



**ΤΜΗΜΑ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

***«ΟΜΑΔΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ  
ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.»***

**Καρή Θέμις**

Διδακτορική διατριβή

**Επιβλέπων: Γιώργος Μπαγάκης, Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.**

Κόρινθος, 2018



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει βασικά χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι ομάδες των εκπαιδευτικών. Η ομάδα των εκπαιδευτικών θεωρείται ως ένα σύνολο ανθρώπων, και όχι απλή συνάθροιση, όταν χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες ιδιότητες, σύμφωνα με την προσέγγιση που προτείνει ο David Jaques (2004). Το έργο των εκπαιδευτικών μέσα στην ομάδα ερευνάται στο συγκεκριμένο πλαίσιο που αυτή λειτουργεί, δηλαδή με έμφαση στο σχολείο, όπου μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες αναπτύσσεται ο επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός και βελτιώνεται το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα υιοθετείται η θεώρηση της βελτίωσης του σχολείου που πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση και υποστηρικτικές δομές (σχολικοί ψυχολόγοι), με ανάδειξη θεμάτων προς επίλυση μέσω κατασκευής και εφαρμογής εργαλείων, τα αποτελέσματα των οποίων αξιοποιούνται από το ίδιο το σχολείο, σύμφωνα με τον τρόπο που προτείνει ο John MacBeath (MacBeath et al, 2004:8, MacBeath, 2012:4).

Με βάση τα ζητούμενα από το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα - καλείται να λύσει πολύπλοκα ζητήματα, που εξαρτώνται από το εκάστοτε πλαίσιο, προκύπτει η ανάγκη για επιμόρφωση που εδράζει στο σχολείο και η συνεργασία σε ομάδα, ως τον χώρο, όπου συντελείται η επαγγελματική ανάπτυξη. Βάσει αυτών, προκύπτουν συγκεκριμένα ερευνητικά σημεία εστίασης. Έμφαση δίνεται στη δομή της ομάδας και στον τρόπο με τον οποίο δρουν τα μέλη της.

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικοί στόχοι της έρευνας είναι να αναδειχθούν τα θετικά στοιχεία και τα εμπόδια από τη δράση των ομάδων αυτών, στοιχεία της δομής τους και ο τρόπος με τον οποίο η διεύθυνση του σχολείου και ο σχολικός ψυχολόγος μπορούν να συμβάλουν στο έργο αυτό. Πρόκειται για ομάδες που προκύπτουν μέσα στο σχολείο μετά από πρωτοβουλία του σχολείου, δηλαδή διεύθυνσης, εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων, και δρουν εντός αυτού, ενταγμένες στην καθημερινή σχολική ζωή και τον αντίστοιχο προγραμματισμό.

Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις ομάδες εκπαιδευτικών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου από σχολείο της Αττικής. Οι ομάδες των εκπαιδευτικών συνεργάστηκαν με το πανεπιστήμιο για τρία χρόνια στο πλαίσιο επιμορφωτικής διαδικασίας, με ταυτόχρονη διενέργεια της παρούσας έρευνας. Επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, ως πιο κατάλληλη για να αποτυπώσει στοιχεία του έργου των εκπαιδευτικών σε ομάδες,

δεδομένης της αντίστοιχης πολυπλοκότητας και λαμβανομένου υπόψη του πλαισίου μέσα στο οποίο δρουν οι ομάδες εκπαιδευτικών. Αρχικά σκιαγραφήθηκε η κουλτούρα του σχολείου και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούσαν οι ομάδες μέσα σε αυτό το σχολείο. Για τη διεξαγωγή της έρευνας τα δεδομένα ελήφθησαν μέσω ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, ερωτηματολογίου, παρακολούθησης των συναντήσεων των ομάδων με τις αντίστοιχες σημειώσεις, εστιασμένων συζητήσεων και ηχογραφημένων συνεντεύξεων.

Μετά την ανάλυση των δεδομένων, αναδείχθηκαν θετικά στοιχεία από το έργο των ομάδων, όπως στοιχεία έρευνας δράσης, εξωστρέφειας, καινοτομίας και αυτονομίας, είτε αυτό αφορούσε τα μέλη των ομάδων σε ατομικό επίπεδο, είτε ολόκληρες τις ομάδες. Σε σχέση με τις δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα που προέκυψαν με βάση την ανάλυση των δεδομένων, αφορούσαν σε εμπόδια σε σχέση με την καταγραφή της δράσης τους, την επεξεργασία δεδομένων, τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας, τη διαχείριση των γονέων των μαθητών και τη συνεργασία με συναδέλφους εντός σχολείου. Στοιχεία της δράσης του σχολικού ψυχολόγου, που συμμετείχε στις ομάδες εκπαιδευτικών, τα οποία συνετέλεσαν στο έργο των εκπαιδευτικών ήταν επισημάνσεις σε σχέση με τον επαναπροσδιορισμό των στόχων των μελών, συμβουλές σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση, συμβολή στην επεξεργασία δεδομένων και προστασία των δεδομένων των μαθητών και ευρύτερα του σχολείου. Σε ό,τι αφορά την διεύθυνση του σχολείου στοιχεία όπως η παροχή πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς, η διευκόλυνσή τους σε σχέση με ζητήματα γραφειοκρατικά και ωρολογίου προγράμματος, η επικύρωση αποφάσεων των ομάδων και η οριοθέτησή τους σε σχέση με τη σχολική δικαιοδοσία ενδεχομένως λειτούργησαν βοηθητικά για το έργο των ομάδων. Τέλος εντοπίστηκαν θέματα δομής των ομάδων που σχετίζονται με το έργο τους. Το μοίρασμα της κουλτούρας πραγματοποιήθηκε από το κάθε άτομο-μέλος προς την ομάδα και εν συνεχεία προς τις υπόλοιπες ομάδες. Η δομή που εξυπηρέτησε τις ομάδες είχε να κάνει και με το θέμα που αυτές είχαν επιλέξει. Σε άλλες περιπτώσεις η ισότιμη συμμετοχή ευνόησε τη διακίνηση της πληροφορίας και τη λήψη αποφάσεων από τα μέλη των ομάδων και σε άλλη περίπτωση ο προκαθορισμένος ρόλος των μελών και η σαφής ιεραρχία ήταν κάτι που εντοπίστηκε ως βοηθητική για τα μέλη της. Συνολικά οι ομάδες λειτούργησαν με φορά από κάτω προς τα πάνω (bottom-up), είτε αυτό αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο συνέλεξαν δεδομένα και εφήρμοσαν τρόπους να διερευνήσουν το έργο τους, είτε αυτό αφορούσε ευρύτερα την παρουσία τους στο σχολείο.

## **ABSTRACT**

The purpose of this thesis is to reveal key features of the way in which groups of teachers work and interact. The group of teachers is seen as a group of people, and not mere aggregation, when characterized by specific properties, according to the approach suggested by David Jaques (2004). The work of the group of teachers is illustrated in the specific context that the teachers work, the school that is and through specific procedures through which the teachers can be professionally developed and improving school at the same time. More specifically, the approach of improving the school conducted by teachers, management and support structures (school psychologists) employed by highlighting issues to be resolved by the construction and implementation tools, the results of which are exploited by the school itself, according to manner proposed by John MacBeath (MacBeath et al, 2004: 8, MacBeath, 2012: 4).

Based on the demanding role of the teacher as a professional today - is called upon to solve complex issues, depending on the context, arises a need for professional school-based development and the cooperation within a group, being the actual place where professional development occurs. On this basis, specific research foci arise. Emphasis is given on the group structure and the way in which its members operate.

More specifically, the main objectives of the research is to demonstrate the positive aspects and the difficulties of the action of these groups, features of their structure and the way in which the school management and the school psychologist can contribute in this process. These groups formed within the school after school's initiative, with the initiative of the teachers, the management and the school psychologists. Those groups are embedded in everyday school life and the corresponding programming, operating within the school environment.

The research involved four groups of teachers in an elementary and high school in Attica, all working in the same school. The four groups collaborated with the university over three years under their respective professional development process and at that time the research was conducted.

The qualitative research approach was selected as most appropriate to capture elements of the teachers work in groups, taking into consideration the respective complexity and the context in which the groups operated. Starting point was to outline features of the school's

culture and the way in which groups worked in that school. Continuing with the implementation of the research data was obtained through open-ended questions, questionnaire, notes from the group meetings, focused discussions and interviews. After analyzing the data, positive features emerged from the work of those groups such as action-research elements, extroversion, innovation and autonomy, whether this concerned group members individually, or the entire groups. In relation to the difficulties encountered by teachers, the results obtained by analyzing the data revealed difficulties in relation to the recording of their work, data processing, the boundaries of school jurisdiction, handling of pupils' parents and cooperation with colleagues within the school. Aspects of the school psychologist action, participating in the groups of teachers, which contributed to the educational work were: towards the redefinition of membership objectives, advice concerning the pedagogical approach, contribution to data handling and processing and protection of sensitive data within the school. As regards the management of the school providing information to members of the groups, facilitating the teachers with issues of bureaucratic and timetable, ratifying decisions of the groups and defining boundaries in relation with the school jurisdiction all have contributed to their work. Finally features of the structure of groups were revealed concerning their work. The sharing of the culture was performed by the individual-member to the group and then to the remaining groups. The structure that served each group had to do with the topic they have chosen. In other cases the equal participation encouraged the circulation of information and decision-making by the members of groups and otherwise the default role membership and a clear hierarchy was something that was identified as a facilitating feature for its members. Overall, the groups worked in a bottom-up process, whether this concerned the way in which data was collected and implemented ways to explore their work, whether it concerned their broader presence in the school.

## **Ευχαριστίες**

*Η παρούσα διδακτορική διατριβή με θέμα «ομάδες πρωτοβουλίας και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή σχολικού ψυχολόγου και της διοίκησης σχολείου» πραγματοποιήθηκε με τη συμβολή πολλών ανθρώπων.*

*Η εκπόνηση της έρευνας κατέστη δυνατή χάρη στον επιβλέποντα καθηγητή Γιώργο Μπαγάκη,. Ο κύριος Μπαγάκης με βοήθησε ως δάσκαλος και ως άνθρωπος, ώστε να καταφέρω να ξεπεράσω τα εμπόδια που παρουσιάζονταν και να προχωρήσω στην εις βάθος μελέτη του θέματος. Για το λόγο αυτό θα ήθελα να τον ευχαριστήσω θερμά.*

*Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω την αναπληρώτρια καθηγήτρια Δέσποινα Τσακίρη, και τον επίκουρο καθηγητή Νίκο Φωτόπουλο του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής για τη συνεργασία, καθώς και την καθηγήτρια Δέσποινα Τσατσαρώνη.*

*Πολλές ευχαριστίες οφείλω και στην καθηγήτρια του πανεπιστημίου Πελοποννήσου Δέσποινα Καρακατσάνη, τον καθηγητή του πανεπιστημίου Πελοποννήσου Κωνσταντίνο Δημόπουλο, στον αναπληρωτή καθηγητή του Ε.Κ.Π.Α. Θωμά Μπαμπάλη και στην επίκουρη καθηγήτρια του Ε.Κ.Π.Α. Ευανθία-Έλλη Μηλίγκου, που δέχθηκαν να είναι μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής.*

*Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον senior lecturer του πανεπιστημίου του Cambridge David Frost, επικεφαλής του προγράμματος ITL (International Teacher Leadership) στην Ελλάδα, στο πλαίσιο του οποίου πραγματοποιήθηκε μέρος της παρούσας έρευνας. Την ευκαιρία να συμμετέχω στο πρόγραμμα μου την έδωσε ο κύριος Μπαγάκης, τον οποίο ευχαριστώ ιδιαίτερος για αυτό.*

*Θερμές ευχαριστίες οφείλω στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του σχολείου, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, και ιδιαίτερος στον κύριο Ιωσήφ Περπινιά και στην κα Ρεββέκα Γαλιατσάτου για την εμπιστοσύνη και τη στήριξη που μου έδωσαν, καθώς επίσης και στα μέλη της ερευνητικής ομάδας του προγράμματος ITL Κική Δεμερτζή και Ζωή Βιτσάκη για τις πολύτιμες συμβουλές και την βοήθειά τους.*

*Η ευρύτερη οικογένειά μου ήταν η πηγή δύναμης, για να ολοκληρώσω την παρούσα διδακτορική διατριβή.*

## **Acknowledgements**

*This thesis “teachers’ groups of initiative and professional development with the participation of the school psychologist and the school management” took place thanks to the contribution of many people.*

*The completion of research was made possible thanks to the guidance of my supervisor Mr. George Bagakis, Professor at the University of Peloponnese. The Professor helped me as a teacher and as an individual to overcome the difficulties and to achieve an in-depth study of this matter. For this reason I would like to warmly thank him.*

*Thereon I would like to thank Mrs Despina Tsakiris, Associate Professor at the University of Peloponnese and Mr. Nikos Fotopoulos, Assistant Professor at the University of Peloponnese, members of my three-member thesis committee for their cooperation as well as the Professor at the University of Peloponnese Tsatsaroni Anna.*

*Moreover I owe many thanks to the members of the seven-member committee, namely Dimopoulos Konstantinos, Karakatsanis Despina, Miligou Eyanthia and Babalis Thomas.*

*Also I would like to thank David Frost, senior lecturer at Cambridge University, head of the ITL (International Teacher Leadership) program in Greece, in the context of which part of this researched was conducted. This opportunity was provided by Mr Bagakis for which I would like to particularly thank for.*

*I owe special thanks to the teachers at the school of Athens, where the research took place, particularly to Mr. Peprinias and Mrs Galiatsatou for the confidence and support they have given me, as well as members of the research team of the ITL project Kiki Demertzi and Zoi Vitsaki for the valuable advice and help.*

*My extended family has been the source of strength to accomplish this thesis and for this I thank them all.*



**“Where is the wisdom we have lost in knowledge?**

**Where is the knowledge we have lost in information?”**

**– T.S. Eliot**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	23
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	30
1.1. Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....	31
1.1.1. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση επηρεάζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	31
1.1.2. Τα βασικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με βάση τη σχολική ζωή .....	32
1.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΈΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....	33
1.2.1. Εξωτερική αξιολόγηση .....	33
1.2.2. Εσωτερική αξιολόγηση .....	36
1.2.3. Εσωτερική αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού .....	38
1.3. ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ .....	40
1.3.1. Η αυτονομία και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού .....	40
1.3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού .....	42
1.4. Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ .....	45
1.4.1. Η έννοια της κουλτούρας του σχολείου .....	45
1.4.2. Κουλτούρα του σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού .....	46
1.5. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ .....	49
1.5.1. Η έννοια της καινοτομίας για τον εκπαιδευτικό .....	49
1.5.2. Καινοτομία και σχολείο .....	51
1.6. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....	51
1.6.1. Επιμόρφωση ενηλίκων .....	51
1.6.2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών .....	52
1.6.3. Σημεία εστίασης για τον επιμορφωτή εκπαιδευτικών .....	54

1.6.4. Αντικείμενο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών .....	56
1.6.5. School-based επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού .....	56
1.6.6. Έρευνα – δράση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού .....	58
1.6.7. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....	59
1.6.8. Ο ερευνητής και η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται .....	62
1.6.9. Διερεύνηση του πλαισίου στο οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια επιμόρφωσής τους .....	62
1.7. ΟΜΑΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	64
1.7.1. Η έννοια της ομάδας ανθρώπων .....	64
1.7.2. Η έννοια της ομάδας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....	66
1.7.3. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ομάδες των εκπαιδευτικών .....	68
1.7.4. Θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από το έργο των ομάδων εκπαιδευτικών .....	70
1.7.5. Αναστοχασμός στο πλαίσιο μιας ομάδας εκπαιδευτικών .....	71
1.7.6. Η δομή της ομάδας ως κύριο χαρακτηριστικό της .....	73
1.7.7. Ο διευθυντής και ο ρόλος του στο έργο μιας ομάδας εκπαιδευτικών .....	76
1.7.8. Η ομάδα εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στο έργο των εκπαιδευτικών .....	77
1.8. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ .....	78
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	80
2.1. ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	81
2.1.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου .....	81
2.1.2. Πλαίσιο πραγματοποίησης της έρευνας .....	86
2.1.3. Το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα .....	87
2.1.4. Το πλαίσιο της συνεργασίας της ερευνητικής ομάδας με το σχολείο .....	92
2.1.5. Η πραγματοποίηση συνεργασίας ερευνητικής ομάδας και σχολείου .....	92

2.1.6. Οι ομάδες εκπαιδευτικών με τις οποίες πραγματοποιήθηκε η συνεργασία .....	94
2.1.6.1. Ιστορικό της ομάδας Διδακτικής .....	94
2.1.6.2. Ιστορικό της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό .....	95
2.1.6.3. Ιστορικό ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου .....	95
3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	97
3.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ .....	98
3.1.1. Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων .....	98
3.1.2. Διττός ρόλος δεδομένων .....	99
3.1.3. Τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας .....	100
3.2. ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ .....	103
3.2.1. Ερευνητικά εργαλεία κουλτούρας .....	103
3.2.2. Στόχος του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	104
3.2.2.1. Τρόπος χρήσης του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	105
3.2.2.2. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	105
3.2.2.3. Περιγραφή τρόπου εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	108
3.2.2.4. Αποτελέσματα της χρήσης του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	109
3.2.2.5. Οι τύποι επαγγελματικής κουλτούρας που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί των ομάδων .....	112
3.2.2.6. Χαρακτηριστικά της κουλτούρας του σχολείου που αναφέρθηκαν «πιο συχνά» από τους εκπαιδευτικούς των ομάδων .....	113

3.2.2.7. Κοινά σημεία στις απαντήσεις των ομάδων στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	114
3.2.2.8. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των ομάδων στο «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	115
3.2.2.9. Συμπεράσματα του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	116
3.2.2.10. Γενικότερα αποτελέσματα από το ερευνητικό εργαλείο «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	117
3.2.3. Εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας».....	120
3.2.3.1. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» .....	120
3.2.3.2. Υλοποίηση ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας».....	121
3.2.3.3. Απαντήσεις στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας».....	122
3.2.3.4. Κοινά σημεία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας».....	124
3.2.3.5. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά ομάδα στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας».....	126
3.2.3.6. Αποτελέσματα του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας».....	128
3.2.4. Το ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «πορτρέτο σχολείου από το διευθυντή».....	129
3.2.4.1. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «πορτρέτο σχολείου από τον διευθυντή».....	130
3.2.4.2. Αποτελέσματα του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «πορτρέτο του σχολείου από τον διευθυντή».....	132

3.2.4.3. Συμπεράσματα από την εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «πορτρέτο του σχολείου από τον διευθυντή» .....	134
3.2.5. Σύνοψη των αποτελεσμάτων των ερευνητικών εργαλείων κουλτούρας .....	134
3.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ .....	138
3.3.1. Διαμόρφωση και στόχοι ερευνητικού εργαλείου «σημειώσεις από τις συναντήσεις των ομάδων εκπαιδευτικών».....	138
3.3.2. Πλαίσιο της ομάδας Διδακτικής .....	139
3.3.2.1. Δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας Διδακτικής .....	139
3.3.2.2. Θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από το έργο των εκπαιδευτικών της ομάδας Διδακτικής .....	142
3.3.2.3. Στοιχεία της δομής της ομάδας Διδακτικής .....	143
3.3.2.4. Ο ρόλος του ψυχολόγου στο έργο των εκπαιδευτικών στην ομάδα Διδακτικής .....	144
3.3.3. Πλαίσιο της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό .....	145
3.3.3.1. Θετικά στοιχεία του έργου των εκπαιδευτικών στην ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό .....	145
3.3.3.2. Δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό .....	147
3.3.3.3. Στοιχεία της δομής της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό .....	149
3.3.3.4. Ρόλος του ψυχολόγου στην ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό .....	151
3.3.3.5. Ρόλος μέλους της διοίκησης στην ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό .....	151
3.3.4. Πλαίσιο της ομάδας Stand by you Γυμνασίου .....	153
3.3.4.1. Δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά το έργο τους στην ομάδα Stand by you Γυμνασίου .....	153
3.3.4.2. Θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από τη δράση των εκπαιδευτικών της ομάδας Stand by you Γυμνασίου .....	154
3.3.5. Πλαίσιο της ομάδας Stand by you Λυκείου .....	157

3.3.5.1. Δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά το έργο τους στην ομάδα Stand by you Λυκείου .....	157
3.3.5.2. Θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από τη δράση των εκπαιδευτικών της ομάδας Stand by you Λυκείου .....	158
3.3.6. Κοινά αποτελέσματα για τις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου βάσει των «σημειώσεων από τις συναντήσεις των ομάδων».....	159
3.3.6.1. Δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου .....	159
3.3.6.2. Θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από τη δράση των εκπαιδευτικών στις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου .....	160
3.3.6.3. Ο ρόλος του μέλους της διοίκησης του σχολείου στις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου .....	161
3.3.6.4. Ο ρόλος του ψυχολόγου του σχολείου στο έργο των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου .....	162
3.3.6.5. Αποτελέσματα για τη δομή των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου .....	163
3.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΒΑΣΕΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ «ΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ» .....	165
3.4.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό .....	165
3.4.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την ομάδα Διδακτικής .....	167
3.4.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τη δομή των ομάδων Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό και Διδακτικής .....	169
3.4.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την ομάδα Stand by you Γυμνασίου .....	170
3.4.5. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την ομάδα Stand by you Λυκείου .....	171
3.4.6. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου .....	172
3.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ «ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ» .....	173

3.5.1. Επιλογή ερευνητικού εργαλείου εστίασης στο έργο των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο .....	173
3.5.2. Διαμόρφωση εστιασμένων συζητήσεων για τον τρόπο δράσης των μελών των Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου .....	174
3.5.3. Επιλογή «εστιασμένων συζητήσεων για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» από την ερευνητική ομάδα .....	175
3.5.4. Στόχοι του ερευνητικού εργαλείου «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	175
3.5.5. Πλαίσιο ερευνητικού εργαλείου «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	176
3.5.6. Συλλογή δεδομένων από τις «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	178
3.5.7. Συνδιαμόρφωση «εστιασμένων συζητήσεων για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» από εκπαιδευτικούς και ερευνητική ομάδα .....	179
3.5.8. Επεξεργασία δεδομένων ερευνητικού εργαλείου «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	181
3.5.9. Περίληψη της δράσης του κάθε εκπαιδευτικού και η αντίστοιχη ανάλυση .....	182
3.5.10. Βασικοί άξονες της δράσης των εκπαιδευτικών των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου .....	189
3.5.11. Εντοπισμός μαθητών από τους εκπαιδευτικούς των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου .....	190
3.5.12. Η επαφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές που ενέτασσαν στις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου .....	192
3.5.13. Συνεργασία μελών των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου με συναδέλφους τους εντός αυτών .....	194
3.5.14. Η συνεργασία των μελών των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου με γονείς μαθητών .....	196



3.5.15. Αξιολόγηση δράσης των εκπαιδευτικών των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου από τους ίδιους .....	196
3.5.16. Αποτελέσματα «εστιασμένων συζητήσεων για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	198
3.5.17. Αξιοποίηση αποτελεσμάτων «εστιασμένων συζητήσεων» από τις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου .....	199
3.6. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ «ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ» .....	201
3.6.1. Ερευνητικό εργαλείο «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	201
3.6.2. Σχεδιασμός 1 <sup>ου</sup> μέρους ερευνητικού εργαλείου «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	201
3.6.3. Υλοποίηση 1 <sup>ου</sup> μέρους του ερευνητικού εργαλείου «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	202
3.6.4. Επεξεργασία απαντήσεων 1 <sup>ου</sup> μέρους του «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	202
3.6.5. Συμπεράσματα 1 <sup>ου</sup> μέρους του «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	206
3.6.6. 2 <sup>ο</sup> μέρος του ερευνητικού εργαλείου «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	208
3.6.7. Σχεδιασμός 2 <sup>ου</sup> μέρους του «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	209
3.6.8. Υλοποίηση 2 <sup>ου</sup> μέρους του «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	211
3.6.9. Παρουσίαση 2 <sup>ου</sup> μέρους του «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	212
3.6.10. Επεξεργασία δεδομένων συνεντεύξεων «απολογισμός του έργου μου με βάση το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς» .....	212

3.6.11. Κύριες επισημάνσεις 2 <sup>ου</sup> μέρος του «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» .....	220
3.6.12. Η καταγραφή του έργου των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο .....	224
3.6.13. Η καταγραφή του έργου των εκπαιδευτικών σε ομαδικό επίπεδο .....	225
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	227
4.1. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΑ ΘΕΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ .....	228
4.1.1. Στοιχεία έρευνας δράσης ως θετικό στοιχείο από τη δράση των εκπαιδευτικών σε ομάδες .....	228
4.1.2. Στοιχεία εξωστρέφειας ως θετικό στοιχείο της δράσης των εκπαιδευτικών σε ομάδες .....	230
4.1.3. Στοιχεία καινοτομίας ως θετικό στοιχείο της δράσης των εκπαιδευτικών σε ομάδες .....	232
4.1.4. Στοιχεία αυτονομίας ως θετικό στοιχείο της δράσης των εκπαιδευτικών σε ομάδες .....	233
4.2. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΑΝΤΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ .....	234
4.2.1. Η καταγραφή ως εμπόδιο που συναντούν οι εκπαιδευτικοί που δρουν σε ομάδες .....	235
4.2.2. Η επεξεργασία δεδομένων ως εμπόδιο κατά τη δράση των εκπαιδευτικών σε ομάδες .....	235
4.2.3. Τα όρια δικαιοδοσίας ως εμπόδιο που συναντούν οι εκπαιδευτικοί που δρουν σε ομάδες .....	236
4.2.4. Η διαχείριση των γονέων των μαθητών ως εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς σε ομάδες .....	236
4.2.5. Η συνεργασία με συναδέλφους ως εμπόδιο που συναντούν οι εκπαιδευτικοί δρώντας σε ομάδες .....	237

4.3. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	238
4.3.1. Επισημάνσεις σε σχέση με τον επαναπροσδιορισμό των στόχων των εκπαιδευτικών στην ομάδα .....	239
4.3.2. Ο ρόλος του ψυχολόγου σε ομάδες με θέμα την παιδαγωγική .....	239
4.3.3. Η συμβολή του ψυχολόγου στην επεξεργασία και προστασία δεδομένων των μαθητών .....	241
4.4. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΜΕΛΟΥΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	242
4.4.1. Παροχή πληροφορίας σε σχέση με μαθητές, γονείς και άτομα με τα οποία συνεργάζονται οι ομάδες .....	242
4.4.2. Επικύρωση αποφάσεων των ομάδων εκπαιδευτικών και όρια σχολικής δικαιοδοσίας .....	242
4.4.3. Διευκόλυνση εκπαιδευτικών σε σχέση με τα γραφειοκρατικά και το ωρολόγιο πρόγραμμα .....	243
4.5. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	244
4.5.1. Η δομή των ομάδων εκπαιδευτικών και το μοίρασμα της κουλτούρας .....	244
4.5.2. Το θέμα της ομάδας εκπαιδευτικών και η δομή της .....	245
4.5.3. Η δομή της ομάδας εκπαιδευτικών και η από κάτω προς τα πάνω (bottom up) διαδικασία .....	246
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	249
5.1. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	250
5.1.1. Στοιχεία της διοίκησης ενός σχολείου που μπορούν να λειτουργήσουν βοηθητικά για το έργο ομάδας εκπαιδευτικών .....	250
5.1.1.1. Ο διευθυντής και η δράση του ως μέλος της ομάδας με βάση το ρόλο του στο σχολείο .....	250

5.1.1.2. Ο διευθυντής και ο ρόλος που αναλαμβάνει ως εκπαιδευτικός μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών .....	251
5.1.1.3. Οι συνθήκες που διαμορφώνει η διοίκηση για σύσταση και διατήρηση ομάδας εκπαιδευτικών .....	251
5.1.2. Σημείο προς περαιτέρω διερεύνηση για τον διευθυντή και τις ομάδες εκπαιδευτικών .....	252
5.1.2.1. Ο ρόλος του διευθυντή στην ομάδα των εκπαιδευτικών και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει τη δομή της .....	252
5.2. ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	252
5.2.1. Στοιχεία του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μίας ομάδας τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ευρύτερα .....	253
5.2.1.1. Εξωστρέφεια ομάδας εκπαιδευτικών και διαμόρφωση ερευνητικών εργαλείων από τα μέλη της .....	253
5.2.1.2. Καταγραφή του έργου των εκπαιδευτικών και καινοτομία .....	253
5.2.1.3. Μεθοδολογικά εργαλεία εκπαιδευτικών και δομή ομάδας .....	253
5.2.2. Στοιχεία του έργου των ομάδων εκπαιδευτικών που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης .....	254
5.2.2.1. Επιλογή μεθοδολογικών εργαλείων και αυτοπεποίθηση εκπαιδευτικών .....	254
5.2.2.2. Μεθοδολογικά εργαλεία εκπαιδευτικών και εσωτερική αξιολόγηση .....	254
5.2.2.3. Το έργο των εκπαιδευτικών σε ομάδα και η γνώμη των μαθητών για αυτό .....	254
5.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	255
5.3.1. Εναλλακτικές προσεγγίσεις καταγραφής του έργου των εκπαιδευτικών .....	255
5.3.2. Εναλλακτική επιμορφωτική προσέγγιση ομάδας .....	255
5.3.3. Επιρροή εκπαιδευτικών από την ερευνητική ομάδα ως προς τον τρόπο εργασίας .....	256
5.4. ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΟΜΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	256

5.4.1. Στοιχεία του ρόλου του ψυχολόγου σε μία ομάδα εκπαιδευτικών που μπορούν να αξιοποιηθούν ευρύτερα .....	257
5.4.2. Στοιχεία του ρόλου του ψυχολόγου σε μία ομάδα εκπαιδευτικών που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης .....	257
Βιβλιογραφία .....	258
Παραρτήματα .....	279

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ**

Εικόνα 1 Φωτογραφία από τις απαντήσεις ομάδας εκπαιδευτικών στο «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	110
Εικόνα 2 Φωτογραφία από τις απαντήσεις ομάδας εκπαιδευτικών στο «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» .....	122

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας 1 Ερευνητικό εργαλείο «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	108
Πίνακας 2 Απαντήσεις των ομάδων του σχολείου στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	112
Πίνακας 3 Οι πιο συχνές απαντήσεις στο «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» .....	113

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ**

Σχήμα 1 Η αλληλεπίδραση μεταξύ μελών ομάδων εκπαιδευτικών και μεταξύ ομάδων εκπαιδευτών .....	74
Σχήμα 2 Απεικόνιση της ροής πληροφορίας από τα παλαιότερα μέλη στα νεώτερα .....	144
Σχήμα 3 Απεικόνιση της ροής πληροφορίας μεταξύ των μελών της ομάδας .....	150

Σχήμα 4	Δομή ομάδας και ροή πληροφορίας μεταξύ των μελών .....	164
Σχήμα 5	Απεικόνιση της δράσης των μελών της ομάδας .....	198
Σχήμα 6	Πορεία ομάδας προς την επίτευξη αύξησης επιπέδων αυτονομίας .....	234
Σχήμα 7	Η 1 <sup>η</sup> περίπτωση «από κάτω προς τα πάνω» δράσης των εκπαιδευτικών των ομάδων .....	247
Σχήμα 8	Η 2 <sup>η</sup> περίπτωση «από κάτω προς τα πάνω» δράσης των εκπαιδευτικών των ομάδων .....	248

# **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

## Πεδίο έρευνας και στόχοι

Ο μοναχικός χαρακτήρας είναι ένα από τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που σημειώνεται ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού συστήματος διαχρονικά (Lortie & Dan, 1975; Davis, 1986; Flinders, 1988; Ostovar-Nameghi & Sheikahmadi, 2016). Εκ των πραγμάτων το κύριο έργο του, αυτό τη διδασκαλίας, συντελείται από τον ίδιο μέσα στην αίθουσα, χωρίς την παρουσία άλλων εκπαιδευτικών. Με το τέλος των σπουδών του βρίσκεται ενώπιον της τάξης, σε μία αντιστροφή ρόλων και μάλιστα μόνος του. Αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για την παρούσα ερευνητική εργασία.

Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, ότι σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται πλέον μία τάση οι ομάδες των εκπαιδευτικών να κερδίζουν έδαφος ως πρακτικές επιμόρφωσης, επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και βελτίωσης του σχολείου (Dee et al, 2003; Johnson & Pugach, 1996; Stott & Walker, 1999).

Η βασική σκέψη είναι ότι αν ένας εκπαιδευτικός από ένα σχολείο εντοπίζει ένα θέμα προς συζήτηση και βελτίωση, είναι πολύ πιθανό ακόμα ένας να έχει ακριβώς το ίδιο θέμα, καθώς μοιράζονται την ίδια σχολική καθημερινότητα. Αν από τέτοιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών με κοινά προβλήματα προκύψει μία ομάδα, και μπορέσει να λειτουργήσει σε μία σταθερή βάση, κάτι το οποίο απαιτεί αρκετές προϋποθέσεις, τότε αυτό μπορεί να συντελέσει στο να ανταποκριθεί το σχολείο στις ανάγκες των μαθητών του, ακριβώς τη στιγμή που αυτές προκύπτουν και με την ακρίβεια που πρέπει. Στην περίπτωση αυτή ενδεχομένως η ομάδα που θα προκύψει, μπορεί να είναι ο χώρος μέσα στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα αναπτυχθούν επαγγελματικά και θα συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου, το οποίο θα μπορεί να ανταποκριθεί στον παιδαγωγικό του ρόλο, ως μέρος της τοπικής κοινωνίας, με τον καλύτερο τρόπο.

Στην παρούσα εργασία το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον κινήθηκε γύρω από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι ομάδες εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα ομάδες οι οποίες προκύπτουν από πρωτοβουλία του σχολείου και συνεργάζονται με το πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της επιμόρφωσης. Πρόκειται για μία απόπειρα καταγραφής βασικών χαρακτηριστικών των ομάδων εκπαιδευτικών. Αφορούσε ειδικότερα ομάδες συνεργασίας, επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης του σχολείου (Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ), οι οποίες δρούσαν και η ερευνητική ομάδα εκμαίευε στοιχεία της δράσης τους και της δομής τους, με στόχο τη συνεισφορά στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας του πώς λειτουργούν οι Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ μέσα σε ένα σχολείο.



Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίστηκε μέσα από το θεωρητικό πρίσμα του επαγγελματία ο οποίος καλείται να ανταποκριθεί σε καθημερινές και διαφορετικές προκλήσεις. Οι πιέσεις ασκούνται από πάνω προς τα κάτω, δηλαδή από τους φορείς και τα κράτη (Hooge et al, 2011; Null, 2010) και προέρχονται από κοινωνικές ανάγκες και οικονομικές απαιτήσεις (MacBeath, 2004; Hooge et al, 2011), με τον ρόλο του να γίνεται αντιληπτός με ποικίλους τρόπους (Everton et al, 2009). Δεδομένου αυτού προτείνεται ότι η δράση που θα μπορούσε να αντισταθμίσει αυτήν την πίεση είναι εκείνη που προέρχεται από τον ίδιο, με στόχο τη βελτίωση του έργου του (MacBeath, 2004:8). Δηλαδή κατασκευή και εφαρμογή εργαλείων που θα του επιτρέψουν να λειτουργήσει με μεγαλύτερα επίπεδα αυτονομίας και να καινοτομήσει. Στα παραπάνω, δεδομένου ότι πρόκειται για συνεργασία εντός σχολείου, ελήφθη υπόψη η κουλτούρα του σχολείου ως κεντρική έννοια.

Σε σχέση με την έννοια της ομάδας, η εστίαση έγινε στην επιμόρφωση ενηλίκων σε ομάδες. Οι ομάδες ερευνήθηκαν ως ένας τρόπος επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Ο «αναστοχασμός» αποτέλεσε κεντρική έννοια στις ομάδες, οι οποίες ήταν ομάδες συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Η δομή τους είναι ένα κύριο χαρακτηριστικό, το οποίο μπορεί να συμβάλει θετικά ή να φέρει εμπόδια στο έργο των μελών τους.

Στην παρούσα διερευνητική προσέγγιση των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. ελήφθη υπόψη σαφώς ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου στο έργο των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ.. Ο διευθυντής κατέχει γενικότερα σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο μίας επιμορφωτικής διαδικασίας η οποία εδράζει στο σχολείο. Ο τρόπος με τον οποίο δρα μπορεί να ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να συντελέσει στη βελτίωση του έργου τους (Mullen, et al, 2008; Allen, 2016) και ειδικά στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε ομάδες (Drago – Severson, et al, 2006; Wallace, 2001).

Επίσης στην παρούσα ερευνητική διαδικασία λαμβάνεται υπόψη και ο ρόλος του ψυχολόγου της εκπαίδευσης, που συμμετέχει στις Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ.. Οι ψυχολόγοι συμμετέχουν στη σχολική ζωή με διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι καθορίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας (Mendes et al, 2014; Schad, 2014). Στα ελληνικά δημόσια σχολεία ψυχολόγοι δεν υφίστανται. Όμως στα ιδιωτικά σχολεία υπάρχει η δυνατότητα να υπάρχει ψυχολόγος μέσα στο σχολείο μόνιμα, και αυτό αποφασίζεται από το σχολείο (ιδιοκτήτης, διοικητικό συμβούλιο). Στην παρούσα έρευνα ζητούμενο

αποτελούσε να υφίσταται ψυχολόγος και να ερευνηθεί ο ρόλος του στο έργο των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ..

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αντίστοιχα τέθηκαν αφορούσαν θετικά στοιχεία που αναδείχθηκαν από τη δράση των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, στο ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου στη δράση τους, στο ρόλο του σχολικού ψυχολόγου που συμμετείχε σε αυτές και σε στοιχεία της δομής τους τα οποία επηρέασαν το έργο τους.

Πιο συγκεκριμένα σε σχέση με την έρευνα, αυτή εστίασε σε Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες προέκυψαν μέσα στο σχολείο μετά από πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και του σχολικού ψυχολόγου, με τη στήριξη της διεύθυνσης. Στο σχολείο αυτό η λειτουργία των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. εντάχθηκε στην κανονική ροή του σχολικού προγράμματος με πρόβλεψη για συγκεκριμένο χώρο και χρόνο για τις συναντήσεις και η δράση τους στα καινοτόμα προγράμματα. Η διδακτική, ο σχολικός εκφοβισμός και η διαχείριση μαθητών με αποκλίνουσες συμπεριφορές ήταν η θεματολογία των ομάδων που αντίστοιχα συγκροτήθηκαν, σε σχέση με ζητήματα που απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή ζωή του σχολείου. Καθοριστικό ρόλο σε τέτοιου τύπου διαδικασίες έχει η αντίστοιχη θεματολογία, που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., και η οποία θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες που προκύπτουν από την κοινωνία (Kougioumtzis, et al, 2009)

Οι Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. εντάχθηκαν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης στο πλαίσιο συνεργασίας τους με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Η διαδικασία της έρευνας χωρίστηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση οι εκπαιδευτικοί τεσσάρων ομάδων έλαβαν μέρος σε επιμορφωτικό – ερευνητικό πρόγραμμα ευρωπαϊκό (ITL – πανεπιστήμιο Cambridge) μέσω του πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Στη δεύτερη φάση οι εκπαιδευτικοί δύο ομάδων συνέχισαν τη συνεργασία τους με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, μετά τη λήξη του ITL, κατόπιν δικής τους επιλογής.

Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος – ως η πιο κατάλληλη – για να ανιχνεύσει στοιχεία της δράσης των συγκεκριμένων Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. στο συγκεκριμένο πλαίσιο όπου λειτουργούσαν. Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τους ρυθμούς της σχολικής ζωής και των ομάδων των εκπαιδευτικών.

Στην πρώτη φάση της συνεργασίας χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία κουλτούρας, ώστε να σκιαγραφηθεί ο επαγγελματικός τύπος κουλτούρας του συγκεκριμένου σχολείου και να αναδειχθούν στοιχεία του που επηρέαζαν το έργο των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ.. Στη συνέχεια μέλη

της ερευνητικής ομάδας παρίσταντο στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών ομάδων, διαδικασία από την οποία προέκυψαν σημειώσεις οι οποίες αναλύθηκαν, δίνοντας επιπλέον στοιχεία για τον τρόπο λειτουργίας της κάθε Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. ξεχωριστά. Ακολούθως πραγματοποιήθηκαν εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης του κάθε μέλους στις Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., στο σχεδιασμό των οποίων συμμετείχαν και μέλη των ομάδων αυτών.

Στη δεύτερη φάση της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν πιο ενεργά στον ερευνητικό σχεδιασμό και προέκυψε εργαλείο συλλογής δεδομένων με στόχο την περαιτέρω εστίαση στο έργο τους μέσα στις Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ.. Έθεσαν στόχους και στο τέλος της χρονιάς χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις, για να γίνει απολογισμός του έργου τους σε σχέση με τους αρχικούς τους στόχους.

Τα δεδομένα από κάθε εργαλείο αναλύθηκαν ξεχωριστά δίνοντας τα αντίστοιχα επιμέρους συμπεράσματα. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε από κοινού ανάλυση των αποτελεσμάτων όλων των ερευνητικών εργαλείων και των εργαλείων συλλογής δεδομένων και προέκυψαν τα συνολικά συμπεράσματα.

Τα θετικά στοιχεία που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία αφορούσαν στον τρόπο με τον οποίο είχαν δράση τα μέλη των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. και πιο συγκεκριμένα σε στοιχεία της δράσης αυτής τα οποία εντάσσονται στο ευρύτερο πεδίο της Έρευνας Δράσης, της εξωστρέφειας των ομάδων αυτών, της καινοτόμου δράσης των μελών των ομάδων και στην αύξηση της αυτονομίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούσαν ζητούμενα για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και προέκυψαν με βάση την ανάλυση των αντίστοιχων δεδομένων.

Σε σχέση με τις δυσκολίες που συνάντησαν τα μέλη των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν αφορούσαν στην καταγραφή του έργου τους, στην επεξεργασία δεδομένων που είχαν συλλέξει από το σχολείο, στα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας και της προσωπικής τους εμπλοκής σε προβλήματα των μαθητών, στη διαχείριση των γονέων των μαθητών και στη συνεργασία τους ως μέλη των ομάδων με συναδέλφους εκτός αυτών.

Σε ό,τι αφορά το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στο έργο των εκπαιδευτικών των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αυτός ποίκιλε ανάλογα με το θέμα και τις ανάγκες της κάθε ομάδας. Αντίστοιχα διαμορφώθηκαν η στάση και οι παρεμβάσεις των ψυχολόγων με βάση τα θέματα που έθεταν τα μέλη των ομάδων. Οι παρεμβάσεις του αφορούσαν κυρίως την παροχή πληροφοριών για μαθητές, την καθοδήγηση των

εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση μαθητών και των γονέων τους, την προσπάθεια για συμβολή στην εστίαση στο στόχο της ομάδας από τα μέλη της και τη βοήθεια στην επεξεργασία δεδομένων των μαθητών και στην προστασία τους.

Σε σχέση με το ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου στο έργο των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., με βάση την παρούσα ερευνητική διαδικασία, ήταν συνολικά βοηθητικός για το έργο των εκπαιδευτικών. Η συμβολή του μέλους της διοίκησης του σχολείου που συμμετείχε στις Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. αφορούσε κυρίως στην παροχή πληροφοριών, στην οριοθέτηση του έργου των εκπαιδευτικών και της σχολικής δικαιοδοσίας, στην επικύρωση των αποφάσεων των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ.. Σε διοικητικό επίπεδο η διεύθυνση διευκόλυνε το έργο των ομάδων σε καθημερινή βάση με αντίστοιχες ρυθμίσεις, παρέχοντας το χώρο και το χρόνο μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να πραγματοποιούνται συστηματικά οι συναντήσεις.

Τέλος σε σχέση με τη δομή των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προέκυψαν συμπεράσματα τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ.. Πιο συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα αυτά αφορούν στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. μοιράστηκαν ζητήματα κουλτούρας του σχολείου, το πώς η δομή της Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. μπορούσε να εξυπηρετήσει τους στόχους της ομάδας με βάση το θέμα της και τους τομείς δραστηριότητας των μελών των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. στους οποίους αναδεικνύεται μία από κάτω προς τα πάνω (bottom up) προσέγγιση.

Μετά το τέλος της συνεργασίας τους με την ερευνητική ομάδα οι Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. του σχολείου συνέχισαν το έργο τους μέσα στο σχολείο.

### **Διάρθρωση διατριβής**

Στο κείμενο που ακολουθεί υπάρχουν πέντε μέρη:

Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό πλαίσιο σε σχέση με τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία και τις ομάδες εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, στο τέλος του πρώτου μέρους τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το δεύτερο μέρος αφορά στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Αναφέρεται στο πλαίσιο στο οποίο συντελέστηκε η ερευνητική διαδικασία και στη μεθοδολογική

προσέγγιση που επελέγη, δεδομένου του πλαισίου αυτού και των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο τρίτο μέρος καταγράφεται η χρήση κάθε εργαλείου έρευνας και συλλογής δεδομένων ξεχωριστά, με την αντίστοιχη ανάλυση και εξαγωγή αποτελεσμάτων και επιμέρους συμπερασμάτων.

Στο τέταρτο μέρος εξετάζονται συνολικά τα επιμέρους αποτελέσματα του τέταρτου μέρους και προκύπτουν τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας.

Τέλος στο πέμπτο μέρος γίνεται η συζήτηση που αφορά σε θέματα προς γενίκευση, προς περαιτέρω διερεύνηση και περιορισμούς σε σχέση με την παρούσα ερευνητική διαδικασία και τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

# **1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **1.1. Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

### **1.1.1. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση επηρεάζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού – οι νέες απαιτήσεις**

Η εκπαίδευση ευρύτερα καλείται να ανταποκριθεί ταυτόχρονα στις κοινωνικές ανάγκες που διαμορφώνονται, και στις οικονομικές και πολιτικές απαιτήσεις (MacBeath, 2004). Για τον εκπαιδευτικό αντίστοιχα προκύπτουν νέες απαιτήσεις ως προς την επαγγελματική του ταυτότητα (Sachs, 2010). Η θέση του σήμερα είναι απαιτητική, καθώς καλείται να ανταπεξέλθει σε κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες επιφέρουν αντίστοιχα αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές (UNESCO, 1998). Οι προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό είναι αυξημένες: του ζητείται να αντιμετωπίσει τις ανάγκες παιδιών και εφήβων που μεγαλώνουν μέσα σε ένα κλίμα κοινωνιών πιέσεων, πράγμα το οποίο και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με δυσκολία αντέχει (MacBeath et al, 2004:137).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, αλλά και ευρύτερα. Η συζήτηση για την βελτίωση του σχολείου εστιάζεται στην ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού και τη σχέση που αυτό έχει με τις εκάστοτε μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων (Gewirtz & Cribb, 2011:175). Επίσης ζητούμενο αποτελεί να βρει τρόπους η τοπική κοινωνία - στην οποία ανήκει το σχολείο - να ανέχεται τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που αναδιαμορφώνεται (UNESCO, 2005). Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός καλείται να συμμετέχει ενεργά στη σχολική ζωή, να λαμβάνει αποφάσεις μέσα στην τάξη αλλά και σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Με βάση τα παραπάνω, για τον εκπαιδευτικό αυξάνονται οι απαιτήσεις και καλείται όχι τόσο να ορίσει, αλλά να χρησιμοποιήσει τον επαγγελματισμό του (την επαγγελματική του ταυτότητα), προκειμένου να βρει λύσεις με βάση το πλαίσιο στο οποίο δρα (Campbell et al, 2004:8). Σημειώνεται δε ότι ο εκπαιδευτικός σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι σχετικά καταρτισμένος, ώστε να ανταπεξέλθει στις νέες προκλήσεις της καθημερινότητας του σχολείου.

### **1.1.2. Τα βασικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με βάση τη σχολική ζωή**

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει συγκεκριμένα βασικά χαρακτηριστικά. Τέτοια είναι το αίσθημα μοναχικότητας, η άμεση λήψη αποφάσεων και αντίστοιχη υλοποίησή τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, οι εξω-διδακτικές ώρες εργασίας, η μειωμένη αυτονομία και το αίσθημα της πίεσης του χρόνου.

Πρόκειται για ένα κατ' εξοχήν «μοναχικό» επάγγελμα. Ο εκπαιδευτικός εργάζεται μέσα στην αίθουσα, απομονωμένος από τους συναδέλφους του. Οι συζητήσεις για κοινά προβλήματα της σχολικής ζωής μεταξύ των εκπαιδευτικών γίνονται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή των λιγοστών μέσα στο σχολικό έτος συγκεντρώσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Η δυνατότητα για συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικών είναι τουλάχιστον περιορισμένη ή μη συστηματοποιημένη από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό το χαρακτηριστικό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αποτελεί εμπόδιο για τη συνεργασία του με συναδέλφους (Nias, 1989:2). Για το λόγο αυτό, προτείνεται η «συναδελφικότητα» ως πρακτική που βγάζει τον εκπαιδευτικό από την απομόνωσή του και συντελεί στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, η «συναδελφικότητα» νοείται ως κάθε πράξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου (Harris, et al, 2001).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του επαγγέλματός του είναι ότι κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας ο εκπαιδευτικός λαμβάνει πλήθος αποφάσεων με άμεσο τρόπο. Οι αποφάσεις αυτές αφορούν είτε σε θέματα διδακτικής και προσαρμογής του μαθήματος στις απαιτήσεις των μαθητών, είτε σε θέματα παιδαγωγικής υφής και διαχείρισης τάξης, που άπτονται της ψυχολογίας του παιδιού ή του εφήβου. Συνολικά εντοπίζεται μία πολυπλοκότητα στα προβλήματα που καλείται ο εκπαιδευτικός να λύσει, τα οποία είναι αδύνατο να διαχωριστούν από την κοινωνική τους διάσταση (Campbell et al, 2004:13). Ταυτόχρονα δεν υπάρχει χρόνος για να σκεφτεί επί των θεμάτων αυτών, αλλά αντίθετα πρέπει να δρα άμεσα και αποτελεσματικά. Οι όποιες αποφάσεις λαμβάνονται, υλοποιούνται άμεσα σε πραγματικό χρόνο.

Την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού επιβαρύνει η γραφειοκρατική δουλειά και εργασία εκτός τάξης. Δαπανώνται εργατοώρες, προκειμένου να σημειωθούν απουσίες μαθητών, να παραδοθούν και να καταγραφούν βαθμολογίες, να οργανωθούν σχολικές εκδρομές, δράσεις και προγράμματα του σχολείου.



Επίσης στο εκπαιδευτικό έργο συμπεριλαμβάνονται εκτός σχολείου, εργατοώρες κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει το μάθημα της επόμενης ημέρας, διορθώνει εργασίες και γραπτές δοκιμασίες και αξιολογεί την επίδοση των μαθητών του. Οι εξωδιδασκτικές εργατοώρες και η αναλογία εκπαιδευτικού ανά μαθητές αριθμητικά προβάλλονται ως καθοριστικοί παράγοντες σε σχέση με το πόσο φορτίο αισθάνεται ότι φέρει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (UNESCO, 2001).

Ο εκπαιδευτικός γενικότερα δέχεται την πίεση του χρόνου και τις αλλαγές που γίνονται στον κεντρικό σχεδιασμό (MacGilchrist, et al, 2004:1). Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα δημιουργούν επιπλέον απαιτήσεις στο επίπεδο της διδασκαλίας και στη διαχείριση του χρόνου του.

Κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου του εκπαιδευτικού τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία του παραμένουν αμετάβλητα, ενώ αντίθετα αυξάνεται το αίσθημα της απογοήτευσης, λόγω του άγχους και της κούρασης, των ελλειψών συνθηκών εργασίας και της έλλειψης αυτονομίας (McEachron-Hirsch, 1992). Τα περιθώρια αυτονομίας μειώνονται αισθητά ειδικότερα στις τελευταίες τάξεις του σχολείου, όπου η εστίαση γίνεται στις εξετάσεις εισαγωγής σε ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Με βάση τα παραπάνω έντονος είναι ο μοναχικός χαρακτήρας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού συνολικά. Ταυτόχρονα το φορτίο που αισθάνεται ότι φέρει στην καθημερινότητά του είναι αυξημένο, δεδομένων των αντίστοιχων σύγχρονων απαιτήσεων. Θα ήταν χρήσιμο να προτεινόταν κάποιος τρόπος, που θα τον διευκόλυνε στην πορεία του επαγγελματικού του βίου, μέσα από τον οποίο θα εντοπίζονταν θετικά σημεία της δράσης του και θα επισημαίνονταν τα σημεία που επιδέχονται βελτίωσης μέσα στο σχολείο. Με δεδομένο το μοναχικό χαρακτήρα του επαγγέλματος, δομές οι οποίες θα ενθάρρυναν τη συνεργασία θα διευκόλυναν το έργο του.

## **1.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

### **1.2.1. Εξωτερική αξιολόγηση**

Οι τρόποι με τους οποίους αξιολογείται ο εκπαιδευτικός και το έργο του είναι δύο: η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση είναι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται το έργο των εκπαιδευτικών από φορείς εκτός σχολείου. Τέτοιοι φορείς

μπορεί να είναι στελέχη της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, επιθεωρητές εκπαίδευσης / εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, φορείς της τοπικής κοινωνίας ή γενικότερα άτομα επιφορτισμένα με αυτόν τον ρόλο από την κεντρική διοίκηση. Η αξιολογητική αυτή διαδικασία οργανώνεται και συντελείται είτε από την κεντρική διοίκηση είτε από περιφερειακούς φορείς, οι οποίοι σχετίζονται με τα σχολεία, όπως οι δήμοι και εκπαιδευτικά συμβούλια (EDC, 1992, US Department of Education, 2003). Η εξωτερική αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη συγκεκριμένους παράγοντες που αφορούν σε ένα σχολείο. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι διαδικασίες που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς στην διδακτική πρακτική ή και στα αποτελέσματα των μαθητών στις τελικές εξετάσεις (Webb et al, 1998). Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί επίσης να λάβει τη μορφή των επιθεωρήσεων, σχεδιασμένων ώστε να προκύψει μία απόφαση των φορέων σε σχέση με την ποιότητα της δουλειάς που γίνεται σε ένα σχολείο (Webb et al, 1998). Πρόκειται για συστηματική και αξιολογητική λογοδοτική διαδικασία των συνθηκών της δουλειάς, των μεθόδων εργασίας και των αποτελεσμάτων των μαθητών και βασίζεται σε κανονικοποιημένα κριτήρια προκειμένου να αξιολογήσει τα καλά σχολεία και την καλή διδασκαλία, όπως αυτά καθορίζονται από θεσμοθετημένα όργανα, όπως είναι το αντίστοιχο υπουργείο (Gaertner et al, 2014). Η εξωτερική αξιολόγηση έχει ως τελικό προϊόν μάλλον μία εικόνα του σχολείου σε φορείς εκτός του σχολείου. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης παρουσιάζονται στους αρμόδιους φορείς εξυπηρετώντας τη λογοδοσία του σχολείου στους διοικητικούς φορείς (Gaertner et al, 2014).

Η εξωτερική αξιολόγηση αφορά συχνά σε σχολεία, στα οποία το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει τη δυνατότητα απόκτησης μεγαλύτερης αυτονομίας στην οικονομική διαχείριση, στη διοίκηση και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Independent Schools Council of Australia, 2015). Παράδειγμα αποτελούν τα independent schools της Αυστραλίας. Η λογοδοσία των σχολείων αυτών στην κεντρική διοίκηση είναι ένα βασικό κομμάτι της εξωτερικής αξιολόγησης και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων θεωρείται ότι συνδέεται θετικά με την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (OECD, 2011). Επιπλέον με τον τρόπο αυτό τα εν λόγω σχολεία εξασφαλίζουν το δικαίωμά τους να συνεχίσουν να διαθέτουν αυξημένη αυτονομία και να χρηματοδοτούνται, τόσο από την τοπική κοινότητα, όσο και από την κεντρική κυβέρνηση (Cardwell, 2015).

Στην περίπτωση, μάλιστα, των αυτοδιοικούμενων σχολείων, τα οποία λογοδοτούν μέσω των αποτελεσμάτων των μαθητών, δίνεται έμφαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, ενώ η κουλτούρα είναι πιο σημαντική από τη στρατηγική που θα ακολουθήσει

διοικητικά το σχολείο (ACEL, 2015). Ο βασικός στόχος στην περίπτωση αυτή είναι η δημιουργία από το ίδιο το σχολείο κλίματος που θα συντελέσει στα καλύτερα αποτελέσματα των μαθητών.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η εξωτερική αξιολόγηση αφορά και σε ενδιάμεσα επίπεδα διοίκησης πέραν της κεντρικής. Σε αυτά τα ενδιάμεσα επίπεδα εντάσσονται φορείς της τοπικής κοινωνίας ή συμβούλια επιφορτισμένα με αυτό το ρόλο. Στην περίπτωση της Σουηδίας, για παράδειγμα, αξιολόγηση γίνεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, υπάρχει η αξιολόγηση σε τοπικό επίπεδο και στη συνέχεια η αξιολόγηση σε εθνικό επίπεδο, με το κάθε επίπεδο αξιολόγησης να θεωρείται ότι ενδυναμώνει όσους εμπρικλείει (Hanberger et al, 2016), δηλαδή τα κατώτερα επίπεδα αξιολόγησης. Σε αυτήν την περίπτωση σημειώνεται ότι οι διευθυντές επισημαίνουν τον αυξημένο για εκείνους φόρτο εργασίας λόγω της επιφόρτισής τους με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά και την επαγγελματική τους μετάβαση προς την επαγγελματική λογοδοσία (Hult & Edström, 2016).

Στην εξωτερική αξιολόγηση υπάρχουν δείκτες μετρήσιμοι, οι οποίοι συσχετίζονται με τις επιδόσεις αντίστοιχα των μαθητών. Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο οι συντελεστές που μετρούν την πολιτική στη διδακτική, το περιβάλλον μάθησης του σχολείου και την πολιτική αξιολόγησης του σχολείου συνδέονται με τις επιδόσεις των μαθητών στις θετικές επιστήμες (Panayiotou et al, 2016).

Υπάρχουν, όμως, και ζητήματα που η εξωτερική αξιολόγηση δε μπορεί να λύσει. Αυτό διότι η κύρια χρησιμότητά της είναι ο εντοπισμός και ανάδειξη προβλημάτων τα οποία υφίστανται. Φθάνει, όμως, μέχρι την ανάδειξη προβλημάτων ενός σχολείου, τα οποία είναι συνήθως ήδη γνωστά στο σχολείο (Gaertner et al, 2014). Μπροστά στο να λυθούν τα προβλήματα που αναδεικνύει η εξωτερική αξιολόγηση, χρειάζεται κάτι επιπλέον.

Η άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης, μπορεί να είναι ενδεικτική των ελλείψεων αυτής της διαδικασίας. Σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς και τη στάση τους απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν από την εξωτερική αξιολόγηση να μη βασίζεται στα αποτελέσματα των μαθητών στις εξετάσεις, αλλά να συμπεριλαμβάνει θεματικές ενότητες που να αφορούν στις πρακτικές διδασκαλίας, στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους άλλους εκπαιδευτικούς και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (Hult &

Edström, 2016). Η επίδραση του εκπαιδευτικού στον μαθητή που αποτιμάται βάσει των αποτελεσμάτων του μαθητή σε εξετάσεις θεωρείται περιοριστική, καθώς δεν λαμβάνονται υπ' όψη ευρύτεροι ρόλοι και ευθύνες (Kyriakides et al, 2010). Υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών, οι οποίοι δεν αφορούν στο έργο του εκπαιδευτικού και του σχολείου (MacBeath, et al, 2007:6). Επιπλέον, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η έμφαση στους βαθμούς των μαθητών είναι περιοριστική για τη δημιουργικότητα και την αυτονομία (των εκπαιδευτικών) (Hult & Edström, 2016). Εξάλλου η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης της ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητή είναι αρκετά περίπλοκη και συγκρουσιακή για τον εκπαιδευτικό αναδεικνύοντας ζητήματα που άπτονται της ψυχολογίας του και της αποσαφήνισης της επαγγελματικής του ταυτότητας (Τσακίρη, 2018:4).

Με βάση τα παραπάνω, η αξιολόγηση που στηρίζεται στα αποτελέσματα των μαθητών κρίνεται ως μη επαρκής. Οι διευθυντές των σχολείων που αναλαμβάνουν να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς, ως ενδιάμεσο επίπεδο εξωτερικής αξιολόγησης, επισημαίνουν την ανάγκη να συμμετέχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους διευθυντές η αξιολόγηση θα είναι ακόμη πιο χρήσιμη όταν βρίσκεται εγγύτερα στην καθημερινή πρακτική και εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς (Hult et al, 2016).

Εξάλλου σημείο προς βελτίωση αποτελεί και η αξιολόγηση των ίδιων των διευθυντών. Δεν είναι σαφής ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση τους αφορά. Η εξωτερική αξιολόγηση που εφαρμόζεται δεν είναι επαρκής ως προς τη συλλογή δεδομένων σε σχέση με τη συμπεριφορά των διευθυντών που ενθαρρύνει τη μάθηση ευρύτερα, αλλά και ειδικότερα στη μάθηση των εκπαιδευτικών (Wallace Foundation, 2009).

### **1.2.2. Εσωτερική αξιολόγηση**

Επισημαίνεται ότι παράλληλα με τη θεσμοθετημένη (εξωτερική) αξιολόγηση απαιτείται εφαρμογή εργαλείων, τα οποία θα εστιάσουν στον τρόπο με τον οποίο συμβαίνουν καινοτόμες δράσεις και θα συντελέσουν στην αξιολόγησή τους, μέσα από σαφή περιγραφή τους (Τγυννίκον, 2016). Εργαλεία τα οποία θα έχουν να κάνουν με τη μάθηση των εκπαιδευτικών και όχι με την απλή συλλογή δεδομένων και ανάδειξη προβλημάτων, αλλά με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών.

Η εσωτερική αξιολόγηση έχει ως βασικό στόχο τη βελτίωση των ποιοτικών επιπέδων των διαδικασιών που εφαρμόζονται μέσα σε ένα σχολείο (MacBeath, 2012:4). Αυτό αποτελεί έναν τρόπο να αξιολογηθούν ποιοτικά χαρακτηριστικά και διαδικασίες μέσα από τις αντίστοιχες ερευνητικές διαδικασίες.

Σύμφωνα με τον MacBeath ως αξιολόγηση της ποιότητας ορίζεται η προσπάθεια να κατανοηθούν οι διαδικασίες και τα προϊόντα της εκπαίδευσης. Επίσης να ελεγχθεί και να διασφαλιστεί ότι οι διαδικασίες είναι κατανοητές, εύχρηστες και αποτελεσματικές (MacBeath et al, 2004:8).

Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης πραγματοποιείται εντός σχολείου από το ίδιο το σχολείο και τα αποτελέσματά της αξιοποιούνται από το ίδιο το σχολείο.

Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτό-αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που επιτελεί η σχολική μονάδα για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών και τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα (Devos, 1998). Τα πολλά και διαφορετικού τύπου δεδομένα από το σχολείο είναι σημαντικά για τη βελτίωσή του (Antoniou et al, 2015). Η ανάγκη για εσωτερική αξιολόγηση εντείνεται σε συστήματα, όπου υπάρχει θεσμοθετημένη και αυστηρή εξωτερική αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων σε αυτήν περίπτωση νιώθουν μάλιστα ότι ενθαρρύνονται από το σύστημα – το οποίο προτείνει και εφαρμόζει την εξωτερική αξιολόγηση – να αναπτύξουν αυτονομία υπό τη μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης (Hofman et al, 2009).

Στην αυτό-αξιολόγηση εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό του και ατομικά, η διεύθυνση του σχολείου, οι γονείς των μαθητών, το προσωπικό του σχολείου ευρύτερα, υποστηρικτικές δομές αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές. Η φωνή των μαθητών είναι αντιπροσωπευτική του τι εισπράττει ο μαθητής στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής και πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη σε μία διαδικασίας βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (MacBeath, 2004). Μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία νέου τύπου εμπειριών στο σχολείο για εκείνους, μπορεί να βελτιωθεί το σχολείο ολόκληρο (Rudduk & Flutter, 2000). Μάλιστα για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί πρόκληση η εύρεση τρόπου να μειωθεί το αίσθημα απομόνωσης ορισμένων μαθητών και να αφουγκραστούν την εικόνα που οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν για το σχολείο, καθώς αυτό μπορεί να συντελέσει δραστικά στη βελτίωση της

αξιοποίησης της άποψης των μαθητών με στόχο τη βελτίωση του σχολείου (Pedder & McIntyre, 2006).

Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης χρησιμεύει στο να προωθήσει την ανάγκη για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών για στρατηγικές βελτίωσης (MacBeath, 2004). Θα μπορούσε να ειπωθεί στο σημείο αυτό ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που έρχεται να λύσει τα προβλήματα που αναδεικνύονται από την διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης και να βελτιώσει το έργο του εκπαιδευτικού, προκαλώντας μέσα στο σχολείο μία συζήτηση για τη βελτίωσή του. Επίσης ότι τα εργαλεία εσωτερικής αξιολόγησης αξιοποιούνται στο βαθμό που αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με βάση το πλαίσιο, δηλαδή με βάση το κάθε σχολείο (Schidkamp et al, 2010).

### **1.2.3. Εσωτερική αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού**

Για τους εκπαιδευτικούς η έννοια της εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί ένα μέσο επαγγελματικής τους ανάπτυξης, καθώς καλούνται να μελετήσουν το έργο τους. Η έννοια της αυτο-αξιολόγησης δεν είναι εξάλλου κάτι ξένο προς τον εκπαιδευτικό. Ο ίδιος μπορεί να αξιολογεί την δουλειά του μέσα στην τάξη, βασισμένος στην πρόοδο των μαθητών του, κατά τη διδασκαλία ή στις γραπτές εξετάσεις. Απαιτούνται, όμως, επιπλέον μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία δε μπορεί ο εκπαιδευτικός να διαθέτει σε ατομικό επίπεδο. Ακόμη και αν αυτό συμβαίνει, η εσωτερική αξιολόγηση έχει ως σημείο αναφοράς ολόκληρο το σχολείο και όχι τον εκπαιδευτικό ως μονάδα. Σύμφωνα με τον John MacBeath, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει το να μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλία και να δράσει αυτόνομα, προϋποθέτει επιπλέον μεθοδολογικά εργαλεία (MacBeath et al, 2004:8). Αυτά συνδέονται με την κατάλληλη οργάνωση της σχολικής μονάδας και τη συνεργασία με αντίστοιχους επιμορφωτικούς φορείς.

Εξάλλου στην περίπτωση που η λογοδοσία και η αντίστοιχη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προκύπτει από τα αποτελέσματα των μαθητών στις εξετάσεις, ακόμα δηλαδή κι αν αυτός είναι ένας τρόπος αυτοαξιολόγησης, παραβλέπεται ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις εντός του σχολείου, ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται οι αποφάσεις αυτές, ώστε να αποτελέσουν μέρος της πρακτικής του σχολείου και να αξιολογηθούν συνολικά, αλλά και των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο (MacBeath, 2004).

Ως προς την διαχείριση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, στην περίπτωση της εσωτερικής αξιολόγησης, αυτά είναι στη διάθεση των συμμετεχόντων, δηλαδή στη διάθεση του σχολείου. Τα αποτελέσματα δε δημοσιοποιούνται κατ' ανάγκη – έγκειται στο τι θα αποφασίσει το σχολείο για το δημόσιο ή μη χαρακτήρα τους. Επισημαίνεται ότι τα αποτελέσματα αποτελούν ένα είδος ανατροφοδότησης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και είναι σκόπιμο να τα χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι, ανεξάρτητα δημοσιοποίησής τους ή μη.

Το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης μπορεί να συντελέσει σε ακόμη θετικότερα αποτελέσματά της. Στο πλαίσιο της αυτό – αξιολόγησης είναι κρίσιμο το να υπάρξει το ενθαρρυντικό περιβάλλον που θα επιτρέψει σε όλους τους εμπλεκόμενους με τη μάθηση σε ένα σχολείο να ακουστούν (Μπαγάκης κ.ά, 2007:4:2) και αυτοί οι εμπλεκόμενοι – και ειδικά οι διευθυντές - να είναι «ανοιχτοί» σε διάλογο και έτοιμοι να εισέλθουν σε ερευνητική προσέγγιση των αποτελεσμάτων, (MacBeath, 2008). Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να είναι η αφορμή για μία συζήτηση που θα κρατήσει σε εγρήγορση το σχολείο για χρόνια (Σταμάτης, 2007).

Στην περίπτωση της εσωτερικής αξιολόγησης, δεν είναι σαφής και συγκεκριμένος ο τρόπος με τον οποίο η ανατροφοδότηση από μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης θα αξιοποιηθεί από το σχολείο (MacBeath, 2004). Σημειώνεται μάλιστα ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, όταν δίνονται στο σχολείο υπό μορφή ανατροφοδότησης συχνά υπο – χρησιμοποιούνται (Schidkamp & Visscher, 2010). Επομένως και σε ό,τι αφορά τον εκπαιδευτικό απαιτούνται δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει σε διαδικασία αυτό – αξιολόγησης, αλλά και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα αντίστοιχα.

Γενικότερα για την αξιολόγηση, (εξωτερική ή εσωτερική), οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν σημαντικές ελλείψεις, όπως ερωτηματολόγια με άσχετες προς το έργο τους ερωτήσεις, ποσοτικές μεθόδους, χρονικά διαγράμματα και αυξημένη αρνητική ανατροφοδότησή τους. Ως θετικά στοιχεία προβάλλονται η αύξηση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, και των μεταξύ τους συζητήσεων (Atjonen, 2014).

Με βάση τα παραπάνω, εντοπίζεται ότι η κάθε μορφή αξιολόγησης, εξωτερική ή εσωτερική, έχει τα θετικά της στοιχεία. Αυτό το οποίο φαίνεται να λείπει από την εξωτερική αξιολόγηση, είναι η συζήτηση εντός σχολείου για τη λύση στα προβλήματα, που αναδεικνύονται. Εκεί ακριβώς η εσωτερική αξιολόγηση προτείνεται ως διαδικασία η

οποία μέσα από την επαγγελματική ενδυνάμωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, μπορεί να συντελέσει στην αυτόνομη δράση του με τρόπο συστηματοποιημένο και κατάλληλο, ώστε να εργαστεί πάνω στα προβλήματα αυτά, ώστε να προταθούν και να εφαρμοστούν λύσεις σε σχέση με την καθημερινή πρακτική του εκπαιδευτικού.

### **1.3. ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ**

#### **1.3.1. Η αυτονομία και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού**

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση που συντελέστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες έφεραν αυξημένο βαθμό αυτονομίας στα σχολεία, αλλά και περισσότερες ευθύνες σε σχέση με την αντίστοιχη λήψη αποφάσεων. Η αυτονομία και η αποκεντροποίηση στην εκπαίδευση αποτέλεσε ζητούμενο τα προηγούμενα χρόνια (MacDonald, 1989; Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:3). Ταυτόχρονα η αυτονομία συγκεκριμένα για τον εκπαιδευτικό συνδέθηκε με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Εκτός από ζητούμενο, αποτελεί και ένα κριτήριο για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού (MacBeath, 2012a).

Σημειώνεται στο σημείο αυτό ότι απαιτούνται συγκεκριμένες διαδικασίες προκειμένου να εφαρμοστεί η αυτονομία και να έχει απτά αποτελέσματα, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος μη δομημένων και βεβιασμένων αντίστοιχων μεταρρυθμίσεων στον αντίποδα υπερτροφικών και συγκεντρωτικών συστημάτων διοίκησης (Φωτόπουλος, 2012:1). Επιπλέον η αυτονομία συσχετίζεται θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών κυρίως στις ανεπτυγμένες χώρες, ενώ αρνητική είναι η συσχέτιση στις αναπτυσσόμενες χώρες (Hanushake et al, 2013).

Η αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι ειδική περίπτωση αυτονομίας και οφείλει να διαχωριστεί από την αυτονομία άλλων επαγγελματιών. Ο αυτόνομος επαγγελματίας γενικότερα έχει την αυτονομία να ορίσει τη φύση της επαγγελματικής του δουλειάς σε σχέση με τα επίσημα στοιχεία των φορέων, τα κριτήρια ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχει, τα όρια εισαγωγής σε ένα επάγγελμα, την επίσημη εκπαίδευση, τους μηχανισμούς ελέγχου, τα εθιμοτυπικά ζητήματα (Frostenson, 2015). Αυτό δεν ισχύει στην περίπτωση του εκπαιδευτικού. Στην προσπάθεια να δοθούν οι διαστάσεις της επαγγελματικής αυτονομίας για τον εκπαιδευτικό, κάποιες βασικές παράμετροι θα ήταν ο ρόλος της ανεξαρτησίας κατά το εκπαιδευτικό έργο, η επιλογή κατάλληλων θεμάτων για τη



διαπολιτισμικότητα, και τα θετικά στοιχεία των αντίστοιχων παιδαγωγικών προσεγγίσεων – deep-end ή shallow-end approaches (Smith, 2006).

Για τον εκπαιδευτικό η αυτονομία ορίζεται ως η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανεξάρτητη δράση και η δυνατότητά του να θέτει κρίσιμης σημασίας ερωτήματα, αλλά και να τα ερευνά (Hargreaves et al, 2013).

Σύμφωνα με τον Frostenson, υπάρχουν τρία επίπεδα αυτονομίας σε ο, τι αφορά την επαγγελματική προσέγγιση του έργου του εκπαιδευτικού: το γενικό, το σε σχέση με το σχολείο και τον τρόπο διοίκησης και το ατομικό (Frostenson, 2015). Το πρώτο επίπεδο αυτονομίας είναι η γενική αυτονομία. Η γενική αυτονομία αφορά στα όρια του εκπαιδευτικού έργου, όπως η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η σχετική νομοθεσία, οι προδιαγραφές για την είσοδο στο επάγγελμα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, οι διαδικασίες και οι ιδεολογίες ελέγχου.

Το δεύτερο επίπεδο αυτονομίας, σύμφωνα με τον παραπάνω διαχωρισμό, είναι αυτό που έχει να κάνει με το κάθε σχολείο ειδικότερα και πιο συγκεκριμένα με τον τρόπο που αυτό διοικείται. Η αποκέντρωση που εφαρμόζεται σε διάφορες περιπτώσεις δίνει έμφαση στην αυτονομία σε τοπικό επίπεδο, είτε αυτό αφορά στο σχολείο αυτό καθ' αυτό είτε στην τοπική κοινωνία, στην τοπική αυτοδιοίκηση και στους συνεργαζόμενους φορείς.

Το τρίτο, τέλος, επίπεδο αυτονομίας αναφέρεται ως η αυτονομία σε ατομικό επίπεδο. Η αυτονομία σε ατομικό επίπεδο είναι η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να ορίσει το πλαίσιο, τα όρια και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής του πρακτικής, δηλαδή του έργου του σε ατομικό επίπεδο.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα τρία επίπεδα αυτονομίας, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους. Για παράδειγμα, μπορεί ένας εκπαιδευτικός να ορίσει έναν τρόπο αξιολόγησης του έργου του, και ταυτόχρονα βάσει του υπουργείου να ορίζεται κάποιος άλλος διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν το χώρο να δράσουν αυτόνομα, μέσα στο ίδιο σύστημα, και ο τρόπος με τον οποίο αυτό πραγματοποιείται, εξαρτάται κατά ένα μέρος από προηγούμενες εμπειρίες του εκπαιδευτικού και κατά ένα μέρος από το πλαίσιο του σχολείου στο οποίο εντάσσεται (Benson, 2010). Στην περίπτωση αυτή, τα δύο επίπεδα αυτονομίας υφίστανται χωρίς να θίγει το ένα το άλλο, όμως δε συμπληρώνει το ένα το άλλο, ώστε να βελτιώνει ο εκπαιδευτικός τις πρακτικές τους και να εξελίσσεται επαγγελματικά. Απαιτείται το δεύτερο είδος αυτονομίας, εντός σχολείου, η διάχυση της πρακτικής του εκπαιδευτικού,

ώστε με κάποιον τρόπο να επικοινωνήσει το έργο του σε συναδέλφους, διευθυντές και ενδεχομένως ανώτερους και εκτός σχολείου αρμοδίους.

### **1.3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού**

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού αφορούν στο ρόλο του διευθυντή του σχολείου, στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και τον πολιτικό σχεδιασμό, στον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται το έργο του εκπαιδευτικού, αλλά και στην επιμόρφωση που ενδεχομένως εφαρμόζεται.

Βασικός παράγοντας που επηρεάζει την αυτονομία ενός εκπαιδευτικού μέσα σε ένα σχολείο είναι ο ρόλος του διευθυντή. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα και με τον διευθυντή, καθώς τονίζεται η ανάγκη να αναλάβουν τη θέση του διευθυντή άτομα με όραμα την αυτονομία, όπως αυτή περιγράφεται από τον κεντρικό σχεδιασμό, συνδεδεμένη δηλαδή με τη λογοδοσία και τις ακαδημαϊκές επιτυχίες των μαθητών και γύρω από διευθυντές, οι οποίοι θα έχουν μία βασική δεξιότητα: «να μπορούν να χτίζουν σχέσεις» (Gray & Streshly, 2008:4). Ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας και ο τύπος ηγεσίας του σχολείου από το διευθυντή συνδέονται με τη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος και την παιδαγωγική ενός σχολείου σε πλαίσιο αυτονομίας, το οποίο προβλέπεται από την κεντρική διοίκηση (Cardwell, 2015). Για το λόγο αυτό έμφαση δίνεται στο πώς ο διευθυντής ενός σχολείου μπορεί να συντελέσει στο να δράσουν με περισσότερη αυτονομία οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αυτού. Ο διευθυντής πρέπει να επιμορφωθεί, για να εκπαιδευτεί στην ηγεσία και στη συνεργασία, να εκπαιδευτεί για να προσλαμβάνει εκπαιδευτικούς με προσόντα, να κάνει το σχολείο ελκυστικό για τους εκπαιδευτικούς και να περιορίσει την κινητικότητα των εκπαιδευτικών, να αναπτυχθεί επαγγελματικά. (NGA, 2008). Ενθαρρύνοντας την αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μάλιστα, ο διευθυντής αναλαμβάνει καθήκοντα τα οποία ταυτόχρονα του δίνουν πλήρη έλεγχο και ευθύνη για το πώς λειτουργεί το σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο της αυτονομίας, ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος, να επιλέγει και να προσλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, να επεμβαίνει στις μεθόδους διδασκαλίας τους, να επεμβαίνει στο αναλυτικό πρόγραμμα, να διαχειρίζεται τα οικονομικά του σχολείου, να σχεδιάζει την οργάνωση του σχολείου, και να λογοδοτεί για τη δράση του (Triant, 2001). Επίσης πρέπει ο διευθυντής να αναπτύξει δεξιότητες τέτοιες, ώστε να συνεργάζεται με τοπικούς φορείς, γονείς, εκπαιδευτικούς φορείς κρατικούς ή τοπικούς και αυτό χρηματοδοτείται ως

επιμορφωτικό πρόγραμμα για τον διευθυντή σε ορισμένες περιπτώσεις (Australian Government, 2015). Σύμφωνα με τον Triant (2001), η υποχρέωση για την οικονομική διαχείριση του σχολείου είναι κάτι το οποίο αναφέρεται ως «πολύτιμο» για τους διευθυντές. Είναι, όμως, κάτι στο οποίο οι περισσότεροι διευθυντές δαπανούν πολλές εργατοώρες και προκαλεί αύξηση του φόρτου εργασίας τους για την εξοικονόμηση χρημάτων. Επίσης πολύ σημαντικό είναι για τους διευθυντές να μπορούν να επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς. Το καλύτερο μέρος της δικαιοδοσίας για τους διευθυντές των αυτόνομων σχολείων, όμως, είναι η δημιουργία του σχολικού περιβάλλοντος αυτού καθ' αυτού, κάτι το οποίο αναδεικνύει τη σημασία της σχολικής κουλτούρας για την αυτονομία (Triant, 2001). Στο σημείο αυτό τονίζεται το κίνητρο που έχει ένας διευθυντής να διαμορφώσει το σχολικό περιβάλλον. Κάτι τέτοιο αφορά και στην περίπτωση της Ελλάδας, όπου η έντονη ομογενοποίηση των καθηκόντων του διευθυντή εμποδίζει μεν την εστίασή του σε θέματα που αφορούν το πλαίσιο του σχολείου του, αλλά κάποιοι διευθυντές έχουν το κίνητρο να δημιουργήσουν μία ξεχωριστή ταυτότητα για το σχολείο τους και να την επικοινωνήσουν με την τοπική κοινότητα και τους σχετικούς φορείς (Dimopoulos et al, 2015).

Η λογοδοσία είναι ένας παράγοντας που επίσης συνδέεται με τη αυτονομία του εκπαιδευτικού. Τα σχολεία που λειτουργούν σε πλαίσιο της αυτονομίας, όπως αυτό παρουσιάστηκε παραπάνω, σε ορισμένες περιπτώσεις καλούνται να λογοδοτήσουν για τα αποτελέσματα των μαθητών τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο και αντίστοιχα να συνεχίσουν να λαμβάνουν χρηματοδότηση και να αυτό-διοικούνται (Anderson et al, 2007). Τα «αυτοδιοικούμενα» σχολεία λογοδοτούν στην τοπική κοινωνία στην οποία απευθύνονται και ταυτόχρονα η χρηματοδότηση από ιδιωτικά κεφάλαια αυξάνει τη λογοδοσία των σχολείων στους γονείς των μαθητών (ISCA, 2015). Επίσης η σύνδεση της αύξησης αυτονομίας με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών αναδεικνύει τη σημαντικότητα της λογοδοσίας των σχολείων τόσο σε σχέση με τα αποτελέσματα των μαθητών όσο και για την ορθή οικονομική διαχείριση, προκειμένου να λαμβάνουν περαιτέρω χρηματοδότηση (Australian Government, 2013).

Ο παραπάνω τρόπος αξιολόγησης που συνδέεται με τα αποτελέσματα των μαθητών και την οικονομική διαχείριση των σχολείων, έχει κάποιες συνέπειες στους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών. Εντείνει το αίσθημα ανασφάλειας για την εργασία τους και αυξάνει το επαγγελματικό τους «φορτίο» (CRPE, 2010) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σε σχέση με την μεθοδολογία στη λήψη αποφάσεων περιορίζει την αυτονομία του (Futter,

2009). Οι κοινές εξετάσεις για τους μαθητές και η αξιολόγηση με βάση τα αποτελέσματά τους σε αυτές αποτελούν έναν τύπο κρατικού παρεμβατισμού στα σχολεία όπου θεωρητικά υπάρχει αυτονομία (Portz, 2003). Ο εκπαιδευτικός που δρα μέσα σε αυτό το πλαίσιο, της λογοδοσίας, μπορεί να αναπτύξει υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα ερευνητικού τύπου εργαλεία. Με αυτά να διαγνώσει τα προβλήματα των μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο, να προτείνει κατάλληλη διαχείριση της διδασκόμενης ύλης, να προσαρμόσει κατάλληλα το προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα και αντίστοιχα να σχεδιάσει τη δράση του, να εφαρμόσει τις πρακτικές του και να αξιολογήσει τη δράση του αυτή (Webb, 2002).

Εξάλλου έχει σημειωθεί ότι η υποχρεωτική αυτονομία σε μέρη της διδασκόμενης ύλης δεν φέρνει ικανοποιητικά αποτελέσματα, όταν αυτή υπαγορεύεται από τον κεντρικό σχεδιασμό (Fairbrother & Kennedy, 2011).

Επίσης ο τρόπος με τον οποίο τελικά αξιολογείται το έργο των εκπαιδευτικών, δηλαδή μέσω των αποτελεσμάτων των μαθητών σε ίδιες για όλους τελικές εξετάσεις, αντίκειται στην ίδια την έννοια της αυτονομίας, οπότε οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μην παρεμβαίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα και να αναζητούν άλλα πεδία στα οποία μπορούν να δράσουν αυτόνομα (Reyes-Guerra et al, 2014). Σε σχέση με την αυτονομία επί του αναλυτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με διαδικασίες βασισμένες στο σχολείο (school-based).

Η από πάνω προς τα κάτω προσέγγιση της αυτονομίας και ο τρόπος με τον οποίο εισάγεται η αντίστοιχη επιμορφωτική διαδικασία, χωρίς συμβουλευτική προς τους εκπαιδευτικούς, είναι σημεία τα οποία εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως περιοριστικά τελικά για την αυτονομία τους, και ειδικότερα οι πιο έμπειροι από αυτούς (Forrester, 2000). Στο σημείο αυτό μπορεί να τεθεί το ερώτημα αν η αυτονομία που προκύπτει ως ζητούμενο από τον κεντρικό σχεδιασμό έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και με ποιον τρόπο είναι εφικτό να επιτευχθεί συσχετίζοντάς την με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Η αυτονομία για τον εκπαιδευτικό μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα δράσεων οι οποίες δεν προέρχονται από τον κεντρικό σχεδιασμό. Σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται η εθελοντική συμμετοχή, η ισότιμη αντιμετώπιση, η επιλογή του υλικού στην επιμορφωτική διαδικασία, η αυτό-αξιολόγηση, ο τρόπος με τον οποίο βλέπει ο εκπαιδευτικός το επάγγελμά του. Συγκεκριμένα η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η ισότιμη

συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα επιτρέπει την ουσιαστική διαμόρφωση των αρχών και των πρακτικών τους (Hargreaves et al, 2013). Αυτό αποτελεί ήδη μία αυτόνομη δράση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επιλέγει το επιμορφωτικό πρόγραμμα και διαμορφώνει αυτόνομα τη δράση του μέσα σε αυτό. Επιπλέον η επιλογή του υλικού με βάση το οποίο ο εκπαιδευτικός θα επιμορφωθεί, και ειδικά σε σχέση με την αξιολόγηση, καθώς και η αντίστοιχη διατύπωση γνώμης επ' αυτού συντελεί στην ανάπτυξη της επαγγελματικής του αυτονομίας (Forsberg & Wermke, 2012).

Τέλος, το υψηλό επίπεδο αυτονομίας σε ατομικό επαγγελματικό επίπεδο συνδέεται με το πόση αξία δίνει ο εκπαιδευτικός στο επάγγελμά του (Katz & Shahar, 2015).

Συνολικά, καθώς, η αυτονομία θεωρείται παράγοντας, ο οποίος λειτουργεί θετικά στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού (Dierking & Fox, 2012), είναι σημαντικό και αναγκαίο στο πλαίσιο μίας επιμορφωτικής διαδικασίας, αντίστοιχα να ενθαρρυνθεί. Παράλληλα έγκειται και στο σχολείο στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός, να έχει το αντίστοιχο κλίμα, ή τύπο κουλτούρας, που θα ενθαρρύνει την αυτόνομη δράση του εκπαιδευτικού σε μία διαδικασία από κάτω προς τα πάνω.

Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί η διαφοροποίηση της αυτονομίας που έχει ένας εκπαιδευτικός με βάση το τι προβλέπουν οι αρμόδιοι φορείς και το εκπαιδευτικό σύστημα από αυτή που αναπτύσσεται ως δεξιότητα και εντάσσεται στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μέσα από μία επιμορφωτική διαδικασία ξεκινώντας από τον εκπαιδευτικό ως άτομο στο σχολείο.

## **1.4. Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

### **1.4.1. Η έννοια της κουλτούρας του σχολείου**

Η κουλτούρα – ως έννοια και πρακτική – αφορά τον κάθε άνθρωπο και ολόκληρη την κοινωνία στην οποία εντάσσεται. Είναι χαρακτηριστική για κάθε κοινωνία, διαμορφώνεται από τα μέλη της και διαμορφώνει τα μέλη της. Διαφοροποιείται δε από κοινωνία σε κοινωνία.

Η κουλτούρα με την ευρύτερή της έννοια αποτελεί ένα σχηματισμό γραπτών και μη γραπτών προσδοκιών, αξιών, κανονικοτήτων, κανόνων, αντικειμένων, τελετουργικών και

συμπεριφορών, που διαποτίζουν μία κοινωνία και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συμπεριφέρονται κοινωνικά (Ebbutt, 1998).

Στην περίπτωση ενός σχολείου, η κουλτούρα επίσης αφορά τον εκπαιδευτικό σε ατομικό επίπεδο αλλά και ολόκληρο το σχολείο, τους μαθητές, τους γονείς, και όποιον άλλο συμμετέχει στη σχολική ζωή. Η κουλτούρα του σχολείου δεν είναι ορατή. Όμως η αναπαράσταση της κουλτούρας είναι σημαντική για την παραγωγή των κοινών νοημάτων και συμπερασμάτων μέσα στο σχολείο (Sergiovanni, 1984).

Η κουλτούρα είναι το δυναμικό πεδίο στο οποίο και μέσω του οποίου τα άτομα επικοινωνούν. Η κουλτούρα χρησιμεύει ως μέσο για να αλληλεπιδρούν νοητικά τα άτομα και συνεπώς είναι θέμα ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων (Stenhouse, 1967:13). Η κουλτούρα διαμορφώνει τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τον τρόπο δράσης των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή, και εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται «τα πράγματα» στο σχολείο αυτό και αντίστροφα διαμορφώνεται και η κουλτούρα από αυτούς τους παράγοντες.

Σημειώνεται ως προς το τι είναι κουλτούρα, η διάκριση της κουλτούρας από την κοινωνία. Επισημαίνεται ότι χαρακτηριστικά όπως ιδέες και αξίες αφορούν στην κουλτούρα, ενώ τα συστήματα αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων ή ομάδων αφορούν στην κοινωνία, καθώς και οι νόρμες – κανονικοποιημένες διαδικασίες ενός κοινωνικού συνόλου – όπως είναι το σχολείο (Maxwell, 2012:23). Ως εκ τούτου, πρέπει να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν την κουλτούρα ενός σχολείου, αλλά στη συνέχεια πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι κοινωνικές κανονικότητες που προκύπτουν, όταν πρόκειται για ομαδικές διαδικασίες. Δεν αφορούν όλα τα στοιχεία της δράσης των ατόμων σε ομάδες την κουλτούρα. Αφορούν και στην κοινωνική διάσταση της ομάδας.

#### **1.4.2. Κουλτούρα του σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού**

Βάσει των παραπάνω προσεγγίσεων του τι είναι η κουλτούρα και αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο ως πεδίο έρευνας, η κουλτούρα διαμορφώνεται από τα άτομα, και ταυτόχρονα διαμορφώνει τη δράση των ατόμων. Η ανάπτυξη του ατόμου μέσα στο σχολείο, ως κοινωνικό σύνολο, εξαρτάται από την κουλτούρα του σχολείου, αλλά και αντίστροφα. Η κουλτούρα του σχολείου μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο, αποτέλεσμα ή αιτία για τη βελτίωση του σχολείου (Hargreaves, 1995). Αποτελεί βασική της μάθησης του

εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο το τρίπτυχο συνθήκες-πλαίσιο και κουλτούρα, διαδικασία αναγκαία για την επαγγελματική του ανάπτυξη (MacBeath et al, 2009). Με τον τρόπο αυτό η κουλτούρα τοποθετείται στη βάση οποιασδήποτε αλλαγής συμβαίνει μέσα στο σχολείο, άρα και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Όσο πιο κατανοητή, αποδεκτή και συνεκτική είναι η κουλτούρα του σχολείου, τόσο μπορεί το σχολείο να κινηθεί προς τα ιδανικά που αντιπροσωπεύει και να πετύχει τους στόχους του (Sergiovanni, 1984).

Η διαδικασία της αλλαγής σε ένα σχολείο συναρτάται του τύπου κουλτούρας που αυτό έχει και καθορίζεται από αυτόν ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να συντελεστεί αυτή η αλλαγή μεθοδολογικά. Ό,τι εφαρμόζεται σε ένα σχολείο δε σημαίνει ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε σχολείο, διότι το κάθε σχολείο έχει το δικό του τύπο κουλτούρας που αφορά σε ερευνητικές διαδικασίες (Ebbutt, 2002). Στην περίπτωση μίας παρέμβασης ερευνητικής φύσης, είναι σκόπιμο αυτός ο τύπος κουλτούρας ενός σχολείου να διερευνηθεί, και να επιλεγούν αντίστοιχα τα μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία μπορούν να έχουν την καλύτερη δυνατή εφαρμογή στο συγκεκριμένο σχολείο, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Σε σχέση με την κουλτούρα ενός σχολείου και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αυτή (η ανάπτυξη) εδράζει στον ίδιο, αλλά και στην πολιτική και στον τρόπο με τον οποίο είναι διαρθρωμένο το σχολείο μέσα στο οποίο εργάζεται (Day, 2003:1). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού που συντελείται εντός του σχολείου ή ακόμη περισσότερο, όταν εδράζει στο ίδιο το σχολείο, συνιστά μία μεταβολή της επαγγελματικής του κατάστασης που αφορά το σχολείο ευρύτερα. Προκειμένου να συντελεστεί αυτή η μεταβολή ο ρόλος της κουλτούρας του κάθε σχολείου είναι καθοριστικός.

Πιο συγκεκριμένα, για να υπάρξει μία επιμορφωτική διαδικασία μέσα σε ένα σχολείο, θα πρέπει η κουλτούρα του σχολείου να είναι δεκτική, αλλά και επιπλέον βοηθητική σε αυτό (Day, 2003:4). Η επιμόρφωση αφορά τους εκπαιδευτικούς ως άτομα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Εντοπίζοντας την πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τις δύο αυτές ταυτότητές του (Livingstone, 2016b). Οπότε για την εφαρμογή μίας επιμορφωτικής διαδικασίας επίσης είναι σκόπιμο να διερευνηθεί ο τύπος κουλτούρας του σχολείου, καθώς όπως οι συνθήκες μέσα στην τάξη επηρεάζουν τη δυνατότητα των

μαθητών να μάθουν, έτσι και οι συνθήκες μέσα στο σχολείο επηρεάζουν τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να μάθουν. Εξάλλου η μάθηση ευρύτερα είναι μία διαδικασία διαμόρφωσης της ζωής του ατόμου σε προσωπικό επίπεδο, μία διαδικασία προσαρμογής σε μία κουλτούρα μέσω αλληλεπίδρασης, και μέσω ενεργού συμμετοχής – που παράγει και αναπτύσσει κουλτούρα από μόνη της ως διαδικασία.

Η κουλτούρα ενός σχολείου έχει σαφώς σχέση και με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά και με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ενός σχολείου μεταξύ τους. Είναι σαφές ότι οι νόρμες του σχολείου, οι δομές του και οι πρακτικές του συντελούν μπορούν να βοηθήσουν και να στηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών (Darleen & Pedder, 2011). Η κουλτούρα του σχολείου είναι σημαντική, ώστε να μπορέσει, συνεπώς και μία ομάδα εκπαιδευτικών να λειτουργήσει και να φέρει εις πέρας το έργο της μέσα στο σχολείο. Εκεί πρέπει να δημιουργηθεί ο χώρος, ώστε να προκύψει ο διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα σε ομάδες. Ο διάλογος είναι μία βασική αρχή στην οποία βασίζεται η μάθηση, άρα και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο (MacBeath et al, 2009). Ο διάλογος αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την επαγγελματική πρακτική, καθώς μέσα από την επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται σε τέτοιες περιπτώσεις, προκύπτει παρουσίαση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Edwards-Groves, 2013).

Επίσης ένας άξονας που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την αυτόνομη δράση του, είναι το αίσθημα της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, το οποίο σχετίζεται με την ένταξη του έργου του στην ευρύτερη κουλτούρα του σχολείου στο οποίο ανήκει. Όταν συνδεθεί το έργο του εκπαιδευτικού με το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και την κουλτούρα του σχολείου αυξάνεται το επίπεδο της επαγγελματικής του αυτονομίας (Osses, 2008).

Πρόσθετα στα παραπάνω, πρέπει να σημειωθεί ότι η διερεύνηση της κουλτούρας ενός σχολείου είναι η μία διάσταση του θέματος. Η άλλη πλευρά ερευνητικά είναι η διερεύνηση σε ατομικό επίπεδο του έργου του εκπαιδευτικού από την ερευνητική ομάδα και από τον ίδιο. Αυτό επειδή το μοίρασμα «sharing», αποτελεί έναν από τους τρόπους συμμετοχής στην κουλτούρα ενός σχολείου. Πέραν αυτού η κουλτούρα μπορεί να μην είναι κάτι που από κοινού μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί και να τους αφορά αποκλειστικά σε ατομικό επίπεδο (Maxwell, 2012:2).



Βάσει των παραπάνω, η κουλτούρα ενός σχολείου αγγίζει, όπως είναι αναμενόμενο όλες τις εκφάνσεις του έργου του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Φέρεται μάλιστα να είναι θεμελιώδους σημασίας για την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού σε ατομικό επίπεδο, αλλά και για οποιαδήποτε απόπειρα επιμόρφωσης ή καινοτομίας σε ομάδα εκπαιδευτικών (Main, 2012). Η ομάδα εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργηθεί ή όχι, να λειτουργήσει ή όχι, και να έχει έργο με συνέχεια και συνέπεια, ανάλογα με το τι ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει η κουλτούρα του σχολείου στο οποίο οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν την εν λόγω ομάδα.

Τέλος, καθώς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η όποια αλλαγή επέρχεται στο σχολείο επηρεάζεται κι επηρεάζει τον τύπο κουλτούρας του σχολείου, αυτό ισχύει προφανώς και στην περίπτωση καινοτόμων δράσεων των εκπαιδευτικών.

## **1.5. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ**

### **1.5.1. Η έννοια της καινοτομίας για τον εκπαιδευτικό**

Η έννοια της καινοτομίας ευρύτερα αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο έχει μία καινούρια ιδέα (πρώτη παράμετρος) και να την εφαρμόζει για πρώτη φορά (δεύτερη παράμετρος). Πιο συγκεκριμένα, η δεύτερη παράμετρος (εφαρμογή για πρώτη φορά) είναι που καθορίζει το τι είναι καινοτόμο, καθώς η έννοια του καινούριου είναι σχετική (Halstead, 2008). Είναι πολύ δύσκολο και ενδεχομένως άσκοπο να εστιάσει κανείς στο ποια ιδέα είναι καινούρια, καθώς δεν υπάρχει παρθενογένεση. Η εφαρμογή της ιδέας, όμως, μπορεί να καθοριστεί ως πρώτη ή επόμενη, οπότε έχει έννοια να εντοπιστούν οι διαδικασίες μέσω των οποίων δύναται να πραγματοποιηθεί αυτή η εφαρμογή. Ως διεργασία η καινοτομία εντάσσεται στο ευρύτερο φάσμα της δημιουργικότητας, συνδεδεμένη περισσότερο με την υλοποίηση τροποποιήσεων ή και ριζικών αλλαγών (Ξανθάκου, 2011:3) σε υφιστάμενες κανονικοποιημένες διαδικασίες.

Προκειμένου να επέλθει καινοτομία, μία απαραίτητη διαδικασία είναι η αποδόμηση των γνωστών μέχρι το σημείο της καινοτομίας διαδικασιών και μοτίβων εργασίας. Η καινοτόμος δράση προκύπτει, αφού πρώτα καθοριστούν τα μοτίβα δράσης που υφίστανται. Αυτά τα ανεπίσημα μοτίβα δράσης αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της νέας δράσης (Argyris, 1982:20). Αναγνωρίζονται αυτά τα μοντέλα,

αποδομούνται, αναδιαμορφώνονται και στη συνέχεια προκύπτει ένα νέο πλαίσιο δράσης στο οποίο εφαρμόζεται και μετά από αυτήν τη διαδικασία εντοπίζεται η καινοτομία.

Στην περίπτωση της καινοτόμου δράσης του εκπαιδευτικού εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ομοίως με τα όσα γενικά αναφέρθηκαν παραπάνω για την καινοτομία, η διάγνωση των μεθόδων, τεχνικών και άλλων στοιχείων της κουλτούρας του σχολείου είναι απαραίτητη προϋπόθεση της εφαρμογής καινοτομίας. Τότε αυτή η διαδικασία εντάσσεται στην καινοτόμο δράση.

Η έμπνευση που απαιτεί η καινοτομία έρχεται συχνά από τη συνεχή προσπάθεια του ατόμου να τακτοποιήσει και στη συνέχεια να ξανα-τακτοποιήσει τα στοιχεία που έχει στη διάθεσή του, δηλαδή των γεγονότων και των λέξεων. Η καινοτομία απαιτεί την αναγνώριση του παρελθόντος και το «θάρρος» (“courage”) αυτό να καταστραφεί (Nias, 1993:21). Η καινοτομία μπορεί να έρθει ως αποτέλεσμα της μάθησης εις βάθος, καθώς ο όρος αυτός (deep learning) χρησιμοποιείται για αυτόν ο οποίος μαθαίνει έννοιες και αρχές, τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει προκειμένου να λύσει νέα προβλήματα τα οποία προκύπτουν σε μη οικεία πλαίσια (Frost, 2008), οπότε και να καινοτομήσει. Βάσει τούτου είναι σημαντικό πριν από μία καινοτόμα παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός ή οι εκπαιδευτικοί, αν πρόκειται για ομάδα εκπαιδευτικών, να αναγνωρίσουν τον τρόπο με τον οποίο ήδη λειτουργούν και στη συνέχεια πάνω σε αυτήν την ανάλυση, να προχωρήσουν, ώστε να προκύψει μία καινοτομία. Τότε οι εκπαιδευτικοί επεμβαίνουν αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο εργάζονται.

Η έννοια της καινοτομίας έχει σχέση με το πώς ο εκπαιδευτικός ορίζει την έννοια της δέσμευσης (Sparkes, 1988). Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί στην καινοτομία, λόγω του ότι δράσεις τέτοιου τύπου περιορίζουν το ρόλο τους ως φορείς της γνώσης. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην ελλιπή τους εκπαίδευση για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Koutrouba, 2012).

Σημαντικό σημείο στην εφαρμογή μιας καινοτομίας είναι η καταγραφή της διαδικασίας με την οποία αυτή εφαρμόζεται (Halstead, 2008), πράγμα το οποίο αναδεικνύει την καταγραφή από την αρχή ως το τέλος μίας καινοτόμου δράσης ως σημαντικού και αναπόσπαστου μέρους της διαδικασίας, και μάλιστα από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών.

### **1.5.2. Καινοτομία και σχολείο**

Ως παραδείγματα καινοτομίας για ένα σχολείο μπορούν να θεωρηθούν η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ομάδες, εφόσον αυτό δεν έχει ξανασυμβεί, η εφαρμογή για πρώτη φορά από εκπαιδευτικούς αυτού του σχολείου διδακτικών μεθόδων.

Βοηθητικοί προς την καινοτομία μέσα στο σχολείο είναι παράγοντες όπως η αλληλεπίδραση, η εμπλοκή και η ανάγκη ελευθερίας για καινοτομία, ειδικά σε περιπτώσεις όπου η καινοτόμος δράση δεν είναι δεδομένη από το εκπαιδευτικό σύστημα (Nemerzitski et al, 2013).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η καινοτομία σε ένα σχολείο αφορά στην εφαρμογή μιας ιδέας η οποία δεν έχει εφαρμοστεί προηγουμένως στο σχολείο αυτό. Επιπλέον ως προς τους εκπαιδευτικούς, η έννοια της καινοτομίας αφορά στην εφαρμογή μιας ιδέας την οποία οι ίδιοι δεν έχουν εφαρμόσει στο παρελθόν. Τέλος, σε ερευνητικό επίπεδο, η καινοτομία μπορεί να επέλθει εφόσον διερευνηθούν, αναγνωριστούν και αποδομηθούν τα υφιστάμενα μοντέλα δράσης από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια κατασκευάζεται το νέο μοντέλο δράσης. Αυτή είναι μια διαδικασία η οποία μπορεί να ενταχθεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και της αντίστοιχης επιμορφωτικής διαδικασίας.

## **1.6. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

### **1.6.1. Επιμόρφωση ενηλίκων**

Στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην εκπαίδευση για ενήλικες προτείνεται η θεωρία της ανδραγωγής. Η ανδραγωγή είναι μία έννοια που αναπτύχθηκε ως βοηθητική για τη μάθηση και αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ορίζεται ως η τέχνη και η επιστήμη να βοηθά κάποιος ενήλικες να μάθουν (Storey & Wang, 2016) και αποτελεί τη συνέχεια της παιδαγωγικής.

Σύμφωνα με την ανδραγωγή, ως ανθρωπιστική οπτική, ο ενήλικας πρέπει να εμπλακεί σε προσωπικό επίπεδο στο μαθησιακό γεγονός, και το γεγονός αυτό να προέρχεται από τον ενήλικα. Αυτό, διότι η μάθηση ορίζεται από τον ίδιο τον ενήλικα, όταν οι προσωπικές ανάγκες βρουν κοινό τόπο με τους στόχους της μάθησης που έχουν τεθεί (Rogers, 1999:5).

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να διαχωριστεί η εκπαίδευση για ενήλικες από την εκπαίδευση ενηλίκων. Στην πρώτη περίπτωση ο όρος εκπαίδευση για ενήλικες χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλη την εκπαίδευση που προσφέρεται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και απευθύνεται σε ενηλίκους, είτε είναι επαγγελματικής είτε μη επαγγελματικής φύσης.

Στη δεύτερη περίπτωση υιοθετείται η προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με την ερμηνεία της ως «σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, στις οποίες οι ενήλικες αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα στρέφουν προς νέες κατευθύνσεις και αλλάζουν στάσεις και συμπεριφορές προς μια διπλή κατεύθυνση: της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια ισορροπημένη, ανεξάρτητη, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη», με στόχο στην επαγγελματική ανάπτυξη που προκύπτει μέσα από αυτή τη διαδικασία (Jarvis, 2004:20).

### **1.6.2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

Πιο συγκεκριμένα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι τρεις κύριοι τομείς, σύμφωνα με τον Alan Rogers, είναι οι ακόλουθοι:

Ο τυπικός που αφορά σε προγράμματα που οργανώνονται από σχολεία, κολλέγια, πανεπιστήμια και άλλους θεσμοθετημένους ή μη θεσμοθετημένους φορείς που συνθέτουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα

Ο κατά συνθήκη τυπικός που αφορά σε προγράμματα που οργανώνονται από επίσημους φορείς εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι για παράδειγμα κρατικές υπηρεσίες, φορείς βιομηχανικής κατάρτισης, συνδικαλιστικά σωματεία και επιχειρήσεις

Ο μη τυπικός που αφορά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οργανώνονται από εθελοντικούς φορείς και άτυπες ομάδες

Στην περίπτωση αυτή τα μη τυπικής εκπαίδευσης προγράμματα ενδέχεται να παρέχονται και από φορείς τυπικής εκπαίδευσης (Rogers, 1999:21).

Σε ό,τι αφορά στον μη τυπικό τομέα εκπαίδευσης ενηλίκων, οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν προαιρετικά και με δική τους επιλογή. Έρχονται στα προγράμματα με

κάποια επιδίωξη και αν δεν πετύχουν το στόχο τους, αργά ή γρήγορα διακόπτουν την παρακολούθηση.

Σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων υπάρχει μία συμφωνία από τους εκπαιδευόμενους και τον φορέα που αναλαμβάνει τα προγράμματα, όταν οι ενήλικοι προσέρχονται προαιρετικά για να μάθουν (Rogers, 1999:26), όπως αυτό ισχύει και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Δημιουργείται μία από κοινού συμφωνία, η οποία μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς το σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας ή και αρνητικά για τους εκπαιδευτικούς, σε περίπτωση που δεν είναι σαφή τα επί μέρους στοιχεία της συμφωνίας αυτής. Οι πληροφορίες που παρέχονται στους πιθανούς συμμετέχοντες όσον αφορά το «συμβόλαιο» (συμφωνία) που προσφέρεται είναι συχνά πολύ περιορισμένες (Rogers, 1999:27). Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν σαφή στόχο για την επιμορφωτική διαδικασία και να έχουν τη δυνατότητα οποτεδήποτε να επαναλάβουν ή να ζητήσουν επιβεβαίωση για τους κανόνες της συνεργασίας με την επιμορφωτική ομάδα.

Οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες οι οποίοι κατά κανόνα δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της επιμόρφωσης και δεν είναι ούτως ή άλλως διατεθειμένοι να μπουν σε αυτή τη διαδικασία (Carney, 2003). Ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα οικειοθελώς, ποικίλει. Τίθενται ως προς αυτό τρεις βασικοί άξονες: η απομόνωση – ψυχολογική ή και γεωγραφική, το κόστος της μη επιμόρφωσης – εκπαιδευτικό ή και ψυχολογικό, και τα προσωπικά ή και επαγγελματικά στάδια (Cameron et al, 2013).

Σε σχέση με τα ατομικά κίνητρα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αυτά διαμορφώνονται μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον ενός σχολείου και τις συνέπειες που έπονται του περιβάλλοντος αυτού. Η κουλτούρα του σχολείου έχει σημαντικό ρόλο. Η δε παράβλεψη παραγόντων, όπως η κουλτούρα ενός οργανισμού - στη συγκεκριμένη περίπτωση σχολείου, οδηγεί σε ελλιπή προσέγγιση της επιμόρφωσης των ενηλίκων, δηλαδή των εκπαιδευτικών (Argyris, 1982:465).

Σε σχέση με τη μάθηση σε ατομικό επίπεδο, όπως αυτή συντελείται στο πλαίσιο της επιμόρφωσης, αυτή (η μάθηση) δε μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς αναστοχασμό. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναστοχαστούν επί των πράξεών τους. Ο αναστοχασμός μπορεί να συμβεί μόνο μετά από τις πράξεις αυτές (Argyris, 1982:456). Εξάλλου οι επισημαίνεται η ενεργητική φύση της μάθησης για τον ενήλικα που επιμορφώνεται, καθώς

είναι οι ενέργειές (πράξεις) του, και ο αναστοχασμός επί των ενεργειών που προκαλούν τη μάθηση (Rogers, 1999:152).

Εκτός από τις πράξεις και τον αναστοχασμό επ' αυτές, οι οποίες διαμορφώνουν τις συνθήκες για μάθηση, η έννοια της αυτενέργειας κρίνεται ως σημαντική για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Συγκεκριμένου οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά, όταν διαχειρίζονται οι ίδιοι τον τρόπο που μαθαίνουν και αυξάνουν τα επίπεδα επαγγελματικής τους αυτονομίας (Osses, 2008). Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί φέρονται να ερευνούν και οι ίδιοι το έργο τους, επεμβαίνοντας κατάλληλα στη μαθησιακή τους διαδικασία. Αντίστοιχα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται στην ερευνητική διαδικασία, δηλώνουν ότι ενδυναμώνονται επαγγελματικά (Martell, 2016). Η δική τους ερευνητική παρέμβαση φαίνεται να συντελεί στην αναγνώριση του βαθμού της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους.

Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν τον τύπο επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία έχει χαρακτηριστικά συνέχειας, δηλαδή το να εμπλέκονται με το αντικείμενο της εκπαιδευτικής αλλαγής, το να συμμετέχουν σε έντονες αναστοχαστικές διαδικασίες και το να συνεργάζονται στα πλαίσια ουσιαστικών κοινοτήτων μάθησης (Hardy, 2010).

### **1.6.3. Σημεία εστίασης για τον επιμορφωτή εκπαιδευτικών**

Στο σημείο αυτό εντοπίζονται ορισμένα σημεία στα οποία πρέπει να δώσει έμφαση ο υπεύθυνος της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να προκύψει αναστοχασμός του επιμορφούμενου εκπαιδευτικού, πρέπει ο εκπαιδευτής – επιμορφωτής να «διατηρεί το χώρο», για να πραγματοποιείται η διαδικασία του αναστοχασμού κατά την αντίστοιχη επιμορφωτική διαδικασία (Miller, 2007). Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως η διαδικασία κατά την οποία ο επιμορφωτής παρέχει αφενός τα εργαλεία και αφετέρου τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει σαφή εικόνα για το έργο του, να σκεφτεί πάνω σε αυτό και τελικά να επέμβει και να το αναδιαμορφώσει. Ένα σχολείο μπορεί να αυξήσει «τη νοημοσύνη του», όταν διαθέτει εργαλεία που βοηθά το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να δουν τα πράγματα πιο καθαρά (MacBeath et al, 2004:156) και αυτό μπορεί να είναι ένας στόχος των παρεμβάσεων του επιμορφωτή των εκπαιδευτικών. Παράλληλα χρειάζονται μέσα τα οποία συμφιλιώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη του

εκπαιδευτικού με την βελτίωση του σχολείου (Hargreaves, 1995). Με τον τρόπο αυτό συνδέονται ο ατομικός χαρακτήρας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και της αντίστοιχης επαγγελματικής ανάπτυξης με το σχολείο και τη βελτίωσή του.

Επικουρικά στο παραπάνω, ισχύει ευρύτερα ότι ένας τρόπος να βοηθηθεί η μάθηση είναι να επιβραδυνθούν οι διαδικασίες (Argyris, 1982:42). Με τον τρόπο αυτό ο επιμορφωτής δίνει στον εκπαιδευτικό που επιμορφώνεται το πλαίσιο χώρου και χρόνου που τον διευκολύνει, ώστε να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Η επιβράδυνση των διαδικασιών αφορά και στο σχολείο, όπου πραγματοποιείται η επιμόρφωση. Ο επιμορφωτής πρέπει να διαμορφώσει αυτόν τον χώρο και χρόνο που απαιτείται από κοινού με το σχολείο, ώστε να διατηρηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Στην περίπτωση ομάδας επιμόρφωσης, τίθενται κάποια επιπλέον ζητήματα. Επίσης ο τρόπος με τον οποίο συνεργάζεται η επιμορφωτική ομάδα έχει σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι καλές σχέσεις μεταξύ των μελών της επιμορφωτικής ομάδας συντελούν θετικά στο να δημιουργηθούν συνθήκες αναστοχασμού για τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται και ως καλές θεωρούνται οι σχέσεις που διέπονται από εμπιστοσύνη, συνοχή και αλληλοεκτίμηση (Atieno - Okech, 2008). Κάτι τέτοιο φαίνεται να έχει αντίκτυπο στην ομάδα εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται, αλλά και στη δυνατότητα των μελών να έχουν μία αντικειμενική – μη συναισθηματικά φορτισμένη – οπτική για την επαγγελματική τους δραστηριότητα εντός της ομάδας (Malthouse, et al, 2014). Επιπλέον, η ομάδα επιμόρφωσης, πρέπει να είναι σε θέση να συζητήσει σε κλίμα εμπιστοσύνης τα της ερευνητικής και επιμορφωτικής διαδικασίας και να λάβει αντίστοιχες αποφάσεις και να δράσει στη συνέχεια με συνοχή. Αναφέρεται μάλιστα ότι εντοπίζεται ένας ισομορφισμός μεταξύ της δομής της ομάδας επιμόρφωσης και της ομάδας των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται (Yalom, 2005 στο Atieno – Okech, 2008:238). Ειδικότερα ένα χαρακτηριστικό της ομάδας επιμορφωτών που λειτουργεί ως υποβοηθητικό στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η συνεκτικότητα. Σημειώνεται ότι η συνεκτικότητα της ομάδας των επιμορφωτών μπορεί να συντελέσει στο να πραγματοποιηθούν απαιτητικές συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Atieno - Okech, 2008). Απαιτητικές συζητήσεις υπό την έννοια της ουσιαστικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην επιμόρφωση.

#### **1.6.4. Αντικείμενο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**

Ως προς το αντικείμενο της επιμόρφωσης, η παιδαγωγική γνώση του εκπαιδευτικού επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας του (Koning & Pflanz, 2016). Βάσει αυτού είναι σημαντικό η επιμόρφωση να αφορά και στον τομέα της διδακτικής, αλλά και της παιδαγωγικής επιστήμης, καλύπτοντας ένα ευρύτερο φάσμα του έργου του εκπαιδευτικού και να μην περιορίζεται στα του γνωστικού αντικειμένου.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μία πολυπαραγοντική υπόθεση, με μη προκαθορισμένες διαστάσεις. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι κάθε σχολείο έχει συγκεκριμένες ανάγκες και στο ότι κάθε εκπαιδευτικός σε ατομικό επίπεδο επίσης συγκεκριμένες ανάγκες.

Προτείνεται σχετικά μία επιλογή της θεματολογίας η οποία θα είναι σχετική με την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού στο σχολείο, με τα θέματα που τον απασχολούν αντίστοιχα και την άμεση πρακτική εφαρμογή (Nabhani et al, 2014). Σημειώνεται ως προς το θέμα της συζήτησης η χρήση δεδομένων του σχολείου. Δεδομένα τα οποία λαμβάνονται από το σχολείο και συζητούνται στις συναντήσεις των ομάδων ενθαρρύνουν την εις βάθος συζήτηση μεταξύ των μελών (Bolhuis et al, 2016).

#### **1.6.5. School – based επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού**

Η συζήτηση για την παιδεία ευρύτερα καλεί τους εκπαιδευτικούς, όπως αυτό συμβαίνει και σε άλλους εργασιακούς κλάδους, σε διαρκή αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας της δουλειάς τους και άρα σε επιμόρφωση, προκειμένου αυτό να επιτευχθεί. Επίσης η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού που βασίζεται στο σχολείο δεν εξαρτάται από τον κεντρικό σχεδιασμό (Livingston, 2012). Έγκειται πλέον στον ίδιο τον εκπαιδευτικό να αναζητήσει τα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία θα συμμετέχει ή στο σχολείο, και πιο συγκεκριμένα τη διεύθυνση του σχολείου, να δημιουργήσει συνθήκες τέτοιες, που να ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων. Υπάρχουν και εκπαιδευτικά συστήματα που ενθαρρύνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία βασίζεται στο σχολείο (Carney, 2003). Αυτό μπορεί να συμβεί με συνεργασία με φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κλίματος αντίστοιχα, που να ενθαρρύνει την ανάληψη τέτοιου τύπου πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο αποτελεί



βασικό πεδίο συσχετισμού του Πανεπιστημίου με το σχολείο (Μηλίγκου, 2013; Pugach & Johnson, 2002). Μάλιστα στην περίπτωση της Ελλάδας, παρότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντός σχολείου δεν εντάσσεται στις τυπικές υποχρεώσεις των πανεπιστημίων, τροφοδοτείται από αυτά (Μηλίγκου, 2013).

Η συμβολή των πανεπιστημιακών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύει κάποια προτερήματα σε σχέση με άλλους φορείς, που μπορεί να είναι αρμόδιοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως ο διευθυντής ή φορείς της κεντρικής διοίκησης. Σύμφωνα με τους Clift και Warner, η συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα προσφέρει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: α) χρόνο και πηγές για αναστοχασμό επί των εκπαιδευτικών θεμάτων, β) πολλαπλές προοπτικές στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, γ) ποικίλες νοητικές προσεγγίσεις σε σχέση με τη φύση και το σκοπό του σχολείου, δ) το συνεχές της ερευνητικής διαδικασίας ως προς τη διδασκαλία, τη μάθηση, το σχολείο (Clift & Warner, 1986).

Η επιμόρφωση που εδράζει στο σχολείο, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ατομικά ή σε ομάδες εκπαιδευτικών. Το πλέον σύνηθες είναι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην επιμορφωτική αυτή διαδικασία να είναι μέλη κάποιας ή κάποιων ομάδων και επικουρικά να συνεργάζονται με τους επιμορφωτές ως ομάδα (Gu & Wang, 2006). Συγκεκριμένα η μάθηση σε ομάδες που συντελείται εντός του χώρου εργασίας – σχολείου – αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς τρόπο μάθησης που τους δίνει ικανοποίηση σε σχέση με το επάγγελμά τους, και επιπλέον σε ερευνητικό επίπεδο είναι ο τρόπος μάθησης που δίνει έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό (Estebaranz et al, 1999). Σε σχέση με την ερευνητική διαδικασία και προκειμένου να επιβραδυνθούν οι διαδικασίες, είναι σκόπιμο οι παρεμβάσεις να πραγματοποιηθούν εντός σχολείου, άρα και σε πραγματικό χρόνο και στη συνέχεια να επιβραδυνθούν, μέσω του αναστοχασμού, πάλι εντός πλαισίου, δηλαδή εντός σχολείου.

Βασικό χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης που εδράζει στο σχολείο είναι το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο εκπαιδευτικός εξαρτάται και από το σχολείο στο οποίο δρα, δηλαδή από το ευρύτερο περιβάλλον. Τα στοιχεία που δρουν στο ίδιο σύστημα δε μπορούν να γίνουν κατανοητά ανεξάρτητα του συστήματος αυτού (Opfer & Pedder, 2011).

Η επιμόρφωση που εδράζει στο σχολείο είναι μία χρήσιμη προσέγγιση, η οποία ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό απέναντι σε διαφορετικού τύπου προβλήματα. Σύμφωνα με την Torrance βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί την διδασκόμενη ύλη αλλά

ταυτόχρονα αφορά και στην αξιολόγηση, και συγκεκριμένα υπό την έννοια της εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς δίνει απαντήσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα που προκύπτουν σε κάποιο συγκεκριμένο χρόνο μέσα στο σχολείο, δηλαδή στις πραγματικές τους διαστάσεις (Torrance, 1984).

Σύμφωνα με τον Elliot, η επιλογή των βέλτιστων πρακτικών μέσα στο πλαίσιο που αυτή γίνεται – το οποίο είναι σύνθετο και περίπλοκο σε κάθε περίπτωση, ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (James & Augustin, 2017). Είναι μέσα στο πλαίσιο της επιμόρφωσης που εδράζει στο σχολείο, που ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ερευνήσει ο ίδιος το έργο του και να το βελτιώσει.

#### **1.6.6. Έρευνα – δράση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού**

Σύμφωνα με τον John Elliot, η έρευνα δράση είναι «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (Elliot, 1991:69 στο Altrichter et al, 2001:22). Πρόκειται για επιλογή της βέλτιστης πρακτικής μέσα σε ένα σύνθετο πλαίσιο και πολυπαραγοντικό, διαδικασία η οποία ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μεμονωμένα ή σε ομάδες. Ο στόχος της έρευνας δράσης είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, ώστε να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα του σχολείου και να υλοποιήσουν καινοτόμες δράσεις μέσα από συζήτηση και συνεργασία (Altrichter et al, 2001:22). Ο εκπαιδευτικός που ερευνά το έργο του μπορεί να το παρακολουθεί, διαδικασία που απαιτείται κατά την εφαρμογή μίας καινοτομίας (Tyuinikon, 2016).

Η έρευνα δράση έχει ως χαρακτηριστικά της την συνεργατική μάθηση και είναι από μέσα προς τα έξω και τον αναστοχασμό επί μιας διαδικασίας που εφαρμόστηκε, όχι μόνο το αν επετεύχθη ένας στόχος (James & Augustin, 2017). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν για παράδειγμα να συνεργαστούν στην κατασκευή και στατιστική ανάλυση ενός ερωτηματολογίου για κάποιο κοινό τους ενδιαφέρον ή πρόβλημα, περνώντας οι ίδιοι στη θέση του ερευνητή εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση της συνεργασίας κατά την ερευνητική τους διαδικασία οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τις πρακτικές τους σε επίπεδο αξιολόγησης, και ταυτόχρονα αυξάνεται το αίσθημα της πληρότητας ως προς την εργασία τους και την αυτό-εικόνα τους (Ciampa & Gallagher, 2016). Η έρευνα δράση μπορεί να είναι μία

τεχνική ή ακόμα και τεχνοκρατική προσέγγιση στο έργο του εκπαιδευτικού ή να είναι μία διαδικασία χειραφέτησης (Cain & Harris, 2013). Για παράδειγμα μία τεχνική προσέγγιση της έρευνας δράσης θα μπορούσε να αφορά στην στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων των μαθητών σε διαγωνίσματα, η οποία θα είχε ως στόχο την εξωτερική αξιολόγηση, ενισχύοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού απέναντι στη λογοδοσία. Στην περίπτωση της χειραφέτησης, μία μορφή έρευνας δράσης θα μπορούσε να είναι η αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού, με στόχο την περαιτέρω κινητοποίησή του στο έργο του, δηλαδή έναν εσωτερικό στόχο, ανεξάρτητο της εξωτερικής αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί που φέρουν εις πέρας την έρευνα δράση είναι εκείνοι που είναι κινητοποιημένοι σε σχέση με την επαγγελματική του ανάπτυξη, και αυτό ανεξάρτητα από το αν το εκπαιδευτικό σύστημα ενθαρρύνει κάτι τέτοιο (Kayaoglu, 2015). Ο χώρος που μπορεί να δημιουργείται σε ένα σχολείο για τη δράση του εκπαιδευτικού ως ερευνητή του έργου του, και αυτό εμπίπτει στην κουλτούρα του σχολείου, πρέπει να δημιουργείται, αλλά δεν αρκεί, καθώς απαιτείται η ανάληψη συγκεκριμένου ρόλου από τον εκπαιδευτικό, ώστε να εκμεταλλευτεί το χώρο που του δίνεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Yendol-Silva, et al, 2004). Η έρευνα δράση και η αντίστοιχη επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προϋποθέτουν μία σειρά δεδομένων: την εμπιστοσύνη, τον αμοιβαίο σεβασμό, κίνητρο και χρόνο (James & Augustin, 2017). Σημαντική είναι λοιπόν η κουλτούρα του σχολείου η οποία μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία αυτή για τους εκπαιδευτικούς και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας.

#### **1.6.7. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Ο ρόλος του διευθυντή είναι κρίσιμος σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη του σχολείου και μάλιστα τη διατήρησή της. Ο τρόπος με τον οποίο αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο είναι καθοριστικός. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι διευθυντές δεν είναι αντίστοιχα καταρτισμένοι, ώστε να συντελέσουν στην επίτευξη του παραπάνω στόχου (Zachariou et al, 2013). Μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις από μέρους του διευθυντή καταγράφεται άγνοια σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου (Nabhani et al, 2014). Οι απαιτήσεις της επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι τέτοιες που ο διευθυντής οφείλει να είναι ενημερωμένος επί του θέματος. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντών και επιμορφωτών, δηλαδή αντίστοιχης επιμορφωτικής ομάδας, μπορεί να προαγάγει την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και του

σχολείου. Πιο συγκεκριμένα τέτοιου τύπου συνεργασία έχει θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους στο επίπεδο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Livingston, 2016), εκπαιδευτικών και διευθυντή.

Με δεδομένη την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και εξετάζοντας το ρόλο του διευθυντή σε αυτή τη διαδικασία, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι πρόκειται για έναν πολυδιάστατο ρόλο.

Οι διευθυντές είναι σε θέση να διαμορφώσουν το βαθμό της εξωστρέφειας του σχολείου τους, αξιοποιώντας τη δικτύωση με άλλα σχολεία ή εκπαιδευτικούς και άλλους σχετικούς φορείς (Stevenson et al, 2016). Με τον τρόπο αυτό οι διευθυντές μπορούν να τρέψουν το σχολείο τους σε ένα πιο ανοιχτό στην τοπική κοινωνία σχολείο και οι εκπαιδευτικοί να μάθουν μέσα από αυτό ή και μέσα από την ώσμωση με άλλους εκπαιδευτικούς και το έργο τους, μέσω της δικτύωσης του δικού τους σχολείου με άλλα σχολεία.

Η συμβολή του διευθυντή ενός σχολείου είναι σημαντική και εντός σχολείου σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η έρευνα – δράση, ερευνητική πρακτική που προτείνεται για τους εκπαιδευτικούς, καθίσταται εφικτή και έχει τα μέγιστα αποτελέσματα σε επίπεδο αλλαγής των εκπαιδευτικών και του σχολείου, όταν οι δομές του σχολείου συντελούν στην επίλυση των όποιων δυσκολιών παρουσιάζονται (Hall et al, 2006). Στις προαναφερθείσες δομές εντάσσεται η ηγετική – διευθυντική ομάδα του σχολείου. Ο διευθυντής μπορεί να διευκολύνει το ερευνητικό και ταυτόχρονα επιμορφωτικό έργο των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλίας από τους εκπαιδευτικούς. Έχει τη δυνατότητα να επέμβει και να διαμορφώσει τους λεγόμενους «συστημικούς παράγοντες» που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο. Ως τέτοιοι «συστημικοί παράγοντες» αναφέρονται η σταθερότητα της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης, η υποστήριξή της, η παροχή χρόνου μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα για αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και ο αντίστοιχος σχεδιασμός της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης (King, 2016).

Ο ρόλος που ο διευθυντής ενός σχολείου επιλέγει να έχει επηρεάζει στους μαθητές ευρύτερα, αλλά ιδιαιτέρως και την περίπτωση μαθητών με αυξημένες απαιτήσεις μαθησιακά ή και παιδαγωγικά. Όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν συγκεκριμένου τύπου προβλήματα (μαθησιακά, ειδικές ανάγκες κ.ά.), ο διευθυντής μπορεί να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένο τρόπο. Με βάση αντίστοιχες έρευνες σε σχολεία ένας τρόπος που σε αυτήν την περίπτωση διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών είναι ο

διευθυντής να δημιουργήσει συνδέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων (Carroll et al, 2011, Drago-Severson & Pinto, 2006). Ως εμπλεκόμενοι στην περίπτωση αυτή αναφέρονται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς των μαθητών και οι επιμορφωτές. Ο ρόλος του διευθυντή ως συνδετικού κρίκου αναδεικνύεται σε σχέση αυτή τη φορά όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων φορέων ή της επιμορφωτικής ομάδας, αλλά και με μαθητές και γονείς μαθητών. Στην περίπτωση των μαθητών με αυξημένες ανάγκες ο διευθυντής ανταποκρίνεται καλύτερα στα προβλήματα που προκύπτουν, όταν λαμβάνει συμβουλές από επιμορφωτική ομάδα σε σχέση με τον τρόπο που μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Carroll et al, 2011).

Ένα ακόμα ζήτημα για το ρόλο του διευθυντή είναι η αξιολόγησή του από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στο πλαίσιο της επιμορφωτικής διαδικασίας, προκειμένου να αξιοποιούνται τα δεδομένα, πρέπει να κατανέμεται η ηγεσία (Lange et al, 2012) και να υπάρχει ισότιμη δράση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συν του διευθυντή. Επίσης θετικά αποτιμάται η κουλτούρα ενός σχολείου από τους εκπαιδευτικούς, όταν ο διευθυντής ασκεί την ηγεσία με τρόπο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν (Sahin, 2011).

Συνολικά ο διευθυντής μπορεί να διαμορφώνει σε ένα βαθμό το κλίμα που υπάρχει μέσα στο σχολείο, ώστε να οδηγείται το σχολείο στη βελτίωση και οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική ανάπτυξη. Όταν ο διευθυντής του σχολείου ισορροπεί τις διαφορετικές και πολλές εικόνες και συμφραζόμενα, συντελεί στο να δημιουργείται στο σχολείο μία θετική κουλτούρα, δηλαδή μία κουλτούρα που επιτρέπει στο σχολείο να βελτιώνεται (Kruse et al, 2009:1).

Για το λόγο αυτό συγκεκριμένα ζητούμενα από τους διευθυντές είναι η αποτελεσματική χρήση δεδομένων στους τομείς των ευθυνών της ηγεσίας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαμόρφωσης κουλτούρας στο σχολείο (Lange et al, 2012)

Ο διευθυντής ως φορέας και ουσιαστικός διαμορφωτής της σχολικής κουλτούρας, είναι βασικό να έχει ένα στόχο για το σχολείο του, ο οποίος αναφέρεται και ως όραμα (Ρες, 2005). Μία ικανότητα που απαιτείται είναι να μπορεί να μεταδώσει το όραμα αυτό στους εκπαιδευτικούς. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία κλίματος κατάλληλου, ώστε να επέλθει επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο.

Ειδικότερα για το διευθυντή σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προτείνεται συγκεκριμένη προσέγγιση η οποία διευκολύνει τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση αυτή συνίσταται στο να εφαρμοστεί σύνδεση της επαγγελματικής

ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στο σχολείο (school-based) με τις ανάγκες του σχολείου (Blandford, 2000).

#### **1.6.8. Ο ερευνητής και η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται**

Η σχέση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς περνάει από διαφορετικές φάσεις. Αρχικά υπάρχει σκεπτικισμός και επιφυλακτικότητα, και στη συνέχεια χτίζεται μία σχέση εμπιστοσύνης. Αυτή η διαδικασία μετάβασης από τη μία φάση στην άλλη, επηρεάζει και την ίδια την έρευνα και τα ερευνητικά ευρήματα αντίστοιχα (Zajano & Edelsberg, 1993).

Ο ερευνητής μπορεί να προέρχεται από το περιβάλλον των εκπαιδευτικών με τους οποίους συνεργάζεται και των οποίων το έργο ερευνά, να είναι «insider». Σε αυτήν την περίπτωση εντοπίζονται κάποια θετικά στοιχεία, όπως η εκ των προτέρων γνώση του πλαισίου, η πιο εύκολη πρόσβαση σε δεδομένα, η εμπιστοσύνη.

Όμως εντοπίζονται και κάποια αρνητικά στοιχεία. Ο ερευνητής που είναι «insider» στην περίπτωση των συνεντεύξεων μπορεί να θεωρήσει γνωστά κάποια στοιχεία και να μην επιμένει σε ερωτήσεις οι οποίες είναι σκόπιμο να γίνουν και αντίστοιχα να ληφθούν λεπτομερείς απαντήσεις (Cormier, 2017). Επίσης σύμφωνα με τον ίδιο ο ερευνητής που είναι insider ενδέχεται στη διάρκεια των συνεντεύξεων να μην εξηγήσει – αναλύσει επαρκώς τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, θεωρώντας τα αυτονόητα.

Το να μοιράζονται ερευνητές και εκπαιδευτικοί τους προβληματισμούς τους για την ηθική της έρευνας και να συζητούν πρέπει να είναι μία κανονικοποιημένη διαδικασία - τακτική, η οποία πρέπει να συμπεριλαμβάνει και έμπειρους ερευνητές (Raheim et al, 2016).

Εάν δεν λαμβάνονται υπόψη η επίδραση του πλαισίου της έρευνας και σε αυτό το πλαίσιο, η παρουσία του ερευνητή, αυτό μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες και να θέσει εμπόδια στην κατασκευή γνώσης των συμμετεχόντων (Raheim et al, 2016).

#### **1.6.9. Διερεύνηση του πλαισίου στο οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια επιμόρφωσής τους**

Η αλλαγή που μπορεί να επέλθει σε ένα σχολείο είναι τοπική έννοια. Εξαρτάται και καθορίζεται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα (King, 2014). Ως εκ τούτου

και η αντίστοιχη ερευνητική διαδικασία θα πρέπει να λάβει υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται ή μπορεί να συντελείται η όποια αλλαγή. Η υπόθεση που υποστηρίζεται στην ποιοτική έρευνα εδράζει μέσα στο πλαίσιο και το χρόνο της ερευνητικής διαδικασίας, και για το λόγο αυτό απαιτείται σαφής και λεπτομερής περιγραφή του πλαισίου και του χρόνου αντίστοιχα (McHardy, 1996).

Η θεωρία πεδίου αποτελεί προσέγγιση η οποία εστιάζει στο χώρο και το χρόνο όπου διενεργείται η ερευνητική διαδικασία και εξάγονται τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

Οι δύο πιο βασικές ιδιότητες της σύλληψης της έννοιας (conceptualization) για να προκύψει θεωρία, είναι πρώτον οι έννοιες αυτές να είναι διαχωρισμένες από το χρόνο, το χώρο και τα άτομα, και σε αφαιρετικό επίπεδο και δεύτερον να έχουν διάρκεια ως προς τη «σύλληψη» (grab). Δεδομένων των δύο παραπάνω ιδιοτήτων αυτό που παράγεται από την θεωρία πεδίου μπορεί να υφίσταται για πάντα ως ένας εφαρμοσμένος τρόπος να βλέπει κανείς τα γεγονότα (Glaser, 2002). Παρότι στην έρευνα πεδίου λαμβάνεται υπόψη ο χώρος και ο χρόνος όπου διενεργείται η ερευνητική διαδικασία, τα αποτελέσματα έχουν αναφορά και εκτός του συγκεκριμένου πλαισίου, ως μία θεωρία που προκύπτει από την εφαρμογή. Ο ρόλος της βιβλιογραφίας και της προ υπάρχουσας θεωρίας τίθεται προς διερεύνησης στο σημείο αυτό. Σημειώνεται σχετικά ότι η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προσφέρει στον ερευνητή στρατηγικές για την προσέγγιση της θεωρίας πεδίου (Thornberg, 2012)

Παρ' όλ' αυτά, πριν τη διενέργεια ποιοτικής έρευνας δεν προτείνεται σε κάθε περίπτωση ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς οι ποιοτικές έρευνες έχουν ως στόχο να αιχμαλωτίσουν το νόημα των γεγονότων και τις απόψεις των συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένων του μοναδικού χρόνου και μοναδικού τόπου όπου αυτά συμβαίνουν, καθώς και τη διακριτή ιστορικά στιγμή (Yin, 2011: 3).

Στη θεωρία πεδίου παράγονται αναδυόμενες συλλήψεις εννοιών που βρίσκονται μέσα σε μοντέλα δράσης, που υποδηλώνονται από κατηγορίες και τις ιδιότητές τους αντίστοιχα (Glaser, 2002).

Σύμφωνα με τους Anderson & Scott, οι συνθήκες διαχωρίζονται σε τρία επίπεδα: 1) το μακρο-επίπεδο που περιλαμβάνει την πολιτική, την οικονομία, τον πολιτισμό, την αγορά, 2) το μεσο-επίπεδο που περιλαμβάνει τα ιδρύματα και τους οργανισμούς, και 3) το μικρο-επίπεδο που περιλαμβάνει τα άτομα που συμμετέχουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Μία έρευνα πρέπει να καλύπτει τουλάχιστον δύο από αυτά τα επίπεδα (Anderson & Scott, 2012).

## 1.7. ΟΜΑΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

### 1.7.1. Η έννοια της ομάδας ανθρώπων

Σε προηγούμενες δεκαετίες στην προσπάθεια να δοθεί ένας ορισμός για την ομάδα ανθρώπων, η έμφαση δόθηκε στις σχέσεις μεταξύ των φερομένων ως μελών της ομάδας ατόμων, τις ατομικές τους ανάγκες και τη συναισθηματική τους κατάσταση. Η ομάδα είναι ένα σύνολο ανθρώπων που στέκονται βάσει κάποιων σχέσεων που μπορούν να περιγραφούν μεταξύ τους, και το είδος των σχέσεων προέρχονται ή καθορίζουν αντίστοιχα το είδος της ομάδας (Brodbeck, 1952). Σύμφωνα με άλλους μελετητές, ψυχολόγους, η ομάδα υπάρχει και εντοπίζεται βάσει συναισθηματικών αποτελεσμάτων που παρατηρούνται στους συμμετέχοντες. Δηλαδή τα άτομα γίνονται μέλη της ομάδας, εφόσον έρθουν σε συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση. Για παράδειγμα ο Bass ορίζει ως ομάδα μία συλλογή ατόμων των οποίων η ύπαρξη ως συλλογή έχει ανταποδοτικότητα για τα άτομα (Bass, 1960), ενώ ο Deutch υποστηρίζει ότι μία κοινωνική ομάδα υπάρχει (έχει οντότητα) στο βαθμό που τα άτομα που την απαρτίζουν επιδιώκουν και προάγουν ανεξάρτητους στόχους. Μία ψυχολογική ομάδα υπάρχει (έχει οντότητα) στο βαθμό που τα άτομα που την απαρτίζουν αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως άτομα που επιδιώκουν και προάγουν ανεξάρτητους στόχους (Deutch, 1968). Στο τελευταίο αυτό σημείο γίνεται διάκριση της κοινωνικής ομάδας από την ψυχολογική. Στην πρώτη περίπτωση τα μέλη επιδιώκουν και προάγουν ανεξάρτητους στόχους, ενώ στη δεύτερη περίπτωση τα άτομα έχουν για τους εαυτούς τους αυτήν την εικόνα και με τον τρόπο αυτό αυτοπροσδιορίζονται εντός της ομάδας. Στην περίπτωση της ψυχολογικής ομάδας, τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα δεν προάγουν μόνο τους ατομικούς τους στόχους, αλλά έχουν εικόνα της δράσης τους ως μέλη της ομάδας, και αντίληψη των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της ομάδας αυτής. Οι παραπάνω θεωρήσεις του τι είναι ομάδα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ορίζονται με βάση συγκεκριμένες λειτουργίες συναισθηματικές ή νοητικές του ατόμου που φέρεται ως μέλος της ομάδας. Δηλαδή είναι σαν ο ερευνητής που προτείνει τον ορισμό της ομάδας να είναι στη θέση του μέλους της ομάδας και να περιγράφει τη δράση του μέλους που καθιστά το σύνολο ομάδα. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά σε μεταγενέστερες απόπειρες ορισμού του τι είναι ομάδα.



Σε πιο πρόσφατους ερευνητές, οι απαντήσεις στο ερώτημα του «τι είναι ομάδα» επικεντρώνονται στα επιμέρους χαρακτηριστικά της ομάδας. Σύμφωνα με τον David Jaques, ομάδα είναι κάτι περισσότερο από μια συνάθροιση ανθρώπων, όταν χαρακτηρίζεται από τις ακόλουθες ιδιότητες:

- Συλλογική αντίληψη
- Ανάγκες
- Κοινούς στόχους
- Αλληλεξάρτηση
- Κοινωνική οργάνωση
- Αλληλεπίδραση
- Συνοχή
- Σχέση μελών

Όλες οι παραπάνω ιδιότητες, που χαρακτηρίζουν ένα σύνολο ανθρώπων, το καθιστούν ως ομάδα. Μία από τις παραπάνω ιδιότητες δεν αρκεί για να ορίσει ομάδα (Jaques, 2001:26).

Η ομάδα μπορεί να οριστεί και αντίστοιχα υπό το πρίσμα αυτό να ερευνηθεί, ανάλογα με τους στόχους της έρευνας που πραγματοποιείται. Εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι ομάδες και χωρίς εκ των προτέρων μεταβλητές, ο παραπάνω ορισμός αρκεί, εφόσον συνοδευτεί από τον ορισμό της Abercrombie σύμφωνα με τον οποίο η ομάδα είναι ένα πλήθος ανθρώπων που έχουν άμεση επαφή έτσι, ώστε ο καθένας τους να μπορεί να αλληλεπιδράσει με όλους τους άλλους (Nias, 1993:96).

Στην περίπτωση των πιο πρόσφατων προσεγγίσεων του τι είναι ομάδα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο ερευνητής στέκεται εκτός της ομάδας, δεν λαμβάνει το ρόλο του μέλους, και εστιάζει σε χαρακτηριστικά του συνόλου ανθρώπων, τα οποία, εφόσον παρατηρούνται, το σύνολο καθίσταται ομάδα. Αυτή είναι μια διαφορετική προσέγγιση ερευνητικά σε σχέση με τους προτεραιούς ορισμούς της ομάδας.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω και για τη συνέχεια, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ομάδα είναι ένα σύνολο ανθρώπων που χαρακτηρίζεται από τις ιδιότητες: συλλογική αντίληψη, ανάγκες, κοινόι στόχοι, αλληλεξάρτηση, κοινωνική οργάνωση, αλληλεπίδραση, συνοχή, σχέση μελών και επιπλέον τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα έχουν άμεση επαφή. Στη

θεώρηση αυτή του τι είναι ομάδα, περιλαμβάνονται σε ένα βαθμό και οι σχέσεις, τα συναισθήματα, οι ανταποδοτικότητα, η επιδίωξη και προαγωγή ατομικών στόχων, και η αυτοεικόνα των μελών ως ατόμων που προάγουν ατομικούς στόχους.

### **1.7.2. Η έννοια της ομάδας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Οι ομάδες εκπαιδευτικών προτείνονται ως επιμορφωτική διαδικασία εδώ και δεκαετίες (Bradford, 1950). Οι ολιγομελείς ομάδες εκπαιδευτικών, που αποτελούνται από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι έχουν κοινούς μαθητές, αποτελούν πλέον μία ευρύτερα εφαρμοζόμενη πρακτική για τα σχολεία μέσης εκπαίδευσης (Powel & Mills, 1995). Η συλλογικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρείται ένας καλός τρόπος ώστε το σχολείο να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα, και να αναπτυχθεί το αναλυτικό πρόγραμμα (Thomson & Holloway, 2006). Επίσης προτείνεται ως πρακτική προκειμένου να συμβάλει στο να αντιμετωπίσει το σχολείο μαθητές με αυξημένες ανάγκες (Kempen & Steyn, 2015). Η προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως μέλη μίας ομάδας έχει θετικά αποτελέσματα. Ειδικότερα η προσέγγιση στην οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, και συγκεκριμένα συζητούν, για να αναλύσουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν εντός της τάξης τους, μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη ολόκληρου του σχολείου, αναδεικνύοντας ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης τη συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Flitton & Warwick, 2013).

Η έννοια της συνεργασίας αναδεικνύεται ως σημαντική, καθώς η ομάδα ως τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού έχει θετική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την επαγγελματική του ανάπτυξη (Gersten et al, 2010), καθώς οι οαδικές δραστηριότητες πληρούν τις περισσότερες προϋποθέσεις μάθησης (Courau, 2000:66).

Οι εκπαιδευτικοί παραδοσιακά δεν καλούνται να συνεργαστούν. Το συγκεκριμένο επάγγελμα έχει έναν ατομικό χαρακτήρα. Η ομάδα εκπαιδευτικών είναι η τομή μεταξύ του ατομικού χαρακτήρα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και του σχολείου ως ολότητας (Fiege & Dollase, 2002).

Επισημαίνεται ότι, λόγω του ατομικού χαρακτήρα του επαγγέλματος, το να συμμετέχει ένας εκπαιδευτικός σε μία ομάδα είναι κάτι το οποίο απαιτεί συγκεκριμένες πρακτικές

(Bouwemans et al, 2017). Προκειμένου να δημιουργηθεί μία ομάδα εκπαιδευτικών, τα μέλη της θα πρέπει να μπου σε μια διαδικασία, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ομάδας. Δηλαδή να μπορέσουν να συνεργαστούν, να ακολουθήσουν κάποιους συγκεκριμένους κανόνες και να πετύχουν τους στόχους τους.

Ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται οι εκπαιδευτικοί έχει ουσιαστικές επιπτώσεις στη διδασκαλία τους εντός τάξης, στον τρόπο με τον οποίο εξελίσσονται και αναπτύσσονται ως εκπαιδευτικοί και το είδος των εκπαιδευτικών που γίνονται, με θετικό αντίκτυπο στην ανάληψη πρωτοβουλίας, εφαρμογή καινοτομίας και επίτευξη στόχων (Nias, 1993:87). Ειδικότερα η συζήτηση μέσα σε μία ομάδα εκπαιδευτικών ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση. Πιο συγκεκριμένα ως εργαλείο επιμόρφωσης μέσα στο σχολείο, μέσα στο πλαίσιο μιας ομάδας, η συζήτηση ενεργοποιεί τις μαθησιακές διαδικασίες που απαιτούνται για τη μάθηση των εκπαιδευτικών (Kuusisaari, 2013).

Σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία ως τρόπος εργασίας μεταξύ τους έχει θετική επίδραση τόσο στη διδακτική τους πρακτική όσο και στη μάθηση που σχετίζεται με τη διδασκαλία. Γενικότερα ως θετική σημειώνεται η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία ως πρακτική (Svendsen, 2016). Ακόμα και όταν ομάδες εκπαιδευτικών δημιουργούνται κάτω από την πίεση για λογοδοσία βάσει των αποτελεσμάτων των μαθητών τους, η διαδικασία της ομαδικής εργασίας τους παρέχει το χώρο μέσα στον οποίο μπορούν να καινοτομήσουν, να κατευθύνουν τη μάθησή τους, να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο που ο καθένας έχει ως άτομο (Torres-Guzman et al, 2006) και παράγοντες όπως η ένταξη σε μία ομάδα, η ανάπτυξη της ομάδας, η αξιολόγηση της ομάδας, η διευκόλυνση του έργου της ομάδας και η καινοτομία της ομάδας συνδέονται θετικά μεταξύ τους (Bouwemans et al, 2017). Τέλος οι ομάδες αυξάνουν το αίσθημα της επαγγελματικής τους ελευθερίας ή αυτονομίας για τον εκπαιδευτικό που είναι μέλος τους (Torres-Guzman et al, 2006).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών – ως τρόπος επιμόρφωσης – και ο αναστοχασμός θεωρούνται και από ερευνητές αειφόρος επιμόρφωση, η οποία δηλαδή μπορεί να εγκαθιδρυθεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον και να παραμείνει, παρέχοντας την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hardy, 2010). Αυτό είναι ένα σημαντικό σημείο, καθώς μπορεί να συνδεθεί με την εξασφάλιση της συνέχειας της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Από τη σχετική έρευνα προκύπτει ότι ο συνδυασμός καινοτομίας, ομάδας, εθελοντικής συμμετοχής στην ομάδα και προσωρινής ομάδας είναι σε μία κατεύθυνση ιδιαίτερα ελπιδοφόρα για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ( Meirink et al, 2010).

Μία ομάδα ανθρώπων που δημιουργούν κάτι καινούριο και μοναδικό, το οποίο εξελίσσεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν (MacBeath et al, 2004:156) αποτελεί ζητούμενο.

Συμπερασματικά, οι ομάδες έχουν να προσφέρουν επιπλέον στοιχεία στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο μιας ομάδας η επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει θετικά στο συνολικό έργο της ομάδας και σε αυτό του σχολείου κατά συνέπεια.

### **1.7.3. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ομάδες των εκπαιδευτικών**

Το πρώτο σημείο το οποίο αποτελεί εμπόδιο για τη λειτουργία μιας ομάδας εκπαιδευτικών είναι η ίδια η δημιουργία αυτής της ομάδας εντός του σχολείου, με βάση τον τύπο κουλτούρας του σχολείου αυτού. Η δομή ενός σχολείου, αλλά και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πριν εργαστούν σε σχολείο δεν ευνοούν την ομαδικότητα ως δεξιότητα του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα σημειώνεται η διαπίστωση, ότι η οργάνωση των σχολείων είναι τέτοια που εντείνει τον ατομικό χαρακτήρα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, με μέρος του έργου του να μην αξιοποιείται (Nias, 1989:106), δηλαδή δεν ενθαρρύνεται ο από κοινού σχεδιασμός ή ο σχηματισμός ομάδων και το έργο τους. Μάλιστα αυτό δεν αποτελεί σημειακό γεγονός, καθώς ακόμη και πριν το σχολείο, η ίδια η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια η δομή οργάνωσης των σχολείων αποθαρρύνει την ανάπτυξη κουλτούρας επαγγελματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και το μοίρασμα της γνώσης (Daniels, 2006).

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες δε γνωρίζουν πώς να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν. Αυτό έχει σα συνέπεια να συναντούν εμπόδια στο να συνεννοηθούν στο πλαίσιο μιας ομάδας ή και να δημιουργείται κλίμα ανταγωνιστικό ή και εχθρικό, καθώς απαιτείται μία γκάμα από δεξιότητες σε σχέση με τη συνήθη πρακτική (Main, 2012). Ακόμη και για το αν ταιριάζουν ως χαρακτήρες τα μέλη μιας ομάδας εκπαιδευτικών έχει γίνει λόγος στο παρελθόν, δηλαδή των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών (Hatton, 1985). Επιπλέον ένα θέμα για τους εκπαιδευτικούς είναι το να μπορούν να είναι συνεπείς στους κανόνες που διέπουν την ομάδα (Escalié & Chaliès, 2016), θέμα το οποίο

άπτεται της δομής της ομάδας. Για πρώτη φορά καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας ομάδας και όχι στην καθημερινότητα σε ατομικό επίπεδο. Με βάση τα παραπάνω, ζητούμενο αποτελεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της γνώσης για συνεργασία (Hersh, 2007) σε ένα επαγγελματικό επίπεδο, δηλαδή ανάπτυξη των ζητούμενων δεξιοτήτων ως μέρος της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Η διάρκεια είναι ένα άλλο ζήτημα που τίθεται σε σχέση με τη δράση μίας ομάδας. Ένα σημείο που αποτελεί εμπόδιο για μία ομάδα εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, εφαρμόζουν, αλλά αυτό δε σημαίνει αυτόματα αλλαγές με νόημα, οι οποίες θα διαρκέσουν στο χρόνο (Stanley, 2011). Οι ομάδες που σχηματίζονται και λειτουργούν στο πλαίσιο μίας πρωτοβουλίας ενός σχολείου ή στο πλαίσιο μιας επιμόρφωσης μπορεί να έχουν θετικά αποτελέσματα κατά τη λειτουργία τους, αλλά αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν και μετά το πέρας της λειτουργίας συγκεκριμένων ομάδων να εργάζονται σε ομαδικό επίπεδο. Πολύ περισσότερο η πετυχημένη δράση μίας ομάδας δε συνεπάγεται την αλλαγή μέσα σε ένα σχολείο σε επίπεδο κουλτούρας.

Επίσης δυσκολίες που συναντούν οι ομάδες των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν και με το έργο των μελών εντός των ομάδων αυτών. Η επιμέρους δράση ενός μέλους ή η αντιμετώπιση της ομάδας από ένα μέλος μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη δράση των υπολοίπων. Αυτό μπορεί να συμβεί ειδικά όταν η αβεβαιότητα ή η ασάφεια σε σχέση με αυτό που έχει αναλάβει ένα μέλος της ομάδας να κάνει, επηρεάζει το έργο ολόκληρης της ομάδας (Cordery et al, 2010).

Ο στόχος και το πλαίσιο πρέπει να είναι αποσαφηνισμένα για τα μέλη μίας ομάδας. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία αυτή καθ' αυτή, χωρίς συγκεκριμένο λόγο και πλαίσιο μπορεί να αποτελέσει μία επικίνδυνη εκπαιδευτική αρχή, όμοια με τον άκρως ατομικό χαρακτήρα επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1995).

Δυσκολίες προκύπτουν μέσα σε μία ομάδα εκπαιδευτικών και βάσει του ότι τα μέλη της είναι εκπαιδευτικοί διαφορετικών αντικειμένων (Escalié & Chaliès, 2016).

Προς αποφυγή των παραπάνω, προτείνεται η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων μέσω παροχής θεωρητικού υλικού (Cordery et al, 2010). Επίσης επισημαίνεται σχετικά ότι η ομάδα για να λειτουργήσει, χρειάζεται υποστήριξη είτε αυτό αφορά σε έμπυχο υλικό είτε

όχι, από τη διοίκηση του σχολείου (Main, 2012). Σύμφωνα με τους Escalié & Chaliès αφενός τα μέλη της ομάδας πρέπει να ακολουθούν τους κανόνες που αρχικά τίθενται και αφετέρου από την πλευρά των επιμορφωτών, να υπάρχει σύνδεση ως προς τη θεματολογία της κάθε συνάντησης της ομάδας (Escalié & Chaliès, 2016).

#### **1.7.4. Θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από το έργο των ομάδων εκπαιδευτικών**

Ένα πρώτο θετικό στοιχείο που αναδεικνύεται από το έργο των εκπαιδευτικών σε ομάδες είναι το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυτήν την εμπειρία, της ομαδικής δουλειάς, σχετίζουν την ομαδική δουλειά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σημειώνεται ότι η συνεργασία τοποθετείται στις πρώτες θέσεις επαγγελματικής ανάπτυξης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Wermke, 2010). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιθυμούν συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς και όλοι μαζί να εξελίσσονται επαγγελματικά, καθώς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η επαγγελματική τους ανάπτυξη πρέπει να γίνεται με συναδέλφους (Geerdink et al, 2016). Επομένως ένα πρώτο θετικό στοιχείο για την συνεργασία σε ομάδες εκπαιδευτικών είναι το ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς τη δημιουργία τέτοιων ομάδων, με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ένα δεύτερο θετικό στοιχείο που αναδεικνύεται από τη δράση των εκπαιδευτικών σε ομάδες είναι ότι συσχετίζεται ο ομαδικός τρόπος εργασίας των εκπαιδευτικών και η αντίστοιχη επαγγελματική τους ανάπτυξη με τον «επαγγελματισμό» στο σχολείο ευρύτερα και σε δεύτερο χρόνο με το ευρύτερο κοινωνικό υποσύνολο, όπου ανήκει το σχολείο. Σημειώνεται σχετικά ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι κάτι το οποίο μόνο οι ίδιοι επιθυμούν, αλλά κερδίζει έδαφος και σε σχέση με το πώς κρίνεται ένα σχολείο σε σχέση με επαγγελματικά κριτήρια. Περισσότερη ομαδική δουλειά μπορεί να δημιουργήσει καλύτερες κουλτούρες για τα σχολεία, με χαρακτηριστικό γνώρισμα την κοινή δραστηριότητα για κοινούς στόχους (Kruse & Louis, 2009:1). Παραδοσιακά τις τελευταίες δεκαετίες, ένα σύνηθες κριτήριο για τον επαγγελματισμό σε ένα σχολείο είναι η επικράτηση μιας επαγγελματικής λογικής της οργάνωσης του έργου των εκπαιδευτικών και του πλαισίου στο οποίο αυτό πραγματοποιείται, η οποία θα προέρχεται από τη συναδελφική συνεργασία (Freidson, 2001). Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η ομάδα εκπαιδευτικών επηρεάζει το σχολείο στο οποίο ανήκει, αποτελώντας τη μετάβαση από την ατομική μάθηση του εκπαιδευτικού στην μάθηση της κοινότητας του σχολείου. Η

ομάδα αποτελεί το ενδιάμεσο σημείο μεταξύ της μάθησης του ατόμου και της μάθησης ολόκληρου του εκπαιδευτικού οργανισμού, στην περίπτωση αυτή του σχολείου (Castaneda & Rios, 2007).

Επεκτείνοντας το ότι το έργο των εκπαιδευτικών επηρεάζει ευρύτερα το σχολείο, αναφέρεται ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρείται ως κύριο χαρακτηριστικό του επαγγέλματος αυτού σήμερα, όχι μόνο για να εξυπηρετηθεί καλύτερα το επάγγελμα, αλλά ολόκληρη η κοινωνία (Whitty, 2006).

Το τρίτο θετικό στοιχείο που αναδεικνύεται από τη δράση των εκπαιδευτικών σε ομάδες αφορά στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα μέλη των ομάδων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, λόγω αλληλεπίδρασης αναπτύσσονται δεξιότητες οι οποίες δεν ευνοούνται από τον ατομικό τύπο μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν με τρόπους οι οποίοι θα ήταν αδύνατο να υλοποιηθούν σε πλαίσιο χωρίς ομάδες με συναδέλφους τους (Danielowich, 2012).

Καθώς κύριο (κεντρικό) στοιχείο του επαγγελματισμού αποτελεί η αυτονομία, (Frostenson, 2015), αναδεικνύεται η δυναμική που μπορεί να έχει η ομάδα των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών που δρουν αυτόνομα εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η συνεργασία μπορεί να πραγματοποιηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να συντελέσει στην αυτόνομη τελικά δράση των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν (Torres-Guzman, et al, 2007). Μάλιστα σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπου ζητούμενο αποτελεί η αυτονομία του σχολείου, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, η επιτυχία ενός σχολείου προς την αυτόνομη δράση είναι πιθανότερο να συμβεί, όταν στα σχολεία υπάρχει κλίμα συνεργασίας, συμβουλευτικής και συνεργασίας, με τις εξουσίες να μοιράζονται (Anderson et al, 2007).

#### **1.7.5. Αναστοχασμός στο πλαίσιο μίας ομάδας εκπαιδευτικών**

Ο αναστοχασμός αποτελεί σημαντική και απαραίτητη νοητική διεργασία μίας στοχαστικής διαδικασίας, όπως η μάθηση στο πλαίσιο της επιμόρφωσης ομάδας εκπαιδευτικών και επιτυγχάνεται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές. Μέσα από μία πρόσφατη απόπειρα ορισμού της πρακτικής του αναστοχασμού, αυτή αφορά στο να αναστοχαστεί κανείς πάνω στην εμπειρία του, και των άλλων, μέσα σε ένα χώρο εργασίας με τέτοιο τρόπο που κατασκευάζεται ορατότητα στα ένδον του και συναίσθηση, ώστε αυτός να έχει

περισσότερες επιλογές δράσης (Miller, 2007). Η ορατότητα στο ένδον, όπως αναφέρεται παραπάνω, μπορεί να θεωρηθεί αφενός ότι έχει ψυχολογικές διαστάσεις, αφετέρου ότι σχετίζεται με ή έχει ως αποτέλεσμα την αυτοαξιολογητική διαδικασία σε ατομικό επίπεδο και τη μεταγνώση (Pui-Wash, 2008). Η μεταγνώση αφορά τη γνώση του ατόμου για τις γνώσεις του και τις διαδικασίες που επιλέγει να εφαρμόσει (Richer, 2004). Η αναγνώριση μοτίβων σκέψης και δράσης είναι η σύνδεση που απαιτείται μεταξύ θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση (Hyung, 2001). Η δε συναίσθηση, που προαναφέρθηκε, έχει προεκτάσεις και σε ομαδικό επίπεδο, δηλαδή τη συνειδητότητα του ατομικού έργου ενταγμένου στο πλαίσιο μιας ομάδας και του αυτοπροσδιορισμού μέσω της ομάδας.

Σε ό,τι αφορά ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίες έχουν ως αντικείμενο την διδακτική και βελτίωσή της, ο αναστοχασμός, αν και προσωπική υπόθεση, μπορεί να εξαρτάται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας (Kuh, 2016). Αν, για παράδειγμα, δεν υπάρχει δέσμευση από τα μέλη προς τους συναδέλφους τους και μέλη της ομάδας, τότε δεν επιτυγχάνεται η διαδικασία του αναστοχασμού. Στο σημείο αυτό, σημασία έχουν χαρακτηριστικά της ομάδας, όπως η συνοχή, τα επίπεδα δέσμευσης και το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών, δηλαδή χαρακτηριστικά της δομής της ομάδας. Προκειμένου να αναπτυχθεί η αναστοχαστική πρακτική, το σχήμα της δομής της ομάδας είναι σημαντικό. Δηλαδή δεν αρκεί ένα δίκτυο εκπαιδευτικών (Kuh, 2016). Χρειάζεται μία ομάδα εκπαιδευτικών η οποία με την κατάλληλη δομή της θα οδηγήσει σε ωφέλιμες αναστοχαστικές διαδικασίες τα μέλη της, ώστε να προκύψει η μάθηση όπως την ορίζει ο Bauersfeld, σύμφωνα με τον οποίο, μάθηση είναι η διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσω της οποίας πραγματοποιείται μία προσαρμογή σε μία κουλτούρα, μέσω ενεργής συμμετοχής του ατόμου. Η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση και δεν αποτελεί μεταφορά κανόνων, γνώσης και αντικειμενικών ιδεών (Bauersfeld, 1991:1).

Τα παραπάνω αντιδιαστέλλονται με την πραγματικότητα, όπως αυτή συνήθως διαμορφώνεται, αναδεικνύοντας σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα την απουσία πρόβλεψης ομάδων εκπαιδευτικών. Οι ομάδες μπορούν να είναι οι «χώροι», όπου θα πραγματοποιούνται ωφέλιμες συζητήσεις, με θετικά αποτελέσματα στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός – μέλος αυτό-προσδιορίζεται. Οι εκπαιδευτικοί – μέλη ομάδων αισθάνονται ότι έχουν περισσότερες δυνατότητες (Nias, 1989:143:145).

Ο αναστοχασμός αποτελεί προϋπόθεση της μάθησης για τον εκπαιδευτικό, διαδικασία ατομική και εσωτερική. Η μάθηση, όμως, τελικά επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργασία



με συναδέλφους και μάλιστα ειδικά σε απαιτητικές ή «προβληματικές» καταστάσεις (Meirink et al, 2009). Εξάλλου ο αναστοχασμός σε ατομικό επίπεδο και μόνο ως συνεχής επιμορφωτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε έντονα αρνητικά αποτελέσματα, όπου ο εκπαιδευτικός θα αναμασά τα όσα σκέφτεται (Leigh & Bailey 2013). Προς αυτήν την κατεύθυνση προτείνεται και η αξιολόγηση σε ομάδες εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, η οποία θα μπορούσε να προαγάγει την «εμφύτευση» στο σχολείο ενός τέτοιου τρόπου επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Fiege & Dollase, 2014), μέσα από την οποία θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός – μέλος να μελετήσει το έργο του και να αναστοχαστεί επ' αυτού, στο πλαίσιο της κουλτούρας του σχολείου.

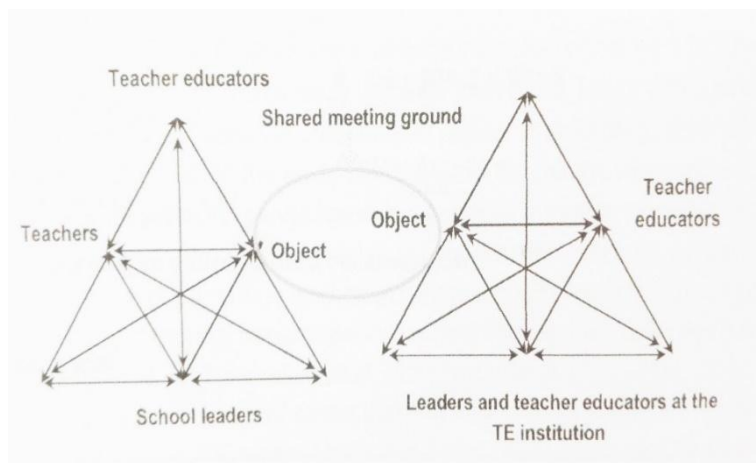
#### **1.7.6. Η δομή της ομάδας ως κύριο χαρακτηριστικό της**

Βασικό χαρακτηριστικό μίας ομάδας είναι η δομή της. Η δομή αυτή καθορίζεται από τις συνδέσεις – σχέσεις που αναπτύσσουν τα μέλη της και το ρόλο ή τη θέση που έχει κάθε μέλος της ομάδας. Η περιγραφή το τι γίνεται μέσα σε μία ομάδα είναι σχεδόν αδύνατο να πραγματοποιηθεί, χωρίς να χρησιμοποιηθούν λέξεις και όροι ενδεικτικοί της θέσης των ατόμων μέσα στην ομάδα (Cartwright & Zander, 1968:6:36). Οι συνδέσεις των μελών της ομάδας είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών έχουν σημασία για τη δομή και την πορεία της ομάδας, καθώς και τη σταθερότητα που παρουσιάζει η ομάδα. Για παράδειγμα η αφοσίωση και η δέσμευση είναι στοιχεία που συντελούν στην μεγιστοποίηση της προόδου εκπαιδευτικών που συνεργάζονται (Hill, 2008). Σημαντικό ρόλο έχει και η σταθερότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών, εκτός της προαναφερθείσας ποιότητάς τους. Η σταθερότητα των σχέσεων των μελών της ομάδας, άρα και του τρόπου αλληλεπίδρασής τους, είναι στοιχείο απαραίτητο για τον καθορισμό των αλληλεπιδράσεων αυτών και της αναφοράς τελικά στη δομή της ομάδας (Cartwright & Zander, 1968:6:36).

Η αναφορά στη δομή μίας ομάδα εξαρτάται από το συγκεκριμένο αριθμό των μελών της. Στην περίπτωση των ομάδων με λιγότερα από έξι μέλη η αυστηρή δομή δεν απαιτείται, ενώ αρχίζει να δημιουργείται και να διαφοροποιούνται οι ρόλοι των μελών, στην περίπτωση που η ομάδα έχει περισσότερα από έξι μέλη (Jaques, 2000:1).

Στην περίπτωση της επιμορφωτικής διαδικασίας εκπαιδευτικών, τρία είναι τα εμπλεκόμενα μέρη, ή συντελεστές: οι επιμορφωτές, τα στελέχη της διοίκησης του

σχολείου και οι εκπαιδευτικοί. Ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται και δομούνται οι σχέσεις μεταξύ των συντελεστών αυτών φέρονται να έχουν καθοριστική σημασία για την περαιτέρω πορεία της επιμορφωτικής διαδικασίας και ταις επιπτώσεις της στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου ευρύτερα. Σχετικά σημειώνεται ότι οι αντιφάσεις μεταξύ των συντελεστών (εκπαιδευτικών, διευθυντή και επιμορφωτών) μέσα στο σύστημα που δρα (ομάδας εκπαιδευτικών) και μεταξύ δρώντων συστημάτων (στην περίπτωση αυτή ομάδων εκπαιδευτικών) αποτελούν τα θεμέλια για την ανάπτυξη και την αλλαγή, ακολουθώντας το επόμενο σχήμα (Postholm, 2016):



*Σχήμα 1*

*Η Αλληλεπίδραση Μεταξύ Μελών Ομάδων Εκπαιδευτικών Και Μεταξύ Ομάδων Εκπαιδευτών*

Οπότε ένα πρώτο σημείο είναι η δομή της ομάδας στην οποία γίνεται επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δηλαδή ποια είναι αυτή η δομή και πώς αντίστοιχα επηρεάζει το έργο της ομάδας και συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν.

Το δεύτερο σημείο είναι η δομή της ομάδας των εκπαιδευτικών αποκλειστικά, δηλαδή το πώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε μία ομάδα σχετίζονται κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης και πώς αυτό συντελεί θετικά ή όχι στο έργο τους.

Στην περίπτωση αυτή εντοπίζεται από την Main ότι το σημείο στο οποίο οι ομάδα γίνεται αποτελεσματική είναι εκείνο όπου συναντώνται οι σχέσεις των μελών, οι διαδικασίες που αφορούν στα καθήκοντα των μελών και οι διαδικασίες που αφορούν στην ομάδα (Main, 2012). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι μέσω των σχέσεων το έργο του μέλους της ομάδας συμπορεύεται με το έργο της ομάδας.

Και στις δύο περιπτώσεις η ροή πληροφορίας, δηλαδή το ποιος απευθύνεται σε ποιον είναι καθοριστικής σημασίας καθώς μία απαίτηση που υπάρχει τις τελευταίες δεκαετίες και σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη, είναι η πληροφορία να «δεσμευτεί» και να διοχετευθεί κατάλληλα (Harkins, 2002). Αυτό μπορεί να συνδεθεί με την ανάγκη για διάλογο, η οποία εντοπίζεται. Ο διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται θεωρείται η απαραίτητη προϋπόθεση της αλλαγής μέσα σε ένα σχολείο (King, 2014) και στην περίπτωση της ομάδας είναι καθοριστικής σημασίας ως προς την διοχέτευση και αξιοποίηση των πληροφοριών.

Η δομή μίας ομάδας εκπαιδευτικών έχει σχέση με το αίσθημα της αυτονομίας και της δυνατότητας για επιρροή που έχουν τα μέλη της. Όσο πιο ισόποσα κατανεμημένη είναι η δομή της ομάδας, δηλαδή χωρίς ιεραρχία, τόσο αυξάνεται το αίσθημα της αυτονομίας και της δυνατότητας επιρροής των συμμετεχόντων (Molnar, 1971).

Η ιεραρχία μπορεί να είναι τυπική, όπως για παράδειγμα διευθυντής, παλιός ή νέος εκπαιδευτικός, ή άτυπη, όπως μέλος της ομάδας με έλλειψη τυπικότητας και συνέπειας. Επίσης η δομή της ομάδας μπορεί να είναι ορατή με βάση την τυπική δομή (διευθυντές, αξιωματούχοι, προκαθορισμένοι ρόλοι), αόρατοι, με βάση το ποιος έχει στην πραγματικότητα την εξουσία εντός της ομάδας, κατανοητή ή όχι από τα μέλη της ομάδας και τέλος – και πολύ σημαντικό μάλλον, κατάλληλη ή όχι για τους στόχους και την εργασία που έχει να επιτελέσει η ομάδα (Jaques, 2000:58).

Η ανάπτυξη της δομής μίας ομάδας δε μπορεί να γίνει με τρόπο ο οποίος να προέρχεται από τον χώρο των επιχειρήσεων (διαχείριση προσωπικού), καθώς κάτι τέτοιο φαίνεται να μην έχει σχέση με την αποδοτικότητα της ομάδας συγκεκριμένα εκπαιδευτικών (Bouwman et al, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί μίας ομάδας καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο η ομάδα δομείται, βάσει του ποιοι είναι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί. Αυτό αφενός προσδίδει στην ομάδα ένα στοιχείο μοναδικότητας, αφετέρου η συγκεκριμένη δομή αποτελεί κτήμα των εκπαιδευτικών που είναι μέλη της συγκεκριμένης ομάδας (Torres-Guzman et al, 2006). Όμως, η προσωπικότητα, αν και σημαντική παράμετρος, δεν είναι καθοριστική συνολικά για τη συμπεριφορά ενός μέλους μίας συγκεκριμένης ομάδας. Το ίδιο άτομο, ανάλογα με τη θέση που καταλαμβάνει μέσα στο σχολείο, ανάλογα με τη θέση που καταλαμβάνει μέσα στην ομάδα ή ανάλογα με τη θέση του απέναντι στο αντικείμενο της ομάδας και το

αντίστοιχο έργο, μπορεί να δράσει με διαφορετικό τρόπο σε δύο διαφορετικές ομάδες. Αυτό βρίσκεται στο θεμέλιο της δομής μιας ομάδας (Cartwright & Zander, 1968:6:36).

#### **1.7.7. Ο διευθυντής και ο ρόλος του στο έργο μιας ομάδας εκπαιδευτικών**

Ο ρόλος του διευθυντή αφορά πρώτον στην αξιολόγηση. Καθώς το αίσθημα της ανισότητας είναι σημαντικό στο πλαίσιο της επιμόρφωσης μιας ομάδας εκπαιδευτικών, το να συμμετέχει και ο διευθυντής ενεργά, δρώντας όπως οι εκπαιδευτικοί και όχι απλά παρακολουθώντας τα όσα συμβαίνουν, είναι κάτι που συμβάλλει και στην αυτό-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αυτών (Argyris, 1982:).

Ένα δεύτερο θέμα είναι ο ενδεχόμενος εξισορροπιστικός ρόλος του διευθυντή. Ένα από τα ζητήματα που προκύπτουν στην επιμόρφωση με ομάδες εκπαιδευτικών, είναι το πώς λύνονται οι διαφωνίες που προκύπτουν (Havnes, 2009). Ο ρόλος του διευθυντή σε αυτήν την περίπτωση είναι σημαντικός, καθώς εκείνος μπορεί να θέσει τα όρια της δράσης της ομάδας σε σχέση με το σχολείο ως οργανισμό, στον οποίο εντάσσεται και δρα η ομάδα και αντίστοιχα να προταθούν λύσεις.

Ο διευθυντής είναι γενικότερα αρμόδιος σε ένα σχολείο για το μοίρασμα των ευθυνών και της ηγεσίας (Murphy et al, 2009). Ομοίως δρώντας σε μία ομάδα εκπαιδευτικών αυτός ο ρόλος παραμένει και εξαρτάται από εκείνον πώς θα τον διαχειριστεί, διαμορφώνοντας σε έναν βαθμό και τη δομή της ομάδας.

Μία βασική ηγετική ικανότητα του διευθυντή ενός σχολείου είναι η ικανότητά του να χτίζει σχέσεις μεταξύ εκείνου και των άλλων, και μεταξύ των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών με το σχολείο. Κυρίως, όμως η δεξιότητα να δημιουργεί σχέσεις μεταξύ του προσωπικού ενός σχολείου είναι καθοριστική για να είναι ένα σχολείο πετυχημένο (Gray & Streshley, 2008:15). Πιο συγκεκριμένα η δεξιότητά του να δημιουργεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ευρύτερα του σχολείου τονίζεται ως προϋπόθεση για τη βελτίωση του σχολείου (Hirsh, 2007).

Η λειτουργία μίας ομάδας εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο απαιτεί, βάσει των παραπάνω, δράση από το διευθυντή της μονάδας. Γίνεται σαφές στο σημείο αυτό ότι προκειμένου να αναπτύξει σχετικές δεξιότητες ο διευθυντής, απαιτείται απευθυνόμενη στο διευθυντή ενδο-

υπηρεσιακή επιμόρφωση, η ανάγκη της οποίας αναδεικνύεται και από τους διευθυντές ευρύτερα (Καρακατσάνη, 2012:126).

### **1.7.8. Η ομάδα εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στο έργο των εκπαιδευτικών**

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ψυχολόγου, δηλαδή του ψυχολόγου που εργάζεται σε ένα σχολείο, παρουσιάζει μία ιδιαιτερότητα, καθώς διαφέρει ο ρόλος του από χώρα σε χώρα και από εκπαιδευτικό σύστημα σε εκπαιδευτικό σύστημα (Boyle & Lauchlan, 2009). Σε ορισμένες περιπτώσεις ο ψυχολόγος θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής και η θέση του ενδυναμώνεται τα τελευταία χρόνια (Schad, 2014). Οι ψυχολόγοι που απασχολούνται σε σχολεία στην Ελλάδα αφορούν στην ιδιωτική εκπαίδευση. Αν και επισημαίνεται η σημασία της εκπαιδευτικής ψυχολογίας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στα δημόσια σχολεία δεν υπάρχουν ψυχολόγοι. Τα παρακάτω θα αφορούν στην περίπτωση που υφίσταται συνεργασία του σχολείου με ψυχολόγο.

Ο ψυχολόγος της εκπαίδευσης μπορεί να δράσει εντός σχολείου με συμβουλευτικό τρόπο (π.χ. σχολή γονέων) ή και βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών σε συγκεκριμένα προβλήματα, με τη μορφή μελέτης περίπτωσης, αλλά και να ηγηθεί της αλλαγής, μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια (Shriberg, 2007). Η συμβουλευτική σε ομάδες εκπαιδευτικών έχει θετικά αποτελέσματα στο έργο των εκπαιδευτικών (Nugent et al, 2014). Επισημαίνεται δε, ότι στην περίπτωση που οι παρεμβάσεις ενός ψυχολόγου της εκπαίδευσης είναι εστιασμένες σε συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών, μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, αυτό είναι ένας τρόπος δράσης και συνεργασίας με το σχολείο, ο οποίος προσδίδει εγκυρότητα στο έργο του ψυχολόγου και επηρεάζει καλύτερα με αυτόν τον τρόπο και η πρακτική που ακολουθεί το σχολείο γενικότερα (Boyle & Lauchlan, 2009). Επίσης εγκυρότητα και αξιοπιστία στη συνεργασία ψυχολόγου και εκπαιδευτικών είναι πιθανότερο να συμβούν, όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι ο ψυχολόγος έχει προηγούμενη εμπειρία ενδεχομένως εκπαιδευτική, δηλαδή έχει διδάξει και ο ίδιος σε τάξη (Frederikson et al, 2001). Και οι δύο αυτοί παράγοντες, αξιοπιστία και εγκυρότητα άπτονται της δομής μίας ομάδας εκπαιδευτικών.

Η ομάδα είναι χώρος στον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η συνεργασία εκπαιδευτικών και ψυχολόγων. Η συμβουλευτική σε ζητήματα εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει θετικά όταν

γίνεται στο πλαίσιο μιας ομάδας εκπαιδευτικών, στην οποία παρεμβαίνει ο ψυχολόγος, με συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία. Στην περίπτωση που η συνεργασία ψυχολόγου και εκπαιδευτικών αφορά σε επίλυση προβλήματος, τότε οι ομάδες εκπαιδευτικών ή η ένας προς έναν συνεργασία είναι τα ιδανικά περιβάλλοντα (Nugent et al, 2014).

Αυτή η διαδικασία αφορά συγκεκριμένα την επίλυση προβλημάτων που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί και εδράζονται στο εκάστοτε σχολείο (Nugent et al, 2014).

Η συμπεριφορά των μαθητών, η διαχείριση τάξης και συγκεκριμένα προβλήματα που οι μαθητές αντιμετωπίζουν αποτελούν πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Είναι θέματα που δεν αφορούν στην διδακτική αυτή καθ' αυτή, αλλά στο πώς ο εκπαιδευτικός σε ατομικό επίπεδο διαχειρίζεται τις καταστάσεις. Ο ρόλος του ψυχολόγου της εκπαίδευσης να συνεισφέρει στο επαγγελματικό «καλώς έχειν» του εκπαιδευτικού και στην ευελιξία (ελαστικότητα) του εκπαιδευτικού αντίστοιχα (Gibbs & Miller, 2014).

Πολλές είναι οι μορφές συνεργασίας ενός ψυχολόγου της εκπαίδευσης με ένα σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του. Συμβουλευτική, επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων των μαθητών, βοήθεια και ανακούφιση στο έργο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Kruse, το να χειριστεί κανείς την κουλτούρα ενός σχολείου δεν εξαρτάται από την εξουσιοδότηση που έχει βάσει της θέσης του. Μπορεί κανείς να επηρεάσει αυξάνοντας την επιρροή του σε συμπεριφορές, σχέσεις, πεποιθήσεις και άλλες σύνθετες δυναμικές που παρουσιάζονται μέσα σε ένα σχολείο, οι οποίες συχνά δεν είναι προβλέψιμες (Kruse & Louis, 2009:1). Και αυτό φαίνεται να έχει εφαρμογή στον ψυχολόγο, έγκειται στον ίδιο και στο σχολείο το πώς θα συνεργαστούν, ώστε να προκύψει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

## **1.8. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αναδειχθούν στοιχεία του έργου των ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών ενός σχολείου για τη βελτίωσή του και την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών. Στην προσπάθεια να περιγραφεί το έργο μίας ομάδας εκπαιδευτικών, υπάρχουν συγκεκριμένα ερωτήματα που αναδύονται, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αλλά και την ερευνητική διαδικασία αυτή καθ' αυτή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

α' ερευνητικό ερώτημα:

Ποια τα θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από το έργο ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών ενός σχολείου, με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του σχολείου;

β' ερευνητικό ερώτημα:

Ποιες οι δυσκολίες που συναντούν οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών ενός σχολείου με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του σχολείου;

γ' ερευνητικό ερώτημα:

Ποιος είναι ο ρόλος των μελών της διοίκησης του σχολείου που συμμετέχουν στις ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών ενός σχολείου με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του σχολείου;

δ' ερευνητικό ερώτημα:

Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου που συμμετέχει στις ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών ενός σχολείου με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του σχολείου;

ε' ερευνητικό ερώτημα:

Ποια είναι η δομή της ομάδας εκπαιδευτικών που διευκολύνει το έργο των ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών ενός σχολείου με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του σχολείου;

## **2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**



## 2.1. ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### 2.1.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, πρέπει να επιλεγεί μία κατάλληλη ερευνητική μέθοδος, με βάση την οποία θα δοθούν απαντήσεις ως προς τον τρόπο λειτουργίας των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ.. Ειδικότερα με βάση αυτήν την μεθοδολογική προσέγγιση, θα πρέπει να εξαχθούν συμπεράσματα τα οποία αφορούν: (α) στα θετικά στοιχεία της δράσης των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., (β) στα εμπόδια που τα μέλη τους συναντούν, (γ) σε δομικά χαρακτηριστικά τους, (δ) στον τρόπο παρέμβασης και αλληλεπίδρασης μέλους της διοίκησης του σχολείου και (ε) στον τρόπο παρέμβασης και αλληλεπίδρασης σχολικού ψυχολόγου στις ομάδες αυτές.

Ζητούμενο αποτελεί να κατασκευαστούν και να χρησιμοποιηθούν εργαλεία που αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο δρουν εκπαιδευτικοί, μέλος της διοίκησης του σχολείου και ψυχολόγος στον χώρο εργασίας τους, δηλαδή μέσα στο σχολείο. Θα πρέπει να μελετηθεί η δράση των ομάδων μέσα στο σχολείο και αντίστοιχα να συλλεγούν δεδομένα και να αναλυθούν. Η ποιοτική έρευνα είναι καταλληλότερη σε αυτήν την περίπτωση, καθώς είναι με βάση την ποιοτική έρευνα, που αναδεικνύεται το νόημα και η εμπειρία της ανθρώπινης δράσης (Fossey, et al, 2002) ευρύτερα. Επιθυμητό είναι να πραγματοποιηθεί εντός σχολείου, δηλαδή στο φυσικό περιβάλλον των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., χωρίς τεχνητές προσεγγίσεις, αφού θεωρείται ήδη αρκετό το γεγονός, ότι η ερευνητική ομάδα θα παρίσταται σε διαδικασίες του σχολείου και ενδεχομένως η παρουσία να αλλοιώνει το περιβάλλον.

Συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς, υποδεικνύεται από τη βιβλιογραφία, πως σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και δε δύναται να προβλεφθεί από τη θεωρία (Carr, 2005). Παρότι συχνά προτείνεται η ποσοτική προσέγγιση (Cox, 2012), η περιπλοκότητα και η πολυπλοκότητα των συνθηκών, δηλαδή του τρόπου λειτουργίας των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. δε δύναται να αποτυπωθούν επαρκώς ή εύκολα μέσω της ποσοτικής μεθόδου. Το να αναδειχθούν ποικίλες και διαφορετικές εκφάνσεις της δράσης των εκπαιδευτικών ενός σχολείου σε Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., ώστε αντίστοιχα να εντοπιστούν τα στοιχεία της, που αφορούν στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα, αποτελεί ζητούμενο. Σημειώνεται ότι η πολυπλοκότητα στις απαντήσεις της ποιοτικής μεθόδου δεν είναι σύμπτωμα της μεθόδου, αλλά η αλήθεια της κάθε πολύπλοκης περίπτωσης που παρουσιάζεται στην εκπαίδευση. Τα διαφορετικά εργαλεία που μπορούν

αντίστοιχα μέσω της ποιοτικής ανάλυσης να εφαρμοστούν και να αναλυθούν - όπως ημερολόγιο, σημειώσεις, συζητήσεις, συνεντεύξεις, είναι εκείνα που θα επιτρέψουν την ανάδειξη των διαφορετικών εκφάνσεων της δραστηριότητας των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. και για το λόγο αυτό θεωρείται ότι η εφαρμογή πολλών και διαφορετικών εργαλείων είναι βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας. Ο συνδυασμός συνεντεύξεων και παρατήρησης μπορεί να προσφέρει μία πιο πλήρη και έγκυρη προσέγγιση (Maxwell, 2012:6).

Μακροπρόθεσμα, δε, η ποιοτική μέθοδος είναι ενδεχομένως πιο χρήσιμη και στις συζητήσεις εκπαιδευτικής πολιτικής (Cooley, 2013), καθώς μπορεί να συμβάλει στη συζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο γίνονται τα πράγματα, εντοπίζοντας συγκεκριμένα σημεία για παρέμβαση και δράση.

Τα συμπεράσματα, οι στόχοι και η συνεισφορά της ποιοτικής έρευνας είναι κατανοητά σε πρώτη φάση από τους ερευνητές που διενεργούν την εκάστοτε ποιοτική έρευνα, και μέρος της δυσκολίας αποτελεί το να εξηγηθεί η μοναδικότητα της αξίας της εκάστοτε ποιοτικής έρευνας (Demerath, 2006). Ο τρόπος επεξεργασίας και παρουσίασης των αποτελεσμάτων με βάση τα αντίστοιχα δεδομένα είναι καθοριστικής σημασίας για την αξία που έχει μία ερευνητική ποιοτική προσέγγιση. Όταν τα αποτελέσματά της διατυπώνονται με σαφήνεια και σε σχέση με το αντίστοιχο πλαίσιο, η ποιοτική έρευνα μπορεί να αναδείξει με εγκυρότητα τα κοινωνικά ζητήματα (Nutt Williams, et al, 2009). Το ζητούμενο στην παρούσα έρευνα είναι να εντοπιστούν και να περιγραφούν στοιχεία για τη δράση των ομάδων εκπαιδευτικών, αλλά και να χρησιμοποιηθούν τα ερευνητικά ευρήματα για την επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Απαιτείται μία πιο αυξημένη ευελιξία. Η ερευνητική διαδικασία και θα είναι ενταγμένη στη σχολική καθημερινότητα και θα κληθεί να εξυπηρετήσει ερευνητικούς και επιμορφωτικούς στόχους. Η ποιοτική έρευνα επιτρέπει στους ερευνητές και στους εκπαιδευτικούς να εισχωρήσουν σε βάθος στο έργο τους και να το μελετήσουν βήμα προς βήμα, ώστε να το βελτιώσουν. Αυτό καθώς παρέχει το χώρο και το χρόνο κατά τη συνεργασία των μελών των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ με την ερευνητική ομάδα να δραστηριοποιηθούν και εκείνοι ως ερευνητές.

Σε ό,τι αφορά στην ερευνητική διαδικασία, θα αποτελέσει ζητούμενο η αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας συγκεκριμένων ομάδων σε συγκεκριμένο σχολείο και όχι η παραγωγή ενός κανόνα προς εφαρμογή σε οποιαδήποτε παρόμοια περίπτωση. Κάθε περίπτωση μπορεί να εκληφθεί ως διαφορετική και το καθετί μπορεί να ειπωθεί και να πραγματοποιηθεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες χώρου, χρόνου, ατόμου, για

συγκεκριμένο λόγο και με συγκεκριμένο τρόπο και τα αποτελέσματα θα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το πλαίσιο (Meerwald, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω για την έρευνα σε σχολεία και σε ομάδες εκπαιδευτικών, η ερευνητική διαδικασία θα οριζόταν καλύτερα, αν πρώτα εντοπίζονταν στοιχεία για το σχολείο στο οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., δηλαδή ξεκινώντας από τη σκιαγράφιση της κουλτούρας του σχολείου.

Στην πρώτη φάση προτείνεται να γίνει μία γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς, τις ομάδες τους και με το σχολείο μέσα από τη χρήση ερευνητικών εργαλείων, που θα επιτρέπουν τον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δρουν μέσα στο σχολείο τους, τόσο από την ερευνητική ομάδα, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ο στόχος είναι να συμβεί αυτό μέσω των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων, ώστε να προκύψει η σκιαγράφιση του σχολείου σε επίπεδο κουλτούρας και να αποτελέσει αυτή τη βάση για την περαιτέρω ερευνητική διαδικασία. Σύμφωνα με την έρευνα για την εκπαίδευση, τα δεδομένα που λαμβάνονται εξαρτώνται από το συγκεκριμένο πλαίσιο εντός του οποίου αυτά λαμβάνονται. Ως εκ τούτου και τα αντίστοιχα συμπεράσματα εξαρτώνται από το πλαίσιο αυτό (Campbell et al, 2004:8). Συνεπώς η σκιαγράφιση του πλαισίου μέσα στο οποίο θα δράσουν οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να προηγηθεί οποιασδήποτε άλλης παρέμβασης της ερευνητικής ομάδας.

Σε επιμορφωτικό επίπεδο η σκιαγράφιση της κουλτούρας μπορεί να συντελέσει στο να αναστοχαστούν οι εκπαιδευτικοί επί του τρόπου με τον οποίο γίνονται τα πράγματα μέσα στο σχολείο τους και κατ' επέκταση να προσδιορίσουν το ρόλο τον δικό τους και της ομάδας τους μέσα σε αυτό. Καθώς ζητούμενο είναι η επισήμανση ζητημάτων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν και θα θέλουν να βελτιώσουν εντός του σχολείου τους, επιλέγονται ερευνητικά εργαλεία ποιοτικά, που θα επιτρέψουν την ανάδειξη του κάθε θέματος ξεχωριστά. Η ποιοτική προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα εμβάθυνσης στις περιπτώσεις ομάδων που θα ερευνηθούν. Τα εργαλεία αυτά θα εξυπηρετήσουν στο να προκύψει μία πρώτη εικόνα για το πλαίσιο στο οποίο θα λειτουργήσουν οι ομάδες των εκπαιδευτικών, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσουν. Τα θετικά στοιχεία που θα προκύψουν κατά τη λειτουργία ομάδων εκπαιδευτικών και τα εμπόδια που θα συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί έχουν άμεση σχέση με το περιβάλλον στο οποίο θα δράσουν. Επίσης ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου και ο ρόλος του ψυχολόγου του σχολείου εντάσσονται στην κουλτούρα του σχολείου και αντίστοιχα θα ερευνηθούν μέσα

από την προτεινόμενη διαδικασία. Επιπλέον η παρατήρηση των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της ερευνητικής διαδικασίας μπορεί να δώσει ερευνητικά αποτελέσματα και σε σχέση με τη δομή των ομάδων. Η παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν τα μέλη των ομάδων, ενδεικτικά ο τρόπος με τον οποίο ανταλλάζουν απόψεις, η δυνατότητα που έχει κάθε μέλος να κάνει παρεμβάσεις, είναι ένα σημείο στο οποίο θα χρειαστεί να εστιάσει η ερευνητική ομάδα, ώστε να σημειωθούν κάποιες πρώτες παρατηρήσεις για τη δομή που εξυπηρετεί στο έργο των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. .

Η ποικιλία και διαφορετικότητα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι κάτι το αναμενόμενο, καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός και η κάθε ομάδα εκπαιδευτικών θα δώσει την δική του εικόνα για την κουλτούρα του σχολείου του. Συνεπώς στο ζήτημα της σκιαγράφησης της κουλτούρας του σχολείου ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία θα μπορούν να δώσουν μία ενδεχομένως πληρέστερη εικόνα για το σχολείο.

Σε ό,τι αφορά στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας, ζητούμενο είναι να καταγραφεί η δράση των εκπαιδευτικών μέσα στις ομάδες τους και ατομικά, ώστε να προκύψουν δεδομένα για τα θετικά στοιχεία της δράσης που αναδεικνύονται και τα εμπόδια που παρουσιάζονται.

Η παρακολούθηση των συναντήσεων των ομάδων των εκπαιδευτικών με στοιχεία παρακολούθησης και η καταγραφή της δράσης τους με τρόπο, ώστε να υπάρχει μία σαφής εικόνα σε ερευνητικό επίπεδο του τρόπου με τον οποίο συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν τα μέλη των ομάδων, δύναται να δώσει μία εικόνα του τρόπου που οι Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. λειτουργούν. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της καταγραφής ή της βιντεοσκόπησης των συναντήσεων και την αντίστοιχη ανάλυση περιεχομένου.

Στο σημείο αυτό ένα ζήτημα για τη συνεργασία είναι το να επιτρέψουν τα μέλη των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ να παρίσταται η ερευνητική ομάδα στις συναντήσεις τους. Για την έρευνα θα πρέπει να υπάρχει η πλήρης συγκατάθεση των εκπαιδευτικών και του σχολείου ευρύτερα (Bell, 1997:91; Verma & Mallick, 2004:253). Για το λόγο αυτό, τα δεδομένα από τις συναντήσεις των ομάδων θα πρέπει να είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών, αφενός δεοντολογικά ως προς την έρευνα, και αφετέρου επιμορφωτικά. Εξάλλου η ηθική συνδέεται με την ποιότητα της έρευνας, καθώς η σχέση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου αντιμετωπίζεται ως δυναμική σχέση η οποία αναδεικνύει ηθικά ζητήματα (Brinkmann, 2007). Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα θέματα της εμπιστευτικότητας είναι καίρια για τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, θα χρειαστεί να σχεδιαστεί ένα μεγάλο μέρος της

έρευνας σε συνεργασία ενδεχομένως και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και αυτό θα είναι εποικοδομητικό ως προς τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αλλά και εμπλοκής τους στην ερευνητική διαδικασία. Ερευνητικά εργαλεία και εργαλεία συλλογής δεδομένων θα είναι δυνατό να υλοποιηθούν σε βάθος χρόνου και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, κρίνοντας σε κάθε περίπτωση από την ροή του έργου των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., τις ανάγκες τους και τη διαθεσιμότητα των μελών τους.

Μία τέτοια διαδικασία ερευνητικά, θεωρώντας λυμένα τα θέματα εμπιστευτικότητας, μπορεί να είναι χρονοβόρα και να απαιτήσει ποικίλα εργαλεία συλλογής δεδομένων, διαφορετικού τύπου, ώστε να αναδειχθούν οι διαφορετικές πτυχές της δράσης των εκπαιδευτικών. Συνεντεύξεις, εστιασμένες συζητήσεις, καταγραφές είναι εργαλεία τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ανάλογα με τη ροή της συνεργασίας ερευνητικής ομάδας και εκπαιδευτικών και τα θέματα που θα προκύψουν, και που θα πρέπει να ερευνηθούν.

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά προέκυψαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά και να υλοποιηθεί η ερευνητική διαδικασία με τον σχεδιασμό που αναφέρθηκε, απαιτείται η εύρεση σχολείου το οποίο θα είχε ομάδες εκπαιδευτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου.

Θα χρειαστεί να καταγραφεί ερευνητικά η δράση των ομάδων σε βάθος χρόνου, προκειμένου να αναδειχθούν τα ζητούμενα και να προκύψουν αποτελέσματα με την ποιοτική μέθοδο. Ως εκ τούτου η σταθερότητα της συνεργασίας ερευνητικής ομάδας και εκπαιδευτικών – σχολείου αποτελεί καίριο ζήτημα. Αυτό έχει δύο εμπόδια. Αφενός την κινητικότητα των εκπαιδευτικών και αφετέρου τη μη λειτουργία επί μακρόν των ομάδων των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο.

Ζητούμενο αποτελεί τέλος το να ενεργοποιηθεί η σιωπηρή γνώση. Η ερευνητική ομάδα με την επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων θα πρέπει να παρέχει στα μέλη των ομάδων το πλαίσιο για τον αναστοχασμό και την ενδοσκόπηση (Altrichter, et al, 2001:84) αξιοποιώντας τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία. Τέτοια είναι το ημερολόγιο, η συζήτηση, η συνέντευξη, καθώς και η επεξεργασία των δεδομένων από τα μέλη των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ..

### 2.1.2. Πλαίσιο πραγματοποίησης της έρευνας

Η έρευνα, που ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2009, πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό μη κερδοσκοπικό σχολείο στο πλαίσιο του διεθνούς ερευνητικού προγράμματος International Teacher Leadership, και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του 2011.

Στο πρόγραμμα ITL συμμετείχαν συνολικά πέντε ελληνικά σχολεία. Προκειμένου να υποστηριχθεί η επιμορφωτική διαδικασία, ο ερευνητικός σχεδιασμός προέβλεπε μια επιμορφωτική και ταυτόχρονα ερευνητική ομάδα για κάθε συμμετέχον σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό προβλεπόταν μεγάλος βαθμός ελευθερίας στην κάθε ερευνητική ομάδα και στο κάθε σχολείο. Τα σχολεία που θα συμμετείχαν θα λάμβαναν το ακόλουθο κείμενο (βλ. παράρτημα 3, σελ. 357):»*Το πρόγραμμα International Teacher Leadership Project*

*Το πρόγραμμα International Teacher Leadership Project (ITL) αποτελεί συνέχεια του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam.Leadership for Learning, το οποίο στη χώρα μας ανέδειξε ενδιαφέροντα στοιχεία που παρουσιάστηκαν σε δεκάδες εκδηλώσεις σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, αποτυπώθηκαν στο επεισόδιο «Πώς αλλιώς να μάθω» από το ντοκιμαντέρ της EPT (παίχτηκε 6 φορές), σχολιάστηκαν σε βιβλία και άρθρα, αξιοποιήθηκαν σε πειραματισμούς και πρακτικές σχολείων. Το τελευταίο αυτό Πρόγραμμα, ως γνωστόν, είχε συντονίσει ο διεθνούς φήμης καθηγητής του Πανεπιστημίου του Cambridge John MacBeath.*

*Το ITL άρχισε να συζητείται με συναδέλφους από το Πανεπιστήμιο του Cambridge ένα και πλέον χρόνο πριν. Πέρασε από το προκαταρκτικό στάδιο προετοιμασίας με δυο προπαρασκευαστικές συναντήσεις στο Cambridge (το Νοέμβριο του 2008) και στην Κόρινθο το Μάιο του 2009. Την τρέχουσα σχολική χρονιά - πάντα υπό τη σκέπη του John MacBeath, ο οποίος συνταξιοδοτήθηκε - και με την καθοριστική συμβολή του συντονιστή του προγράμματος David Frost από το Πανεπιστήμιο του Cambridge, μπήκαμε στην φάση υλοποίησής του, η οποία προβλέπεται να διαρκέσει τρία χρόνια.*

*Στο νέο αυτό πρόγραμμα καθοριστικό ρόλο παίζει η πολυετής εμπειρία του David Frost, αποτέλεσμα σκληρής και συστηματικής δουλειάς σε μεγάλο αριθμό σχολείων της Αγγλίας. Στο πλαίσιο του δικτύου αυτού οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά σε πρακτικές τάξεις και πιστοποιούνται από τη Σχολή Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Cambridge.*

*Στη χώρα μας το ITL αποτελεί συνέχεια καινοτόμων προσπαθειών, ερευνών δράσης και εκπαιδευτικών προβληματισμών. Σε επίπεδο υποστήριξης παρέχεται μια καλά*

επεξεργασμένη και δοκιμασμένη μεθοδολογία, καθώς και η διεθνής εμπειρία από το μέτωπο της εκπαιδευτικής έρευνας και των εκπαιδευτικών πρακτικών του Πανεπιστημίου του Cambridge και των συνεργαζόμενων με αυτό σχολείων.

Στην Ελλάδα συμμετέχει μια δωδεκαμελής ερευνητική/υποστηρικτική ομάδα και 7 σχολεία: 5 Δημόσια (2 δημοτικά, 2 γυμνάσια, 1 λύκειο) και 2 ιδιωτικά μη κερδοσκοπικά σχολεία (στα οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης). Σε διεθνές επίπεδο συμμετέχουν ερευνητές και σχολεία από την Αγγλία, την Ισπανία, την Πορτογαλία, την Κροατία, τη Ρουμανία, την Τουρκία.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος προβλέπονται: συνεργασία και υποστήριξη των συμμετεχόντων σχολείων από την ερευνητική/υποστηρικτική ομάδα, διασχολική συνεργασία, δικτύωση και συναντήσεις εκπροσώπων των συμμετεχόντων σχολείων σε εθνικό επίπεδο καθώς και σε διεθνές επίπεδο.

Κεντρικές έννοιες του προγράμματος είναι η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση, η έρευνα δράσης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το πορτρέτο του σχολείου, η βελτίωση σχολείου, η δικτύωση των σχολείων. Το πρόγραμμα παρέχει, επίσης, καλά επεξεργασμένα και φιλικά προς τους εκπαιδευτικούς μεθοδολογικά εργαλεία και δοκιμασμένες σύγχρονες στρατηγικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

Το ITL είναι συμμετοχικό και βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις επιλογές των εκπαιδευτικών του συμμετέχοντος σχολείου καθώς και στη σταθερή υποστήριξη της ερευνητικής/υποστηρικτικής ομάδας. Ευελπιστούμε ότι θα είναι χρήσιμο για κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό, για κάθε συμμετέχον σχολείο, για την ερευνητική/υποστηρικτική ομάδα αλλά και για την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.»

### **2.1.3. Το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα**

#### *α) Η περιοχή*

Τα Άνω Πατήσια είναι περιοχή της Αθήνας. Εκτείνονται από 3,5 ως 5 περίπου χιλιόμετρα βόρεια του ιστορικού κέντρου. Υπάρχουν απευθείας στον Δήμο Αθηναίων, του οποίου κατέχουν το βόρειο άκρο. Τα Άνω Πατήσια είναι ιδιαίτερα πυκνοκατοικημένη περιοχή, αναπόσπαστο τμήμα του κεντρικού αστικού συγκροτήματος της Αθήνας, που συνδέεται με πυκνή συγκοινωνία (μετρό, λεωφορεία) με τις γύρω περιοχές.

### *β) Το σχολείο*

Η Λεόντειος σχολή Πατησίων λειτουργεί από το 1924 στην περιοχή των Άνω Πατησίων και είναι εκπαιδευτικό ίδρυμα (ιδιωτικό σχολείο) μη κερδοσκοπικού προσανατολισμού. Αποτελείται από νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο.

Πρόκειται για ένα σχολείο του δήμου Αθηναίων με πολλές παροχές ως προς τις εγκαταστάσεις του. Το 1974 κτίστηκε νέα πτέρυγα του σχολείου και το 1997 καινούριο κτίριο για το δημοτικό σχολείο. Το 2004 έγινε ανάπλαση των προαύλιων χώρων και 2009 λειτούργησε το νέο διδακτήριο του Δημοτικού, το κλειστό γυμναστήριο αθλοπαιδιών και το θερμαινόμενο κολυμβητήριο. Το σχολείο επίσης διαθέτει εργαστήρια Φυσικής και Χημείας (συνολικά 8 αμφιθέατρα), 6 εργαστήρια πληροφορικής, δύο αίθουσες Η/Υ για τους εκπαιδευτικούς, φωτοτυπικό κέντρο με 3 φωτοτυπικά, κλειστό γήπεδο 350 θέσεων (μπάσκετ, βόλεϊ, χαντ-μπολ με παρκέ), γήπεδο 5x5 επιφάνειας 800 τ.μ., 3 ανοιχτά γήπεδα μπάσκετ, 2 ανοιχτά γήπεδα βόλεϊ, 2 κλειστές αίθουσες ενόργανης γυμναστικής θέατρο 600 θέσεων, αίθουσα τελετών 450 θέσεων και αίθουσα δεξιώσεων 300 θέσεων. Στο σχολείο επίσης λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη 250 τμ, με 25.000 τίτλους βιβλίων, 30 τίτλοι περιοδικών και ηλεκτρονικά μέσα.

### *γ) Το δυναμικό του διδακτικού πληθυσμού*

Την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα το Διοικητικό Συμβούλιο του σχολείου αποτελούταν από ένα Μαριανό Αδελφό, ένα Γενικό Διευθυντή, έναν Αναπληρωτή Γενικό Διευθυντή και δύο σύμβουλους. Συνολικά το σχολείο εργάζονταν 137 εκπαιδευτικοί (45 στην Πρωτοβάθμια και 92 στη Δευτεροβάθμια).

Συγκεκριμένα για τη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπήρχαν 1 Λυκειάρχης, 1 Γυμνασιάρχης, 2 Υποδιευθυντές Λυκείου, 2 Υποδιευθυντές Γυμνασίου. Για τους εκπαιδευτικούς 1 κληρικός, 2 θεολόγοι, 24 Φιλολόγοι, 12 Μαθηματικοί, 10 Φυσικοί/Χημικοί/Βιολόγοι, 15 καθηγητές Γαλλικών, 8 καθηγητές Αγγλικών, 1 καθηγητές Καλλιτεχνικών, 5 καθηγητές Φυσικής Αγωγής, 1 καθηγητής Τεχνολογίας, 2 καθηγητές Οικονομίας, 1 καθηγητής Οικιακής οικονομίας, 1 Μουσικής και 3 Πληροφορικοί.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ήταν μόνιμοι (κατείχαν οργανικές θέσεις) εκτός από 4 αναπληρωτές.



Επίσης στο σχολείο υπήρχαν δύο ψυχολόγοι, ένας παιδίατρος και δύο νοσηλεύτριες και ένας νομικός σύμβουλος. Επιπλέον λειτουργούσε τμήμα δημοσίων σχέσεων που απαρτιζόταν από δύο άτομα.

Στο λογιστήριο και τη γραμματεία του σχολείου απασχολούνταν συνολικά 10 άτομα, ενώ την ευθύνη της βιβλιοθήκης είχε εξειδικευμένη βιβλιοθηκονόμος.

Το τεχνικό προσωπικό αποτελούταν από 10 άτομα, μεταξύ των οποίων οι 2 φύλακες του σχολείου.

Τέλος το σχολείο συνεργαζόταν με εξωτερικό συνεργείο καθαρισμού 12 ατόμων.

Η ιδιαιτερότητα του σχολείου σε ό,τι αφορά το διοικητικό μέρος, ήταν ότι στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, εκτός από τον διευθυντή, υπήρχαν δύο υποδιευθυντές και τρεις επόπτες αντίστοιχα, ένας για κάθε τάξη.

Συνολικά έξι εκπαιδευτικοί στο Γυμνάσιο και έξι στο Λύκειο που αποτελούσαν μέλη της διοίκησης, εκτός από εκπαιδευτικό προσωπικό. Και ταυτόχρονα όλοι αυτοί υπάγονταν στη Γενική Διεύθυνση του σχολείου.

Επρόκειτο για σχολείο στο οποίο η διοίκηση ήταν μοιρασμένη σε σχετικά πολλά άτομα, ενώ με σαφήνεια διαχωρίζονταν τα καθήκοντα των βαθμίδων της διοίκησης.

Οι επόπτες υπήρχαν ως θεσμός στο σχολείο και εξέφραζαν την έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου. Ο επόπτης ήταν επιφορτισμένος με την παρακολούθηση των μαθητών της τάξης που αναλάμβανε. Ήταν εκείνος που γνώριζε όλους τους μαθητές της τάξης αυτής και εντόπιζε σε πρώτο επίπεδο τυχόν προβλήματα, τα οποία λύνονταν μέσω της συνεργασίας επόπτη και διδασκόντων καθηγητών. Ο επόπτης ήταν ένας ενδιάμεσο κρίκος μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης και των υποδιευθυντών και διευθυντών Γυμνασίου ή Λυκείου αντίστοιχα. Στα καθήκοντά του επίσης εντάσσονται η καταγραφή των απουσιών των μαθητών και η ενημέρωση των γονέων. Κάθε πρωί περνάει από τα τμήματα της τάξης και καταγράφει τους αργοπορημένους μαθητές, ενημερώνοντας τους γονείς. Επίσης είναι εκείνος στον οποίο στέλνει ο διδάσκων εκπαιδευτικός τον μαθητή σε περίπτωση πειθαρχικού παραπτώματος και εκείνος ο οποίος ενημερώνει τους γονείς για τη συνολική πορεία των μαθητών όταν δίνονται οι προφορικοί βαθμοί.

Οι επόπτες είναι ένας ρόλος επιφορτισμένος με πολλά διαφορετικά καθήκοντα, σημαντικός για τη λειτουργία της διοίκησης του σχολείου και συνυφασμένος με την

καθημερινή ζωή στο σχολείο, τόσο για τους μαθητές και τους γονείς, όσο και για τους εκπαιδευτικούς (βλ. παράρτημα 2, σελ. 283).

Μία επιπλέον ιδιαιτερότητα στο σχολείο αυτό, όπως και σε άλλα ιδιωτικά σχολεία, ήταν ότι υπήρχαν δύο ψυχολόγοι, οι οποίες είχαν ως αρμοδιότητά τους, και τη συνεργασία με τους επόπτες σε Γυμνάσιο και Λύκειο. Οι ψυχολόγοι του σχολείου είχαν σημαντικό ρόλο και για την ενημέρωση των γονέων. Στο σχολείο λειτουργούσε σχολή γονέων, Ημερίδες Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και διεξαγόταν τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού στους μαθητές της Α΄ Λυκείου. Επίσης βρίσκονταν σε επαφή με τους γονείς όταν αυτό απαιτούταν για την πρόοδο των μαθητών.

#### *δ) Ο μαθητικός πληθυσμός*

Τον Σεπτέμβριο του 2009 οπότε και πραγματοποιήθηκε η έρευνα με το σχολείο, στο Δημοτικό υπήρχαν 630 μαθητές, εκ των οποίων 13 αλλοδαποί, στο Γυμνάσιο 423, εκ των οποίων 6 αλλοδαποί, και στο Λύκειο 448 μαθητές, εκ των οποίων 3 αλλοδαποί. Σημειώνεται ότι στο σχολείο το 8% των μαθητών είναι καθολικοί χριστιανοί, με το 92% να είναι χριστιανοί Ορθόδοξοι.

#### *ε) Οι γονείς*

Ο σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου συμμετείχε στην σχολική ζωή οργανώνοντας εκδηλώσεις σε όλες τις βαθμίδες, συμμετείχε σε βραβεύσεις μαθητών και επιχορηγούσε μαθητικούς διαγωνισμούς. Επίσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι τρεις μαθητές με τις καλύτερες επιδόσεις σε κάθε τμήμα σε όλο το σχολείο λάμβαναν χρηματικό έπαθλο από το σύλλογο.

Τα μέλη του Συλλόγου συναντιούνταν με τα 15μελή συμβούλια Γυμνασίου και Λυκείου και είχαν τακτικές συναντήσεις με τη Γενική Διεύθυνση και τις Διευθύνσεις των μονάδων του σχολείου.

#### *στ) Στοιχεία της κουλτούρας του σχολείου*

Στο σχολείο υλοποιούνταν πλήθος προγραμμάτων για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Μαθητικές ανταλλαγές με σχολεία του εξωτερικού, εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως Τα Δικαιώματα του Παιδιού στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, Socrates, Comenius, Unesco, Μοντέλο Ηνωμένων Εθνών, Επιχειρηματικότητα των Νέων, Ολυμπιακή Παιδεία, Άνοιξη της Ευρώπης, προσομοίωση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, Προγράμματα

περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου, καθώς και προγράμματα για την οικολογική μετακίνηση (Ecomobility).

Επίσης στο σχολείο είχαν συγκροτηθεί Ομάδες πολιτισμού, δηλαδή ολιγομελείς ομάδες μαθητών Γυμνασίου – Λυκείου, που λειτουργούσαν μετά το πέρας των μαθημάτων με στόχο την εκπαίδευση των μαθητών σε σχέση με τις τέχνες και τον πολιτισμό

Το σχολείο εξέδιδε μαθητική εφημερίδα, τον «Παλμό του Λεοντείου». Επίσης υπήρχε Πρόγραμμα Καλοκαιρινών Δραστηριοτήτων (Summer Camp) για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, διάρκειας τεσσάρων (4) εβδομάδων μετά το πέρας της σχολικής χρονιάς, ο Αθλητικός Όμιλος Λεοντείου, Παιδαγωγικό Εργαστήριο, ΤΟΠΣ (Τμήματα Ολοκληρωμένης Παιδαγωγικής Συνδρομής), δηλαδή απογευματινά τμήματα διδακτικής στήριξης των μαθητών, ο θεσμός «Φιλόπρωτος Μαθητής», Εξόρμηση Αγάπης, δραστηριότητα κατά την οποία όλοι οι μαθητές του σχολείου επισκέπτονται ιδρύματα, με σκοπό την προσφορά ηθικής, αλλά και οικονομικής βοήθειας προς το συνάνθρωπο και Φιλανθρωπικού Bazaar.

Πραγματοποιούνταν ομιλίες διακεκριμένων και κοινώς αποδεκτών προσωπικοτήτων από το χώρο της πολιτικής, της τέχνης, του πολιτισμού, της Εκκλησίας, των γραμμάτων, στις οποίες συμμετείχαν ενεργά οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Για τους μαθητές επίσης υπήρχαν η Αγωγή Υγείας, σε συνεργασία με το ΚΕΘΕΑ, συμμετοχή σε διαγωνισμούς (μαθηματικούς, φυσικής, αστρονομίας, βιολογίας, αρχαίων Ελληνικών, ηλεκτρονικών υπολογιστών, καλλιτεχνικούς), οργάνωση εκθέσεων (ζωγραφικής, ψηφιδωτού, μακετών), θεατρικές παραστάσεις και μουσικές εκδηλώσεις.

Για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου πραγματοποιούνταν Επιμορφωτικές ημερίδες και σεμινάρια, στην Ελλάδα ή/ και στο εξωτερικό, με σκοπό τη δια βίου μάθηση. Επίσης το σχολείο συμμετείχε σε καινοτόμα παιδαγωγικά προγράμματα από κοινού με πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Επρόκειτο, με βάση τα παραπάνω, για ένα σχολείο ενεργοποιημένο στην τοπική κοινωνία με πλήθος δράσεων, όπου η δια βίου μάθηση και επιπλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αποτελούσε μέρος της στοχοθεσίας του σχολείου.

#### **2.1.4. Το πλαίσιο της συνεργασίας της ερευνητικής ομάδας με το σχολείο**

Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε στη συνεργασία ανάμεσα σε ομάδες εκπαιδευτικών και στο πανεπιστήμιο. Είχε επιμορφωτικό χαρακτήρα και οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε εθελοντική βάση. Η ερευνητική ομάδα θα παρέμβαινε σε ήδη διαμορφωμένες ομάδες εκπαιδευτικών του σχολείου. Υπήρχε από την πλευρά των εκπαιδευτικών και του σχολείου δυνατότητα για μακροχρόνια εμπλοκή της ερευνητικής ομάδας, πράγμα σημαντικό, καθώς η μακροχρόνια ερευνητική διαδικασία επιτρέπει αφενός τα ποικίλα και περισσότερα ως προς τον όγκο δεδομένα, και επιπλέον τα δεδομένα αυτά ανταποκρίνονται στην πραγματική εικόνα άμεσα και ανεξάρτητα από τον ερευνητή (Maxwell, 2012:43).

Ήταν μια *συν-έρευνα (co-inquiry)*, μια αρμονική συνεργασία ενεργοποιημένων εκπαιδευτικών με επαγγελματίες ερευνητές της εκπαίδευσης (Μπαγάκης, κ.α. 2007:199). Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συν-διαμορφώσουν την ερευνητική διαδικασία με την ερευνητική ομάδα, καθορίζοντας τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί θα ασχολούνταν σε πρώτη φάση με θέματα κουλτούρας για το σχολείο τους, θα επέλεγαν τα σημεία στα οποία θα ήθελαν να εστιάσουν, θα επεσήμαιναν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν και θα μπορούσαν με γνώμονα τη δράση τους να διαφοροποιηθούν και από κοινού με την ερευνητική/ επιμορφωτική ομάδα να διαμορφώσουν τα κατάλληλα εργαλεία συλλογής δεδομένων και να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν τη δράση τους.

Η ερευνητική και επιμορφωτική ομάδα θα παρείχε το πλαίσιο για τη δράση των εκπαιδευτικών, τα ερευνητικά εργαλεία, και θα υποστήριζε τη δράση των εκπαιδευτικών μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και διακριτικότητας, θέτοντας από την αρχή τους στόχους της κάθε ερευνητικής ενέργειας (Courau, 2000:33).

#### **2.1.5. Η πραγματοποίηση συνεργασίας ερευνητικής ομάδας και σχολείου**

Το σχολείο συνεργάστηκε την περίοδο Σεπτέμβριος 2009 έως και Οκτώβριος 2011 με το τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, η οποία ακολούθησε προηγούμενη συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών. Πιο συγκεκριμένα συνεργάστηκε με ερευνητική ομάδα, που απαρτιζόταν από δώδεκα άτομα, με το συντονισμό μέλους ΔΕΠ του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Τα μέλη της ομάδας ήταν ως επί το πλείστον έμπειροι εκπαιδευτικοί και ερευνητές ταυτόχρονα. Η ερευνητική ομάδα είχε συγκροτηθεί από το 2000, συμμετέχοντας στο διεθνές πρόγραμμα LFL (Leadership for Learning) του πανεπιστημίου του Cambridge υπό τον καθηγητή John Mac Beath. Η συνεργασία με το πανεπιστήμιο του Cambridge συνεχίστηκε και στο επόμενο πρόγραμμα International Teacher Leadership (ITL) υπό τον καθηγητή David Frost. Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας η ερευνήτρια που διενέργησε την παρούσα έρευνα εντάχθηκε στην εν λόγω ερευνητική ομάδα το 2009.

Η ερευνήτρια αρχικά ανέλαβε κάποιες ευθύνες στα πλαίσια του προγράμματος ITL σε συνεργασία με άλλα έμπειρα μέλη της ομάδας σε δύο σχολεία, τα οποία συμμετείχαν στο ITL. Αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας ήταν τα πρώτα ερευνητικά εργαλεία, που αφορούσαν στη σκιαγράφηση του προφίλ κουλτούρας του σχολείου και οι σημειώσεις από τις συναντήσεις των ομάδων. Η συνεργασία αυτή διήρκεσε ένα σχολικό έτος, οπότε και το πρόγραμμα ITL ολοκληρώθηκε για το συγκεκριμένο σχολείο. Στη συνέχεια η ερευνήτρια της παρούσας εργασίας συνεργάστηκε σε ατομικό επίπεδο με το σχολείο. Από το σχολείο υπήρχε ενδιαφέρον για συνέχιση της συνεργασίας και εκτός του προγράμματος ITL. Σημειώνεται, καθώς ήταν κρίσιμο για την περαιτέρω συνεργασία με το συγκεκριμένο σχολείο, ότι υπήρχε μακροχρόνια σχέση από το 2005 με τον συντονιστή της ερευνητικής ομάδας, γεγονός που είχε δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης από το σχολείο για την ερευνητική ομάδα γενικότερα, αλλά και για την ερευνήτρια ειδικότερα. Επίσης η ερευνήτρια είχε εργαστεί στο σχολείο για διάστημα τεσσάρων ετών, οπότε ήταν οικεία στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και είχε ήδη αναπτυχθεί ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας, στοιχείο που βοηθά την ερευνητική διαδικασία. Με βάση τα παραπάνω υπήρχε η δυνατότητα για εμβάθυνση σε θέματα τα οποία είχαν θιγεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος ITL και για περαιτέρω έρευνα του έργου των εκπαιδευτικών.

Οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν προσδιορισμένες από το σχολείο. Στο ωρολόγιο πρόγραμμά είχε προβλεφθεί κοινή κενή ώρα για τα μέλη της κάθε ομάδας που συμμετείχε στην συνεργασία αυτή. Οι ομάδες αποτελούνταν από παλιότερα και νεότερα μέλη. Στις ομάδες συμμετείχαν μέλη της διοίκησης του σχολείου (εκτός από μία από αυτές) και οι ψυχολόγοι του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί θα έρχονταν σε μία πρώτη επαφή με την ερευνητική ομάδα σε συνάντηση για την σκιαγράφηση της κουλτούρας του σχολείου. Στη συνέχεια θα συνεχιζόταν η συνεργασία στο πλαίσιο της κανονικής ροής προγράμματος των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας θα έπρεπε να παρίστανται στις εβδομαδιαίες συναντήσεις των ομάδων και να καταγράφουν γραπτώς τις

συναντήσεις αυτές, μέσω σημειώσεων. Σε αυτές τις περιπτώσεις συνήθως παρατηρείται αρχικά μία σχετική επιφυλακτικότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο της ερευνητικής ομάδας που παρίσταται και τη διαδικασία κατά την οποία υπάρχει καταγραφή, έστω και υπό μορφή γραπτών σημειώσεων των όσων συζητούνται.

Το θέμα της εμπιστευτικότητας και της εμπιστοσύνης δεν αφορά μόνο στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών γενικά και την παρουσία της ερευνητικής ομάδας στις συναντήσεις τους, αλλά και στην περαιτέρω διαχείριση των δεδομένων αυτών από την ερευνητική ομάδα. Ειδικά στην περίπτωση που τα δεδομένα αυτά αφορούν σε μαθητές, το ζήτημα της εμπιστοσύνης τίθεται σοβαρά.

Η έγκριση των εκπαιδευτικών για την ερευνητική διαδικασία είναι κάτι το οποίο ανά τακτά χρονικά διαστήματα η ερευνητική ομάδα θα κληθεί να ανανεώσει.

Θα υπήρχε σε ένα βαθμό shadowing, καθώς η ερευνητική ομάδα θα παρακολουθούσε κάθε συνεδρίαση της ομάδας των εκπαιδευτικών συμμετέχοντας με αυτόν τον τρόπο στην κανονικότητα των συναντήσεων αυτών. Αυτό θα επέτρεπε τη συνεχή διαπραγμάτευση με την ομάδα των εκπαιδευτικών ως προς το τι εργαλεία συλλογής δεδομένων θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και το τι θα επιτρεπόταν από τη διοίκηση του σχολείου και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να κάνει η ερευνητική ομάδα. Αυτό είναι κάτι που συμβαίνει όταν ο ερευνητής παρεμβαίνει κατά κάποιον τρόπο στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού και τον παρακολουθεί (Ferguson, 2016).

#### **2.1.6. Οι ομάδες εκπαιδευτικών με τις οποίες πραγματοποιήθηκε η συνεργασία**

Στη συνέχεια θα περιγραφεί πώς συγκροτήθηκαν οι τρεις διαφορετικές ομάδες του Λεοντείου με τις οποίες πραγματοποιήθηκε η συνεργασία και η έρευνα.

##### **2.1.6.1. Ιστορικό της ομάδας Διδακτικής**

Η ομάδα Διδακτικής – Μεθοδολογίας συστάθηκε το 2005 μετά από μια σειρά σεμιναρίων και συνεδρίων που είχαν κάνει γνωστή την θεωρία και μεθοδολογία της Έρευνας – Δράσης στο σχολείο. Ο αρχικός στόχος της ομάδας Διδακτικής ήταν να βρεθούν τρόποι για πιο ευχάριστη συγγραφή κειμένου στην ξένη γλώσσα. Αφορούσε δηλαδή τη διδασκαλία των ξενόγλωσσων φιλολογικών μαθημάτων. Ως εκ τούτου, η αρχική ομάδα

αποτελούνταν από τρεις φιλολόγους ξένων γλωσσών, οι οποίοι πήραν την πρωτοβουλία για τη συγκρότηση της ομάδας. Η ομάδα συστάθηκε με την έγκριση της γενικής διεύθυνσης του σχολείου, τη συνδρομή καθηγητή Πανεπιστημίου της Πελοποννήσου και της τότε σχολικής ψυχολόγου.

#### **2.1.6.2. Ιστορικό της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό**

Με βάση την παιδαγωγική παράδοση του σχολείου, ξεκίνησαν το 2004 τα λεγόμενα «καινοτόμα προγράμματα», στο οποίο ανήκει η εν λόγω ομάδα. Η δράση της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό ξεκινά το 2008 με τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών σε σχέση με κάποια περιστατικά εκφοβισμού που είχαν γίνει γνωστά εκείνη τη χρονιά.

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας είχαν ως πρόθεση να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της βίας μεταξύ μαθητών και να βοηθηθεί το σχολείο να αποκτήσει μία πολιτική συνολικής αντιμετώπισης του θέματος. Με τη συμβολή της σχολικής ψυχολόγου, ομάδα εκπαιδευτικών εφήρμοσε ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών του σχολείου. Σημειώνεται ότι εκείνη την εποχή δεν υπήρχε επαρκής ενημέρωση στα ελληνικά σχολεία για το συγκεκριμένο θέμα. Η ομάδα αυτή πρωτοπορούσε, δεδομένου ότι ούτε ο όρος του σχολικού εκφοβισμού δεν ήταν ευρύτερα γνωστός σε γονείς, μαθητές, αλλά και σε εκπαιδευτικούς.

Την επόμενη σχολική χρονιά, 2009-2010 προβλέφθηκε από τη γενική διεύθυνση του σχολείου κοινή κενή ώρα στο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, ώστε να πραγματοποιούνται τακτικές συναντήσεις παρουσία της ψυχολόγου και μέλους της διοίκησης του σχολείου. Τότε ξεκινά και επισήμως η δράση της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό.

Η συνεργασία της ερευνητικής ομάδας με την ομάδα αυτή ξεκίνησε το σχολικό έτος 2010-2011, αφού η ομάδα είχε δράσει ήδη για διάστημα μίας σχολικής χρονιάς.

#### **2.1.6.3. Ιστορικό ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου**

Για τους εκπαιδευτικούς η ομάδα του Stand by you αποτέλεσε σύγχρονη έκφραση της παιδαγωγικής αντίληψης του συγκεκριμένου σχολείου. Ήταν μία προσπάθεια να ανταποκριθεί το σχολείο στις απαιτήσεις που προέκυπταν με βάση τις ανάγκες των

μαθητών και διαμορφώνονταν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκε το σχολείο.

Η ομάδα Stand by you συγκροτήθηκε το 2005 ως πρόγραμμα ανάπτυξης παιδαγωγικών τρόπων και μεθόδων για την αντιμετώπιση των μαθητών με ιδιαίτερες κοινωνικές συμπεριφορές εντός και εκτός τάξης και ήταν ενιαία για Γυμνάσιο και Λύκειο. Μετά από εισήγηση και πρωτοβουλία της σχολικής ψυχολόγου, ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου αποφάσισε να δραστηριοποιηθεί επάνω στην αναζήτηση νέων για το σχολείο παιδαγωγικών προσεγγίσεων και ξεκίνησε συνεργασία με ομάδα υποστήριξης από πανεπιστημιακό φορέα, όπως και στην περίπτωση των ομάδων Διδακτικής και Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό. Παράλληλα η πρωτοβουλία αυτή στηρίχτηκε και από τη γενική διεύθυνση του σχολείου. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ομάδα είχαν κοινή κενή ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους, ώστε να πραγματοποιούν συναντήσεις. Επίσης στις συναντήσεις των ομάδων αυτών παρίστατο μέλος της γενικής διεύθυνσης του σχολείου, ο γενικός υποδιευθυντής.

Τα τελευταία χρόνια στο σχολείο λειτουργούσαν δύο ξεχωριστές ομάδες για Γυμνάσιο και Λύκειο, οι οποίες αποτελούνταν από τους επόπτες του σχολείου, τον γενικό υποδιευθυντή και τις σχολικές ψυχολόγους. Οι επόπτες αποτελούν ένα πολύ παλιό και σημαντικό θεσμό για το συγκεκριμένο σχολείο. Ο ρόλος του επόπτη, σύμφωνα με την παιδαγωγική παράδοση του σχολείου, είναι να έχει συνεχή παρουσία κοντά στα παιδιά, να τα συμβουλεύει, να ελέγχει τη συμπεριφορά, την πειθαρχία και τις απουσίες των μαθητών, ενώ έχει και τακτική επικοινωνία με τους γονείς. Κάθε επόπτης είναι υπεύθυνος για μια τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η θέση του αποτελεί διοικητική βαθμίδα για το σχολείο.



### **3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

### **3.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ**

#### **3.1.1. Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων**

Οι Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. του σχολείου του Λεοντείου Λυκείου των Πατησίων είχαν προκύψει πριν την έναρξη της συνεργασίας της ερευνητικής ομάδας με το σχολείο αυτό. Ως εκ τούτου αρχικά έπρεπε να διερευνηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρούσαν ήδη οι ομάδες και αντίστοιχα να επιλεγούν κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία και εργαλεία συλλογής δεδομένων και να ξεκινήσει η συνεργασία ερευνητικής ομάδας και εκπαιδευτικών των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. Καθώς η συνεργασία θα είχε και επιμορφωτικό χαρακτήρα, ζητούμενο αποτελούσε οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν εντός του σχολείου συγκεκριμένα στοιχεία του σχολείου και να ενεργοποιηθούν εντός αυτού με βάση τα χαρακτηριστικά του που θα αναδεικνύονταν. Επίσης μέσα από αυτή την πρώτη φάση της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί και οι ομάδες τους έπρεπε να εστιάσουν στα θέματα που τους απασχολούσαν.

Σε πρώτη φάση η εστίαση θα αφορούσε σε ζητήματα κουλτούρας του σχολείου. Θα χρησιμοποιούνταν ερευνητικά εργαλεία τα οποία προτεινόταν στα πλαίσια του προγράμματος ITL (International Teacher Leadership). Τα εργαλεία αυτά θα προσαρμόζονταν στα δεδομένα των ελληνικών σχολείων. Μέλη της ερευνητικής ομάδας τα επεξεργάστηκαν και ολόκληρη η ερευνητική ομάδα συναντήθηκε επανειλημμένως, προκειμένου να λάβουν την τελική τους μορφή. Σημειώνεται ότι τα συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία κουλτούρας θα εφαρμόζονταν σε όλα τα σχολεία που είχαν ενταχθεί στο επιμορφωτικό πρόγραμμα ITL στην Ελλάδα.

Σε δεύτερη φάση θα διαμορφώνονταν εργαλεία συλλογής δεδομένων εστιασμένα στον τρόπο λειτουργίας των ομάδων των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2009-2010 μέλη της ερευνητικής ομάδας, ανάλογα με τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα, θα παρίσταντο στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις ομάδες του Λεοντείου Πατησίων. Με τον τρόπο αυτό θα προέκυπτε μία πρώτη συλλογή δεδομένων για το σχολικό έτος 2009-2010. Στο τέλος της ίδιας χρονιάς θα έπρεπε να εφαρμοστεί ένα ακόμα εργαλείο συλλογής δεδομένων, όπως συνεντεύξεις ή εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των συγκεκριμένων ομάδων, όπου τα μέλη των ομάδων θα προσέγγιζαν το έργο τους. Ο βασικός στόχος ήταν σε αυτήν την περίπτωση η καταγραφή του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., η ανάδειξη στοιχείων της δομής τους, καθώς και ανάδειξη στοιχείων του

τρόπου με τον οποίο συμμετέχουν το μέλος της διοίκησης και η ψυχολόγος στις ομάδες αυτές.

Την επόμενη σχολική χρονιά θα συνεχιζόταν η συνεργασία, με εργαλεία τα οποία ως στόχο θα είχαν την επιπλέον εμβάθυνση στο έργο των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. τόσο από την ερευνητική ομάδα, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you διαχειρίζονταν προσωπικά δεδομένα των μαθητών και υπήρχε στα πλαίσια της συνεργασίας τους με την ερευνητική ομάδα ζήτημα διαχείρισης των δεδομένων αυτών. Ως εκ τούτου η διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων και των εργαλείων συλλογής δεδομένων θα έπρεπε να πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε αφενός να λαμβάνονται δεδομένα επαρκή και έγκυρα, αλλά και να προστατεύεται η σχέση της ερευνητικής ομάδας με τα μέλη των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. και το σχολείο. Για το λόγο αυτό τα μέλη των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. θα μπορούσαν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων αρχικά προκειμένου να εξασφαλίσουν εχεμύθεια. Στη συνέχεια θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν και οι ίδιοι τα δεδομένα αυτά, ώστε να βελτιώσουν το έργο τους στο σχολείο σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο.

### **3.1.2. Διττός ρόλος δεδομένων**

Στην παρούσα εργασία απαιτούταν μία ερευνητική μεθοδολογία, η οποία θα μπορούσε να στηρίξει μία αρκετά σύνθετη ερευνητικά ατζέντα. Θα χρειαζόταν να ληφθούν δεδομένα από πεδία δράσης των εκπαιδευτικών με πολύ πλούσιο υλικό (όγκο δεδομένων). Τα δεδομένα αυτά θα έπρεπε ταυτόχρονα να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της ερευνητικής ομάδας, αλλά και να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς – μέλη των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης οι εκπαιδευτικοί από τις καταστάσεις στις οποίες συμμετείχε η ερευνητική ομάδα θα έπρεπε να διαχειριστούν αντίστοιχα έναν όγκο δεδομένων που θα προερχόταν από τη δική τους ερευνητική διαδικασία ή και από τα δεδομένα που θα είχε στη διάθεσή της η ερευνητική ομάδα. Η διαδικασία αυτή θα πραγματοποιούνταν έτσι, ώστε να υπάρχει σεβασμός στο χρόνο που θα χρειάζονταν οι

εκπαιδευτικοί, προκειμένου να μελετήσουν και οι ίδιοι το έργο τους, στοιχείο σημαντικό για την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας (Postholm & Skrøvset, 2013).

### **3.1.3. Τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας**

Τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στην έρευνα για το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί, και είναι εργαλεία κουλτούρας για το συγκεκριμένο σχολείο. Η δεύτερη κατηγορία ερευνητικών εργαλείων αφορά στον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί μέσα στις ομάδες και αποτελούν εργαλεία εμπάθυσης στο έργο των εκπαιδευτικών ανά ομάδα και ανά εκπαιδευτικό.

Τα ερευνητικά εργαλεία κουλτούρας για το σχολείο είναι σκόπιμο να εφαρμοστούν, καθώς θα παράσχουν μία εικόνα του προφίλ του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκαν τρία εργαλεία κουλτούρας τα οποία ονομάστηκαν αντίστοιχα «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου», «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» και «πορτρέτο σχολείου από τον διευθυντή». Τα δύο πρώτα ερευνητικά εργαλεία απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και το τρίτο στον διευθυντή του σχολείου.

Το πρώτο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» θα αποτελείται από συγκεκριμένους τύπους κουλτούρας σχολείων και οι εκπαιδευτικοί θα προσπαθήσουν να εντάξουν σε έναν από αυτούς τους γενικούς τύπους κουλτούρας το δικό τους σχολείο. Προτείνεται να εφαρμοστεί στο σύνολο των εκπαιδευτικών που θα συνεργαστούν με την ερευνητική ομάδα και στόχο έχει να αναδείξει τα βασικά χαρακτηριστικά του σχολείου όπως αυτά εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από αυτή τη διαδικασία γίνεται μία πρώτη επαφή μεταξύ ερευνητικής ομάδας και εκπαιδευτικών – σχολείου. Επιπλέον αναπτύσσονται αναστοχαστικές δεξιότητες στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι σκιαγραφούν το προφίλ κουλτούρας του σχολείου τους, εντοπίζοντας σημεία που τους βοηθούν στο έργο τους ή σημεία προς βελτίωση.

Σε συνέχεια του εντοπισμού στοιχείων κουλτούρας του σχολείου μέσω του πρώτου ερευνητικού εργαλείου επιλέχθηκε το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας το οποίο είναι ανοιχτού τύπου ερώτηση σε σχέση με το τι θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να

βελτιώσουν στο σχολείο τους. Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας ονομάζεται «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» και προτείνεται να απαντηθεί από κάθε ομάδα εκπαιδευτικών ξεχωριστά. Τα μέλη των ομάδων θα συζητήσουν και θα καταλήξουν στα σημεία τα οποία θέλουν να βελτιώσουν στο σχολείο τους. Τα δύο εργαλεία κουλτούρας που αναφέρθηκαν αφορούν στους εκπαιδευτικούς και την εικόνα τους για το σχολείο τους. ο σχεδιασμός προβλέπει την εφαρμογή τους στην πρώτη συνάντηση εκπαιδευτικών και ερευνητικής ομάδας.

Το τελευταίο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας αφορά στον διευθυντή του σχολείου και ονομάζεται «πορτρέτο σχολείου από το διευθυντή». Ο διευθυντής προτείνεται να λάβει έντυπο με ερωτήσεις για το σχολείο του και να τις απαντήσει στο χρόνο του. Οι ερωτήσεις θα είναι σχετικές με τυπικά χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και οι εγκαταστάσεις, αλλά και με την ευρύτερη δραστηριότητα τους σχολείου, εξωσχολικές δραστηριότητες και πολιτισμικές δράσεις. Με το ερευνητικό εργαλείο «πορτρέτο σχολείου από τον διευθυντή» ολοκληρώνεται η ερευνητική διαδικασία της σκιαγράφησης της κουλτούρας του σχολείου.

Σε δεύτερη φάση η ερευνητική ομάδα θα εστιάσει στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί των ομάδων εργάζονται. Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στον τρόπο λειτουργίας των ομάδων των εκπαιδευτικών, η ερευνητική ομάδα θα πρέπει να παρίσταται στις συναντήσεις των ομάδων και να λάβει δεδομένα από αυτές. Κατά την παρουσία μελών της ερευνητικής ομάδας στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών, θα καταγράφεται η δραστηριότητα των εκπαιδευτικών και ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν μεταξύ τους. Τα δεδομένα αυτά θα είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εμπιστευτικότητας που θα διέπει τη συνεργασία, αλλά και σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί τα χρειαστούν ως αρχείο της δράσης τους ή ως υλικό προς επεξεργασία. Με το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο ο στόχος είναι η ερευνητική διεύρεση στον τρόπο λειτουργίας των ομάδων σε πραγματικό χρόνο, κάτι που θα αναδείξει τη δομή των ομάδων των εκπαιδευτικών και στοιχεία της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Επίσης θα διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο ψυχολόγοι και μέλη της διοίκησης που συμμετέχουν στις ομάδες των εκπαιδευτικών παρεμβαίνουν διευκολύνοντας ενδεχομένως το έργο των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, προκειμένου να αντληθούν ακόμη περισσότερα δεδομένα της δράσης των εκπαιδευτικών, θα αξιοποιηθούν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία. Πιο συγκεκριμένα σε

ατομικό επίπεδο θα πραγματοποιηθούν εστιασμένες συζητήσεις ή συζητήσεις για τον τρόπο που ο κάθε εκπαιδευτικός δρα. Με τις εστιασμένες συζητήσεις ή συνεντεύξεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών, θα αναδειχθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τα κύρια στοιχεία της δράσης τους και τα θετικά στοιχεία καθώς και τα εμπόδια που συναντώνται. Οι συζητήσεις ή συνεντεύξεις κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθούν προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, ώστε αφενός να έχει αναπτυχθεί εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητικής ομάδας και αφετέρου να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να συζητήσουν για τη δράση τους συνολικά, έχοντας και οι ίδιοι περισσότερα στοιχεία διαθέσιμα. Σημειώνεται ότι και αυτά τα ερευνητικά δεδομένα θα είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών των ομάδων, για τους λόγους που έχουν ήδη αναφερθεί στην καταγραφή από τις συναντήσεις των ομάδων.

Προχωρώντας στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θα τους ζητηθεί στο ξεκίνημα της επόμενης σχολικής χρονιάς να θέσουν στόχους σε ατομικό επίπεδο για τους ίδιους και την ομάδα τους. Επιπλέον θα συζητηθεί και η αξιοποίηση των δεδομένων που θα είναι στη διάθεση των ομάδων από την προηγούμενη σχολική χρονιά (καταγραφή από τις συναντήσεις και εστιασμένες συζητήσεις). Στο αντίστοιχο ερευνητικό εργαλείο οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να απαντήσουν γραπτώς σε σχέση με τη στοχοθεσία τους για τη νέα χρονιά και σε σχέση με την επεξεργασία των δεδομένων από τη δράση τους. Το ερευνητικό εργαλείο αυτό θα εξυπηρετήσει στο να εμβαθύνουν οι εκπαιδευτικοί στη δράση τους, θέτοντας στόχους, αλλά και να αναστοχαστούν επί της δράσης τους αξιοποιώντας τα αντίστοιχα δεδομένα. Το εργαλείο αυτό θα πρέπει να συζητηθεί εκτενώς με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να απαντήσουν γραπτώς στο χρόνο τους και ο καθένας ξεχωριστά. Με τον τρόπο αυτό θα προκύψουν ενδεχομένως κάποιες τάσεις για την περαιτέρω λειτουργία των ομάδων και αντίστοιχα θα διαμορφωθούν οι δράσεις των εκπαιδευτικών εντός αυτών.

Η παρουσία της ερευνητικής ομάδας στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών θα συνεχίσει να υφίσταται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και προς το τέλος αυτής θα είναι χρήσιμο να ληφθούν δεδομένα μέσα από ατομικές συνεντεύξεις σε σχέση με τους στόχους που θα έχουν τεθεί στο προηγούμενο αντίστοιχο ερευνητικό εργαλείο. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν συνοψίσουν τη δράση τους εστιάζοντας σε συγκεκριμένα εμπόδια και θετικά στοιχεία. Επίσης θα εντοπιστούν οι τρόποι με τους οποίους ενδεχομένως αξιοποίησαν τα δεδομένα της προηγούμενης χρονιάς, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.

Τα ερευνητικά εργαλεία που προτείνονται είναι διαμορφωμένα έτσι, ώστε να εξυπηρετούν δύο βασικούς στόχους. Πρώτον υπάρχει διαφορετικότητα μεταξύ των ερευνητικών εργαλείων, κάτι το οποίο διευκολύνει την ποιοτική έρευνα. Οι διαφορετικού τύπου ερευνητικές προσεγγίσεις στη δράση των ομάδων των εκπαιδευτικών θα αναδείξουν διαφορετικές πτυχές αυτής της δράσης, καλύπτοντας κατά το δυνατό τη ζητούμενη εγκυρότητα της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας. Δεύτερον τα ερευνητικά εργαλεία είναι διαμορφωμένα αρχικά σε ομαδικό επίπεδο με άξονες τη διάγνωση του πλαισίου μέσα στο οποίο δρουν οι ομάδες και στη συνέχεια σε ανάδειξη θεμάτων προς βελτίωση και αντίστοιχη στοχοθέτηση. Αυτή είναι και η προσέγγιση στα επόμενα ερευνητικά εργαλεία σε ατομικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί να διαγνώσουν βασικά στοιχεία της δράσης τους και εν συνεχεία να επέμβουν με συγκεκριμένους στόχους και αντίστοιχες ενέργειες. Η προσέγγιση αυτή σκοπό έχει να ενεργοποιήσει τον εκπαιδευτικό που συμμετέχει στις ομάδες σε ατομικό επίπεδο και να δώσει έμφαση στον τρόπο λειτουργίας του ατόμου μέσα στην ομάδα, εξυπηρετώντας μία από κάτω προς τα πάνω προσέγγιση της βελτίωσης του σχολείου.

Τέλος σημειώνεται ότι στα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία θα γίνεται αναφορά και στο ρόλο των μελών της διοίκησης του σχολείου που συμμετέχουν στις ομάδες των εκπαιδευτικών, αλλά και στο ρόλο των ψυχολόγων, ώστε να ληφθούν στοιχεία για τον τρόπο συμμετοχής τους και το ρόλο τους στις ομάδες αυτές.

## **3.2. ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ**

### **3.2.1. Ερευνητικά εργαλεία κουλτούρας**

Προσεγγίζοντας το σχολείο, η ερευνητική ομάδα αποφάσισε να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου σε σχέση με θέματα κουλτούρας του σχολείου. Η σκιαγράφηση ενός προφίλ κουλτούρας για το σχολείο, θα ήταν σημαντική, καθώς θα αποτελούσε ένα πρώτο πλαίσιο στο οποίο θα εντασσόταν η δράση της ερευνητικής ομάδας και η συνεργασία της με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αυτού.

Στους εκπαιδευτικούς αποφασίστηκε να δοθούν τα ερευνητικά εργαλεία κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» και «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας». τα εργαλεία αυτά απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου,

προκειμένου να σκιαγραφήσουν οι ίδιοι το σχολείο τους και να αναδείξουν σημεία προς βελτίωση ή ζητούμενά τους ευρύτερα.

Το τρίτο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας αποφασίστηκε να δοθεί στο διευθυντή, για να περιγράψει το προφίλ του σχολείου του, ώστε να σκιαγραφηθεί το σχολείο από εκπαιδευτικούς και διεύθυνση, και να προκύψει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα ερευνητικά.

Πράγματι στην πρώτη συνάντηση εκπαιδευτικών και ερευνητικής ομάδας υλοποιήθηκαν τα δύο πρώτα ερευνητικά εργαλεία. Το πρώτο, «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα» αφορούσε στον τύπο επαγγελματικής κουλτούρας του σχολείου, με βάση την εικόνα των εκπαιδευτικών για το σχολείο τους. Το δεύτερο «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» αφορούσε στην επιλογή θέματος με το οποίο θα ασχολούνταν οι εκπαιδευτικοί στη συνέχεια της συνεργασίας με την ερευνητική ομάδα. Το τρίτο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας θα δινόταν στο Γενικό Υποδιευθυντή του σχολείου σε δεύτερο χρόνο.

Μέλη της ερευνητικής ομάδας επεξεργάστηκαν τα ερευνητικά εργαλεία κουλτούρας, όπως αυτά προτείνονταν στο πλαίσιο του προγράμματος IPL , τα προσαρμοσαν στα ελληνικά δεδομένα και ολόκληρη η ερευνητική ομάδα συναντήθηκε επανειλημμένως, προκειμένου να λάβουν την τελική τους μορφή.

### **3.2.2. Στόχος του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»**

Η ερευνητική ομάδα είχε ως στόχο οι εκπαιδευτικοί να αναστοχαστούν σε σχέση με την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα καλούνταν να εντοπίσουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι ίδιοι εργάζονταν. Αυτό στη συνέχεια θα τους επέτρεπε να προχωρήσουν ένα βήμα επιπλέον: να εντοπίσουν πώς θα μπορούσαν οι ίδιοι να δράσουν βελτιώνοντας το σχολείο τους και να αναπτυχθούν επαγγελματικά εντός αυτού. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» θα ανίχνευε τη συνολική θεώρηση των εκπαιδευτικών ως προς την κουλτούρα των σχολείων τους. Επιπλέον λειτουργώντας σε ομάδες, οι εκπαιδευτικοί θα ξεκινούσαν την μεταξύ τους συνεργασία με σημείο αναφοράς κάτι κοινό ως θέμα: το σχολείο τους και θα παρουσίαζαν τις απαντήσεις τους ανά ομάδες.



### **3.2.2.1. Τρόπος χρήσης του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»**

Κάθε ομάδα εκπαιδευτικών πήρε ένα φύλλο στο οποίο αναγράφονταν τέσσερις τύποι επαγγελματικής κουλτούρας. Κάθε ένας από τους τρεις πρώτους τύπους (Α, Β και Γ) συνοδευόταν από ένα σύντομο κείμενο που τον περιέγραφε. Επιπλέον τους δόθηκε περιθώριο (στον τύπο Δ) να τοποθετηθούν οι ίδιοι και να συνθέσουν ένα τύπο κουλτούρας για το σχολείο τους, σε περίπτωση που δεν τους κάλυπταν οι τρεις προαναφερθέντες. Τους δόθηκε συγκεκριμένος χρόνος να συζητήσουν μεταξύ τους ανά ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ο καθένας ξεχωριστά τα χαρακτηριστικά του σχολείου τους. Στη συνέχεια συζήτησαν μεταξύ τους, διάβασαν ο καθένας τι είχαν γράψει οι υπόλοιποι της ομάδας τους, ένας από κάθε ομάδα άρχισε σημειώνει αυτά στα οποία οι υπόλοιποι και ο ίδιος συμφωνούσαν. Έτσι προέκυψαν τα κοινά σημεία για κάθε ομάδα. Μετά οι εκπαιδευτικοί προέβησαν σε διορθώσεις ως προς την έκφραση και επιβεβαίωσαν ότι τα όσα είχαν γραφτεί, τους αντιπροσώπευαν. Με αυτόν τον τρόπο προέκυψαν οι τελικές απαντήσεις κάθε ομάδας ως προς τα χαρακτηριστικά του σχολείου τους και έτσι οι εκπαιδευτικοί ενέταξαν το σχολείο τους σε έναν από τους τέσσερις τύπους επαγγελματικής κουλτούρας

### **3.2.2.2. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»**

Το εργαλείο «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» αποτελεί μέρος του υλικού που η ερευνητική ομάδα είχε στη διάθεσή της στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος ΙΠΛ. Το συγκεκριμένο εργαλείο επελέγη σε συνάντηση της ερευνητικής ομάδας, μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από μέλη της στα ελληνικά δεδομένα.

Συγκεκριμένα σε κάθε εκπαιδευτικό θα δινόταν έντυπο με το ακόλουθο σχεδιάγραμμα, που περιείχε τους τέσσερις τύπους επαγγελματικής κουλτούρας και τα βασικά στοιχεία του κάθε τύπου:

*Επαγγελματική κουλτούρα Α*

*Αναγνωρίζετε αυτή ως την επαγγελματική κουλτούρα που βιώνετε στο σχολείο σας;*

*Έχουμε αρκετά υψηλές προσδοκίες από τους*

*Πόσο κοντά είναι στην*

μαθητές. Όλη μας η προσπάθεια επικεντρώνεται στη διδασκαλία των μαθημάτων μας και στις συναντήσεις μας δε χάνουμε χρόνο με μοντέρνες πρωτοβουλίες. Η γενική διεύθυνση δεν αναμιγνύεται, αφήνεσαι να βρεις λύση στα προβλήματα. Οι συνάδελφοι σέβονται την ιδιωτικότητά σου, οπότε δε θα έρχονταν μέσα στην τάξη σου, εκτός αν τους καλούσες. Τα πηγαίνουμε αρκετά καλά. Θα κουβεντιάσουμε πίνοντας καφέ για τα χόμπυ μας, τις διακοπές μας κλπ. Οι διδακτικές προσεγγίσεις είναι περισσότερο παραδοσιακές. Έγκειται στον καθένα από εμάς να φέρει εις πέρας το μάθημά του και να πιέσει τους μαθητές να περάσουν τις εξετάσεις. Αν οι μαθητές δεν περάσουν, αυτό έχει κακό αντίκτυπο στον καθηγητή. Γίνονται όλα με τον ίδιο ρυθμό, με σταθερά αποτελέσματα στην πρόοδο στα αποτελέσματα των εξετάσεων. Δεν υποδεχόμαστε με χαρά τους μαθητές που μάλλον θα αποτύχουν και δε συνηθίζεται να κουβεντιάσουμε πώς μαθαίνουν οι μαθητές ή πώς διδάσκουν οι καθηγητές.

#### *Επαγγελματική κουλτούρα Β*

Εδώ προσπαθούμε να δουλεύουμε σαν ομάδα. Είμαστε αρκετά φιλικοί μεταξύ μας: αστεειεύομαστε και πάντα υπάρχει μία τούρτα με κεράκια όταν κάποιος έχει γενέθλια. Αυτή η ατμόσφαιρα σημαίνει ότι στις συναντήσεις μας μπορούμε να συζητήσουμε τα σοβαρά θέματα. Μερικές φορές υπάρχει ένταση στη συζήτηση, αλλά αυτό συμβαίνει επειδή όλοι

πραγματικότητα του σχολείου σας;  
Τι λείπει;  
Αναγνωρίζετε αυτή ως την επαγγελματική κουλτούρα που βιώνετε στο σχολείο σας;  
Πόσο κοντά είναι στην πραγματικότητα του σχολείου σας;  
Τι λείπει;

ενδιαφερόμαστε για το ίδιο πράγμα: τα επιτεύγματα των μαθητών μας. Πάντα υπάρχει ένα πρόγραμμα που «τρέχει», διότι πάντα ψάχνουμε νέους τρόπους να ωθούμε τους μαθητές σε καλύτερα αποτελέσματα. Στόχος μας είναι να έχουμε το μέγιστο αριθμό εισακτέων στο Πανεπιστήμιο. Η διευθυντική ομάδα μας ωθεί σε νέα ύψη επιτευγμάτων. Περί αυτού πρόκειται.

#### *Επαγγελματική κουλτούρα Γ*

Στο σχολείο μας στηριζόμαστε ο ένας στον άλλο. Αν συναντήσεις πρόβλημα, απλά το συζητάς με τους συναδέλφους σου και όλοι σπεύδουν να βοηθήσουν. Ποτέ δε βαριέσαι εδώ, διότι διαρκώς καινοτομούμε. Κάνουμε πολλές συνδιδασκαλίες και αλληλοπαρατηρήσεις. Κάποιες φορές κινδυνεύεις να γελοιοποιηθείς, αλλά δεν πειράζει, γιατί είμαστε όλοι στην ίδια βάρκα. Εδώ είναι ασφαλές το να παίρνεις ρίσκα, κάνεις λάθη, αλλά μαθαίνεις. Δεχόμαστε πραγματικά και σεβόμαστε ο ένας τον άλλο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πάντα συμφωνούμε. Μάλιστα κάποιες φορές διαφωνούμε έντονα, αλλά αυτές οι διαφωνίες μας βοηθούν. Όταν διαφωνούμε έντονα, επιστρέφουμε στις βασικές μας αρχές και σκεφτόμαστε τι πρεσβεύουμε και τι πραγματικά πιστεύουμε για τη μάθηση και το σκοπό της εκπαίδευσης. Επίσης μελετούμε προσεκτικά τις πρακτικές μας και οι

*Αναγνωρίζετε αυτή ως την επαγγελματική κουλτούρα που βιώνετε στο σχολείο σας;*

*Πόσο κοντά είναι στην πραγματικότητα του σχολείου σας;*

*Τι λείπει;*

*διαφωνίες είναι συχνά σε σχέση με δεδομένα που κάποιος συνέλεξε για το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη μας.*

*Η τοποθέτησή σου (Δ)*

*Αν πιστεύεις ότι το σχολείο σου δεν είναι όπως τα παραπάνω, γράψε τη δική σου τοποθέτηση*

#### *Πίνακας 1*

*Ερευνητικό εργαλείο «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»*

### **3.2.2.3. Περιγραφή τρόπου εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»**

Η ερευνητική ομάδα σε συνάντησή της στις 30 Σεπτεμβρίου του 2009 όρισε τους στόχους της 1<sup>ης</sup> επίσκεψης στα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ITL. Οι στόχοι ήταν:

Ενημέρωση για το πρόγραμμα

Ενθάρρυνση για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών

Συγκρότηση, περιγραφή και έγκριση από το σύλλογο διδασκόντων της ομάδας ITL

Δημιουργία μίας πρώτης φάσης του πορτρέτου του σχολείου

Προετοιμασία για τα επόμενα πιο στάδια της δημιουργίας του πορτρέτου του σχολείου

Επίσης καθορίστηκαν τα υλικά που θα προτεινόταν στους εκπαιδευτικούς, τα οποία ήταν συγκεκριμένη βιβλιογραφία και οπτικοακουστικό υλικό. Τέλος αποφασίστηκε και απεστάλη στο σχολείο η επιστολή ενημερωτικά για το πρόγραμμα ITL (βλ. παράρτημα 3, σελ. 357).

Στην συνέχεια ορίστηκε η ημερομηνία της πρώτης συνάντησης εκπαιδευτικών και ερευνητικής ομάδας. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε την 16<sup>η</sup> Οκτωβρίου 2009 στις 13.25 μετά το τέλος του ωρολογίου προγράμματος σε ημερομηνία και ώρα που οι εκπαιδευτικοί είχαν επιλέξει. Συμμετείχαν οι ομάδες Διδακτικής, Σχολικού Εκφοβισμού

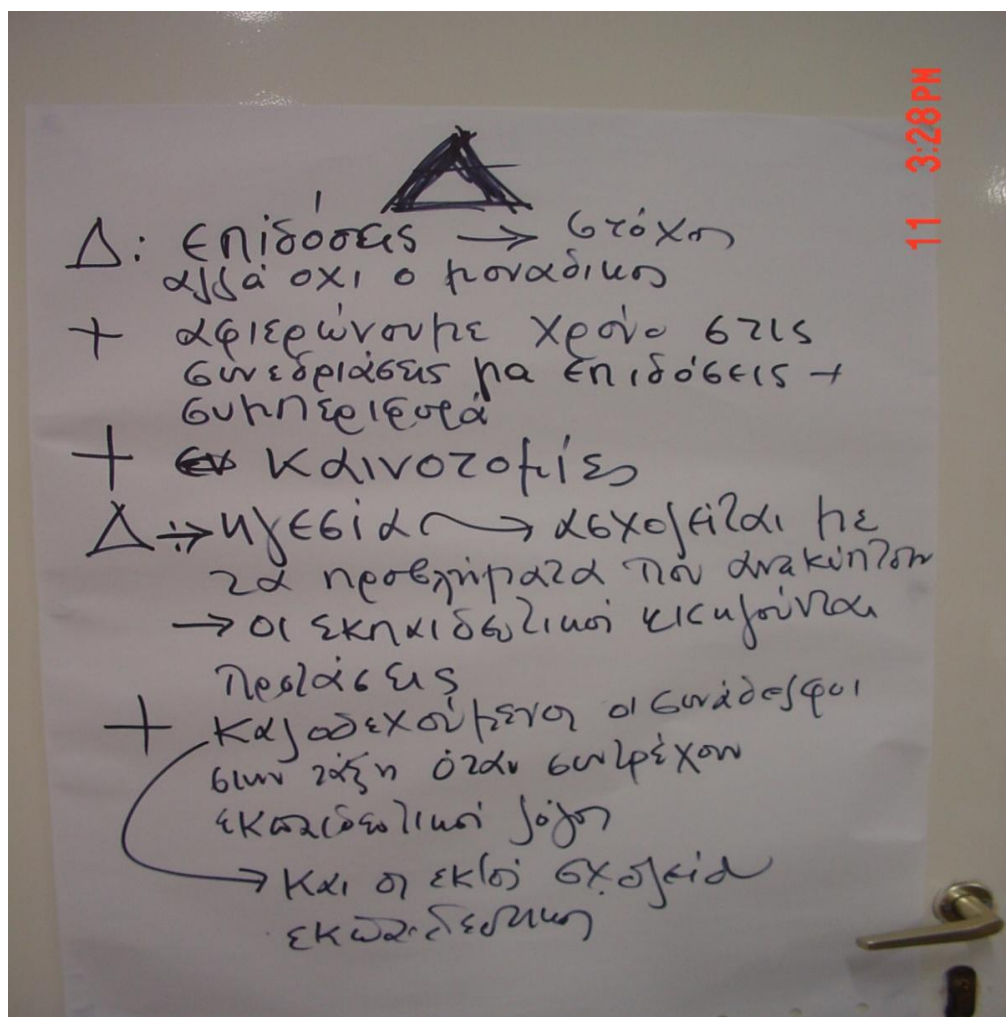
και Stand by you Γυμνασίου και Stand by you Λυκείου εκπαιδευτικών του σχολείου και ενός μέλους από τη διεύθυνση (Γενικός Υποδιευθυντής).

Η ερευνητική ομάδα εξήγησε στους εκπαιδευτικούς ότι θα χρησιμοποιούνταν εργαλεία κουλτούρας, ώστε να σκιαγραφηθεί ένα προφίλ για το σχολείο τους. Επίσης προτάθηκε από την ερευνητική ομάδα οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν ανά ομάδα, καθώς οι συμμετέχουσες ομάδες προϋπήρχαν της συγκεκριμένης συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στις προτάσεις της ερευνητικής ομάδας και τους δόθηκε το έντυπο με τους τέσσερις τύπους σχολείου ανάλογα με την επαγγελματική κουλτούρα που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός, όπως αυτό περιγράφηκε στον πίνακα1.

Οι εκπαιδευτικοί θα συνεργάζονταν για δεκαπέντε λεπτά και στη συνέχεια θα έλεγαν τις απαντήσεις τους. Αρχικά ο κάθε εκπαιδευτικός σημείωσε κάποια στοιχεία για τον τύπο του σχολείου και στη συνέχεια κάθε ομάδα συζήτησε για να καταλήξει σε μία συνολική απάντηση. Όταν ο χρόνος που είχε δοθεί τελείωσε, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι να δώσουν τις απαντήσεις τους. Τους δόθηκαν επιπλέον 5 λεπτά. Μετά ξεκίνησαν να απαντούν ανά ομάδα. Μέλος της ερευνητικής ομάδας σημείωνε την απάντηση κάθε ομάδας και τα αντίστοιχα βασικά στοιχεία. Επίσης μέλος της ερευνητικής ομάδας φωτογράφησε αυτές τις απαντήσεις, από τις οποίες μετά από επεξεργασία προέκυψαν τα αποτελέσματα που ακολουθούν.

#### **3.2.2.4. Αποτελέσματα της χρήσης του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»**

Οι τέσσερις ομάδες κατέληξαν σε απαντήσεις, όπως αυτή που φαίνεται στην ακόλουθη εικόνα:



Εικόνα 1: Φωτογραφία από τις απαντήσεις ομάδας εκπαιδευτικών στο «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»

Προέκυψαν λοιπόν δεδομένα από τη συγκεκριμένη διαδικασία (βλ. παράρτημα 4, σελ. 289-290) των τεσσάρων ομάδων σε τέσσερα χαρτιά, όπως αυτό που φαίνεται στην εικόνα 1. Αυτά φωτογραφήθηκαν και μεταφέρθηκαν ως κείμενο από την ερευνητική ομάδα, οπότε και αναλύθηκαν οι απαντήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα Διδακτικής επέλεξε τον τύπο επαγγελματικής κουλτούρας Β, με κάποιες προσθήκες. Δηλαδή ότι επρόκειτο για ένα σχολείο στο οποίο γίνονταν προσπάθειες για καινοτομίες. Η ομάδα προσέθεσε ότι στο σχολείο υπήρχε αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών και ότι όταν οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν, επέστρεφαν στις βασικές αρχές του σχολείου. Οι όποιες συγκρούσεις προέκυπταν ήταν δημιουργικές, ενώ υπήρχε προβληματισμός για νέες διδακτικές προσεγγίσεις.

Η ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό υποστήριξε ότι το σχολείο αποτελούσε ένα συνδυασμό των τύπων Β και Γ, αλλά βρισκόταν πιο κοντά στον τύπο Β. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτής της ομάδας, στο σχολείο εφαρμόζονταν αρκετά παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, οι συγκρούσεις ήταν δημιουργικές, ενώ για την επίλυση των θεμάτων που προέκυπταν, οι εκπαιδευτικοί επέστρεφαν στις αρχές του σχολείου. Η ομάδα εντόπισε μια διαφοροποίηση ως προς τον τύπο Β: το γεγονός ότι στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί εστίαζαν στην επίδοση των μαθητών σε συνδυασμό με την κοινωνικοποίηση των παιδιών και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους.

Η ομάδα Stand by you Γυμνασίου απάντησε ότι το σχολείο αν και ξεκινά από τον τύπο Α, καταλήγει στον τύπο Δ. Η ομάδα εντόπισε την εξής διαφοροποίηση: οι επιδόσεις των μαθητών ήταν στόχος, αλλά όχι ο μοναδικός. Επιπλέον εντόπισαν ότι οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν χρόνο στις συνεδριάσεις τους για τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και για τη συμπεριφορά των παιδιών. Επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ασχολούνταν με καινοτομίες. Σε σχέση με την ηγεσία του σχολείου, επεσήμαναν ότι ασχολούνταν με τα προβλήματα που ανέκυπταν ότι και οι εκπαιδευτικοί εισηγούνταν προτάσεις επίλυσής τους. Τέλος αναφέρθηκαν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, σημειώνοντας ότι οι συνάδελφοι ήταν καλοδεχούμενοι μέσα στην τάξη, όταν συνέτρεχαν λόγοι διδακτικοί και ότι οι εκτός σχολείου εκπαιδευτικοί ήταν επίσης ευπρόσδεκτοι.

Η ομάδα Stand by you Λυκείου επέλεξε επίσης τον τύπο Δ. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ανέφεραν ότι στο σχολείο υπήρχαν μεγάλες προσδοκίες και εστίαση στη διδασκαλία, χωρίς αυτό να είναι αυτοσκοπός. Για τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, είπαν ότι οι συνάδελφοι ήταν καλοδεχούμενοι σε πλαίσιο συνεργασίας, υπήρχαν κοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα συζήτησης στα διαλείμματα σε μικρές άτυπες ομάδες, και ότι υπήρχαν φιλικές σχέσεις (και γιορτές) μεταξύ των εκπαιδευτικών, υπήρχε πάντα κάποιο πρόγραμμα σε εξέλιξη με στόχο την ένταξη των μαθητών στο σχολικό γίνεσθαι. Για τις μεθόδους διδασκαλίας είπαν ότι υιοθετούνταν μάλλον παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις στη δευτεροβάθμια. Επίσης ένας από τους στόχους ήταν η εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο, υπήρχε σχετική αλληλεγγύη, αλληλοσεβασμός και σεβασμός προς το μαθητή. Τέλος η ηγετική ομάδα ενθάρρυνε τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.

### 3.2.2.5. Οι τύποι επαγγελματικής κουλτούρας που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί των ομάδων

Στη συνέχεια παρατίθεται ένας συνοπτικό πίνακας με τις επιλογές τύπων επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών του Λεοντείου Λυκείου Πατησίων, στον οποίο φαίνεται ότι το σχολείο βρισκόταν εγγύτερα στον τύπο επαγγελματικής κουλτούρας Β, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς των ομάδων. Επίσης οι δύο από τις τέσσερις ομάδες πρόσθεσαν κάποια επιπλέον στοιχεία που αφορούσαν στο σχολείο τους και διαφοροποίησαν κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά που περιγράφονταν στον επαγγελματικό τύπο κουλτούρας Β, έτσι όπως τους δόθηκε στο έντυπο κατά την εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου».

	<u>Τύπος Α</u>	<u>Τύπος Β</u>	<u>Τύπος Γ</u>	<u>Τύπος Δ</u>
<u>Ομάδα</u> <u>Anti bullying</u>		X		
<u>Ομάδα</u> <u>Διδακτικής</u>		X		
<u>Ομάδα</u> <u>Stand by you</u> <u>Γυμνασίου</u>				X
<u>Ομάδα</u> <u>StandByYou</u> <u>Λυκείου</u>				X

*Πίνακας 2: Απαντήσεις των ομάδων του σχολείου στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»*



### 3.2.2.6. Χαρακτηριστικά της κουλτούρας του σχολείου που αναφέρθηκαν «πιο συχνά» από τους εκπαιδευτικούς των ομάδων

Στη συνέχεια παρατίθεται ένας πίνακας με τις απαντήσεις που οι εκπαιδευτικοί έδωσαν πιο συχνά. Σημειώνονται οι απαντήσεις που δόθηκαν τουλάχιστον από δύο ομάδες εκπαιδευτικών.

	Διδακτική	Anti – bullying	SBY Γυμνασίου	SBY Λυκείου
Καινοτομίες	X		X	
Δημιουργικές συγκρούσεις	X	X		
Παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας		X		X
Κοινωνικός – παιδαγωγικός ρόλος σχολείου		X	X	X
Ενθαρρυντικός ρόλος διεύθυνσης			X	X
Καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	X			X
Όχι αυτοσκοπός η επιτυχία στις εξετάσεις		X	X	X
Η ηγεσία (διεύθυνση) ασχολείται και βοηθά			X	X

*Πίνακας 3*

*Οι πιο συχνές απαντήσεις στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»*

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, όπου αποτυπώνονται οι απαντήσεις των ομάδων των εκπαιδευτικών, στο σχολείο η έμφαση δίνεται στον παιδαγωγικό του ρόλο, με την επιτυχία να μην αποτελεί στις εξετάσεις να μην αποτελεί αυτοσκοπό για τους

εκπαιδευτικούς. οι πίνακας 2 και πίνακας 3 παρατίθενται ενδεικτικά, καθώς στη συνέχεια θα γίνει σαφέστερη αναφορά στα κοινά σημεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έδωσαν τα δεδομένα στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου».

### **3.2.2.7. Κοινά σημεία στις απαντήσεις των ομάδων στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»**

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να συνοψιστούν τα βασικά στοιχεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών από τις 4 ομάδες που συμμετείχαν στη διαδικασία εφαρμογής του «σκιαγραφώντας την κουλτούρα του σχολείου». Αυτό θα γίνει εντοπίζοντας τα κοινά στοιχεία των απαντήσεων μεταξύ των ομάδων.

Το πρώτο θέμα αφορά στο πώς επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και ειδικότερα στις εκάστοτε διαφωνίες και προβλήματα που συναντώνται. Οι εκπαιδευτικοί και των τεσσάρων ομάδων αναφέρθηκαν στη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Διδακτικής και Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό στάθηκαν στον τρόπο με τον οποίο λύνονται οι διαφωνίες που προκύπτουν, δηλαδή επιστρέφοντας στις βασικές αρχές του σχολείου. Επίσης ανέφεραν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι δημιουργικές τελικά. Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου εστίασαν στη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, ότι δηλαδή είναι ευπρόσδεκτοι ο ένας στην τάξη του άλλου και ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι δεκτικοί στη συνεργασία τους και με εκπαιδευτικούς εκτός σχολείου. Επίσης σημείωσαν ότι υπάρχουν πολύ καλές σχέσεις και οικειότητα, αλληλοϋποστήριξη και αλληλοσεβασμός.

Το δεύτερο θέμα είναι η ηγετική ομάδα του σχολείου και ο ρόλος της, θέμα που αφορά στη διοίκηση του σχολείου. Σε σχέση με το ρόλο της ηγετικής ομάδας του σχολείου, οι ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου υποστήριξαν ότι ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες από πλευράς των εκπαιδευτικών. Επίσης ότι ασχολείται με τα προβλήματα που ανακύπτουν. Σημειώνεται ότι από τις ομάδες Διδακτικής και Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό δεν έγινε αντίστοιχα κάποια αναφορά.

Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι το τρίτο θέμα που εντοπίζεται, θέμα που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα σημείο στο οποίο

αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου και η ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό ήταν ότι στο σχολείο δινόταν έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία αποτελούσε σκοπό, αλλά όχι τον μόνο. Για το σχολείο ήταν σημαντικό να στηρίζεται ο μαθητής και σε παιδαγωγικό επίπεδο. Συγκεκριμένα ο μαθητής να εντάσσεται στη σχολική ζωή, να κοινωνικοποιείται. Επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί συζητούν για αυτά τα θέματα στις συνεδριάσεις τους, αλλά και στον ελεύθερό τους χρόνο στο σχολείο. Σημειώνεται ότι από την ομάδα Διδακτικής δεν έγινε αναφορά στον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου.

Τέλος το θέμα της διδασκαλίας και ο τρόπος προσέγγισής της μέσα στο σχολείο είναι το τελευταίο θέμα, που επίσης αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ομάδων αναφέρθηκαν στον τρόπο διδασκαλίας που εφαρμόζεται στο σχολείο. Η ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό και η ομάδα Stand by you Λυκείου αναφέρθηκαν στον τρόπο διδασκαλίας ως παραδοσιακό, ενώ η ομάδα Διδακτικής εντόπισε έναν προβληματισμό σε σχέση με θέματα διδακτικής και πιο συγκεκριμένα ότι στο σχολείο υπάρχει έντονος προβληματισμός για νέες διδακτικές προσεγγίσεις

### **3.2.2.8. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των ομάδων στο «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»**

Η πρώτη διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ομάδων αφορά στο ρόλο της διοίκησης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας Διδακτικής δεν αναφέρθηκαν στο ρόλο της διεύθυνσης – ηγετικής ομάδας του σχολείου. Ταυτόχρονα οι ομάδες του Stand by you αναφέρθηκαν στο ρόλο της ηγεσίας του σχολείου και μάλιστα ως βοηθητικό για το έργο τους. Στο σημείο αυτό αναδείχθηκε η αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης του ρόλου των μελών της διοίκησης του σχολείου στο έργο των ομάδων των εκπαιδευτικών. Η ερευνητική ομάδα έπρεπε στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας να εστιάσει σε αυτό το θέμα αναλύοντας το ρόλο του διευθυντή για την κάθε ομάδα ξεχωριστά. Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει κάποια αρνητικής χροιάς αναφορά σε μέλη της διοίκησης του σχολείου.

Η δεύτερη διαφοροποίηση παρατηρείται και πάλι σε σχέση με την ομάδα Διδακτικής. Και οι δύο ομάδες του Stand by you έδωσαν έμφαση στο ρόλο της ομάδας του συσχετίζοντάς τον με την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου. Δηλαδή δεν περιορίστηκαν σε θέματα διδακτικής, αλλά ενέταξαν στην κουλτούρα του σχολείου και τον παιδαγωγικό ρόλο του

εκπαιδευτικού, Ομοίως και η ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό. Ενώ λοιπόν οι τρεις αυτές ομάδες τόνισαν τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού, η ομάδα της Διδακτικής δεν αναφέρθηκε σχετικά σε αυτόν τον ρόλο, ως μέρος της κουλτούρας του σχολείου.

Οι ομάδες Διδακτικής και Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό επέλεξαν τον τύπο κουλτούρας B, από αυτούς που τους δόθηκαν. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις ομάδες Stand by you δεν επέλεξαν ένα από τα τρία πρώτα προφίλ επαγγελματικής κουλτούρας που τους προτάθηκε, όπως οι προαναφερθείσες ομάδες, ενδεχομένως να οφείλεται στην απουσία αναφοράς στον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού και του σχολείου ή την ένταξη των μαθητών με συμπεριφοριστικά προβλήματα στην τάξη και γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον που είναι ακριβώς και το θέμα των ομάδων Stand by you.

Οι ομάδες Διδακτικής και Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό ανέφεραν ότι για την επίλυση των θεμάτων που προέκυπταν, οι εκπαιδευτικοί επέστρεφαν στις βασικές αρχές του σχολείου. Πράγματι πρόκειται για ένα σχολείο με μακρόχρονη πορεία και σαφείς παιδαγωγικές αρχές από ιδρύσεώς του.

Οι ομάδες του Stand by you επεσήμαναν το γεγονός ότι η ηγεσία του σχολείου ασχολούταν με προβλήματα που προέκυπταν (ομάδα Stand by you Γυμνασίου) και ότι η ηγετική ομάδα ενθάρρυνε τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (ομάδα Stand by you Λυκείου). Δίνοντας έμφαση στο ρόλο της ηγετικής ομάδας για την επίλυση των θεμάτων που προέκυπταν και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με το σχολείο, μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλίας.

### **3.2.2.9. Συμπεράσματα του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»**

Με βάση τα αποτελέσματα του «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου», τα μέλη των ομάδων εντόπισαν στοιχεία της κουλτούρας του σχολείου τα οποία ήταν σχετικά με το θέμα της ομάδας τους αντίστοιχα. Μάλιστα η κάθε ομάδα εντόπισε διαφορετικά στοιχεία της κουλτούρας του σχολείου εστιάζοντας σε αυτά που θα ήταν ίσως βοηθητικά για το έργο της σε κάθε περίπτωση.

Πιο συγκεκριμένα, ο προβληματισμός για νέες διδακτικές μεθόδους εντοπίστηκε από την ομάδα της Διδακτικής και μόνο, και το θέμα της ομάδας είναι ακριβώς αυτό. Μάλιστα οι

εκπαιδευτικοί των υπολοίπων ομάδων έκαναν λόγο για παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, που εφαρμόζονταν στο σχολείο, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα του σχολείου που παρουσίασαν σχετικά τα μέλη της ομάδας Διδακτικής.

Σε σχέση με το ότι δινόταν έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, αυτό ήταν κάτι το οποίο εντοπίστηκε κυρίως από τις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου και την ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό. Οι ομάδες αυτές είχαν αντίστοιχα θεματολογία που άπτεται κυρίως του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση του σχολείου.

Τέλος ο ρόλος της διοίκησης αναφέρθηκε ως ενθαρρυντικός και βοηθητικός από τα μέλη των ομάδων Stand by you, στις συναντήσεις των οποίων συμμετείχε μέλος της γενικής Διεύθυνσης του σχολείου και μάλιστα συνεργαζόταν με τους εκπαιδευτικούς στην επίλυση των ζητημάτων που προέκυπταν. Ενδεχομένως η στάση του μέλους της γενικής Διεύθυνσης του σχολείου στις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου να αντιπροσώπευε για τους εκπαιδευτικούς των ομάδων αυτών τη στάση ολόκληρης της ηγετικής ομάδας του σχολείου.

Η κάθε ομάδα ήθελε να ορίσει το «χώρο» της μέσα στο σχολείο, εντοπίζοντας τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της κουλτούρας του σχολείου. Αυτό στη συνέχεια της συνεργασίας της ερευνητικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί. Να εξεταζόταν δηλαδή αν θα κατάφερνε η κάθε ομάδα εκπαιδευτικών να αποκτήσει σαφή ρόλο μέσα στο σχολείο και να κατοχυρώσει το έργο της.

### **3.2.2.10. Γενικότερα συμπεράσματα από το ερευνητικό εργαλείο «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου»**

Η εφαρμογή του «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» οδήγησε σε συμπεράσματα σε δύο άξονες. Αφενός ως προς τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών και αφετέρου ως προς το περιεχόμενο των συγκεκριμένων απαντήσεων σε σχέση με την κουλτούρα του σχολείου.

Κατά την εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» η δράση των εκπαιδευτικών μέσα στην ομάδα τους χωρίστηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη εργάστηκε ο κάθε εκπαιδευτικός ατομικά και σε δεύτερη φάση συνεργάστηκαν και προέκυψαν οι τελικές απαντήσεις της κάθε ομάδας.

Αυτός ο τύπος εργασίας είναι ενδεικτικός δύο πραγμάτων. Πρώτον ότι η κουλτούρα αφορά σε ατομικό επίπεδο τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια έρχεται το μοίρασμα ως τρόπος συμμετοχής στην κουλτούρα – το μοίρασμα με τα μέλη της ομάδας.

Δεύτερον ότι ο κάθε εκπαιδευτικός έχει διαμορφωμένη εικόνα την οποία , καθώς βρίσκει εύφορο έδαφος μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, μπορεί να την μοιραστεί και να την επεκτείνει συνθέτοντας τις τελικές απαντήσεις του.

Τα δύο παραπάνω συμπεράσματα αφορούν στην διαδικασία μέσα από την οποία δρα ο εκπαιδευτικός εντός ομαδικού πλαισίου και τις αντίστοιχες στοχαστικές διαδικασίες.

Τα ερωτήματα για την κουλτούρα του σχολείου απασχόλησαν σε ατομικό αρχικά επίπεδο τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, εφόσον βρισκόταν κοινό έδαφος, μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, με κοινούς στόχους, γινόταν το «μοίρασμα της κουλτούρας» όπως το κάθε μέλος το αντιλαμβανόταν.

Αντίστοιχα διαμορφωνόταν και ο τρόπος δράσης του εκπαιδευτικού και κατά αντιστοιχία της ομάδας εκπαιδευτικών. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός ξεκινούσε με τις δικές του απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις για το σχολείο του και στη συνέχεια μέσα από το διάλογο εντοπίζονταν τα κοινά στοιχεία που συνθέτουν τις τελικές προσεγγίσεις – απαντήσεις.

Ο συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή ο καθένας μόνος του και μετά σύνθεση των επί μέρους απόψεων δεν υποδείχθηκε στους εκπαιδευτικούς από την επιμορφωτική ομάδα. Επελέγη από τα μέλη όλων των ομάδων του συγκεκριμένου σχολείου.

Το παραπάνω είναι ενδεικτικό μίας σχετικής αυτονομίας και ανεξαρτησίας των εκπαιδευτικών μέσα στις συγκεκριμένες ομάδες. Επίσης το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί ενδεχομένως απόρροια του ατομικού χαρακτήρα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Στο σημείο αυτό, ως προς την τεχνική που χρησιμοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, τονίζεται το γεγονός ότι ο κάθε εκπαιδευτικός έγραψε τις απαντήσεις του και μετά ακολούθησε ο διάλογος με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκε. Αυτό είναι ενδεικτικό μίας τεχνικής προσέγγισης στην οποία η καταγραφή σε ατομικό επίπεδο προηγείται της συζήτησης μεταξύ των μελών της ομάδας, προκειμένου η συζήτηση αυτή να πραγματοποιηθεί με συγκεκριμένα δεδομένα.

Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τα μέλη κάθε ομάδας εντόπισαν στοιχεία της κουλτούρας του σχολείου με βάση τα ενδιαφέροντα των ομάδων τους αντίστοιχα.

Τα θετικά στοιχεία της κουλτούρας του σχολείου τους, που οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν, ήταν εκείνα που λειτουργούσαν βοηθητικά για την ομάδα στην οποία ανήκαν. Εντόπισαν δηλαδή ως θετικά τα στοιχεία της κουλτούρας του σχολείου που διευκόλυναν το έργο της ομάδας τους. Ήταν σαφές ότι ο στόχος της κάθε ομάδας ήταν καθοριστικής σημασίας για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έβλεπαν την κουλτούρα του σχολείου. Παρατηρήθηκε μία διάθεση από μέρους των εκπαιδευτικών να επιλέξουν ειδικά τα στοιχεία της κουλτούρας του σχολείου που αφορούσαν στη δράση τους. Το γεγονός ότι ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί παρέλειψαν στοιχεία της κουλτούρας του σχολείου τους υπό το πρίσμα του έργου της ομάδας τους είναι ένα αρνητικό στοιχείο το οποίο πιθανώς υφίσταται. Η προσήλωση στο στόχο της ομάδας να καθορίζει σε έναν βαθμό τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την κουλτούρα του σχολείου του είναι ένα αρνητικό σημείο της δράσης του εκπαιδευτικού εντός μίας ομάδας και αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σε σχέση με τα εμπόδια που μπορεί να συναντήσουν οι ομάδες εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με τη στάση της διευθυντικής ομάδας του σχολείου, οι αναφορές που έγιναν ήταν κυρίως από εκπαιδευτικούς ομάδων, όπου συμμετείχε και μέλος της διοίκησης του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων ομάδων αναφέρθηκαν στην ενθάρρυνση της ηγετικής ομάδας σε πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και στην ενασχόληση της ηγετικής ομάδας με προβλήματα που ανέκυπταν. Για το αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα, η στάση του διευθυντή που εκτιμάται θετικά από τους εκπαιδευτικούς των ομάδων είναι η ενθάρρυνση στην ανάληψη πρωτοβουλίας από τους εκπαιδευτικούς και η ενασχόληση με τα προβλήματα των εκπαιδευτικών. Αυτά τα χαρακτηριστικά της δράσης του διευθυντή που αναδείχθηκαν είναι κάποια πρώτα στοιχεία για το ερευνητικό ερώτημα σε σχέση με το διευθυντή και το ρόλο του που μπορεί να διευκολύνει το έργο μίας ομάδας εκπαιδευτικών.

Σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο των απαντήσεων που ελήφθησαν, η διάθεση του σχολείου για καινοτομία αναδείχθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως θετικό στοιχείο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συγκεκριμένες ομάδες θεωρούσαν ότι υπήρχε πρόσφορο έδαφος για την καινοτόμο δράση τους. Πράγματι το σχολείο είχε εξασφαλίσει κοινή κενή ώρα στο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις ομάδες αυτές,

επισημοποιώντας της δράση τους, γεγονός που οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στη θεώρηση ότι το σχολείο ενθαρρύνει την καινοτομία. Αυτού του τύπου οι παρεμβάσεις του διευθυντή επίσης είναι τα χαρακτηριστικά της δράσης του που διευκολύνουν το έργο της ομάδας των εκπαιδευτικών και δίνουν κάποια στοιχεία για το αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα.

Τέλος σημειώνεται ότι οι ομάδες ως προς τη δομή τους ακολούθησαν όλες τον ίδιο τρόπο εργασίας. Ο καθένας ατομικά σκέφτηκε και κατέληξε στις απαντήσεις του και στη συνέχεια όλοι μαζί συζήτησαν και προέκυψαν οι κοινές απαντήσεις της ομάδας, χωρίς να εντοπίστηκε ένα κεντρικό πρόσωπο σε κάποια από τις ομάδες στο οποίο απευθύνονταν τα υπόλοιπα μέλη.

### **3.2.3. Εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας»**

Το «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» εφαρμόστηκε σε συνέχεια του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου» στην ίδια συνάντηση ερευνητικής ομάδας και εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας», οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν θέματα του σχολείου τους που θα ήθελαν να βελτιώσουν. Η συνεργασία ερευνητικής ομάδας και εκπαιδευτικών ήταν σε εθελοντική βάση και ενθαρρυντική προς την έρευνα δράσης, οπότε η κάθε ομάδα εκπαιδευτικών θα επέλεγε το θέμα της. Ζητούμενο ήταν αυτό να γίνει στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας, καθώς η παρούσα έρευνα αφορά στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι ομάδες εκπαιδευτικών αρχικά επιλέγοντας θέμα και εν συνεχεία επιλέγοντας αντίστοιχο τρόπο δράσης.

#### **3.2.3.1. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας»**

Ο ερευνητικός στόχος ήταν στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικοί των σχολείων να εστιάσουν ως ομάδες σε ζητήματα πάνω στα οποία θα εργάζονταν. Με τίτλο «Τι θα θέλαμε για το σχολείο μας;» το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο δόθηκε αμέσως μετά το σχολιασμό των απαντήσεων του «Σε ποιο προφίλ Επαγγελματικής κουλτούρας ανήκει το σχολείο» για τον



καθορισμό του τύπου κουλτούρας του σχολείου. Σε μεγάλα χαρτόνια, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ανά ομάδες τα θέματα που τους απασχολούσαν και στη συνέχεια ως ομάδα να επέλεξαν ένα από αυτά. Οι εκπαιδευτικοί των άλλων ομάδων είχαν τη δυνατότητα να σχολιάσουν τα θέματα που επιλέγονταν από την κάθε ομάδα.

### **3.2.3.2. Υλοποίηση ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας»**

Οι εκπαιδευτικοί έχοντας απαντήσει στο «σκιαγραφώντας την κουλτούρα του σχολείου», η οποία τους είχε αναφερθεί ως πρώτη δραστηριότητα, ήταν πλέον έτοιμοι να περάσουν στη δεύτερη. Η ερευνητική ομάδα παρείχε πληροφορίες στις ομάδες για το πώς θα πραγματοποιούταν. Ο επικεφαλής της ερευνητικής ομάδας έδωσε διευκρινήσεις για το στόχο της διαδικασίας.

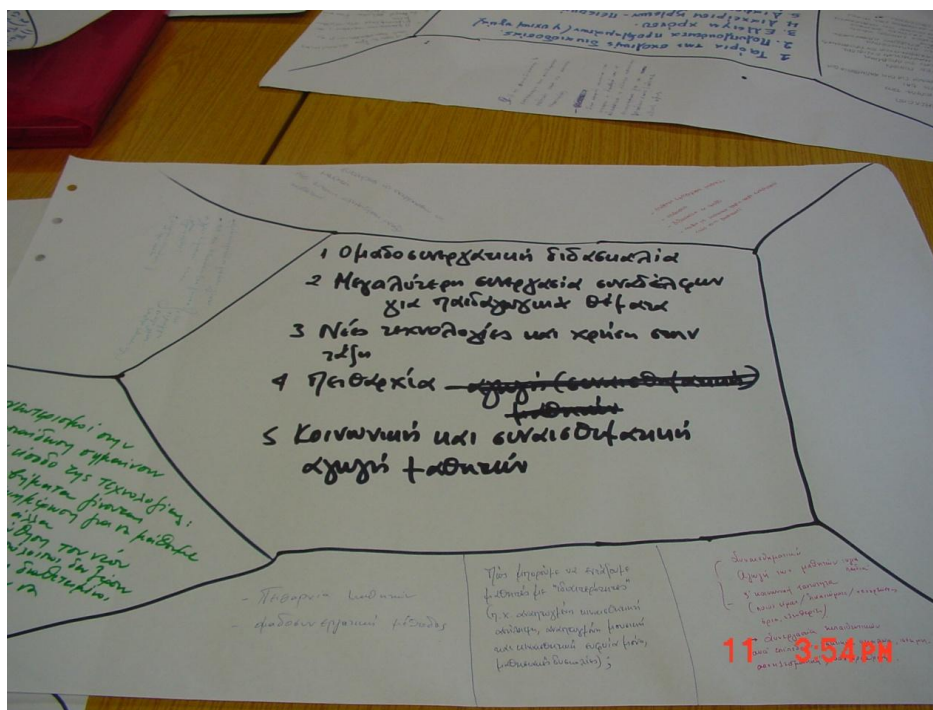
Ενώ οι ομάδες είχαν ξεκινήσει να επεξεργάζονται στοιχεία για τη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα, κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό έφυγαν λόγω υποχρεώσεων και έμειναν περίπου οι μισοί της ομάδας αυτής, για να ολοκληρώσουν τη διαδικασία.

Η 1<sup>η</sup> ομάδα της Διδακτικής- Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό αποτελούταν από 7 άτομα. Η 2<sup>η</sup> ομάδα, Stand by you Γυμνασίου από 3 άτομα (τους επόπτες Α, Β και Γ Γυμνασίου και μία υπό ένταξη εκπαιδευτικό) και η 3<sup>η</sup> ομάδα, Stand by you Λυκείου αποτελούταν από 4 άτομα (από τους επόπτες Α, Β, Γ Λυκείου, τον γενικό υποδιευθυντή του σχολείου και μία υπό ένταξη εκπαιδευτικό).

Κάθε ομάδα είχε στη διάθεσή της ένα μεγάλο χαρτί. Αρχικά στις άκρες του κάθε εκπαιδευτικός σημείωνε τις δικές του απαντήσεις. Σε κάθε ομάδα ακολούθησε συζήτηση μεταξύ τα των μελών και προέκυψαν οι συνολικές απαντήσεις της ομάδας.

Μετά από περίπου 30 λεπτά οι 3 ομάδες ήταν έτοιμες να παρουσιάσουν τις απαντήσεις τους.

Η μορφή των απαντήσεων ήταν όπως φαίνεται στην επόμενη εικόνα, ένα χαρτί με τις τελικές απαντήσεις, και τις επιμέρους σημειώσεις των εκπαιδευτικών:



Εικόνα 2

Φωτογραφία από τις απαντήσεις ομάδας εκπαιδευτικών στο «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας»

Οι εκπαιδευτικοί ανά ομάδα παρουσίασαν στην ερευνητική ομάδα τις απαντήσεις τους και στη συνέχεια από μέλος της ερευνητικής ομάδας σημειώθηκαν τα κυριότερα σημεία ανά ομάδα εκπαιδευτικών. Τα μέλη των άλλων ομάδων σχολίασαν τις προτάσεις των υπολοίπων σημειώνοντας σε αυτοκόλλητα χαρτάκια και κολλώντας τα επάνω στο χαρτόνι στο σημείο όπου απεύθυναν την ερώτηση. Με τον τρόπο αυτό τέθηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για το πώς θα μπορούσαν να υλοποιηθούν οι προτάσεις της κάθε ομάδας για τη βελτίωση του σχολείου.

### 3.2.3.3. Απαντήσεις στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας»

Στη συνέχεια θα αναφερθούν τα κυριότερα σημεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφηκαν κατά τη συνάντηση αυτή στο ερευνητικό εργαλείο «τι θα θέλαμε για

το σχολείο μας», με βάση το φωτογραφικό υλικό που προέκυψε και την αντίστοιχη επεξεργασία (βλ. παράρτημα 4, σελ. 290-293).

Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Διδακτικής και Εναντία στο σχολικό εκφοβισμό, που είχαν συμπτυχθεί λόγω αποχωρήσεων σε μία ενιαία ομάδα, αναφέρθηκαν στα εξής:

Παιδαγωγικά θέματα (4 από τους 6 εκπαιδευτικούς)

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (οι 2 από τους 6 εκπαιδευτικούς)

Μεγαλύτερη συνεργασία συναδέλφων για παιδαγωγικά θέματα (2 από τους 6 εκπαιδευτικούς)

Νέες τεχνολογίες στην τάξη (2 από τους 6 εκπαιδευτικούς)

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας Stand by you Γυμνασίου αναφέρθηκαν στα εξής θέματα:

Ποινές

Τρόποι προσέγγισης μαθητών

Τα όριά μας στην επαφή με παιδιά και γονείς τους (όρια παρέμβασης)

Σχολικός εκφοβισμός

Χαρισματικά παιδιά με προβληματική συμπεριφορά

Έλλειψη κοινωνικοποίησης ορισμένων παιδιών

Άρνηση παιδιών

Διαχείριση προβλημάτων

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας Stand by you Λυκείου αναφέρθηκαν στα εξής θέματα:

Τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας

Πολυπλοκότητα προβλημάτων

Έλλειψη χρόνου

Διαχείριση κρίσεων – πειστικά επιχειρήματα

Διαφορετική αντιμετώπιση των προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς (σιωπηρή διαφωνία)

Έννοια πειθαρχίας

Η προς τα έξω διακίνηση των προσπαθειών μας

Ρόλος γονέων στα διάφορα θέματα

Παρατηρώντας τις παραπάνω απαντήσεις, εντοπίστηκαν κάποιοι βασικοί άξονες προβληματισμού των εκπαιδευτικών, κυρίως στα παιδαγωγικά θέματα, στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, στα όρια σχολικής δικαιοδοσίας, στην πειθαρχία των μαθητών και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια παρατίθενται οι απαντήσεις συνολικά ανά θέμα των εκπαιδευτικών του Λεοντείου Λυκείου Πατησίων, και στην παρένθεση σημειώνεται το ποιες ομάδες εκπαιδευτικών έκαναν αναφορά στο συγκεκριμένο θέμα:

Βελτίωση συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων (ομάδα Διδακτικής και Ενώστια στο σχολικό εκφοβισμό και ομάδα StandByYou Λυκείου )

Πειθαρχία των μαθητών και συμπεριφορές τους προς βελτίωση (ομάδες Διδακτικής, Stand by you Γυμνασίου και Stand by you Λυκείου)

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καινοτόμες διδασκαλίες και χρήση νέων τεχνολογιών (ομάδα Διδακτικής )

Ρόλος των γονέων των μαθητών και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς (ομάδες Stand by you Λυκείου και Stand by you Γυμνασίου)

Έλλειψη χρόνου (ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Stand by you Λυκείου)

Αντιμετώπιση περισσότερων μαθητών που χρήζουν βοήθειας, επιμέρους μεθόδους αντιμετώπισης κρίσεων, όρια σχολικής δικαιοδοσίας, διαφορετικότητα των αντιμετωπιζόμενων περιπτώσεων, θωράκιση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παραπάνω (ομάδες Stand byyou Γυμνασίου και Stand by you Λυκείου)

#### **3.2.3.4. Κοινά σημεία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας»**

Το πρώτο βασικό θέμα στο οποίο αναφέρθηκαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως σε ποια ομάδα ανήκαν ήταν η συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

Το δεύτερο θέμα που διέτρεχε τις απαντήσεις των ομάδων ήταν η παιδαγωγική προσέγγιση σε σχέση με την πειθαρχία, τη συμπεριφορά των μαθητών και τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας.

Παρακάτω παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα ενδεικτικά για τους δύο παραπάνω θεματικούς άξονες:

- Η συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς:

*«συνεργασία εκπαιδευτικών ανά επίπεδο: τακτική, ισότιμη, αμοιβαία, αποτελεσματική»*

*«ανάγκη συνεργασίας – επιτελικών συναντήσεων»*

*«πώς και τι κοινοποιείται στους υπόλοιπους συναδέλφους – συντονισμός με τους υπόλοιπους»*

*«ο εμπλουτισμός των ομάδων και με άλλα άτομα . πώς γίνεται η επιλογή τους»*

- Η παιδαγωγική προσέγγιση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό:

*«παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε διάφορα θέματα»*

*«πειθαρχία μαθητών»*

*«συναισθηματική αγωγή των μαθητών»*

*«τα όριά μας στην επαφή με τα παιδιά και τους γονείς τους»*

*«πώς δίνονται οι ποινές»*

*«σοβαρά θέματα ψυχικής υγείας»*

*«αντιμετώπιση προβλημάτων χωρίς να ξεπερνά τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας».*

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν ζητούμενο των εκπαιδευτικών που αφορούσε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό ήταν ένα σημείο στο οποίο στάθηκαν οι εκπαιδευτικοί όλων των ομάδων επιζητώντας συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που δε συμμετείχαν στις ομάδες. Αυτό δίνει μία πρώτη απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τα θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από το έργο αυτού του τύπου των ομάδων, και έχει να κάνει με το ότι η συνεργασία και η εξωστρέφεια αξιολογούνται ψηλά από τα μέλη των ομάδων αυτών.

Επιπλέον η συνεργασία με εκπαιδευτικούς εκτός των ομάδων αποτελεί ζητούμενο για τα μέλη των ομάδων, δηλαδή είναι ένα θέμα προς επίλυση, το οποίο ταυτόχρονα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δίνει απάντηση και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί αυτών των ομάδων μέσα στο σχολείο.

Το δεύτερο θέμα που θέτουν οι εκπαιδευτικοί όλων των ομάδων είναι ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και ότι αυτό θα ήταν ένα θέμα που θα ήθελαν να δουλέψουν σε ομαδικό επίπεδο. Αυτό είναι ένα ακόμα ζήτημα το οποίο αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για τις ομάδες των εκπαιδευτικών και τα εμπόδια που συναντούν στο έργο τους.

### **3.2.3.5. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά ομάδα στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας»**

Στις απαντήσεις των ομάδων των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν δύο βασικές διαφοροποιήσεις:

Οι ομάδες Διδακτικής και σχολικού εκφοβισμού έθεσαν ζητήματα της πειθαρχίας των μαθητών και ευρύτερα τον παιδαγωγικό ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, συνεργασίας τους με τους συναδέλφους τους και πρότειναν συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις (χρήση νέων τεχνολογιών και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία).

Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you αναφέρονται κυρίως στο βαθμό και τον τρόπο της δικής τους εμπλοκής στα παιδαγωγικά ζητήματα που αντιμετώπιζαν με τους μαθητές. Επίσης αναφέρθηκαν στους γονείς των μαθητών, τον τρόπο εμπλοκής του εκπαιδευτικού σε ατομικό ή και σε προσωπικό επίπεδο και τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας.

Στην πρώτη περίπτωση η αναφορά στον παιδαγωγικό ρόλο αφορούσε περισσότερο στη διαχείριση τάξης προκειμένου να εφαρμοστούν οι διδακτικές προσεγγίσεις που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η αναφορά στον παιδαγωγικό ρόλο αφορούσε σε ατομικό επίπεδο τον μαθητή και αφορούσε και την οικογένειά του.

Η διαφοροποίηση αυτή πιθανότατα να προκύπτει από το διαφορετικό ρόλο και στόχο της κάθε ομάδας. Η ομάδα Διδακτικής είναι προσανατολισμένη στην εφαρμογή διδακτικών μεθόδων, ενώ οι ομάδες Stand by you είναι προσανατολισμένες στην εξατομικευμένη

υποστήριξη των μαθητών, όταν προκύπτει ανάγκη και με τρόπο, ώστε να καλύπτεται η συγκεκριμένη περίπτωση ανάγκης.

Το θέμα των ορίων της σχολικής δικαιοδοσίας που τέθηκε από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και το θέμα της εμπλοκής του εκπαιδευτικού σε προσωπικό επίπεδο με το πρόβλημα του μαθητή ήταν θέματα που αφορούσαν ενδεχομένως στο ρόλο της ηγετικής ομάδας του σχολείου και του σχολικού ψυχολόγου. Πρόκειται για θέματα τα οποία υπερβαίνουν την δικαιοδοσία και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ενδιαφέρον θα είχε στη συνέχεια να εστιάσει η ερευνητική ομάδα στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της διοίκησης τους σχολείου και οι ψυχολόγοι διαχειρίζονται αυτά τα θέματα. Επίσης στον τρόπο με τον οποίο στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Ενδεικτικά παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών :

Ομάδες Διδακτικής και Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό:

*«νεωτερισμοί στην εκπαίδευση σημαίνουν την είσοδο της τεχνολογίας...»*

*«συνεννόηση ως προς τις ομάδες»*

*«χρήση διαδραστικού πίνακα»*

*«προώθηση του νέου, γιατί οι παλιότεροι δεν ξέρουν και δεν είναι διατεθειμένοι να σε αφήσουν να δοκιμάσεις»*

*«ευκαιρία να εκφραστούν οι μαθητές»*

Ομάδες Stand by you:

*«τρόποι προσέγγισης μαθητών»*

*«τα όρια παρέμβασης – προσωπική εμπλοκή»*

*«πολυπλοκότητα προβλημάτων και έλλειψη χρόνου»*

*«η προσωπική ανεπάρκεια στη επίλυση των σύνθετων προβλημάτων»*

*«αντιμετώπιση προβλημάτων χωρίς να ξεπερνά τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας»*

*«ανάγκη «εκπαίδευσης γονέων»»*

*«η διάθεση των γονιών να εναποθέσουν το πρόβλημα ...»*

### **3.2.3.6. Αποτελέσματα του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας»**

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας», οι ομάδες εστίασαν κυρίως στα ακόλουθα θέματα:

διαχείριση μαθητών με παρεκκλίνουσες συμπεριφορές

συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους

συνεργασία γονέων μαθητών με εκπαιδευτικούς

οριοθέτηση του έργου των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου

Τα παραπάνω ζητήματα άπτονται του ρόλου του εκπαιδευτικού γενικότερα και ειδικότερα του παιδαγωγικού του ρόλου και του αντίστοιχου τρόπου εφαρμογής δράσης προς αυτήν την κατεύθυνση. Επίσης της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με συναδέλφους, των ορίων της σχολικής δικαιοδοσίας και της διαχείρισης γονέων, δηλαδή θεμάτων που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική του ανάπτυξη εντός του σχολείου και τη βελτίωση του σχολείου.

Σε αυτά τα θέματα θα πρέπει η ερευνητική ομάδα να εστιάσει στη συνέχεια της συνεργασίας, ώστε να εντοπιστούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε μία ομάδα εντός σχολείου λειτουργούν επ' αυτών και ποια στοιχεία της δράσης των εκπαιδευτικών του σχολείου, των μελών της διοίκησης και των ψυχολόγων που συμμετέχουν στις ομάδες των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται.

Μετά τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» διαμορφώθηκαν τα θέματα με τα οποία θα ασχολούνταν στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί. Ο τρόπος με τον οποίο αυτό θα γινόταν αποτελούσε το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Τα θέματα που τέθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» ήταν οι πρώτες απαντήσεις που η ερευνητική ομάδα είχε στη διάθεσή της σε σχέση με θετικά στοιχεία και εμπόδια στη δράση των εκπαιδευτικών που δρουν σε ομάδες. Η συνεργασία με τους συναδέλφους, ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού και η διαχείριση τάξης, ο τρόπος της προσωπικής εμπλοκής και τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας ήταν κάποια από τα εμπόδια που οι εκπαιδευτικοί των ομάδων συναντούσαν στο έργο τους.



Ειδικότερα τα θέματα της σχολικής δικαιοδοσίας και της προσωπικής εμπλοκής με το πρόβλημα του μαθητή άπτονται των ρόλων του μέλους της διοίκησης του σχολείου και των σχολικών ψυχολόγων. Τα σημεία αυτά σημειώνονται ερευνητικά, προκειμένου να εντοπιστεί παρακάτω ο ρόλος του μέλους της διοίκησης του σχολείου και των σχολικών ψυχολόγων. Εξάλλου το ερευνητικό εργαλείο που θα ακολουθούσε αφορούσε στη διοίκηση του σχολείου. Ήταν σχεδιασμένο, ώστε να δώσει η διοίκηση του σχολείου στοιχεία για την κουλτούρα του σχολείου.

Ως προς τη δομή των ομάδων δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των ερευνητικών εργαλείων. Εξάλλου η εφαρμογή των ερευνητικών δύο προαναφερθέντων ερευνητικών εργαλείων πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ίδια συνάντησης με τις ομάδες εκπαιδευτικών. Και στην περίπτωση λοιπόν, του «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν ατομικά και στη συνέχεια ως ομάδα συνέταξαν τις τελικές τους απαντήσεις, χωρίς να εντοπίζεται κάποιο κεντρικό πρόσωπο σε κάποια από τις ομάδες (βλ. παράρτημα 4, σελ. 290), παρά την παρουσία μέλους της διοίκησης του σχολείου σε μία από αυτές. Σημειώνεται ότι το μέλος της διοίκησης που συμμετείχε στη διαδικασία ήταν ενταγμένο σε μία από τις ομάδες και δρούσε, όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, χωρίς να διαφοροποιείται από αυτούς.

#### **3.2.4. Το ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «πορτρέτο σχολείου από το διευθυντή»**

Το τρίτο εργαλείο κουλτούρας, που αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί ήταν το «πορτρέτο του σχολείου από τον διευθυντή». Το πορτρέτο προτάθηκε να πραγματοποιηθεί μέσα από συνέντευξη με τον διευθυντή παρουσία μελών της ερευνητικής ομάδας. Οι ερωτήσεις περιλάμβαναν θέματα σχετικά με το ιστορικό του σχολείου, πληροφορίες για χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, του εκπαιδευτικού προσωπικού, δραστηριότητα γενικότερη του σχολείου και βοηθητικό προσωπικό.

Ο στόχος του ερευνητικού εργαλείου ήταν να συμπληρωθεί η σκιαγράφιση του προφίλ του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη και την εικόνα της διοίκησης του σχολείου για αυτό. Επίσης θα δίνονταν στοιχεία για το σχολείο, ώστε η ερευνητική ομάδα να έχει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα και αντίστοιχα να συνεχίσει με το σχεδιασμό τόσο σε επιμορφωτικό, όσο και σε ερευνητικό επίπεδο.

**3.2.4.1. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «πορτρέτο σχολείου από τον διευθυντή»**

Το τρίτο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας αφορούσε στο διευθυντή του σχολείου στον οποίο δόθηκε το ακόλουθο έντυπο με ερωτήσεις.

« **ΔΕΛΤΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΟΡΤΡΕΤΟ**

**ΣΧΟΛΕΙΟ**

.....

**ΠΕΡΙΟΧΗ** (οριοθέτηση, κοινωνικός / οικονομικός / πολιτιστικός χαρακτήρας περιοχής)

**ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ** (πότε ιδρύθηκε, πού στεγάστηκε, ενοικιασμένο ή ιδιόκτητο κτήριο, κλπ)

**ΚΤΗΡΙΑΚΗ / ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ** (εργαστήρια, χώροι άθλησης, αίθουσα εκδηλώσεων, βιβλιοθήκη κλπ. / Υπολογιστές, φωτοτυπικά κ.α.)

**ΣΥΝΘΕΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ** (σύνολο μαθητών, κοινωνικοοικονομική προέλευση, ποσοστό μαθητών άλλων εθνοτήτων, κλπ)

**ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ** (σύνολο, αριθμός ανά ειδικότητα, διευθυντής-υποδιευθυντής/τές, ποσοστό μονίμων - αναπληρωτών, κινητικότητα, κλπ)

**ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ** (Γραμματέας, Καθαρίστριες, Φύλακες –Βαθμός συμμετοχής τους στη ζωή του σχολείου με 1-2 παραδείγματα, αν υπάρχουν)

**ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΓΟΝΕΩΝ** (βαθμός συμμετοχής τους στη ζωή του σχολείου με 1-2 παραδείγματα, αν υπάρχουν)

*ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (προαιρετικά προγράμματα, εκδηλώσεις, δραστηριότητες βιβλιοθήκης, επιμορφωτικές δραστηριότητες κλπ)*

*ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (ποια εκτιμούν ότι είναι τα επιτεύγματα του σχολείου τους σε επίπεδο γνώσεων, σχέσεων, στάσεων κ.α.)*

*άλλα:.....  
.....»*

Στο σχολείο υπήρχε υπεύθυνος δημοσίων σχέσεων του σχολείου. Οπότε ο διευθυντής, αφού πήρε το έντυπο με τις ερωτήσεις από την ερευνητική ομάδα, το έδωσε στον υπεύθυνο δημοσίων σχέσεων. Εκείνος το συμπλήρωσε και το επέστρεψε στο Γενικό Υποδιευθυντή.

Η ερευνητική ομάδα και ο Γενικός Υποδιευθυντής σε ορισμένη συνάντηση συζήτησαν επί του κειμένου. Τονίστηκε από μέρους της ερευνητικής ομάδας το γεγονός ότι οι ερωτήσεις απευθύνονταν στη διοίκηση του σχολείου και όχι σε υπεύθυνο δημοσίων σχέσεων. Επίσης ότι στον αρχικό σχεδιασμό του εργαλείου προβλεπόταν συνέντευξη με τον διευθυντή, προκειμένου να δοθούν οι απαντήσεις. Η συνάντηση με το Γενικό Υποδιευθυντή και την ερευνητική ομάδα πραγματοποιήθηκε. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης αυτής ο Γενικός Υποδιευθυντής ζήτησε από την ερευνητική ομάδα και έλαβε διευκρινήσεις επί των ερωτήσεων, συμπλήρωσε τις απαντήσεις, έκανε αλλαγές, όπου το έκρινε απαραίτητο και παρέδωσε το τελικό κείμενο στην ερευνητική ομάδα στο τέλος της συνάντησης εκείνης.

Το μέλος της διοίκησης που έδωσε τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, δηλαδή ο Γενικός Υποδιευθυντής του σχολείου, συμμετείχε στις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου και ήταν εγγύτερα στην ερευνητική/ επιμορφωτική ομάδα σε σχέση με άλλα μέλη της διοίκησης του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι το συγκεκριμένο άτομο θα ήταν αυτός στον οποίο θα επικεντρωνόταν η ερευνητική ομάδα ως προς το ρόλο του μέλους της διοίκησης της σχολικής μονάδας στο έργο ομάδων εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του σχολείου.

### **3.2.4.2. Αποτελέσματα του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «πορτρέτο του σχολείου από τον διευθυντή»**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του μέλους της διοίκησης του σχολείου (βλ. παράρτημα 4, σελ. 290), το συγκεκριμένο σχολείο ήταν άρρηκτα συνδεδεμένο με την ιστορία της περιοχής. Ιδρύθηκε πριν από περίπου 90 χρόνια, από τάγμα καθολικών μοναχών με βασικό προσανατολισμό του την «παιδαγωγική».

Σε σύγχρονες πλέον εγκαταστάσεις στέγαζε περίπου 1500 μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και απασχολούσε 137 εκπαιδευτικούς. Επίσης στο σχολείο εργαζόνταν δύο ψυχολόγοι, υπήρχε γραμματειακή υποστήριξη, λογιστήριο, δύο νοσηλεύτριες, παιδίατρος και βιβλιοθηκονόμος, καθώς επίσης και τεχνικό προσωπικό 10 ατόμων.

Το σχολείο είχε φιλανθρωπική δράση, ενεργό σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, κοινωνική δράση και εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης οι ψυχολόγοι του σχολείου ήταν υπεύθυνοι για την οργάνωση ημερίδων σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, τη διεξαγωγή τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού στους μαθητές και τη σχολή γονέων.

Στο σχολείο υπήρχε αθλητικός όμιλος, γίνονταν μαθητικές ανταλλαγές με σχολεία του εξωτερικού και λειτουργούσαν ομάδα περιβαλλοντική, ομάδα πολιτισμού και ΤΟΠΣ (τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας) και εκδιδόταν και εφημερίδα.

Τέλος για τους εκπαιδευτικούς οργανώνονταν επιμορφωτικές ημερίδες και σεμινάρια και το σχολείο συμμετείχε σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα συνεργαζόμενο με την ακαδημαϊκή κοινότητα.

Βάσει των απαντήσεων στο πορτρέτο του σχολείου από τον διευθυντή, υπήρχαν στο σχολείο δομές, που στήριζαν το έργο των εκπαιδευτικών, όπως τα τμήματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης, οι ομάδες πολιτισμού και περιβάλλοντος και τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Επίσης υπήρχε προσωπικό που αναλαμβάνει μέρος της γραφειοκρατίας, όπως οι λογιστές και οι γραμματείς, ευθύνες που στο δημόσιο σχολείο βαρύνουν τα μέλη της διοίκησης ή και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα ήταν εμφανής η συμμετοχή των ψυχολόγων στην σχολική ζωή, με την οργάνωση δράσεων σχετικών με το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό και τη σχολή γονέων.

Τέλος εμφανής ήταν η σύνδεση του σχολείου με φορείς και δράσεις της καθημερινής ζωής, κυρίως με φιλανθρωπικό προσανατολισμό, όπως αιμοδοσία, εξόρμηση αγάπης, φιλόπτωχο ταμείο.

Σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών το σχολείο είχε ως βασική αρχή την δυνατότητα ανταλλαγής σκέψεων και προβληματισμών. Έτσι διευκόλυνε το διάλογο και την επικοινωνία εντός και εκτός του σχολείου. Επίσης γινόταν προσπάθεια εκσυγχρονισμού του σχολείου ως προς το έμψυχο τομέα, αλλά και υλικοτεχνικά, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς αντίστοιχο περιβάλλον εργασίας.

Ως προς το ρόλο του, το σχολείο είχε ως στόχο για τους μαθητές του να πετύχουν στη ζωή τους και να θωρακιστούν συναισθηματικά για τυχόν αποτυχίες.

Επρόκειτο λοιπόν για ένα σχολείο στο οποίο γίνονταν δράσεις και υπήρχαν δομές υποστηρικτικές προς αυτήν την κατεύθυνση. Επιπλέον ήταν ένα σχολείο με στόχους επί της παιδαγωγικής των μαθητών και της βελτίωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών του.

Με βάση τα παραπάνω οι ομάδες Stand by you Γυμνασίου, Stand by you Λυκείου και Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό ήταν εγγύτερα στο προφίλ του σχολείου, όπως αυτό παρουσιάστηκε από το μέλος της διοίκησης του σχολείου. Θα μπορούσε να υποθεθεί ότι υπήρχε πρόσφορο έδαφος να φέρουν εις πέρας το έργο τους και να είναι αποτελεσματικότεροι σε αυτό.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ήταν έμπειροι στην ανάληψη πρωτοβουλίας, και την ενασχόλησή τους την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Εξάλλου οι ομάδες των εκπαιδευτικών λειτουργούσαν ήδη ανεξάρτητα και πριν την έναρξη της συνεργασίας τους με την ερευνητική ομάδα. Αυτό ήταν χρήσιμο για το σχεδιασμό των περαιτέρω ερευνητικών βημάτων.

### **3.2.4.3. Συμπεράσματα από την εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «πορτρέτο του σχολείου από τον διευθυντή»**

Το μέλος της διοίκησης του σχολείου που έδωσε τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο και συμμετείχε στις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου, αναφέρθηκε εκτενώς και επανειλημμένως στις αρχές του σχολείου, οι οποίες σχετίζονται με το έργο αυτών των ομάδων των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη αναφορά είναι ενδεικτική του ότι το μέλος της διοίκησης που συμμετέχει στις ομάδες Stand by you θεωρεί ότι το σχολείο έχει έναν σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό, κάτι το οποίο συνδέεται με τους στόχους των ομάδων αυτών.

Επίσης η διεύθυνση και το σχολείο φαίνεται από τις απαντήσεις στο «πορτρέτο κουλτούρας σχολείου από τον διευθυντή» να ενθαρρύνουν τις επιμορφωτικές διαδικασίες, κάτι το οποίο είναι απαραίτητο για να αναδειχθεί το έργο των ομάδων. Στην περίπτωση αυτή το μέλος της διοίκησης μπορεί να βοηθήσει στο να επιτευχθούν οι στόχοι των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στις ομάδες.

Ένα θετικό στοιχείο που αναδεικνύεται από το έργο των ομάδων είναι ότι έχουν καταφέρει να αποτελούν τη νέα και σύγχρονη εκδοχή του παιδαγωγικού ρόλου του συγκεκριμένου σχολείου και ο ρόλος τους είναι διακριτός στα λεγόμενα του μέλους της διοίκησης από τα αποτελέσματα του «πορτρέτου του σχολείου από τον διευθυντή». Αυτό συνδέεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

### **3.2.5. Σύνοψη των συμπερασμάτων των ερευνητικών εργαλείων κουλτούρας**

Με βάση την ανάλυση των ερευνητικών εργαλείων κουλτούρας που εφαρμόστηκαν στο σχολείο θα παρουσιαστούν ακολούθως τα βασικότερα συμπεράσματα.

Εντοπίστηκαν κάποια βασικά χαρακτηριστικά του σχολείου ως προς τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων τα οποία αφορούσαν στην κουλτούρα του.

Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό είναι η έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού και συγκεκριμένα η επαγγελματική του ανάπτυξη μέσα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής. Αυτό εξάγεται ως συμπέρασμα από την ανάλυση των ερευνητικών εργαλείων «τύπος κουλτούρας στον οποίο ανήκει το σχολείο μου», «τι θα ήθελα για το

σχολείο μου» και «πορτρέτο του σχολείου από τον διευθυντή». Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο εργαλείο αναφέρεται ότι:

*«στο σχολείο δινόταν έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία αποτελούσε σκοπό, αλλά όχι τον μόνο. Για το σχολείο ήταν σημαντικό να στηρίζεται ο μαθητής και σε παιδαγωγικό επίπεδο. Συγκεκριμένα ο μαθητής να εντάσσεται στη σχολική ζωή, να κοινωνικοποιείται.»* (παράγραφος 3.2.2.4., σελίδα 111).

Στη συνέχεια στο δεύτερο εργαλείο, σε σχέση με την παιδαγωγική αναδείχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς δύο βασικά θέματα σχετικά:

*«παιδαγωγικά θέματα» και «μεγαλύτερη συνεργασία συναδέλφων για παιδαγωγικά θέματα»* (παράγραφος 3.2.3.3., σελ. 123).

Τέλος στο πορτρέτο του σχολείου από τον διευθυντή αναφέρεται ότι το σχολείο *«Ιδρύθηκε πριν από περίπου 90 χρόνια, από τάγμα καθολικών μοναχών με βασικό προσανατολισμό του την παιδαγωγική»*, (παράγραφος 3.2.4.2., σελ 132) και στη συνέχεια αναφέρεται ως στόχος του σχολείου *«η επιτυχία στη ζωή και η συναισθηματική θωράκιση για ενδεχόμενες αποτυχίες (των μαθητών)»*, (παράγραφος 3.2.4.2., σελ. 132).

Επίσης ένα χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός ότι το συγκεκριμένο σχολείο εμφάνιζε στοιχεία εξωστρέφειας. Οι εκπαιδευτικοί είχαν μάθει να συνεργάζονται και ήθελαν να ασχοληθούν περισσότερο με αυτό, επεκτείνοντας τη συνεργασία και με εκπαιδευτικούς που ενδεχομένως δεν ανήκαν στις ήδη σχηματισμένες και θεσμοθετημένες ομάδες. Αυτό προκύπτει και από τα τρία ερευνητικά εργαλεία κουλτούρας. Από το «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου», όπου οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν το σχολείο τους σε έναν τύπο κουλτούρας, σχετικά παρατίθενται τα ακόλουθα:

*«...οι συνάδελφοι είναι καλοδεχούμενοι μέσα στην τάξη...»* (παράγραφος 3.2.2.4., σελ. 111), *«κοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα συζήτησης στα διαλείμματα σε μικρές άτυπες ομάδες... φιλικές σχέσεις»* (παράγραφος 3.2.2.4., σελ. 111).

Στο «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών θέτοντας σημεία προς βελτίωση. Σχετικά παρατίθενται τα ακόλουθα: *«μεγαλύτερη συνεργασία συναδέλφων για παιδαγωγικά θέματα»* (παρ. 3.2.3.3., σελ. 123) και *«διαφορετική αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς – σιωπηρή διαφωνία»* (παρ. 3.2.3.3., σελ. 123), *«εμπλουτισμός ομάδων και με άλλα άτομα. Πώς γίνεται η επιλογή τους»* (παρ. 3.2.3.4., σελ. 125).

Τέλος και στο «πορτρέτο του σχολείου από το διευθυντή» γίνεται αναφορά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και αναφέρεται ότι *«βασική αρχή την δυνατότητα ανταλλαγής σκέψεων και προβληματισμών, να διευκολύνει το διάλογο και την επικοινωνία εντός και εκτός του σχολείου»* (παρ. 3.2.4.2., σελ. 133).

Επίσης στο «πορτρέτο του σχολείου από το διευθυντή» γίνεται αναφορά για τη συνεργασία του σχολείου με εξωσχολικούς φορείς, στο οποίο εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν δράσεις πέρα από τη διδασκαλία και αυτό ήταν κάτι που ενθαρρυνόταν από τη διεύθυνση και μάλιστα παρουσιάζονταν ως επίτευγμα του σχολείου, καθώς *«για τους εκπαιδευτικούς οργανώνονταν επιμορφωτικές ημερίδες και σεμινάρια και το σχολείο συμμετείχε σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα συνεργαζόμενο με την ακαδημαϊκή κοινότητα»* (παρ. 3.2.4.2., σελ. 132) και *«το σχολείο είχε φιλανθρωπική δράση, ... κοινωνική δράση και εκπαιδευτικά προγράμματα»*, (παρ. 3.2.4.2., σελ. 132).

Ως προς τη συνεργασία γονέων μαθητών και εκπαιδευτικών από το «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» παρατίθενται αντίστοιχα τα ενδεικτικά αποσπάσματα *«τα όριά μας στην επαφή με παιδιά και γονείς τους (όρια παρέμβασης)»*, (παρ. 3.2.3.3., σελ. 123) και *«ρόλος γονέων στα διάφορα θέματα»* (παρ. 3.2.3.3., σελ. 124).

Στο «πορτρέτο σχολείου από το διευθυντή» αντίστοιχα σημεία που αναδεικνύουν τη συνεργασία γονέων μαθητών και εκπαιδευτικών – σχολείου: *«ενεργός σύλλογος γονέων και κηδεμόνων»* (παρ. 3.2.4.2., σελ. 132) και *«σχολή γονέων»* (παρ. 3.2.4.2., σελ. 133). Τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν από την ανάλυση και των τριών ερευνητικών εργαλείων κουλτούρας συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι ως προς την κουλτούρα του σχολείου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά και με γονείς μαθητών και με εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς, και θέλουν να βελτιώσουν τη συνεργασία αυτή.

Το τρίτο και τελευταίο σημείο το οποίο αφορά στην κουλτούρα του σχολείου και την λειτουργία των ομάδων εκπαιδευτικών είναι ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου. το πρώτο στοιχείο για το ρόλο της διοίκησης στη λειτουργία των ομάδων που είχε η ερευνητική ομάδα στη διάθεσή της, πριν την εφαρμογή των ερευνητικών εργαλείων ήταν το γεγονός ότι για να διευκολυνθεί το έργο των ομάδων εκπαιδευτικών υπήρχε θεσμοθετημένη κοινή κενή ώρα για τα μέλη της κάθε ομάδας, προκειμένου να συναντώνται σε εβδομαδιαία βάση. αυτό αποτελούσε ένδειξη ότι η διεύθυνση στήριζε έμπρακτα τη λειτουργία των ομάδων. Η ένδειξη αυτή επιβεβαιώθηκε από την επεξεργασία των ερευνητικών εργαλείων κουλτούρας, μετά την οποία προέκυψε ότι ο ρόλος της



διεύθυνσης ήταν ενθαρρυντικός και βοηθητικός για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου και τη λειτουργία των εν λόγω ομάδων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν υπήρξε συμμετέχων εκπαιδευτικός ο οποίος να αναφερθεί στην κατάλληλη ρύθμιση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, ώστε να πραγματοποιούνται με μεγαλύτερη άνεση οι συναντήσεις των ομάδων. Οι αναφορές τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τη διεύθυνση αφορούσε περισσότερο σε ποιοτικά χαρακτηριστικά του ρόλου της διεύθυνσης, όπως αυτά περιγράφονται στα ακόλουθα αποσπάσματα.

Για το ερευνητικό εργαλείο «σκιαγράφιση επαγγελματικής κουλτούρας του σχολείου» και σε σχέση με το ρόλο της διεύθυνσης: *«η ηγετική ομάδα ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών»* (παρ. 3.2.2.4, σελ. 111), *«(η ηγετική ομάδα) ασχολείται με τα προβλήματα που ανακύπτουν... οι εκπαιδευτικοί εισηγούνται προτάσεις επίλυσής τους»* (παρ. 3.2.2.4, σελ. 111).

Θέματα που τέθηκαν στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» και αφορούσαν και στο ρόλο της διεύθυνσης ήταν *«τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας»* (παρ. 3.2.3.3., σελ. 123) και *«η προς τα έξω διακίνηση των προσπαθειών μας»* (παρ. 3.2.3.3., σελ. 124).

Τέλος στο ερευνητικό εργαλείο «πορτρέτο του σχολείου από το διευθυντή» ενδεικτικά παρατίθενται τα εξής: *«για τους εκπαιδευτικούς οργανώνονταν επιμορφωτικές ημερίδες και σεμινάρια και το σχολείο συμμετείχε σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα συνεργαζόμενο με την ακαδημαϊκή κοινότητα»* .

Συνολικά ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού, η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους, τους γονείς των μαθητών και ο ρόλος της διοίκησης ήταν τα τρία βασικά σημεία που αναδείχθηκαν από την ανάλυση των τριών ερευνητικών εργαλείων κουλτούρας που εφαρμόστηκαν στο συγκεκριμένο σχολείο. Ο σχεδιασμός της περαιτέρω ερευνητικής διαδικασίας θα πρέπει να είναι τέτοιος, ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται ή όχι η βελτίωση των παραπάνω σημείων μέσα από τη λειτουργία των ομάδων των εκπαιδευτικών και ο τρόπος με τον οποίο επιδρούν αυτά τα τρία σημεία στη λειτουργία των ομάδων των εκπαιδευτικών.

### **3.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

#### **3.3.1. Διαμόρφωση και στόχοι ερευνητικού εργαλείου «σημειώσεις από τις συναντήσεις των ομάδων εκπαιδευτικών»**

Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων πραγματοποιούσαν συναντήσεις σε εβδομαδιαία βάση ανά ομάδα σε κενή κοινή θεσμοθετημένη ώρα. Αυτό ήταν κάτι το οποίο είχε κανονιστεί κατάλληλα από το σχολείο. Το ωρολόγιο πρόγραμμα ήταν φτιαγμένο, ώστε να υπάρχει κοινή κενή ώρα στα μέλη των ομάδων, οπότε και πραγματοποιούνταν οι συναντήσεις τους. Η ερευνητική ομάδα πρότεινε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών να συζητά το δικό της θέμα και η ερευνητική ομάδα να παρίσταται και να καταγράφει τις συναντήσεις αυτές, μέσω γραπτών σημειώσεων. Αυτό έγινε δεκτό από τα μέλη των ομάδων και από το σχολείο. Οπότε μέλη της ερευνητικής ομάδας παρίσταντο σε κάθε συνάντηση των εκπαιδευτικών και κρατούσαν σημειώσεις από τα όσα συζητούσαν οι εκπαιδευτικοί. Οι σημειώσεις αυτές που προέκυψαν είναι το εργαλείο συλλογής δεδομένων από τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών.

Οι σημειώσεις από τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ερευνητικά, ώστε να εντοπιστούν οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί των ομάδων και στο να αναδειχθούν τα θετικά σημεία της δράσης τους. Σε σχέση με το συγκεκριμένο εργαλείο συλλογής δεδομένων ζητούμενο ήταν να αναδειχθεί και να αποσαφηνιστεί η δομή της κάθε ομάδας βάσει του τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των μελών της. Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων ήταν – οι περισσότεροι – έμπειροι στη συμμετοχή τους σε ομάδες, οπότε θεωρήθηκε από την ερευνητική ομάδα ότι η παρουσία και καταγραφή δε θα αλλοίωνε τη διαδικασία της ομαδικής τους συνάντησης. Επίσης ζητούμενο ήταν να διαφανεί ο ρόλος του μέλους της διοίκησης που συμμετείχε σε κάθε ομάδα, καθώς και ο ρόλος της ψυχολόγου αντίστοιχα.

Ο ερευνητικός στόχος ήταν να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα από τις καταγραφές των συναντήσεων των ομάδων, ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, και ειδικά στο τρίτο, τέταρτο και πέμπτο ερωτήματα, τα οποία αφορούσαν στη δομή των ομάδων, το ρόλο του μέλους της διοίκησης που συμμετείχε στις ομάδες των εκπαιδευτικών και στο ρόλο των ψυχολόγων που συμμετείχαν στις ομάδες των εκπαιδευτικών.

Τα δεδομένα από τις συναντήσεις των ομάδων θα ήταν διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς των ομάδων για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος ήταν δεοντολογικής υφής και αφορούσε στην εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητικής ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ελέγξουν τα όσα κατέγραφε η ερευνητική ομάδα, καθώς επρόκειτο για δεδομένα που αφορούσαν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μαθητές τους. Ο δεύτερος λόγος που τα δεδομένα ήταν διαθέσιμα στα μέλη των ομάδων ήταν επιμορφωτικός. Η ερευνητική ομάδα παρείχε τα δεδομένα αυτά σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν και οι ίδιοι να τα επεξεργαστούν και να τα χρησιμοποιήσουν, ώστε να εξαγάγουν και οι ίδιοι συμπεράσματα για τον τρόπο που εργάζονται μέσα στην ομάδα τους.

### **3.3.2. Πλαίσιο της ομάδας Διδακτικής**

Η ομάδα Διδακτικής αποτελούταν από 7 εκπαιδευτικούς Δημοτικού και Γυμνασίου: μία καθηγήτρια Γαλλικών (Ελένη), δύο καθηγήτριες Αγγλικών (Αναστασία και Θάλεια), τρεις φιλόλογους (Δήμητρα, Ιωάννα και Γεωργία) και έναν καθηγητή πληροφορικής (Τάσος). Στην ομάδα επίσης συμμετείχε η ψυχολόγος του σχολείου Φανή. Οι δύο καθηγήτριες Αγγλικής φιλολογίας ήταν στην ομάδα ήδη από το 2005, οπότε και ιδρύθηκε η ομάδα. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν νέοι σχετικά και εντελώς καινούριοι στην ομάδα.

Η μία από τις καθηγήτριες Αγγλικής είχε το ρόλο της συντονίστριας (Αναστασία).

Οι συναντήσεις της ομάδας προβλέπονταν από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου με κοινή κενή ώρα για τα μέλη της. Οι συναντήσεις ήταν διάρκειας μιας διδακτικής ώρας σε εβδομαδιαία βάση.

#### **3.3.2.1. Δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας Διδακτικής**

Με βάση τις σημειώσεις από τις συναντήσεις της ομάδας Διδακτικής (βλ. παράρτημα 5, σελ. 301) , μετά από αντίστοιχη επεξεργασία προέκυψαν αποτελέσματα σε σχέση με τα εμπόδια που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας στο έργο τους μέσα στην ομάδα.

Αναφορικά με τις κύριες δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας Διδακτικής επισημαίνονται τα ακόλουθα στοιχεία:

- α. Ο ρόλος της ερευνητικής ομάδας για τους εκπαιδευτικούς
- β. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ομάδα τους
- γ. Η μη συστηματική συμμετοχή κάποιων μελών
- δ. Ο εντοπισμός στόχου σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο
- ε. Η δυσφορία που εκφράστηκε από ορισμένα μέλη και οι αντιφατικές δηλώσεις

α. Πιο συγκεκριμένα σχετικά με το ρόλο της ερευνητικής ομάδας για τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται εκφράσεις όπως:

*«δεν υπάρχει για μένα πλάνο»*

*«πρέπει να γίνει κάτι κοινό»;*

*«αυτό δεν το θέλω. Αν γινόταν κάτι κοινό, θα έφευγα»*

*«η 'ατζέντα' ακούγεται μεγαλεπήβολο»* (βλ. παράρτημα 5, σελ. 302)

β. Σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στην ομάδα, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν το ρόλο τους μέσα σε αυτήν. Ακολουθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*«έχω την εντύπωση ότι ερχόμαστε για να κάνουμε ψυχολογική υποστήριξη, παρά για να στήσουμε – χτίσουμε κάτι. Ίσως θα έπρεπε σε κάθε συνάντηση να θέτουμε ένα στόχο»*

*«ίσως να έπαιρνε μία μορφή όλο αυτό που κάνουμε και να ασχοληθούμε με κομμάτια θεωρίας»*

*«σε αυτήν την ομάδα δεν ξέρω γιατί είμαι. Ενώ στο σχολικό εκφοβισμό υπάρχει προγραμματισμός. Δε συνεχίσαμε αυτό που ξεκινήσαμε στη συνάντηση με όλες τις ομάδες»*

*«κάποιοι έχουν ξεκινήσει από παλιά και σε σχέση με την ομάδα υπάρχει ένα κομμάτι που κάποιοι αγνοούν»*

*«χρειάζεται η μετάβαση σε ομάδα με συγκεκριμένους στόχους. Εδώ βγαίνουν όλα τα προβλήματα και είναι καλό, αλλά πρέπει να πάμε στο επόμενο βήμα – τη λύση των προβλημάτων»* (βλ. παράρτημα 5, σελ. 301-302)

γ. Οι εκπαιδευτικοί έθεσαν θέμα δομικής λειτουργίας της ομάδας, καθώς εντόπισαν τη μη συστηματική συμμετοχή κάποιων μελών. Το χαρακτηριστικό απόσπασμα έχει ως εξής:

*«υπάρχει θέμα τακτικής συμμετοχής»* (βλ. παράρτημα 5 σελ. 302).

δ. Ως προς τον εντοπισμό στόχου των εκπαιδευτικών μέσα στην ομάδα, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν δεχόμενοι ερεθίσματα από τα παλαιότερα μέλη και την ψυχολόγο να κινηθούν προς στόχο ή πλάνο. Τελικά δεν κατέληξαν σε κάποιο προσωπικό πλάνο δράσης. Τα σχετικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

*«ο καθένας που έρχεται εδώ έχει ένα στυλ – μοντέλο που έρχεται να εφαρμόσει. Τόσον καιρό ακούω για ομάδες (ομαδοκεντρική διδασκαλία), άρα αυτός είναι ο στόχος μας»* (ψυχολόγος)

*«να μας κάνει η ..... μια παρουσίαση για το πώς εφαρμόζεται η ομαδοκεντρική διδασκαλία»*

*«να γίνει απολογισμός για το Γυμνάσιο, απολογισμός για το Δημοτικό, απολογισμός για τη χρονιά»*

*«να τεθούν στόχοι για την επόμενη χρονιά»*

*«κρατάω ημερολόγιο και συνεχίζω»*

*«μετά το Πάσχα θα φτιάξω πλατφόρμα»*

*«το προχωράω. Δεν κρατάω ημερολόγιο, αλλά θα το κάνω»* (βλ. παράρτημα 5, σελ. 302).

Οι εκπαιδευτικοί ερχόμενοι σε αδιέξοδο αμφισβήτησαν το ρόλο της ομάδας και το δικό τους ρόλο στην ομάδα. Στην αποσταθεροποίηση αυτή έλαβε το λόγο η ψυχολόγος, υπενθυμίζοντας στους εκπαιδευτικούς το κύριο θέμα στις συζητήσεις των έως τότε συναντήσεών τους. Αυτό φάνηκε να βοηθά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στη συνέχεια αναφέρθηκαν στους προσωπικούς τους στόχους αφήνοντας την αρνητική ατμόσφαιρα που έως την παρέμβαση της ψυχολόγου είχε δημιουργηθεί. Παρ' όλ' αυτά, οι ατομικοί στόχοι στους οποίους αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν να κάνουν με την διδασκαλία σε ομάδες μαθητών – για παράδειγμα ημερολόγιο και πλατφόρμα.

ε. Ενδεικτικές του κλίματος που επικρατούσε στην ομάδα Διδακτικής ήταν κάποιες από τις εκφράσεις των μελών της, οι οποίες είτε εξέφραζαν δυσφορία, είτε ήταν αντιφατικές. Ενδεικτικά αναφέροντα τα ακόλουθα:

*« έχω απηυδύσει και έβαλα σε κάθε ομάδα (μαθητών) συντονιστή...»*

*«οι συνεχείς αλλαγές έκαναν τα απιδιά να είναι απροσάρμοστα και αντιδραστικά...»*

*«...είναι ταλαιπωρία...»*

*«...δεν υπάρχει για μένα πλάνο...»*

*«...διαφωνώ...ή μάλλον συμφωνώ...»* (παράρτημα 5, σελ. 301-302).

Κάποιες από τις εκφράσεις αυτές θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ελέχθησαν εν τη ρύμη του λόγου. Όμως το πλαίσιο στο οποίο ειπώθηκαν ήταν αυτό της μη εύρεσης συγκεκριμένου στόχου μέσα στην ομάδα, κάτι το οποίο πράγματι τις καθιστά ενδεικτικές του κλίματος της ομάδας αυτής.

### **3.3.2.2. Θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από το έργο των εκπαιδευτικών της ομάδας Διδακτικής**

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων από τις σημειώσεις από τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών της ομάδας Διδακτικής αναδείχθηκαν κάποια θετικά στοιχεία για τη δράση των εκπαιδευτικών μέσα σε ομάδες. Ένα πρώτο θετικό στοιχείο είναι ο τρόπος με τον οποίο η ψυχολόγος παρεμβαίνει στις συναντήσεις αυτές και ο χρόνος που το κάνει.

Το θετικό στοιχείο που αναδεικνύεται επίσης μέσα από την ομάδα αυτή είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να λύσουν το πρόβλημά τους, κατέφυγαν σε ενέργειες οι οποίες για πρώτη φορά γίνονταν, δηλαδή να ενημερωθούν από παλαιότερο μέλος της ομάδας, δηλαδή να τους παρουσιάσει το θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο η ίδια εργαζόταν και είχε καλά αποτελέσματα στην ομαδοκεντρική διδασκαλία.

Το παλαιότερο μέλος της ομάδας ανέφερε σχετικά *«...να φέρω υλικό να διαβάσουμε και να παρουσιάσω κάτι που ήδη έχω έτοιμο...»* (βλ. παράρτημα 5, σελ. 303).

Κάτι στο οποίο συμφώνησαν τα μέλη τις ομάδας. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αναζήτησαν τελικά μία πιο θεωρητική προσέγγιση, προκειμένου να στηρίξουν τη δράση τους, δηλαδή την θεωρία της διδασκαλίας σε ομάδες.

### 3.3.2.3. Στοιχεία της δομής της ομάδας Διδακτικής

Ως προς τη δομή της ομάδας, η παρουσία σε αυτήν μελών με μακρόχρονη συμμετοχή από τη μία πλευρά και μελών που πρώτη φορά συμμετείχαν δημιούργησε σαφή διαχωρισμό σε νέους και παλιούς. Τα μέλη που συμμετείχαν ήδη για χρόνια στην ομάδα είχαν σαφή στοχοθέτηση για το ρόλο τους, σε αντίθεση με τα νέα μέλη. Ως αποτέλεσμα οι νεότεροι δεν έδρασαν και περιορίστηκαν στη διάχυση της εμπειρίας των παλαιότερων μελών της ομάδας. Πράγματι η παρουσίαση που έγινε από παλαιότερο μέλος της ομάδας (βλ. Παράρτημα 5, σελ. 303-304) δεν έφερε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, δηλαδή συζήτηση και αντίστοιχες ενέργειες. Τα νεότερα μέλη εξακολούθησαν να μην βρίσκουν στόχο εντός της συγκεκριμένης ομάδας. Αυτό ανέδειξε την ανάγκη της ατομικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών εντός μίας ομάδας. Η διάχυση πληροφοριών μεταξύ των μελών ήταν επιθυμητή, αλλά όπως φάνηκε από τη δράση της συγκεκριμένης ομάδας δεν ήταν αρκετή. Τα δύο παλαιότερα μέλη συμβούλευαν τα νεότερα, αλλά αυτό δεν ήταν αρκετό. Στις συναντήσεις της ομάδας τα παλιότερα μέλη δεν αναφέρονταν τόσο σε δικές τους πρακτικές, όσο διατύπωναν προτάσεις προς τους νεότερους υπό μορφή κανόνων («δε γίνεται αποσπασματικά ... πρέπει ο βασικό δάσκαλος να ... και όρο οι μαθητές να είναι το πολύ 3-4...», «επιμένεις στην ομάδα», «όταν δουλεύεις σε ομάδες ...», βλ. παράρτημα 5, σελ. 301-304) επισημαίνοντας ταυτόχρονα τον εν λόγω διαχωρισμό («κάποιοι έχουν ξεκινήσει από παλιά και σε σχέση με την ομάδα υπάρχει ένα κομμάτι που κάποιοι αγνοούν», βλ. παράρτημα 5, σελ. 301-304). Κατά βάση είχαν το ρόλο του ακροατή στα προβλήματα των νεότερων μελών και στη συνέχεια τα συμβούλευαν («πάντως το δοκίμασες», «σε βοηθάνε αυτές οι παρατηρήσεις;», βλ. παράρτημα 5, σελ. 301-304).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την παρουσίαση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας από μέλος της ομάδας με εμπειρία πάνω στο θέμα και στην ομάδα. Η παρουσίαση δεν είχε ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Αποτέλεσε μία μάλλον μετωπική διαδικασία, καθώς προήλθε από το παλαιότερο μέλος προς τα νεότερα της ομάδας, γεγονός που ενδεχομένως ενέτεινε τον ήδη υφιστάμενο διαχωρισμό σε «νέους» και «παλιούς».

Ζητήματα τα οποία είχαν να κάνουν με τη δομή της ομάδας αναδείχθηκαν. Επιπλέον του σαφούς διαχωρισμού σε νεότερα και παλαιότερα μέλη, τέθηκε και η μη τακτική και συνεπής συμμετοχή ορισμένων μελών στις συναντήσεις της ομάδας («υπάρχει θέμα

τακτικής συμμετοχής», απουσία μέλους μετά από μη εντοπισμό στόχου σε προηγούμενη συνάντηση «σε αυτήν την ομάδα δεν ξέρω γιατί είμαι... », βλ. παράρτημα 5, σελ. 304).

Το παρακάτω σχήμα αποδίδει τη δομή της ομάδας, παρουσιάζοντας από τη μία πλευρά τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς και από την άλλη πλευρά τους νεότερους, καθώς και τη διάχυση πληροφορίας από τους μεν στους δε:

#### **παλαιότερα μέλη της ομάδας**

- συγκεκριμένα ερευνητικά ενδιαφέροντα
- σαφής ρόλος τους μέσα στην ομάδα
- εμπειρία στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων (διδασκτικές πρακτικές)



#### **νέα μέλη της ομάδας**

- ασαφής ο ρόλος τους μέσα στην ομάδα
- έλλειψη σαφούς στόχου σε ατομικό επίπεδο
- έλλειψη συνέπειας και παρουσίας στις συναντήσεις της ομάδας

Σχήμα 2

*Απεικόνιση της ροής της πληροφορίας από τα παλαιότερα μέλη στα νεότερα.*

Ο τρόπος διαχείρισης των πληροφοριών μέσα στην ομάδα που επελέγη από τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο δεν ενθάρρυνε, αλλά αποθάρρυνε τα νέα μέλη από το να συνεχίσουν τη δράση τους εντός της ομάδας.

#### **3.3.2.4. Ο ρόλος του ψυχολόγου στο έργο των εκπαιδευτικών στην ομάδα Διδακτικής**

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν έντονο προβληματισμό σε σχέση με το στόχο τους και τη συμμετοχή τους στην ομάδα. Μετά από παρέμβαση και προτροπή της ψυχολόγου οι εκπαιδευτικοί οργανώνονται επί του θέματος που συζητούν και επαναπροσδιορίζουν το στόχο τους μέσα στην ομάδα, αλλά και να αναλάβουν δράση. Πιο συγκεκριμένα, μετά από



παρέμβαση της ψυχολόγου οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να εστιάσουν στα θέματα διδακτικής που τους ενδιαφέρουν και να μάθουν πάνω σε αυτά, μέσω παρουσίασης από παλιότερο μέλος της ομάδας. Αυτό έρχεται ως επακόλουθο της παρέμβασης της ψυχολόγου.

Σχετική προτροπή της ψυχολόγου ήταν η ακόλουθη (βλ. παράρτημα 5, σελ. 304):

*«ο καθένας που έρχεται εδώ έχει ένα στυλ – μοντέλο που έρχεται να εφαρμόσει. Τόσον καιρό ακούω για ομάδες (ομαδοκεντρική διδασκαλία), άρα αυτός είναι ο στόχος μας»*

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο ψυχολόγος μέσω της σύνοψης των συζητήσεων εντός ομάδας βοήθησε τα μέλη στο να εστιάσουν σε κάποιο θέμα όλοι μαζί.

### **3.3.3. Πλαίσιο της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό**

Στην ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό συμμετείχαν έντεκα εκπαιδευτικοί, μία ψυχολόγος και μέλος της διοίκησης του σχολείου. Οι συναντήσεις της ομάδας γίνονταν σε εβδομαδιαία βάση και διαρκούσαν μία διδακτική ώρα. Από το σχολείο είχε γίνει πρόβλεψη, ώστε αυτή η ώρα να είναι κενή για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ομάδα. Στην ομάδα υπήρχε μία εκπαιδευτικός η οποία ήταν το άτομο με το οποίο ερχόταν σε επαφή η ερευνητική ομάδα.

#### **3.3.3.1. Θετικά στοιχεία του έργου των εκπαιδευτικών στην ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό**

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό ασχολούνταν κυρίως με την επεξεργασία των δεδομένων που είχαν συλλέξει με βάση ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα 8, σελ. 325) και την παρουσίαση των αντίστοιχων αποτελεσμάτων στους γονείς των μαθητών (βλ. παράρτημα 9, σελ. 327). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κάποιες πρώτες παρατηρήσεις από την επεξεργασία των σημειώσεων από τις συναντήσεις της ομάδας, που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο αυτή η ομάδα λειτουργούσε.

Στην ομάδα αυτή ήταν σαφές ότι τη δράση συντόνιζε συγκεκριμένη εκπαιδευτικός η οποία είχε και το ρόλο του ατόμου που επικοινωνούσε με την ερευνητική και επιμορφωτική ομάδα. Η στοχοθέτηση και η οργάνωση της δράσης της ομάδας προέρχονταν κυρίως από

τη συντονίστρια εκπαιδευτικό. Αυτό έδινε μία σαφή στοχοθέτηση στην ομάδα. Ακολουθούν σχετικά αποσπάσματα (βλ. παράρτημα 5, σελ. 299-300):

*«έχω σημειώσει κάποιες προτάσεις να συζητήσουμε: κουτί παραπόνων, συνήγορος του παιδιού, παιχνίδια κοινωνικοποίησης»*

*«το πρώτο θέμα είναι ο συνήγορος του παιδιού»*

*«σκεφτόμουν για την επόμενη χρονιά, να καταγράψουμε ιδέες και προτάσεις»*

*«με αφορμή το συνήγορο του παιδιού, να σκεφτούμε και τι θα κάνουμε την επόμενη χρονιά»*

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας εργάζονταν πάνω σε συγκεκριμένα θέματα τα οποία είχαν τεθεί και συμφωνηθεί εντός ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποίησαν το ερωτηματολόγιο, προχωρώντας σε αντίστοιχη στατιστική επεξεργασία. Αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο, που αναδείχθηκε από τη δράση των εκπαιδευτικών εντός της ομάδας, καθώς επρόκειτο για ανάλυση δεδομένων που προέρχονταν από τους μαθητές του σχολείου και θα μπορούσε να συντελέσει στο στόχο της ομάδας: να βελτιώσει το σχολείο. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου, η συλλογή δεδομένων και η επεξεργασία των δεδομένων είναι οι ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν, ώστε οι εκπαιδευτικοί της ομάδας, μέσω του ερευνητικού εργαλείου που οι ίδιοι κατασκεύασαν και χρησιμοποίησαν, να καταφέρουν να αποκτήσουν μία εικόνα για το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου και το σχολικό εκφοβισμό. Η δράση αυτή στο πλαίσιο της ομάδας ενείχε στοιχεία έρευνας – δράσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί προέβησαν σε αυτές τις ενέργειες με δική τους πρωτοβουλία και κατασκευή του κατάλληλου αντίστοιχα ερευνητικού εργαλείου τους.

Τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο-ερευνητικό εργαλείο των εκπαιδευτικών θα αξιοποιούνταν σε συνάντηση με τους γονείς. Θα παρουσιάζονταν σε συνάντηση εκτός σχολικού ωραρίου, προκειμένου να ενημερωθούν περισσότερο οι γονείς, αλλά και οι εκπαιδευτικοί και μαθητές του σχολείου επιπλέον για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Η δράση αυτή έχει στοιχεία εξωστρέφειας, τόσο για τους εκπαιδευτικούς της ομάδας, όσο και για το σχολείο ευρύτερα.

Ως βάση για την συνολική δράση ως προς την ενημέρωση των γονέων των μαθητών και την ταυτόχρονη εξωστρέφεια -που καταγράφονται ως θετικά στοιχεία, ήταν η κατασκευή και αξιοποίηση ερευνητικά του δικού τους (των εκπαιδευτικών) ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολόγιο).

### **3.3.3.2. Δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό**

Ως προς τις δυσκολίες που συνάντησε η ομάδα των εκπαιδευτικών αυτές ήταν σε σχέση με:

- α. την εξωστρέφεια της ομάδας
- β. την επεξεργασία δεδομένων, που οι ίδιοι είχαν συλλέξει
- γ. νέες ιδέες προς υλοποίηση στο σχολείο και συζήτηση για αυτές

α. Αναφορικά με την εξωστρέφεια της ομάδας επισημαίνονται τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις συζητήσεις (βλ. παράρτημα 5, σελ. 299-300).

- *«καλό είναι η παρουσίαση να γίνεται σε συνεργασία με τον δάσκαλο της κάθε τάξης, καθώς ενδεχομένως κάποιος δάσκαλος να μην ξέρει πώς να το χειριστεί, αφού δεν το έχει δουλέψει ο ίδιος»*

- *«πώς πήγε η συνάντηση με τους γονείς»;*

- *«οι ερωτήσεις των γονέων ήταν πολύ υψηλού επιπέδου, αν και κάποιοι γονείς αναφέρθηκαν κυρίως σε δικά τους θέματα» (μέλος της ερευνητικής ομάδας)*

- *«να κοιτάξουμε βιβλιογραφία για πηγές και για τους ανθρώπους που θα καλέσουμε»*

Η εξωστρέφεια της ομάδας αφορούσε τρεις ομάδες ατόμων: τους γονείς των μαθητών, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς φορείς εκτός σχολείου. Τα μέλη οργανώνονταν σχετικά εντός της ομάδας και στη συνέχεια δρούσαν, όπως είχε συμφωνηθεί.

β. Σε σχέση με τα δεδομένα που επεξεργάζονταν, πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της ομάδας είχαν απευθυνθεί στους μαθητές και είχαν λάβει ανατροφοδότηση, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο. Σχετικά ανέφεραν τα εξής (βλ. παράρτημα 5, σελ. 299-300):

- *«να αναλύσουμε στατιστικά το αποτέλεσμα, καθώς έχουμε ικανό δείγμα 500-600 μαθητών»*

- «να το μοιράσουμε»
- «να δούμε το ερωτηματολόγιο οριζόντια»
- «προτείνω επιπλέον κατακόρυφη επεξεργασία, γιατί με μία πρώτη ματιά, φαίνεται κάποιες απαντήσεις στο ίδιο ερωτηματολόγιο να έρχονται σε αντίφαση»
- «σε περίπτωση μακροσκελούς απάντησης, να μπαίνει ως απάντηση η κεντρική ιδέα»

Τα θέματα στα οποία αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί για την επεξεργασία του ερωτηματολογίου ήταν μάλλον τεχνικά ζητήματα που αφορούσαν στη στατιστική ανάλυσή του. Έγιναν προτάσεις αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύθηκαν συνολικά στην προσέγγιση μιας έγκυρης ανάλυσης του ερωτηματολογίου.

γ. Σχετικά με τις νέες ιδέες που είχαν οι εκπαιδευτικοί και τις συζητούσαν μέσα στην ομάδα, παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα (βλ. παράρτημα 5, σελ. 299-301):

- «το έχω ήδη στην τάξη (κουτί παραπόνων)»
- «χρειάζεται πολλή προσοχή, ώστε οι μαθητές να ξέρουν τι γράφουν,  
αν και είμαι θετική στην ιδέα»
- «χρειάζεται πολλή προσοχή»
- «τίθεται το θέμα της ανωνυμίας»
- «δεν θα ξέρουμε καν ποιος είναι και πού, ώστε να τον βρούμε»

Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν σε θέματα διαχείρισης προβλήματος μαθητή εμπλεκόμενου σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Τέθηκε το ζήτημα του ότι εκτός της ενημέρωσης των μαθητών, το επόμενο βήμα θα ήταν η διαχείριση αυτού καθ' αυτού του περιστατικού που θα αναφερόταν, και ως προς αυτό υπήρχε ζήτημα, διότι η ομάδα είχε λειτουργήσει έως τότε σε άλλο επίπεδο. Η ομάδα είχε λειτουργήσει σε επίπεδο διάγνωσης, καταγραφής και ενημέρωσης. Υπήρχε εμπόδιο στο να προχωρήσουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού.

### 3.3.3.3. Στοιχεία της δομής της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό

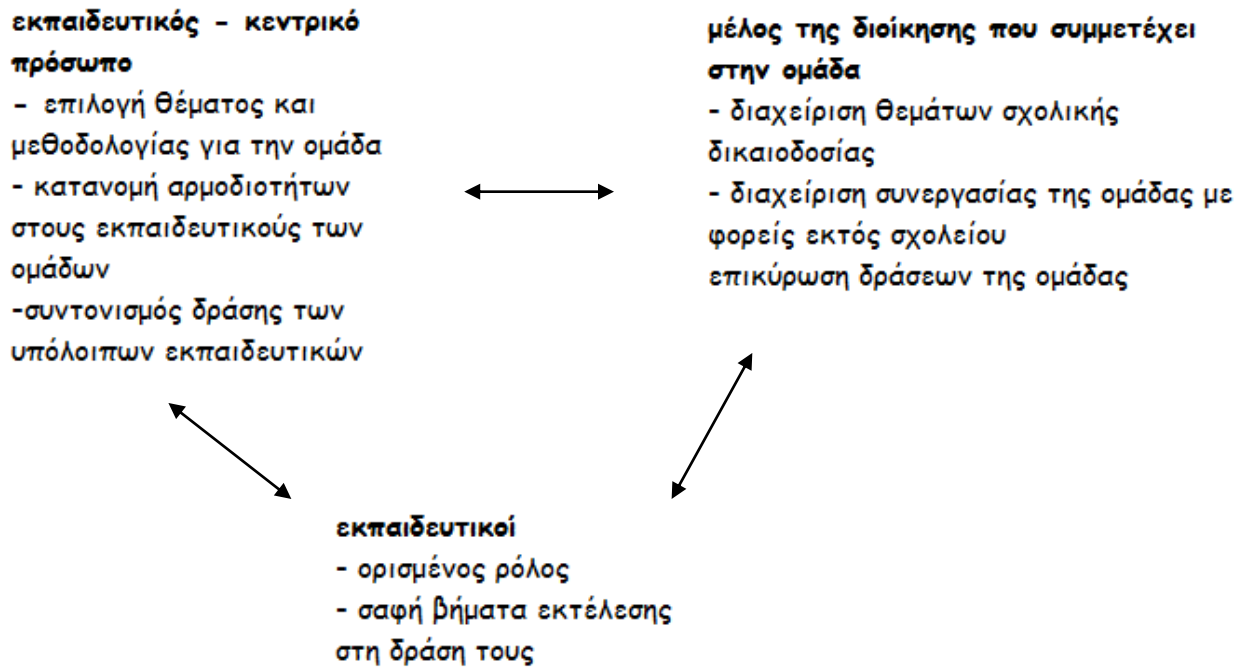
Η δομή της ομάδας ήταν βοηθητική για τη δράση της. Στην ομάδα αυτή υπήρχε ένα κεντρικό πρόσωπο, εκπαιδευτικός, που ανέλαβε εξ αρχής κυρίαρχο ρόλο στον ορισμό της θεματολογίας και στην επιλογή τρόπου δράσης από την ομάδα («η παρουσίαση θα γίνει σε όλα τα τμήματα... για το ερωτηματολόγιο», «να δούμε το ερωτηματολόγιο οριζόντια», ορισμός θεμάτων προς συζήτηση, «σκεφτόμουν για την επόμενη χρονιά...», βλ. παράρτημα 5, σελ. 299-301). Στην ομάδα συμμετείχε και μέλος της διοίκησης του σχολείου, αναλαμβάνοντας δράση όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί («σε μένα μόνο μία απάντηση...», βλ. παράρτημα 5, σελ. 299-301) και συμβούλευε τα μέλη σχετικά («σε περίπτωση μακροσκελούς απάντησης...», «καλό είναι η χρήση της παρουσίασης...», «να αναλυθεί σε βάθος... να δώσουμε προσοχή...», «να κοιτάξουμε βιβλιογραφία για πηγές...» (βλ. παράρτημα 5, σελ. 299-301) ή επεσήμαινε χρήσιμες πληροφορίες («έχουμε ήδη εμπειρία συνεργασίας με...», (βλ. παράρτημα 5, σελ. 299-301).

Η παραπάνω δομή προσέφερε στους εκπαιδευτικούς ένα σαφές πλαίσιο μέσα στο οποίο δρούσαν. Τα μέλη της ομάδας σε σχέση με τη δράση τους απευθύνονταν στο κεντρικό αυτό πρόσωπο – εκπαιδευτικό και σε συνεργασία με αυτό σχεδίαζαν τα περαιτέρω βήματα. Το έργο της ομάδας και η αντίστοιχη δράση των εκπαιδευτικών ήταν καθορισμένα από την αρχή της συνεργασίας των νεότερων εκπαιδευτικών με τα ήδη υπάρχοντα μέλη της ομάδας, οπότε αυτό λειτούργησε θετικά, ώστε οι νεότεροι εκπαιδευτικοί να έχουν σαφή ρόλο μέσα στην ομάδα.

Συνολικά το κεντρικό πρόσωπο - εκπαιδευτικός και το μέλος της διοίκησης ήταν τα δύο άτομα στα οποία απευθύνονταν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και λάμβαναν πληροφορίες ή καθοδήγηση για την περαιτέρω δράση της ομάδας.

Σημειώνεται ότι η θέση των δύο αυτών ατόμων ήταν διαχωρισμένη, καθώς δεν ανέφεραν στα υπόλοιπα μέλη τι έκαναν ή ποια ήταν η δράση τους και η εξέλιξη της στους άλλους εκπαιδευτικούς.

Στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζεται η δομή της ομάδας, η οποία τελικά έφθασε στην εκπλήρωση του στόχου που είχε θέσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς:



Σχήμα 3

*Απεικόνιση της ροής πληροφορίας μεταξύ των μελών της ομάδας*

Ο παραπάνω τρόπος λειτουργίας της ομάδας είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν δραστηριοποιημένοι και πρότειναν περαιτέρω δράσεις. Επιπλέον αναφέρονταν στη συγκεκριμένη ομάδα ως υπόδειγμα λειτουργίας και την αντιπαρέβαλλαν με άλλη ομάδα στην οποία συμμετείχαν και στην οποία θα ήθελαν να υπάρχει παρόμοια δομή και αντίστοιχα δράση.

Τέλος ως θετικό αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί – μέλη της ομάδας από κοινού χρησιμοποιούσαν το ίδιο εργαλείο (ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές), το οποίο αποτέλεσε ένα σημείο κοινού αναφοράς και επ' αυτού αναπτύχθηκαν οι περαιτέρω ενέργειες της ομάδας, καθορίζοντας σε ένα βαθμό τη δομή της συγκεκριμένης ομάδας και τη συνοχή της.

#### **3.3.3.4. Ρόλος του ψυχολόγου στην ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό**

Η ψυχολόγος που συμμετείχε στην ομάδα έδρασε σε δύο τομείς σε σχέση με το έργο της ομάδας: πρώτον ως προς την επεξεργασία δεδομένων που συνέλεξαν οι εκπαιδευτικοί βάσει ερωτηματολογίου από τους μαθητές του σχολείου και δεύτερον ως προς τη διαχείριση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού και της βίας από τα μέλη της ομάδας.

Σε σχέση με την επεξεργασία δεδομένων προτρέπει τα μέλη της ομάδας να κάνουν επιπλέον ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών («...επιπλέον κατακόρυφη επεξεργασία...»), «...ανά τάξη», βλ παράρτημα 5, σελ. 300), προκειμένου να είναι πιο ξεκάθαρα τα αποτελέσματά τους (κάποιες απαντήσεις... να έρχονται σε αντίφαση», βλ παράρτημα 5, σελ. 300). Στο τέλος της συνάντησης στην οποία γίνεται η σχετική επισήμανση από την ψυχολόγο, οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να προχωρήσουν σε αυτήν την επιπλέον ανάλυση.

Σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό η ψυχολόγος συμβούλευε τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διαχείριση του θέματος της βίας ως θέμα που παρουσίαζαν στους μαθητές («πρέπει να δείξουμε στα παιδιά να μην δέχονται τη βία...», βλ. παράρτημα 5, σελ. 300), ως προς τη διαχείριση δεδομένων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς («τίθεται το θέμα της ανωνυμίας», βλ. παράρτημα 5, σελ. 300), ως προς μία ενδεχόμενη δράση των εκπαιδευτικών σε καταγραφή περιστατικού σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές («...αντίδραση σε περίπτωση που κάποιος μαθητής γράψει κάτι...») και τέλος πρότεινε ντοκιμαντέρ για το θέμα στους εκπαιδευτικούς της ομάδας («...ντοκιμαντέρ που θα προβληθεί στην τηλεόραση ...», βλ. παράρτημα 5, σελ. 301).

Η προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού από τον ψυχολόγο ήταν σε επίπεδο ενημερωτικό και συμβουλευτικό μάλλον, καθώς δεν επρόκειτο για ομάδα εκπαιδευτικών που αναλάμβανε την αντιμετώπιση περιστατικών εντός σχολείου. Δεν υπήρχε αυτός ο στόχος στην ομάδα.

#### **3.3.3.5. Ρόλος μέλους της διοίκησης στην ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό**

Το μέλος της διοίκησης του σχολείου που συμμετείχε στην ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό είχε αναλάβει καθήκοντα όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δηλαδή να συλλέξει δεδομένα και να τα επεξεργαστεί («σε μένα μόνο μία απάντηση...», βλ. παράρτημα 5, σελ. 300) και επιπλέον συμβούλευε τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη

δράση τους, σε σχέση με την επεξεργασία δεδομένων και σε σχέση με οργανωτικά θέματα που η ομάδα είχε να λύσει.

Σε σχέση με τις συμβουλές που έδινε αυτές ήταν για την παρουσίαση του θέματος από μέλη της ομάδας και τη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα πρότεινε τα μέλη της ομάδας να κάνουν σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης την παρουσίαση που είχαν ετοιμάσει, εξασφαλίζοντας έτσι ότι το υλικό της ομάδας θα αξιοποιούταν («καλό είναι η χρήση της παρουσίας να γίνεται σε συνεργασία με τον δάσκαλο κάθε τάξης, καθώς ενδεχομένως κάποιος δάσκαλος να μην ξέρει πώς να το χειριστεί, αφού δεν το έχει δουλέψει ο ίδιος», βλ. παράρτημα 5, σελ. 301). Με τον τρόπο αυτό το μέλος της διοίκησης προφυλάσσει το έργο των εκπαιδευτικών της ομάδας και εξασφαλίζει την ορθή του χρήση. Αυτό βοηθά τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο εξωστρέφειας να μην εκτεθούν εξαιτίας λανθασμένης χρήσης του υλικού τους. Επιπλέον θα μπορούσε να ειπωθεί ότι προστατεύει το σχολείο ευρύτερα από το να προκύψουν σημεία τριβής μεταξύ συναδέλφων εντός και εκτός ομάδας, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο που η ομάδα εκφέρεται εντός του σχολείου.

Το μέλος της διοίκησης του σχολείου που συμμετέχει στην ομάδα ασχολείται και με το να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς σε μία σοβαρή και προσεκτική προσέγγιση σε σχέση με τη διαχείριση δεδομένων των μαθητών. Αφενός ως προς την επεξεργασία των ερωτηματολογίων («σε περίπτωση μακροσκελούς...», «να αναλυθεί σε βάθος», «να δώσουμε προσοχή στα αποτελέσματα», βλ. παράρτημα 5, σελ. 300) και αφετέρου στη διαχείριση προσωπικών δεδομένων σε σχέση με κουτί παραπόνων και διατήρηση ανωνυμίας των μαθητών («... θέλει πολλή προσοχή...», βλ. παράρτημα 5, σελ. 300).

Τέλος το μέλος της διοίκησης κάνει κάποιες επισημάνσεις οι οποίες αφορούν τον τρόπο με τον οποίο η ομάδα μπορεί να είναι εξωστρεφής. Πιο συγκεκριμένα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με πιθανή συνεργασία τους με εξωσχολικό φορέα («έχουμε ξανασυνεργαστεί με το συνήγορο του παιδιού...», βλ. παράρτημα 5, σελ. 301) και προτείνει τρόπο με τον οποίο τα μέλη μπορούν να αναζητήσουν ειδικούς για το θέμα της ομάδας εκτός σχολείου («να κοιτάξουμε βιβλιογραφία για πηγές και για ανθρώπους που θα καλέσουμε», βλ. παράρτημα 5, σελ. 299-301).



### **3.3.4. Πλαίσιο της ομάδας Stand by you Γυμνασίου**

Η ομάδα αποτελούταν από τους 3 επόπτες του Γυμνασίου (3 φιλόλογοι: Γιάννης, Αντώνης και Παναγιώτης), τον γενικό υποδιευθυντή του σχολείου (μαθηματικός Κώστας), δύο ψυχολόγους (Ελπίδα και Φανή) και μία εκπαιδευτικό που παρακολουθούσε προκειμένου να ενταχθεί σταδιακά στην ομάδα (φιλόλογος Μαρία). Οι συναντήσεις των ομάδων είχαν προβλεφθεί από το σχολείο σε εβδομαδιαία βάση και διάρκειας μίας διδακτικής ώρας.

#### **3.3.4.1. Δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά το έργο τους στην ομάδα Stand by you Γυμνασίου**

Ως προς τις δυσκολίες που συνάντησε η ομάδα, βάσει των συναντήσεων φαίνεται να είναι οι εξής:

α. οι εκπαιδευτικοί και τα όρια της δικαιοδοσίας τους

β. οι εκπαιδευτικοί και η συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών

α. Σε σχέση με τα όρια της δικαιοδοσίας των εκπαιδευτικών παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα (βλ. παράρτημα 5, σελ. 307):

- *«μήπως μπαίνουμε σε πράγματα που δε μας αφορούν»;*

- *«λέω στη μαμά να κάνει κάποια πράγματα που γίνονται και με βάζει να κάνω περισσότερα από αυτά που μου αντιστοιχούν» (Γιάννης)*

β. Για τα εμπόδια που συναντούν στην επικοινωνία τους με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ενδεικτικά τα ακόλουθα (βλ. παράρτημα 5, σελ. 304-307):

- *«πήγα ο ίδιος να μιλήσω στους γονείς και μου έκλεισαν το τηλέφωνο»*

- *«η μητέρα έχει το πρόβλημα»*

-*«οι γονείς είναι το θέμα»*

Ως κύρια ζητήματα για τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν η επικοινωνία και διαχείριση των γονέων των μαθητών και τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας. Ήταν θέματα τα οποία βρίσκονταν στον πυρήνα της δράσης των εκπαιδευτικών με βάση το έργο που επιτελούσαν, δηλαδή τη διαχείριση μαθητών με αποκλίνουσες συμπεριφορές. Επιπλέον το θέμα της δικαιοδοσίας του εκπαιδευτικού είναι ένα θέμα το οποίο άπτεται του ρόλου του εκπαιδευτικού ευρύτερα. Ο προσδιορισμός με σαφήνεια των ορίων της δικαιοδοσίας του ίδιου του εκπαιδευτικού σε ατομικό επίπεδο αφορά στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Το εμπόδιο που συναντούσαν τα μέλη της ομάδας αφορούσε στο σημείο μέχρι το οποίο είχαν δικαιοδοσία να επέμβουν στη διαπαιδαγώγηση του μαθητή και τη διαχείριση των προβλημάτων του, ειδικά σε περιπτώσεις που τίθενται ζητήματα, όπως ψυχολογικά προβλήματα.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ομάδα καλούνταν να προσδιορίσουν το ρόλο τους και τα επαγγελματικά τους όρια σε ατομικό επίπεδο μέσα από το ρόλο τους στην ομάδα.

Τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας ήταν και ένα σημείο τριβής με τους γονείς, καθώς κάποιες φορές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς σημειωνόταν η εκ μέρους των γονέων μετάθεση ευθύνης προς τους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον σημείο δυσκολίας αποτελούσε η διαθεσιμότητα των γονέων να επικοινωνήσουν και να συνεννοηθούν με τους εκπαιδευτικούς, όταν αυτό απαιτούταν.

#### **3.3.4.2. Θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από τη δράση των εκπαιδευτικών της ομάδας Stand by you Γυμνασίου**

Τα θετικά στοιχεία που αναδείχθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων από το ερευνητικό εργαλείο «σημειώσεις από τις συναντήσεις των ομάδων» κινούνται στους εξής τομείς:

- α. η συνεργασία διευθυντή και εκπαιδευτικών ως προς τα εμπόδια
- β. η συνεργασία εκπαιδευτικών και ψυχολόγου ως προς τα εμπόδια
- γ. η πληροφόρηση μεταξύ μέλους της διοίκησης, εκπαιδευτικών και ψυχολόγων
- δ. ο προσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού και τα όρια της εμπλοκής του στη διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών

α. Σε σχέση με τις παρεμβάσεις του διευθυντή που διευκόλυναν το έργο των εκπαιδευτικών, παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα (βλ. παράρτημα 5, σελ. 304-307):

- «να γίνει πιο συντονισμένα, να μπαίνουν οι καθηγητές στις τάξεις και να ενημερώνουν», «θα μιλήσω στον πατέρα», «είναι θέματα που μας ξεπερνούν...θέματα των ψυχολόγων κλπ», «θα καλέσουμε τη μαμά και θα της μιλήσουμε. Εγώ, ο επόπτης της Α Γυμνασίου και ο επόπτης της Α Λυκείου. Θα συμβουλευτούμε και τον νομικό σύμβουλο»

β. Παρατίθενται στη συνέχεια παρεμβάσεις (βλ. παράρτημα 5, σελ. 304-307) από τις ψυχολόγους που συμμετείχαν στην ομάδα των εκπαιδευτικών και κρίθηκαν ως βοηθητικές στο έργο των εκπαιδευτικών, επιλύοντας αντίστοιχα ζητήματα:

«να τους έχουμε στο μυαλό μας. Όχι παραπάνω πράγματα, γιατί ούτως ή άλλως τους έχουν αναλάβει ψυχολόγοι»

«Να κάνουν minimize τα προβλήματα οι καθηγητές, ώστε να μην αγχώνονται»

«οι γονείς δε δέχονται ότι το παιδί έχει πρόβλημα»

«να ξεκαθαριστεί τι θα γίνει με την εκδρομή και τι σημαίνει παρακολούθηση. Αν οι συνοδοί δε θέλουν να τον αναλάβουν, να το πουν...»

«δεν είναι λογικό να τους ανασκαλέψουμε»

«όχι μαθησιακά τη στιγμή που εκκρεμούν προβλήματα σε άλλο επίπεδο»

«να δείξουμε ότι όλο το σύστημα ξέρει, όχι μόνο ο επόπτης της Α Γυμνασίου»

«θα τηλεφωνήσω στους γονείς και με αφορμή την ημερήσια εκδρομή, θα ρωτήσω αν πρέπει να είμαστε πιο προσεκτικοί από ό,τι είμαστε»

«... εκτός από την ενημέρωση, μην μείνουμε στην ενημέρωση»

«θα δείξουμε ενδιαφέρον με αυτόν τον τρόπο και ότι δεν πρόκειται για ποινή»

γ. Σε σχέση με τη ροή πληροφορίας σημειώνεται ότι με βάση τις καταγραφές αυτή ήταν προς όλες τις κατευθύνσεις στην ομάδα αυτή. Σχετικά παρατίθενται ενδεικτικά τα ακόλουθα αποσπάσματα (βλ. παράρτημα 5, σελ. 304-307):

*«η μητέρα λέει έχει έρθει τρεις φορές. Τον διαβάζει πολλές ώρες. Ο μαθητής είναι απογοητευμένος και έχει αποσυρθεί. ...» (ψυχολόγος προς μέλη της ομάδας)*

*«οι μαμάδες μου είπαν ότι γίνεται χαμός με...» (ψυχολόγος προς μέλη της ομάδας)*

*«... το δίκτυο λειτούργησε πολύ καλά και πήραμε πληροφορίες. Θα καλέσουμε τη μαμά και θα...» (Γενικός υποδιευθυντής προς μέλη ομάδας)*

Η ψυχολόγος και το μέλος της διοίκησης του σχολείου συνετέλεσαν στο να ενεργήσουν οι εκπαιδευτικοί πιο συντονισμένα και αποτελεσματικά στην διαχείριση μαθητών και γονέων. Αυτό ήρθε ως συνέπεια των δυσκολιών που είχαν αναφέρει οι εκπαιδευτικοί και αφορούσαν στη διαχείριση γονέων και τα όρια του ρόλου τους και της σχολικής δικαιοδοσίας. Οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν αυτά τα όρια με τη βοήθεια του μέλους της διοίκησης του σχολείου και των ψυχολόγων που συμμετείχαν στην ομάδα.

δ. Σε σχέση με την αποσαφήνιση των ορίων του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα (βλ. παράρτημα 5, σελ. 304-307):

*- «Να κάνουν minimize τα προβλήματα οι καθηγητές, ώστε να μην αγχώνονται» (ψυχολόγος)*

*-«να τους έχουμε στο μυαλό μας. Όχι παραπάνω πράγματα, γιατί ούτως ή άλλως τους έχουν αναλάβει ψυχολόγοι» (ψυχολόγος)*

*-«είναι θέματα που μας ξεπερνούν. Είναι θέματα των ψυχολόγων κλπ» (γενικός υποδιευθυντής)*

Τα παραπάνω αποσπάσματα αποτελούν ενδεικτικές απαντήσεις στα θέματα που έθεταν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας σε σχέση με τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας. Προέρχονται από τις ψυχολόγους και από το μέλος της διοίκησης του σχολείου που συμμετείχαν στην ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν στις συναντήσεις της ομάδας κλίμα κατάλληλο, ώστε να εξωτερικεύσουν τους σχετικούς προβληματισμούς τους αφενός και αφετέρου λαμβάνουν απαντήσεις από τους αρμόδιους και υπεύθυνους των θεμάτων αυτών, δηλαδή από τη διεύθυνση του σχολείου, μέσω του μέλους της που συμμετείχε, και από τις σχολικές ψυχολόγους.

### 3.3.5. Πλαίσιο της ομάδας Stand by you Λυκείου

Η ομάδα αποτελούταν από τους 3 επόπτες του Λυκείου (μία καθηγήτρια διοίκησης επιχειρήσεων και δύο μαθηματικοί: Έλλη, Θανάσης και Γιώργος), τον γενικό υποδιευθυντή του σχολείου (μαθηματικός Κώστας), δύο ψυχολόγους (Ελπίδα και Φανή) και μία εκπαιδευτικό που παρακολουθούσε προκειμένου να ενταχθεί σταδιακά στην ομάδα (φιλόλογος Μαρία). Οι συναντήσεις των ομάδων είχαν προβλεφθεί από το σχολείο σε εβδομαδιαία βάση και διάρκειας μίας διδακτικής ώρας.

#### 3.3.5.1. Δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά το έργο τους στην ομάδα Stand by you Λυκείου

Ως προς τις δυσκολίες που συνάντησε η ομάδα, βάσει των δεδομένων από το ερευνητικό εργαλείο «σημειώσεις από τις συναντήσεις των ομάδων» εντοπίζονται οι ακόλουθες:

α. οι εκπαιδευτικοί και τα όρια της δικαιοδοσίας τους

β. οι εκπαιδευτικοί και η συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών

α. Σε σχέση με τα όρια της δικαιοδοσίας των εκπαιδευτικών παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα (βλ. παράρτημα 5, σελ. 308-310):

- *«για τα ακραία περιστατικά, πρέπει να γίνει συνάντηση και των δύο βαθμίδων, πρέπει να γίνει συνάντηση και των δύο βαθμίδων με τους διευθυντές, τους επόπτες τάξεων και τους ψυχολόγους»*

- *«υπάρχουν βήματα σύμφωνα με την εγκύκλιο του περιφερειάρχη, ώστε να είμαστε καλυμμένοι» (γενικός υποδιευθυντής)*

β. Για τα εμπόδια που συναντούν στην επικοινωνία τους με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ενδεικτικά τα ακόλουθα (βλ. παράρτημα 5, σελ. 308-310):

- *«επικοινωνήσα τηλεφωνικά με τη μαμά και κλείσαμε ραντεβού, χωρίς να το ξέρει ο μαθητής. Έρχεται ο μαθητής την ημέρα του ραντεβού και μου λέει 'η μαμά μου δε θα έρθει'»*

- *«απέτυχα να επικοινωνήσω με τη μαμά»*

- *«ο πατέρας θα ήθελε το σχολείο να παίξει το ρόλο του»*

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ανέφεραν ως κύρια ζητήματα που τους προβλημάτισαν την διαχείριση των γονέων των μαθητών και τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας και τα όρια της δικαιοδοσίας τους σε ατομικό επίπεδο.

### **3.3.5.2. Θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από τη δράση των εκπαιδευτικών της ομάδας Stand by you Λυκείου**

Τα θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται θα μπορούσε να ειπωθεί ότι κινούνται στους εξής τομείς:

α. Η ροή πληροφοριών από διευθυντή και ψυχολόγο προς τους εκπαιδευτικούς της ομάδας και αντίστροφα

β. Οι παρεμβάσεις από τον διευθυντή και τις ψυχολόγους, ως προς την οργάνωση των ενεργειών των εκπαιδευτικών της ομάδας

α. Σε σχέση με τη συνεργασία διευθυντή, ψυχολόγων και εκπαιδευτικών ως προς την πληροφόρηση για μαθητές παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα (βλ. παράρτημα 5, σελ. 308-310):

- «η πληροφορία έχει έρθει από τους επόπτες... μαθητές μας έδειξαν τον .... , οπότε τα μετέφερα στον επόπτη της ... και αναλαμβάνει εκείνος» (γενικός υποδιευθυντής)

- «έρχεται η μαμά του μαθητή .... Πεξ μας κάτι για τον μεγάλο αδερφό του.» (γενικός υποδιευθυντής)

- «.... Που είναι παιδί με μαθησιακές δυσκολίες» (ψυχολόγος)

β. Σχετικά με τις παρεμβάσεις των ψυχολόγων και διευθυντή για την οργάνωση των ενεργειών των εκπαιδευτικών, παρατίθενται τα εξής αποσπάσματα (βλ. παράρτημα 5, σελ. 308-310):

- «πρέπει ο γονιός να αντιμετωπίσει ένα μπλοκ εκπαιδευτικών. πρέπει να δράσουν συντεταγμένα, για να καταλάβει το πρόβλημα» (ψυχολόγος)

- «μέσω άλλης μητέρας ίσως. Για αυτό πρέπει να ενημερώνονται οι γονείς. Δημιουργούνται γέφυρες » (γενικός υποδιευθυντής)

Η ροή πληροφοριών έχει δύο θετικά στοιχεία. Το πρώτο θετικό στοιχείο είναι η πληροφόρηση. Υπάρχει πληροφόρηση κι ενημέρωση προς όλους τους επόπτες, το οποίο άπτεται της διευκόλυνσης του καθημερινού τους έργου. Επίσης το μέλος της διεύθυνσης που συμμετέχει στην ομάδα παρέχει επιπλέον πληροφορίες. Ομοίως και η ψυχολόγος που συμμετέχει στην ομάδα λαμβάνει πληροφορίες και επιπλέον παρέχει πληροφορίες.

Το δεύτερο θετικό στοιχείο αφορά στην οργάνωση της δράσης των εκπαιδευτικών. Μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών γίνονται και οι παρεμβάσεις από την ψυχολόγο και το μέλος της διοίκησης, ώστε να διευκολυνθεί το έργο των εκπαιδευτικών.

Η ροή πληροφορίας είναι τέτοια που το επιτρέπει, αφενός και αφετέρου τα μέλη των ομάδων δε μένουν στην πληροφόρηση, αλλά συζητούν και το πώς θα δράσουν.

### **3.3.6. Κοινά αποτελέσματα για τις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου βάσει των «σημειώσεων από τις συναντήσεις των ομάδων»**

Οι ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου είχαν εμφανείς ομοιότητες. Αυτές αφορούν στη σύνθεση των ομάδων, στο στόχο τους, στη συμμετοχή του ίδιου μέλους της διοίκησης του σχολείου στις δύο ομάδες και των δύο ψυχολόγων του σχολείου.

Το γεγονός ότι είναι ομάδες με την ίδια σύνθεση, αποτελούμενες από τους τρεις επόπτες Γυμνασίου και τους τρεις επόπτες Λυκείου, τον γενικό υποδιευθυντή του σχολείου και τις δύο ψυχολόγους του σχολείου οδηγεί στην από κοινού ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με δομικά στοιχεία, καθώς και το ρόλο του διευθυντή (ίδιο πρόσωπο και στις δύο ομάδες) και των ψυχολόγων σε αυτές. Ομοίως δεδομένου του ίδιου θέματος (αντιμετώπισης κρίσης και ανάπτυξη εναλλακτικών παιδαγωγικών μεθόδων) προέκυψαν συνολικά αποτελέσματα για τις δυσκολίες που οι εκπαιδευτικοί συνάντησαν και τα θετικά στοιχεία της δράσης τους.

#### **3.3.6.1. Δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου**

Ομοιότητες εντοπίστηκαν ως προς τα εμπόδια που συνάντησαν τα μέλη των δύο ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις καταγεγραμμένες συζητήσεις τους, φαίνεται να αντιμετώπισαν την πίεση από τους γονείς των μαθητών ή από τη φύση των προβλημάτων

των μαθητών να δράσουν και εκτός πλαισίου της σχολικής δικαιοδοσίας (βλ. παρ. 3.3.4.1, σελ. 153-154 και 3.3.5.1., σελ. 157-158). Για το λόγο αυτό εμφανίστηκαν να έχουν την ανάγκη να επαναπροσδιοριστούν τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας και κατ' επέκταση το μέχρι πού μπορούν οι ίδιοι να δράσουν και σε ποιο σημείο πρέπει να απευθυνθούν σε ειδικό ή να παραπέμψουν τους γονείς των μαθητών σε ειδικούς επιστήμονες.

Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν και στις δύο ομάδες δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Αντίστοιχα οργανώθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους, ώστε να διαχειριστούν, όσο το δυνατό καλύτερα, την επαφή με τους γονείς (βλ. παρ. 3.3.4.1., σελ. 153-154 και 3.3.5.1., σελ. 157-158).

### **3.3.6.2. Θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από τη δράση των εκπαιδευτικών στις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου**

Οι ομάδες παρουσίασαν κοινά σημεία ως προς τα θετικά στοιχεία της δράσης τους. αυτά αφορούσαν στη ροή της πληροφορίας μεταξύ των μελών τους, τη συνεργασία με τον γενικό υποδιευθυντή και τις ψυχολόγους ως προς την οργάνωση της δράσης των εποπτών και την αποσαφήνιση των ορίων εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε θέματα τα οποία δεν εμπίπτουν στη δικαιοδοσία τους.

Στην ομάδα αυτή ήταν πολύ σημαντική η συλλογή πληροφοριών από τους επόπτες για τους μαθητές που αναλάμβαναν. Η διακίνηση αυτών των πληροφοριών πραγματοποιούνταν είτε μεταξύ των εποπτών, είτε από το διευθυντή προς τους επόπτες είτε από τις ψυχολόγους προς τους επόπτες, είτε ακόμα και από τους επόπτες του Λυκείου προς τον διευθυντή, προκειμένου να μεταφερθούν στην ομάδα του Γυμνασίου (βλ. παρ. 3.3.4.2 σελ. 157-158 και 3.3.5.2. σελ. 157-158).

Επίσης ως προς το σχεδιασμό δράσης, αναδείχθηκαν δύο σημεία: η οριοθέτηση και η πλαισίωση της δράσης των εκπαιδευτικών από τη λειτουργία της ομάδας. Οι επόπτες προκειμένου να σχεδιάσουν τη δράση τους, απευθύνονταν στην ομάδα όπου οι άλλοι επόπτες, οι ψυχολόγοι και ο διευθυντής εντόπιζαν και έθεταν τα όρια της δικαιοδοσίας τους, ώστε να διασφαλίσουν εγκυρότητα στη δράση τους και να μην υπερβούν το ρόλο τους. Επίσης συνεργάζονταν ως προς την οργάνωση της δράσης τους, όταν αυτό αφορούσε στην εστίαση σε συγκεκριμένους μαθητές και αντίστοιχα ζητήματα, εντοπίζοντας ακριβώς τα σημεία στα οποία μπορούσαν να πραγματοποιηθούν



παρεμβάσεις, αλλά και όταν αφορούσε στη διαχείριση των γονέων των μαθητών προκειμένου να συνεργαστούν ωφέλιμα με το σχολείο και να συντελέσουν στην αντιμετώπιση των θεμάτων των μαθητών (βλ. παρ. 3.3.4.2., σελ. 153-154 και 3.3.5.2., σελ. 157-158).

### **3.3.6.3. Ο ρόλος του μέλους της διοίκησης του σχολείου στις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου**

Το μέλος που συμμετείχε και στις δύο ομάδες Stand by you ήταν ο γενικός υποδιευθυντής του σχολείου. Ο ρόλος του μέλους της διοίκησης του σχολείου που συμμετέχει στις δύο ομάδες ήταν παρόμοιος, καθώς αποτελούσε φορέα των πληροφοριών λόγω θέσης και ευρύτερης οπτικής για το σχολείο, έθετε τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας, διοργάνωνε τη διαχείριση των γονέων από κοινού με τους με τους εκπαιδευτικούς και τις ψυχολόγους.

Ως προς την παροχή πληροφορίας, ο διευθυντής που συμμετείχε στις ομάδες Stand by you είχε ευρύτερη εικόνα για το σχολείο και περισσότερες πληροφορίες από τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων. Σημειώνεται ότι επρόκειτο για τον γενικό υποδιευθυντή όλου του σχολείου, δηλαδή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας.

Όταν αυτό απαιτούνταν, λειτουργούσε ως συνδεδεμένος κρίκος μεταξύ των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου («η πληροφορία έχει έρθει από τους επόπτες της Α Γυμνασίου και της Α Λυκείου...»), βλ. παρ. 3.3.5.2., σελ. 158).

Ως προς την οριοθέτηση της δικαιοδοσίας των εκπαιδευτικών ήταν αρκετές οι παρεμβάσεις του επισημαίνοντας ότι τα θέματα με τα οποία εμπλέκονταν τα μέλη των ομάδων σε ορισμένες περιπτώσεις υπερέβαιναν το ρόλο τους (βλ. παρ. 3.3.4.1., σελ. 153-154 και 3.3.5.2., σελ. 157-158).

Ως προς την οργάνωση της διαχείρισης των γονέων, οι παρεμβάσεις του διευθυντή αφορούσαν το σχεδιασμό και την εφαρμογή. Δηλαδή σχεδίαζε με τα μέλη των ομάδων τον τρόπο προσέγγισης των γονέων και στη συνέχεια και ο ίδιος παρίστατο στις συναντήσεις αυτές ή συνεργαζόταν με άτομα εκτός ομάδας που μπορούσαν να βοηθήσουν, όπως ο πρόεδρος γονέων και κηδεμόνων του σχολείου (βλ. παρ. 3.3.4.1., σελ. 153-154 και 3.3.5.2., σελ. 157-158).

Ο ρόλος του ως συνδεδετικός κρίκος για τις δύο ομάδες ήταν σαφής και στην περίπτωση της οργάνωσης διαχείρισης των γονέων («θα καλέσουμε τη μαμά και θα της μιλήσουμε ... εγώ, ο επόπτης της Α Γυμνασίου, ο επόπτης της Α Λυκείου και θα...»), βλ. παράρτημα 5 σελ. 308-310).

Συνολικά προέκυψε μία μάλλον θετική εικόνα σε σχέση με τη συμβολή του διευθυντή στο έργο των εκπαιδευτικών των ομάδων Stand by you.

#### **3.3.6.4. Ο ρόλος του ψυχολόγου του σχολείου στο έργο των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου**

Οι ψυχολόγοι έδρασαν και στις δύο ομάδες Stand by you με παρόμοιο τρόπο στηρίζοντας κατά βάση το έργο των εκπαιδευτικών και πλαισιώνοντας τη δράση τους μέσα στην καθημερινότητα του σχολείου. Εξάλλου το θέμα των ομάδων Stand by you άπτονταν του αντικειμένου τους. Όμως οι ψυχολόγοι που παρίσταντο στις ομάδες αυτές έδρασαν και ως προς επιπλέον ζητήματα: ως προς τη διαχείριση της επικοινωνίας των μελών με τους γονείς των μαθητών, την εμπλοκή τους με τα προβλήματα των μαθητών, την αποσαφήνιση των ορίων της δικαιοδοσίας των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα παρείχαν πληροφορίες για τους μαθητές, λόγω του ρόλου τους ως ψυχολόγοι του σχολείου από το δημοτικό μέχρι και το λύκειο. Τέλος παρείχαν στα μέλη των ομάδων θεωρητικό υλικό, μεθοδολογία για την αντιμετώπιση κρίσης από τους εκπαιδευτικούς και υλικό για την ένταξη κι άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου στις ομάδες αυτές.

Ως προς τη διαχείριση των γονέων των μαθητών έδωσαν σχετικές συμβουλές, αλλά και έλαβαν μέρος στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αντίστοιχα, συμμετέχοντας ενεργά στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη των ομάδων αντιμετώπιζαν τους γονείς των μαθητών, ακόμα και με τη φυσική τους παρουσία (βλ. παρ. 3.3.4.2., σελ. 155 και 3.3.5.2., σελ. 158-159).

Επίσης οι ψυχολόγοι εξηγούσαν συμπεριφορές μαθητών και γονέων και έδιναν επιπλέον πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μειωθεί το άγχος των μελών της ομάδας κατά τη διαχείριση προβλημάτων των μαθητών και να μην προκύπτουν υπερβάσεις της δικαιοδοσίας του σχολείου (βλ. παρ. 3.3.4.2., σελ. 149 και 3.3.5.2, σελ. 153-159).

Οι πληροφορίες που παρείχαν οι ψυχολόγοι στα μέλη των ομάδων αφορούσαν και σε μαθητές και την εικόνα που εκείνες είχαν από την επαφή τους με τους μαθητές στο πλαίσιο των δικών τους αρμοδιοτήτων στο σχολείο, συμπληρώνοντας το προφίλ των

μαθητών που αφορούσαν τις ομάδες (βλ. παρ. 3.3.4.2., σελ. 149 και 3.3.5.2., σελ. 158-159).

Τέλος οι ψυχολόγοι παρείχαν στους εκπαιδευτικούς θεωρητικό υλικό σε σχέση με τη δράση τους εντός των ομάδων. Το υλικό αυτό ήταν κατάλληλα προσαρμοσμένο, ώστε να είναι εύκολο και γρήγορο για τους εκπαιδευτικούς να το διαβάσουν (βλ. παράρτημα 1, σελ. 280-282). Το υλικό αυτό κάλυπτε θέματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν θέσει, όπως η διεύρυνση των ομάδων και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εκείνοι λειτουργούσαν.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο ρόλος των ψυχολόγων σε αυτές τις ομάδες ήταν καθοριστικής σημασίας. Αυτό εν μέρει οφειλόταν και στο θέμα των ομάδων, αλλά είναι αρκετά σαφές ότι οι ψυχολόγοι πλαισίωναν τη δράση των εκπαιδευτικών πέραν της συνεισφοράς τους σε ζητήματα των μαθητών. Είχαν συμμετοχή στη διαμόρφωση και της δράσης των μελών της ομάδας σε επαγγελματικό επίπεδο, αφενός σε σχέση με θέματα σχολικής δικαιοδοσίας και αφετέρου σε θέματα διαχείρισης γονέων και συνεργασίας με συναδέλφους.

### **3.3.6.5. Αποτελέσματα για τη δομή των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου**

Το θέμα των ομάδων ήταν καθορισμένο από την αρχή της συνεργασίας με την ερευνητική ομάδα και αφορούσε τις ανάγκες που προέκυπταν εντός σχολείου, σε επίπεδο διαχείρισης κρίσεων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Η ομάδα είχε ως σαφή και ξεκάθαρο στόχο τη στήριξη μαθητών με αποκλίνουσες συμπεριφορές και την ένταξή τους στη σχολική ζωή.

Επίσης η σύσταση των ομάδων ήταν προκαθορισμένη, καθώς η ομάδα αποτελούταν από στελέχη της διοίκησης του σχολείου με τον ίδιο βαθμό (επόπτες), τον Αναπληρωτή Γενικό Διευθυντή του σχολείου και τις δύο ψυχολόγους του σχολείου.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους τα μέλη της ομάδας συζητούσαν για τη δράση τους, αντάλλασσαν πληροφορίες μεταξύ τους, αλλά και με τις ψυχολόγους και με τον Γενικό Υποδιευθυντή.

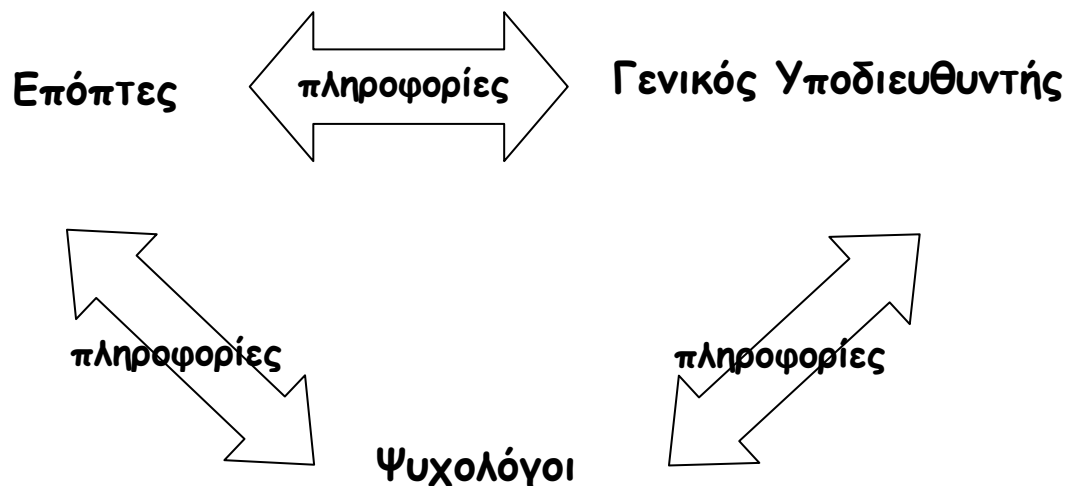
Στην ομάδα αυτή δομικά υπήρχε συγκεκριμένη ιεραρχία, αυτή που οριζόταν από τη διοικητική θέση των μελών στο σχολείο. Οι επόπτες ήταν ισότιμοι, ο Γενικός

Υποδιευθυντής και οι ψυχολόγοι πλαισίωσαν το έργο των εκπαιδευτικών. Ο Γενικός Υποδιευθυντής είχε αναλάβει και εκείνος περιστατικά, όπως οι επόπτες. Το έργο των εκπαιδευτικών σε σχέση με την καθημερινότητα της σχολικής ζωής ήταν άλλωστε αυτό που κυριαρχούσε, και η ομάδα λειτουργούσε οργανώνοντας την αντίστοιχη δράση των μελών.

Βασικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας της ομάδας αυτής ήταν η ροή πληροφοριών μεταξύ των μελών και η οργανωμένη διαχείριση κρίσεων από ολόκληρη την ομάδα και όχι μόνο μεμονωμένα από τον κάθε επόπτη που συμμετείχε. Η ροή πληροφοριών γινόταν από και προς τους επόπτες, από τις ψυχολόγους και από τον Γενικό Υποδιευθυντή. Σε κάθε ζήτημα που προέκυπτε μετά την ανταλλαγή πληροφοριών, η ομάδα πλαισίωνε αναλόγως την περίπτωση τη δράση του εκπαιδευτικού.

Ο παραπάνω τρόπος λειτουργίας της ομάδας ήταν μάλλον ικανοποιητικός για τους εκπαιδευτικούς, καθώς προς το τέλος της σχολικής χρονιάς αναζήτησαν τρόπους να προβάλλουν το έργο της ομάδας εκτός σχολείου, αλλά και να εντάξουν στην ομάδα νέα μέλη, διευρύνοντας τη δράση της ομάδας.

Στη συνέχεια παρατίθεται σχήμα το οποίο απεικονίζει τη δομή της ομάδας και τα βασικά στοιχεία επικοινωνίας σε σχέση με τη ροή πληροφορίας μεταξύ των μελών της ομάδας αυτής.



Σχήμα 4

*Δομή ομάδας και ροή πληροφορίας μεταξύ των μελών*

Επιπλέον ένα θετικό στοιχείο που αναδείχθηκε από την επεξεργασία των σημειώσεων από τις συναντήσεις των ομάδων ήταν ο ρόλος της ψυχολόγου που συμμετέχει και διευκολύνει

το έργο των εκπαιδευτικών, παρέχοντας πληροφορίες για τους μαθητές, αλλά και εντοπίζοντας τα σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να παρέμβουν κι εκείνα στα οποία δε μπορούσαν. Η παρουσία των ψυχολόγων σε αυτές τις ομάδες ήταν ιδιαίτερα σημαντική ως βοηθητική για το έργο των εκπαιδευτικών, λόγω του θέματος των ομάδων, που ήταν η διαχείριση μαθητών με αποκλίνουσες συμπεριφορές. Οι ψυχολόγοι, όχι μόνο αναφέρονταν στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να επιτευχθεί μία καλύτερη διαχείριση των περιστατικών που προέκυπταν, αλλά έθεταν και τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας και εμπλοκής των εκπαιδευτικών – μελών με τα συγκεκριμένα περιστατικά.

### **3.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΒΑΣΕΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ «ΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ»**

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα βασικότερα σημεία των συμπερασμάτων για κάθε μία από τις ομάδες εκπαιδευτικών που συνεργάστηκαν με την ερευνητική ομάδα στην παρούσα έρευνα.

#### **3.4.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό**

Παρακάτω παρατίθενται τα βασικότερα σημεία των απαντήσεων της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό, όπως αυτά προέκυψαν ανά ερευνητικό εργαλείο που εφαρμόστηκε.

Με βάση την ανάλυση του πρώτου ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου», η ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό υποστήριξε ότι στο σχολείο υπήρχε ομαδικό πνεύμα. Στις συναντήσεις μπορούσαν να συζητηθούν σοβαρά θέματα, και ότι το κύριο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ήταν τα επιτεύγματα των μαθητών, αλλά και η κοινωνικοποίησή τους και η διαμόρφωση του χαρακτήρα τους. Στο σχολείο εφαρμόζονταν αρκετά παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, οι συγκρούσεις ήταν δημιουργικές, ενώ για την επίλυση των θεμάτων που προέκυπταν, οι εκπαιδευτικοί επέστρεφαν στις αρχές του σχολείου. Υπήρχε σεβασμός και για τη λύση των προβλημάτων επέστρεφαν στις βασικές αρχές του σχολείου. Τέλος η διευθυντική ομάδα ωθούσε τους εκπαιδευτικούς σε νέα ύψη επιτευγμάτων.

Με βάση την ανάλυση του δεύτερου ερευνητικού εργαλείου κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας», οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Διδακτικής και Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό, που είχαν συμπτυχθεί λόγω αποχωρήσεων σε μία ενιαία ομάδα, εστίασαν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στη μεγαλύτερη συνεργασία συναδέλφων για παιδαγωγικά θέματα, τη χρήση Νέων τεχνολογιών στην τάξη, την πειθαρχία των μαθητών και την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή των μαθητών.

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού εργαλείου «σημειώσεις από τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών», ως θετικά στοιχεία για τη δράση των εκπαιδευτικών της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό αναδείχθηκαν: η κατασκευή ερωτηματολογίου από τους ίδιους, η συλλογή δεδομένων από τους μαθητές του σχολείου με χρήση του ερωτηματολογίου και η επεξεργασία των δεδομένων αυτών από τους ίδιους. Οι ενέργειες αυτές ενείχαν στοιχεία αυτό-αξιολόγησης και έρευνας δράσης, καθώς τα μέλη της ομάδας προχώρησαν σε σκιαγράφιση της εικόνας των μαθητών του σχολείου για το σχολικό εκφοβισμό. Επίσης έκαναν παρουσίαση του θέματος και των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους μέσω ερωτηματολογίου στους γονείς, σε εκδήλωση η οποία πραγματοποιήθηκε, δείχνοντας σημεία εξωστρέφειας. Η στοχοθέτηση και οι ιδέες για καινοτομίες προέρχονταν κυρίως από τη συντονίστρια της ομάδας, αλλά και από άλλα μέλη. Το μέλος της διοίκησης του σχολείου που συμμετείχε στην ομάδα, είχε επίσης ενεργό ρόλο, καθώς έθετε ερωτήματα σε σχέση με τις περαιτέρω ενέργειες και πρότεινε τρόπους να συνεργαστούν ως ομάδα με φορείς και άτομα που άπτονταν του θέματος του σχολικού εκφοβισμού και εκτός σχολείου.

Ως προς τις δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής, αφορούσαν κυρίως την εξωστρέφεια της ομάδας, τον τρόπο με τον οποίο αυτό θα γινόταν, την έγκυρη επεξεργασία των δεδομένων, που οι ίδιοι είχαν συλλέξει μέσω του ερωτηματολογίου τους και την υλοποίηση νέων ιδεών εντός σχολείου με τρόπο, ώστε να μη θιγούν μαθητές,

Συνοπτικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό είχε από την αρχή σαφή τρόπο εργασίας, τόσο ως προς το στόχο, όσο και ως προς τη δομή της ομάδας.

Στο τέλος του έτους οι εκπαιδευτικοί είχαν ολοκληρώσει το έργο τους σε σχέση με την επεξεργασία των ερωτηματολογίων και είχαν προβεί στις ενημερωτικές ενέργειες στους γονείς των μαθητών, τις οποίες είχαν προγραμματίσει σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

Συνολικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η συγκεκριμένη ομάδα αποτελούσε μία περίπτωση ομάδας με έναν εκπαιδευτικό ο οποίος αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή και κατανέμει αρμοδιότητες στα υπόλοιπα μέλη. Ο στόχος της ομάδας να ενημερώσει τους μαθητές και τους γονείς με βάση δεδομένα από ερωτηματολόγιο, επιτυγχάνεται. Προτάθηκε από μέλη της ομάδας εντοπισμός μαθητών με ζητήματα σχολικού εκφοβισμού και δράση εντός σχολείου σε σχέση με την αντίστοιχη διαχείριση. Στο σημείο αυτό η ομάδα δεν προέβη σε σχετική δράση. Επενέβησαν η εκπαιδευτικός με ρόλο συντονίστριας και το μέλος της διοίκησης υπενθυμίζοντας το ρόλο της ομάδας και το στόχο της, που δεν περιλάμβανε τον εντοπισμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και την αντιμετώπισή τους. Η ροή πληροφορίας στην ομάδα αυτή ακολουθούσε έναν ακτινωτό δρόμο όπου οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε ένα κεντρικό πρόσωπο – συντονιστή.

Ο παραπάνω τρόπος εργασίας οδήγησε στο ζητούμενο αποτέλεσμα της ομάδας. Πρόκειται για έναν προδιαγεγραμμένο τρόπο εργασίας των μελών, οι οποίοι ανταποκρίνονται στο ρόλο τους.

Στη συγκεκριμένη ομάδα, τα μέλη απευθύνονταν στα δύο πρόσωπα εκπαιδευτικό – συντονίστρια και μέλος της διοίκησης για οποιαδήποτε διευκρίνιση και όχι ο ένας στον άλλο.

Επίσης σημειώνεται ο ρόλος της ψυχολόγου η οποία βοήθησε στην επεξεργασία των δεδομένων από το ερωτηματολόγιο.

### **3.4.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την ομάδα Διδακτικής**

Παρακάτω παρατίθενται τα βασικά σημεία των απαντήσεων της ομάδας Διδακτικής στα ερευνητικά εργαλεία κουλτούρας και στο ερευνητικό εργαλείο «σημειώσεις από τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από το ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «σκιαγράφηση επαγγελματικής κουλτούρας του σχολείου», τα μέλη της ομάδας Διδακτικής υποστήριξαν ότι επρόκειτο για ένα σχολείο στο οποίο γίνονταν προσπάθειες για καινοτομίες. Η ομάδα πρόσθεσε ότι στο σχολείο υπήρχε αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών και ότι όταν οι εκπαιδευτικοί διαφωνούσαν, επέστρεφαν στις βασικές αρχές του σχολείου. Οι όποιες συγκρούσεις προέκυπταν ήταν δημιουργικές, ενώ υπήρχε προβληματισμός για νέες διδακτικές προσεγγίσεις.

Στο επόμενο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας», τα μέλη της ομάδας αναφέρθηκαν σε μεγαλύτερη συνεργασία συναδέλφων για παιδαγωγικά θέματα, στη χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη, στην πειθαρχία των μαθητών και στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή των μαθητών.

Με βάση τις σημειώσεις από τις συναντήσεις της ομάδας, τα εμπόδια που συνάντησαν τα μέλη της αφορούσαν σε θέματα δομής, εντοπισμού και αποσαφήνισης στόχου, ρόλου της ομάδας και ρόλου της ερευνητικής ομάδας.

Σε σχέση με τα θέματα δομής της ομάδας, αυτά ήταν η μη συστηματική συμμετοχή κάποιων μελών της και ο σαφής διαχωρισμός των μελών σε παλιούς και νέους. Στην περίπτωση της ομάδας της Διδακτικής η ροή πληροφορίας έγινε με τέτοιο τρόπο που δε διευκόλυνε το έργο των μελών. Τα νεότερα μέλη έδιναν πληροφορίες για τη δράση τους στα δύο παλαιότερα. Τα παλαιότερα με τη σειρά τους δεν έδιναν στοιχεία τόσο για τη δική τους δράση, όσο συμβουλές στα νεότερα.

Ως προς τα εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, για να βελτιώσουν τη δράση τους, αυτά ήταν μάλλον ανεπαρκή. Η παρουσίαση από μέλος της ομάδας στους υπολοίπους και οι συμβουλές με βάση την εμπειρία των παλαιότερων δεν έφεραν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Επίσης η μη ισότιμη συμμετοχή των μελών στην ομάδα ήταν σοβαρό ζήτημα. Η μη ισότιμη συμμετοχή έγκειτο στα εξής: πρώτον υπήρχαν μέλη τα οποία δεν ήταν συνεπή, δηλαδή δεν παρίσταντο σε όλες τις συναντήσεις της ομάδας. Δεύτερον τα παλιότερα μέλη παρότι έδιναν κάποια στοιχεία για τη δράση τους, δεν άνοιγαν διάλογο για τις επιμέρους ενέργειές τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Επίσης τα παλαιότερα μέλη ανέλαβαν το ρόλο υποστήριξης στα νεότερα. Τα νεότερα μέλη δέχονταν τις συμβουλές των παλαιότερων, αλλά δεν έπαιρναν πρωτοβουλία για τη δράση τους, επαφιόμενα στην εμπειρία των άλλων.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις στα εργαλεία κουλτούρας, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής «επιστρέφουν στις αρχές του σχολείου, προκειμένου να λύσουν ζητήματα που προκύπτουν». Αυτό στη συγκεκριμένη ομάδα εκφράστηκε ως εξής: τα μέλη προκειμένου να λύσουν κάποιο θέμα, απευθύνθηκαν στα παλιότερα μέλη της ομάδας.

Τα νεότερα μέλη δεν κατέγραψαν κάτι σχετικό με τους στόχους τους ή τη δράση τους, παρά την σχετική παραίνεση της ερευνητικής ομάδας. Σημειώνεται ότι η μη καταγραφή



οδήγησε τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας στο να εστιάσουν σε θέμα διαφορετικό από εκείνο που οι ίδιοι είχαν αναφέρει προηγουμένως προφορικά ως δικό τους ενδιαφέρον.

Το θέμα αυτό αναδείχθηκε ως βασικό εμπόδιο που είχε να κάνει με το ρόλο τους μέσα στην ομάδα, αλλά και της ομάδας συνολικά. Σε ατομικό επίπεδο αυτό σήμαινε ότι δεν όρισαν τους στόχους τους, ώστε να εργαστούν πάνω σε αυτούς και σε συνολικό επίπεδο αυτό είχε ως αποτέλεσμα ένα από τα μέλη να διακόψει τη συνεργασία του με την ομάδα αυτή (βλ. παράρτημα 5, σελ. 303).

Η συζήτηση για τον προσδιορισμό του ρόλου της ομάδας Διδακτικής και τον ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτήν ξεκίνησε όταν τέθηκε το θέμα της διαμόρφωσης της συνεργασίας με την ερευνητική ομάδα. Προκειμένου να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί με την ερευνητική ομάδα, θα έπρεπε να έχουν αποφασίσει το ρόλο τους μέσα στην ομάδα και το ρόλο της ομάδας. Η παρουσία, λοιπόν της ερευνητικής ομάδας στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών της ομάδας Διδακτικής, ήταν αυτό που προκάλεσε ευρύτερη συζήτηση για την ίδια την ομάδα.

Θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η συζήτηση για τη συνεργασία υποστηρικτικής ομάδας και ομάδας Διδακτικής οδήγησε σε αναστοχασμό τους εκπαιδευτικούς, κατόπιν παραίνεσης και της ψυχολόγου, προκειμένου να προσδιορίσουν οι ίδιοι το λόγο της συμμετοχής τους και το σχεδιασμό δράσης.

Τέλος για την ομάδα Διδακτικής πρέπει να σημειωθεί μία διαφοροποίηση σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Δε συμμετείχε μέλος της διοίκησης του σχολείου στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών. Η μόνη μορφή ιεραρχίας που εντοπίστηκε ήταν παλαιοί και νέοι.

### **3.4.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τη δομή των ομάδων Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό και Διδακτικής**

Οι δύο ομάδες είχαν ομοιότητες στις απαντήσεις τους στα ερευνητικά εργαλεία κουλτούρας και ομοιότητες στη δομή. Το ζήτημα ήταν ποιοτικό ως προς το θέμα τους και το στόχο του εκπαιδευτικού μέσα στην κάθε μία από αυτές τις ομάδες.

Οι ομάδες Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό και Διδακτικής είχαν το ίδιο πρόσωπο, το οποίο ανέλαβε το ρόλο του συντονιστή και στις δύο περιπτώσεις, καθώς και την επικοινωνία με την ερευνητική ομάδα. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έδρασε με όμοιο

τρόπο και στις δύο ομάδες. Αντίστοιχα τα μέλη των ομάδων αυτών απευθύνονταν κατά βάση στην εκπαιδευτικό αυτή για ό,τι τους απασχολούσε, για να λογοδοτήσουν για την πορεία της δράσης τους ή για να παραπονεθούν ή για να γίνει συντονισμός της ομάδας. Αυτό και στις δύο περιπτώσεις είχε σαν αποτέλεσμα την μη ανάληψη πρωτοβουλίας από τους εκπαιδευτικούς. Στην μία ομάδα, την Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό, η μη ανάληψη πρωτοβουλίας δε δημιούργησε κόλλημα, καθώς επρόκειτο για διεκπεραίωση επεξεργασίας ερωτηματολογίων και παρουσιάσής τους. Στη δεύτερη, όμως, ομάδα οδήγησε σε ζήτημα ως προς τη λειτουργία της ομάδας.

Σημαντική διαφορά για τις δύο ομάδες που είχαν παρόμοια δομή και διαφορετικά αποτελέσματα είναι το γεγονός ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν σε σχέση με επεξεργασία ερωτηματολογίου και παρουσίαση στην μία ομάδα, ενώ στην άλλη, όπου η δομή αυτή δεν είχε επιτυχία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν να δράσει μέσα στην τάξη σε σχέση με τον μαθητή.

Την υποτονική συμμετοχή των μελών και την αποθάρρυνσή τους για εστίαση στο στόχο τους ενέτεινε το γεγονός ότι η ομάδα δεν είχε μία κοινή μεθοδολογική προσέγγιση σε σχέση με το στόχο της. Στην περίπτωση της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό υπήρχε ένα ερωτηματολόγιο που όλα τα μέλη διαχειρίζονταν και λειτουργούσε ως κοινός τόπος.

Στην ομάδα της Διδακτικής τα νεότερα μέλη δε διέθεταν κάποια μεθοδολογική προσέγγιση και λάμβαναν πληροφορίες από τα παλαιότερα. Το θέμα που προκύπτει στην περίπτωση της ομάδας Διδακτικής είναι το αν η καταγραφή του στόχου των μελών σε ατομικό επίπεδο, θα μπορούσε να διαφοροποιήσει τη στάση των μελών απέναντι στο έργο τους εντός της ομάδας.

#### **3.4.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την ομάδα Stand by you Γυμνασίου**

Παρακάτω παρατίθενται τα βασικά σημεία των απαντήσεων της ομάδας Stand by you Γυμνασίου στα ερευνητικά εργαλεία κουλτούρας και στο εργαλείο συλλογής δεδομένων «σημειώσεις από τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών».

Η ομάδα Stand by you Γυμνασίου απάντησε ότι στο σχολείο υπήρχαν υψηλές προσδοκίες. Η διδασκαλία ήταν η βασική προσπάθεια, μέσω παραδοσιακών μεθόδων, υπήρχαν αρκετά καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και εντόπισε την εξής διαφοροποίηση: οι

επιδόσεις των μαθητών ήταν στόχος, αλλά όχι ο μοναδικός. Επιπλέον εντόπισαν ότι οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν χρόνο στις συνεδριάσεις τους για τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και για τη συμπεριφορά τους. Επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ασχολούνταν με καινοτομίες. Σε σχέση με την ηγεσία του σχολείου, επεσήμαναν ότι ασχολούταν με τα προβλήματα που ανέκυπταν ότι και οι εκπαιδευτικοί εισηγούνταν προτάσεις επίλυσής τους. Τέλος αναφέρθηκαν στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, σημειώνοντας ότι οι συνάδελφοι ήταν καλοδεχούμενοι μέσα στην τάξη, όταν συνέτρεχαν λόγοι διδακτικοί και ότι οι εκτός σχολείου εκπαιδευτικοί ήταν επίσης ευπρόσδεκτοι. Σε σχέση με το τι θα ήθελαν για το σχολείο τους, απάντησαν ότι τα αντίστοιχα θέματα ήταν οι ποινές των μαθητών, οι τρόποι προσέγγισης των μαθητών, τα όρια των εκπαιδευτικών στην επαφή με τα παιδιά και τους γονείς τους, ο σχολικός εκφοβισμός, τα χαρισματικά παιδιά με προβληματική συμπεριφορά, η έλλειψη κοινωνικοποίησης και η άρνηση ορισμένων παιδιών και γενικότερα η διαχείριση προβλημάτων.

Ως προς τις δυσκολίες που συνάντησε η ομάδα, βάσει των καταγραφών από τις συναντήσεις αυτές ήταν οι εκπαιδευτικοί και τα όρια της δικαιοδοσίας τους και οι εκπαιδευτικοί και η συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών.

Τα θετικά στοιχεία που αναδείχθηκαν με βάση τις καταγραφές από τις συναντήσεις της ομάδας ήταν η συνεργασία μέλους της διοίκησης του σχολείου και εκπαιδευτικών ως προς τα εμπόδια που η ομάδα συναντούσε και η συνεργασία εκπαιδευτικών και ψυχολόγου ως προς τα εμπόδια επίσης.

#### **3.4.5. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την ομάδα Stand by you Λυκείου**

Παρακάτω παρατίθενται τα βασικά σημεία των απαντήσεων της ομάδας Stand by you Λυκείου στα ερευνητικά εργαλεία κουλτούρας και στο εργαλείο συλλογής δεδομένων «σημειώσεις από τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών».

Στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «σε ποιον τύπο κουλτούρας ανήκει το σχολείο μου» η ομάδα Stand by you Λυκείου κατασκεύασε έναν τύπο κουλτούρας ειδικά για το σχολείο αυτό. Τα μέλη της ομάδας ανέφεραν ότι στο σχολείο υπήρχαν μεγάλες προσδοκίες και εστίαση στη διδασκαλία, χωρίς αυτό να είναι αυτοσκοπός. Για τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, είπαν ότι οι συνάδελφοι ήταν καλοδεχούμενοι σε πλαίσιο συνεργασίας, υπήρχαν κοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα συζήτησης στα διαλείμματα σε μικρές άτυπες

ομάδες, και ότι υπήρχαν φιλικές σχέσεις (και γιορτές) μεταξύ των εκπαιδευτικών, υπήρχε πάντα κάποιο πρόγραμμα σε εξέλιξη με στόχο την ένταξη των μαθητών στο σχολικό «γίγνεσθαι». Για τις μεθόδους διδασκαλίας είπαν ότι υιοθετούνταν μάλλον παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις στη δευτεροβάθμια. Επίσης ένας από τους στόχους ήταν η εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο, υπήρχε σχετική αλληλεγγύη, αλληλοσεβασμός και σεβασμός προς το μαθητή. Τέλος ότι η ηγετική ομάδα ενθάρρυνε τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.

Στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» τα θέματα στα οποία εστίασαν τα μέλη της ομάδας ήταν τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας, η πολυπλοκότητα των προβλημάτων των μαθητών, η έλλειψη χρόνου, η διαχείριση κρίσεων και η χρήση πειστικών επιχειρημάτων απέναντι στους μαθητές, η διαφορετική αντιμετώπιση των προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς (σιωπηρή διαφωνία), η έννοια της πειθαρχίας, η προς τα έξω διακίνηση των προσπαθειών τους και ο ρόλος των γονέων των μαθητών στα διάφορα θέματα που προέκυπταν.

Οι δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί με βάση τις σημειώσεις από τις συναντήσεις της ομάδας ήταν η αποσαφήνιση των ορίων της δικαιοδοσίας τους και η συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών, καθώς και η διεύρυνση των ομάδων, δηλαδή η συνεργασία τους με συναδέλφους εκτός των ομάδων τους.

Τα θετικά στοιχεία που αναδείχθηκαν από τη δράση των εκπαιδευτικών στην ομάδα με βάση τις καταγραφές από τις συναντήσεις της ομάδας ήταν η ροή πληροφοριών από διευθυντή και ψυχολόγο προς τους εκπαιδευτικούς της ομάδας και αντίστροφα και οι παρεμβάσεις από τον διευθυντή και τις ψυχολόγους, ως προς την οργάνωση των ενεργειών των εκπαιδευτικών της ομάδας, οι οποίες διευκόλυναν το έργο των μελών της ομάδας.

#### **3.4.6. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου**

Οι δύο ομάδες εξετάζονται και από κοινού, δεδομένου ότι είχαν σαφείς ομοιότητες με βάση την επεξεργασία των δεδομένων που ελήφθησαν.

Στις δύο ομάδες υπήρχε ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν την ίδια διοικητική βαθμίδα στο σχολείο, ήταν επόπτες και ήταν όλοι παρόντες σε κάθε συνάντηση.

Επίσης το μέλος της διοίκησης που συμμετείχε στην ομάδα αναλάμβανε και ο ίδιος περιπτώσεις μαθητών, όπως οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί.

Η ροή πληροφοριών γινόταν από τους επόπτες προς όλα τα μέλη της ομάδας. Ενημέρωναν και λάμβαναν πληροφορίες από όποιον τις διέθετε για το μαθητή που είχαν αναλάβει.

Τα μέλη των ομάδων είχαν αναφέρει στα εργαλεία κουλτούρας κάποια ζητήματα που τους απασχολούσαν. Αυτά πραγματεύτηκαν κατά τις συναντήσεις τους. Το μέλος της διοίκησης που συμμετείχε στις ομάδες έδινε απαντήσεις σε ερωτήματα που έθεταν οι επόπτες περί σχολικής δικαιοδοσίας και διαχείρισης γονέων, όπως και οι ψυχολόγοι. Ήταν, όμως και αρμόδιοι να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με αυτά τα θέματα. Οπότε υπήρχε εγκυρότητα σε θεσμικό επίπεδο.

### **3.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ «ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»**

#### **3.5.1. Επιλογή ερευνητικού εργαλείου εστίασης στο έργο των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο**

Το πρώτο έτος της συνεργασίας της ερευνητικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς του Λεοντείου Λυκείου έφθανε στο τέλος της. Τα δομικά προβλήματα που είχαν παρουσιαστεί στην ομάδα Διδακτικής και η μη καταγραφή και αποσαφήνιση των ατομικών στόχων των μελών της, ήταν ένα θέμα που έχρηζε περαιτέρω διερεύνησης. Η ερευνητική ομάδα θεώρησε ότι σε επόμενο βήμα θα έπρεπε όχι απλώς να γίνει μία προτροπή στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στο έργο τους, αλλά αυτό να πραγματοποιηθεί μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένο ερευνητικό εργαλείο. Θεωρήθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο τα μέλη των ομάδων θα είχαν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν σε συγκεκριμένο πραγματικό χρόνο επί της δράσης τους, και μάλιστα ατομικά, ώστε επιστρέφοντας στην ομάδα να προκύψει μία αντίστοιχη σύνθεση. Με όμοιο τρόπο είχαν δράσει εξάλλου οι εκπαιδευτικοί των ομάδων κατά την εφαρμογή των ερευνητικών εργαλείων κουλτούρα «σκιαγράφηση επαγγελματικής κουλτούρας του σχολείου» και «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας», πρώτα ατομικά και μετά ως ομάδα.

Τα παραπάνω αφορούσαν τις ομάδες οι οποίες θα συνέχιζαν τη συνεργασία τους με την ερευνητική ομάδα, δεδομένου ότι πλέον η συνεργασία αυτή δεν θα εντασσόταν στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος ΙΤΛ.

### **3.5.2. Διαμόρφωση εστιασμένων συζητήσεων για τον τρόπο δράσης των μελών των Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου**

Το επόμενο ερευνητικό εργαλείο που αποφασίστηκε να εφαρμοστεί ήταν αυτό των εστιασμένων συζητήσεων για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούσαν οι εκπαιδευτικοί των ομάδων και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι έβλεπαν το έργο τους εντός των ομάδων. Στη συνέχεια της παρούσας έρευνας κρίθηκε σκόπιμο να ληφθούν δεδομένα για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών των ομάδων Stand by you. Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you ήταν πρόθυμοι να διερευνήσουν το έργο τους περαιτέρω. Μάλιστα είχαν και οι ίδιοι την πρόθεση να συμμετέχουν στη διαδικασία της ερευνητικής προσέγγισης του έργου τους μέσα στις ομάδες. Αυτό δεν ήταν εύκολο, καθώς επρόκειτο για προσωπικά δεδομένα των μαθητών που διαχειρίζονταν τα μέλη των ομάδων. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναφερθούν στον τρόπο δράσης τους, που αυτό ήταν το ενδιαφέρον ερευνητικά, θα αναφέρονταν σε δεδομένα των μαθητών που είχαν αναλάβει περιγράφοντας σε σχέση με τους μαθητές τις ενέργειές τους.

Στο σημείο αυτό τέθηκε το θέμα της εμπιστευτικότητας προς την ερευνητική ομάδα. Καταλυτικό ρόλο είχε το γεγονός ότι μέλη της ερευνητικής ομάδας ήταν παρόντα σε κάθε συνάντηση των εκπαιδευτικών, ότι οι καταγραφές από τις συναντήσεις αυτές ήταν στη διάθεση των εκπαιδευτικών και ότι και τα δεδομένα από οποιοδήποτε ερευνητικό εργαλείο θα εφαρμοζόταν, επίσης θα ήταν στη διάθεσή τους. Η ερευνητική ομάδα συζήτησε εκτενώς τον τρόπο εφαρμογής του εργαλείου «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» με τους εκπαιδευτικούς, την αξία του για την ερευνητική διαδικασία, τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν τα δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς, και τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιούταν αυτό.

Επιπλέον το σχολείο είχε συνεργαστεί και στο παρελθόν με τη συγκεκριμένη ερευνητική ομάδα, μέλος της οποίας ήταν προηγουμένως εργαζόμενη στο σχολείο. Αυτό δημιούργησε μία σχετικά καλή βάση για τη συζήτηση της διαχείρισης των προσωπικών δεδομένων των μαθητών από την ερευνητική ομάδα.

### **3.5.3. Επιλογή «εστιασμένων συζητήσεων για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» από την ερευνητική ομάδα**

Στη συνέχεια της συνεργασίας της ερευνητικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς των ομάδων Stand by you του σχολείου, και αφού είχαν συλλεχθεί τα δεδομένα από τις συναντήσεις τους, κρίθηκε σκόπιμο να τους ζητηθεί να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις, περιγράφοντας τη δράση τους μέσα στην ομάδα που συμμετείχαν.

Ζητούμενο αποτελούσε ο κάθε εκπαιδευτικός να αναφερθεί στο έργο τους χωρίς την παρουσία των υπολοίπων μελών της ομάδας. Στη συνέχεια τα δεδομένα αυτά θα δίνονταν στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου, όπως οι ίδιοι είχαν επιλέξει να εστιάσουν στα κοινά σημεία της δράσης τους και να μοντελοποιηθεί η διαδικασία που ακολουθούσαν για να επιλύσουν κάθε πρόβλημα μαθητών που αντιμετώπιζαν ως μέλη της ομάδας τους. Ο στόχος αυτός ήταν κατά βάση επιμορφωτικής υφής για τους εκπαιδευτικούς. Το εργαλείο των εστιασμένων συζητήσεων θα επέτρεπε στον κάθε εκπαιδευτικό να περιγράψει το έργο του, εστιάζοντας στα σημεία της δράσης του που εκείνος θα επιθυμούσε, αξιολογώντας τα ως πιο σημαντικά.

Καθώς οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη μοιραστεί με την ερευνητική ομάδα προσωπικά δεδομένα των μαθητών, ήταν σκόπιμο σε πρώτη φάση να χρησιμοποιηθεί ένα εργαλείο, το οποίο δε θα ήταν περιοριστικό για την έκφραση των εκπαιδευτικών.

Ένα αυστηρά δομημένο εργαλείο συλλογής δεδομένων θα μπορούσε να δημιουργήσει την αίσθηση της απόστασης μεταξύ ερευνητικής ομάδας και εκπαιδευτικών. Η συνέχιση της συνεργασίας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών με την ερευνητική ομάδα είχε ως κέντρο την εμπιστοσύνη και αυτό δεν έπρεπε να διαταραχθεί. Ενδεικτικά για το δισταγμό των εκπαιδευτικών να μοιραστούν προσωπικά δεδομένα μαθητών αναφέρεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν την ηχογράφηση των συζητήσεων αυτών.

### **3.5.4. Στόχοι του ερευνητικού εργαλείου «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Η ερευνητική ομάδα είχε ως στόχο να εντοπίσει τα βασικά σημεία της δράσης των εκπαιδευτικών, με βάση τα δεδομένα από τις δικές τους περιγραφές της δράσης τους. Το εργαλείο των ημιδομημένων συζητήσεων θα λειτουργούσε συμπληρωματικά στα δεδομένα της ερευνητικής ομάδας από τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών. Λόγω

χρονικού περιορισμού (κάθε συνάντηση διαρκούσε μία διδακτική ώρα), αλλά και ροής σχολικής ζωής (αναφορά στα πιο επείγοντα ζητήματα που προέκυπταν), οι εκπαιδευτικοί κατά τις συναντήσεις τους δεν αναφέρονταν εκτενώς σε κάθε περιστατικό ή συμβάν ή στον τρόπο δράσης τους. Ιεραρχούσαν τα ζητήματα που είχαν να συζητήσουν και αναφέρονταν στα πιο επείγοντα από αυτά. Με τις εστιασμένες συζητήσεις στόχος ήταν να αναφερθούν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές που είχαν αναλάβει, και στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι είχαν δράσει, για να λύσουν τα θέματα που είχαν προκύψει σχετικά, χωρίς την πίεση του χρόνου.

Το ενδιαφέρον στην περίπτωση αυτού του εργαλείου ως προς τον σκοπό που εξυπηρετούσε, ήταν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να το δουν ερευνητικά. Δηλαδή εκτός του να πραγματοποιηθούν οι εστιασμένες συζητήσεις στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με την ερευνητική ομάδα, ήθελαν στη συνέχεια να επεξεργαστούν τα αποτελέσματα με την ερευνητική ομάδα. Ήθελαν και οι ίδιοι να καταλήξουν σε ένα μοντέλο της δράσης τους. Θεωρούσαν ότι αυτό θα εξυπηρετούσε δύο στόχους. Έχοντας ξεκάθαρα και διαχωρισμένα τα βήματα που ακολουθούσαν, θα μπορούσαν να παρουσιάσουν τη δουλειά τους, αλλά και να δρουν πλέον στην καθημερινότητά τους με βάση κάποιους άξονες. Επιπλέον τα νέα μέλη που θα έμπαιναν κάποια στιγμή στην ομάδα, θα είχαν στη διάθεσή τους έτοιμο έναν τρόπο δράσης με βάση τον οποίο η ομάδα λειτουργούσε, ώστε η ένταξη να γίνει πιο ομαλά και πιο σύντομα.

Στο σημείο αυτό ξεκίνησε η δράση των εκπαιδευτικών να έχει στοιχεία έρευνας δράσης. Οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να ερευνήσουν και οι ίδιοι το έργο τους, αποκτώντας σε πρώτη φάση μία συγκεκριμένη εικόνα της δράσης τους, την οποία στη συνέχεια θα αξιοποιούσαν βελτιώνοντας το έργο της ομάδας τους.

### **3.5.5. Πλαίσιο ερευνητικού εργαλείου «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Οι συζητήσεις είχαν ως γενικό θέμα τον τρόπο με τον οποίο δρούσε ο κάθε εκπαιδευτικός. Μετά από συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς μέσα στην ομάδα, συμφωνήθηκε να έχουν μπροστά τους ένα φύλλο με κάποιες ερωτήσεις, οι οποίες θα τους διευκόλυναν στην πλήρη περιγραφή της δράσης τους. Οι εκπαιδευτικοί δεν ήθελαν να ηχογραφηθούν οι εστιασμένες συζητήσεις. Ήθελαν μέλος της ερευνητικής ομάδας με το οποίο θα



συζητούσαν να καταγράψει γραπτώς τις απαντήσεις τους και ταυτόχρονα να μπορούν οι ίδιοι να ελέγχουν τα όσα καταγράφονταν.

Πράγματι, στους εκπαιδευτικούς δόθηκε φύλλο με συγκεκριμένες ερωτήσεις οι οποίες θα λειτουργούσαν βοηθητικά, ώστε οι εκπαιδευτικοί να περιγράψουν τη δράση τους αναλυτικά, ως προς την επιλογή των μαθητών, τη συνεργασία με συναδέλφους της ομάδας τους, με τις ψυχολόγους, τη διεύθυνση, άλλους φορείς, αλλά και τους γονείς των μαθητών.

Καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς, εκείνοι είχαν στη διάθεσή τους το ακόλουθο φύλλο με τις ερωτήσεις:

**1. Περιγραφή του προβλήματος (πότε, ποιοι, πού)**

.....  
(Ποια ακριβώς συμπεριφορά / στάση αποτελεί το έναυσμα για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο μαθητή /τρια;)

.....

**2. Ποια η εξέλιξη της συμπεριφοράς, αν αυτή παραμένει και πώς διαμορφώνεται;**

.....

**3. Παρεμβάσεις:**

Ποιες ενέργειες έγιναν σε πρώτη φάση (άμεσα);

.....

Ποιες ενέργειες έγιναν κατόπιν συζήτησης και συντονισμού με την ομάδα;

.....

Ποιες οι ενέργειες που έγιναν κατόπιν συζήτησης με άλλους (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς εκτός ομάδας, ψυχολόγος);

.....

**4. Αποτελέσματα:**

Ποια τα αποτελέσματα της καθεμιάς από τις παραπάνω ενέργειες;

.....

## 5. Στόχοι:

Ποιοι οι στόχοι που τίθενται σχετικά, βάσει της παρούσας συμπεριφοράς;

.....

### **3.5.6. Συλλογή δεδομένων από τις «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2009-2010, που ήταν η πρώτη της συνεργασίας ερευνητικής ομάδας και ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου του Λεοντείου Λυκείου Πατησίων, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να γίνουν εστιασμένες συζητήσεις στις οποίες θα ανέφεραν αναλυτικά τη δράση τους σε σχέση με τους μαθητές που ο καθένας τους είχε αναλάβει.

Συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί των ομάδων, δηλαδή οι 6 επόπτες και ο Γενικός Υποδιευθυντής. Οι δύο υπό ένταξη εκπαιδευτικοί παρίσταντο στις συζητήσεις κατ' επιλογή. Επιπλέον συμμετείχε και ο υποδιευθυντής του σχολείου που συμμετείχε στις ομάδες Stand by you, αφού και ο ίδιος είχε αναλάβει μαθητές, όπως τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων συνεννοήθηκαν με το μέλος της ερευνητικής ομάδας που θα εφάρμοζε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο ως προς το χρόνο των αντίστοιχων συναντήσεων. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την ημερομηνία και την ώρα των συναντήσεων, ο καθένας με βάση το ατομικό του πρόγραμμα και τις υποχρεώσεις του. Κατά τις συναντήσεις αυτές, στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι εστιασμένες συζητήσεις, το μέλος της ερευνητικής ομάδας κατέγραφε τις απαντήσεις αλλά και γενικότερα τα σχόλια των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβάνοντας στις τελικές σημειώσεις όσο πιο πιστά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποτυπωθεί κατά το δυνατό και το κλίμα μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι εν λόγω συζητήσεις.

### **3.5.7. Συνδιαμόρφωση «εστιασμένων συζητήσεων για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» από εκπαιδευτικούς και ερευνητική ομάδα**

Οι εκπαιδευτικοί είδαν αρχικά την πρόταση της ερευνητικής ομάδας για καταγραφή της δράσης τους με επιφύλαξη. Τέθηκε ζήτημα εχεμύθειας και εμπιστοσύνης. Δίσταζαν να

προχωρήσουν σε περαιτέρω συζήτηση για θέματα των μαθητών τους και μάλιστα προσωπικά δεδομένα των μαθητών τους. Για τα μέλη των ομάδων, υπήρχε αμηχανία.

Οι ψυχολόγοι, είχαν ακόμη πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις, που σχετίζονταν με το ποιος θα είχε πρόσβαση στα δεδομένα και αν θα δημοσιοποιούνταν τα δεδομένα, συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων που αντιμετώπιζαν οι μαθητές. Οι ψυχολόγοι ήταν αντίθετοι με την καταγραφή της δράσης των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι θα περιείχε αναφορές στα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα των μαθητών.

Το μέλος της διοίκησης του σχολείου που συμμετείχε ήταν επίσης επιφυλακτικό. Ο γενικός υποδιευθυντής ανησυχούσε ότι σε περίπτωση διαρροής δεδομένων, το σχολείο θα βρισκόταν εκτεθειμένο. Αυτό θα είχε σα συνέπεια πλήγμα στο όνομα του σχολείου, το οποίο είχε μακρά παράδοση στην παιδαγωγική.

Προκειμένου να λυθούν τα παραπάνω ζητήματα, η ερευνητική ομάδα αρχικά επανέλαβε τους στόχους της έρευνας, επισημαίνοντας ότι τα ερευνητικά ερωτήματα εστίαζαν στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών, στο ρόλο του διευθυντή και των ψυχολόγων που συμμετείχαν στην ομάδα, και ως εκ τούτου η αναφορά στα προσωπικά δεδομένα των μαθητών δεν ήταν σκόπιμη. Επιπλέον διευκρινίστηκε ότι μόνο συγκεκριμένα άτομα της ερευνητικής ομάδας θα είχαν πρόσβαση στα δεδομένα αυτά, και συγκεκριμένα τα άτομα που θα κατέγραφαν τη δράση των εκπαιδευτικών μέσα από τις αντίστοιχες συζητήσεις. Αυτά θα ήταν μέλη της ερευνητικής ομάδας, που ήδη παρίσταντο στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου είχε ήδη αναπτυχθεί μία σχέση εμπιστοσύνης.

Στο σημείο εκείνο ξεκίνησε μία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της ομάδας και της ερευνητικής ομάδας, προκειμένου να συνδιαμορφωθεί το ερευνητικό εργαλείο που θα εξυπηρετούσε και τους σκοπούς της έρευνας, αλλά και τους επιμορφωτικούς στόχους του προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί.

Εξάλλου ο εκ των προτέρων ακριβής και εστιασμένος σε μεγάλο βαθμό σχεδιασμός μπορεί να περιορίσει την οπτική της ερευνητικής διαδικασίας. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων οφείλουν σε έναν βαθμό να συμπορεύονται με τις περιστάσεις στις οποίες αναφέρονται (Maxwell, 2012: 5, 6). Η ενδυνάμωση των μελών των ομάδων μέσα από τη συνδιαμόρφωση των εργαλείων συλλογής δεδομένων τρέπει τα δεδομένα αυτά σε «αυθεντικά» αυξάνοντας τον βαθμό στον οποίο αυτά αναφέρονται στις πραγματικές διαδικασίες και μπορούν να θεωρούνται έγκυρα (Seale, 1999, p.46).

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο επιμορφωτικού προγράμματος για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού μέσα σε ομάδα. Πέραν της συλλογής δεδομένων για τους σκοπούς της έρευνας, η ερευνητική ομάδα ήθελε να θέσει τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες, οι οποίες θα ανέπτυσσαν μεταγνωστικές δεξιότητες, με απώτερο σκοπό την αυτό-οργάνωση της ομάδας και την αυτονόμησή της τελικά από την ερευνητική ομάδα. Συνεπώς ήταν για τους εκπαιδευτικούς απαραίτητο να προβούν σε μία κάποια καταγραφή της δράσης τους, προκειμένου οι ίδιοι να την έχουν στη διάθεσή τους και να την αξιοποιήσουν στη συνέχεια. Αυτά τέθηκαν στη συζήτηση που γινόταν με τους εκπαιδευτικούς και πράγματι κινητοποιήθηκαν.

Προκειμένου να οργανωθεί η περαιτέρω συνεργασία με τρόπο που θα εξυπηρετούσε τους εκπαιδευτικούς, αποφασίστηκε οι ίδιοι σε συνεργασία με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας να σχεδιάσουν τις εστιασμένες συζητήσεις. Η ερευνητική ομάδα πρότεινε κάποιους άξονες γύρω από τους οποίους θα μπορούσαν να κινηθούν οι συζητήσεις, ώστε να είναι όσο το δυνατό πληρέστερη η περιγραφή της δράσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ενέκριναν τους άξονες που προτάθηκαν, οι οποίοι μετατράπηκαν σε ερωτήσεις από την ερευνητική ομάδα και απεστάλησαν στους εκπαιδευτικούς ηλεκτρονικά.

Στη συνέχεια έγινε συζήτηση εκ νέου, με δεδομένο ότι εγκρίθηκαν οι ερωτήσεις της ερευνητικής ομάδας. Στη συζήτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τον τρόπο με τον οποίο θα λαμβάνονταν τα δεδομένα. Πρότειναν να έχουν μπροστά τους τυπωμένες τις ερωτήσεις, να απαντούν με τον τρόπο τους, δηλαδή να μην είναι περιοριστικές οι ερωτήσεις, και στη συνέχεια μέλος της ερευνητικής ομάδας που συμμετέχει στις συναντήσεις των ομάδων, και μόνο αυτό, να καταγράφει γραπτώς, χωρίς ηχογράφηση τις απαντήσεις τους. Επιπρόσθετα ζήτησαν τα δεδομένα να τους είναι διαθέσιμα κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, προκειμένου να ελέγχουν οι ίδιοι την εγκυρότητα των όσων γράφονταν. Η ερευνητική ομάδα συμφώνησε στα παραπάνω.

Οι εκπαιδευτικοί πήγαν ένα βήμα παραπάνω σε ό,τι αφορά τα δεδομένα. Δεν έμειναν στην καταγραφή της δράσης τους. ζήτησαν από την ερευνητική ομάδα να επεξεργαστούν από κοινού τα δεδομένα αυτά, ώστε να τους είναι χρήσιμα. Συγκεκριμένα ήθελαν να βγάλουν οι ίδιοι ένα συμπέρασμα για τη δράση τους, μοντελοποιώντας τα βήματα της δράσης τους, ανεξάρτητα από τα επιμέρους προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές τους. Αυτό χαροποίησε τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούνταν επαγγελματικά, ερευνώντας οι ίδιοι το έργο τους.

Τελικά οι εκπαιδευτικοί και η ερευνητική ομάδα κατέληξαν στο να πραγματοποιηθούν οι εστιασμένες συζητήσεις, οι ψυχολόγοι συμφώνησαν, όπως και ο υποδιευθυντής του σχολείου, που συμμετείχε στις ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν να ορίσουν εκείνοι το χρόνο των συζητήσεων, ανάλογα με τη διαθεσιμότητά τους.

Η ερευνητική ομάδα δέχθηκε την παραπάνω διαδικασία όπως την όρισαν οι εκπαιδευτικοί για τους εξής λόγους. Αφενός επρόκειτο για ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα των μαθητών, τα οποία διαχειρίζονταν οι εκπαιδευτικοί και μόνο ως ένδειξη επαγγελματισμού θα μπορούσε να εκληφθεί η προστασία των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον θα ήταν η πρώτη φορά που οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θα μιλούσαν σε ατομικό επίπεδο για το έργο τους, χωρίς την υπόλοιπη ομάδα, κάτι που η ερευνητική ομάδα ήθελε να ενθαρρύνει, και για λόγους επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών, αλλά και για ερευνητικούς λόγους. Θεωρήθηκε ότι αυτή θα ήταν μία πρώτη επαφή και δεν υπήρχε λόγος να δημιουργηθεί περιττή ένταση ή ανησυχία στους εκπαιδευτικούς.

Όπως γίνεται σαφές, επρόκειτο για ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο κατασκευάστηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με την ερευνητική ομάδα. Η ιδιομορφία αυτή είχε θετικά και αρνητικά στοιχεία.

Στα θετικά στοιχεία εντάσσονται η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, που λάμβανε χώρα μέσα από την ερευνητική προσέγγιση των εκπαιδευτικών για το έργο τους. Σημειώνεται ότι με τρόπο συμβατό με την ομάδα, ξεκινούσε μία καταγραφή της δράσης της. Αυτό ήταν ένα ερευνητικού τύπου εργαλείο το οποίο και οι εκπαιδευτικοί είχαν επιλέξει, προκειμένου να αντλήσουν στοιχεία για τη δράση τους και να τα αξιοποιήσουν. Η επιλογή από τους εκπαιδευτικούς ερευνητικού εργαλείου είχε στοιχεία έρευνας δράσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν το ερευνητικό τους εργαλείο, που θα εξυπηρετούσε συγκεκριμένους στόχους.

### **3.5.8. Επεξεργασία δεδομένων ερευνητικού εργαλείου «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Προκειμένου να γίνει η επεξεργασία των δεδομένων από το ερευνητικό εργαλείο των εστιασμένων συζητήσεων, απαιτούνταν σε δύο βήματα. Αρχικά έγινε ανάγνωση και μελέτη των καταγεγραμμένων συνομιλιών (βλ. παράρτημα 6, σελ. 311). Στη συνέχεια, έγινε σε κάθε περίπτωση ξεχωριστά μία περίληψη εστιασμένη στη δράση του

εκπαιδευτικού. Ακολούθως έγιναν αντίστοιχα επισημάνσεις, ώστε να γίνει ακόμη μεγαλύτερη εστίαση στον τρόπο δράσης του κάθε εκπαιδευτικού και συγκεκριμενοποίησή του.

### **3.5.9. Περίληψη της δράσης του κάθε εκπαιδευτικού και η αντίστοιχη ανάλυση**

Στη συνέχεια καταγράφεται η πρώτη περίπτωση μαθητή και αντίστοιχα η επεξεργασία που έγινε στην συζήτηση με τον εκπαιδευτικό. Η αναφορά αυτή θα είναι υποδειγματική της επεξεργασίας των υπόλοιπων δεδομένων από το συγκεκριμένο εργαλείο συλλογής δεδομένων.

**1<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός/ επόπτης:**

**1<sup>ος</sup> μαθητής**

#### **Περίληψη δράσης εκπαιδευτικού**

*Ο επόπτης αναφέρεται σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά η εμφάνιση και η δράση του μαθητή εκτός σχολείου κίνησαν την προσοχή του επόπτη. Μετά από συζήτηση του μαθητή με τον επόπτη βελτιώνεται η ακραία του εμφάνιση. Οι συζητήσεις επόπτη και μαθητή συνεχίστηκαν. Σε αυτές τις συζητήσεις ο μαθητής αναφέρει ότι στην καθημερινότητά του υπάρχει αρκετή βία. Τα γεγονότα που περιέγραψε ανησύχησαν τον επόπτη. Ο επόπτης εντάσσει τον μαθητή στην ομάδα του Stand by you. Προκειμένου να βρεθεί ένας τρόπος αντιμετώπισης συντονισμένος και όχι μόνο από τον ίδιο.*

*Στη συνέχεια ο επόπτης ξεκίνησε να συνεργάζεται με τη μητέρα του μαθητή. Διαπιστώνονται κάποια σημάδια βελτίωσης, αλλά το πρόβλημα παρέμεινε σε ό,τι αφορούσε τη ν εκτός σχολείου συμπεριφορά. Η ομάδα σχεδίασε τα επόμενα βήματα δράσης σε σχέση με τον μαθητή αυτόν και αποφάσισε να προσεγγίσουν και τον πατέρα του μαθητή. Μάλιστα αποφασίστηκε στη συνάντηση με τον πατέρα να παρίστανται ο γενικός υποδιευθυντής, η ψυχολόγος και ο επόπτης και η μητέρα του μαθητή. Σύμφωνα με τον επόπτη η παρουσία τους θα βοηθούσε τους γονείς να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και να δεχθούν να συνεργαστούν τόσο με το σχολείο, όσο και μεταξύ τους.*

*Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε, δεν περιγράφηκε εκτενώς από τον επόπτη, ο οποίος μας παρέπεμψε στις σημειώσεις από τις συναντήσεις της ομάδας εκείνη την περίοδο. Σημείωσε*

*τελικά ότι τα αποτελέσματα ήταν σημαντικά, καθώς βελτιώθηκε αρκετά η συμπεριφορά του μαθητή*

### **Επισημάνσεις σε σχέση με τον προαναφερθέντα τρόπο δράσης του εκπαιδευτικού:**

Το ζήτημα με το μαθητή ήταν η συμπεριφορά του εντός και κυρίως εκτός σχολείου. Η ομάδα έδρασε, δηλαδή, σε σχέση με ένα θέμα πειθαρχικό, το οποίο κρίθηκε ότι είχε επεκτάσεις και στη συμπεριφορά του μαθητή εντός σχολείου και στην εμφάνισή του.

Ο επόπτης μπήκε σε μια διαδικασία συχνών συζητήσεων με το μαθητή από τις οποίες είχε αποτέλεσμα, αλλά δεν ήταν επαρκές αυτό ως αντιμετώπιση.

Ο εκπαιδευτικός απευθύνθηκε στην ομάδα προκειμένου να ενισχυθεί η προσπάθειά του και να επιτευχθεί καλύτερο αποτέλεσμα

Κομβικό σημείο της δράσης του εκπαιδευτικού και της ομάδας γενικότερα ήταν η επαφή με τους γονείς του μαθητή και η συνεργασία μαζί τους

Κρίθηκε ότι ήταν σημαντική ως προς τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, η παρουσία των ψυχολόγων και του γενικού υποδιευθυντή

### **2<sup>ος</sup> μαθητής:**

*Ο επόπτης κατά τη διάρκεια σχολικής εκδρομής αντιμετώπισε έντονα αγενή συμπεριφορά μαθητή απέναντι σε συνοδούς εκπαιδευτικούς.*

*Ο επόπτης προσέγγισε τον μαθητή και είχε μαζί του συχνές συζητήσεις. Παράλληλα συνεχίζονταν τα πειθαρχικά παραπτώματα και οι αντίστοιχες ποινές. Μετά από κάθε ποινή ακολουθούσε συζήτηση μεταξύ επόπτη και μαθητή.*

*Ο επόπτης παίρνει από την ομάδα πληροφορίες για τη συμπεριφορά του μαθητή στο δημοτικό, και συγκεκριμένα από την ψυχολόγο της ομάδας, που είναι υπεύθυνη και για το δημοτικό.*

*Ο επόπτης επικοινωνήσε με τους γονείς του μαθητή και ενημερώθηκε για τα αίτια της συμπεριφοράς του. Οι γονείς δεν δέχθηκαν την παραπομπή του μαθητή σε ψυχολόγο, όπως τους πρότεινε ο επόπτης.*

*Ο επόπτης συνέχισε τη δράση του και την αξιολόγησε θετικά, καθώς ο μαθητής από ένα σημείο κι ύστερα δεν είχε πειθαρχικές ποινές.*

Στη συνέχεια για κάθε περίπτωση επόπτη και μαθητή/μαθητών που είχε αναλάβει θα παρατεθούν οι επισημάνσεις που ακολούθησαν την αντίστοιχη περίληψη. Οι επισημάνσεις αυτές αποτέλεσαν το τελικό προϊόν της επεξεργασίας των δεδομένων από τις εστιασμένες συζητήσεις.

## **2<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός/επόπτης**

### **3<sup>ος</sup> μαθητής**

Ο μαθητής είχε σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα.

Τον μαθητή παρακολουθούσε ο επόπτης της προηγούμενης τάξης την προηγούμενη χρονιά.

Ολόκληρη η ομάδα του Stand by you παρακολουθούσε τον μαθητή.

Ο επόπτης συνεργάστηκε με τους γονείς του μαθητή.

Σημαντικό ρόλο είχαν η ψυχολόγος της ομάδας, που συμβουλεύει σχετικά τον επόπτη και η νοσηλεύτρια του σχολείου.

Ο επόπτης συνεργάστηκε με δύο ακόμα εκπαιδευτικούς, εκτός ομάδας Stand by you, προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερη παρακολούθηση του μαθητή.

Ο επόπτης αξιολόγησε θετικά τη δράση του, βάσει του ότι οι γονείς πείστηκαν να απευθυνθούν σε ειδικό επιστήμονα, ο οποίος ανέλαβε τον μαθητή και την οικογένεια. Σαν αποτέλεσμα δε σημειώθηκαν νέα περιστατικά και ο ρόλος του επόπτη περιορίστηκε σε μία απλή παρακολούθηση του μαθητή.

### **2<sup>ος</sup> μαθητής:**

Ο μαθητής είχε έντονα ψυχολογικά ζητήματα, τα οποία οδήγησαν σε ακραία ενέργεια από μέρους του εντός του σχολείου.

Η μητέρα επικοινωνήσε με το σχολείο και συνεργάστηκε με τον επόπτη.

Η υπόθεση παραπέμφθηκε σε ψυχολόγο εκτός σχολείου και η συμπεριφορά του μαθητή δεν παρουσίασε εκ νέου κάτι ανησυχητικό.



### **3<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός/επόπτης**

#### **1<sup>ος</sup> μαθητής:**

Επρόκειτο για ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, το οποίο έμαθε ο επόπτης.

Ο επόπτης έλαβε πληροφορίες από την ομάδα του Stand by you, για τη συμπεριφορά του μαθητή που ασκούσε bullying τα προηγούμενα χρόνια, καθώς και τα οικογενειακά του θέματα.

Ο επόπτης αρχικά συζήτησε με τους εμπλεκόμενους μαθητές.

Στη συνέχεια συνάντησε τους γονείς του μαθητή παρουσία του Γυμνασιάρχη.

Οι γονείς δεν ήταν συνεργάσιμοι

Ο επόπτης συνέχισε να παρακολουθεί τον μαθητή, ο οποίος δεν επανέλαβε κάποια συμπεριφορά ανησυχητική.

#### **2<sup>ος</sup> μαθητής:**

Ο μαθητής είχε πειθαρχικά θέματα.

Ο επόπτης έλαβε πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή τα προηγούμενα χρόνια από τους επόπτες της ομάδας, καθώς και για οικογενειακά προβλήματα που αντιμετώπιζε.

Ο επόπτης συνεργάστηκε με τον γυμνασιάρχη και έγινε πολύωρη συζήτηση με τον μαθητή. Του εξήγησαν ότι με δεδομένη τη συμπεριφορά του, δε θα μπορούσε να γίνει δεκτός στο Λύκειο.

Η μητέρα του μαθητή ήρθε σε επαφή με τον επόπτη και συνεργάστηκαν. Η μητέρα παρακολούθησε το πρόγραμμα του σχολείου «σχολή γονέων», στο οποίο υπεύθυνη ήταν η ψυχολόγος της ομάδας του Stand by you.

Ο επόπτης αξιολόγησε θετικά την όλη δράση, καθώς η συμπεριφορά του μαθητή βελτιώθηκε αισθητά.

#### **3<sup>ος</sup> μαθητής:**

Ο μαθητής είχε σύνδρομο στο ευρύτερο φάσμα του αυτισμού. Συνεπώς δεν μπορούσε να ενταχθεί στην τάξη.

Ο επόπτης συνεργάστηκε με τους άλλους δύο επόπτες του Γυμνασίου, προκειμένου από κοινού να στηρίξουν τον μαθητή.

Ο επόπτης συνεργάστηκε συστηματικά με τους γονείς του μαθητή και συναντιόταν μαζί τους 3 φορές την εβδομάδα, μέχρι να δουν βελτίωση.

Η ψυχολόγος της ομάδας ασχολήθηκε επί ώρες με τον μαθητή.

Ο μαθητής εντάχθηκε στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και της τάξης, αποφεύγοντας ακραίες συμπεριφορές.

#### **4<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός/επόπτης**

##### **1<sup>ος</sup> μαθητής:**

Ο μαθητής είχε προβλήματα ένταξης στην τάξη και επιθετικότητας.

Ο επόπτης συζήτησε επανειλημμένως με τον μαθητή.

Ο επόπτης ενημέρωσε τους γονείς του μαθητή

Ο επόπτης συνεργάστηκε με την ψυχολόγο της ομάδας.

Ο επόπτης συνεργάστηκε και με εκπαιδευτικούς εκτός της ομάδας του Stand by you, για να στηρίξουν τον μαθητή.

Η δράση του επόπτη κρίθηκε από τον ίδιο ως επιτυχημένη, καθώς οι γονείς συνεργάζονται πλέον συστηματικά με το σχολείο και η επιθετική συμπεριφορά του μαθητή έχει αμβλυνθεί και η ένταξή του έχει ομαλοποιηθεί.

#### **5<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός/επόπτης**

##### **1<sup>ος</sup> μαθητής:**

Επρόκειτο για μαθητή με πρόβλημα ένταξης στο σχολικό περιβάλλον και αντικοινωνικότητας.

Ο επόπτης ενέταξε τον μαθητή στην ομάδα του Stand by you.

Ο επόπτης μίλησε με το μαθητή με συγκεκριμένες αφορμές, ενδεικτικές του θέματος της αντικοινωνικότητάς του.

Ο επόπτης μίλησε σχετικά με τη μητέρα του μαθητή. Δεν υπήρχε ανταπόκριση – παραδοχή του προβλήματος.

### **2<sup>ος</sup> μαθητής:**

Επρόκειτο για μαθητή με επιθετική συμπεριφορά και εξάρτηση από το διαδίκτυο.

Μετά από βίαιο επεισόδιο του μαθητή με συμμαθητή του, ο επόπτης συζήτησε εκτενώς με τον μαθητή.

Ο επόπτης κάλεσε τη μητέρα του μαθητή να συζητήσουν σχετικά.

Ο επόπτης στήριξε τον μαθητή εντός της τάξης και παράλληλα συζητούσε τακτικά μαζί του, για το χρόνο που δαπανά μπροστά στον υπολογιστή.

Η δράση κρίθηκε επιτυχής από τον επόπτη, καθώς ο μαθητής βελτίωσε την ακαδημαϊκή του επίδοση και ταυτόχρονα έγινε πιο κοινωνικός και λιγότερο οξύθυμος.

### **3<sup>ος</sup> μαθητής:**

Επρόκειτο για μαθητή για τον οποίο υπήρχαν φήμες για χρήση ναρκωτικών ουσιών.

Ο επόπτης συζήτησε με τον μαθητή, ο οποίος παραδέχθηκε χρήση ουσιών.

Ο επόπτης συζήτησε με την ψυχολόγο της ομάδας και τους εκπαιδευτικούς της ομάδας, λαμβάνοντας πληροφορίες για το μαθητή.

Ο επόπτης ενημέρωσε τους γονείς του μαθητή.

Η ακαδημαϊκή εικόνα του μαθητή βελτιώθηκε

### **6<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός/επόπτης**

#### **1<sup>ος</sup> μαθητής:**

Επρόκειτο για μαθήτριά η οποία είχε φύγει από το σχολείο μετά από διαπληκτισμό της με καθηγητή και στη συνέχεια επανήλθε. Επίσης δεν έθετε ακαδημαϊκούς στόχους και είχε έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Η επόπτριά συζήτησε με τη μητέρα της μαθήτριάς, μετά από επίμονες προσπάθειες.

Η επόπτρια συνεργάστηκε με εκπαιδευτικό που είναι υπό ένταξη στην ομάδα του Stand by you, προκειμένου να στηρίζει την μαθήτριά.

Η επόπτρια έλαβε πληροφορίες για τους φίλους της μαθήτριάς από επόπτη που επίσης συμμετέχει στην ομάδα.

Η επόπτρια συνεργάστηκε τακτικά με τη μητέρα της μαθήτριάς.

Η επόπτρια έπεισε τη μητέρα της μαθήτριάς να συμβουλευτεί την ψυχολόγο του σχολείου.

Η δράση κρίθηκε από την επόπτρια ως επιτυχημένη, καθώς η μαθήτριά εντάχθηκε στη σχολική ζωή, έθεσε στόχους και είδε το μέλλον της με αισιοδοξία.

### **2<sup>ος</sup> μαθητής:**

Επρόκειτο για μαθητή για τον οποίο υπήρχαν φήμες για χρήση και διακίνηση ουσιών και επιπλέον σχετική καταγγελία από τον αδερφό του.

Η επόπτρια παρότρυνε τον αδερφό του μαθητή να μιλήσει στους γονείς τους.

Η επόπτρια συζήτησε με τον μαθητή.

Η επόπτρια συνεργάστηκε στα πλαίσια της ομάδας με επόπτη, προκειμένου να στηρίζει τον μαθητή κι εκείνος.

Η επόπτρια κάλεσε τους γονείς του μαθητή και τους μίλησε για την εξάρτησή του από το τσιγάρο.

### **7<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός/γενικός υποδιευθυντής:**

#### **1<sup>ος</sup> μαθητής:**

Επρόκειτο για μαθητή που παρουσίαζε παραβατική συμπεριφορά από το γυμνάσιο ήδη. Επιπλέον κατά τα χρόνια που ο μαθητής ήταν στο γυμνάσιο, οι γονείς του δεν είχαν συνεργασία με το σχολείο.

Η παρακολούθηση του μαθητή έγινε επί τρία χρόνια στο λύκειο.

Ο Γενικός υποδιευθυντής επικοινωνήσε με τον πατέρα του μαθητή και τον ενημέρωσε. Ο επόπτης της Α Λυκείου είχε ήδη συναντήσει τον πατέρα του μαθητή επανειλημμένως.

Ο γενικός υποδιευθυντής συνεργάστηκε με εκπαιδευτικό που ήταν υπό ένταξη στην ομάδα, προκειμένου να δράσει υποστηρικτικά για το μαθητή.

Ο γενικός υποδιευθυντής συμβουλευέται την ψυχολόγο της ομάδας σχετικά με τη δράση του.

Ο γενικός υποδιευθυντής πείθει τον πατέρα του μαθητή να συνεργαστεί με ψυχολόγο.

Ο υποδιευθυντής κινητοποιεί τους συμμαθητές του, προκειμένου να τον βοηθήσουν ακαδημαϊκά με σημειώσεις.

Το θέμα πέρασε από μαθητική συνέλευση και οι μαθητές αποφάσισαν να συνεργαστούν μεταξύ τους.

Ο μαθητής είχε βελτίωση, και μάλιστα σύμφωνα με τον υποδιευθυντή, «θεαματική».

Τα παραπάνω στάδια περιγράφουν επαρκώς τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών των ομάδων, με βάση τις δικές τους περιγραφές κατά τη διάρκεια των εστιασμένων συζητήσεων. Λειτουργούν επιμορφωτικά ως συζητήσεις που ευνοούν τον αναστοχασμό και ερευνητικά αποτελούν ένα πρώτο δείγμα του πώς τα μέλη των ομάδων δρουν και του πώς οι ίδιοι προσεγγίζουν το έργο τους. Μετά την ανάλυση των δεδομένων από τις εστιασμένες συζητήσεις η ερευνητική ομάδα είχε στη διάθεσή της τους βασικούς άξονες της δράσης των εκπαιδευτικών.

### **3.5.10. Βασικοί άξονες της δράσης των εκπαιδευτικών των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου**

Με βάση τα όσα είπαν οι εκπαιδευτικοί για το έργο τους, έγινε μία περιγραφή της δράσης τους στα πλαίσια της ομάδας Stand by you, βασισμένη σε συγκεκριμένους άξονες. Συγκεκριμένα οι άξονες αυτοί ήταν:

Η φύση των προβλημάτων των μαθητών που ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί

Ο τρόπος με τον οποίο συνεργάστηκαν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας

Ο τρόπος με τον οποίο συνεργάστηκαν με τους γονείς των μαθητών αυτών

Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την δράση τους.

Οι παραπάνω άξονες προέκυψαν από τον εντοπισμό κοινών σημείων στη δράση των εκπαιδευτικών, βάσει των δεδομένων που ελήφθησαν στο συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο.

### **3.5.11. Εντοπισμός μαθητών από τους εκπαιδευτικούς των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου**

Παρακάτω θα γίνει μία προσπάθεια ομαδοποίησης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά ερώτηση στο ερωτηματολόγιο «τρόπος δράσης». Η ομαδοποίηση αυτή θα γίνει με βάση τις ομοιότητες που παρατηρούνται στα «βήματα» που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εντοπίζεται στα κοινά σημεία ως προς τη δράση των εκπαιδευτικών. Αυτό διότι ως στόχος για το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο είχε τεθεί η περιγραφή του τρόπου δράσης της ομάδας ως σύνολο και συσχετιζόταν με τα ερευνητικά ερωτήματα «ποια θετικά στοιχεία» και «ποια εμπόδια» προκύπτουν από τη δράση των συγκεκριμένων ομάδων. Ήταν ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων και ταυτόχρονα στόχο είχε την ενεργοποίηση της διαδικασίας του αναστοχασμού για τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ο καθένας ξεχωριστά με ποιον τρόπο αποφάσισαν να αναλάβουν τους μαθητές, που είχαν αναλάβει. Συγκεκριμένα περιέγραψαν τη συμπεριφορά του μαθητή που είχε αποτελέσει το έναυσμα για την ενασχόλησή τους μαζί του και στη συνέχεια αναφέρθηκαν σε χαρακτηριστικά των μαθητών, αυτών.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you απάντησαν σε όλα τα ερωτήματα που τους τέθηκαν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

Το πρώτο βήμα στη δράση των εκπαιδευτικών της ομάδας Stand by you ήταν προφανώς ο εντοπισμός μαθητών που χρειάζονταν στήριξη. Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά οι συμπεριφορές των μαθητών που έδειχναν ότι υπάρχει ανάγκη παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς:

Εντοπισμός μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση και την ένταξη στη σχολική ζωή:

- *Μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες στην εμφάνιση του μαθητή*
- *Αγενής και έντονη αντίδραση του μαθητή σε εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια εκδρομής*

- Δείγματα συμπεριφοράς που δείχνουν ότι ο μαθητής χρήζει ψυχιατρικής αντιμετώπισης
- Έντονες αντιδράσεις του μαθητή στη συναναστροφή με συνομηλίκους του
- Βίαιη συμπεριφορά (bullying)
- Επιθετική συμπεριφορά του μαθητή σε συμμαθητές και εκπαιδευτικούς
- Ο μαθητής δε μπορεί να ενταχθεί ή ακόμα και να μπει στην αίθουσα
- Επιθετική και αγενής συμπεριφορά απέναντι σε εκπαιδευτικούς και συμμαθητές του
- Πρόβλημα κοινωνικής ένταξης και ειδικά στο περιβάλλον της τάξης
- Οξύθυμος και βίαιος μαθητής εντός της τάξης
- Πληροφόρηση του επόπτη από γονείς για χρήση ουσιών
- Διαπληκτισμός μαθήτριας με εκπαιδευτικό, αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και επαναφορά στο σχολείο
- Προβλήματα με καθηγητές, λόγω αντιδραστικής συμπεριφοράς

(βλ. παρ. 3.5.10., σελ. 182-189)

Όπως προέκυψε από τα δεδομένα, το ερέθισμα για να ενταχθεί ένας μαθητής στις ομάδες Stand by you ήταν κάποια συγκεκριμένα περιστατικά, στα οποία εκδηλωνόταν η ειδικού τύπου συμπεριφορά του μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αναλάμβαναν δράση προκειμένου να αντιμετωπίσουν δύο βασικές κατηγορίες προβλημάτων:

A. Μαθητές με παραβατική συμπεριφορά, όπως επιθετικότητα, βίαιη συμπεριφορά, αγενή συμπεριφορά, αδυναμία ένταξης στην τάξη και το σχολικό περιβάλλον, έλλειψη κοινωνικοποίησης, έλλειψη πειθαρχίας.

Αυτό αφορούσε στους 9 από τους 14 μαθητές που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Σχετικά αναφέρονται τα ακόλουθα αποσπάσματα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών (βλ. παράρτημα 6, σελ. 311-314):

«... εκτός σχολείου ο μαθητής φαίνεται πως συμμετέχει σε δραστηριότητες ακραίες για την ηλικία του. Η εμφάνισή του επίσης ήταν ακραία για μαθητή α΄ Γυμνασίου...»

« κατά την εκδρομή του Οκτωβρίου ο μαθητής αντιδρά αγενώς σε καθηγητές οι οποίοι δεν είναι διδάσκοντες στο τμήμα του»

*«το Σεπτέμβριο πέταξε μπουκάλι στην καθηγήτριά του...στην περιβαλλοντική εκδρομή είχε ανάρμοστη συμπεριφορά απέναντι σε συμμαθήτριάς του... »*

*«ο μαθητής από την αρχή της χρονιάς ... αρνείται να συμμετέχει σε οποιαδήποτε συμμετοχική πρωτοβουλία της τάξης »*

*«δεν έκανε παρέα με κανέναν συμμαθητή του και περνούσε τα διαλείμματά του πηγαίνοντας στη βιβλιοθήκη ή στο νοσηλευτήριο»*

B. Η δεύτερη κατηγορία προβλημάτων αφορούσε σε μαθητές με ψυχολογικά προβλήματα, όπως τάσεις αυτοκτονίας, σύνδρομο στο ευρύτερο φάσμα του αυτισμού και χρήση ναρκωτικών ουσιών.

Αυτό αφορούσε στους 5 από τους 14 μαθητές που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Ακολουθούν τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών (βλ. παράρτημα 6, σελ. 311-314):

*«πρόκειται για μαθητή με τάσεις αυτοκτονίας...»*

*«πρόκειται για μαθητή με σύνδρομο Asberger...πάθαινε κρίσεις πανικού και δε μπορούσε να μπει στην τάξη..»*

*«...μαθητής ο οποίος σύμφωνα με πληροφορίες, έκανε χρήση ναρκωτικών και ίσως συμμετείχε και σε διακίνηση...»*

Με βάση τα παραπάνω, ήταν ξεκάθαρο το τι είδους προβλήματα μαθητών αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you. Παραβατική συμπεριφορά και ψυχολογικά προβλήματα ήταν οι δύο βασικοί άξονες στους οποίους εστίαζαν τη δράση τους. σημειώνεται ότι τα συγκεκριμένα προβλήματα αφορούν σε περιπτώσεις μαθητών όπου σημειώνονται περιστατικά στα οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέμβει άμεσα, ώστε να ομαλοποιηθεί η συμπεριφορά του μαθητή, η ένταξή του στην καθημερινότητα του σχολείου και κατ' επέκταση στη σχολική ζωή.

### **3.5.12. Η επαφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές που ενέτασσαν στις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου**

Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός – μέλος των ομάδων Stand by you προσέγγιζε τον μαθητή καθοριζόταν από τη φύση του προβλήματος του μαθητή. Στις 6 από τις 14



περιπτώσεις που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, το πρώτο βήμα στη δράση του εκπαιδευτικού ήταν η προσέγγιση του μαθητή. Αυτό συνέβαινε μετά από αντίστοιχες αφορμές, δηλαδή μετά από περιστατικά, που ήταν ενδεικτικά μίας αποκλίνουσας συμπεριφοράς του μαθητή, όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Οι εκπαιδευτικοί προσέγγιζαν τους μαθητές μέσα από το διάλογο. Ως επόπτες μπορούσαν να απασχολήσουν τους μαθητές σε ώρα μαθήματος αν αυτό κρινόταν αναγκαίο, αλλά και εκτός σχολικού ωραρίου, συζητώντας μαζί του/της. Αυτό διαφοροποιείται από την περίπτωση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν έχει αυτή τη δυνατότητα.

Οι συζητήσεις αυτές αφορούσαν κυρίως σε θέματα πειθαρχικά, όπως ποινές (αποβολές κλπ) και σε θέματα συμπεριφοράς εντός και εκτός σχολείου. Δηλαδή η προσέγγιση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό γινόταν, δεδομένου ενός προβλήματος συμπεριφοράς και με αφορμή την τιμωρία του μαθητή.

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι συζητήσεις με το μαθητή γίνονταν σε συνεργασία με κάποιο μέλος της διοίκησης, προκειμένου να αναδειχθεί η σοβαρότητα της κατάστασης και να γίνει αυτό κατανοητό στο μαθητή.

Οι συζητήσεις με τους μαθητές ήταν επαναλαμβανόμενες και συχνά ήταν μεγάλης διάρκειας.

Αντίστοιχα αναφέρονται αποσπάσματα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών (βλ. παράρτημα 6, σελ. 311-314):

*«μετά από μια πρώτη κουβέντα...»*

*«συνέχισα να έχω τακτικές συζητήσεις μαζί του...»*

*«έγινε συζήτηση μέσα στο πούλμαν για 45 λεπτά...»*

*«με το γυμνασιάρχη μιλήσαμε στο μαθητή για δύο ώρες κι εκείνος παραδέχθηκε τα πάντα»*

*«μετά από συζητήσεις που είχαμε (με τον μαθητή), κατάλαβα ότι....»*

Με βάση τα παραπάνω το πρώτο βήμα προσέγγισης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό – μέλος των ομάδων Stand by you ήταν ο διάλογος. Μόνος του ο εκπαιδευτικός στην πλειονότητα θα προσέγγιζε τον μαθητή, ή σε συνεργασία με άλλον εκπαιδευτικό ή μέλος της διοίκησης του σχολείου. οι συζητήσεις αυτές λάμβαναν χώρα άμεσα, όταν αυτό

καθίστατο αναγκαίο και μπορούσαν να συνεχιστούν σε χρόνο που ο εκπαιδευτικός – επόπτης θα επέλεγε. Σημειώνεται ότι ο επόπτης είχε τη θεσμική δυνατότητα να απασχολήσει μαθητή εν ώρα μαθήματος, κάτι το οποίο γενικά δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό προτεραιοποιούταν η ανάγκη λύσης ενός συμπεριφοριστικού προβλήματος ενός μαθητή, σε σχέση με την ακαδημαϊκή του πορεία. Αυτό αποτελούσε ένα θετικό στοιχείο δομικό του σχολείου σε σχέση με το έργο των ομάδων Stand by you το οποίο διευκόλυνε τους εκπαιδευτικούς – μέλη των ομάδων, παρέχοντάς τους σε έναν βαθμό μεγαλύτερη αυτονομία.

### **3.5.13. Η συνεργασία μελών των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου με τους συναδέλφους τους εντός αυτών**

Το επόμενο βήμα της δράσης των εκπαιδευτικών των ομάδων Stand by you στη διαχείριση μαθητών με αποκλίνουσες συμπεριφορές ή ψυχολογικά προβλήματα, αφορούσε στην ενημέρωση των συναδέλφων τους και των ψυχολόγων των ομάδων τους αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί αφού αποφάσιζαν να ασχοληθούν επισταμένα με συγκεκριμένους μαθητές, ενημέρωναν την ομάδα του Stand by you και συζητούσαν με τα μέλη της ομάδας για τους μαθητές αυτούς σε εβδομαδιαία βάση. Αυτό, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους στις «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» είχε διττό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς: αφενός έπαιρναν πληροφορίες για τους μαθητές που είχαν από επόπτες προηγούμενων τάξεων και από τις ψυχολόγους του σχολείου, αφετέρου απευθύνονταν στην ομάδα για να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στη δράση τους.

Οι επόπτες των προηγούμενων τάξεων έδιναν πληροφορίες για τους μαθητές που είχαν τα προηγούμενα χρόνια και επιπλέον τα μέλη των ομάδων συνεργάζονταν στη στήριξη των μαθητών.

Οι ψυχολόγοι καθοδηγούσαν σε πολλές περιπτώσεις τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση των θεμάτων των μαθητών. Επιπλέον συνεργάζονταν με τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαχείρισης γονέων. Τέλος έδιναν πληροφορίες για τους μαθητές ακόμα και από την πορεία των μαθητών στο δημοτικό.

Με βάση τα δεδομένα από τις «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών», στις 6 από τις 14 περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός απευθύνθηκε στην ομάδα πριν κάνει οτιδήποτε, προκειμένου να πάρει πληροφορίες και να σχεδιάσει τη δράση του.

Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι ακόλουθες αναφορές στην ομάδα από τους εκπαιδευτικούς (βλ. παράρτημα 6, σελ. 311-314):

*«προκειμένου να βρεθεί ένας τρόπος αντιμετώπισης συντονισμένος και όχι μόνο από εμέν»*

*«η ομάδα σχεδίασε τα επόμενα βήματα δράσης»*

*«πήρα πληροφορίες από τον επόπτη της Α Λυκείου»*

*«το θέμα τέθηκε στην ομάδα, όπου οι καθηγητές σε συνεργασία με τους ψυχολόγους αντάλλαξαν πληροφορίες και συζήτησαν»*

*«συζήτησα με τον επόπτη της Α Λυκείου, προκειμένου να έχω μια καλή πληροφόρηση για τον φίλο της μαθήτριας...»*

*«άμεση συνεργασία με τα μέλη της ομάδας, για να μάθω το παρελθόν του (μαθητή)»*

*«συνεργάστηκα με την ψυχολόγο για να προτρέψω τους γονείς...»*

*«ακολούθησαν συναντήσεις των γονέων με εμένα και την ψυχολόγο»*

*«συνεργάστηκα με τους επόπτες α και β Γυμνασίου...»*

*«μίλησα με την καθηγήτρια Π., υπό ένταξη στον Stand by you, προκειμένου να εμψυχώσει τη μαθήτρια και να την «μικρο-παρακολουθεί...»*

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η δράση του κάθε εκπαιδευτικού ξεκινούσε από τη συνεργασία του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγο και μέλος της διοίκησης του σχολείου ή τουλάχιστον ότι αυτή η συνεργασία ήταν καθοριστικής σημασίας για την περαιτέρω δράση του κάθε μέλους της. Η ροή της πληροφορίας μέσα στην ομάδα ήταν που διευκόλυνε τη λήψη απόφασης για τη δράση του εκπαιδευτικού από τον ίδιο. Επιπλέον ο σχεδιασμός των κινήσεων του εκπαιδευτικού γινόταν από κοινού από τα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκε, είτε αυτό αφορούσε την διαχείριση του μαθητή, τη διαχείριση των γονέων αλλά και ευρύτερα τη δράση του και τη συνεργασία του με άλλους εκπαιδευτικούς της ομάδας τους. Εκφράσεις όπως «τρόπος αντιμετώπισης συντονισμένος», «η ομάδα σχεδίασε τα επόμενα βήματα», «συνεργάστηκα» είναι ενδεικτικές του κλίματος εμπιστοσύνης που υπήρχε μεταξύ των μελών των ομάδων Stand by you και του ότι τα μέλη στηρίζονταν από την ομάδα.

### **3.5.14. Η συνεργασία των μελών των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου με γονείς μαθητών**

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας σε όλες τις περιπτώσεις ήρθαν σε επαφή με τους γονείς των μαθητών. Ζητούμενο αποτελούσε η μεταξύ τους συνεργασία.

Στην ομάδα οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν πληροφορίες για το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών που τους απασχολούσαν από τα μέλη της, τον γενικό υποδιευθυντή, τους συναδέλφους επόπτες και την ψυχολόγο.

Στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς κάποιες φορές παρίστατο εκτός από τον εκπαιδευτικό, και κάποιο μέλος της διοίκησης του σχολείου ή και η ψυχολόγος. Προηγούταν αντίστοιχη συνεννόηση μέσα στην ομάδα και οργανωνόταν η συνάντηση. Οι ψυχολόγοι συνεργάζονταν με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας και τους συμβούλευαν ως προς τη διαχείριση των γονέων των μαθητών. Αντίστοιχα αναφέρονται τα παρακάτω αποσπάσματα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών (βλ. παράρτημα 6, σελ. 311-314):

*«η ομάδα του Stand by you σκέφτεται τα επόμενα βήματα και το αν θα προσεγγίσουμε και τον πατέρα»*

*«τις αμέσως επόμενες ημέρες καλούν τους γονείς του μαθητή ... έχει προηγηθεί συνεργασία μου με την ψυχολόγο της ομάδας»*

*«η ψυχολόγος της ομάδας επεσήμανε το ενδεχόμενο να κρεμαστεί ο πατέρας του μαθητή από πάνω μου»*

Σε σχέση με το ρόλο της ψυχολόγου που συμμετείχε στις ομάδες των εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται ο ρόλος της ως υποβοηθητικός στη διαχείριση των γονέων των μαθητών, αλλά και ως προς την παροχή πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς για συγκεκριμένους μαθητές. Οι ψυχολόγοι των ομάδων συμμετείχαν στη διαχείριση των γονέων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντάς τους οδηγίες σε σχέση και με όρια της δικαιοδοσίας τους ή της ατομικής τους εμπλοκής

### **3.5.15. Αξιολόγηση δράσης των εκπαιδευτικών των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου από τους ίδιους**

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αξιολογήσουν τη δράση τους, εστίασαν στο μαθητή που είχαν αναλάβει, για να εντοπίσουν σημεία βελτίωσης ή μη. Σημειώνεται ότι η

συμπεριφορά του μαθητή και η εξέλιξή της αποτέλεσε το βασικό εργαλείο αξιολόγησης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η εικόνα του μαθητή μέσα στο σχολείο είναι το μόνο εργαλείο αυτό- αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στις 12 από τις 14 περιπτώσεις.

Αντίστοιχα παρατίθενται στη συνέχεια τα αποσπάσματα από τα δεδομένα από τις «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» (βλ. παράρτημα 6, σελ. 311-314):

*«τους επόμενους μήνες βελτιώνεται αρκετά η συμπεριφορά του μαθητή»*

*«αποτέλεσμα είναι ο μαθητής να μην αποβληθεί ξανά και να έχει πιο ήπιες αντιδράσεις»*

*«το παιδί δεν ξαναενόχλησε κανέναν, έχει ηρεμήσει»*

*«ο μαθητής είναι καλύτερα ως προς τη συμπεριφορά του στο σχολείο...»*

Στις άλλες δύο περιπτώσεις κριτήριο για την επιτυχή ή όχι δράση είναι η στάση των γονέων, καθώς πρόκειται για μαθητές με ψυχιατρικά θέματα και ο αρχικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι να απευθυνθούν οι γονείς σε ειδικό. Αντίστοιχα παρατίθενται τα σχετικά αποσπάσματα από τα δεδομένα (βλ. παράρτημα 6, σελ. 311-314):

*«οι γονείς του ... πήγαν στο Παίδων και μπήκαν σε διαδικασία μέσω ψυχολόγου»*

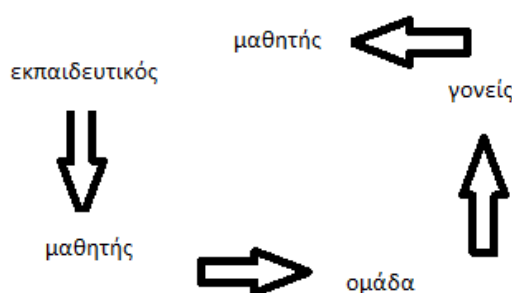
*«σε πρώτη φάση επιτυγχάνεται η επίσκεψη των γονέων του μαθητή σε ψυχολόγο. Μετά από ακόμα ένα περιστατικό, που σημειώθηκε στο χώρο του σχολείου, ολοκληρή η οικογένεια συμβουλευτείται ψυχολόγο»*

Παρατηρείται με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ότι το βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση της δράσης τους από τους ίδιους είναι η πορεία του μαθητή μέσα στο σχολείο και σε ορισμένες περιπτώσεις της οικογένειάς του. Το θετικό στοιχείο που αναδεικνύεται είναι ότι τα μέλη των ομάδων κρίνουν με βάση τη βελτίωση της σχολικής ζωής γενικότερα. Το εμπόδιο που παρουσιάζεται είναι ενδεχομένως η απουσία ερευνητικού εργαλείου που θα συντελούσε σε μία πιο ολοκληρωμένη οπτική ευρύτερα της δράσης του κάθε εκπαιδευτικού και αντίστοιχη αυτοαξιολόγηση. Σημειώνεται ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς δε συνέλεγε δεδομένα για τη δράση του, ούτε κατέγραφε τη δράση αυτή.

### 3.5.16. Αποτελέσματα «εστιασμένων συζητήσεων για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»

Με βάση το ερευνητικό εργαλείο «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών», οι εκπαιδευτικοί όταν εκλήθησαν να περιγράψουν τη δράση τους αναφέρθηκαν εκτενώς στους μαθητές που είχαν αναλάβει. Έδωσαν λεπτομερείς περιγραφές για τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές που είχαν αναλάβει. Περιέγραψαν με συντομία την συνεργασία τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους και προέβησαν σχεδόν όλοι σε αξιολόγηση της δράσης τους με βάση το πώς εξελισσόταν η συμπεριφορά του μαθητή εντός σχολείου.

Το παρακάτω σχήμα αποδίδει την πορεία που ακολουθούσαν ως επί το πλείστον τα μέλη των ομάδων:



Σχήμα 5

*Απεικόνιση της δράσης των μελών της ομάδας*

Παρατηρήθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα στην ομάδα επωφελούνταν με δύο τρόπους: πληροφόρηση και οργάνωση- σχεδιασμός της δράσης τους.

Από τα δεδομένα επίσης συμπεραίνεται ότι μέσα στην ομάδα οι εκπαιδευτικοί – μέλη συνεργάζονταν με τις ψυχολόγους και το μέλος της διοίκησης του σχολείου που συμμετείχαν στην ομάδα σε κάθε περίπτωση μαθητή.

Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι έδρασαν με βάση κάποιο πλάνο. Τα βήματα της δράσης τους πραγματοποιούνταν με βάση τις ανάγκες που προέκυπταν και τη συνεννόησή τους με την ομάδα τους. Δεν παρουσιάστηκε κάποιος αρχικός στόχος και κάποιο σχέδιο δράσης αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί εντόπιζαν τα θέματα όταν αυτά προέκυπταν, τα συζητούσαν με την ομάδα,

σχεδιάζαν τα βήματα της δράσης τους με την ομάδα και στηρίζονταν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση συνολικά από την ομάδα.

Αυτό αποτελούσε ζητούμενο για την ερευνητική ομάδα. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε στα επόμενα ερευνητικά εργαλεία να γίνει σχεδιασμός τέτοιος που να αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, που δρα με βάση κάποιο πλάνο και σχεδιάζει τη δράση του.

### **3.5.17. Αξιοποίηση αποτελεσμάτων «εστιασμένων συζητήσεων» από τις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο θα είχε ρόλο ερευνητικού εργαλείου και για τους εκπαιδευτικούς – μέλη των ομάδων. Η πρωτοβουλία ανήκε στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ήθελαν να προχωρήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τον τρόπο που οι ίδιοι δρούσαν μέσα στο πλαίσιο των ομάδων αυτών. Πιο συγκεκριμένα ήθελαν να εστιάσουν στα βήματα – στάδια της αντιμετώπισης ενός προβλήματος όταν αυτό προέκυπτε γενικά, ανεξάρτητα από τα επιμέρους χαρακτηριστικά του κάθε περιστατικού.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία συλλογής δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν με την ερευνητική ομάδα κατά τη διάρκεια δύο συναντήσεων της ομάδας τα συγκεκριμένα δεδομένα και κατέληξαν σε μία σκιαγράφιση της δράσης τους. Οι ίδιοι ονόμασαν αυτή τη διαδικασία «μοντελοποίηση» της δράσης τους. Το αποτέλεσμα της επεξεργασίας των δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς παρατίθεται στη συνέχεια (βλ. παράρτημα 6, σελ. 311-314):

*«Βασικές ομοιότητες μεταξύ των περιπτώσεων:*

*Πρώτη επαφή με το μαθητή/ μαθήτρια από τον/ την επόπτη*

*Στη συνέχεια ένταξη του/της μαθητή/ μαθήτριας στο 'Stand by you'*

*Ανταλλαγή πληροφοριών με ψυχολόγους και σε κάποιες περιπτώσεις με επόπτη προηγούμενης χρονιάς. Αν ο/η μαθητής/μαθήτρια είναι στην α' Γυμνασίου ή στην α' Λυκείου, τις πληροφορίες παρέχει ο διευθυντής και οι ψυχολόγοι που συμμετέχουν και στις συνεδριάσεις και των δύο βαθμίδων (η μία ψυχολόγος ασχολείται και με τα παιδιά του δημοτικού)*

*Επαφή του επόπτη με γονείς ή γονέα μαθητή ή μαθήτριας.*

*Επαφή του διευθυντή, του επόπτη και των ψυχολόγων αν η συνάντηση με τον επόπτη δεν είναι αρκετή.*

*Συνεργασία με φορείς όπως ψυχιάτρους, νοσοκομεία κ.α. όταν αυτό καθίσταται αναγκαίο»*

Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τα παραπάνω βήματα της δράσης τους σε ημερίδα που πραγματοποιήθηκε, ως ενδεικτικά του έργου τους. Η ημερίδα οργανώθηκε το Μάιο της ίδιας σχολικής χρονιάς από την ελληνική ομάδα του ITL (International Teacher Leadership), λίγες μέρες μετά την επεξεργασία των δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς. Στην ημερίδα παρίσταντο εκπαιδευτικοί από σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ITL.

Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν το έργο τους, να συζητήσουν με εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία, οι οποίοι είχαν κοινά ενδιαφέροντα και να δικτυωθούν και σε επίπεδο σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων του Stand by you παρουσίασαν το έργο τους αξιοποιώντας την «μοντελοποίησή» τους, δηλαδή το παραπάνω κείμενο, στο οποίο κατέληξαν με την επεξεργασία του ερευνητικού εργαλείου, όπως αναφέρθηκε. Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώθηκε η συνεργασία ερευνητικής ομάδας και εκπαιδευτικών των ομάδων Stand by you για το σχολικό έτος 2009-2010.

Η παραπάνω διαδικασία αποτέλεσε την πρώτη ερευνητική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών από τους ίδιους. Ενείχε στοιχεία έρευνας δράσης, καθώς τα μέλη των ομάδων διαμόρφωσαν μαζί με την ερευνητική ομάδα το ερευνητικό εργαλείο «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών», μελέτησαν το έργο τους με βάση τα δεδομένα του ερευνητικού εργαλείου και κατέληξαν στα δικά τους συμπεράσματα, στη μοντελοποίηση της δράσης τους. Το γεγονός ότι παρουσίασαν τα συμπεράσματά τους σε ημερίδα ήταν ενδεικτικό του ότι η μελέτη του έργου τους που έγινε ήταν για εκείνους αντιπροσωπευτική του έργου τους και αυτό για ολόκληρη την ομάδα. Πέτυχαν δηλαδή ως ομάδα να προσεγγίσουν το έργο τους ερευνητικά.



### **3.6. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ «ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»**

#### **3.6.1. Ερευνητικό εργαλείο «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»:**

1<sup>ο</sup> μέρος: ερωτήσεις «στόχος για τη νέα χρονιά και επεξεργασία των δεδομένων της προηγούμενης χρονιάς»

Με το ξεκίνημα του σχολικού έτους 2010-2011 η ερευνητική ομάδα και οι εκπαιδευτικοί του Stand by you ήρθαν σε επαφή, προκειμένου να σχεδιαστούν από κοινού τα επόμενα βήματα της συνεργασίας τους. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για την επεξεργασία των δεδομένων της προηγούμενης χρονιάς και την παρουσίασή τους από τους ίδιους. Ενδιαφέρονταν να μάθουν τι θα ακολουθούσε. Ήταν σαφώς ενεργοποιημένοι σε ό,τι αφορούσε τη συνεργασία τους με την ερευνητική ομάδα. Η συνεργασία τους με την ερευνητική ομάδα και το αποτέλεσμα (μοντελοποίηση και παρουσίαση του έργου τους) ήταν ενδεικτικό αυτής τους της ενεργοποίησης. Οπότε για την ερευνητική ομάδα η εξωστρέφεια των ομάδων Stand by you και η περαιτέρω ανάλυση του έργου των μελών τους θα ήταν τα επόμενα θέματα.

#### **3.6.2. Σχεδιασμός 1<sup>ο</sup> μέρους ερευνητικού εργαλείου «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Η ερευνητική ομάδα πρότεινε στους εκπαιδευτικούς των ομάδων Stand by you να εστιάσουν στη δράση τους και να θέσουν οι ίδιοι τους στόχους τους εντός ομάδας και ατομικά για την νέα χρονιά. Η διαδικασία κατά την οποία η ομάδα θέτει στόχους αυξάνει τα επίπεδα του αναστοχασμού στα μέλη της (Laviree, 2008). Επιπλέον όσο πιο συγκεκριμένοι είναι οι στόχοι των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, τόσο καλύτερα μπορεί να σχεδιαστεί ρεαλιστικά η αντίστοιχη διαδικασία (Courau, 2000:33). Το θέμα που τους απασχολούσε ήταν η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από τα δεδομένα της προηγούμενης χρονιάς. Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο να αποφασίσουν αν θα συνέχιζαν να συλλέγουν δεδομένα και τον αντίστοιχο τρόπο συλλογής σε περίπτωση που αυτό θα συνέβαινε. Η ερευνητική ομάδα επεσήμανε ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να προτείνουν έναν τρόπο αξιοποίησης των δεδομένων της προηγούμενης χρονιάς και της επεξεργασίας τους από τους ίδιους. Αυτό είχε ήδη αρχίσει να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς με το ερευνητικό εργαλείο των εστιασμένων

συζητήσεων και ήταν σκόπιμο να συνεχιστεί, αφού η αποτύπωση και η παρουσίαση της δουλειάς τους ήταν για εκείνους κάτι το σημαντικό.

Προκειμένου να καταλήξουν σε απαντήσεις για τους στόχους τους και τα δεδομένα, αποφασίστηκε από κοινού, οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν σε δύο σχετικές ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν από την ερευνητική ομάδα να απαντήσουν μέσω mail, προκειμένου ο καθένας τους να σκεφτεί στο χρόνο του και να αποφασίσει ποιοι θα ήταν οι στόχοι του για την νέα χρονιά. Αυτό έγινε δεκτό από την ερευνητική ομάδα. Σημειώνεται ότι και στην διαδικασία επιλογής ερευνητικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν ενεργό ρόλο και συνδιαμόρφωσαν το ερευνητικό εργαλείο «στόχος για τη νέα χρονιά και επεξεργασία των δεδομένων της προηγούμενης χρονιάς», όπως συνέβη με το ερευνητικό εργαλείο των εστιασμένων συζητήσεων για τη δράση τους.

Τέλος οι ερωτήσεις θα ήταν τέτοιες, ώστε να αναδεικνύονταν κι άλλα θέματα που ενδεχομένως απασχολούσαν τα μέλη των ομάδων, εκτός από την καταγραφή δεδομένων.

### **3.6.3. Υλοποίηση του 1<sup>ου</sup> μέρους του ερευνητικού εργαλείου «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Η ερευνητική ομάδα έστειλε στους εκπαιδευτικούς ηλεκτρονικά το ακόλουθο μήνυμα, αποτελούμενο από δύο ερωτήσεις, όπως ακριβώς ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς:

Ποιοι ή ποιος είναι ο φετινός στόχος μου για την ομάδα;

Με ποιον τρόπο θα μπορούσα να επεξεργαστώ τα δεδομένα της περσινής χρονιάς;

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν να στείλουν τις απαντήσεις τους το συντομότερο δυνατό, λόγω του ότι η χρονιά είχε ήδη ξεκινήσει – ήταν ήδη Οκτώβριος.

### **3.6.4. Επεξεργασία απαντήσεων 1<sup>ου</sup> μέρους του «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Τα μέλη των ομάδων απάντησαν στις δύο ερωτήσεις που τους τέθηκαν, ηλεκτρονικά και σε σχετικά σύντομο χρόνο. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των απαντήσεων από την ερευνητική ομάδα. Έγινε μία ομαδοποίηση των απαντήσεών τους για

κάθε ερώτηση ξεχωριστά, η οποία παρατίθεται στη συνέχεια. Σε κάθε περίπτωση παρατίθενται και τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

#### **A. ερώτηση «Ποιοι ή ποιος είναι ο φετινός στόχος μου για την ομάδα;»**

Σε σχέση με την πρώτη ερώτηση που τέθηκε «Ποιοι ή ποιος είναι ο φετινός στόχος μου για την ομάδα;» απάντησαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις ομάδες Stand by You Γυμνασίου και Λυκείου του Λεοντείου.

Πέντε από τους οχτώ εκπαιδευτικούς έθεσαν ως στόχο την καταγραφή των τεχνικών αντιμετώπισης των περιστατικών που προκύπτουν. Μάλιστα τα μέλη των ομάδων που αναφέρθηκαν στην καταγραφή, χρησιμοποίησαν την ίδια ακριβώς ορολογία (βλ. παράρτημα 7, σελ. 315-317):

*«ανάδειξη»* (οι τέσσερις από τους πέντε) και

*«καταγραφή των τεχνικών αντιμετώπισης»* (οι πέντε από τους πέντε)

Πέντε από τους οχτώ εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα έθεσαν ως στόχο (βλ. παράρτημα 7, σελ. 315-317):

να ασχοληθούν με περισσότερους μαθητές :

*«Θέλω λοιπόν για φέτος να βρούμε περισσότερο χρόνο για τα παιδιά που έχουν ανάγκη την βοήθειά μας»*

να ασχοληθούν με πιο σύνθετα θέματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές:

*«Στήριξη μαθητών με δύσκολες συμπεριφορές»*

να ασχοληθούν με όχι και τόσο εμφανή περιστατικά:

*«να επιδιώκω να βρω τρόπους, ευκαιρίες και χρόνο, για να ασχολούμαι με περισσότερα παιδιά και κυρίως με εκείνα που "περνούν απαρατήρητα" και "δεν δίνουν αφορμές"».*

Τέλος οι τέσσερις από τους οχτώ εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι ως στόχο για την επόμενη χρονιά είχαν τη διαχείριση της τάξης και τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους (βλ. παράρτημα 7, σελ. 315-317).

Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη συνεργασία με τους συναδέλφους, οι στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν :

στο ρόλο του επόπτη καθημερινά μέσα στο σχολείο:

*«Μηνύματα και αξίες μέσα από την καθημερινότητα λόγω της θέσης μου ως επόπτη , ..., εργατικότητα, ειλικρίνεια , εχεμύθεια, οργάνωση ...»*

στη συνεργασία του επόπτη με τους εκπαιδευτικούς της αντίστοιχης τάξης:

*«να καταφέρνω να αξιοποιώ συναδέλφους, ως πρόσωπα που θα βοηθούν περιφερειακά σε κάποια σημεία την προσπάθεια για την υποστήριξη παιδιών», «ενημέρωση από επόπτη : Για το σύνολο της τάξης πληροφορίες που αναφέρθηκαν από γονείς –συναδέλφους-κέντρο συμβουλευτικής...κ.α»*

στη συνεργασία των εποπτών εντός της ομάδας:

*«Θα ήθελα φέτος να συνειδητοποιήσουμε ως ομάδα τον ρόλο μας και τις δυνατότητές μας»*

**B. ερώτηση: «Με ποιον τρόπο θα μπορούσα να επεξεργαστώ τα δεδομένα της περσινής χρονιάς;»**

Σε σχέση με τη δεύτερη ερώτηση («με ποιον τρόπο θα μπορούσα να επεξεργαστώ τα δεδομένα της περσινής χρονιάς;») που τέθηκε, απάντησαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις ομάδες του Stand by You Λυκείου και Γυμνασίου του Λεοντείου Πατησίων.

Οι έξι από τους οχτώ εκπαιδευτικούς εστίασαν στην καταγραφή ή στην παρουσίαση περιστατικών προηγούμενων ετών (βλ. παράρτημα 7, σελ. 315-317).

Πιο συγκεκριμένα τρεις από τους έξι εκπαιδευτικούς πρότειναν την καταγραφή και επανεξέταση των περιστατικών που αντιμετωπίζονται. Ζητούμενά τους αποτελούσαν το να υπάρχει ένα αρχείο της δράσης της ομάδας και το να συζητηθούν οι χειρισμοί που έγιναν και να προκύψουν χρήσιμα για το μέλλον συμπεράσματα:

*« θα ετοιμάσω ένα κείμενο καταγραφής των περιστατικών των προηγούμενων χρόνων και γενικές αρχές αντιμετώπισής τους»*

*«Τα δεδομένα της προηγούμενης χρονιάς ,αλλά και ενδεχομένως παλαιότερων ετών θα μπορούσαμε να τα καταγράψουμε σαν περιστατικά, πως τα αντιμετωπίσαμε, σε ποιο βαθμό βοηθήσαμε τους μαθητές αλλά και με ποιο τρόπο αυτοί οι χειρισμοί βοήθησαν την*

*εκπαιδευτική διαδικασία και την σχολική μας κοινότητα. Όλα αυτά θα αποτελούσαν μια παρακαταθήκη για τους υπόλοιπους»*

*«Είναι καλό να καταγραφούν με κάποιο τρόπο ως περιστατικά. Είναι επίσης σημαντικό να δούμε ποιά ήταν τελικά η σωστή κίνηση και τι λάθη κάναμε»*

Οι υπόλοιποι τρεις από τους έξι εκπαιδευτικούς, απαντώντας στη δεύτερη ερώτηση, εστίασαν στον τρόπο παρουσίασης αυτών των δεδομένων με διακριτικό τρόπο. Θα έπρεπε αυτός ο τρόπος να συμφωνηθεί είτε εντός της ομάδας με αντίστοιχη συζήτηση, είτε σε ημερίδα που θα διοργανωνόταν σε συνεργασία με άλλα σχολεία:

*«Η επεξεργασία των δεδομένων πρέπει να μοντελοποιηθεί με ένα διακριτικό τρόπο»*

*«Η παρουσίαση των στοιχείων, σε επίπεδο συνεργασίας των σχολείων πρέπει να γίνει σε μία ημερίδα. Αλλά συμφωνώ με το Γιώργο οποιαδήποτε άλλη μορφή έρευνας ή παρουσίασης θα πρέπει να συζητηθεί σε κάποια συνάντηση της ομάδας μαζί σου»*

*«Νομίζω ότι πρώτα απ' όλα είναι χρήσιμο (και συμβαίνει, όταν δίνονται ευκαιρίες) να γίνεται συζήτηση στο εσωτερικό της ομάδας, για να επανεξετάζουμε με τη νηφαλιότητα της χρονικής απόστασης τα δεδομένα και τις εμπειρίες που προκύπτουν από την εργασία κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε να αξιολογούμε τον τρόπο εργασίας μας και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών μας και να καταλήγουμε σε χρήσιμα συμπεράσματα για τη συνέχεια»*

*«λόγω της ιδιαιτερότητας της ομάδας η επεξεργασία των στοιχείων και των δεδομένων απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και ίσως και συζήτηση από κοντά πριν από οποιαδήποτε ενέργεια. Η παρουσίαση των στοιχείων σε επίπεδο συνεργασίας των σχολείων όπως έγινε το Μάιο νομίζω ότι είναι το καλύτερο αυτή τη στιγμή»*

Τέλος δύο από τους οχτώ εκπαιδευτικούς απάντησαν σε σχέση με την αξιοποίηση των δεδομένων της προηγούμενης χρονιάς σε επίπεδο εφαρμογής. Δηλαδή αναφέρθηκαν σε αξιολόγηση των διδακτικών προσεγγίσεων, της διαχείρισης της τάξης και επιμέρους αντιμετώπιση μαθητών με θέματα συμπεριφοράς. Με βάση τα όσα έγιναν ή έκαναν την προηγούμενη χρονιά θα επέλεγαν στην νέα χρονιά εκείνη την τεχνική που ήταν πιο αποτελεσματική, και θα την εφάρμοζαν εκ νέου προσαρμόζοντάς την στις περιπτώσεις μαθητών και τάξεων που θα προκύψουν:

*«Χρησιμοποίησα την τεχνική του να θέτω μικρούς στόχους σε συνδυασμό με οργάνωση και προγραμματισμό. Πήγε καλά τουλάχιστον στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς. Σκέφτομαι να την χρησιμοποιήσω σε μαθητές με χαμηλή επίδοση και αδιαφορία ... Στο μάθημα της κοινωνιολογίας οι μαθητές δεν έπαιρναν το βιβλίο στο σπίτι. Η δουλειά περιορίζεται στην τάξη. Είχε επιτυχία. Εφαρμόζεται και φέτος»*

*«κατάφερα πέρσι σε αρκετό βαθμό να μεταδώσω κάποιες αξίες και στάσεις, που, κατά τη γνώμη μου, πρέπει να ακολουθούμε όλοι μας, για να ζούμε λειτουργικά. Οι τεχνικές που ακολούθησα ήταν η χρήση οπτικοακουστικών μεθόδων, ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες σε θέματα ακανθώδη (π.χ. θανατική ποινή) και στη συνέχεια η συζήτηση προσωπικά με κάποιο μαθητή που δεν έδειχνε να συνεργάζεται ή ήταν πολύ αντιδραστικός. Φέτος, χρησιμοποιώ το διαδραστικό πίνακα και είμαι στη φάση που ψάχνω και άλλους τρόπους, για να έχω τα παιδιά σε εγρήγορση... Είναι το προσωπικό μου στοίχημα!!!»*

### **3.6.5. Συμπεράσματα του 1<sup>ου</sup> μέρους του «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Με βάση τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί έθεσαν ως στόχο κυρίως τη συνέχιση της επεξεργασίας της δουλειάς τους. Ήθελαν να καταγράψουν τα όσα έκαναν. Δύο ήταν οι τρόποι που προτάθηκαν: ατομικά και συνολικά ως ομάδα. Επίσης αναφέρθηκαν σε ενδεχόμενη παρουσίαση του έργου τους και κάτω από ποιες προϋποθέσεις αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί.

Επομένως η καταγραφή του έργου τους και η αντίστοιχη επεξεργασία ή και παρουσίαση αναδείχθηκε ως σημαντικό θέμα για τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρήθηκε ότι ήθελαν η επεξεργασία να γίνει από τους ίδιους και ενδεχομένως για την παρουσίασή τους να συζητούσαν με την ερευνητική ομάδα. Το γεγονός ότι ήθελαν η επεξεργασία τους να γίνει από τους ίδιους έδειχνε το μεγάλο βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία, η οποία σχετιζόταν με το έργο τους. Οπότε η καταγραφή ήταν το μέσο που θα χρησιμοποιούσαν τα μέλη των ομάδων Stand by you , προκειμένου να μελετήσουν το έργο τους. Παρόλ' αυτά δεν ήταν σαφής ο τρόπος με τον οποίο θα πραγματοποιούταν αυτή η καταγραφή και από ποιόν ή ποιους. Επίσης το σχόλιό τους για την παρουσίαση των δεδομένων έδειχνε ότι στηρίζονταν στην ερευνητική ομάδα, σε αυτό το κομμάτι καταγραφής, επεξεργασίας και αξιοποίησης των δεδομένων, κάτι το οποίο δεν ήταν σε θέση να διαχειριστούν σε εκείνη τη φάση.

Το άλλο σημαντικό ζήτημα που αναδείχθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν η διαχείριση περισσότερων ή και πιο σύνθετων προβλημάτων των μαθητών. Η φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές φαίνεται ότι απασχολούσε ιδιαίτερος τους εκπαιδευτικούς. Επομένως θεωρούσαν ότι υπήρχαν κι άλλα προβλήματα τα οποία δεν φαινόταν, η ότι λόγω έλλειψης χρόνου δεν ασχολούνταν και με αυτά.

Τέλος ως θέμα σημαντικό τέθηκε από τους εκπαιδευτικούς η συνεργασία τους εντός ομάδας, αλλά και με εκπαιδευτικούς εκτός ομάδας. Φαίνεται ότι η ομάδα βρισκόταν σε ένα μεταβατικό στάδιο ως προς τη συνεργασία μεταξύ των μελών της, αλλά και την προς τα έξω της παρουσία. Ο τρόπος με τον οποίο συνεργάζονταν τα μέλη των ομάδων με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου και οι κανόνες που διείπαν αυτή τη συνεργασία ήταν βασικά θέματα. Και σε αυτό το σημείο τα ευαίσθητα δεδομένα που διαχειριζόταν η ομάδα, αποτελούσαν ζήτημα για την εξωστρέφειά της, όπως συνέβη και για την παρουσίαση δεδομένων από το έργο των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι παρατηρήθηκε μία συνάφεια στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Για κάθε απάντηση υπήρχε ακόμα μία τουλάχιστον εστιασμένη στο ίδιο ζήτημα. Η ομάδα χαρακτηριζόταν από συνοχή, με αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση από κοινού των αναγκών που πρόεκυπταν. Για παράδειγμα ως προς την επεξεργασία των δεδομένων, αρκετοί ήταν εκείνοι που τόνισαν τη σημασία τους, αλλά υπήρξαν και εκείνοι οι οποίοι αναφέρθηκαν στον τρόπο παρουσίασης των δεδομένων με διακριτικό τρόπο και σεβόμενοι τη φύση των δεδομένων αυτών. Τόσο εκείνοι που αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα της καταγραφής, όσο και εκείνοι που αναφέρθηκαν στον τρόπο παρουσίασης των δεδομένων, προσέγγισαν τα δύο θέματα με τον ίδιο τρόπο. Δεν υπήρχε κάποιος εκπαιδευτικός, να υποστηρίξει ότι δε χρειαζόταν καταγραφή και δεν υπήρξε κάποιος να προτείνει έναν τρόπο παρουσίασης διαφορετικό από τους υπολοίπους.

Σημειώνεται ότι η δράση των εκπαιδευτικών και στην περίπτωση του εργαλείου «στόχος για τη νέα χρονιά και επεξεργασία των δεδομένων της προηγούμενης χρονιάς» ενείχε στοιχεία έρευνας - δράσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην επιλογή ερευνητικής διαδικασίας σε ό,τι αφορά στην στοχοθέτηση και καταγραφή και στην επεξεργασία των δεδομένων, κάτι το οποίο είχε ήδη ξεκινήσει με την από μέρους τους «μοντελοποίηση» της δράσης τους, μετά την υλοποίηση του προηγούμενου ερευνητικού εργαλείου «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών».

Το ζήτημα στη συνέχεια ήταν να προχωρήσουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή των όσων ανέφεραν, ώστε να ληφθούν από την ερευνητική ομάδα αντίστοιχα δεδομένα και να διευκρινιστεί το πώς οι ομάδες Stand by you διαχειρίστηκαν την καταγραφή της δράσης τους και την εξωστρέφεια των ομάδων τους.

### **3.6.6. 2<sup>ο</sup> μέρος του ερευνητικού εργαλείου «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Οι εκπαιδευτικοί είχαν θέσει, όπως παραπάνω περιγράφηκε, τους στόχους τους για το σχολικό έτος 2010-2011. Κατά τη διάρκεια του έτους μέλη της ερευνητικής ομάδας παρίσταντο στις τακτικές εβδομαδιαίες συναντήσεις των ομάδων των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος της ερευνητικής ομάδας ήταν αυτός του παρατηρητή περισσότερο, παρά του καταγραφέα. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν ανοιχτά πλέον, χωρίς να επηρεάζονται από την παρουσία της ερευνητικής ομάδας και τα μέλη της ερευνητικής ομάδας δεν κρατούσαν σημειώσεις.

Η ερευνητική ομάδα με τη σειρά της, βάσει των όσων παρατηρήθηκαν εκείνη τη χρονιά διαπίστωσε μία συνέχιση στο έργο των εκπαιδευτικών. Τα μέλη των ομάδων συνέχισαν να συζητούν με τον τρόπο που αυτό γινόταν και προηγουμένως διατηρώντας τη δομή των ομάδων σταθερή. Επιπλέον γινόταν μία συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ψυχολόγου που συμμετείχε στις ομάδες, ώστε να λάβουν από εκείνη κάποιο υλικό και κάποια καθοδήγηση, με στόχο τη διεύρυνση των ομάδων. Η εξωστρέφεια των ομάδων Stand by you, όπως αυτή αναδείχθηκε και στα προηγούμενα ερευνητικά εργαλεία, ήταν ένα ζήτημα που τους απασχόλησε κατά τη διάρκεια του έτους εκείνου.

Στόχος της ερευνητικής ομάδας στη φάση εκείνη ήταν η συλλογή δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη δράση τους για το στόχο που είχε θέσει ο καθένας τους. Επίσης ήταν σκόπιμο η ερευνητική ομάδα να έχει στη διάθεσή της το υλικό που παρείχε η ψυχολόγος στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος της στις ομάδες των εκπαιδευτικών. Τέλος ζητούμενο αποτελούσε για την ερευνητική ομάδα να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα συνέλεγαν τα δεδομένα τους, ατομικά ή ομαδικά, δεδομένου ότι αυτό είχε τεθεί ως στόχος από τα περισσότερα μέλη των ομάδων.



Η παρούσα ενότητα αφορά στο ερευνητικό εργαλείο συνεντεύξεις «απολογισμός του έργου μου με βάση τους στόχους που έθεσα στην αρχή της σχολικής χρονιάς», το οποίο χρησιμοποίησε η ερευνητική ομάδα, προκειμένου να συλλέξει δεδομένα σε σχέση με το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έκριναν την πορεία τους μέσα στη σχολική χρονιά σε σχέση με το στόχο που είχαν αρχικά θέσει, πώς έδρασαν επ' αυτού, πώς αξιολογούσαν τη δράση τους και με ποια άτομα συνεργάστηκαν για να φέρουν εις πέρας το έργο τους, καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίστηκαν την εξωστρέφεια των ομάδων τους.

### **3.6.7. Σχεδιασμός 2<sup>ο</sup> μέρους του «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-2011 εργάστηκαν πάνω στους στόχους που είχαν θέσει στο ερευνητικό εργαλείο «στόχος για τη νέα χρονιά και επεξεργασία των δεδομένων της προηγούμενης χρονιάς».

Προς τα τέλη της ίδιας χρονιάς, πριν την περίοδο των εξετάσεων, η ερευνητική ομάδα συζήτησε με τους εκπαιδευτικούς και αποφασίστηκε να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με την επίτευξη των στόχων τους και τον αντίστοιχο τρόπο δράσης τους. Μετά από δύο χρόνια της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με την ερευνητική ομάδα, υπήρχε πλέον κλίμα εμπιστοσύνης. Αυτό αφορούσε στη διαχείριση των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων των μαθητών, αλλά και των δεδομένων της δράσης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση του σχολείου.

Η ερευνητική ομάδα έθεσε στους εκπαιδευτικούς το εξής θέμα: θα ήταν σκόπιμο, για την καλύτερη ερευνητική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί να δώσουν συνεντεύξεις, οι οποίες θα ηχογραφούνταν. Τους έγινε σαφές ότι η ηχογράφηση θα βοηθούσε στο να καταγραφούν οι απαντήσεις στους στα ερωτήματα της ερευνητικής ομάδας με ακρίβεια. Με τον τρόπο αυτό θα αποκλειόταν το ενδεχόμενο να χαθεί κάποιο ερευνητικό δεδομένο, καθώς οι συνεντεύξεις έχουν το πλεονέκτημα ότι της συλλογής πλούσιου υλικού, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί ενισχύοντας προηγούμενα ερευνητικά εργαλεία (Μπαμπάλης, κ.ά., 2011: IV) και επιπλέον η δια ζώσης περιγραφή μέσω συνεντεύξεων δίνει ερευνητικά την δυνατότητα να ληφθούν υπόψη χαρακτηριστικά όπως η στάση σώματος, η αντίδραση του

εκπαιδευτικού, και γενικότερα μη λεκτικά – αλλά σημαντικά – στοιχεία ενδεικτικά του κλίματος (Bell, 1997:143;Knox & Burkard, 2009).

Σε επίπεδο επιμόρφωσης κρίθηκε ότι ήταν η σωστή χρονική στιγμή να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις, οι οποίες θα βοηθούσαν τα μέλη των ομάδων να συνοψίσουν τη δράση τους και να την αξιολογήσουν, αξιοποιώντας στη συνέχεια τα αποτελέσματα. Με δεδομένο το καλό κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ ομάδων και ερευνητικής ομάδας, οι συνεντεύξεις αναμενόταν ότι θα είχαν αντίκτυπο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. (Thomaw, et al, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν μεταξύ τους, ο γενικός υποδιευθυντής και οι ψυχολόγοι επίσης και ζήτησαν να μάθουν περίπου ποιες θα είναι οι ερωτήσεις που θα τους θέτονταν από την ερευνητική ομάδα. Επομένως τους έγινε μία περιγραφή σε ό,τι αφορούσε τα ζητούμενα σε ερευνητικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα η ερευνητική ομάδα τόνισε το γεγονός ότι μετά την καταγραφή των στόχων των εκπαιδευτικών, έπεται μία ανασκόπηση της δράσης τους και αξιολόγηση αυτής από τους ίδιους. Παρόμοια διαδικασία είχε ακολουθηθεί και την προηγούμενη χρονιά με το εργαλείο των εστιασμένων συζητήσεων και η διαφορά θα ήταν η ηχογράφηση και μία περισσότερο πλαισιωμένη συζήτηση με βάση τις ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τη συγκατάθεσή τους, όπως και ο γενικός υποδιευθυντής. Επίσης οι ψυχολόγοι των ομάδων συμφώνησαν και τελικά οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να προχωρήσουν στις συνεντεύξεις με την ερευνητική ομάδα.

Σημειώνεται ότι οι ψυχολόγοι που συμμετείχαν στις ομάδες, έλαβαν ηλεκτρονικά τις ερωτήσεις που θα θέτονταν στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να δώσουν τη συγκατάθεσή τους για τις συνεντεύξεις. Με τον τρόπο αυτό ήθελαν να εξασφαλίσουν ότι δε θα διέρρεαν προσωπικά δεδομένα των μαθητών.

Επίσης ο γενικός υποδιευθυντής έλαβε τις ερωτήσεις ηλεκτρονικά, ώστε να συμφωνήσει κι εκείνος στη λήψη δεδομένων μέσω συνεντεύξεων, και να βεβαιωθεί ότι δε θα θίγονταν δεδομένα των μαθητών του σχολείου και ότι οι ερωτήσεις ήταν πράγματι προσανατολισμένες στο έργο των εκπαιδευτικών.

### **3.6.8. Υλοποίηση 2<sup>ο</sup> μέρους του «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Μετά από συζήτηση με την ερευνητική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί όρισαν τον χρόνο που θα έδιναν τις συνεντεύξεις. Επέλεξαν οι συνεντεύξεις να πραγματοποιηθούν μετά το τέλος της σχολικής χρονιάς, ώστε να διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο. Τους ανησυχούσε αρκετά το θέμα της χρονικής διάρκειας της κάθε συνέντευξης. Ρωτούσαν την ερευνητική ομάδα πόσο διαρκούσε η κάθε συνέντευξη σε τέτοιες περιπτώσεις. Η ερευνητική ομάδα απάντησε ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετική, οπότε αντίστοιχα καθορίζεται ο απαιτούμενος χρόνος. Επιπλέον σημαντικό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να ανακαλέσουν ενέργειες που έκαναν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Συνεπώς το συντομότερο δυνατό θα ήταν καλό για την αξιοπιστία των δεδομένων. Αυτό σε συνδυασμό με το να είναι ξεκούραστοι οι εκπαιδευτικοί και όντως να έχουν στη διάθεσή τους χρόνο, ώστε να μην παραλείψουν σημαντικά στοιχεία της δράσης τους.

Σημειώνεται στο σημείο αυτό ότι για την επόμενη σχολική χρονιά το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου είχε ανακοινώσει αλλαγές στη διοίκηση. Τα μέλη των ομάδων Stand by you θα αναλάμβαναν νέα καθήκοντα ως επόπτες διαφορετικών τάξεων ή ως μέλη της διοίκησης του σχολείου ως διευθυντές Γυμνασίου, Λυκείου κλπ. Το γεγονός αυτό είχε επιφέρει μία σχετική αναστάτωση. Η ερευνητική ομάδα εντοπίζοντας το κλίμα αυτό, συζήτησε με τους εκπαιδευτικούς και αποφάσισαν από κοινού να υπάρξει ερώτηση η οποία θα αναφερόταν γενικότερα στις απαιτήσεις της θέσης που μέχρι και εκείνη τη χρονιά οι εκπαιδευτικοί των ομάδων κατείχαν στο σχολείο. Συμφωνήθηκε η ερώτηση αυτή να έχει ως στόχο την ανάδειξη των δεξιοτήτων που απαιτούνταν, ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός ως μέλος της διοίκησης τους σχολείου να φέρει εις πέρας το έργο του.

Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων αυτών είχαν πλέον φθάσει σε σημείο να συνδιαμορφώνουν, όχι μόνο τη μορφή του ερευνητικού εργαλείου, αλλά και το περιεχόμενό του. Αυτό ήταν ενθαρρυντικό για τη συνεργασία τους με την ερευνητική ομάδα, καθώς σε επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν εμφανές ότι είχαν μπει στη διαδικασία να ερευνούν το έργο τους οι ίδιοι και να το αξιολογούν μέσα από τη δική τους αντίστοιχη ερευνητική διαδικασία ως ομάδα.

### **3.6.9. Παρουσίαση 2<sup>ου</sup> μέρους του «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Η ερευνητική ομάδα κατά τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς έθεσε τις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Τι ενέργειες έκανα σε σχέση με το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς;

.....

2. Με ποιους συνεργάστηκα προκειμένου να πετύχω το στόχο μου;

.....

3. Τι εμπόδια συνάντησα κατά τη διάρκεια της χρονιάς σε σχέση με την επίτευξη του στόχου μου;

.....

4. Πώς κρίνω την έως τώρα πορεία μου και τα επιτεύγματά μου σε σχέση με τον αρχικό μου στόχο;

.....

5. Τι αλλαγές πρέπει να κάνω επιπλέον ώστε να επιτευχθεί ο στόχος μου;

.....

6. Ποιες διορθώσεις χρειάζεται το αρχικό μου σχέδιο δράσης;

.....

7. Ποιες δεξιότητες αξιοποιούνται ή απαιτούνται βάσει της περσινής θέσης σε σχέση με τη νέα μου θέση;

.....

### **3.6.10. Επεξεργασία δεδομένων συνεντεύξεων «απολογισμός του έργου μου με βάση το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς»**

Με βάση τα δεδομένα που έλαβε η ερευνητική ομάδα, έγινε αντίστοιχη ποιοτική ανάλυση. Για κάθε εκπαιδευτικό απομαγνητοφωνήθηκε η συνέντευξή του, καταγράφηκαν οι απαντήσεις και ακολούθως έγινε μία περίληψη της απάντησης ανά ερώτηση. Τέλος

προέκυψαν δύο με τρεις προτάσεις ενδεικτικές ως προς το περιεχόμενο της κάθε απάντησης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι προτάσεις που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά ερώτηση, ως ενδεικτικές των απαντήσεών τους. Με βάση αυτήν ανάλυση των δεδομένων θα εξεταστεί το τι απάντησαν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη θεματολογία. Δηλαδή ποια ήταν τα κυρίαρχα ζητήματα σε κάθε ερώτηση. Εξαιρέση αποτελεί η δεύτερη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς «με ποιους συνεργάστηκα, προκειμένου να πετύχω το στόχο μου»; Σε αυτήν την περίπτωση, επειδή οι απαντήσεις ήταν περιορισμένου εύρους, αναφέρονται μία μία και μαζί ο αριθμός των εκπαιδευτικών που τις έδωσαν (βλ. παράρτημα 7, σελ. 385).

**1<sup>η</sup> ερώτηση:** «Τι ενέργειες έκανα σε σχέση με το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς;»

**1<sup>ος</sup> επόπτης:**

**Στόχος:**

Στήριξη μαθητών με δύσκολες συμπεριφορές

Ανάδειξη – καταγραφή τεχνικών αντιμετώπισης προβλημάτων

Αντιμετώπιση προβλημάτων μέσα στην τάξη – ανάδειξη τεχνικών

Αξιοποίηση της θέσης της επόπτριας

**Απάντηση στην 1<sup>η</sup> ερώτηση «Τι ενέργειες έκανα σε σχέση με το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς;»**

επικοινωνία τακτική με την ψυχολόγο του Stand by you και τον ψυχίατρο

επικοινωνία τακτική με τη διεύθυνση

ενημέρωση συναδέλφων

**2<sup>ος</sup> επόπτης:**

**Στόχος:**

αντιμετώπιση και καταγραφή των πολλών περιστατικών που εμφανίζονται καθημερινά από μία πλειάδα μαθητών

καταγραφή σε δύο σκέλη (γεγονός – κωδικοποίηση τεχνικής) περιστατικών προηγούμενων ετών

**Απάντηση στην 1η ερώτηση «Τι ενέργειες έκανα σε σχέση με το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς;»**

καταγραφή από τα μέσα του έτους και μετά

τήρηση ημερολόγιο καθημερινά σε σχέση με την πορεία της δράσης του

**3<sup>ος</sup> επόπτης:**

**Στόχος:**

δημιουργία προγράμματος class alert που αφορά τη λειτουργία και τη διαχείριση της τάξης κείμενο καταγραφής περιστατικών των προηγούμενων χρόνων και γενικές αρχές αντιμετώπισής τους

**Απάντηση στην 1<sup>η</sup> ερώτηση «Τι ενέργειες έκανα σε σχέση με το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς;»**

ενημέρωση μαθητών, με τους οποίους έθεσε και αντίστοιχους ακαδημαϊκούς στόχους

συνεργασία με γονείς, οι οποίοι ενημερώθηκαν ότι τα παιδιά τους θα εντάσσονταν σε πρόγραμμα «μαθησιακής ανέλιξης»

συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, ώστε να τεθούν στόχοι για συγκεκριμένους μαθητές

**4<sup>ος</sup> επόπτης:**

**Στόχος:**

συνειδητοποίηση του ρόλου τους ως ομάδα και των δυνατοτήτων τους

εύρεση περισσότερου χρόνου για τα παιδιά που έχουν ανάγκη τη βοήθειά τους

**Απάντηση στην 1<sup>η</sup> ερώτηση «Τι ενέργειες έκανα σε σχέση με το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς;»**

προσπάθησε να βρει όσο το δυνατό περισσότερο χρόνο και να έχει συνεχή παρουσία για τα παιδιά

**5<sup>ος</sup> επόπτης:**

**Στόχος:**

αξιοποίηση συναδέλφων

περισσότερος χρόνος για να ασχοληθεί με μαθητές 'που περνούν απαρατήρητοι'

**Απάντηση στην 1<sup>η</sup> ερώτηση «Τι ενέργειες έκανα σε σχέση με το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς;»**

προσέγγιση συναδέλφων εκτός Stand by you

πληροφορίες από τους υπόλοιπους επόπτες και την ψυχολόγο της ομάδας του Stand by you

**6<sup>ος</sup> επόπτης:****Στόχος:**

ακόμα μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας

εστίαση σε καταστάσεις που δεν είναι εύκολα ορατές

**Απάντηση στην 1<sup>η</sup> ερώτηση «Τι ενέργειες έκανα σε σχέση με το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς;»**

καταγραφή στοιχείων

επιλογή ατόμων ομάδας Stand by you με τα οποία θα συνεργαζόταν

παρουσίαση στην ομάδα των λόγων για τους οποίους επιλεγόταν κάθε παιδί

επιλογή τρόπων και στρατηγικών με τα οποία θα κινούταν

**Απαντήσεις των εκπαιδευτικών - εποπτών στη 2<sup>η</sup> ερώτηση: «Με ποιους συνεργάστηκα προκειμένου να πετύχω το στόχο μου;»**

Συνεργασία με ψυχολόγο της ομάδας Stand by you: τέσσερις εκπαιδευτικοί

Συνεργασία με εκπαιδευτικούς του σχολείου που δεν ανήκουν στην ομάδα Stand by you: πέντε εκπαιδευτικοί

Συνεργασία με γενική διεύθυνση: τρεις εκπαιδευτικοί

Συνεργασία με εξωσχολικούς: ένας εκπαιδευτικός

Συνεργασία με άλλους μαθητές: δύο εκπαιδευτικοί

Συνεργασία με γονείς: τέσσερις εκπαιδευτικοί

Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας του Stand by you: τέσσερις εκπαιδευτικοί

**Απαντήσεις των εκπαιδευτικών – εποπτών στην 3<sup>η</sup> ερώτηση: «Τι εμπόδια συνάντησα κατά τη διάρκεια της χρονιάς σε σχέση με την επίτευξη του στόχου μου;»**

**1<sup>ος</sup> επόπτης:**

Η ίδια η υφή του προβλήματος

Το τυπικό κομμάτι (απουσίες μαθήτριας και δικαιολόγησή τους)

Ψυχολογικό κόστος για τον ίδιο τον επόπτη

Ο γονέας ήταν συνεργάσιμος, αλλά ανήμπορος να βοηθήσει

**2<sup>ος</sup> επόπτης:**

Η έλλειψη χρόνου

Δεν έφτιαξε φόρμα, ώστε να κωδικοποιήσει τα δεδομένα

**3<sup>ος</sup> επόπτης:**

Έλλειψη εχεμύθειας από συναδέλφους

Η ίδια η υφή του προβλήματος (ήταν δύσκολο τα παιδιά να μάθουν να λειτουργούν με έναν νέο τρόπο απέναντι στα μαθήματά τους)

**4<sup>ος</sup> επόπτης:**

Τα τελείως διαφορετικά περιστατικά

Η ίδια η υφή των περιστατικών (π.χ. μαθητής που λόγω νευρολογικού προβλήματος δε μπορεί να σηκώσει ο ίδιος την τσάντα του)

**5<sup>ος</sup> επόπτης:**

Η έλλειψη χρόνου

**6<sup>ος</sup> επόπτης:**

Η φύση του προβλήματος (στην επικοινωνία με το μαθητή, διότι ο μαθητής έλεγε ψέματα)

Οι γονείς μαθητή που δεν ήταν συνεργάσιμοι



**Απαντήσεις των εκπαιδευτικών – εποπτών στην 4<sup>η</sup> ερώτηση: «Πώς κρίνω την έως τώρα πορεία μου και τα επιτεύγματά μου σε σχέση με τον αρχικό μου στόχο;»**

**1<sup>ος</sup> επόπτης:** πέτυχε στο 100% τους στόχους που έθεσε

**2<sup>ος</sup> επόπτης:** κατέγραφε στο ημερολόγιο, αλλά δεν είναι ικανοποιημένος – ήθελε κάτι πιο ολοκληρωμένο

**3<sup>ος</sup> επόπτης:** Θετική κρίνει την έως τότε πορεία του, καθώς «είναι η πρώτη φορά που εφαρμόζεται κάτι τέτοιο»

**4<sup>ος</sup> επόπτης:** παίρνει κουράγιο από τα σχόλια των μαθητών και των γονέων, ώστε να συνεχίσει

**5<sup>ος</sup> επόπτης:** σε ένα σημαντικό ποσοστό οι παρεμβάσεις που έκανε είχαν αποτέλεσμα

**6<sup>ος</sup> επόπτης:** σε γενικές γραμμές ήταν πολύ ευχαριστημένος, καθώς στο μεγαλύτερο μέρος της προσπάθειας λειτούργησε προληπτικά

**Απαντήσεις των εκπαιδευτικών – εποπτών στην 5<sup>η</sup> ερώτηση: «Τι αλλαγές πρέπει να κάνω επιπλέον ώστε να επιτευχθεί ο στόχος μου;»**

**1<sup>ος</sup> επόπτης:**

Να είχε λιγότερες διδακτικές ώρες ή λιγότερη γραφειοκρατική δουλειά

**2<sup>ος</sup> επόπτης:**

Έκανε την καταγραφή, για να έχει όλα τα στοιχεία που χρειαζόταν και μέχρι εκεί.

**3<sup>ος</sup> επόπτης:**

Πιο άμεση συνεργασία με εκπαιδευτικούς

Καλύτερο υλικό καταγραφής και όχι πρόχειρες σημειώσεις, ώστε αυτό να διατίθεται στους εκπαιδευτικούς προς αξιοποίηση

**4<sup>ος</sup> επόπτης:**

Επιπλέον χρόνο

Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών

Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

**5<sup>ος</sup> επόπτης:**

Να δημιουργεί ευκαιρίες, ώστε να αναλάβει περισσότερα παιδιά

**6<sup>ος</sup> επόπτης:**

Να συνεργαστεί με περισσότερους συναδέλφους

**Απαντήσεις των εκπαιδευτικών – εποπτών στην 6<sup>η</sup> ερώτηση «Ποιες διορθώσεις χρειάζεται το αρχικό μου σχέδιο δράσης;»**

**1<sup>ος</sup> επόπτης:**

Οριοθέτηση, ώστε ο επόπτης να μην επηρεάζεται τόσο πολύ από το πρόβλημα του μαθητή

**2<sup>ος</sup> επόπτης:**

Φόρμα καταγραφής, ώστε ως ομάδα να κωδικοποιήσουν τα δεδομένα και να έχουν έναν «οδηγό» αυτοί, αλλά και να βοηθηθούν οι επόμενοι που θα ανήκουν στην ομάδα του Stand by you

**3<sup>ος</sup> επόπτης:**

Να ήξερε από την αρχή περισσότερα στοιχεία για τα παιδιά (όπως η οικογενειακή τους κατάσταση κ.ά.)

Μεγαλύτερη συλλογή πληροφοριών από την ομάδα του Stand by you

**4<sup>ος</sup> επόπτης:**

να μην κρίνουν από την αρχή κάποια γεγονότα και να δίνουν το χρόνο που χρειάζεται για να μουν βαθύτερα στην ψυχή των παιδιών

**5<sup>ος</sup> επόπτης:**

να βρίσκει περισσότερο χρόνο

**6<sup>ος</sup> επόπτης:**

δε θα έκανε κάποια διόρθωση

**Απαντήσεις των εκπαιδευτικών – εποπτών στην 7<sup>η</sup> ερώτηση: «Ποιες δεξιότητες αξιοποιούνται ή απαιτούνται βάσει της περσινής θέσης σε σχέση με τη νέα μου θέση;»**

**1<sup>ος</sup> επόπτης:**

«το να ακούω»

Η συνειδητοποίηση ότι πρέπει να θέτεις μικρούς στόχους και να τους πετυχαίνεις

Να χαιρόμαστε με μικρά πράγματα

Η αποδοχή του κάθε ανθρώπου όπως είναι, χωρίς να γίνεται προσπάθεια να τον αλλάξουμε

### **2<sup>ος</sup> επόπτης:**

Έχει μοντελοποιήσει την γραφειοκρατική δουλειά και μπορεί με άνεση να ανταπεξέρχεται σε αυτήν.

Να βλέπει πράγματα πιο βαθιά

### **3<sup>ος</sup> επόπτης:**

Το να είναι επικοινωνιακός με τα παιδιά

Ευκολία στην επικοινωνία και τη μεταδοτικότητα στους μαθητές

Εμπειρία στην επικοινωνία με τους γονείς

Εμπειρία στη διαχείριση ποινών

### **4<sup>ος</sup> επόπτης:**

Το πνεύμα διοίκησης

Απλότητα

Διαθεσιμότητα

Σταθερότητα

Αγάπη πολλή για κάποιον με τον οποίο συνεργαζόμαστε

### **5<sup>ος</sup> επόπτης:**

Οικειότητα με τους μαθητές

Άνεση από μέρους των μαθητών να του μιλήσουν και να του ανοιχτούν

Καλός χειρισμός της γραφειοκρατίας

Επικοινωνία με άλλους επόπτες σε καλό επίπεδο

**6<sup>ος</sup> επόπτης:** Δεν απάντησε.

### **3.6.11. Κύριες επισημάνσεις 2<sup>οο</sup> μέρος του «εμβάθυνση στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών»**

Στο σημείο αυτό παρατίθενται σχόλια που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω.

Σε σχέση με την πρώτη ερώτηση «**τι έκανα σε σχέση με το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς**» τα μέλη των ομάδων αναφέρθηκαν στην εξωστρέφεια της ομάδας και στην καταγραφή των περιστατικών που αντιμετωπίζουν. Οι τέσσερις στους έξι εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς εντός και εκτός ομάδας τους, με τις ψυχολόγους των ομάδων, με τους γονείς των μαθητών και με τη διοίκηση του σχολείου. οι δύο από τους έξι επόπτες αναφέρθηκαν στην καταγραφή των περιστατικών που έκαναν (βλ. παράρτημα 7, σελ. 317-324).

Για τη δεύτερη ερώτηση που τους τέθηκε, «**Με ποιους συνεργάστηκα προκειμένου να πετύχω το στόχο μου;**», οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν συνεργαστεί οι περισσότεροι (5 στους 6) με συναδέλφους εκπαιδευτικούς εκτός των ομάδων Stand by you (βλ. παράρτημα 7, σελ. 317-324).

Οι τέσσερις στους έξι επόπτες ανέφεραν ότι συνεργάστηκαν με τις ψυχολόγους των ομάδων Stand by you και ήταν εκείνοι που επίσης ανέφεραν τη συνεργασία τους με τους γονείς μαθητών. Αυτό είναι ενδεικτικό του ότι οι ψυχολόγοι συνεργάζονταν με τα μέλη των ομάδων στη διαχείριση των γονέων των μαθητών.

Τέλος οι τέσσερις στους έξι επόπτες ανέφεραν ότι συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς των ομάδων Stand by you και τρεις από τους έξι εκπαιδευτικούς ότι συνεργάστηκαν με τη γενική διεύθυνση του σχολείου.

Για την Τρίτη ερώτηση 3<sup>η</sup> ερώτηση «**Τι εμπόδια συνάντησα κατά τη διάρκεια της χρονιάς σε σχέση με την επίτευξη του στόχου μου;**», η πλειοψηφία (4 στους 6) των ερωτηθέντων απάντησε ότι το βασικό εμπόδιο ήταν η υφή των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που παρουσιάζονταν κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης των προβλημάτων των μαθητών (βλ. παράρτημα 7, σελ. 317-324).

Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«τα προβλήματα ήταν αρκετά σοβαρά και η εικόνα δεν ήταν πάντα ξεκάθαρη»

«Εμπόδιο ήταν η ίδια η φύση του προβλήματος του παιδιού»

Δύο από τους έξι επόπτες έθεσαν ως εμπόδιο την έλλειψη χρόνου. Σημειώνεται στο σημείο αυτό ότι η έλλειψη χρόνου αναφέρθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της συγκεκριμένης συνέντευξης, ως κάτι που θα ήθελαν να βελτιωθεί κατά τις απαντήσεις σε επόμενες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης .

Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Ένα εμπόδιο ήταν ο χρόνος. Δεν έχω πάντα την άνεση να κάνω την άμεση παρέμβαση τη στιγμή που το θέμα καίει.»

«Τα εμπόδια είναι κλασικά. Ότι δηλαδή μας παίρνει η μπάλα που λέει ο λόγος. Ο χρόνος... το ένα μετά το άλλο και δεν μπορούμε, δεν έχουμε κατά κάποιον τρόπο, μέσα στην καθημερινότητα που προκύπτουν τόσα προβλήματα, χρόνο.»

Σε σχέση με την τέταρτη ερώτηση, **«Πώς κρίνω την έως τώρα πορεία μου και τα επιτεύγματά μου σε σχέση με τον αρχικό μου στόχο;»**, στην πλειοψηφία τους, οι επόπτες έκριναν θετικά τη δράση τους (5 στους 6) και ήταν ευχαριστημένοι από τα αποτελέσματα που είχαν. Ο έκτος επόπτης απάντησε ότι πάντα αναζητά βελτιώσεις σε αυτό που κάνει.

Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα αποσπάσματα (βλ. παράρτημα 7, σελ. 317-324):

«Θεωρώ ότι πετύχαμε το 100% του στόχου μας και θα σου πω γιατί.»

«Νομίζω θετική... νομίζω ότι ως πρώτο αποτέλεσμα είναι θετικό.»

«Εγώ γενικά δεν είμαι ευχαριστημένος από τον εαυτό μου, με την έννοια του ότι όταν θέλω να κάνω κάτι και δε μπορώ να το κάνω για διάφορους λόγους ή τουλάχιστον είμαι τελειομανής. Εγώ ό,τι θέλω να κάνω θέλω να το κάνω καλά. Κατέγραφα σε αυτό το ημερολόγιο αλλά δεν είμαι ευχαριστημένος, ήθελα να είναι κάτι πιο ολοκληρωμένο.»

Στην πέμπτη ερώτηση **«Τι αλλαγές πρέπει να κάνω επιπλέον ώστε να επιτευχθεί ο στόχος μου;»**, οι τρεις στους έξι εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. πιο συγκεκριμένα έγινε αναφορά στη συνεργασία μεταξύ των εποπτών

που συμμετείχαν στις ομάδες και στη συνεργασία των εποπτών με τους εκπαιδευτικούς ευρύτερα του σχολείου.

Αντίστοιχα παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα (βλ. παράρτημα 7, σελ. 317-324):

«Νομίζω ότι ... Θα πρέπει να έχω πιο άμεση συνεργασία με τους συναδέλφους,»

«βέβαια σου ξαναλέω θέλει πολλή προσοχή, μάλλον κινούμαι με βάση το πόσο καλά τον γνωρίζω, ώστε να μπορώ να του ζητήσω, να του εξηγήσω ή να τον εμπιστευτώ.»

«Η μόνη αλλαγή που θα έκανα θα ήταν να συνεργαστώ με περισσότερους συναδέλφους για κάθε περίπτωση. Πιστεύω ότι αυτό θα με βοηθούσε να ελέγξω περισσότερο τα πράγματα και να έχω ακόμα καλύτερα αποτελέσματα.»

Επίσης δύο στους έξι επόπτες θα ήθελαν να έχουν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο. Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά στην έλλειψη χρόνου, όπως και στην ερώτηση σε σχέση με τα εμπόδια που οι εκπαιδευτικοί συνάντησαν κατά τη δράση τους.

Αντίστοιχα αναφέρονται τα ακόλουθα αποσπάσματα (βλ. παράρτημα 7, σελ. 317-324):

«Πάλι θα μιλήσω για το χρόνο. Μακάρι να είχα όλη την ημέρα για τέτοιες περιπτώσεις. Θα το πω έτσι απλά.»

«Ένα σημείο που θεωρώ σημαντικό είναι να βρίσκω χρόνο πιέζοντας εγώ το πρόγραμμά μου, να βρίσκω εγώ ευκαιρίες να επικοινωνώ με τα παιδιά και να «βγαίνουνε» οι περιπτώσεις που δε φαίνονται, που δε θα σου δώσουν αφορμή»

Στην ερώτηση **«Ποιες διορθώσεις χρειάζεται το αρχικό μου σχέδιο δράσης;»**, ο κάθε εκπαιδευτικός απάντησε με διαφορετικό τρόπο, κάνοντας ανασκόπηση της δράσης του.

Τρεις από τους έξι εκπαιδευτικούς που απάντησαν αναφέρθηκαν στην ροή πληροφορίας είτε μέσω καταγραφής των δεδομένων είτε μέσα από τη συνεργασία με άλλους επόπτες στα πλαίσια της ομάδας (βλ. παράρτημα 7, σελ. 317-324).

Πιο συγκεκριμένα για την καταγραφή, ζητούμενο αποτέλεσε η συστηματοποιημένη καταγραφή έτσι, ώστε η οποιαδήποτε πληροφορία να είναι διαθέσιμη άμεσα στον εκπαιδευτικό που τη χρειάζεται. Επίσης έγινε αναφορά και στη μοντελοποίηση του τρόπου δράσης ή μια πιο κωδικοποιημένη καταγραφή, που θα επέτρεπε να αντιμετωπιστούν παρόμοια περιστατικά στο μέλλον, πιο άμεσα και να αξιοποιηθεί η προτεραιότητα εμπειρία.

Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών:

«κάπου να βρεθεί μία φόρμα έτσι, ώστε, ... εντάξει εδώ καταγράφεις το περιστατικό, ίσως οι τεχνικές που είναι ίδιες πλέον σε κάθε περιστατικό, κι είναι ανάλογα με την περίπτωση, αυτές κατά κάποιον τρόπο σαν ομάδα πρέπει να τις κωδικοποιήσουμε και να τις έχουμε σαν ένα μπούσουλα και ίσως να βοηθάει και τους επόμενους»

«να ήξερα πολύ περισσότερα στοιχεία από την αρχή για τα παιδιά»

«νομίζω ότι θα πρέπει να φτιάξουμε κάποιους μηχανισμούς...»

Το δεύτερο ζήτημα στο οποίο αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ο ρόλος της ομάδας στην οποία συμμετείχαν σε σχέση με τη λήψη πληροφοριών για τους μαθητές. Αφενός μάθαιναν για μαθητές από επόπτες των προηγούμενων τάξεων, τους οποίους θα είχαν και οι ίδιοι, αφετέρου αναφέρονταν περιστατικά παρόμοια με τα δικά τους και υπήρχε ένας κάποιος ενδεικτικός τρόπος δράσης που έχει ήδη εφαρμοστεί. Σε σχέση με τη ροή πληροφοριών αναφέρθηκε και ο ρόλος της ψυχολόγου ως βοηθητικός για το έργο των εκπαιδευτικών.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών :

«έτσι έχεις δεχθεί κάποια πράγματα, έχεις ακούσει περιπτώσεις αντιμετώπισης, έχουν ανοιχτεί προσπάθειες, έχεις δει αν πιάνει κάτι, ζητάς βοήθειες»

«κάθε επόπτης παραδίδει στον επόμενο, δηλαδή σε αυτόν που τον ακολουθεί στην τάξη, δεδομένα που έχει και θα τον βοηθήσουν»

«η συνεργασία με την ψυχολόγο του σχολείου, το Stand by you και τις άλλες ομάδες βοηθάει, να έχουμε συλλογή όσο περισσότερων πληροφοριών μπορούμε»»

Ένας εκπαιδευτικός από τους έξι αναφέρεται στην οριοθέτηση του ίδιου του εκπαιδευτικού απέναντι στο πρόβλημα του μαθητή και συγκεκριμένα αναφέρει «για την περσινή χρονιά δε θά 'κανα τίποτα διαφορετικό... εκτός από το λίγο να προστάτευα τον εαυτό μου, αλλά εντάξει».

Δύο από τους έξι εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στο χρόνο και τέλος ένας από τους έξι εκπαιδευτικούς που απάντησαν, αναφέρει ότι δε θα άλλαζε κάτι στο αρχικό του σχέδιο δράσης, καθώς, όπως ανέφερε: «στο αρχικό μου σχέδιο δράσης δε θα έκανα κάποια

διόρθωση. Θεωρώ ότι και στις δύο περιπτώσεις ξεκίνησα αρκετά οργανωμένα και πολύ προσεκτικά» (βλ. παράρτημα 7, σελ. 317-324).

### **3.6.12. Η καταγραφή του έργου των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο**

Η καταγραφή των δεδομένων έγινε από τους εκπαιδευτικούς των ομάδων Stand by you για πρώτη φορά. Πραγματοποιήθηκε σε δύο περιπτώσεις σε ατομικό επίπεδο (βλ. παράρτημα 7, σελ. 317-324).

Δύο από τους έξι εκπαιδευτικούς κατέγραφαν δεδομένα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (παράγραφος 3.6.10, σελ. 213, «...ημερολόγιο...», σελ. 208, «...πρόχειρες σημειώσεις...»). Στην πρώτη περίπτωση καταγραφής δεδομένων σε ατομικό επίπεδο ο εκπαιδευτικός κράτησε ημερολόγιο από τη δράση του και στοιχεία των μαθητών με τους οποίους ασχολήθηκε. Αυτό είχε νόημα, καθώς τον εξυπηρετούσε και στη διαχείριση των γονέων των μαθητών. Όταν προέκυπτε συζήτηση με γονέα μαθητή, είχε στη διάθεσή του όλα τα απαραίτητα στοιχεία, προκειμένου να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Επίσης κατέγραφε τη δράση του, ώστε να την μοντελοποιήσει, και να μπορεί να ανατρέχει όποτε αυτό θα χρειαζόταν σε έναν ενδεικτικό τρόπο αντιμετώπισης προηγούμενου παρόμοιου περιστατικού με μαθητή και ομοίως να αντιμετωπίσει κάποιο νέο που θα προέκυπτε. Ζητούμενο στην περίπτωση αυτό αποτέλεσε η επεξεργασία των δεδομένων. Ο εκπαιδευτικός ήθελε στη συνέχεια να φτιάξει ο ίδιος μία φόρμα καταγραφής δεδομένων, η οποία θα είχε τέτοια δομή που να κωδικοποιούνται τα δεδομένα άμεσα (παράγραφος 3.6.10, σελ. 213-214).

Στη δεύτερη περίπτωση ατομικής καταγραφής δεδομένων, ο εκπαιδευτικός είχε ως ζήτημα τη διαχείριση όχι μόνο μεμονωμένων περιπτώσεων μαθητών, αλλά ολόκληρης της τάξης. Ξεκίνησε τη δράση του εντάσσοντας και άλλους εκπαιδευτικούς σε αυτήν. Αρχικά κρατούσε σημειώσεις από τα γεγονότα που προέκυπταν όταν προέκυπταν. Τα όσα κατέγραφε ήταν αποτέλεσμα της δικής του δράσης στην καθημερινή ζωή του σχολείου ή αποτελέσματα της δράσης και των άλλων εκπαιδευτικών, οι οποίοι του τα διηγούνταν και μαζί τα επεξεργάζονταν. Το ζητούμενο ήταν στην περίπτωση αυτή να αντληθούν πληροφορίες για τους μαθητές, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων της τάξης να είναι ενημερωμένοι και αντιστοίχως να δρουν και να διαχειρίζονται καλύτερα τους μαθητές εντός τάξης. Μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών προέκυψαν θέματα εχεμύθειας και συνεννόησης. Ο εκπαιδευτικός έκρινε και στην περίπτωση αυτή, όπως και



στην προηγούμενη ατομικής καταγραφής, ότι μία φόρμα καταγραφή με κωδικοποιημένη μορφή, θα ήταν καλύτερο εργαλείο και θα επέτρεπε μία δυναμική χρήση των δεδομένων. Δηλαδή θα μπορούσε ο κάθε εκπαιδευτικός να την αξιοποιήσει στο βαθμό που θα επιθυμούσε και παράλληλα η διάχυση των πληροφοριών θα ήταν πιο περιορισμένη, από ό,τι να γίνονται συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και να εκτίθενται προσωπικά δεδομένα των μαθητών (παράγραφος 3.6.10, σελ. 213-214).

Όπως ήταν σαφές, βάσει των δύο παραπάνω περιπτώσεων εκπαιδευτικών που προχώρησαν σε ατομική καταγραφή γεγονότων και περιστατικών, ήταν σημαντικό να γίνεται η ατομική καταγραφή με βάση κάποιο αρχικό σχέδιο και όχι ως ανοιχτό κείμενο. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μία σαφής μορφή καταγραφής βοηθούσε στην αξιοποίηση των δεδομένων άμεσα, καθώς οι πληροφορίες θα ήταν σαφείς και διαθέσιμες ανά πάσα ώρα, αλλά και στο μέλλον, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο εύκολο να επεξεργαστούν πληροφορίες με συγκεκριμένη δομή και να τις αξιοποιήσουν ως υπόδειγμα για μελλοντική τους δράση.

### **3.6.13. Η καταγραφή του έργου των εκπαιδευτικών σε ομαδικό επίπεδο**

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς που προχώρησαν σε ατομική καταγραφή δεδομένων, ολόκληρη η ομάδα του Stand by you αποφάσισε την επόμενη σχολική χρονιά, με επίσημο τρόπο να γίνεται καταγραφή των περιστατικών που τα μέλη της χειρίζονταν, υπό μορφή πρακτικών του σχολείου. Προκειμένου να γίνει αυτή η ομαδική καταγραφή, δημιουργήθηκε στην ομάδα μία νέα δομή.

Οι εκπαιδευτικοί, θέλοντας να επεξεργαστούν τα δεδομένα τους και να τα αξιοποιήσουν, οργάνωσαν την ομάδα τους ως εξής: δημιούργησαν μία συγκεκριμένη δομή στις δύο ομάδες Γυμνασίου και Λυκείου, που θα εξυπηρετούσε στην καταγραφή κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους. Στην κάθε ομάδα υπήρχε ο «γραμματέας», ο οποίος κατέγραφε τις συζητήσεις, κρατώντας πρακτικά. Επίσης ορίστηκε ένας εκπαιδευτικός ως συντονιστής, ρόλο τον οποίο πρωτίτερα είχε η ψυχολόγος που συμμετείχε στην ομάδα.

Τα όσα καταγράφονταν θα ήταν πλέον στη διάθεση των όποιων αντίστοιχων ομάδων διαμορφώνονταν στο μέλλον, στη διάθεση του σχολείου ευρύτερα, αν αυτό ήταν αναγκαίο, και στη διάθεση των ίδιων των μελών της ομάδας. Τα πρακτικά αυτά ανήκαν

στο σχολείο και τα διαχειρίζονταν οι εκπαιδευτικοί των ομάδων σε συνεργασία με τις ψυχολόγους και τη γενική διεύθυνση.

Το ενδιαφέρον σημείο ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν την καταγραφή των δεδομένων από τους ίδιους ως στοιχείο αυτονομίας της ομάδας τους. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια κανονισμένης συνάντησής τους, στην οποία παραβρέθηκε η ερευνητική ομάδα, παρουσίασαν στα μέλη της ερευνητικής ομάδας τον νέο τρόπο με τον οποίο πλέον λειτουργούσαν. Δηλαδή ποιος είχε αναλάβει την καταγραφή, ποιος είχε αναλάβει το συντονισμό και ούτω καθ' εξής. Επιπλέον τόνισαν ότι ήταν σε θέση να οργανώσουν και να εξελίξουν το έργο τους χωρίς να χρειάζεται η παρουσία της ερευνητικής ομάδας. Όπως χαρακτηριστικά είπαν οι εκπαιδευτικοί των ομάδων, «δεν έχουμε πια ανάγκη να είστε εδώ, μπορούμε και μόνοι μας να τα κάνουμε όλα αυτά». Σημειώνεται ότι η ερευνητική ομάδα δεν είχε προτείνει στους εκπαιδευτικούς ούτε κάποιο τρόπο να κρατούν σημειώσεις, ούτε να αποκτήσουν μία ειδική δομή ως ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί αυτενέργησαν τόσο απέναντι στην ερευνητική ομάδα, όσο και καινοτόμησαν, μιας και κάτι παρόμοιο δεν είχε ξανασυμβεί στο σχολείο. Ήταν ένα καινοτόμο στοιχείο, το οποίο πέραν της λειτουργικότητάς του για τα μέλη της ομάδας, εξασφάλιζε τη μελλοντική δράση της ομάδας και έθετε την ομάδα ως ξεχωριστό αλλά αναπόσπαστο μέρος του σχολείου.

Σχολιάζοντας τα παραπάνω, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η επίσημη αφενός και αφετέρου οργανωμένη καταγραφή από πλευράς της ομάδας κατοχύρωνε τη δουλειά των εκπαιδευτικών και την παρουσία της ομάδας μέσα στο σχολείο με επίσημο τρόπο. Αυτό αποτελούσε βασική προϋπόθεση, ώστε η ομάδα να εξασφαλίσει τη συνέχεια της ύπαρξής της και στο μέλλον, ανεξαρτήτως της εναλλαγή προσώπων. Επιπλέον η καταγραφή αυτή αποτελούσε ένα δείγμα εξωστρέφειας της ομάδας, μία παρουσίαση του έργου της μέσα στο σχολείο, μέσω της οριοθέτησης με σαφήνεια του έργου της στην καθημερινότητα του σχολείου και ευρύτερα στη σχολική ζωή.

## **4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Στόχος της παρούσας έρευνας, η διενέργεια της οποίας παρουσιάστηκε παραπάνω, ήταν να εντοπιστούν στοιχεία της δράσης των εκπαιδευτικών σε ομάδες που λειτουργούν εντός σχολείου και διαμορφώνονται από το σχολείο (εκπαιδευτικούς, διεύθυνση και ψυχολόγο). Επιπλέον ζητούμενο αποτέλεσε να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά της δράσης του διευθυντή και του ψυχολόγου της εκπαίδευσης που συμμετέχοντας σε ομάδες εκπαιδευτικών λειτουργούν θετικά στη δράση των μελών. Τέλος παρουσιάζονται αποτελέσματα σε σχέση με χαρακτηριστικά της δομής των ομάδων των εκπαιδευτικών τα οποία διευκολύνουν ή όχι το έργο των μελών, σε σχέση με το θέμα επί του οποίου εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί.

#### **4.1. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΑ ΘΕΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν «Ποια τα θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται από το έργο ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών ενός σχολείου, με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του σχολείου;»

Τα θετικά στοιχεία που παρατίθενται στη συνέχεια αφορούν στον τρόπο με τον οποίο έδρασαν τα μέλη των ομάδων και πιο συγκεκριμένα σε στοιχεία της δράσης αυτής τα οποία εντάσσονται στο ευρύτερο πεδίο της Έρευνας Δράσης, της εξωστρέφειας των ομάδων αυτών, της καινοτόμου δράσης των μελών των ομάδων και στην αύξηση της αυτονομίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν ζητούμενα για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και προέκυψαν με βάση την ανάλυση των δεδομένων της ερευνητικής διαδικασίας

##### **4.1.1. Στοιχεία έρευνας - δράσης ως θετικό στοιχείο από τη δράση των εκπαιδευτικών σε ομάδες**

Ένα θετικό στοιχείο που αναδείχθηκε από τη δράση των εκπαιδευτικών στις Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. ήταν το γεγονός ότι το έργο τους περιείχε στοιχεία έρευνας δράσης. Στην περίπτωση της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό, βάσει των δεδομένων από τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών και την ανάλυση των αντίστοιχων καταγραφών (παράγραφος 3.3.3.1., σελ. 145-146), τα μέλη της ομάδας σχεδίασαν το ερευνητικό τους εργαλείο (ερωτηματολόγιο), συνέλεξαν τα αντίστοιχα δεδομένα και προχώρησαν στην ανάλυσή τους, αφού

προηγουμένως είχαν συζητήσει κάθε βήμα μέσα στην ομάδα και είχαν συμφωνήσει στον τρόπο υλοποίησης.

Επίσης η δράση των εκπαιδευτικών των ομάδων Stand by you περιείχε στοιχεία έρευνας δράσης. Αυτό αφορούσε είτε εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν από την ομάδα είτε εργαλεία που κατασκευάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν σε ατομικό επίπεδο από μέλη των ομάδων.

Στην πρώτη περίπτωση της έρευνας δράσης σε ομαδικό επίπεδο αυτό αφορούσε στο σχεδιασμό ερευνητικών εργαλείων από κοινού με την ερευνητική ομάδα, τα οποία συνδιαμόρφωναν οι εκπαιδευτικοί (παρ. 3.5.7., σελ. 179-172) και στη συνέχεια χρησιμοποιήσαν οι ίδιοι τα δεδομένα για να προχωρήσουν στην εξαγωγή δικών τους συμπερασμάτων, ανεξάρτητα από την ερευνητική ομάδα (παράγραφος 3.5.17, σελ. 199-200).

Στην περίπτωση των στοιχείων έρευνας δράσης σε ατομικό επίπεδο για τα μέλη των ομάδων Stand by you αυτό αφορούσε σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι σχεδίασαν και υλοποίησαν ένα δικό τους εργαλείο προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα της δουλειάς τους και στη συνέχεια, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας το αξιολόγησαν και εντόπισαν τα εμπόδια που προέκυψαν. Ο πρώτος εκπαιδευτικός κατέγραφε τη δράση του σε ένα ημερολόγιο, αλλά και τη δράση άλλων εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών, μένοντας στα κυριότερα στοιχεία. Αυτό θα του επέτρεπε να ανατρέχει σε σημειώσεις όταν αυτό χρειαζόταν. Τελικός στόχος του ήταν η κωδικοποίηση της δικής του δράσης σε σχέση με τη διαχείριση μαθητών, ο οποίος ήταν και ευρύτερα ο στόχος της οποίας ήταν μέλος (παράγραφος 3.6.10, σελ. 212-223). Ο δεύτερος εκπαιδευτικός ο οποίος σε ατομικό επίπεδο σχεδίασε εργαλείο το οποίο σχετιζόταν με τη δράση της ομάδας του, κρατούσε σημειώσεις από τη δράση του και τη δράση συναδέλφων του σε σχέση με συγκεκριμένους μαθητές. Στόχος ήταν η διάχυση πληροφορίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να διευκολυνθούν σε θέματα διαχείρισης τάξης. Μεταξύ του εκπαιδευτικού που κρατούσε τις σημειώσεις και των υπολοίπων εκπαιδευτικών πραγματοποιούνταν συζητήσεις και στη συνέχεια προέκυπταν οι καταγραφές. Ο εκπαιδευτικός αυτός έπαψε τη συγκεκριμένη διαδικασία διότι λόγω έλλειψης εχεμύθειας μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, προέκυψαν προβλήματα (παράγραφος 3.6.10., σελ. 212-223).

Και οι δύο εκπαιδευτικοί μετά την εμπειρία τους με τις διαδικασίες καταγραφής που ακολούθησαν, κατέληξαν στο συμπέρασμα για καταλληλότερα αντίστοιχα εργαλεία καταγραφής (παράγραφος 3.6.10., σελ 222-223).

#### **4.1.2. Στοιχεία εξωστρέφειας ως θετικό στοιχείο της δράσης των εκπαιδευτικών σε ομάδες**

Η εξωστρέφεια ήταν ένα χαρακτηριστικό των ομάδων που έφεραν εις πέρας το έργο τους και υλοποίησαν τους στόχους τους. Παρατηρήθηκε ότι οι τρεις από τις τέσσερις ομάδες που είχαν εξωστρέφεια – ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό και ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου, ήταν οι ομάδες στις οποίες είχαν εντοπιστεί και στοιχεία έρευνας δράσης στον τρόπο λειτουργίας των μελών τους, συμμετείχαν μέλη της διοίκησης και τα μέλη των ομάδων αυτών είχαν σαφή στόχο μέσα στην ομάδα.

Η ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό ήταν εξωστρεφής, καθώς στο πλαίσιο της δράσης της παρουσίασε τα αποτελέσματα του έργου της στους μαθητές και τους γονείς τους, προκειμένου να ενημερώσει για το θέμα. Τα μέλη της ομάδας σχεδίαζαν συνεργασία με φορείς εκτός σχολείου σε συνεννόηση με το μέλος της διοίκησης που συμμετείχε στην ομάδα, συνεργάζονταν με εκπαιδευτικούς του σχολείου, και βέβαια ήρθαν σε επαφή με τους γονείς των μαθητών και συζήτησαν μαζί τους για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού (παράγραφος 3.3.3.1., σελ. 145-146).

Τα στοιχεία εξωστρέφειας που σημειώθηκαν για τις ομάδες Stand by you αφορούσαν στη συνεργασία των μελών των ομάδων με εκπαιδευτικούς εκτός ομάδας, στη διεύρυνση των ομάδων τους και στην παρουσίαση του έργου τους σε εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν το έργο τους σε ημερίδα (παράγραφος 3.5.17., σελ. 199-200) και σε συνέδριο μετά την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, η οποία παρατίθεται (βλ. παράρτημα 2, σελ. 283-286), αφού πρώτα το είχαν επεξεργαστεί, και μάλιστα χωρίς την συμβολή της ερευνητικής ομάδας. Ενδεικτικά αναφέρονται στη συνέχεια αποσπάσματα από την παρουσίαση αυτή:

«Κάτω από αυτές τις συνθήκες, κι ενώ ο αρχικός στόχος του προγράμματος ήταν η επίλυση και κυρίως η πρόληψη προβλημάτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, το ίδιο το πρόγραμμα άρχισε να εξελίσσεται σε μια δυναμική μορφή εσωτερικής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.»

«Επίσης συχνά καταγράφονται και αρχειοθετούνται οι μέθοδοι ή οι τρόποι που επιλέχθηκαν και λειτούργησαν αποτελεσματικά, για την αντιμετώπιση προβλημάτων και καταστάσεων, με σκοπό την περαιτέρω αξιολόγησή τους, την επεξεργασία τους και την εν γένει βελτίωσή τους.»

«Κατά τη διάρκεια της δράσης της ομάδας, καθοριστικά επιμορφωτικός είναι και ο ρόλος του «κριτικού φίλου», του εμπυχωτή της ομάδας και των ψυχολόγων του σχολείου, οι οποίες συμβουλεύουν και σε αρκετές περιπτώσεις κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς.»

«Παράλληλα, υπάρχει συνεργασία και με εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας οι οποίοι βοηθάνε την ομάδα να οργανώσει ακόμη καλύτερα τη δράση της και να αποφύγει σοβαρά λάθη, πράγμα που λειτουργεί ως μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του σχολείου.»

Η εξωστρέφεια των ομάδων Stand by you αφορούσε και στη συνεργασία των μελών της με εκπαιδευτικούς εντός σχολείου και εκτός ομάδων, καθώς επίσης και η ένταξη νέων μελών σε αυτές. Στο εργαλείο κουλτούρας «τύπος κουλτούρας στον οποίο ανήκει το σχολείο μου» οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you αναφέρθηκαν με θετικά σχόλια στη συνεργασία τους και τις σχέσεις τους με συναδέλφους (παρ. 3.2.2.4., σελ. 110-111, «...οι συνάδελφοι είναι καλοδεχούμενοι σε πλαίσιο συνεργασίας...», «...οι συνάδελφοι είναι καλοδεχούμενοι όταν συντρέχει λόγος διδακτικός...», «...κοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα συζήτησης στα διαλείμματα σε μικρές άτυπες ομάδες...», «...φιλικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών...», «...σχετική αλληλεγγύη, αλληλοσεβασμός,...»). Στο ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» επίσης έγινε αναφορά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου και εκπαιδευτικών μελών των ομάδων (παράγραφος 3.2.3.6., σελ. 128-129, παράγραφος 3.2.5., σελ. 134-137), αναφερόμενοι συγκεκριμένα σε θέματα προς βελτίωση, όπως αυτά είναι η διαφορετική μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυπταν, ο εμπλουτισμός των ομάδων και με άλλα άτομα, ο συντονισμός με τους συναδέλφους και το περιεχόμενο από το έργο των ομάδων που μπορεί να συζητηθεί με εκπαιδευτικούς εκτός ομάδων – θέμα εμπιστευτικότητας.

Η συνεργασία των μελών των ομάδων Stand by you με εκπαιδευτικούς που δεν ανήκαν σε αυτή ήταν ένα θέμα που αναδείχθηκε από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με την ερευνητική ομάδα και αποτυπώθηκε στα δεδομένα από το εργαλείο «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» των ομάδων

Stand by you, όπου καταγράφηκε η συνεργασία των μελών των ομάδων με τα υπόλοιπα μέλη (παράγραφος 3.5.9, σελ. 182-189), αλλά και με εκπαιδευτικούς εκτός ομάδων (παράγραφος 3.5.9., σελ.182-189) προκειμένου να λυθούν τα θέματα που προέκυπταν. Στους στόχους των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της υλοποίησης του ερευνητικού εργαλείου «Στόχος για την επόμενη χρονιά και επεξεργασία των δεδομένων της προηγούμενης χρονιάς» αναφέρθηκε η βελτίωση της συνεργασίας με συναδέλφους (παράγραφος 3.6.4., σελ. 202-206). Επίσης στα δεδομένα του ερευνητικού εργαλείου συνεντεύξεις «απολογισμός του έργου μου με βάση τους στόχους που έθεσα στην αρχή της σχολικής χρονιάς» έγινε αναφορά στη συνεργασία των μελών των ομάδων με συναδέλφους τους εντός ή εκτός των ομάδων αυτών (παράγραφος 3.6.10., σελ. 212-219). Πιο συγκεκριμένα η αναφορά στη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, μέλη της διοίκησης του σχολείου και με εξωσχολικό έγινε προκειμένου να πετύχει ο εκπαιδευτικός τους στόχους του. Μάλιστα η βελτίωση της συνεργασίας με τους συναδέλφους επισημαίνεται ως σημείο προς βελτίωση από τους μισούς εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο (παράγραφος 3.6.10., σελ. 212-219).

Η συζήτηση αυτή μεταφέρθηκε έντονα προς το τέλος της σχολικής χρονιάς 2010-2011 και στις συναντήσεις των ομάδων, στις οποίες παρίστατο η ερευνητική ομάδα. Από τους εκπαιδευτικούς τέθηκαν ζητήματα εχεμύθειας, επιλογής συνεργατών – εκπαιδευτικών εκτός ομάδας, πληροφόρησης μεταξύ τους και συντονισμού ενεργειών για βελτιστοποίηση του αποτελέσματος. Το ζήτημα για την ομάδα ήταν μέσα στο ίδιο πλαίσιο. Τίθετο το ζήτημα με ποιους θα μπορούσαν να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας, προκειμένου να επεκταθεί η δράση της ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί προς το τέλος της σχολικής χρονιάς να συζητούν συγκεκριμένα ονόματα εκπαιδευτικών οι οποίοι θα μπορούσαν να ενταχθούν στις ομάδες ή να βοηθήσουν στο έργο των ομάδων, χωρίς αρχικά να ενταχθούν σε αυτές. Στο σημείο αυτό η ψυχολόγος παρείχε στους εκπαιδευτικούς σχετικό κείμενο για το πώς έπρεπε να επιλέγεται ένα νέο μέλος της ομάδας (βλ. παράρτημα 1, σελ. 280-282) .

#### **4.1.3. Στοιχεία καινοτομίας ως θετικό στοιχείο της δράσης των εκπαιδευτικών σε ομάδες**

Στο πλαίσιο της συνεργασίας της ερευνητικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς των ομάδων Stand by you πραγματοποιήθηκαν καινοτομίες από τα μέλη των ομάδων. Η καινοτομία



αναφέρθηκε ως χαρακτηριστικό του σχολείου στο εργαλείο κουλτούρας «τύπος κουλτούρας που ανήκει το σχολείο μου» (παράγραφος 3.2.2.6., σελ. 113-114). Πιο συγκεκριμένα η καταγραφή των δεδομένων, η οποία συνέβαινε για πρώτη φορά στις ομάδες αυτές, αλλά και η παρουσία των εκπαιδευτικών σε συνέδρια και ημερίδες όπου παρουσίασαν το έργο της ομάδας.

Επίσης στην καινοτόμο δράση των εκπαιδευτικών εντάσσεται το έργο της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό, όπου τα μέλη για πρώτη φορά πήραν δεδομένα που αφορούσαν στη στάση των μαθητών απέναντι στο αντίστοιχο θέμα και για πρώτη φορά επεξεργάστηκαν δεδομένα και τα παρουσίασαν στους γονείς των μαθητών.

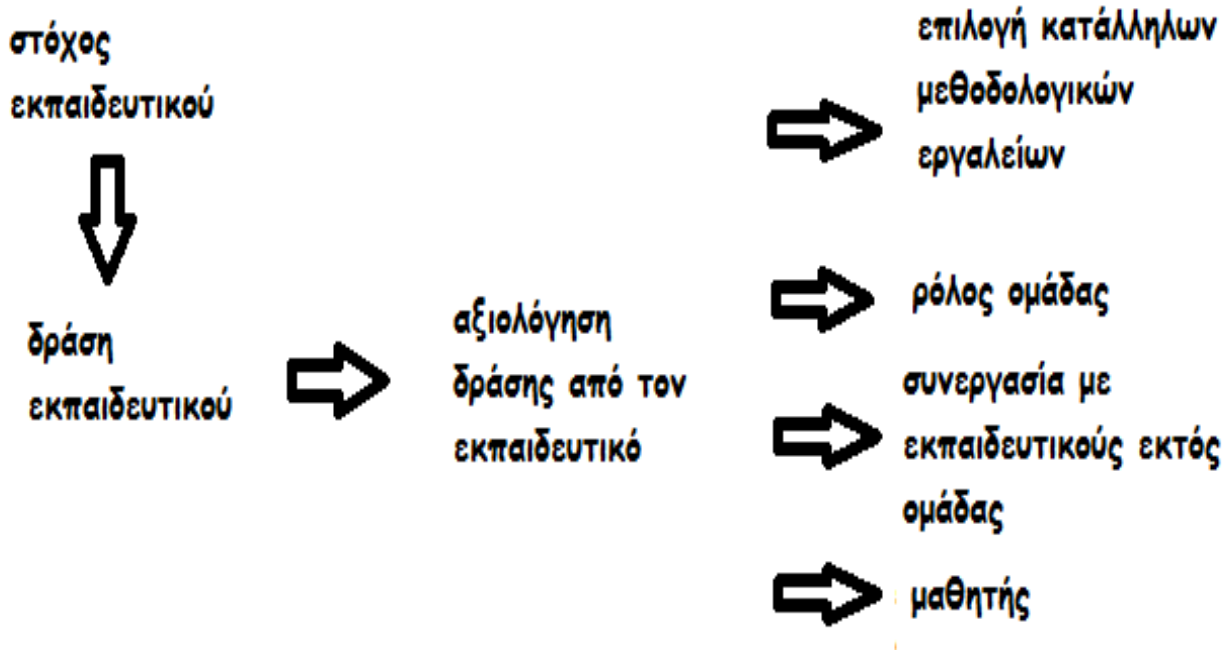
#### **4.1.4. Στοιχεία αυτονομίας ως θετικό στοιχείο της δράσης των εκπαιδευτικών σε ομάδες**

Οι ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου συγκροτήθηκαν από την αρχή, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των μαθητών και κατ' επέκταση της τοπικής κοινωνίας. Το αξιοσημείωτο είναι ότι προέκυψαν απευθείας από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ως ανάγκη με βάση την καθημερινή τους πρακτική. Δεν είχε προηγηθεί κάποια πρόταση για σύσταση αυτών των ομάδων, ούτε από τη γενική διεύθυνση του σχολείου, ούτε από το υπουργείο παιδείας.

Επίσης η συστηματοποίηση αφορούσε και στην ίδια την πρακτική των εκπαιδευτικών. Σχεδίασαν, αξιολόγησαν, κατέγραψαν και παρουσίασαν το έργο τους. Συνεργάστηκαν με συναδέλφους τους στο σχολείο, αλλά και με εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία, με τους οποίους αντάλλαξαν απόψεις για τις τεχνικές που χρησιμοποίησαν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η από κάτω προς τα πάνω (bottom up) διαδικασία που ακολουθήθηκε, οδήγησε στο σημείο οι εκπαιδευτικοί να ερευνούν και να αξιολογούν το έργο τους, το ρόλο της ομάδας, το ρόλο της ερευνητικής ομάδας και να καταγράφουν τη δράση τους με δομή και τρόπο που οι ίδιοι επέλεξαν.

Σχηματικά, με βάση τα δεδομένα που συνέλεξε η ερευνητική ομάδα, η πορεία που ακολουθήθηκε από τα μέλη των ομάδων και που φαίνεται πως αύξησαν τα επίπεδα της επαγγελματικής τους αυτονομίας τους, είχε ως εξής:



Σχήμα 6

*Πορεία ομάδας προς την επίτευξη αύξησης επιπέδων αυτονομίας*

Ο εκπαιδευτικός μέλος της ομάδας έθεσε στόχους του, τους κατέγραψε, έδρασε, και αξιολόγησε τη δράση του, μέσα από κατάλληλα εργαλεία, τα οποία συνδιαμόρφωσαν οι ομάδες Stand by you με την ερευνητική ομάδα. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν στη διαδικασία σχεδιασμού των ερευνητικών εργαλείων ενείχε στοιχεία αυτόνομης δράσης, καθώς και οι ίδιοι ήθελαν να αντλήσουν δεδομένα και μόνοι τους να προχωρήσουν στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο δρούσαν εντός της ομάδας τους.

#### **4.2. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΑΝΤΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ**

Η δράση των εκπαιδευτικών σε Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. είχε δυσκολίες, οι οποίες ήταν σκόπιμο να εντοπιστούν. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν σχετικό: «Ποιες οι δυσκολίες που συναντούν οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών ενός σχολείου με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του σχολείου;».

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων η εστίαση έγινε στον τρόπο με τον οποίο επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν μέσα στην ομάδα, και τα εμπόδια που παρουσιάζονται είναι εκείνα που αφορούν στην καταγραφή του έργου τους, στην επεξεργασία δεδομένων που είχαν συλλέξει από το σχολείο, στα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας και της προσωπικής τους εμπλοκής σε προβλήματα των μαθητών, τη διαχείριση των γονέων των μαθητών και τη συνεργασία τους ως μέλη των ομάδων με συναδέλφους εκτός αυτών.

#### **4.2.1. Η καταγραφή ως εμπόδιο που συναντούν οι εκπαιδευτικοί που δρουν σε ομάδες**

Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων συνάντησαν πλήθος διαφορετικών ζητημάτων που δυσκόλεψαν τη δράση τους.

Η καταγραφή ήταν το πρώτο εμπόδιο που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια. Τα μέλη των ομάδων δυσκολεύτηκαν στην καταγραφή του στόχου τους σε ατομικό επίπεδο αλλά και στην καταγραφή της δράσης τους σε ομαδικό επίσης επίπεδο. Στην ομάδα Διδακτικής οι εκπαιδευτικοί δεν κατέγραψαν τους στόχους τους (βλ. παρ. 3.3.2.1, σελ. 140-142) και αυτό ήταν ενδεικτικό της αδυναμίας εντοπισμού στόχου μέσα στην ομάδα (βλ. παρ. 3.3.2.1., σελ. 140-142), όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα του ερευνητικού εργαλείου των σημειώσεων από τις συναντήσεις των ομάδων. Επίσης η καταγραφή του τρόπου δράσης και η τήρηση δεδομένων της δράσης της ομάδας αποτέλεσε ζήτημα και για τους εκπαιδευτικούς των ομάδων Stand by you στην υλοποίηση του ερευνητικού εργαλείου «Στόχος για τη νέα χρονιά και επεξεργασία των δεδομένων της προηγούμενης χρονιάς» (βλ. παρ. 3.6.2., σελ. 201, παρ.3.6.7, σελ. 209-210), ως προς τα θέματα εχεμύθειας και διακριτικότητας που ενδεχομένως θα προέκυπταν. Η διαχείριση των δεδομένων των μαθητών ήταν το ζήτημα για την πραγματοποίηση της καταγραφής του έργου των ομάδων στην περίπτωση αυτή.

#### **4.2.2. Η επεξεργασία δεδομένων ως εμπόδιο κατά τη δράση των εκπαιδευτικών σε ομάδες**

Η επεξεργασία δεδομένων ήταν το δεύτερο ζήτημα που παρουσιάστηκε για τους εκπαιδευτικούς των ομάδων. Στην περίπτωση της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό τέθηκε το θέμα της έγκυρης επεξεργασίας ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς, το οποίο λύθηκε μέσα από τη συζήτηση μέσα στην ομάδα, βάσει των σημειώσεων από τις

συναντήσεις των ομάδων (παράγραφος 3.3.3.2., σελ. 147-148). Τέλος σε σχέση με την καταγραφή, όταν αυτή πραγματοποιήθηκε σε ατομικό επίπεδο από εκπαιδευτικούς της ομάδας Stand by you Λυκείου, τα ζητήματα που προέκυψαν αφορούσαν στην επιλογή κατάλληλου τρόπου καταγραφής, του οποίου το αποτέλεσμα θα διευκόλυνε περισσότερο την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών (παράγραφος 3.6.10., σελ. 212-219).

#### **4.2.3. Τα όρια δικαιοδοσίας ως εμπόδιο που συναντούν οι εκπαιδευτικοί που δρουν σε ομάδες**

Εμπόδια συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί των ομάδων και σε σχέση με τα όρια της δικαιοδοσίας τους και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να παρεμβαίνουν για να βελτιώνουν την καθημερινότητα του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you συνάντησαν εμπόδια σε σχέση με τα όρια της δικαιοδοσίας τους και της προσωπικής τους εμπλοκής (βλ. παρ. 3.2.3.3., σελ. 122-124, παρ. 3.3.4.1, σελ. 153-154, παρ. 3.3.4.2., σελ. 154-156, παρ. 3.6.10., σελ. 212-219) και με τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας (βλ. παρ. 3.2.3.3., σελ. 122-124, παρ. 3.3.4.1, σελ. 153-154, παρ. 3.3.4.2., σελ. 154-156, παράγραφος 3.3.6.1., σελ. 159-160).

#### **4.2.4. Η διαχείριση των γονέων των μαθητών ως εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς σε ομάδες**

Η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και η αντίστοιχη διαχείρισή τους αποτέλεσε ένα δύσκολο θέμα για τους εκπαιδευτικούς. Το ζήτημα αυτό εντοπίστηκε από τα μέλη των ομάδων από την αρχή της συνεργασίας τους με την ερευνητική ομάδα έως το τέλος. Αποτυπώθηκε κατά την επεξεργασία των ερευνητικών εργαλείων και θεωρείται σημαντικό, καθώς εντοπίζει το ζήτημα της επικοινωνίας της ομάδας με τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και στην περίπτωση της εσωτερικής αξιολόγησης ( βλ. παρ. 3.2.3.2., σελ. 121-122, παρ. 3.3.4.1., σελ. 153-154, παρ. 3.3.4.2., σελ. 154-156, παρ. 3.5.9., σελ. 182-189, παρ. 3.6.10., σελ. 212-219).

#### **4.2.5. Η συνεργασία με συναδέλφους ως εμπόδιο που συναντούν οι εκπαιδευτικοί δρώντας σε ομάδες**

Εμπόδια παρουσιάστηκαν κατά τη συνεργασία των μελών των ομάδων με εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα Διδακτικής τέθηκε από την αρχή της συνεργασίας με την ερευνητική ομάδα και συνέχισε να υφίσταται, επηρεάζοντας μάλιστα με αρνητικό τρόπο τη δομή της ομάδας. Αρχικά (ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «σε ποιον τύπο κουλτούρας ανήκει το σχολείο μου», βλ. παρ. 3.2.2.4., σελ. 109-111) τα μέλη της ομάδας υποστήριζαν ότι υπήρχε αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια έθεσαν το ζήτημα της μεγαλύτερης συνεργασίας των συναδέλφων για παιδαγωγικά θέματα (ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας», βλ. παρ. 3.2.3.3., σελ. 122-124). Μέσα από το ερευνητικό εργαλείο των σημειώσεων από τις συναντήσεις των ομάδων αναδείχθηκαν εμπόδια στη συνεργασία των μελών της ομάδας, όπως η αδυναμία εντοπισμού κοινού στόχου στην ομάδα (παράγραφος 3.3.2.1, σελ. 145-146), η διάκριση σε παλιούς και νέους (βλ. παρ. 3.3.2.1., σελ. 145-146) και ασυνέπειας μελών (βλ. παρ. 3.3.2.1., σελ. 145-146) με την έννοια της μη τακτικής παρουσίας στις συναντήσεις της ομάδας. Τα παραπάνω εμπόδια δεν προσπεράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας Διδακτικής.

Επίσης στις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου η συνεργασία με συναδέλφους ήταν ένας τομέας όπου παρουσιάστηκαν εμπόδια κατά τη δράση των μελών. Το θέμα της συνεργασίας με συναδέλφους είχε αναδειχθεί και στην περίπτωση αυτή από το εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας» (βλ. παρ. 3.2.3.3., σελ. 122-124) και επανήλθε στη ερευνητικό εργαλείο στόχος για τη νέα χρονιά και επεξεργασία των δεδομένων της προηγούμενης χρονιάς (βλ. παρ. 3.6.4., σελ. 202-206) και αφορούσε στη συνεργασία μέλους της ομάδας και εκπαιδευτικών εκτός αυτής, αλλά και τη βελτίωση της συνεργασίας των μελών των ομάδων. Στη συνέχεια αναδείχθηκαν εμπόδια κατά τη δράση των εκπαιδευτικών, τα οποία σχετίζονταν κυρίως με θέματα εχεμύθειας και εμπιστοσύνης, διεύρυνσης της συνεργασίας και βελτίωση της επικοινωνίας και αφορούσαν τη συνεργασία μελών των ομάδων με εκπαιδευτικούς εκτός αυτών (βλ. παρ. 3.6.10, σελ. 212-219). Μάλιστα η «περισσότερη συνεργασία με συναδέλφους» είναι η συχνότερη απάντηση στο τι αλλαγές θα έκαναν οι εκπαιδευτικοί των ομάδων Stand by you, προκειμένου να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους τους.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το θέμα της συνεργασίας των συναδέλφων αφορά τις Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. των εκπαιδευτικών με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος έχει να κάνει με τα ίδια τα μέλη της ομάδας και πώς αλληλεπιδρούν, διότι πρόκειται για ομάδες συνεργασίας. Χαρακτηριστικά όπως η συνέπεια αναδεικνύονται σε πολύ σημαντικά για τις σχέσεις των μελών της ομάδας εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη περίπτωση η συνεργασία συναδέλφων αφορά μέλη και μη μέλη της ομάδας. Και εκεί εντοπίζονται δυσκολίες, οι οποίες αφορούν στο μοίρασμα («sharing») του έργου των ομάδων με άτομα εκτός αυτής και την ένταξή τους σε αυτήν. Η επιλογή είναι κάτι το οποίο δεν είναι αυτονόητο και προβληματίζει τα μέλη των ομάδων. Καθοριστικό ρόλο έχουν τα θέματα εχεμύθειας και εμπιστοσύνης στην διαχείριση δεδομένων των μαθητών και των όσων τα μέλη των ομάδων συζητούν μεταξύ τους. Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί των ομάδων θα ήθελαν περισσότερη συνεργασία με τους συναδέλφους τους εκτός αυτών.

#### **4.3. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα «Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου που συμμετέχει στις ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών ενός σχολείου με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του σχολείου;» θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο ρόλος των ψυχολόγων που συμμετέχουν στις Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. ποικίλει ανάλογα με το θέμα και τις ανάγκες της κάθε ομάδας. Αντίστοιχα διαμορφώνονται η στάση και οι παρεμβάσεις των ψυχολόγων με βάση τα θέματα που θέτουν τα μέλη των ομάδων. Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια ο ρόλος των ψυχολόγων, που είναι στην κατεύθυνση της διευκόλυνσης του έργου των εκπαιδευτικών θα παρουσιαστεί σε σχέση με συγκεκριμένες παρεμβάσεις του όπως η παροχή πληροφοριών για μαθητές, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση μαθητών και των γονέων τους, η προσπάθεια για συμβολή στην εστίαση στο στόχο της ομάδας από τα μέλη της, η βοήθεια στην επεξεργασία δεδομένων των μαθητών και στην προστασία τους.

#### **4.3.1. Επισημάνσεις σε σχέση με τον επαναπροσδιορισμό των στόχων των εκπαιδευτικών στην ομάδα**

Στην ομάδα Διδακτικής η ψυχολόγος που συμμετείχε παρενέβη στην τρίτη συνάντηση των ομάδων, κατόπιν θέματος που προέκυψε σε σχέση με το ρόλο της συγκεκριμένης ομάδας των εκπαιδευτικών. Η ψυχολόγος παρενέβη εστιάζοντας στα θέματα με τα οποία είχαν ασχοληθεί οι εκπαιδευτικοί ως τότε και τους προέτρεψε να εστιάσουν σε αυτά ως προς τη στοχοθέτησή τους μέσα στην ομάδα (βλ. παρ. 3.3.2.4., σελ. 144-145).

#### **4.3.2. Ο ρόλος του ψυχολόγου σε ομάδες με θέμα την παιδαγωγική**

Οι ομάδες Stand by you παρουσίαζαν μία ιδιαιτερότητα σε σχέση με το ρόλο των ψυχολόγων του σχολείου, καθώς άπτονταν του ρόλου τους με άμεσο τρόπο. Στις ομάδες αυτές οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να διαχειριστούν μαθητές με αποκλίνουσες συμπεριφορές. Οι συμπεριφορές αυτές οφείλονταν είτε σε ψυχολογικά αίτια, είτε σε ψυχιατρικά. Οι ψυχολόγοι εμπλέκονταν με πολλούς τρόπους. Επίσης επρόκειτο για Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. στις οποίες η μία από τις δύο ψυχολόγους του σχολείου είχαν καθοριστικό ρόλο στην ίδρυσή τους. Όπως προέκυψε από την εφαρμογή των ερευνητικών εργαλείων και από την αντίστοιχη επεξεργασία των δεδομένων οι ψυχολόγοι ήταν ιδιαίτερα ενεργοποιημένες σε αυτές τις ομάδες.

Πιο συγκεκριμένα η δράση τους αφορούσε στην παροχή πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς για συγκεκριμένους μαθητές, στη συμβολή στη διαχείριση των γονέων των μαθητών, στη διαχείριση του ψυχολογικού μέρους από πλευράς των εκπαιδευτικών, στην οριοθέτηση της σχολικής δικαιοδοσίας και στη διαχείριση των ίδιων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος παρείχαν υλικό θεωρητικού τύπου για τη λειτουργία των ομάδων και την ένταξη νέων μελών σε αυτές.

#### **A. Συμβολή στη διαχείριση των γονέων των μαθητών (ομάδες Stand by you)**

Οι ψυχολόγοι του σχολείου είχαν ενεργό δράση στο σχολείο σε σχέση με τους γονείς των μαθητών, καθώς υπό τη δική τους ευθύνη λειτουργούσε στο σχολείο η σχολή γονέων (ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «προφίλ σχολείου από το διευθυντή», παράγραφος 3.2.4.3., σελ. 134). Οι ψυχολόγοι των ομάδων αυτών συμβούλευαν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το πώς έπρεπε να ενημερωθούν οι γονείς των μαθητών (ερευνητικό εργαλείο «σημειώσεις από τις συναντήσεις των ομάδων των εκπαιδευτικών», βλ. παρ. 3.3.4.2., σελ.

167-169, παρ. 3.3.5.2., σελ. 158). Στη συμβολή των ψυχολόγων στη διαχείριση των γονέων των μαθητών αναφέρονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο ερευνητικό εργαλείο των εστιασμένων συζητήσεων για τον τρόπο δράσης τους (ερευνητικό εργαλείο «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών», βλ. παρ. 3.5.9., σελ. 182-189).

### **Β. Πληροφόρηση σε σχέση με τους μαθητές που αναλάμβαναν τα μέλη της ομάδας και τη σχετική διαχείριση**

Οι ψυχολόγοι του σχολείου παρείχαν συστηματικά πληροφορίες για τους μαθητές και τους γονείς τους στα μέλη των ομάδων (ερευνητικό εργαλείο «σημειώσεις από τις συναντήσεις των ομάδων», βλ. παρ. 3.3.4.2., σελ. 161-163, παράγραφος 3.3.4.2., σελ. 167-172). Οι πληροφορίες αυτές προέρχονταν από την επαφή που είχαν οι ψυχολόγοι με τους μαθητές και τους γονείς τους κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Εξάλλου οι ψυχολόγοι του σχολείου αναλάμβαναν τη διενέργεια τεστ σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού (ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «προφίλ σχολείου από το διευθυντή», βλ. παρ. 3.2.4.3., σελ. 134) και επίσης έρχονταν σε επαφή με τους μαθητές και τους γονείς τους, οπότε διέθεταν πληροφορίες σχετικά στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον η μία από τις δύο ψυχολόγους που συμμετείχε στις ομάδες Stand by you ήταν υπεύθυνη και του Δημοτικού, οπότε παρέχονταν πληροφορίες για τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (παράγραφος 3.5.9., σελ. 182-189). Στη λήψη πληροφοριών από τις ψυχολόγους αναφέρονται και οι εκπαιδευτικοί (βλ. παρ. 3.5.9., σελ. 182-189).

### **Γ. Οριοθέτηση σε σχέση με την προσωπική εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε θέματα που αφορούν τον μαθητή και της δικαιοδοσίας του εκπαιδευτικού**

Στις συναντήσεις των ομάδων οι ψυχολόγοι παρίσταντο και παρενέβαιναν διευκολύνοντας τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη διαχείριση της συναισθηματικής εμπλοκής τους, καθώς επηρεάζονται από τα περιστατικά που αναλαμβάνουν να διαχειριστούν (ερευνητικό εργαλείο «σημειώσεις από τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών», βλ. παρ. 3.3.4.2, σελ. 167-169, παρ. 3.3.4.2., σελ. 167-169).

### **Δ. Παροχή υλικού σε σχέση με το ποιος μπορεί ή όχι να συμμετέχει σε μία ομάδα με συγκεκριμένο ρόλο**

Η μία από τις δύο ψυχολόγους που συμμετείχαν στις Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. ήταν και εκείνη που παρείχε υλικό στους εκπαιδευτικούς σκιαγραφώντας τον τρόπο που λειτουργούν οι ομάδες



εκπαιδευτικών τέτοιου τύπου (βλ. παράρτημα 1, σελ. 280), τα βήματα της δράσης προκειμένου να πραγματοποιηθεί η διαχείριση ενός μαθητή με αποκλίνουσα συμπεριφορά (βλ. παράρτημα 1, σελ. 280), αλλά και το ποια είναι τα κριτήρια για να μπει ένας εκπαιδευτικός στις ομάδες αυτές (βλ. παράρτημα 1, σελ. 280). Στην τελευταία συνάντηση για το σχολικό έτος των ομάδων τέθηκε το ζήτημα της ένταξης νέων μελών στις ομάδες («να μπει ο ... στην ομάδα; Απ.: σταδιακά ... τον έχουμε υπόψη» ..... «θα μπει στο ρόλο του περιφερειακού στην ομάδα»). Το θέμα αυτό είχε ήδη αναφερθεί και προηγουμένως. Στη συνάντηση αυτή η ψυχολόγος απαντώντας στο πώς μπορεί να εισέλθει ένα νέο μέλος, έδωσε στους εκπαιδευτικούς κείμενο το οποίο η ίδια είχε ετοιμάσει με βάση σχετική βιβλιογραφία (βλ. παράρτημα 1, σελ. 280).

#### **4.3.3. Η συμβολή του ψυχολόγου στην επεξεργασία και στην προστασία δεδομένων των μαθητών**

Οι ψυχολόγοι του σχολείου είχαν ρόλο και στο θέμα της διαχείρισης των δεδομένων που είχαν στη διάθεσή τους τα μέλη των ομάδων. Σε δύο περιπτώσεις και με διαφορετικό τρόπο έκαναν σχετικές παρεμβάσεις. Η πρώτη περίπτωση αφορούσε στην επεξεργασία δεδομένων από ερωτηματολόγιο. Η ψυχολόγος που συμμετείχε στην ομάδα Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό έκανε σχετικές υποδείξεις στα μέλη, προκειμένου να επεξεργαστούν τα δεδομένα με πληρέστερο τρόπο και να έχουν καλύτερα αποτελέσματα («να εξετάσουμε τις απαντήσεις ανά τάξη», «επιπλέον κατακόρυφη επεξεργασία, γιατί με μία πρώτη ματιά φαίνεται κάποιες απαντήσεις στο ίδιο ερωτηματολόγιο να έρχονται σε αντίφαση», βλ. παρ. 5, σελ. 300).

Η δεύτερη περίπτωση αφορούσε στα δεδομένα των μαθητών και την προστασία τους. Όταν τέθηκε το θέμα του κουτιού παραπόνων, όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να ρίχνουν σημειώματα για ενδεχόμενα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού η ψυχολόγος έθεσε το ζήτημα της ανωνυμίας («τίθεται το θέμα της ανωνυμίας σε περίπτωση που κάποιος μαθητής γράψει κάτι ...», βλ. παράρτημα 5, σελ. 300). Επίσης σε ό,τι αφορά στην καταγραφή της δράσης των μελών των ομάδων Stand by you, η ψυχολόγος έθεσε ζήτημα προστασίας προσωπικών δεδομένων των μαθητών, κάτι το οποίο επεσήμανε και στην περίπτωση της εφαρμογής των ερευνητικών εργαλείων «σημειώσεις από τις συναντήσεις των ομάδων», «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών» και «εμβάθυνση στο έργο των εκπαιδευτικών».

#### **4.4. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΜΕΛΟΥΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα για το ρόλο του μέλους της διοίκησης σε Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., «Ποιος είναι ο ρόλος των μελών της διοίκησης του σχολείου που συμμετέχουν στις ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών ενός σχολείου με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του σχολείου;», θα μπορούσε να ειπωθεί ότι με βάση την παρούσα ερευνητική διαδικασία, αυτός ήταν συνολικά βοηθητικός για το έργο των εκπαιδευτικών. Η συμβολή του μέλους της διοίκησης του σχολείου που συμμετείχε στις Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ αφορούσε κυρίως στην παροχή πληροφοριών, την οριοθέτηση του έργου των εκπαιδευτικών και της σχολικής δικαιοδοσίας, την επικύρωση των αποφάσεων των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ , αλλά και τη διευκόλυνσή τους σε καθημερινή βάση με αντίστοιχες ρυθμίσεις.

##### **4.4.1. Παροχή πληροφορίας σε σχέση με μαθητές, γονείς και άτομα με τα οποία συνεργάζονται οι ομάδες**

Μία από τις βασικές λειτουργίες των μελών της διοίκησης του σχολείου – εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. ήταν να παρέχουν πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό ήταν κάτι το οποίο σχηματοποιούσε τη δράση των ομάδων σε σχέση με άτομα εκτός αυτών (ερευνητικό εργαλείο «σημειώσεις από τις συναντήσεις των ομάδων», βλ. παρ. 3.3.3.2., σελ. 147-148, παρ. 3.3.4.2., σελ. 167-169, παρ. 3.3.5.2, σελ. 158). Ειδικά στις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου, οι πληροφορίες που παρείχε το μέλος της διοίκησης συντελούσαν στο να διαχειριστεί ο κάθε επόπτης τον μαθητή που τον ενδιέφερε καλύτερα, αφού είχε στη διάθεσή τους περισσότερα στοιχεία για τον μαθητή (βλ. παρ. 3.3.4.2., σελ. 167-169, 3.3.5.2., σελ. 158, παρ. 3.4.6, σελ. 172-173).

##### **4.4.2. Επικύρωση αποφάσεων των ομάδων και όρια σχολικής δικαιοδοσίας**

Τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας και η προς τα έξω διακίνηση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών ήταν θέματα τα οποία απασχόλησαν τους εκπαιδευτικούς των ομάδων (ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «τι θα θέλαμε για το σχολείο μας», βλ. παρ. 3.2.3.3.,

σελ. 122-124). Τα μέλη της διοίκησης της σχολικής μονάδας που συμμετείχαν στις ομάδες των εκπαιδευτικών είχαν ρόλο ως προς την επικύρωση των αποφάσεων που λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί και την διαμόρφωση της τελικής μορφής των προτάσεων που γίνονταν από τα μέλη κατά τις συναντήσεις αυτές (ερευνητικό εργαλείο «σημειώσεις από τις συναντήσεις των ομάδων των εκπαιδευτικών», βλ. παρ. 3.3.3.2., σελ. 147-148, παρ. 3.3.4.2., σελ. 167-169, ερευνητικό εργαλείο «εστιασμένες συζητήσεις για τον τρόπο δράσης του εκπαιδευτικού», παρ. 3.5.9., σελ. 182-189, ερευνητικό εργαλείο συνεντεύξεις «απολογισμός του έργου μου με βάση το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς», παράγραφος 3.6.10., σελ. 212-219).

#### **4.4.3. Διευκόλυνση εκπαιδευτικών σε σχέση με τα γραφειοκρατικά και το ωρολόγιο πρόγραμμα**

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. είχαν κοινή κενή ώρα στο κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμά τους, προκειμένου να πραγματοποιούν τακτικές εβδομαδιαίες συναντήσεις εντός της κανονικής ροής του ημερήσιου προγράμματός τους. Αυτό σαφώς διευκόλυνε το έργο των ομάδων και αφορά σε μία πρωτοβουλία της διευθυντικής ομάδας του σχολείου, η οποία εξασφάλιζε στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συναντιούνται ανά ομάδες εντός του σχολείου σε καθορισμένη αίθουσα η οποία είχε προβλεφθεί να είναι κενή για το λόγο αυτό και χωρίς να χρειάζεται να υπερβαίνουν το κανονικό σχολικό ωράριο. Υπήρξε κατάλληλος προγραμματισμός, ώστε να γίνονται οι εβδομαδιαίες συναντήσεις των ομάδων και σε αυτές συμμετείχε μέλος της γενικής διεύθυνσης του σχολείου. Αυτό ήταν ενδεικτικό του ότι η δράση των εκπαιδευτικών υποστηρίχθηκε από το σχολείο, με την αντίστοιχη δομική πλαισίωση.

Για τους εκπαιδευτικούς οργανώνονταν από το σχολείο ημερίδες, επιμορφώσεις, καινοτόμα προγράμματα και συνεργασίες με την ακαδημαϊκή κοινότητα (ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «πορτρέτο του σχολείου από το διευθυντή», παράγραφος 3.2.4.2., σελ. 132-133). Σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μία βασική αρχή του σχολείου ήταν η δυνατότητα ανταλλαγής σκέψεων και προβληματισμών (ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «πορτρέτο σχολείου από το διευθυντή», παράγραφος 3.3.4.2., σελ. 154-156). Το ότι η διεύθυνση του σχολείου ήταν δεκτική σε ανταλλαγή απόψεων ήταν κάτι το οποίο εκφράστηκε και από τους εκπαιδευτικούς των ομάδων.

Η διεύθυνση παρείχε στους επόπτες του σχολείου, εκπαιδευτικούς που ήταν μέλη στις ομάδες Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου, να απασχολούν μαθητές εν ώρα μαθήματος, ώστε να έχουν περισσότερο χρόνο για να διαχειριστούν τους μαθητές με αποκλίνουσες συμπεριφορές, όταν αυτό κρινόταν αναγκαίο (παρ. 3.6.10 ερευνητικό εργαλείο συνεντεύξεις «απολογισμός του έργου μου σε σχέση με το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς», σελ. 212-219). Επρόκειτο για μία δυνατότητα που παρείχε και πάλι τη διευθυντική ομάδα στους εκπαιδευτικούς προτεραιοποιώντας το παιδαγωγικό τους έργο, το οποίο ήταν και ο στόχος των ομάδων αυτών και διευκολύνοντάς το. Μάλιστα οι διευθυντές ήταν άτομα στα οποία απευθύνονταν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να πετύχουν το στόχο τους (ερευνητικό εργαλείο κουλτούρας «σε ποιον τύπο κουλτούρας ανήκει το σχολείο μου», παράγραφος 3.2.2.4., σελ. 109-1011, ερευνητικό εργαλείο συνεντεύξεις «απολογισμός του έργου μου σε σχέση με το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς», 3.6.11., σελ. 219-223) ή όταν είχαν θέματα διαδικαστικά και γραφειοκρατικά.

#### **4.5. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Σε σχέση με το αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα «Ποια είναι η δομή της ομάδας εκπαιδευτικών που διευκολύνει το έργο των μελών της;», από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτουν συμπεράσματα τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ.. Πιο συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα αφορούν στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. μοιράζονται ζητήματα κουλτούρας του σχολείου, στο πώς η δομή της Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. σχετίζεται με το θέμα της και τους τομείς δραστηριότητας των μελών των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ στους οποίους αναδεικνύεται μία από κάτω προς τα πάνω (bottom up) προσέγγιση.

##### **4.5.1. Η δομή των ομάδων εκπαιδευτικών και το μοίρασμα της κουλτούρας**

Στην αρχή της συνεργασίας ερευνητικής ομάδας και Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, βάσει των ερευνητικών εργαλείων κουλτούρας (βλ παρ. 3.2.2.3., σελ. 108-109 και 3.2.3.2., σελ. 121-122). Σύμφωνα με τα επιμέρους συμπεράσματα δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς τη δομή των ομάδων (βλ. παρ. 3.2.2.9., σελ. 116-117 και 3.2.3.6., σελ. 128-129). Τα μέλη σκέφτονταν και

απαντούσαν ατομικά και στη συνέχεια συζήτησαν ομαδικά καταλήγοντας σε ομαδικές τελικές απαντήσεις. Όλες οι Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. είχαν την ίδια δομή. Παρότι οι ερωτήσεις αφορούσαν το σχολείο στο οποίο εργάζονταν όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι απαντήσεις ήταν αρχικά ατομικές και μετά προέκυψαν οι ομαδικές. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί μπήκαν στη διαδικασία να συζητήσουν με τα υπόλοιπα μέλη, αφού είχαν καταγράψει τις ατομικές τους απαντήσεις. Επρόκειτο για εργαλεία κουλτούρας μέσω των οποίων αναδείχθηκε το ότι η κουλτούρα ευρύτερα – και ειδικά του σχολείου – ξεκινά από το άτομο/εκπαιδευτικό και καταλήγει μέσω του μοιράσματος (sharing) στο κοινωνικό υποσύνολο (ομάδα ή σχολείο).

#### **4.5.2. Το θέμα της ομάδας εκπαιδευτικών και η δομή της**

Παρατηρήθηκαν τρεις τύποι δομής ομάδας κατά τις επιμέρους συναντήσεις των ομάδων. Ο πρώτος είχε σαφή ιεραρχία, ο δεύτερος είχε μοιρασμένη την ιεραρχία στα μέλη και στον τρίτο εντοπίστηκαν δύο πόλοι.

Στην πρώτη περίπτωση ένα άτομο συγκέντρωνε τις πληροφορίες από τα άλλα μέλη και πρότεινε τη θεματολογία και ένα άτομο (μέλος της διοίκησης του σχολείου) είχε αναλάβει να πλαισιώνει τη δράση της ομάδας. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον απευθύνονταν σε αυτά τα δύο άτομα, λάμβαναν γενικές κατευθύνσεις και εργάζονταν επάνω σε αυτό που είχαν αναλάβει. Τελικά η ομάδα ολοκλήρωσε με επιτυχία το έργο της και μέλη της τα οποία αναφέρθηκαν στο έργο τους εντός αυτής είχαν την εικόνα ότι ήξεραν με σαφήνεια τι είχαν να κάνουν και αυτό ήταν ικανοποιητικό («... ενώ στο σχολικό εκφοβισμό υπάρχει προγραμματισμός...»). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι συγκεκριμένη δομή, όπου συγκεκριμένα άτομα ήταν αρμόδια για συγκεκριμένα καθήκοντα ήταν κατάλληλη για το θέμα που είχε αναλάβει η ομάδα, καθώς επρόκειτο για επεξεργασία και παρουσίαση δεδομένων, δηλαδή μία διαδικασία πιο συγκεκριμένη και με διεκπεραιωτικό χαρακτήρα.

Στη δεύτερη περίπτωση όπου υπήρχε ισοκατανομή, το θέμα ήταν τέτοιο που υπήρχε ανάγκη ροής πληροφορίας προς όλες τις κατευθύνσεις, αφού οι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν μαθητές με αποκλίνουσες συμπεριφορές, και έπρεπε να δράσουν σε πραγματικό χρόνο, έχοντας στη διάθεσή τους όσο το δυνατό περισσότερα στοιχεία («...να γίνει πιο συντονισμένα...»), «το δίκτυο λειτούργησε πολύ καλά και πήραμε πληροφορίες...», «...η πληροφορία έρχεται από τους επόπτες ...»). Η ροή πληροφορίας από όλους προς όλους βοήθησε το έργο των εκπαιδευτικών οι οποίοι εντόπιζαν αυτή τη

λειτουργία της ομάδας ως βοηθητική για το έργο τους με τους μαθητές («...άμεση συνεργασία με τα μέλη της ομάδας για να μάθω το παρελθόν του...», «...πήρα πληροφορίες από τον επόπτη της ... Λυκείου και στη συνέχεια...», «...το θέμα τέθηκε στην ομάδα όπου ... και ανταλλάξαμε πληροφορίες...»).

Ο τρόπος με τον οποίο διαχεόταν η πληροφορία και η συνεργασία των μελών με ακτινωτό τρόπο, όπως αυτό αποτυπώνεται στο παρακάτω σχήμα, ήταν ιδιαίτερα βοηθητικά για το έργο των εκπαιδευτικών.

Εξάλλου οι ίδιοι αναγνωρίζοντας την αξία αυτού του τρόπου εργασίας προχώρησαν σε μελέτη του (βλ. παράγραφος 3.5.17., σελ. 199-200).

#### **4.5.3. Η δομή της ομάδας εκπαιδευτικών και η από κάτω προς τα πάνω (bottom up) διαδικασία**

Η από κάτω προς τα πάνω προσέγγιση αφορούσε συνολικά το έργο των Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. του σχολείου. Η δημιουργία των ομάδων αυτών μέσα στο σχολείο προέκυψε ως πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων, με αρωγό τη διεύθυνση, σε μία προσπάθεια να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον ο τρόπος με τον οποίο δρούσαν οι εκπαιδευτικοί εντός των ομάδων αυτών και ο τρόπος με τον οποίο έδρασαν οι ομάδες μέσα στο σχολείο είχε χαρακτηριστικά bottom up προσέγγισης.

Στις ομάδες συνολικά παρατηρήθηκε κατά την εφαρμογή των εργαλείων κουλτούρας ότι κάθε μέλος ξεχωριστά σκεφτόταν, ακολουθούσε συζήτηση με την ομάδα και στη συνέχεια προέκυπταν οι τελικές απαντήσεις ανά ομάδα (παρ. 3.2.2.10, σελ. 117-121, παρ. 3.2.3.6., σελ. 128-129).

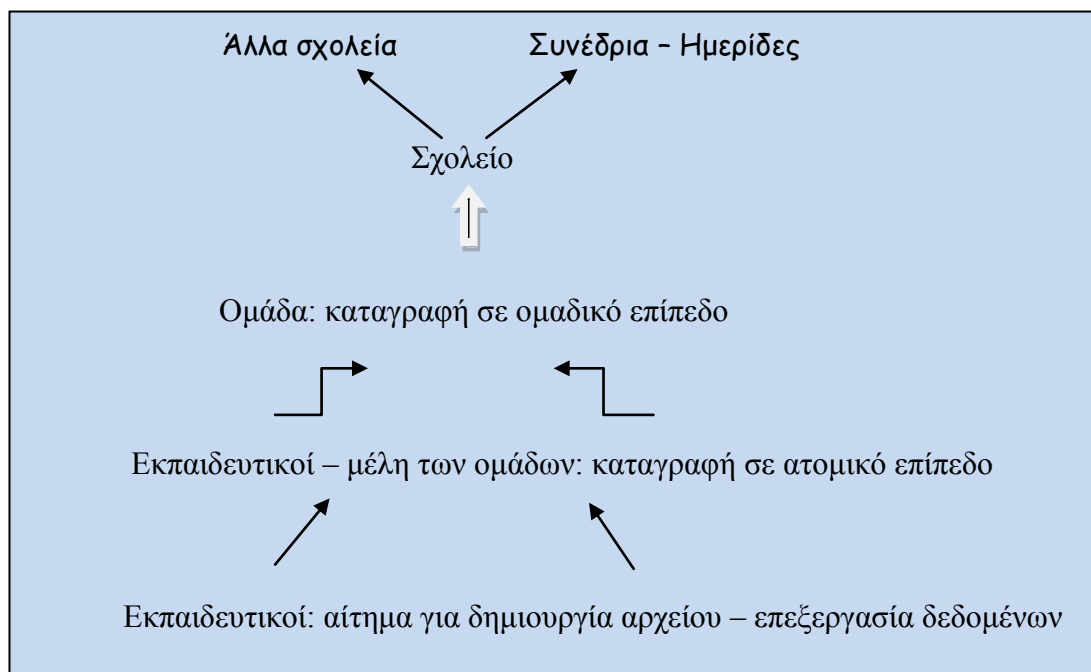
Στις δύο ομάδες Stand by you ακολουθήθηκε από τους εκπαιδευτικούς μία από κάτω προς τα πάνω προσέγγιση του έργου τους. Αυτό αφορούσε στην επιλογή των μαθητών, στην επιλογή εργαλείων με τα οποία ερεύνησαν το έργο τους και στον προσδιορισμό του ρόλου τους και την κατοχύρωση του έργου τους εντός και εκτός σχολείου.

Στις δύο ομάδες Stand by you οι μαθητές αποτελούσαν επιλογή των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο και εν συνεχεία εντάσσονταν στην ομάδα. Τα μέλη των ομάδων αυτών απευθύνονταν γενικά στην ομάδα, όπου υπήρχε ισοκατανομή των ρόλων χωρίς επικεφαλής (ούτε ο διευθυντής, ούτε οι ψυχολόγοι – με πρωτοβουλία των οποίων

συστάθηκαν οι ομάδες [«...τους εξήγησα πώς άρχισε το Stand by you με συγκεκριμένες κατευθύνσεις από τις ψυχολόγους...»] – ούτε διάκριση σε παλιούς και νέους ή κάποιος άλλος διαχωρισμός). Αυτή η διαδικασία είχε κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω (bottom up) καθώς τα μέλη με βάση της ανάγκες της σχολικής καθημερινότητας επέλεξαν μαθητές, πρότειναν στην ομάδα και αναλάμβαναν σε συνεργασία με την ομάδα.

Η bottom – up διαδικασία ακολουθήθηκε και στην περίπτωση επιλογής ερευνητικών εργαλείων από τις ομάδες Stand by you. Το θέμα είχε τεθεί ως ανάγκη στις συναντήσεις των ομάδων («...επειδή από το γυμνάσιο μέχρι και το λύκειο ασχολούμαστε με τα ίδια παιδιά, έχουμε ανάγκη από αρχείο...»). Στη συνέχεια εφαρμόστηκαν κάποιοι τρόποι καταγραφής των περιστατικών και της δράσης των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο («...καταγραφή σε δύο σκέλη (γεγονός – κωδικοποίηση τεχνικής)...», «...ενημέρωση από επόπτη – ανάδειξη καταγραφή προβλημάτων...») για ένα σχολικό έτος και τελικά όλη η ομάδα επέλεξε τον τρόπο αυτόν, της καταγραφής, τον προσαρμοσε και σε σχέση με αυτόν διαμόρφωσε τη δομή της που θα τον εξυπηρετούσε με ορισμό μέλους σε ρόλο γραμματέα («...ναι, καταγράφουμε τις συνεδριάσεις μας...»).

Σχηματικά η παραπάνω διαδικασία μπορεί να αποδοθεί ως εξής:



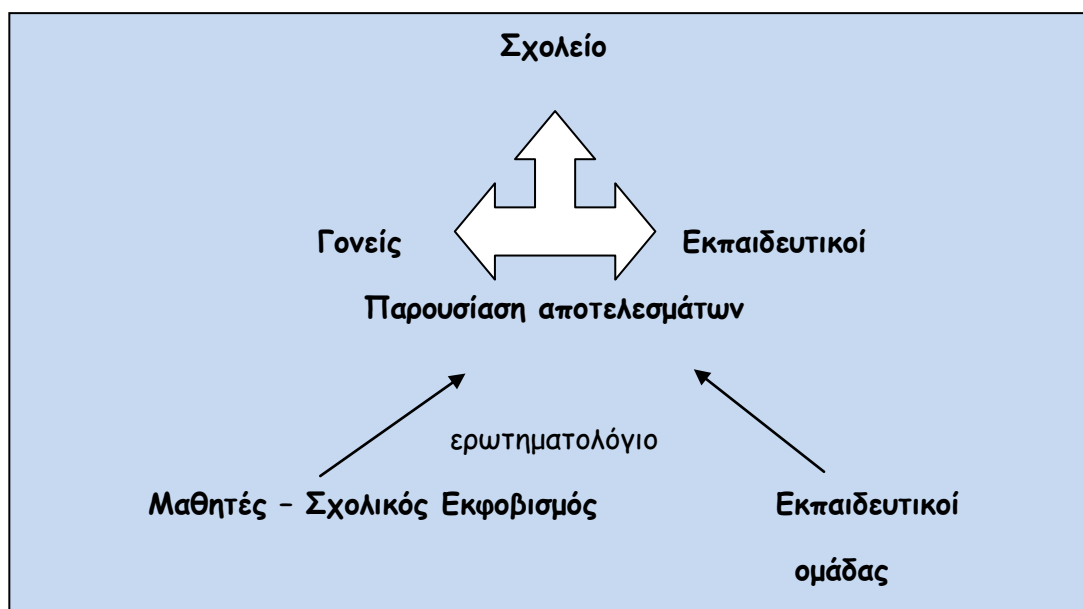
Σχήμα 7

Η 1<sup>η</sup> περίπτωση «από κάτω προς τα πάνω» δράσης των εκπαιδευτικών των ομάδων

Στην ομάδα όπου παρατηρήθηκε ο διαχωρισμός των μελών σε δύο πόλους (παλιοί και νέοι) δεν ήταν εφικτή η από κάτω προς τα πάνω διαδικασία.

Στην περίπτωση της ομάδας Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό η από κάτω προς τα πάνω διαδικασία αφορούσε στο ότι μέσα στην ομάδα αποτυπώθηκε η στάση των μαθητών για ένα θέμα που αφορούσε στους μαθητές και στη συνέχεια τα αντίστοιχα δεδομένα και συμπεράσματα η ομάδα τα παρουσίασε «προς τα πάνω» στο σχολείο και «προς τα έξω» στους γονείς των μαθητών. Η επιλογή του θέματος και η διαχείριση των αποτελεσμάτων των δεδομένων έχουν στοιχεία bottom up προσέγγισης.

Το επόμενο σχήμα αποδίδει την διαδικασία που περιγράφηκε:



Σχήμα 8

*Η 2<sup>η</sup> περίπτωση «από κάτω προς τα πάνω» δράσης των εκπαιδευτικών των ομάδων*

Συμπερασματικά με βάση την παρούσα έρευνα, η δομή που ευνοεί διαδικασία από κάτω προς τα πάνω σε μία Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. είναι εκείνη όπου υπάρχει ροή πληροφορίας από όλους προς όλους και συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία κατασκευάζουν εφαρμόζουν και αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί.



## **5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Θα ακολουθήσει μια συζήτηση που θα εστιάσει στη διοίκηση του σχολείου και το έργο των εκπαιδευτικών σε Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ., στον τρόπο με τον οποίο εργάζονται τα μέλη των ομάδων και στο ρόλο της ψυχολόγου που συμμετέχει σε ομάδα εκπαιδευτικών. Για κάθε ένα από τα παραπάνω θέματα θα παρουσιαστούν σημεία τα οποία αναδείχθηκαν και που μπορούν ευρύτερα να εφαρμοστούν, αλλά και σημεία τα οποία χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης ή διαφορετικής ερευνητικής προσέγγισης, η οποία δεν πραγματοποιήθηκε λόγω περιορισμών της ερευνητικής διαδικασίας που εφαρμόστηκε και της στοχοθέτησης που τέθηκε στην παρούσα ερευνητική εργασία.

## **5.1. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Αναφορικά με τη διοίκηση ενός σχολείου η εστίαση θα γίνει ως προς σημεία προς γενίκευση και σημεία προς περαιτέρω διερεύνηση, για το διευθυντή ο οποίος συμμετέχει στις Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ. σε ατομικό επίπεδο και για τη διεύθυνση του σχολείου από διοικητικής πλευράς.

### **5.1.1. Στοιχεία της διοίκησης ενός σχολείου που μπορούν να λειτουργήσουν βοηθητικά για το έργο ομάδας εκπαιδευτικών**

#### **5.1.1.1. Ο διευθυντής και η δράση του ως μέλος της ομάδας με βάση το ρόλο του στο σχολείο**

Ο διευθυντής συμμετέχοντας στην ομάδα των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι εκείνος που οριοθετεί τη δράση της απέναντι σε εκπαιδευτικούς εκτός αυτής και διασφαλίζει την καλή συνεργασία με θεσμούς εκτός σχολείου. Με αυτόν τον ρόλο συντελεί στην εξωστρέφεια της ομάδας με τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η συνεργασία με μέλη εκτός της ομάδας και φορείς εξωσχολικούς σε συγκεκριμένο πλαίσιο όπου αναδεικνύεται, αλλά και κατοχυρώνεται το έργο των εκπαιδευτικών. Είναι εκείνος που έχει ευρύτερη εικόνα για τη λειτουργία του σχολείου και των ανθρώπων που εργάζονται σε αυτό, οπότε μπορεί να προτείνει τρόπους δράσης στα μέλη της ομάδας, ώστε να μην παρεμβαίνει στο έργο άλλων

εκπαιδευτικών, αλλά και με τρόπο, ώστε να αφορά το έργο της ομάδας και άλλους εκπαιδευτικούς.

Όντας παρών στις συναντήσεις της ομάδας μπορεί να ορίσει τη σχολική δικαιοδοσία σε σχέση με το έργο των εκπαιδευτικών, παρέχοντας το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί η ομάδα, προστατεύοντας τη δράση της.

#### **5.1.1.2. Ο διευθυντής και ο ρόλος που αναλαμβάνει ως εκπαιδευτικός μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών**

Όταν ο διευθυντής συμμετέχει στην ομάδα εκπαιδευτικών και αναλαμβάνει και ο ίδιος δράση ως εκπαιδευτικός, ισότιμα με τα άλλα μέλη της, συντελεί θετικά στην κατανομή ηγεσίας μέσα στην ομάδα επηρεάζοντας τη δομή της. Ο διευθυντής, πέραν του θεσμικού – διοικητικού του ρόλου, είναι και ο ίδιος εκπαιδευτικός. Μπορεί, λοιπόν μέσα στην ομάδα να αναλάβει δράση και να συμμετέχει ως μέλος της, ισότιμα με τα άλλα μέλη. Στην περίπτωση αυτή η επικοινωνία της ομάδας, η διακίνηση πληροφοριών και το «μοίρασμα» (sharing) πραγματοποιείται από όλους προς όλους και όχι προς ένα κεντρικό πρόσωπο, όπως ο διευθυντής. Αυτό επηρεάζει τη δομή της ομάδας, δημιουργώντας μία πιο «ελεύθερη» αλληλεπίδραση των μελών της. Επίσης η πραγματική συμμετοχή του διευθυντή – εκπαιδευτικού μπορεί να δημιουργήσει την αίσθηση ότι αυτό που γίνεται είναι σημαντικό, αφού το κάνει και ο διευθυντής, αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση των μελών και την εστίαση στο έργο της ομάδας. Τέλος ο διευθυντής που μαθαίνει μπαίνει στη διαδικασία να επιμορφωθεί, έτσι μπορεί να δημιουργήσει μία κουλτούρα μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, αποτελώντας παράδειγμα για τους εκπαιδευτικούς ευρύτερα του σχολείου, να ενεργοποιηθούν και εκείνοι.

#### **5.1.1.3. Οι συνθήκες που διαμορφώνει η διοίκηση για σύσταση και διατήρηση ομάδας εκπαιδευτικών**

Σε σχέση με το ρόλο του διευθυντή, είναι σημαντικός ως προς πολλά ζητήματα που αφορούν στη δράση μιας ομάδας εκπαιδευτικών εντός του σχολείου. Σε κεντρικό επίπεδο η διοίκηση του σχολείου μπορεί να διευκολύνει το έργο μίας ομάδας εκπαιδευτικών παρέχοντάς της το χώρο και το χρόνο στον οποίο θα πραγματοποιούνται οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο μπορεί να εξασφαλίσει τη σταθερή συμμετοχή των μελών

και να αποφευχθούν θέματα ασυνέπειας και μειωμένης συμμετοχής λόγω πρακτικών δυσκολιών. Επιπλέον τα μέλη έχουν την αποδοχή και ενθάρρυνση της διεύθυνσης, όταν διευκολύνονται ως προς τις συναντήσεις τους και δρουν μέσα σε ένα κλίμα όπου ευνοείται η συνέχιση της δράση τους, με αποτέλεσμα τη διατήρηση της ομάδας και τη σταθερότητα. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι όταν η διεύθυνση εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες για τη σύσταση και λειτουργία της ομάδας, το έργο των εκπαιδευτικών γίνεται μέρος της σχολικής ζωής με πιο επίσημο και θεσμοθετημένο τρόπο.

### **5.1.2. Σημείο προς περαιτέρω διερεύνηση για τον διευθυντή και τις ομάδες εκπαιδευτικών**

#### **5.1.2.1. Ο ρόλος του διευθυντή στην ομάδα των εκπαιδευτικών και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει τη δομή της**

Ένα ζήτημα που θα μπορούσε να διερευνηθεί θα ήταν ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της δομής μιας ομάδας εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, λόγω θέσης, η παρουσία του διαμορφώνει μία ιεραρχία για την ομάδα. Μπορεί αυτό να βελτιώσει ομάδες στις οποίες παρατηρείται μειωμένο ενδιαφέρον, στη λογική μίας από πάνω προς τα κάτω προσέγγισης (top down). Όταν ο διευθυντής συμμετέχει σε μία ομάδα αποδυναμώνει πιθανό διαχωρισμό των εκπαιδευτικών, όπως νέοι και παλιοί ή εκπαιδευτικοί α βαθμίδας ή ειδικότητες και άλλοι αντίστοιχοι διαχωρισμοί;

## **5.2. ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν εκείνα τα στοιχεία της δράσης των εκπαιδευτικών-μελών ομάδας που μπορούν ενδεχομένως να είναι ανεξάρτητα του πλαισίου της παρούσας ερευνητικής εργασίας, και να αξιοποιηθούν ευρύτερα και σε εκείνα τα στοιχεία που αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα προς περαιτέρω διερεύνηση ή ανάλυση. Τέλος θα αναφερθούν κάποιες εναλλακτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθούν ως προς την εφαρμογή τους σε Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ..

## **5.2.1. Στοιχεία του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μίας ομάδας τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ευρύτερα**

### **5.2.1.1. Εξωστρέφεια ομάδας εκπαιδευτικών και διαμόρφωση ερευνητικών εργαλείων από τα μέλη της**

Η διαμόρφωση ερευνητικών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς εντάσσεται στην έρευνα δράση και στην ευρύτερη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης. Συντελεί στην αύξηση της εξωστρέφειας των εκπαιδευτικών και με τον τρόπο αυτό στην ενδυνάμωσή τους μέσα στο σχολείο. Η ενδυνάμωση αυτή συνίσταται από τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να κατοχυρώσουν το έργο τους μέσα στο σχολείο και να το παρουσιάσουν σε μαθητές, γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς ή ακαδημαϊκούς εντός ή εκτός σχολείου, αξιοποιώντας τα αντίστοιχα αποτελέσματα

### **5.2.1.2. Καταγραφή έργου εκπαιδευτικών και καινοτομία**

Η καταγραφή του έργου των εκπαιδευτικών από τους ίδιους συντελεί στον αναστοχασμό σε ατομικό επίπεδο και στην αναγνώριση των πρακτικών τους σε ομαδικό επίπεδο, αποσαφηνίζοντας στα μέλη τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας τους. Τα στοιχεία αυτά είναι απαραίτητα για την καινοτόμο δράση των εκπαιδευτικών ενός σχολείου και επιπλέον μπορούν να έχουν θετικό αποτέλεσμα σε ό,τι αφορά τη διατήρηση (sustainability) σε μακροπρόθεσμο επίπεδο της ομάδας και της δράσης της, ακόμα και αν υπάρχουν αλλαγές στα πρόσωπα που την απαρτίζουν. Διαμορφώνεται έτσι μία μετάβαση προς μία καινοτόμο δράση, με αφετηρία το καταγεγραμμένο έργο, το οποίο μπορεί να εξελιχθεί στη συνέχεια.

### **5.2.1.3. Μεθοδολογικά εργαλεία εκπαιδευτικών και δομή ομάδας**

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που είναι κοινά για μία ομάδα εκπαιδευτικών συντελούν στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας. Ειδικά στις περιπτώσεις όπου παρατηρείται διαχωρισμός σε νέους και παλιούς ή άλλου τύπου δομικές διαφορές των εκπαιδευτικών (ανά βαθμίδα) το κοινό εργαλείο μπορεί να βοηθήσει στην εστίαση των μελών στον στόχο τους στην ομάδα. Όταν τα εργαλεία αυτά επιλέγονται από τα μέλη της, η ομάδα ισχυροποιείται δομικά, καθώς τυχόν διαφοροποιήσεις των μελών επισκιάζονται από το ίδιο το έργο της ομάδας.

## **5.2.2. Στοιχεία του έργου των ομάδων εκπαιδευτικών που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης**

### **5.2.2.1. Επιλογή μεθοδολογικών εργαλείων και αυτοπεποίθηση εκπαιδευτικών:**

Η επιλογή μεθοδολογικών εργαλείων από τα μέλη των ομάδων και στη συνέχεια η εφαρμογή τους με τρόπο που εκείνοι επιλέγουν εντός του σχολείου ενδέχεται να συνδέεται με συναισθήματα τα οποία βελτιώνουν την αυτοεικόνα τους. Σε συναισθήματα όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτάρκεια και η ανάληψη του ελέγχου της δράσης των εκπαιδευτικών.

### **5.2.2.2. Μεθοδολογικά εργαλεία εκπαιδευτικών και εσωτερική αξιολόγηση:**

Τα εργαλεία που διαμορφώνουν κι εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν σε κάποιο βαθμό το προφίλ του σχολείου, δημιουργώντας τελικά αποτελέσματα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της σχολικής ζωής. Αυτή η διαδικασία αποτελεί μέρος της εσωτερικής αξιολόγησης σε ένα σχολείο, προκειμένου να εντοπιστούν επί μέρους χαρακτηριστικά και να προχωρήσουν οι εκπαιδευτικοί σε αντίστοιχες δράσεις. Στο σημείο αυτό προκύπτει μία σειρά ερωτημάτων που αφορούν στη συσχέτιση της μεθοδολογίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί με την αυτοαξιολόγηση. Τα «επιπλέον εργαλεία που απαιτούνται για την εσωτερική αξιολόγηση», όπως αυτά προτείνονται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, μπορούν να είναι τα εργαλεία που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί που δρουν σε Ο.Σ.Ε.Α.Β.Σ.; Αρκούν αυτά τα εργαλεία; Ποια η λειτουργία τους μακροπρόθεσμα; Με ποιον τρόπο τα αντίστοιχα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν ευρύτερα από το σχολείο; Ποιος διαχειρίζεται τα αποτελέσματά τους σε σχολεία όπου δεν προβλέπεται εξωτερική αξιολόγηση; Πώς αυτά συνδέονται με την εξωτερική αξιολόγηση όπου αυτή προβλέπεται;

### **5.2.2.3. Το έργο των εκπαιδευτικών σε ομάδα και η γνώμη των μαθητών για αυτό**

Δεδομένου ότι ο τελικός αποδέκτης του έργου των εκπαιδευτικών είναι οι μαθητές, θα ήταν σκόπιμο πριν και μετά τη δράση των εκπαιδευτικών να διερευνηθεί και η στάση των μαθητών για το σχολείο τους σε ό,τι αφορά τους τομείς δράσης των ομάδων εκπαιδευτικών. Η διαμόρφωση εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς προκύπτει ως ανάγκη λόγω των συνθηκών και προβλημάτων που προκύπτουν από το σχολείο, ώστε να

εξυπηρετήσουν σε ένα βαθμό τις κοινωνικές απαιτήσεις και κατά πόσο αυτό εισπράττεται από τους μαθητές;

### **5.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **5.3.1. Εναλλακτικές προσεγγίσεις καταγραφής του έργου των εκπαιδευτικών**

Θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί το αν η καταγραφή έναντι της προφορικής διατύπωσης διαφοροποιεί τα αποτελέσματα ως προς την πορεία των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο φαίνεται να ισχύει με βάση την παρούσα έρευνα, αλλά χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Η περίπτωση του portfolio του εκπαιδευτικού που προτείνεται θα μπορούσε να είναι μία προσέγγιση προς αυτή την κατεύθυνση (Fox et al, 2011, Fox, et al, 2015, Willis, et al, 2012, Friedrich, et al, 2012, Δεμερτζή κ.ά., 2015).

#### **5.3.2. Εναλλακτική επιμορφωτική προσέγγιση ομάδας**

Επίσης μία άλλη ερευνητική προσέγγιση θα μπορούσαν να είναι τα «Study Groups», όπως αυτά αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Jajanthi et al, 2018, Masuda et al, 2012). Αποτελούν πρακτική επιμόρφωσης ομάδων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδακτική, όπου κάθε μέλος αναλαμβάνει καθήκοντα σε σχέση με την τρέχουσα βιβλιογραφία και την έρευνα για νέες πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Τα μέλη συναντιούνται, όπως και στην περίπτωση των ομάδων που παρουσιάστηκε στην παρούσα έρευνα και συζητούν. Το πρώτο μέρος σε σχέση με την ανασκόπηση βιβλιογραφίας που προτείνεται στα Study Groups ενδεχομένως να ενεργοποιούσε τα νεότερα μέλη μιας ομάδας και να ισχυροποιούσε τη θέση τους απέναντι στα παλαιότερα, ενδυναμώνοντάς τα παρέχοντάς τους θεωρητικό υπόβαθρο. Το θεωρητικό αυτό υπόβαθρο θα οδηγούσε και στην εστίαση στους στόχους τους σε ατομικό επίπεδο βελτιώνοντας το έργο τους μέσα στην ομάδα και το επίπεδο της συζήτησης, το οποίο από ένα σημείο και μετά εξέφρασε στάση αρνητική για την ομάδα και επιφυλακτικότητα.

Η προσέγγιση αυτή δε θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αλλά να εφαρμοστεί σε δεύτερο χρόνο, καθώς βασικό στοιχείο της παρούσας έρευνας ήταν η

από κάτω προς τα πάνω (bottom up) επιμορφωτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ομάδα.

### **5.3.3. Επιρροή εκπαιδευτικών από την ερευνητική ομάδα ως προς τον τρόπο εργασίας**

Στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκε η καταγραφή από τα μέλη των ομάδων ως ένα βασικό ερευνητικό εργαλείο για τα μέλη των ομάδων και ως ένας τρόπος να αυξηθεί η αυτονομία τους σε ομαδικό επίπεδο. Η καταγραφή ήταν αυτό που έκανε η ερευνητική ομάδα το πρώτο σχολικό έτος της συνεργασίας και από το δεύτερο έτος ξεκίνησε να συζητείται το θέμα και να προσεγγίζεται μεθοδολογικά από τους εκπαιδευτικούς ομάδων. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν αυτό αποτελεί επίδραση της ερευνητικής ομάδας στους εκπαιδευτικούς – μέλη των ομάδων και τελικά αν η ερευνητική ομάδα με την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου της καταγραφής επηρέασε τα μέλη ομάδων. Αυτό το θέμα εντάσσεται στην ευρύτερη συζήτηση για καταγραφή με παρουσία της ερευνητικής ομάδας ή χωρίς να γνωρίζουν τα μέλη των ομάδων ότι καταγράφεται η δράση τους (Cohen et al, 2008:17).

Είναι σαφές ότι στο δεοντολογικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας (εμπιστοσύνη κι εμπιστευτικότητα) η καταγραφή δε θα μπορούσε παρά να είναι εν γνώσει των συμμετεχόντων και η δε θα μπορούσε να γίνει για παράδειγμα βιντεοσκόπηση, λόγω ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων που διαχειρίζονταν οι ομάδες που συνεργάζονταν με την ερευνητική ομάδα.

## **5.4. ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΟΜΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Παρακάτω θα γίνει αναφορά στον ρόλο του ψυχολόγου της εκπαίδευσης, ο οποίος ανήκει στο δυναμικό του σχολείου και συμμετέχει στις ομάδες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει εστίαση σε στοιχεία του ρόλου του τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε περίπτωση ομάδας εκπαιδευτικών και σε στοιχεία της δράσης του προς περαιτέρω διερεύνηση.



#### **5.4.1. Στοιχεία του ρόλου του ψυχολόγου σε μία ομάδα εκπαιδευτικών που μπορούν να αξιοποιηθούν ευρύτερα**

Η συμβολή του ψυχολόγου της εκπαίδευσης κρίνεται ως θετική για τη λειτουργία μίας ομάδας εκπαιδευτικών. Τρόποι με τους οποίους ο ψυχολόγος μπορεί να συνεισφέρει αφορούν στην διαχείριση κρίσης από τους εκπαιδευτικούς, όσο και στην επεξεργασία δεδομένων λόγω σχετικής κατάρτισης.

Ο ρόλος του ψυχολόγου της εκπαίδευσης σε σχέση με το έργο της ομάδας εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ευρύτερα βοηθητικός. Αφενός πολλά από τα θέματα που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν άπτονται της ειδικότητας αυτής, όπως σχολικός εκφοβισμός, παιδαγωγική, ψυχολογία μάθησης. Ο ψυχολόγος είναι σε θέση να θέσει τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας και να αποτρέψει εκτεταμένη και ζημιογόνο εμπλοκή του εκπαιδευτικού, όταν αυτό απαιτείται. Αφετέρου ο ψυχολόγος μπορεί να συντελέσει στο έργο της ομάδας προβαίνοντας σε ακαδημαϊκού τύπου παρεμβάσεις, όπως να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην επεξεργασία δεδομένων από το σχολείο και στη διαχείρισή τους, όταν πρόκειται για προσωπικά δεδομένα μαθητών. Επίσης μπορεί να παρέχει βιβλιογραφία ή θεωρητικό πλαίσιο του έργου τους διευκολύνοντας τον αυτό-προσδιορισμό τους εντός της ομάδας τους και τον επί μέρους σχεδιασμό τους.

#### **5.4.2. Στοιχεία του ρόλου του ψυχολόγου σε μία ομάδα εκπαιδευτικών που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης**

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι ο ψυχολόγος της εκπαίδευσης μπορεί να αναλάβει αρμοδιότητες σε σχέση με την επεξεργασία δεδομένων του σχολείου. Το ερώτημα είναι αν οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι σχετικά ως προς την επεξεργασία δεδομένων και αν οι ψυχολόγοι είναι επίσης καταρτισμένοι επί του θέματος αυτού. Επίσης η διαχείριση προσωπικών δεδομένων εμπίπτει στις αρμοδιότητες ενός ψυχολόγου. Οι εκπαιδευτικοί είναι σχετικά καταρτισμένοι, ώστε να γίνεται ορθά αυτή η διαχείριση όταν δεν υπάρχει ψυχολόγος σε ένα σχολείο; Στην περίπτωση που ένας ψυχολόγος της εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει στην επεξεργασία δεδομένων του σχολείου, αυτό έπεται ότι μπορεί να εμπλακεί σε διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του σε μία τέτοια διαδικασία θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί και να αποτιμηθεί ειδικά σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου δεν προβλέπεται από τον κεντρικό σχεδιασμό η συνεργασία εκπαιδευτικών με ψυχολόγο εντός του σχολείου.

## Βιβλιογραφία

- ACEL (Australian Council for Educational Leaders) (2015). Does school autonomy lead to improved student outcomes?. *Perspectives No 15*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2016  
[http://www.ace1.org.au/ace1/ACEL\\_docs/Publications/Perspectives/Perspectives%205%202015.pdf](http://www.ace1.org.au/ace1/ACEL_docs/Publications/Perspectives/Perspectives%205%202015.pdf).
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους- μία εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, M., Gronn, P., Ingvarson, L., Jacksom, A., Kleinhenz, E., McKenzie, P., Mulford, B., Thornton, N. (2007). OECD Improving school leadership activity; Australia: country back round report. *Australian Council for Educational Research (ACER)*
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Antoniou, P., louw, J., Grohn, P. (2015). A theory-driven and evidence-based approach to school improvement: the independent schools victoria LEAD surveys. *Conference paper* presented in ICSEI - International Congress for School Effectiveness and Improvement, At Cincinnati Ohio, Volume: 28th ICSEI Congress.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning and action; individual and organizational*. California USA: Jossey-Bass Inc.
- Atieno – Okech, J. (2008). Reflective practice in group co-leadership. *The Journal for Specialists in Group Work*. 33 (3) 236-252.
- Atjonen, P. (2014). School-focused evaluation in focus – Finnish teachers experience of internal and external evaluation of schools. *Nordic Studies in Education*, 34 279-297.
- Australian Council for Educational Leaders (2015). Does school autonomy lead to improved student outcomes?. *Perspectives 5*.
- Australian Government (2013). Australian Education Act, Division 1, ανακτήθηκε την 21 Ιανουαρίου 2016 από <https://www.legislation.gov.au/Details/C2013A00067>

- Bass, M. (1960). *Leadership, psychology and organizational behavior*. New York: Harper.
- Bauersfeld H. (1991). *Integrating theories for mathematics education. Learning of mathematics 12, 2 (June 1992)*. Canada: FLM Publishing Association, British Columbia.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας – οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Α-Β., Ρήγα (απόδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*. 14 (3) 259-275.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development*. London: Routledge.**
- Bolhuis, D., Schilldkamp, K., Voogt, M. (2016). Improving teacher education in the netherlands: data team as learning team?. *European Journal of Teacher Education*, 39 (3) 320-339.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., Mulder, M. (2017). Stimulating teachers' team performance through team – oriented hr practices: the roles of affective team commitment and information processing. *The International Journal of Human Resource Management*. DOI: 10.1080/09585192.2017.1322626.
- Boyle, C. & Lauchlan, F. (2009). Applied psychology and the case for individual casework: some reflections on the role of the educational psychologist. *Educational Psychology in Practice*. 25 (1) 71-84.
- Bradford, P., L. (1950). Characteristics of groups basic to adult education. *Review of Educational Research*, 20 (3)181-197.
- Brinkmann, S. (2007). The Good qualitative researcher. *Qualitative Research in Psychology*. 4 127-144.
- Brodbeck, M. (1958). Methodological individualism: definition and reduction. *Philosophy of Science*. 25 1-22.
- Cain, T. & Harris, R. (2013). Teachers' action research in a culture of performativity. *Educational Action Research*. 21 (3) 343-358.

- Cameron, S., Mulholland, J., Branson, C. (2013). Professional learning in the lives of teachers: towards a new framework for conceptualizing teacher learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 41 (4) 377-397.
- Campbell, A., Namara, O., Gilroy, P. (2004). *Practitioner research and professional development in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cardwell, J. (2015). School autonomy and student achievement case studies in Australia. *Educational Transformations*, Department of Education and Training of the Australian Government, ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2016 από <http://educationaltransformations.com.au/wp-content/uploads/School-Autonomy-and-Student-Achievement-Australian-Cases.pdf>.
- Carney, S. (2003). Learning from school-based teacher training: possibilities and constraints for experienced teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 47 (4) 413-429.
- Carr, W. (2005). The role of the theory in the professional development of an educational theorist. *Pedagogy, Culture and Society*. 13 (1) 333-346.
- Carroll, D., Fulmer, C., Sobel, D., Garrison-Wade, D., Aragon, L., Coval, L. (2011). School culture for students with significant support needs: belonging is not enough. *International Journal of Special Education*. 26 (2) 120-127.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1968). *Group dynamics*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Castaneda, D. & Rios, F. (2007). From individual learning to organizational learning. *Electronic Journal of Knowledge Management*. 5 (4) 363-372.
- Center on Reinventing Public Education (CRPE) (2010). Teacher attrition in charter vs. district schools. *Center on Reinventing Public Education University of Washington*, ανακτήθηκε τον Ιανουάριο 2016 από [https://www.crpe.org/sites/default/files/brief\\_ics\\_Attrition\\_Aug10\\_0.pdf](https://www.crpe.org/sites/default/files/brief_ics_Attrition_Aug10_0.pdf).
- Ciampa, K. & Gallagher, T. (2016). Teacher collaborative inquiry in the context of literacy education: examining the effects on teacher self-efficacy, instructional and assessment practices. *Teachers and Teaching*. 22 (7) 858-878.

- Clift, T. & Warner, A. (1986). University contributions to the education of teachers. *Journal of Education*. 37 (2) 32-36.
- Cohen, L., Manion, L., Morisson K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Κυρανάκης, Μαυράκη, Μητσοπούλου, Μπιθαρά, Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooley, A. (2013). Qualitative research in education: the origins, debates, and politics of creating knowledge. *Educational Studies*. 49 (3) 247-262.
- Cordery, J., Morrison, D., Wright, B., Wall, T. (2010). The impact of autonomy on team performance: a longitudinal field study. *Journal of Organizational Behavior*. 31 240-258.
- Cormier, G. (2017). The language variable in educational research: an exploration of researcher positionality, translation, and interpretation. *International Journal of Research & Method in Education*, DOI:10.1080/1743727X. 2017.1307335.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cox, R. (2012) Teaching qualitative research to practitioner - researchers, *theory into practice*. 51 129-136.
- Danielowich, R. (2006).** Other Teachers' Teaching: Understanding The Roles of Peer Group Collaboration in Teacher Reflection and Learning. *The teacher education*. 47 (2) 101-122.
- Daniels, H. (2006). Rethinking intervention: changing the cultures of schooling. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 11 (2) 105-120.
- Darleen, O. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*. 81 (3) 367-407.
- Davis, J. (1986). Teacher isolation: breaking through. *The High School Journal*, 70 (2) 72-76.
- Day, C. (2003). *Developing teachers, the challenges of lifelong learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Dee, J., Henking, A., Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*. 41 (3) 257-277.

- Demerath, P. (2006). The science of context: modes of response for qualitative researchers in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 19 (1) 97-113.
- Deutch, M. (1968). The effects of cooperation and competition upon group processes. Στο: Cartwright, D. & Zander, A. *Group dynamics*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Δεμερτζή, Κ., Τσεμπερλίδου, Μ., Βιτσάκη, Ζ. (2015). Το πορτφόλιο εκπαιδευτικού ως μέσο επαγγελματικής του ανάπτυξης στο πλαίσιο του προγράμματος «International Teacher Leadership». Στο: Μπαγάκης, Γ. & Σκιά, Κ. *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των δυνατοτήτων σήμερα στη χώρα μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Dierking, R. & Fox, R. (2012). Changing the way I teach. *Journal of Teacher Education*. 64 (2) 129-144.
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Education*. 18 (2) 197-224.
- Drago – Severson, E. & Pinto, K. (2006). School leadership for reducing teacher isolation: drawing from the well of human resources. *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*. 9 (2) 129-155.
- Ebbut, D. (2002). The development of a research culture in secondary schools'. *Education Action Research*. 10 (1) 123-140.
- Ebbutt, D. (1998). Evaluation of projects in the developing world: some cultural and methodological issues. *International Journal of Educational Development*. 18 415-424.
- EDC, California Department of Education (1992). Education code-elementary and secondary instruction and services-charter schools, chapter 2. Establishment of Charter Schools [47605-47608], ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου 2016 από [www.leginfo.legislate.ca.gov](http://www.leginfo.legislate.ca.gov).

- Education Resource Strategies and Centre for Collaborative education (2014). School autonomy and its implications for the future of Boston's public schools. *Boston Foundation*, ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2016 από [www.tbf.org](http://www.tbf.org).
- Edwards-Groves, J. (2013). Creating space for critical transformative dialogues: legitimizing discussion groups as professional practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (12) ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2016 από <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss12/2>.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*. 14 (4) 532-550.
- Escalié, G. & Chaliès, S. (2016). Supporting the work arrangements of cooperating teachers and university supervisors to better train preservice teachers: a new theoretical contribution. *European Journal of Teacher Education*. 39 (9) 302-319.
- Estebaranz, A., Mingorance, P., Marcelo, C. (1999). Teachers' work groups as professional development: what do the teachers learn?. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*. 5 (2) 153-169.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L., Pell, T. (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education*. 22 (3) 247-265.
- Fairbrother G. & Kennedy K. (2011). Civic education curriculum reform in Hong Kong: what should be the direction under Chinese sovereignty?. *Cambridge Journal of Education*. 41 425-443.
- Ferguson, K. (2016). Lessons learned from using shadowing as a qualitative research technique in education. *International and Multidisciplinary Perspectives*. 17 (1) 15-26.
- Fiege, B. & Dollase, R. (2002). Peer-group evaluation of teachers. *European Education*. 34 26-43.
- Flinders, D. (1988). Teacher isolation and the new reform, *Journal of Curriculum and Supervision*. 4 (1) 17-29.
- Flitton, L. & Warwick, P. (2013). From classroom analysis to whole-school professional development: promoting talk as a tool for learning across departments. *Professional Development in Education*. 39 (1) 99-121.

- Forrester, G. (2000). Professional autonomy versus managerial control: the experience of teachers in an English primary school. *International Studies in Sociology of Education*. 10 (2) 133-151.
- Forsberg, E. & Wermke, W. (2012). Knowledge sources and autonomy: german and swedish teachers' continuing professional development of assessment knowledge. *Professional Development in Education*. 38 (5) 741-758.
- Fox, R., White, C., Kidd, K. (2011). Program portfolios: documenting teachers' growth in reflection-based enquiry. *Teachers and Teaching: Theory and practice*. 17 (1) 149-167.
- Fox, R., Muccio, L., White, C., Tian, J. (2015). Investigating advanced professional learning of early career and experienced teachers through program portfolios. *European Journal of Teacher Education*. 38 (2) 154-179.
- Frederikson, N., Osborne, L., Reed, P. (2001). Teaching experience and educational psychologists' credibility with teachers: an empirical investigation. *Educational Psychology in Practice*. 17 (2) 93-108.
- Friedrich, A., Ostermeier, C., Diercks, U., Krebs, I., Stadler, M. (2012). The team portfolio: a support and evaluation tool? findings from a teaching professional development programme in Germany. *Professional Development in Education*. 38 (3) 377-394.
- Frost, D. (2008). 'Teacher leadership': values and voice. *School Leadership and Management*. 28 (4) 337-352.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: de – professionalization of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 1 (2) 20 – 29.
- Futter, D. (2009). Professional autonomy and coercive collaboration- middle-school prep time, teaming, and ETS assessment for learning BCTF (British Columbia Teacher Federation). *Teacher Newsmagazine*. 21 (6) ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2015 από <https://bctf.ca/publications/NewsmagArticle.aspx?id=18270>.
- Φωτόπουλος, Ν. (2012). Πολιτική εξουσία, εκπαίδευση και διοικητική κουλτούρα. θεσμικές και εξω-θεσμικές παράμετροι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.



Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής – αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gaertner, H., Wurster, S., Pant, A., H. (2014). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 25 (4) 489-508.

Gajendra, V. & Mallik, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. (Μτφρ. Γρίβα Ε.). Αθήνα: τυπωθητω Γιώργος Δαρδάνος.

Geerdink, G., Boei, F., Willemse, M., Kools, Q., Vlokhoven, V. (2016). Fostering teacher educators' professional development in research and in supervising student teachers' research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 22 (8) 965-982.

Gersten, P., Dimino, J., Jayanthi, M. (2010). Teacher study group: impact of the professional development model of reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal* 47 (3) 694-739.

Gewirtz, S. & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση, μία κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gibbs, S. & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology'. *Teachers and teaching: theory and practice*. 20 (5) 609-621.

Glaser, B. (2002). Conceptualization: on theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*. 1 (2) 23-38.

Gray, S. & Streshley, A. (2008). *From good to great schools: what their principals do well*. California: Corwin Press, a SAGE company.

Gu, L. & Wang, J. (2006). School-based research and professional learning: an innovative model to promote teacher professional development in China. *Teaching Education*. 17 (1) 59-73.

Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgings, S., Edwards, G. (2006). Learning to learn: teacher research in the zone of proximal development. *Teacher Development*. 10 (2) 149-166.

Halstead, A. (2008). Learning and teaching innovation: creating an inspirational learning community. *Enhancing Learning in the Social Sciences*. 1 (2) 1-19.

- Hanberger, A., Lindgren, L., Lundstrom, U. (2016). Navigating the evaluation web: evaluation in Swedish local school governance. *Education Inquiry*. 7 (3) 259-281.
- Hanushake E., Link, S., Woessemann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*. 10 (4) 212-232.
- Hardy, I. (2010). Critiquing teacher professional development: teacher learning within the field of teachers' work. *Critical Studies in Education*. 51 (1) 71-84.
- Hargreaves, E., Berry, R., Lai, C., Leung, P., Scott, D., Stobart, G. (2013). Teachers' experiences of autonomy in continuing professional development: teacher learning communities in London and Hong Kong. *Teacher Development*. 17 (1) 19-34.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*. 6 (1) 23-46.
- Harkins, A. (2002). The future of career and technical education in a continuous innovation society. *National Dissemination Center for Career and Technical Education*, paper prepared for the National Career Technical Teacher education Institute 'A Call for Renaissance in Career and Technical Teacher Education', Scottsdale, AZ, February 6-9, 2002.
- Harris, L. & Anthony, H. (2001). Collegiality and its role in teacher development: perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*. 5 (3) 371-390.
- Hatton, E. (1985). Team teaching and teacher orientation to work: implications for the preservice and inservice preparation of teachers. *Journal for Education for Teaching*. 11 (3) 228-244.
- Havnes, A. (2009). Talk, planning, and decision-making in interdisciplinary teacher teams: a case study. *Teachers and Teaching*. 15 (1) 155-176.
- Hill, V. (2008). *A Teacher-led development work group: evaluating a strategy for enriching the professional learning community of a secondary school*. Unpublished Med Thesis, Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Hirsh, S. (2007). NSDC Standards and tools help strengthen professional development SEDL Letter. *Developing a Staff of Learners Vol XIX*, No. 1, ανακτήθηκε στις 12

Δεκεμβρίου 2016 από <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v19n01/nsdc-Standards-tools.html>.

Hofman, R., Diikstra, N., Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*. 20 (1) 47-68.

Hooge, E., Honing, E., Langelaan, B., (2011). The teaching profession against the background of educationalisation: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*. 34 (3) 297-315.

Hult, A. & Edström, C. (2016). Teacher ambivalence towards school evaluation: promoting and ruining teacher professionalism. *Education Inquiry*. 7 (3) 305-325.

Hult, A., Lundström, U., Endström, C. (2016). Balancing managerial and professional demands: school principals as evaluation brokers. *Educational Inquiry*. 7 (3) 283-304.

Hyung, P. (2001). Epistemological underpinnings of theory developments in educational administration. *Australian Journal of Education*. 45 (3) 237-248.

Independent Schools Council of Australia (ISCA). (2015). Autonomy and accountability; the importance of independence, ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου του 2016 από <http://isca.edu.au>.

Jajanthi, M., Dimino, J., Gersten, R., Taylor, M., Haymond, K., Smolkowski, K. (2018). The impact of teacher study groups in vocabulary on teaching practice, teacher knowledge, and student vocabulary knowledge: a large scale replication study. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 11 (1) 83-108.

James, F. & Augustin, D. (2017). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems. *Educational Action Research*. DOI: 10.1080/09650792.2017.1332655.

Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.

Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες-εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευόμενων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Jarvis, P. (2004). Εκπαίδευση ενηλίκων: προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα. Στο *Επιστημονική ένωση εκπαίδευσης ενηλίκων 1<sup>ο</sup> συνέδριο* (2004). Κόκκος, Α. (επιμ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnson, L. & Pugach, M. (1996). Role of collaborative dialogue in teacher's conceptions in appropriate practice for students at risk. *Journal of educational and psychological consultation*. 7 (1) 9-24.
- Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Κ., Α. (2012). Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και διοίκηση μέσω έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία, στο: Καρακατσάνη, Δ, Παπαδιαμαντάκη, Γ. *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής – αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kayaoglu, M. (2015). Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system. *Educational Action Research*. 23 (2) 140-161.
- Katz, I., Shahar, B-H. (2015). What makes a motivating teacher? teachers' motivation and beliefs as predictor of their autonomy-supportive style. *School Psychology International* 36 (6) 575-588.
- Kempen, M. & Steyn, G. (2015). An investigation of teachers' collaborative learning in a continuous professional development programme in south african special schools. *Journal of Asian and African Studies* DOI:10.1177/00219096155 70950jas.sagepub.com.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence – based framework. *Professional Development in Education*. 40 (1) 89-111.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: systemic factors from Irish case studies. *Teacher Development*. 20 (4) 574-592.
- Knox, S. & Burkard, W. (2009). Qualitative research interviews. *Psychotherapy Research*. 19 (4-5) 566-575.
- Koutrouba, K. (2012) A profile of the effective teacher: greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*. 35 (3) 359-374.
- Kruse, S. & Louis, K. (2009). *Building strong cultures: a guide to leading change; leadership for learning*. USA: Corwin Press, A SAGE Company.

- Kuh, L. (2016). Teachers Talking About Teaching and School: Collaboration and Reflective Practice via Critical Friends Groups *Teachers and Teaching*. 22 (3) 293-314.
- Kuusisaari, H. (2013). Teachers' collaborative learning – development of teaching in group discussions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 19 (1) 50-62.
- Kyriakides, L., Campbell, J., Christofidou, E. (2010). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self – evaluation approach: a complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*. 13 (3)291-325.
- K öning, J., & Pflanz, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? on the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality. *European Journal of Teacher Education*. 39 (4) 419-436.
- Kuh, L. (2016). Teachers talking about teaching and school: collaboration and reflective practice via critical friends groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 22 (3) 293-314.
- Lange, C., Range, B., Welsh, K. (2012). Conditions for effective data use to improve schools: recommendations for school leaders. Version 1.3. 2 (50) -0500, ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2016 από <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/http://cnx.org/content/m45021/1.3>.
- Laviree, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*. 9 (3) 341-360.
- Leigh, J. & Bailey, R. (2013). Reflection, reflective practice and embodies reflective practice. *Body, movement and dance in psychotherapy – An international journal for theory, research and practice*. 8 (3) 160-171.
- Livingston, K. (2012). Approaches to professional development of teachers in Scotland: pedagogical innovation or financial necessity?. *Educational Research*. 54 (2) 161-172.
- Livingston, K. (2016). Developing teachers' and teacher educators' professional identity in changing contexts. *European Journal of Teacher Education*. 39 (4) 401-402.

- Lortie, C. & Dan (1975). *School teacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jacobsen, L. (2004). *Η Αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο, πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2004). A chain of voices, paper presented in iNet online Conference “The Student Voice”, www. Schoolnetwork.org.uk.
- MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Stewart, S., Swaffield, S. (2007) *Schools on the Edge – Responding to Challenging Circumstances*. London: Paul Chapman Publishing, a SAGE Publication Company.
- MacBeath, J. (2007). Leading learning in a self-evaluating school. *School leadership & management*. 28 (4) 385-399.
- MacBeath, J., Swaffield, S., Frost, D. (2009). Principle narrative. *International Journal of Leadership in Education*. 12 (3) 223-237.
- MacBeath, J. (2012). *Learning in and out of school: the selected works of John MacBeath*. New York: World Library of Educationalists, Taylor & Francis.
- MacBeath, J. (2012a). Future of the teaching profession. *Education International Research Institute*, University of Cambridge, Faculty of Education, Leadership for Learning, The Cambridge Network [https://download.ei-ie.org/Docs/ WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf).
- MacDonald, I. (1989). *Murder in the Playground [The Burnage Report]*. London: Longsight Press.
- MacGilchrist, B. Myers, K., Reed J. (2004). *The Intelligent School*. London: Sage Publications.
- Main, K. (2012). Effective middle school teacher teams: a ternary model of interdependency rather than a catch phrase. *Teachers and Teaching*. 18 (1) 75-88.
- Malthouse, R., Roffey-Barentsen, J., Watts, M. (2014). Reflectivity, reflexivity and situated reflective practice. *Professional Development in Education*. 40 (4) 5997-609.

- Martell, C. (2016). Teaching emerging teacher-researchers: examining a district-based professional development course. *Teaching Education*. 27 (1) 88-102.
- Masuda, A. & Ebersole, M. (2012). Beginning teachers' study groups: a place to continue critical conversations about teaching writing. *The New Educator*. 8 (2) 160-176.
- Maxwell, J. (2012). *A Realistic approach for qualitative research*. USA: SAGE.
- McEachron-Hirsch, G. (1992). Primary teachers talking by Jennifer Nias. New York: Routledge, p. 232, softcover. (ISBN 0-415-01115-6). *The Educational Forum*. 56 (2) 203-204.
- McHardy, C. (1996). Being a teacher-researcher: issues of insider participant teacher research methodology. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 1 (2) 3-14.
- Mendes, S., Abreu-Lima, I., Almeida, L., Simeonsson, R. (2014). School psychology in Portugal: practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*. 2 (2) 115-125.
- Meerwald, A. (2013). Researcher / researched: repositioning research paradigms. *Higher Education Research & Development*. 32 (1) 43-55.
- Meirink, J., Imants, J., Meijer, P., Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*. 40 (2) 161-181.
- Meirink, A., Meijer, A., Verloop, N., Bergen, T. (2009). How do teachers learn in the workplace? an examination of teacher leading activities. *European Journal of Teacher Education*. 32 (3) 209-224.
- Μηλίγκου, Ε. (2013). Συνεργασία πανεπιστημίου – σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική, στο: Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε., Φουντοπούλου, Μ., (επιμ.) *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, Αθήνα, ΕΚΠΑ, Τμήμα Φ.Π.Ψ, ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», σ. 55-71.
- Miller, S. (2007). What it is like being the 'Holder of the Space': a narrative on working with reflective practice in groups. *Reflective Practice*. 6 (3) 367-377.

- Molnar, S. (1971). Teachers in teams: interaction, influence and autonomy, report published by the Stanford Center for Research and Development in Teaching, USA.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (2007). Ένα σχολείο μαθαίνει, η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος *Carpe Vitam, Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D., Louis, S., K., (2009), ‘The Role of the Principal in Fostering the Development of Distributed Leadership’, *School Leadership and Management*. 29 (2) 181-214.
- Nahbani, M., O’Day, N., Bahous, R. (2014). Principal’s views on teacher’s professional development. *Professional Development in Education*. 40 (2) 228-242.
- Nemerzitski, S., Loogma, K., Heinla, E., Eisenschmidt, E. (2013). Constructing model of teachers’ innovative behaviour in school environment. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 19 (4) 398-418.
- Nias, J. (1993). *The Human nature of learning – selections from the work of M.L.J. Abercrombie*. Bristol USA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham England.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London. Routledge.
- NGA (National Governments Association) (2008). Improving Charter School Leadership. Education Division, NGA Center for Best Practices, ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2014 από <https://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/0811CHARTERSCHOOLLEADERSHIP.PDF>.
- Nugent, M., Jones, V., McElroy, D., Peelo, M., Tornton, T., Tierney, T. (2014). Consulting with groups of teachers. evaluation of a pilot project in Ireland. *Educational Psychology in Practice*. 30 (3) 255-271.
- Null, W. (2010). Is there a future for the teaching profession?. *The Educational Forum*. 74 (1) 26-36.
- Nutt - Williams, E. & Morrow, S. (2009). Achieving Trustworthiness in Qualitative Research: A Pan-Paradigmatic Perspective. *Psychotherapy Research*. 19 (4-5) 576-582.



- OECD (2011). PISA in focus. Ανακτήθηκε το Σεπτέμβριο του 2017 από <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus.html>.
- Opfer, V. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning', *Review of Educational Research*. 81 (3) 376-407.
- Osses, S. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*. 16 (3) 407-420.
- Ostovar – Nameghi, A. & S., Sheikahmadi, M. (2016). From teacher isolation to teacher collaboration: theoretical perspectives and empirical findings. *English Language Teaching*. 9 (5) 197-205.
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B. (2016). Testing the validity of the dynamic model at school level: a European study. *School Leadership & Management*. 36 (1) 1-20.
- Pedder, D. & McIntyre, D. (2006). Pupil consultation: the importance of social capital *Educational Review*. 58 (2) 145-157.
- Powel, R. (1995). Professional knowledge sharing among interdisciplinary team teachers: a study of intra – team mentoring. *Research in Middle Level Education*. 18 (3) 27-40.
- Portz, J. (2003). Creating communities of learning: public education in greater Boston, in: *Governing greater Boston: meeting the needs of the region's people*. Charles, C. & Euchner, M. (Ed.). p. 34.
- Postholm, M., B. (2016). Collaboration between teacher educators and schools to enhance development. *European Journal of Teacher Education*. 39 (4) 452-470.
- Postholm, B. & Skrøvset, S. (2013). The researcher reflecting on her own role during action research. *Educational Action Research*. 21 (4) 506-518.
- Pugach, M. & Johnson, L. (2002). *Collaborative practitioners, collaborative schools*. Denver: Love Pub.
- Pui-wash, D. (2008). Meta-learning ability – a crucial component for the professional development of teachers in a changing context. *Teacher Development*. 12 (1) 85-95.
- Raheim, M., Magnussen, L. H., Sekse, R., J., T., Lunde, A., Jacobsen, T., Blystad, A. (2016). Researcher-researched relationship in qualitative research: shifts in positions

- and researcher vulnerability. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 11:1, DOI: 10.3402/qhw.v11.30996.
- Ρεζ, Γ. (2005). Η δημιουργία, η ανάπτυξη και η λειτουργία δικτύων συμπράξεων για το άνοιγμα και την εν γένει ανταπόκριση ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες επιταγές. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχος 34, σσ. 43-48.
- Reyes-Guerra, D., Russo, M., Bogotch, I., Vasquez-Colina, M. (2014). Building a school leadership programme: an american paradox of autonomy and accountability. *School Leadership and Management*. 34 (4) 414-437.
- Richer J. (2004). *Métacognition et TIC*. Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec ανακτήθηκε στις 29 Ιανουαρίου 2017 από [https://cdc.qc.ca/parea/PAREA\\_richer\\_metacognition\\_et\\_tic\\_2004.pdf](https://cdc.qc.ca/parea/PAREA_richer_metacognition_et_tic_2004.pdf).
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rudduk, J. & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: carving a new order of experience. *Cambridge Journal of Education*. 30 (1) 75-89.
- Sachs, J. (2010). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*. 16 (2) 149-161.
- Sahin, S. (2011). The relationship between instructional leadership style and school culture (Izmir case). *Educational Sciences: Theory and Practice*. 11 [4] 1920-1927.
- Schad, E. (2014). The preparation of school psychologists and specialists in educational psychology in Sweden. *International Journal of School & Educational Psychology*. 2 (3) 191-197.
- Schidkamp, K., Visscher, A. (2010). The utilization of a school self-evaluation instrument. *Educational Studies*. 36 (4) 371-389.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: SAGE.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*. (41) 4-13.
- Shriberg, D. (2007). The school psychologists as leader and change agent in a high-stakes era. *Journal of Applied School Psychology*. 23 (2) 151-166.

- Smith, R. (2006). Teacher education for teacher – learner autonomy. Center for English Language teacher Education, University of Warwick, ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2016 από [http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher \\_autonomy.pdf](http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf).
- Sparkes, A. (1988). Strands of commitment within the process of teacher initiated innovation. *Educational Review*. 40 (3) 301-317.
- Σταμάτης, Θ. (2007). Το χρονικό της περιπέτειας. Στο: Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ.: *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Stanley, A. (2011). Professional development within collaborative teacher study groups: pitfalls and promises. *Arts Educational Policy Review*. 112 (2) 71-78.
- Stenhouse, L. (1967). *Culture in education*. London: Nelson’s University Paperbacks.
- Stevenson, M., Hedberg, J., O’ Sullivan, K-A., Howe, C. (2016). Leading learning: the role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*. 42 (5) 818-835.
- Storey, V. & Wang, X. (2016). Critical friends protocol, andragogy and learning in a graduate classroom. *Adult Learning*. 10 (5) 107-114.
- Stott, K. & Walker, A. (1999). Extending teamwork in schools; support and organizational consistency. *Team Performance Management: An International Journal* 5 (2) 50-59.
- Australian Government, Department of Education and Training (2015). *Independent public schools*. Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο του 2016 από [www.studentsFirst.gov.au](http://www.studentsFirst.gov.au).
- Svendsen, B. (2016). Teachers’ experience from a school-based collaborative teacher professional development program: reported impact on professional development. *Teacher Development*. 20 (3) 313-328.
- Thomas, U., Tiplady, L., Wall, K. (2014). Stories of practitioner enquiry: using narrative interviews to explore teachers’ perspectives of learning to learn. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 27 (3) 397-411.

- Thornberg, R. (2012). Informed Ground Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 56 (3) 243-259.
- Torrance, H. (1984). School-based examining: a mechanism for school-based professional development accountability. *British Educational Research Journal* 10 (1) 71-81.
- Torres-Guzman, M., E., Hunt, V., Torres, I., M., Madrigal, R., Flecha, I., Lukas, S., Jaar, A. (2006). Teacher study groups: in search of teaching freedom. *The New Educator*. 2 207-226.
- Triant, B. (2001). Autonomy and innovation: how do Massachusetts charter school principals use their freedom?. Thomas B. Foundation, Washington, DC ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2016 από [http://www.edexcellencemedia.net/publications/2002/200205\\_tbffiveyear/report.pdf](http://www.edexcellencemedia.net/publications/2002/200205_tbffiveyear/report.pdf).
- Τσακίρη, Δ. (2018). *Η Θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φανταστικό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιπλητάρης, Α., Μπαμπάλης, Κ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας – από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Tyuinikov, Y. (2016). Interrelation of evaluation and self-evaluation in the diagnostic procedures to asses teachers' readiness for innovation. *European Journal of Contemporary Education*. 16 (2) 248-256.
- Unesco (1998). *World education report, teachers and teaching in a changing world*. Unesco Publishing ανακτήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2017 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001108/110875Eb.pdf>.
- Unesco (2001). Teachers for tomorrow's schools; analysis for the world education indicators. Organization for Economic co-operation and development, Unesco Institute for statistics, World Education indicators Programme ανακτήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου του 2017 από [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-for-tomorrows-schools-analysis-of-the-world-education-indicators-executive-summary-2001-en\\_3.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-for-tomorrows-schools-analysis-of-the-world-education-indicators-executive-summary-2001-en_3.pdf).
- Unesco (2005). guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2004-2005), Technical Paper No 2, UNESCO Education Sector

ανακτήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2016 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370e.pdf>.

US Department of Education-Institute of Education Sciences, National Center for Educational Statistics (2003). National assessment of educational progress, the nation's report card – America's charter schools, results from the NAEP pilot study', ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου του 2015 από [www.nces.ed.gov](http://www.nces.ed.gov)

Wallace, M. (2001). Sharing leadership of schools through teamwork: a justifiable risk?. *Educational Management Administration & Leadership*. 29 (2) 153-167.

Wallace Foundation (The) (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: new directions and new processes*. The Wallace Foundation, <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Assessing-the-Effectiveness-of-School-Leaders.pdf>.

Webb, R., Vulliamis, G., Häkkinen, K., Hämmäläinen, S. (1998). External inspection or school-evaluation? a comparative analysis of policy and practice in primary schools in England and Finland. *British Educational Research Journal*, 24 (5) 539-556.

Webb, T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*. 2 (1) 47-62.

Wermke, W. (2011). Continuing professional development in context: teachers' continuing professional development culture in Germany and Sweden', *Professional Development in Education*. 37 (5) 665-683.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of in-Service Education*. 26 (2) 281-295.

Willis, M., E., Davies, A., M. (2002). Promise and Practice of Professional Portfolios. *Action in Teacher Education*. 23 (4) 18-27.

Yendol-Silva, D. & Fichtman, N. (2004). Encountering new spaces, teachers developing voice within a professional development school. *Journal of Teacher Education*. 55 (2) 128-140.

Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

- Zahariou, A., Kadji-Beltran, C., Manoli, C. (2013). School principals' professional development in the framework of sustainable schools in Cyprus: a matter of refocusing. *Professional Development in Education*. 39 (5) 712-731.
- Zajano, C. & Edelsberg, M. (1993). Living and writing the researcher – researched relationship. *Qualitative Studies in Education*. 6 (2) 143-157.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## Παράρτημα 1

*Παρατίθεται το κείμενο που έδωσε η ψυχολόγος στους εκπαιδευτικούς στην αρχή της χρονιάς 2011-2012*

ΠΩΣ ΔΟΥΛΕΥΟΥΝ ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ... και ιδιαίτερα το St. B. Y

Εισαγωγή:...μια προσπάθεια να «θεωρητικοποιήσουμε» το πλαίσιο...

Η συστημική θεωρία αναγνωρίζει πως «υπάρχει εκπαιδευτικό πρόβλημα» και προσπαθεί να βρει κάποιο νόημα μέσα από αυτό που παράγεται : από την «δράση από κοινού» (join action) και με αυτό εννοούμε, εκπαιδευτικούς, μαθητές , οικογένεια, ειδικούς, διεύθυνση...

«Οι συντονισμένες ενέργειες μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων/μελών ενός συστήματος, λειτουργούν καθοριστικά στην πορεία ενός προβλήματος».

Οι συμμετέχοντες σε μια ομάδα έχουν τη δυνατότητα: .....

-Οι ομάδες αποτελούνται από εθελοντές εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων.

-Οι συναντήσεις των ομάδων είναι εβδομαδιαίες ή 15μερες όχι σε μεγαλύτερη απόσταση.

-Η συνδρομή των ψυχολόγων θεωρείται απαραίτητη γιατί καμία ομάδα δεν λειτουργεί αμιγώς εκπαιδευτικά.

-Μέσα στη λειτουργία τους εμπεριέχεται και η προσωπική-επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

-Ιδιαίτερα στην ομάδα του ST.B.Y η παρουσία του Ψυχολόγου είναι άκρως απαραίτητη.

-Τα θέματα που επιλέγονται προς συζήτηση δεν επιβάλλονται αλλά αποτελούν προϊόν συνεργασίας όλης της ομάδας.

-Τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτές – όλες εκτός από το

St.b.y- σαν μοναδικό τους προσόν πρέπει να έχουν τη διάθεση της προσφοράς, την αποδοχή της καινοτομίας και τον συνεργατικό τρόπο σκέψης.

-Ειδικά για το St.b.y υπάρχουν άτομα που ΔΕΝ πρέπει να είναι στην ομάδα και αυτά είναι άτομα που:

Από τη στιγμή που θα μάθουν κάτι που αφορά μαθητή αρχίζουν να διακατέχονται από έντονη ανησυχία , από έντονη ευερεθιστότητα, περισσότερη απ' ότι δικαιολογείται.



Άτομα που δεν «ακούνε» και προσπαθούν να επιβάλλουν / εφαρμόσουν σαν λύση ότι αυτοί θεωρούν σωστό και όχι ότι από κοινού έχει αποφασίσει η ομάδα.

Που πολλές φορές «δείχνουν» να συμφωνούν με τις αποφάσεις της ομάδας αλλά όταν χρειαστεί να πράξουν κάνουν το δικό τους...

Όταν υπερβάλλουν στην προσφορά τους – υπερβαίνουν τα όρια...επισκέψεις κατ' οίκον... δίνουν το τηλέφωνό τους και άλλα στοιχεία...

Άτομα που θέλουν να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά χωρίς την εποπτεία της ομάδας.

Άτομα που δυσκολεύονται να είναι απολύτως εχέμυθα.

Άτομα που αποσυντονίζονται εύκολα μετά από ένα έντονο περιστατικό και: χάνουν τον ύπνο τους , αναπτύσσουν διάφορα έντονα και αρνητικά συναισθήματα προς τους υπό συζήτηση μαθητές τους ή και προς τους συναδέλφους τους...

Παράμετροι που αξιοποιούνται στις συναντήσεις αυτές:.....

*Πως δουλεύει η ομάδα ST.B.Y*

Η δράση της ομάδας St.b.y ακολουθεί συγκεκριμένη πορεία και διακρίνεται από οργάνωση και μεθοδικότητα. Ο άξονας πάνω στον οποίο κινείται διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα/ φάσεις:

- 1) την παρατήρηση 2) την επεξεργασία 3) το σχεδιασμό 4) τη δράση

Πιο συγκεκριμένα:.....

ΣΤΟΧΟΙ : όχι η στείρα τιμωρία, αλλά αλλαγές συμπεριφοράς και επιλογές ζωής από τα δύσκολα και αποστασιοποιημένα παιδιά σε πολλαπλά επίπεδα.

Οι στόχοι ενός τόσο σοβαρού εγχειρήματος πρέπει να είναι:

- α) μεσοπρόθεσμοι- άμεσοι και β) μακροπρόθεσμοι- έμμεσοι.....

Τεχνικές παρέμβασης – ΒΗΜΑΤΑ

ο τρόπος λειτουργίας της ομάδας έχει να κάνει με τρεις βασικές τακτικές αντιμετώπισης.

Η 1<sup>η</sup> τακτική , είναι η τακτική της «μη σύγκρουσης». Ο εκπαιδευτικός διατηρεί μια θετική στάση απέναντι στο μαθητή/τρια, ενώ παράλληλα επιμένει και είναι σταθερός , χωρίς να είναι επιθετικός και χωρίς να υποχωρεί , όσο αυτό είναι εφικτό.

Η 2<sup>η</sup> τακτική είναι του «εγώ» κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δεν στέκεται ως αυστηρός κριτής απέναντι στη συμπεριφορά του μαθητή , αλλά συμπάσχει , συμμερίζεται ,

μοιράζεται , στεναχωριέται, έρχεται από την πλευρά του προβλήματος... «εγώ...πως νιώθω ως συμπαράστατης σου....»

Η 3<sup>η</sup> τακτική είναι η τακτική της «μη ήττας». Πρέπει να γίνει αντιληπτό στο μαθητή ότι κανείς δεν κερδίζει και κανείς δεν χάνει καθώς η όποια λύση του προβλήματος είναι κοινά αποδεκτή από όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη.

...όταν προκύπτει ένα πρόβλημα...

Η αρχική φάση της παρέμβασης είναι ιδιαίτερα κρίσιμη.

Και πιο αναλυτικά τα βήματα που ακολουθούμε είναι τα εξής:

ΒΗΜΑ 1<sup>ON</sup> :

Σύγκληση της ομάδας :.....

ΒΗΜΑ 2<sup>ON</sup> :(φάση παρατήρησης)

Παρουσίαση του  
«προβλήματος».....

Εδώ γίνεται μια απλή περιγραφή...ίσως όλοι οι παρόντες , να παρουσιάσουν το περιστατικό που τους απασχολεί και να γίνει μια πρώτη αξιολόγηση...

ΒΗΜΑ 3<sup>OV</sup> :( φάση επεξεργασία)

Συγκέντρωση πληροφοριών- σημαντικά ερωτήματα.....

ΒΗΜΑ 4<sup>ON</sup> : (φάση σχεδιασμού)

Προσδιορισμός του προβλήματος

Πολύ σημαντικό βήμα, θέλει πολύ προσοχή που θα μπει η στίξη.....

Επίσης χρήσιμο είναι να εντοπίσουμε τι προηγήθηκε και τι επακολούθησε την εμφάνιση μιας συμπεριφοράς. Είναι πολύ σημαντική φάση γιατί μας βοηθάει να κατανοήσουμε ΤΙ προκαλεί την συγκεκριμένη συμπεριφορά.

ΒΗΜΑ 5<sup>OV</sup> : (φάση σχεδιασμού)

Διατύπωση του προβλήματος με όρους αλληλεπίδρασης (συμπεριφορά/  
πρόβλημα).....

ΒΗΜΑ 6<sup>OV</sup> : (φάση δράσης) ;;;;;;;;;;

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....

## **Παράρτημα 2**

### **ΛΕΟΝΤΕΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΠΑΤΗΣΙΩΝ**

#### **ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ – ΑΡΧΕΣ – ΑΞΙΟΝΕΣ – ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ**

#### **ΣΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΟ**

η ολοκληρωμένη διδασκαλία για τη γνωστική κατάρτιση των μαθητών,

η παιδαγωγική καθοδήγηση για την αρμονική ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών,

μέσα σ' ένα περιβάλλον ισορροπημένης και συνετής πειθαρχίας, με πνεύμα δικαιοσύνης αλλά και διάκρισης,

με καθοριστική και κρίσιμη τη διαθεσιμότητα και την παρουσία του καθηγητή δίπλα στο μαθητή.

#### **Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΠΟΠΤΗ ΣΤΟ Λ.Λ.Π.**

**Πώς λειτουργεί το S. B. Y.**

##### **Εισαγωγή:**

Ένα από τα πλέον καινοτόμα προγράμματα του Λεοντείου Λυκείου Πατησίων αποτελεί η ομάδα υποστήριξης μαθητών STAND BY YOU (S.B.Y) (= είμαι δίπλα σου). Πρόκειται για μια συστηματοποιημένη, οργανωμένη και μεθοδική προσπάθεια από μια ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου μας να προσεγγίσουν και να υποστηρίξουν με διάφορους τρόπους μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικοποίησης, προσαρμογής.

Πιο συγκεκριμένα, το S.B.Y. αποτελεί ένα πρόγραμμα ανάπτυξης και εφαρμογής παιδαγωγικών τρόπων, μεθόδων, τεχνικών και πρακτικών με στόχο την καλύτερη δυνατή προσέγγιση των λεγόμενων «δύσκολων» ή αποξενωμένων μαθητών, που συχνά δημιουργούν προβλήματα στην ομαλή λειτουργία της τάξης και ευρύτερα του σχολείου, αλλά και στον εαυτό τους ή και στην οικογένειά τους. Είναι μια ριζοσπαστική απόπειρα δυναμικής παρέμβασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντιμετωπιστεί με εναλλακτικές μεθόδους η «δύσκολη» και ιδιάζουσα συμπεριφορά μαθητών.

Το S.B.Y. εδράζεται στη βάση και κινείται στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης, όπως ορίζεται από τον Έλλιοτ (Elliott J., 1991), δηλαδή ως «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης», τη βελτίωση της πρακτικής μέσα στην ομάδα-τάξη. Έτσι, πίσω απ' αυτό τον ορισμό κρύβεται η βούληση του εκπαιδευτικού να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά και των συνθηκών και του εκπαιδευτικού-παιδαγωγικού περιβάλλοντος στο οποίο εργάζονται, κινούνται και αλληλεπιδρούν εκπαιδευτικοί και μαθητές στα σχολεία.

Επίσης, η αρχή που τίθεται ως βασικός πυλώνας για τη λειτουργία του S.B.Y. είναι η ιδέα της «δράσης από κοινού» (joint action), δηλαδή του συντονισμού και της συνεργασίας των παραγόντων που εμπλέκονται και έχουν ρόλο, μεγαλύτερο ή μικρότερο, στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικών, μαθητών, διεύθυνσης σχολικής βαθμίδας, οικογένειας, ειδικών).

Η Ομάδα ξεκίνησε την προσπάθειά της πριν από περίπου δέκα χρόνια με εισήγηση και πρωτοβουλία της τότε ψυχολόγου κας Γαλιατσάτου, με την υποστήριξη και πλαισίωση της Γενικής Διεύθυνσης του Σχολείου και με τη συνδρομή του κ. Μπαγάκη και της κας Θέμιδας Καψή, που είχαν το ρόλο του «κριτικού φίλου».

Αφορμή στάθηκε η σημερινή εικόνα τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, ο μαθητής, που βρίσκεται στην εφηβεία συχνά παρουσιάζεται ως αδιάφορος, σκληρός, επιδεικτικά βίαιος και αρνητής ή τιμητής των πάντων. Παράλληλα, δεν είναι λίγοι οι έφηβοι, που ως χαρακτηριστικά τους εμφανίζουν την έλλειψη επικοινωνίας, την απομόνωση, την περ.....

Έχοντας υπόψη μας αυτές τις παραμέτρους ξεκινήσαμε την προσπάθεια δειλά-δειλά να σχηματίσουμε τις πρώτες ομάδες εκπαιδευτικών, προκειμένου να τοποθετηθούμε ουσιαστικά στα ζητήματα αυτά. Από τότε πολλά διαφοροποιήθηκαν, και η ομάδα του S.B.Y άλλαξε πολλές μορφές και σχήματα μέχρι τη σημερινή της δομή.

**Βασικά χαρακτηριστικά:**

Η Ομάδα αποτελείται εκπαιδευτικούς που λειτουργούν εθελοντικά, ανήκουν στη βαθμίδα στην οποία εστιάζονται οι παρεμβάσεις τους και μπορεί να έχουν οποιαδήποτε ειδικότητα. Πιο συγκεκριμένα, την Ομάδα απαρτίζουν ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και οι Επόπτες των τάξεων της κάθε βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην Ομάδα έχουν ως βασικό γνώρισμα τη διάθεση για προσφορά, την αποδοχή της καινοτομίας και τον συνεργατικό τρόπο σκέψης, αλλά θα πρέπει να διακρίνονται επίσης από εχεμύθεια και διακριτικότητα, ικανότητα προσέγγισης και επικοινωνίας με τα παιδιά, ικανότητα λεπτού χειρισμού δύσκολων περιπτώσεων και καταστάσεων κρίσης.

Η Ομάδα δεν λειτουργεί αμιγώς εκπαιδευτικά και γι' αυτό θεωρείται απαραίτητη η συνδρομή των ψυχολόγων.

Οι συναντήσεις της Ομάδας είναι εβδομαδιαίες.

Τα ζητήματα που επιλέγονται προς αντιμετώπιση προκύπτουν από τη συνεργασία των μελών της Ομάδας.

Μέσα στη λειτουργία της Ομάδας εμπεριέχεται και η προσωπική-επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

### **Πως λειτουργεί η Ομάδα S.B.Y**

Η Ομάδας S.B.Y. αναπτύσσει δυναμικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ακολουθώντας συγκεκριμένη πορεία που διακρίνεται από οργάνωση, στρατηγική και μεθοδικότητα. Η δράση και το έργο της κινούνται και διακρίνονται σε τέσσερα επίπεδα:

**1) παρατήρηση**

**2) επεξεργασία**

**3) σχεδιασμό**

**4) δράση**

Πιο συγκεκριμένα, η Ομάδα αποφασίζει με ποιο μαθητή θ' ασχοληθεί κατά προτεραιότητα και στη συνέχεια, κατόπιν ομοφωνίας των μελών της ομάδας, αυτός εντάσσεται στο πρόγραμμα του S.B.Y. Ακολούθως, αναζητούνται οι αιτίες της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, διαμορφώνεται ο σχεδιασμός παρέμβασης στο περιβάλλον του μαθητή και τίθενται μικροί και εύκολοι στόχοι προκειμένου να τροποποιηθούν οι συνθήκες. Κατά τη διάρκεια της δράσης της Ομάδας, είναι καταλυτικός ο ρόλος των ψυχολόγων του σχολείου και του «κριτικού φίλου» από τον ακαδημαϊκό χώρο, οι οποίοι συμβουλεύουν και σε αρκετές περιπτώσεις κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, υπάρχει

περιφερειακή συνεργασία και με εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας οι οποίοι βοηθούν την Ομάδα να οργανώσει ακόμη καλύτερα τη δράση της και να αποφύγει σοβαρά λάθη. Το έργο του S.B.Y. βοηθάει επίσης πολύ η επαφή με τους γονείς του μαθητή, καθώς και η συνεργασία με φορείς και ειδικούς εκτός σχολείου.

Έτσι, η πολυφωνία, η από κοινού αναζήτηση λύσεων, η προσπάθεια για κατανόηση των πιθανών εναλλακτικών ερμηνειών, αποτελούν καίριες δράσεις για την επίλυση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος.

### **Βήματα και Τεχνικές παρέμβασης**

Το S.B.Y. ξεκινάει απ.....

... όταν προκύπτει ένα πρόβλημα ...

Βήμα 1<sup>ο</sup>: Συζήτηση στην εβδομαδιαία Συνάντηση:

Βήμα 2<sup>ο</sup> (φάση παρατήρησης): Παρουσίαση του «προβλήματος»

Βήμα 3<sup>ο</sup>: (φάση επεξεργασίας): Συγκέντρωση πληροφοριών με σημαντικά ερωτήματα

Βήμα 4<sup>ο</sup>: (φάση σχεδιασμού): Προσδιορισμός του προβλήματος

Βήμα 5<sup>ο</sup> (φάση σχεδιασμού): Διατύπωση του προβλήματος με όρους αλληλεπίδρασης (συμπεριφορά/ πρόβλημα)

Πως γίνονται όλα αυτά; Με τη χρήση κυκλικών ερωτημάτων (ερωτήματα που έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τις συνδέσεις μεταξύ των ατόμων και μεταξύ των πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς τους). Μέσα από αυτά δημιουργούνται τα πρώτα περιθώρια παρέμβασης.

### **Βήμα 6<sup>ο</sup>: Δράση**

**Στόχοι (μαθητές)**.....

### **Στόχοι & Κέρδη (εκπαιδευτικοί)**

Ωστόσο, εξίσου σημαντικός και επιθυμητός στόχος είναι και η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Μέσα από τη συμμετοχή στην Ομάδα ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει και επιτυγχάνει ...

.....

### Παράρτημα 3

#### Επιστολή που εστάλη στα σχολεία



Αθήνα, 12 Οκτωβρίου 2009

Αγαπητοί συνάδελφοι του Λεοντείου Λυκείου Πατησίων

Το πρόγραμμα International Teacher Leadership Project (ITL), **στο οποίο συμμετέχει και το σχολείο σας**, αποτελεί συνέχεια του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning, το οποίο στη χώρα μας ανέδειξε ενδιαφέροντα στοιχεία που παρουσιάστηκαν σε δεκάδες εκδηλώσεις σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, αποτυπώθηκαν στο επεισόδιο «*Πώς αλλιώς να μάθω*» από το ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ (παίχτηκε 6 φορές), σχολιάστηκαν σε βιβλία και άρθρα, αξιοποιήθηκαν σε πειραματισμούς και πρακτικές σχολείων. Το τελευταίο αυτό Πρόγραμμα, ως γνωστόν, είχε συντονίσει ο διεθνούς φήμης καθηγητής του Πανεπιστημίου του Cambridge John MacBeath.

Το ITL άρχισε να συζητιέται με συναδέλφους από το Πανεπιστήμιο του Cambridge ένα και πλέον χρόνο πριν. Πέρασε από το προκαταρτικό στάδιο προετοιμασίας με δυο προπαρασκευαστικές συναντήσεις στο Cambridge (το Νοέμβριο του 2008) και στην Κόρινθο το Μάιο του 2009. Την τρέχουσα σχολική χρονιά - πάντα υπό τη σκέπη του John MacBeath, ο οποίος συνταξιοδοτήθηκε - και με την καθοριστική συμβολή του συντονιστή του προγράμματος David Frost από το Πανεπιστήμιο του Cambridge, μπήκαμε στη φάση υλοποίησής του, η οποία προβλέπεται να διαρκέσει τρία χρόνια.

Στο νέο αυτό πρόγραμμα καθοριστικό ρόλο παίζει η πολυετής εμπειρία του David Frost, αποτέλεσμα σκληρής και συστηματικής δουλειάς σε δίκτυο με μεγάλο αριθμό σχολείων της Αγγλίας. Στο πλαίσιο του δικτύου αυτού οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά σε πρακτικές τάξης και πιστοποιούνται από τη Σχολή Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Cambridge.

Στη χώρα μας το ITL αποτελεί συνέχεια καινοτόμων προσπαθειών, ερευνών δράσης και εκπαιδευτικών προβληματισμών. Σε επίπεδο υποστήριξης των σχολείων παρέχεται μια καλά επεξεργασμένη και δοκιμασμένη μεθοδολογία, καθώς και η διεθνής εμπειρία από το

μέτωπο της εκπαιδευτικής έρευνας και των εκπαιδευτικών πρακτικών του Πανεπιστημίου του Cambridge και των συνεργαζόμενων με αυτό σχολείων.

Στην Ελλάδα συμμετέχει μια δωδεκαμελής ερευνητική/υποστηρικτική ομάδα και 7 σχολεία: 5 Δημόσια (2 δημοτικά, 2 γυμνάσια, 1 λύκειο) και 2 ιδιωτικά μη κερδοσκοπικά σχολεία (στα οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης). Σε διεθνές επίπεδο συμμετέχουν ερευνητές και σχολεία από την Αγγλία, την Ισπανία, την Πορτογαλία, την Κροατία, τη Ρουμανία, την Τουρκία.

Βασικός στόχος του προγράμματος είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση των συνθηκών που επιδρούν στη μάθηση των παιδιών. Κεντρικές έννοιες του προγράμματος είναι επίσης *η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση, η έρευνα δράσης, το πορτρέτο του σχολείου, η βελτίωση του σχολείου*, η δικτύωση των σχολείων. Στο πλαίσιο αυτό η ερευνητική/υποστηρικτική ομάδα θα συνεργαστεί και θα υποστηρίξει τα συμμετέχοντα σχολεία με *καλά επεξεργασμένα, φιλικά προς τους εκπαιδευτικούς, μεθοδολογικά εργαλεία και δοκιμασμένες σύγχρονες στρατηγικές*, θα καλλιεργήσει διασχολικές συνεργασίες και θα προωθήσει τη δικτύωσή τους μέσα από συναντήσεις εκπροσώπων τους σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Το ITL είναι *συμμετοχικό* και βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις επιλογές των ίδιων των εκπαιδευτικών, στην ανάδειξη πρωτοβουλιών εκ μέρους τους καθώς και στη *σταθερή υποστήριξή τους από την ερευνητική / υποστηρικτική ομάδα*. Πεποίθησή μας είναι ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα αυτό θα αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη για κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό, για κάθε σχολείο, για την ερευνητική ομάδα αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Προσβλέποντας σε μια γόνιμη συνεργασία

Για την ελληνική ομάδα του προγράμματος International Teacher Leadership

Γιώργος Μπαγάκης

Αναπληρωτής Καθηγητής Μεθοδολογίας

και Πολιτικών Δια Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης

Εθνικός Συντονιστής του Προγράμματος



## Παράρτημα 4

### Ερευνητικά εργαλεία κουλτούρας

#### 1. Σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα

Στους εκπαιδευτικούς δίνονται 15 λεπτά για να επιλέξουν τύπο επαγγελματικής κουλτούρας.

Μετά το τέλος των 15' οι 4 ομάδες δεν έχουν ακόμα αποτέλεσμα.

Δίνονται 5' ακόμα.

Αποτελέσματα: Η 1<sup>η</sup> ομάδα (Ομάδα Διδακτικής) σκιαγραφώντας την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου, καταλήγει στο μοντέλο Β με κάποιες προσθήκες.

Δηλαδή ότι πρόκειται για ένα σχολείο στο οποίο γίνονται προσπάθειες για καινοτομίες. Η ομάδα προσθέτει ότι στο σχολείο υπάρχει αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης όταν οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν επιστρέφουν στις αρχές τους. Οι όποιες συγκρούσεις προκύπτουν είναι δημιουργικές, ενώ υπάρχει έντονος προβληματισμός για νέες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως προσθέτουν τα μέλη της 1<sup>ης</sup> ομάδας περιγράφοντας το σχολείο τους.

Η 2<sup>η</sup> ομάδα (Ομάδα Σχολικού Εκφοβισμού), υποστηρίζει ότι το σχολείο αποτελεί συνδυασμό των μοντέλων Β και Γ και βρίσκεται πιο κοντά στο Β. Σύμφωνα με την ομάδα αυτή, στο σχολείο εφαρμόζονται αρκετά παραδοσιακές μέθοδοι, οι συγκρούσεις είναι δημιουργικές, ενώ για την επίλυση των θεμάτων που προκύπτουν, επιστρέφουν στις αρχές του σχολείου. Η ομάδα εντοπίζει μια διαφοροποίηση σε σχέση με το μοντέλο Β, το γεγονός ότι στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην επίδοση των μαθητών σε συνδυασμό με την κοινωνικοποίηση των παιδιών και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους.

Σύμφωνα με την 3<sup>η</sup> ομάδα (ομάδα Stand by You Γυμνασίου) το προφίλ του σχολείου, αν και ξεκινά από το μοντέλο Α, καταλήγει στο Δ. Η ομάδα εντοπίζει την εξής «διαφοροποίηση»: οι επιδόσεις των μαθητών είναι στόχος αλλά όχι ο μοναδικός. Επιπλέον εντοπίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο στις συνεδριάσεις τους για τις επιδόσεις, αλλά και για τη συμπεριφορά των παιδιών. Επίσης προσθέτουν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ασχολούνται με καινοτομίες. Στο σημείο αυτό, όπου η 3<sup>η</sup> ομάδα εκθέτει τις απόψεις της, τους γίνεται σχόλιο από το γενικό υποδιευθυντή του σχολείου ότι έχουν ανατρέψει όλον τον τύπο κουλτούρας Α. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας συνεχίζουν προσθέτοντας κάποια ακόμη χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως το γεγονός ότι η ηγεσία του σχολείου ασχολείται με προβλήματα που ανακύπτουν. Επίσης οι εκπαιδευτικοί εισηγούνται σχετικά προτάσεις επίλυσης και το γεγονός ότι είναι καλοδεχούμενοι οι συνάδελφοι στην τάξη άλλων, όταν συντρέχουν εκπαιδευτικοί λόγοι. Επιπλέον οι εκτός σχολείου εκπαιδευτικοί είναι ευπρόσδεκτοι. Στην 3<sup>η</sup> ομάδα των εκπαιδευτικών γίνονται σχόλια από την ομάδα υποστήριξης ότι δεν είναι τόσο κοντά στο μοντέλο Α τα όσα περιγράφουν. Κατόπιν αυτού η ομάδα των εκπαιδευτικών αποφασίζει ότι εντάσσονται στο προφίλ Δ, ότι δηλαδή το σχολείο προσεγγίζει ως επί το πλείστον το προφίλ Δ.

Η 4<sup>η</sup> ομάδα εκπαιδευτικών (Stand by You Λυκείου) επιλέγει το προφίλ Δ. Εντοπίζει ότι στο σχολείο υπάρχουν μεγάλες προσδοκίες και εστίαση στη διδασκαλία χωρίς αυτό να είναι αυτοσκοπός. Προσθέτουν ότι οι συνάδελφοι είναι καλοδεχούμενοι σε πλαίσιο συνεργασίας. Υποστηρίζουν ότι υπάρχουν παιδαγωγικά και κοινωνικά θέματα συζήτησης στα διαλείμματα σε μικρές άτυπες ομάδες, ότι υιοθετούνται μάλλον παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις σε γυμνάσιο και λύκειο και ότι υπάρχουν φιλικές σχέσεις (και γιορτές) μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης σύμφωνα με την 4<sup>η</sup> ομάδα, υπάρχει πάντα κάποιο πρόγραμμα σε εξέλιξη με στόχο την ένταξη των μαθητών στο σχολικό γίγνεσθαι, ένας από τους στόχους είναι η εισαγωγή των μαθητών στο Πανεπιστήμιο, υπάρχει σχετική αλληλεγγύη, αλληλοσεβασμός και σεβασμός προς το μαθητή και η ηγετική ομάδα ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.

Η ομάδα υποστήριξης κάνει σχόλιο σχετικά επισημαίνοντας ότι στα παραπάνω υπάρχουν αρκετά στοιχεία του μοντέλου Β.

## **2. τι θα θέλαμε για το σχολείο μας**

Ομάδα 1<sup>η</sup> (Διδακτικής και Ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό)

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Μεγαλύτερη συνεργασία συναδέλφων για παιδαγωγικά θέματα

Νέες τεχνολογίες και χρήση στην τάξη

Πειθαρχία

Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή μαθητών

Επιμέρους σημειώσεις εκπαιδευτικών:

πειθαρχία μαθητών

ομαδοσυνεργατική μέθοδος

συναισθηματική αγωγή των μαθητών : υγιή παιδιά και κοινωνική ταυτότητα

(ποιος είμαι / δικαιώματα/ υποχρεώσεις/ όρια/ ελευθερίες)

συνεργασία εκπαιδευτικών ανά επίπεδο: τακτική, ισότιμη, αμοιβαία, αποτελεσματική

νεωτερισμοί στην εκπαίδευση σημαίνουν την είσοδο της τεχνολογίας:

αργά βήματα γίνονται και λίγη ενημέρωση για να μάθουμε κι άλλα

προώθηση του νέου γιατί οι υπόλοιποι δεν ξέρουν και δεν είναι διατεθημένοι να σε αφήσουν να δοκιμάσεις

ευκαιρία να εκφραστούν οι μαθητές

πιο έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ συναδέλφων

επιθετική συμπεριφορά

πειθαρχία

διδασκαλία σε ομάδες

παιδιά με μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς (πώς να τα βοηθήσουμε)

ομαδοσυνεργατική σε γυμνάσιο και λύκειο

Η/Υ στην Α' Γυμνασίου και γενικά

Χρήση διαδραστικού πίνακα

Μαθητές και ύλη → ομάδες

Συνεννόηση ως προς τις ομάδες

Νέες τεχνολογίες για άλλη χρήση (όχι μόνο μαθηματικά και αριθμητική)

Ομάδα 2<sup>η</sup> (Stand by you Γυμνασίου)

Παιδιά που χρήζουν βοήθειας: μεγάλος αριθμός και ποικιλία περιπτώσεων

Τρόποι, όρια και συντονισμός παρεμβάσεων των διδασκόντων στα προβλήματα που προκύπτουν

Κινητοποίηση των γονέων μέσω στενότερης συνεργασίας με το σχολείο

Ανάγκη για μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και συμμετοχή περισσότερων διδασκόντων

Έλλειψη χρόνου

Επιμέρους σημειώσεις των εκπαιδευτικών

Ποινές

Τρόποι προσέγγισης μαθητών

Τα όριά μας στην επαφή με παιδιά και τους γονείς τους (όρια παρέμβασης)

Σχολικός εκφοβισμός

Χαρισματούχα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά

Έλλειψη κοινωνικοποίησης ορισμένων παιδιών

Άρνηση παιδιών απέναντι στο σχολείο

Διαχείριση προβλημάτων στην τάξη από τους διδάσκοντες

Προβληματισμός για το συντονισμό προσώπων και ενεργειών – παρεμβάσεων για αντιμετώπιση ζητημάτων με μαθητές

Είναι περιορισμένος ο χρόνος μου σε σχέση με το πλήθος των περιπτώσεων – αναγκών

Ανάγκη συνεργασίας – επιτελικών συναντήσεων

Προβληματισμός για την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς

Ανάγκη «εκπαίδευσης γονέων» - ανάγκη για διακριτικές και αδιάκριτες παρεμβάσεις

Κατά πόσο οι μαθητές είναι ενημερωμένοι και έχουν κατανοήσει τους κανονισμούς

Πώς δίνονται οι ποινές

Τα όρια παρέμβασης – προσωπική εμπλοκή

Πώς και τι κοινοποιείται στους υπόλοιπους συναδέλφους – συντονισμός με τους υπολοίπους

Αρκετές περιπτώσεις παιδιών που χρήζουν βοήθειας

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε διάφορα θέματα

Πώς θα βοηθήσουμε αρκετά παιδιά όταν «λείπει» ή απουσιάζει παντελώς η οικογένεια

Προβληματισμός για κάποιους συναδέλφους που είναι απλά «διεκπερευωτικοί»

Επιμέρους σημειώσεις των εκπαιδευτικών:

Με απασχολεί η πολυπλοκότητα των προβλημάτων και η έλλειψη χρόνου για την αντιμετώπισή τους

Η διάθεση των γονιών να εναποθέσουν το πρόβλημα και όχι να συμμετάσχουν ουσιαστικά στη διαδικασία λύσης του προβλήματος

Η διαφορετική αντιμετώπιση άλλων και όχι σύνθετων προβλημάτων από συναδέλφους

Η μη κοινή εύρεση κάποιων ορίων, ώστε να υπάρχει καλύτερη διαχείριση στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων

Η προσωπική ανεπάρκεια στην επίλυση των σύνθετων προβλημάτων

Αντιμετώπιση προβλημάτων χωρίς να ξεπερνά τα όρια της σχολικής δικαιοδοσίας  
Αίσθηση ότι υπάρχουν προβλήματα που αδυνατώ να ασχοληθώ λόγω έλλειψης χρόνου  
Αίσθηση ότι σε κάποια θέματα δεν υπάρχει κοινή αντιμετώπιση από όλους τους συναδέλφους  
Η προς τα «έξω» διακίνηση των προσπαθειών μας  
Η διαχείριση κρίσεων, όχι μεμονωμένων περιπτώσεων μόνο  
Σοβαρά θέματα ψυχικής υγείας  
Ο εμπλουτισμός των ομάδων και με άλλα άτομα. Πώς γίνεται η επιλογή τους;

## **2. ΔΕΛΤΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΟΡΤΡΕΤΟ**

**ΠΕΡΙΟΧΗ (οριοθέτηση, κοινωνικός / οικονομικός / πολιτιστικός χαρακτήρας περιοχής)**

Το Λεόντειο Λύκειο Πατησίων βρίσκεται εδώ και περίπου 90 χρόνια στην περιοχή των Άνω Πατησίων, στο 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Διαμέρισμα του Δήμου Αθηναίων. Καταλαμβάνει ένα ολόκληρο οικοδομικό τετράγωνο μεταξύ των οδών Νεϊγύ – Βλαστού – Κωνσταντά – Ωμόλ, με κεντρική είσοδο στην οδό Νεϊγύ 17.

Το 1924 που θεμελιώθηκε το σχολείο, τα Άνω Πατήσια ήταν μία περιοχή εξαιρετικά αραιοκατοικημένη, με πλούσια βλάστηση, κυρίως από ελαιόδενδρα, και λογιζόταν ως η εξοχή των Αθηναίων. Στην πορεία τα Άνω Πατήσια έγιναν μια αστική πυκνοκατοικημένη περιοχή, στην οποία έζησαν επιφανείς προσωπικότητες των τεχνών, των γραμμάτων, της πολιτικής και οικονομικής ζωής του τόπου μας, αλλά και της Εκκλησίας.

Σήμερα, είναι μια περιοχή της μέσης αστικής τάξης. Η μακρόχρονη παρουσία του Λεοντείου Λυκείου Πατησίων στην περιοχή συνδέεται στη μνήμη των κατοίκων είτε με τα κατοχικά συσσίτια της Αθήνας είτε με ξεχωριστές αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις που άφησαν εποχή είτε με επισκέψεις επιφανεστάτων ιστορικών προσωπικοτήτων. Άλλωστε, στις εκδηλώσεις που πραγματοποιήθηκαν το 2004 για τα 170 χρόνια της Αθήνας ως πρωτεύουσας της Ελλάδας από διάφορους φορείς, γινόταν συνεχώς μνηεία στην

παρουσία και την κοινωνική προσφορά του Λεοντείου Λυκείου Πατησίων όχι μόνο στην αθηναϊκή νεολαία, αλλά και στο σύνολο της αθηναϊκής κοινωνίας.

**ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (πότε ιδρύθηκε, πού στεγάστηκε, ενοικιασμένο ή ιδιόκτητο κτήριο, κλπ)**

Το μοναχικό τάγμα των Μαρριανών Αδελφών (Freres Maristes) ιδρύθηκε το 1817 από τον Άγιο Μαρκελλίνο Σαμπανιά (Marcellin Champagnat). Ο ιδρυτής του τάγματος γεννήθηκε στο χωριό Μαρλ της Νότιας Γαλλίας το 1789 και πέθανε το 1840, αφού είχε αφιερώσει όλη του τη ζωή στην εκπαίδευση των νέων. Το μοναχικό τάγμα που ίδρυσε, αφού αναγνωρίστηκε από την καθολική εκκλησία και το γαλλικό κράτος, εξαπλώθηκε σε ολόκληρο τον κόσμο ιδρύοντας σχολεία και προσφέροντας τις υπηρεσίες του στους νέους.

Η ιστορία του Λεοντείου Λυκείου αρχίζει το 1838 με την ίδρυση, από έναν καθολικό ιερέα, ενός μικρού δημοτικού σχολείου με το όνομα "Άγιος Διονύσιος". Το 1889, το δημοτικό αυτό επεκτάθηκε σε Γυμνάσιο και Λύκειο και πήρε την σημερινή του ονομασία προς τιμήν του πάπα Λέοντος ΙΓ' που είχε βοηθήσει οικονομικά την επέκταση αυτή. Η ονομασία "Άγιος Διονύσιος" διατηρείται σήμερα από το δημοτικό σχολείο του Λεοντείου Λυκείου Ν.Σμύρνης.

Το 1907 η διεύθυνση του σχολείου ανετέθη στους Μαρριανούς Αδελφούς που το οδήγησαν σε συνεχή ανοδική πορεία. Το 1916 ιδρύθηκε το παράρτημα της Πάτρας που λειτούργησε μέχρι το 1945. Το 1924 ιδρύθηκε το "Λεόντειο Λύκειο Πατησίων", στην τοποθεσία που βρίσκεται και σήμερα. Το 1962 το αρχικό σχολείο που μέχρι τότε βρισκόταν στην οδό Σίνα, μεταφέρθηκε στην Νέα Σμύρνη όπου λειτουργεί από τότε με την επωνυμία "Λεόντειο Λύκειο Ν.Σμύρνης" και επεκτείνεται μέχρι σήμερα. Το 1974 κτίστηκε η νέα πτέρυγα στα Πατήσια και το 1997 το νέο δημοτικό σχολείο. Το 2004 έγινε ανάπλαση των αύλειων χώρων και 2009 λειτούργησε το νέο διδακτήριο του Δημοτικού, το υπερσύγχρονο κλειστό γυμναστήριο αθλοπαιδιών και το θερμαινόμενο κολυμβητήριο.

Το σχολείο είναι ιδιοκτησία του Τάγματος των Μαρριανών Αδελφών. Γενικός Διευθυντής του σχολείου είναι ο κ. Κώστας Δημήτριος, φιλόλογος και Αναπληρωτής Γενικός Διευθυντής ο κ. Περπινιάς Ιωσήφ, μαθηματικός.

**ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ (σύνολο, αριθμός ανά ειδικότητα, διευθυντής-υποδιευθυντής/τές, ποσοστό μονίμων - αναπληρωτών, κινητικότητα, κλπ)**

Το Διοικητικό Συμβούλιο αποτελούν ένας Μαριανός Αδελφός, ένας Γενικός Διευθυντής, ένας Αναπληρωτής Γενικός Διευθυντής και δύο σύμβουλοι. Συνολικά στο σχολείο απασχολούνται 137 εκπαιδευτικοί (45 στην Πρωτοβάθμια και 92 στη Δευτεροβάθμια)

Πιο συγκεκριμένα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι 1 Διευθυντής Δημοτικού, 2 υποδιευθυντές δημοτικού, 22 δάσκαλοι, 2 δασκάλες καλλιτεχνικών, 2 πληροφορικοί, 4 γυμναστές, 7 δάσκαλοι γαλλικών, 5 δασκάλες αγγλικών

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν 1 Λυκειάρχης, 1 Γυμνασιάρχης, 2 Υποδιευθυντές Λυκείου, 2 Υποδιευθυντές Γυμνασίου, 1 κληρικός, 2 θεολόγοι, 24 Φιλολόγοι, 12 Μαθηματικοί, 10 Φυσικοί/Χημικοί/Βιολόγοι, 15 καθ. Γαλλικών, 8 καθ. Αγγλικών, 1 καθ. Καλλιτεχνικών, 5 καθ. Φυσικής Αγωγής, 1 καθ. Τεχνολογίας, 2 καθ. Οικονομίας, 1 καθ. Οικιακής οικονομίας, 1 Μουσικής, 3 Πληροφορικοί.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι μόνιμοι (οργανικές θέσεις) εκτός από 4 αναπληρωτές..

**ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ (Γραμματέας, Καθαρίστριες, Φύλακες –Βαθμός συμμετοχής τους στη ζωή του σχολείου με 1-2 παραδείγματα, αν υπάρχουν)**

Στο σχολείο υπάρχουν δύο ψυχολόγοι, οι οποίοι βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία με τους επόπτες και τη διεύθυνση. Σαν αποτέλεσμα ενδεικτικά κάθε χρόνο διοργανώνονται ημερίδες ΣΕΠ, λειτουργεί σε συμβουλευτικό επίπεδο η σχολή γονέων, πραγματοποιείται το αναγνωριστικό Α τεστ στα παιδιά που ξεκινούν την Α΄ Δημοτικού.

Στο σχολείο υπάρχουν ακόμα ένας παιδίατρος και δύο νοσηλεύτριες. Επίσης υπάρχει ένας νομικός σύμβουλος, ενώ λειτουργεί τμήμα δημοσίων σχέσεων που απαρτίζεται από δύο άτομα.

Στο λογιστήριο και τη γραμματεία του σχολείου απασχολούνται συνολικά 10 άτομα, ενώ την ευθύνη της βιβλιοθήκης έχει εξειδικευμένη βιβλιοθηκονόμος.

Το τεχνικό προσωπικό αποτελείται από 10 άτομα, μεταξύ των οποίων είναι και οι 2 φύλακες του σχολείου. Σημειώνεται ότι όλη η συντήρηση, επιπλέον έργα και πάρα πολλές κατασκευές έχουν γίνει από το συγκεκριμένο εξειδικευμένο τεχνικό προσωπικό.

Τέλος το σχολείο συνεργάζεται με εξωτερικό συνεργείο καθαρισμού, που αποτελείται από 12 άτομα.

**ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΓΟΝΕΩΝ (βαθμός συμμετοχής τους στη ζωή του σχολείου με 1-2 παραδείγματα, αν υπάρχουν)**

**Διοικητικό Συμβούλιο : 9 μέλη**

Διοργάνωση εκδηλώσεων σε όλες τις βαθμίδες και τους γονείς των μαθητών μας, όπως θεατρικές, μουσικές, εικαστικές, χοροί.

Συμμετοχή σε βραβεύσεις μαθητών. Οι μαθηματικοί διαγωνισμοί (εσωτερικοί διαγωνισμοί του Λεοντείου Λυκείου) επιχορηγούνται από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Επίσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι τρεις μαθητές με τις καλύτερες επιδόσεις σε κάθε τμήμα σε όλο το σχολείο λαμβάνουν χρηματικό έπαθλο από το σύλλογο.

Συναντήσεις με τα 15μελή Γυμνασίου-Λυκείου

Τακτικές συναντήσεις με τη Γενική Διεύθυνση και τις Διευθύνσεις των μονάδων

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (προαιρετικά προγράμματα, εκδηλώσεις, δραστηριότητες βιβλιοθήκης, επιμορφωτικές δραστηριότητες κλπ)**

**Μαθητικές ανταλλαγές** με επιλεγμένα σχολεία του εξωτερικού. Ειδικότερα υλοποιούνται εκπαιδευτικές ανταλλαγές με σχολεία της Γαλλίας, του Βελγίου, της Ισπανίας, της Αγγλίας και της Τουρκίας.

**Εκπαιδευτικά προγράμματα**, όπως Τα Δικαιώματα του Παιδιού στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, Socrates, Comenius, Unesco, Μοντέλο Ηνωμένων Εθνών, Επιχειρηματικότητα των Νεών, Ολυμπιακή Παιδεία, Άνοιξη της Ευρώπης, προσομοίωση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου κλπ.

**Προγράμματα περιβαλλοντικής** εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου, καθώς και προγράμματα για την οικολογική μετακίνηση (Ecomobility).

**Ομάδες πολιτισμού:** ολιγομελείς ομάδες μαθητών Γυμνασίου – Λυκείου, που λειτουργούν μετά το πέρας των μαθημάτων και έχουν ως στόχο την κοινωνία των μαθητών με τις τέχνες και τον πολιτισμό



**Ο «Παλμός του Λεοντείου»:** έκδοση μαθητικής εφημερίδας βραβευμένης από επίσημους φορείς με ποικίλη ύλη, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του σχολείου μας.

Πρόγραμμα Καλοκαιρινών Δραστηριοτήτων (**Summer Camp**) για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, διάρκειας τεσσάρων (4) εβδομάδων μετά το πέρας της σχολικής χρονιάς.

**Αθλητικός Όμιλος Λεοντείου:** Όμιλος με σκοπό την αθλητική διαπαιδαγώγηση των μαθητών και τη συμμετοχή τους σε επίσημες μαθητικές αθλητικές διοργανώσεις

**Παιδαγωγικό Εργαστήριο:** απευθύνεται σε μαθητές του Δημοτικού και έχει σκοπό την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα τέχνης και πολιτισμού.

**ΤΟΠΣ** (Τμήματα Ολοκληρωμένης Παιδαγωγικής Συνδρομής): απογευματινά τμήματα διδακτικής στήριξης των μαθητών μας

**«Φιλόπτοχος Μαθητής»:** θεσμός που έχει ως στόχο τη συγκέντρωση χρημάτων από τους μαθητές, με σκοπό να συνδράμουν τους οικονομικά ασθενείς συνανθρώπους μας

**Εξόρμηση Αγάπης:** δραστηριότητα κατά την οποία όλοι οι μαθητές του σχολείου επισκέπτονται ιδρύματα, με σκοπό την προσφορά ηθικής, αλλά και οικονομικής βοήθειας προς το συνάνθρωπο.

Διοργάνωση **Φιλανθρωπικού Bazaar**.

**Τακτική αιμοδοσία** (δύο φορές το χρόνο) του διδακτικού, διοικητικού και τεχνικού προσωπικού, αλλά και των γονέων των μαθητών του σχολείου μας, η οποία πραγματοποιείται μέσα στους χώρους του σχολείου.

**Ομιλίες διακεκριμένων και κοινώς αποδεκτών προσωπικοτήτων** από το χώρο της πολιτικής, της τέχνης, του πολιτισμού, της Εκκλησίας, των γραμμάτων, στις οποίες συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.

**Αγωγή Υγείας:** Ενημέρωση των μαθητών σχετικά με την πρόληψη χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (ειδική συνεργασία με το ΚΕΘΕΑ)

**Ημερίδες Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού** με συμμετοχή είτε επαγγελματιών είτε εκπροσώπων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων προς ενημέρωση των μαθητών μας

**Διεξαγωγή τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού** στους μαθητές της Α΄ Λυκείου και συμβουλευτική από εκπαιδευμένους συμβούλους Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού

**Σχολή Γονέων:** σειρά σεμιναρίων που απευθύνονται στους γονείς των μαθητών μας, με σκοπό την επιμόρφωση των γονέων σε θέματα που αφορούν την ανάπτυξη και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.

**Συμμετοχή σε διαγωνισμούς** (μαθηματικούς, φυσικής, αστρονομίας, βιολογίας, αρχαίων Ελληνικών, ηλεκτρονικών υπολογιστών, καλλιτεχνικούς κλπ).

**Οργάνωση εκθέσεων** (ζωγραφικής, ψηφιδωτού, μακετών κλπ).

**Θεατρικές παραστάσεις** (σύγχρονου ή κλασικού ρεπερτορίου).

**Μουσικές εκδηλώσεις,** με συμμετοχή χορωδίας και ορχήστρας μαθητών του σχολείου μας (δημοτικής, σύγχρονης, κλασικής και εκκλησιαστικής μουσικής)

**Επιμορφωτικές ημερίδες – σεμινάρια** προς το διδακτικό προσωπικό, που υλοποιούνται στην Ελλάδα ή/ και στο εξωτερικό, με σκοπό τη δια βίου μάθηση.

**Συμμετοχή σε καινοτόμα παιδαγωγικά προγράμματα** από κοινού με πανεπιστημιακά ιδρύματα.

**Δραστηριότητες Βιβλιοθήκης:** πολύ πλούσια, σύγχρονη δανειστική βιβλιοθήκη, άρτια οργανωμένη και εξοπλισμένη.

**ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (ποια εκτιμούν ότι είναι τα επιτεύγματα του σχολείου τους σε επίπεδο γνώσεων, σχέσεων, στάσεων κ.α.)**

**ΩΣ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:** Το Λεόντειο Λύκειο θεωρεί πρωταρχικό καθήκον του να συνδέσει ταυτόχρονα την απόκτηση γνώσεων με την κατάκτηση της ηθικής ελευθερίας. Σέβεται την ελευθερία των συνειδήσεων και καλλιεργεί στα μέλη του την ιδιαίτερη ευλάβεια προς την Παναγία, σύμφωνα με το πνεύμα του ιδρυτού της Αδελφότητας, του Αγίου Μαρκελλίνου Σαμπανιά, καθώς επίσης και την εκτίμηση του ανθρώπου στη μοναδικότητά του, όπως και την ανάπτυξή του υπό το πρίσμα της χριστιανικής διδασκαλίας.

## Παράρτημα 5

Ερευνητικό εργαλείο σημειώσεις από τις συναντήσεις των ομάδων

Ομάδα anti-Bullying                    1<sup>η</sup> συνάντηση

Παρόντες είναι οι εκπαιδευτικοί M<sub>1</sub>, M<sub>2</sub>, M<sub>3</sub>, M<sub>4</sub>, M<sub>5</sub>, M<sub>6</sub>, M<sub>7</sub> , η ψυχολόγος Ψ<sub>1</sub> και ένα μέλος της διεύθυνσης Δ, δύο μέλη της ερευνητικής ομάδας E<sub>1</sub> και E<sub>2</sub> και ο επικεφαλής της ερευνητικής ομάδας.

Η M<sub>2</sub> παρουσιάζει ένα PPT για το Δημοτικό, όπου ρωτούσε τα παιδιά αν σπρώχνονται, σέβονται, σκουντάνε στην καθημερινότητα της τάξης.

Έτσι θα προσπαθήσει η τάξη να αλλάξει συμπεριφορά. «θα το δουλέψω σε ήπιους τόνους», προσθέτει.

Στη συζήτηση παρεμβαίνουν οι άλλες τρεις δασκάλες για να κάνουν κάποιες διευκρινίσεις, βάσει καταγραφών που έκαναν από παιδιά θύτες και θύματα.

Παρεμβαίνει η Ψ<sub>1</sub>: «πρέπει να δείξουμε στα παιδιά να μη δέχονται τη βία, γιατί την θεωρούν κάτι το φυσιολογικό, που βιώνουν στην οικογένεια , στην τηλεόραση, στα παιχνίδια στον υπολογιστή κλπ»

Στο χρόνο που απομένει ο επικεφαλής της ερευνητικής ομάδας τους δίνει πληροφορίες για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα IPL και τη μορφή που έχει το υποστηρικτικό έργο της ερευνητικής ομάδας.

2<sup>η</sup> συνάντηση

Συμμετέχουν 5 εκπαιδευτικοί, μία ψυχολόγος Ψ<sub>2</sub> και δύο άτομα της ερευνητικής ομάδας E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>

Η συζήτηση ξεκινά από την παρουσίαση σε power point της προηγούμενης συνάντησης.

M<sub>1</sub>: «η παρουσίαση θα γίνει σε όλες τις τάξεις.. για το ερωτηματολόγιο»

Συζητούν για το ερωτηματολόγιο που μοίρασαν στους μαθητές. M<sub>3</sub>:«να τα μοιράσουμε»

M<sub>1</sub>: «είναι από δύο τμήματα»

Τα μοιράζουν και ο καθένας τους αναλαμβάνει να επεξεργαστεί τις απαντήσεις από 2 τμήματα.

M<sub>1</sub>: «να δούμε το ερωτηματολόγιο οριζόντια» M<sub>4</sub>: « το έχω ήδη κάνει και έχω εντοπίσει ιδιαίτερες απαντήσεις και που βρίσκονται οι περισσότερες απαντήσεις»

Η Ψ<sub>2</sub> προτείνει να εξετάσουν τις απαντήσεις και ανά τάξη. Μπαίνει η Δ.

M<sub>3</sub>: «να αναλύσουμε στατιστικά τα αποτελέσματα, καθώς έχουμε ικανό δείγμα 500-600 μαθητών» M<sub>1</sub>: « συμφωνώ, εκτός από τις γενικότερες τάσεις, να εξετάσουμε και κάθε ηλικία- τάξη ξεχωριστά»

Η Ψ<sub>2</sub> προτείνει επιπλέον κατακόρυφη επεξεργασία, γιατί με μία πρώτη ματιά φαίνεται κάποιες απαντήσεις στο ίδιο ερωτηματολόγιο να έρχονται σε αντίφαση. Η Δ προτείνει σε περίπτωση μακροσκελούς απάντησης να μπαίνει ως απάντηση η κεντρική ιδέα.

Η Ψ<sub>2</sub> και η M<sub>1</sub> επισημαίνουν ότι μέχρι τις 8 Μαρτίου πρέπει να έχει ολοκληρωθεί η επεξεργασία αυτή των ερωτηματολογίων.

Η M<sub>1</sub> αναφέρεται σε προτάσεις που έχει σημειώσει:

*Κουτί παραπόνων*: η M<sub>5</sub> ήδη το έχει στην τάξη της. Η M<sub>6</sub> απαντά ότι χρειάζεται προετοιμασία, ώστε οι μαθητές να ξέρουν τι να γράφουν αν και είναι θετική στην ιδέα. Η Ψ<sub>2</sub> θέτει το θέμα της ανωνυμίας. Η Δ επισημαίνει ότι χρειάζεται πολλή προσοχή. Η Ψ<sub>2</sub> θέτει το ερώτημα της αντίδρασής τους σε περίπτωση που κάποιος μαθητής τους γράψει κάτι. Ο M<sub>4</sub> λέει ότι δεν θα ξέρουν καν ποιος είναι και πού, ώστε να τον βρουν.

Συνήγορος του παιδιού – Συνήγορος του πολίτη: η M<sub>1</sub> λέει ότι μπήκαν στο site τους και τους ρωτάνε αν έχουν κάποια δράση στο σχολείο τους ώστε αυτή να καταχωρηθεί. Το βασικό ερώτημα είναι κατά τη M<sub>1</sub> αν θα μπορούσαν να κάνουν κάτι και πώς.

Δ: 'έχουμε ήδη εμπειρία συνεργασίας με το συνήγορο του πολίτη'.

Η M<sub>6</sub> ρωτάει πώς πήγε η συνάντηση με τους γονείς. Η M<sub>1</sub> απαντά πως πήγε πολύ καλά και προτείνει στον E1 να μιλήσει ως εξωτερικός παρατηρητής. E<sub>1</sub>: 'οι ερωτήσεις των γονέων ήταν πολύ υψηλού επιπέδου, αν και κάποιοι γονείς αναφέρθηκαν κυρίως σε δικά τους θέματα'.

Παιχνίδια κοινωνικοποίησης (επιτραπέζια, ρόλων ή και στο internet-π.χ. diplomacy): κάθε εβδομάδα καθηγητές και μαθητές παίζουν μαζί, κάτι που η M<sub>1</sub> θεωρεί εξαιρετική ιδέα ως προς την κοινωνικοποίηση. Στο internet μπήκαν οι διευθύνσεις, το ράφι για τη βιβλιοθήκη είναι έτοιμα και τα βιβλιάρια επίσης. Θα ξαναδούν τα βιβλία και θα βρουν τίτλο για τίτλο για το ράφι. Ο E1 προτείνει τον τίτλο 'εκφοβισμός'.

Επίσης από τη  $\Psi_2$  προτείνεται ένα documentaire που θα προβληθεί στην τηλεόραση και είναι σχετικό με εκφοβισμό. Ορίζεται η ημερομηνία της επόμενης συνάντησης για τις 8 Μαρτίου και λήγει η συνάντηση της ομάδας.

### 3<sup>η</sup> συνάντηση

1<sup>ο</sup> θέμα: ο συνήγορος του παιδιού. Συζητούν για την επεξεργασία του κειμένου που θα στείλουν. Μιλά κυρίως η  $M_1$  ως συντονίστρια της ομάδας. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να καταλάβουν πώς ακριβώς θα ενταχθεί η ομάδα στο συνήγορο του παιδιού. Προτείνουν σε πρώτη φάση να ενταχθούν, αλλά να μην συμμετέχουν στις συναντήσεις μαθητών. Η  $M_1$  προτείνει με αφορμή το συνήγορο του παιδιού να σκεφτούν και τι θα κάνουν την επόμενη χρονιά.

Ο  $M_3$  αναφέρεται σε ενέργειες, όπως η αφίσα στην τάξη του, οι οποίες ενεργοποιούν τα παιδιά.

Για το ράφι στη βιβλιοθήκη έχουν ήδη τον κατάλογο των βιβλίων που θα βάλουν. Το ράφι της βιβλιοθήκης εντάσσεται ως ενέργεια στις καινοτομίες. Προτείνεται και το 'κουτί επικοινωνίας' (το οποίο είναι υπό σκέψη) να μπει στις καινοτομίες.

Προχωρούν σε προβολή της παρουσίασης σε ppt που ετοίμασαν εκπαιδευτικοί της ομάδας. Δ: «καλό είναι η χρήση της παρουσίασης να γίνεται σε συνεργασία με τον δάσκαλο της κάθε τάξης, καθώς ενδεχομένως κάποιος δάσκαλος να μην ξέρει πώς να το χειριστεί, αφού δεν το έχει δουλέψει ο ίδιος.»

Για την παρουσίαση τα σχόλια είναι θετικά, καθώς τους αρέσει και η προσέγγιση και τα χρώματα κλπ. Τέλος για τα ερωτηματολόγια σημειώνουν ότι είναι σημαντικό να γίνει και κάθετη επεξεργασία.

Ομάδα Διδακτικής

3<sup>η</sup> συνάντηση με παρουσία της ομάδας υποστήριξης

Παρόντες είναι οι εκπαιδευτικοί  $M_1$ ,  $M_2$ ,  $M_3$  και  $M_4$ , η ψυχολόγος  $\Psi_1$  και τρία μέλη της ομάδας υποστήριξης  $E_1$ ,  $E_2$ ,  $E_3$ .

Ξεκινά η  $M_1$  «Έχω την εντύπωση ότι ερχόμαστε για να κάνουμε ψυχολογική υποστήριξη, παρά για να στήσουμε – χτίσουμε κάτι. Ίσως θα έπρεπε από την κάθε συνεδρίαση να βάζουμε κάποιο σκοπό».

E<sub>1</sub>: «Μια ατζέντα» M<sub>1</sub>: «Η ατζέντα ακούγεται μεγαλεπίβολο».

Συμφωνεί και η M<sub>5</sub> σε αυτό που λέει η M<sub>1</sub>. Έρχεται ο M<sub>3</sub> και μόλις ενημερώνεται, συμφωνεί ότι χρειάζεται στόχος.

Ο E<sub>1</sub>, δίνει το παράδειγμα μιας ομάδας νηπιαγωγών όπου υπήρξε αυτό το δίλημμα και συνεχίζει λέγοντας ότι και ο ίδιος σε ομάδες που είχε βρεθεί είχε αυτό το δίλημμα: «Οπότε», συμπληρώνει, «πρέπει να βρεθεί μια χρυσή τομή. Να μην το φορτώσουμε με πολλούς στόχους, να είναι κάτι μικρό».

Μπαίνει τότε η M<sub>4</sub>, η οποία ενημερώνεται και συμφωνεί.

E<sub>1</sub> «και ποιος ο ρόλος της δικής μας ομάδας σε όλα αυτά; Προσπαθούμε να παράξουμε και πρακτικά και θεωρητικά. Η εστίαση είναι ανοιχτή. Δεν είναι ίσως τόσο σαφές το τι θέλουμε».

M<sub>5</sub> «Ίσως να έπαιρνε μια μορφή το τι κάνουμε και να ασχοληθούμε και με κομμάτια της θεωρίας».

M<sub>6</sub> «Σε αυτή την ομάδα δεν ξέρω γιατί είμαι. Ενώ στο σχολικό εκφοβισμό υπάρχει προγραμματισμός. Δεν συνεχίσαμε αυτό που ξεκινήσαμε στη συνάντηση με όλες τις ομάδες» M<sub>4</sub> «Υπάρχει θέμα τακτικής συμμετοχής».

M<sub>2</sub> «Κάποιοι έχουν ξεκινήσει από παλιά και σε σχέση με την ομάδα υπάρχει ένα κομμάτι που κάποιοι αγνοούν»

M<sub>3</sub> «Χρειάζεται η μετάβαση σε ομάδα με συγκεκριμένους στόχους. Εδώ βγαίνουν όλα τα προβλήματα και είναι καλό, αλλά πρέπει να πάμε στο επόμενο βήμα – τη λύση των προβλημάτων»

Ψ<sub>1</sub> «Ο καθένας που έρχεται εδώ έχει ένα στυλ – μοντέλο που έρχεται να εφαρμόσει. Τόσον καιρό ακούω για ομάδες (ομαδοκεντρική διδασκαλία), άρα αυτός είναι ο στόχος μας».

M<sub>1</sub> «Διαφωνώ... Ή μάλλον συμφωνώ».

Στην επόμενη συνάντηση της ομάδας που ορίζεται για τον Απρίλιο συμφωνούν να γίνει μια παρουσίαση από την M<sub>2</sub> σε σχέση με το πώς εφαρμόζει την ομαδοκεντρική διδασκαλία, απολογισμός για το Γυμνάσιο, απολογισμός για το Δημοτικό και απολογισμός της χρονιάς.

Επίσης να τεθούν οι στόχοι για τη νέα χρονιά. Ο E<sub>1</sub> αναφέρεται στη συνάντηση όλων των σχολείων στην ημερίδα που θα πραγματοποιηθεί και κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τη δουλειά της (poster και επι πλέον υλικό).

Η M<sub>2</sub> προτείνει να φέρει υλικό να διαβάσουν και να παρουσιάσει κάτι που ήδη έχει έτοιμο, στην επόμενη συνάντηση της ομάδας. Όλοι οι υπόλοιποι εκπ/κοί συμφωνούν. Ο E<sub>2</sub> «εκτός από την E, οι υπόλοιποι τι θα δουλέψετε μέχρι την επόμενη συνάντηση»;

M<sub>5</sub> «Κρατάω ημερολόγιο και συνεχίζω».

M<sub>3</sub> «Μέσα στο Πάσχα θα φτιάξω την πλατφόρμα».

M<sub>4</sub> «Το προχωράω. Δεν κρατάω ημερολόγιο αλλά θα το κάνω».

Τα χαρτιά από τα εργαλεία που δόθηκαν δε συμπληρώνονται από τους εκπαιδευτικούς.

#### **4<sup>η</sup> συνάντηση**

Παρόντες είναι οι εκπαιδευτικοί M<sub>1</sub>, M<sub>2</sub>, M<sub>3</sub>, M<sub>4</sub>, M<sub>7</sub>, η ψυχολόγος Ψ<sub>1</sub> και τρία μέλη της υποστηρικτικής ομάδας E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>.

Η M<sub>2</sub> παρουσιάζει τη δουλειά της σε Powerpoint. Έχει τίτλο “Personalized learning”. Δίνει έμφαση στην επικοινωνία μέσα στην τάξη, ως βάση της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας. Η M<sub>7</sub> παρεμβαίνει και μετά από συζήτηση μεταξύ αυτής και της και M<sub>2</sub>, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι εξίσου σημαντική με την επικοινωνία είναι και η συνεργασία. Στη συνέχεια η M<sub>2</sub> και η M<sub>4</sub> συζητούν πόσο δύσκολο είναι ο καθηγητής να παίξει το ρόλο του δορυφόρου. Η M<sub>2</sub> συνεχίζει την παρουσίαση της και σταματά σε φωτογραφίες μαθητών την ώρα της ομαδικής δουλειάς μέσα στην τάξη. Η M<sub>1</sub>ρωτάει τι γίνεται στην περίπτωση που ένας μαθητής δεν καταλαβαίνει κάτι. Η E απαντά: «γράφεις στον πίνακα κάποια στοιχεία και τα συζητάς»

M<sub>7</sub>:«Πώς σχηματίζονται ομάδες»; M<sub>2</sub>: «Τους δίνω τον κανόνα «3-5 άτομα» και 5’ και μόνοι τους κάθονται» Επί κεφαλής υποστηρικτικής ομάδας: «Ποιες είναι οι πιο καλές κι οι πιο κακές στιγμές;» M<sub>2</sub>: «Όταν μπαίνεις στη μέση, όταν έχεις έναν δύσκολο μαθητή και αν θα έχω την ίδια τάξη για να συνεχίσω. Η καλύτερη... Αφού δουλεύουμε σε ομάδες το αστεράκι (επιβράβευση) να μην πηγαίνει ατομικά αλλά ούτε μόνο στην ομάδα. Βρήκαν λύση οι μαθητές να μπαίνει αστέρι και στους μαθητές ατομικά και στην ομάδα» E<sub>1</sub>: «Είναι σημαντικό ότι δίνεται χρόνος στους μαθητές. Αν ξεμείνει κάποιος; Αν μαζευτούν στην ίδια ομάδα αδύναμοι μαθητές;» M<sub>2</sub>: «ποτέ δε μαζεύονται όλοι οι κακοί μαθητές σε μια

ομάδα, αν ξεμείνει ένα παιδί ζητάει από μια ομάδα που μάλλον θα είναι δεκτική, να τον «υιοθετήσουν». Όχι να τον «πάρουν» και συνεχίζει δίνοντας το παράδειγμα ενός δυσλεκτικού μαθητή, που έκαναν rotation για να τον βοηθάει κάθε φορά άλλο μέλος της ομάδας. Στη συνέχεια η M<sub>4</sub> θέτει το ζήτημα ότι γίνεται δουλειά από μια ομάδα και οι άλλοι μαθητές βαριούνται. Το συζητούν λίγο – κυρίως ότι αυτό το πρόβλημα θέλει δουλειά και ευχαριστούν την M<sub>2</sub>.

Τελειώνοντας, ο E<sub>1</sub> εξηγεί στους εκπαιδευτικούς της ομάδας ποιες είναι οι παράμετροι που πρέπει να λάβουν υπόψη τους σε σχέση με το poster που θα παρουσιάσουν στην ημερίδα του ερευνητικού προγράμματος:

Ποιο είναι το σχολείο μας (π.χ. πορτραίτο),

Ποιοι είμαστε (ονόματα- ειδικότητα),

Τι μας απασχολεί (φωτογραφίες poster),

Τι μας βοηθά και τι μας δυσκολεύει

2-3 δραστηριότητες – επιγραμματικά, που έχετε κάνει (π.χ. σημερινή παρουσίαση)

### **Ομάδα Stand by You Γυμνασίου**

#### **1<sup>η</sup> συνάντηση με την ομάδα υποστήριξης**

Στη συνάντηση συμμετέχουν οι τρεις επόπτες του Γυμνασίου (Π<sub>1</sub>, Π<sub>2</sub>, Π<sub>3</sub>), οι δύο ψυχολόγοι του σχολείου (Ψ<sub>1</sub> και Ψ<sub>2</sub>) και δύο μέλη της ερευνητικής ομάδας (E<sub>1</sub> και E<sub>2</sub>).

Ξεκινάει ο Π<sub>1</sub> και αναφέρεται στον καβγά παιδιών. Τους έχει τιμωρήσει και τους έχει αποκλείσει από το σχολικό πρωτάθλημα. Ελλοχεύει η βία, καθώς ο ένας μαθητής κοροϊδεύει τον τρόπο που μιλάει ο άλλος. «Στόχος» του εκπαιδευτικού –όπως σημειώνει ο ίδιος είναι «να δουν τα λάθη μέχρι τη βία. Ποια βήματα έγιναν πριν γίνουν βίαιοι. Μια συγγνώμη θα αρκούσε». Ασχολήθηκε με τους μαθητές για μια ώρα, εξηγώντας τους πως η βία φέρνει βία: πρέπει να δούμε πως η βία φέρνει βία». Επίσης στο γήπεδο basket έγινε μια ακόμη κουβέντα του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επί του θέματος. Ο εκπαιδευτικός διαχώρισε τις περιπτώσεις βίας ως εξής: «αν είναι ένας άγνωστος στο δρόμο φεύγεις. Αν είναι ο συμμαθητής σου, το λύνουμε εδώ μέσα». Στο αντίστοιχο τμήμα της Α' Γυμνασίου τους προέτρεψε να κάνουν «μια επανάσταση ενάντια στη βία». Τους είπε: «θα μάθετε φράσεις όπως «συγγνώμη», «εγώ φταίω»,...». Ο Π<sub>1</sub> συνεχίζει λέγοντας ότι αυτό τους δημιούργησε προβληματισμούς.



«Επίσης», συνεχίζει ο Π<sub>1</sub>, «παρατηρήθηκε εκτός από βία και bullying». Ο ίδιος ανέστρεψε την κατάσταση και έχουν σταματήσει να ενοχλούν τον καινούργιο μαθητή και οι δύο μαθητές που τσακώθηκαν «δεν έχουν ξαναδώσει δικαιώματα».

Δ: «Να γίνει πιο συντονισμένα. Οι καθηγητές να μπαίνουν και να ανοίγουν το θέμα, για να προλαμβάνουν».

Π<sub>3</sub>: «Να διαχωρίσουμε τη βία»      Π<sub>1</sub> «...σε όλα τα επίπεδα»

Π<sub>3</sub> «Ακόμα και στο σεξουαλικό κομμάτι».

Ψ<sub>2</sub> «και πριν γίνονταν αλλά κρυφά... εκτός από την ενημέρωση. Μη μείνουμε στην ενημέρωση».

Π<sub>3</sub> «Είναι θέμα προτύπων».

Π<sub>2</sub> «παιδιά που είναι αγκαλιά, φιλιούνται κλπ και είχαμε και γονείς, αλλά κανείς δεν έδινε σημασία».

Π<sub>3</sub> «π.χ. με τους καπνίζοντες μαθητές έξω από το σχολείο καταλάγιασε το θέμα».

## **2<sup>η</sup> συνάντηση παρουσία της ερευνητικής ομάδας**

Παρόντες είναι οι τρεις επόπτες του Γυμνασίου (Π<sub>1</sub>, Π<sub>2</sub>, Π<sub>3</sub>), οι δύο ψυχολόγοι του σχολείου (Ψ<sub>1</sub> και Ψ<sub>2</sub>), δύο εκπαιδευτικοί που είναι υπό ένταξη στην ομάδα (Κ<sub>1</sub> και Κ<sub>2</sub>), ο γενικός υποδιευθυντής του σχολείου (Δ) και δύο μέλη της ομάδας υποστήριξης (Ε<sub>1</sub> και Ε<sub>2</sub>).

Η συζήτηση ξεκινά με την αναφορά σε επεισόδιο μεταξύ του frère Nicola και του γονέα μαθητή την προηγούμενη χρονιά. Πρόκειται για τον μαθητή Γ, του οποίου ο πατέρας αφενός είναι οξύθυμος, αφετέρου λείπει συχνά λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων.

Δ: «Ο πατέρας είπε: αφού δεν πιάσανε τα λόγια, να τον πλακώσουμε στο ξύλο; Το 'χω κάνει» Ψ<sub>2</sub>: «πρέπει να γίνονται σκηνικά στο σπίτι».

Δ: «ο μεγάλος ήταν υπόδειγμα. Αλλά και ο πατέρας ήταν πολύ πειστικός».

Κ<sub>1</sub>: «και τι θα κάνουμε;»      Δ: «Θα μιλήσω στον πατέρα».

Β: «Διαγωγή 19... τον τελευταίο μήνα έχει ηρεμήσει».

Π<sub>3</sub>: «έχει καταλαγιάσει».

Ψ<sub>2</sub>: «έγινε το επεισόδιο με τον Α... και μετά αυτό με το νοσηλευτήριο».

Ψ<sub>1</sub>: «δεν είναι λογικό να τους ανασκαλέψουμε».

Ψ<sub>2</sub>: «επειδή είχε πει στους γονείς να έχουν συναισθηματική επαφή».

### **3<sup>η</sup> συνάντηση παρουσία της ερευνητικής ομάδας**

Παρόντες είναι οι τρεις επόπτες του Γυμνασίου (Π<sub>1</sub>, Π<sub>2</sub>, Π<sub>3</sub>), οι δύο ψυχολόγοι του σχολείου (Ψ<sub>1</sub> και Ψ<sub>2</sub>), δύο εκπαιδευτικοί που είναι υπό ένταξη στην ομάδα (Κ<sub>1</sub> και Κ<sub>2</sub>), ο γενικός υποδιευθυντής του σχολείου (Δ) και δύο μέλη της ομάδας υποστήριξης (Ε<sub>1</sub> και Ε<sub>2</sub>).

Η συνάντηση ξεκινά με τη συζήτηση για μαθητή της Γ Γυμνασίου. Η Ψ<sub>2</sub>: «η μητέρα έχει έρθει τρεις φορές. Τον διαβάζει πολλές ώρες. Ο μαθητής είναι απογοητευμένος και έχει αποσυρθεί. Η μητέρα του λέει πως θέλει να φύγει απ' το σχολείο, γιατί νοιώθει ότι δεν θα τα βγάλει πέρα. Θα προσπαθήσει να πάρει χαρτί από ΚΕΕΔΥ».

Π<sub>3</sub>: «Η μητέρα είναι απαιτητική. Το χαρτί ίσως τον σώσει. Έχει παρέες και είναι πλακατζής».

Π<sub>1</sub>: «Θα είναι κρίμα να φύγει. Σαν παιδί δεν δημιουργεί προβλήματα».

Ψ<sub>2</sub>: «Οι γονείς δεν δέχονται ότι το παιδί έχει πρόβλημα.»

Περνούν στις επόμενες περιπτώσεις μαθητών.

Π<sub>1</sub>: «εγώ έχω δυο περιπτώσεις με απόπειρες αυτοκτονίας. Τους ζήτησα (στους καθηγητές του μαθητή) να παρακολουθούν τον Κ. Τους γονείς τους έστειλαν σε ψυχίατρο (ψυχολόγοι - γνωστοί τους;)».

Ψ<sub>2</sub>: «να ξεκαθαριστεί τι θα γίνει με την εκδρομή και τι σημαίνει παρακολούθηση. Αν οι συνοδοί δεν θέλουν να αναλάβουν να το πουν. Να τον φέρνει η μητέρα στο σχολείο ακριβώς πριν και όχι πολύ νωρίτερα. Στα διαλλείματα κάποια δραστηριότητα για να ξέρουν που είναι».

Π<sub>3</sub>: «Ζητάει συνεχώς να βγαίνει από την τάξη».

Συνεχίζει ο Π<sub>2</sub> για τον άλλο μαθητή που έχει αναλάβει και λέει τα εξής: «Εφυγε από το σπίτι του ξαφνικά ένα βράδυ. Κάνει πολλά πράγματα για να δείξει ότι έχει μεγαλώσει, τα οποία όμως δε μπορεί να διαχειριστεί. Αμελεί τα μαθήματα του. Οι γονείς και το παιδί

παρακολουθούνται από ψυχολόγους. Το παιδί είναι μετέωρο και χαμένο ακόμα. Προβληματίζομαι γιατί την Παρασκευή έχουμε εκδρομή».

Π<sub>3</sub>: «είδα τους γονείς το Σάββατο. Ο πατέρας ήταν αμίλητος. Δεν του είπαν (του είπαν ότι δεν ήταν καλά, χωρίς να του εξηγήσουν ότι πρόκειται για τάσεις αυτοκτονίας). Κάποια κουβέντα γενικά μέσα στην τάξη για τη χαρά της ζωής και την επιτυχία;»

Ψ<sub>2</sub>: «Να μην ξεφεύγουμε, γιατί δεν ξέρουμε πως θα τα πάρουμε».

Συνεχίζουν με την επόμενη περίπτωση, που είναι μαθήτρια Γ Γυμνασίου με ανορεξία.

Π<sub>3</sub>: (για τους γονείς) «τους παραπέμπουν κάπου και δεν δέχονται».

Δ: «Είναι θέματα που μας ξεπερνούν. Είναι θέματα των ψυχολόγων. (π.χ.) Ο Α με θέμα ψυχοπάθειας, ήθελε να πάει εκδρομή. Στους (γονείς) πρότεινε η Ψ<sub>1</sub> να πάει. Καλούν τον πατέρα και τον συνόδευσε. Φέτος που είναι Γ Λυκείου του απαγόρευσαν να πάει».

Συνεχίζουν με τον Π<sub>1</sub>, ο οποίος αναφέρεται στις δύο περιπτώσεις που έχει αναλάβει: «Έχει επιτευχθεί μια τεράστια βελτίωση. Από αρχές Φεβρουαρίου έχει να δώσει κάποιο κακό δείγμα. Πρέπει να νοιώθει πάντα κάποιον κοντά του. Υπάρχει και το θέμα των απουσιών. Με τη μητέρα του Τ περισσότερο συζητούν για το μαθησιακό. Τους έστειλα στο ΚΔΑ. Πέφτουν οι βαθμοί του. Το ζευγάρι (γονείς) δεν έχει καλή επικοινωνία. Τσακώθηκαν μπροστά μου. Με τον πατέρα δεν υπάρχει επικοινωνία. Μαθαίνει ελάχιστα πράγματα. Οι παρέες του έχουν ένα θέμα. Θα μπούμε στο facebook να δούμε τι είδους εικονίδια έχει ανεβάσει.

Για τον άλλο μαθητή ο επόπτης Α Γυμνασίου λέει ότι «στο Α3 μεταφέρθηκαν σχόλια δυστυχώς. Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς και τα πράγματα πάνε καλά».

Δ: «υπάρχει συγκάλυψη και χρειάζεται βοήθεια από τους γονείς. (για τον προηγούμενο μαθητή)».

Προτείνει ο πρόεδρος γονέων και κηδεμόνων να μιλήσει στον πατέρα του μαθητή Τ και να τον ταρακουνήσει.

### **Stand by you Λυκείου**

### **1<sup>η</sup> συνάντηση παρουσία της ερευνητικής ομάδας**

Παρόντες είναι οι τρεις επόπτες του Γυμνασίου (Τ<sub>1</sub>, Τ<sub>2</sub>, τ<sub>3</sub>), οι δύο ψυχολόγοι του σχολείου (Ψ<sub>1</sub> και Ψ<sub>2</sub>), ο γενικός υποδιευθυντής του σχολείου (Δ) και δύο μέλη της ομάδας υποστήριξης (Ε<sub>1</sub> και Ε<sub>2</sub>).

(για τον μαθητή Β) «...στο μπάσκετ ένα παιδί το φώναζαν κοντό. Το πενταμελές τους μάζεψε σε μία τάξη και τους είπε ότι είναι απαράδεκτοι» Ο Π<sub>1</sub> που μιλάει λέει ότι θα τους πάρει να διαβάσουνε μαζί για να δει πώς κινούνται και πώς σκέφτονται.

Για άλλο μαθητή: υπάρχουν συγκεκριμένες στιγμές που δε μπορεί να ελέγξει το θυμό του και απειλεί με εκρήξεις. Καλέσανε τους γονείς που είναι πολύ συνεργάσιμοι. Έγινε πρόταση για συνεργασία του ψυχολόγου με τους γονείς αλλά δε δέχθηκαν. Συζητούν οι καθηγητές για το επόμενο βήμα σε αυτήν την περίπτωση. Χρειάζονται συγκεκριμένα και άμεσα. Να πιέσουν για να προχωρήσουν. Συζητούν για το θεσμικό πλαίσιο των ποινών.

Ψ<sub>1</sub>: «πρέπει ο γονιός να αντιμετωπίσει ένα μπλοκ εκπαιδευτικών. πρέπει να δράσουν συντεταγμένα για να καταλάβει το πρόβλημα»

Για τις δύο αυτές περιπτώσεις – μπλοκ ενημέρωσης γονέων, να προειδοποιήσουν. Υπάρχουν βήματα σύμφωνα με την εγκύκλιο του περιφερειάρχη, ώστε να είμαστε καλυμμένοι. «πρέπει να έχουμε ένα χρονοδιάγραμμα για αυτά τα παιδιά μέχρι το τέλος της χρονιάς».

Π<sub>2</sub>: για τα ακραία περιστατικά πρέπει να γίνει συνάντηση και των δύο βαθμίδων με τους διευθυντές, τους επόπτες τάξεων και τους ψυχολόγους.

## 2<sup>η</sup> συνάντηση

Παρόντες είναι οι τρεις επόπτες του Γυμνασίου (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>, T<sub>3</sub>), οι δύο ψυχολόγοι του σχολείου (Ψ<sub>1</sub> και Ψ<sub>2</sub>), δύο εκπαιδευτικοί που είναι υπό ένταξη στην ομάδα (Κ<sub>1</sub> και Κ<sub>2</sub>), ο γενικός υποδιευθυντής του σχολείου (Δ) και δύο μέλη της ομάδας υποστήριξης (Ε<sub>1</sub> και Ε<sub>2</sub>).

Επόπτη T<sub>2</sub> ο οποίος έχει αναλάβει δύο μαθητές: «ο μαθητής Μ. δεν είναι κοινωνικά ενταγμένος, χωρίς να έχει κάποιο εμφανές πρόβλημα. Σε κάθε διάλειμμα πήγαινε στο νοσηλευτήριο και του έκαναν υπόδειξη. Μετά πήγε στη βιβλιοθήκη. Είναι πρωταθλητής στο μπιλιάρδο. Επικοινωνήσα τηλεφωνικά με τη μαμά και κλείσαμε ραντεβού για την Τρίτη, υποτίθεται χωρίς να το ξέρει ο ίδιος. Δευτέρα πρωί ήρθε ο μαθητής και μου είπε ότι η μαμά του δε θα ερχόταν. Πιάσαμε κουβέντα για το πώς ξεκίνησε το μπιλιάρδο κλπ., για τις διακοπές με τον πατέρα του κλπ. Γενικά λέει ψέματα. Για τα δωμάτια στην εκδρομή θέλει δίκλινο με τον Σ.»

Ψ<sub>1</sub>: «που είναι παιδί με μαθησιακές δυσκολίες (ο Σ.)»

T<sub>2</sub>: «παλιά ήτανε χοντρούλης και επειδή τον πείραζαν, έκλαιγε. Έχει μια φίλη στη Γ' Γυμνασίου που τον έχει στηρίξει και μια αδερφή στην Α' Λυκείου. Το δεύτερο περιστατικό είναι ο Α. Εχθές θέμα με τον Γυμνασιάρχη. Είχαν δημιουργήσει μια ομάδα που ήταν πλήρως αδιάφοροι για τα Μαθηματικά. Προσπάθησα να επικοινωνήσω με τη μαμά. Απέτυχα. Δεν ανέφεραν οι γονείς ότι είναι υιοθετημένος, λόγω επεισοδίου στο νηπιαγωγείο. Ήταν με το ακουστικό στο αυτί. Του λέω 'μην το ξεφτιλίζουμε κιάλας' και μου λέει 'ξεφτιλισμένα είναι όλα'. Μένουν στου .... Άσχημο περιβάλλον. Οι βαθμοί ετερόκλητοι. Αρκετά διαβασμένος κι έξυπνος. Έχει επαναστατική ιδέα για το σχολείο. Η μαμά είναι αρκετά προβληματισμένη. Θέλει νομική. Φέτος δε θα κάνει τίποτα. Θα διαβάσει από Ιούνιο. Έχει φτιάξει ένα site όπου δέχεται μηνύματα και κάποιο από αυτά ανησύχησε τη μητέρα. Ο πατέρας έχει σπουδάσει νομικά και βοηθά τη μητέρα.»

T<sub>1</sub>: «έχει μπει στην παραγωγή. Θέλει να γίνει αθλητικογράφος. Είναι ώριμος. Το blog του είναι ιδιαίτερα υψηλού επιπέδου»

T<sub>2</sub>: "Όντως είναι ώριμος... Όταν ρωτούσα τί βαθμό να βάλω, μου είπε 10, επειδή εκείνος είναι πιο ευγενικός."

Στη συνέχεια μιλάει ο T<sub>1</sub> για μαθητή που έχει αναλάβει: "Η οικογένεια τον στηρίζει. Υπάρχει διάθεση από πλευράς σχολείου. Πολύ ανώριμη συμπεριφορά. Έχει ηγετικές ικανότητες στον αθλητισμό. Είναι στην αντρική ομάδα πόλο του Π. Έχει μια πιο μεγάλη αδελφή."

Δ: "Δεν έχει ώρες το παιδί να διαβάσει. Ο πατέρας θα ήθελε το σχολείο να παίξει το ρόλο του. Ήταν τέσσερα παιδιά που έπαιζαν χαρτιά. Έκανα κουβέντα αλλά μετά τους πρότεινα να συζητήσουν και μεταξύ τους και μετά με τα άλλα παιδιά. Για την Α Λυκείου ακούγεται ότι είναι η χειρότερη τάξη που έχει περάσει και αυτό τους κάνει χειρότερους."

"Ο Κ, ο αδελφός στην ΣΤ Δημοτικού, είπε "αυτά που μας λένε είναι βλακείες. Έχω πληροφορίες από τον αδελφό μου ότι στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δεν γίνεται τίποτα, οπότε δε θα έχουμε πρόβλημα."

K<sub>1</sub>: «να τα ενθαρρύνουμε γιατί υπάρχει η γενίκευση «είστε οι χειρότεροι»».

T<sub>3</sub>: «η εξόρμηση αγάπης έγινε σε μονάδα απεξάρτησης εφήβων. Παρά τις αρχικές αντιρρήσεις, συμμετείχαν όλοι. Αυτός που τους μίλησε ήταν από τα εκπαιδευτήρια Ζ... και τους έθεσε κάποια θέματα: Όρια, Φθορά οικογένειας, Διαδικασία και οργάνωση πριν κάνω κάτι και άλλα

Μετά την επίσκεψη έρχονταν στο εποπτείο και άνοιγαν θέματα για συζήτηση. Πλέον δουλεύουν ανά τμήμα»

## Παράρτημα 6

### 1<sup>ος</sup> επόπτης:

1<sup>η</sup> περίπτωση:

Περιγραφή του προβλήματος (πότε, ποιοι, πού)

Ο πρώτος μαθητής στον οποίο αναφέρεται ο επόπτης είναι μαθητής με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, καταγεγραμμένες από την ψυχολόγο του σχολείου, ήδη από τις τάξεις του Δημοτικού.

Ποια ακριβώς συμπεριφορά/στάση αποτελεί το έναυσμα για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο μαθητή/τρια;

Η συμπεριφορά του εντός σχολείου δεν παρουσίαζε κάτι ανησυχητικό, αλλά εκτός σχολείου ο μαθητής φαίνεται πως συμμετείχε σε δραστηριότητες ακραίες για την ηλικία του. Η εμφάνισή του ήταν επίσης ακραία για μαθητή α΄ Γυμνασίου, καθώς έχει μακριά μαλλιά και φοράει σκουλαρίκια.

Ποια η εξέλιξη της συμπεριφοράς, αν αυτή παραμένει και πώς διαμορφώνεται;

Μετά από μία πρώτη κουβέντα με τον επόπτη πείστηκε να αφήσει μόνο ένα σκουλαρίκι.

Παρεμβάσεις:

Ποιες ενέργειες έγιναν σε πρώτη φάση; (άμεσα)

Ο επόπτης συνέχισε να έχει τακτικές συζητήσεις με το μαθητή, ο οποίος του ανέφερε γεγονότα όπως συμμετοχή σε βίαια επεισόδια οπαδών του Ολυμπιακού, το ότι αγόρασε μηχανάκι με τα χρήματα από τα κάλαντα και ότι συμμετείχε σε κλοπή κινητού. Επίσης ότι συχνάζει στο Σύνταγμα τα βράδια και ότι απειλεί συμμαθητές του που είναι παναθηναϊκοί. Επιπλέον τον έχει προσεγγίσει η Χρυσή Αυγή.

Ο μαθητής εντάχθηκε στο Stand by you, ώστε να βρεθεί ένας τρόπος αντιμετώπισης πιο συντονισμένος και όχι μεμονωμένα από τον επόπτη. Μετά τη σύλληψη του μαθητή για οδήγηση μηχανής χωρίς δίπλωμα κάλεσαν τη μητέρα του (οι γονείς έχουν πολύ κακή σχέση), η οποία γνώριζε τις περισσότερες από τις εξωσχολικές δραστηριότητες του γιού της. Ο έλεγχος χάνεται τα σαββατοκύριακα, οπότε και ο μαθητής μένει με τον πατέρα του.

Ποιες ενέργειες έγιναν κατόπιν συζήτησης και συντονισμού με την ομάδα;

Η ομάδα του Stand by you σκέφτεται τα επόμενα βήματα και το αν θα προσεγγίσουν και τον πατέρα. Παράλληλα με τη συνεργασία της μητέρας ο μαθητής περιορίζει σε κάποιο βαθμό τις ακραίες συμπεριφορές.

Η ομάδα αποφασίζει στη συνάντηση με τον πατέρα να παρίστανται οι ψυχολόγοι και ο υποδιευθυντής του σχολείου. Η παρουσία τους βοηθά οι γονείς του μαθητή να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και να δεχθούν να συνεργαστούν τόσο με το σχολείο, όσο και μεταξύ τους.

Ποιες οι ενέργειες που έγιναν κατόπιν συζήτησης με άλλους (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς εκτός ομάδας, ψυχολόγο);

.....  
.....

Αποτελέσματα:

Ποια τα αποτελέσματα καθεμιάς από τις παραπάνω ενέργειες;

Τους επόμενους μήνες βελτιώνεται αρκετά η συμπεριφορά του Φ.

Στόχοι:

Ποιοι οι στόχοι που τίθενται σχετικά, βάσει της παρούσας συμπεριφοράς;

.....  
.....

## **2<sup>ος</sup> επόπτης**

1<sup>η</sup> περίπτωση:

Περιγραφή του προβλήματος (πότε, ποιοι, πού)

Στα μισά της β' Λυκείου η μαθήτρια έφυγε από το σχολείο αφού διαπληκτίστηκε με καθηγητή. Τον Ιούνιο, στο τέλος της χρονιάς, επανήλθε. Η επόπτρια παρενέβη προκειμένου να μιλήσει πρώτα η ίδια με τη μητέρα της μαθήτριας. Η μαθήτρια έβρισκε το σχολείο καταπιεστικό, καθώς της γίνονταν παρατηρήσεις για το κάπνισμα. Επίσης γίνονταν συγκρίσεις μεταξύ εκείνης και της μεγαλύτερης αδερφής της, τόσο από καθηγητές της, όσο και από το οικογενειακό της περιβάλλον. Οι γονείς της είναι χωρισμένοι. Επίσης η μαθήτρια σχετιζόταν με συμμαθητή της ο οποίος ενδεχομένως είχε σχέση με ουσίες.



Ποια ακριβώς συμπεριφορά/στάση αποτελεί το έναυσμα για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο μαθητή/τρια;

Λίγο πριν φύγει από το σχολείο, ένας καθηγητής της τής είπε «τι δουλειά έχεις εσύ μ' αυτούς», αναφερόμενος σε καλούς μαθητές, μεταξύ αυτών και την αδερφή της και η μαθήτρια έβαλε τα κλάματα.

Ποια η εξέλιξη της συμπεριφοράς, αν αυτή παραμένει και πώς διαμορφώνεται;

Η μαθήτρια εμφανίστηκε αρχικά χωρίς στόχους, χωρίς αυτοπεποίθηση, ανασφαλής και φοβόταν την αποτυχία. Της τέθηκε ο όρος να βάλει κάποιους στόχους. Εμφανίζονται κάποια μικροπροβλήματα αγένειας και αυθάδειας, ενώ παραμένει συστηματική καπνίστρια. Στην εκδρομή πήγε καλά, ξεπερνώντας τη συναισθηματική ανασφάλειά της.

Παρεμβάσεις:

Ποιες ενέργειες έγιναν σε πρώτη φάση; (άμεσα)

Ήρθε η μητέρα, συζήτησαν και η επόπτρια ζήτησε πριν έρθει η μαθήτρια, να μιλήσει με τη μητέρα για λίγο, ιδιαιτέρως. Η επόπτρια ζητά τη συνεργασία της μητέρας και παράλληλα εντάσσει τη μαθήτρια στο Stand by you.

Ποιες ενέργειες έγιναν κατόπιν συζήτησης και συντονισμού με την ομάδα;

Η επόπτρια μίλησε με την καθηγήτρια Πολυδώρου-που συμμετέχει στο Stand by you, διδάσκουσα της μαθήτριας, προκειμένου να την τονώσει ψυχολογικά και ταυτόχρονα να την «μικροπαρακολουθεί». Επίσης στα πλαίσια της ομάδας η επόπτρια συζήτησε με τον επόπτη της α' Λυκείου, προκειμένου να έχει μία καλή πληροφόρηση για τον φίλο της μαθήτριας.

Ποιες οι ενέργειες που έγιναν κατόπιν συζήτησης με άλλους (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς εκτός ομάδας, ψυχολόγο);

Η μητέρα προσπάθησε να παρουσιάσει ότι το γεγονός δεν είχε σημασία. Απέδωσε ευθύνες στην παρουσία του πατέρα και της μεγαλύτερης αδερφής της μαθήτριας. Μετά από δύο ακόμη συναντήσεις της μητέρας με την επόπτρια, η πρώτη συνειδητοποίησε το πρόβλημα αυτοπεποίθησης που έχει η κόρη της. Η μητέρα θεωρείται από τη μαθήτρια άβουλη ή απύουσα. Η μητέρα είχε συχνή πλέον επαφή με το σχολείο και δέχθηκε συμβουλές και από ψυχολόγο.

Αποτελέσματα:

Ποια τα αποτελέσματα καθεμιάς από τις παραπάνω ενέργειες;

Η μαθήτρια ανέκτησε αυτοπεποίθηση και είναι υποψήφια για το Πανεπιστήμιο με πολύ καλές προδιαγραφές.

Στόχοι:

Ποιοι οι στόχοι που τίθενται σχετικά, βάσει της παρούσας συμπεριφοράς;

Να αναζητήσει η μητέρα έναν ειδικό.

### **Μοντελοποίηση της δράσης των εκπαιδευτικών από τους ίδιους:**

Πρώτη επαφή με το μαθητή/ μαθήτρια από τον/ την επόπτη

Στη συνέχεια ένταξη του/της μαθητή/ μαθήτριας στο 'Stand by you'

Ανταλλαγή πληροφοριών με ψυχολόγους και σε κάποιες περιπτώσεις με επόπτη προηγούμενης χρονιάς. Αν ο/η μαθητής/μαθήτρια είναι στην α΄ Γυμνασίου ή στην α΄ Λυκείου, τις πληροφορίες παρέχει ο διευθυντής και οι ψυχολόγοι που συμμετέχουν και στις συνεδριάσεις και των δύο βαθμίδων (η μία ψυχολόγος ασχολείται και με τα παιδιά του δημοτικού)

Επαφή του επόπτη με γονείς ή γονέα μαθητή ή μαθήτριας.

Επαφή του διευθυντή, του επόπτη και των ψυχολόγων αν η συνάντηση με τον επόπτη δεν είναι αρκετή.

Συνεργασία με φορείς όπως ψυχιάτρους, νοσοκομεία κ.α. όταν αυτό καθίσταται αναγκαίο

### **Παράρτημα 7**

1<sup>ο</sup> μέρος ερευνητικού εργαλείου 'εμβάθυνση στο έργο του εκπαιδευτικού'

Mail από μέλη των ομάδων Stand by you Γυμνασίου και Λυκείου

Θέμιδα, ΚΑΛΗΜΕΡΑ

1. Ποιοι ή ποιος είναι ο φετινός στόχος μου για την ομάδα;

η δημιουργία του προγράμματος: class alert που αφορά τη λειτουργία και τη διαχείριση της τάξης.

### CLASS-ALERT

#### ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

A. ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΑΠΟ ΕΠΟΠΤΗ: Για το σύνολο της τάξης πληροφορίες που αναφέρθηκαν από γονείς –συναδέλφους-κέντρο συμβουλευτικής...κ.α

ΑΝΑΔΕΙΞΗ – ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ: Οι διδάσκοντες τάξης αναφέρουν εκτιμήσεις, διαπιστώσεις, ώστε να υπάρχει συνολικά πλήρης καταγραφή της κάτοψης των προβλημάτων της τάξης και των μαθητών που πρόκειται να επιλεγούν. ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΟΧΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΑΞΗ

ΑΥΞΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΑΥΞΗΣΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ

ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΣ...κα

Είναι απαραίτητη ώστε να υπάρχει από όλους τους συναδέλφους δεσμευτική συμπεριφορά αντιμετώπισης.

B. ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η επιλογή του μαθητή δεν γίνεται με μοναδικό κριτήριο τις μαθησιακές αδυναμίες, αλλά μπορούν να επιλεγουν και καλοί μαθητές που μπορεί να έχουν άλλα επί μέρους προβλήματα.

ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ (ΤΙ ΕΠΙΔΙΩΚΟΥΜΕ ΑΠΟ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ).....

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ / ΕΠΟΠΤΗ / ΥΠ. ΤΑΞΗΣ Ανακοίνωση στο μαθητή.....

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΟΝΕΙΣ / ΕΠΟΠΤΗ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.....

ΦΑΚΕΛΟΣ ΜΑΘΗΤΗ

• ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΣΤΟΧΩΝ – ΠΟΥ ΕΠΙΛΕΧΤΗΚΑΝ

• ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΧΩΝ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΟΥΣ / ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ – ΚΑΘΗΓ. - ΕΠΟΠΤΗ

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΕΠΟΠΤΗ / ΥΠ. ΤΑΞΗΣ Σε τακτά χρονικά ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΕΝΤΡΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ/Για συμπλήρωση στοιχείων φακέλου.

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ :Από επόπτη η υπεύθυνο τάξης βάσει των.....

.2.Με ποιον τρόπο θα μπορούσα να επεξεργαστώ τα δεδομένα της περσινής χρονιάς;

ΘΑ ΕΤΟΙΜΑΣΩ ΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥΣ

2. Γενικός Υποδιευθυντής:

Θέμιδα καλημέρα.

Σου στέλνω τις απαντήσεις στα ερωτήματα που μας έχεις θέσει.

1.Ποιοι ή ποιος είναι ο φετινός στόχος μου για την ομάδα;

Δεδομένου ότι και οι δύο ομάδες (Λυκείου και Γυμνασίου) έχουν συντονιστεί απόλυτα, μπορούμε να αντιμετωπίσουμε και πιο σύνθετα προβλήματα, μέσω διαφόρων τεχνικών (μη σύγκρουσης, μη ήττας, επανάκτηση της χαράς της διδασκαλίας διδασκόντων και διδασκομένων, πως θα βγάλουμε τα παιδιά από την «αδιαφορία» κ.λπ.)

Στήριξη μαθητών με «δύσκολες συμπεριφορές».

Ανάδειξη, καταγραφή τεχνικών αντιμετώπισης προβλημάτων.

Μοντελοποίηση και καταγραφή.

2.Με ποιον τρόπο θα μπορούσα να επεξεργαστώ τα δεδομένα της περσινής χρονιάς;

Η αποκτηθείσα εμπειρία κάποιων, μεταλαμπαδεύεται στους υπόλοιπους και οι ομάδες έχουν «δέσει». Η επεξεργασία των δεδομένων πρέπει να μοντελοποιηθεί με ένα διακριτικό τρόπο. Η παρουσίαση των στοιχείων, σε επίπεδο συνεργασίας των σχολείων πρέπει να

γίνει σε μία ημερίδα. Αλλά συμφωνώ με το Γιώργο οποιαδήποτε άλλη μορφή έρευνας ή παρουσίασης θα πρέπει να συζητηθεί σε κάποια συνάντηση της ομάδας μαζί σου.

S.T.Y. Λ.Λ.Π.

2<sup>ο</sup> μέρος ερευνητικού εργαλείου συνεντεύξεις – απολογισμός έργου του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους στόχους που έθεσε στην αρχή της χρονιάς

1. Τι ενέργειες έκανα σε σχέση με το στόχο που έθεσα στην αρχή της χρονιάς;
2. Με ποιους συνεργάστηκα προκειμένου να πετύχω το στόχο μου;
3. Τι εμπόδια συνάντησα κατά τη διάρκεια της χρονιάς σε σχέση με την επίτευξη του στόχου μου;
4. Πώς κρίνω την έως τώρα πορεία μου και τα επιτεύγματά μου σε σχέση με τον αρχικό μου στόχο;
5. Τι αλλαγές πρέπει να κάνω επιπλέον ώστε να επιτευχθεί ο στόχος μου;
6. Ποιες διορθώσεις χρειάζεται το αρχικό μου σχέδιο δράσης;
7. Ποιες δεξιότητες αξιοποιούνται ή απαιτούνται βάσει της περσινής θέσης σε σχέση με τη νέα μου θέση;

Παρακάτω παρατίθενται απομαγνητοφωνήσεις ενδεικτικά:

1<sup>η</sup> συνέντευξη:

Το ζητούμενο ήταν να μπούμε μέσα στην τάξη και να υποστούμε μία σχεδόν βέβαιη αποτυχία. Έφερε στην επιφάνεια κι άλλα προβλήματα, που όπως τουλάχιστον, συζητήσα με τον ψυχολόγο, αλλά και με τον ειδικό γιατρό που την παρακολουθούσε είχε έτσι... και άλλου είδους προβλημάκια, που ήρθαν στην επιφάνεια.. εγώ τι ενέργειες έκανα... Λοιπόν πρώτα απ' όλα να ξεκινήσουμε από το τυπικό κομμάτι. Το τυπικό κομμάτι ήτανε ότι είχα μία συνεχή επικοινωνία τόσο με την ψυχολόγο του σχολείου, αλλά και με τον προσωπικό της ψυχίατρο.

Δηλαδή αυτός ο ψυχίατρος ήταν εξωσχολικός;

Εξωσχολικός, δεν τον είχαμε προτείνει εμείς, η οικογένεια είχε αναλάβει να τον βρει, γιατί είχε δει το πρόβλημα, εγώ λοιπόν ερχόμουνα σε επαφή, ήμουνα σε μία διαρκή επαφή και

με τον προσωπικό της ψυχίατρο για να μπορώ να βρω τρόπους κάθε φορά που το παιδί αυτό είχε ένα θέμα, με την σχολική ψυχολόγο...

Δεύτερη κίνηση: ήτανε ενημερωμένη η διεύθυνση του σχολείου, διότι τις περισσότερες φορές χρειάστηκε να παραβιάσω τυπικές διαδικασίες και κανόνες, δηλαδή δεν έμπαινε στην τάξη. Και το 'δε μπαίνω στην τάξη' σήμαινε ότι είναι στο γραφείο μου χωρίς απουσία. Κάτι το οποίο τυπικά ήταν παράνομο. Γι' αυτό έπρεπε να είναι ενήμερος ο διευθυντής. Ήταν η δεύτερη κίνηση.

Τρίτη κίνηση: είχα ενημέρωση με όλους τους συναδέλφους που την είχαν, γιατί είχε μια ιδιαιτερότητα στο πώς θα χειριστούν το θέμα της. Ήταν το κοινό μας μυστικό. Τι σημαίνει αυτό: ναι μεν ήθελε να κατανοούν οι άλλοι το πρόβλημά της, αλλά να μην το συζητάει κανείς. Ήτανε μία περίεργη κατάσταση. Εάν κάποιος έλεγε ας πούμε 'ναι, καταλαβαίνω, έχεις πάθει και αυτό', γινόταν «Τούρκος».

2. Με ποιους συνεργάστηκα, προκειμένου να πετύχω το στόχο μου;

Άρα, λοιπόν ήταν, όπως σου είπα ψυχίατρος, ψυχολόγος, γενική διεύθυνση του σχολείου, συνάδελφοι που είχαν το παιδί, γονέας του παιδιού και επιλεκτικά με κάποια άτομα του φιλικού της περιβάλλοντος. Επιλεκτικά γιατί ήταν και στα προβλήματα τα οποία σου λέω ότι ήταν και μοναχικό παιδί. Με συμμαθητές της. Για αυτό έπρεπε να είμαι πάρα πολύ προσεκτική σε ποιον θα ακουμπούσα για να με βοηθήσει

3. Τι εμπόδια συνάντησα....;

Τα εμπόδια τα οποία συνάντησα ήταν πρώτα από όλα ότι είχα να αντιμετωπίσω συνεχείς κρίσεις πανικού που μου ήτανε και δύσκολες στο να τις αντιμετωπίσω. Το τυπικό, η παραβίαση μίας τυπικής διαδικασίας, γιατί εμείς έπρεπε να τελειώσουμε τη χρονιά, διαφορετικά θα είχαμε μείνει από απουσίες, έτσι; Τη μοναχικότητα του παιδιού σε καθημερινή βάση, γιατί για τρία διαλείμματα ήταν μέσα στο εποπτείο μου. Δηλαδή είχα δεν είχα εγώ διάθεση, έπρεπε να ακούω από το πρωί μέχρι το βράδυ ένα πένθος το οποίο αυτό το παιδί κουβάλαγε και ήθελε να το πει, κι ήταν μια ιστορία που έπρεπε να την αντέξω, το ότι επανειλημμένα έλεγα το ίδιο πράγμα, το οποίο έπιανε για μια μέρα και την άλλη μέρα έλεγα 'μα δεν έχω κάνει τίποτα, τελικά τι έχω κάνει εγώ με αυτή την ιστορία; ' , θυμός πολύς που πολλές φορές έβγαινε και εναντίον μου και πολλές φορές χρειαζόμουν κι εγώ να χειριστώ το θυμό μου, έτσι; Δηλαδή να μη θυμώσω με αυτά που μου έλεγε ορισμένες φορές. Αυτός ήταν ένας ψυχολογικός πόλεμος... και δεν θα ξεχάσω ότι τον

Ιούνιο, πάλι σε μια έκρηξη θυμού, που εκεί έχασα κι εγώ λίγο την ψυχραιμία μου και θύμωσα κι εγώ. Και το έκανα αγώνα να το μαζέψω γιατί ήταν λάθος δικό μου. Δηλαδή ‘τι κάνω τώρα εδώ;’ . αλλά πλέον είχα φτάσει κι εγώ κάποια στιγμή... αλλά ήταν μια κατάσταση που έπρεπε αφού την είχαμε βάλει ως στόχο, να την φέρουμε εις πέρας.

#### 4. Πώς κρίνετε την έως τώρα πορεία.....

Θεωρώ ότι πετύχαμε το 100% του στόχου μας και θα σου πω γιατί. Πρώτον: τέλειωσε τη χρονιά της. Δεύτερον: έδωσε εξετάσεις και εισέπραξε φυσιολογικά μια αποτυχία. Σημειωτέον ότι ήταν ένα παιδί του 19. Δε διάβαζε. Δε μπορούσε με αυτό που περνούσε. Και το απεδέχθη φυσιολογικά, δηλαδή δεν είχαμε μία έκπληξη. Ήτανε ‘θα δώσω, δε θα πάω καλά, δε θα ξαναδώσω’. Η μεγαλύτερη, όμως, επιτυχία, είναι ότι φέτος είναι εδώ πάλι και ζητά από μας να την βοηθήσουμε στο να δώσει δεύτερη φορά εξετάσεις. Συνεργάζεται με τον κύριο Μ (Φυσικός), δηλαδή παίρνει διαγωνίσματα, με τον κύριο Π (Μαθηματικός) παίρνει διαγωνίσματα, η κυρία Κ (Φιλολόγος) της κάνει έκθεση. Μάλιστα η κυρία Κ της πρότεινε να μπει και στην τάξη την ώρα που κάνει μάθημα, για να ακούει λίγο την παράδοση. Αυτό θεωρώ ότι ήταν... το ότι εμείς κατορθώσαμε και της δώσαμε ότι είμαστε εδώ, και δεν μας είδε απέναντι από το πρόβλημά της, αλλά δίπλα στο πρόβλημά της...

Στα προβλήματα τα οποία είχα θα μπορούσα να προσθέσω ότι είχα και μία ... ο γονέας ήταν συνεργάσιμος με μεγάλη εκτίμηση και σεβασμό στο έργο μας, αλλά ανήμπορος να κάνει πολλά πράγματα. Δηλαδή ήτανε λιγάκι και στωικός, ότι ‘ναι, τι να γίνει, θα το ξεπεράσει’. Όχι όμως εναντίον μας. Ποτέ. Ήταν δίπλα μας, αλλά όχι και τόσο ενεργά. Δεν θα το έλεγα.

#### 5. Τι αλλαγές πρέπει...

Να είχα λιγότερες ώρες, ... δηλαδή ο άνθρωπος που ασχολείται .. δομικό λοιπόν το θέμα. Να είχα λίγο λιγότερες ώρες διδακτικές. Η γραφειοκρατική άλλη δουλειά. Γιατί το διδακτικό κομμάτι εντάξει είναι δύσκολο, αλλά να έχω λίγο λιγότερη γραφειοκρατία για να μπορώ να ασχοληθώ πιο ουσιαστικά με τέτοιου είδους προβλήματα.

#### 6. Τι αλλαγές θα κάνατε.....

Σε θέματα τεχνικών, επειδή εντάξει δεν είναι το πρώτο παιδί με μία συμπεριφορά που αναλαμβάνω δεν θα έκανα κάτι. Εκείνο το οποίο θέλει πολύ μεγάλη δουλειά από τον άνθρωπο που κάνει είναι μία οριοθέτηση να μην έρχεται πάνω μας όλο αυτό. Κάποια στιγμή τσίτωνα. Εκεί δηλαδή θέλει μία καλή δουλειά και με τον εαυτό μας ότι μέχρι εδώ

είναι. Σε τεχνικές και διαδικασίες δε θα έκανα τίποτα. Τηρήθηκαν τα πράγματα γι' αυτό και πήγε καλά σαν υπόθεση. Εγώ κάποια στιγμή ένοιωσα τραγική κούραση. Γιατί εκεί νομίζω ότι ... και βέβαια να συνειδητοποιήσουμε ότι δε μπορείς να κάνεις θαύματα. Δηλαδή θα ήθελα να ... έχω την αίσθηση ότι και φέτος δε θα κάνει πολύ σπουδαία πράγματα. Δεν ξέρω γιατί. Οπότε εκεί κάθεται και αναρωτιέσαι ότι 'μήπως θα 'πρεπε να γίνει και κάτι άλλο, ώστε να γίνουν ακόμα πιο ουσιαστικά βήματα'; Αυτό δεν το ξέρω. Δεν ξέρω, αλλά μου δίνει την αίσθηση ότι και φέτος θα .... Θα δείξει όμως.

Είναι πού βάζει κι ο καθένας το σπουδαίο μα κι εγώ για πρώτη χρονιά ήμουν πολύ ευχαριστημένη. Δε θα έλεγα ότι πήγε κάτι λάθος. Γιατί είναι γεγονός ότι εγώ μετά τα χριστούγεννα πίστευα ότι αυτό το παιδί θα το είχα χάσει. Τέλος. Ειδικότερα εκεί με τα Χριστούγεννα, που εκεί είναι μεγαλύτερη η απώλεια, βιώνουμε ... ξέρεις ... τα πένθη μας πιο πολύ, ότι εγώ μετά τα χριστούγεννα θα έχω ένα βάρος επιπλέον να μαζεύω. Αντίθετα δεν έγινε αυτό. Είμαι ευχαριστημένη στο ότι έδωσε και ήρθε κι έφτιαξε μηχανογραφικό μαζί μου. Και πρόσεξε: έφτιαξε ένα μηχανογραφικό με σχολές των 3000 και 4000. Και σε κάποια φάση όταν η ίδια δεν άντεξε είπε 'φτάνει δε μπορώ άλλο το διασυρμό. Ας σταματήσουμε. Ας μην μπω πουθενά. Νομίζω ότι ξεφτιλίζομαι πια'. Και της είπα 'όχι ρε παιδί μου, έλα θα τα βάλουμε όλα. Ό,τι μπορούμε να βάλουμε.'. 'ε, φθάνει πια', μου λέει, 'δεν έχει νόημα. Αφού είπαμε θα ξαναδοκιμάσω'. Που σημαίνει ότι έκανε έναν αγώνα, λέγοντας στον εαυτό της 'δεν έκανες τίποτα'. Και ήταν δύσκολο για ένα παιδί που ήταν καλή μαθήτρια. Δεν ήταν κακή. Έτσι; Μέχρι εκεί θεωρώ ότι το πήγα πάρα πολύ καλά. Τώρα, εάν δεν κάνει και φέτος τίποτα, τότε θεωρώ ότι εντάξει, απλά κρατήσαμε ένα παιδί. Αλλά θα δείξει. Θα δείξει πάντα, έτσι; Είναι τώρα, δηλαδή αυτές οι καταστάσεις δε μπορείς να μιλήσεις εύκολα. Ούτε να πεις πολλά. Τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά. Για την περσινή χρονιά δεν θα 'κανα τίποτα διαφορετικό. Εκτός από το λίγο να προστάτευα τον εαυτό μου, αλλά εντάξει.

7. Δεδομένων των αλλαγών που έγιναν από πέρσι φέτος...

Το να ακούω. Μεγάλη υπόθεση. Να συνειδητοποιήσεις ότι ο στόχος που πρέπει να βάλεις πρέπει να 'ναι μικρός για να πεις ότι τον πέτυχες, δεν κάνουμε θαύματα σε όλους τους τομείς. Και να μάθουμε να χαιρόμαστε με μικρά πράγματα, γιατί υπάρχουν καταστάσεις τόσο δύσκολες, που δε μπορείς να τις αλλάξεις. Και το να αποδέχεσαι τον κάθε άνθρωπο χωρίς να προσπαθείς να τον αλλάξεις. Και να προσπαθείς να βρεις τεχνικές πάνω σε αυτό που είναι και όχι πάνω σε αυτό που θες να είναι. Εγώ νομίζω ότι είναι ... δηλαδή για να



σου δώσω ένα παράδειγμα: όταν έχεις μια δύσκολη περίπτωση, εάν κάτσεις κάτω και σκεφτείς πώς θα πετύχεις αυτό το παιδί να έχει μια καλή συμπεριφορά στη ζωή του είναι λάθος. Θα το πάρεις στενά.

## 2<sup>η</sup> συνέντευξη

### 1. Ποιες ενέργειες...

Κοίταξε να δεις, εγώ είναι γεγονός ότι πέρσι ...χειριστήκαμε πολλά περιστατικά. Από κάποια στιγμή και μετά, από το Γενάρη και μετά ήταν το ένα μετά το άλλο. Έχω κάνει μία καταγραφή η οποία καταγράφεται από τα μέσα του Γενάρη. Κάτσε, γιατί έχω το ημερολόγιό μου, το οποίο έγραφα τα περιστατικά, αλλά η ουσία είναι ότι δεν έκανα την κωδικοποίηση. Βέβαια επειδή εγώ δεν τα έχω σπουδάσει αυτά, ξέρω τι τεχνική...

Έγινε μια καταγραφή με τα περιστατικά. Έγραφα τι έγινε με το ένα με το άλλο...τι έγινε με την εκδρομή τους, που κόψαμε έξι άτομα από την εκδρομή. Έπρεπε να το χειριστούμε αυτό το θέμα, το χειριστήκαμε και δεν άνοιξε μύτη, δηλαδή στο σχολείο τώρα από 'δω και πέρα. Κρατούσα ημερολόγιο δηλαδή κάθε μέρα.

### 2. Με ποιους συνεργαστήκατε κατά τη διάρκεια της χρονιάς προκειμένου να πετύχετε τους στόχους σας;

Με όλη την ομάδα του SBY και στην ουσία με την ομάδα του SBY γιατί το χειριστήκαμε. Και με τους γονείς ήρθαμε σε συνεργασία και σε αντιπαράθεση κατά κάποιον τρόπο, αλλά από κει κατά βάση με συναδέλφους απ' την ομάδα του SBY. Έτσι;

### 3. Ποια εμπόδια συναντήσατε;

Τα εμπόδια είναι κλασικά. Ότι δηλαδή μας παίρνει η μπάλα που λέει ο λόγος. Ο χρόνος... το ένα μετά το άλλο και δεν μπορούμε, δεν έχουμε κατά κάποιον τρόπο, μέσα στην καθημερινότητα που προκύπτουν τόσα προβλήματα, χρόνο.

Τεχνικές δυσκολίες;

Όχι. Είναι ότι είναι πάρα πολλές οι ώρες που αφιερώνουμε για γραφειοκρατική δουλειά εδώ του σχολείου, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται τα περιστατικά και να μην έχεις... να είναι δύο – τρία περιστατικά ταυτόχρονα και να μην έχεις χρόνο να τα αντιμετωπίσεις. Και

κάποια έχουν ... έχει αξία να τα αντιμετωπίζεις εκείνη την ώρα. Το να δεις την άλλη μέρα κατά κάποιον τρόπο ίσως είναι πιο σοφό σε ορισμένες περιπτώσεις, αλλά ...

Σε σχέση με την καταγραφή των δεδομένων τι εμπόδια συναντήσατε;

Ήταν ότι γενικά δεν είχα φτιάξει εγώ ... σκεφτόμουν να φτιάξω μία φόρμα, που να κωδικοποιούσα κάποια πράγματα και ίσως ήτανε πιο γρήγορη η καταγραφή. Δηλαδή να έγγραφα περιστατικό, τεχνικές, αποτέλεσμα.

Φέτος θα το κάνετε αυτό; Γιατί ξέρω ότι φέτος υπάρχει ένα είδος καταγραφής στην ομάδα.

Ναι, καταγράφουμε τις συνεδριάσεις μας. Από κει και πέρα πρέπει να το δούμε. Εγώ προς το παρόν, φέτος δεν έχω δόξα τω θεώ περιστατικά, με την έννοια του να έχω κάτι καινούριο σίγουρα. Τα ήδη υπάρχοντα, τα οποία είναι πολύ καλύτερα φέτος και τα χειριζόμαστε καλύτερα, αλλά αυτήν τη στιγμή στην γ' Λυκείου έχουν πέσει τρία ποινολόγια, καμμία αποβολή μετά από τρεις μήνες. Δεν έχει πέσει αποβολή νομίζω σε όλο το Λύκειο. Τα χειριζόμαστε βεβαίως πυροσβεστικά.

4. Πώς κρίνετε την έως τώρα πορεία σας σε σχέση με την επίτευξη του αρχικού σας στόχου;

Εγώ γενικά δεν είμαι ευχαριστημένος από τον εαυτό μου, με την έννοια του ότι όταν θέλω να κάνω κάτι και δε μπορώ να το κάνω για διάφορους λόγους ή τουλάχιστον είμαι τελειομανής. Εγώ ό,τι θέλω να κάνω θέλω να το κάνω καλά. Κατέγραφα σε αυτό το ημερολόγιο αλλά δεν είμαι ευχαριστημένος, ήθελα να είναι κάτι πιο ολοκληρωμένο.

5. Τι αλλαγές πρέπει να κάνετε επιπλέον;

Αλλαγές μάλλον η περσινή καταγραφή ήταν στη διάρκεια, μάλλον τελειώνοντας το ημερήσιο πρόγραμμα, δηλαδή 13.00-14.00 χονδρικά. Ανάλογα εκεί που τελείωνε η μέρα. Αυτό το έκανα από το Γενάρη και μετά και ήταν στην ουσία επειδή ούτως ή άλλως είχαμε θέσει σαν... στα παιδιά ...σαν απειλή σαν εκβιασμός, να μην πάρουμε κάποιους στην εκδρομή, για να διαχειριστούμε ορισμένες καταστάσεις. Έπρεπε αναγκαστικά να έχω και στοιχεία, ντοκουμέντα. Δηλαδή όταν ήρθαν οι γονείς τους εδώ, για τον καθένα είχα δύο σελίδες με περιστατικά. Οπότε από κει και πέρα έπρεπε να έχουμε επιχειρήματα για να μπορέσουμε να στηρίξουμε κάποια πράγματα. Ίσως δηλαδή κι από αυτό να αναγκάζομαι να κάνω την καταγραφή αν το θες.

6. Ποιες διορθώσεις χρειάζεται το αρχικό σχέδιο δράσης;

Κάπου να βρεθεί μία φόρμα έτσι, ώστε ... εντάξει εδώ καταγράφεις το περιστατικό... ίσως οι τεχνικές που πιστεύω είναι ίδιες πλέον σε κάθε περιστατικό, κι είναι ανάλογα με την περίπτωση, αυτές κατά κάποιον τρόπο σαν ομάδα πρέπει να τις κωδικοποιήσουμε και να τις έχουμε σαν ένα μπουσουλα και ίσως να βοηθάει και τους επόμενους.

7. Ποιες είναι οι δεξιότητες που απαιτούνται φέτος ή αξιοποιούνται φέτος, βάσει της αλλαγής θέσης σας;

Και σε παρόμοιο κλάδο είμαι και αν θες έχω τα ίδια παιδιά. Πέρσι ήμουν δευτέρα, φέτος πήγα τρίτη Λυκείου...

Εγώ είμαι τώρα εννέα χρόνια επόπτης, οπότε αν το θες η όλη γραφειοκρατική δουλειά, κατά κάποιον τρόπο την έχω δρομολογήσει με κάποια μοντέλα που με βολεύουν εμένα. Αλλά αυτό είναι κάτι που ήταν και πέρσι και πρόπερσι. Εκείνο που σίγουρα λόγω της εμπειρίας εξακολουθεί να ισχύει κι αυτό το χρόνο, αλλά δεν είναι θέμα πρώτης ή δευτέρας Λυκείου, δεν έχει να κάνει με αυτό, είναι ότι έχω μάθει να ιεραρχώ τις γραφειοκρατικές δουλειές. Υπάρχουν κάποιες γραφειοκρατικές δουλειές που πρέπει να γίνουν άμεσα και κάποιες άλλες που μπορούν να μείνουν πιο πίσω.

Σε σχέση με τον παιδαγωγικό σας ρόλο;

Κάθε χρονιά αποκτάς εμπειρίες. Και στο μάθημα, δηλαδή, από τα περιστατικά που βλέπεις στα παιδιά πλέον και από όλα αυτά που σου ανοίγονται, βλέπεις πλέον ότι μερικές φορές κακώς τα βάζεις με ένα παιδί. Γιατί από πίσω η οικογένειά του και όλα αυτά είναι... δηλαδή ένα παιδί που αργεί να έρθει το πρωί και του λες 'γιατί αργείς αγόρι μου'; Και σου λέει 'προσπαθώ να ξυπνήσω τον μπαμπά μου, γιατί ο μπαμπάς μου ξενυχτά το βράδυ', τι να του πεις τώρα; Τι να του πω; (χαμογελά αμήχανα). Σίγουρα να βλέπω κάποια πράγματα πιο βαθιά. Εμένα με βοήθησε πολύ στα συγκεκριμένα παιδιά και πιστεύω και γενικά βοηθάει το ότι είχα πάει πέρσι εκδρομή μαζί τους στο Βόλο, που είχαμε πάει τριήμερη. Για μένα ήταν η πιο πετυχημένη εκδρομή που έχω πάει. Έχω πάει έξι – επτά εκδρομές ας πούμε και πετυχημένη με την έννοια ότι δεν είχαν κανένα απολύτως απρόοπτο. Κι εκεί είδες και την άλλη πλευρά κάποιων παιδιών, που ούτως ή άλλως είναι ζωηρά, ούτως ή άλλως έχουν μια επιρροή στην παραβατικότητα, μέσα στην καλή έννοια ή τουλάχιστον στη σχολική παραβατικότητα, αλλά αν μη τι άλλο εκείνο που βλέπω εγώ είναι ότι κάποια στιγμή πλέον με σέβονται περισσότερο από ό,τι με σεβόντουσαν πέρσι. Ίσως όταν είδαν έναν άνθρωπο ο οποίος πάσχιζε γι' αυτούς και αυτό έχει σημασία πιστεύω.

Αυτό οφείλεται στο ότι είστε και δεύτερη χρονιά μαζί τους και έχουν αρχίσει να εκτιμούν κάποια πράγματα;

Πιστεύω πως ναι. Φαντάζομαι στη διάρκεια της σχέσης μας. Γιατί κάποια στιγμή βλέποντας ότι τρέχεις, προσπαθείς, μοχθείς για αυτά τα παιδιά για να περάσουν καλά ή οτιδήποτε άλλο, στην εκδρομή τους να μην έχουν κανένα απρόοπτο, κάποια στιγμή το καταλαβαίνουν. Δηλαδή έτσι έχω αυτήν την εντύπωση. Δηλαδή κάποια παιδιά που πέρσι ας πούμε ήτανε συνέχεια με ποινολόγια κλπ τους βλέπεις και έρχονται εδώ, 'καλημέρα κύριε', κάθονται εδώ, 'κύριε συγγνώμη δε σας χαιρέτησα', έχει αλλάξει δηλαδή η ..

## **Παράρτημα 8**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Παρακαλώ επιλέξτε κατά τη γνώμη σας την πρόταση ή τις προτάσεις που θεωρείτε σωστές.

Πιστεύετε ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι

A. Η χρήση βίας από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές

B. Η χρήση βίας από τους μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς

Γ. Η χρήση βίας μεταξύ μαθητών ή παιδιών της ίδιας ηλικίας

Δ. Η χρήση βίας από γονείς προς μαθητές

E. Κάτι άλλο:.....

Ποιες μορφές μπορεί να έχει ο σχολικός εκφοβισμός;

A. Ηλεκτρονική

B. Σεξουαλική

Γ. Συναισθηματική

Δ. Σωματική

E. Φραστική

Z. Κάτι άλλο:.....

Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι συνέπειες που βιώνει το «θύμα» του σχολικού εκφοβισμού;

A. Φόβο και αποστροφή για το σχολείο

B. Κοινωνική απομόνωση

Γ. Ψυχικό και σωματικό πόνο

Δ. Άσχημη επίδοση και αδιαφορία για τα μαθήματα και κάθε σχολική δραστηριότητα

Επιθετικότητα απέναντι σε συγγενικά πρόσωπα

Z. Κάτι άλλο:.....

Τι πιστεύετε ότι βιώνει ο «εκφοβιστής»;

A. Αίσθημα ανωτερότητας απέναντι στους άλλους

B. Ευχαρίστηση από τα αποτελέσματα της πράξης του

Γ. Λύπη γι' αυτήν του την πράξη

Δ. Κοινωνική αποδοχή από τους συμμαθητές του

Ε. Αντιδρά με αυτόν τον τρόπο σε ανάλογη βία που δέχτηκε ο ίδιος

Τι μπορούμε να κάνουμε για να προλάβουμε ή να περιορίσουμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

.....

.....

.....

.....

## Παράρτημα 9

## Μέρος των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν στους γονείς των μαθητών:

### ΛΕΟΝΤΕΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΠΑΤΗΣΙΩΝ ΟΜΑΔΑ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ 2009-2010

Μια από τις πρώτες δράσεις της Ομάδας Εναντία στο Σχολικό Εκφοβισμό – σχεδόν μόλις αυτή συστάθηκε – ήταν η εκπόνηση ενός ερωτηματολογίου που θα μας βοηθούσε να διαπιστώσουμε πόσο ευαισθητοποιημένοι ήταν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας στο θέμα και πόσα ήξεραν γι αυτό. Το ερωτηματολόγιο αυτό είχε κάποια τρωτά σημεία, καθώς υπήρξε μια πρώτη προσπάθεια ανθρώπων που ούτε είχαν ξανασχοληθεί με το θέμα ούτε είχαν προηγούμενη εμπειρία με την έρευνα, αλλά είχε και πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα (βλ. Ερωτηματολόγιο στο παράρτημα).

Η έρευνα διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010 σε όλα τα τμήματα του Γυμνασίου και στην πρώτη τάξη του Λυκείου του ΛΛΠ και η Ομάδα συνέλεξε 537 ερωτηματολόγια. Οι μαθητές και μαθήτριες απάντησαν σε πέντε ερωτήσεις, σε τέσσερις από τις οποίες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις, αλλά και να προσθέσουν τη δική τους εκδοχή. Η πέμπτη ερώτηση ήταν εντελώς ανοιχτή, ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να δώσουν δικές τους λύσεις, εφόσον ήθελαν. Δυστυχώς, το ερωτηματολόγιο δε διαφοροποιούσε το φύλο των ερωτηθέντων, κάτι που θα έδινε μια πιο καλή εικόνα των απόψεων των μαθητών.

