμως μειοψήφησε κυρίως εξαιτίας των περιορισμένων ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Με τον ίδιο τρόπο αποφασίστηκαν και οι στόχοι του σχολείου :

Η διασύνδεση του σχολείου με άλλα σχολεία σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και η παροχή φιλανθρωπικού έργου σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες.

Η ενίσχυση και υποστήριξη παιδιών και οικογενειών που έχουν ανάγκη, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης.

Η ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών των παιδιών σε γνωστικό, και συναισθηματικό επίπεδο με την παροχή αντισταθμιστικών μέτρων για μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς.

Η ανταπόκριση του σχολείου στις διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/ριών σεβόμενο τη διαφορετικότητα.

Η καλλιέργεια συναισθημάτων ψυχικής ανθεκτικότητας και ενδυνάμωσης των παιδιών μέσα από συνεργατικές βιωματικές δράσεις και πρακτικές.

Η Δια Βίου Μάθηση των εκπαιδευτικών και η διεύρυνση του ρόλου και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Η διασύνδεση σχολείου σπιτιού για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και επίλυση προβλημάτων.

Ο εθελοντισμός προς το κοινωνικό σύνολο.

Με τον ίδιο τρόπο καταγράφηκαν και οι αξίες του σχολείου ως εξής:

Η αποδοχή της διαφορετικότητας, της πολυπολιτισμικότητας, της αλληλεγγύης, της αλληλοκατανόησης, της συνύπαρξης, της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου, του διαλόγου, της διαρκούς βελτίωσης του ατόμου, του εθελοντισμού.

4.5.2.2 Δράσεις και καθήκοντα

Σύμφωνα με το Βιβλίο Πράξεων Διδακτικού Προσωπικού, το Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής και το Βιβλίο Πράξεων Σχολικού Συμβουλίου υλοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα:

Ένα Ευρωπαϊκό πρόγραμμα πολυμερούς σχολικής σύμπραξης Comenius,

Ένα Διεθνές Πρόγραμμα ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής ενδυνάμωσης των μαθητών/ριών WECARE,

Τέσσερα εθνικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας: (α)Ελληνομάθεια Διάπολις, (β)Συμμετοχή στο Παρατηρητήριο για την Ενδοσχολική Βία, (γ)δωρεάν δεκατιανό για όλα τα παιδιά, (δ)Προώθηση Σωστής Διατροφής ΕυΖΗν).

Ένα πρόγραμμα Κοινοφελούς Εργασίας του Δήμου για βοηθό καθαριότητας

Ενισχυτική Διδασκαλία 2 ώρες την εβδομάδα

Εθελοντικό Έργο Αλληλεγγύης (Εμβολιασμοί από Γιατρούς του Κόσμου, Οδοντιατρικός έλεγχος, Εθελοντική αιμοδοσία)

Συνεργασία με το Δήμο (Συλλογή τροφίμων, είδη πρώτης ανάγκης) & Παραχώρηση Σχολικών Χώρων για αθλητικές δραστηριότητες)

Φιλανθρωπικό Έργο (συλλογή ειδών πρώτης ανάγκης για χωριά ΣΟΣ σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων)

Δύο επιμορφωτικά σεμινάρια για γονείς και εκπαιδευτικούς με θέματα: Προβλήματα συμπεριφοράς- Συμβουλευτική Οικογένειας και Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Αναφορικά με τις δημοκρατικές λειτουργίες που εφαρμόστηκαν στη σχολική μονάδα εξακριβώθηκαν τα εξής από τη μελέτη των αρχείων του σχολείου:

Έπειτα από εισήγηση της Διεύθυνσης μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς 2013-2014 τον Ιούνιο του 2014:

Πραγματοποιήθηκαν 22 τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και 3 συνεδριάσεις του Σχολικού Συμβουλίου μετά το πέρας των μαθημάτων με συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν αποκλειστικά στο σχολείο.

Έγιναν συνεδριάσεις εκπαιδευτικών κάθε πρώτη εβδομάδα του μήνα για την καταγραφή περιστατικών βίας και προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών/ριών και για την αντιμετώπισή τους.

Έγιναν κάθε μήνα συνεδριάσεις της παιδαγωγικής ομάδας του Comenius για την υλοποίηση των δράσεων.

Δημιουργήθηκε και τηρήθηκε εβδομαδιαίο πρόγραμμα ανάθεσης διοικητικού εξωδιδασκτικού έργου (μίας ώρας την εβδομάδα) σε όλο το διδακτικό προσωπικό.

Δημιουργήθηκε και τηρήθηκε Βιβλίο Αναπλήρωσης των Ωρών που χάνονται εξαιτίας απουσιών του προσωπικού ή κενών που προκύπτουν προκειμένου να είναι δίκαιη η ανάθεση των χαμένων ωρών στους εκπαιδευτικούς.

4.5.2.3 Αναστοχασμός Β φάσης- Ανασχεδιασμός

Από την υλοποίηση των παραπάνω δράσεων προέκυψαν τα εξής διοικητικά καθήκοντα για τους εκπαιδευτικούς:

Συμπλήρωση του Βιβλίου Συμβάντων από την Παρατήρηση.

Αύξηση του χρόνου επιτήρησης των μαθητών/ριών στα πλαίσια πρόληψης βίας.

Ανάθεση μίας ώρας διοικητικού έργου στους εκπαιδευτικούς, για να ανοιγοκλείνουν την πόρτα στους γονείς που έρχονταν να ενημερωθούν.

Μία ώρα την εβδομάδα για ενημέρωση γονέων.

Προαιρετική παρουσία εκπαιδευτικών στο σχολείο για επιμορφώσεις.

Ομαδικές συναντήσεις εκπαιδευτικών ανά τάξη (δάσκαλοι και ειδικότητες) μία φορά το μήνα για συζήτηση παιδαγωγικών ζητημάτων των παιδιών της τάξης.

Συναντήσεις συνεργασίας των εκπαιδευτικών που εκπονούσαν τα προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα.

Τήρηση βιβλίου αναπληρώσεων σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού και όχι μοίρασμα των παιδιών σε άλλα τμήματα.

Από τα παραπάνω προκύπτει η ενεργός συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού σε όλες τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο, η εφαρμογή δημοκρατικών διεργασιών καθώς και η πρόθεση και η διάθεση της Διεύθυνσης για δίκαιη κατανομή των διοικητικών εργασιών.

4.5.3 Γ φάση

4.5.3.1 Συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια

Στη γ φάση του 3^{ου} κύκλου η διευθύντρια-ερευνήτρια επιχείρησε να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν την οργάνωση, το συντονισμό της σχολικής ζωής και την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού. Διανεμήθηκαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια:

1) Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής

Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο με 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο απαντήθηκε από 23 εκπαιδευτικούς, αλλά όχι από τη Διευθύντρια και τον Υποδιευθυντή του σχολείου που αναφέρονται ως η Διεύθυνση στο ερωτηματολόγιο.

2) Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο με 9 ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο απαντήθηκε από 24 εκπαιδευτικούς, αλλά όχι από τη Διευθύντρια και τον Υποδιευθυντή του σχολείου που αναφέρονται ως η Διεύθυνση στο ερωτηματολόγιο.

Η επιλογή των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων έγινε από ομάδα εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης και αντλήθηκαν από τους Τόμους της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, χωρίς τη συμμετοχή της Διευθύντριας και του υποδιευθυντή.

4.5.3.2 Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία για οργάνωση και συντονισμό σχολικής ζωής και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι απόψεις τους για την οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 118 :Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την οργάνωση και συντονισμό της σχολικής ζωής

1: Προβληματική, 2:Μέτρια, 3:Καλή, 4:Πολύ καλή

α/α		1	2	3	4	Μ.Ο.
Q1	Οι διοικητικές/εξωδιδασκτικές εργασίες οργανώνονται αποτελεσματικά σύμφωνα με τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας.		9	3	11	3.08
Q2	Η Διεύθυνση εξασφαλίζει την έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του προσωπικού σχετικά με τα θέματα που το αφορούν.				23	4.00
Q3	Αναλαμβάνονται οι απαραίτητες ενέργειες με σκοπό την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος (π.χ. λόγω απουσίας εκπαιδευτικών).		9	5	9	3.00
Q4	Η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος διέπεται από παιδαγωγικές αρχές και παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών.		2	16	5	3.13
Q5	Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει συγκεκριμένους στόχους-προτεραιότητες και προγραμματίζει τις δράσεις για την υλοποίησή τους.			2	21	3.91
Q6	Η Διεύθυνση υποστηρίζει και συντονίζει την άρτια και καλή ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος.		9	4	10	3.04
Q7	Η Διεύθυνση διασφαλίζει θετικό κλίμα και υποστηρίζει τη λειτουργία του σχολείου ως χώρου μάθησης και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους/τις μαθητές/ριες.			14	9	3.39
Q8	Διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες		9	11	3	2.73

	για την αποτελεσματική επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας μεταξύ τους και με το εξωτερικό περιβάλλον.					
Q9	Η Διεύθυνση διασφαλίζει την τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων.	9	1	1	12	2.69
Q10	Οι αποφάσεις που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών.	9	1	4	9	2.56
Q11	Η Διεύθυνση υποστηρίζει ένα συνεργατικό, συμμετοχικό, συλλογικό πλαίσιο εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας.		9	3	11	3.08
Q12	Η Διεύθυνση διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις πιθανές διαφορές/διαφωνίες μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.	9	1	7	6	2.43

Από την επεξεργασία του ανώνυμου ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς προέκυψαν τα εξής:

Στην ερώτηση Q1: Οι διοικητικές/εξωδιδασκτικές εργασίες οργανώνονται αποτελεσματικά, σύμφωνα με τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας, 9 άτομα απάντησαν μέτρια, 3 καλά και 11 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι:3.08.

Στην ερώτηση Q2: Η Διεύθυνση εξασφαλίζει την έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του προσωπικού σχετικά με τα θέματα που το αφορούν, 23 άτομα απάντησαν πολύ καλά και ο μέσος όρος είναι 4.

Στην ερώτηση Q3: Αναλαμβάνονται οι απαραίτητες πρωτοβουλίες και ενέργειες με σκοπό την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος (π.χ. λόγω απουσίας εκπαιδευτικών), 9 άτομα απάντησαν μέτρια, 5 άτομα απάντησαν καλά και 9 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 3.

Στην ερώτηση Q4: Η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος διέπεται από παιδαγωγικές-διδασκτικές αρχές και παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών, 2 άτομα απάντησαν μέτρια, 26 καλά και 5 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 3.13.

Στην ερώτηση Q5: Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει συγκεκριμένους στόχους και προτεραιότητες και προγραμματίζει τις δράσεις για την υλοποίησή τους, 2 άτομα απάντησαν καλά και 21 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 3.91.

Στην ερώτηση Q6: Η Διεύθυνση υποστηρίζει και συντονίζει την άρτια και καλή ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος, 9 άτομα απάντησαν μέτρια, 4 καλά και 10 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 3.04.

Στην ερώτηση Q7: Η Διεύθυνση διασφαλίζει θετικό κλίμα και υποστηρίζει τη λειτουργία του σχολείου ως χώρου μάθησης και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους/τις μαθητές/ριες, 14 άτομα απάντησαν καλά και 9 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 3.39.

Στην ερώτηση Q8: Διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για την αποτελεσματική επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας μεταξύ τους και με το εξωτερικό περιβάλλον, 9 άτομα απάντησαν προβληματικά, 1 άτομο απάντησε μέτρια, ένα άτομο καλά και 12 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 2.69.

Στην ερώτηση Q9: Η Διεύθυνση διασφαλίζει την τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, 9 άτομα απάντησαν προβληματικά, ένα μέτρια, ένα καλά και 12 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 2.69.

Στην ερώτηση Q10: Οι αποφάσεις που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών, 9 άτομα απάντησαν προβληματικά, 1 άτομο μέτρια, 4 άτομα καλά και 9 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 2.56

Στην ερώτηση Q11: Η Διεύθυνση υποστηρίζει ένα συνεργατικό, συμμετοχικό, συλλογικό πλαίσιο εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας 9 άτομα απάντησαν μέτρια, 3 καλά και 11 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 3.08

Στην ερώτηση Q12: Η Διεύθυνση διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις πιθανές διαφορές/διαφωνίες μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, 9 άτομα απάντησαν προβληματικά, 1 άτομο μέτρια, 7 καλά και 6 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 2.43.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν στη Διεύθυνση, στο Σύλλογο Διδασκόντων και στο σχολείο (χωρίς να αναγράφεται εάν η ερώτηση αφορά στη Διεύθυνση ή στο Σύλλογο Διδασκόντων).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η Διεύθυνση εξασφαλίζει την έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του προσωπικού για θέματα που το αφορούν (Μ.Ο. 4.00) και ότι

διασφαλίζει θετικό κλίμα και υποστηρίζει τη λειτουργία του σχολείου ως χώρου μάθησης και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους/τις μαθητές/ριες (Μ.Ο. 3.39). Επίσης η Διεύθυνση υποστηρίζει ένα συνεργατικό, συμμετοχικό, συλλογικό πλαίσιο εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας (Μ.Ο. 3.08) και επίσης υποστηρίζει και συντονίζει άρτια την καλή ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος (Μ.Ο. 3.04), το οποίο διέπεται από παιδαγωγικές αρχές και παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 3.13). Οι διοικητικές/εξωδιδασκτικές εργασίες οργανώνονται αποτελεσματικά, σύμφωνα με τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας (Μ.Ο. 3.08) και αναλαμβάνονται οι απαραίτητες πρωτοβουλίες και ενέργειες με σκοπό την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος (Μ.Ο. 3.00). Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει συγκεκριμένους στόχους- προτεραιότητες και προγραμματίζει τις δράσεις για την υλοποίησή τους (Μ.Ο. 3.91). Για τις παραπάνω δηλωτικές προτάσεις υπάρχουν τα ντοκουμέντα της προώθησης της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και της συμμετοχής του σχολείου σε δράσεις, όπως προκύπτει από τα Πρακτικά των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η Διεύθυνση διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις πιθανές διαφορές/διαφωνίες μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Μ.Ο.2.43), ότι διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για αποτελεσματική επικοινωνία των μελών στην σχολική κοινότητα μεταξύ τους και με το εξωτερικό περιβάλλον (Μ.Ο. 2.73), ότι οι αποφάσεις που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών (Μ.Ο. 2.56) και ότι η Διεύθυνση διασφαλίζει την τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων (Μ.Ο. 2.69). Από τις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η επικοινωνία του σχολείου εντός και εκτός της σχολικής μονάδας χρειάζεται βελτίωση. Ωστόσο η επικοινωνία εντός και εκτός σχολείου γίνονταν με προγραμματισμένο τρόπο και συνεδριάσεις συλλογικών οργάνων. Επίσης από τη μελέτη των αρχείων του Σχολείου και των Πρακτικών των Συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων και του Σχολικού Συμβουλίου προκύπτει ότι όλες οι αποφάσεις ήταν ομόφωνες.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι απόψεις τους για την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 119: Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

1:Προβληματική, 2:μέτρια, 3:καλή, 4:πολύ καλή

α/α	Ερωτήσεις	1	2	3	4	<i>M.O</i>
Q1	Το διδακτικό προσωπικό του σχολείου αξιοποιείται ανάλογα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του κάθε μέλους για τις ανάγκες του σχολείου.			13	11	3,50
Q2	Η κατανομή των αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι δίκαιη.	10		5	9	2,55
Q3	Η Διεύθυνση υποστηρίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα ή/και τάξη αλλά και ανάμεσα σε ειδικότητες και τάξεις.		11	3	10	3,30
Q4	Αναπτύσσονται διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες επιστημονικές και παιδαγωγικές τους ανάγκες.		10	7	7	2,90
Q5	Στο σχολείο πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.		7	14	3	2,90
Q6	Στο σχολείο πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες με πρωτοβουλία της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων.		6	15	3	2,90
Q7	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εκδηλώνουν ενδιαφέρον συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαιδευτικά ερευνητικά προγράμματα ή /και επιστημονικά συνέδρια.		1	7	16	3,65
Q8	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται τακτικά		1	4	19	3,75

	μεταξύ τους για διάφορα παιδαγωγικά/ διδασκτικά θέματα.					
Q9	Το σχολείο υποστηρίζει την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.		1	4	19	3,75

Στην ερώτηση Q1: Το διδακτικό προσωπικό του σχολείου αξιοποιείται ανάλογα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του κάθε μέλους για τις ανάγκες του σχολείου, 13 άτομα απάντησαν καλά και 11 άτομα πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 3.50

Στην ερώτηση Q2: Η κατανομή των αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι δίκαιη, 10 άτομα απάντησαν προβληματική, 5 άτομα καλή και 9 πολύ καλή. Ο μέσος όρος είναι 2.55.

Στην ερώτηση Q3: Η Διεύθυνση υποστηρίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα ή/και τάξη αλλά και ανάμεσα σε ειδικότητες και τάξεις, 11 άτομα απάντησαν μέτρια, 3 καλά, 10 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 3.30.

Στην ερώτηση Q4: Αναπτύσσονται διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες επιστημονικές και παιδαγωγικές τους ανάγκες, 10 άτομα απάντησαν μέτρια, 7 άτομα καλά και 7 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 2.90.

Στην ερώτηση Q5: Στο σχολείο πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, 7 άτομα απάντησαν μέτρια, 14 καλά και 3 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 2.90.

Στην ερώτηση Q6: Στο σχολείο πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες με πρωτοβουλία της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων, 6 άτομα απάντησαν μέτρια, 15 καλά και 3 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 2.90.

Στην ερώτηση Q7: Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εκδηλώνουν ενδιαφέρον συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαιδευτικά ερευνητικά προγράμματα ή /και επιστημονικά συνέδρια, 1 άτομο απάντησε μέτρια, 7 καλά και 16 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 3.65.

Στην ερώτηση Q8: Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται τακτικά μεταξύ τους για διάφορα παιδαγωγικά/ διδακτικά θέματα, 1 άτομο απάντησε μέτρια, 4 άτομα απάντησαν καλά και 19 πολύ καλά. Ο μέσος όρος είναι 3.75.

Στην ερώτηση Q9 :Το σχολείο υποστηρίζει την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, 1 άτομο απάντησε μέτρια, 4 καλά και 19 πολύ καλά.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η προσαρμογή και η ένταξη των νέων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (M.O. 3.75) καθώς και η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους είναι καλή (M.O. 3.75). Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ενδιαφέρον για επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα (M.O. 3.65). Το διδακτικό προσωπικό αξιοποιείται ανάλογα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους για τις ανάγκες του σχολείου (M.O. 3.50) και η Διεύθυνση υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (M.O. 3.30).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κατανομή των αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς είναι δίκαιη (M.O. 2.55) και αναπτύσσονται διαδικασίες στήριξής τους για τις επιστημονικές και παιδαγωγικές τους ανάγκες (M.O. 2.90). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις πραγματοποιούνται στο σχολείο από ειδικούς επιστήμονες με πρωτοβουλία της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων (M.O. 2.90) και ότι οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (M.O. 2.90).

Παρατηρείται ότι όταν, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν τις δικές τους ενέργειες είναι πιο θετικοί, από ότι όταν αποτιμούν τις ενέργειες της διεύθυνσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κατανομή των αρμοδιοτήτων γίνονταν με διαλογική συζήτηση και οι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν κάποια αρμοδιότητα, έπειτα από δική τους εκδήλωση ενδιαφέροντος. Η κατανομή των αρμοδιοτήτων γίνονταν με πρακτικό στο οποίο υπέγραφαν όλοι οι εκπαιδευτικοί και ήταν ομόφωνες όλες οι αποφάσεις που λαμβάνονταν. Η Διεύθυνση ενέθετε στους εκπαιδευτικούς διοικητικό έργο που προέκυπτε εκτάκτως κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του σχολείου.

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονταν ότι συνήθως επιφορτίζονταν με διοικητικό έργο τα ίδια άτομα τα οποία κρίνονταν ικανά να φέρουν εις πέρας μία εργασία. Υπήρχαν άτομα τα οποία έκαναν λάθη ή

καθυστερούσαν στις προθεσμίες σε ό,τι τους ανατίθονταν, είτε επειδή δεν επιδείκνυαν την απαιτούμενη προσοχή, είτε σκόπιμα επειδή δεν επιθυμούσαν να τους ανατεθεί ξανά κάτι από τη Διεύθυνση. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί επιδίωκαν να μην επισκέπτονται το γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων, προκειμένου να μην είναι ορατοί στη Διεύθυνση για να μην τους ανατεθεί κάποια έκτακτη εργασία. Η λογική του όσο λιγότερα λες ότι ξέρεις, και όσο λιγότερο εμπλέκεσαι στο διοικητικό έργο, τόσο πιο ήσυχος και χαλαρός είσαι για να ασχολείσαι μόνο με το διδακτικό έργο .

Έπειτα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων η Διεύθυνση άρχισε να τηρεί ημερολόγιο κατανομής αρμοδιοτήτων που προέκυπταν έκτακτα, προκειμένου να διασφαλιστεί η ισοκατανομή αρμοδιοτήτων και η διαφάνεια. Επίσης, άρχισε να τηρείται αρχείο με τις αναπληρώσεις εκπαιδευτικών κατά τις άδειες και τις απουσίες προκειμένου να είναι ευκρινές ποιοι εκπαιδευτικοί προσφέρουν επιπρόσθετο έργο όταν απουσιάζουν οι συνάδελφοί τους. Ουσιαστικά αυξήθηκε για τη Διεύθυνση το γραφειοκρατικό διοικητικό έργο, προκειμένου να υπάρχουν στοιχεία που να αποδεικνύουν τη διαφανή, δίκαιη και δημοκρατική διοίκηση της σχολικής μονάδας.

4.5.3.3 Αναστοχασμός 3^{ου} κύκλου

Από το ημερολόγιο της Διευθύντριας αντλήθηκαν τα παρακάτω:

«Κατανομή Αρμοδιοτήτων»

«Δημοκρατία σήμαινε για μένα προσωπικά, να τηρείται το ωράριο και να γίνεται δίκαιη κατανομή εξωδιδακτικού έργου. Από τη στιγμή που όλοι οι εκπαιδευτικοί τηρούσαν το διδακτικό τους ωράριο, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στις ώρες παραμονής τους στο σχολείο. Το ωρολόγιο Πρόγραμμα που συντάχθηκε εξασφάλιζε σε όλους τους εκπαιδευτικούς 1 τετράωρο, 1 εφτάωρο (μέρα εφημερίας με ενδιάμεσα κενά), και τις υπόλοιπες μέρες 5ωρο ή 6ωρο.

Η ανάθεση αρμοδιοτήτων γίνονταν στην αρχή της χρονιάς και περιελάμβανε πολύ βασικές αρμοδιότητες (πχ. ποιος θα πάει στην παρέλαση, ποια τάξη θα κάνει γιορτή, ποιος θα βοηθήσει στη διανομή βιβλίων κ.λπ.). Κατά τη διάρκεια της χρονιάς όμως προέκυπταν διάφορες εργασίες γραφειοκρατικές (πχ. κατάσταση εκπαιδευτικών με τα πτυχία τους, κατάσταση εκπαιδευτικών για ενόρκους, κατάσταση εκπαιδευτικών με προγράμματα που υλοποιούνται). Αυτό το οποίο έκανα ήταν να δω ποιος έχει κενό και

μπορεί να το κάνει. Ήταν δηλαδή θέμα α) ικανότητας β) διαθεσιμότητας κάποιου. Αυτό σήμαινε ότι πήγαινα στο γραφείο των δασκάλων και από τους παριστάμενους διάλεγα αυτόν που θα έκανε τη δουλειά. Σιγά σιγά αυτό έκανε κάποιους που δεν είχαν διάθεση να χάσουν την κενή ώρα τους να μην εμφανίζονται στο γραφείο για να μην τους αναθέσω να κάνουν κάτι. Συνήθως έβγαιναν έξω από το σχολείο και πήγαιναν στο χώρο όπου κάπνιζαν οι καπνιστές. Αυτό είχε τις εξής αρνητικές επιπτώσεις α) άτυπα διαμορφώνονταν ως χώρος συνάντησης και διαλόγου, χώρος έξω από το σχολείο (το καπνιστήριο). Αυτό σήμαινε ότι οι εκπαιδευτικοί παρέμεναν εκτός σχολείου στα κενά τους και οι περαστικοί μπορούσαν να σχολιάζουν β) το γραφείο των εκπαιδευτικών είχε περιορισμένους συναδέλφους, οι οποίοι αντί να ενθαρρύνονται για το συλλογικό διάλογο που ανέπτυσσαν μεταξύ τους «τιμωρούνταν» ένας από αυτούς στο να βγει από την ομάδα και να τον αγγαρέψω να κάνει κάτι έξτρα γ) Αυτός στον οποίο γίνονταν ανάθεση έργου μπορεί να είχε κανονίσει να κάνει άλλη δουλειά (πχ διόρθωση γραπτών) και δεν γνώριζε εκ των προτέρων ότι έπρεπε να βρίσκεται σε ετοιμότητα. Έπρεπε να διαμορφωθεί για όλους ένας πίνακας με μία ώρα διάθεσής τους στο σχολείο για να γνωρίζουν και οι εκπαιδευτικοί και εγώ ποιος μπορεί να βοηθήσει και πότε. Αυτό μπορούσε να με βοηθήσει να οργανώσω το χρόνο αλλά και τις εργασίες που ανέθετα στα άτομα. Έτσι πχ, εάν έβλεπα ότι τη Δευτέρα έχει διοικητικό έργο ο Χ., που είναι καλός στους υπολογιστές, του ανέθετα μία σχετική εργασία, εάν έβλεπα ότι την Τρίτη έχει διοικητικό έργο η Ψ., που είναι καλή σε πρακτικά ζητήματα, της ανέθετα κάτι πρακτικό. Με αυτόν τον τρόπο όλοι θα αισθάνονταν ότι συμμετέχουν και παρέχουν έργο. Εάν δεν υπήρχε κάτι προς ανάθεση, ο εκπαιδευτικός ήταν στο γραφείο και μπορούσε να συζητά με τους συναδέλφους ή να κάνει κάτι.

Ο κάθε εκπαιδευτικός επέλεγε ποια μέρα θέλει να κάνει εφημερία. Στις ώρες που είχε ενδιάμεσα κενά στο διδακτικό του πρόγραμμα έβαλε μία ώρα συνεργασίας με γονείς και μία ώρα παροχή διοικητικού έργου. Με αυτόν τον τρόπο γίνονταν καλή αξιοποίηση των κενών και δεν υποχρεώνονταν οι εκπαιδευτικοί να παραμένουν στο σχολείο περισσότερες ώρες από το διδακτικό τους πρόγραμμα. Οι ώρες συνεργασίας με τους γονείς δόθηκαν με έντυπη ανακοίνωση στους μαθητές και στις μαθήτριες και αναρτήθηκαν στο διαδίκτυο. Ο πίνακας με τις ώρες διοικητικού έργου αναρτήθηκε στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου. Το ότι κάποιος είχε δηλωμένη μία ώρα ως διοικητικό έργο, δε σήμαινε ότι έκανε πάντα κάτι, αλλά στην πραγματικότητα λειτουργούσε ως προσωπικό ασφαλείας σε περίπτωση που κάτι συνέβαινε.

Πολλούς τους δυσαρέστησε αυτή η απόφαση μολονότι συμφώνησαν όλοι στο σύλλογο ότι είναι δίκαιο μέτρο. Θεώρησαν ότι αυξάνεται η εργασία τους κατά μία ώρα. Κάποιοι άρχισαν να διαμαρτύρονται ότι η δουλειά που κάνουν αυτοί είναι πιο κουραστική από κάποια άλλοι που ανατίθεται σε κάποιους άλλους. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να τηρείται βιβλίο αναθέσεων, έτσι ώστε να φαίνονται οι αναθέσεις και οι διεκπεραιώσεις όλων των εκπαιδευτικών.

Ένα άλλο θέμα ήταν και η αναπλήρωση των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν. Άρχισε να τηρείται βιβλίο αναπληρώσεων στο οποίο φαίνονταν πότε, ποιοι και σε ποιο τμήμα απουσίαζαν και ποιοι τους αναπλήρωναν. Με τον τρόπο αυτό φαίνονταν και ποιοι απουσιάζουν αλλά και ποιοι τους αναπληρώνουν. Έτσι ήλπιζα ότι και αυτοί που είχαν σκοπό να απουσιάζουν συστηματικά θα γίνονταν πιο διστακτικοί αλλά και η ανάθεση αναπλήρωσης δε θα γίνονταν από εμένα αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που θα έβλεπαν ότι είχαν λίγες αναπληρώσεις θα προθυμοποιούνταν να αναπληρώσουν (εφόσον βέβαια είχαν τη διάθεση). Προκειμένου δε να μη φαίνεται ότι εγώ ή ο υποδιευθυντής χώνουμε κάποιους και όχι κάποιους άλλους, η συμπλήρωση του βιβλίου αναπληρώσεων ανατέθηκε σε μία άλλη εκπαιδευτικό. Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν ότι για τις αναπληρώσεις ήταν οι εξής: α) όποιος έχει διοικητικό έργο εκείνη την ώρα, δεν ασχολείται με αυτό και προηγείται στην αναπλήρωση β) όποιος έχει κενό και δεν έχει λήξει το ωράριό του ακολουθεί γ) όποιος έχει λιγότερες αναπληρώσεις γενικά.

Το βιβλίο αναπληρώσεων χρησιμοποιήθηκε και για τις απεργίες αλλά και για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες έλλειπε προσωπικό, επειδή δεν είχε τοποθετηθεί από τη Διεύθυνση. Το πρόβλημα ήταν ότι κάποιοι έκαναν 4 ώρες αναπλήρωση και κάποιοι άλλοι 14 ώρες, γιατί οι πρώτοι προφασίζονταν κάτι και έλεγαν ότι δεν μπορούσαν, ενώ οι άλλοι ήταν πάντα διαθέσιμοι. Τρόπος διόρθωσης του προβλήματος ήταν να γίνεται Σύλλογος όπου θα παραπέμπονται όσοι αρνούνται.»

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην «αντιμετωπίζει την εκπαίδευση σαν να'ναι υπόστεγο, κάτω απ' το οποίο μαζευόμαστε περιμένοντας τη βροχή να ξεσπάσει» (Freire, 2009-131-132).

4.6 Σύνοψη κριτικού φίλου

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης χαρακτηρίστηκε από στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bass, 1998; Leithwood, & Jantzi, 2005), κατά την οποία «η διευθύντρια/ερευνήτρια επιχείρησε να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον οργανισμό, στην κουλτούρα, στους στόχους του σχολείου δημιουργώντας υψηλές προσδοκίες και καθοδηγώντας τους εργαζόμενους με στόχο την αμοιβαία ανάπτυξη και εξέλιξη» (κριτικός φίλος). Έτσι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέθηκε με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την έρευνα δράσης (Γκόλια, 2014).

Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας συμπίπτουν με τις φάσεις της συγκεκριμένης έρευνας (Jantzi & Leithwood, 1996) και είναι οι εξής: «1) Δημιουργία οράματος για το σχολείο και καθορισμός στόχων με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για από κοινού δράση, 2) Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών, 3) Ενίσχυση της εμπιστοσύνης των μελών μεταξύ τους και συγκρότηση συνεργασιών» (κριτικός φίλος). Ωστόσο, η έννοια της διαπραγματευτικής ηγεσίας ή ηγεσίας της συναλλαγής (Burns, 1978) υπήρχε στις σχέσεις εκπαιδευτικών και διευθύντριας σε κάποιες περιπτώσεις. «Η έννοια της συναλλαγής και η αμοιβαία δοσοληψία μεταξύ της διευθύντριας και των εκπαιδευτικών ήταν παρούσα σε πολλές διαπραγματεύσεις» (κριτικός φίλος).

Σύμφωνα με το ενδεχομενικό μοντέλο αποτελεσματικής ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού είναι η προσωπικότητα του ηγέτη (εστιασμένη είτε στην επίτευξη στόχων είτε στις ανθρώπινες σχέσεις) και στο βαθμό που ο ηγέτης γίνεται αποδεκτός από τους υπόλοιπους εργαζόμενους (Fielder, 1964). «Το γεγονός ότι η διευθύντρια ήταν νεαρή γυναίκα επηρέαζε το βαθμό που γινόταν αποδεκτή από τους υπόλοιπους εργαζόμενους, άντρες και γυναίκες. Το παρελθόν του σχολείου, με το μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας και την ύπαρξη μίας ευνοημένης ομάδας εκπαιδευτικών εις βάρος των υπολοίπων, επηρέαζε τις σχέσεις της διευθύντριας με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς που έχασαν την ευνοϊκή μεταχείριση μετά την τοποθέτηση της νέας διεύθυνσης του σχολείου. Οι αποφάσεις της διεύθυνσης ήταν εστιασμένες στην επίτευξη των στόχων, αλλά με δίκαιη κατανομή έργου στους εκπαιδευτικούς.» (κριτικός φίλος).

Σύμφωνα με το μοντέλο της κάθετης δυνάδας του Graen (Κάντας, 1998), ο ηγέτης προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τη συμπεριφορά των ατόμων με τα οποία συνεργάζεται αλλά και το αντίθετο. Έτσι, «όσοι έχουν μία πιο στενή και

υποστηρικτική σχέση με τον ηγέτη διευθυντή, η αλληλεπίδραση είναι πιο βαθιά και ουσιαστική, ενώ όσοι έχουν τυπικές σχέσεις, η αλληλεπίδραση επικεντρώνεται στην επιτέλεση του έργου ή την αναβολή ή ακύρωση του έργου» (κριτικός φίλος). «Το όραμα που συνδιαμορφώθηκε με τους εκπαιδευτικούς σήμαινε διαφορετικά πράγματα για τον καθένα-καθεμία ανάλογα με το εάν πίστευαν στο όραμα ή αν απλά συναινούσαν σε αυτό» (κριτικός φίλος).. Επίσης, «όσοι ήταν πιο κοντά στη διευθύντρια, υλοποιούσαν περισσότερες δράσεις και δραστηριότητες που ανέκυπταν από τις συζητήσεις και τους αναστοχασμούς. Υπήρχε περισσότερη δέσμευση για την ολοκλήρωση ενός έργου από όσους συμφωνούσαν με αυτό» (κριτικός φίλος).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας υπήρχε το μοντέλο της ενδεχομενικής ηγεσίας, κατά την οποία η ηγεσία «η διευθύντρια προσαρμόζεται στην ωριμότητα των υφισταμένων» (κριτικός φίλος). και συνδυάζει όλα τα στυλ (Fernades & Vecchio, 1997): το κατευθυντικό, κατά το οποίο ο ηγέτης καθορίζει τους ρόλους, όταν η ωριμότητα του οργανισμού είναι σε χαμηλό επίπεδο «κυρίως στη διαμόρφωση του οράματος» (κριτικός φίλος).), το πλασάρισμα, κατά το οποίο ο ηγέτης δίνει έμφαση στις σχέσεις για την εκτέλεση του έργου (κυρίως «στις αποφάσεις για δίκαιη ανάθεση έργου» (κριτικός φίλος), το συμμετοχικό, κατά το οποίο ο ηγέτης ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εργαζομένων («η διευθύντρια ενθάρρυνε κυρίως τη συμμετοχή στην Παιδαγωγική Ομάδα»)(κριτικός φίλος) και το εκχωρητικό, κατά το οποίο ο ηγέτης εκχωρεί αρμοδιότητες στους εργαζόμενους που έχουν υψηλή ωριμότητα (διερεύνηση της αποτελεσματικής διεύθυνσης και οργάνωσης σχολικής ζωής, ενώ ο ίδιος έχει χαμηλό προσανατολισμό στο έργο και στις σχέσεις (Κάντας, 1998).

«Η αποτελεσματικότητα της διευθύντριας εξαρτάται από τη διευθύντρια, τους εργαζόμενους και την κατάσταση»(κριτικός φίλος). Επομένως, ο τρόπος που νοηματοδοτείται η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται από το πλαίσιο και γίνεται ενδεχομενικά (Fiedler, 1967). Ένας ηγέτης μπορεί να είναι αποτελεσματικός σε μία κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μία άλλη (Καραγιάννης, 2014).

Αποτελεσματικοί ηγέτες διευκολύνουν την επικοινωνία και δικτύωση μεταξύ των μερών του εκπαιδευτικού συστήματος και ενισχύουν την ανάληψη πρωτοβουλιών που θα εμπλέκουν τους ενδιαφερόμενους στην υποστήριξη της μεταρρύθμισης (Ψαράς, 2016). Ο/η διευθυντής/ρια του σχολείου δεν αρκεί να είναι απλώς ηγέτης. Ο ηγέτης διαθέτει επιρροή, οράματα και ήθος. Αυτά όμως δεν είναι αρκετά για να γίνει κάποιος

αποτελεσματικός διευθυντής. Είναι απαραίτητο να διαθέτει και τα χαρακτηριστικά και ικανότητες του μάνατζερ, έτσι ώστε να κάνει τα οράματα πράξεις. Μία συμφωνημένη εκπαιδευτική πολιτική ή ένας κανονισμός λειτουργίας δεν αρκεί να διατυπωθεί αλλά είναι εξίσου σημαντικό να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί η εφαρμογή του για την μετεξέλιξή του.

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα, συζήτηση και προτάσεις

5.1 Συζήτηση μιας δυνατής στιγμής διεύθυνσης

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να περιγράψει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να οργανωθεί διοικητικά η καθημερινότητα της σχολικής ζωής, προκειμένου ένα δημοτικό σχολείο να γίνει αποτελεσματικό, εφαρμόζοντας μία συμμετοχική έρευνα δράσης. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξετάστηκε υπό το πρίσμα των εσωτερικών διαδικασιών λήψης και υλοποίησης αποφάσεων (Thuler, 1994) αλλά και του συνυπολογισμού των απόψεων των μαθητών/ριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών (Lenz, 2012). Τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: 1) πώς μπορεί να λειτουργήσει δημοκρατικά το σχολείο και 2) με ποια εργαλεία μπορεί να αποτυπωθεί και να συνυπολογιστεί η φωνή των μαθητών/ριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Το σχολείο λειτούργησε όχι μόνο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός (Horvat&Trojak, 2013) αλλά και ως οργανισμός μάθησης (Bloch&Borges, 2002). Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνοντας οι ίδιοι μια κοινότητα πρακτικής συνετέλεσαν στην οργανωσιακή μάθηση (Boerner, Macher, Teece, 2003) αλλά και στην αναστοχαστική ερευνητική πράξη (Evans, 2002). Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί ερεύνησαν την πραγματικότητα προκειμένου να την αλλάξουν (FalsBorda, 1979) και ταυτόχρονα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί άλλαξαν την πραγματικότητα καθώς τη διερευνούσαν (Kemmis&Wilkinson, 1998).

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί για την ερευνήτρια και το σχολείο μια «δυνατή στιγμή ηγεσίας» (Thomas & Reinertsen, 2016 p. 91) και παρουσιάζεται ως “bricolage”, μια προσπάθεια να αναδυθεί το ανείπωτο με την αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων και εργαλείων (Gotvassli & Vannebo, 2016, p.159). Σύμφωνα με τους Deleuze & Guattari (2013), στην έρευνα το πραγματικό δεν έχει ακόμα περιγραφεί και μπορεί να γίνει αντιληπτό πάντα με ένα επίπεδο αδιεξόδου (Moe, 2018). Η οντολογία του αδιεξόδου “immanent ontology” (Deleuze & Guattari, 2013) και ο επιθετικός ρεαλισμός “agential realism” (Barad, 2007) είναι η βάση των περιθλάσεων, των δονήσεων και των παραγώγων (Moe, 2019) της συμμετοχικής έρευνας δράσης της ηγεσίας. Ο MacLure, (2013) εξηγεί πως, όπως τα κβάντα των φυσικών φαινομένων της περίθλασης επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα κύματα της ενέργειας κινούνται, διαδίδονται και επικαλύπτονται, όταν συναντούν εμπόδια

και αλλάζουν κατεύθυνση, έτσι συμβαίνει και με τη συμμετοχική έρευνα δράσης. Στην παρούσα εργασία, ανάμεσα στο είναι και στο επέκεινα υπήρχε η συνεχής, ασίγαστη ηθική υπευθυνότητα της διευθύντριας και των εκπαιδευτικών για το τι είναι, τι συμβαίνει αλλά και τι πρέπει και μπορεί να γίνει (Davies, 2016).

Η οντολογία και η επιστημολογία συνδυάστηκαν στην συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση (Lenz Taguchi & Palmer, 2013) όπου η συμμετοχική έρευνα δράσης αποτέλεσε το εργαλείο αλλά και τη μεθοδολογική διαδικασία. Σύμφωνα με τον επιθετικό ρεαλισμό, η παρατήρηση, η σκέψη και η θεωρία είναι απτές πρακτικές ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δράσεων που συμβαίνουν σε ένα πλαίσιο ενταγμένο στον κόσμο (Barad, 2007). Για το λόγο αυτό, ο όρος οντο-επιστημολογία (Barad, 2007, p. 185) που προτείνεται για να περιγράψει την μελέτη των πρακτικών που εφαρμόζουμε (Knowing and becoming) για να γνωρίσουμε και να γίνουμε (της γνώσης και του επέκεινα) επηρέασε αυτήν την εργασία. Η έρευνα δράσης προσομοιάζει με τη διάθλαση κατά την οποία μπορούμε διαφορετικά γεγονότα να τα νοηματοδοτούμε διαθλαστικά μεταξύ μας. Μία διαθλαστική ανάλυση στοχεύει όχι μόνο στη μελέτη αλλά και στην δημιουργία νέων πιθανών πραγματικοτήτων. Η διάθλαση ουσιαστικά προσφέρει τα εργαλεία και τη δυνατότητα ενός νέου τρόπου ερευνητικής σκέψης, υπογραμμίζοντας την σημαντικότητα «αυτού που δεν γνωρίζουμε» εντός της έρευνας και αποτελεί μία πρόκληση μετακίνησης και μετατόπισης (Davies, 2016), όπως ακριβώς τα κύματα της θάλασσας, όταν συναντήσουν ένα εμπόδιο συνενώνονται και επανωτίζουν και αυτό που φαίνεται αρχικά, μετά εξαπλώνεται (Barad, 2007 p. 74). Η διάθλαση εστιάζει την προσοχή της στη συνεχή και ατέρμονη δημιουργία σκέψεων και διαδικασιών, όπως ακριβώς εξελίσσονται οι κύκλοι δράσης της έρευνας. Η απτική και οπτική θέαση (Deleuze & Guattari, 2013) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν η κοντινή, κλειστή θέαση που βοήθησε να γίνουν αντιληπτά τα μικρά συμβάντα και επεισόδια και συνέβαλε στη συνειδητοποίηση και ευαισθητοποίηση των σχέσεων και των γεγονότων (Moe, 2018), κάτι που δεν θα μπορούσε να είναι ορατό σε εξωτερικό παρατηρητή.

Η δημοκρατική διοίκηση οδηγεί σε κριτικές, ενημερωμένες και ενσυνείδητες στρατηγικές επιλογές που κάνουν τη διαφορά και επιτρέπουν την ανοιχτότητα και την αμφιβολία (Hard, Press and Gibson, 2013). Καμία θεωρητική προσέγγιση δεν μπορεί να καλύψει και να αποκαλύψει την πολυπλοκότητα των μπερδεμένων στιγμών των πρακτικών διοίκησης. Οι δυνατές στιγμές ηγεσίας επηρεάζουν τις σχέσεις των

ατόμων (MacLure, 2013). Κατά τη διάρκεια της έρευνας επιδίωξή μου ήταν να ανιχνεύσω το άγνωστο της σχολικής πραγματικότητας, συνδιερευνώντας με τους εκπαιδευτικούς πρακτικές και σκέψεις προκειμένου να γίνουμε ξανά και ξανά δρώντα και σκεπτόμενα άτομα. Κοιτάζοντας διαθλαστικά τα δεδομένα άρχισε η διερεύνηση του τι είναι τα δεδομένα και τι μπορεί να γίνουν (Johanson, 2015). Η εμπλοκή του/της ερευνητή/ριας στη δημιουργία των δεδομένων έχει αναγνωριστεί από τον Brinkmann (2014) ως εξαιρετικά σημαντική. Ο MacLure(2013 p. 662) χρησιμοποιεί τον όρο λαμπερά δεδομένα (glowing data), για να περιγράψει «τα δεδομένα που εμφανίζονται και περιμένουν να τύχουν προσοχής και ζητά από τους ερευνητές να πάψουν να αναζητούν το βάθος των δεδομένων, ελπίζοντας σε ύψος.... γιατί τα γεγονότα είναι σαν τους κρυστάλλους, δημιουργούνται και εμφανίζονται μόνο στην κόψη, στην άκρη». Στην πραγματικότητα «αυτό που βλέπει, αντιλαμβάνεται, σκέφτεται και γνωρίζει κάποιος ποτέ δε γίνεται σε απομόνωση αλλά πάντα εν μέσω διαφορετικών δυνάμεων που υπάρχουν τριγύρω» (Lenz Tagushi & Palmer, 2013p 676). Η διοίκηση εμπεριέχει δυνατές στιγμές ηγεσίας με λαμπερά δεδομένα και «επιθετικά κοψίματα» που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα γεγονότα αλλά είναι γνωστό πως διαφορετικά επιθετικά κοψίματα μπορεί να παράγουν διαφορετικά φαινόμενα (Barad, 2007 p. 175). Η προσπάθεια της έρευνας ήταν να σκεφτούμε πέρα από αυτό που ήδη ξέρουμε ως εκπαιδευτικοί του σχολείου, να κάνουμε μία παύση σε ένα πλάτωμα για να στοχαστούμε, να πάρουμε φόρα και να το ξεπεράσουμε (Barad & Deleuze, 2016, p. 83), έχοντας ήδη μάθει περισσότερα πράγματα για μας ως εκπαιδευτικοί αλλά και για το σχολείο.

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης ήταν μία προσπάθεια να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο διοικείται καθημερινά μία σχολική μονάδα σε συγκεκριμένο ιστορικό κοινωνικό συγκείμενο και εκπαιδευτικό πλαίσιο και να καταγραφούν συμπεράσματα μέσα από διαρκή επισκόπηση και έλεγχο δεδομένων και πρακτικών κατά τη διάρκεια των κύκλων και των παρεμβάσεων της έρευνας (Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004).

Στόχος ήταν να παραχθεί χρήσιμη γνώση για την δημοκρατική διοικητική πρακτική, που μπορεί να φέρει αλλαγή στο συγκεκριμένο σχολείο. Κατά τη διάρκειά της έρευνας προέκυψαν νέες μεταβλητές και ερωτήματα και καθώς η έρευνα εξελίσσονταν, οι συμμετέχοντες και τα μέρη της παρέμβασης συνεχώς αναδιαμορφώνονταν βάση των αναγκών που προέκυπταν στο πεδίο (Flick, 2007). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πραγματικές, συνθήκες λειτουργίας σχολείου και

προέκυψαν μορφές συμπεριφοράς εκτός ελέγχου της ερευνήτριας και χωρίς να υπάρχει πρόθεση ή πρόβλεψη ελέγχου τους. Η επιτυχία της αξιολογείται μέσα από την επαναλαμβανόμενη διαδικασία αναπροσαρμογής και βελτίωσης του εργαλείου ή της μεθόδου μέχρις ότου το νέο εργαλείο ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες που έχουν εντοπιστεί. Η διευθύντρια και οι εκπαιδευτικοί μελετώντας την πρακτική τους, εξέλιξαν τη γνώση πεδίου και το κοινωνικό κεφάλαιο Coleman (1988) των σχέσεων των μαθητών/ριών γονέων και εκπαιδευτικών που προέβησαν στις συγκεκριμένες ενέργειες, συζητήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες επιφέροντας αλλαγές πρώτης τάξης Cuban (1988) στο σχολείο.

5.2 Συζήτηση 1ου κύκλου – η φωνή των μαθητών/ριών

Τα ερευνητικά ερωτήματα :

1 α. Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών για το σχολείο;

2 α. Η κατασκευή λειτουργικών ερωτηματολογίων για μαθητές/ριες

Η ανίχνευση των απόψεων των μαθητών/ριών για το σχολείο έγινε στον 1^ο κύκλο της έρευνας δράσης και ακολούθησε τρεις φάσεις. Η ολοκλήρωση της κάθε φάσης, οδήγησε σε παιδαγωγικές και τεχνικές παρεμβάσεις και δράσεις της σχολικής ζωής και στη διερεύνηση της επόμενης φάσης. Κατά την α φάση της έρευνας δράσης διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών/ριών για το σχολείο, κατά τη Β φάση διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών/ριών για τις σχέσεις μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς και κατά τη διερεύνηση της γ φάσης διερευνήθηκε η ικανοποίησή τους από τη διδασκαλία του μαθήματος του δασκάλου και του μαθήματος των Εικαστικών.

Κατά την α' φάση του 1^{ου} κύκλου διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών/ριών με την κατασκευή ενός απλού ερωτηματολογίου ανοιχτών ερωτήσεων. Οι μαθητές/ριες μιλούσαν ευκολότερα για τα θετικά παρά για τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου. Οι απαντήσεις και οι αναφορές για το «τι μου αρέσει στο σχολείο» ήταν περισσότερες από τις αναφορές για το «τι δεν μου αρέσει στο σχολείο». Οι μαθητές/ριες θεωρούσαν θετικά στοιχεία κυρίως χώρους του σχολείου που συνδέονταν με φυσική δραστηριότητα και λιγότερο με στοιχεία που συνδέονταν με την εκπαιδευτική διαδικασία ή επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Ως αρνητικά στοιχεία ανέφεραν κυρίως τις σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/ριες και λιγότερο την υγιεινή και την

καθαριότητα των χώρων. Στα θετικά στοιχεία ανέκλυσε πρωτίστως ο χώρος και μετά τα άτομα, ενώ στα αρνητικά ανέκλυσε το αντίστροφο, πρώτα αναδείχθηκαν τα άτομα και μετά ο χώρος.

Μία εξήγηση μπορεί να είναι το γεγονός ότι η ερωτηματική λέξη «τι» που χρησιμοποιήθηκε στην ερώτηση «τι μου αρέσει στο σχολείο» παρέπεμψε τους μαθητές/ριες στην αναζήτηση απτών αντικειμένων και όχι στην αναζήτηση δραστηριοτήτων ή αφηρημένων εννοιών. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές/ριες, όταν ανέφεραν την αυλή, τον κήπο και το γυμναστήριο υπονοούσαν και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε αυτούς τους χώρους. Οι αναφορές των μαθητών/ριών καταδεικνύουν την αξία της φυσικής δραστηριότητας και υπογραμμίζουν την σημαντικότητα της φύσης και των δραστηριοτήτων σε εξωτερικούς χώρους. Τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με άλλες έρευνες που τονίζουν την σημασία της άσκησης στη σωματική και ψυχολογική υγεία των παιδιών (Kellert, 2002). Υπό αυτήν την έννοια, τα παιδιά εκτιμούν περισσότερο τις δραστηριότητες που σχετίζονται με φυσικές δραστηριότητες και όχι παραδοσιακές δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία των μαθημάτων που πραγματοποιούνται στο διδακτήριο. Επίσης, οι απόψεις των μαθητών/ριών για το σχολικό περιβάλλον αποκαλύπτουν στοιχεία για την αλληλεπίδραση και τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά αλλά και τους εκπαιδευτικούς (Wolsey & Uline, 2010).

Το σχολείο είναι ένας πολύπλοκος χώρος, πολύ σημαντικός για τους μαθητές/ριες αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σύμφωνα και με άλλες έρευνες κατά τις οποίες η άποψη που έχουν τα άτομα για το σχολικό κλίμα διαμεσολαβείται από την άποψή τους για το χώρο (Eccles & Roeser, 2006). Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές/ριες τον χώρο ενισχύεται από συμβολικές δομές (Wolsey, & Uline, 2010) και επιδρά είτε θετικά είτε αρνητικά στην ανακάλυψη ή απόκρυψη της ταυτότητάς τους. Το σχολείο ως τόπος όπου λαμβάνουν χώρα οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αποκαλύπτει τις ανάγκες των παιδιών για προσωπικούς και κοινωνικούς χώρους οι οποίοι με τη σειρά τους υποβοηθούν την πλαισιωμένη μάθηση (Uline, Tschannes-Moran & Wolsey, 2009). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέρος του τοπίου και στη συνέχεια το τοπίο γίνεται κομμάτι της ταυτότητάς τους (Erikson, 1968).

Οι απαντήσεις των μαθητών/ριών αποτέλεσαν την αφετηρία δράσεων σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς προς δύο κατευθύνσεις ταυτόχρονα, ενίσχυση των θετικών στοιχείων και περιορισμός των αρνητικών στοιχείων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/ριες είδαν ότι οι απόψεις τους συνυπολογίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης με αφορμή τις απαντήσεις των μαθητών/ριών άνοιξε ένας διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση σχετικών παιδαγωγικών προγραμμάτων και διαμορφώθηκαν άτυπες υποομάδες ανάλογα με την επιθυμία εκπόνησης αυτών των προγραμμάτων και τη διάθεση συμμετοχής ή μη συμμετοχής σε αυτά. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν κι άλλες ερευνητικές προσεγγίσεις που τονίζουν ότι οι διάλογοι μεταξύ μαθητών/ριών για το σχολείο μοιάζουν με τους διαλόγους των εκπαιδευτικών (Roorda, Koomen, Split, Oort, 2011). Οι διεργασίες αυτές βοήθησαν στο να αρχίσουν συζητήσεις εκπαιδευτικών σε προκαταρκτικό επίπεδο σχετικά με το όραμα του σχολείου που διερευνήθηκε σε κατοπινή φάση. Επίσης κατά τον αναστοχασμό, προέκυψε η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών από τα ερωτήματα που αφορούσαν στο χώρο του σχολείου στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για τη διερεύνηση των σχέσεων των μαθητών/ριών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς που οδήγησε στη β' φάση διερεύνησης του 1^{ου} κύκλου.

Κατά τη β' φάση του 1^{ου} κύκλου κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια διερεύνησης των απόψεων των μαθητών/ριών με επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου: Ένα ερωτηματολόγιο για τις σχέσεις των μαθητών/ριών μεταξύ τους και ένα ερωτηματολόγιο για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών/ριών.

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της διερεύνησης των σχέσεων των μαθητών/ριών μεταξύ τους έδειξε ότι σε γενικό επίπεδο τα παιδιά έχουν φίλους στο σχολείο (Μ.Ο.: 3.80), αλληλοβοηθούνται (Μ.Ο.:3.10) και επιλύουν τις συγκρούσεις μεταξύ τους (Μ.Ο.:3.40). Ο ρόλος του σχολείου είναι κοινωνικοποιητικός, βοηθά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Σχετικά με τις συγκρούσεις οι μαθητές/ριες δήλωσαν ότι ζητούν συγγνώμη όταν σφάλλουν (Μ.Ο.:3.50) και ότι οι συγκρούσεις επιλύονται το συντομότερο δυνατό (Μ.Ο.:3.40). Επίσης τα παιδιά δήλωσαν ότι οι μαθητές/ριες άλλης εθνικότητας, χρώματος ή με μαθησιακές δυσκολίες είναι γίνονται αποδεκτοί (Μ.Ο.:3.30) και ότι μαθητές/ριες δήλωσαν ότι βοηθούνται πρόθυμα από τους συμμαθητές/ριες τους όταν έχουν δυσκολίες στα μαθήματα (Μ.Ο.:3.10). Τα αποτελέσματα συμφωνούν με έρευνες που δείχνουν πως τα παιδιά γενικά είναι

ευχαριστημένα από το σχολείο τους (Gonzales, Bozick, Daugherty, Scherer, Singh, Saurez & Ryan, 2013). Τα συμπεράσματα αυτά είναι σύμφωνα και με άλλες έρευνες που τονίζουν τη σημασία του αισθήματος της αποδοχής των παιδιών μεταξύ τους (Osterman, K.F. (2007).

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της διερεύνησης των σχέσεων των εκπαιδευτικών –μαθητών/ριών έδειξε ότι οι μαθητές/ριες αισθάνονταν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι (M.O.:3.60), τους βοηθούν στα μαθήματα (M.O.:3.80) τους αποδέχονται και τους αγαπούν (M.O.:3.70). Συνεργάζονται αρμονικά μαζί τους (M.O.:3.80), τους ευαισθητοποιούν στις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης(M.O.:3.80), τους βοηθούν να διαμορφώσουν σωστή συμπεριφορά (M.O.:3.80) και τους συμπαραστέκονται στις δυσκολίες(M.O.:3.80). Ο δεσμός μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή/ριας είναι σημαντικός παράγοντας της σχολικής εμπειρίας του παιδιού (Archambault, Pagani & Fitzpatrick 2013). Ο στενός αυτός δεσμός συνδέεται όχι μόνο με την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών αλλά και με τη δέσμευση των παιδιών και των εκπαιδευτικών με το σχολείο και το αίσθημα «του ανήκειν» (Archambault, Pagani & Fitzpatrick 2013).

Από τη συμμετοχική παρατήρηση κατά την ώρα των διαλειμμάτων που ακολούθησε, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι περισσότερες συγκρούσεις, διαπληκτισμοί και ατυχήματα αφορούσαν στα παιχνίδια των παιδιών και συνέβαιναν κατά την είσοδο και έξοδό τους στο κτήριο. Αυτά όλα περιορίστηκαν δραστικά σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50% έπειτα από την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων για συστηματική συνοδεία από τους εκπαιδευτικούς κατά την είσοδο και έξοδο των μαθητών/ριών στα διαλείμματα, την προσέλευση και την αποχώρηση και επιπλέον ανάθεση επίβλεψης παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Η τήρηση Βιβλίου Συμβάντων, η ενδοσχολική επιμόρφωση και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων οδήγησαν σε αύξηση του φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών. Οι δράσεις αυτές ήταν σε προαιρετικό επίπεδο. Τα 2/3 των εκπαιδευτικών εκπόνησαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι μισοί εκπαιδευτικοί τήρησαν το Βιβλίο Συμβάντων και παρακολούθησαν σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης ενώ η συμμετοχή των γονέων ήταν εξαιρετικά χαμηλή. Μόνο 20 γονείς από όλο το σχολείο παρακολούθησαν τα αντίστοιχα σεμινάρια. Και σε αυτή τη φάση υπήρξε ο αδιόρατος διαχωρισμός των εκπαιδευτικών σε αυτούς που συμμετείχαν και σε αυτούς που δεν συμμετείχαν στην υλοποίηση των δράσεων. Ο αναστοχασμός αυτής της

φάσης αλλά και η διερεύνηση των απόψεων των γονέων κατά την α φάση του 2^{ου} κύκλου που εξελίσσονταν ταυτόχρονα, οδήγησαν στη γ φάση του 1^{ου} κύκλου και τη διερεύνηση της ικανοποίησης των μαθητών/ριών από τα μαθήματα.

Στη γ φάση του 1^{ου} κύκλου οι μαθητές/ριες απάντησαν στα ερωτηματολόγια ικανοποίησης από το μάθημα του δασκάλου και του εκπαιδευτικού των Εικαστικών. Από τις απαντήσεις των μαθητών/ριών φάνηκε ότι τα παιδιά είναι ευχαριστημένα από το μάθημα του δασκάλου και των Εικαστικών (Μ.Ο.:3.80/3.96 αντίστοιχα), την ενθάρρυνση συμμετοχής τους σε αυτό(Μ.Ο.:3.82/3.96), τις ευκαιρίες συμμετοχής (Μ.Ο.:3.89/3.99) και την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος (Μ.Ο.:3.77/3.94), την ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Μ.Ο.:3.51/3.93) και το φόρτο εργασιών (Μ.Ο.:3.37/4.00). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε κι έρευνα (Gonzales et al, 2013) που δείχνει πως οι μαθητές/ριες γενικά δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Αξίζει σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι τρεις δάσκαλοι/ες δε μοίρασαν τα ερωτηματολόγια στις τάξεις τους μολονότι δεν εξέφρασαν την αντίρρηση ή την άρνησή τους επιβεβαιώνοντας την έρευνα για την οργανωσιακή σιωπή (Vakola & Bouradas, 2005) που υπάρχει στον εργασιακό χώρο. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από μαθητές/ριες μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη πηγή πληροφόρησης αλλά υπάρχουν ενστάσεις στη βιβλιογραφία, γιατί η κρίση των μαθητών/ριών επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες (πχ μέγεθος της τάξης), τη διασύνδεση, τις προσδοκίες βαθμολόγησης, την ανωριμότητα ή ασυνέπεια (Αποστολόπουλος, 2014; Boutskou & Boutskou, 2018).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι φωνές των παιδιών μπορεί να λειτουργήσουν ως όχημα αλλαγής και μετασχηματισμού αλλά και ως όχημα καταπίεσης και χειραγώγησης έχοντας επίφαση δημοκρατικών διαδικασιών (Thomson & Gunter, 2006). Κάποιες έρευνες αμφισβητούν, εάν και κατά πόσο οι φωνές των μαθητών/ριών και οι απόψεις τους μπορεί να οδηγήσουν σε αλλαγή ή μετασχηματισμό Cook-Sather, 2006;2011). Στην εργασία αυτή οι μαθητές/ριες ενεπλάκησαν στη διαδικασία, θεωρώντας ότι μπορεί να έχουν ενεργό και ισότιμη συμμετοχή στη διαδικασία αλλαγής του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των παιδιών οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών, δράσεων και εκπόνηση προγραμμάτων με κοινή στόχευση. Δεν πιστεύουμε ότι οι ρητές και άρρητες σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν στο σχολείο μπορούν να αλλάξουν, ούτε ότι τα παιδιά μπορεί να

ενδυναμωθούν, επειδή απλά τα παιδιά έχουν ερωτηθεί και κατέθεσαν την άποψή τους (Groundwater-Smith, 2007). Παρόλα αυτά το να ακούγεται η φωνή των παιδιών μπορεί να κάνει τα παιδιά να αισθανθούν ότι η άποψή τους μπορεί να συνυπολογιστεί στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος και να τα κάνει να νιώσουν ότι ανήκουν σε μία ευρύτερη ομάδα στην οποία μπορεί να αποκτήσουν κίνητρο για συμμετοχή στη σχολική ζωή. Μία ενίσχυση του αισθήματος της οικειότητας με το σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων (Cook-Sather, 2006) και λιγότερα περιστατικά βίας μεταξύ τους (Ahlström, 2010).

Οι καλές σχέσεις μεταξύ μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικές για τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και για την εμπειρία που αποκομίζουν τα παιδιά από το σχολείο (Alerby, 2003). Μολονότι οι απαντήσεις των μαθητών/ριών είναι ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις, τα σχόλιά τους θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να δημιουργηθεί πιο δίκαιο και δημοκρατικό σχολείο. Αυτό δημιούργησε στους εκπαιδευτικούς μία δέσμευση αλλά και μία κοινότητα πρακτικής και μάθησης. Επίσης οι απόψεις των παιδιών έγιναν η αφορμή για να ξεκινήσουν συζητήσεις για το όραμα του σχολείου, να υλοποιηθούν δράσεις για την αλλαγή της σχολικής ζωής αλλά και να αναδειχθούν ζητήματα διαφοροποιήσεων των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά ο 1^ο κύκλος της έρευνας των απόψεων των μαθητών/ριών ακολούθησε τρεις φάσεις: α) διερεύνηση του χώρου οδήγησε σε β) διερεύνηση των σχέσεων και κατόπιν σε γ) διερεύνηση της ικανοποίησης των μαθητών/ριών από το μάθημα του δασκάλου και των Εικαστικών. Ουσιαστικά, ο χώρος, οι σχέσεις και η γνώση επηρεάζουν την ταυτότητα των μαθητών/ριών αλλά και διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο η φωνή των μαθητών/ριών και τα δεδομένα από την καταγραφή των απόψεών τους αξιοποιήθηκαν στην έρευνα πραγματοποιώντας το μεγάλο ζητούμενο που υπάρχει, τον συνυπολογισμό της φωνής των μαθητών/ριών στη λειτουργία του σχολείου (Anfara & Donhost, 2010). Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και οι θεωρητικοί Dewey Vygotsky και ερευνητές σύμφωνα με τους οποίους η μάθηση είναι μια κοινωνική και όχι μόνο ατομική διαδικασία κατά την οποία τόσο οι μαθητές/ριες όσο και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μέλη μιας αλληλοσυνδεόμενης κοινότητας (Osterman, 2007). Με αφορμή τη διατύπωση της άποψης των μαθητών/ριών αναδύθηκαν οι διαφορετικές οπτικές των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Από τον 1ο κύκλο της έρευνας προκύπτει ότι τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στις τρεις φάσεις της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν εκ νέου στο συγκεκριμένο σχολείο σε άλλη χρονική στιγμή ή σε άλλη σχολική μονάδα, προκειμένου να γίνει μία χαρτογράφηση των απόψεων των μαθητών/ριών για το σχολείο . Είναι σημαντικό τα ερωτηματολόγια να χορηγούνται και να επεξεργάζονται σε επίπεδο τάξης, προκειμένου οι δάσκαλοι της τάξης να εντοπίζουν αμέσως τις περιπτώσεις των μαθητών/ριών, που χρήζουν περισσότερης προσοχής. Και είναι αυτές οι περιπτώσεις των μαθητών/ριών που δεν συμφωνούν ή δεν ταιριάζουν με τα υπόλοιπα δεδομένα που μπορούν να προκαλέσουν την αλλαγή στο σχολείο όταν διερευνηθούν και αναλυθούν. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και ο Fielding, (2001) υπογραμμίζοντας πως το να μιλάς για τη φωνή των παιδιών, σαν να ήταν κάτι ενιαίο δεν είναι πραγματικό.

5.3 Συζήτηση 2ου κύκλου- η φωνή των γονέων

Ερευνητικά ερωτήματα

1β Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων για το σχολείο;

2βΗ κατασκευή ενός αξιόπιστου και έγκυρου ερωτηματολογίου γονέων για την επικοινωνία με τη σχολική μονάδα

Η ανίχνευση των απόψεων των γονέων για το σχολείο έγινε στο 2^ο κύκλο της έρευνας δράσης και ακολούθησε τρεις φάσεις. Η ολοκλήρωση της κάθε φάσης, οδήγησε σε παιδαγωγικές και τεχνικές παρεμβάσεις και δράσεις της σχολικής ζωής και στη διερεύνηση της επόμενης φάσης. Κατά την α φάση της έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων για το σχολείο, κατά τη β φάση υλοποιήθηκαν παρεμβάσεις και δράσεις από τους εκπαιδευτικούς έπειτα από τον αναστοχασμό της α φάσης και κατασκευάστηκε πιλοτικό ερωτηματολόγιο επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς και ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του. Κατά τη γ φάση εφαρμόστηκε το ερωτηματολόγιο στους γονείς του σχολείου και διερευνήθηκε η ικανοποίησή τους από την επικοινωνία σχολείου- γονέων.

Από την α φάση του 2^{ου} κύκλου κατά τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων προέκυψε ότι οι γονείς ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από την ανακοίνωση των ωρών

συνεργασίας, (Μ.Ο.3,53) τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.3,25) και την επικοινωνία με τη Διεύθυνση του σχολείου (Μ.Ο.3,51). Οι γονείς δεν ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από τις εκδηλώσεις του σχολείου για τους γονείς (Μ.Ο.2,59), την ατομική ενημέρωση (Μ.Ο.2,78), και τις ώρες συνεργασίας (Μ.Ο.3.03). Η ποιοτική ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έδειξε ότι αρκετοί γονείς ήταν: α) δυσαρεστημένοι με τους εκπαιδευτικούς για παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα, β) με τη διεύθυνση του σχολείου για έλλειψη ενημέρωσης και λειτουργικά ζητήματα πρόσβασης και παροχών και γ) με γονείς των άλλων παιδιών για αδιαφορία και μη φροντίδα. Οι γονείς θεωρούσαν ότι η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας μπορεί να βελτιωθεί, εφόσον οι εκπαιδευτικοί αλλάξουν στάση, διάθεση, υπάρξει περισσότερη ενημέρωση και επιλυθούν λειτουργικά θέματα.

Έπειτα από συζήτηση με αφορμή τις απαντήσεις των γονέων, οι εκπαιδευτικοί προέβησαν σε συγκεκριμένες ενέργειες, προκειμένου να αυξηθούν οι ώρες συνεργασίας με τους γονείς και να ανοίξουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία με πολιτιστικές δράσεις, να γίνουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις, σεμινάρια για γονείς και εκπαιδευτικούς, κάτι που συνεπάγονταν αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών εντός του εργασιακού τους ωραρίου αλλά και προαιρετικές απογευματινές δράσεις.

Ο αναστοχασμός της α φάσης πέρα από τις παραπάνω πρακτικές δράσεις οδήγησε στην κατασκευή ενός πιλοτικού ερωτηματολογίου και τον έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας του στη β φάση και την εφαρμογή του τελικού ερωτηματολογίου στους γονείς του σχολείου κατά τη γ φάση.

Κατά τη β φάση, τα αποτελέσματα του πιλοτικού ερωτηματολογίου έδειξαν ότι κυρίως οι μητέρες απάντησαν σε αυτό, κάτι που είναι σύμφωνο με τη διεθνή βιβλιογραφία που αποδεικνύει την έμφυλη διάσταση της ιδιότητας του γονέα που επικοινωνεί με το σχολείο (Crozier, 2005). Η επικοινωνία (δια ζώσης και τηλεφωνική) με τη διεύθυνση του σχολείου δεν υπήρχε για το 40% των γονέων και μόνο το 20% των γονέων συμμετείχε στα σεμινάρια-επιμορφώσεις που διοργάνωσε το σχολείο, ενώ το 85% παραβρέθηκε σε εορταστικές εκδηλώσεις. Το 40% των γονέων επικοινωνήσε με το σχολείο 1-3 φορές κατά την επίδοση των τίτλων προόδου. Φαίνεται πως όσο πιο πολύ επικοινωνεί το σχολείο με το σπίτι και όσο πιο συχνά επισκέπτονται οι γονείς το σχολείο τόσο πιο ευπρόσδεκτοι νιώθουν οι γονείς αλλά και αναγνωρίζουν περισσότερο το έργο του σχολείου.

Τα αποτελέσματα της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ήταν τα εξής:

- Του δείκτη alpha (α) του Cronbach= 0,894 εσωτερική συνέπεια και σε Standard τιμές των μεταβλητών, τότε ο συντελεστής α του Cronbach λαμβάνει τιμή $\alpha=0,913$
- Στο Μοντέλο Split-Half, της συσχέτισης των τμημάτων τα δύο μέρη εμφανίζουν συντελεστή συσχέτισης $r=0,694$. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Spearman-Brown έχει τιμή της τάξης του 0,819
- Το Μοντέλο Guttman των κατωτάτων ορίων για πραγματική αξιοπιστία για κάθε Split-Half τεστ και η τιμή του ισούται $L4=0,819$ και ο $L6=0,883$
- Το Μοντέλο Parallel των διασπορών δείχνει ότι CommonVariance της κλίμακας ισούται με 1,337 και το Reliability of Scale ισούται με 0,894 ενώ το Reliability of Scale (Unbiased) 0,892.
- Στο Μοντέλο StrictParallel, του βαθμού προσαρμογής εννοιολογικής κατασκευής και της εκτίμησης της αμερόληπτης αξιοπιστίας, το Reliability of Scale ισούται με 0,878, ενώ το Reliability of Scale (Unbiased) με 0,886.

Τα αποτελέσματα της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου ήταν τα εξής:

- Οι τιμές της κοινής παραγοντικής ανάλυσης για κάθε ερώτηση έχουν τιμή μεγαλύτερη από 0.40 γεγονός που δηλώνει ικανοποιητική ποιότητα των μετρήσεων.
- Ο δείκτης καταλληλότητας δείγματος $KMO=0,768>0.60$ έδειξε ότι τα δεδομένα του δείγματος ήταν κατάλληλα για να υποστούν παραγοντική ανάλυση και ο έλεγχος σφαιρικότητας (Bartlett's sign <0.01) έδειξε επίσης ότι έχει νόημα η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες (Principal component analysis).
- Το τεστ καλής προσαρμογής του μοντέλου των τεσσάρων παραγόντων ο οποίος ελέγχει την υπόθεση H_0 : Δεν υπάρχει πρόβλημα καλής προσαρμογής του μοντέλου μας στα δεδομένα

Συμπερασματικά, οι απόψεις των γονέων για την επικοινωνία με το σχολείο κατηγοριοποιούνται σε επτά επίπεδα: 1) γενική ικανοποίηση (για γονέα και παιδί), 2) πληροφόρηση, ενημέρωση για το παιδί από το σχολείο, 3) συνυπολογισμός άποψης γονέων (από διεύθυνση και εκπαιδευτικούς), 4) αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο (διεύθυνσης και εκπαιδευτικών), 5) ικανοποίηση από επιμέρους προγράμματα, 6)

δημοκρατικότητα, μη διακρίσεις (για γονέα και παιδί), 7) διαφοροποίηση σχολείου για κάθε παιδί (ευελιξία σχολείου).

Κατά την γ φάση της έρευνας και την επεξεργασία των ερωτηματολογίων των γονέων φάνηκε ότι η υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη γενική ικανοποίηση γονέα και το φύλο του γονέα ($p=0,063$). Επίσης βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση όσον αφορά την ερώτηση 'Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο' ($p=0,042$) και τη διαπίστωση 'Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο' ($p=0,007$), με τους πατέρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο από τις μητέρες, που σημαίνει υψηλότερο επίπεδο διαφωνίας με τις προτάσεις αυτές. Επίσης η συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων έχει συνάφεια με την ικανοποίηση 'Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο' ($p=0,007$) και 'Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο' ($p=0,003$). Η συχνότητα επίσκεψης στο σχολείο για άλλο θέμα σχετίζεται με την άποψη 'Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο' και 'Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο'. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας επίσκεψης στο σχολείο για εορταστικές εκδηλώσεις και της άποψης 'Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού' ($p=0,011$). Επίσης, η άποψη 'Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού' σχετίζεται τόσο με τη συχνότητα συνάντησης με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση ($p=0,046$), όσο και με τη συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων ($p=0,012$). Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας παρακολούθησης σεμιναρίων και της άποψης 'Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο' ($p=0,015$). Η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από την αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο στη βάση του φύλου του γονέα. Όπως παρατηρούμε, οι μητέρες εκφράζουν χαμηλότερο επίπεδο διαφωνίας όσον αφορά την άποψη 'Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη' ($p=0,005$). Η συχνότητα συνάντησης με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση σχετίζεται με την άποψη 'Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς' ($p=0,001$), την άποψη 'Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς' ($p=0,041$) και την άποψη 'Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να τη συναντήσω' ($p=0,006$). Σημαντική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της συχνότητας παρακολούθησης σεμιναρίων και της άποψης 'Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την

πρόοδο του παιδιού μου' ($p=0.045$). Σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας συνάντησης με τους εκπαιδευτικούς και της άποψης 'Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διεύθυντριά, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη' ($p=0.004$) και της άποψης 'Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη' ($p=0.019$). Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από επί μέρους προγράμματα στη βάση του φύλου του γονέα. Όπως παρατηρούμε, δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση, με εξαίρεση τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά, όπου οι μητέρες εξέφρασαν χαμηλότερο επίπεδο διαφωνίας από τους πατέρες ($p=0.001$). Κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας παρακολούθησης σεμιναρίων και τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο ($p=0.012$) και της άποψης τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά ($p=0.007$). Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας για εορταστικές εκδηλώσεις και τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά ($p=0.011$) και το πρόγραμμα Βηματομέτρησης ($p=0.003$). Όσο πιο συχνά οι γονείς παρακολουθούν σεμινάρια τόσο πιο ευπρόσδεκτοι νιώθουν αυτοί και τα παιδιά τους και ότι στις συναντήσεις ενημερώνονται για την πρόοδο του παιδιού τους. Όσο πιο συχνά επισκέπτονται το σχολείο για κάποιο θέμα τόσο περισσότερο χαίρονται που το παιδί τους πάει στο συγκεκριμένο σχολείο και ότι το παιδί τους είναι ευπρόσδεκτο στο σχολείο. Επίσης όσο πιο συχνά οι γονείς παρακολουθούν σεμινάρια τόσο περισσότερο συμφωνούν με το ότι όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα. Η συχνότητα επίσκεψης για εορταστικές εκδηλώσεις, ενημέρωση και σεμινάρια σχετίζεται με την άποψη ότι το σχολείο αναγνωρίζει τα ενδιαφέροντα και δυσκολίες του κάθε παιδιού. Όσο πιο συχνά συναντιούνται οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς τόσο περισσότερο θεωρούν ότι υπάρχει άριστη επικοινωνία μεταξύ των γονέων των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης. Όσο πιο συχνά συναντιούνται με τους εκπαιδευτικούς τόσο περισσότερο θεωρούν ότι οι προβληματισμοί τους λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψιν. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν κυρίως από μητέρες, κάτι που είναι σύμφωνο με τη διεθνή βιβλιογραφία και αποδεικνύει την έμφυλη διάσταση της ιδιότητας του γονέα που επικοινωνεί με το σχολείο (Crozier, 2005) και στην ελληνική πραγματικότητα.

Κατά την ποιοτική ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, προέκυψε ότι οι γονείς πιο εύκολα κατέγραψαν τα θετικά από τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου. Η μεγαλύτερη συχνότητα αποκρίσεων (254) ήταν για τα θετικά στοιχεία, ενώ η συχνότητα (88) για τα αρνητικά και η συχνότητα (89) για τις επιθυμητές αλλαγές φανερώνουν οι απαντήσεις ήταν εξαιρετικά στοχευμένες. Στις ανοιχτές ερωτήσεις οι γονείς εξέφρασαν θετικά σχόλια για το σχολείο με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι για τα αρνητικά στοιχεία. Η συχνότητα των θετικών αναφορών μειώνονταν προοδευτικά στις μεγαλύτερες τάξεις. Οι γονείς της Ε τάξης φάνηκε να καταγράφουν τα περισσότερα αρνητικά στοιχεία για το σχολείο. Το γεγονός ότι η συχνότητα των θετικών αναφορών των γονέων μειώνεται προοδευτικά όσο τα παιδιά μεγαλώνουν μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, οι γονείς θεωρούν κάποια στοιχεία του σχολείου ως δεδομένα και δεν «τα βλέπουν», ενώ αντίθετα οι γονείς των μικρών μαθητών/ριών μπορεί να είναι πιο ευαίσθητοι στην αναγνώριση των θετικών στοιχείων του σχολείου. Ίσως να κάνουν σύγκριση με το σχολείο που οι ίδιοι παρακολουθούσαν, όταν ήταν παιδιά και η ανάμνηση του δικού τους σχολείου, να τους κάνει να εντοπίζουν τα θετικά στοιχεία στο σχολείο των παιδιών τους.

Ως θετικά στοιχεία του σχολείου αναφέρθηκαν οι εγκαταστάσεις και η υλικοτεχνική υποδομή, η καθαριότητα και η ασφάλεια. Ως αρνητικά στοιχεία αναφέρθηκε το διδακτικό προσωπικό. Συχνά υπάρχουν αντιφατικές απόψεις από γονείς του ίδιου τμήματος. Φαίνεται ότι τα παιδιά και οι γονείς συμφωνούν ως προς τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου. Οι γονείς είναι πιο επικριτικοί για το προσωπικό του σχολείου.

Εξαιρετικά σημαντικό ήταν το γεγονός ότι οι μισοί σχεδόν γονείς διαφωνούν ως προς το ότι οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι ουσιαστικές και ότι τους ενημερώνουν για την πρόοδο και συμπεριφορά των παιδιών τους. Ένας στους τρεις γονείς διαφωνεί ως προς το ότι το παιδί του αισθάνεται ευπρόσδεκτο στο σχολείο, ενώ ένας στους τέσσερις πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν διακρίσεις. Ένας στους τρεις γονείς διαφωνεί με το ότι το σχολείο αναγνωρίζει τα ταλέντα ή τις ανάγκες των παιδιών. Ένας στους τρεις γονείς διαφωνεί ότι υπάρχει άριστη επικοινωνία με τη διεύθυνση και ότι οι γονείς νιώθουν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο. Ένας στους δυο γονείς διαφωνεί με το δωρεάν δεκατιανό για όλους, την Ψυχολόγο, ενώ ένας στους δύο γονείς διαφωνεί με την Ενισχυτική διδασκαλία και τη

βοηθό εκπαιδευτικό. Ένας στους τέσσερις γονείς διαφωνεί με τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολείο.

Οι απαντήσεις των γονέων ήταν μη αναμενόμενες και αντιφατικές σε σχέση με τις δράσεις που έκανε το σχολείο αλλά και την πρόθεση των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν την πρακτική της σχολικής ζωής. Φαίνεται πως οι ενέργειες του σχολείου δεν γίνονταν αντιληπτές από τους γονείς τη στιγμή που συμβαίνουν. Επιπλέον φαίνεται να υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτά που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικά από αυτά που οι γονείς θεωρούν σημαντικά (πχ. δωρεάν δεκατιανό για όλα τα παιδιά, αντισταθμιστική αγωγή). Επίσης το γεγονός ότι πολλοί γονείς δεν έχουν συχνή επικοινωνία με το σχολείο, αλλά έχουν άποψη γι αυτό φανερώνει πως η άποψη που έχουν οι γονείς για το σχολείο μπορεί να μη βασίζεται σε αυτό που συμβαίνει, αλλά να απηχεί και να αντηχεί τη δημόσια ρητορική και τον απρόσωπο διάλογο. Μολονότι υπήρχε μεγάλη προσπάθεια από το σχολείο για να κάνει τους γονείς να είναι ευπρόσδεκτοι και να ανταποκριθεί στα αιτήματά τους, αυτό δεν αποτυπώθηκε στις απαντήσεις τους. Συνήθως οι έρευνες συμφωνούν πως όταν το σχολείο είναι πιο φιλικό προς τους γονείς τότε και οι γονείς είναι πιο ενεργοί και ανταποκρίνονται στην επικοινωνία με το σχολείο (Anderson, & Minke, 2010). Ωστόσο, έρευνες έδειξαν πως συχνά οι γονείς δεν απαντούν σε ερωτηματολόγια που στέλνει το σχολείο, γιατί δεν τα θεωρούν χρήσιμα και ουσιαστικά και το ένα τέταρτο των γονέων τα θεωρεί χάσιμο χρόνου (Gonzales et al, 2013).

Από την παρούσα εργασία προκύπτει η πολυπλοκότητα της απόφασης του συνυπολογισμού της φωνής των γονέων. Τα σχολεία θα πρέπει να επενδύσουν χρόνο, ενέργεια και δημιουργικότητα και να αρχίσουν να αξιοποιούν τις παραμελημένες διαστάσεις της συμμετοχής των γονέων (Σιδηρόπουλος, 2016) ερμηνεύοντας προσεκτικά τα αποτελέσματα της συνεργασίας με τους γονείς. Ο συνυπολογισμός της άποψης των γονέων, οδήγησε σε αναστοχασμό τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και συνειδητοποίηση πως σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς έχουν διαφορετικά συμφέροντα (Mullen & Sullivan, 2002) και συχνά αντικρουόμενα μεταξύ τους ενδιαφέροντα, που έρχονται σε διάσταση με αυτά των εκπαιδευτικών.

Η φωνή των γονέων δεν είναι ενιαία και οι απόψεις τους μπορεί να λειτουργήσουν ως κινούμενη άμμος αν δεν αναλυθούν και επεξεργαστούν. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζοντας τους έξι διαφορετικούς τύπους και βαθμούς εμπλοκής και

συμμετοχής των γονέων όπως έχουν παρουσιαστεί από την Epstein, (1995) μπορούν μελλοντικά να οργανώνουν σχέδια επικοινωνίας, προσέγγισης και δράσης προκειμένου να ακούγονται οι φωνές όλων των γονέων. Μεγάλη πρόκληση για τη σχολική μονάδα είναι οι φωνές των γονέων να ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς μαζί με τους γονείς προκειμένου να μην υπάρχουν παρανοήσεις αλλά και να δίνονται οι ανάλογες επεξηγήσεις.

5.4 Συζήτηση 3^{ου} κύκλου- η φωνή των εκπαιδευτικών

Τα ερευνητικά ερωτήματα:

1γ. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο;

3γ. Η κατασκευή λειτουργικών ερωτηματολογίων για εκπαιδευτικούς για το συντονισμό, την οργάνωση σχολικής ζωής και την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού

Κατά την α φάση του 3^{ου} κύκλου έγινε μία καταγραφή της κατάστασης όπως αποτυπώθηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου. Κατά τη β φάση του 3^{ου} κύκλου επιχειρήθηκε να λειτουργήσει το σχολείο με τη μορφή της κατανεμημένης ηγεσίας, προκειμένου όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις της σχολικής ζωής και αναζητήθηκε το κοινό όραμα του σχολείου, οι κοινές αξίες και η υιοθέτηση κοινών δράσεων προς αυτούς τους σκοπούς. Στη γ φάση του 3ου κύκλου διερευνήθηκε με ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν την οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής καθώς και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Κατά την α φάση του 3^{ου} κύκλου, στο πρώτο έτος της έρευνας δράσης στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, δε συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί στις συζητήσεις και πολλοί απέφευγαν να εκθέσουν την άποψή τους δημόσια. Για το λόγο αυτό μοιράστηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το τι τους αρέσει, τι δεν τους αρέσει και τι θα ήθελαν να αλλάξουν στο σχολείο. Επτά εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι λόγοι περιορισμένης συμμετοχής μπορεί οφείλονται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούσαν να εκθέσουν την άποψή τους ή μπορεί να μην είχαν συνηθίσει να εκφράζουν την άποψή τους με αυτόν τον τρόπο. Επίσης η προαιρετική και όχι

υποχρεωτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή η αδιαφορία μπορεί να είναι πιθανοί παράγοντες που επηρέασαν τη μικρή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η παράλειψη ή η απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια καταγράφεται και σε άλλη έρευνα ως ένδειξη αντιφάσεων (Αμηράς, Παπαδοπούλου, Καλπίδης, 2017) αλλά και ως οργανωσιακή σιωπή (Vakola & Bouradas, 2005). Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο θεωρούσαν ως θετικά στοιχεία τις σχέσεις μεταξύ τους και κατόπιν την υλικοτεχνική υποδομή. Οι εκπαιδευτικοί ως αρνητικά στοιχεία θεωρούσαν την εμπλοκή και παρεμβάσεις των γονέων στο έργο τους, το χαμηλό επίπεδο των μαθητών/ριών και κατόπιν τις απουσίες των συναδέλφων εκπαιδευτικών που σήμαιναν έξτρα φόρτο εργασίας και ανάληψη επιπρόσθετων πρωτοβουλιών. Στο ερώτημα τι θα επιθυμούσαν να αλλάξουν στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τους γονείς και τις μορφές συμπεριφοράς των μαθητών/ριών. Ενώ οι μαθητές/ριες θεωρούσαν θετικό στοιχείο την υποδομή του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί δεν την αξιολόγησαν το ίδιο θετικά. Ίσως για τους εκπαιδευτικούς πάντα να υπάρχει περιθώριο βελτίωσης πόρων και υποδομών σε αυτό που ήδη έχει το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν αρνητικά στοιχεία θέματα που είχαν σχέση με την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους, τους/τις μαθητές/ριες, τους γονείς και τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Κατά τη β' φάση του 3^{ου} κύκλου επιχειρήθηκε να λειτουργήσει το σχολείο με τη μορφή της κατανεμημένης ηγεσίας, προκειμένου όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις της σχολικής ζωής και αναζητήθηκε το κοινό όραμα του σχολείου, οι κοινές αξίες και η υιοθέτηση κοινών δράσεων προς αυτούς τους σκοπούς. Έγιναν πολλές συνεδριάσεις και συζητήσεις αλλά και υλοποίηση όσων πρακτικών αποφασίζονταν στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Υπήρχαν οι εξής παραδοχές: Πρώτον, η γνώση ενδημεί στις καθημερινές εμπειρίες και η κατάκτηση της γίνεται με αναστοχασμό στην καθημερινή πράξη. Δεύτερον, η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη σχολική ζωή βελτιώνει τις πρακτικές τους και τον επαγγελματισμό τους (Vescio, Dorener & Adams, 2008; Καλπίδης 2017).

Η κουλτούρα του οργανισμού (Schein 1999; Van Houtte, 2004; Χατζηπαναγιώτου, 2008ή) μελετήθηκε σε τρία επίπεδα: το πρώτο επίπεδο αφορούσε στα ορατά στοιχεία του σχολείου, το δεύτερο επίπεδο αφορούσε στις αξίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και το τρίτο επίπεδο αφορούσε στις μη συνειδητές, αφηρημένες

αντιλήψεις, αισθήματα και ανθρώπινες σχέσεις των ατόμων. Ήταν μία προσπάθεια της διευθύντριας ως πρώτης μεταξύ ίσων (Ράπτης & Βιτζιλιάκη, 2007) σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων να εφαρμόσουν μία έρευνα δράσης για τη βελτίωση του σχολείου (Πασιαρδής, 2014). Η συνδιαμόρφωση του οράματος του σχολείου και των κοινών αξιών από τη μία πλευρά οδήγησε σε κινητοποίηση κάποιων εκπαιδευτικών, ενεργή συμμετοχή και δημιουργία συναισθηματικής δέσμευσης με το σχολείο κάτι που συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία (Jantzi, & Leithwood, 1996) και έγιναν αλλαγές που να είχαν νόημα για το σχολείο (Αμυράς, Παπαδοπούλου, Καλπίδης 2017). Από την άλλη πλευρά, οι συχνές συνεδριάσεις και η δέσμευση στην έρευνα λειτούργησε ως ηγεσία του βρόγχου για κάποιους εκπαιδευτικούς. Η διερεύνηση του σχολείου έγινε αντιληπτή από κάποιους εκπαιδευτικούς ως επιπρόσθετος, μη αμειβόμενος κόπος και ήταν κάποιο ξεβόλεμα από γνωστές ρουτίνες. Το εύρημα αυτό συνάδει με άλλες έρευνες, όπου η επιρροή του διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου γίνεται αντιληπτή από κάποιους εκπαιδευτικούς ως μορφή και εργαλείο διαχειριστικού ελέγχου ή επιβολής αξιών και πολιτικών, που δεν εξυπηρετούσαν τα συμφέροντα τους (Allix, 2000, Gunter, 2001 Παπαθωμόπουλος, 2016).

Στη γ' φάση του 3^{ου} κύκλου διερευνήθηκε με ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν την οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής και την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο για την οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής, η Διεύθυνση εξασφαλίζει την έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του προσωπικού για θέματα που το αφορούν (Μ.Ο. 4.00) και διασφαλίζει θετικό κλίμα και υποστηρίζει τη λειτουργία του σχολείου ως χώρου μάθησης και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους/τις μαθητές/ριες (Μ.Ο. 3.39). Επίσης η Διεύθυνση υποστηρίζει ένα συνεργατικό, συμμετοχικό, συλλογικό πλαίσιο εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας (Μ.Ο. 3.08) και επίσης υποστηρίζει και συντονίζει άρτια την καλή ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος (Μ.Ο. 3.04), το οποίο διέπεται από παιδαγωγικές αρχές και παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 3.13). Οι διοικητικές/εξωδιδασκτικές εργασίες οργανώνονται αποτελεσματικά, σύμφωνα με τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας (Μ.Ο. 3.08) και αναλαμβάνονται οι απαραίτητες πρωτοβουλίες και ενέργειες με σκοπό την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος (Μ.Ο. 3.00). Από την αρχή της σχολικής

χρονιάς, ο Σύλλογος Διδασκόντων έθεσε συγκεκριμένους στόχους- προτεραιότητες και προγραμματίσε τις δράσεις για την υλοποίησή τους (Μ.Ο. 3.91). Για τις παραπάνω δηλωτικές προτάσεις υπάρχουν τα ντοκουμέντα της προώθησης της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και της συμμετοχής του σχολείου σε δράσεις, όπως προκύπτει από τα Πρακτικά των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η Διεύθυνση διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις πιθανές διαφορές/διαφωνίες μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Μ.Ο.2.43), ότι διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για αποτελεσματική επικοινωνία των μελών στην σχολική κοινότητα μεταξύ τους και με το εξωτερικό περιβάλλον (Μ.Ο. 2.73), ότι οι αποφάσεις που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών (Μ.Ο. 2.56) και ότι η Διεύθυνση διασφαλίζει την τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων (Μ.Ο. 2.69). Από τις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η επικοινωνία του σχολείου εντός και εκτός της σχολικής μονάδας χρειάζεται βελτίωση. Ωστόσο η επικοινωνία εντός και εκτός σχολείου γίνονταν με προγραμματισμένο τρόπο και συνεδριάσεις συλλογικών οργάνων. Επίσης από τη μελέτη των αρχείων του Σχολείου και των Πρακτικών των Συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων και του Σχολικού Συμβουλίου προκύπτει ότι όλες οι αποφάσεις ήταν ομόφωνες.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο για την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, το σχολείο υποστηρίζει την προσαρμογή και την ένταξη των νέων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Μ.Ο. 3.75), η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους είναι καλή (Μ.Ο. 3.75). Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ενδιαφέρον για επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα (Μ.Ο. 3.65). Το διδακτικό προσωπικό αξιοποιείται ανάλογα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους για τις ανάγκες του σχολείου (Μ.Ο. 3.50) και η Διεύθυνση υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 3.30).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η κατανομή των αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς ήταν δίκαιη (Μ.Ο. 2.55) και αναπτύσσονταν διαδικασίες στήριξής τους για τις επιστημονικές και παιδαγωγικές τους ανάγκες (Μ.Ο. 2.90). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις πραγματοποιούνταν στο σχολείο από ειδικούς επιστήμονες με πρωτοβουλία της Διεύθυνσης και του Συλλόγου

Διδασκόντων (Μ.Ο. 2.90) και ότι οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις ανταποκρίνονταν στις ανάγκες τους (Μ.Ο. 2.90).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι σε όποιες ερωτήσεις αναφέρονταν ή υπονοούνταν η λέξη Διεύθυνση η βαθμολογία ήταν πιο χαμηλή από τις ερωτήσεις που αναφέρονταν ή υπονοούνταν ο Σύλλογος Διδασκόντων. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΔΙΠΠΔΕ, 2018). Παρατηρήθηκε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν τις δικές τους ενέργειες είναι πιο θετικοί, από ό,τι όταν αποτιμούν τις ενέργειες της διεύθυνσης και υπογραμμίστηκε ότι η αποτίμηση της αυτοαξιολόγησης των σχολείων ήταν αρκετά υψηλότερη από την αναμενόμενη.

Στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών καταγράφηκε και εκφράστηκε η άρρητη σύγκρουση κάποιων εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου αλλά και η αντίστασή τους στην αλλαγή. Η διευθύντρια και η έρευνα δράσης ήταν ταυτόσημοι με την αλλαγή στη σχολική μονάδα, το νέο τρόπο διοίκησης και έτσι όποια αντίσταση στην αλλαγή εκφράστηκε και ως αντίσταση στη διευθύντρια. Η αλλαγή επειδή συνδέεται με κάτι άγνωστο, συχνά φοβίζει τα άτομα (Fullan, 2007). Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας είναι εξαιρετικά περιορισμένη σχετικά με την αντίσταση των εκπαιδευτικών στη υιοθέτηση των αλλαγών και ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιου τύπου έρευνες (Hughes, 2000). Οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις ερευνητικές πρακτικές εξαιτίας της συνήθειάς τους σε εξατομικευμένη, απομονωμένη εντός της αίθουσας διδασκαλία τους (Κυπριανός, 2002, Σουβατζή & Πανταζής, 2002, Φρόση, 2005). Οι συνεργατικές πρακτικές είναι δυνατόν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς και να επιφέρουν αλλαγές στην κουλτούρα τους μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2002), μόνο όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι γι αυτό. Επίσης η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή έχει να κάνει με τα χαρακτηριστικά της πρωτοβουλίας, τις ιδεολογίες των εκπαιδευτικών, αλλά και τις συνθήκες εργασίας (Acker, 1988). Αν μία μεταρρύθμιση προτείνεται από γυναίκα έχει αυξημένες πιθανότητες να συναντήσει την αντίσταση των ανδρών στην υλοποίησή της (Hubbard & Datnow, 2000). Επίσης η απαίτηση επιπλέον χρόνου και ενέργειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών καθώς και η απουσία κινήτρων είναι

παράγοντες κλειδιά από τα οποία εξαρτάται η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή (Fullan, 1993).

Σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας προέκυψαν οι ακόλουθες επισημάνσεις: 1) Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς αλλά δεν απαντήθηκε αμέσως ατομικά από τον καθένα χωριστά καθώς και το γεγονός ότι εννέα άτομα φαίνεται να έχουν προαποφασίσει να δηλώσουν το ίδιο, έπειτα από μεταξύ τους συνεννόηση δημιουργεί ζητήματα σκόπιμης και κατευθυνόμενης απάντησης και επιβεβαιώνει την ύπαρξη ομάδων ιδιοσυγκρασίας που εφαρμόζουν μικροπολιτικές (Holly, 1989). Η συγκεκριμένη έρευνα της φωνής των εκπαιδευτικών ήταν μία ενσυνείδητη απόφαση προκειμένου να εκτονωθεί η υποβόσκουσα λανθάνουσα σύγκρουση (Ζαβλανός, 1999), που υπήρχε στο σχολείο από ομάδα εκπαιδευτικών και δεν εκδηλώνονταν φανερά για διάφορους λόγους. 2) Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και κλειστού τύπου έδινε τη δυνατότητα σε όποιον ήθελε, να δηλώσει ό,τι ήθελε χωρίς να υπάρχει η ανάγκη για επιχειρηματολογία και απόδειξη της δήλωσής του. Στο σημείο αυτό φάνηκαν οι μικρο-πολιτικές εντάσεις που υπήρχαν στο σχολείο, καθώς και η διαμόρφωση ενός αντίπαλου πόλου που διαμορφώθηκε απέναντι στη Διεύθυνση του σχολείου και αποτελούσαν εκφάνσεις της αντίστασης στην αλλαγή (Μερκούρη 2015). Μέσω της έρευνας δράσης επιχειρήθηκε να υπάρξει επίλυση μέσω της τεχνικής του συμβιβασμού, όπου τα αντιμαχόμενα μέλη διατηρούσαν τις διαφορές τους αλλά οδηγούνται σε μία μέση λύση μέσα από τις συνεργασίες και τις συζητήσεις και τη δυνατότητα έκφρασης άποψης. Η έκφραση της άποψής τους πέτυχε στην εκτόνωση του συναισθήματός τους στο πλαίσιο της «κριτικής συναδελφικότητας» (Lord, 1994).

Είναι σκόπιμο να γίνει μελλοντική διερεύνηση της αντίστασης των εκπαιδευτικών στην αλλαγή με συνεντεύξεις προκειμένου να υπάρχει διευκρίνιση, αιτιολόγηση και ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Η αντίσταση στην αλλαγή είναι μία δύναμη που εργάζεται εναντίον της, λειτουργώντας ως εμπόδιο (Janas, 1998; Ψαράς, 2015) και δημιουργεί χάσμα μεταξύ της θεωρίας και της πράξης.

5.5 Αναστοχασμός

Το σχολείο στη διεθνή βιβλιογραφία αντιμετωπίζεται ως ορθολογικά συγκροτημένος οργανισμός (γραφειοκρατικές θεωρήσεις), ως λειτουργικό σύστημα (συστημικές

θεωρήσεις) ή ως προϊόν αλληλεπίδρασης (ερμηνευτικές προσεγγίσεις). Στην ελληνική πραγματικότητα υπάρχει ασάφεια οριοθέτησης του έργου του (Παπακωνσταντίνου, 1993) και αναπτύσσονται αντιφατικές σχέσεις με τον πληθυσμό που εξυπηρετεί (Γκότοβος, 1986; Μαυρογιώργος, 1993; Μιχαλόπουλος, 1987). Το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα οργάνωσης, αλλά ως προς τη λειτουργία του δεν ακολουθεί τους κανόνες ενός γραμμικού ή τυπικού ιεραρχικού συστήματος. Υπάρχει μία άτυπη ιεραρχική οργάνωση που βασίζεται στην αρχαιότητα των εκπαιδευτικών, συνδυάζοντας το συνολικό χρόνο υπηρεσίας αλλά και ανάληψης καθηκόντων στη συγκεκριμένη θέση, στο πλαίσιο της οποίας ο ρόλος του διευθυντή είναι γενικά αμφιλεγόμενος και κατά περίπτωση σημαντικός (Γιαννακοπούλου, 2002) παρά τη ρητορική για ισότιμη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Το σχολείο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός, εκτός από την ιεραρχική οργάνωση έχει και κατανομή αρμοδιοτήτων και υπευθυνοτήτων της σχολικής λειτουργίας στα μέλη του, σύμφωνα με αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Ωστόσο, η διαδικασία και τα κριτήρια των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων δεν μπορεί να είναι σαφώς προσδιορισμένα από τη νομοθεσία και χαρακτηρίζονται ως διαδικασίες διαπραγμάτευσης με άτυπα και άρρητα κριτήρια, που εφαρμόζονται κατά περίπτωση.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως βασικό τους έργο τη διδασκαλία για την οποία είναι αυτόνομοι και ελάχιστα τη συμμετοχή τους στις εξωδιδασκτικές εργασίες. Η ανάθεση εξωδιδασκτικών καθηκόντων που δεν υπήρχαν στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών θεωρείται φορτίο και τους εξουθενώνει. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι έρευνες των και Fernet, Guay, Senecal, & Austin, (2012) και Miron & Evergreen, (2008).

Σε λειτουργικό επίπεδο η αυτονομία και η μη σαφής περιγραφή των καθηκόντων των εκπαιδευτικών στο σχολείο, «έχει ως συνέπεια, μεταξύ άλλων, την αδυναμία διασφάλισης ενός επαρκούς επιπέδου αμεροληψίας στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριά τους, με τους γονείς τους, αλλά και με κάθε άλλο άτομο που ευκαιριακά ή σταθερά σχετίζεται με τις δραστηριότητες του σχολείου» (Γιαννακοπούλου, 2002, σελ 256). Έτσι φαίνεται να κυριαρχεί το άτυπο σχολείο στο τυπικό κατά τη λειτουργία του. Για το λόγο αυτό τα διαφορετικά θεωρητικά και ερμηνευτικά πλαίσια μπορεί να είναι αμοιβαία συμπληρωματικά, αλλά ως βάση για την κατανόηση και διερεύνηση της λειτουργίας του σχολείου οφείλουν να

συνυπολογίσουν το άτυπο και το άρρητο, που δεν θέλει ή δεν μπορεί να καταγραφεί και να εκφραστεί .

Το να λειτουργεί ως πρότυπο ο διευθυντής, όπως αρχικά τονίζονταν στη βιβλιογραφία, δεν αρκεί γιατί «τα άτομα είναι όντα που πιστεύουν» (Gardner, 1986, p. 9) και χρησιμοποιούν τις πεποιθήσεις τους για να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους, να απαλύνουν τους φόβους τους και να δώσουν νόημα. Δεν νοσηματοδοτούνται όλα με τον ίδιο τρόπο και δεν είναι δυνατόν όλοι να συμφωνήσουν σε κάτι στον ίδιο βαθμό ή με την ίδια δέσμευση (Goslin, 2012). Ο/η διευθυντής/ρια μπορεί να επηρεάσει μόνο σε ένα βαθμό τις συνθήκες για να προκύψει η γνώση στον οργανισμό, γιατί τα κοινωνικά δίκτυα και οι άτυπες ομάδες αυτό-οργανώνονται σε μεγάλο βαθμό (Hannah & Lester, 2009). Αν δε μάθουν οι ομάδες, ο οργανισμός δε μαθαίνει (Senge, 1990). Ωστόσο οι ομάδες δεν μαθαίνουν είτε γιατί επαφίενται σε έναν κυριαρχικό αρχηγό (Edmondson, Bohmerand and Pisano, 2010a) είτε καλύπτονται πίσω από την ομαδικότητα (Janis, 1972), την κοινωνική οκνηρία (Latane, Williams & Harkings, 1979), τη διάχυση υπευθυνότητας (Wallach et al, 1964) είτε γιατί υπάρχει το Abilne παράδοξο όπου οι ομάδες καταλήγουν να κάνουν κάτι (μολονότι, για το οποίο τα περισσότερα μέλη διαφωνούν), γιατί αποτυγχάνουν να εκφράσουν τα αληθινά τους αισθήματα (Harvey, 1988; Kayes, Kayes & Kolb, 2005 p. 331). Επίσης δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι η κατανεμημένη ηγεσία θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς λιγότερο επιτυχημένο μοντέλο ηγεσίας συγκριτικά με την άποψη των διευθυντών (Keski- Rauska, Fons, Aronen, & Riekkola, 2016). Η αλλαγή στο σχολείο μπορεί να ειπωθεί ως απειλή ή ως ευκαιρία και οι ευθύνες και αρμοδιότητες για κάποιους μπορεί να φαντάζονται ως κουραστική επιφόρτιση, ενώ για άλλους στοιχεία ενδυνάμωσης. Η κατανεμημένη ηγεσία ξεκινά από διαφάνεια, για να μετουσιωθεί σε εμπιστοσύνη και να οδηγήσει στην ενδυνάμωση. Τα πάντα εξαρτώνται από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, το χρόνο, την περίσταση, τις συνθήκες, την διαφορετικότητα και την πολυπλοκότητα αλλά και τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Keski- Rauska, Fons, Aronen, & Riekkola, 2016) .Με το ίδιο τρόπο που η πολιτική συμβαίνει καθημερινά μεταξύ γραφειοκρατίας του δρόμου και των πολιτών, έτσι και στο σχολείο η πολιτική του σχολείου εξαρτάται από τις συζητήσεις των διαδρομών των εκπαιδευτικών Lipsky (2010) αλλά και των διαδρομών των διευθυντών. Η αρχική αισιοδοξία στο τέλος μετατράπηκε σκεπτικισμό της ερευνητήριας (Brauckmann & Schwarz, 2014) για τις

δυνατότητες αλλαγής στο σχολείο σε σύντομο χρονικό διάστημα. Σίγουρα ο συνυπολογισμός της φωνής όλων των εκπαιδευτικών που θέλησαν να ακουστούν, δημιούργησε νέες διαθλάσεις και αντανakλάσεις που οδήγησαν σε απόπειρες εκδημοκρατισμού της σχολικής ζωής.

5.6 Επίλογος Προτάσεις

Η τρίχρονη έρευνα δράσης αποκάλυψε ότι η διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί εξαιρετικά σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία σε ένα ρευστό και περίπλοκο περιβάλλον και σύμφωνα με τους θεωρητικούς της πολυπλοκότητας της ηγεσίας (Hunt & Dodge, 2000) είναι μία πρόκληση με αναπάντεχα γεγονότα και απρόβλεπτες ερμηνείες και αποτελέσματα. Η έρευνα δράσης ανέδειξε ότι η διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι μία συνεχής διαδικασία επάλληλων και τεμνόμενων κύκλων που υπάρχουν σε μία κατάσταση συνεχούς ανισορροπίας, αυτορρύθμισης και ανακάλυψης (Marion, 2008). Οι εσωτερικές και εξωτερικές φωνές καθοδηγούν την καθημερινότητα και αποτελούν ευκαιρίες και δυνατότητες για να εγκαθιδρυθούν ρουτίνες και τακτικές προκειμένου να κάνουν πιο δημοκρατικό το σχολείο (Hazy & Uhl Bien, 2015). Το σχολείο είναι ένα δυναμικό ρευστό περιβάλλον που λειτουργεί σε συνθήκες αβεβαιότητας προσπαθώντας να είναι ευέλικτο και προσαρμόσιμο προκειμένου να αυτοανατροφοδοτείται.

Η λήψη απόφασης στο σχολείο είναι αναγκαίο να ξεκινά από δεδομένα τα οποία ερμηνεύονται προκειμένου να υπάρξει δράση. Οι πολλές πληροφορίες μπορεί αντί να πληροφορήσουν, να αποθαρρύνουν και να μπερδέψουν τους εκπαιδευτικούς (Anfara & Donhost, 2010). Χρειάζεται χρόνος, ομαδική δουλειά με δέσμευση και εμπιστοσύνη. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο για συνεργασία, προετοιμασία και μάθηση και χρειάζεται να δημιουργηθεί «χώρος ενεργοποίησης» «actuation space» (Halverson, 2010). Οι διευθυντές/ριες οφείλουν να καλλιεργούν κλίμα εμπιστοσύνης, κοινού οράματος και συνεχούς ανάπτυξης και όχι απόδοσης ευθυνών (Schildkamp & Kuiper, 2010). Η διοίκηση ενός σχολείου δε σημαίνει απλά να επαναλαμβάνεις ρουτίνες πιο αποτελεσματικά, αλλά να προσαρμόζεις τις ρουτίνες στα νέα δεδομένα

του σχολικού συστήματος (Young, 2006). Αντί να αναμένει το σχολείο βοήθεια από έξω ή από πάνω ως αναζητήσει μέσα από μελέτη των δεδομένων που υπάρχουν μέσα στο σχολείο και με συνεργατική κουλτούρα να βρεθούν νέα διέξοδα στις αναζητήσεις του προσωπικού (Boudet, City & Murnan, 2005). Η αλλαγή κουλτούρας είναι δύσκολη διαδικασία που εκτροχιάζεται πολύ εύκολα και εύκολα μπορεί να διακοπεί η συνέχεια της πορείας προς την αλλαγή (Stoll & Fink, 1996).

Κατά την εφαρμογή της έρευνας δράσης υπήρξαν τα 5 στάδια της εξέλιξης της ομάδας α) του σχηματισμού της ομάδας, προκαταρκτικό στάδιο β) της σύγκρουσης-καταιγίδας με διαφορετικές εντάσεις γ) της κανονικοποίησης, όπου τα μέλη της ομάδας γνωρίζουν πλέον ο ένας τον άλλον και ξέρουν πώς να αντιμετωπίζει ο ένας τον άλλον δ) της εκτέλεσης, όπου εκτελούνται στόχοι και εργασίες και ε) το στάδιο της λύσης της ομάδας κατά το οποίο αποσυναρμολογείται ή διαλύεται η ομάδα μετά την επίτευξη του σκοπού (Manges, Scott-Cawiezwill & Ward, 2017). Η ολοκλήρωση της εργασίας έγινε μετά την λήξη της θητείας μου ως διευθύντριας και την μετακίνηση μου σε άλλη θέση προκειμένου να υπάρξει η απόσταση και η αποστασιοποίηση από τη σχολική μονάδα.

Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να είναι καθοδηγητική, συμμετοχική, αυταρχική ή δημοκρατική (Bass 1999). Ωστόσο, μολονότι εστίασα το ενδιαφέρον μου σύμφωνα με τα μοντέλα μετασχηματιστικής ηγεσίας, περισσότερο στις δημοκρατικές διαδικασίες παρά στα αποτελέσματα (Bush, 2007), η αίσθηση είναι ότι μία ομάδα εκπαιδευτικών που μειοψηφούσε μπορεί να αισθάνθηκε ότι οι πλειοψηφικές λήψεις αποφάσεων ήταν επιβολή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνθηκαν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα και ένιωσαν την ηγεσία του βρόγχου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία όλα τα προγράμματα αλλαγής αντιμετωπίζουν κάποια μορφή αντίστασης και το 70% αυτών των προγραμμάτων αποτυγχάνουν εξαιτίας της αντίδρασης στην αλλαγή. Συνήθως η αλλαγή εκλαμβάνεται είτε ως απειλή είτε ως ανεπιθύμητη κατάσταση γιατί υπάρχει αδιαφορία (Beer & Nohria, 2000; Βακόλα & Νικολάου, 2012). Οι μορφές αντίστασης στην αλλαγή ήταν δύο ειδών: 1) η έμμεση αντίσταση, όταν αρχικά και φανερά οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν πρόθυμοι για την αλλαγή αλλά δεν την εφάρμοζαν και δεν αναλάμβαναν καμία δράση για την εφαρμογή της 2) η κρυφή αντίσταση στην αλλαγή είτε με αποφυγή άμεσης αντιμετώπισης, είτε με αναβλητικότητα είτε με μη έκφραση αντίθεσης κάτι που συνάδει με άλλες έρευνες (Evans, 2001; Schabracq, 2007).

Η εργασία αυτή είναι μία υβριδική προσπάθεια που ενσωματώνει πρακτικές και προσεγγίσεις ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του συγκείμενου (Marks & Pinty, 2003; Mulford & Silins, 2011) σε μία περίοδο που το σχολείο καλείται να αναστοχαστεί την ταυτότητά του. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές/ριες με ρητό ή άρρητο τρόπο ενισχύουν νόρμες συμπεριφορών και αξίες που κατευθύνουν την κουλτούρα του οργανισμού (Πασιαρδή, 2001; Πασιαρδής, 2014). Με την έρευνα δράσης επιχειρήθηκε ο συνυπολογισμός της φωνής μαθητών/ριών, γονέων, εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση οράματος του οργανισμού, μέσα από δημοκρατικές συμμετοχικές διαδικασίες (Fullan, 2011). Τα ερωτηματολόγια που αναπτύχθηκαν αλλά και η πορεία της μεθοδολογίας μπορούν να αξιοποιηθούν και στο μέλλον και από άλλα σχολεία. Οι εξειδικευμένες ανάγκες που αναδύονται σε κάθε σχολική μονάδα αποτελούν το έναυσμα για αυτορρυθμιζόμενες μετασχηματιστικές δράσεις (Παπαθωμόπουλος 2016; Παπαϊωάννου, 2010). Δεν αρκεί όμως κάτι να μετράς για να το βελτιώνεις, δεν έχει νόημα η μέτρηση για την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων αλλά η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων μπορεί να δώσει νέο νόημα στην καθημερινότητα και να σηματοδοτήσει μία αέναη επανεκκίνηση με συνδυασμό γνώσης και δράσης.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στις τρεις φάσεις της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν εκ νέου στο συγκεκριμένο σχολείο σε άλλη χρονική στιγμή ή σε άλλη σχολική μονάδα, προκειμένου να γίνει μία χαρτογράφηση των απόψεων των μαθητών/ριών, γονέων και εκπαιδευτικών για το σχολείο. Είναι σημαντικό τα ερωτηματολόγια να χορηγούνται και να επεξεργάζονται σε επίπεδο τάξης, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί της τάξης να εντοπίζουν αμέσως τις περιπτώσεις των μαθητών/ριών, που χρήζουν περισσότερης προσοχής.

Το σχολείο μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της δημοκρατίας των μελλοντικών πολιτών και να εκπαιδεύσει μέσω δημοκρατικών διαδικασιών μαθητές/ριες, εκπαιδευτικούς και γονείς στην ενεργητική ακρόαση, αποδοχή, έκφραση και μοίρασμα σκέψεων και συναισθημάτων. Ο στόχος είναι να δημιουργηθούν σχολεία ως ασφαλείς τόποι όπου τα συναισθήματα, οι ανησυχίες, οι προβληματισμοί και οι δυσκολίες μπορούν να εκφραστούν και να μοιραστούν (Grau, Garcia-Raga, & Lopez-Martin, 2016) προκειμένου να δημιουργηθεί ένα δημοκρατικό συμπεριληπτικό σχολείο.

Το να μιλάς για τη φωνή των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών σαν να ήταν κάτι ενιαίο δεν είναι πραγματικό. Υπάρχουν οι εξής ερωτήσεις (Fielding, 2001) που πρέπει να τεθούν και στη συνέχεια να απαντηθούν από μελλοντικές έρευνες :

1. Ποιος μιλάει; Σε ποιον μιλάει; Για ποιο λόγο μιλάει;
2. Ποιος ακούει; Γιατί ακούει; Πώς ακούει;
3. Τι δεξιότητες απαιτούνται για να αρθρωθεί ο λόγος;
4. Τι υποστήριξη παρέχεται προκειμένου να εκφραστεί ο λόγος όλων;
5. Τι ικανότητες απαιτούνται προκειμένου να μετασχηματιστεί ο αυτοαναφορικός λόγος σε πραγματικότητα;
6. Τι πλαίσια - συστήματα απαιτούνται για να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο εγχείρημα
7. Τι είδη οργανωσιακής κουλτούρας εγγυώνται την ενίσχυση και ενδυνάμωση των φωνών όλων των μελών;
8. Τι φυσικοί και μεταφορικοί τόποι χρειάζονται οι σχολικές κοινότητες προκειμένου να συνδιαμορφώσουν νοήματα και οράματα;

Η παρούσα εργασία έδωσε το έναυσμα, έκανε την αρχή, εντοπίζοντας τα σημεία που χρειάζεται να ληφθούν υπ' όψιν για μελλοντικές έρευνες τόσο στην ίδια σχολική μονάδα όσο και σε άλλα σχολεία. Εκκινώντας από την επιστήμη της πολιτότητας (citizen science) επιχείρησε συνέργειες και συνεργασίες μεταξύ επιστημόνων και μη επιστημόνων προκειμένου να διεξαχθεί αυθεντική έρευνα σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος (Conrad & Hiltchey 2011). Ενισχύθηκε η ομαδική συνεργασία και η διασύνδεση των ατόμων για την καλύτερη κατανόηση των διεργασιών εντός του πλαισίου (Evans, Abrams, Roux, Salmonsens, & Marra, 2005) Σε μελλοντικές έρευνες η πιο ενεργή συμμετοχή όλων των μελών σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας είναι το ζητούμενο.

Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης για να διερευνήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη σχολική ζωή προκειμένου να επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο. Οι μαθητές/ριες, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν να αναλάβουν νέους ρόλους και η χρήση της έρευνας δράσης θα βοηθήσει όλες και όλους να ερευνήσουν την καθημερινή πρακτική, να θέσουν ερωτήματα και προβληματισμούς. Στόχος είναι να ακουστούν όλες οι φωνές που θα εκφράζουν τη

βιωμένη εμπειρία τους και θα βοηθήσουν στην αναπλαισίωση των όσων μέχρι τότε γνώριζαν και θεωρούνταν δεδομένα. Οι διευθυντές/ριες των σχολείων οφείλουν να ενισχύσουν και να ενδυναμώσουν τις φωνές όλων των μελών για να προκαλέσουν την αλλαγή και την εξέλιξη του σχολείου. Αρκεί να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τα απρόβλεπτα των διαλόγων και τα αναπάντεχα των συνομιλιών που σε βάθος χρόνου θα αποδειχθούν ενδυναμωτικές διαδικασίες για όλους/ες (Beattie, 2012). Μόνο τότε οι εκπαιδευτικοί θα διευρύνουν το ρόλο τους από απλούς διεκπεραιωτές προγραμμάτων σπουδών, σε διανοούμενους, στοχαστές και ερευνητές/ριες και θα επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Acker, J. (1988) Teachers, gender and resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9,3, 307-321.

Adorno, TW (1971) *Drei Studien zu Hegel. Gesammelte Schriften*. Vol. 5. FrankfurtQ Suhrkamp.

Afkouf, O. (1992) Management and theories of organizations in the 1990s: toward a critical radical humanism? *Academy of Management Review*, 17, 407-431.

Ahlström, B. (2010). Student participation and school success: The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Educational Inquiry*, 1, 97-115.

Ahn, T.K.& Ostrom, E.(2008). Social capital and collective action. In: D. Castiglione, J.W.Van Deth, & G. Wolleb (eds) *The handbook of social capital*. (70-100). Oxford: Oxford University Press:

Alcoff, L.,(1991) The problem of speaking for others. *Cultural Critiques*, 20, 5, 5-32.

Aldrich, R. (1992) *Educational legislation of the 1980s in England: a historical analysis*. London: Taylor & Francis.

Alerby, E. (2003). During the break we have fun: A study concerning pupils' experiences of school. *Educational Researcher*, 45, 17-28.

Allix, N.M. (2000) Transformational Leadership: Democratic or Despotic? *Educational Management Administration & Leadership*, 28, 1, 7-20.

AltrichterH.(1993) *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research*. New York: Routledge.

Altrichter, H.,Feldman, A.,Posch, P., & Somekh, B. (1993) *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. London: Routledge.

Anderson, G. & Herr, K. (1999) The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28, 5, 12-21.

Anastasiadou, S. (2006) *Factorial validity evaluation of a measurement through principal components analysis and implicative statistical analysis*.(pp.341-348) In: D.X. Xatzidimou, K. Mpikos, P.A. Stravakou & K.D. Xatzidimou (eds) 5th Hellenic Conference of Pedagogy Company, Thessaloniki.

Anastasiadou, S. (2011) Reliability and validity testing of a new scale for measuring attitudes toward learning statistics with technology, *Acta Didactica Napocensia*, 4, 1, 1-10.

Anderson, G.L., Herr, K, &Nihlen, S. (2007) *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Anderson, K.J. & Minke, K. M. (2010) Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making, *The Journal of Educational Research*, 100,5, 311-323.

Anfara, V.A. & Donhost, M.J. (2010) What research says: data- driven decision making, *Middle School Journal*, 42,2, 56-63.

Angelides, P. Evangelou, M. & Leigh, J. (2005) Implementing a collaborative Model of Action Research for Teacher Development. *Educational Action Research*, 13, 2, 275-290.

Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. (2008) Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the School*, 45, 369-386.

Archambault, I, Pagani, L.S. & Fitzpatick (2013) Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction*, 23, 1-9.

Archer, M. (2003) *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: UK: Cambridge University Press.

Argyris, C., Putman, R. & Smith, D. (1985) *Action Science*. Jossey-Bass, San Francisco.

- Armstrong, F. & Moore, M. (2004) Developing inclusive practice and transforming cultures: changing places, changing practices, changing minds. In: F. Armstrong & M. Moore (Eds) *Action Research for Inclusive Education*. London: Sage.
- Arnal, S.G. & Burwood, S. (2003) Tacit knowledge and public accounts. *Journal of Philosophy of Education*, 3, 3, 377-391.
- Aschraft, K.L. & Mumby, D.K. (2004) Organizing a critical communicology of gender and work, *International Journal of the Sociology of Language*, 166, 19-43.
- Ashby, W.R. (1960) *An introduction to cybernetics*. London: Wiley.
- Astuto, T.A. & Clark, D.L. (1985) Strength of organizational coupling in the instructionally effective school. *Urban Education*, 4, 331-356.
- Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (1998) *Action Research in practice: Partnerships for social justice in education*. London: Routledge.
- Bacchi, C. (2009) *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Melbourne: Pearson.
- Backman, Y., Alerby, E., Bergmark, U., Gardelli, A., Hertting, K., Kostenius, C. & Öhring, K. (2012). Improving the School Environment from a Student Perspective: Tensions and opportunities. *Education Inquiry*, 3, 1, 19-35.
- Bagakis, G. Tsigou, P., Mantarakis, N. (2009) Initiating a framework of Action Research in a pilot programme of Professional Development at the Hellenic American Educational Foundation. Paper presented to *the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference*, Athens, 1st November 2009.
- Ball, S.J. (1994) Culture, crisis and morality the struggle over the National Curriculum. In: P. Atkinson, B. Davies & S. Delamont. (eds) *Discourse and Reproduction: Essays for Basil Bernstein*, New York: Hampton Press.
- Ball, S.J. Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012) *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Barad, K. (2007) *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.

- Barker, P. (1998). *Michael Foucault: an introduction*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Barrett, M. (2008) Participatory Pedagogy in Environmental Education: Reproduction or Disruption? In A. Reid, B.B. Jensen, J. Nickel, and V. Simovska (eds) *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. NY:Springer, 212-224.
- Barth, R. (1990) *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Barth, R. (2002) *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey Bass.
- Barton, L. & Walker, S. (1985) *Education and Social Change*. London: Routledge.
- Bass, B.M. (1999) Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8,1, 9-32.
- Bass, B. (1998) *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Bateson, M.C. (1994) *Peripheral Visions: Learning along the way*. New York: HarperCollins.
- Beale, N. (2008) Young people, Citizenship, Health and Participatory Research: Connections and Disjunctures in Field-Based Research. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 7,2, 152-172.
- Beattie, H. (2012) Amplifying student voice: the missing link in school transformation. *Management in Education*, 26, 3, 158-160.
- Beer, M. & Nohria, N. (2000) Cracking the code of change. *Harvard Business Review*, 7,8, 133-141.
- Benzecri, J.P. (1980) *Pratique de l'analyse des donnees*, Dunod. Bergmark, U. (2008). "I want people to believe me, listen when I say something and remember me": How students wish to be treated. *Pastoral Care in Education*, 26, 267-279.
- Bergson, H. (2001) *Time and free will: An essay on the immediate data of consciousness*. Meneola: Dover.

Bernstein, B. (1990) *The structuring of pedagogic discourse*. Volume IV: Class, code and control. London: Routledge.

Bernstein, B. (1977) *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. vol3, London: Routledge and Kegan Paul.

Blackmore, J. & Sachs, J. (2007) *Performing and reforming leaders: Gender, educational restructuring, and organizational change*. Albany: State University of New York.

Blau, P. (1970) A Formal Theory of Differentiation in Organizations. *American Sociology Review*, 35, 201-218.

Bloch, D. & Borges, N. (2002) Organisational learning in NGOs: An example of an intervention based on the work of Chris Argyris. *Development in Practice*, 12, 3-4, 461- 472.

Boerner, C., Macher, J., & Teece, D. (2003) A review and Assessment of Organizational Learning in Economic Theories. In: M.Dierkes, A.B. Antal, J. Child and I. Nanoka (eds) *Handbook of Organisational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, (89-117).

Boulding, K.E. (1956) General System Theory: The Skeleton of Science. *Management Science*, April 56, 202-205.

Boudett, K.P., City, E.A. & Murnan, R.J. (2005). *Data wise: A step by step guide to using assessment results to improve teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Bourdieu, P. (1990) *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Boutskou, E. & Papastamatis, A. (2013). Things I like about my school”: listening to students’ voices. *1st International Conference on Reimagining School*, (pp. 43-55) University of Macedonia, Thessaloniki, Greece, 28-29 June.

Boyatzis, R.E. (1982) *The competent manager*. New York: Wiley.

- Brauckmann, S.& Schwarz A.,(2014) Autonomous leadership and a centralized school system. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 823-841.
- Braxton, J.M. (2005) Reflections on a scholarship of practice. *The review of Higher Education*, 28, 2, 285-293.
- Brinkmann, S. (2014) Doing without data. *Qualitative Inquiry*, 20,6, 720-725.
- Brown, D. (1982) Ambiguities in participatory research: in: B. Hall, A. Gillette & R. Tandon (Eds) *Creating knowledge: A monopoly?* (203-209) New Delhi: Society for Participatory Action research in Asia.
- Brown, L.D. & Tandon, R. (1983) Ideology and political economy in inquiry: Action research and participatory research. *Journal of Applied Behavioral Science*, 3, 277-294.
- Burke, L.A. & Sadler-Smith, E. (2006) Instructor intuition in the educational setting, *Academy of Management Learning & Education*, 5,2, 169-181.
- Burke, W.W. (2014) *Organisation change. Theory and practice* (4th ed) Thousand Oaks, CA:Sage.
- Burke, W.W.& Noumair, D.A. (2015) *Organization Development: A Process of learning and changing*. 3rded.NJ: Pearson Education Inc.
- Bush, T. (2007) Educational leadership and management: theory, policy, and practices. *South Journal of Education*, 27(3)391-406.
- Brydon-Miller, M. & Maguire, P. (2009) Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, 17, 1, 79-93.
- Bryk,A.S.Sebring,P.B. Kerbow,D., Rollow , S.& Easton J.(1998) *Charting Chicago School Reform*. Boulder, Co: Westview Press.
- Burke, W.W. & Noumair, D.A. (2015) *Organisation Development: A Process of Learning and Changing* (3rd ed). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Burke, L.A. & Sadler-Smith, E. (2006) Instructor intuition in the educational setting. *Academy of Management Learning & Education*, 5, 2, 169-181.

- Burns, J. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, J. M. (2012) *Leadership*. New York: Open Road Integrated Media. Retrieved from <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1804019>
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London: Falmer Press.
- Chambers, R. (1997) *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London: IT Publications.
- Chawla L. and Heft, H. (2002) Children's competence and the ecology of communities. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 201-206.
- Christenson, S.L. & Reschly, A.L. (2010) Check and Connect: Enhancing school completion through student engagement, In: E. Doll & J. Charvat (Eds) *Handbook of prevention science*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (2012) *Handbook of Research on Students Engagement*. NY: Springer.
- Clark, T.W. (1993) Humanism and postmodernism: A reconciliation. *The Humanist*, 53, 1,18-23.
- Clegg, S.R. (1990) *Modern Organizations:organization Studies in the Postmodern World*. London: Sage.
- Clegg, S. and Hardy, C. (1996) Introduction: Organisations, Organization and Organizing. In: S. Clegg, C. Hardy, and Woods (eds) *Handbook of organization Studies* (pp1-28). London: Sage Publication.
- Clegg, S.R. & Ross-Smith, A. (2003) Revising the boundaries: Management education and learning in a post positivist world, *Academy of Management Learning and Education*, 21, 1, 85-98.
- Cohen, J. and Uphoff (1980) Participation's place in rural development. Seeking clarity through specificity. *World Development*, 8, 213-235.
- Cohen, M.D., March, J.G. and Olsen, J. P. (1972) A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.

- Coghlan, D. & Brannik, T. (2001) *Doing Action research in your own organization*. Sage: London.
- Cohlan, D. & Casey, M. (2001) Action research from the inside: issues and challenges in doing action research in your own hospital. *Journal of Advanced Nursing*, 35, 5, 674-682.
- Coleman J.S.(1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Collins, A. Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004) Design Research: theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13, 1, 15-42.
- Collins, J. (2001) Level five leadership: the triumph of humility and fierce resolve. *Harvard Business Review*, 79, 1, 66-77.
- Connely, F.M and Clandini, D.J.(1990) Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher*, 19, 5,2-14.
- Congelosi, V.E. & Dill, W.R. (1965) Organizational Learning: Observations Toward Theory. *Administrative Science Quarterly*, 10, 2, 175-203.
- Conrad, C.C. & Hiltchey, K.G. (2011) A review of citizen science and community based environmental monitoring: issues and opportunities. *Environmental Monitoring and Assessment*, 176, 1-4, 273-291
- Cook-Sather, A. (2011) Layered learning: Student consultants depending classroom and life lessons. *Educational Action Research*, 19, 1, 41-57.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power:”Student voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390.
- Cooke, B. and Kothari, U. (2001) (eds) *Participation: the New Tyranny?* London: Zed Books.
- Cornwall, A. (2008) Unpacking “Participation”: models, meaning and practices. *Community Development Journal*, 43, 3, 269-283.
- Cornwall, A. and Brock, K. (2005) Beyond Buzzwords: “Poverty Reducation”, “Participation” and “Empowerment” in *Development Policy*. *Overarching Concerns:*

Programme, Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.
Paper No. 10-November 2005.

Covey, S.R. (1989) *The 7 habits of highly effective people: Restoring the character ethic*. New York: Simon & Schuster.

Craib, I. (1998) *Experiencing Identity*. London: Sage.

Crowther F., Kaagan, S., Ferguson, M. & Hann, L. (2002) *Developing Teacher Leaders*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Crozier, G.,(2005) *Parents and schools: partners or protagonists?* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Cuban, L. (1992) Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher*, 211, 4-11.

Cyert, R.M. and March, J. G. (1963) *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Damasio, A. R. (1994) *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.

Danley, K. & Ellison, M.L. (1999) *A Handbook for Participatory Action Researchers*. Center for Psychiatric Rehabilitation, Sargent College of Health and Rehabilitation Sciences, Boston, MA: Boston University.

Datnow, A. & Hubbard, L. (2018) Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research, *Journal of Educational Change*, 17, 7-28

Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H. (2002) *Extending educational reform: From one school to many*. London: Routledge.

Davies, B. (1981) Schools as organizations and the organization of schooling. *Educational Analysis*, 3, 47-67.

Davies, B. (2016) Emergent listening. In: N. Denzin & M. Gardiana (Eds) *Qualitative Inquiry Through a Critical Lens*. (p73-84) New York: Routledge.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32,4, 601-616.

Deleuze, G. (2004) *The logic sense*. London: Continuum.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2013) *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Bloomsbury.

Denzin, N. (2009) *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Transaction Publishers: London.

Dickinson, H. (2011) Implementing policy. In: J. Glasby (ed) *Evidence, policy and practice: critical perspectives in health and social care*. Bristol: Policy Press.

Didahou, E., Bagakis, G, Loumakou, M., Promonis, M. Valmas, F. (2009) Teachers' self education and professional development: An example through cooperation between preschool and primary teachers on children's transition. Paper presented to the 33rd Collaborative Action research Network International Conference, Athens, 1 November 2009.

Dreilling, A. (2007) Myths, Narratives and the dilemma of managerial support: organizational learning as an alternative? Gabler Edition Wiesbaden: Wissenschaft.

Dudar, L, Shelleyyann, S. & Scott, D.E. (2017) *Accelerating Change in Schools: Leading rapid, successful and complex change Initiatives*. Bingley: Emerald Publishing.

DuFour, R.&Eaker, P. (1988) *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Reston, VA: Association for Supervision and Curriculum.

East, L. & Robinson, J. (1994) Change in process: bringing about change in health care through action research. *Journal of Clinical Nursing*, 3, 57-62.

Eccles, J.S.& Roeser, R.W. (2006) Schools as developmental contexts. In: G.R. Adams & M.D. Bersonsky (Eds) *Blackwell handbook of adolescence* (pp.129-148). Malden, MA: Blackwell.

- Edmondson, A., Bohmer, R.M. & Pisano, G.P. (2001) Speeding up team learning. *Harvard Business Review*, 46,125-132.
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Epstein, J. L. (1990) School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Reviews*, 15, 99-125.
- Epstein, J., (2001) *Schools, family, and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. (2002) Improving student behavior and discipline with family and community involvement. *Education in Urban Society*. 35,4-26.
- Erikson, E.H. (1968) *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Evans,C.E. Abrams, R., Roux, K, Salmonsens, L. & Marra, P.P. (2005) The Neighborhood Nestwatch Program: participant outcome of citizen- science ecological research project. *Conservation Biology*, 19, 3, 589-594.
- Evans, L. (2002) *Reflective practice in educational research: Developing advanced skills*, NY: Continuum International Publishing Group.
- Evans, R. (2001) *The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- FalsBorda, O. (1979) Investigating reality in order to transform it:the Colombian experience. *Dialectical Anthropology*, 4, 33-55.
- Feldman, A. (1999) The role of conversation in collaborative action research, *Educational Action Research*, 7,1, 125-147.
- Feldman, A. (2007) Teachers, responsibility and action research, *Educational Action Research*, 15,2,21-32.
- Fernandez, C.F. & Vecchio, R.P. (1997) Situational leadership revisited: A test of an across-jobs perspective. *The Leadership Quarterly*, 8,1, 67-84.

- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. & Austin, S. (2012) Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Fiedler, F.E. (1964) A contingency model of leader effectiveness. In: L. Berkowitz (eds) *Advances in experimental social psychology*. vol1,149-190) New York: Academic Press.
- Fiedler, F.E. (1967) *A Theory of leadership effectiveness*. New York:McGraw-Hill.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational research Journal*, 30, 2, 295-311.
- Fielding, M. (2001) Beyond the rhetoric of student voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *FORUM*, 43,2, 100-109
- Fields, J. C. (1994) *Total Quality for schools: a guide for implementation*. Milwaukee, Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Finn, J. D. & Kasza, K.A. (2009) Disengagement from School. Engaging young people in learning: Why does it matter and what can we do? In: S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds) *Handbook of Research in Student Engagement*. (pp. 4-35). Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Flick, O. (2007). *Designing qualitative research*. London: Sage.
- Foucault, M. (1977) *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Deakin University Press.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state and evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Fullan, M. (1993) *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1999) *Change forces: the sequel*. London: Falmer Press.

- Fullan, M. (2007) *The new meaning of educational change*. 4th ed. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2009) *The challenge of change: Start school improvement now!* London: Sage.
- Fullan, M. (2011) *The Moral Imperative Realized*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA: Ontario Principals Council, Toronto.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2003) *Teacher development and educational change*. London: RoutledgeFalmer.
- Fuller, F. (1969) Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gardner, J. W. (1986) *Heart of the matter: Leader-constituent interaction*. Washington, DC: Independent Sector.
- Garrett, V. (1997) Managing change . In: B Davis and L. Ellison (Eds) *School Leadership for the 21st Century: A Competency and Knowledge Approach*. London: Routledge.(pp 95-117).
- Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R. & Kruger, M. (2009) The effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109, 4, 406-427.
- Giles, C. (2007) Building capacity in challenging US schools: an exploration of transformational leadership practice in relation to organizational learning. *International Studies in Educational Administration*, 35,3, 30-38.
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1974) *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.

- Gonzales, G.C., Bozick, R., Daugherty, L., Scherer, E., Singh, R. Saurez, J.S. & Ryan, S. (2013) *Transforming an Urban School System*. New Haven Promise:RAND Corporation.
- Gorelick, S. (1991) Contradictions of feminist methodology. *Gender and Society*, 5,4, 459-477.
- Goslin, K.G. (2012) Is modeling enough? *Phi Delta Kappan*, 93, 7, 42-45.
- Gottfredson, G.D. (1999) *The Effective School Battery*,Marylans, University of Maryland.
- Gotvassli, K.A. & Vannebo, B.I. (2016) *Strategic leadership in ECEC*. Oslo: Cappelen Dammm akademisk.
- Graikos, N. (2018) Transitional school-based program of teachers' professional development in Greece: the role of the Teachers' School Assembly and the School Advisor. *Action Researcher in Education*, 6, 21-31.
- Gramsi, A. (1973) *Letters from prison*. Selected, translated from the Italian, and introduced by L. Lawrence. New York: Harper & Row.
- Grau, R., Garcia-Raga, L.& López-Martin, R. (2016) Towards school transformation: Evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5,2, 137-146.
- Greenwood, D.J., Whyte, W.F. & Harkavy, I. (1993) Participatory Action research as a process and as a goal. *Human Relations*, 46, 2, 175-192.
- Gregory, G. (2000) Developing intuition through management education. In: T. Atkinson & G. Claxton (Eds) *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. pp.182-195. Buckingham:Open University Press.
- Griffiths, M. & Macleod, G. (2008) Personal Narratives and Policy: Never the Twain? *Journal of Philosophy of Education*, 42 (S1), 121-143.
- Groundwater-Smith, S. (2007). Student voice: Essential testimony for intelligent schools. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds), *An Ethical Approach to practitioner research* (pp.113-129) London: Routledge.

- Groundwater-Smith, S. & Sachs, J. (2002) The Activist Professional and the Reinstatement of Trust. *Cambridge Journal of Education*, 32 ,3, 341-358.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2005) Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, In: N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (eds) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage (191-216).
- Gummesson, E. (2000) *Qualitative methods in management research*. (2nd ed), Sage: Thousand Oaks, CA.
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquiry*, 29,2, 94-108.
- Habermas, J. (1970) *Toward a rational society*. (Trans, by J.J. Shapiro) Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1971) *Knowledge and human interests*. (J.J. Shapiro, Trans.) Boston: Beacon Press.
- Hair, J., Black, W.C. , Babin, B.J., Anderson, R., E. & Tatham, R.L. (2006) *Multivariate Data Analysis* (6th ed): Prentice Hall.
- Hall, G., George, A.A. & Dossett, W. (1973) *A developmental conception of the adoption process within educational institutions*. Austin, Texas: The University of Texas at Austin, research Development Center for Teacher Education.
- Halverson, R. (2010). School formative feedback systems. *Peabody Journal of Education*, 85,2,130-146.
- Hammersley, M. (1992) *What's wrong with Ethnography?* London: Routledge.
- Hannah, S.T. & Lester, P.B. (2009) A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20, 34-35.
- Hannaway, J. Spoull, L.S. (1979) *Who's running the show: coordination and control in educational organizations*. Administrators Notebook.
- Hard, L., Press, F. & Gibson, M. (2013) "Doing" social justice in Early Childhood":the potential of leadership. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14,4,324-334.

Hargreaves, A. (2002) Teaching and Betrayal. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8,3/4, 393- 407.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers' College Press.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006) Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of three decades of Secondary School Change and Continuity, *Educational Administration Quarterly*, 42(1),3-41.

Hargreaves, A. (1990) Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. Paper presented to the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA: 16-20 April.

Hart, R. (1997) *Children's Participation, the theory and practice of involving citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications.

Hart, R. (1992) *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Gland: Unicef.

Harvey, J.B. (1988) *The Abilene paradox and other mediations on management*. Lexington, MA: Lexington Books.

Hazy, J. K. & Uhl- Bien, M. (2015) Towards operationalizing complexity leadership: How generative, administrative and community- building leadership practices enact organizational outcome. *Leadership*, 11, 1, 79-104.

Heron, J. (1996) *Co-operative inquiry: Research into human condition*. London: Sage.

Herr, K. (1999) The symbolic uses of participation: Co-opting change. *Theory Into Practice*, 38,4, 235-240.

Herr, K. & Anderson, G. L. (2005) *The Action research dissertation: A guide for students and faculty*. Sage: London.

Hesse-Biber, S. (2010) Emerging Methodologies and Methods Practices in the Field of Mixed Methods Research. *Qualitative Inquiry*, 16, 6, 415-418.

Hill, M. & Hupe, P. (2009) *Implementing public policy*. (2ndedt) London: Sage.

- Hollenbeck, J. R., & Spitzmuller, M. (2012). *Team structure: Tight versus loose coupling in task-oriented groups*. In S. W. J. Kozlowski (Ed.) *The Oxford handbook of organizational psychology, Vol. 2* (p. 733–766). Oxford University Press
- Hollingsworth, S. (1997) *International Action Research: A casebook for educational reform*. London: The Falmer Press.
- Holly., P. (1989) Action research: Cul-de-sac or turnpike? *Peabody Journal of Education*, 64, 3, 71-100.
- Honig, B. (2004) Entrepreneurship education: Toward a Model of Contingency – based Business Planning. *Academy of Management Learning and Education*, 3, 2, 258-273.
- Hord, S.M.& Hirsh, S. A. (2008) The principal’s role in supporting learning communities. *Educational Leadership*, 66, 5, 22-23.
- Hord, S.M. & Sommers W.A. (2008) *Leading professional learning communities:voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hornby, G. & Lafaele, R.,(2011) Barriers to parental involvement in education: an explanatory model, *Educational Review*, 63, (1), 37-52.
- Horvat, D. & Trojak, N. (2013) Learning organization in new economy. *InterdisciplinaryManagement Research*, 9, 183-195.
- Horvat, E.M., Weininger, E.B. & Lareau, A. (2003) From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40, 319-351.
- Hoshmand, L.T. & Polkinghorne, D.E. (1992) Redefining the science-practice relationship and professional training. *American Psychologist*, 47, 1, 55-66.
- Howe, B. & Cleary. R. (2001) *Community Building: Policy issues and Strategies for the Victorian Government*. Centre for Public Policy, University of Melbourne and Anglicare Victoria,Melbourne.
- Hubbaerd, L. & Datnow, A. (2000) A gendered look at educational reform. *Gender and Education*, 12, 1, 115-129.

- Huget, A., Marsh, J. A., & Farrell, C. (2014) Building Teachers' Data- use Capacity: Insights from Strong and Developing Coaches, *Educational Policy Analysis Archives*, 22, 52, 1-31.
- Hughes, C. (2000) Resistant adult learners: a contradiction in feminist terms? *Studies in the Education of Adults*, 32, 1, 51-62.
- Hunt, J. G. & Dodge, G. E. (2000) Leadership déjà vu all over again. *The Leadership Quarterly*, 11, 4, 435-458.
- Jaffee, D. (2001) *Organisation theory: tension and change*. Singapore: McGraw-Hill International Editions.
- Janas, M. (1998) Shhhh, the dragon is asleep and its name is Resistance. *Journal of Staff Development*, 19,3, 1-4.
- Janis, I.L. (1972) *Victims of groupthink*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Jantzi, D. & Leithwood, K. (1996) Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32, 4, 512-538.
- Johansson, L. (2015) Post- Qualitative line of flight and the confabulative conversation: A methodological ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 29,4,445-466.
- Kaufmann, G. (2001) Creativity and problem solving. In: J. Henry (Ed) *Creative management*, (44-63). London: Sage.
- Kayes A.B., Kayes, C., & Kolb, D.A. (2005) Experiential learning in teams. *Simulation & Gaming*, 36,3, 330-354.
- Kellaghan, T., Sloanes, K., Alvarez, B., & Bloom, B.S., (1993) *The Home Environment and School Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kellert, S. (2002). Experiencing nature: affective, cognitive, and evaluative development in childhood. In: P. Kahn & S. Kellert (Eds.), *Children and Nature: Psychological, Sociological, and Evolutionary Investigations* (pp.117-152) Cambridge, MA: MIT Press.

Kelly, D. (1993) Secondary power source: High school students as participatory researchers. *The American Sociologist*, 24, 8-26.

Kellough, R.D.& Kellough, N.G. (2008) *Teaching young adolescents: Methods and resources for middle grades teaching* (5thedn) Upper Saddle River. NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Kemmis, S. (1985) Action research and the politics of reflection. In: D. Boud, Keogh, R. Eds) *Reflection: Turning Experiences into reflection*. London: Routledge.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014) *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Research*. London: Springer.

Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998) Participatory action research and the study of practice. In : B. Atweb, S. Kemmis & P. Weeks (eds) *Action Research in practice: Partnerships for social justice in education*. (21-36) London: Routledge.

Kennedy, A. (2007) Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland, *Research Papers in Education*, 22, 1, 95-111.

Kenny, I. (1999) *Freedom and Order: Studies in Strategic Leadership*. Oak Tree Press: Dublin.

Keski-Rauska, M.L., Fonsen, E., Aronen, K., & Riekkola, A. (2016) Research on a joint leadership model for early childhood education in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5,2, 310-328.

Khanlou, N. & Peter, E. (2005) Participatory action research: Considerations for ethical review. *Social Science & Medicine*, 60, 2333-2340.

Kihl, M. (1995) Integrating planning theory and practice. *Policy Studies Journal*, 23, (3), 551-554.

Kim, D.H. (1993) The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, Fall, 37-50.

Kincheloe, J.L. (2003) *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path of empowerment* (2nd ed) NY: Routledge.

- Klein, G. (2003) *Intuition at work: Why developing your gut instincts will make you better at what you do*. New York: Currency Doubleday.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2007) *The leadership challenge* (4th ed) San Francisco,CA: Jossey-Bass.
- Kwon, W. Clarke, I., &Wodak, R. (2014) Micro-level discursive strategies for constructing shared views around strategic issues in team meetings. *Journal of Management Studies*, 51, 2, 265-290.
- Lahteenmaki, S., Toivonen, J., Mattila, M. (2001) Critical Aspects of Organizational Learning Research and Proposals for its Measurement. *British Journal of Management*, 12, 113-129.
- Lash, S. (1990) *Sociology of postmodernism*. London: Routledge.
- Lareau, A. (1987) Social class differences in family- School relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Latane, B. , Williams, K., & Harkings, S. (1979) Many hands make light the work: The cause and the consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37,823-832.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) Education for Sustainable Development, Participation and Socio-cultural Change. *Environmental Education Research*, 16, 1, 39-57.
- Lawson, T. (1997) *Economics and reality*. New York: Routledge.
- Læssoe, J. (2010) Education for Sustainable Development, participation and Socio-cultural Change. *Environmental Education Research*, 16,1, 39-57.
- Lee, A.S. (1991) Integrating positivism and interpretive approaches to organizational behavior. *Organization Science*, 2, 347-382.
- Lee, M. (2014) Transformational Leadership: Is it Time for A Recall? *International Journal of Management and Applied Research*, 19, 17-29.
- Leithwood, K. &Jantzi, D. (2005) A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4,3, 177-199.

Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999) *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2013) A more livable school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well- being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25,6,671-687.

Lentz, K. (2012) *Transformational Leadership in Special Education: Leading the IEP Team*. NBN Way: Rowman & Littlefield Education.

Levine, T.H.(2011) Experienced teachers and school reform: exploring how two different professional communities facilitated and complicated change, *Improving Schools*, 14, 30-47.

Little, J.W. (1982) Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*,19, 3, 325-340.

Lipsky, M. (2010) *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. New York: Sage Foundation.

Lord, B. (1994) Teachers' professional development: Critical collegueship and the role of professional communities. In: N. Cobb (ed) *The future of education: perspectives on national standards in America* (p.p.175-204). New York: College Entrance Examination Board.

Lomax, P. (1994) Standars, criteria and the problematic of action research within an award bearing course. *Educational Action Research*, 2,1,113-126.

Lumby, J., (2007) Parent voice: knowledge, values and viewpoint. *Improving Schools*,, 10, 3, 220-232.

Lumby, J. & Morisson, M.,(2006) Partnership, conflict and gaming. *Journal of Education Policy*, 21, 3, 323-341.

Lyotard, J.F. (1997) *The postmodern explained*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.

- McCreath, D., & Maclachlan, K., (1995) Realizing the ritual: new alliances in the market model education game. In: D. McCreath, & J. Aithchison (eds) *Collaborate or Compete? Educational Partnerships in a Market Economy*. London: Falmer.
- McGinity, R. & Gunter, H.M. (2012) Living improvement 2: a case study of a secondary school in England. *Improving Schools*, 15, 3, 228-244.
- McIntyre, A. (2008) *Participatory Action research*, Sage: London.
- McKibbib, C. and Cooper, T. J., Blanke, J., Dougall, P., Granzien, J., & Richardson, B.G.(1998) In: B. Atweh, S. Kemmis, P. Weeks (eds) *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*.(86-113).London:Routledge.
- MacLaughlin, M. (1990) the Rand Change Agent Study Revisited: Macro perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*, 19,9,11-16.
- MacLure, M. (1996) Exploring the transitions: boundary work in the lives of teacher-researchers. *British Educational Research Journal*, 22,3, 273-286.
- MacLure, M. (2013) Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26,6,658-667.
- MacNiff, J. (1988) *Action research: principles and practice*. London: Macmillan.
- MacNiff, J. (1995) *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Hyde Publications.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006) *All you Need to Know About Action Research*. London: Sage.
- MacNiff, J. , Lomax, P. & Whitehead,J. (1996) *You and your action research project*, London: Routledge, Hyde publications.
- McTaggart, R. (2001) Guiding principles of participatory action research. In: C. F. Conrad, J.G. Haworth, & L.R. Lattuca (Eds) *Research in higher education: Expanding perspectives* (2nd edn, p.p.263-274) Boston: Pearson Custom Publishing.
- Maguire, P. (2001) The congruence thing: Transforming psychosocial research and pedagogy. In : D. Tolman, & M. Brydon-Miller, (eds) *From subjects to subjectivities*:

A Handbook of interpretive and participatory methods. (p.p.276-289). New York, NY: New York University Press.

Maguire, P. (1987) *Doing participatory research: A feminist approach.* Amherst, MA: Center for International Education, University of Massachusetts.

Manges, K., Scott-Gawiezell, J. & Ward, M.M. (2017) Maximizing Team Performance: The critical role of the Nurse Leader. *Nursing Forum*, 52,1, 21-29.

Marion, R. (2008) Complexity theory for Organizations and organizational Leadership. In: M. Uhl-Bien & R. Marion (Eds) *Complexity Leadership Part 1: Conceptual Foundations.* Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing Inc.

Markovich, M. (1979) Dialectic today. In: M. Markovich & G. Petrovic (Eds) *Praxis:* 3-44. Boston: D.Reidel.

Marks, H.M. & Printy, S.M. (2003) Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 3, 370—397.

Mead, G.H. (1934) *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist.* Chicago: University of Chicago Press.

Merton, R.K. (1957) “The role-set” *British Journal of Sociology*, June, 108-115.

Meyer, J.E. (1993) New paradigm research in practice: the trials and tribulations of action research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1066-1072.

Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977) Institutionalised Organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83,2, 340-363

Mezirow, J. (1997) Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.

Mills, G. (2006) *Action Research: A guide for the teacher researcher* (3rd ed) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

Mintzberg, H. (1983) *Power in and around organizations.* New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

- Mitra, D.L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38, 2, 289-304.
- Mitra, D., Serriere,S.& Stoicovy, D. (2013). The role of leaders in enabling student voice. *Management in Education*, 26, 3, 104-112.
- Moe, M. (2018) Striated and smooth leadership spaces. *Qualitative Inquiry*, 25,7, 652-660.
- Moe, M. (2019) Leadership diffractions, vibrations and productions. In: P. Strehmel, Heikka, J., Hujala, E.,J, Rodd, & M.Waniganayake (Eds) *Leadership in Early Education in Times of Change: research from contexts*. Verlag Barbara Budrich.
- Moore, A. (2004) *The Good Teacher: dominant discourses in teaching and teacher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Muldoon, S. (2004) *Is Symbolic Interactionism the Fifth Paradigm of Leadership?* Working Paper. School of Management. Australia: Victoria University.
- Mulford, B. &Silins, H. (2011) Revised models and conceptualization of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25,1, 61-82.
- Mullen, C.A. & Sullivan, E.C. (2002) International Journal of Leadership in Education, *Theory and Practice*, 5,3, 273-284.
- Musson,G., Cohen, L., &Tietze, S. (2007) Pedagogy and the “linguistic turn” : Developing understanding through semiotics. *Management Learning*, 38, 1, 45-60.
- Nanoka, I., (1994) A Dynamic Theory of Organizational Knowledge creation. *Organizational Science*, 5, 1,14-37.
- Nault, K. (2010) *Engaging Youth as members of a Food Environments Community of Practice: An Action Research Study on facilitating Participation and Learning*. Thesis. Michigan: Michigan State University.
- Neuman, W.L. (2003) *Social Research Methods*. Boston: Pearson Education.
- Nicolini, D., Gherardi, S., &Yanow, D. (2003) *Introduction in knowing in organizations*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.

- Noffke, S. (1997) Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22, 305-343.
- Noffke, S.E. & Somekh, B. (2005) Action Research. In: B. Somekh, & C. Lewin, (Eds) *Research methods in the social science* (pp89-96). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noffke, S. & Stevenson, R. (1995) *Educational Action Research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Noyles, A. (2005). Pupil voice: purpose, power and the possibilities of democratic schooling, thematic review. *British Educational Research Journal*, 31, 4, 533-540.
- Nunnally, J. C. (1978) *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ogawa, R.T., Crowson, R.L. & Goldring, E.B. (1999) Enduring dilemmas of school organization. In: J. Murphy & K.L. Louis (Eds) *Handbook of research on educational administration*. San Francisco: Jossey Bass. (pp 277-295).
- Oobekkink-Marchand, H., Van Der Steen, J., & Nijveldt, M. (2013) A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teacher and school development. *Improving Schools*, 22, 1, 122-139.
- O'Reilly, C. & Chatman, J. (1996) Working smarter and harder: longitudinal study of managerial success. *Administrative Service Quarterly*, 39, 603-627.
- Osterman, K.F. (2007) Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 3, 323-367.
- Ozga, J. (2000) *Policy research in Educational Settings: contested terrain*. Buckingham :Open University Press.
- Ozga, J. & Jones, R. (2006) Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21, 1, 1-17.
- Patrick, F., Forde, C. & McPhee, A. (2003) Challenging the "New Professionalism" : from managerialism to pedagogy? *Journal of In-service Education*, 29 (2) 237-253.
- Pena, D. (2000) Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94, 42-54.

- Pfeffer, J. (1981) *Power in organizations*. Boston: Pitman.
- Phillips, A. (2005) Participation, inequality, self-interest. In: G. Crozier & D. Reay (eds) *Activating Participation: Parents and teachers working towards partnership*. (pp84-96). Stoke-on-Trent: Trentham Books
- Popham, W. J. (2007). Instructional insensitivity of tests: Accountability's dire drawback. *Phi Delta Kappan*, 89,2,146-155.
- Pine, G.J. (2009) *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Los Angeles, CA: Sage.
- Pleasant, N. (1996) Nothing in concealed: De-centering tacit knowledge and rules from social theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26, 233-255.
- Polanyi, M. (1966) *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago University Press.
- Powell, W.W. & DiMaggio, P.J. (1991) *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pristley, M., Miller, K., Barrett, L., & Wallace, C. (2011) Teacher learning communities and educational change in Scotland: The Highland experience. *British Educational Research Journal*. 37,2,265-284.
- Raelin, J.A. (2007) Toward an Epistemology of Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6, 4, 495-519.
- Raftery, J.N., Grolnick, W.S., & Flamm, E.S. (2012) Families as Facilitators of Student Engagement: Toward a Home-School partnership Model. In: S.L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie, C. (2012) *Handbook of Research on Students Engagement*. (pp.344-365) NY: Springer.
- Rearick, M.L. & Feldman, A. (1999) Orientations, purposes and reflection: A framework for understanding action research. *Teaching and Teacher Education*, 15,4, 333-349.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008) *The SAGE Handbook of Action Research: Participatory Inquiry and Practice*. (2nded). London: Sage.

Rector-Aranda (2017) *Critically Compassionate Intellectualism in Teacher Education: Making Meaning of Practitioner and Participatory Action Research Inquiry*. OH:University of Cincinnati.

Reschly, A. L., & Christenson, S. (2012) Jingle, Jangle and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In : S.L. Christenson, A., Reschly, & C.Wylie *Handbook of Research on Students Engagement*. (p.p.3-20). NY: Springer.

Robie,C., Johnson, K.M., Nilsen, D., Hazucha, J.F.(2001) The right stuff:understanding cultural differences in leadership performance. *Journal of Management Development*, 20,7, 639-649.

Robinson, C. & Taylor, C. (2013). Student voice as a contested practice: power and participation in two student voice projects. *Improving Schools*, 16, 1, 32-46.

Robinson, V. & Timperley, H. (1996) Learning to be responsive: The impact of school choice and decentralization. *Educational Management and Administration*, 24,1, 65-78.

Rodriguez, J.A. & Berryman, C. (2002) Using Sociotransformative Constructivism to Teach for Understanding in Diverse Classrooms: A Beginning Teacher's Journey. *American Educational Researcher Journal*, 39,4, 1017-1045.

Rogers, E.S. & Palmer-Erbs, V. (1994) Participatory Action Research: Implications for research and evaluation in psychiatric rehabilitation. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 18, 2, 3-12.

Rolfe, G. (1994) Towards a new model of nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 969-975.

Roorda, D., Koomen, H.M.Y., Split, J.L., Oort, F.J. (2011) The influence of affective teacher- student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81,493-529.

Rosenholtz, S. (1989) *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

- Rosenwald, G.C. (1988) Toward a formative psychology. *Journal for Theory of Social Behaviour*, 18,1, 1-32.
- Rossmann, G.B. & Rally, S.F. (2011) *Learning in the field: An introduction to Qualitative research*. (3rd edn).University of Massachusetts, Amherst :Sage.
- Rost, J. (1993) Leadership Development in the New Millennium. *The Journal of Leadership Studies*,1, 91-110.
- Runhaar, P., Konermann, J and Sanders, K. (2013) “Teachers’ Organizational Citizenship Behaviour: Considering the Roles of Their Work Engagement, Autonomy and Leader-Member Exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99-108.
- Ryle, G. (1945) *Knowing how and knowing in what*. Aristotelian Society Proceedings, XLVI:1-16.
- Saavedra, E. (1996) Teacher study groups: Contexts for transformative learning and action. *Theory into Practice*, 35 ,4, 271-277.
- Sachs, J. (2003) *The Activist Teaching Profession*. Maidenhead: Open University Press.
- Sadler-Smith, E., & Shefy, E. (2007) Developing intuitive awareness in management education. *Academy of Management Learning & Education*, 6, 2, 186-205.
- Saunders, M. Lewis, P. and Thornhill, A. (2003) *Research Methods for Business Students*. Harlow,England: Prentice Hall.
- Schein, E.H. (1999) *The Corporate Culture*. San Francisco :Jossey- Bass.
- Schabracq, M. (2007) *Changing organizational culture: the change agent’s guidebook*. Chichester, England: Hoboken.
- Schildkamp, K.m & Kuiper, W. 2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hiring factors. *Teaching and Teacher Education: An International journal of research and Studies*, 26, 482-496.
- Schirmerler, G. (1977) *Models for Student Participation*.Reston, Va: Office of Student Activities, National Association of Secondary School principals.

- Schnack, K. (2008) Participation, Education and Democracy: Implication from Environmental Education, Health Education and Education for Sustainable Development. In: A. Reid, B.B. Jensen, J..Nikel and V. Simovska (eds) *Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment. Health and Sustainability*(p.p.181-196). NY:Springer.
- Schön, D.A. (1995) “Knowing-in-action-:the new scholarship requires a new epistemology”. *Change*, November/December, 27-34.
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner*. NY: Basic Books.
- Seddon, T.& Angus, L. (2000)*Beyond Nostalgia: Reshaping Australian Education*.Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Sekaran, U. (2000) *Research Methods for Business*. New York: John Wiley & Sons.
- Senge, P. (1990) *The fifth discipline, the art and practice of learning organization*. New York: Doubleday Dell.
- Senge, P.M. (2000) Systems change in education. *Reflections*, 1, 3, 52-59.
- Shirley, D. A., &Langan-Fox, J. (1996) Intuition: A review of the literature. *Psychological Reports*, 79, 563-584.
- Sillins, H. C.Mulford, W.R., Zarins, S. (2002) Organizational Learning and School Change, *Educational Administration Quarterly*, 38, 5,613-642.
- Simon, H. (1993) Decision making: Rational, nonrational and irrational,*Educational Administration Quarterly*, 29, (3), 392-411.
- Simovska, V. (2008) Learning in and as Participation: A Case Study from Health Promoting Schools. In: A Reid, B.B. Jensen, J. Nikel, and V. Simovska (eds) *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Haelth and Sustainability* (p.p.61-80). NY:Springer.
- Simovska, V. (2005) *Learning by InterAction. Learning about Health Through Participation and Action: the Health Promoting Schools Perspective*. Doctoral dissertation. Copenhagen: the Danish University of Education.

- Skinner, E., Furrer, C., Marchard, G., & Kinderman, T. (2008) Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781..
- Smith, J. & Noble, H. (2015) Bias in research. *Evidence Based Nurs*, 17, 2-3.
- South, J. Cattan, M. (2014) Developing evidence for public policy and practice: The implementation of a knowledge translation approach in a staged, multi-methods study in England, 2007-2009. *Evidence and Policy*, 10, 3,379-396.
- Spencer, C., Woolley, H. & Dunn, J. (2000) Participating in their towns:Children feel ignored. *Streetwise*, 10, 16-18.
- Stark, S. (1994) A nurse tutor's experience of personal and professional growth through action research. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 579-584.
- Stoll, L. (1999) Realising our potential: understanding and developing the capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 1, 1-30.
- Stoll,L., Bolam, R., McMahon, M., Wallece & Thomas, S. (2006) Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7,4,221-258.
- Stoll, D. & Fink, D. (1996) *Changing our school*. Buckingham: Open University Press.
- Strati, A. (2007) Sensible knowledge and practice-based learning. *Management Learning*, 38, 1, 61-77.
- Strauss, G. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Styhre, A. (2003) Knowledge as a virtual asset: Bergson's notion of virtuality and organizational knowledge. *Culture and Organization*, 9, 1, 15-26.
- Sutton, R.I. & Straw, R.M. (1995) What theory is not. *Administrative Science Quarterly*, 40, 371-384.

- Thomas, G. (1997) What's the use of theory? *Harvard Educational Review*, 67, (1), 75-104.
- Thomas, L. & Reinertsen, A. B. (2016) Writing matters in leadership practice. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 7, 2, 85-100.
- Thomson, P. (2007) *Whole School Change: A Reading of the Literatures*. London: Creative Partnerships, Arts Council England.
- Thomson, P., McGregor, J., Sanders, E. Alexiadou, N. (2009) Changing schools: more than a lick of paint and a well-orchestrated performance? *Improving Schools*, 12, 1, 43-57.
- Thomson, P. & Gunter, H. (2006). From "consulting pupils" to "pupils as researchers" A situated case narrative. *British Educational Researcher Journal*, 32, 6, 839-856.
- Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Peetsma, T.T.D., Oort, F.J. (2011) Can Teachers Motivate Students to Learn? *Educational Studies*, 37, 3, 345-360.
- Titchen, A. & Binnie, A. (1993a) Research partnerships: collaborative action research in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 858-865.
- Titchen, A. & Binnie, A. (1993b) What I meant to be doing? Putting practice into theory and back again in new nursing roles. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1054-1065.
- Torbert, W.R. (2001) The practice of action inquiry In: P. Reason & H. Bradbury (eds) *Sage Handbook of Action Research* (pp. 250-260). Sage: London.
- Tschannen-Moran, M. (2004) *Trust Matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995) *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Uline, C.L., Tschannen-Moran, M. & Wolsey, T.D. (2009) The walls still speak: A qualitative inquiry into the effects of the built environment on student achievement. *Journal of Educational Administration*, 47, 395-420.

- Vakola, M., & Bouradas, D. (2005) Antecedents and consequences of organizational silence: an empirical investigation. *Employee Relations*, 27,5,441-458.
- Van den Berg, R. and Ros, A.(1999) The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: A concerns-based approach. *American Educational Researcher Journal*, 36,4,879-906.
- Van De Venn, A. H. & Johnson, P.E. (2006) Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review*, 31, (4), 802-821.
- Van Houtte, M.(2004) Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.
- Van Maanen, M.(1989) Some notes on the importance of writing in organization studies. *Harvard Business School Research Colloquium*, 27-33. Boston: Harvard Business School.
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London: State University of New York Press.
- Vescio, V., Dorener, R. & Adams, A. (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 , 80-91.
- Vincent, C. & Martin, J. (2005) Parents as citizens: making the case. In: G. Crozier and D. Reay (eds) *Activating Participation*. Stoke-on- Trent: Trentham.
- Voekl, K.L. (2012) School identification. In: S.L. Christenson Christenson, A. Reschly, & C. Wylie, C. (2012) *Handbook of Research on Students Engagement*. (pp.193-219) NY: Springer.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, M. &MacLure, M., (2005) Home-school partnerships in practice. In G. Crozier, & D. Reay (eds) *Activating Participation: Parents and teachers working towards partnership* (pp.97-112).Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Wallach, M.A., Kogan, N., & Bem, D. J. (1964) Diffusion of responsibility and level of risk taking in groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 263-274.
- Walton, R. & Gaffney, M.E. (1991) Participatory action and participation. The merchant shipping case. In: W.F. Whyte (ed) *Participatory Action Research*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Weber, M. (1968) *Economy and Society: An outline of Interpretive Sociology*, 3 vol. G. Roth & C. Wittich (eds). New York: Bedminster Press.
- Weick, K.E. (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1, 1-19.
- Weinstein, C. & David T. (1987). *Spaces for Children: The built Environment and Child development*. New York, NY: Plenum Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.
- Wilkinson, J. & Bristol, L. (2017) *Educational Leadership as a Culturally-Constructed Practice: New Directions and possibilities*. NY: Routledge.
- Whitehead, J. & MacNiff, J. (2006) *Action research Living Theory*. London: Sage.
- Whitty, G. & Power, S (2000) Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20, 93-107.
- Whyte, W.F. (1991) *Participatory Action Research*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Wilson, D.C. (1992) *A strategy of change: concepts and controversies in the management of change*. Bristol: Padstow Cornwall.
- Winter, R. (1989) *Learning from experience: principles and practice in action research*. London: Falmer Press.
- Winter, R. (2002) Truth or fiction: Problems of validity and authenticity in narratives of action research. *Educational Action Research*, 10,1, 143-154.

- Wolsey, D.T. & Uline, C.L. (2010) Student perceptions of middle grades learning environments, *Middle School Journal*, 42,2, 40-47.
- Woods, P. Jeffrey, B. Troman, G. & Boyle, M.(1997)*Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckinham: Open University Press.
- Yanow, D. (2004) Translating local knowlwdge at organizational peripheries. *British Journal of Management*, 15, 9-25.
- Young, V.M. (2006) Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112,4,521-548.
- Yorks, L. & Barto, J. (2015) Workplace, Organizational and Societal: three Domains of Learning for 21st-Century Cities. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 145, 35-44.
- Yukl, G. (1994) *Leadership in Organisations*.(3rd edn). Prrentice Hall: Upper Saddle River.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001) Practitioner Research. In: V. Richardson, (ed) *Handbook of research teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2018) Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτό-αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Αθήνα: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
- Altrichter, Posh & Sommekh (2001) Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μτφ Π. Βασσάλα, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αμυράς Π., Παπαδοπούλου, Χ. Καλπίδης, Ι. (2017) *Απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ Θεσσαλονίκης για τα χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας των σχολείων τους*. 1^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2, 6-20.
- Αναστασιάδου, Σ. (2012) Στατιστική και Μεθοδολογία έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Αναστασιάδου, Σ. (2007) Δυσκολίες χειρισμού των σημειωτικών συστημάτων αναπαράστασης στατιστικών εννοιών στο δημοτικό Σχολείο, Πρακτικά 20ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής, (87-94) 11-15 Απριλίου, Λευκωσία: Ελληνικό Στατιστικό Ινστιτούτο.
- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990) *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2012) Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 1, 25-51.
- Αυγητίδου, Σ. (2014) *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ. (2005) Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-55.

- Αυγητίδου, Σ. Τζεκάκη, Μ. & Τσαφός, Β. (2016) *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: Gutenberg
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012) *Οργανωσιακή Συμπεριφορά και Ψυχολογία*. Αθήνα: Rosili.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διεωνίτου, Ε. (2014) Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.
- Carroll, W. & Kemmis, S. (2002) Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και Έρευνα Δράσης. Μτφ.Αλ.Λαμπράκη-Παπανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002) *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκόλια Α. (2014) *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική Διατριβή Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1986) *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γραίκος, Ν. (2014) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού . Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης*.(61-76) ΥΠΑΙΘ.
- Γώγου-Κρητικού,Λ.(1994) *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι εκπαιδευτικοί για τους γονείς*. Αθήνα: Πορεία.

Δόβρος, Ν. Σ. (2012) *Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αλλαγής: ανάπτυξη ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος προβληματοκεντρικής μάθησης στην περιοχή της αγωγής υγείας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ευαγγέλου, Ι. (2014) *Βελτιώνοντας το κλίμα της τάξης; Μία έρευνα δράσης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία.

Everald, K.B. & Morris, G. (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζαβλανός, Μ. (1999) *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελλην.

Καβούρη, Π. (1998) Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.

Κακκανά Δ.Μ. & Μπότσογλου Κ. (2010) Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (επιμ) *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κακανά, Δ.Μ. (2008) *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη.

Κανελλόπουλος, Χ. (1991) *Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Χ. Ε.

Κάντας, Α. (1998) *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννης, Α.Ν. (2014) *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης.

Καραπιστόλης, Δ.Ν., Κοεμτζοπούλου, Β., Κωνσταντινίδου, Ε. (2009) *A new approach on the processing of questionnaires based on the principles of*

semiometry.2nd International Conference: Quantitative and Qualitative Methodologies in the Economics and Administrative Sciences. (219-224). Athens, 25th -27th May, TEI of Athens.

Καρατάσιος, Γ. & Παπασταμάτης, Α. (2014) *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Σημειώσεις του μαθήματος Εκπαιδευτική Ηγεσία. Θεσσαλονίκη.

Κατσαρού, Ε. (2016) *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση*. Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρού, Ε. & Τσαφός Β. (2003) *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία.: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κάτσηνου, Χ. (2012) *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μία έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κάτσηνου, Χ., Νομικού, Χ, & Φλογαΐτη, Ε. (2010) Η συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., «Το σταυροδρόμι της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Ιωάννινα.

Κατσίμπρα, Α. (2014) *Αποτελεσματική ηγεσία στις κατώτερες και μεσαίες βαθμίδες διοίκησης*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Καυάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2013) *Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Κυπριανός, Π. (2002) Η συντελούμενη μείωση του κοινωνικού βάρους του σχολείου και η θέση των εκπαιδευτικών. Στο : Γ. Μπαγάκης, (επιμ) *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Ν. (2002) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006) *Διαπολιτισμικότητα & Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*. Ψηφιακό Κέντρο Πανεπιστημιακών Εκδόσεων Κρήτης.

Μακράκης, Β. Γ. (1997) *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.

Μακρυδημήτρης, Α. (2003) (επιμ) *Αυτοδιοίκηση και κράτος στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκουλα.

Μανωλίτσης, Γ., (2004) Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10, 38, 121-145.

Ματσαγγούρας, Η.(1999) *Θεωρία της Διδασκαλίας*, τ.Α. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993) *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μερκούρη, Ε.(2015) *Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου: το αίτημα για αποτελεσματικό σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.

Μιχαλόπουλος, Γ.(1987) Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 149-194.

Μπελέγρη- Ρομπόλη, Α., Παπαδά, Μ., & Μιχαηλίδης, Π. (2002) *Εισαγωγή στην Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα:Ε.Μ.Π

Μπουραντάς, Δ.(2001) *Μάνατζμεντ:θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

Μπούτσκου, Λ. & Μπούτσκου, Ε. (2018) Συνοπologίζοντας τη φωνή των μαθητών/ριών: διλήμματα και προβληματισμοί. 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων και Οργάνωση Εκπαίδευσης (International Congress on Management of Educational Units) Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Βελίδειο, Θεσσαλονίκη, 7-9 Δεκεμβρίου.

Μπούτσκου, Ε., Παπασταμάτης, Α., & Βαλκάνος, Ε. (2017). Διαδικασίες διοίκησης του σχολείου: η φωνή των εκπαιδευτικών. 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. (σελ.171-182). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου.

Μπούτσκου, Ε. (2014). Συνυπολογίζοντας τη φωνή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου: διλλήματα και προβληματισμοί. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση. (σελ.1414-1423). Εταιρεία Επιστημών Αγωγής, Δράμα, 28-29 Νοεμβρίου.

Μυλωνά, Β. (2016) *Η συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διοίκηση της σχολικής μονάδος*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού σχεδιασμού, Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος.

Νομικού Χ. (2017) *Τα κέντρα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως οργανισμοί μάθησης: μία έρευνα δράσης*. ΕΚΠΑ, Τμήμα Εκπαίδευσης και αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2016) *Μετασχηματιστική ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός*. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (επιμ) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σελ 37-73). Αθήνα: Διάδραση.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα:

Παπαϊωάννου, Μ. (2010) Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων: Παγκόσμιες τάσεις και ελληνική πραγματικότητα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 15, 55-79.

Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα: θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2014) *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πούλου, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2008) Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση, και Ψυχική Υγεία*, 1, 23-53.

Ράπτης, Ν. & Βιτζιλιάκη, Χ. (2007) *Ηγεσία και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Σαΐτη, Α. (1999) Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η περίπτωση του σχολικού συμβουλίου. *Διοικητική Ενημέρωση*, 14, 40-52.
- Σαΐτης, Χ. (1996) Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-143.
- Σαΐτης, Χ. (2000) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2002) Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 27-36.
- Σαΐτης, Χ. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. και Ψαρρή, Κ. (1996) Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις, *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., & Χατζή, Μ. (1997) Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-79.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2016) Εκπαιδευτικές Δράσεις για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στη βάση του Θεωρητικού μοντέλου της Joyce Epstein, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 77-89.
- Σουβατζή, Δ. & Πανταζής, Π. (2002) Η διαλεκτική σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπανακά, Α.Κ. (2008) Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Open Education- The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4, 1.

Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2002) Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο:Γ. Μπαγάκης, (επιμ) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τύπας, Γ. (1999) *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική Διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Πανεπιστήμιο Πάντειο Αθηνών.

Φρειδερίκου, Α., και Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991) *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Ψύλον.

Freire, P. (2009) *Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Φρόση, Λ. (2005) *Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: εφαρμογή της μεθόδου « ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής» στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων*. Διδακτορική Διατριβή ΑΠΘ Τμήμα. ΦΠΨ. Τμήμα Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001) *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα ΘΠΨ. ΑΠΘ.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003) *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008) Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.(213-230) Στο Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.) *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*. ΥΠΕΠΕΘ Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο.

Ψαράς, Χ. Ν. (2015) *Διαχείριση της καινοτομίας και ηγεσία στην εκπαίδευση: η περίπτωση της φιλαναγνωσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγια

1.Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών

Τάξη:.....

Συμπληρώνω τις ερωτήσεις.

A) Γράφω τι μου αρέσει στο σχολείο.

1.

2.

3.

B) Γράφω τι δεν μου αρέσει στο σχολείο.

1.

2.

3.

2.Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών για τις σχέσεις μαθητών/ριών μεταξύ τους

Τάξη:.....

Βάλτε + σε ότι σας ταιριάζει.

α/α	Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών για σχέσεις μεταξύ τους	1 καθόλου	2 λίγο	3 πολύ	4 πάρα πολύ
1	Στο σχολείο έχω βρει τους καλύτερους/ες φίλους/ες μου				
2	Ένας λόγος που θέλω να έρχομαι στο σχολείο είναι γιατί εδώ συναντώ τους συμμαθητές/ριες και τους/τις φίλους/ες μου.				
3	Οι συμμαθητές/ριες μου με βοηθούν πρόθυμα, όταν έχω δυσκολίες στα μαθήματα.				
4	Όλοι οι μαθητές/ριες στο σχολείο μας γίνονται αποδεκτοί/ες από τους/τις συμμαθητές/ριες τους ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το χρώμα ή τις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν έχουν.				
5	Όταν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών/ριών, προσπαθούμε να τις επιλύουμε το συντομότερο δυνατό.				
6	Ζητώ συγγνώμη από τους συμμαθητές/ριες μου, όταν σφάλω.				
7	Όταν πρωτοήλθα στο σχολείο μας, αισθάνθηκα γρήγορα άνετα και φιλικά με τους συμμαθητές/ριες μου.				

3.Ερωτηματολόγιο μαθητών/ριών για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/ριων

Τάξη:.....

Βάλτε + σε ότι σας ταιριάζει.

α/α		1 καθόλου	2 λίγο	3 πολύ	4 πάρα πολύ
1	Στο σχολείο μας αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί με αποδέχονται και με αγαπούν.				
2	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με τους/τις μαθητές/ριες του σχολείου μας.				
3	Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί θα μου συμπαραστέκονταν σε μια δυσκολία που θα είχα.				
4	Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους για να με βοηθήσουν στα μαθήματα.				
5	Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να με ευαισθητοποιήσουν στις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης.				
6	Οι εκπαιδευτικοί με βοηθούν να διαμορφώσω μια σωστή συμπεριφορά.				
7	Οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι μαζί μου.				

4.Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μαθητών/ριών από το μάθημα δασκάλου/ας

Τάξη:.....

Βάλτε + σε ότι σου ταιριάζει.

α/α	Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από:	1	2	3	4
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
1	το μάθημα που παρακολούθησες;				
2	την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος;				
3	την ενθάρρυνση που σου παρείχε ο/η εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της διδασκαλίας;				
4	τις ευκαιρίες να συμμετέχεις στο μάθημα;				
5	την ατμόσφαιρα που υπήρχε κατά την διάρκεια του μαθήματος;				
6	το φόρτο εργασίας που σου ανατέθηκε για το επόμενο μάθημα;				
7	Τι κατά την γνώμη σου ήταν το πιο ευχάριστο στη διάρκεια του μαθήματος;				
8	Τι κατά την γνώμη σου ήταν το πιο κουραστικό στην διάρκεια του μαθήματος;				

5.Ερωματολόγιο ικανοποίησης μαθητών/ριών για το μάθημα Εικαστικών.

Τάξη:.....

Βάλτε + σε ότι σου ταιριάζει.

α/α	Στο μάθημα των Εικαστικών πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από:	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Πολύ	4 Πάρα πολύ
1	από το μάθημα που παρακολούθησες;				
2	την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος;				
3	την ενθάρρυνση που σου παρείχε ο/η εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της διδασκαλίας;				
4	τις ευκαιρίες να συμμετέχεις στο μάθημα;				
5	την ατμόσφαιρα που υπήρχε κατά την διάρκεια του μαθήματος;				
6	το φόρτο εργασίας που σου ανατέθηκε για το επόμενο μάθημα;				
7	Τι κατά την γνώμη σου ήταν το πιο ευχάριστο στη διάρκεια του μαθήματος;				
8	Τι κατά την γνώμη σου ήταν το πιο κουραστικό στην διάρκεια του μαθήματος;				

6.Ερωματολόγιο επικοινωνίας σχολείου γονέων α φάσης

Τάξη παιδιού:.....

Πόσο συμφωνείτε με κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις:

Βάλτε + σε ότι σας ταιριάζει.

α/α		1	2	3	4
		λίγο	μέτρια	αρκετά	πολύ
1	Μπορώ να επικοινωνώ άνετα με τη Διεύθυνση του σχολείου, όταν χρειαστεί.				
2	Οι εκπαιδευτικοί με ενημερώνουν για το τι κάνουν στο μάθημά τους.				
3	Το σχολείο με καλεί κατά διαστήματα για να με ενημερώσει για κάποιο θέμα που αφορά το παιδί μου.				
4	Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανακοινώσει τις ώρες συνεργασίας τους με τους γονείς.				
5	Οι ώρες συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς είναι βολικές.				
6	Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι άνετη				
7	Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι φιλική				
8	Θεωρώ ότι η συνεργασία με το σχολείο είναι αποτελεσματική.				
9	Το σχολείο κάνει εκδηλώσεις για τους γονείς				
10	Υπάρχει κάτι που σας δυσαρεστεί με το σχολείο ;				

11	Τι μπορεί να κάνει το σχολείο, για να γίνει πιο αποτελεσματική η σχέση του με τους γονείς;				
12	Πόσο συχνά επικοινωνείτε με το σχολείο του παιδιού σας: (κυκλώνω το σωστό)	σπάνια	κάθε τρίμηνο	κάθε μήνα	κάθε εβδομάδα

Η διευθύντρια του σχολείου στο πλαίσιο της οργάνωσης και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας θα επιθυμούσε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του παρακάτω ανώνυμου ερωτηματολογίου.

7.Ερωτηματολόγιο επικοινωνίας σχολείου γονέων

γ φάσης

Κυκλώστε το σωστό

1.Είμαι: α) πατέρας β) μητέρα

2. Το/α παιδί/α μου πηγαίνει/ νουν στην τάξη:

A	B	Γ
Δ	E	ΣΤ

Βάλτε **X** σε ότι σας αντιπροσωπεύει:

3.Πόσες φορές φέτος επισκεφτήκατε το σχολείο για:	0	1-3	4-6	7-9
3.1 συνάντηση με τη διεύθυνση				
3.2 συνάντηση με εκπαιδευτικούς για ενημέρωση				
3.3 παρακολούθηση σεμιναρίων				
3.4 επίδοση ελέγχων				
3.5 εορταστικές εκδηλώσεις				
3.6 άλλο θέμα				
3.7. ποιο θέμα;.....				
4. 1 Πόσες φορές επικοινωνήσατε τηλεφωνικά με το σχολείο;				
4.2 Για ποιο λόγο επικοινωνήσατε τηλεφωνικά; Α)..... Β)..... Γ).....				
5.Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην επικοινωνία με το σχολείο;	ναι	οχι	δεν απαντώ	
Αν ναι ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε; Α)..... Β).....				

6.Γράψτε 3 θετικά στοιχεία για το σχολείο:

Α).....

Β).....

Γ).....

7.Γράψτε 3 αρνητικά στοιχεία για το σχολείο

Α).....

Β).....

Γ).....

8Γράψτε 3 στοιχεία που θέλετε να αλλάξουν στο σχολείο

Α).....

Β).....

Γ).....

Βάλτε X σε ότι σας αντιπροσωπεύει		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ κάθετα	Δεν απαντώ
10	Είμαι ικανοποιημένη/ος από την εκπαίδευση που έχει το παιδί μου στο σχολείο.					
11	Χαίρομαι που το παιδί μου πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο.					
12	Νιώθω ευπρόσδεκτος όταν επισκέπτομαι το σχολείο.					
13	Όλοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ισότιμα από το σχολείο.					
14	Στο παιδί μου αρέσει το σχολείο.					
15	Το παιδί μου νιώθει ευπρόσδεκτο στο σχολείο.					
16	Το σχολείο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.					
17	Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού.					
18	Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους γονείς.					
19	Υπάρχει άριστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.					
20	Το σχολείο επικοινωνεί μαζί μου όταν υπάρχει ανάγκη.					
21	Επικοινωνώ με το σχολείο όταν υπάρχει ανάγκη.					
22	Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τη διευθύντρια μπορώ εύκολα να τη συναντήσω.					
23	Εάν χρειαστεί να συζητήσω κάτι με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς.					
24	Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την πρόοδο του παιδιού μου.					
25	Οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με κρατούν ενήμερο για την συμπεριφορά του παιδιού μου.					
26	Γενικά η πληροφόρηση που παίρνω από το σχολείο για το παιδί μου είναι ουσιαστική.					
27	Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στη διευθύντρια, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη.					
28	Εάν πω τους προβληματισμούς μου για την πρόοδο του παιδιού μου στους εκπαιδευτικούς, είμαι σίγουρος/η ότι θα ληφθούν σοβαρά υπόψη.					
29	Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διακρίσεις.					
30	Αξιολογώ τα παρακάτω προγράμματα που λειτούργησαν τη φετινή χρονιά στο σχολείο και δηλώνω ότι είμαι ικανοποιημένος/η από:					
31	το δωρεάν δεκατιανό σε όλα τα παιδιά του σχολείου					
32	τα Τμήματα Ελληνομάθειας για παιδιά Παλινοστούτων/αλλοδαπών					
33	τα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης					
34	τη Συμβουλευτική από τη Σχολική Ψυχολόγο					
35	τη Βοηθό Εκπαιδευτικών για τα Αγγλικά και τα Εικαστικά					
36	το πρόγραμμα Διασύνδεσης του σχολείου με σχολεία της Ινδίας					
37	το πρόγραμμα Βηματομέτρησης					

Προσθέστε όποιο άλλο σχόλιο θέλετε

.....

Ευχαριστώ για τη συνεργασία

8.Ερωματολόγιο εκπαιδευτικών για την οργάνωση και συντονισμό της σχολικής ζωής

Βάλτε + σε ότι σας ταιριάζει.

1: Προβληματική, 2:Μέτρια, 3:Καλή, 4:Πολύ καλή

α/α		1	2	3	4
1	Οι διοικητικές/εξωδιδασκτικές εργασίες οργανώνονται αποτελεσματικά σύμφωνα με τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας.				
2	Η Διεύθυνση εξασφαλίζει την έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του προσωπικού σχετικά με τα θέματα που το αφορούν.				
3	Αναλαμβάνονται οι απαραίτητες ενέργειες με σκοπό την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος (π.χ. λόγω απουσίας εκπαιδευτικών).				
4	Η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος διέπεται από παιδαγωγικές αρχές και παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών.				
5	Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει συγκεκριμένους στόχους-προτεραιότητες και προγραμματίζει τις δράσεις για την υλοποίησή τους.				
6	Η Διεύθυνση υποστηρίζει και συντονίζει την άρτια και καλή ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος.				
7	Η Διεύθυνση διασφαλίζει θετικό κλίμα και υποστηρίζει τη λειτουργία του σχολείου ως χώρο μάθησης και παροχής ίσων				

	ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους/τις μαθητές/ριες.				
8	Διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για την αποτελεσματική επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας μεταξύ τους και με το εξωτερικό περιβάλλον.				
9	Η Διεύθυνση διασφαλίζει την τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων.				
10	Οι αποφάσεις που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών.				
11	Η Διεύθυνση υποστηρίζει ένα συνεργατικό, συμμετοχικό, συλλογικό πλαίσιο εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας.				
12	Η Διεύθυνση διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις πιθανές διαφορές/διαφωνίες μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.				

9.Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Βάλτε + σε ότι σας ταιριάζει.

1:Προβληματική, 2:μέτρια, 3:καλή, 4:πολύ καλή

α/α	Ερωτήσεις	1	2	3	4
1	Το διδακτικό προσωπικό του σχολείου αξιοποιείται ανάλογα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του κάθε μέλους για τις ανάγκες του σχολείου.				
2	Η κατανομή των αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι δίκαιη.				
3	Η Διεύθυνση υποστηρίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα ή/και τάξη αλλά και ανάμεσα σε ειδικότητες και τάξεις.				
4	Αναπτύσσονται διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες επιστημονικές και παιδαγωγικές τους ανάγκες.				
5	Στο σχολείο πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.				
6	Στο σχολείο πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες με πρωτοβουλία της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων.				
7	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εκδηλώνουν ενδιαφέρον συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαιδευτικά ερευνητικά προγράμματα ή /και επιστημονικά συνέδρια.				
8	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται τακτικά μεταξύ τους για διάφορα παιδαγωγικά/ διδακτικά θέματα.				
9	Το σχολείο υποστηρίζει την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του				

	εκπαιδευτικού προσωπικού.				
--	---------------------------	--	--	--	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Πίνακας Β1:Χρονοδιάγραμμα 1ου έτους : σχολικό έτος 2011-2012

Πίνακας Β2:Χρονοδιάγραμμα 2ου έτους : σχολικό έτος 2012-2013

Πίνακας Β3:Χρονοδιάγραμμα 3ου έτους : σχολικό έτος 2013-2014

Πίνακας Β1: Χρονοδιάγραμμα 1^ο έτους : σχολικό έτος 2011-2012

Κύκλοι έτος	9/ 2011	10/ 2011	11/ 2011	12/ 2011	1/ 2012	2/ 2012	3/ 2012	4/ 2012	5/ 2012	6/ 2012
0 Κύκλος	Θέτοντας το σκηνικό	Θέτοντας το σκηνικό	Θέτοντας το σκηνικό	Θέτοντας το σκηνικό	Θέτοντας το σκηνικό	Θέτοντας το σκηνικό	Θέτοντας το σκηνικό	Θέτοντας το σκηνικό	Θέτοντας το σκηνικό	
1^ο κύκλος										
2^ο κύκλος										
3^ο κύκλος									Α φάση Συλλογή δεδομένων	Αναστοχασμός

Πίνακας Β2: Χρονοδιάγραμμα 2^ο έτους : σχολικό έτος 2012-2013

Κύκλοι έτος	9/ 2012	10/ 2012	11/ 2012	12/ 2012	1/ 2013	2/ 2013	3/ 2013	4/ 2013	5/ 2013	6/ 2013
0 Κύκλος										
1^{ος} κύκλος				Α φάση Συλλογή δεδομένων	Α φάση Ερμηνεία Δράσεις	Α φάση Αναστοχα σμός	Β φάση Συλλογή δεδομένων	Β φάση Ερμηνεία	Β φάση Δράσεις	Β φάση Δράσεις
2^{ος} κύκλος				Α φάση Συλλογή δεδομένων	Α φάση Ερμηνεία Δράσεις	Δράσεις	Δράσεις	Δράσεις	Δράσεις	Α φάση Αναστοχασμός
3^{ος} κύκλος	Β φάση Συλλογή δεδομένων Πιλοτική	Β φάση Ερμηνεία Πρακτική θεωρία	Β φάση Όραμα Δράσεις	Β φάση Δράσεις	Β φάση Αξίες	Β φάση Δράσεις	Β φάση Δράσεις	Β φάση Δράσεις	Β φάση Δράσεις	Β φάση Δράσεις

Πίνακας Β3: Χρονοδιάγραμμα 3^ο έτους : σχολικό έτος 2013-2014

Κύκλοι έτος	9/ 2013	10/ 2013	11/ 2013	12/ 2013	1/ 2014	2/ 2014	3/ 2014	4/ 2014	5/ 2014	6/ 2014
0 κύκλος										
1^{ος} κύκλος	Β φάση Δράσεις	Β φάση Δράσεις	Β φάση Δράσεις	Β φάση Δράσεις	Β φάση Δράσεις Αναστο χασμός	Γ φάση Συλλογή δεδομέ νων	Γ φάση Ερμηνεία	Γ φάση Δράσεις	Γ φάση Δράσεις Αναστοχασμός	Γ φάση Αναστοχασμός
2^{ος} κύκλος	Β φάση Δράσεις	Β φάση Συλλογή δεδομένων	Β φάση Δράσεις	Β φάση Δράσεις Ερμηνεία	Β φάση Δράσεις	Β φάση Δράσεις Αναστοχασμός	Γ φάση Συλλογή δεδομένων	Γ φάση Ερμηνεία		Γ φάση Αναστοχασμός
3^{ος} κύκλος			Β φάση Αναστοχασ μός					Γ φάση Συλλογή δεδομένων	Γ φάση Ερμηνεία	Γ φάση Αναστοχασμός

