

ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ/ΠΑΙΔΙ/0609(ΒΕ)/04

Πρωθώντας την Ποιότητα και την Ισότητα στην Εκπαίδευση: Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Παρεμβατικού Προγραμμάτος για Παροχή Ίσων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών σε Όλους τους Μαθητές

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Στην προσπάθεια ανάπτυξης της μεθοδολογίας που θα χρησιμοποιηθεί στο ερευνητικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς τη διάσταση της ισότητας και της ποιότητας, σημαντικό είναι αρχικά να δοθεί το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα βασιστεί η συγκεκριμένη έρευνα. Για το σκοπό αυτό, η ερευνητική ομάδα μελέτησε έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και που αφορούν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του σχολείου ως προς τις δύο αυτές διαστάσεις.

Ο Farrel (1999) στην προσπάθειά του να ξεκαθαρίσει το πλαίσιο γύρω από τους όρους «ποιότητα» και «ισότητα» διακρίνει την έννοια της ισότητας ως προς τέσσερις διαστάσεις: α) ισότητα ως προς το βαθμό πρόσβασης των παιδιών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα στο εκπαιδευτικό σύστημα (equality of access), β) ισότητα ως προς το ποσοστό των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα που ολοκληρώνουν κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (equality of survival), γ) ισότητα ως προς το βαθμό στον οποίο μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν στο ίδιο γνωστικό επίπεδο (equality of output) και δ) ισότητα ως προς το βαθμό στον οποίο μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα έχουν τα ίδια δικαιώματα και επαγγελματικές ευκαιρίες αντίστοιχες με το επίπεδο της εκπαίδευσής τους (equality of outcome). Με παρόμοιο τρόπο διακρίνουν τη διάσταση της ισότητας και οι Lewis και Lewis (2008), Demeuse, Crahay και Monseur (2001) και Levin (2003). Είναι σημαντικό, όμως, να λεχθεί ότι σε κάθε μια από τις πιο πάνω διαστάσεις μέτρησης της ισότητας τα τελικά αποτελέσματα, τα οποία χρησιμοποιούνται ως κριτήρια μέτρησης της ισότητας, δεν εξαρτώνται μόνο από την επίδραση του σχολείου. Τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα εξαρτώνται και από τις αρχικές επιδόσεις των μαθητών και επομένως θα ήταν υπερβολικά φιλόδοξο να αναμένει κανείς ότι όλες οι διαφορές μεταξύ των μαθητών θα μπορούσαν να εξαλειφθούν. Παρόλα αυτά, και οι τέσσερις τρόποι μέτρησης της ισότητας που αναφέρονται θα μπορούσαν να εξεταστούν με τη χρήση προσθετικών μορφών αξιολόγησης (value-added models), που αντί να επικεντρώνονται στα τελικά αποτελέσματα εξετάζουν την



πρόοδο που σημειώνει ο κάθε μαθητής κατά τη φοίτησή του στο σχολείο. Υιοθετώντας την προσέγγιση αυτή, η μέτρηση της ισότητας μετατρέπεται σε κριτήριο αξιολόγησης του σχολικού έργου σε όλα τα στάδια φοίτησης του μαθητή.

Οι πιο πρόσφατοι ορισμοί που δίνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, αναφέρονται σε θέματα ισότητας παροχής ευκαιριών μάθησης και ισότητας εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Με τον τρόπο αυτό δίνεται έμφαση στη χρήση προσθετικών μορφών αξιολόγησης για τη μέτρηση της ισότητας. Συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Ένωση (2006) αναφέρει ότι «ισότητα είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα μπορούν να επωφελοούνται από την εκπαίδευση όσον αφορά τις ευκαιρίες που τους παρέχονται και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Συστήματα που χαρακτηρίζονται από ισότητα διασφαλίζουν ότι τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης (π.χ. οι μαθησιακές επιδόσεις) είναι ανεξάρτητα από όλους τους παράγοντες που αντιστοιχούν σε εκπαιδευτικά μειονεκτήματα. Ανισότητες ως προς το φύλο, την εθνικότητα, την ύπαρξη αναπηριών κλπ. δεν αποτελούν το επίκεντρο εκτός και αν συμβάλλουν στην παρουσία κοινωνικοοικονομικών διαφορών» (σελ. 2, ελεύθερη μετάφραση). Παρόλα αυτά, αρκετοί ερευνητές - ακόμα και πιο πρόσφατα - (π.χ. Boaler, 2008 · Gutierrez, 2002 · Post, 2004) προσανατολίζονται μόνο στην ύπαρξη ισότητας στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις αρχικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το πώς διαφοροποιείται η διάσταση της ισότητας από σχολείο σε σχολείο, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Πολλές έρευνες στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας δείχνουν ότι τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα εξαρτώνται από τις αρχικές επιδόσεις και οι αρχικές επιδόσεις από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή (Scheerens & Bosker, 1997 · Teddlie & Reynolds, 2000 · Townsend, 2007). Έτσι, οι Kyriakides και Creemers (2011), τονίζουν την ανάγκη έρευνας σε σχέση με τη συμβολή του σχολείου στην άμβλυνση των αρχικών διαφορών μεταξύ των μαθητών. Συνεπώς, η ύπαρξη ισότητας υποδηλώνει ότι οι διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα δεν θα πρέπει να αποδίδονται σε διαφορές που υπάρχουν λόγω διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Παράλληλα, διερευνούν πώς το σχολείο και ο εκπαιδευτικός μπορούν να λειτουργήσουν ως αντισταθμιστικοί παράγοντες στις αρχικές διαφορές των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Με αυτό τον τρόπο, δεν τίθενται στόχοι και κριτήρια που να συνδέονται με συγκεκριμένους μαθητές, αλλά στόχοι και κριτήρια που σχετίζονται με διαφορετικές ομάδες μαθητών. Η ιδέα που προωθείται, είναι να μπορέσει το σχολείο να συνεισφέρει στην κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατία σμικρύνοντας τις διαφορές μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα (διάσταση της ισότητας) και ταυτόχρονα να εξασφαλίσει τα μέγιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα μάθησης (διάσταση της ποιότητας) (Chapman, Armstrong, Harris, Muijs, Reynolds, & Sammons,

2012 · Sammons, 2010). Αυτός είναι και ο στόχος που καλείται να επιτύχει και το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Kyriakides και Creemers (2011) έδειξαν ότι αποτελεσματικά σχολεία ως προς τη διάσταση της ποιότητας ήταν εξίσου αποτελεσματικά και ως προς τη διάσταση της ισότητας, ενώ κανένα σχολείο δεν κατάφερε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του ως προς τη μία διάσταση και να μειώσει την αποτελεσματικότητά τους ως προς την άλλη διάσταση. Άρα, προωθώντας τη μια διάσταση αποτελεσματικότητας δεν σημαίνει ότι επηρεάζεται η δεύτερη αρνητικά, αλλά μάλλον το αντίθετο αφού η σχέση μεταξύ τους φαίνεται να είναι γραμμική.

Η πιο πάνω συζήτηση για τη διάσταση της ισότητας υποδηλώνει και την ανάγκη να αναπτυχθεί αρχικά ένα μοντέλο μέτρησης που να εντοπίζει το βαθμό αποτελεσματικότητας ενός σχολείου ως προς τις δύο διαστάσεις (ισότητα και ποιότητα), έπειτα να εντοπιστούν οι παράγοντες που ερμηνεύουν τις αποκλίσεις στην αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και σχολείων σε σχέση και με τις δύο αυτές διαστάσεις και στο τέλος να αναπτυχθούν προγράμματα βελτίωσης του σχολείου και των εκπαιδευτικών ως προς την άμβλυνση των ανισοτήτων ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Επίσης, έρευνα που έγινε και διερευνούσε την ύπαρξη αλλαγών στην αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων ως προς τη διάσταση της ποιότητας, έδειξε ότι η ύπαρξη αλλαγών στο επίπεδο του σχολείου μπορεί να ερμηνευτεί πρώτα από αλλαγές που πραγματοποιούνται στο επίπεδο της τάξης (στην ποιότητα της διδασκαλίας) και μετά από αλλαγές που πραγματοποιούνται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (σχολική πολιτική) (Creemers & Kyriakides, 2010). Συνεπώς, η παρούσα έρευνα χρειάζεται να εντοπίσει παράγοντες αποτελεσματικότητας πρώτα στο επίπεδο της τάξης και έπειτα στο επίπεδο του σχολείου ως προς τις διαστάσεις τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας.

Συμπερασματικά, λοιπόν, η έρευνα έχει δείξει ότι οι παράγοντες που ερμηνεύουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων ως προς τη διάσταση της ποιότητας, μπορούν να ερμηνεύσουν και την αποτελεσματικότητα των σχολείων ως προς τη διάσταση της ισότητας. Παρόλα αυτά, δεν έχει διεξαχθεί καμία έρευνα μέχρι στιγμής που να αναφέρεται στον εντοπισμό παραγόντων που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του σχολείου σε σχέση με τη διάσταση της ισότητας. Έχουν, όμως, διεξαχθεί αρκετές έρευνες που αναφέρονται στον εντοπισμό παραγόντων αποτελεσματικότητας ως προς τη διάσταση της ποιότητας με πιο πρόσφατες στο χώρο της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) αυτές που έχουν ως θεωρητικό υπόβαθρο το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) (Creemers & Kyriakides, 2008). Το ΔΜΕΑ αναπτύχθηκε έχοντας ως στόχο τη σύνδεση της ΕΕΑ με τη βελτίωση του διδακτικού έργου τόσο ως προς τη διάσταση της ποιότητας όσο και ως προς τη διάσταση της ισότητας και περιλαμβάνει παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της τάξης, του σχολείου και του συστήματος. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει τη δυναμική διάσταση της εκπαίδευσης, λαμβάνει υπόψη τα πορίσματα της έρευνας για τη διαφοροποιημένη

αποτελεσματικότητα και άρα μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες διαφορετικών ομάδων μαθητών (Sammons, 2009). Επίσης, υποστηρίζεται εμπειρικά από διεθνείς έρευνες όπως των Heck και Moriyama (2010) και Hofman, Hofman και Gray (2010). Επιπρόσθετα, έχει εγκυροποιηθεί από τέσσερις διαχρονικές έρευνες στην Κύπρο και δύο μετα-αναλύσεις (Kyriakides & Chistoforou, 2011 · Kyriakides & Creemers, 2008, 2009, 2011 · Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009 · Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010) και συνεπώς η παρούσα έρευνα μπορεί να βασιστεί στο συγκεκριμένο μοντέλο για να εξετάσει πως οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου μπορούν να καθορίσουν τις αποκλίσεις στην αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και σχολείων ως προς τη διάσταση της ισότητας.

Συγκεκριμένα, στο επίπεδο της τάξης θα διερευνηθεί η επίδραση οκτώ παραγόντων αποτελεσματικότητας: 1) προσανατολισμός, 2) δόμηση μαθήματος, 3) υποβολή ερωτήσεων, 4) μοντελοποίηση μαθήματος, 5) εμπέδωση, 6) περιβάλλον μάθησης στην τάξη, 7) διαχείριση του χρόνου και 8) αξιολόγηση του μαθητή. Οι παράγοντες αυτοί δεν αναφέρονται σε μια μόνο προσέγγιση διδασκαλίας όπως τη μετωπική διδασκαλία ή τη συνεργατική μάθηση, αλλά υποστηρίζουν και τον οικοδομισμό και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο επίπεδο του σχολείου, θα διερευνηθεί η επίδραση τεσσάρων βασικών παραγόντων: 1) της σχολικής πολιτικής για τον τρόπο διδασκαλίας και τις ενέργειες που γίνονται για βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (ποσότητα διδασκαλίας, ποιότητα διδασκαλίας, ευκαιρίες μάθησης), 2) της σχολικής πολιτικής για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και τις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου (συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης, αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία, αξιοποίηση των πηγών μάθησης, προώθηση αξιών που συμβάλλουν στη μάθηση), 3) της αξιολόγησης της σχολικής πολιτικής για τον τρόπο διδασκαλίας και τις ενέργειες που γίνονται για βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και 4) της αξιολόγησης της σχολικής πολιτικής για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και τις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου (Creemers & Kyriakides, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι πρόσφατες μετα-αναλύσεις έχουν δείξει τη σύνδεση των πιο πάνω παραγόντων με τις μαθησιακές επιδόσεις και τονίζουν την απουσία ερευνών σε διεθνές επίπεδο που να εξετάζουν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και διοίκησης του σχολείου σε σχέση με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks, & Doornekamp, 2005 · Seidel & Shavelson, 2007).

Επιπρόσθετα, το ΔΜΕΑ χρησιμοποιεί πέντε διαστάσεις μέτρησης των πιο πάνω παραγόντων (συχνότητα, εστίαση, στάδιο, ποιότητα και διαφοροποίηση). Ιδιαίτερα, το ΔΜΕΑ θεωρεί την διαφοροποίηση στον τρόπο λειτουργίας των παραγόντων ως άμεσα συνδεδεμένη με τη σχολική αποτελεσματικότητα ως προς τη διάσταση της ισότητας. Η διάσταση αυτή λαμβάνει

υπόψη τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004 · Kyriakides, 2007 · Strand, 2010), για αυτό και λαμβάνεται υπόψη στη δημιουργία του στατιστικού μοντέλου μέτρησης της αποτελεσματικότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας (βλ. Παραδοτέο 2).

Συναφής έρευνα με αυτή των Kyriakides και Creemers (2011), είναι και η εμπειρική μελέτη των Kim και Crasco (2009), στην οποία διερευνούσαν παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος, του σχολείου και της τάξης που επηρεάζουν συγχρόνως την επίδοση των μαθητών και τη μείωση των αρχικών διαφορών μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Στο επίπεδο του σχολείου σημειώνεται ιδιαίτερα η παροχή υποστηρικτικού υλικού μάθησης και η συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα και στο επίπεδο της τάξης σημειώνεται η ύπαρξη δομής, σωστής διαχείρισης και αξιολόγησης, παράγοντες που εντοπίζονται και στα αντίστοιχα επίπεδα του ΔΜΕΑ.

Ο Levin (2003), επίσης, δίνει έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στο να προωθήσει την ισότητα με ουσιαστικές αλλαγές στις σχολικές μονάδες και παρουσιάζει τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA (Programme for International Student Assessment) τα οποία δείχνουν ότι χώρες (π.χ. Κορέα, Ιαπωνία, Φινλανδία) που διατηρούν υψηλά επίπεδα επίδοσης των μαθητών τους, έχουν και ψηλά επίπεδα ισότητας. Ακόμη, τονίζει τους παράγοντες που προωθούν την ισότητα όπως α) την ενθάρρυνση συμμετοχής των μαθητών στη μάθηση και συνέχιση της εκπαίδευσής τους, β) τις αλλαγές στις ευκαιρίες μάθησης μέσα στη σχολική μονάδα για να επωφελούνται όλοι οι μαθητές και γ) τις αλλαγές στο επίπεδο του συστήματος με την παροχή κινήτρων για ολοκλήρωση κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης. Η παροχή ευκαιριών μάθησης και κινήτρων καθώς και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης αποτελούν, επίσης, και παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου του ΔΜΕΑ.

Επιπλέον, για την υλοποίηση της έρευνας διενεργήθηκε Βιβλιογραφική Ανασκόπηση για τη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί. Σε αυτή παρουσιάζονται τα πορίσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σε σχέση με το θεωρητικό υπόβαθρο των τριών στατιστικών μοντέλων στο χώρο της ΕΕΑ που αφορούν στη διάσταση της ισότητας και επεξηγείται η σημασία χρήσης ενός μοντέλου που να ανιχνεύει ακριβώς την επίδραση του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην άμβλυνση των διαφορών μεταξύ των μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο οι παράγοντες που καθορίζουν τη διάσταση της ισότητας και της ποιότητας διαφοροποιούνται από σχολείο σε σχολείο. Η ανασκόπηση αυτή, όπως και η σύγκριση μεταξύ των μοντέλων (μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα του καθενός) και η παρουσίαση του τελικού μοντέλου μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και του σχολείου που θα χρησιμοποιηθεί στο ερευνητικό πρόγραμμα, γίνεται στο Παραδοτέο 2.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Boaler, J. (2008). Promoting 'Relational Equity' and High Mathematics Achievement through an Innovative Mixed Ability Approach. *British Educational Research Journal*, 34(2), 167-194.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*. London: RoutledgeFalmer.
- Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P. (2012). *School effectiveness and school improvement research*. London and New York: Routledge.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 409–427.
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In Pursuit of Equity in Education* (pp. 65-91). London, UK: Springer.
- European Union (Commission of the European Communities) (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament: efficiency and equity in European education and training systems*. Available online at: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf (accessed 9 November 2011).
- Farrel, J. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. In R. Arover, & C. Torres (Eds), *Comparative education: the dialectic of the global and the local* (pp. 149–178). New York: Rowan & Littlefield.
- Gutierrez, R. (2002). Enabling the practice of mathematics teachers in context: toward a new equity research agenda. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(2&3), 145- 187.
- Heck, R.H., & Moriyama, K. (2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: a regression discontinuity approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 377–408.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H., & Gray, J.M. (2010). Institutional contexts and international performances in schooling: Comparing patterns and trends over time in international surveys. *European Journal of Education*, 45(1), 153–173.
- Kim, J.J., & Crasco, L.M. (2006). Best Policies and Practices in Urban Educational Reform: A Summary of Empirical Analysis Focusing on Student Achievements and Equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 11(1), 19-37.

- Kyriakides, L. (2007). Generic and Differentiated Models of Educational Effectiveness: Implications for the Improvement of Educational Practice. In T. Townsend (Ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 41-56). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Kyriakides, L., & Christoforou, Ch. (2011). A Synthesis of Studies Searching for Teacher Factors: Implications for Educational Effectiveness Theory. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2011 Conference*. New Orleans, April 2011.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 183-205.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1, 61-86.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2011). Can Schools Achieve Both Quality and Equity? Investigating the Two Dimensions of Educational Effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(4), 237-254.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- Levin, B. (2003, August). Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning. *A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity in Education Thematic Review*.
- Lewis, S.E., & Lewis, J.E. (2008). Seeking Effectiveness and Equity in a Large College Chemistry Course: An HLM Investigation of Peer-Led Guided Inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 794-811.
- Post, L. (2004). *Working toward equity: teacher communities changing practices*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness and School Improvement*. 20(1), 123–129.
- Sammons, P. (2010). Equity and educational effectiveness. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 5, pp. 51–57). Oxford, England: Elsevier.
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). *Positioning and Validating the Supervision Framework*. University of Twente: Department of Educational Organisation and Management.
- Seidel, T., & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 289–314.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.