

Πρακτικά Συνεδρίου:
**Προωθώντας την Ποιότητα στην Εκπαίδευση:
Μια Δυναμική Προσέγγιση**

Για την παρουσίαση του διεθνούς ερευνητικού προγράμματος:
**Ανάπτυξη Θεωρητικού Σχήματος για την Κατανόηση της
Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Εγκυροποίηση του Δυναμικού
Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας**

Επιμέλεια Έκδοσης
**Αναστασία Παναγιώτου
Λεωνίδας Κυριακίδης
Εύη Χαραλάμπους**

Λευκωσία, 2012

Διεθνές Ερευνητικό Πρόγραμμα:

**Ανάπτυξη Θεωρητικού Σχήματος για την Κατανόηση της Ποιότητας στην
Εκπαίδευση: Εγκυροποίηση του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής
Αποτελεσματικότητας**

Πρακτικά Συνεδρίου:

**Προωθώντας την Ποιότητα στην Εκπαίδευση:
Μια Δυναμική Προσέγγιση**

**22 Σεπτεμβρίου 2012
Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία**

Επιμέλεια Έκδοσης

Αναστασία Παναγιώτου
Λεωνίδας Κυριακίδης
Εύη Χαραλάμπους

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στο **Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας (ΙΠΕ)** το οποίο υπήρξε χορηγός και υποστηρικτής του τριετούς διεθνούς ερευνητικού προγράμματος «Ανάπτυξη Θεωρητικού Σχήματος για την Κατανόηση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Εγκυροποίηση του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας» (ΔΙΕΘΝΗ/ΕΣΦ/0308/01) του οποίου τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν στο συνέδριο: «Προωθώντας την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Μια Δυναμική Προσέγγιση» που πραγματοποιήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2012 στο Πανεπιστήμιο Κύπρου.



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: <i>Ανάπτυξη Θεωρητικού Σχήματος για την Κατανόηση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Εγκυροποίηση του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας</i>	2
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	4
ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΗ ΟΜΙΛΙΑ <i>Καθηγητής Κωνσταντίνος Χριστοφίδης, Πρύτανης Πανεπιστημίου Κύπρου</i>	5
ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΗ ΟΜΙΛΙΑ <i>Καθηγήτρια Μαίρη Κουτσελίνη, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών Αγωγής</i>	8
ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ <i>Λεωνίδας Κυριακίδης</i>	10
Εισαγωγή.....	10
Βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου.....	10
Παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της τάξης.....	13
Παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου.....	20
Διαστάσεις μέτρησης των παραγόντων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.....	31
Η εγκυρότητα του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας.....	33
Ανάγκη για διεξαγωγή διεθνών ερευνών για υποστήριξη της εγκυρότητας του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας.....	36
Βιβλιογραφικές Αναφορές	37
ΕΡΕΥΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ <i>Χαράλαμπος Χαραλάμπους</i>	40
Εισαγωγή.....	40
Μέθοδοι και πηγές συλλογής δεδομένων.....	41
Αποτελέσματα έρευνας.....	43
Συμπεράσματα-Σημαντικότητα έρευνας.....	58
Βιβλιογραφικές Αναφορές	60
Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ <i>Αναστασία Παναγιώτου</i>	61
Εισαγωγή.....	61

Επίτευξη ουσιαστικής σύζευξης της ΕΕΑ και ΕΒΑ: Η συμβολή του ΔΜΕΑ.....	61
Η Δυναμική Προσέγγιση στο χώρο της έρευνας για τη σχολική βελτίωση.....	63
Δυνατότητες αξιοποίησης του Δυναμικού Μοντέλου για σκοπούς βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης.....	71
Χρήση της Δυναμικής Προσέγγισης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	72
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	77
ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ:	
«Αποτελεσματική Διδασκαλία και Μάθηση: Ανάπτυξη Έρευνας Δράσης για Βελτίωση της Διδακτικής Πράξης»	
<i>Αφροδίτη Παναγιώτου-Χαριλάου & Κωνσταντίνος Κωνσταντίνου.....</i>	79
ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	
<i>Αλέξανδρος Κουράτος, Εκπρόσωπος Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Κύπρου.....</i>	85
<i>Γιαννάκης Γιαννάκη, Πρώτος Λειτουργός Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.....</i>	87
<i>Φίλιος Φυλακτού, Πρόεδρος ΠΟΕΔ.....</i>	92
<i>Δρ. Αθηνά Μιχαηλίδου, Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.....</i>	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
<i>Φωτογραφίες Συνεδρίου.....</i>	97

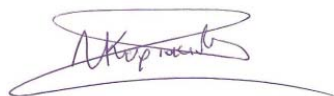
ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σκοπός της δημοσίευσης των πρακτικών του συνεδρίου με τίτλο «Προωθώντας την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Μια Δυναμική Προσέγγιση» που πραγματοποιήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2012 στο Πανεπιστήμιο Κύπρου είναι η προώθηση και κοινοποίηση των αποτελεσμάτων του 3-ετους διεθνούς ερευνητικού προγράμματος «Ανάπτυξη Θεωρητικού Σχήματος για την Κατανόηση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Εγκυροποίηση του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας».

Το πρόγραμμα αυτό αποσκοπούσε στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω μιας δυναμικής προσέγγισης η οποία λαμβάνει υπόψη τους νέους στόχους της εκπαίδευσης και τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα της. Παράλληλα, σκοπό του προγράμματος αποτελούσε η παροχή εισηγήσεων για βελτίωση και ανάπτυξη, τόσο στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, όσο και στους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τους άλλους εμπλεκόμενους.

Η συνεργασία του Πανεπιστημίου με άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα, στο πλαίσιο διεθνών ερευνητικών προγραμμάτων όπως αυτού που παρουσιάζεται στο συνέδριο είναι πολύ σημαντική, ούτως ώστε να είναι δυνατή η ανταλλαγή γνώσεων και ερευνητικών εμπειριών. Συνεπώς θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ μέρους ολόκληρης της ερευνητικής ομάδας για την προώθηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας το Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής για την υποστήριξή του καθ'όλη τη διάρκεια του προγράμματος και κατά τη διοργάνωση και διεξαγωγή του συνεδρίου για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στο Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας και στο European Science Foundation για τη χορηγία του προγράμματος και τη στήριξη που προσέφεραν. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της οργανωτικής επιτροπής του συνεδρίου τα οποία συνέβαλαν στη διοργάνωση και την ομαλή λειτουργία του.



Δρ. Λεωνίδας Κυριακίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:
Ανάπτυξη Θεωρητικού Σχήματος για την Κατανόηση της Ποιότητας στην
Εκπαίδευση: Εγκυροποίηση του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής
Αποτελεσματικότητας

Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτείται από το Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας και σε αυτό λαμβάνουν μέρος έξι ευρωπαϊκές χώρες. Το πρόγραμμα, στοχεύει στην ανάπτυξη ενός θεωρητικού πλαισίου το οποίο να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δώσει απαντήσεις στις σύγχρονες συζητήσεις σχετικά με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και σε συγκεκριμένα θέματα που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών που συμμετέχουν, όπως είναι η εθνική πολιτική για την ποιότητα της διδασκαλίας, η πολιτική για την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη και η πολιτική για τον καθορισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος των σχολείων. Επιπλέον, στο πλαίσιο του έργου αυτού, παρέχονται εισηγήσεις για την ανάπτυξη πολιτικής που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση εμπειρικά δεδομένα και θεωρίες που έχουν εγκυρωποιηθεί (evidence-based and theory-driven approach).

Συγκεκριμένα, διερευνάται το κατά πόσον είναι δυνατόν το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία για τη θέσπιση μιας τέτοιας προσέγγισης, σε σχέση με την ανάπτυξη και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια ουσιώδης διαφορά του δυναμικού μοντέλου σε σχέση με άλλα μοντέλα αποτελεσματικότητας, αφορά την προσπάθεια του να αντικατοπτρίσει τη σύνθετη φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: α) καταδεικνύοντας τη σημασία των παραγόντων που δρουν σε διαφορετικά επίπεδα (συστήματος, σχολείου, τάξης, μαθητή), β) αναζητώντας ομάδες παραγόντων τόσο μέσα, όσο και μεταξύ των επιπέδων, γ) χρησιμοποιώντας πέντε διαστάσεις για τη μέτρηση της λειτουργίας του κάθε παράγοντα: συχνότητα, στάδιο, εστίαση, ποιότητα και διαφοροποίηση (με αυτό τον τρόπο λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ποιοτικά, όσο και τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κάθε παράγοντα) και δ) ενσωματώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας στη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα.

Οι γενικοί στόχοι του προγράμματος είναι: α) να διερευνήσει και να εξηγήσει τις διαφορές μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και των σχολείων εντός των χωρών, όσον αφορά την προστιθέμενη αξία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα διαφορετικά αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών, β) να πληροφορήσει τους εθνικούς και ευρωπαϊκούς φορείς χάραξης πολιτικής για τις αποτελεσματικές πρακτικές στο επίπεδο του συστήματος (χώρα), του σχολείου και

της τάξης, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας όσον αφορά στα ποσοστά ακαδημαϊκής επιτυχίας και στην παροχή καλύτερων ευκαιριών μάθησης, γ) να αναπτύξει περαιτέρω το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και να το εξετάσει ως προς την εγκυρότητα του, ιδιαίτερα σε σχέση με τις διαφορές που υπάρχουν στο μαθητικό πληθυσμό, στις διαδικασίες και στα μελλοντικά αποτελέσματα, ούτως ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης με βάση έγκυρα, επιστημονικά μοντέλα και δ) να επεξεργαστεί τους παράγοντες που υπάρχουν στο δυναμικό μοντέλο στο επίπεδο του συστήματος, να διερευνήσει τη σχέση τους με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και με τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης, καθώς και να καθορίσει εφαρμογές για εκπαιδευτική έρευνα και πολιτική.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

09:00-09:15 Χαιρετισμοί:

- Καθηγητής Κωνσταντίνος Χριστοφίδης,
Πρύτανης Πανεπιστημίου Κύπρου
- Καθηγήτρια Μαίρη Κουτσελίνη,
Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής

09:15-10:30 Παρουσίαση Ερευνητικού Προγράμματος:

“Ανάπτυξη θεωρητικού σχήματος κατανόησης της ποιότητας στην εκπαίδευση: Εγκυροποίηση του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας”

- Θεωρητικό Υπόβαθρο Έρευνας
(Δρ. Λεωνίδα Κυριακίδη)
- Αποτελέσματα Ερευνητικού Προγράμματος
(Δρ. Χαράλαμπος Χαραλάμπους)
- Αξιολόγηση Προγράμματος Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης
(Αναστασία Παναγιώτου, Διδακτορική Φοιτήτρια)

10:30-10:45 Συζήτηση και Ερωτήσεις

10:45-11:15 Διάλειμμα

11:15-11:30 Εμπειρίες Εκπαιδευτικών από το Πρόγραμμα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης

11:30-12:30 Τοποθετήσεις επί των αποτελεσμάτων του προγράμματος:

- Αλέξανδρος Κουράτος (Εκπρόσωπος Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Κύπρου)
- Γιαννάκης Γιαννάκης (Πρώτος Λειτουργός Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού)
- Φίλιος Φυλακτού (Πρόεδρος ΠΟΕΔ)
- Δρ. Αθηνά Μιχαηλίδου (Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου)

12:30 - 12:45 Συζήτηση και Εισηγήσεις

12:45 - 13:00 Κλείσιμο Συνεδρίου: Δρ. Λεωνίδα Κυριακίδη

ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΗ ΟΜΙΛΙΑ

*Καθηγητής Κωνσταντίνος Χριστοφίδης
Πρύτανης Πανεπιστημίου Κύπρου*

Με ιδιαίτερη χαρά χαιρετίζω το συνέδριο **«Προωθώντας την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Μία Δυναμική Προσέγγιση»**, που διοργανώνει το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου με στόχο να παρουσιάσει τα αποτελέσματα του ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος *«Ανάπτυξη θεωρητικού σχήματος κατανόησης της ποιότητας στην εκπαίδευση: Εγκυροποίηση του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας»*.

Προγράμματα όπως αυτό δίνουν τη δυνατότητα στο Πανεπιστήμιο να αναβαθμίσει το ακαδημαϊκό του έργο και να διευρύνει τους τομείς εξειδίκευσής του.

Το συνέδριο αποτελεί μία ακόμη σημαντική πρωτοβουλία παρέμβασης του ΠΚ στα εγχώρια δρώμενα μέσω της διοργάνωσης συνεδρίων, σεμιναρίων και επιστημονικών εκδηλώσεων που στοχεύουν στην επιμόρφωση των νέων μας, τη συνεχιζόμενη επαφή και συνεργασία του Ιδρύματος με την Κυπριακή κοινωνία, αλλά και την ουσιαστική του συμβολή στην επίλυση των προβλημάτων που ταλανίζουν την κοινωνία σήμερα.

Όραμα του Ακαδημαϊκού Ιδρύματος αποτελεί – ανάμεσα σε άλλα – η ενεργός συμμετοχή στον ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο έρευνας, έτσι ώστε όλα τα τμήματά του να συμβάλουν στη διεύρυνση της επιστημονικής γνώσης. Επομένως, το ΠΚ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της έρευνας και στην επιστημονική ανάπτυξη, προωθώντας και υποστηρίζοντας τα διάφορα επιστημονικά προγράμματα.

Το Πανεπιστήμιο από τη φύση του δεν είναι μόνο ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που αποσκοπεί στη μετάδοση της γνώσης στους νέους αποφοίτους, αλλά αποτελεί και ένα ερευνητικό ίδρυμα, το οποίο προάγει την καινοτομία και την ανάπτυξη.

Η συνεργασία δε του Πανεπιστημίου μας με άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα, στο πλαίσιο διεθνών ερευνητικών προγραμμάτων και η καθιέρωσή του ως κέντρου παραγωγής και προαγωγής της γνώσης, αποτελεί έναν από τους κυριότερους του στόχους.

Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, η περαιτέρω ανάπτυξη και η ενίσχυση της συνεισφοράς στο επιστημονικό γίγνεσθαι. Επί τούτου, στο ΠΚ λειτουργεί το Γραφείο Διασύνδεσης με τον Επιχειρηματικό Κόσμο, το οποίο χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.

Παράλληλα, σε μια ιδιαίτερα δυσμενή περίοδο λόγω της οικονομικής κρίσης την οποία διερχόμαστε, το ΠΚ οφείλει να στηρίξει με οποιοδήποτε δυνατό τρόπο τον τομέα

της έρευνας και να προσφέρει στους φοιτητές του τη δυνατότητα συμμετοχής και εργοδότησης σε ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα, τα οποία θα τους εξοπλίσουν με εμπειρίες και δεξιότητες, οι οποίες θα συμβάλουν στην επιστημονική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη.

Αξίζει εδώ να αναφέρω ότι το ΠΚ αποφάσισε πρόσφατα την αποδέσμευση ποσού ύψους €1.2000.000 για πρόσληψη 100 νέων μεταδιδακτορικών ερευνητών σύντομης διάρκειας, αποτρέποντας τους προσοντούχους νέους μας να μεταναστεύσουν και συμβάλλοντας στη διοχέτευση του επιστημονικού αυτού πλούτου στη χώρα μας.

Το πρόγραμμα λοιπόν, του οποίου τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν σήμερα, αποτελεί ένα από τα ευρωπαϊκά προγράμματα που εξασφάλισε το ΠΚ και επιχορηγείτο από το European Science Foundation που στηρίζει κατεξοχήν τη βασική έρευνα, προωθεί τις διεθνείς συνεργασίες και είναι ανοιχτό στο συναγωνισμό στις κοινωνικές επιστήμες.

Θεωρείται λοιπόν, ως μια ιδιαίτερη διάκριση το γεγονός ότι για πρώτη φορά δόθηκε ένα τέτοιο πρόγραμμα με το σημαντικό ποσό ύψους 1 εκ. ευρώ στο χώρο της εκπαίδευσης, το οποίο έδωσε τη δυνατότητα συνεργασίας με πανεπιστήμια μεγάλης ερευνητικής υποδομής, τα οποία ασχολούνται με ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών περιοχών.

Με την ολοκλήρωση των ερευνητικών προγραμμάτων εξίσου σημαντικό στόχο αποτελεί η διάχυση των αποτελεσμάτων και η κοινοποίησή τους σε φορείς οι οποίοι είναι σε θέση να υλοποιήσουν τα ερευνητικά πορίσματα και να αξιοποιήσουν την αποκτηθείσα γνώση.

Το πρόγραμμα βασίζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της μάθησης και παρέχει τις βάσεις για τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, οι οποίες θα προετοιμάσουν το έδαφος για τη δημιουργία των νέων επιστημόνων.

Δίνει έμφαση κυρίως στους τομείς της ανάπτυξης των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών και γι' αυτό χαιρετίζω την παρουσία στο συνέδριο όλων των συμμετεχόντων, οι οποίοι θα συζητήσουν τα ερευνητικά αποτελέσματα καθώς και τρόπους εφαρμογής τους, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Ενημερωτικά να αναφέρω ότι, βάσει του Στρατηγικού Προγραμματισμού και της πολύπλευρης δράσης του ΠΚ για ενίσχυση και συνεχή αναβάθμιση της έρευνας που διεξάγεται στον τόπο μας, βρίσκονται στο τελικό στάδιο ίδρυσης δύο νέα Ινστιτούτα που αναμένεται να λειτουργήσουν στο ΠΚ, το Ινστιτούτο Έρευνας και Καινοτομίας και το Ινστιτούτο Προηγμένων Σπουδών.

Κλείνοντας, συγχαίρω τους συναδέλφους και ιδιαίτερα τον Αν. Καθ. Λεωνίδα Κυριακίδη για τη διοργάνωση και εύχομαι καλή επιτυχία στις διεργασίες του συνεδρίου, υπογραμμίζοντας την ανάγκη να αποκομίσει ο καθένας από εμάς σημαντικά στοιχεία για τη βελτίωση της προσφερόμενης ποιότητας διδασκαλίας στον τόπο μας.

Άλλωστε, σε καιρούς χαλεπούς όπως αυτούς που διάγουμε σήμερα, η διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης για τους νέους μας αποτελεί εχέγγυο για ένα πιο ελπιδοφόρο αύριο.

ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΗ ΟΜΙΛΙΑ

*Καθηγήτρια Μαίρη Κουτσελίνη
Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής*

Ως Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου είμαστε αφοσιωμένοι στο θέμα Ποιότητα στην εκπαίδευση. Αυτός εξάλλου είναι ο προορισμός και το όραμά μας, μια ποιοτική εκπαίδευση που καταλήγει σε αποτελέσματα και ανάπτυξη ανθρώπων, μαθητών και εκπαιδευτικών.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, είμαστε σήμερα ιδιαίτερα υπερήφανοι για την παρουσίαση του Διεθνούς Ερευνητικού Προγράμματος «Προωθώντας την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Μια δυναμική προσέγγιση», για τη μεθοδικότητα και επιμονή με την οποία αναπτύχθηκε, δοκιμάστηκε και έγινε αποδεκτό σε έξι ευρωπαϊκές χώρες – και όχι μόνο- το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, το οποίο επεξεργάστηκε και ανέπτυξε ο συνάδελφος Λεωνίδας Κυριακίδης με την ομάδα του.

Μέσα από μια προσπάθεια σφαιρικής αντιμετώπισης των παραγόντων και μεταβλητών που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, το Δυναμικό Μοντέλο εμπλουτίζει τη γνώση μας για τη διδασκαλία που καταλήγει σε μάθηση, τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τις βάσεις ανάπτυξης πολιτικής για την εκπαίδευση.

Ένα πανεπιστήμιο, και ιδιαίτερα ένα Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, έχει υποχρέωση να διερευνά τα προβλήματα της κοινωνίας και να παράγει ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για αντιμετώπισή τους και βελτίωση. Το θέμα της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι καίριο στη σημερινή παγκόσμια κοινωνία, στην Ευρώπη και στην Κύπρο ειδικά. Στις ΗΠΑ ο Νόμος No Child left Behind και στην Ευρώπη το δόγμα «Κανένας Ευρωπαίος να μην πηγαίνει χαμένος» αναζητούν σχεδόν μια δεκαπενταετία τώρα απαντήσεις στο θέμα των αναλφάβητων, των παιδιών που δεν μαθαίνουν και των μαθητών που μαθαίνουν, αλλά ξεχνούν όσα μαθαίνουν πολύ γρήγορα. Το δυναμικό μοντέλο που παρουσιάζεται σήμερα ανοίγει προοπτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών. Μέσα σε μια Ευρώπη με υψηλά ποσοστά αναλφάβητων, με δηλωμένη την ανάγκη αύξησης της δημιουργικότητας και των ερευνητικών ικανοτήτων, η αναζήτηση της δυναμικής σχέσης των παραγόντων που συντελούν στην αποτελεσματικότητα είναι απάντηση στην ανάπτυξη, την ορθολογιστική διαχείριση πόρων και στην εφαρμογή πολιτικών που αποδίδουν, γιατί τεκμηριώνονται ερευνητικά.

Οι πελαγοδρομήσεις σε εκπαιδευτικές πολιτικές που στηρίζονται κατά κύριο λόγο σε ιδεολογήματα και ερασιτεχνικούς αναστοχασμούς έχουν ταλαιπωρήσει και ταλαιπωρούν πλείστες τόσες μεταρρυθμίσεις, οι οποίες είναι καταδικασμένες στο να

αναλώνουν τον εκάστοτε προϋπολογισμό, χωρίς ποτέ να αξιολογούν τα αποτελέσματα με επιστημονικά- ερευνητικά κριτήρια και εργαλεία. Το δυναμικό μοντέλο παρέχει εχέγγυα για αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας εκείνης που αποτρέπει την αξιολόγηση και την έρευνα αποτελεσμάτων, που αγνοεί και υποβαθμίζει τα ερευνητικά δεδομένα, που ενοχλείται από την εποικοδομητική κριτική.

Είναι σημαντικό, λοιπόν, το ότι η δυναμική προσέγγιση στην ποιότητα στην εκπαίδευση ανοίγει παράθυρα για αλλαγή πολιτικής και κουλτούρας. Γι' αυτό θα εργαστούμε ως Τμήμα και ως Πανεπιστήμιο, μαζί με τους ερευνητές του Δυναμικού μοντέλου για προώθηση της έρευνας και των αποτελεσμάτων της.

Καλή επιτυχία και δύναμη για συνέχεια, μια και η υγιής έρευνα δεν τελειώνει αλλά θέτει τα θεμέλια για νέες κατακτήσεις.

**ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:
ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Λεωνίδας Κυριακίδης

Εισαγωγή

Ερευνητικά δεδομένα τα οποία παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη καταδεικνύουν την ανάγκη για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης τόσο όσον αφορά το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και το επίπεδο της τάξης και του σχολείου. Συνεπώς διεθνείς έρευνες οι οποίες εξετάζουν τους παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση των μαθητών είναι απαραίτητες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται. Οι διεθνείς αυτές έρευνες είναι απαραίτητο να έχουν ως βάση ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο να λαμβάνει υπόψη, ανάμεσα σε άλλα, τους νέους στόχους της εκπαίδευσης, τις δυναμικές σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες αποτελεσματικότητας και να έχει εγκυρωποιηθεί με βάση εμπειρικά δεδομένα (Creemers & Kyriakides, 2008).

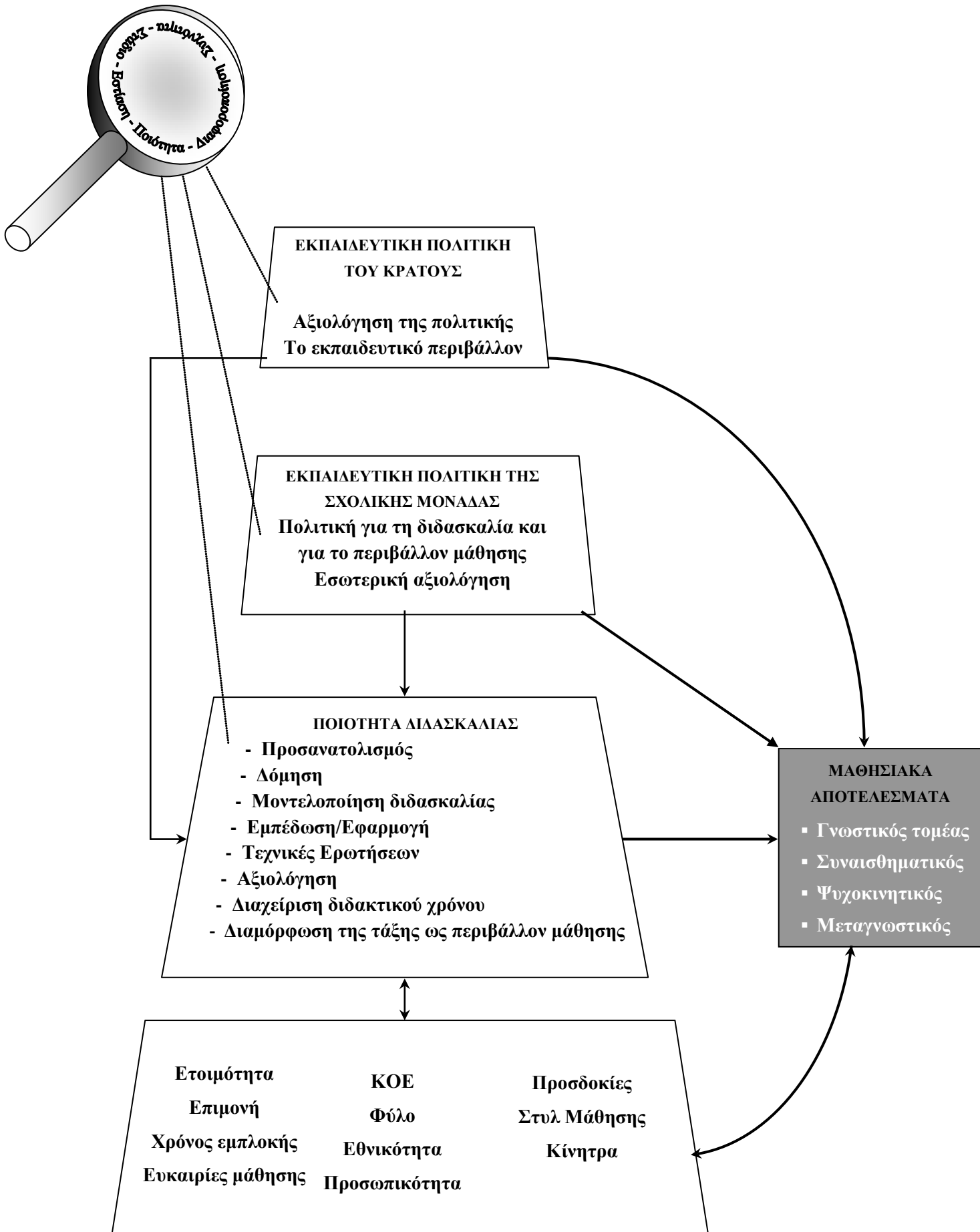
Βασικός σκοπός του ερευνητικού προγράμματος που επιχορηγείται από το European Science Foundation (ESF), το Ίδρυμα Προώθησης έρευνας (ΙΠΕ) και άλλα εθνικά ιδρύματα έρευνας είναι η ανάπτυξη ενός θεωρητικού πλαισίου το οποίο να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δώσει απαντήσεις στις σύγχρονες συζητήσεις σχετικά με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και σε συγκεκριμένα θέματα που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών που συμμετέχουν.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας προκύπτει από τον χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και ειδικότερα από το *Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)* (Creemers & Kyriakides, 2008). Τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου περιγράφονται πιο κάτω.

Βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου

Το ΔΜΕΑ αποτελεί το πιο σύγχρονο θεωρητικό σχήμα της έρευνας στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς και τις αδυναμίες των προηγούμενων θεωρητικών μοντέλων, το ΔΜΕΑ έχει αναπτυχθεί έχοντας ως κύρια επιδίωξη να καθορίσει συσχετίσεις και συνδέσεις ανάμεσα στη θεωρία (δηλαδή, τη μοντελοποίηση και κατανόηση της αποτελεσματικότητας) και στην πράξη (δηλαδή, τις προσπάθειες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας) (Creemers & Kyriakides, 2006).

Παράλληλα, το δυναμικό μοντέλο εξετάζει μόνο εκείνους τους παράγοντες που οι έρευνες και τα εμπειρικά δεδομένα υπέδειξαν ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα, δηλαδή εκείνους που έχουν μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών συστημάτων που συμβάλλουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Συνεπώς, ανήκει στην κατηγορία των πολυεπίπεδων μοντέλων, καθώς οι παράγοντες αυτοί εδράζονται σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα.: μαθητή, τάξης (εκπαιδευτικού), σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος. Το κάθε επίπεδο συνδέεται με την τελική επίδοση των μαθητών, επιδεικνύοντας τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των παραγόντων (βλ. Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)

Στα επίπεδα όμως της τάξης και του σχολείου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και ερευνητική προτεραιότητα, καθώς έχει αποδειχθεί από διεθνείς έρευνες της ΕΕΑ ότι είναι σε αυτά τα επίπεδα που η αλλαγή των καταστάσεων μπορεί να έχει περισσότερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2008). Οι παράγοντες στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου περιγράφονται πιο κάτω με μεγαλύτερη λεπτομέρεια.

Παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της τάξης

Στο δυναμικό μοντέλο υπάρχουν οκτώ παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα στο επίπεδο της τάξης ή όπως αλλιώς αναφέρεται, στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Οι παράγοντες είναι:

- Προσανατολισμός (orientation)
- Δόμηση μαθήματος (structuring)
- Υποβολή ερωτήσεων (questioning techniques)
- Μοντελοποίηση μαθήματος (teaching-modelling)
- Εμπέδωση (application)
- Περιβάλλον μάθησης στην τάξη (classroom as a learning environment)
- Διαχείριση χρόνου (management of time)
- Αξιολόγηση (assessment)

Οι παράγοντες αυτοί δεν αναφέρονται σε μια μόνο συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας (π.χ. τη συνεργατική μέθοδο ή την μετωπική διδασκαλία). Αντίθετα, υιοθετείται μία διαδραστική δυναμική προσέγγιση που δεν επικεντρώνεται μόνο στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων (μέσω π.χ. της δόμησης και των τεχνικών ερωτήσεων), αλλά και στους νέους στόχους της εκπαίδευσης (όπως μεταγνωστικές δεξιότητες) καθώς και στους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να τους επιτύχουμε (μέσω π.χ. του προσανατολισμού και της μοντελοποίησης) (Kyriakides & Creemers, 2008).

Πιο κάτω παρουσιάζονται ξεχωριστά οι οκτώ παράγοντες και διατυπώνονται δράσεις για ανάπτυξη της πολιτικής αναφορικά με τον καθένα από αυτούς.

1. Προσανατολισμός

Ο προσανατολισμός αναφέρεται στις δραστηριότητες εκείνες που κάνει ο εκπαιδευτικός για να εξηγήσει στους μαθητές τους στόχους του μαθήματος και να τους βοηθήσει να ανακαλύψουν το λόγο για τον οποίο γίνονται οι συγκεκριμένες δραστηριότητες. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί οργανώνουν δραστηριότητες προσανατολισμού σε

διάφορα στάδια του μαθήματος (αρχή, μέση, τέλος) και μπορούν να συσχετίσουν το μάθημα της ημέρας με προηγούμενα μαθήματα ή με μια σειρά μαθημάτων. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να κάνουν διασυνδέσεις και να κατανοήσουν το λόγο για τον οποίο γίνεται μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ιδιαίτερα για τους μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ, η σύνδεση μιας δραστηριότητας με την καθημερινότητά τους (π.χ. παραδείγματα από την καθημερινή ζωή για τη χρησιμότητα εκμάθησης πράξεων με ποσοστά στο μάθημα των Μαθηματικών), αποτελεί κίνητρο για μάθηση και τους βοηθά να βελτιώσουν την επίδοσή τους (Hopkins & Reynolds, 2002· Montgomery et al., 1993).

2. Δόμηση

Η δόμηση αναφέρεται σε εκείνες τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη δομή του μαθήματος και να κάνουν τις απαραίτητες διασυνδέσεις με προηγούμενα μαθήματα, έτσι ώστε να αποκτήσουν μια καλύτερη γενική εικόνα για το κεφάλαιο και την ενότητα μαθημάτων. Συνεπώς, για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ξεκινούν το μάθημά με επεξήγηση των στόχων και της δομής του, να συνδέουν την κάθε δραστηριότητα με την προηγούμενη ακολουθώντας μια διαβαθμιστική πορεία, κτίζοντας πάνω στις ιδέες των μαθητών και να ανακεφαλαιώνουν τα σημαντικότερα σημεία για να εξακριβώσουν τι ακριβώς έχουν καταλάβει οι μαθητές. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν δραστηριότητες δόμησης σε όλη την πορεία του μαθήματος και όχι μόνο στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος, αλλά και να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών.

3. Υποβολή ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πρέπει να έχουν ως στόχο την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση, την εύρεση λύσεων σε προβλήματα και τον εντοπισμό τυχόν παρανοήσεων. Η διδασκαλία σε μορφή διάλεξης χωρίς την εμπλοκή των μαθητών δεν μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εντοπίσουν τα σημαντικότερα σημεία του μαθήματος και ούτε να αντιληφθούν την πορεία του. Οι ερωτήσεις αυτές πρέπει να ποικίλουν από άποψης ποιότητας και να μην αναφέρονται μόνο σε ανάκληση γνώσεων (product questions), αλλά και σε επεξήγηση μιας διαδικασίας (process questions), να δίνεται αρκετός χρόνος στους μαθητές να σκεφτούν και να απαντήσουν (τουλάχιστον 15 δευτερόλεπτα), να επαναδιατυπώνονται εάν δεν γίνονται κατανοητές (ιδιαίτερα για τους αδύνατους μαθητές) και να συνοδεύονται από ανατροφοδοτικά σχόλια. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους

μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα και να διατυπώνουν τις απόψεις τους και τα ερωτήματά τους ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται. Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί στους μαθητές που δεν συμμετέχουν στο μάθημα υποβάλλοντάς τους ερωτήσεις, επαναδιατυπώνοντάς τις και καθοδηγώντας τους στην εύρεση της απάντησής, επιβραβεύοντας πάντοτε λεκτικά την προσπάθειά τους.

4. Μοντελοποίηση μαθήματος

Η μοντελοποίηση μαθήματος αναφέρεται στην ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιεί τη σκέψη των μαθητών για την επίλυση ενός προβλήματος, για να καταλήγει στη στρατηγική επίλυσής του. Οι μέθοδοι αυτές δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός και ούτε να υποδεικνύονται τυπικά (δηλαδή πριν από το πρόβλημα), αλλά να επιτρέπουν στον μαθητή να τις χρησιμοποιεί κάτω από διαφορετικές περιστάσεις και μαθήματα και να αναδεικνύονται μετά από μια προβληματική κατάσταση. Συνήθως στα μαθήματα οι στρατηγικές αυτές παρέχονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά είναι πιο αποτελεσματικές όταν αναδεικνύονται μέσα από τους μαθητές και όταν αυτοί αυτόβουλα τις χρησιμοποιούν σε κάθε περίπτωση. Οι δραστηριότητες μοντελοποίησης θα πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα μαθήματα της ενότητας ή ακόμη και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε αυτό το σημείο καθώς σε πιο ικανούς μαθητές πρέπει να δίνεται η ευκαιρία να ανακαλύψουν από μόνοι τους τον τρόπο επίλυσης ενός προβλήματος και σε λιγότερο ικανούς μαθητές να καθοδηγούνται προς την εύρεση της στρατηγικής.

5. Εφαρμογή

Η εμπέδωση ή εφαρμογή αναφέρεται στις δραστηριότητες που ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές με στόχο να εφαρμόσουν αυτά τα οποία έχουν διδαχθεί. Αυτά, μπορεί να αφορούν σημεία από προηγούμενα μαθήματα ή δεξιότητες και έννοιες που διδάχθηκαν στο μάθημα της ημέρας. Οι εμπεδωτικές ασκήσεις πρέπει να αναφέρονται σε όλα τα στάδια του μαθήματος, να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, να ποικίλουν σε βαθμό δυσκολίας και να επιτρέπουν στους μαθητές να εργάζονται ατομικά ή ομαδικά. Επίσης, πρέπει να παρέχεται ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος κάθε εμπεδωτικής δραστηριότητας και να δίνεται λεκτική επιβράβευση, ιδιαίτερα στους αδύνατους μαθητές.

Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί για τους περισσότερο ικανούς μαθητές εμπεδωτικές ασκήσεις που τους επιτρέπουν να εκφραστούν, να κάνουν

διασυνδέσεις με άλλα μαθήματα και να διερευνήσουν για να τις ολοκληρώσουν (π.χ. ασκήσεις υπό τη μορφή “project”) και για τους λιγότερο ικανούς μαθητές ασκήσεις που είναι πιο αυστηρά δομημένες και ζητούν από τους μαθητές συγκεκριμένα σημεία του μαθήματος. Επίσης, θα πρέπει να δίνεται περισσότερη προσοχή και ανατροφοδότηση στους αδύνατους μαθητές κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων επιβραβεύοντας συνεχώς λεκτικά την προσπάθειά τους (έχοντας υπόψη ότι οι μαθητές αυτοί έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση). Επιπρόσθετα, όταν δίνονται κάποιες ασκήσεις για ολοκλήρωση στο σπίτι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το υλικό και οι εκπαιδευτικές πηγές που έχει ο μαθητής. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να δοθεί σαν εργασία η έρευνα στο διαδίκτυο για την παρουσίαση μιας χώρας στο μάθημα της Γεωγραφίας σε μαθητές που δεν έχουν υπολογιστή στο σπίτι τους. Με τον ίδιο τρόπο, δεν μπορεί να δοθεί η ίδια θεματική εργασίας σε μαθητές διαφορετικής εθνικότητας (π.χ. έκθεση για τα ήθη και τα έθιμα της Κύπρου για το Πάσχα). Θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές διαφορετικής εθνικότητας να εφαρμόζουν αυτά τα οποία έχουν μάθει με στοιχεία από τη δική τους κουλτούρα και να φέρνονται στην επιφάνεια τα ενδιαφέροντά τους αξιοποιώντας και ενισχύοντας έτσι τις αρχικές τους γνώσεις (Cole, 1985•Snow, 1986).

6. Μαθησιακό περιβάλλον της τάξης

Το περιβάλλον μάθησης της τάξης είναι επίσης ένας πολύ σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας, καθώς αναφέρεται στη συμβολή του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη μέσα από πέντε παραμέτρους: *τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές, το συναγωνισμό μεταξύ των μαθητών και την πειθαρχία.* Είναι πολύ σημαντικό ιδιαίτερα για τους μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ και τους μαθητές με διαφορετική εθνικότητα να νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει τη μάθησή τους. Αναφορικά με τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή επωφελείται περισσότερο ένας αδύνατος μαθητής ο οποίος χρειάζεται καθοδήγηση και έλεγχο. Θα πρέπει, λοιπόν, η προσοχή του εκπαιδευτικού να εστιάζεται σε λιγότερο ικανούς μαθητές που πιθανόν να μην έχουν ούτε την απαραίτητη βοήθεια στο σπίτι και οι περισσότεροι ικανοί μαθητές να αφήνονται να εργαστούν μόνοι τους. Επίσης, είναι καλό να εργάζονται μεταξύ τους μαθητές που δεν έχουν μεγάλες διαφορές στις επιδόσεις τους για να μπορούν να συντονίζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις. Οι μικρές ομάδες εργασίας βοηθούν τους μαθητές να επιτύχουν κοινούς μαθησιακούς στόχους και οδηγούν στην ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών και των μαθητών από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα στο σχολείο. Ακόμη,

ενισχύονται αξίες όπως η δέσμευση στην ομάδα, η ευθύνη για συνεισφορά στην εργασία των συνεργατών, ο σεβασμός στις προσπάθειες των άλλων και η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Παράλληλα, οι αρνητικές πτυχές του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών στη τάξη θα πρέπει να αποφεύγονται και να αντιμετωπίζονται άμεσα, αφού πολλά παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση δεν θα μπορούν να συναγωνιστούν τους συμμαθητές τους και πιθανότατα μετά από την πρώτη αποτυχία να μην θέλουν να προσπαθήσουν ξανά.. Χαρακτηριστικά, ο ανταγωνισμός μπορεί να μειώσει ακόμη περισσότερο την αυτοεκτίμηση λιγότερο ικανών μαθητών οι οποίοι δεν επιτυγχάνουν σε κάποιες δραστηριότητες που θεωρούνται σημαντικές στην τάξη, νιώθοντας ότι είναι «χαμένοι» και ότι δεν θα καταφέρουν ποτέ κάτι σημαντικό. Ένα τέτοιο συναίσθημα μειώνει τα κίνητρα για μάθηση και άρα και την προσπάθεια για βελτίωση.

Επιπλέον, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών θα πρέπει να διαφέρει ανάλογα με τις ανάγκες του/τους. Ειδική έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη διαφοροποίηση της τιμωρίας/ποινών/επίπληξης ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα να βρει τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους ένας μαθητής δεν έχει ολοκληρώσει την εργασία στο σπίτι ή γιατί δεν θέλει να συνεργαστεί με την ομάδα του μέσα στην τάξη προτού προβεί σε οποιαδήποτε επίπληξη. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επαινεί μαθητές που ανταποκρίνονται θετικά στις προσδοκίες όχι μόνο της τάξης αλλά και του σχολείου, διαφοροποιώντας και την ανατροφοδότηση που δίνει στους μαθητές για την επίδοση και τη συμπεριφορά τους.

Ακόμη, στην τάξη θα πρέπει να καθοριστούν ξεκάθαροι κανόνες, ρουτίνες και συνέπειες απειθαρχίας που να αναφέρονται και στον κώδικα συμπεριφοράς. Απαραίτητη είναι και η συζήτηση του κώδικα συμπεριφοράς ούτως ώστε να προσαρμόζεται στις ειδικές ανάγκες κάθε τάξης. Για παράδειγμα, κάποιες φορές είναι περισσότερο πιθανό να σταματήσει η απειθαρχία εάν ο εκπαιδευτικός αγνοήσει το περιστατικό εσκεμμένα. Ωστόσο, σε τάξεις-τμήματα που η αταξία έχει σοβαρή μορφή η τιμωρία είναι απαραίτητη για αντιμετώπιση της κατάστασης, όπως και η ενημέρωση των γονιών.

7. Διαχείριση διδακτικού χρόνου

Η διαχείριση του χρόνου αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να προγραμματίζει σωστά το χρόνο που απαιτείται για κάθε δραστηριότητα και για κάθε μαθητή, έτσι ώστε να μην υπάρχουν κενά στη διδασκαλία του (off-task), αλλά και ούτε να υπερβαίνει τα χρονικά πλαίσια που υπάρχουν. Συνεπώς, η διαχείριση του διδακτικού

χρόνου πρέπει να απασχολεί τόσο βραχυπρόθεσμα (μάθημα της ημέρας), όσο και μακροπρόθεσμα (ενότητα μαθημάτων) έναν εκπαιδευτικό. Η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης και η οργάνωση δραστηριοτήτων (π.χ. προετοιμασία, μοίρασμα υλικών) είναι πολύ σημαντική σε μια τάξη μεικτών ικανοτήτων. Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να υπολογίζει το χρόνο που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί η κάθε δραστηριότητα από κάθε ομάδα μαθητών και να διαφοροποιεί ανάλογα τις δραστηριότητες. Συνεπώς, δεν θα μπορούν όλοι οι μαθητές να απασχολούνται στην ίδια δραστηριότητα καθώς σε μια σύνθετη δραστηριότητα οι αδύνατοι μαθητές δεν θα μπορούν να την ολοκληρώσουν και σε μια απλή δραστηριότητα οι περισσότερο ικανοί θα την ολοκληρώνουν και δεν θα απασχολούνται με τίποτε άλλο. Επίσης, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το χρόνο τον οποίο χρειάζεται για να δώσει ανατροφοδότηση στους μαθητές έτσι ώστε μετά την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας να μην ανακοινώνεται μόνο το αποτέλεσμα. Η σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να δώσει την απαραίτητη σημασία στους μαθητές που τη χρειάζονται και δίνει τη δυνατότητα στους περισσότερο ικανούς μαθητές να αναδείξουν τις ικανότητες και τη δημιουργικότητά τους.

8. Αξιολόγηση του μαθητή

Τέλος, η αξιολόγηση του μαθητή και ιδιαίτερα η *διαμορφωτική* αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να συλλέγει πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών του και να τους δίνει σωστή ανατροφοδότηση. Για να μπορέσει, όμως, ένας εκπαιδευτικός να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να διαφοροποιεί την αξιολόγηση ανάλογα με τις ανάγκες και τα επίπεδα των μαθητών. Η διαφοροποίηση της αξιολόγησης προϋποθέτει την *αρχική αξιολόγηση* των μαθητών για ένα θέμα προτού γίνει η διδασκαλία του. Με την αρχική αξιολόγηση πρέπει να αναζητούνται τα εξής: (α) Τι γνωρίζει ήδη ο μαθητής για το θέμα που πρόκειται να διδάχθουν; (β) Υπάρχουν παρανοήσεις και αν ναι, ποιες είναι αυτές; (γ) Υπάρχουν κενά σε προαπαιτούμενες γνώσεις; (δ) Πώς το θέμα συνδέεται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή; (ε) Πώς είναι καλύτερα να οργανωθεί το μάθημα; (στο σύνολο, ατομικά, σε ζευγάρια ή ομάδες;).

Η αρχική αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί καθημερινή ρουτίνα της τάξης. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία και επομένως εξοικονομείται χρόνος και κόπος. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να αφιερωθεί χρόνος (κατά προτίμηση στην αρχή του σχολικού έτους όπου τίθενται οι κανόνες λειτουργίας της τάξης) για να παρουσιαστεί στους μαθητές η διαδικασία αυτή. Οι μαθητές πρέπει να

γνωρίζουν ότι η αξιολόγηση των αναγκών τους, τους βοηθά να μάθουν καλύτερα και ότι πρέπει να γίνεται με προσοχή και ειλικρίνεια και οι εκπαιδευτικοί να έχουν υπόψη τους ότι πάντοτε αξιολογούν τους μαθητές τους για να μάθουν (α) τι ξέρει ο μαθητής (β) τι πρέπει να μάθει και (γ) τι θέλει να μάθει.

Επίσης, η τελική αξιολόγηση δεν θα πρέπει να διενεργείται για συγκριτικούς σκοπούς μεταξύ των μαθητών, αλλά μεταξύ της αρχικής και τελικής επίδοσης του ίδιου μαθητή έτσι ώστε να βλέπει ο εκπαιδευτικός εάν έχει κάνει πρόοδο στα διάφορα μαθήματα από την αρχή έως το τέλος της σχολικής χρονιάς. Παράλληλα, κάθε είδος αξιολόγησης που διενεργείται πρέπει να περιλαμβάνει διαφορετικές μεθόδους συλλογής στοιχείων όπως δοκίμια, προφορικές ερωτήσεις, εργασίες ανάλογα με τις δυνατότητες και ανάγκες κάθε ομάδας μαθητών και να λαμβάνει χώρα σε τακτά χρονικά διαστήματα μέσα στο σχολικό έτος. Ακόμη, κάθε δραστηριότητα αξιολόγησης πρέπει να έχει διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Για παράδειγμα, ένα δοκίμιο θα πρέπει να περιλαμβάνει ασκήσεις χαμηλού επιπέδου, ασκήσεις υψηλότερου επιπέδου και μέτριου επιπέδου.

Πολύ σημαντικό εξίσου είναι και το κομμάτι της ενημέρωσης των γονιών για την αξιολόγηση των παιδιών τους. Κατά την ενημέρωση των γονιών για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα πιο κάτω σημεία:

- A. Η γλώσσα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται θα πρέπει να είναι απλή και κατανοητή:
- ✓ Θα πρέπει να αποφεύγονται όροι που πιθανότατα να μην είναι γνωστοί στους γονείς (υπερπήδηση/δανεισμός κ.α.).
 - ✓ Θα πρέπει να γίνεται προσαρμογή στο επίπεδο επικοινωνίας του γονιού (π.χ. σε περιπτώσεις αλλόγλωσσων γονιών).
- B. Η ενημέρωση θα πρέπει να καθιστά ξεκάθαρο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής κατά τη συγκεκριμένη στιγμή ως προς τους στόχους του μαθήματος:
- ✓ Είναι σημαντικό οι πληροφορίες που δίνονται να μη θολώνουν την πραγματική εικόνα που έχει ο μαθητής τη δεδομένη στιγμή σε σχέση με τους στόχους που αξιολογήθηκαν.
 - ✓ Πληροφορίες που δεν αφορούν άμεσα στους στόχους (π.χ. συνέπεια, συμπεριφορά, προθυμία κτλ.) πρέπει να αναφέρονται ξεχωριστά.
- Γ. Η ενημέρωση θα πρέπει να αφορά στην πρόοδο του μαθητή:
- ✓ Η ενημέρωση θα πρέπει να βοηθά τους γονείς να κατανοήσουν την πρόοδο ή μη που επιτεύχθηκε σε σχέση με προηγούμενες αξιολογήσεις.
 - ✓ Τα σχόλια θα πρέπει να αφορούν στην μάθηση και την πρόοδο και όχι να αποτελούν κρίσεις για το μαθητή ως άτομο.

Δ. Η ενημέρωση θα πρέπει να βοηθά τους γονείς να καταλάβουν τι αναμένεται από τους μαθητές:

- ✓ Είναι σημαντικό οι πληροφορίες που δίνονται να συσχετίζονται με τους στόχους που αξιολογήθηκαν, έτσι ώστε οι γονείς να είναι σε θέση να ελέγχουν και αυτοί την πρόοδο του παιδιού τους.
- ✓ Όταν γίνεται ξεκάθαρο τι θα έπρεπε οι μαθητές να είναι σε θέση να κάνουν, αποφεύγονται παρανοήσεις εκ μέρους των γονιών ως προς την επίτευξη ή όχι των στόχων.

Ε. Η ενημέρωση θα πρέπει να περιλαμβάνει πληροφορίες που αφορούν σε θέματα πέραν της μαθησιακής επίδοσης του μαθητή:

- ✓ Θα πρέπει να δίνονται πληροφορίες που αφορούν στην γενικότερη εικόνα του μαθητή στο σχολείο (π.χ. ικανότητα συνεργασίας, προθυμία συμμετοχής, συνέπεια, συμπεριφορά).

Στ. Η ενημέρωση θα πρέπει να είναι εποικοδομητική:

- ✓ Οι πληροφορίες που δίνονται θα πρέπει να συνοδεύονται από συγκεκριμένες εισηγήσεις και ενέργειες για το πώς μπορεί να βελτιωθεί ο μαθητής.
- ✓ Είναι καλύτερο οι εισηγήσεις να μην είναι γενικές (π.χ. Χρειάζεται να διαβάζει περισσότερο), αλλά να έχουν πιο πρακτική μορφή (π.χ. Προσπαθήστε να ορίσετε συγκεκριμένη ώρα για διάβασμα και προσπαθήστε να είστε συνεπείς. Συζητήστε με το παιδί σας τι πρέπει να πετύχει στο χρονικό αυτό διάστημα και πώς ο ίδιος ή εσείς θα ελέγξετε εάν το πέτυχε).

Ζ. Η συνάντηση με τους γονείς θα πρέπει να θεωρείται ως ευκαιρία για συλλογή πληροφοριών που αφορούν στο μαθητή και την καθημερινότητά του:

- ✓ Θα πρέπει να δίνονται πληροφορίες που αφορούν στην γενικότερη εικόνα του μαθητή στο σχολείο (π.χ. ικανότητα συνεργασίας, προθυμία συμμετοχής, συνέπεια, συμπεριφορά).

Παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου

Το ΔΜΕΑ εισηγείται την ανάπτυξη πολιτικής που να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και άρα η συγκέντρωση δεδομένων για τις πτυχές λειτουργίας κάποιου σχολείου είναι απαραίτητη προκειμένου να εξαχθούν σωστά συμπεράσματα και να καταρτιστεί το σχέδιο δράσης για τη βελτίωση του σχολείου ως προς τις διαστάσεις της ποιότητας και της ισότητας. Το ΔΜΕΑ συνδέει την οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης κάποιου από τους παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που λειτουργούν στο επίπεδο του σχολείου με παρεμβάσεις που επηρεάζουν άμεσα ή/και έμμεσα δύο συγκεκριμένες

πτυχές της εκπαίδευσης: (α) τη διδασκαλία και (β) το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Έτσι, θεωρείται σημαντικό ένα σχολείο να αναπτύξει πολιτική σε θέματα που αφορούν τις δύο πιο πάνω πτυχές της εκπαίδευσης και να αναπτύξει μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησής του ώστε να μπορεί να αναλαμβάνει δράσεις που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου και της ποιότητας της διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, το δυναμικό μοντέλο αναφέρεται στους τέσσερις πιο κάτω παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου (Creemers & Kyriakides, 2008):

- 1) Η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.
- 2) Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και των ενεργειών που γίνονται για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.
- 3) Η πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.
- 4) Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Πιο κάτω παρουσιάζονται αναλυτικά και οι τέσσερις αυτοί παράγοντες, όπως και τα σημεία δράσης που περιλαμβάνει ο καθένας από αυτούς.

1. Πολιτική και δράσεις για βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου

Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και στις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας αυτός αφορά πέντε πτυχές που καθορίζουν το μαθησιακό περιβάλλον ενός σχολείου. Οι πτυχές αυτές αναφέρονται: α) στη συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης, β) στις αλληλεπιδράσεις και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, γ) στην προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία, δ) στην αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο και ε) στην προώθηση αξιών που συμβάλλουν στη μάθηση. Πιο κάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι δράσεις για καθεμιά από τις πτυχές αυτές με στόχο πάντοτε την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας.

1.1 Συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης

A) Συμπεριφορά των μαθητών κατά το διάλειμμα

Αρχικά, το σχολείο θα πρέπει να σχεδιάσει πολιτική που να αφορά στην *αποτελεσματική επιτήρηση* των μαθητών κατά την ώρα του διαλείμματος. Η *αυξανόμενη επίβλεψη* των μαθητών κατά τα διαλείμματα, κατά την αλλαγή περιόδων καθώς και πριν από την έναρξη των μαθημάτων μπορεί να βοηθήσει στον καλύτερο εντοπισμό των προβλημάτων που ένας π.χ. αλλόγλωσσος μαθητής μπορεί να αντιμετωπίζει. Ειδικότερα, ένα προσεκτικά οργανωμένο σχέδιο επιτήρησης με τον καθορισμό για κάθε εκπαιδευτικό του επακριβούς ρόλου που καλείται να έχει στην παιδονομία και συγκεκριμένων σημείων του σχολείου όπου θα παιδονομεί μπορεί να αποβεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τη συλλογή πληροφοριών και ενίσχυση των μαθητών που αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα. Για παράδειγμα, εάν ένας μαθητής επισημανθεί ότι συστηματικά παραμένει μόνος στο διάλειμμα τότε θα πρέπει να προσεγγιστεί με στόχο να γίνει η διάγνωση της αιτίας του προβλήματος και να ενθαρρυνθεί σταδιακά η ένταξη του μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Για παράδειγμα, ο μαθητής αυτός που κατά το διάλειμμα κάθεται μπροστά από το γραφείο των δασκάλων χωρίς φίλους ίσως να προσπαθεί να περάσει κάποιο μήνυμα. Αυτό το μήνυμα όμως μπορεί να γίνει αντιληπτό μόνο όταν ο εκπαιδευτικός ο οποίος επιτηρεί δεν βλέπει απλώς μια εικόνα, αλλά παρατηρεί προσεκτικά πέρα από τα φαινόμενα, ψάχνει για αιτίες επιχειρώντας να ερμηνεύσει με βάση τα δεδομένα το περιστατικό. Μια πιθανή εξήγηση θα ήταν ότι ο μαθητής είναι δέκτης εκφοβιστικής ή ρατσιστικής συμπεριφορά και ίσως να καθόταν σε εκείνο το μέρος προσπαθώντας να εξασφαλίσει κάποιου είδους προστασία. Έτσι, επιλέγει ένα πολύ ορατό μέρος το οποίο ενδεχομένως να θεωρεί ασφαλές καθώς οι θύτες δεν θα επιχειρήσουν να εκφοβίσουν ή να κοροϊδέψουν ένα μαθητή σε ένα σημείο όπου περνούν συνέχεια οι εκπαιδευτικοί. Αυτό το οποίο πρέπει να κάνει ο δάσκαλος στην εν λόγω περίπτωση είναι να συζητήσει με τον απομονωμένο μαθητή και να του παρέχει την απαραίτητη στήριξη και η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς του να ενθαρρύνουν τους μαθητές να ζητούν βοήθεια για οποιοδήποτε πρόβλημα παρουσιάζουν ή εάν ενοχληθούν από τους συμμαθητές τους. Μετά από τέτοια επαφή και επικοινωνία, ο μαθητής θα αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και θα μπορέσει να μιλήσει ανοιχτά στον εκπαιδευτικό για το πρόβλημα που τυχόν αντιμετωπίζει. Σίγουρα όμως και οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να εξάγουν αυθαίρετα συμπεράσματα, αλλά να είναι προσεκτικοί και να συζητούν προηγουμένως το περιστατικό αφού συγκεντρώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Για παράδειγμα, ο μαθητής στο παράδειγμα ίσως να καθόταν εκεί επειδή αισθανόταν

κουρασμένος και να ήθελε να ξεκουραστεί από το παιχνίδι ή ακόμα μπορεί να προτίμησε να πάρει ήρεμα το γεύμα του.

B) Συμπεριφορά των μαθητών πριν την έναρξη των μαθημάτων και μετά τη λήξη των μαθημάτων

Το σχολείο επιβάλλεται να βρει τρόπους πληροφόρησης για τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής φτάνει στο σχολείο το πρωί και φεύγει από αυτό το μεσημέρι. Για παράδειγμα, οι μαθητές με γονείς από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα δεν έχουν την ευχέρεια να αργούν στη δουλειά τους η οποία συνήθως ξεκινά και νωρίς το πρωί (π.χ. οικοδόμοι, υπάλληλοι σε εργοστάσια) και συνήθως αναγκάζονται να φέρνουν τα παιδιά τους στο σχολείο πολύ νωρίς το πρωί. Συνεπώς, σε μια σχολική μονάδα που στηρίζει τους γονείς και τους μαθητές της θα πρέπει να υπάρχει το προσωπικό που να υποδέχεται τέτοιους μαθητές το πρωί και να υπάρχει και ο κατάλληλος χώρος μέσα στο σχολείο για να απασχολούνται. Με τον ίδιο τρόπο θα πρέπει να υπάρχει και το προσωπικό που θα μπορεί να μένει μετά τη λήξη των μαθημάτων με αυτά τα παιδιά μέχρι να έρθουν να τα παραλάβουν οι γονείς τους. Το σχολείο θα πρέπει να εργοδοτήσει ένα υπεύθυνο άτομο (κατά προτίμηση εκπαιδευτικό) που να πληροί τα κριτήρια και όχι οποιοδήποτε ενήλικα (π.χ. μια γραμματέα ή ένα γονιό χωρίς οποιοδήποτε υπόβαθρο). Το άτομο που θα επιλεγεί απαιτείται να έχει συγκεκριμένα προσόντα, ικανότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με παιδιά.

Επίσης, το σχολείο πρέπει να βρει τρόπους πληροφόρησης για τη συμπεριφορά των μαθητών στα λεωφορεία κατά τη διαδρομή προς και από το σχολείο ή έξω από το σχολείο. Τις πληροφορίες αυτές μπορεί να δώσει ο οδηγός του λεωφορείου και ο σχολικός τροχονόμος (εάν υπάρχει κάποιος μαθητής που συστηματικά δεν έχει συνοδεία από τους γονείς του, εάν εντοπίζονται περιστατικά ρατσισμού ή εκφοβισμού κτλ.).

Ακόμη, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην θέσπιση ξεκάθαρων κανόνων-οδηγιών προς όλους τους μαθητές που να αφορούν την άφιξη-είσοδό τους στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο μπορεί να καθορίσει συγκεκριμένες προσδοκίες για την άφιξη των μαθητών οι οποίες θα ανακοινωθούν σε όλους τους μαθητές: α) περπατώ και δεν τρέχω όταν εισέρχομαι στο σχολείο, β) μπαίνω στο σχολείο ήσυχα και γρήγορα, γ) δεν μιλώ δυνατά-δεν φωνάζω, ε) φτάνω στην τάξη έγκαιρα, στ) βάζω την τσάντα στη θέση μου και βγαίνω στην αυλή, ζ) σέβομαι την περιουσία του σχολείου (π.χ., αφίσες στους διαδρόμους), η) δεν συναναστρέφομαι με άτομα που δεν γνωρίζω έξω από το σχολείο και θ) δεν φέρνω πολύτιμα αντικείμενα στο σχολείο. Συγχρόνως, θα πρέπει να θεσπιστούν και ξεκάθαροι κανόνες-οδηγίες προς τους μαθητές που να αφορούν την

έξοδό τους από το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο μπορεί να καθορίσει συγκεκριμένες προσδοκίες για την έξοδο των μαθητών οι οποίες θα ανακοινωθούν σε όλους: α) φεύγω από το σχολείο ήσυχα και γρήγορα χωρίς να σπρώχνω τους συμμαθητές μου, β) δεν μιλώ δυνατά-δεν φωνάζω, γ) θυμάμαι να πάρω μαζί μου όλα τα πράγματά μου πριν φύγω από την τάξη και δ) ενώ περιμένω τους γονείς μου να με παραλάβουν αποφεύγω τη συναναστροφή με άτομα που δεν γνωρίζω έξω από το σχολείο.

1.2 Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Είναι πολύ σημαντικό σε μια σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους να συνεργάζονται, να συντονίζονται και να στηρίζονται ο ένας στον άλλο. Η αλληλεπίδραση αυτή συνεισφέρει στη βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων και κατά συνέπεια των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους (γνωστικών και συναισθηματικών).

Όταν μιλούμε για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να διασαφηνίσουμε ότι δεν εννοούμε την κοινωνική αλληλεπίδραση (π.χ. για προσωπικά θέματα κτλ.) που είναι καλό μεν να υπάρχει αλλά όχι να σταματά εκεί. Η αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ευεργετική και ενισχύει την ποιότητα στην εκπαίδευση όταν εστιάζεται σε δραστηριότητες που αναμένεται να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στο περιβάλλον του σχολείου. Αυτή η ενεργή αλληλεπίδραση σε θέματα που σχετίζονται με τη μάθηση και τη μείωση των διαφορών μεταξύ των μαθητών είναι απαραίτητη και μπορεί να συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο *ανταλλάζοντας ιδέες και εμπειρίες* για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους και του περιβάλλοντος μάθησης της τάξης τους. Είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Έτσι, θα μπορούν να αναστοχάζονται για τις αποτυχίες τους, να αποφεύγουν λάθη και να αναπτύσσουν περαιτέρω τις θετικές τους εμπειρίες. Εντούτοις, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί γρήγορα και άμεσα κλίμα και συνθήκες εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Χρειάζεται τόσο χρόνο όσο και συνεργατικές προσπάθειες για να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν αυτοκριτική. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να *ανταλλάζουν επισκέψεις μεταξύ τους στις τάξεις τους* και μετά να αναστοχάζονται για αποτελεσματικούς και λιγότερο αποτελεσματικούς τρόπους και στρατηγικές για μείωση των διαφορών μεταξύ των μαθητών και για ενίσχυση των μαθητών που χρειάζονται. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων των διδασκαλιών συνίσταται να συζητούνται στις συνεδρίες προσωπικού, ούτως ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να μάθουν από κοινού αποτελεσματικούς τρόπους προώθησης της ισότητας στην τάξη τους. Μπορούν,

επίσης, να αναπτυχθούν συγκεκριμένα έντυπα παρατήρησης τα οποία να σχετίζονται με την πολιτική του σχολείου για προώθηση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

1.3 Προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία

Κατά την ανάπτυξη της σχολικής πολιτικής και το σχεδιασμό στρατηγικών, οι σχέσεις με την κοινότητα, τους γονείς και τους συμβούλους είναι εξαιρετικά σημαντικές αφού οι φορείς αυτοί μπορούν να προσφέρουν τόσο ηθική όσο και υλική βοήθεια στο σχολείο. Το σχολείο πρέπει να εξηγήσει, ιδιαίτερα στους γονείς, ότι τους χρειάζεται στη διαδικασία μάθησης, ώστε να πετύχει τους στόχους τους και τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα. Δομές βασισμένες στη συνεργασία με τους φορείς αυτούς συνεισφέρουν σημαντικά στην εφαρμογή των δράσεων με σκοπό την προώθηση ίσων μαθησιακών ευκαιριών μεταξύ των μαθητών και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας και ειδικότερα των γονιών και των μαθητών στο σχολείο μπορεί να επιτευχθεί με τη σύσταση μιας επιτροπής που να περιλαμβάνει το διευθυντή του σχολείου, αντιπροσώπους του συνδέσμου γονέων, εκπαιδευτικούς, μέλη του μη εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου (π.χ. μέλη της σχολικής εφορείας) και μαθητές. Με τη συμμετοχή προσωπικού, μαθητών και γονέων στη δημιουργία και εφαρμογή πολιτικής για προώθηση της ισότητας, η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να πάρει πολύτιμες πληροφορίες από όλους όσοι επηρεάζονται άμεσα. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως αυτός ο παράγοντας είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Fan & Chen, 2001 Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010· Waterman & Walker, 2009).

1.4 Αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο

Αυτή η πτυχή αναφέρεται στην παροχή επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και πηγών μάθησης που βρίσκονται στην περιοχή κάλυψης του σχολείου, στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Οι πηγές αυτές μάθησης μπορεί να είναι υλικές (π.χ. οι αίθουσες και το υλικό που υπάρχει στο σχολείο) ή ανθρώπινες (π.χ. οι εξειδικευμένες γνώσεις ενός εκπαιδευτικού ή των γονιών των μαθητών για ένα θέμα). Η διαθεσιμότητα και κυρίως η σωστή χρήση των πηγών μάθησης στα σχολεία συνεισφέρουν σημαντικά στη μάθηση, τόσο στο γνωστικό τομέα όσο και στο συναισθηματικό. Με την παροχή των απαραίτητων εκπαιδευτικών πηγών τις οποίες χρειάζεται το σχολείο για να θέσει σε εφαρμογή το πρόγραμμα παρέμβασης, αφενός διευκολύνονται οι προσπάθειες και αφετέρου διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητά τους, φτάνει οι εκπαιδευτικοί να οργανώνουν

κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης τους και το «υλικό» που έχουν και να προτείνουν δραστηριότητες οι οποίες να μπορούν να γίνουν από όλους τους μαθητές με τη χρήση των διαθέσιμων πόρων χωρίς οποιεσδήποτε πρακτικές δυσκολίες.

2. Πολιτική και δράσεις για βελτίωση της διδακτικής πρακτικής

Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας. Ένα αποτελεσματικό σχολείο δεν αρκεί απλά να έχει αναπτύξει πολιτική για θέματα που αφορούν τη μάθηση μέσα και έξω από την τάξη. Για να μπορεί να παραμένει αποτελεσματικό, πρέπει συνεχώς να επιδιώκει τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, τα αποτελεσματικά σχολεία θα πρέπει να παίρνουν αποφάσεις ώστε να μεγιστοποιούν το διδακτικό χρόνο και να παρέχουν τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Παράλληλα, πρέπει να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατακτήσουν τους διδακτικούς στόχους. Ταυτόχρονα, το σχολείο πρέπει να αναλαμβάνει να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς του στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν την πολιτική αυτή και να παρέχουν αντίστοιχες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές τους. Πιο αναλυτικά ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει τρεις πτυχές: 1) την ποσότητα διδασκαλίας, 2) τις ευκαιρίες μάθησης και 3) την ποιότητα διδασκαλίας. Πιο κάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι δράσεις για καθεμιά από τις πτυχές αυτές.

2.1 Ποσότητα διδασκαλίας

Η πολιτική του σχολείου αναφορικά με την ποσότητα διδασκαλίας σχετίζεται με την ικανότητα του σχολείου να διαχειρίζεται σωστά κάποια προβλήματα που ίσως να μειώνουν το διδακτικό χρόνο. Ο διδακτικός χρόνος είναι πολύ σημαντικός για την επίτευξη των γνωστικών και συναισθηματικών στόχων και για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που μπορούν να μειώσουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, ιδιαίτερα αφού πρέπει να εκτελούνται διαφοροποιημένες δραστηριότητες μέσα στην τάξη οι οποίες χρειάζονται χρόνο για να οργανωθούν και να ολοκληρωθούν. Συνεπώς, η μείωση του χρόνου διδασκαλίας μπορεί να αποφευχθεί λαμβάνοντας δράσεις για τις ακόλουθες τέσσερις πτυχές: (α) τις απουσίες των μαθητών, (β) τις απουσίες των εκπαιδευτικών, (γ) την αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου, και (δ) την αποτελεσματική διαχείριση θεμάτων για την κατ' οίκον εργασία.

(α) Απουσίες μαθητών

Το σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει πολιτική για τις απουσίες των μαθητών κρατώντας αρχείο σε καθημερινή βάση. Για να μην εξυπηρετεί όμως το μέτρο αυτό απλώς γραφειοκρατικούς σκοπούς αλλά και να συμβάλει στη μείωση των απουσιών των μαθητών θα πρέπει να γίνεται ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται και να παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό. Έτσι θα αναζητηθούν γενικές τάσεις στις απουσίες των μαθητών ή ομάδας μαθητών και θα συζητηθούν κατά τις συνεδριάσεις προσωπικού. Για παράδειγμα, τα αρχεία ίσως αποκαλύπτουν πότε απουσιάζουν οι περισσότεροι μαθητές. Αν για παράδειγμα παρατηρείτε περισσότερες απουσίες Παρασκευή ή Δευτέρα τότε πρέπει να αναζητηθούν οι λόγοι για αυτή την τάση. Ίσως να οφείλεται στο γεγονός πως οι περισσότεροι γονείς σχεδιάζουν εξορμήσεις κατά το Σαββατοκύριακο. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να ειδοποιηθούν οι γονείς και να ακολουθήσει συζήτηση μαζί τους κατά την οποία να τους εξηγείτε γιατί είναι σημαντικό να μη χάνουν μαθήματα τα παιδιά. Μία άλλη τάση για παράδειγμα μπορεί να καταδεικνύει πως οι μαθητές τείνουν να απουσιάζουν από ένα συγκεκριμένο μάθημα. Και πάλι οι λόγοι θα πρέπει να αναζητηθούν και να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα για μείωση του φαινομένου.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλαμβάνουν την ευθύνη να στηρίζουν παιδιά τα οποία απουσίαζαν ούτως ώστε να αναπληρώσουν το χαμένο χρόνο και να καλύψουν την ύλη που έχασαν. Αυτό μπορεί να γίνει με την ανάθεση σε κάποιο/ους μαθητή/τές να ενημερώσει/ουν τους συμμαθητές τους που έλειπαν για τα μαθήματα που έχουν γίνει όταν έλειπαν και για την κατ' οίκον εργασία. Επίσης, θα πρέπει να ενημερώνονται με επιστολή ή/και τηλεφωνικώς και οι γονείς των παιδιών που έλειπαν έτσι ώστε να γνωρίζουν πως μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους να ανακτήσει το χρόνο που έχει χάσει.

(β) Απουσίες εκπαιδευτικών

Σχετικά με τις απουσίες των εκπαιδευτικών, το σχολείο πρέπει να αναπτύσσει πολιτική την οποία να ανακοινώνει σε αυτούς ξεκαθαρίζοντας τους ότι ο διδακτικός χρόνος δεν πρέπει να μειώνεται και επομένως πρέπει να υπάρχει πολύ σημαντικός λόγος για να μην προσέλθουν στο σχολείο. Όπως και με τις απουσίες των μαθητών, έτσι και με τις απουσίες των εκπαιδευτικών το σχολείο θα πρέπει να κρατά αρχείο, να αναλύει τα δεδομένα και να παρουσιάζει τα αποτελέσματα στις συνεδρίες προσωπικού (πάντοτε χωρίς να εκτίθενται συγκεκριμένα άτομα). Εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχασαν μαθήματα ή ολόκληρη/ες μέρα/μέρες δικαιολογημένα (π.χ. λόγω ασθένειας, συμμετοχής σε συνέδριο

κτλ.) θα πρέπει να προσκομίσουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά στο βοηθό διευθυντή που είναι υπεύθυνος για τις απουσίες. Αυτό αναμένεται να γίνεται εντός συγκεκριμένων χρονικών πλαισίων και εάν είναι απαραίτητο τα δικαιολογητικά να αξιολογούνται και από το διευθυντή ή/και τον επιθεωρητή του σχολείου. Αναμφίβολα, εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχασαν μαθήματα ή ολόκληρη την ημέρα χωρίς δικαιολογία πρέπει να προσεγγίζονται προσωπικά έτσι ώστε να διαπιστώνεται ο πραγματικός λόγος της απουσίας τους και να παίρνονται μέτρα για αποφυγή απουσιών στο μέλλον.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι γνωρίζουν από προηγουμένως ότι θα απουσιάσουν θα πρέπει να ενημερώνουν το διευθυντή έτσι ώστε να γίνονται εγκαίρως οι διαδικασίες για αντικατάστασή του από άλλο εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορούν να κληθούν να προετοιμάσουν διδακτικό υλικό το οποίο θα χρησιμοποιηθεί από τους αντικαταστάτες και επίσης να ενημερώσουν κατάλληλα τον αντικαταστάτη τους για τους μαθητές τους, τις ανάγκες και το επίπεδο της τάξης τους. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αφήνονται μόνοι τους οι μαθητές στο προαύλιο του σχολείου, καθώς μπορεί να δημιουργηθούν προβλήματα πειθαρχίας και ενοχλήσεις των άλλων τάξεων.

(γ) Αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου

Σχετικά με τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου (π.χ., τα μαθήματα ξεκινούν και τελειώνουν σε καθορισμένο χρόνο και δεν διακόπτονται για ανακοινώσεις και συγκεντρώσεις), το σχολείο έχει την ευθύνη να αναπτύξει πολιτική την οποία να ανακοινώσει σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να λάβει αποφάσεις για τη διάρκεια των μαθημάτων και την ακριβή ώρα έναρξης και λήξης τους. Πρέπει να επεξηγείται ξεκάθαρα στους γονείς πως η έγκαιρη προσέλευση των μαθητών είναι πολύ σημαντική για να μην χάνεται διδακτικός χρόνος που είναι πολύτιμος. Η συνέπεια στην ώρα άφιξης εξυπηρετεί τους μαθησιακούς στόχους και ευνοεί την ανάπτυξη πολλαπλών δραστηριοτήτων καθώς ο εκπαιδευτικός έχει χρόνο μπροστά του να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του και να δώσει περισσότερο χρόνο στους μαθητές που τον χρειάζονται..

Ένα άλλο μέτρο για αύξηση του διδακτικού χρόνου είναι και η συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης του σχολείου ότι τα μαθήματα δεν θα διακόπτονται από κανέναν (π.χ. άλλους εκπαιδευτικούς, βοηθούς διευθυντές κτλ.) και για οποιοδήποτε λόγο (π.χ. ανακοίνωση, συγκέντρωση κτλ.). Παράλληλα, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο κάποιοι διευθυντές να μεγαλώνουν το διάλειμμα για να συζητήσουν κάποιο σημαντικό θέμα με το προσωπικό και να λάβουν κάποιες αποφάσεις και μπορεί να ζητηθεί και από τους παιδονόμους να αφήσουν τη θέση τους και να πάνε και εκείνοι στη

συνεδρία. Τέτοιες συνήθειες θα πρέπει να αποφεύγονται καθώς πολύ σπάνια ο διευθυντής δεν μπορεί να περιμένει μέχρι το τέλος της μέρας (όταν όλα τα μέλη μπορούν να συναντηθούν και δεν έχουν υπευθυνότητες διδασκαλίας) για να συζητήσει με το προσωπικό του και να λάβει αποφάσεις.

(δ) Αποτελεσματική διαχείριση θεμάτων για την κατ' οίκον εργασία

Το σχολείο αναμένεται να έχει συγκεκριμένη πολιτική αναφορικά με την κατ' οίκον εργασία η οποία να ανακοινώνεται σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η πολιτική αυτή πρέπει να περιλαμβάνει τα τρία πιο κάτω σημεία:

1. *Την ποσότητα της κατ' οίκον εργασίας*
2. *Τη φύση της κατ' οίκον εργασίας*
3. *Το ρόλο των γονιών των μαθητών στην επίβλεψη της κατ' οίκον εργασίας*
4. *Την αξιολόγηση της κατ' οίκον εργασίας και την ανατροφοδότηση στους μαθητές*

2.2 Ευκαιρίες μάθησης

Η παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές αποτελεί πολύ σημαντική πτυχή της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και την προώθηση συγχρόνως και της ποιότητας μάθησης. Η ανάπτυξη αυτής της πτυχής δίνει την ευκαιρία σε μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του σχολείου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να δραστηριοποιηθούν μειώνοντας έτσι τις διαφορές που έχουν με μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Ειδικότερα, η πολιτική του σχολείου για τις ευκαιρίες μάθησης θα πρέπει να περιλαμβάνει: (α) Σωστή χρήση των σχολικών εκδρομών και άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκτός του ωρολογίου προγράμματος, και (β) Σωστό βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό.

(α) Σωστή χρήση των σχολικών εκδρομών και άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκτός του ωρολογίου προγράμματος

Οι σχολικές εκδρομές που γίνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δεν πρέπει να αποσκοπούν μόνο σε ψυχαγωγία και ανάπαυση, αλλά και σαν ευκαιρία για επιπλέον μάθηση. Τα αποτελεσματικά σχολεία οργανώνουν εκδρομές και άλλες εξωσχολικές εξορμήσεις με στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών. Η οργάνωση εξορμήσεων σε μια άλλη πόλη και η επίσκεψη σε μουσείο, αρχαιολογικό χώρο, θέατρο κ.α. μπορεί να αποβεί ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης και ερέθισμα για τα μαθήματα της Ιστορίας, των Ελληνικών, της Γεωγραφίας και της Τέχνης. Μαθητές οι οποίοι δεν έχουν

την ευκαιρία να κάνουν αυτές τις επισκέψεις έχουν τη δυνατότητα να μάθουν τη χώρα μας, την ιστορία μας και να χρησιμοποιήσουν το υλικό αυτό στα διάφορα μαθήματα.

(β) Σωστός βραχυπρόθεσμος και μακροπρόθεσμος προγραμματισμός

Τα σχολεία πρέπει να αναμένουν από τους εκπαιδευτικούς τους να υποβάλουν το βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό τους στον υπεύθυνο βοηθό διευθυντή τόσο για σκοπούς λογοδότησης, όσο περισσότερο και για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους και εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων μάθησης. Οι βοηθοί διευθυντές ή οι «μέντορες» που θα είναι υπεύθυνοι για αυτό πρέπει να δίνουν συνεχή ανατροφοδότηση στα σχέδια που υποβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς και να τους στηρίζουν έτσι ώστε να βελτιώνονται συνεχώς.

2.3 Ποιότητα διδασκαλίας

Η πολιτική του σχολείου για την ποιότητα διδασκαλίας αναφέρεται στους οκτώ παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο της τάξης. Οι παράγοντες αυτοί (δόμηση μαθήματος, προσανατολισμός, υποβολή ερωτήσεων, εμπέδωση, αξιολόγηση του μαθητή, διαχείριση του χρόνου, στρατηγικές μάθησης-μοντελοποίηση μαθήματος, περιβάλλον μάθησης στην τάξη) 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. Είναι, επίσης, καίριας σημασίας κατά την ανάπτυξη της σχολικής πολιτικής καθώς σχετίζονται με τα επιτεύγματα των μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2012).

2.4 Δημιουργία μηχανισμών αυτό-αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελεσματικά σχολεία πρέπει να αναπτύσσουν συνεχείς μηχανισμούς αυτό-αξιολόγησης ούτως ώστε να μετρούν τα αποτελέσματα των στρατηγικών και των δράσεων ως προς τη μεγιστοποίηση της μαθησιακής προόδου των μαθητών στο σύνολο τους (ποιότητα) και ως προς την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (ισότητα). Εφόσον μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναμένεται να εντοπιστούν οι ιδιαίτερες της ανάγκες, οι μηχανισμοί αυτοί αποτελούν μέσο για ανάπτυξη της ιδιαίτερης πολιτικής του σχολείου, αφού μέσα από την αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναμένεται να εντοπιστούν οι ιδιαίτερες του ανάγκες στους πιο πάνω τομείς. Κατά συνέπεια πρέπει να χρησιμοποιούν τα

αποτελέσματα αυτών των μηχανισμών αξιολόγησης για διαμορφωτικούς (βελτίωση) παρά συγκριτικούς σκοπούς προσβλέποντας στην περαιτέρω βελτίωση των δράσεων και στρατηγικών τους. Ειδικότερα, η ανάπτυξη μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου θα βοηθήσει στην αναγνώριση προτεραιοτήτων για βελτίωση. Αναμφίβολα, αποτελεσματικά είναι τα σχολεία εκείνα που αξιολογούν την επίδραση των στρατηγικών και των δράσεων που έχουν αναπτύξει και αναγνωρίζουν τα λάθη που έγιναν. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να καθορίζουν νέες δράσεις και στρατηγικές και να αναπροσαρμόζουν την ήδη υπάρχουσα πολιτική. Είναι πολύ σημαντικό επίσης να σημειώσουμε ότι η αξιολόγηση πρέπει να θεωρείται μια συνεχής διαδικασία. Επίσης, τα αποτελεσματικά σχολεία καλούνται να αναθεωρούν και τους μηχανισμούς αξιολόγησης που έχουν και να τους προσαρμόζουν με σκοπό να συλλέγουν τα κατάλληλα δεδομένα σε κάθε στάδιο.

Διαστάσεις Μέτρησης των Παραγόντων Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Ένα ακόμη σημαντικό γνώρισμα του μοντέλου είναι ότι η εξέταση του κάθε παράγοντα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας δεν γίνεται μονοδιάστατα με βάση κάποιο λειτουργικό ορισμό, αλλά στη βάση πέντε πιο εξειδικευμένων διαστάσεων μέτρησης του κάθε παράγοντα. Οι πέντε διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για να ορίσουν έναν παράγοντα είναι: *η συχνότητα, η εστίαση, το στάδιο, η ποιότητα και η διαφοροποίηση*. Η συχνότητα αφορά στο βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με ένα παράγοντα αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο ή τάξη. Στην εστίαση λαμβάνονται υπόψη δύο πτυχές. Η πρώτη αφορά στο πόσο συγκεκριμένη είναι η συμπεριφορά. Η δεύτερη πτυχή αφορά το σκοπό για τον οποίο εκδηλώνεται μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά/πράξη στη σχολική μονάδα, αφού μπορεί, για παράδειγμα, μια συμπεριφορά να επιδιώκει να επιτύχει μόνο ένα στόχο ή πολλαπλούς στόχους. Το στάδιο αναφέρεται στην περίοδο κατά την οποία ενεργοποιούνται οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα και μπορεί να μετρηθεί λαμβάνοντας υπόψη αν οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα σε μία μόνο χρονική στιγμή ή σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα.. Αναμένεται ότι οι διάφοροι παράγοντες πρέπει να εμφανίζονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η ποιότητα αναφέρεται στις ιδιότητες του συγκεκριμένου παράγοντα αυτού καθ' αυτού, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία (π.χ., η αξιολόγηση του μαθητή αναμένεται να συμβάλει στην επίτευξη του διαμορφωτικού σκοπού). Τέλος, η διαφοροποίηση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα εφαρμόζονται πανομοιότυπα για όλα τα θέματα που σχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα. Αναφέρεται

σε όλες τις πτυχές κάθε δραστηριότητας (περιεχόμενο, χρόνο, ποιότητα, ποσότητα) και αναμένεται ότι σε κάθε παράγοντα πρέπει να υπάρχει προσαρμοστικότητα ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, ομάδας εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολείου και γονιών.

Η σημαντικότητα της διάστασης της διαφοροποίησης έγκειται συγκεκριμένα στα δύο επόμενα σημεία. Πρώτον, ερευνητές στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Teddlie & Reynolds, 2000) έδειξαν ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές που συνδέονται με την πρόοδο των μαθητών. Μαθητές διαφορετικής κουλτούρας και ΚΟΕ διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις ψυχοκινητικές και γνωστικές ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, το προσωπικό στυλ και τον τρόπο εργασίας τους (Dowson & McInerney, 2003). Άρα, η πολιτική του κάθε σχολείου δεν μπορεί να είναι η ίδια, τόσο ανάμεσα στα σχολεία όσο και μέσα στο ίδιο το σχολείο, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους με διαφορετικό προσωπικό και μαθητές. Δεύτερον, η διάσταση της διαφοροποίησης ενισχύει τον περιπτωσιακό χαρακτήρα των σχολικών παραγόντων, που σύμφωνα με αυτόν ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός αντιμετωπίζεται ξεχωριστά αφού έχει διαφορετικές ανάγκες και πρέπει να στοχεύει προς την επίτευξη αυτών των αναγκών για να μπορέσει να βελτιώσει την πολιτική του. Συνεπώς, το κάθε σχολείο πρέπει να ενεργεί με βάση το συγκεκριμένο του κάθε χρονική στιγμή και τις ανάγκες που έχει να καλύψει. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να υπάρχει πολιτική για συλλογή εμπειρικών δεδομένων έτσι ώστε να καταρτιστεί ένα πλήρες σχέδιο δράσης, διαφοροποιημένο για κάθε περίπτωση. Το σημείο αυτό είναι καίριο έτσι ώστε να μην καταρτίζεται πολιτική που να εξυπηρετεί τη μειοψηφία του σχολείου, αλλά ούτε και πολιτική που να έχει πολύ υψηλές ή πολύ χαμηλές προσδοκίες για τα δεδομένα του. Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διάσταση της διαφοροποίησης δεν υπονοεί ότι κάποια σχολεία είναι ανεπαρκή ως προς την υποστήριξη κάποιων καινοτομιών ή σκοπών ή ότι μειονεκτούν σε σχέση με άλλα σχολεία. Αντίθετα, η προσαρμογή του τρόπου λειτουργίας του σχολείου με τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και των αλλαγών που μπορεί να επέλθουν (π.χ. λόγω μεγάλου αριθμού μετακίνησης εκπαιδευτικών από το σχολείο) διασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους και τη μεγαλύτερη πιθανότητα για επίτευξη των κοινών στόχων που έχουν τεθεί (Creemers & Kyriakides, 2010· Houtveen, van de Grift, & Creemers, 2004· Kyriakides & Creemers, 2008· Noble, 2004). Με αυτόν τον τρόπο, πολλά σχολεία που είναι σε χαμηλότερη κατάταξη σχετικά με άλλα, μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά όταν λαμβάνουν υπόψη τη διάσταση της διαφοροποίησης, ενώ άλλα ανεπτυγμένα να μειώσουν

την αποτελεσματικότητά τους όταν δεν λαμβάνουν υπόψη ότι πρέπει να προσαρμόσουν την πολιτική τους στις εναλλασσόμενες ανάγκες που έχουν.

Ιδιαίτερα, το ΔΜΕΑ θεωρεί την διαφοροποίηση στον τρόπο λειτουργίας των παραγόντων ως άμεσα συνδεδεμένη με τη σχολική αποτελεσματικότητα ως προς τη διάσταση της ισότητας, γι' αυτό και σε αυτό το πρόγραμμα θα δοθεί ιδιαίτερη σημασία και έμφαση. Η διάσταση αυτή λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004· Kyriakides, 2007· Strand, 2010) και αναγνωρίζει ότι έστω και εάν υπάρχουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες αποτελεσματικότητας του ΔΜΕΑ, η επίδρασή τους διαφέρει για διαφορετικά σχολεία.

Η Εγκυρότητα του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Η εγκυρότητα του μοντέλου έχει εξεταστεί μέσα από διάφορες διαχρονικές έρευνες και δύο μετα-αναλύσεις οι οποίες υποστηρίζουν εμπειρικά τις κυριότερες υποθέσεις του μοντέλου:

Διαχρονικές έρευνες

1. Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των παιδιών σε 50 δημοτικά σχολεία της Κύπρου στα Μαθηματικά, Ελληνικά και Θρησκευτικά (2003 – 2005) (Kyriakides & Creemers, 2008).
2. Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την αποτελεσματικότητα της προδημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (2007 - 2008) (Kyriakides & Creemers, 2008).
3. Διαχρονική έρευνα στα ίδια 50 σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα 5 χρόνια πριν (2008 – 2010) (Creemers & Kyriakides, 2010).
 - Η έρευνα έδειξε ότι οι αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου προβλέπουν τις αλλαγές στο επίπεδο αποτελεσματικότητας των σχολείων.
4. Έρευνα για εγκυροποίηση του ΔΜΕΑ του διεθνούς ερευνητικού προγράμματος «Ανάπτυξη θεωρητικού σχήματος κατανόησης της ποιότητας στην εκπαίδευση: Εγκυροποίηση του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας» (ΔΙΕΘΝΗ/ΕΣΦ/0308/01) (Creemers, Panayiotou, Kyriakides, Van Damme, Smyth, Wendt, Zupanc, & Penderi, 2013· Panayiotou, Kyriakides, Creemers, McMahon, Vanlaar, Pfeifer, Rekalidou, & Bren, 2013).
5. Διαχρονική έρευνα στον Καναδά που αφορούσε τους παράγοντες σε επίπεδο τάξης (Janosz, Archambault, & Kyriakides, 2011).

6. Μια πειραματική έρευνα που διερευνά την επίδραση μιας προσέγγισης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με βάση τη δυναμική προσέγγιση (DASI) στα μαθησιακά αποτελέσματα (Antoniou & Kyriakides, 2011).

Μετα-αναλύσεις

1. Η πρώτη μετα-ανάλυση αφορά την ποσοτική σύνθεση 123 ερευνών που έγιναν από το 1986 έως το 2006 και αφορούσαν στην επίδραση παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010).
2. Η δεύτερη μετα-ανάλυση αφορά την ποσοτική σύνθεση 179 ερευνών που εξετάζουν την επίδραση χαρακτηριστικών αποτελεσματικής διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides & Christoforou, 2011).

Τα ευρήματα από τις πιο πάνω έρευνες και τις δύο μετα-αναλύσεις συνοψίζονται και στον Πίνακα 1. Ο πίνακας αυτός παρουσιάζει την εμπειρική υποστήριξη στις βασικές παραδοχές του μοντέλου μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών. Επιπλέον, η σημασία των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου καταδεικνύεται τόσο μέσω των εμπειρικών ερευνών, όσο και μέσω των μετα-αναλύσεων. Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι καμία από αυτές τις έρευνες δεν δείχνει ότι κάποιος παράγοντας ή διάσταση σχετίζεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο.

Αν και απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να ελεγχθεί η γενικευσιμότητα αυτών των ευρημάτων και να διερευνηθούν με περισσότερη λεπτομέρεια κάποιες παραδοχές του μοντέλου, τα στοιχεία που είναι διαθέσιμα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία μιας προσέγγισης για τη σχολική βελτίωση με στόχο την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, υποστηρίζεται η χρήση μιας προσέγγισης η οποία να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και να βασίζεται σε θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (evidence-based and theory-driven approach) για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Επίσης, παρέχονται εισηγήσεις για την ανάπτυξη της εθνικής πολιτικής για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος των σχολείων και την ποιότητα της διδασκαλίας.

Πίνακας 1.1. Εμπειρική στήριξη στις βασικότερες υποθέσεις του ΔΜΕΑ και στη σημασία των παραγόντων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μέσα από τις διαχρονικές έρευνες και τις μετα-αναλύσεις

Υποθέσεις του ΔΜΕΑ	Έρευνες	Μετα-αναλύσεις
1. Πολυεπίπεδο μοντέλο	Όλες	Όλες
2. Χρήση 5 διαστάσεων μέτρησης:		
α) παραγόντων στο επίπεδο της τάξης	1, 2, 4, 5	
β) παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου	1, 3, 4	1
3. Επίδραση των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης στα μαθησιακά αποτελέσματα	1, 2, 4, 5, 6	2
4. Επίδραση των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα	1, 3, 4, 6	1
5. Περιπτωσιακός χαρακτήρας των σχολικών παραγόντων	1	
6. Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στο ίδιο επίπεδο: στάδια αποτελεσματικής διδασκαλίας	1, 2, 5, 6	2
7. Αλλαγές στη λειτουργία των σχολικών παραγόντων που ερμηνεύουν αλλαγές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων	3	
<i>Αρνητικά αποτελέσματα σε σχέση με οποιαδήποτε υπόθεση</i>	Καμία	Καμία

Ανάγκη για διεξαγωγή διεθνών ερευνών για υποστήριξη της εγκυρότητας του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Οι έρευνες που παρουσιάζονται πιο πάνω και οι δύο μετα-αναλύσεις δείχνουν την εμπειρική υποστήριξη στις βασικές υποθέσεις του δυναμικού μοντέλου και καταδεικνύουν τη σημασία των παραγόντων που δρουν στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου. Ωστόσο, οι πλείστες από τις πιο πάνω έρευνες είναι εθνικές, δηλαδή δεδομένα λαμβάνοταν κάθε φορά μόνο από μια χώρα. Αντίθετα υπάρχει η ανάγκη για τη διεξαγωγή διεθνών ερευνών οι οποίες να εξετάζουν την εγκυρότητα του μοντέλου σε διαφορετικά συγκείμενα και ιδιαίτερα όσον αφορά τους παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος, αφού η επίδραση των παραγόντων αυτών στη μάθηση μπορεί να εξεταστεί μόνο μέσα από διεθνείς-συγκριτικές έρευνες. Ταυτόχρονα, οι διεθνείς έρευνες δίνουν τη δυνατότητα εξέτασης της επίδρασης της πολιτικής του συστήματος στην ποιότητα της διδασκαλίας στο επίπεδο της τάξης, ιδιαίτερα αφού το δυναμικό μοντέλο υποστηρίζει το γεγονός ότι οι παράγοντες που βρίσκονται στα ανώτερα επίπεδα (όπως του συστήματος και του σχολείου) ασκούν έμμεση επίδραση στην επίδοση των μαθητών μέσα από την επίδρασή τους στους παράγοντες που περιλαμβάνονται στο επίπεδο της τάξης (Creemers & Kyriakides, 2008).

Παρόλο που τα θετικά στοιχεία που προκύπτουν από τη μεθοδολογία των διεθνών ερευνών αναγνωρίζονται ευρέως, ωστόσο προς το παρόν δεν υπάρχουν αρκετές διεθνείς έρευνες οι οποίες να εξετάζουν την εγκυρότητα των θεωρητικών μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers, 2006). Συνεπώς, η διεξαγωγή διεθνών-συγκριτικών ερευνών είναι απαραίτητη καθώς αναμένεται να συμβάλει στον εντοπισμό των παραγόντων οι οποίοι είναι αποτελεσματικοί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Creemers & Kyriakides, 2008).

Μία διαχρονική, διεθνής έρευνα στην οποία συμμετείχαν έξι ευρωπαϊκές χώρες και η οποία αποσκοπούσε στη διερεύνηση και ερμηνεία των διαφορών μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών όσον αφορά στη λειτουργία των παραγόντων που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο στο επίπεδο της τάξης, του σχολείου και του συστήματος παρουσιάζεται λεπτομερώς στη συνέχεια. Μέσα από τα αποτελέσματα της τριετούς αυτής έρευνας που παρουσιάζεται πιο κάτω, υποστηρίχθηκε περαιτέρω η εγκυρότητα του μοντέλου και αναδείχθηκαν οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: A Differentiated Model*. London: Routledge/Falmer.
- Cole, M. (1985). Mind as a cultural achievement: Implications for IQ testing. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing: Eight-fourth yearbook* (Part II, pp. 218-249). Chicago, IL: National Society for the Study of Education, University of Chicago.
- Creemers, B.P.M. (2006). The importance and perspectives of international studies in educational effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 12 (6), 499-511.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- 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). Using the Dynamic Model to Develop an Evidence-Based and Theory Driven Approach to School Improvement. *Irish Educational Studies*, 29(1), 5-22.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., Kyriakides, L., Van Damme, J., Smyth, E., Wendt, H., Zupanc, D. & Penderi, E. (submitted). Impact on Student Achievement of the School Learning Environment and the Policy on Teaching. *Paper submitted at the American Educational Research Association (AERA) 2013 Conference*. San Francisco, California, April 27- May 1, 2013.
- Dowson, M., & McInerney, D.M. (2003). What do students say about motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 91-113.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parent Involvement and students academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2002). *The past, present and future of school improvement*. London: DfES.

- Houtveen, A.A.M., van de Grift, W.J.C.M., & Creemers, B.P.M. (2004). Effective School Improvement in Mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), 337–376.
- Janosz, M., Archambault, I., & Kyriakides, L. (2011). The cross-cultural validity of the dynamic model of educational effectiveness: A Canadian study. *Paper presented at the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 2011*. Limassol, Cyprus, January 2011.
- 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.
- of studies for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- Montgomery, A., Rossi, R., Legters, N., McDill, E., McPartland, J., & Stringfield, S. (1993). *Educational reforms and students placed at risk: A review of the current state of the art*. Washington, DC: US Department of Education, OERI.
- Noble, T. (2004). Integrating the revised Bloom’s taxonomy with multiple
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis intelligence: a planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Records*, 106(1), 193–211.
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G. & Bren, M. (submitted). Teacher Behavior and Student Outcomes: Results of a European Study. *Paper submitted at the American Educational Research Association (AERA) 2013 Conference*. San Francisco, California, April 27- May 1, 2013.
- Snow, R.E. (1986). Individual differences and the design of educational programs. *American Psychologist*, 41(10), 1029-1039.
- 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.

Waterman, J., & Walker, E. (2009). *Helping at-risk students. A group counselling approach for grades 6-9*. New York: The Guilford Press.

ΕΡΕΥΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

Χαράλαμπος Χαραλάμπος

Εισαγωγή

Το διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο: «Ανάπτυξη Θεωρητικού Σχήματος για την Κατανόηση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Εγκυροποίηση του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας», στοχεύει:

- α) στην ανάπτυξη ενός θεωρητικού πλαισίου για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και
- β) στην απάντηση σε συγκεκριμένα θέματα που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών που συμμετέχουν, όπως είναι:
 - η εθνική πολιτική για την ποιότητα της διδασκαλίας
 - η πολιτική για την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη και
 - η πολιτική για τον καθορισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος των σχολείων

Στο ερευνητικό αυτό πρόγραμμα συμμετέχουν έξι Ευρωπαϊκές χώρες: η Κύπρος, το Βέλγιο, η Ελλάδα, η Γερμανία, η Ιρλανδία και η Σλοβενία και δια μέσου των αποτελεσμάτων του παρέχονται εισηγήσεις για την ανάπτυξη πολιτικής για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση εμπειρικά δεδομένα και έγκυρες θεωρίες (evidence-based and theory-driven approach). Διερευνάται επίσης το κατά πόσον είναι δυνατό, το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία για τη θέσπιση μιας τέτοιας προσέγγισης, σε σχέση με την ανάπτυξη και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ειδικότερα, οι στόχοι του προγράμματος είναι:

- α) Η ερμηνεία διαφορών μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και των σχολείων εντός των χωρών λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών
- β) Η πληροφόρηση των φορέων χάραξης πολιτικής για τις αποτελεσματικές πρακτικές (σύστημα, σχολείο, τάξη) το οποίο αναμένεται ότι θα οδηγήσει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας, στην επίτευξη υψηλότερων ποσοστών ακαδημαϊκής επιτυχίας και στην παροχή καλύτερων ευκαιριών μάθησης.

γ) Η περαιτέρω ανάπτυξη του δυναμικού μοντέλου και η εξέταση ως προς την εγκυρότητα του σε σχέση με τις διαφορές που υπάρχουν στο μαθησιακό πληθυσμό καθώς και τις διαδικασίες και τα μελλοντικά αποτελέσματα

Η καινοτομία του εν λόγω προγράμματος εδράζεται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά διερευνάται η συσχέτιση του δυναμικού μοντέλου με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, γεγονός που θα συμβάλει στη χάραξη πολιτικής ανάλογα με την κάθε χώρα και τις ιδιαιτερότητές της. Επιπλέον, με τη συλλογή δεδομένων από σχολεία και τάξεις διαφορετικών χωρών εξετάζεται για πρώτη φορά η υπόθεση ότι η σχέση μεταξύ κάποιων παραγόντων και της επίδοσης των μαθητών μπορεί να μην είναι γραμμική (non-linear). Αυτό μπορεί να συμβάλει στον εντοπισμό και τη θέσπιση διαφορετικών προτεραιοτήτων εκπαιδευτικής βελτίωσης για κάθε συμμετέχουσα χώρα. Με αυτό τον τρόπο, τα ευρήματα θα βοηθήσουν τους φορείς χάραξης πολιτικής να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και να αποτύγουν μια απλοϊκή αξιοποίηση ορισμένων παραγόντων που φαίνεται να λειτουργούν σε μία χώρα, ενώ μπορεί να είναι αναποτελεσματικοί σε μία άλλη.

Μέθοδοι και πηγές συλλογής δεδομένων

Σε κάθε συμμετέχουσα χώρα (Βέλγιο, Κύπρος, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία και Σλοβενία) επιλέγηκε ένα δείγμα τουλάχιστον 50 δημοτικών σχολεία και χορηγήθηκαν σε όλους τους μαθητές της Δ' τάξης ($n = 10.742$) δοκίμια στα μαθηματικά και την επιστήμη, στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους 2010-2011. Για την κατασκευή των δοκιμών, εξασφαλίστηκε σχετική άδεια από την IEA για να χρησιμοποιηθούν ασκήσεις από την TIMSS 2007. Οι ιδιότητες της κάθε άσκησης και η σχέση της με το αναλυτικό πρόγραμμα της Γ' και Δ' τάξης σε κάθε χώρα λήφθηκαν υπόψη για την ανάπτυξη τεσσάρων παράλληλων τύπων δοκιμών σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (μαθηματικά και επιστήμη). Τα δοκίμια εξισώθηκαν με τη χρήση διάφορων προσεγγίσεων για να εξαχθούν τα αποτελέσματα των μαθητών σε κάθε περίοδο χορήγησης των δοκιμών. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-2011, συλλέχθηκαν επίσης δεδομένα για τους ακόλουθους παράγοντες.

Όσον αφορά τους παράγοντες σε επίπεδο μαθητή, εξετάζονται οι ακόλουθοι τέσσερις παράγοντες: η προηγούμενη γνώση, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, η εθνικότητα και το φύλο. Αυτοί οι παράγοντες εξηγούν το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης στο επίπεδο των μαθητών (Scheerens & Bosker, 1997· Teddlie & Reynolds, 2000) και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναλύσουν τις διαφορικές επιπτώσεις (differential effects) των παραγόντων της τάξης (Campbell, Kyriakides, Muijs, &

Robinson, 2004· Strand, 2010). Όσον αφορά τους παράγοντες της τάξης, προσαρμόσαμε το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές που χρησιμοποιήθηκε σε διαχρονικές έρευνες που έγιναν στην Κύπρο ούτως ώστε να προσαρμόζεται στο εκπαιδευτικό συγκείμενο των χωρών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν (σε μια κλίμακα Likert) το βαθμό στον οποίο ο δάσκαλός τους συμπεριφέρεται με συγκεκριμένους τρόπους στην τάξη τους. Για παράδειγμα μια δήλωση του ερωτηματολογίου που αφορά τη διάσταση του σταδίου για τον παράγοντα της δόμησης ζητούσε από τους μαθητές να αναφέρουν αν στην αρχή του μαθήματος ο δάσκαλος εξηγεί πώς το νέο μάθημα σχετίζεται με τα προηγούμενα. Μια άλλη δήλωση ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν αν στο τέλος κάθε μαθήματος, οι μαθητές περνούν το χρόνο για αναθεώρηση των βασικών σημείων του μαθήματος. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου των μαθητών που μετρούσε τους παράγοντες στο επίπεδο της τάξης, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της διπλής μετάφρασης (translation and back translation). Παρά το γεγονός ότι το αρχικό ερωτηματολόγιο μετρούσε και τις πέντε διαστάσεις των οκτώ παραγόντων, το ερωτηματολόγιο που συστάθηκε για τη διεθνή αυτή έρευνα δεν θα μπορούσε να παράγει πληροφορίες για κάθε διάσταση του κάθε παράγοντα ξεχωριστά από τη στιγμή που έπρεπε να αφαιρεθούν κάποιες δηλώσεις, οι οποίες θεωρήθηκε ότι δεν ταίριαζαν στο συγκείμενο κάποιων χωρών.

Οι παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου μετρήθηκαν ζητώντας από όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων του δείγματος να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να λαμβάνει πληροφορίες για τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο. Για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου βασίζονται αποκλειστικά στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και συνεπώς είναι απαραίτητο να αναγνωριστούν οι περιορισμοί της χρήσης μεθόδων συλλογής δεδομένων οι οποίες λαμβάνουν τις αντιλήψεις του δείγματος. Παρόλα αυτά, χρησιμοποιώντας τη θεωρία G η γενικευσιμότητα των δεδομένων βρέθηκε να είναι κατάλληλη. Επιπλέον, με τη δημιουργία Μοντέλων Δομικών Εξισώσεων (Structural Equation Modeling) τόσο στο σύνολο των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις έξι χώρες που συμμετείχαν όσο και στα δεδομένα της κάθε χώρας ξεχωριστά, ήμαστε σε θέση να παρέχουμε στοιχεία που να υποστηρίζουν τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης δεδομένων (Goldstein, 2003· Snijders & Bosker, 1999), αφού αρχικά έγινε έλεγχος της εγκυρότητας

γνωρίσματος κάθε παράγοντα. Παράλληλα, αρχικά πραγματοποιήθηκε ανάλυση όλων των δεδομένων και στη συνέχεια ανάλυση ανά χώρα.

Αποτελέσματα έρευνας

A) Παράγοντες στο επίπεδο της τάξης

Όπως προαναφέρθηκε, οι αναλύσεις διενεργήθηκαν αρχικά με το σύνολο των δεδομένων που λήφθηκαν από όλες τις συμμετέχουσες χώρες και στη συνέχεια επαναλήφθηκαν για κάθε χώρα ξεχωριστά. Με τη χρήση μοντέλων δομικών εξισώσεων (SEM) δημιουργήθηκε ένα μοντέλο το οποίο αναφέρεται σε στους παράγοντες στο επίπεδο της τάξης και δείχνει ότι μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο παράγοντες δευτέρας τάξης. Το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει το μοντέλο που προέκυψε από την ανάλυση στο σύνολο των δεδομένων από όλες τις συμμετέχουσες χώρες. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα μοντέλα που προέκυψαν από την ανάλυση για την κάθε χώρα ξεχωριστά βρίσκονται στην ιστοσελίδα του έργου (www.ucy.ac.cy/esf). Όλα τα μοντέλα είχαν την ίδια δομή και τα ευρήματα παρέχουν στήριξη για την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου των μαθητών το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των παραγόντων της τάξης.

Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που βρέθηκαν να σχετίζονται με τον πρώτο παράγοντα δευτέρας τάξης που αντιπροσωπεύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να μεγιστοποιούν τη χρήση του διδακτικού χρόνου, είναι: η διαχείριση του χρόνου, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να θέτει κατάλληλες ερωτήσεις στους μαθητές και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται την απειθαρχία. Όλοι οι άλλοι παράγοντες που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο βρέθηκαν να σχετίζονται με το δεύτερο παράγοντα δευτέρας τάξης που αναφέρεται στην ποιοτική χρήση του διδακτικού χρόνου. Οι δύο παράγοντες δευτέρας τάξης δεν βρέθηκαν να σχετίζονται μεταξύ τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο δεν επηρεάζονται από οποιαδήποτε επιθυμία να παρέχουν ευνοϊκές απαντήσεις σχετικά με το δάσκαλό τους (βλ. Διάγραμμα 1).

Για το κάθε γνωστικό αντικείμενο (μαθηματικά και επιστήμη) διενεργήθηκε ξεχωριστή πολυεπίπεδη ανάλυση για να εξεταστεί η επίδραση των παραγόντων του επιπέδου της τάξης στην επίδοση των μαθητών. Το πρώτο βήμα ήταν να δημιουργήσουμε ένα μοντέλο δύο επιπέδων (επίπεδο τάξης και μαθητή) χωρίς οποιεσδήποτε επεξηγηματικές μεταβλητές (μηδενικό μοντέλο), για να καθορίσουμε τη διακύμανση σε κάθε επίπεδο. Για κάθε γνωστικό αντικείμενο η διακύμανση βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική σε κάθε επίπεδο. Στη συνέχεια, προστεθηκε στο μηδενικό μοντέλο η αρχική επίδοση των μαθητών και ο μέσος όρος της αρχικής επίδοσης των μαθητών στο επίπεδο της τάξης (Μοντέλο 1). Και οι δύο μεταβλητές φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση σε επίπεδο .05.

Στη συνέχεια, για κάθε γνωστικό αντικείμενο (μαθηματικά και επιστήμη) δημιουργήθηκαν διαφορετικές εκδοχές του Μοντέλου 2 (Μοντέλα 2α- 2ι για τα μαθηματικά και Μοντέλα 2α-2η στην επιστήμη). Στα μοντέλα αυτά προστέθηκαν στο Μοντέλο 1 οι παράγοντες της ποιότητας και της ποσότητας της διδασκαλίας ούτως ώστε να διαπιστωθεί η επίδραση τους στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η καταλληλότητα του κάθε μοντέλου εξετάστηκε συγκρίνοντας το κάθε φορά με το Μοντέλο 1. Από τα μοντέλα αυτά προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις.

Το στατιστικό κριτήριο (X^2) δείχνει μια σημαντική αλλαγή μεταξύ του Μοντέλου 1 και των Μοντέλων 2α-2ι για τα μαθηματικά και των Μοντέλων 2α-2η αντίστοιχα για την επιστήμη ($p < 0.001$). Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές μέτρησης των παραγόντων του εκπαιδευτικού έχουν σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.1, ο οποίος παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης στα μαθηματικά, οι περισσότεροι πρώτης τάξης παράγοντες έχουν μια στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση, με την εξαίρεση τον παράγοντα που αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των τεχνικών ερωτήσεων. Ο πίνακας 2.2 που παρουσιάζει τα αποτελέσματα για την επιστήμη, δείχνει ότι οι περισσότεροι από τους παράγοντες των εκπαιδευτικών βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στην επιστήμη, εκτός από τρεις παράγοντες που αφορούν: α) τη μοντελοποίηση, β) τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των τεχνικών ερωτήσεων, και γ) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της δόμησης. Οι παράγοντες που δεν έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στα δύο γνωστικά αντικείμενα δεν περιλαμβάνονται στους Πίνακες 2.1 και 2.2.

Επειδή οι πρώτης τάξης παράγοντες των εκπαιδευτικών έχουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, δεν ήταν δυνατό να δημιουργηθεί ένα μοντέλο το οποίο να περιέχει όλους τους πρώτης τάξης παράγοντες της ποιότητας ή/και της ποσότητας της διδασκαλίας. Ως

εκ τούτου, για τη δημιουργία του Μοντέλου 3, οι δύο παράγοντες δευτέρας τάξης (δηλαδή, η ποιότητα της διδασκαλίας και η ποσότητα της διδασκαλίας) προστέθηκαν στο Μοντέλο 1 για να εξεταστεί η επίδραση τους στην επίδοση των μαθητών. Και οι δύο αυτοί παράγοντες βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών σε κάθε μάθημα. Η καταλληλότητα του Μοντέλου 3 ελέγχθηκε σε σχέση με το Μοντέλο 1. Το στατιστικό κριτήριο (X^2) δείχνει μια σημαντική αλλαγή μεταξύ του Μοντέλου 1 και του Μοντέλου 3 τόσο για τα μαθηματικά όσο και για την επιστήμη ($p < 0.001$). Το στατιστικό κριτήριο (X^2) δείχνει επίσης ότι το Μοντέλο 3 ταιριάζει με τα δεδομένα καλύτερα από ό,τι οποιοδήποτε από τα Μοντέλα 2 (τόσο στα μαθηματικά όσο και στην επιστήμη), όπου μόνο ένας παράγοντας προστίθεται κάθε φορά. Το Μοντέλο 3 εξηγεί περίπου το 50% της συνολικής διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά και περίπου το 45% της συνολικής διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στην επιστήμη. Πιο κάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τα μαθηματικά και την επιστήμη στους Πίνακες 2.1 και 2.2 αντίστοιχα.

□ **Πίνακας 2.1:** Συντελεστές κάθε παραμέτρου (parameter estimates) (και σφάλματα) για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά ανά τάξη

Παράγοντες Τάξης	Μαθηματικά											
	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2α	Μοντέλο 2β	Μοντέλο 2γ	Μοντέλο 2δ	Μοντέλο 2ε	Μοντέλο 2ζ	Μοντέλο 2η	Μοντέλο 2θ	Μοντέλο 2ι	Μοντέλο 3
Σταθερά (intercept)	330.3(1.55)	39.2(8.28)	27.1(11.8)	21.6(10.0)	28.6(10.3)	12.2(11.5)	14.9(8.9)	-3.8(12.4)	31.8(8.4)	12.3(12.7)	7.8(11.6)	-7.4(13.5)
Επίπεδο Μαθητή												
Συγκείμενο												
Αρχική Επίδοση		0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)
Επίπεδο Τάξης												
Συγκείμενο												
Αρχική επίδοση τάξης		0.30(0.03)	0.30(0.03)	0.30(0.03)	0.30(0.03)	0.30(0.03)	0.24(0.03)	0.30(0.03)	0.25(0.03)	0.30(0.03)	0.30(0.03)	0.22(0.03)
Μοντελοποίηση			5.8(3.8)									
Δόμηση (Ποσοτ.)				8.4(2.9)								
Δόμηση (Ποιότ.)					4.5(2.9)							
Εφαρμογή						11.8(3.7)						
Διαχείριση Χρόνου							19.2(2.9)					
Αλληλεπιδράσεις E-M								18.4(4.1)				
Διαχειρ. Απειθαρχίας									10.3(2.4)			
Τεχνικές Ερωτ. (Ποιοτ)										10.7(3.7)		
Αξιολόγηση											12.1(3.2)	
Ποιότητα Διδασκαλίας												13.7(5.3)
Ποσότητα Διδασκαλίας												21.1(4.4)
Κατανομή Απόκλισης												
Τάξη	24.4%	6.3%	5.6%	5.6%	5.8%	5.6%	5.1%	5.5%	5.4%	5.5%	5.6%	4.7%
Μαθητής	75.6%	47.1%	46.7%	46.8%	46.8%	46.8%	46.7%	46.8%	46.8%	46.8%	46.8%	46.7%
Ερμηνεύομενη		46.6%	47.7%	47.6%	47.4%	47.6%	48.2%	47.7%	47.8%	47.7%	47.6%	48.6%
Στατιστικό Κριτήριο												
Τιμή Κριτηρίου	103422	98606	96963	96963	96969	96961	96759	96951	96781	96791	96958	96765
Μείωση Τιμής		4816	1643	1643	1637	1645	1847	1655	1825	1815	1648	1841
Βαθμοί ελευθερίας (df)		2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
p value		0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

Σημείωση: Για κάθε εναλλακτικό Μοντέλο 2 (Μοντέλα 2α & 2ι) και για το Μοντέλο 3 η μείωση της τιμής υπολογίζεται σε σχέση με την τιμή κριτηρίου στο Μοντέλο 1.

□

Πίνακας 2.2: Συντελεστές κάθε παραμέτρου (parameter estimates) (και σφάλματα) για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στην Επιστήμη ανά τάξη

Παράγοντες Τάξης	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2α	Μοντέλο 2β	Μοντέλο 2γ	Μοντέλο 2δ	Μοντέλο 2ε	Μοντέλο 2ζ	Μοντέλο 2η	Μοντέλο 3
Σταθερά (intercept)	317.3(1.6)	49.5(8.59)	33.4(10.24)	19.1(12.2)	35.7(9.5)	2.3(12.8)	45.4(8.9)	35.3(13.8)	20.6(12.2)	9.29(14.7)
Επίπεδο Μαθητή										
Συγκείμενο										
Αρχική Επίδοση		0.54(0.01)	0.55(0.01)	0.55(0.01)	0.55(0.01)	0.55(0.01)	0.55(0.01)	0.55(0.01)	0.55(0.01)	0.55(0.01)
Επίπεδο Τάξης										
Συγκείμενο										
Αρχική επίδοση τάξης		0.36(0.03)	0.35(0.03)	0.35(0.03)	0.32(0.03)	0.32(0.03)	0.33(0.03)	0.35(0.03)	0.35(0.03)	0.31(0.03)
Δόμηση (Ποσοτ.)			8.8(3.2)							
Εφαρμογή				13.7(4.1)						
Διαχείριση Χρόνου					11.7(3.5)					
Αλληλεπιδράσεις E-M						21.9(4.6)				
Διαχειρ. Απειθαρχίας							5.1(2.6)			
Τεχνικές Ερωτ. (Ποιοτ)								5.8(4.1)		
Αξιολόγηση									11.8(3.6)	
Ποιότητα Διδασκαλίας										14.5(5.9)
Ποσότητα Διδασκαλίας										12.9(5.0)
Κατανομή Απόκλισης										
Τάξη	31.4%	9.8%	9.1%	9.0%	8.9%	8.7%	9.1%	9.1%	9.0%	8.1%
Μαθητής	68.6%	48.4%	48.0%	48.0%	48.0%	48.0%	48.0%	48.0%	48.0%	48.0%
Ερμηνευόμενη		41.8%	42.9%	43.0%	43.1%	43.3%	42.9%	42.9%	43.0%	43.9%
Στατιστικό Κριτήριο										
Τιμή Κριτηρίου	99531	95955	94344	94341	94201	94330	94209	94211	94341	94198
Μείωση Τιμής		3576	1611	1614	1754	1625	1746	1744	1614	1757
Βαθμοί ελευθερίας (df)	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2
p value	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

Σημείωση: Για κάθε εναλλακτικό Μοντέλο 2 (Μοντέλα 2α & 2η) και για το Μοντέλο 3 η μείωση της τιμής υπολογίζεται σε σχέση με την τιμή κριτηρίου στο Μοντέλο 1.

B) Παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου

Οι αναλύσεις διενεργήθηκαν αρχικά και πάλι με το σύνολο των δεδομένων που λήφθηκαν από όλες τις συμμετέχουσες χώρες και στη συνέχεια επαναλήφθηκαν για κάθε χώρα ξεχωριστά. Για το κάθε γνωστικό αντικείμενο (μαθηματικά και επιστήμη) διενεργήθηκε ξεχωριστή πολυεπίπεδη ανάλυση για να εξεταστεί η επίδραση των παραγόντων του επιπέδου του σχολείου στην επίδοση των μαθητών.

Οι πίνακες 2.3 και 2.4 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης που διενεργήθηκε με το σύνολο των δεδομένων που λήφθηκαν από όλες τις συμμετέχουσες χώρες για την επίδραση των παραγόντων του σχολείου στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη, αντίστοιχα. Το πρώτο βήμα ήταν να δημιουργήσουμε και πάλι ένα μοντέλο δύο επιπέδων (επίπεδο σχολείου και μαθητή) χωρίς οποιεσδήποτε επεξηγηματικές μεταβλητές (μηδενικό μοντέλο), για να καθορίσουμε τη διακύμανση σε κάθε επίπεδο. Για κάθε γνωστικό αντικείμενο η διακύμανση βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική σε κάθε επίπεδο γεγονός που επέτρεψε τη συνέχιση της πολυεπίπεδης ανάλυσης για να διαπιστωθεί η επίδραση των παραγόντων του σχολείου στην επίδοση των μαθητών. Στο επόμενο βήμα, προστέθηκε στο μηδενικό μοντέλο η αρχική επίδοση των μαθητών και ο μέσος όρος της αρχικής επίδοσης των μαθητών στο επίπεδο του σχολείου (Μοντέλο 1). Και οι δύο μεταβλητές φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση σε επίπεδο .05.

Στη συνέχεια, για κάθε γνωστικό αντικείμενο (μαθηματικά και επιστήμη) δημιουργήθηκαν διαφορετικές εκδοχές του Μοντέλου 2 (Μοντέλα 2α- 2ι για τα μαθηματικά και Μοντέλα 2α-2θ στην επιστήμη). Στα μοντέλα αυτά προστέθηκαν στο Μοντέλο 1 οι παράγοντες που συμπεριλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο στο επίπεδο του σχολείου για να διαπιστωθεί η επίδραση τους στα μαθησιακά αποτελέσματα στα μαθηματικά και στην επιστήμη.

Η καταλληλότητα του κάθε μοντέλου εξετάστηκε συγκρίνοντας το κάθε φορά με το Μοντέλο 1 και το στατιστικό κριτήριο (X^2) δείχνει και πάλι μια σημαντική αλλαγή μεταξύ του Μοντέλου 1 και των Μοντέλων 2 ($p < 0,001$). Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές μέτρησης των παραγόντων του σχολείου έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη. Τέλος, στα Μοντέλα 3α-3γ έχουμε προσθέσει ξεχωριστά στο Μοντέλο 1, τους τρεις παράγοντες δευτέρας τάξης για να διαπιστώσουμε την επίδραση τους στα μαθησιακά αποτελέσματα. Και οι τρεις παράγοντες δευτέρας τάξης βρέθηκαν να σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών σε κάθε μάθημα. Η καταλληλότητα του κάθε Μοντέλου 3 (Μοντέλα 3α-3γ) ελέγχθηκε σε σχέση με το Μοντέλο 1, και το στατιστικό κριτήριο (X^2) δείχνει μια

σημαντική αλλαγή κάθε Μοντέλου 3 σε σχέση με το Μοντέλο 1 ($p < .001$). Κάθε ένα από τα Μοντέλα 3 εξηγεί περίπου το 52% της συνολικής διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά και περίπου το 50% της συνολικής διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στην επιστήμη.

Τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης για την επίδραση των παραγόντων που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και στην επιστήμη παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 2.3 και 2.4 που παρουσιάζονται πιο κάτω.

Στη συνέχεια οι Πίνακες 2.5-2.10 παρέχουν κάποια περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τη λειτουργία του κάθε παράγοντα σε κάθε συμμετέχουσα χώρα καθώς και στο σύνολο των έξι χωρών. Από τους πίνακες φαίνεται ότι οι μέση τιμή του κάθε παράγοντα είναι κάτω από το μέσο σημείο της κλίμακας και αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν σημαντικά περιθώρια για τη βελτίωση της λειτουργίας του κάθε παράγοντα στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων σχολείων σε κάθε χώρα.

Πίνακας 2.3: Συντελεστές κάθε παραμέτρου (parameter estimates) (και σφάλματα) για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά ανά σχολείο

Παράγοντες Σχολείου	Μαθηματικά								
	Μοντέλο0	Μοντέλο1	Μοντέλο2α	Μοντέλο2β	Μοντέλο2γ	Μοντέλο2δ	Μοντέλο2ε	Μοντέλο2ζ	Μοντέλο2η
Σταθερά (intercept)	330.5(1.9)	33.7(9.9)	31.9(12.6)	34.1(14.4)	29.5(13.5)	29.8(13.3)	32.2(12.1)	26.5(13.04)	39.1(12.2)
Επίπεδο Μαθητή									
Συγκείμενο									
Αρχική Επίδοση		0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)
Επίπεδο Τάξης									
Συγκείμενο									
Αρχ. επίδοση σχ.		0.32(0.03)	0.22(0.04)	0.23(0.04)	0.23(0.04)	0.23(0.04)	0.22(0.04)	0.22(0.04)	0.23(0.04)
Αξιολογ. Διδασκ.			11.2(3.4)						
Αξ. Περιβ. Μαθ.				9.3(4.2)					
Συνεργασία Εκπ.					12.3(4.1)				
Εκπ. Πηγές						10.6(3.4)			
Σχέση με κοινοτ. Πολιτική							11.3(2.9)		
Συνεργασίας								14.6(3.9)	
Ποσότη. Διδασκ.									8.04(3.1)
Κατανομή Απόκλισης									
Σχολείο	23.7%	4.9%	3.2%	3.3%	3.2%	3.2%	3.4%	3.2%	3.2%
Μαθητής	76.3%	47.5%	45.3%	45.3%	45.4%	45.3%	45.3%	45.3%	45.3%
Ερμηνευόμενη		47.6%	51.5%	51.4%	51.4%	51.5%	51.3%	51.5%	51.5%
Στατιστικό Κριτήριο									
Τιμή Κριτηρίου	103307	98607	77846	77852	77847	77847	77842	77843	77850
Μείωση Τιμής		4700	20761	20755		20760	20765	20764	20757
Βαθμοί ελευθερίας (df)		2	1	1	1	1	1	1	1
<i>p</i> value		0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

Σημείωση: Για κάθε εναλλακτικό Μοντέλο 2 (Μοντέλα 2α & 2β) και για το Μοντέλο 3 η μείωση της τιμής υπολογίζεται σε σχέση με την τιμή κριτηρίου στο Μοντέλο 1(συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα).

Πίνακας 2.3: Συντελεστές κάθε παραμέτρου (parameter estimates) (και σφάλματα) για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά ανά σχολείο

Παράγοντες Σχολείου	Μαθηματικά						
	Μοντέλο0	Μοντέλο1	Μοντέλο2θ	Μοντέλο2ι	Μοντέλο3α	Μοντέλο3β	Μοντέλο3γ
Σταθερά (intercept)	330.5(1.9)	33.7(9.9)	37.1(13.5)	30.6(12.8)	30.5(13.6)	24.2(14.0)	30.6(13.3)
Επίπεδο Μαθητή							
Συγκείμενο							
Αρχική Επίδοση		0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)	0.7(0.01)
Επίπεδο Τάξης							
Συγκείμενο							
Αρχ. επίδοση σχ.		0.32(0.03)	0.23(0.04)	0.23(0.04)	0.23(0.04)	0.22(0.04)	0.2(0.04)
Ευκ. μάθησης			6.9(3.1)				
Ποιότ. Διδασκ.				9.7(2.9)			
Αξιολόγηση Πολιτικής					11.8(4.1)		
Περιβάλλον Μαθ.						17.6(5.2)	
Πολιτική για Διδασκαλία							10.9(3.5)
Κατανομή Απόκλισης							
Σχολείο	23.7%	4.9%	3.3%	3.2%	2.7%	2.4%	2.6%
Μαθητής	76.3%	47.5%	45.3%	45.3%	45.3%	45.3%	45.3%
Ερμηνευόμενη		47.6%	51.4%	51.5%	52.0%	52.3%	52.1%
Στατιστικό Κριτήριο							
Τιμή Κριτηρίου	103307	98607	77851	77845	77848	77845	77847
Μείωση Τιμής		4700	20756	20762	20759	20762	20760
Βαθμοί ελευθερίας (df)		2	1	1	1	1	1
<i>p</i> value		0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

Σημείωση: Για κάθε εναλλακτικό Μοντέλο 2 (Μοντέλα 2α & 2θ) και για το Μοντέλο 3 η μείωση της τιμής υπολογίζεται σε σχέση με την τιμή κριτηρίου στο Μοντέλο

Πίνακας 2.4: Συντελεστές κάθε παραμέτρου (parameter estimates) (και σφάλματα) για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στην Επιστήμη ανά σχολείο

Παράγοντες Σχολείου	Επιστήμη						
	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2α	Μοντέλο 2β	Μοντέλο 2γ	Μοντέλο 2δ	Μοντέλο 2ε
Σταθερά (intercept)	318.03(2.1)	40.4(10.2)	29.7(13.1)	35.6(15.4)	28.4(14.1)	34.5(13.9)	34.7(12.0)
Επίπεδο Μαθητή							
Συγκείμενο							
Αρχική Επίδοση		0.54(0.01)	0.56(0.01)	0.56(0.01)	0.56(0.01)	0.56(0.01)	0.56(0.01)
Επίπεδο Τάξης							
Συγκείμενο							
Αρχ. επίδοση σχολείου		0.39(0.04)	0.32(0.04)	0.34(0.04)	0.32(0.04)	0.34(0.04)	0.31(0.04)
Αξιολόγηση Διδασκ.			12.6(3.9)				
Αξιολ. Περιβ. Μαθ.				8.7(4.8)			
Teacher Collaboration					13.5(4.7)		
Συνεργασία Εκπ.						8.8(3.8)	
Εκπαιδευτικές Πηγές							11.9(3.5)
Κατανομή Απόκλισης							
Σχολείο	30.9%	7.8%	4.8%	5.0%	4.8%	5.0%	4.7%
Μαθητής	69.1%	48.9%	46.2%	46.2%	46.2%	46.2%	46.2%
Ερμηνευόμενη		43.3%	49.0%	48.8%	49.0%	48.8%	49.1%
Στατιστικό Κριτήριο							
Τιμή Κριτηρίου	99395	95962	75645	75652	75647	75650	75644
Μείωση Τιμής		3433	20317	20310	20315	20312	20318
Βαθμοί ελευθερίας (df)		2	1	1	1	1	1
<i>p</i> value		0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

Σημείωση: Για κάθε εναλλακτικό Μοντέλο 2 (Μοντέλα 2α & 2θ) και για το Μοντέλο 3 η μείωση της τιμής υπολογίζεται σε σχέση με την τιμή κριτηρίου στο Μοντέλο 1(συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα).

Πίνακας 2.4: Συντελεστές κάθε παραμέτρου (parameter estimates) (και σφάλματα) για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στην Επιστήμη ανά σχολείο (συνέχεια)

Παράγοντες Σχολείου	Επιστήμη							
	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2ζ	Μοντέλο 2η	Μοντέλο 2θ	Μοντέλο 3α	Μοντέλο 3β	Μοντέλο 3γ
Σταθερά (intercept)	318.03(2.1)	40.4(10.2)	31.3(13.8)	38.9(3.5)	34.1(12.9)	29.5(14.3)	24.7(14.5)	36.1(13.7)
Επίπεδο Μαθητή								
Συγκείμενο								
Αρχική Επίδοση		0.54(0.01)	0.56(0.01)	0.56(0.01)	0.56(0.01)	0.56(0.01)	0.56(0.01)	0.56(0.01)
Επίπεδο Τάξης								
Συγκείμενο								
Αρχ. επίδοση σχολείου		0.39(0.04)	0.32(0.04)	0.33(0.04)	0.32(0.04)	0.33(0.04)	0.32(0.04)	0.33(0.04)
Πολιτική Συνεργασίας			12.5(4.6)					
Ευκαιρίες Μάθησης				6.5(3.5)				
Ποιότητα Διδασκαλίας					9.3(3.3)			
Αξιολόγηση Πολιτικής						12.5(4.6)		
Περιβάλλον Μαθησης							18.5(6.1)	
Πολιτική για Διδασκαλία								8.9(4.1)
Κατανομή Απόκλισης								
Σχολείο	30.9%	7.8%	4.9%	5.0%	4.9%	3.9%	3.5%	4.2%
Μαθητής	69.1%	48.9%	46.2%	46.2%	46.2%	46.2%	46.2%	46.2%
Ερμηνευόμενη		43.3%	48.9%	48.8%	48.9%	49.9%	50.3%	49.6%
Στατιστικό Κριτήριο								
Τιμή Κριτηρίου	99395	95962	75648	75652	75647	75648	75646	75650
Μείωση Τιμής		3433	20314	20310	20315	20314	20316	20312
Βαθμοί ελευθερίας (df)		2	1	1	1	1	1	1
p value		0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

Σημείωση: Για κάθε εναλλακτικό Μοντέλο 2 (Μοντέλα 2α & 2θ) και για το Μοντέλο 3 η μείωση της τιμής υπολογίζεται σε σχέση με την τιμή κριτηρίου στο Μοντέλο 1.

Πίνακας 2.5: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για κάθε παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου για το σύνολο των δεδομένων από τις έξι Ευρωπαϊκές χώρες

Όλες οι χώρες (N= 243 σχολεία)				
Παράγοντες σχολείου	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Αξιολόγηση Διδασκαλίας	2.26	0.28	1.18	2.90
Αξιολόγηση Περιβάλλοντος Μάθησης	2.19	0.23	1.14	2.77
Αξιολόγηση Πολιτικής (Διδασκ. & Περιβ. Μάθησης)	2.13	0.23	1.12	2.72
Συνεργασία Εκπαιδευτικών	2.18	0.23	1.13	2.68
Παροχή Εκπαιδευτικών Πηγών	2.31	0.29	1.31	3.28
Σχέσεις με την Κοινότητα	2.34	0.32	1.26	3.07
Πολιτική για τη Συνεργασία	2.18	0.24	1.42	2.89
Πολιτική για το Περιβάλλον Μάθησης	1.90	0.18	1.06	2.37
Πολιτική για τη Μεγιστοποίηση του Διδ. Χρόνου	1.96	0.32	1.04	2.92
Πολιτική για την Παροχή Ευκαιριών Μαθησης	2.60	0.32	1.62	3.49
Πολιτική για την Ποιότητα της Διδασκαλίας	2.55	0.33	1.19	3.82
Ποιότητα Διδασκαλίας	2.22	0.27	1.20	3.12

Πίνακας 2.6: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για κάθε παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου στο Βέλγιο

Βέλγιο (N=40 σχολεία)				
Παράγοντες σχολείου	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Αξιολόγηση Διδασκαλίας	2.37	0.14	2.04	2.60
Αξιολόγηση Περιβάλλοντος Μάθησης	2.25	0.12	2.04	2.51
Αξιολόγηση Πολιτικής (Διδασκ. & Περιβ. Μάθησης)	2.22	0.11	1.96	2.45
Συνεργασία Εκπαιδευτικών	2.17	0.15	1.85	2.47
Παροχή Εκπαιδευτικών Πηγών	2.26	0.19	1.80	2.67
Σχέσεις με την Κοινότητα	2.49	0.18	2.08	2.85
Πολιτική για τη Συνεργασία	2.26	0.12	2.01	2.55
Πολιτική για το Περιβάλλον Μάθησης	1.89	0.11	1.65	2.14
Πολιτική για τη Μεγιστοποίηση του Διδ. Χρόνου	1.99	0.21	1.62	2.50
Πολιτική για την Παροχή Ευκαιριών Μαθησης	2.53	0.20	2.20	2.97
Πολιτική για την Ποιότητα της Διδασκαλίας	2.55	0.22	2.08	2.90
Ποιότητα Διδασκαλίας	2.21	0.17	1.91	2.58

Πίνακας 2.7: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για κάθε παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου στην Κύπρο

Κύπρος (N= 57 σχολεία)				
Παράγοντες σχολείου	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Αξιολόγηση Διδασκαλίας	2.17	0.30	1.18	2.72
Αξιολόγηση Περιβάλλοντος Μάθησης	2.18	0.27	1.14	2.70
Αξιολόγηση Πολιτικής (Διδασκ. & Περιβ. Μάθησης)	2.09	0.26	1.12	2.57
Συνεργασία Εκπαιδευτικών	2.11	0.27	1.13	2.54
Παροχή Εκπαιδευτικών Πηγών	2.28	0.29	1.31	2.86
Σχέσεις με την Κοινότητα	2.10	0.27	1.26	2.84
Πολιτική για τη Συνεργασία	2.05	0.22	1.42	2.51
Πολιτική για το Περιβάλλον Μάθησης	1.81	0.19	1.06	2.11
Πολιτική για τη Μεγιστοποίηση του Διδ. Χρόνου	1.98	0.34	1.04	2.56
Πολιτική για την Παροχή Ευκαιριών Μαθησης	2.56	0.30	1.62	3.24
Πολιτική για την Ποιότητα της Διδασκαλίας	2.42	0.33	1.19	3.02
Ποιότητα Διδασκαλίας	2.18	0.27	1.20	2.64

Πίνακας 2.8: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για κάθε παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου στη Γερμανία

Γερμανία (N=41 σχολεία)				
Παράγοντες σχολείου	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Αξιολόγηση Διδασκαλίας	2.03	0.28	1.21	2.56
Αξιολόγηση Περιβάλλοντος Μάθησης	1.98	0.22	1.52	2.41
Αξιολόγηση Πολιτικής (Διδασκ. & Περιβ. Μάθησης)	1.93	0.23	1.39	2.38
Συνεργασία Εκπαιδευτικών	2.04	0.24	1.17	2.47
Παροχή Εκπαιδευτικών Πηγών	2.03	0.26	1.53	2.67
Σχέσεις με την Κοινότητα	2.18	0.28	1.55	2.87
Πολιτική για τη Συνεργασία	1.91	0.20	1.58	2.31
Πολιτική για το Περιβάλλον Μάθησης	1.78	0.15	1.39	2.14
Πολιτική για τη Μεγιστοποίηση του Διδ. Χρόνου	1.66	0.31	1.09	2.44
Πολιτική για την Παροχή Ευκαιριών Μαθησης	2.28	0.29	1.76	2.82
Πολιτική για την Ποιότητα της Διδασκαλίας	2.30	0.27	1.66	3.09
Ποιότητα Διδασκαλίας	1.96	0.23	1.58	2.53

Πίνακας 2.9: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για κάθε παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου στην Ιρλανδία

Ιρλανδία (N=46 σχολεία)				
Παράγοντες σχολείου	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Αξιολόγηση Διδασκαλίας	2.21	0.22	1.51	2.56
Αξιολόγηση Περιβάλλοντος Μάθησης	2.22	0.22	1.50	2.60
Αξιολόγηση Πολιτικής (Διδασκ. & Περιβ. Μάθησης)	2.13	0.20	1.45	2.47
Συνεργασία Εκπαιδευτικών	2.28	0.21	1.73	2.68
Παροχή Εκπαιδευτικών Πηγών	2.51	0.29	1.75	3.28
Σχέσεις με την Κοινότητα	2.42	0.35	1.34	3.07
Πολιτική για τη Συνεργασία	2.38	0.18	1.98	2.89
Πολιτική για το Περιβάλλον Μάθησης	2.02	0.17	1.61	2.32
Πολιτική για τη Μεγιστοποίηση του Διδ. Χρόνου	2.18	0.31	1.46	2.92
Πολιτική για την Παροχή Ευκαιριών Μαθησης	2.82	0.31	2.09	3.49
Πολιτική για την Ποιότητα της Διδασκαλίας	2.72	0.38	1.85	3.82
Ποιότητα Διδασκαλίας	2.41	0.28	1.79	3.12

Πίνακας 2.10: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για κάθε παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου στη Σλοβενία

Σλοβενία (N=59 σχολεία)				
Παράγοντες σχολείου	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Αξιολόγηση Διδασκαλίας	2.45	0.18	2.13	2.90
Αξιολόγηση Περιβάλλοντος Μάθησης	2.28	0.15	1.95	2.77
Αξιολόγηση Πολιτικής (Διδασκ. & Περιβ. Μάθησης)	2.27	0.15	1.97	2.72
Συνεργασία Εκπαιδευτικών	2.28	0.16	1.91	2.68
Παροχή Εκπαιδευτικών Πηγών	2.39	0.20	1.99	2.94
Σχέσεις με την Κοινότητα	2.53	0.20	1.87	3.05
Πολιτική για τη Συνεργασία	2.28	0.14	2.02	2.78
Πολιτική για το Περιβάλλον Μάθησης	1.97	0.13	1.73	2.37
Πολιτική για τη Μεγιστοποίηση του Διδ. Χρόνου	1.97	0.21	1.55	2.43
Πολιτική για την Παροχή Ευκαιριών Μαθησης	2.72	0.19	2.33	3.30
Πολιτική για την Ποιότητα της Διδασκαλίας	2.70	0.22	2.25	3.40
Ποιότητα Διδασκαλίας	2.32	0.17	1.95	2.84

Συμπεράσματα – Σημαντικότητα Έρευνας

Το ερευνητικό αυτό πρόγραμμα συμβάλλει στην υπάρχουσα γνώση σχετικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, εξετάζοντας τις επιδράσεις της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (ποιότητα διδασκαλίας) και των παραγόντων που δρουν στο επίπεδο του σχολείου στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη. Με βάση τα ευρήματα προκύπτουν εισηγήσεις για την ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου των ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Κατ' αρχήν, η έρευνα αυτή δείχνει την αξία των διεθνών μελετών για τον έλεγχο των παραγόντων οι οποίοι εξετάζουν τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου, που περιλαμβάνονται στα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, η έρευνα αυτή υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με τη μέτρηση των πέντε διαστάσεων του δυναμικού μοντέλου. Λόγω της έλλειψης δηλώσεων στο ερωτηματολόγιο των μαθητών οι οποίες να μετρούν και τις πέντε διαστάσεις των παραγόντων του επιπέδου της τάξης, δεν είμαστε σε θέση να ερμηνεύσουμε τόση διακύμανση στην επίδοση των μαθητών σε επίπεδο τάξης, όπως άλλες εθνικές έρευνες που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια των δέκα τελευταίων ετών σε ορισμένες από τις χώρες που συμμετέχουν σε αυτή τη διεθνή έρευνα (βλ. Creemers & Kyriakides, 2010·Kyriakides & Creemers, 2008, 2009). Σε αυτές τις εθνικές έρευνες, κάθε διάσταση του κάθε παράγοντα μετρήθηκε και καταδείχθηκε η προστιθέμενη αξία της χρήσης των πέντε διαστάσεων των παραγόντων της τάξης να εξηγήσει την επίδοση των μαθητών. Εμείς υποστηρίζουμε ότι αυτές οι διαστάσεις (ειδικά η διάσταση της διαφοροποίησης) μπορούν να μετρηθούν με έγκυρο τρόπο μέσω της παρατήρησης. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να δοκιμάσουμε αυτή την υπόθεση.

Όσον αφορά τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου, η έρευνα αυτή συμβάλλει στην υπάρχουσα γνώση σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα με τη διερεύνηση της επίδρασης της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης στην πρόοδο των μαθητών στα μαθηματικά και την επιστήμη σε έξι χώρες με πολύ διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι προηγούμενες έρευνες που έγιναν για τον έλεγχο του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είχαν επικεντρωθεί σε μία μόνο χώρα, ενώ αντίθετα οι αναλύσεις που παρουσιάζονται στην παρούσα έρευνα δείχνουν την αξία χρήσης του μοντέλου για σκοπούς συγκριτικής έρευνας. Το συμπέρασμα που προκύπτει από τη διεθνή αυτή έρευνα είναι ότι χρειαζόμαστε περισσότερες διαχρονικές και πειραματικές μελέτες για την αναζήτηση της επίδρασης των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου, όπως το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου και η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία. Οι μελέτες

αυτές μπορούν όχι μόνο να συμβάλλουν στη μοντελοποίηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μέσω της κατανόησης της επίδρασης των παραγόντων του σχολείου και της τάξης στην επίδοση των μαθητών, αλλά και να καθιερώσουν μια δυναμική προσέγγιση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας που να βασίζεται στην υπάρχουσα γνώση προσφέροντας τη δυνατότητα στους εμπλεκομένους να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και σχέδια δράσης για βελτίωση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: A Differentiated Model*. London: Routledge/Falmer.
- 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.
- Goldstein, H. (2003) (3rd Edition). *Multilevel statistical models*. London: Edward Arnold.
- 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(1), 61–86.
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Snijders, T., & Bosker, R. (1999). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. London: Sage.
- 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.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αναστασία Παναγιώτου

Εισαγωγή

Μέχρι σήμερα, έχουν γίνει αρκετές Έρευνες για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) όπως και Έρευνες για τη Βελτίωση της Αποτελεσματικότητας (ΕΒΑ). Ωστόσο, θα πρέπει να διερευνηθεί η δυνατότητα σύζευξης αυτών των περιοχών καθώς η ανάγκη για σύνδεσή τους έχει επισημανθεί από ερευνητές εκπροσώπους των δύο γνωστικών περιοχών. Μια προσπάθεια για σύζευξη των δύο αυτών περιοχών έχει γίνει με την ανάπτυξη του διεθνούς συνδέσμου για την αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση (International Congress on School Effectiveness and Improvement) και την οργάνωση αντίστοιχων συνεδρίων.

Στην προσπάθεια για σύνδεση των δύο ερευνητικών περιοχών, προκύπτουν διάφορα εμπόδια τα οποία σχετίζονται με τις θεωρητικές παραδοχές στις οποίες στηρίζονται. Αφενός, η ΕΕΑ δίνει μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων που ερμηνεύουν την αποτελεσματικότητα και αφετέρου, η ΕΒΑ δίνει έμφαση στην ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας και στη μοναδικότητα των προσεγγίσεων που ακολουθεί, στην προσπάθειά της να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά της.

Επιπλέον, εμπόδια σύζευξης προκύπτουν και από τις διαφορές στην ερευνητική μεθοδολογία της κάθε γνωστικής περιοχής. Συγκεκριμένα η ΕΕΑ υιοθετεί κυρίως μεθόδους ποσοτικής έρευνας, ενώ η ΕΒΑ υιοθετεί μεθόδους ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση της διαδικασίας που ακολουθεί η κάθε σχολική μονάδα για να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά της.

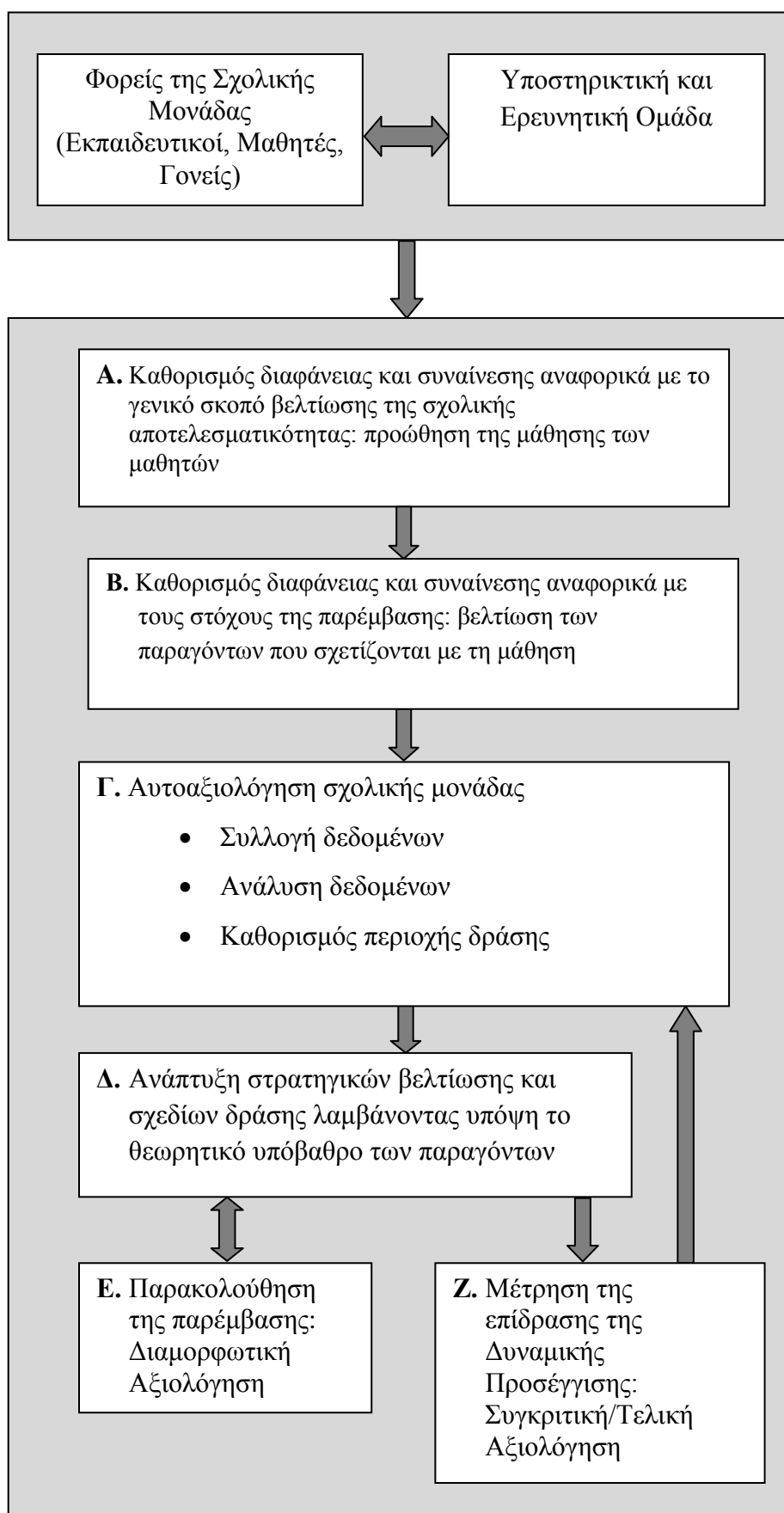
Επίτευξη ουσιαστικής σύζευξης της ΕΕΑ και ΕΒΑ: Η συμβολή του ΔΜΕΑ

Το ΔΜΕΑ αποτελεί το πιο σύγχρονο θεωρητικό σχήμα της έρευνας στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Sammons, 2009; Heck & Moriyama, 2010; Hofman, Hofman, & Gray, 2010). Αυτό το σύγχρονο ερευνητικό σχήμα, εισηγείται την ανάπτυξη πολιτικής που να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα. Άρα, η συγκέντρωση δεδομένων για τις διάφορες πτυχές λειτουργίας κάποιου σχολείου είναι απαραίτητη, προκειμένου να εξαχθούν σωστά συμπεράσματα και να καταρτιστεί το σχέδιο δράσης για τη βελτίωση του σχολείου. Επίσης, η δέσμευση των μελών του οργανισμού για τη

συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων είναι επιβεβλημένη. Οι θέσεις αυτές είναι άμεσα συνδεδεμένες με την ανάγκη ανάπτυξης μηχανισμών αυτό-αξιολόγησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Το ΔΜΕΑ συνδέει την οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης κάποιου από τους παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που λειτουργούν στο επίπεδο του σχολείου με παρεμβάσεις που επηρεάζουν άμεσα ή/και έμμεσα δύο συγκεκριμένες πτυχές της εκπαίδευσης: τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Η οποιαδήποτε δράση για βελτίωση πρέπει να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based). Γι' αυτό το λόγο, όσοι αποφασίζουν να υιοθετήσουν τη δυναμική προσέγγιση, θεωρούν σημαντικά τα μηνύματα ανατροφοδότησης, τα οποία θα προκύψουν ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, δεν πιστεύουν ότι όλα όσα θα προκύψουν είναι ήδη γνωστά, αλλά αντίθετα θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης πρέπει να είναι σεβαστά έστω και αν οι ίδιοι έχουν αντίθετη άποψη. Τέλος, το κάθε άτομο πρέπει να έχει υπόψη από το πρώτο στάδιο εφαρμογής της δυναμικής προσέγγισης, ποιο αναμένεται να είναι το τελικό αποτέλεσμά της.

Η Δυναμική Προσέγγιση στο χώρο της έρευνας για τη σχολική βελτίωση



Όπως φαίνεται στο πιο πάνω Διάγραμμα, για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης με βάση τη Δυναμική Προσέγγιση, ακολουθούνται έξι στάδια τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικότερα πιο κάτω.

Στάδιο Α: Προώθηση της μάθησης των μαθητών

Στο πρώτο στάδιο, είναι σημαντικό να διασαφηνιστεί και να υπάρχει συμφωνία από όλους τους συμμετέχοντες ότι για να μπορέσει το σχολείο να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του θα πρέπει να προωθηθεί τόσο η ποιότητα όσο και η ισότητα στη διαδικασία μάθησης και στο σχολικό περιβάλλον. Η βασική λειτουργία του σχολείου είναι η μάθηση και άρα κάθε καινοτομία είναι επιτυχημένη όταν οδηγεί σε βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων του σχολείου. Έμφαση πρέπει να είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το Δυναμικό Μοντέλο βοηθά τους εμπλεκόμενους να εντοπίσουν όχι μόνο τον στόχο για τη βελτίωση του σχολείου, δηλαδή τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και ενδιάμεσους στόχους που σχετίζονται με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το σχολείο.

Σίγουρα είναι δύσκολο να αναμένεται ότι όλα τα μέλη του σχολείου θα εμπλακούν στο πρόγραμμα βελτίωσης. Παρόλα αυτά, σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό ένας αριθμός εκπαιδευτικών να συμφωνούν με τον κύριο και ενδιάμεσο στόχο του προγράμματος βελτίωσης, να επιθυμούν να συμμετέχουν και να προσφέρουν από το χρόνο και την ενέργειά τους για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος.

Στάδιο Β: Αναφορά στους σχολικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη μάθηση

Η εμπλοκή του σχολείου σε ένα πρόγραμμα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας του αναμένεται να συμβάλει αρχικά σε βελτίωση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και τελικά σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα θα γίνει αναφορά στους σχολικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εξασφάλιση των μέγιστων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων και ταυτόχρονα με τη μείωση των διαφορών μεταξύ των μαθητών. Θα πρέπει να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ότι ένα σχολείο καθίσταται και παραμένει αποτελεσματικό όταν αναλαμβάνει δράσεις που αποσκοπούν σε βελτίωση της διδακτικής πράξης και του μαθησιακού περιβάλλοντός του και αναπτύσσει μηχανισμούς αξιολόγησης για να μπορεί να βελτιώνει συνεχώς την πολιτική του. Άρα η εμπλοκή των σχολείων σ' ένα πρόγραμμα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας, αναμένεται να συμβάλει αρχικά σε βελτίωση των παραγόντων

που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και τελικά σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Επίσης, κάθε περιοχή δράσης που θα εντοπιστεί πρέπει να συνάδει με το θεωρητικό σχήμα του ΔΜΕΑ. Αυτό, επειδή κάθε προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας πρέπει να στηρίζεται σε ένα στέρεο θεωρητικό σχήμα και να είναι σύμφωνη με εμπειρικά δεδομένα που αποκαλύπτουν τις βασικές ανάγκες ενός οργανισμού (evidence-based and theory-driven approach to school improvement). Ακόμη, γίνεται εμπλοκή της υποστηρικτικής ερευνητικής ομάδας η οποία επεξηγεί το ΔΜΕΑ και παρουσιάζει σχετική βιβλιογραφία. Αφού γίνουν όλα αυτά, γίνεται και η λήψη αποφάσεων από τους φορείς της σχολικής μονάδας.

Το ΔΜΕΑ βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι εμπλεκόμενοι στο χώρο του σχολείου, πρέπει να αναπτύσσουν παρεμβάσεις ή προσπάθειες βελτίωσης όπου δεν θα βελτιώνεται μόνο η λειτουργία του σχολείου αλλά θα βελτιώνεται και η ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όπως έχει προαναφερθεί, το ΔΜΕΑ αποτελεί ένα θεωρητικό σχήμα το οποίο δίνει έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και έμμεσα στη βελτίωση του σχολείου. Έτσι οι προσπάθειες για βελτίωση του σχολείου επικεντρώνονται στον τρόπο βελτίωσης των παραγόντων λειτουργίας του σχολείου και κατ' επέκταση στη βελτίωση της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ένα κύριο χαρακτηριστικό του ΔΜΕΑ, το οποίο τονίζει τη δυναμικότητά του είναι η υποστήριξη της άποψης ότι τα σχολεία δεν μπορούν να παραμείνουν αποτελεσματικά εκτός και αν γίνουν δράσεις για βελτίωση της διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης. Άρα το ΔΜΕΑ δεν υποστηρίζει την πεποίθηση ότι η αποτελεσματικότητα είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό του σχολείου αλλά μπορεί να μεταβληθεί στην περίπτωση όπου δεν αναλαμβάνονται δράσεις για βελτίωση.

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι μια δυναμική - συνεχής διαδικασία. Έτσι, τα αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να προσαρμόζονται στις αλλαγές από τις οποίες διέρχεται το κοινωνικό σύστημα. Το ΔΜΕΑ παρουσιάζει τη διαδικασία βελτίωσης της αποτελεσματικότητας που πρέπει να λαμβάνει χώρα στα σχολεία ανάλογα με το πόσο αποτελεσματικά είναι. Όμως, τα σχολεία τα οποία είναι αποτελεσματικά πρέπει να λαμβάνουν δράσεις για να παραμείνουν αποτελεσματικά που θα έχουν άμεση επίδραση στη βελτίωση της διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.

Αφού παρουσιαστεί το ΔΜΕΑ στα μέλη του σχολείου θα τονιστεί η σημασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για σκοπούς εντοπισμού περιοχών βελτίωσης. Αυτό θα οδηγήσει στη συλλογή δεδομένων για τον κάθε παράγοντα που περιλαμβάνεται

και τις διαστάσεις του. Έτσι, τα μέλη του σχολείου ασχολούνται με τους παράγοντες που χρήζουν βελτίωσης έχοντας υπόψη ότι η βελτίωσή τους θα οδηγήσει και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί και όλα τα μέλη του σχολείου που θα λάβουν μέρος στο πρόγραμμα για τη βελτίωση του σχολείου, πρέπει να πειστούν ότι οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο σχετίζονται με τη μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα και χρειάζεται να αναπτυχθούν για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να συλλέξουν στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τις προτεραιότητες βελτίωσης και με παράγοντες που στους οποίους πιθανόν να υπάρχουν αδυναμίες.

Στάδιο Γ: Εντοπισμός περιοχής δράσης με τη συγκέντρωση δεδομένων (ο ρόλος της αυτό-αξιολόγησης)

Στο τρίτο στάδιο, γίνεται η αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με επίκεντρο τον τρόπο λειτουργίας των παραγόντων αποτελεσματικότητας. Θα συλλεχθούν δεδομένα από μαθητές και εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας τα εργαλεία μέτρησης των παραγόντων αποτελεσματικότητας και θα αναλυθούν χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων (βλ. Creemers & Kyriakides, 2012). Συγκεκριμένα θα γίνει συλλογή στοιχείων που σχετίζονται με τις δυνατότητες και αδυναμίες του σχολείου. Οι παράγοντες του επιπέδου του σχολείου και της τάξης όπως και οι πέντε διαστάσεις τους, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό των οργάνων συλλογής δεδομένων τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για τη διαπίστωση του τρόπου λειτουργίας των παραγόντων.

Πιο συγκεκριμένα, οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του σχολείου μπορούν να εντοπιστούν με βάση τα αποτελέσματα της μέτρησης των παραγόντων του επιπέδου του σχολείου και της τάξης. Συγκεκριμένα οι εμπλεκόμενοι φορείς μπορούν να εντοπίσουν προτεραιότητες βελτίωσης συγκεκριμένων παραγόντων, ή ομάδων παραγόντων.

Η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ για συλλογή δεδομένων γύρω από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη θα αποκαλύψει την έκταση στην οποία οι πρακτικές διδασκαλίας τους αντιστοιχούν στις διδακτικές συμπεριφορές που αναφέρονται στο μοντέλο, και κατά πόσο χρειάζεται να γίνουν συγκεκριμένες αλλαγές στις πρακτικές τους για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά τους. Με βάση τη δυναμική φύση του ΔΜΕΑ διαφορετικές επαγγελματικές προτεραιότητες για τον κάθε εκπαιδευτικό, μπορεί να εντοπιστούν.

Τα μέλη της σχολικής μονάδας, είναι πιθανό να οδηγηθούν σε παρόμοια συμπεράσματα όταν χρησιμοποιούν το ΔΜΕΑ για συλλογή δεδομένων που σχετίζονται

με το περιβάλλον μάθησης του σχολείου. Παρόλα αυτά, οι προτεραιότητες για βελτίωση της διδασκαλίας ή/και του περιβάλλοντος μάθησης του κάθε σχολείου, πρέπει να σχετίζονται με τις συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου και τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται.

Στο τέλος αυτού του σταδίου, δεδομένα για τη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου θα είναι διαθέσιμα και η ανάλυση των δεδομένων θα αναδείξει τους παράγοντες, ή ομάδες παραγόντων που χρήζουν βελτίωσης. Μετά την ανάλυση των δεδομένων θα καθοριστεί η περιοχή δράσης του σχολείου. Ο καθορισμός αυτός θα γίνει μέσα από ομαδική συζήτηση στην οποία θα συμμετάσχουν εκπρόσωποι όλων των φορέων του σχολείου (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς). Τα αποτελέσματα της συζήτησης θα κοινοποιηθούν και θα ληφθούν οι τελικές αποφάσεις για τις δράσεις και τους τομείς βελτίωσης.

Στάδιο Δ: Ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης

Στο τέταρτο στάδιο, θα αναπτυχθούν στρατηγικές βελτίωσης και σχέδια δράσης λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο των σχολικών παραγόντων του ΔΜΕΑ. Συνεπώς, θα αξιοποιηθεί η βιβλιογραφία σε σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων και ειδικότερα του ΔΜΕΑ, θα τονιστούν οι βασικές πτυχές που πρέπει να καλύπτει ένα σχέδιο δράσης από την ερευνητική ομάδα και θα δοθούν εισηγήσεις οι οποίες θα προσαρμοστούν στο συγκεκριμένο του σχολείου με τη βοήθεια των εκπροσώπων των φορέων του σχολείου και της διευθυντικής ομάδας.

Όπως διαφαίνεται, ο ρόλος της ερευνητικής ομάδας σ' αυτό το στάδιο είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Μέλη της ερευνητικής ομάδας μοιράζονται τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους με τους εκπαιδευτικούς προβάλλοντας επιπλέον ιδέες, για να μπορέσουν να αναπτυχθούν οι στρατηγικές και το σχέδιο δράσης. Παρόλο που το σχέδιο δράσης θα αναπτυχθεί από τους ενδιαφερόμενους, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας θα δώσουν οδηγίες στα σχολεία και κατευθυντήριες γραμμές για τη βελτίωση των παραγόντων λειτουργίας του σχολείου. Παρόλο που αναμένεται ότι η ερευνητική ομάδα θα θέσει εισηγήσεις με βάση ερευνητικά δεδομένα, το σχολείο θα αποφασίσει για το περιεχόμενο του σχεδίου δράσης έχοντας λάβει υπόψη του τα ερευνητικά δεδομένα αλλά και τα δεδομένα αξιολόγησης (στάδιο Γ). Γι' αυτό το λόγο η τελική απόφαση θα ληφθεί από το σχολείο. Στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι δράσεις που θα πραγματοποιηθούν, ποιος θα είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή της κάθε δράσης και ποιες πηγές πρέπει να είναι διαθέσιμες στους εμπλεκόμενους για να τις εφαρμόσουν.

Σε πολλές περιπτώσεις, κάποια από τα μέρη του σχεδίου δράσης δεν μπορούν να εφαρμοστούν και μέχρι να συλλεχθούν τα στοιχεία της αξιολόγησης, οι εμπλεκόμενοι δεν θα πάρουν αποφάσεις για το πώς θα βελτιώσουν το σχέδιο δράσης τους. Επομένως οι εμπλεκόμενοι φορείς δεν θα αναπτύσσουν μόνο στρατηγικές και σχέδια δράσης, αλλά θα χρησιμοποιήσουν και μηχανισμούς αξιολόγησης οι οποίοι θα συμβάλουν στην ανάπτυξη των σχεδίων δράσης.

Στάδιο Ε: Παρακολούθηση της παρέμβασης - Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Στο πέμπτο στάδιο, οι εμπλεκόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν εσωτερικούς μηχανισμούς αξιολόγησης για έλεγχο της διαδικασίας βελτίωσης. Ο διαμορφωτικός στόχος της αξιολόγησης του σχολείου πρέπει να τονιστεί για να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο τα σχέδια δράσης μπορούν να βελτιωθούν.

Ο ρόλος της ερευνητικής ομάδας είναι σημαντικός αφού οι εμπειρίες των μελών της για την ανάπτυξη της αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιηθούν στους εμπλεκόμενους. Παρόλα αυτά, το ΔΜΕΑ βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι φορείς του σχολείου πρέπει να εμπλακούν άμεσα στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Έτσι, αναπτύσσεται ένας μηχανισμός εσωτερικής αξιολόγησης, και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους για να συμβάλουν στη βελτίωση της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το μηχανισμό αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιωθούν τα σχέδια δράσης και να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει τη συγκέντρωση στοιχείων για σκοπούς βελτίωσης.

Τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης θα βοηθήσουν τους εμπλεκόμενους να πάρουν αποφάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των στρατηγικών και των σχεδίων δράσης που χρησιμοποίησαν και κατ' επέκταση τη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου. Οι παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου που περιλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν τη χρήση αυτής της προσέγγισης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Πέρα από αυτή την παραδοχή, το μοντέλο μπορεί να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να καθορίσουν στόχους και δείκτες απόδοσης και να συγκεκριμενοποιήσουν τη διαδικασία του σχεδιασμού και των στρατηγικών βελτίωσης του σχολείου αλλά και των σχεδίων δράσης.

Ως αποτέλεσμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της συλλογής δεδομένων, οι εμπλεκόμενοι μπορούν εντοπίσουν τις αδυναμίες του σχεδίου δράσης τους και κατ' επέκταση να πάρουν αποφάσεις για τη βελτίωσή του. Η εναλλαγή ιδεών και εμπειριών

με την ερευνητική ομάδα θα βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να συμφωνήσουν για τη βελτίωση του σχεδίου δράσης τους, έχοντας υπόψη τις ανάγκες αυτών που λαμβάνουν μέρος, αλλά και τις ικανότητες τους. Εάν χρειάζεται επιπλέον στήριξη στα άτομα που θα εφαρμόσουν τους στόχους του σχεδίου δράσης, η ερευνητική ομάδα μπορεί να εισηγηθεί το είδος της υποστήριξης και μέθοδους παροχής βοήθειας.

Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η τελική απόφαση είναι ευθύνη των εμπλεκόμενων οι οποίοι αναμένεται να αξιολογήσουν την παρέμβαση του σχεδίου δράσης για διαμορφωτικούς σκοπούς. Τις περισσότερες φορές, οι εμπλεκόμενοι αλλά και η ερευνητική ομάδα δεν είναι σε θέση να προβλέψουν όλα τα πιθανά εμπόδια που θα προκύψουν στην εφαρμογή του σχεδίου δράσης και της παρέμβασης. Έτσι, εφαρμόζοντας διαμορφωτική αξιολόγηση, το σχολείο μπορεί να εντοπίσει προβλήματα στην εφαρμογή του σχεδίου δράσης και να τα αντιμετωπίσει. Παρόλο που το σχολείο μπορεί να λύσει αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν, είναι σημαντικό να λάμβάνεται υπόψη ότι οι στόχοι που έχουν αναληφθεί για βελτίωση, μπορεί να μην παραμένουν ίδιοι κατά τη διάρκεια της δράσης. Σύμφωνα με τη διαστάση του σταδίου του ΔΜΕΑ, οι δράσεις που σχετίζονται με ένα παράγοντα πρέπει να εφαρμόζονται καθ' όλη τη διάρκεια, χωρίς να σημαίνει ότι οι δράσεις αυτές είναι πάντα ίδιες. (βλ. Creemers & Kyriakides, 2010).

Σε γενικές γραμμές, στο στάδιο αυτό, αρχίζει να γίνεται παρακολούθηση της παρέμβασης (διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος) από την ερευνητική ομάδα. Η παρακολούθηση αυτή θα γίνεται με τακτές επισκέψεις στο σχολείο και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη διευθυντική ομάδα. Στόχος στο σημείο αυτό είναι η έγκαιρη ανάλυση των δεδομένων και η λήψη διορθωτικών μέτρων, έτσι ώστε να βελτιώνονται τα σχέδια δράσης σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Στάδιο Στ: Τελική αξιολόγηση και λήψη αποφάσεων για τη συνέχιση της παρέμβασης

Μέχρι ενός σημείου, οι εμπλεκόμενοι με τη βοήθεια της ερευνητικής ομάδας, μπορούν να μετρήσουν την επίδραση της προσπάθειας βελτίωσής τους με βάση τη βελτίωση που παρατηρείται στη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου, αλλά και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα θετικά αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης αναμένεται να αυξήσουν τη δέσμευση του σχολείου στη χρήση της προσέγγισης αυτής. Η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή των στάσεων των μελών του σχολείου που δεν εμπλάκηκαν άμεσα και να τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν σε μελλοντικά ανάλογα προγράμματα. Επιπλέον, μέσω της τελικής αξιολόγησης μπορεί να εξεταστεί η θεωρία στην οποία βασίζεται η παρέμβαση. Τέλος,

τα άτομα τα οποία εμπλέκηκαν άμεσα στο πρόγραμμα, αναμένεται να εξετάσουν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και έχουν εντοπιστεί ως σημαντικά στοιχεία για τη λήψη αποφάσεων. Η τελική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τα μέλη του σχολείου να πάρουν αποφάσεις για το κατά πόσο το πρόγραμμά τους επέφερε αποτελέσματα ή θα πρέπει να επανεξετάσουν τις στρατηγικές τους και το σχέδιο δράσης τους.

Για να μπορέσει να επιτευχθεί η τελική αξιολόγηση, τα μέλη της σχολικής μονάδας, με την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας, χρειάζεται να συλλέξουν συγκρίσιμα δεδομένα με αυτά που προκύπτουν από το Γ' Στάδιο και να αξιολογήσουν την παρέμβασή τους ακολουθώντας τη μέθοδο της προστιθέμενης αξίας. Σε αυτό το σημείο, ο ρόλος της ερευνητικής ομάδας είναι πολύ σημαντικός αφού αναμένεται τα μέλη της, έχοντας εμπειρία και μπορώντας να σχεδιάσουν μια μέθοδο τελικής αξιολόγησης, να αναλύσουν τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές (Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010). Αρχικά, πρέπει να αξιολογηθεί η ποιότητα των οργάνων συλλογής δεδομένων γιατί η εγκυρότητα των οργάνων θα αξιοποιηθεί για την αξιολόγηση της επίδρασης του ΔΜΕΑ. Οι αποδείξεις για την εγκυρότητα των οργάνων και την αξιοπιστία των μετρήσεων, θα γίνουν από την ερευνητική ομάδα και η επίδραση του ΔΜΕΑ σε διαφορετικές εξαρτημένες μεταβλητές θα εξεταστεί. Αφού τα μέλη του σχολείου πιθανόν να μην έχουν γνώσεις για την χρήση εξειδικευμένων ποσοτικών μεθόδων, θα τους ανακοινωθούν μόνο οι κύριοι υπολογισμοί. Επιπλέον, η ερευνητική ομάδα θα παρουσιάσει στα μέλη του σχολείου τα μοντέλα δομικών εξισώσεων (SEM) τα οποία χρησιμοποιούνται για την εξέταση της θεωρίας στην οποία βασίστηκε το πρόγραμμα της παρέμβασης, χωρίς να προβάλουν πολλές τεχνικές πληροφορίες. Σημαντικό για την ερευνητική ομάδα είναι να βρει εύκολες μεθόδους για την επεξήγηση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών που σχετίζονται με την παρέμβαση και τους στόχους της παρέμβασης.

Η τελική αξιολόγηση δεν θα βοηθήσει μόνο τους εμπλεκόμενους να μετρήσουν την επίδραση της παρέμβασης, αλλά και να εξετάσουν τη θεωρία στην οποία βασίστηκε η παρέμβαση. Επίσης, η τελική αξιολόγηση θα βοηθήσει τα μέλη της σχολικής μονάδας να αποφασίσουν κατά πόσο οι παράγοντες που έχουν αντιμετωπιστεί έχουν βελτιωθεί και αν υπάρχει η ανάγκη θέσπισης νέων προτεραιοτήτων για βελτίωση, ούτως ώστε να αναπτυχθούν νέα σχέδια δράσης. Στην περίπτωση όπου εντοπιστούν νέες προτεραιότητες, τα μέλη της σχολικής μονάδας, με την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας, χρειάζεται να αναπτύξουν νέα σχέδια δράσης, να δώσουν ευθύνες στο κάθε μέλος για να τα εφαρμόσει και να καθορίσουν μηχανισμούς ελέγχου. Σε μερικές περιπτώσεις η συλλογή επιπλέον δεδομένων μπορεί να είναι απαραίτητη για την

ανάπτυξη των σχεδίων δράσης, κυρίως αν παράγοντες που δεν συμπεριλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης.

Σε γενικές γραμμές στο τελευταίο στάδιο της παρέμβασης θα διεξαχθεί τελική αξιολόγηση του προγράμματος, έτσι ώστε να μετρηθεί η επίδραση της παρέμβασης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τα τελικά αποτελέσματα καθορίζουν τόσο την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης όσο και τη συνέχιση του προγράμματος σε επίπεδο σχολείου. Στην περίπτωση όπου κρίνεται ότι το πρόγραμμα θα συνεχιστεί και κατά τη νέα σχολική χρονιά λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με το αν οι δράσεις που θα αναληφθούν θα αναφέρονται στην ίδια περιοχή δράσης ή/και στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης σε σχέση με τη βελτίωση του σχολείου σε άλλους παράγοντες.

Δυνατότητες αξιοποίησης του Δυναμικού Μοντέλου για σκοπούς βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης

Μέσα από τη διεξαγωγή ερευνητικών προγραμμάτων καθίσταται δυνατός ο εντοπισμός των δυνατοτήτων αξιοποίησης του ΔΜΕΑ για σκοπούς βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Μια έρευνα η οποία αφορούσε την ανάπτυξη μηχανισμών αυτό-αξιολόγησης οι οποίοι στηρίζονταν στις αρχές της δυναμικής προσέγγισης και συγκρίνονταν με μηχανισμούς που στηρίζονται στις απόψεις και τις θέσεις των φορέων του σχολείου έδειξε τη θετική επίδραση που ασκεί στη μάθηση των παιδιών η δυναμική προσέγγιση τόσο στην Κύπρο (Demetriou & Kygiakides, 2012) όσο και στη Σλοβενία (Bren, Hauptman, Cankar, & Zupanc, 2012).

Επίσης η σημασία της διεξαγωγής αυτών των ερευνητικών προγραμμάτων στηρίχθηκε στα πορίσματα εμπειρικής έρευνας που έχει διεξαχθεί στην Κύπρο και έδειξε ότι παράγοντες του δυναμικού μοντέλου ερμηνεύουν σημαντικό ποσοστό των αποκλίσεων του βαθμού αποτελεσματικότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών στο να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό (bullying) (Kygiakides, Creemers, & Charalambous, 2008). Πιο συγκεκριμένα, αναπτύχθηκαν προγράμματα έρευνας δράσης σε αριθμό σχολείων σε πέντε χώρες (Αγγλία, Βέλγιο, Ελλάδα, Κύπρος, Ολλανδία) με σκοπό την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Τα σχολεία αυτά, αξιοποίησαν ένα θεωρητικό σχήμα που αναπτύχθηκε και το οποίο στηρίζεται τόσο σε πορίσματα ερευνών στο χώρο του σχολικού εκφοβισμού, όσο και στις βασικές θεωρητικές παραδοχές του δυναμικού μοντέλου. Με την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών φάνηκε ότι τα σχολεία της πειραματικής ομάδας σε κάθε χώρα κατάφεραν να βελτιώσουν τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας και να μειώσουν σημαντικά τον εκφοβισμό.

Χρήση της Δυναμικής Προσέγγισης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας υπάρχουν οι δύο πιο κάτω κύριες προσεγγίσεις, σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:

- 1) Η πρώτη ασχολείται με την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Berliner, 1994) και
- 2) Η δεύτερη υποστηρίζει την παροχή μιας ολιστικής προσέγγισης (holistic approach) που να καταπιάνεται όχι τόσο με συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού, αλλά με την ενθάρρυνση του αναστοχασμού σχετικά με όλες τις διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού και τις πεποιθήσεις του (Calderhead & Shorrock, 1997).

Όσον αφορά την ολιστική προσέγγιση, σημειώνεται ότι η επιτρέπει τον στους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν, να αναλύσουν, να συζητήσουν, να αξιολογήσουν και να αλλάξουν την πρακτική τους, υιοθετώντας μια αναλυτική προσέγγιση προς τις διδακτικές τους δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους από μια διαφορετική οπτική γωνία και να συμμετάσχουν συνειδητά και δημιουργικά στη δική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Munby & Russell, 1990). Επιπλέον, η στοχαστική προσέγγιση μπορεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και να αναζητήσουν τρόπους για να αποκτήσουν κάποια επαγγελματική αυτονομία. Μπορεί, επίσης, να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δικές τους θεωρίες και να αναλάβουν ένα πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Day (2002), υπάρχουν τρεις λόγοι για τους οποίους η ολιστική προσέγγιση αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως απαραίτητη για την καλή διδασκαλία και παίζει κεντρικό ρόλο στην επαγγελματική ζωή του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Η πρώτη αφορά τη φύση της διδασκαλίας. Η υπόθεση είναι ότι η διδασκαλία και η μάθηση είναι πολύπλοκες διαδικασίες και δεδομένου ότι δεν υπάρχει απαραίτητως μία σωστή προσέγγιση (Loughran, 1996), συζητείται σχετικά η καλή διδασκαλία και η διατύπωση αντιλήψεων και τρέχουσων πρακτικών (Grimmett, MacKinnon, Erickson, και Riecken, 1990) η οποία είναι πιθανό να οδηγήσει σε βελτίωση. Αν και συμφωνούμε ότι δεν υπάρχει σωστή προσέγγιση στη διδασκαλία, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε σε αυτό το σημείο ότι, με βάση την έρευνα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, υπάρχουν συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες που προσδιορίζονται και έχουν επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Αν το αγνοήσουμε

αυτό, τότε οι προσπάθειες για βελτίωση θα μπορούσαν να χάσουν την εστίαση και το πεδίο εφαρμογής τους. Από αυτή την άποψη θεωρούμε τη διδασκαλία όχι μόνο ως τέχνη, αλλά και ως επιστήμη με μια συγκεκριμένη βάση γνώσεων και με εμπειρικά στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Χωρίς την ικανότητα αξιολόγησης των υποθέσεων, οι εκπαιδευτικοί δεν θα είναι σε θέση να βελτιωθούν περαιτέρω.

Η βασική κριτική όμως για την ολιστική προσέγγιση είναι ότι στερείται ένα στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο, βάσει του οποίου ειδικές ικανότητες διδασκαλίας θα μπορούσαν να αναπτυχθούν. Με άλλα λόγια, η προσέγγιση αυτή φαίνεται να αγνοεί τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το τι συνιστά αποτελεσματική διδασκαλία και βασίζεται στην υπόθεση ότι οι επαγγελματίες μπορούν να βελτιωθούν αποκλειστικά και μόνο λόγω της δικής τους κριτικής σκέψης και του προβληματισμού τους για τις εμπειρίες του παρελθόντος. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν μαθαίνουν πάντα από την εμπειρία και η εμπειρία από μόνη της μπορεί να περιορίζει την ανάπτυξή τους (Britzman, 1991). Επιπλέον, ενώ αυξάνονται οι απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο στοχαστικοί, έχουν υπάρξει λίγες πρακτικές στρατηγικές για να διευκολυνθεί αυτή η διαδικασία και ακόμη λιγότερες έρευνες σχετικά με την επίδραση των διάφορων στρατηγικών για την ανάπτυξη αυτών των διαδικασιών.

Ως εκ τούτου, μια άλλη σημαντική αδυναμία της ολιστικής προσέγγισης, έχει σχέση με την ασάφεια του περιεχομένου της. Παρά τη μεγάλη έμφαση στην προώθηση της ανταλλαγής απόψεων, δεν είναι πάντα σαφές τι ακριβώς πρέπει να σκεφθούν οι εκπαιδευτικοί όταν επιθυμούν να γίνουν καλύτεροι (Cornford, 2002).

Ένα ερώτημα που προκύπτει στην εφαρμογή του προγράμματος, σχετίζεται με το πού θα πρέπει να γίνεται η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση (εντός ή εκτός σχολείου) καθώς και με τη δυνατότητα που έχει να επηρεάσει τη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου (Ponte et al., 2004).

Η ερευνητική μας ομάδα ασχολείται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εξετάζει δυνατότητες σύζευξης με την έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι δυνατότητες ενσωμάτωσης των βασικών πορισμάτων των ερευνών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ). Το ΔΜΕΑ, συγκεκριμένα, δίνει έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και αναφέρεται σε παράγοντες που βρέθηκαν να σχετίζονται με τα αποτελέσματα των μαθητών. Τέλος, τονίζεται ότι οι παράγοντες σε επίπεδο εκπαιδευτικού και οι διαστάσεις τους είναι αλληλένδετοι και θα πρέπει οι παράγοντες να ομαδοποιούνται για να εξηγούν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

A) Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εφαρμόστηκε κατά τις σχολικές χρονιές 2010-2011 και 2011-2012. Στο πρόγραμμα επέλεξαν να συμμετάσχουν εθελοντικά εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=334) οι οποίοι χωρίστηκαν τυχαία σε 4 ομάδες:

1. Η 1η ομάδα χρησιμοποιούσε την ολιστική προσέγγιση σε ενδοσχολική βάση (N=83).
2. Η 2η ομάδα χρησιμοποιούσε την ολιστική προσέγγιση σε συναντήσεις εκτός σχολείου (N=82).
3. Η 3η χρησιμοποιούσε τη δυναμική προσέγγιση εντός σχολείου (N=85).
4. Η 4η ομάδα χρησιμοποιούσε τη δυναμική προσέγγιση εκτός σχολείου (N=84).

Δεδομένα συλλέχθηκαν επίσης για την επίδοση όλων των μαθητών των εκπαιδευτικών του δείγματος, στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αξιολογήθηκαν οι διδακτικές δεξιότητες των συμμετεχόντων από εξωτερικούς παρατηρητές και η επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά.

Οι εκπαιδευτικοί των 2 ομάδων που χρησιμοποιούσαν την ολιστική προσέγγιση ενθαρρύνονταν από την ερευνητική ομάδα να προβληματιστούν για τις διδακτικές τους δράσεις και εμπειρίες, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές ανάγκες για βελτίωση του κάθε εκπαιδευτικού. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των 2 ομάδων που χρησιμοποιούσαν τη δυναμική προσέγγιση εστίαζαν την προσοχή τους στις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες για βελτίωση της διδασκαλίας.

B) Ο ρόλος της ερευνητικής ομάδας στη δυναμική προσέγγιση

Η ερευνητική ομάδα παρείχε στους εκπαιδευτικούς τα πορίσματα ερευνών που σχετίζονται με τις διδακτικές τους δεξιότητες και υπό την καθοδήγηση της ερευνητικής ομάδας κάθε εκπαιδευτικός ανέπτυξε το δικό του σχέδιο δράσης για βελτίωση με βάση τις διδακτικές του ανάγκες. Αυτό επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν και να προσαρμόζουν τις κατευθυντήριες γραμμές που παρέχονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο του σχολείου τους.

Γ) Αποτελέσματα:

Αρχικά να αναφερθεί ότι η μέση αρχική βαθμολογία των τεσσάρων ομάδων ήταν περίπου ίδια. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τεσσάρων ομάδων

σύμφωνα με τις αρχικές εκτιμήσεις ($F=0.006$, $p=.999$). Πιο κάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα στις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και στις επιδόσεις των μαθητών.

α) Στις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνταν με τη δυναμική προσέγγιση κατάφεραν να βελτιώσουν τις διδακτικές δεξιότητές τους και στην περίπτωση όπου αυτή προσφερόταν εντός σχολείου αλλά και εκτός σχολείου (ΔΠ ενδοσχολικά: $t=10.03$, $df=84$, $p=.001$ & ΔΠ εκτός σχολείου: $t=11.07$, $df=83$, $p=.001$). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν την ολιστική προσέγγιση δεν κατάφεραν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες είτε αυτή προσφερόταν εντός είτε εκτός σχολείου. Έτσι, οι αρχικές και τελικές επιδόσεις και των δύο ομάδων που χρησιμοποιούσαν την ολιστική προσέγγιση ήταν περίπου ίδιες αφού δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, μόνο τα χρόνια υπηρεσίας φάνηκαν να σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

β) Στην επίδοση των μαθητών του δείγματος

Οι μαθητές των δύο ομάδων εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούσαν τη δυναμική προσέγγιση έκαναν περισσότερη πρόοδο στα μαθηματικά από τους μαθητές των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούσαν την ολιστική. Επίσης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδραση των δύο προσεγγίσεων (δυναμικής ή ολιστικής) στην επίδοση των μαθητών εάν αυτή προσφερόταν εντός ή εκτός σχολείου. Η δυναμική προσέγγιση φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα και το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρισκόταν ο εκπαιδευτικός των συγκεκριμένων μαθητών ανεξάρτητα με το αν αυτή προσφερόταν εντός ή εκτός σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι μεταβλητές του περιβάλλοντος των παιδιών είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Συμπεράσματα

Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας μπορεί να επιτευχθεί μόνο με αξιοποίηση των θεωρητικών σχημάτων της ΕΕΑ και με συγκέντρωση σχετικών δεδομένων που θα βοηθήσουν τόσο στον εντοπισμό αναγκών για βελτίωση όσο και σε παρακολούθηση του τρόπου υλοποίησης της κάθε δράσης που το σχολείο αναλαμβάνει. Επιπλέον, η κάθε παρέμβαση πρέπει να στηρίζεται τόσο σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based) όσο και σε θεωρητικά σχήματα (theory-driven) που έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά τους

και τα οποία βοηθούν στο να κατανοήσουμε ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της κάθε παρέμβασης.

Κατά την ανάπτυξη του ΔΜΕΑ επιδίωξη ήταν να επιτευχθεί όσο το δυνατό καλύτερη σύνδεση ανάμεσα στην ΕΕΑ και στις προσπάθειες που αναλαμβάνονται για σκοπούς βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Πέρα από την υλοποίηση των ερευνητικών προγραμμάτων που παρουσιάζονται πιο πάνω θα επιδιώξουμε τη δημιουργία ενός δικτύου ερευνητών σε διαφορετικές χώρες που επιθυμεί να αξιοποιήσει το ΔΜΕΑ για να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Berliner, D. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. Mangieri & C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives*, (pp. 161–186). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.
- Bren, M., Hauptman, A., Cankar, G. & Zupanc, D. (2012). Schools establishing school self evaluation mechanisms for improvement purposes: Case studies of two primary schools in Slovenia. In Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (eds.) *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. London/New York: Routledge. p.p. 106-118.
- Britzman, D.P. (1991). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State University Press.
- Calderhead, J., & Shorrock, S.B. (1997). *Understanding teacher education*. London: Falmer Press.
- Cornford, I.R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 54, 219–236.
- 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.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York: Taylor & Francis.
- Day, C. (2002). Revisiting the Purposes of Continuing Professional Development. In G. Trorey & C. Cullingford (Eds), *Professional Development and Institutional needs* (pp. 51-77). Hampshire, England: Ashgate Publishing.
- Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education*, 38(2), 149-170.
- Grimmett, P.P., MacKinnon, A.M., Erickson, G.L., & Riecken, T.J. (1990). Reflective practice in Teacher Education. In R.T. Clift, R.W. Houston, & M.C. Pugach, (Eds). *Encouraging Reflective Practice in Education: an analysis of issues and programs* (pp.20-38). New York: Teachers College Press.
- 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.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Charalambous, A. (2008). Effective schools in facing and preventing bullying. *Paper presented at the EARLI SIG 18 Conference*. Frankfurt Main, Germany.
- Loughran, J.J. (1996). *Developing Effective Practice: learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer Press.
- Munby, H., & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, 29(2), 116–121.
- Ponte, J.P., Matos J.F., Guimaraes, H.M., Leal, L.C., & Canavarro, A.P. (1994). Teachers' and Students' Views and Attitudes towards a New Mathematics Curriculum: A Case Study. *Educational Studies in Mathematics*, 26, 347–365.
- 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.

**ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: «Αποτελεσματική Διδασκαλία Και Μάθηση:
Ανάπτυξη Έρευνας Δράσης Για Βελτίωση Της Διδακτικής Πράξης»**

*Αφροδίτη Παναγιώτου-Χαριλάου & Κωνσταντίνος Κωνσταντίνου
Εκπαιδευτικοί Γ' Δημοτικού Σχολείου Μακεδονίτισσας - Στυλιανός Λένας*

Η συμμετοχή του σχολείου μας στο πρόγραμμα ξεκίνησε με την παρακολούθηση διδασκαλιών από ένα άτομο της ερευνητικής ομάδας, το οποίο κατέγραψε τις παρατηρήσεις του για το κάθε μάθημα στο έντυπο-ερωτηματολόγιο παρατηρητή. Με βάση τα σημεία που επισημάνθηκαν ότι έχρηζαν βελτίωσης, καταρτίστηκαν τα σχέδια δράσης τα οποία μετά στάλθηκαν στην ερευνητική ομάδα με τους στόχους και τις δραστηριότητες για τον υπό βελτίωση τομέα. Διευκρινίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα τροποποίησης του σχεδίου δράσης τους. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το σχέδιο δράσης και υπήρχαν τακτές συναντήσεις με την ερευνητική ομάδα για ανατροφοδότηση και αναφορά τυχόν δυσκολιών ή αποριών στα μέσα της σχολικής χρονιάς. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, έγινε ξανά παρακολούθηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με τα ίδια έντυπα παρατήρησης και δόθηκε προφορική και γραπτή ανατροφοδότηση σχετικά με τη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων. Επίσης, υπήρχε η δυνατότητα για τηλεφωνική ή γραπτή επικοινωνία με τα άτομα της ομάδας για επίλυση αποριών ή αναφορά δυσκολιών. Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι ο παρατηρητής (μέλος της ερευνητικής ομάδας) αντιμετωπίστηκε ως *κριτικός φίλος* και όχι ως αξιολογητής, στοιχείο που βοήθησε στην παρουσίαση της πραγματικής εικόνας των διδακτικών δεξιοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού και στον εντοπισμό των αδυναμιών τους. Ακόμη, ένα άλλο στοιχείο που βοήθησε στην όλη διαδικασία ήταν η *ομαδοποίηση συναδέλφων με βάση τους τομείς βελτίωσης* για συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων για επίτευξη των στόχων του σχεδίου δράσης τους.

Συγκεκριμένα, πιο κάτω αναλύεται ένα σχέδιο δράσης μιας ομάδας τους σχολείου μας. Αρχικά, αναφέρονται οι στόχοι που τέθηκαν για τη βελτίωση της διδασκαλίας: (1) Βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων αναφορικά με τον προσανατολισμό των μαθητών προς τους στόχους του μαθήματος και (2) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε σχέση με την υποβολή ερωτήσεων, τις ασκήσεις εμπέδωσης/εφαρμογής και την κατ' οίκον εργασία που ανατίθεται στους μαθητές. Δεύτερο, αναφέρονται οι βασικοί στόχοι κάθε δεξιοτήτας όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση για τον στόχο (1) «ο προσανατολισμός έχει στόχο την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τη σύνδεση του περιεχομένου του μαθήματος με τις προσωπικές τους εμπειρίες, χωρίς να γίνεται αναφορά σε γνωστικούς

ή άλλους στόχους» και για τον στόχο (2) «η διαφοροποίηση λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές (προϋπάρχουσες γνώσεις, ενδιαφέροντα, ανάγκες, ταλέντα, δυνατότητες, ικανότητες...) με στόχο τη μεγιστοποίηση της μάθησης και τη μέγιστη αξιοποίηση των προσωπικών ικανοτήτων κάθε μαθητή. Τρίτο στάδιο είναι η καταγραφή των δραστηριοτήτων για επίτευξη προσανατολισμού των μαθητών και διαφοροποίησης.

Δραστηριότητες Προσανατολισμού:

1. Επιλογή τρόπου προσανατολισμού: Τυπικός τρόπος: αναφορά, καταγραφή και επεξήγηση στόχων μαθήματος από την/τον εκπαιδευτικό ή Συμμετοχικός τρόπος: οι μαθητές εντοπίζουν τους στόχους του μαθήματος.
2. Ζητείται από τους ίδιους τους μαθητές να ανακαλύψουν το λόγο για τον οποίο γίνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος (σημασία τους στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων π.χ. τιμοκατάλογος).
3. Επαναφορά των στόχων που τέθηκαν στην αρχή του μαθήματος κατά το κλείσιμο του μαθήματος.

Δραστηριότητες Διαφοροποίησης:

1. Διαφοροποίηση ως προς το είδος και το βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων.
 - Τι είδους ερώτηση είναι (αποκλίνουσα/συγκλίνουσα);
 - Σε ποιο μαθητή υποβάλλω την ερώτηση και γιατί;
 - Τι είδους ανατροφοδότηση πρέπει να δώσω;
2. Διαφοροποίηση ως προς τις ασκήσεις εμπέδωσης/εφαρμογής και την κατ' οίκον εργασία.
 - Διαφοροποίηση του χρονικού διαστήματος μέσα στο οποίο καλούνται οι μαθητές να ολοκληρώσουν ασκήσεις – συμπληρωματικές εργασίες σε όσους τελειώνουν γρήγορα (διαβαθμισμένες).
 - Οι μαθητές εργάζονται σε διαφορετικές δραστηριότητες συγχρόνως (μια ομάδα κάνει εργασίες, μια άλλη ομάδα καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό).
 - Δημιουργία κανόνων και κανονισμών για την ανεξάρτητη εργασία μαθητών, χωρίς να είναι αναγκαία η παρέμβαση της/του εκπαιδευτικού (παίρνουν βοήθεια από άλλους συμμαθητές).
 - «Εργασίες άγκυρας»: ανεξάρτητες εργασίες που επιλέγουν να κάνουν οι μαθητές και που δεν έχουν κατ' ανάγκη άμεση σχέση με το μάθημα που

διδάσκεται (σιωπηρή ανάγνωση ενός βιβλίου, λεξιλογικές εργασίες, ασκήσεις ορθογραφίας).

- Επιλογή δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών (τύποι νοημοσύνης) και είναι διαβαθμισμένες.

Πιο κάτω απεικονίζονται κάποια παραδείγματα για εφαρμογή διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων με θέμα τις «Διατάξεις» στη Β' τάξη.



Διαβαθμισμένες εργασίες (1)



Διατάξεις (Β' τάξη)

Γράψε τη μαθηματική πρόταση κάτω από κάθε διάταξη αντικειμένων.

Φτιάξε μια διάταξη για τις πιο κάτω μαθηματικές προτάσεις.

$4 \times 3 = \dots$
Σχέδιο

$2 \times 8 = \dots$
Σχέδιο



Διαβαθμισμένες εργασίες (2)



Διάβασε το πιο κάτω πρόβλημα, κάνε ένα σχέδιο και βρες τη μαθηματική πρόταση και την απάντηση.

Ο κύριος Γιώργος φύτεψε στον κήπο του 3 σειρές τριανταφυλλίες. Σε κάθε σειρά έβαλε 9 τριανταφυλλίες. Πόσες τριανταφυλλίες φύτεψε;

Σχέδιο

Μαθημ. Πρότ.: -----
Απάντηση:-----

Γράψε ένα πρόβλημα με βάση την εικόνα. Στη συνέχεια βρες τη μαθηματική πρόταση και την απάντηση.



Πρόβλημα: -----

Μαθημ. πρότ: -----

Απάντηση:-----



Διαβαθμισμένες εργασίες (3)



Γράψε ένα πρόβλημα με βάση τη μαθηματική πρόταση που να σχετίζεται με διατάξεις. Στη συνέχεια βρες την απάντηση.

$$[\quad 7 \times 4 = \text{-----} \quad]$$

Πρόβλημα: -----

Απάντηση: -----

Γράψε ένα πρόβλημα που να σχετίζεται με διατάξεις χρησιμοποιώντας όλες τις λέξεις-κλειδιά. Ακολούθως βρες τη μαθηματική πρόταση και την απάντηση.

[Καρέκλες, σειρές, 4, 8]

Πρόβλημα: -----

Μαθημ. Πρ: -----

Απάντηση: -----

Επιπρόσθετα, πιο κάτω απεικονίζονται κάποια παραδείγματα για εφαρμογή εργασιών στα Ελληνικά με βάση τους τύπους νοημοσύνης.

Ο Νερουλάς (Δ΄ τάξη)

Ποιο παραδοσιακό επάγγελμα της Κύπρου μας σου έκανε εντύπωση; Διάλεξε μια από τις παρακάτω δραστηριότητες και κάνε την στο τετράδιό σου, για να παρουσιάσεις αυτό το επάγγελμα.

1. Ζωγράφισε ένα σχετικό σχέδιο.
2. Περιγράψε με λίγα λόγια το επάγγελμα αυτό.
3. Κάνε μια λίστα με τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσε ο συγκεκριμένος επαγγελματίας.
4. Γράψε ένα διάλογο ανάμεσα στον επαγγελματία και έναν πελάτη του.
5. Κάνε παντομίμα για να δείξεις τι ακριβώς έκανε ο επαγγελματίας την ώρα που δούλευε.
6. Αν ήσουν εσύ ο συγκεκριμένος επαγγελματίας, τι θα σκεφτόσουν και τι θα έλεγες στον εαυτό σου μετά από μια κουραστική μέρα δουλειάς.

Η κυρά-Καλή και οι 12 μήνες (Β΄ τάξη)

Διαλέγω μία από τις ακόλουθες εργασίες και την κάνω στο τετράδιό μου:

1. Κάνω ένα σχέδιο με βάση την ιστορία. Γράφω μία πρόταση που να εξηγεί τι ζωγράφισα.
2. Διαλέγω έναν από τους 12 μήνες. Κάνω ένα κατάλογο με τις χάρες του.
3. Φαντάζομαι ότι είμαι ένας από τους 12 μήνες. Παρουσιάζω των εαυτό μου, τονίζοντας τις χάρες μου.

4. Γράφω ένα διάλογο μεταξύ της κυρά-Καλής και ενός από τους 12 μήνες, στον οποίο η κυρά-Καλή να τονίζει τις διάφορες χάρες του μήνα.
5. Φαντάζομαι ότι είμαι η κυρά-Καλή. Τι θα σκεφτόμουν και τι θα έλεγα στον εαυτό μου όταν έφτανα σπίτι και έβλεπα ότι μέσα στο τσουβαλάκι είχε φλουριά;

Σε ένα δεύτερο σχέδιο δράσης μιας άλλης ομάδας του σχολείου μας τέθηκαν οι πιο κάτω στόχοι:

1. Καθορισμός ικανοποιητικού αριθμού νέων γνωστικών στόχων σε κάθε μάθημα, ο οποίος να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των μαθητών.
2. Σύνδεση νέας γνώσης με προηγούμενα μαθήματα.
3. Σύνδεση κάθε δραστηριότητας με την προηγούμενη δραστηριότητα.
4. Διεξαγωγή ασκήσεων εμπέδωσης – εφαρμογής σε κάθε μάθημα.
5. Επισήμανση των κύριων σημείων κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Όπως και στο προηγούμενο σχέδιο δράσης, για κάθε στόχο παρουσιάζονταν συγκεκριμένες δραστηριότητες:

1. *Καθορισμός ικανοποιητικού αριθμού νέων γνωστικών στόχων σε κάθε μάθημα, ο οποίος να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των μαθητών.*

- Σε κάθε μάθημα καθορίζονταν λιγότεροι γνωστικοί στόχοι που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των παιδιών και επαναλαμβάνονταν γνωστικοί στόχοι προηγούμενων μαθημάτων, ώστε να υπάρχει χρόνος για ασκήσεις εμπέδωσης.
- Στην αρχή του μαθήματος, παρουσιάζεται η πορεία και οι στόχοι του μαθήματος.
- Τα κύρια σημεία του μαθήματος επαναλαμβάνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

2. *Σύνδεση νέας γνώσης με προηγούμενα μαθήματα*

- Συζήτηση με τα παιδιά για το θέμα που μας απασχόλησε στο προηγούμενο μάθημα. Σύνδεση της προηγούμενης γνώσης με τη νέα.
- Αυτό επιτυγχάνεται στην αρχή ή κατά τη διάρκεια του μαθήματος με: (α) την υποβολή κατάλληλων ερωτημάτων που παραπέμπουν στο περιεχόμενο του προηγούμενου μαθήματος, (β) τη δημιουργία/παρουσίαση μιας προβληματικής κατάστασης, η επίλυση της οποίας παραπέμπει στο περιεχόμενο του προηγούμενου μαθήματος, (γ) τη χρησιμοποίηση εποπτικού υλικού (π.χ. φωτογραφίες, διαγράμματα, χάρτες) τα οποία οι μαθητές πρέπει να ερμηνεύσουν ανακαλώντας έννοιες και δεξιότητες που απέκτησαν στο προηγούμενο μάθημα.

3. *Διεξαγωγή ασκήσεων εμπέδωσης – εφαρμογής σε κάθε μάθημα.*

- Οι ασκήσεις εμπέδωσης γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος κι όχι μόνο στο τέλος. Δεν είναι απλώς επανάληψη, αλλά γίνεται και επέκταση σε νέες καταστάσεις. Είναι η ευκαιρία του μαθητή να εξασκηθεί εφαρμόζοντας στην πράξη τόσο τη νέα γνώση όσο και γνώσεις από προηγούμενα μαθήματα, αφού οι

ασκήσεις εμπέδωσης δεν εστιάζουν αποκλειστικά στους στόχους του μαθήματος, αλλά επαναφέρουν και γνώσεις από προηγούμενα μαθήματα.

- Αυτό, μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα αν κατά τη διάρκεια του μαθήματος μου παρέχω την ευκαιρία στους μαθητές μου να εξασκηθούν σε έννοιες και δεξιότητες που απέκτησαν είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε σε προηγούμενα μαθήματα. Αυτό έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν γίνεται χρήση γραπτών ασκήσεων (από το βιβλίο ή φυλλάδια) στις οποίες ο κάθε μαθητής καλείται να ανακαλέσει τη γνώση και να την εφαρμόσει κατάλληλα.
- Γίνεται προσπάθεια ώστε οι ασκήσεις εμπέδωσης να μην είναι αποσπασματικές, αλλά να συνδέονται και με τις γνώσεις των μαθητών από διαφορετικά μαθήματα (διαθεματικές).
- Βασική αρχή της διδασκαλίας μας είναι πως η γνώση μπορεί και πρέπει να μεταφέρεται.

4. Ερωτήσεις.

- Υποβολή ποικιλίας ερωτημάτων (ανοικτού και κλειστού τύπου), τα οποία να φέρνουν τους μαθητές σε θέση να ανακαλούν τα υφιστάμενα γνωστικά τους σχήματα και να εκφράζουν τις γνώσεις ή τις απόψεις τους (αναφορά σε γεγονότα, περιγραφή διαδικασίας κτλ).
- Μετά από κάθε ερώτηση, δίνεται αρκετός χρόνος στα παιδιά για να απαντήσουν (5''-15'').
- Η ανατροφοδότηση που δίδεται στα παιδιά είναι άμεση.
- Τέλος, τα ερωτήματα που θα υποβάλλω δεν θα αφορούν μόνο το μάθημα της ημέρας, αλλά θα σχετίζονται και με στόχους προηγούμενων μαθημάτων.

5. Ανακεφαλαίωση.

- Στο τέλος του μαθήματος, γίνεται η ανακεφαλαίωση. Στη διαδικασία αυτή είναι προτιμότερο να εμπλέκω τους μαθητές μου, π.χ. με υποβολή κατάλληλων ερωτήσεων. Η ανακεφαλαίωση πρέπει να αναφέρεται στις έννοιες και στις διαδικασίες που σχολιάστηκαν στο κάθε μάθημα αλλά και στη χρησιμότητά τους στην καθημερινή ζωή, όπου αυτό προσφέρεται.

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Αλέξανδρος Κουράτος
Εκπρόσωπος Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Κύπρου

Θα ήθελα αρχικά να συγχαρώ τον Λεωνίδα Κυριακίδη και την ερευνητική του ομάδα τόσο για τη διεξαγωγή αυτής της αξιόλογης έρευνας όσο και για τη διοργάνωση αυτού του συνεδρίου για την παρουσίαση και κοινοποίηση των αποτελεσμάτων σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές, φορείς οργάνωσης και εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. Επίσης, συγχαρητήρια οφείλονται και στο Πανεπιστήμιο Κύπρου το οποίο στηρίζει τέτοιες προσπάθειες και ενισχύει τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ένα ιδιαίτερα θετικό στοιχείο είναι το γεγονός ότι γίνεται αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων που συλλέχθηκαν για το σκοπό της έρευνας από τις έξι ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Κύπρου. Συγκεκριμένα, είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι η έρευνα προχώρησε πέρα από την ανάπτυξη ενός θεωρητικού σχήματος, στον εντοπισμό του τρόπου με τον οποίο μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω συγκεκριμένων παραγόντων οι οποίοι φαίνεται να έχουν επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Συνεπώς θα ήταν χρήσιμο οι παράγοντες και οι διαστάσεις μέτρησης τους που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο να λαμβάνονται υπόψη για σκοπούς πρόσληψης αλλά και προαγωγής εκπαιδευτικών καθώς υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο παρόν στάδιο για τις δύο αυτές διαδικασίες. Η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας βλέπει θετικά το γεγονός ότι η έρευνα αυτή και τα πορίσματα της δίνουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα στο τι σημαίνει αποτελεσματική διδασκαλία και πως αυτή μπορεί να προωθηθεί στο επίπεδο της εκπαίδευσης. Δίνονται συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας αφού τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν τους παράγοντες εκείνους που φάνηκε ότι επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών σε δύο γνωστικά αντικείμενα. Μάλιστα σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι παράγοντες που βρέθηκαν ότι συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας είναι παράγοντες οι οποίοι δεν αφορούν ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο π.χ. τα μαθηματικά αλλά μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα μαθήματα αφού για παράδειγμα κάθε μάθημα, είτε αυτό είναι ελληνικά, είτε μαθηματικά είτε ακόμα και γυμναστική πρέπει να έχει μια ξεκάθαρη δομή και να έχει νόημα για τους μαθητές. Ως εκ τούτου, τα πορίσματα της έρευνας θεωρούνται πολύ σημαντικά από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας και

μπορούν να αξιοποιηθούν για να βελτιώσουν την παρεχόμενη εκπαίδευση στην Κύπρο, αφού σε τελική ανάλυση ο αγώνας όλων μας αφορά τη βελτίωση της παρεχόμενης μάθησης στους μαθητές μας και την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι παρόλο που γίνονται συχνά προγράμματα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, ωστόσο σπάνια εξετάζεται ακριβώς η επίδραση τους στη μάθηση. Σε αυτή στην περίπτωση είδαμε ότι η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση και στα μαθησιακά αποτελέσματα αφού βελτιώνοντας τις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, κατάφερε να βελτιώσει και την επίδοση των μαθητών. Αντίθετα, όπως έδειξε η έρευνα, η ολιστική προσέγγιση δεν μπόρεσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν και τους μαθητές τους. Συνεπώς κάποιος θα πρέπει να είναι προσεκτικός και να μην εξετάζει μόνο αν κάποιος παρακολούθησε προγράμματα επιμόρφωσης αλλά περισσότερο το είδος των επιμορφωτικών προγραμμάτων και την επίδραση τους στην επαγγελματική του εξέλιξη, αφού η απλή παρακολούθηση των επιμορφώσεων χωρίς την εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης δεν οδηγεί απαραίτητα στην επαγγελματική εξέλιξη.

Ταυτόχρονα χρειάζεται να αναγνωρίσει κάποιος τις δυσκολίες που υπάρχουν στην αξιοποίηση τέτοιων προγραμμάτων για σκοπούς συγκριτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η οποία είναι και η κύρια ενασχόληση της επιτροπής μας. Για να μπορέσουμε να εκμεταλλευτούμε τέτοια προγράμματα θα πρέπει πρώτα να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που αφορούν την πολιτική διάσταση της αξιολόγησης.

Τέλος, θα ήθελα να χαιρετίσω και πάλι ως εκπρόσωπος της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο Κύπρου επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη διάχυση των αποτελεσμάτων του εν λόγω ερευνητικού προγράμματος πέραν από τη δημοσίευση κάποιων ερευνητικών άρθρων και στην ενημέρωση όχι μόνο του Υπουργείου Παιδείας και των εκπαιδευτικών οργανώσεων αλλά και της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. Με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζει το ρόλο που διαδραματίζει και η δική μας επιτροπή στην επίτευξη υψηλότερων μαθησιακών επιτευγμάτων αφού είναι κάτι το οποίο φαίνεται και στο δυναμικό μοντέλο στο επίπεδο του συστήματος.

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Γιαννάκης Γιαννάκης
Πρώτος Λειτουργός Εκπαίδευσης,
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Ξεκινώντας από τα *θετικά στοιχεία της έρευνας*, τα σημαντικότερα απαριθμούνται πιο κάτω:

1. Αναζητά συνδέσεις ανάμεσα στη θεωρία (δηλαδή τη μοντελοποίηση και κατανόηση της αποτελεσματικότητας) και στην πράξη.
2. Ασχολείται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εξετάζει δυνατότητες σύζευξης με την έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.
3. Εστιάζεται σε διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών που εμφανίζονται σε όλα τα μαθήματα, ανεξάρτητα από τη μέθοδο διδασκαλίας που κανείς χρησιμοποιεί.
4. Λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές ανάγκες για βελτίωση του κάθε εκπαιδευτικού.
5. Το κάθε σχολείο αντιμετωπίζεται ως διαφορετικός οργανισμός με συγκεκριμένες ανάγκες και επομένως με ειδικούς στόχους για βελτίωσή του.

Στη συνέχεια, και αναφορικά με τους *παράγοντες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, είναι σημαντικό να λεχθεί αρχικά ότι η έρευνα στάθηκε ιδιαίτερα σε δύο συγκεκριμένες πτυχές της εκπαίδευσης: στην ποιότητα της διδασκαλίας και στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Επιπρόσθετα, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, αφού μέσα από αυτή τη διαδικασία αναμένεται να εντοπιστούν οι ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε σχολείου. Συνεπώς, σήμερα τα σχολεία ετοιμάζουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς το *Σχέδιο Βελτίωσης της Μονάδας* και προχωρούν στην υλοποίησή του. Όμως, χρειάζεται η υιοθέτηση συγκεκριμένης πολιτικής στο θέμα τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως προβλέπεται και στα Νέα Σχέδια Αξιολόγησης. Απαιτείται, παράλληλα, να υπάρξει συστηματική και επιστημονική επιμόρφωση των επιθεωρητών και διευθυντών με τον καθορισμό κριτηρίων αναφορικά με την πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον, έτσι όπως παρουσιάζεται στην έρευνα του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ).

Περαιτέρω, όσον αφορά στους σημαντικότερους *παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της τάξης (εκπαιδευτικού)*, η έρευνα του ΔΜΕΑ

αποδίδει ορθά μεγάλη σημασία στις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (δόμηση μαθήματος, προσανατολισμός, τεχνικές ερωτήσεων, διαχείριση διδακτικού χρόνου, αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητών, διαχείριση απειθαρχίας κ.ά.), που εμφανίζονται σε όλα τα μαθήματα ανεξάρτητα από τη μέθοδο διδασκαλίας. Με την αναφορά στη *Δόμηση* και στον *Προσανατολισμό* αποδίδεται μεγάλη σημασία στη στοχευμένη οργάνωση των μαθημάτων και στην ανάγκη να γνωρίζουν εκπαιδευτικοί και μαθητές *πώς και γιατί* γίνεται κάτι στο μάθημα και *το σκοπό* για τον οποίο επιλέγεται μια δραστηριότητα. Η βελτίωση στις διδακτικές δεξιότητες επιτυγχάνεται δύσκολα και με επίμονη προσπάθεια, από ό, τι οι εισηγήσεις που αφορούν στην εφαρμογή μεθόδων και την υιοθέτηση διάφορων άλλων στοιχείων.

Σημαντικό σημείο αποτελεί, επίσης, και η *παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου* που επιτελείται στις τάξεις και των προσπαθειών που γίνονται για βελτίωση. Η ποιότητα διδασκαλίας και η προσπάθεια για βελτίωση της εργασίας των εκπαιδευτικών ήταν πάντα στο επίκεντρο της προσπάθειας τόσο των διευθυντών όσο και των επιθεωρητών και η παρακολούθηση των μαθημάτων γίνεται, συνήθως, με τη χρήση ενός εντύπου (παράδειγμα φαίνεται πιο κάτω), στο οποίο σημειώνονται κυρίως τα θετικά στοιχεία της εργασίας του εκπαιδευτικού. Η ετοιμασία εντύπων καταγραφής παρατηρήσεων για τα μαθήματα, αλλά και η όλη προσέγγιση της επίσκεψης στις τάξεις για παρακολούθηση του έργου που επιτελείται, αλλά και ο τρόπος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς γίνεται σήμερα με βάση τις εμπειρίες των παλαιότερων επιθεωρητών και με την πρωτοβουλία των ίδιων.

ΑΡ. ΦΑΚ.:	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:	
ΘΕΣΗ:	ΕΚΘΕΣΗ: Α - Β	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: 1 ^ο 2 ^ο 3 ^ο 4 ^ο

1^ο ΕΠΙΣΚΕΨΗ	ΗΜΕΡΟΜ.:	ΜΕΡΑ:	ΠΕΡΙΟΔΟΣ:
ΤΑΞΗ:	ΜΑΘΗΜΑ:	ΘΕΜΑ:	
Σχόλια:			
Εισηγήσεις:			

2^ο ΕΠΙΣΚΕΨΗ	ΗΜΕΡΟΜ.:	ΜΕΡΑ:	ΠΕΡΙΟΔΟΣ:
ΤΑΞΗ:	ΜΑΘΗΜΑ:	ΘΕΜΑ:	
Σχόλια:			
Εισηγήσεις:			

3^ο ΕΠΙΣΚΕΨΗ	ΗΜΕΡΟΜ.:	ΜΕΡΑ:	ΠΕΡΙΟΔΟΣ:
ΤΑΞΗ:	ΜΑΘΗΜΑ:	ΘΕΜΑ:	
Σχόλια:			
Εισηγήσεις:			

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ - ΠΡΟΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

1. Ημερήσιος προγραμ. () - Στόχοι: σαφείς, διαβαθμισμένοι			
2. Συνάφεια δραστηριοτήτων με μαθησιακούς στόχους			
3. Εποπτικά/ διδακτικά μέσα - Πρακτικοποίηση της εργασίας			
4. ΤΠΕ: projector, laptop, Η/Υ, διαδραστικός, ραδιοκασετόφωνο, βίντεο			
5. ΦΕ (σκοπιμότητα, ποιότητα)			

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

1. Στάδια διδασκαλίας: αφόρμηση, κύριο μέρος, επαναφορά-ολοκλήρ.			
2. Χρήση σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας: - Συνεργατική/ Ομαδοκεντρική προσέγγιση - Διερευνητική (χρήση πηγών) - Διαθεματική προσέγγιση (project)			
3. Εναλλαγή τρόπων εργασίας (ατομική, ομαδική, με όλη την τάξη)			
4. Διαφοροποίηση διδασκαλίας - Εξατομικευμένη εργασία			
5. Καλλιέργεια δεξιοτήτων (γνωστικές, μεταγνωστικές) και στάσεων			
6. Εφαρμογή στοιχείων των ΝΑΠ (κριτικός γραμματισμός, μπόλιασμα)			

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟΧΩΝ - ΕΛΕΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

1. Συντρέχουσα αξιολόγηση - Αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση			
2. Δοκίμιο αξιολόγησης (ποιότητα, διαβάθμιση ασκήσεων)			
3. Έλεγχος γραπτών εργασιών: βιβλία (), τετράδια () - Συγκεκριμένα, παρωθητικά σχόλια - Ανατροφοδότηση - Καλαισθητά τετράδια - Αξιοποίηση λευκών σελίδων (κολλήματα)			

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

1. Επικέντρωση στη σημαντική γνώση (πιυρηνικές γνώσεις, δεξιότη.)			
2. Ορθή διαχείριση διδακτικού χρόνου - Κατάλληλος ρυθμός μαθήματ.			
3. Γλωσσική, εκφραστική ικανότητα - Σαφήνεια επεξηγήσεων/ οδηγιών			
4. Δεξιάτητα υποβολής ερωτήσεων και διαχείρισης απαντήσεων			
5. Πρόκληση ενδιαφέροντος, προβληματισμός - Ενεργός συμμετοχή π.			
6. Διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών - Ευελιξία, επινοητικότητα			

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΑΞΗΣ

1. Δεκαπενθήμερο σχέδιο εργασίας (ύλη, στόχοι, δραστηριότητες)			
2. Τήρηση αρχείου αξιολόγησης - Αξιοποίησή του			

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

1. Καλαίσθητη εμφάνιση - Πινακίδες (επικαιρότ., κανόνες, εργασίες π.)			
2. Διαρρύθμιση (ευέλικτη) θρανίων - Γωνιές μάθησης, κέντρα ενδιαφ.			

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ - ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΑΣΚ.-ΜΑΘΗΤΩΝ

1. Μορφή διοίκησης (αυταρχική, δημοκρατική, χαλαρή) - Πειθαρχία			
2. Ανάθεση υπευθυνοτήτων - Συντονισμός/ έλεγχος (δεξιότ. ρουτίνας)			
3. Ευχάριστη και δημιουργική ατμόσφαιρα (τόνος φωνής, χιούμορ)			
4. Θετική ενίσχυση μαθητών (έπαινος, ενθάρρυνση, συναισθ. στήριξη)			

Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη για συστηματική και καλά οργανωμένη επιμόρφωση των επιθεωρητών και των διευθυντών στον τομέα αυτό. Χρειάζεται να τροχοδρομηθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πρόγραμμα συστηματικής επιμόρφωσης των επιθεωρητών και των διευθυντών όσον αφορά στον τρόπο παρακολούθησης μαθημάτων, στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, στην ετοιμασία κριτηρίων παρακολούθησης κτλ. Επιπλέον, τα πορίσματα σημαντικών ερευνών, όπως αυτής του ΔΜΕΑ, θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε τέτοιες επιμορφώσεις. Ακόμη, στους Περί Εκπαιδευτικών

Λειτουργιών (Επιθεώρηση και Αξιολόγηση) Κανονισμούς του 1976 (σ. 188 στο σχετικό βιβλίο της ΟΕΛΜΕΚ) αναφέρεται ότι ο Επιθεωρητής είναι φορέας της εκπαιδευτικής πολιτικής στα σχολεία, μεταφέρει στην προϊσταμένη αρχή τις απόψεις και εισηγήσεις των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικά θέματα και ενεργεί σαν σύνδεσμος μεταξύ των σχολείων και της προϊσταμένης αρχής. *Ο κύριος ρόλος του είναι αυτός του καθοδηγητή, συμβούλου και εμπνευστή.* Αυτός παρέχει στο διδακτικό προσωπικό πάσα αναγκαία βοήθεια στην εργασία του και ... εκθέτει περί του έργου του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού. Άρα, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται με ενσυναίσθηση, αλλά και από άρτια επιμορφωμένους λειτουργούς. Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα βοηθήσουν πολύ στην κατεύθυνση αυτή, αφού οι δυνατότητες αξιοποίησής τους είναι πολλές.

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

*Φίλιος Φυλακτού
Πρόεδρος ΠΟΕΔ*

Αρχικά θα ήθελα να συγχαρώ και εγώ με τη σειρά μου ως πρόεδρος της ΠΟΕΔ την ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Κύπρου που εργάστηκε για τη διεξαγωγή του ερευνητικού προγράμματος «*Ανάπτυξη θεωρητικού σχήματος κατανόησης της ποιότητας στην εκπαίδευση: Εγκυροποίηση του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας*» και για τη διοργάνωση αυτού του συνεδρίου που έχει ως σκοπό την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων σε εκπροσώπους των σχολείων και εκπροσώπους του ΥΠΠ, της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας και των εκπαιδευτικών οργανώσεων. Είναι πολύ σημαντικό να γίνονται τέτοια προγράμματα που να βοηθούν τον εκπαιδευτικό να γίνεται καλύτερος και με την επαγγελματική του εξέλιξη να βελτιώνει και τις επιδόσεις των μαθητών του, αφού ο τελικός σκοπός όλων μας είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επίσης είναι πολύ σημαντικό να αξιοποιούνται τα πορίσματα των ερευνών που δείχνουν ποιοι παράγοντες μπορούν να βελτιώσουν το έργο του εκπαιδευτικού και να τον βοηθήσουν να εξελιχθεί, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο επίσης τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών να αξιοποιούνται για τη χάραξη πολιτικής σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών η οποία να χαρακτηρίζεται από ξεκάθαρες θέσεις και προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Επίσης το πρόγραμμα επιμόρφωσης που εφαρμόστηκε είχε επιτυχία στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών καθώς στηρίχθηκε στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Η ΠΟΕΔ υποστηρίζει ως οργάνωση την αξία της διαμορφωτικής αξιολόγησης έναντι της συγκριτικής, αφού μπορεί να εντοπίσει τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών και χωρίς να προκαλεί οποιοδήποτε άγχος, να συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων. Ο συνεργατικός χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης μειώνει το άγχος των εκπαιδευτικών ενώ ταυτόχρονα αυξάνει τη διάθεση τους για βελτίωση. Έτσι, προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια στην κάλυψη των αδυναμιών των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση των δυνατοτήτων τους. Έτσι σε αυτό το πρόγραμμα, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας προσέφεραν τη στήριξη τους στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ως φίλοι και όχι ως εξωτερικοί αξιολογητές που ήρθαν να βαθμολογήσουν ή να αναδείξουν απλώς τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών.

Προσωπικά πιστεύω ότι σε αυτό το σημείο εδράζεται και μεγάλο μέρος της επιτυχίας του προγράμματος.

Παράλληλα, ένα από τα σημαντικότερα και θετικότερα στοιχεία του προγράμματος επιμόρφωσης που έγινε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι το γεγονός ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν σε εθελοντική βάση. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν δηλώσει οι ίδιοι ενδιαφέρον έχοντας οι ίδιοι την επιθυμία να εξελιχθούν ως επαγγελματίες. Αυτό ενισχύει την αφοσίωσή τους στο πρόγραμμα και την υιοθέτηση των εισηγήσεων της ερευνητικής ομάδας αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν τα περιθώρια που έχουν για βελτίωση και τη σημασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στην επίδοξη των μαθητών τους.

Τέλος, πρέπει να τονισθεί ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης προσφερόταν σε ενδοσχολική βάση. Εμείς ως οργάνωση θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι η επιμόρφωση γινόταν στη σχολική μονάδα γιατί ήταν ένας παράγοντας ο οποίος διευκόλυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τέτοιου είδους προγράμματα χρειάζεται να γίνονται γιατί με αυτό τον τρόπο τονίζεται τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, ακόμη και αν σε ένα σχολείο δεν συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, το κέρδος που έχει το σχολείο είναι μεγαλύτερο από ότι αν το πρόγραμμα επιμόρφωσης προσφέρεται εκτός σχολείου. Αυτό συμβαίνει αφού ακόμη και αν κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν επιλέξουν να συμμετέχουν έχουν τη δυνατότητα να δουν τον τρόπο λειτουργίας του προγράμματος και να επηρεαστούν θετικά υιοθετώντας κάποια στοιχεία συνεργαζόμενοι με εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν.

Ολοκληρώνοντας την τοποθέτηση μου θα ήθελα να ευχαριστήσω ακόμη μια φορά εκ μέρους της ΠΟΕΔ το Πανεπιστήμιο Κύπρου που δίνει την ευκαιρία στους συνάδελφους εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται μέσα από τέτοια προγράμματα και παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές στους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Δρ. Αθηνά Μιχαηλίδου
Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Ευχαριστώ πολύ για την πρόσκληση να παρευρεθώ στο σημερινό συνέδριο αλλά και για την ευκαιρία να σχολιάσω το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα, το οποίο έχει παρουσιαστεί σήμερα. Η αναφορά μου αυτή γίνεται σε σχέση με τις προτεραιότητες και τη δράση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Η έρευνα που παρουσιάστηκε σήμερα είναι ιδιαίτερης σημασίας για μας, για διάφορους λόγους:

- φωτίζει σημαντικές πτυχές της αποτελεσματικότητας στην επιμόρφωση, σε επίπεδο εκπαιδευτικού, τάξης, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.
- προσφέρει σημαντική τεκμηρίωση καθώς και πλούσια δεδομένα για λήψη απόφασης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και
- κάνει συγκεκριμένες προτάσεις τόσο ως προς το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων, όσο κυρίως, ως προς τη μέθοδο και την εστίαση της προσφοράς αυτής.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα καταλήγει σε συμπεράσματα που μας βοηθούν σε επίπεδο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, δίνει σημαντικά στοιχεία για ενθάρρυνση δράσεων αποκεντρωμένων, ουσιαστικών, επικεντρωμένων στις ανάγκες των εκπαιδευτικών καθώς και δράσεων που τυγχάνουν στήριξης και συνεχούς παρακολούθησης από το σύστημα. Επιπλέον, σε επίπεδο πρακτικό, δίνει σαφείς κατευθύνσεις δράσης προς την ουσιαστική εμπλοκή εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων στις προσπάθειες στήριξής τους, καθώς και για το περιεχόμενο και τους στόχους της επιμόρφωσης αυτής.

Είναι έντονη σήμερα η ανάγκη για εφαρμογή δράσεων ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών οι οποίες να στηρίζονται σε γερό θεωρητικό υπόβαθρο και σχεδιάζονται στη βάση εμπειρικών δεδομένων και ερευνητικής τεκμηρίωσης. Η σύνδεση αυτή θεωρίας και πράξης επιτρέπει σε μας να αναβαθμίσουμε και να αναθεωρήσουμε πρακτικές του παρελθόντος, αλλά κυρίως να στηρίξουμε πρακτικές που δοκιμάζονται και είναι τεκμηριωμένα πετυχημένες. Οι έρευνες που διεξάγονται στο χώρο της εκπαίδευσης, μας είναι μεν χρήσιμες, αλλά οι πρακτικές, όπως αυτή που εφαρμόστηκε στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος, πραγματικά μας επιτρέπουν την ανάληψη δράσης.

Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα τονίζεται η σημασία του ίδιου του εκπαιδευτικού και των επιλογών του, αλλά και της στήριξης που πρέπει αυτός/τή να έχει από τους γύρω του (σχολική μονάδα αλλά και σύστημα). Επιζητούμε σήμερα, ένα εκπαιδευτικό ενδυναμωμένο, ευέλικτο, ο οποίος να μπορεί να δράσει αυτόνομα, έτοιμο γενικά να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής του, σεβόμενος τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του και επιδιώκοντας το μέγιστο από τον καθένα τους.

Η ικανοποίηση των πιο πάνω στόχων, σε μικρό βαθμό εξαρτάται από το περιεχόμενο και μόνο της εκπαίδευσης. Η όποια αλλαγή, η μεταρρύθμιση, έγκειται στην αλλαγή κουλτούρας, στην ενίσχυση της καινοτομίας και στην ενθάρρυνση της ουσιαστικής και σύγχρονης αποτελεσματικής διδασκαλίας μέσα στην τάξη, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων των μαθητών και του όλου σχολικού κλίματος. Ο εκπαιδευτικός είναι λοιπόν το κλειδί της επιτυχίας.

Η αποκέντρωση, η ευκαιρία για αυτοαξιολόγηση, για επαναπροσδιορισμό των αναγκών του σχολείου και γενικά ο σεβασμός των αναγκών των εκπαιδευτικών αποτελεί για μας πολύ σημαντικές παραμέτρους στο σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης στο ΠΙ. Ο σεβασμός λοιπόν στη διεθνή βιβλιογραφία, στις υποδείξεις της εκπαιδευτικής έρευνας και κυρίως η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του ΥΠΠ – ΠΙ και των πανεπιστημίων, θεωρείται επιβεβλημένη - υπάρχει και αναβαθμίζεται (μέσα από προγράμματα ευρωπαϊκά, μέσα από επιτόπιες επιμορφωτικές ή ερευνητικές δράσεις κ.ο.κ.).

Συνεπώς, τα κονδύλια που δαπανώνται για την εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε μια δύσκολη περίοδο οικονομικής στενότητας, πρέπει να επενδύονται σε στοχευμένες και αποτελεσματικές δράσεις. Μπορούμε, μέσα από την επικοινωνία της έρευνας και της πρακτικής, μέσα από τη σύζευξη των θεωρητικών μοντέλων με την εφαρμογή, να διασφαλίσουμε σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία των προσπαθειών μας.

Όπως είναι γνωστό, το ΠΙ είναι ο φορέας επιμόρφωσης του ΥΠΠ – βασικός ρόλος και αποστολή του είναι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών, όλων των βαθμίδων. Το Π.Ι. προγραμματίζει, σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τόσο σε κεντρική βάση όσο και αποκεντρωμένα (κατά επαρχία, σε δίκτυα σχολείων και κυρίως σε σχολικές μονάδες). Η προσφορά των προγραμμάτων επιμόρφωσης γίνεται κυρίως στη βάση:

- των προτεραιοτήτων που τίθενται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ)
- των εκπαιδευτικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών

- σύγχρονων προσεγγίσεων/τάσεων που παρατηρούνται στον τομέα της Εκπαίδευσης στο διεθνή επιστημονικό χώρο

Η προσπάθειά μας συνοψίζεται στο να ενδυναμώσουμε τους εκπαιδευτικούς μας μέσα από δράσεις αποκεντρωμένες, εστιασμένες στις ανάγκες τους αλλά και τις ανάγκες του σχολείου, υλοποιώντας προγράμματα σύγχρονα και αξιοποιώντας την τεχνολογία (δράσεις εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, κτλ). Γι' αυτό και καλωσορίζουμε προσπάθειες όπως η συγκεκριμένη, η οποία τροφοδοτεί και εμάς με χρήσιμα δεδομένα.

Κλείνοντας, ευχαριστώ τους ερευνητές για την όλη προσπάθεια και διαβεβαιώνω ότι ερευνητικά προγράμματα και κυρίως πιλοτικά προγράμματα του είδους που ακούσαμε σήμερα, αποτελούν για μας σημαντικά εργαλεία για δράση. Η ευελιξία στην οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων, η ολιστική προσέγγιση στην επιμόρφωση και η εστίαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες, στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αποτελεί πρακτική που ακολουθούμε πια τόσο στην αναβάθμιση και ανασχεδιασμό των προγραμμάτων μας, όσο και στο σχεδιασμό και προσφορά νέων προγραμμάτων, στηριζόμενων στις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η συνεχής αξιολόγηση και παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας των δράσεών μας θεωρείται επιβεβλημένη, σε συνεργασία και με την ενεργό εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φωτογραφίες Συνεδρίου









Πανεπιστήμιο Κύπρου
University of Cyprus



Research
Promotion
Foundation

EUROPEAN
SCIENCE
FOUNDATION