



Erasmus+

Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση [Εγχειρίδιο του ερευνητικού προγράμματος «Προώθηση της Ποιότητας και της Ισότητας στην Εκπαίδευση: Μια Δυναμική προσέγγιση Βελτίωσης της Σχολικής Αποτελεσματικότητας»] δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

*«Προώθηση της Ποιότητας και της Ισότητας στην
Εκπαίδευση: Μια Δυναμική προσέγγιση Βελτίωσης της
Σχολικής Αποτελεσματικότητας»*

Στα πλαίσια της Βασικής Δράσης 2 - Συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή καλών
πρακτικών του ERASMUS+, Τομέας: Σχολική εκπαίδευση

**Ανάπτυξη Εμπειρικά Τεκμηριωμένων Στρατηγικών και
Δράσεων για Προώθηση της Ποιότητας και της Ισότητας
στην Εκπαίδευση**

Λεωνίδας Κυριακίδης, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος
Bert Creemers, *Faculty of Behavioural and Social Sciences, University of Groningen, Ολλανδία*
Εύη Χαραλάμπους, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος

Σε συνεργασία με,

Dympna Devine, *School of Education, University College Dublin, Ιρλανδία*
Declan Fahie, *School of Education, University College Dublin, Ιρλανδία*
Catherine Merrigan, *School of Education, University College Dublin, Ιρλανδία*

Έλενα Κοκκίνου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος
Άντρια Δημοσθένους, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος

Μαργαρίτα Χριστοφορίδου, *Cyprus International Institute of Management, Κύπρος*

Ντόνα Παπαστυλιανού, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα

Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα

Γεώργιος Πασιάς, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα

Αθανάσιος Βέρδης, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα

Ασημίνα Ράλλη, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα

Ευαγγελία Τσερπέλη, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα

Panayiotis Antoniou, *Faculty of Education, University of Cambridge, Ηνωμένο Βασίλειο*
Yulia Griaznova, *Faculty of Education, University of Cambridge, Ηνωμένο Βασίλειο*
Rachael Horsman, *Faculty of Education, University of Cambridge, Ηνωμένο Βασίλειο*
Soultana Amoiridou, *Faculty of Education, University of Cambridge, Ηνωμένο Βασίλειο*

Μάριος Στυλιανίδης, *Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας Λεμεσού, Κύπρος*
Ανδρέας Κυθραιώτης, *Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας Λεμεσού, Κύπρος*
Ροδούλα Θεοδώρα, *Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας Λεμεσού, Κύπρος*
Ανδρέας Θεοδωρίδης, *Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας Λεμεσού, Κύπρος*
Χρίστος Δημοσθένους, *Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας Λεμεσού, Κύπρος*

Ανδρέας Τσολάκης, *Δημοτικό Σχολείο Αγίου Δομετίου Γ', Κύπρος*
Αντουανέττα Σκορδή, *Δημοτικό Σχολείο Αγίου Δομετίου Γ', Κύπρος*
Στέλλα Ιωαννίδου, *Δημοτικό Σχολείο Αγίου Δομετίου Γ', Κύπρος*



Πανεπιστήμιο
Κύπρου



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών



UNIVERSITY OF
CAMBRIDGE



university of
 groningen



CYPRUS
INTERNATIONAL
INSTITUTE OF
MANAGEMENT



Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1: Προώθηση της ποιότητας και της ισότητας: Μια δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας

Εισαγωγή	4
Ποιότητα και ισότητα: Οι δύο διαστάσεις της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	7
Φάσεις του προγράμματος: Σχεδιασμός - Υλοποίηση - Αξιολόγηση μιας παρέμβασης για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας	8
Οι στόχοι και η δομή του εγχειριδίου	11

Κεφάλαιο 2: Η δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας: Μια ανασκόπηση

Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ): Θεωρητικό υπόβαθρο	13
Παράγοντες σε επίπεδο σχολείου: Προώθηση της ποιότητας και της ισότητας με τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης	18
Έλεγχος της εγκυρότητας του ΔΜΕΑ	29
Η δυναμική προσέγγιση για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας: Το σκεπτικό και τα βασικά στάδια	32
Η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση	36

Κεφάλαιο 3: Η αξιοποίηση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας: Μετατρέποντας την προσέγγιση σε δράσεις

Η αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου για τον εντοπισμό των προτεραιοτήτων βελτίωσης του σχολείου	39
Σχεδιασμός στρατηγικών και δράσεων για τη βελτίωση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία	44
Σχεδιασμός στρατηγικών και δράσεων για τη βελτίωση της σχολικής πολιτικής για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στο σχολείο	63
Έλεγχος της υλοποίησης της παρέμβασης και των σχεδίων δράσης	83
Κύρια συμπεράσματα που προκύπτουν από το εγχειρίδιο	89

Βιβλιογραφικές Αναφορές	91
--------------------------------	----

Επιπρόσθετο Βοηθητικό Υλικό	100
------------------------------------	-----

Παράρτημα Α: Η επίδραση των παραγόντων σε επίπεδο μαθητή στη σχολική επίδοση: Δυνατότητες προώθησης της ισότητας	101
---	-----

Κεφάλαιο 1

Προώθηση της ποιότητας και της ισότητας: Μια δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αναμένεται να επιτύχει υψηλά αποτελέσματα σε διάφορες θεματικές περιοχές και τομείς της μάθησης. Παρ'όλα αυτά, διεθνείς έρευνες αξιολόγησης δείχνουν ότι στην Ευρώπη περίπου το 20% των νέων δε διαθέτουν τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά. Για παράδειγμα, η πρόσφατη μελέτη της PISA αποκάλυψε ότι το 22% των Ευρωπαίων μαθητών έχουν χαμηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά. Η μελέτη έδειξε, επίσης, ότι ένας μαθητής 15 ετών ο οποίος προέρχεται από ένα σχετικά μειονεκτικό οικογενειακό περιβάλλον είναι 2,37 φορές πιο πιθανό να έχει χαμηλή επίδοση (η βαθμολογία του είναι κάτω από το επίπεδο 2 που μετρά τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά) από έναν μαθητή που προέρχεται από μια εύπορη οικογένεια (βλ. OECD, 2012). Η PISA αναφέρει, επίσης, ότι το 40% της διακύμανσης στις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά βρίσκεται ανάμεσα στα σχολεία της ίδιας χώρας. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην επίδοση των μαθητών που φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία της ίδιας χώρας. Ως εκ τούτου, απαιτούνται παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου οι οποίες να αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επίσης, η έρευνα δείχνει ότι οι παρεμβάσεις στήριξης σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ισχυρότερες επιδράσεις από τις παρεμβάσεις που αφορούν στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η εξέταση προγραμμάτων αποτελεσματικότητας, που εστιάζουν στη βελτίωση της επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χαμηλές βασικές δεξιότητες, δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολείου είναι περισσότερο αποτελεσματικές (Creemers & Kyriakides, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν ερευνητικό πρόγραμμα έχει ως στόχο να στηρίξει τα δημοτικά σχολεία ώστε να χρησιμοποιήσουν μια ερευνητικά τεκμηριωμένη και θεωρητικά θεμελιωμένη προσέγγιση για να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται σε ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο προτείνει μια δυναμική προσέγγιση στη λειτουργία και τις επιδράσεις της εκπαίδευσης και η οποία αναφέρεται σε παράγοντες που

λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα (π.χ., μαθητής, τάξη, σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα) και που αναγνωρίζονται ως σημαντικά για την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται με συντομία το *Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)* και γίνεται μία λεπτομερής περιγραφή των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου. Δεδομένου ότι το ΔΜΕΑ είναι πολυεπίπεδο από τη φύση του, στο Παράρτημα Α παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τους παράγοντες στο επίπεδο του μαθητή οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την προώθηση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι διάφορες εθνικές και διεθνείς έρευνες (συμπεριλαμβανομένης μιας Ευρωπαϊκής έρευνας) παρέχουν εμπειρική υποστήριξη στην εγκυρότητα του μοντέλου και δείχνουν ότι οι παράγοντες του ΔΜΕΑ σχετίζονται με την πρόοδο των μαθητών σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Στο Κεφάλαιο 2, οι αναγνώστες με ειδικό ενδιαφέρον για την εγκυρότητα του ΔΜΕΑ μπορούν να βρουν πληροφορίες σχετικά με τις έρευνες αυτές. Συνεπώς, τα σχολεία σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές, θα ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και δράσεις, χρησιμοποιώντας τη *Δυναμική Προσέγγιση Βελτίωσης της Σχολικής Αποτελεσματικότητας (Dynamic Approach to School Improvement)* (Creemers & Kyriakides, 2012) και προσαρμόζοντάς την στο ειδικό πλαίσιο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Ως εκ τούτου, η τελευταία ενότητα του Κεφαλαίου 2 παρουσιάζει μια επισκόπηση της προσέγγισης αυτής η οποία βασίζεται στην υπόθεση ότι όλοι οι φορείς του σχολείου θα πρέπει να συνεργάζονται στενά με μια *Συμβουλευτική και Ερευνητική ομάδα (Advisory & Research Team [A&RTeam])* ώστε:

- 1. Να συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με τη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου και τον προσδιορισμό των προτεραιοτήτων βελτίωσης:** Η ερευνητική ομάδα θα παρέχει υποστήριξη στα σχολεία για να μπορέσουν να διαμορφώσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης. Οι εμπλεκόμενοι σχολικοί φορείς θα συζητήσουν τα πορίσματα της αυτοαξιολόγησης και θα αποφασίσουν κατά πόσον τα σχέδια δράσης τους θα περιλαμβάνουν μία προτεραιότητα ή έναν συνδυασμό προτεραιοτήτων σχετικά με τους παράγοντες που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό πλαίσιο (ΔΜΕΑ).
- 2. Να σχεδιάσουν στρατηγικές και σχέδια δράσης για τη βελτίωση του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τις εισηγήσεις της βιβλιογραφίας σχετικά με την προώθηση της**

ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση: Τα σχολεία (σε συνεργασία με την ερευνητική ομάδα) αναμένεται να αντλήσουν στοιχεία από τη βιβλιογραφία σχετικά με τους παράγοντες που πρέπει να βελτιωθούν και να αναπτύξουν ανάλογα στρατηγικές και σχέδια δράσης.

- 3. Να παρακολουθούν την εφαρμογή του σχεδίου βελτίωσης, μέσω της ανάπτυξης μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης:** Ως αποτέλεσμα της εφαρμογής διαμορφωτικών μηχανισμών αξιολόγησης και της συλλογής δεδομένων, τα συμβαλλόμενα μέρη του σχολείου μπορούν να εντοπίσουν περαιτέρω τρόπους βελτίωσης των σχεδίων δράσης που ανέπτυξαν. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ατόμων που συμμετέχουν σε κάθε δράση καθώς και την ικανότητά τους να την εφαρμόσουν, μπορούν να γίνουν διορθωτικές ενέργειες. Μέσω αυτής της διαδικασίας δημιουργείται ένας μηχανισμός αυτοαξιολόγησης.
- 4. Να αξιολογηθεί η επίδραση της προσέγγισης αυτής:** Τέλος, τα συμβαλλόμενα μέρη του σχολείου και η ερευνητική ομάδα θα αξιολογήσουν την επίδραση της εφαρμογής των στρατηγικών και δράσεων και θα προσδιορίσουν κάτω από ποιες συνθήκες η χρήση μιας εμπειρικά τεκμηριωμένης και θεωρητικά θεμελιωμένης προσέγγισης μπορεί να μειώσει τον αριθμό των μαθητών με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις.

Δεδομένου ότι τα παιδιά σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, εξετάζουμε κατά πόσον η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στα συγκεκριμένα σχολεία και να συμβάλλει στην προώθηση της ποιότητας, αλλά και της ισότητας στην εκπαίδευση διερευνώντας το βαθμό στον οποίο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μειώσουν αδικαιολόγητες διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο επόμενο μέρος του κεφαλαίου, επεξηγούνται περαιτέρω οι έννοιες της *ποιότητας* και της *ισότητας*. Η βασική θεωρητική παραδοχή του προγράμματος αυτού είναι ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία κλείνοντας το χάσμα των μαθησιακών διαφορών μεταξύ των μαθητών σε σχέση με το υπόβαθρό τους, ιδιαίτερα τις ικανότητές τους και την κοινωνικο-πολιτισμική κατάσταση της οικογένειάς τους. Κατά συνέπεια, το πρόγραμμα αυτό επιδιώκει να αναπτύξει μια δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας και να αξιολογήσει την επίδρασή της τόσο στην προώθηση της προόδου των μαθητών (ποιότητα) όσο και στη μείωση αδικαιολόγητων διαφορών στα μαθησιακά αποτελέσματα (ισότητα).

Ποιότητα και ισότητα: Οι δύο διαστάσεις της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας

Το μέρος αυτό παρουσιάζει τις έννοιες της *ποιότητας* και της *ισότητας*. Τα σχολεία είναι πρωτίστως χώροι όπου συντελείται η μάθηση. Συνεπώς, οι κύριοι στόχοι της εκπαίδευσης είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και κατά συνέπεια η ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα μπορεί να συμβάλλει στον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν τα αποτελέσματα των μαθητών. Ως εκ τούτου, ο όρος μαθησιακά αποτελέσματα χρησιμοποιείται με την ευρύτερη έννοια και τόσο η ποιότητα όσο και η ισότητα αντιμετωπίζονται ως κριτήρια για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. Στη διάσταση της *ποιότητας*, εξετάζεται η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου ως προς τα επιτεύγματα των μαθητών του στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα (Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010). Από την άλλη, η *ισότητα* νοείται ως ο βαθμός στον οποίο τα άτομα μπορούν να επωφεληθούν από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, όσον αφορά στις ευκαιρίες, στην πρόσβαση, στην αντιμετώπιση και στα αποτελέσματα. Τα συστήματα ισότητας διασφαλίζουν ότι τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης είναι ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και από άλλους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε μειονεκτική θέση σε σχέση με την εκπαίδευση. Επίσης, διασφαλίζουν ότι η αντιμετώπιση ανταποκρίνεται στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των ατόμων. Έτσι, η διάσταση της ισότητας μπορεί να αξιολογηθεί με την εξέταση του βαθμού στον οποίο σχολεία και εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να μειώσουν τις αδικαιολόγητες διαφορές στα αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η ισότητα θεωρείται ότι σχετίζεται με τη δικαιοσύνη, που σημαίνει ότι τα προσωπικά ή κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η εθνική καταγωγή ή το οικογενειακό υπόβαθρο δε θα πρέπει να είναι εμπόδια για την εκπαιδευτική επιτυχία. Επομένως, χρησιμοποιείται ένας ειδικός δείκτης για τη μέτρηση της ισότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικών/σχολείου/χώρας, ο οποίος επικεντρώνεται στην επίδραση που έχει το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (KOE) στην επίδοση των μαθητών (βλ. Field, Kuczera, & Pont, 2007). Υποστηρίζεται ότι *δίκαια εκπαιδευτικά συστήματα είναι εκείνα όπου το KOE έχει σχετικά μικρή επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα*. Κάποιος θα μπορούσε, συνεπώς, να αξιολογήσει μια παρέμβαση με στόχο την προώθηση της ισότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας διερευνώντας το βαθμό στον οποίο έχει μειωθεί η επίδραση του KOE στα μαθησιακά επιτεύγματα σε κάθε συμμετέχον σχολείο.

Στο επόμενο μέρος αυτού του εισαγωγικού κεφαλαίου, αναφέρονται οι φάσεις υλοποίησης του προγράμματος για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου να κατανοήσουν το σκεπτικό της παρέμβασης που εφαρμόζεται στο πρόγραμμα αυτό, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να σχεδιαστούν, να εφαρμοστούν και να αξιολογηθούν οι στρατηγικές και δράσεις βελτίωσης του κάθε σχολείου.

Φάσεις του προγράμματος: Σχεδιασμός - Υλοποίηση - Αξιολόγηση μιας παρέμβασης για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας

Πιο κάτω αναφέρονται λεπτομερώς οι φάσεις του προγράμματος, τι έχει ήδη ολοκληρωθεί καθώς και τι αναμένεται να υλοποιηθεί σε αυτή τη σχολική χρονιά. Μέχρι τώρα, έχουμε αναπτύξει και εγκυροποιήσει μια σειρά εξισωμένων *δοκιμίων αξιολόγησης στα Μαθηματικά* (battery of tests) τα οποία θα χορηγηθούν σε όλους τους μαθητές των Δ', Ε' και Στ' τάξεων στην αρχή του σχολικού έτους 2015-2016. Έχουμε επίσης, αναπτύξει και εγκυροποιήσει ένα *ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς* με ερωτήματα που αφορούν στην πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και στο περιβάλλον μάθησης του σχολείου. Με τη χορήγηση αυτού του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, εμείς θα σας βοηθήσουμε να εντοπίσετε την/τις περιοχή/ες βελτίωσης στην/ις οποία/ες μπορεί να βασιστεί η παρέμβαση στο σχολείο σας. Συγκεκριμένα, με αυτήν την αρχική μέτρηση των παραγόντων του σχολείου, θα εντοπίσουμε δύο ή τρεις βασικούς τομείς στους οποίους υπάρχει σημαντικό περιθώριο βελτίωσης για το σχολείο σας. Στη συνέχεια, θα σας σταλεί μια σύντομη έκθεση στην οποία θα παρουσιάζονται οι τομείς αυτοί (Οκτώβριος 2015).

Στη δεύτερη φάση του προγράμματος, με την ενεργό συνεργασία σας, σκοπεύουμε να αναπτύξουμε από κοινού το σχέδιο δράσης για την παρέμβαση, αλλά και την πολιτική του σχολείου σας. Πιστεύουμε ότι οι προτάσεις μας σχετικά με τους τομείς του σχολείου σας που χρήζουν βελτίωσης, μπορεί να σας βοηθήσουν να αναπτύξετε την πολιτική του σχολείου σας και τις στρατηγικές και δράσεις για την προώθηση της μάθησης καθώς και να βοηθήσουν τους μαθητές με πολύ χαμηλές επιδόσεις να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στα Μαθηματικά.

Στο τέλος του προγράμματος και μετά την υλοποίηση των στρατηγικών και δράσεων για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στα Μαθηματικά, θα διεξαχθούν τελικές μετρήσεις.

προκειμένου να εξετάσουμε την επιτυχία του προγράμματος. Με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών και της σειράς των εξισωμένων δοκιμίων στους μαθητές του σχολείου σας, θα υπολογίσουμε μαζί την πρόοδο που έχει κάνει το σχολείο σας σε σχέση με **τα μαθησιακά αποτελέσματα στα Μαθηματικά, την πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και την ποιότητα του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου (ΜΠΣ)**. Με τη σύγκριση των τελικών μετρήσεων σε σχέση τις αρχικές μετρήσεις (αυτές δηλαδή, που λήφθηκαν πριν από την εφαρμογή της παρέμβασης) θα είμαστε σε θέση να μετρήσουμε τα αποτελέσματα των προσπαθειών μας και τις επιπτώσεις των στρατηγικών και δράσεων για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στα Μαθηματικά στο σχολείο σας. Για να έχετε επιτυχία κατά την εφαρμογή των σχεδίων σας, όπως ίσως γνωρίζετε από την εμπειρία σας, τα ακόλουθα στοιχεία θα πρέπει να ενσωματωθούν στις στρατηγικές και στις δράσεις σας για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας:

- Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να συμφωνήσει ότι το σχολείο τους μπορεί να γίνει ένα πιο δίκαιο μέρος όπου το υπόβαθρο των μαθητών (ΚΟΕ, φύλο, εθνικότητα) δεν αποτελούν εμπόδια για τη μάθηση. Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίζεται η συναίνεση σχετικά με τη σημασία του γενικού στόχου αυτής της παρέμβασης (δηλαδή, την προώθηση όχι μόνο της ποιότητας αλλά και της ισότητας). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να έχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως του ΚΟΕ, του φύλου και της εθνικότητάς τους. Την ίδια στιγμή, θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν το πώς και το γιατί οι παράγοντες του υποβάθρου των μαθητών έχουν επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών και με βάση αυτό να προσφέρουν ειδική στήριξη σε αυτή την ομάδα μαθητών.
- Οι ερευνητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα μπορούν να στηρίζουν την προσπάθειά σας για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας κατά το σχεδιασμό, την εφαρμογή και τον αναστοχασμό σχετικά με τις στρατηγικές και τις δράσεις σας. Στην πραγματικότητα, θα είναι ενεργοί συμμετέχοντες στην παροχή συμβουλευτικής βοήθειας με βάση τα ερευνητικά δεδομένα και την ερμηνεία των δεδομένων της αξιολόγησης. Επιπλέον, η ερευνητική ομάδα θα είναι διαθέσιμη για να παρέχει προτάσεις, να ανταλλάξει ιδέες μαζί σας και να συζητά τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσετε κατά την εφαρμογή των στρατηγικών και σχεδίων δράσης σας, ώστε να διευκολύνει τα σχέδιά σας για την περαιτέρω ανάπτυξη της πολιτικής και

των δράσεων σας για τη βελτίωση της διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου σας.

- Οι συμβαλλόμενοι σχολικοί φορείς θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων και των μαθητών, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους. Με τον τρόπο αυτό, οι προσδοκίες των γονέων και τα κίνητρα των μαθητών θα αυξηθούν και οι δράσεις για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σπιτιού μπορεί να αναληφθούν και από τους δύο γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Επιπλέον, η παρέμβαση στο σχολείο θα εξετάσει τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των γονέων και των μαθητών σχετικά με το πώς μπορεί να προωθηθεί η ποιότητα και η ισότητα και θα καταρτίσει στρατηγικές και δράσεις που θα λαμβάνουν υπόψη τις ανησυχίες τους. Επιπλέον, το σχολείο μπορεί να ενθαρρύνει τους γονείς να συνεισφέρουν στην υλοποίηση των δράσεων και των στρατηγικών που υποστηρίζονται από όλη τη σχολική κοινότητα.
- Για να διευκολυνθεί η επικοινωνία του σχολείου σας μαζί μας, σας προτείνουμε να ορίσετε ένα μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού ή της διευθυντικής ομάδας του σχολείου σας το οποίο θα ενεργεί ως **συντονιστής** για την υλοποίηση των δράσεων. Με τον τρόπο αυτό, θα είναι πιο εύκολο να σας ενημερώνουμε και να σας βοηθάμε οποιαδήποτε στιγμή χρειάζεστε υποστήριξη. Επιπλέον, δεδομένου ότι δεν θα είναι δυνατό για μας να παρευρισκόμαστε κάθε μέρα στο σχολείο σας, συνιστούμε ο συντονιστής να κρατά ένα ημερολόγιο ή οποιοδήποτε άλλο αρχείο το οποίο θα διευκολύνει την ενημέρωσή μας σχετικά με την όλη διαδικασία της εφαρμογής των στρατηγικών και δράσεων βελτίωσης (βλ., επίσης, Πίνακα 4 στο Κεφάλαιο 3). Προφανώς, δεν είναι απαραίτητο για τον συντονιστή να σημειώνει την καθημερινή πρόοδό σας, αλλά να αναφέρει τα γεγονότα εκείνα που είναι πολύ σημαντικά για την επιτυχία της παρέμβασης (π.χ., τυχόν προβλήματα που προκύπτουν, τις δυσκολίες, τα επιτεύγματα, τις παρατηρήσεις, τους δισταγμούς). Μπορείτε να μοιραστείτε αυτά τα γεγονότα μαζί μας και μπορούμε να σας βοηθήσουμε στις προσπάθειές σας να επαναπροσδιορίσετε τις στρατηγικές και τις ενέργειές σας ώστε να γίνουν πιο σχετικές με το πλαίσió σας και εφικτές στην εφαρμογή τους.
- Αναμένεται ότι θα συσταθεί ένα δίκτυο μεταξύ των σχολείων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό, θα είστε σε θέση να ανταλλάζετε ιδέες και εμπειρίες για το τι

φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικό κατά τις προσπάθειές σας να ανταποκριθείτε στις μαθησιακές ανάγκες των διαφόρων ομάδων των μαθητών (με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους). Επιπλέον, μπορείτε να ζητήσετε προτάσεις σχετικά με το πώς να αντιμετωπίσετε εμπόδια και συγκεκριμένες πρακτικές δυσκολίες που θα εμφανιστούν κατά την εφαρμογή των στρατηγικών και δράσεων σας για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας.

Οι στόχοι και η δομή του εγχειριδίου

Σε αυτό το εγχειρίδιο, παρατίθενται εισηγήσεις στα σχολεία σχετικά με το πώς μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με την ποιότητα και την ισότητα βασιζόμενοι σε μια ερευνητικά τεκμηριωμένη και θεωρητικά θεμελιωμένη προσέγγιση. Οι εισηγήσεις αυτές βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος και των ερευνητικών δεδομένων που υποστηρίζουν τις βασικές υποθέσεις της δυναμικής θεωρίας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Έτσι, ο κύριος στόχος του εγχειριδίου αυτού είναι να ενθαρρύνει τους αναγνώστες (εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, γονείς, φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, και ερευνητές), όταν έχουν να αντιμετωπίσουν διαφορετικές προκλήσεις, να αξιοποιούν τα συμπεράσματα της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ), όπως αυτή περιγράφεται στο ΔΜΕΑ, και να ενεργούν με ευελιξία στη χρήση της δυναμικής προσέγγισης για να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν τις πολιτικές και τα σχέδια δράσης για την προώθηση της ποιότητας και την ισότητας στην εκπαίδευση.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, το παρόν εγχειρίδιο περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο Κεφάλαιο 1 έχουμε περιγράψει το σκεπτικό του προγράμματός μας, ορίσαμε τις έννοιες της ποιότητας και της ισότητας και παρουσιάσαμε τις φάσεις υλοποίησης του προγράμματος. Στο Κεφάλαιο 2, θα αναφερθούμε στα βασικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ και στους παράγοντες αποτελεσματικότητάς που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου. Κατά την παρουσίαση των παραγόντων που περιλαμβάνονται στο μοντέλο, θα εξηγήσουμε πώς οι διάφοροι παράγοντες συμβάλλουν στη μάθηση. Δεδομένου ότι η παρέμβαση στοχεύει στην προώθηση της ισότητας, θα δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση στην επεξήγηση του πώς και του γιατί οι παράγοντες του υπόβαθρου των μαθητών επηρεάζουν τη μάθηση (βλ.

Παράρτημα Α). Επιπλέον, οι παράγοντες σε επίπεδο σχολικής μονάδας θα περιγραφούν με περισσότερες λεπτομέρειες και ιδιαίτερα σε σχέση με τις ενέργειες που μπορούν να ληφθούν για την αντιστάθμιση των διαφορών στους παράγοντες του υπόβαθρου των μαθητών και την προώθηση της ισότητας. Με τον τρόπο αυτό τονίζεται η σημασία της διαφοροποίησης, όχι μόνο στη διδασκαλία, αλλά και στη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου. Στο τελευταίο μέρος του Κεφαλαίου 2 παρουσιάζεται η δυναμική προσέγγιση, καθώς και τα κύρια στάδιά της. Τέλος, στο Κεφάλαιο 3 δίνουμε πρακτικές εισηγήσεις στα σχολεία σχετικά με το πώς μπορούν να εφαρμόσουν τη δυναμική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε στα σχολεία τις κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το πώς να θεσπίσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης για να προσδιορίσουν τις προτεραιότητες βελτίωσής τους και τους παρέχουμε οδηγίες για το πώς να αναπτύξουν στρατηγικές και δράσεις για την αντιμετώπιση αυτών των προτεραιοτήτων βελτίωσης, προκειμένου να βελτιώσουν την πολιτική του σχολείου τους για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης.

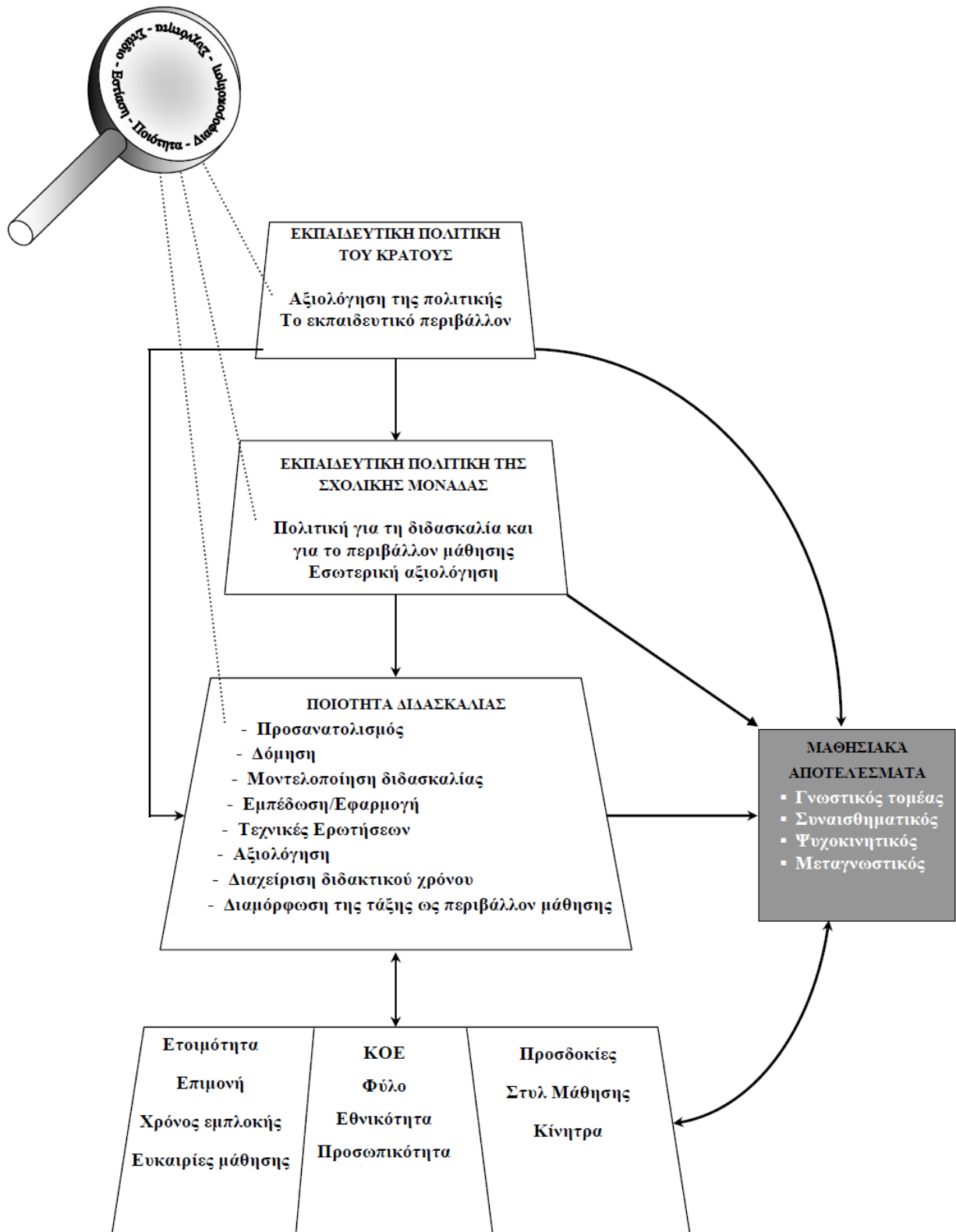
Κεφάλαιο 2

Η δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας: Μια ανασκόπηση

Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ): Θεωρητικό υπόβαθρο

Η δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει το δικό της θεωρητικό πλαίσιο το οποίο παρουσιάζεται εν συντομία σε αυτό το κεφάλαιο. Ειδικότερα, περιγράφεται το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχθηκε η ανάπτυξη του ΔΜΕΑ (Creemers & Kyriakides, 2008) και παρουσιάζονται οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και βρέθηκαν να σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου, παρουσιάζονται τα βασικά βήματα της δυναμικής προσέγγισης.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το ΔΜΕΑ είναι από τη φύση του πολυεπίπεδο μοντέλο (βλ. Διάγραμμα 1), πράγμα που σημαίνει ότι αναφέρεται σε παράγοντες που σχετίζονται με τη μάθηση και εδράζονται σε διαφορετικά επίπεδα (*μαθητή, τάξης, σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος*). Το μοντέλο έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο που να υποστηρίζει τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Η βελτίωση αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη λήψη λογικών αποφάσεων σχετικά με τη βέλτιστη προσαρμογή των παραγόντων του μοντέλου και την υπάρχουσα κατάσταση των σχολείων ή των εκπαιδευτικών συστημάτων (Creemers & Kyriakides, 2010c). Επιπρόσθετα, το ΔΜΕΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο για να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους σχολικούς φορείς (διευθυντικά στελέχη του σχολείου, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές) να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συνεπώς, το ΔΜΕΑ περιλαμβάνει πρακτικές για τα διευθυντικά στελέχη του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, καθώς είναι αυτοί που προσπαθούν να βελτιώσουν το περιβάλλον μάθησης του σχολείου, της τάξης και της οικογένειας. Επίσης, το μοντέλο, βασίζεται στην υπόθεση ότι κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο επίπεδο του σχολείου πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.



Διάγραμμα 1. Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμα του μοντέλου είναι ότι εισάγει ένα ειδικό πλαίσιο για τη μέτρηση της λειτουργίας των παραγόντων. Ειδικότερα, λαμβάνονται υπόψη πέντε διαστάσεις μέτρησης (βλ. Διάγραμμα 1): *συχνότητα, εστίαση, στάδιο, ποιότητα και διαφοροποίηση*. Η *συχνότητα* είναι ένας ποσοτικός τρόπος μέτρησης της λειτουργίας του κάθε παράγοντα αποτελεσματικότητας (η οποία γνωρίζουμε από προηγούμενες έρευνες ότι βοηθά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων), ενώ οι άλλες τέσσερις διαστάσεις εξετάζουν ποιοτικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας των παραγόντων και περιγράφουν την πολύπλοκη φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Στις επόμενες παραγράφους, εξηγούμε εν συντομία τον τρόπο με τον οποίο η κάθε διάσταση χρησιμοποιείται για να μετρήσει την επίδραση ενός παράγοντα στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η διάσταση της *συχνότητας* αφορά στο βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με ένα παράγοντα αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο ή τάξη (δηλαδή, πόσο συχνά εμφανίζεται μία δραστηριότητα). Αυτός είναι ίσως ο ευκολότερος τρόπος για να μετρηθεί η επίδραση ενός παράγοντα στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι παράγοντες μετρούνται, επίσης, λαμβάνοντας υπόψη την *εστίαση* των δραστηριοτήτων που σχετίζονται, με έναν παράγοντα. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της σχολικής πολιτικής για τη γονεϊκή εμπλοκή, η πολιτική θα μπορούσε να είναι είτε πιο *συγκεκριμένη* όσον αφορά συγκεκριμένες δραστηριότητες που αναμένεται να λάβουν χώρα (π.χ., αναφέρεται σε συγκεκριμένες ώρες που οι γονείς μπορούν να επισκεφτούν το σχολείο) είτε πιο *γενική* (π.χ., να ενημερώνουν τους γονείς ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο χωρίς να τους δίνουν συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το τι, το πώς και το πότε). Επιπρόσθετα, μια δραστηριότητα μπορεί να αναμένεται να *επιτύχει έναν ή πολλαπλούς στόχους*. Στην περίπτωση της πολιτικής του σχολείου για τη γονεϊκή εμπλοκή, οι δραστηριότητες μπορεί να περιορίζονται στην επίτευξη ενός μόνο στόχου (π.χ., οι γονείς να επισκέπτονται τα σχολεία για να πάρουν πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο των μαθητών). Από την άλλη, οι δραστηριότητες μπορεί να επιδιώκουν να επιτύχουν περισσότερους από έναν στόχους (π.χ., οι γονείς να επισκέπτονται το σχολείο για να ανταλλάξουν πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο των μαθητών και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς εντός και εκτός της τάξης). Θα πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα σε συγκεκριμένες και γενικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, οι πολύ γενικές κατευθυντήριες γραμμές για τη γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να μην είναι πολύ χρήσιμες ούτε για τους γονείς ούτε για τους

εκπαιδευτικούς στο να δημιουργήσουν καλές σχέσεις οι οποίες να μπορούν να οδηγήσουν στην ενίσχυση της μάθησης. Από την άλλη, μία πολύ συγκεκριμένη πολιτική του σχολείου όσον αφορά στις δραστηριότητες που περιλαμβάνει και τον τρόπο εφαρμογής τους μπορεί τελικά να περιορίσει την παραγωγική εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των γονέων στη δημιουργία των δικών τους τρόπων εφαρμογής της πολιτικής του σχολείου. Ομοίως, αν αναμένεται από όλες τις δραστηριότητες να επιτύχουν τον ίδιο στόχο, τότε αν και η πιθανότητα να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι υψηλή, η επίδραση αυτού του παράγοντα μπορεί τελικά να είναι μικρή λόγω του ότι δεν θα έχουν επιτευχθεί οι υπόλοιποι στόχοι. Ωστόσο, αν όλες οι δραστηριότητες αναμένεται να επιτύχουν πολλαπλούς στόχους, υπάρχει ο κίνδυνος συγκεκριμένοι στόχοι να μην αντιμετωπιστούν με τρόπο που να επιτρέπει την επίτευξή τους.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα μπορούν να μετρηθούν λαμβάνοντας υπόψη το *στάδιο* όπου λαμβάνουν χώρα. Γνωρίζουμε ότι οι παράγοντες χρειάζεται να λαμβάνουν χώρα για μεγάλο χρονικό διάστημα για να εξασφαλιστεί ότι θα έχουν μια συνεχή άμεση ή έμμεση επίδραση στη μάθηση. Για παράδειγμα, η πολιτική του σχολείου για τις απουσίες των μαθητών αναμένεται να εφαρμόζεται όλο το χρόνο και όχι μόνο μέσω των ειδικών κανονισμών που ανακοινώνονται μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (π.χ., μόνο κατά την έναρξη του σχολικού έτους). Αναμένεται, επίσης, ότι η συνέχεια θα επιτευχθεί όταν το σχολείο είναι ευέλικτο να επαναπροσδιορίσει τη δική του πολιτική και να προσαρμόσει τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον παράγοντα λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των δικών του μηχανισμών αυτοαξιολόγησης.

Η διάσταση της *ποιότητας* μπορεί να προσδιοριστεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος αναφέρεται στις ιδιότητες ενός συγκεκριμένου παράγοντα αυτού καθ' αυτού, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, η σχολική πολιτική για την αξιολόγηση μπορεί να μετρηθεί με την εξέταση των μηχανισμών οι οποίοι έχουν αναπτυχθεί προκειμένου να σχεδιαστούν εργαλεία τα οποία πληρούν τα ψυχομετρικά πρότυπα (π.χ., εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντιπροσωπευτικότητα του περιεχομένου που διδάσκεται). Την ίδια στιγμή, η πολιτική αυτή θα πρέπει να εξασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να κάνουν χρήση των πληροφοριών που θα συλλεχθούν από την αξιολόγηση προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, η πολιτική του σχολείου δίνει περισσότερη έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης.

Τέλος, η διάσταση της *διαφοροποίησης* αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα εφαρμόζονται πανομοιότυπα για όλα τα θέματα που σχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα. Η σημαντικότητα της διάστασης της διαφοροποίησης έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας και σε οποιοδήποτε πολιτισμό διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις διανοητικές και ψυχοκινητικές τους ικανότητες, τη γενικευμένη και εξειδικευμένη προηγούμενη γνώση, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το προσωπικό στυλ σκέψης και τον τρόπο εργασίας τους κατά τη διάρκεια της μάθησης (Dowson & McInerney, 2003). Επομένως, η προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου ή ομάδας ατόμων θα αυξήσει την επιτυχημένη εφαρμογή του παράγοντα και θα μεγιστοποιήσει σε τελική ανάλυση την επίδραση του παράγοντα στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι διευθυντές αναμένεται ακόμη, να προσαρμόσουν την ηγεσία τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και των άλλων ενδιαφερόμενων μερών του σχολείου (π.χ., γονείς, μαθητές) λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό στον οποίο τα άτομα αυτά είναι έτοιμα να φέρουν εις πέρας μια εργασία. Για παράδειγμα, θα πρέπει να παρέχονται στους γονείς πληροφορίες (π.χ., ενημερωτικές επιστολές για την πολιτική του σχολείου, τους κανονισμούς, τις εκδρομές, τις δραστηριότητες, κτλ.) με διάφορους τρόπους, όπως να είναι γραμμένες στη μητρική τους γλώσσα (αν δεν μιλούν ή να καταλαβαίνουν ελληνικά), προφορικά μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, καθώς και ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η διάσταση της διαφοροποίησης δεν υπονοεί ότι δεν αναμένεται από τα υποκείμενα να επιτύχουν τους ίδιους σκοπούς. Αντίθετα, προσαρμόζοντας την πολιτική στις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε ομάδας σχολείων, εκπαιδευτικών ή μαθητών μπορεί να εξασφαλιστεί ότι όλοι θα είναι σε θέση να επιτύχουν τους ίδιους σκοπούς.

Στο επόμενο μέρος του κεφαλαίου αυτού, θα γίνει μια λεπτομερής παρουσίαση των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου και θα γίνει επεξήγηση του τρόπου με τον οποίο αυτοί επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ένας από τους κύριους στόχους του προγράμματός μας είναι η μείωση των αδικαιολόγητων διαφορών στα αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης (προώθηση της ισότητας), πράγμα που σημαίνει ότι τα προσωπικά ή κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά δε θα πρέπει να αποτελούν εμπόδια για την επιτυχία στην εκπαίδευση. Συνεπώς, το Παράρτημα Α ασχολείται με την επίδραση που έχουν οι παράγοντες του υποβάθρου του μαθητή στα μαθησιακά αποτελέσματα. Εδώ, τονίζεται ότι ορισμένοι παράγοντες στο επίπεδο του μαθητή όπως τα κίνητρα των μαθητών και

οι προσδοκίες είναι πιθανό να αλλάξουν, επομένως η διοικητική ομάδα του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν μέτρα, ώστε να βελτιώσουν τα κίνητρα και τις προσδοκίες. Αυτό μπορεί να γίνει έμμεσα μέσω της παροχής σχετικών κατευθυντήριων γραμμών και στήριξης στους μαθητές και στους γονείς. Την ίδια στιγμή, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες στο επίπεδο του μαθητή που δεν μπορούν να αλλάξουν (π.χ., κοινωνικοοικονομική κατάσταση, εθνικότητα, φύλο). Τα σχολεία όμως, θα πρέπει να γνωρίζουν πως αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη μάθηση (βλ. Παράρτημα Α) προκειμένου να προσαρμόσουν την πολιτική τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να βοηθήσουν τους γονείς και τους μαθητές να βελτιώσουν το περιβάλλον μάθησης που προσφέρει η οικογένεια, ιδιαίτερα όταν αυτοί προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (βλ. επίσης το Κεφάλαιο 3 για τις δράσεις που μπορούν να αναληφθούν για τη βελτίωση της πολιτικής για τη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα).

Παράγοντες σε επίπεδο σχολείου: Προώθηση της ποιότητας και της ισότητας με τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης

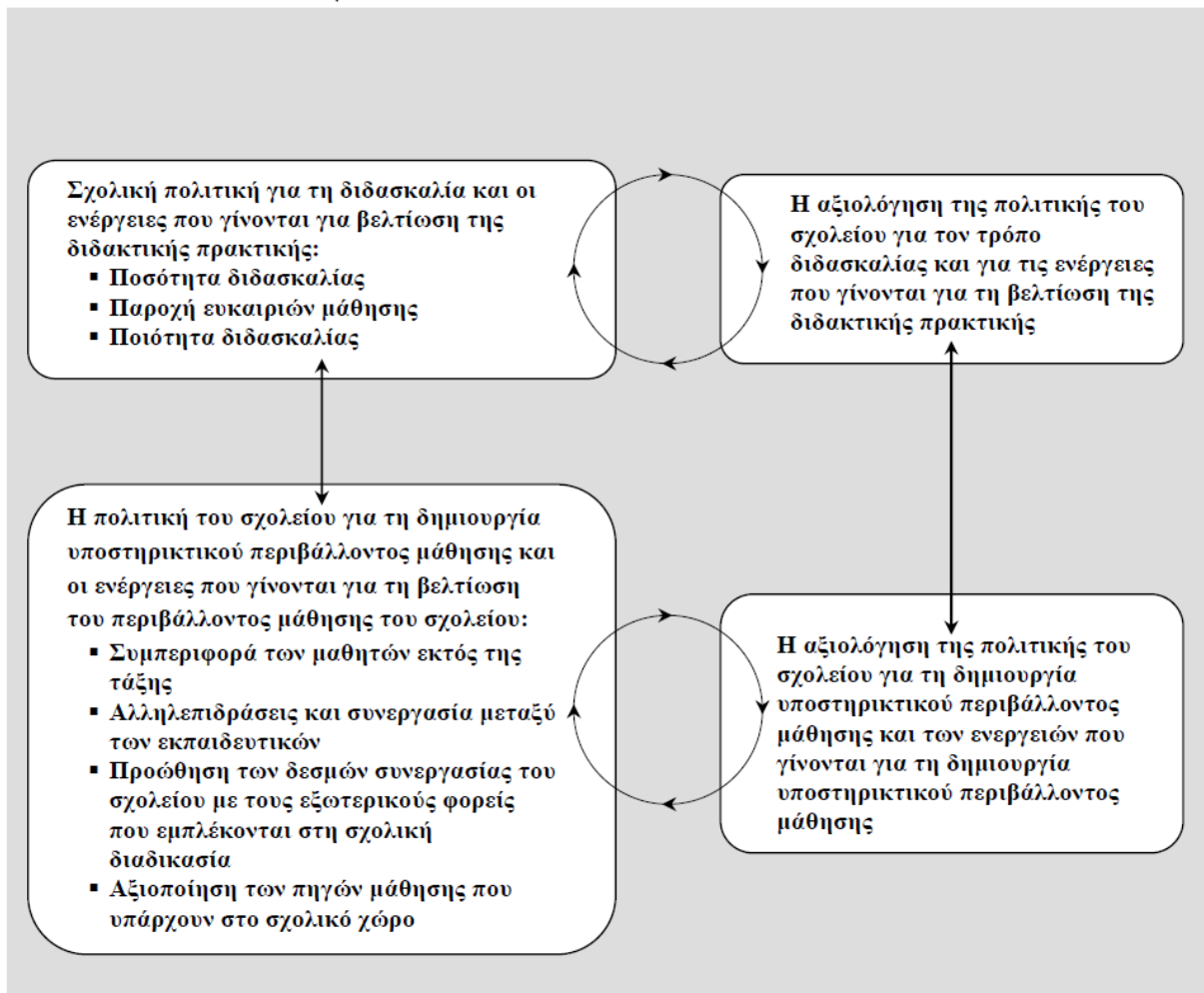
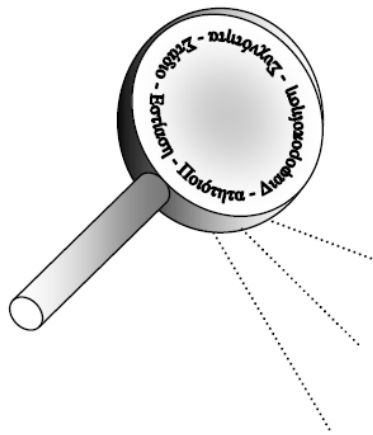
Οι παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου αναμένεται να επηρεάζουν τους παράγοντες του επιπέδου της τάξης και ιδιαίτερα τη διδακτική πρακτική. Δεδομένου ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα όχι μόνο εντός αλλά και εκτός της τάξης, το μοντέλο δίνει έμφαση όχι μόνο στο πώς να βελτιωθεί η διδασκαλία, αλλά και στη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου. Κατά συνέπεια, το μοντέλο αναφέρεται: **α) στην πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και β) στην πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.** Με βάση την υπόθεση ότι η ουσία ενός επιτυχημένου οργανισμού στο σύγχρονο κόσμο είναι η αναζήτηση για βελτίωση (Hopkins, 2001), εξετάζονται οι διαδικασίες και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο προκειμένου να βελτιωθεί η διδακτική πρακτική και το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Για το λόγο αυτό, διερευνώνται οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Συνεπώς, στο μοντέλο περιλαμβάνονται οι τέσσερις πιο κάτω παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου (βλ. Διάγραμμα 2):

- 1) *Η πολιτική του σχολείου¹ για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.*
- 2) *Η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.*
- 3) *Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.*
- 4) *Η αξιολόγηση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.*

Για να εξηγήσουμε συνοπτικά πώς και κάτω από ποιες συνθήκες η πολιτική του σχολείου μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών, παρουσιάζουμε μία θεωρητική προσέγγιση (Kyriakides et al., 2015) που περιέχει τις βασικές παραδοχές αυτής της επίδρασης (βλ. Διάγραμμα 3). Η πρώτη υπόθεση, η οποία υποστηρίζεται από διάφορες μελέτες αποτελεσματικότητας (βλ. Reynolds et al., 2014) προϋποθέτει ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με τα επιτεύγματα των μαθητών και λειτουργούν σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: του μαθητή, της τάξης, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεύτερον, η θεωρητική αυτή προσέγγιση δίνει έμφαση στην πολιτική του σχολείου και στις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδασκαλίας, καθώς και στην πολιτική του σχολείου και στις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου.

Τρίτον, η θεωρητική προσέγγιση που απεικονίζεται, αναγνωρίζει ότι η επίδραση της πολιτικής του σχολείου εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο τα ενδιαφερόμενα μέρη του σχολείου εφαρμόζουν τις κατευθυντήριες γραμμές της πολιτικής. Αυτό, βασίζεται σε έρευνα που εισηγείται ότι με το να θεωρούμε ότι η αποτυχία στην εφαρμογή μίας πολιτικής οφείλεται μόνο στην έλλειψη σαφήνειας της πολιτικής αυτής, αγνοούμε την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις διαδικασίες λήψης απόφασης που συνεπάγεται η εφαρμογή μιας πολιτικής (Spillane, 2005).

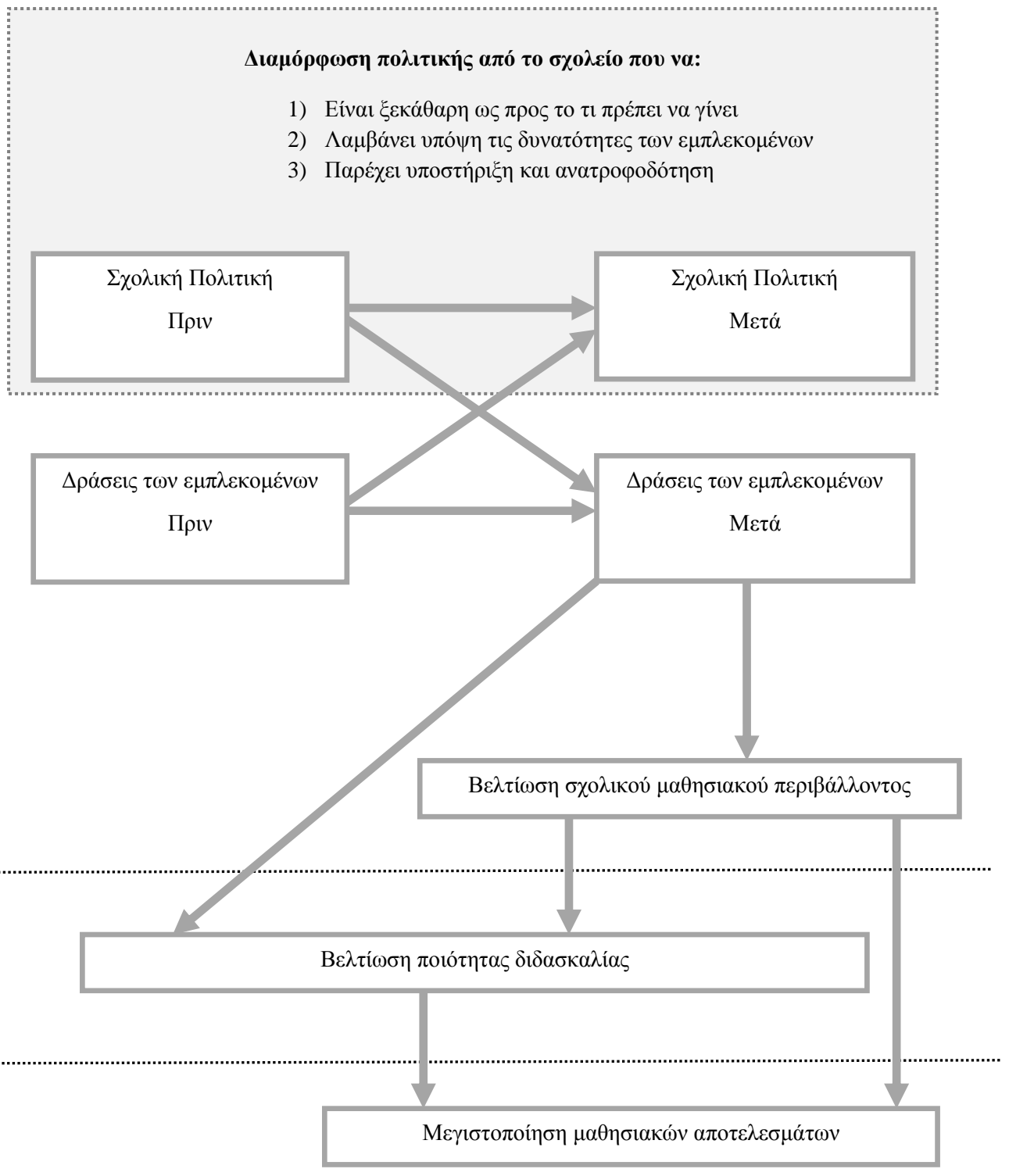
¹ Η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία δεν αναφέρεται απαραίτητα σε μία συγκεκριμένη πολιτική, αλλά στη συλλογή των πολιτικών του σχολείου που εστιάζουν σε συγκεκριμένα θέματα ή/και παιδαγωγικές πρακτικές στα σχολεία.



Διάγραμμα 2. Παράγοντες του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου

Για παράδειγμα, ένα σχολείο μπορεί να έχει αναπτύξει μια ξεκάθαρη πολιτική για τη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, η οποία να περιλαμβάνει τη συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία. Ωστόσο, ενδέχεται να μην πειστούν όλοι οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή αυτής της πολιτικής, ιδιαίτερα αν πιστεύουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική τους αυτονομία. Αυτό σημαίνει ότι οι δράσεις των συμβαλλόμενων φορέων μπορεί να έχουν άμεση επίδραση στη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου και τη διδακτική πρακτική, ενώ η πολιτική του σχολείου μπορεί να έχει έμμεση επίδραση μέσω της αλλαγής των δράσεων των ενδιαφερομένων μερών.

Τέταρτο, θεωρείται ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην πολιτική του σχολείου και στις δράσεις των συμβαλλόμενων φορέων του σχολείου. Οι αλλαγές στην πολιτική σχολείου μπορεί να έχουν επίδραση στην αλλαγή των δράσεων των συμβαλλόμενων φορέων. Ταυτόχρονα, είναι πιθανόν οι δράσεις των συμβαλλόμενων φορέων να επηρεάσουν τις πολιτικές του σχολείου με το να επισημάνουν την ανάγκη για αλλαγή της πολιτικής ή των πολιτικών προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι τρέχουσες ανάγκες των συμβαλλόμενων φορέων. Για να επεξηγηθεί αυτή η αμφίδρομη σχέση, ας δούμε το φαινόμενο των απουσιών των μαθητών. Μια νέα διευθυντική ομάδα η οποία διορίζεται σε ένα σχολείο με προβλήματα απουσιών των μαθητών, θα μπορούσε να αναπτύξει μια πολιτική σχετικά με τις απουσίες των μαθητών, ώστε να διασφαλιστεί η ελαχιστοποίησή τους. Η κίνηση αυτή, δείχνει την άμεση επίδραση που μπορεί να έχει μια αλλαγή στην πολιτική του σχολείου στις δράσεις των συμβαλλόμενων φορέων του σχολείου. Σε αντίθεση, δεν υπάρχει καμία ανάγκη για να αναπτυχθεί μια τέτοια πολιτική σε σχολεία όπου η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μαθητών παρευρίσκεται τακτικά στο σχολείο. Το παράδειγμα αυτό απεικονίζει την επίδραση των δράσεων των συμβαλλόμενων φορέων στη ρύθμιση ή στην αλλαγή των πολιτικών του σχολείου.



Διάγραμμα 3. Μία θεωρητική προσέγγιση διερεύνησης της επίδρασης της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και της σχολικής πολιτικής για τη διαμόρφωσης ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στα μαθησιακά αποτελέσματα

Τέλος, η θεωρητική προσέγγιση αναγνωρίζει ότι η πολιτική του σχολείου έχει μια περιπτώσιακή επίδραση στην επίδοση των μαθητών, υπονοώντας ότι η επίδραση της μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την υπάρχουσα κατάσταση του υπό μελέτη σχολείου. Αυτός ο περιστασιακός χαρακτήρας της πολιτικής του σχολείου, δείχνει ότι στην ανάπτυξη της πολιτικής του σχολείου, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ικανότητες και την ετοιμότητα των ατόμων που αναμένεται να την εφαρμόσουν. Για παράδειγμα, εάν στο μάθημα της Γεωγραφίας αναμένεται να καλυφθεί μία θεματική για μια συγκεκριμένη χώρα, η οποία όμως δεν αντιπροσωπεύεται στον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τότε το σχολείο αξιοποιεί κυρίως δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης (π.χ. βιβλία, διαδίκτυο). Εάν όμως στην πορεία ενταχθούν στον μαθητικό πληθυσμό μαθητές από αυτή τη χώρα, το σχολείο μπορεί για παράδειγμα να καλέσει τους γονείς των μαθητών αυτών για να μιλήσουν για τη χώρα τους.

Συγκεκριμένα, εξετάζονται τρεις πτυχές της πολιτικής του σχολείου. Πρώτον, αναμένεται ότι η πολιτική του σχολείου αποσαφηνίζει το *ρόλο όλων των εμπλεκόμενων φορέων* στη βελτίωση της μάθησης. Όταν η πολιτική του σχολείου είναι σαφής, είναι πιο πιθανόν οι εμπλεκόμενοι φορείς να αξιολογήσουν τις συστάσεις της και να αποφασίσουν αν αξίζει τον κόπο να προσπαθήσουν να αλλάξουν τη δράση τους. Οι κατευθυντήριες γραμμές θεωρούνται ως μία από τις κύριες ενδείξεις της πολιτικής του σχολείου. Με τη χρήση του όρου κατευθυντήριες γραμμές, το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε μια σειρά εγγράφων. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν τα πρακτικά των συνεδριάσεων του προσωπικού, ανακοινώσεις και σχέδια δράσης. Τα έγγραφα αυτά καθιστούν την πολιτική του σχολείου πιο συγκεκριμένη στους εμπλεκόμενους σχολικούς φορείς. Ωστόσο, η πτυχή αυτή δεν υπονοεί ότι κάθε σχολείο θα πρέπει απλώς να αναπτύξει επίσημα έγγραφα για να καθορίσει μία πολιτική. Οι παράγοντες που αφορούν στην πολιτική του σχολείου περιλαμβάνουν κυρίως δράσεις που έχουν αναληφθεί από το σχολείο για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς να κατανοήσουν πλήρως τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν. Δεύτερον, η θεωρητική αυτή προσέγγιση υποστηρίζει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη *οι δεξιότητες και η προθυμία των συμβαλλόμενων φορέων του σχολείου* κατά την εισαγωγή μιας σχολικής πολιτικής. Αν μια συγκεκριμένη πολιτική ζητά από τους εμπλεκόμενους φορείς να αναλάβουν ρόλους που δεν έχουν τις ικανότητες να τους ασκήσουν ή στους οποίους είναι κατηγορηματικά αντίθετοι, τότε είναι απίθανο η πολιτική αυτή να εφαρμοστεί

αποτελεσματικά. Η τρίτη πτυχή της πολιτικής του σχολείου αφορά στην υποστήριξη που πρέπει να παρέχει η διευθυντική ομάδα του σχολείου στους εμπλεκόμενους φορείς για να τους βοηθήσει να αλλάξουν τις δράσεις τους. Η εισαγωγή μιας πολιτικής για τη διδασκαλία ή/και το περιβάλλον μάθησης του σχολείου η οποία ικανοποιεί τις τρεις πτυχές που αναφέρθηκαν πιο πάνω είναι πιθανό να επηρεάσει τις δράσεις των εμπλεκόμενων φορέων. Πιο κάτω, παρουσιάζονται λεπτομερώς οι παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου, έτσι ώστε να διευκρινιστούν οι έννοιες πάνω στις οποίες πρέπει να βασίζονται οι δράσεις των εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου.

A. Η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής

Το ΔΜΕΑ σε επίπεδο τάξης αναφέρεται σε παράγοντες που σχετίζονται με τις βασικές έννοιες της ποιότητας, του χρόνου εμπλοκής και των ευκαιριών μάθησης. Ως εκ τούτου, το μοντέλο επιχειρεί να διερευνήσει τις πτυχές της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία που σχετίζονται με: α) την ποσότητα της διδασκαλίας, β) την παροχή ευκαιριών μάθησης και γ) την ποιότητα της διδασκαλίας. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση των προαναφερθέντων τριών πτυχών της διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα, η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια τους να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες.

1) Πολιτική για την ποσότητα της διδασκαλίας

Λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθες πτυχές της πολιτικής του σχολείου για την ποσότητα της διδασκαλίας:

- Πολιτική του σχολείου για τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου (π.χ., τα μαθήματα να ξεκινούν και να τελειώνουν στην ώρα τους, να μη γίνονται διακοπές των μαθημάτων για τις συνεδριάσεις του προσωπικού ή/και για την προετοιμασία των σχολικών εορτών και άλλων εκδηλώσεων).
- Πολιτική για τις απουσίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.
- Πολιτική για την κατ' οίκον εργασία.
- Πολιτική για τον προγραμματισμό των μαθημάτων και το ωρολόγιο πρόγραμμα.

2) Πολιτική για την παροχή ευκαιριών μάθησης

Η πολιτική του σχολείου για την παροχή ευκαιριών μάθησης μετρίεται εξετάζοντας το βαθμό στον οποίο το σχολείο έχει μια αποστολή σχετικά με την παροχή ευκαιριών μάθησης πέραν από αυτών που περιλαμβάνονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Επομένως, χρειάζεται να εξεταστεί η πολιτική του σχολείου για το μακροπρόθεσμο και το βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό και η πολιτική του σχολείου για την παροχή στήριξης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Επιπλέον, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο το σχολείο επιχειρεί να κάνει καλή χρήση των σχολικών εκδρομών και άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της διδασκαλίας/μάθησης.

3) Πολιτική για την ποιότητα της διδασκαλίας

Τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων αναμένεται να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν για το ποια θεωρούν ότι είναι τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αξιοποιώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τη βιβλιογραφία για την αποτελεσματική διδασκαλία αναμένεται να παραχθούν κατευθυντήριες γραμμές για την αποτελεσματική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη, καταλήγοντας σε μια σχολική πολιτική για τη διδασκαλία. Δεδομένου ότι το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε συγκεκριμένους παράγοντες σε επίπεδο εκπαιδευτικού οι οποίοι βρέθηκαν να σχετίζονται θετικά με την επίδοση των μαθητών (βλ. Κεφάλαιο 3, Πίνακας 3), αναμένεται ότι η πολιτική για την ποιότητα της διδασκαλίας θα αναφέρεται σε αυτούς τους οχτώ παράγοντες μέτρησης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη. Επίσης, η διοικητική ομάδα του σχολείου πρέπει να εξεύρει τρόπους για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες.

Ως εκ τούτου, ο τρόπος με τον οποίο εξετάζεται η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία φανερώνει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις για τη μεγιστοποίηση της χρήσης του διδακτικού χρόνου και των ευκαιριών μάθησης που προσφέρονται στους μαθητές τους. Επιπλέον, τα αποτελεσματικά σχολεία στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς τους στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν με τη χρήση αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας (Hallinger & Heck,

2011; Heck & Moriyama, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ορισμός αυτού του παράγοντα προϋποθέτει ότι η διευθυντική ομάδα του σχολείου θα προσπαθήσει να διασφαλίσει ότι:

- i. Παρέχεται κατάλληλος και επαρκής διδακτικός χρόνος στους μαθητές.
- ii. Παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες μάθησης πέρα από αυτές που προσφέρει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.
- iii. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν δράσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους.

B. Η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου

Δεδομένου ότι η μάθηση δεν λαμβάνει χώρα μόνο μέσα στις τάξεις, θα πρέπει επίσης να διερευνήσουμε τις επιπτώσεις της πολιτικής του σχολείου για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου. Το ΔΜΕΑ αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο στο σχολείο έχει δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης και επομένως, επικεντρωνόμαστε μόνο σε πολιτικές που στοχεύουν να βελτιώσουν τη μάθηση των εμπλεκόμενων φορέων και μέσω αυτού τη μάθηση των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται με την εστίαση στους ακόλουθους τέσσερις παράγοντες του σχολείου που αφορούν στην πολιτική για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου:

- 1) *Συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης.*
- 2) *Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.*
- 3) *Προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία (δηλ., σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα, τους γονείς και τους συμβούλους).*
- 4) *Αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο από μαθητές και εκπαιδευτικούς.*

Οι πρώτες τρεις πτυχές αφορούν στις πρακτικές που έχει αναπτύξει ένα σχολείο για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης εντός και εκτός της τάξης. Εδώ, ο όρος *μάθηση* δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη μάθηση των μαθητών. Για παράδειγμα, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (δηλ., τη μάθηση των εκπαιδευτικών), αλλά μπορεί επίσης να έχει επιπτώσεις στη διδακτική πρακτική και με τον τρόπο αυτό

να βελτιώσει τη μάθηση των μαθητών. Η τέταρτη πτυχή αφορά στην πολιτική για την αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο. Η διαθεσιμότητα των πηγών μάθησης στα σχολεία είναι δυνατό να έχει επίδραση όχι μόνο στη μάθηση των μαθητών, αλλά μπορεί επίσης να ενθαρρύνει και τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών και λογισμικού για τη διδασκαλία της Γεωμετρίας μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να βρουν τρόπους για να κάνουν καλή χρήση του λογισμικού στη διδασκαλία τους.

Εκτός από τον καθορισμό των κατευθυντήριων γραμμών της πολιτικής, λαμβάνονται επίσης υπόψη οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου μπορεί να αποβλέπουν στην αλλαγή των κανονισμών του σχολείου και στην παροχή εκπαιδευτικών πηγών (π.χ., βοηθήματα διδασκαλίας και εκπαιδευτική βοήθεια). Για παράδειγμα, ένα σχολείο μπορεί να έχει μια πολιτική για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αυτό μπορεί να μην είναι αρκετό ειδικά αν κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν την επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα σημαντικό ζήτημα. Σε αυτή την περίπτωση, θα μπορούσαν να αναληφθούν δράσεις για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση, οι οποίες μπορεί να τους βοηθήσουν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Γ. Αξιολόγηση του σχολείου

Το ΔΜΕΑ αναφέρεται επίσης σε μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Οι παράγραφοι που ακολουθούν αποσκοπούν στην αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο εξετάζεται η αξιολόγηση του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τις πέντε διαστάσεις μέτρησης των παραγόντων του ΔΜΕΑ που περιγράφηκαν πιο πάνω.

Συχνότητα: Η συχνότητα μετριέται διερευνώντας πόσες φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (εάν συμβαίνει) το σχολείο συλλέγει δεδομένα για την αξιολόγηση της δικής του πολιτικής για τη διδασκαλία ή της πολιτικής του για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Επίσης, δίνεται έμφαση στις πηγές των δεδομένων που χρησιμοποιούνται. Προηγούμενη έρευνα έδειξε ότι τα αποτελεσματικά

σχολεία χρησιμοποιούν διάφορες πηγές για τη συλλογή των δεδομένων αξιολόγησης και ότι τα δεδομένα αυτά συλλέγονται σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και όχι μόνο στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Εστίαση: Η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός σχετικά με την πολιτική του σχολείου μπορεί να προσπαθήσει να μετρήσει τις ιδιότητες της πολιτικής του σχολείου (π.χ., σαφής, συγκεκριμένη, σύμφωνη με τη βιβλιογραφία), τη συνάφεια της με τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, καθώς και την επίδρασή της στην πρακτική του σχολείου και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, εξετάζει εάν κάθε σχολείο αξιολογεί όχι μόνο το περιεχόμενο της πολιτικής για τη διδασκαλία και τις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, αλλά και τη γνώση/κατανόηση και προθυμία αυτών που αναμένεται να εφαρμόσουν την πολιτική. Επιπρόσθετα, η διάσταση της εστίασης μετριέται μέσω της εξέτασης του βαθμού στον οποίο είναι πολύ συγκεκριμένες ή πολύ γενικές οι πληροφορίες που συλλέγονται από την αξιολόγηση. Η έρευνα για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου δείχνει ότι τα δεδομένα που συλλέγονται δε θα πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένα, ούτε να αποδίδουν ευθύνες σε οποιοδήποτε πρόσωπο (π.χ., Fitz-Gibbon, 1996; Hopkins, 2001; Visscher & Coe, 2002), επειδή μια τέτοια προσέγγιση εξυπηρετεί το συγκριτικό σκοπό της αξιολόγησης και δε βοηθά τα σχολεία να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το πώς να βελτιώσουν την πολιτική τους. Την ίδια στιγμή, οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από την αξιολόγηση δε θα πρέπει να είναι πολύ γενικές, αλλά θα πρέπει να επικεντρώνονται στο πώς να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων. Ειδικότερα, η διαδικασία κατανομής αρμοδιοτήτων στους σχολικούς εταίρους προκειμένου να εισαγάγουν ένα σχέδιο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου τους έχει ουσιαστική σημασία (Kyriakides & Campbell, 2004; MacBeath, 1999; Meuret & Morlaix, 2003).

Στάδιο: Η διάσταση του σταδίου διερευνάται μέσω της εξέτασης της περιόδου κατά την οποία συλλέγονται τα δεδομένα της αξιολόγησης. Τα αποτελεσματικά σχολεία είναι αυτά που διενεργούν αξιολόγηση τακτικά και συστηματικά (δηλ., όχι μόνο στο τέλος της σχολικής χρονιάς). Ακόμη, δημιουργούν μηχανισμούς αξιολόγησης οι οποίοι λειτουργούν σε συνεχή βάση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα αποτελεσματικά σχολεία είναι, επίσης, αυτά που επανεξετάζουν τις δικές τους μεθόδους και τα συστήματα αναστοχασμού και αξιολόγησης προσαρμόζοντάς τα προκειμένου να συλλέγουν κατάλληλα και χρήσιμα δεδομένα (Cousins & Earl, 1992; Torres & Preskill, 2001).

Ποιότητα: Η ποιότητα μετριέται μέσω της εξέτασης των ψυχομετρικών ιδιοτήτων (δηλ., αξιοπιστία, εγκυρότητα και χρήση) των εργαλείων που χρησιμοποιούν τα σχολεία για τη συλλογή των δεδομένων. Επίσης, αναμένεται ότι τα δεδομένα της αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθούν για διαμορφωτικούς και όχι για συγκριτικούς λόγους, καθώς η αξιολόγηση του σχολείου θεωρείται ότι είναι στενά συνδεδεμένη με τη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου (Hopkins, 1989; Kyriakides, 2005b).

Διαφοροποίηση: Τέλος, η διάσταση της διαφοροποίησης μετριέται μέσω του βαθμού στον οποίο το σχολείο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη διεξαγωγή αξιολόγησης για συγκεκριμένες πτυχές/λόγους της πολιτικής για τη διδασκαλία. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για εκείνες τις πτυχές που αφορούν στις μεγάλες αδυναμίες του σχολείου. Για παράδειγμα, εάν η πολιτική για την κατ' οίκον εργασία θεωρείται προβληματική, το σχολείο μπορεί να αποφασίσει να συλλέγει δεδομένα που σχετίζονται με τις πρακτικές της κατ' οίκον εργασίας πιο συχνά και σε μεγαλύτερο βάθος αντί της συλλογής δεδομένων για άλλες πτυχές της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία.

Έλεγχος της εγκυρότητας του ΔΜΕΑ

Από το 2003, όταν αναπτύχθηκε το ΔΜΕΑ για πρώτη φορά, έχει παραχθεί υλικό που υποστηρίζει την εγκυρότητά του (Creemers & Kyriakides, 2015). Συγκεκριμένα, το μοντέλο έχει λάβει εμπειρική υποστήριξη (βλ. Πίνακα 1) μέσα από εθνικές μελέτες (π.χ., Antoniou & Kyriakides, 2011; Creemers & Kyriakides, 2010a; Kyriakides & Creemers, 2008, 2009), διεθνείς μελέτες (π.χ., Kyriakides, Archambault, & Janosz, 2013; Panayiotou et al., 2014) και δύο μετα-αναλύσεις (ποσοτική σύνθεση) μελετών που διερευνούσαν την επίδραση των παραγόντων του εκπαιδευτικού και του σχολείου (δηλ., Kyriakides, Chistoforou, & Charalambous, 2013; Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010), καθώς και από εμπειρικές και θεωρητικές ανασκοπήσεις (βλ., Heck & Moriyama, 2010; Hofman, Hofman, & Gray, 2010; Sammons, 2009; Scheerens, 2013). Αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ σχετίζονται με την πρόοδο των μαθητών του δημοτικού σε διαφορετικούς τομείς της μάθησης. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι η μεγαλύτερη αλλαγή μπορεί να γίνει σε σχολεία που βρίσκονται σε μη προνομιούχες κοινότητες ή/και σε μαθητές που αρχικά είχαν χαμηλές επιδόσεις (Kyriakides, 2007; Reynolds et al., 2014).

Επομένως, όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου είναι σημαντικοί όχι μόνο για την προώθηση της ποιότητας αλλά και για την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση (βλ. Kyriakides & Creemers, 2011). Ενδιαφερόμαστε να διερευνήσουμε εάν τα σχολεία, ιδιαίτερα εκείνα που βρίσκονται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές, μπορούν μέσω της παρέμβασης να βελτιώσουν την ποιότητα των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων, αλλά και να επιτύχουν μεγαλύτερη ισότητα (μείωση των μαθησιακών διαφορών μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα). Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών στο δικό σας σχολείο προέρχεται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο παίζει ρόλο στο είδος των παρεμβάσεων που θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές.

Στο επόμενο κεφάλαιο προτείνουμε συγκεκριμένες δράσεις που θα μπορούσαν να αναλάβουν τα σχολεία που βρίσκονται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές, προκειμένου να βελτιώσουν τη λειτουργία των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου και των παραγόντων στο επίπεδο του μαθητή που μπορούν να αλλάξουν (π.χ., κίνητρα, προσδοκίες και ευκαιρίες μάθησης). Με τον τρόπο αυτό μπορεί να βελτιωθεί τόσο το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, όσο και το περιβάλλον μάθησης που προσφέρει η οικογένεια. Στο τελευταίο μέρος αυτού του κεφαλαίου, παρουσιάζονται εν συντομία το σκεπτικό και τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αυτή η προσέγγιση θα χρησιμοποιηθεί στο πρόγραμμά μας για να βοηθήσει το σχολείο σας να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του όσον αφορά στην ποιότητα και στην ισότητα.

Πίνακας 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. Περιπτώσιακός 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

Έρευνες:

- 1) Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε 50 δημοτικά σχολεία της Κύπρου σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Kyriakides & Creemers, 2008).
- 2) Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την επίδραση των παραγόντων του επιπέδου της τάξης στην επίδοση μαθητών προδημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (2007 - 2008) (Kyriakides & Creemers, 2009).
- 3) Διαχρονική έρευνα στα ίδια 50 σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα 5 χρόνια πριν (2008 – 2010) (Creemers & Kyriakides, 2010a).
- 4) Ευρωπαϊκή έρευνα για εγκυροποίηση του ΔΜΕΑ (Panayiotou et al., 2014).
- 5) Διαχρονική έρευνα στον Καναδά που εξετάζει τους παράγοντες σε επίπεδο τάξης (Kyriakides, Archambault, & Janosz, 2013).
- 6) Πειραματική έρευνα που διερευνά την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα (Antonίου & Kyriakides, 2011).

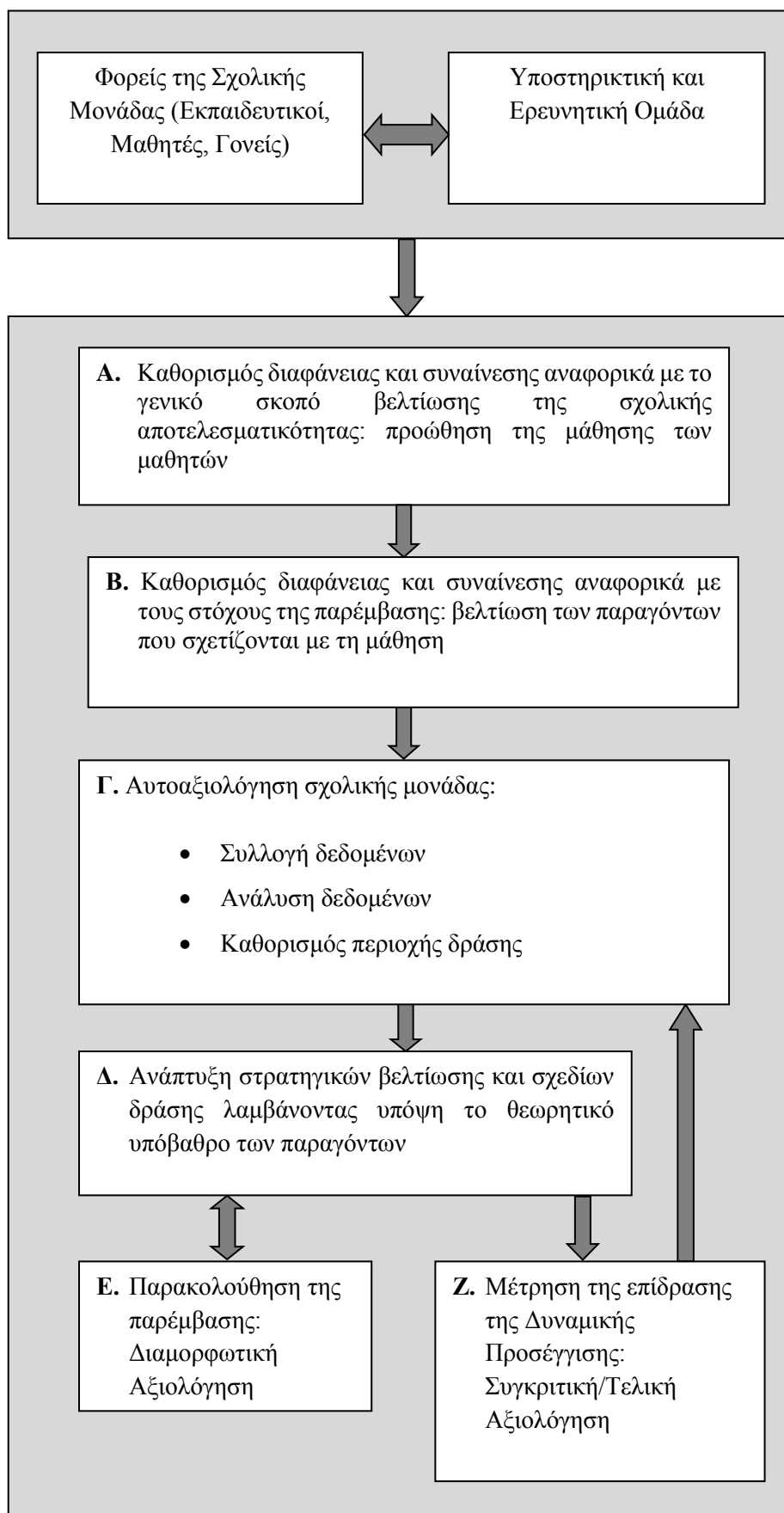
Μετα-αναλύσεις:

- 1) Η πρώτη μετα-ανάλυση αφορά στην ποσοτική σύνθεση 67 ερευνών που εξετάζουν την επίδραση παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides, Creemers, Antonίου, & Demetriou, 2010).
- 2) Η δεύτερη μετα-ανάλυση αφορά στην ποσοτική σύνθεση 167 ερευνών που εξετάζουν την επίδραση χαρακτηριστικών αποτελεσματικής διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides, Chistoforou, & Charalambous, 2013).

Η δυναμική προσέγγιση για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας: Το σκεπτικό και τα βασικά στάδια

Η δυναμική προσέγγιση για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας (βλ. Διάγραμμα 4) έχει το δικό της θεωρητικό πλαίσιο (δηλαδή το ΔΜΕΑ) το οποίο αναφέρεται σε παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εφαρμογή μίας αλλαγής. Επίσης, βασίζεται στην υπόθεση ότι οι εμπλεκόμενοι σχολικοί φορείς αποφασίζουν οι ίδιοι ποιες δράσεις βελτίωσης και ποιες εργασίες πρέπει να διεξαχθούν. Ωστόσο, οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου δεν θα αφηθούν μόνοι να αναπτύξουν τις στρατηγικές βελτίωσης και τα σχέδια δράσης. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στην υπόθεση ότι μια *Υποστηρικτική και Ερευνητική Ομάδα* θα στηρίζει τους φορείς του σχολείου και θα μοιράζεται με τους επαγγελματίες την εμπειρογνωμοσύνη και τη γνώση της, προκειμένου να τους βοηθήσει να αναπτύξουν στρατηγικές και σχέδια δράσης τα οποία θα συνάδουν με τα συμπεράσματα της έρευνας σε αυτή την περιοχή.

Η δυναμική προσέγγιση που απεικονίζεται πιο κάτω δίνει έμφαση στο ρόλο της αξιολόγησης του σχολείου και του αναστοχασμού (ιδιαίτερα στη διαμορφωτική λειτουργία της) στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του σχολείου. Επιπρόσθετα, δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου και η ερευνητική ομάδα αναμένεται να συμμετάσχουν ενεργά σε κάθε στάδιο της δυναμικής προσέγγισης. Η ικανότητα τους να εργάζονται από κοινού και να ανταλλάζουν δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες έχει καθοριστική σημασία για την επιτυχία οποιουδήποτε προγράμματος βελτίωσης του σχολείου. Ενώ ο κύριος στόχος του προγράμματός μας είναι η υλοποίηση ενός σχεδίου βελτίωσης για την προώθηση τόσο της ποιότητας, όσο και της ισότητας στο σχολείο σας, είναι σημαντικό να ακολουθείται κάθε στάδιο της προσέγγισης αυτής.



Διάγραμμα 4. Τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας

Στάδιο Α: Καθορισμός διαφάνειας και συναίνεσης αναφορικά με τους γενικούς σκοπούς βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας θεωρώντας τη μάθηση ως την κύρια λειτουργία του σχολείου. Είναι σημαντικό να ξεκινήσουμε με το να γίνει πλήρως κατανοητός ο σκοπός του προγράμματος και το πώς θα επιτευχθεί η ποιότητα και η ισότητα στην εκπαίδευση. Επομένως, είναι σημαντικό να καθοριστούν οι διαδικασίες για να διασφαλιστεί η σαφής κατανόηση εκ μέρους όλων των εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου σχετικά με τον απώτερο στόχο της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το πρόγραμμα βασίζεται στην αρχή ότι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου επικεντρώνεται στην προώθηση της μάθησης των μαθητών (ποιότητα) και στη μείωση των αδικαιολόγητων διαφορών στα μαθησιακά αποτελέσματα (ισότητα).

Στάδιο Β: Καθορισμός διαφάνειας και συναίνεσης αναφορικά με τους στόχους της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου μέσω της εξέτασης των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Το ΔΜΕΑ και οι παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου παρουσιάζονται στους εμπλεκόμενους φορείς. Η παρουσίαση αυτή θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πώς και γιατί η βελτίωση των συγκεκριμένων σχολικών παραγόντων προάγει τη μάθηση.

Στάδιο Γ: Συλλογή δεδομένων αξιολόγησης και καθορισμός των προτεραιοτήτων για βελτίωση. Η συλλογή των δεδομένων της αξιολόγησης θα αναληφθεί από κοινού από την ερευνητική ομάδα και από τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου. Η ερευνητική ομάδα θα μπορεί στη συνέχεια να προχωρήσει στην ανάλυση των δεδομένων και να βοηθήσει τους φορείς του σχολείου να καθορίσουν τις προτεραιότητές τους για βελτίωση. Οι περιοχές που χρήζουν βελτίωσης θα ανακοινωθούν στη συνέχεια στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και θα συζητηθούν προτάσεις προκειμένου να καθοριστεί η συγκεκριμένη περιοχή/περιοχές που χρήζουν βελτίωσης.

Στάδιο Δ: Ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο των παραγόντων. Αυτό το στάδιο είναι ένα από τα πιο σημαντικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας θα μοιραστούν την εμπειρογνωμοσύνη τους με τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου παρέχοντας περαιτέρω υποστήριξη στις υπάρχουσες ιδέες, εμπειρίες και γνώσεις προκειμένου να βοηθήσουν τα σχολεία να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και σχέδια δράσης. Ενώ η ερευνητική ομάδα αναμένεται να παρέχει προτάσεις στους

εμπλεκόμενους σχολικούς φορείς, οι οποίες θα βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, τα ίδια τα σχολεία θα πρέπει να αποφασίσουν σχετικά με το περιεχόμενο των σχεδίων δράσης τους, αφού εξετάσουν τα δεδομένα της αξιολόγησης, τις ανάγκες και τις ικανότητές τους. Κατά την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης, είναι σημαντικό να καθοριστούν ποια έργα θα πρέπει να αναληφθούν, ποιος θα είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση του κάθε έργου, πότε αναμένεται να υλοποιηθεί το κάθε έργο και ποιες πηγές-πόροι πρέπει να εξασφαλιστούν στους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε να υλοποιηθούν αυτά τα έργα.

Στάδιο Ε: Παρακολούθηση της εφαρμογής του προγράμματος βελτίωσης μέσω της δημιουργία διαμορφωτικών μηχανισμών αξιολόγησης. Οι εμπλεκόμενοι σχολικοί φορείς δε θα πρέπει να αναπτύξουν μόνο στρατηγικές και σχέδια δράσης αλλά θα πρέπει, επίσης, να δημιουργήσουν μηχανισμούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, προκειμένου να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το πώς να βελτιώσουν αυτά τα σχέδια δράσης. Τόσο οι φορείς του σχολείου όσο και η ερευνητική ομάδα θα συμμετέχουν στη διεξαγωγή της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναπτυχθεί ένας εσωτερικός μηχανισμός αξιολόγησης του σχολείου και οι εμπλεκόμενοι φορείς των σχολείων θα μπορούν να αναστοχαστούν σχετικά με τις ικανότητές τους, όχι μόνο για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης, αλλά και για τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών παραγόντων. Ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης και της συλλογής των δεδομένων, οι εμπλεκόμενοι σχολικοί φορείς μπορούν να εντοπίσουν τις αδυναμίες στα σχέδια δράσης τους και να λάβουν στοχευμένα μέτρα για τη βελτίωσή τους.

Στάδιο Στ: Μέτρηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης. Τέλος, η ερευνητική ομάδα και οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου θα πρέπει να αναπτύξουν μηχανισμούς συγκριτικής αξιολόγησης, προκειμένου να μετρηθεί η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της μάθησης. Το στάδιο αυτό μπορεί, επίσης, να αποκαλύψει τη σημασία του προσδιορισμού ενός νέου τομέα προτεραιότητας για βελτίωση. Αν η συγκριτική αξιολόγηση δείξει ότι ένα σχολείο έχει καταφέρει να βελτιώσει σημαντικά τη λειτουργία του/των παράγοντα/ων που ασχολήθηκε, οι εμπλεκόμενοι σχολικοί φορείς και η ερευνητική ομάδα μπορεί να αποφασίσουν να συλλέξουν νέα δεδομένα αξιολόγησης και να εντοπίσουν μια νέα περιοχή για βελτίωση που θα αποτελέσει προτεραιότητα. Με τη διεξαγωγή της αξιολόγησης του σχολείου (πίσω στο Στάδιο Γ) θα προσδιοριστεί

μια νέα περιοχή που θα αποτελέσει προτεραιότητα και ένα νέο πρόγραμμα βελτίωσης θα αναπτυχθεί και θα εφαρμοστεί. Επομένως, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 4, τα πιο αποτελεσματικά σχολεία πάντα αναζητούν τη βελτίωση της κατάστασης της αποτελεσματικότητάς τους, ανεξάρτητα από το πόσο αποτελεσματικά είναι.

Η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις πέντε προηγούμενες πειραματικές μελέτες οι οποίες έχουν διεξαχθεί προκειμένου να προσδιορίσουν την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Οι δύο πρώτες μελέτες που αναφέρονται στον Πίνακα 2 ασχολούνται με τη χρήση της δυναμικής προσέγγισης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι μελέτες αυτές έδειξαν ότι η δυναμική προσέγγιση ήταν πιο αποτελεσματική τόσο σε σχέση με την προσέγγιση που βασίζεται στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Competency Based Approach, CBA) όσο και σε σχέση με την ολιστική προσέγγιση (Holistic Approach, HA) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίες θεωρούνται ως οι δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (βλ., Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013). Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποίησαν τη δυναμική προσέγγιση κατάφεραν να βελτιώσουν σημαντικά τις διδακτικές τους δεξιότητες και ως αποτέλεσμα, να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους. Οι άλλες τρεις μελέτες που ασχολήθηκαν με τη χρήση της δυναμικής προσέγγισης στο επίπεδο του σχολείου απέδειξαν την προστιθέμενη αξία της χρήσης της προσέγγισης στην προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μια από αυτές τις μελέτες έχει διεξαχθεί σε πέντε ευρωπαϊκές χώρες και έδειξε ότι η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση τόσο στη βελτίωση της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου, όσο και στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, η πέμπτη μελέτη πραγματοποιήθηκε σε κοινωνικά υποβαθμισμένα σχολεία στην Κύπρο και έδειξε ότι η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση όχι μόνο στην προώθηση της ποιότητας, αλλά και της ισότητας.

Πίνακας 2. Πειραματικές μελέτες σχετικά με την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας σε αντίθεση με τις συμμετοχικές προσεγγίσεις (participatory approaches) που βασίζονται στην εμπειρία των εκπαιδευτικών

Περιοχή διερεύνησης	Επίδραση παραγόντων	Απώτεροι στόχοι
1. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης σε σύγκριση με την ολιστική για προσφορά προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης (n=130).	Μόνο οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν τη δυναμική προσέγγιση κατάφεραν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες.	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών.
2. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης σε σύγκριση με την προσέγγιση που επιδιώκει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (CBA) για προσφορά προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης σχετικά με την αξιολόγηση (n=240).	Η δυναμική προσέγγιση είχε μεγαλύτερη επίδραση στη βελτίωση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών.
3. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης για τη δημιουργία μηχανισμών αυτοαξιολόγησης σε δημοτικά σχολεία (n=60).	Δεν ήταν δυνατή η εξέταση αφού τα σχολεία δεν ασχολήθηκαν με τους ίδιους παράγοντες αλλά είχαν διαφορετικές περιοχές βελτίωσης.	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών.
4. Ενσωμάτωση της δυναμικής προσέγγισης με την έρευνα για τον εκφοβισμό για συμβολή στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης και μείωσης του εκφοβισμού σε σχολεία (n=79) 5 Ευρωπαϊκών χωρών.	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου.	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στη μείωση του εκφοβισμού.
5. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης για προώθηση της ποιότητας και της ισότητας σε ευπαθή κοινωνικά σχολεία (n=40).	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου.	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση όχι μόνο στην επίδοση των μαθητών, αλλά και στη σμίκρυνση των μαθησιακών διαφορών μεταξύ των μαθητών.

Έρευνες:

1. 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.
2. Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B.P.M. (2013). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1-11.
3. 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.
4. Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 83-104.
5. Kyriakides, L., Charalambous, E., Michaelidou, A., & Creemers, B.P.M. (2014). Promoting student learning outcomes in socially disadvantaged schools: The impact of the dynamic approach to school improvement. *Paper presented at the 4th Meeting of the EARLI SIG Educational Effectiveness "Marrying rigour and relevance: Towards effective education for all"*. University of Southampton, UK, 27-29 August, 2014.

Στις προαναφερόμενες μελέτες, δόθηκαν κατευθυντήριες γραμμές στα σχολεία για το πώς να σχεδιάσουν τις στρατηγικές και τις δράσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Οι δράσεις αυτές βασίστηκαν στους παράγοντες αποτελεσματικότητας του ΔΜΕΑ στο επίπεδο του εκπαιδευτικού/τάξης και του σχολείου. Συνεπώς, στο επόμενο κεφάλαιο θα παρέχουμε προτάσεις για να βοηθήσουμε το σχολείο σας να χρησιμοποιήσει τη δυναμική προσέγγιση και να σχεδιάσει στρατηγικές και σχέδια δράσης για να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του, προκειμένου να προωθήσει τόσο την ποιότητα όσο και την ισότητα.

Κεφάλαιο 3

Η αξιοποίηση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας:

Μετατρέποντας την προσέγγιση σε δράσεις

Στο κεφάλαιο αυτό παρέχονται πρακτικές εισηγήσεις που βοηθούν τους εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής μονάδας να χρησιμοποιήσουν τη δυναμική προσέγγιση, τις στρατηγικές και τα σχέδια δράσης της με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου τους. Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου αυτού, εξηγούμε τη σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου η οποία είναι ένα από τα σημαντικότερα βήματα της δυναμικής προσέγγισης. Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου, δίνουμε κάποια παραδείγματα στρατηγικών και δράσεων που μπορούν να υιοθετήσουν τα σχολεία με σκοπό τη βελτίωση της λειτουργίας του κάθε παράγοντα που εδράζεται στο επίπεδο του σχολείου. Η τρίτη ενότητα του κεφαλαίου, παρέχει παραδείγματα για το πώς τα σχολεία μπορούν να αξιολογήσουν την εφαρμογή των σχεδίων δράσης τους. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου, παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα που προκύπτουν από το εγχειρίδιο αυτό.

Η αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου για τον εντοπισμό των προτεραιοτήτων βελτίωσης του σχολείου

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου είναι ένα σημαντικό μέρος της δυναμικής προσέγγισης (βλ. βήμα Γ του Διαγράμματος 4, στο Κεφάλαιο 2). Ως εκ τούτου, υπάρχουν δύο πρωταρχικοί στόχοι κατά την εφαρμογή της: η βελτίωση της ποιότητας του σχολείου και η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Για αυτό το λόγο, η αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται για διαμορφωτικούς σκοπούς. Πρακτικά, δεν αναμένεται από τα σχολεία τα οποία διενεργούν αυτοαξιολόγηση, να συλλέξουν δεδομένα και να οδηγηθούν σε αποτελέσματα τα οποία δείχνουν τι δουλεύει και τι δεν δουλεύει στο σχολείο, αφού αυτό είναι έργο της εξωτερικής αξιολόγησης. Συνεπώς, το τελικό αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου δεν είναι μόνο ο εντοπισμός των προτεραιοτήτων για βελτίωση, όπως μπορεί να συμβαίνει με τις εξωτερικές αξιολογήσεις των σχολείων (Kyriakides & Campbell, 2004).

Η προσέγγισή μας για τη σχολική βελτίωση με τη χρήση της δυναμικής προσέγγισης, βασίζεται στην υπόθεση ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου πρέπει να είναι στοχευμένη και να

επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους σχολικούς παράγοντες οι οποίοι ξέρουμε μέσω προηγούμενων ερευνών ότι σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες σε επίπεδο σχολείου είναι η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και η πολιτική για το περιβάλλον μάθησης του σχολείου. Η δυναμική προσέγγιση θεωρείται μία πρακτικά και στρατηγικά εστιασμένη προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση. Ως εκ τούτου, δεν επικεντρώνεται σε όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο.

Για να εντοπιστούν οι περιοχές βελτίωσης, οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας θα συμπληρώσουν το **ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού** στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Έτσι θα γίνει η συλλογή των δεδομένων για τη λειτουργία του κάθε παράγοντα σε επίπεδο σχολείου, με βάση το ΔΜΕΑ (βλ. Κεφάλαιο 2). Επιπλέον, αφού συμφωνηθεί ότι ο τελικός στόχος της δυναμικής προσέγγισης είναι η βελτίωση της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, θα συλλεχθούν δεδομένα για τα επιτεύγματα των μαθητών στα Μαθηματικά (βασικές δεξιότητες). Έτσι, στους μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξης θα χορηγηθούν **δοκίμια Μαθηματικών** στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό στρατηγικών βελτίωσης, έχει να κάνει με το συμμετοχικό της χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου, βασίζεται στην ιδέα ότι *όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου πρέπει να εμπλακούν στην αξιολόγηση του σχολείου τους*. Ως εκ τούτου, μόλις τα σχολεία σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα βελτίωσης, οι εμπλεκόμενοι πρέπει να ξεκαθαρίσουν το ρόλο που θα αναλάβει ο κάθε ένας. Υπενθυμίζεται ότι το ΔΜΕΑ αναφέρεται στην ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας με τους εξωτερικούς εμπλεκόμενους φορείς ως παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου. Τα σχολεία που είναι πιο αποτελεσματικά, βελτιώνουν αυτή τη σημαντική πτυχή του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου. Έτσι, μέσω της δυναμικής προσέγγισης υπογραμμίζεται η σημαντικότητα της διεξαγωγής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και όχι η διεξαγωγή οποιασδήποτε μορφής εσωτερικής αξιολόγησης που θα μπορούσε να αποτελεί προτεραιότητα μιας ομάδας εμπλεκόμενων φορέων (π.χ. αξιολόγηση της σχολικής μονάδας από τη διευθυντική ομάδα). Για να είναι αποτελεσματική η διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης, πρέπει να υπάρχει εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Η ερευνητική ομάδα παίζει καθοριστικό ρόλο βοηθώντας τα σχολεία στο σχεδιασμό του προγράμματος βελτίωσής τους, στην ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν, στον εντοπισμό των ζωνών προτεραιότητας και στην ανάπτυξη στρατηγικών και σχεδίων δράσης που στοχεύουν στη σχολική βελτίωση. Τα μέλη της ερευνητικής μας ομάδας, αναμένεται να έχουν ενεργό ρόλο μοιράζοντας τις γνώσεις και τις απόψεις τους μαζί με τη σχολική μονάδα, αναφορικά με όλα τα στάδια της δυναμικής προσέγγισης. Για παράδειγμα, οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου μπορεί να θέλουν να αναπτύξουν τη δική τους πολιτική γύρω από τη διδασκαλία και συγκεκριμένα γύρω από την παροχή ευκαιριών μάθησης, οργανώνοντας δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργικότητα. Σε αυτή την περίπτωση, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας μπορούν να παρέχουν εισηγήσεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας με βάση τη βιβλιογραφία αλλά και να βοηθήσουν τους εμπλεκόμενους φορείς είτε να αναπτύξουν τα δικά τους εργαλεία μέτρησης της δημιουργικότητας είτε να χρησιμοποιήσουν έτοιμα εργαλεία τα οποία έχουν καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και έχουν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες. Παρ' όλο που η ερευνητική ομάδα κατέχει την τεχνική εμπειρογνωμοσύνη για τη διεξαγωγή των στατιστικών αναλύσεων των δεδομένων της αξιολόγησης, οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου πρέπει να έχουν και αυτοί λόγο στη συγκεκριμένη διαδικασία. Για παράδειγμα, η ερευνητική ομάδα μπορεί να αναλύσει τα δεδομένα και να αναπτύξει μία έκθεση για τη σχολική μονάδα, αλλά κάθε μέλος της σχολικής μονάδας μπορεί να ζητήσει από την ερευνητική ομάδα επιπλέον αναλύσεις και απαντήσεις σε θέματα που τον ενδιαφέρουν.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μία από τις παραδοχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι ότι «οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους» (βλ. Kyriakides & Campbell, 2004). Η παραδοχή αυτή συνεπάγεται ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου να αναστοχαστούν για τις πρακτικές τους και να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να τεθούν εφικτοί στόχοι που συμβάλλουν στη μάθηση. Η δυναμική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τη συγκεκριμένη παραδοχή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αλλά πηγαίνει και ένα βήμα πιο πέρα και μας υπενθυμίζει ότι αν και ο αναστοχασμός είναι σημαντικός, δεν μπορεί από μόνος του να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αναγνωρίζουμε ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου χρειάζονται τη στήριξη της ερευνητικής ομάδας για να αναστοχαστούν για τις πρακτικές τους και να εντοπίσουν

τρόπους βελτίωσής τους. Για παράδειγμα, στην ευρωπαϊκή έρευνα που αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 2 και η οποία εξετάζει την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην αντιμετώπιση και μείωση του σχολικού εκφοβισμού, οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου δεν έπρεπε απλώς μόνοι τους να αναστοχαστούν και να αναπτύξουν στρατηγικές και σχέδια δράσης, αλλά είχαν και την στήριξη της ερευνητικής ομάδας. Μάλιστα χωρίς την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας είναι πιθανόν να μην εντόπιζαν καν την ύπαρξη του προβλήματος. Στην πραγματικότητα, είναι μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου από τους εμπλεκόμενους φορείς και την ερευνητική ομάδα που εντοπίστηκε ότι υπήρχαν περιστατικά εκφοβισμού, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Επιπλέον, κάποια σχολεία δεν είχαν οποιαδήποτε πολιτική για το πώς να χειριστούν τους παρατηρητές και μάλιστα αν δεν τους επιστούσε την προσοχή η ερευνητική ομάδα είναι πιθανόν να μην την εντόπιζαν μόνοι τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχή των εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου δεν αναμένεται να τους ενθαρρύνει στο να αναστοχαστούν απλώς για τις πρακτικές τους, αλλά να αναστοχαστούν λαμβάνοντας υπόψη τι εισηγείται η βιβλιογραφία ως καλές πρακτικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ή οποιασδήποτε άλλης πρόκλησης. Σε αυτό το σημείο, οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου αναμένεται να αξιοποιήσουν το ΔΜΕΑ και την ερευνητική ομάδα, ούτως ώστε να αναστοχαστούν για τη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου τους που προωθούν τη μάθηση και ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στις δύο επόμενες ενότητες του κεφαλαίου, θα αναφερθούμε σε δράσεις τις οποίες μπορούν να αναλάβουν οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου και η ερευνητική ομάδα για να σχεδιάσουν τις στρατηγικές και τα σχέδια δράσης για βελτίωση. Πρώτα από όλα, πρέπει να τονιστεί ότι κατά τον σχεδιασμό της σχολικής πολιτικής και των σχεδίων δράσης, οι εμπλεκόμενοι φορείς πρέπει να έχουν υπόψη τους πώς και γιατί η κάθε πτυχή των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου (η πολιτική για τη διδασκαλία, η πολιτική για το περιβάλλον μάθησης και η αξιολόγηση του σχολείου) σχετίζεται με τη μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η πολιτική, πρέπει επίσης να ξεκαθαρίζει τους ρόλους, τις *υπευθυνότητες* και τις *διαδικασίες* για το προσωπικό και τους άλλους ενήλικες, συμπεριλαμβανομένων των γονέων και των κοινοτικών εθελοντών που μπορεί να εμπλέκονται στη δυναμική προσέγγιση και το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχολικής βελτίωσης. Κατά την ανάπτυξη της σχολικής πολιτικής και το

σχεδιασμό των σχεδίων δράσης και στρατηγικών, είναι χρήσιμο για τη σχολική μονάδα και την ερευνητική ομάδα να λάβουν υπόψη τους τα ακόλουθα σημεία:

- A. Ο όρος «*σχολική πολιτική*» δεν αναφέρεται μόνο στα διάφορα επίσημα έντυπα ή στις επιστολές που απευθύνονται σε διαφορετικά άτομα της σχολικής μονάδας και εξηγούν την πολιτική του σχολείου, αλλά και στις διάφορες δράσεις τις οποίες αναλαμβάνει η διευθυντική ομάδα του σχολείου (εκπαιδευτικοί, βοηθοί διευθυντές και διευθυντής) με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου. Επίσης, είναι σημαντικό η πολιτική να είναι ξεκάθαρη και ιδιαίτερα στα μηνύματα που στέλνονται στους εκπαιδευτικούς και στους άλλους εμπλεκόμενους. Αυτό είναι σημαντικό γιατί παρέχουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις σχετικά με το ρόλο που ο κάθε εμπλεκόμενος πρέπει να έχει στην εφαρμογή των διαφόρων πτυχών της σχολικής πολιτικής.
- B. Κατά το *σχεδιασμό των σχεδίων δράσης*, προτείνεται οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου και η ερευνητική ομάδα να λάβουν υπόψη τους τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς για την εφαρμογή της παρέμβασης. Για παράδειγμα, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να επισκέπτονται τις τάξεις των άλλων εκπαιδευτικών με σκοπό να παρατηρήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες διδασκαλίας μπορεί να μην είναι η κατάλληλη πρακτική, εάν αυτό δεν συνηθίζεται να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, πιο προσιτές δράσεις και στρατηγικές, όπως για παράδειγμα η παρουσίαση επιτυχημένων προσεγγίσεων που μπορεί να ακολουθήθηκαν από κάποιους εκπαιδευτικούς σε συνεδρία προσωπικού, μπορεί να έχουν θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Την ίδια στιγμή, πρέπει να διασφαλιστεί ότι οι εμπλεκόμενοι επιθυμούν να δραστηριοποιηθούν στην εφαρμογή της πολιτικής και ότι το σχολείο είναι σε θέση να παρέχει την υποστήριξη που χρειάζεται για την εφαρμογή της πολιτικής.

Οι στρατηγικές και τα σχέδια δράσης που παρουσιάζονται πιο κάτω μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου σας και των εκπαιδευτικών όμως, θα πρέπει να συνεχίσουν να συμβαδίζουν με τις ικανότητες των εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου. Ως εκ τούτου, οι εισηγήσεις που παρουσιάζονται πιο κάτω μπορεί να βοηθήσουν τους αναγνώστες να πάρουν αποφάσεις για την αποτελεσματική ανάπτυξη του προγράμματος σχολικής βελτίωσης.

Σχεδιασμός στρατηγικών και δράσεων για τη βελτίωση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία

Σε αυτό το μέρος, παρουσιάζονται εισηγήσεις για τις τρεις πτυχές του πρώτου παράγοντα ο οποίος αφορά στη σχολική πολιτική για τη διδασκαλία και στις δράσεις που λαμβάνονται για τη βελτίωσή της (βλ. Κεφάλαιο 2). Οι τρεις πτυχές αυτού του παράγοντα αφορούν: *α) στην ποσότητα της διδασκαλίας, β) στην παροχή ευκαιριών μάθησης και γ) στην ποιότητα της διδασκαλίας.*

A) Ποσότητα διδασκαλίας

Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην ικανότητα του σχολείου να διαχειρίζεται σωστά προβλήματα που ίσως μειώνουν το διδακτικό χρόνο. Ο διδακτικός χρόνος είναι πολύ σημαντικός για την επίτευξη οποιωνδήποτε γνωστικών και συναισθηματικών στόχων. Την ίδια στιγμή, ο διδακτικός χρόνος είναι απαραίτητος για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που μπορούν να μειώσουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, αφού οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να εφαρμόζουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες μέσα στην τάξη, οι οποίες χρειάζονται χρόνο για να οργανωθούν και να ολοκληρωθούν. Συνεπώς, πιο κάτω παρουσιάζονται δύο τύποι δράσεων σχετικά με τις τέσσερις πτυχές του παράγοντα (*απουσίες των μαθητών, απουσίες των εκπαιδευτικών, αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου, αποτελεσματική διαχείριση θεμάτων για την κατ' οίκον εργασία*): η πρώτη αναφέρεται στις μεθόδους με τις οποίες το σχολείο μπορεί να πείσει τους εμπλεκόμενους φορείς να μειώσουν το χαμένο διδακτικό χρόνο (π.χ. πειθαρχικά μέτρα) και η δεύτερη αναφέρεται στις στρατηγικές για αναπλήρωση του χαμένου διδακτικού χρόνου (ή εν μέρει), προσφέροντας επιπλέον χρόνο για μάθηση.

i. Απουσίες Μαθητών

Οι απουσίες των μαθητών είναι μία πτυχή του παράγοντα αυτού η οποία έχει άμεση και αρνητική επίπτωση στην ποσότητα της διδασκαλίας που προσφέρεται. Πιο κάτω δίνονται κάποιες δράσεις για τη μείωση του φαινομένου όπως και για την αναπλήρωση του χαμένου χρόνου:

Δράσεις για τη μείωση του φαινομένου: Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει, εάν δεν το κάνουν ήδη, να κρατούν αρχείο για τις απουσίες των μαθητών σε καθημερινή βάση και αν είναι εφικτό, κάποιιοι από τους φορείς του σχολείου να επαναλάβουν την ευθύνη ανάλυσης των δεδομένων που

συλλέγονται εξετάζοντας την ύπαρξη γενικών τάσεων για το ποιοι μαθητές απουσιάζουν και πότε. Αν και τα σχολεία συχνά κρατούν αρχείο για τις απουσίες των μαθητών, αυτό συνήθως γίνεται για να εξυπηρετήσει διοικητικούς σκοπούς. Τα σχολεία μπορούν, επίσης, να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα και να στείλουν μία σύντομη αναφορά στους γονείς, η οποία θα παρουσιάζει πότε εμφανίζεται το φαινόμενο ή ποιες μέρες είναι πιο συχνή η απουσία των μαθητών. Η ανάλυση των δεδομένων μπορεί επίσης να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους φορείς στον καθορισμό στόχων, οι οποίοι στη συνέχεια θα κοινοποιηθούν στους εμπλεκόμενους φορείς με σκοπό τη μείωση εμφάνισης του φαινομένου. Επιπλέον, εάν τα δεδομένα δείχνουν ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών απουσιάζει συγκεκριμένη(ες) μέρα(ες), η διευθυντική ομάδα μπορεί να διερευνήσει τους λόγους για την τάση αυτή συζητώντας τα ευρήματα με τους μαθητές που απουσιάζουν. Αν για παράδειγμα, εντοπιστεί ότι οι μαθητές απουσιάζουν μαζικά τη μέρα διεξαγωγής της σχολικής εκδρομής τότε είναι πιθανόν ο λόγος να είναι ότι οι μαθητές δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε αυτή. Παρομοίως, εάν ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητών απουσιάζει συστηματικά την Παρασκευή, αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι και οι ίδιοι οι γονείς σχεδιάζουν μία εκδρομή σε συνδυασμό με το Σαββατοκύριακο. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να ειδοποιηθούν οι γονείς και να ακολουθήσει συζήτηση μαζί τους κατά την οποία διευκρινίζεται γιατί είναι σημαντικό οι μαθητές να μη χάνουν μαθήματα. Μία άλλη τάση, για παράδειγμα, μπορεί να καταδεικνύει πως οι μαθητές τείνουν να απουσιάζουν από ένα συγκεκριμένο μάθημα. Και πάλι πρέπει να αναζητηθούν οι λόγοι και να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα για μείωση του φαινομένου. Επίσης, μέσα από τα αρχεία μπορούμε να δούμε εάν κάποιοι μαθητές που απουσιάζουν επανειλημμένα ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες (π.χ. είναι αλλόγλωσσοι μαθητές ή ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα) και να αναζητήσουμε τους λόγους για τους οποίους απουσιάζουν. Ωστόσο, δεν πρέπει να είμαστε αδικαιολόγητα καχύποπτοι πριν συγκεντρώσουμε τις απαραίτητες πληροφορίες. Πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί και να εστιάσουμε την προσοχή μας σε συστηματικές απουσίες με τελικό στόχο πάντα τη μείωση των απουσιών των μαθητών. Τα συμπεράσματα δεν πρέπει να εξάγονται αυθαίρετα, αλλά μετά από συζήτηση και λήψη αρκετών πληροφοριών.

Δεύτερο σημαντικό σημείο είναι η ανακοίνωση της πολιτικής σε γονείς και μαθητές ξεκαθαρίζοντάς τους ότι ο διδακτικός χρόνος δεν πρέπει να μειώνεται και επομένως πρέπει να υπάρχει

πολύ σημαντικός λόγος για να απουσιάζουν οι μαθητές από το σχολείο. Επίσης, οι μαθητές οι οποίοι έχασαν μαθήματα ή ολόκληρη την ημέρα δικαιολογημένα (π.χ. λόγω ασθένειας, συμμετοχής σε κάποιο διαγωνισμό ή εκπροσώπησης του σχολείου σε κάποια εκδήλωση) θα πρέπει να προσκομίσουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά στους υπεύθυνους του σχολείου για τις απουσίες. Αυτό αναμένεται να γίνεται εντός συγκεκριμένων χρονικών πλαισίων και εάν είναι απαραίτητο τα δικαιολογητικά να αξιολογούνται και από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, οι μαθητές οι οποίοι έχασαν μαθήματα ή ολόκληρη την ημέρα χωρίς δικαιολογία πρέπει να προσεγγίζονται προσωπικά (τόσο οι ίδιοι οι μαθητές όσο και οι γονείς τους) και να παίρνονται μέτρα για αποφυγή απουσιών στο μέλλον.

Τρίτο, τα σχολεία μπορούν να αναπτύξουν ένα «Βιβλίο Είσοδου» στο οποίο ο κάθε μαθητής, που καθυστερεί να έρθει, να υπογράψει κατά την είσοδό του στο σχολείο. Ένα τέτοιο βιβλίο μπορεί να τοποθετηθεί στην είσοδο του σχολείου και να έχει την πιο κάτω μορφή:

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Όνομα</i>	<i>Τάξη</i>	<i>Ώρα άφιξης στο σχολείο</i>	<i>Λόγος καθυστέρησης</i>	

Η τελευταία στήλη, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διοικητικούς σκοπούς – για παράδειγμα να αναγράφεται η επιβεβαίωση του λόγου καθυστέρησης του μαθητή, η επικοινωνία με τους γονείς κ.ο.κ. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ελέγχουν το βιβλίο αυτό για τον εντοπισμό ατόμων που αργοπορούν επανειλημμένως και εάν χρειάζεται, να τηλεφωνούν στο σπίτι του μαθητή. Τέλος, το συγκεκριμένο βιβλίο μπορεί να υπογράφεται από τους μαθητές ή/και τους γονείς.

Αναπλήρωση του χαμένου χρόνου διδασκαλίας: Σε κάποια σχολεία αναμένεται ότι ο κάθε μαθητής θα ορίσει κάποιους συμμαθητές του που θα είναι υπεύθυνοι να τον ενημερώσουν για το τι πραγματοποιήθηκε την ημέρα που απουσίαζε, καθώς και για την κατ' οίκον εργασία που μπορεί να ανατέθηκε. Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί με τη διδακτέα ύλη στο σπίτι και οι γονείς του (ή κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας) μπορούν να τον βοηθήσουν να αναπληρώσει το χαμένο χρόνο. Σε κάποια άλλα σχολεία και ειδικότερα σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές λαμβάνουν λίγη έως καθόλου βοήθεια από το σπίτι (π.χ. μαθητές που αντιμετωπίζουν δύσκολες

καταστάσεις στο σπίτι), αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να βρουν επιπλέον χρόνο για να ενημερώσουν ή να βοηθήσουν τους μαθητές να καλύψουν τη διδακτέα ύλη που έχασαν λόγω της απουσίας τους. Αυτό μπορεί να γίνει είτε όταν ο μαθητής επιστρέψει στο σχολείο είτε όταν ακόμη απουσιάζει (π.χ. να επισκεφτούν τον μαθητή στο σπίτι για να τον ενημερώσουν για το μάθημα που έχει χάσει). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στείλουν το διδακτέο υλικό της συγκεκριμένης ημέρας στο μαθητή που απουσιάζει μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ενός φίλου του ή ακόμη και μέσω των γονέων του.

ii. Απουσίες Εκπαιδευτικών

Οι απουσίες των εκπαιδευτικών, είναι μια άλλη σημαντική πτυχή του παράγοντα η οποία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ποσότητα της διδασκαλίας. Όπως και με τις απουσίες των μαθητών, πρέπει να διασφαλίζεται ότι οι απουσίες των εκπαιδευτικών μειώνονται στο ελάχιστο και κυρίως ότι υπάρχει ξεκάθαρη πολιτική για την αναπλήρωση του χαμένου διδακτέου χρόνου που προκύπτει.

Δράσεις για τη μείωση του φαινομένου: Σχετικά με τις απουσίες των εκπαιδευτικών, η διοικητική ομάδα του σχολείου πρέπει να λάβει υπόψη της το άγχος στο χώρο εργασίας ως ενισχυτικό παράγοντα στις απουσίες ο οποίος μπορεί να προκύψει κυρίως σε σχολεία που αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις. Ο όρος «άγχος των εκπαιδευτικών» αναφέρεται στην περίπτωση «όπου η πίεση προς τον εκπαιδευτικό ξεπερνά τις δυνατότητες αντιμετώπισής του» (INTO, 2003, σελ.1). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση, προσπαθούν να είναι επιτυχημένοι φέρνοντας εις πέρας τις απαιτήσεις της εργασίας τους, νιώθοντας έτσι δημιουργικοί και πλήρεις. Ως εκ τούτου, η συνεχής ικανοποίηση σχετίζεται με την ενθάρρυνση της αυτογνωσίας και της βελτίωσης των εκπαιδευτικών μέσω της εκτίμησης της δουλειάς τους από τους μαθητές και της κοινωνικής στήριξης από τους διευθυντές (Papastylianou, Kalia, & Polychronopoulos, 2009). Για να μπορέσει να επιτευχθεί αυτό, μπορεί να διοργανωθεί πρακτική εκπαίδευση με στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς: (1) να λύνουν προβλήματα που προκύπτουν από την οργάνωση των εργασιών στην τάξη, να επιτυγχάνουν και να διατηρούν την πειθαρχία στην τάξη, έτσι ώστε το μάθημά τους να είναι όσο πιο παραγωγικό γίνεται, (2) να λύνουν προβλήματα που προκύπτουν από τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης, εξετάζοντας σε βάθος τα προβλήματα που προκύπτουν από την ψυχολογία της διδασκαλίας και της

μάθησης και ιδιαίτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση της διδασκαλίας με τρόπο που να είναι προσιτή σε όλους τους μαθητές (Cole & Walker, 1989).

Αναπλήρωση του χαμένου χρόνου διδασκαλίας: Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι γνωρίζουν από προηγούμενως ότι θα απουσιάσουν (π.χ. για την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης) θα πρέπει να προετοιμάσουν διδακτικό υλικό το οποίο θα χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς που θα τους αντικαταστήσουν. Σε περιπτώσεις όπου η απουσία δεν μπορεί να προβλεφθεί (π.χ. ασθένεια του εκπαιδευτικού), άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα πρέπει να καλύψουν τα μαθήματα που επηρεάζονται. Στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός διαθέσιμος, οι μαθητές μπορούν να απασχολούνται με εκτός του ωρολογίου προγράμματος δραστηριότητες (π.χ. αξιοποίηση της βιβλιοθήκης του σχολείου, ενασχόληση με εκπαιδευτικά παιχνίδια, εκπόνηση μελετών/project με τη χρήση του διαδικτύου). Εάν δεν αναληφθεί καμία δράση για επανάκτηση του χαμένου χρόνου, τότε οι μαθητές χάνουν σημαντικό χρόνο μάθησης ενώ μπορεί να προκληθούν και προβλήματα απειθαρχίας ειδικότερα εάν οι μαθητές αφεθούν χωρίς επίβλεψη.

iii. Διαχείριση του διδακτικού χρόνου

Η σχολική πολιτική για τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου είναι, επίσης, μία πτυχή του παράγοντα που σχετίζεται με την ποσότητα της διδασκαλίας. Για τον καθορισμό αυτής της πολιτικής, το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε διάφορες πτυχές της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, όπως για παράδειγμα, το να διασφαλίζεται ότι: α) τα μαθήματα ξεκινούν και τελειώνουν στην καθορισμένη ώρα, β) δεν υπάρχει διακοπή των μαθημάτων για ανακοινώσεις, συγκεντρώσεις ή προετοιμασίες για σχολικές εορτές/εκδηλώσεις. Συμπερασματικά, η σχολική μονάδα πρέπει να διασφαλίζει ότι ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται για την επίτευξη των στόχων που καθορίζονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

Δράσεις για τη μείωση του φαινομένου: Το σχολείο μπορεί να αναλάβει διάφορες δράσεις για να μειώσει τις διακοπές των μαθημάτων και να διασφαλίσει ότι τα μαθήματα ξεκινούν και τελειώνουν στην ώρα τους. Για παράδειγμα, τα σχολεία μπορούν να έχουν επίσημη πολιτική (η οποία θα κοινοποιηθεί σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς) η οποία να καθορίζει ότι τα μαθήματα δε διακόπτονται από κανένα (π.χ. άλλους εκπαιδευτικούς, βοηθούς διευθυντές, διευθυντές) και για κανένα διοικητικό λόγο (π.χ. για ανακοινώσεις, συλλογή χρημάτων για εκδρομές/φιλανθρωπικές εκδηλώσεις).

Οι ώρες έναρξης και λήξης των μαθημάτων μπορούν να ανακοινωθούν σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς ενώ το σχολείο πρέπει να διασφαλίσει ότι τηρούνται αυστηρά τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές ειδικότερα στην επιστροφή τους από κάθε διάλειμμα. Το σχολείο θα πρέπει να ενημερώσει επίσημα τους γονείς, με ένα ενημερωτικό φυλλάδιο, για την ακριβή ώρα μέχρι την οποία όλοι οι μαθητές θα πρέπει να βρίσκονται στο σχολείο. Στην ανακοίνωση πρέπει να επεξηγείται ξεκάθαρα στους γονείς πως η έγκαιρη προσέλευση των μαθητών είναι πολύ σημαντική για να μη χάνεται καθόλου διδακτικός χρόνος. 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.

Επίσης, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο κάποιοι διευθυντές να επεκτείνουν το χρόνο του διαλειμματος για να συζητηθεί με το προσωπικό κάποιο σημαντικό θέμα που προέκυψε και να ληφθούν αποφάσεις. Τέτοιες συνήθειες πρέπει να αποφεύγονται, ενώ ο διευθυντής ενθαρρύνεται να αξιοποιεί το χρόνο πριν την έναρξη και μετά τη λήξη των μαθημάτων (όταν όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συναντηθούν και δεν έχουν υπευθυνότητες διδασκαλίας) για να συζητήσει τα θέματα που προέκυψαν και χρήζουν άμεσου χειρισμού.

Τα σχολεία μπορούν επιπλέον να διατηρούν αρχείο για τους μαθητές που αργοπορούν να μπουκ στο μάθημα. Σε κάποια σχολεία, τα αποτελέσματα που προκύπτουν ανακοινώνονται στους διάφορους εμπλεκόμενους και κοινοποιούνται στους γονείς (για πειθαρχικούς λόγους). Εάν ένας μαθητής παρουσιάζεται συστηματικά αργοπορημένος στην τάξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικοινωνήσει με τους γονείς του για να ζητήσει από αυτούς να μεταφέρουν τον μαθητή στο σχολείο στην ώρα που πρέπει. Κάποια σχολεία μπορούν ακόμη να εγκαταστήσουν ένα σύστημα ποινών για τους μαθητές που καθυστερούν να έρθουν στο σχολείο το πρωί, όπως για παράδειγμα να απαγορεύσουν την καθυστερημένη είσοδο στην τάξη. Οι εμπλεκόμενοι φορείς, όμως, πρέπει να γνωρίζουν ότι μία τέτοια προσέγγιση μπορεί τελικώς να λειτουργήσει αρνητικά, αφού έτσι χάνεται περισσότερος διδακτικός χρόνος για τους συγκεκριμένους μαθητές. Την ίδια στιγμή, όταν ένας μαθητής παρουσιάζεται συστηματικά αργοπορημένος στην τάξη, πρέπει να αναζητηθεί ο λόγος αργοπορίας του μέσω της προσωπικής επικοινωνίας με τους γονείς. Σε περίπτωση που υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος

αργοπορίας (π.χ. λόγω της φύσης της εργασίας των γονιών ή αντιμετωπίζουν πρόβλημα με το μεταφορικό μέσο) τότε το σχολείο πρέπει να παρέχει την κατάλληλη στήριξη στους γονείς και να διευθετήσει την έγκαιρη μεταφορά του παιδιού στο σχολείο (π.χ. με το σχολικό λεωφορείο).

Παρομοίως, οι διευθύνσεις πρέπει να χειρίζονται προσωπικά εκπαιδευτικούς που συστηματικά καθυστερούν να ξεκινήσουν ή να ολοκληρώσουν το μάθημα ενώ πρέπει να λαμβάνονται κατάλληλα μέτρα (π.χ. προειδοποιήσεις, αρνητικές αξιολογήσεις) για την αποφυγή του φαινομένου στο μέλλον.

Αναπλήρωση του χαμένου χρόνου διδασκαλίας: Μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές που αργοπορούν να μείνουν περισσότερο χρόνο στο σχολείο ή να κάνουν επιπρόσθετη κατ' οίκον εργασία για να μπορέσουν να καλύψουν το χαμένο διδακτικό χρόνο. Με αυτόν τον τρόπο δεν καλύπτεται μόνο ο χαμένος χρόνος, αλλά και οι μαθητές αποθαρρύνονται να αργοπορούν στο σχολείο. Κάποια σχολεία ζητούν από τους αργοπορημένους μαθητές να παραμείνουν στην τάξη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και να συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό για το πώς μπορούν να καλύψουν τη διδακτέα ύλη που έχουν χάσει.

iv. Πολιτική για την κατ' οίκον εργασία

Το σχολείο αναμένεται να έχει συγκεκριμένη πολιτική αναφορικά με την κατ' οίκον εργασία η οποία πρέπει να είναι προσβάσιμη σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η πολιτική για την κατ' οίκον εργασία πρέπει να περιλαμβάνει τα πιο κάτω στοιχεία:

- 1) *Την ποσότητα της κατ' οίκον εργασίας:* Αυτή, θα πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Υπάρχουν μαθητές που δε θα μπορούν να ολοκληρώσουν όλες τις εργασίες τους είτε λόγω του ότι δεν έχουν κάποια βοήθεια από τους γονείς τους στο σπίτι είτε λόγω δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων (π.χ. αλλόγλωσσοι μαθητές, μαθητές με χαμηλή επίδοση).
- 2) *Τη φύση της κατ' οίκον εργασίας:* Αυτή πρέπει, επίσης, να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Για παράδειγμα, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ επωφελούνται περισσότερο με πιο δομημένες ασκήσεις που καθοδηγούν το μαθητή (Brophy, 1986) και με ασκήσεις που συνδέουν το μάθημα της ημέρας με την καθημερινότητά τους (Hopkins & Reynolds, 2002). Επίσης, η κατ' οίκον εργασία πρέπει να είναι εφικτή. Για

παράδειγμα, είναι αναποτελεσματικό να δοθεί ως εργασία στο σπίτι η ολοκλήρωση μιας μελέτης (project) στην οποία χρειάζεται να γίνει αναζήτηση δεδομένων στο διαδίκτυο από τη στιγμή που μια ομάδα μαθητών δε διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι.

3) *Το ρόλο των γονιών στην επίβλεψη της κατ' οίκον εργασίας:* Από τους γονείς αναμένεται να ελέγξουν ότι τα παιδιά τους αφιερώνουν χρόνο για την εκπόνηση της κατ' οίκον εργασίας, όχι όμως να λύσουν οι ίδιοι τις ασκήσεις/δραστηριότητες που ανατέθηκαν. Το σχολείο μπορεί να διοργανώσει ειδικές συναντήσεις με τους γονείς για να τους επιμορφώσει στο πώς μπορούν να επιβλέπουν και να στηρίζουν αποτελεσματικά το παιδί τους στο σπίτι. Επίσης, το σχολείο μπορεί να ενθαρρύνει τους γονείς να έχουν συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ενημερώνοντάς τους για τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι μαθητές όταν εργάζονται στην κατ' οίκον εργασία αλλά και για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην ολοκλήρωσή της. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να ετοιμάσουν ένα ημερολόγιο στο οποίο οι γονείς να σημειώνουν πόσο χρόνο χρειάστηκε το παιδί τους για την κατ' οίκον εργασία του κάθε μαθήματος. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν εάν η ποσότητα και το επίπεδο δυσκολίας της κατ' οίκον εργασίας ήταν κατάλληλα. Τέλος, τα σχολεία μπορούν να τονίσουν τη σημασία του χώρου και του χρόνου που χρειάζεται ο μαθητής για την κατ' οίκον εργασία του. Ένα ήσυχο μέρος το απόγευμα μπορεί να είναι η κατάλληλη λύση για να μπορέσει ο μαθητής να διαβάσει την κατ' οίκον εργασία του.

4) *Την αξιολόγηση της κατ' οίκον εργασίας και την ανατροφοδότηση που δίνεται στους μαθητές:* Είναι σημαντικό να κρατείται από τον εκπαιδευτικό αρχείο με τους μαθητές που δεν ολοκληρώνουν την κατ' οίκον εργασία τους και να αναζητηθούν οι πιθανοί λόγοι που συμβαίνει αυτό. Στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν μπορούν να παρέχουν στο παιδί τους την απαραίτητη στήριξη για ολοκλήρωση της εργασίας στο σπίτι, τότε θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να βρει τρόπους στήριξης του μαθητή αυτού (ολοκλήρωση μέρους της εργασίας στο σχολείο ή παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε συγκεκριμένα μαθήματα).

B) Παροχή ευκαιριών μάθησης

Η πολιτική του σχολείου για την παροχή ευκαιριών μάθησης μετρείται εστιάζοντας στο βαθμό στον οποίο το σχολείο έχει ως αποστολή την παροχή ευκαιριών μάθησης η οποία αντανακλάται στην πολιτική του για το αναλυτικό πρόγραμμα. Η παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές αποτελεί πολύ σημαντική πτυχή της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και ταυτόχρονα για την προώθηση της ποιότητας στη μάθηση. 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 (π.χ. μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ ή/και διαφορετικής εθνικότητας), να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους μειώνοντας τις διαφορές που έχουν με μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουμε ότι τα αποτελεσματικά σχολεία στην προώθηση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας είναι εκείνα στα οποία οι εκπαιδευτικοί παρέχουν τις κατάλληλες και καλά σχεδιασμένες μαθησιακές ευκαιρίες που αποσκοπούν στην επίτευξη γνωστικών και συναισθηματικών στόχων για διάφορες ομάδες μαθητών. Στα πλαίσια της πτυχής αυτής εξετάζεται η πολιτική του σχολείου για τον μακροπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό αλλά και η πολιτική για την παροχή στήριξης σε μαθητές με ειδικές ικανότητες. Επιπλέον, εξετάζεται η σωστή χρήση των σχολικών εκδρομών και άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που είναι εκτός του αναλυτικού προγράμματος και σχετίζονται με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

i. Σωστή χρήση των σχολικών εκδρομών και άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκτός του αναλυτικού προγράμματος

Σχετικά με τη συγκεκριμένη πτυχή, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κάποια σχολεία μπορεί να έχουν την αντίληψη ότι οι σχολικές εκδρομές είναι μόνο για διασκέδαση και δεν εξυπηρετούν εκπαιδευτικούς σκοπούς, αφήνοντας την εντύπωση ότι η μάθηση και η διασκέδαση δεν μπορούν να συνυπάρξουν. Παρ' όλα αυτά, η πολιτική για την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών πρέπει να διασφαλίζει ότι προσφέρονται στους μαθητές διάφορες εκπαιδευτικές ευκαιρίες εντός και εκτός της τάξης. Για το λόγο αυτό, τα σχολεία πρέπει να αναγνωρίζουν τις σχολικές εκδρομές ως μία πολύ καλή ευκαιρία για να δείξουν στους μαθητές ότι αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο σχετίζονται άμεσα με την καθημερινή ζωή. Για παράδειγμα, μια σχολική εκδρομή σε άλλη πόλη μπορεί να περιλαμβάνει μία επίσκεψη στο τοπικό

σημείο, η οποία θα προσφέρει στους μαθητές επιπρόσθετες ευκαιρίες μάθησης και την ίδια στιγμή θα συμβάλει στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της ιστορίας/γεωγραφίας/τέχνης. Οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου, μπορούν συνεπώς να ενημερωθούν, ότι οι διάφορες εκδηλώσεις και δραστηριότητες πέραν του αναλυτικού προγράμματος, στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές, επιλέγονται με το κριτήριο ότι μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές χωρίς να επηρεάζουν αρνητικά το χρόνο που προσφέρεται για τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου. Αυτό συνεπάγεται ότι η διευθυντική ομάδα του σχολείου πρέπει να επιλέγει τις δραστηριότητες των μαθητών στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, τα οποία εφαρμόζονται κάθε φορά που γίνεται εισήγηση για μία εκδρομή ή για την εμπλοκή σε ένα πρόγραμμα/project. Επιπλέον, συνεπάγεται ότι τα σχολεία πρέπει να προσφέρουν διαφορετικές δραστηριότητες πέραν του αναλυτικού προγράμματος σε διαφορετικές ομάδες μαθητών (π.χ. οι μαθητές της Α΄ τάξης είναι πιθανόν να επισκεφτούν ένα διαφορετικό μέρος από ότι οι μαθητές της Ε΄ τάξης), λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους. Παράλληλα, πρέπει να διενεργείται αξιολόγηση της επίδρασης των δραστηριοτήτων αυτών στη μάθηση.

Επιπλέον, οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου πιθανόν να αντιληφθούν ότι η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που δεν προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης έχει αρνητικές επιπτώσεις στη μάθησή τους, αφού με αυτές μειώνεται ο χρόνος διδασκαλίας. Για αυτό το λόγο η διευθυντική ομάδα του σχολείου πρέπει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην επιλογή των δραστηριοτήτων που προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και οι οποίες δεν μπορούν να προσφερθούν μέσω του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.

Τέλος, το σχολείο πρέπει να είναι ενήμερο για τις διάφορες εκδηλώσεις που γίνονται στην κοινότητα, όπως και για τους διάφορους διαγωνισμούς και προγράμματα που οργανώνονται, για να ενημερώνει ανάλογα και τους μαθητές που θέλουν να συμμετέχουν. Αυτό είναι πολύ σημαντικό ιδιαίτερα για τους μαθητές που προέρχονται από μειονότητες και πιθανόν να μην έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν για αυτά από τους γονείς τους. Επίσης, είναι βοηθητικό οι εκπαιδευτικοί να ρωτούν τους μαθητές για τις εμπειρίες που είχαν μέχρι τώρα (π.χ. εάν έχουν επισκεφτεί κάποιο μουσείο, ή εάν έχουν ταξιδέψει ποτέ σε άλλη χώρα), έτσι ώστε να μπορέσουν να τους προσφέρουν τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Επιπλέον, οι γονείς μπορούν να

εμπλακούν σε συγκεκριμένες σχολικές εκδρομές ή εκδηλώσεις, κυρίως εάν οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών.

ii. Σχολική πολιτική για το βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό

Κάποια σχολεία αναμένουν από τους εκπαιδευτικούς τους να υποβάλουν το βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό τους στο διευθυντή ή κάποιο άλλο μέλος του προσωπικού (βοηθός διευθυντής, συντονιστής γνωστικού αντικειμένου). Ενώ αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως μέθοδος για διασφάλιση της λογοδότησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος στο αναμενόμενο χρονοδιάγραμμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί πιο αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα, πρέπει να δίνεται έμφαση στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους βραχυπρόθεσμους στόχους που έθεσαν. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να δοθεί ενίσχυση σε θέματα διαχείριση του διδακτικού χρόνου που στη συνέχεια θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Τα σχολεία μπορούν, επίσης, να ζητήσουν από ομάδες εκπαιδευτικών να συνεργαστούν για να καταρτίσουν μαζί τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό τους. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (π.χ., Μουσική ή Τέχνη) ή μία συγκεκριμένη ηλικία μαθητών, να αναπτύξουν ένα κοινό προγραμματισμό για ολόκληρη τη χρονιά, ο οποίος θα επανεξετάζεται κάθε τρίμηνο. Το μαθησιακό υλικό που δημιουργείται για κάθε μάθημα μπορεί να είναι προσβάσιμο σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να περιλαμβάνει διαφοροποιημένες δραστηριότητες για κάθε γνωστικό αντικείμενο για κάθε ηλικία και να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μπορούν να γίνονται εισηγήσεις για βελτίωση του υλικού, δημιουργώντας έτσι μία «τράπεζα υλικού» για όλες τις τάξεις, όλα τα γνωστικά αντικείμενα και για όλες τις διαφορετικές ομάδες μαθητών καλύπτοντας διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Το σχολείο μπορεί, επίσης, να ανακοινώνει το μακροπρόθεσμο προγραμματισμό και στους μαθητές ή/και στους γονείς. Με τον τρόπο αυτό οι γονείς θα είναι ενήμεροι του τι συμβαίνει στο σχολείο και πιθανόν να ενθαρρυνθούν να βρουν τρόπους να στηρίζουν την υλοποίηση του προγραμματισμού τόσο εντός (π.χ. παροχή πηγών στους εκπαιδευτικούς) όσο και εκτός του σχολείου

(ελέγχοντας την κατ' οίκον εργασία ή προσφέροντας κατάλληλες ευκαιρίες μέσω εκδρομών ή εκδηλώσεων που οργανώνουν ως οικογένεια).

Σε κάποια σχολεία, ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός δεν καλύπτει μόνο τις δραστηριότητες που σχετίζονται με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά αναφέρεται επίσης και σε άλλες δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες στοχεύουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του αναλυτικού προγράμματος όπως: α) μαθητικά συνέδρια κατά τα οποία οι μαθητές λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων, β) οργάνωση ομάδων εθελοντών για διάφορους σκοπούς, γ) ενεργός εμπλοκή σε συζητήσεις σε επίπεδο τάξης π.χ. για θέματα όπως ο ρατσισμός και δ) σχολικές εκδρομές και εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Με αυτό τον τρόπο, κατά το σχεδιασμό του μακροπρόθεσμου προγραμματισμού, λαμβάνεται υπόψη ότι μέρος του διδακτικού χρόνου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι, δημιουργείται μια ακριβής εικόνα για το τι θα πραγματοποιηθεί τελικά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

iii. Σχολική πολιτική για την παροχή υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες

Σε κάποια σχολεία, παρέχεται επιπλέον χρόνος, εκτός από τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των προικισμένων ή ταλαντούχων παιδιών, για τη στήριξη της μάθησής τους σε διάφορους τομείς (π.χ. Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή, Μαθηματικά, Γλώσσα και Επιστήμη). Επιπλέον, τα σχολεία μπορούν να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών για να παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ούτως ώστε να διευκολυνθεί και να ενισχυθεί η μάθησή τους. Κάποια άλλα σχολεία παρέχουν υποστήριξη εκτός της τάξης αλλά κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών (π.χ. κατά τη διάρκεια των διαλειμάτων). Οι εκπαιδευτικές παροχές σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες μπορούν να υλοποιηθούν αξιοποιώντας μία «σταδιακή προσέγγιση». Αρχικά, στο πρώτο στάδιο εντοπίζονται οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες μέσα από τις παρακολουθήσεις του εκπαιδευτικού αλλά και μέσα από ανεπίσημες αξιολογήσεις. Ο εκπαιδευτικός της τάξης και οι γονείς ενθαρρύνονται να συζητούν μεταξύ τους για τις δυσκολίες του μαθητή και κατ' επέκταση να προγραμματίσουν τη παρέμβαση που θα ακολουθηθεί. Παρ' όλα αυτά, κάποιες φορές, οι εκπαιδευτικοί

δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε όλες τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Έτσι, στο δεύτερο στάδιο, παρέχεται υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς από το σχολείο. Συγκεκριμένα, στο στάδιο αυτό, ο εκπαιδευτικός της τάξης θα συνεργαστεί με επιπλέον υποστηρικτικό εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. γνωστική υποστήριξη, παροχή πηγών) εφόσον αυτό είναι διαθέσιμο στο σχολείο. Αυτό μπορεί να συνεπάγεται και την εμπλοκή εξωτερικών φορέων (π.χ. εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι) στην επίσημη διαδικασία αξιολόγησης. Κατ' επέκταση, θα αναπτυχθεί ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πλάνο για τον μαθητή μέσα από τη συνεργασία των γονιών, του διευθυντή, του εκπαιδευτικού της τάξης, του υποστηρικτικού προσωπικού και τους κατάλληλους εξωτερικούς φορείς. Στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πλάνο, θα περιγράφονται λεπτομερώς τα δυνατά σημεία και οι ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή και θα καταγράφονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και προτεραιότητες του μαθητή για την ερχόμενη σχολική χρονιά. Επίσης, σημαντική κρίνεται η ανακοίνωση στους μαθητές ή/και στους γονείς για τη σχολική πολιτική που σχετίζεται με την παροχή υποστήριξης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από πολλές μεθόδους (π.χ. μπορούν να σταλούν αρχεία στους γονείς που περιλαμβάνουν την επίσημη πολιτική, η πολιτική μπορεί να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου). Έτσι, οι γονείς των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ενημερώνονται για τις ευκαιρίες που παρέχονται στο παιδί τους, ενώ άλλοι γονείς μπορούν να ενθαρρύνουν τη θετική στάση των παιδιών τους απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Γ) Ποιότητα διδασκαλίας

Η πολιτική του σχολείου για την ποιότητα διδασκαλίας αναφέρεται στους οκτώ παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο της τάξης: *προσανατολισμός, δόμηση, υποβολή ερωτήσεων, στρατηγικές μάθησης-μοντελοποίηση διδασκαλίας, εμπέδωση, διαχείριση του διδακτικού χρόνου, διαμόρφωση της τάξης ως περιβάλλον μάθησης και αξιολόγηση του μαθητή*. Στον Πίνακα 3 γίνεται σύντομη περιγραφή των παραγόντων αυτών.

Κατά την ανάπτυξη της σχολικής πολιτικής για τη βελτίωση της διδασκαλίας, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στους οκτώ αυτούς παράγοντες, αφού φάνηκε ότι σχετίζονται θετικά με την πρόοδο στα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers & Kyriakides, 2015). Για παράδειγμα, εάν κάποιος εκπαιδευτικός

δεν έχει αναπτύξει τις ικανότητές του για τη σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου ή δεν μπορεί να επιλύσει αποτελεσματικά προβλήματα απειθαρχίας, τότε κατά τη διάρκεια διδασκαλίας θα έρθει αντιμέτωπος με προβλήματα πειθαρχίας και ως αποτέλεσμα ο διδακτικός χρόνος θα μειωθεί. Αντιθέτως, εάν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα περιβάλλον που διέπεται από επαγγελματισμό και υποστηρίζει τη μάθηση, τα περιστατικά απειθαρχίας θα αποτελούν σπάνιο φαινόμενο και επομένως είναι πιο πιθανόν να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Επομένως, τα αποτελεσματικά σχολεία είναι αυτά τα οποία αναπτύσσουν ξεκάθαρη και συγκεκριμένη πολιτική για την ποιότητα της διδασκαλίας, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν τις κατάλληλες θετικές συνθήκες για μάθηση και διδασκαλία μέσα στην τάξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που είναι αποτελεσματικοί σε τάξεις με μαθητές διαφορετικού υπόβαθρου (π.χ. ΚΟΕ, εθνικότητα, αρχική επίδοση), διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, καθώς η χρήση μιας γενικής μεθόδου για όλους τους μαθητές δεν μπορεί να έχει την ίδια επιρροή στην πρόοδο των μαθητών χαμηλού ΚΟΕ και των μαθητών υψηλού ΚΟΕ (Brophy, 1992; Creemers & Kyriakides, 2006; Maden, 2001; Mortimore, 1999). Πιο κάτω, παρουσιάζονται οι εισηγήσεις μας για την ανάπτυξη σχολικής πολιτικής για την ποιότητα διδασκαλίας, σε σχέση με τους οκτώ παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο της τάξης με βάση το ΔΜΕΑ.

Η διευθυντική ομάδα του σχολείου, πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν δραστηριότητες οι οποίες προωθούν την ποιότητα της διδασκαλίας και βελτιώνουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερωθούν μέσα από τις συνεδρίες προσωπικού για τη σημαντικότητα των οκτώ παραγόντων και των πέντε διαστάσεών τους. Ακολούθως, μπορεί να γίνει ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη δημιουργία ενός κλίματος στην τάξη το οποίο ενισχύει τη μάθηση και ενθαρρύνει τη θετική συμπεριφορά των μαθητών. Μπορεί, επίσης, να καθοριστεί ότι κάποιες συνεδρίες προσωπικού δεν θα αναφέρονται μόνο σε διοικητικά θέματα, αλλά θα αποσκοπούν και στον καθορισμό *ξεκάθαρης και συγκεκριμένης πολιτικής για την ποιότητα της διδασκαλίας*. Σε αυτές τις συναντήσεις, θα συζητούνται θέματα σχετικά με την ποιότητα διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένου των στρατηγικών για τη βελτίωση της διδασκαλίας αλλά και των μεθόδων για την αποτελεσματική επίλυση θεμάτων απειθαρχίας. Πιο κάτω, παρουσιάζονται περαιτέρω εισηγήσεις για πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης στην τάξη προωθώντας τόσο την ποιότητα όσο και την ισότητα.

Αρχικά, εισηγούμαστε οι εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν τις αρνητικές πτυχές του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών, λόγω των αρνητικών επιπτώσεων που πιθανόν να έχει σε μαθητές που δεν αποδίδουν τόσο καλά. Αυτά τα συναισθήματα είναι πιθανόν να δημιουργήσουν στους μαθητές αισθήματα ματαιώσης αλλά και αρνητικές στάσεις προς τη μάθηση.

Ο διευθυντής μπορεί να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς σε θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών–εκπαιδευτικών και να τους κινητοποιήσει στην ενεργό προώθηση αυτών των αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναθέσουν στους μαθητές συνεργατικές δραστηριότητες όπου μπορούν να δουλέψουν σε μικρές ομάδες προσπαθώντας να επιτύχουν κοινούς στόχους. Τέτοιου είδους στρατηγικές μπορούν να συμβάλουν στο κοινό καλό μέσα από την ένταξη μαθητών από κοινωνικές μειονότητες, αλλά και την ένταξη νεοεισερχόμενων μαθητών και μαθητών διαφόρων εθνικοτήτων. Εάν οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενισχύσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών τους, μπορούν να δημιουργήσουν εμπειρίες συνεργατικής μάθησης στην τάξη τους. Τέτοιες εμπειρίες, μπορούν να ενισχύσουν τη δέσμευση των μαθητών στο: α) να συμβάλλουν στην ευημερία των άλλων μαθητών, β) να αποδέχονται την ευθύνη της συμβολής στο έργο των συνεργατών τους, γ) να σέβονται τις προσπάθειες των άλλων, δ) να συμπεριφέρονται με εντιμότητα, συμπόνια και εκτίμηση στη διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, επίσης, να διαχειρίζονται την τάξη τους εστιάζοντας στην προώθηση αμοιβαίων στόχων που απαιτούν αυτορρύθμιση και παραγωγικές αλληλεπιδράσεις.

Πίνακας 3. Τα κύρια στοιχεία κάθε παράγοντα αποτελεσματικότητας σε επίπεδο της τάξης με βάση το δυναμικό μοντέλο

Παράγοντες	Κύρια Στοιχεία
1) Προσανατολισμός	α) Παροχή των στόχων για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα/μάθημα/σειρά μαθημάτων και β) Πρόκληση μαθητών να προσδιορίσουν το λόγο για τον οποίο πραγματοποιείται μια δραστηριότητα στο μάθημα.
2) Δόμηση	α) Έναρξη του μαθήματος με ανακεφαλαίωση ή/και εντοπισμού των στόχων του μαθήματος β) Περιγραφή του περιεχόμενου που θα καλυφθεί και αναγνώριση των μεταβάσεων μεταξύ των μερών του μαθήματος και γ) Ανακεφαλαίωση των βασικότερων στοιχείων.

3) Τεχνικές Ερωτήσεων	α) Υποβολή διαφορετικών τύπων ερωτήσεων (δηλαδή, διαδικασίας και αποτελέσματος), σε κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας β) παροχή επαρκούς χρόνου στους μαθητές για να απαντήσουν και γ) αντιμετώπιση των απαντήσεων των μαθητών.
4) Μοντελοποίηση μαθήματος	α) Ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που παρουσιάζονται από τον εκπαιδευτικό ή άλλους μαθητές β) ενθάρρυνση των μαθητών για ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και γ) προώθηση της ιδέας της μοντελοποίησης.
5) Εφαρμογή	α) Χρήση μικρών ομάδων εργασίας, προκειμένου να παρέχονται οι απαραίτητες ευκαιρίες εφαρμογής της νέας γνώσης και β) χρήση δραστηριοτήτων εφαρμογής ως σημεία εκκίνησης για το επόμενο βήμα στη διδασκαλία και μάθηση.
6) Περιβάλλον μάθησης στην τάξη	α) Διασφάλιση της ενασχόλησης των μαθητών με δραστηριότητες που αφορούν στο μάθημα μέσω της προώθησης αλληλεπιδράσεων (εκπαιδευτικού - μαθητή και μαθητή - μαθητή) και β) Αντιμετώπιση της απειθαρχίας και του αθέμιτου ανταγωνισμού των μαθητών με τη θέσπιση κανόνων και την εξασφάλιση ότι οι μαθητές σέβονται και χρησιμοποιούν τους κανόνες.
7) Διαχείριση διδακτικού χρόνου	α) Οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης και β) μεγιστοποίηση των ποσοστών ενασχόλησης με το μάθημα.
8) Αξιολόγηση του μαθητή	α) Χρήση κατάλληλων τεχνικών για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών β) ανάλυση των δεδομένων, προκειμένου να προσδιοριστούν οι ανάγκες των μαθητών και να γίνει αναφορά των αποτελεσμάτων στους μαθητές και τους γονείς και γ) αξιολόγηση των δικών τους πρακτικών.

Μια άλλη πτυχή, την οποία πρέπει να εξετάσει η διευθυντική ομάδα, είναι η έλλειψη δεξιοτήτων άμεσης διδασκαλίας σε κάποιους εκπαιδευτικούς. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως ανεπαρκείς εάν παρατηρηθεί ότι δεν κατέχουν βασικές δεξιότητες της άμεσης διδασκαλίας όπως: δεξιότητες διαχείρισης της τάξης, εμπέδωσης, διαχείρισης του χρόνου, δόμησης του μαθήματος, έλεγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, οργάνωσης των δραστηριοτήτων (π.χ. προετοιμασία, διανομή των υλικών) και πειθαρχίας. Επομένως, η διευθυντική ομάδα του σχολείου μπορεί να προσδιορίσει τις διδακτικές ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη και να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι αφού το πρόγραμμα αυτό θα εφαρμοστεί σε σχολεία με υψηλά ποσοστά μαθητών χαμηλού ΚΟΕ που πιθανόν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο, οι

εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρωθούν ιδιαίτερα στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στη δόμηση και στην εφαρμογή. Η δόμηση του μαθήματος, όπως για παράδειγμα η έναρξη του μαθήματος με μια γενική επισκόπηση, η σύντομη περιγραφή του περιεχομένου που θα καλυφθεί, η ανάδειξη των μεταβάσεων από το ένα μέρος του μαθήματος στο άλλο, η εστίαση στα κύρια σημεία του μαθήματος, όπως και η επανάληψη των κύριων σημείων στο τέλος του μαθήματος, ενισχύουν τη μάθηση και βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα κύρια σημεία του μαθήματος/ενότητας αλλά και το πώς αυτά σχετίζονται με προηγούμενα μαθήματα/ενότητες. Παρ' όλα αυτά, ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να διαφοροποιεί τις δραστηριότητές του. Οι μαθητές χαμηλού ΚΟΕ χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση για το τι χρειάζεται να κάνουν σε κάθε δραστηριότητα, όπως και περισσότερη ενθάρρυνση (Brophy, 1986). Από την άλλη, οι μαθητές με περισσότερες ικανότητες δεν ωφελούνται από ένα καθοδηγημένο μάθημα, αλλά αντιθέτως μπορούν να εργαστούν σε εξατομικευμένες δραστηριότητες μάθησης οι οποίες ανταποκρίνονται στο δικό τους ρυθμό μάθησης (Kyriakides, 2007; Snow & Lohman, 1984). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προσαρμόσουν την προσέγγισή τους στη διδασκαλία, ούτως ώστε να δίνονται ξεκάθαρες οδηγίες για το τι χρειάζεται να γίνει σε κάθε στάδιο του μαθήματος και να παρέχεται συνεχώς ανατροφοδότηση στους λιγότερο ικανούς μαθητές.

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την «καθιστική εργασία (seatwork)», ή τις δραστηριότητες σε μικρές ομάδες αφού παρέχουν τις αναγκαίες ευκαιρίες για εξάσκηση και εφαρμογή. Η εφαρμογή/εμπέδωση συνδέεται με την προσέγγιση της άμεσης διδασκαλίας, η οποία τονίζει την ανάγκη για άμεση εξάσκηση σε θέματα που διδαχτήκαν στο μάθημα καθώς και για την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν περισσότερες ευκαιρίες για εφαρμογή/εμπέδωση στους μαθητές που το έχουν ανάγκη (π.χ. μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση). Πρέπει επίσης, να δίνουν περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές χαμηλού ΚΟΕ, αφού οι μαθητές αυτοί δεν έχουν την ευκαιρία να κάνουν εξάσκηση στο σπίτι με αποτελεσματική επίβλεψη ή/και στους μαθητές των οποίων οι γονείς δε γνωρίζουν με ποιο τρόπο να τους βοηθήσουν. Επίσης, αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν, να επιβλέπουν και να δίνουν διορθωτική ανατροφοδότηση σε όλους τους μαθητές κατά την διάρκεια των εμπεδωτικών δραστηριοτήτων. Ως εκ τούτου, όταν οι μαθητές αφήνονται να εργαστούν ανεξάρτητα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κινείται στην τάξη για να ελέγχει την πρόοδο τους και να τους

παρέχει υποστήριξη και ανατροφοδότηση. Παρ' όλα αυτά, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αναμένεται να ενθαρρύνουν πιο συχνά τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων για τις προσπάθειές τους και να τους επαινούν για τις επιτυχίες τους. Επιπλέον, οι εμπεδωτικές δραστηριότητες μπορούν να χωρίζονται σε μικρότερα μέρη.

Η υποβολή ερωτήσεων είναι, επίσης, ένα σημαντικό κομμάτι της αποτελεσματικής διδασκαλίας, κυρίως στις τάξεις με μαθητές από διάφορες εθνικότητες. Οι Muijs και Reynolds (2000) αναφέρουν ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί υποβάλλουν πολλές ερωτήσεις και επιχειρούν να εμπλέξουν τους μαθητές σε συζήτηση. Όμως, η δυσκολία των ερωτήσεων αναμένεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το συγκείμενο δεδομένου ότι το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κατάλληλη δυσκολία που πρέπει να έχει μία ερώτηση. Για παράδειγμα, η διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων απαιτεί αρκετή εξάσκηση και κατά συνέπεια χρειάζεται συχνή και γρήγορη ανασκόπηση κατά την οποία οι περισσότερες ερωτήσεις απαντούνται άμεσα και σωστά. Από την άλλη, κατά τη διδασκαλία σύνθετου γνωστικού περιεχομένου ή όταν οι μαθητές προσπαθούν να γενικεύσουν, να αξιολογήσουν ή να εφαρμόσουν τη γνώση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποβάλλει ερωτήσεις στις οποίες λίγοι μαθητές μπορούν να απαντήσουν σωστά ή ερωτήσεις για τις οποίες δεν υπάρχει μια μοναδική απάντηση. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, πρέπει να παρέχουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές χαμηλών επιδόσεων για να σκεφτούν την απάντηση και να κάνουν συνδυασμό ερωτήσεων που απαιτούν ανάκληση γνώσεων (αναμένεται μια συγκεκριμένη απάντηση από τους μαθητές) και ερωτήσεων διαδικασίας (οι μαθητές αναμένεται να δώσουν εξηγήσεις). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να υποβάλλουν ερωτήσεις σε συγκεκριμένους μαθητές ή να ζητούν την απάντηση από συγκεκριμένους μαθητές (π.χ. από τους εσωστρεφείς). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους, τους στόχους του μαθήματος για κάθε επίπεδο μαθητή όταν υποβάλλουν ερωτήσεις. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιες φορές να ξεκινήσουν με ερωτήσεις υψηλού επιπέδου και στη συνέχεια να προχωρήσουν με αρκετές συμπληρωματικές ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, αφού αυτό φάνηκε ότι είναι μια κατάλληλη προσέγγιση για κάποιους στόχους (π.χ. να ζητείται από τους μαθητές να εισηγηθούν την εφαρμογή μιας ιδέας και στη συνέχεια να προβούν σε λεπτομέρειες). Ένας διαφορετικός στόχος (π.χ. η ενθάρρυνση των μαθητών να εντοπίσουν συγκεκριμένα γεγονότα και να εξάγουν συμπεράσματα για αυτά) μπορεί να απαιτεί μια σειρά ερωτήσεων χαμηλού επιπέδου (να

εστιάσουν σε πραγματικά γεγονότα) τις οποίες να ακολουθήσουν μία σειρά ερωτήσεων υψηλού επιπέδου.

Η αξιολόγηση του μαθητή πρέπει αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας. Ειδικότερα, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα σε όλα τα επίπεδα, κυρίως σε αυτό της τάξης (de Jong et al., 2004). Οι πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν τις ανάγκες των μαθητών αλλά και να αξιολογούν τις διδακτικές τους πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές για να εντοπίσουν τις ανάγκες των μαθητών και/ή διάφορους τρόπους για να παρέχουν ανατροφοδότηση σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη το υπόβαθρο και τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους. Είναι, επίσης, σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους ότι οι απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση διαφέρουν ανάλογα με το υπόβαθρό τους, ενώ αυτή η διαφοροποίηση στις απόψεις πιθανόν να εξηγεί και τη διαφοροποίηση στη επίδοσή τους. Επιπρόσθετα, αξιολογήσεις ικανότητας και επίδοσης που δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην υψηλή επίδοση, πιθανόν να οδηγούν σε λανθασμένες εκτιμήσεις για τους μαθητές αυτούς. Η αρχική αξιολόγηση αποτελεί σημαντική πτυχή της αξιολόγησης του μαθητή, για τον εντοπισμό των ικανοτήτων και των αναγκών του κάθε μαθητή. Η συνεχής και τελική αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιούνται χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία αξιολόγησης και τα αποτελέσματά τους πρέπει να κοινοποιούνται στους γονείς και στους μαθητές, ξεκαθαρίζοντάς τους ποιες είναι οι περιοχές που χρήζουν βελτίωσης.

Κάποια σχολεία μπορούν να προσφέρουν σε ομάδες εκπαιδευτικών (π.χ., εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το ίδιο μάθημα ή εκπαιδευτικοί που έχουν μαθητές της ίδια ηλικίας), κοινό μη-διδασκτικό χρόνο. Επιπλέον, μπορούν να ενθαρρύνουν την κάθε ομάδα εκπαιδευτικών να επισκέπτεται τάξεις άλλων εκπαιδευτικών και να παρέχουν ανατροφοδότηση, με σκοπό να βοηθήσει ο ένας τον άλλον να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η σχολική πολιτική για την ποιότητα της διδασκαλίας, ανακοινώνεται με σαφήνεια στους εκπαιδευτικούς (είτε περιγράφεται σε αρχεία ή τοποθετείται σε πινακίδες). Η πολιτική μπορεί να αναφέρεται σε παράγοντες γενικών διδακτικών δεξιοτήτων ενώ πρέπει να παρέχεται στήριξη, έτσι ώστε να διασφαλίζεται ότι κάθε εκπαιδευτικός θα βελτιώσει τις

δεξιότητές του. Η έρευνα υποστηρίζει ξεκάθαρα ότι η πολιτική του σχολείου για την ποιότητα της διδασκαλίας μπορεί να επηρεάσει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα (σε σχέση με την ποιότητα και την ισότητα) εάν αυτή εφαρμόζεται με συνέπεια από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους και εάν συζητείται και αξιολογείται κατά τις συνεδρίες προσωπικού.

Σχεδιασμός στρατηγικών και δράσεων για τη βελτίωση της σχολικής πολιτικής για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στο σχολείο

Σε αυτό το μέρος, παρουσιάζονται εισηγήσεις σχετικά με τις τέσσερις πτυχές του δεύτερου παράγοντα, οι οποίες αφορούν στην πολιτική του σχολείου σε σχέση με το περιβάλλον μάθησης καθώς και δράσεις για τη βελτίωσή του (βλ. Κεφάλαιο 2). Οι τέσσερις πτυχές του παράγοντα αυτού αφορούν: *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 και δ) στην αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο.*

A) Συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης

Με την ανάπτυξη μίας ξεκάθαρης πολιτικής για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης, συλλέγονται πολύτιμες πληροφορίες για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών οι οποίες προωθούν ή εμποδίζουν τη μάθηση. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης. Σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης, όλο το προσωπικό του σχολείου (όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά επίσης και οι οδηγοί λεωφορείων και τα άτομα που επιτηρούν τους μαθητές του σχολείου το απόγευμα) πρέπει να ενημερώνεται για τη σχολική πολιτική και να εκπαιδευτεί για το πώς να εφαρμόζει τις πτυχές της πολιτικής που σχετίζονται με τους δικούς τους ρόλους. Για παράδειγμα, οι οδηγοί των λεωφορείων πρέπει να γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν θέματα απειθαρχίας και πώς να κινητοποιήσουν και να ενισχύσουν τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Για τις περιπτώσεις απειθαρχίας, θα πρέπει επίσης να γνωρίζουν τα στοιχεία επικοινωνίας του κατάλληλου προσωπικού, ή ακόμα και των γονιών των μαθητών που εκδηλώνουν

την απειθαρχία. Με ανάλογο τρόπο, τα άτομα που επιτηρούν τους μαθητές του σχολείου το απόγευμα, μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αξιοποιούν σωστά το χρόνο που μένουν στο σχολείο, όπως για παράδειγμα χρησιμοποιώντας τον για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας. Επιπλέον, κάποιои μαθητές μπορούν να παρέχουν υποστήριξη σε άλλους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την κατ' οίκον εργασία, παρ' όλο που οι επόπτες θα πρέπει να ελέγχουν τη στήριξη αυτή για να αποφευχθεί η συμπλήρωση της κατ' οίκον εργασίας από άλλους μαθητές ή η απλή αντιγραφή της από κάποιους χωρίς καμία προσπάθεια για κατανόησή της.

Για αυτό το λόγο, πιο κάτω παρουσιάζονται συγκεκριμένες εισηγήσεις, σχετικά με το περιεχόμενο της πολιτικής, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη ότι διάφορες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν στις διάφορες χρονικές στιγμές, όπου οι μαθητές είναι εκτός της τάξης (*η συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, η συμπεριφορά των μαθητών πριν την έναρξη των μαθημάτων, η συμπεριφορά των μαθητών μετά τη λήξη των μαθημάτων*). Επιπλέον, παρουσιάζονται συγκεκριμένες εισηγήσεις για τον *κώδικα συμπεριφοράς* που πρέπει να αναπτύξει το σχολείο με σκοπό να αποφευχθούν οι αρνητικές και να ενισχυθούν οι θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών.

i. Συμπεριφορά των μαθητών κατά το διάλειμμα

Τα σχολεία θα πρέπει να σχεδιάσουν πολιτική που να αφορά στην *αποτελεσματική επιτήρηση* των μαθητών κατά την ώρα του διαλείμματος. Η αυξημένη επίβλεψη των μαθητών *κατά την ώρα του διαλείμματος* μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό και επομένως στην παρέμβαση σε περιστατικά εκφοβισμού ή/και σε άλλες μορφές απειθαρχίας που πιθανόν να προκύψουν. Ένα προσεκτικά οργανωμένο σχέδιο επιτήρησης, κυρίως στις περιοχές του σχολείου που συστηματικά παρατηρούνται περιστατικά εκφοβισμού, μπορεί να βοηθήσει τις προσπάθειες για αντιμετώπιση του φαινομένου. Ιδιαίτερα σε σχολεία με υψηλά ποσοστά μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές εθνικότητες και κοινωνικοοικονομικά στρώματα υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανιστεί το φαινόμενο του εκφοβισμού και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζουν τους «θύτες» και τα «θύματα» και να τους παρέχουν την κατάλληλη στήριξη.

Παρ'όλο που συνήθως στα σχολεία υπάρχουν συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι για την παιδονομία κάθε μέρα, εντούτοις αυτό δεν είναι αρκετό. Αυτό που επιβάλλεται να γίνει είναι ο καθορισμός του επακριβούς ρόλου που καλείται να έχει στην παιδονομία κάθε εκπαιδευτικός και των συγκεκριμένων σημείων του σχολείου όπου θα παιδονομεί. Σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών, η διευθυντική ομάδα του σχολείου μπορεί να προτρέψει τους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές κατά την επίβλεψη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διενεργούν άτυπες συνεντεύξεις/συζητήσεις με τους μαθητές όπου οι ερωτήσεις θα είναι ανοιχτού τύπου και θα διατυπώνονται με ουδέτερο τρόπο. Αυτό θα μπορούσε να δημιουργήσει συνθήκες κατάλληλες για ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων τους σχετικά με τη φοίτησή τους στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν την ευκαιρία, ώστε να παρέχουν άμεση στήριξη σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση.

Οι παιδονόμοι επιβάλλεται να φροντίσουν να είναι ορατοί και σε επαγρύπνηση σε κοινόχρηστες περιοχές του σχολείου όπως οι διάδρομοι, οι σκάλες, η αίθουσα αθλοπαιδιών όπως επίσης και σε άλλα σημεία όπου μπορούν να εμφανιστούν κρούσματα ανάρμοστης συμπεριφοράς. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις τουαλέτες όπου είναι πιθανόν να προκύψουν βανδαλισμοί, ακαταστασία και απειθαρχία επιβάλλεται ιδιαίτερος έλεγχος από τους παιδονόμους. Σε αυτούς τους χώρους πρέπει να δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες στους μαθητές (π.χ. να πετούν τα άχρηστα μέσα στον κάλαθο και να κρατούν το μέρος καθαρό). Τέτοιες οδηγίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, καθώς και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη επιθυμητής συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από σεβασμό και υπευθυνότητα.

Επιπρόσθετα, ένα προσεκτικά οργανωμένο σχέδιο επιτήρησης μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την προώθηση της ισότητας. Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του διαλείμματος πρέπει να παροτρύνονται να εντοπίζουν *απομονωμένους μαθητές*. Ένα απομονωμένο παιδί που κατά το διάλειμμα κάθεται μπροστά από το γραφείο των εκπαιδευτικών 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 το περιστατικό με βάση τα δεδομένα. Μια πιθανή

εξήγηση μπορεί να είναι ότι ο μαθητής είναι δέκτης εκφοβιστικής συμπεριφοράς και ίσως να κάθεται σε αυτό το μέρος προσπαθώντας να εξασφαλίσει κάποιου είδους προστασία. Έτσι, επιλέγει ένα πολύ ορατό μέρος το οποίο ενδεχομένως να θεωρεί ασφαλές λόγω του ότι από εκείνο το σημείο περνούν συνέχεια εκπαιδευτικοί. Άλλη εξήγηση, είναι ότι μπορεί να αντιμετωπίζει πρόβλημα επικοινωνίας με τους άλλους μαθητές λόγω της γλώσσας του (εάν δεν γνωρίζει καλά τα Ελληνικά). Αυτό το οποίο πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός στην εν λόγω περίπτωση είναι να συζητήσει με τον απομονωμένο μαθητή και να του παρέχει την απαραίτητη στήριξη. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να εξαγάγουν αυθαίρετα συμπεράσματα, αλλά τα συμπεράσματα θα πρέπει να προκύπτουν μέσα από τη συζήτηση και τη συγκέντρωση των κατάλληλων πληροφοριών. Για παράδειγμα, ο εν λόγω μαθητής ίσως να κάθεται εκεί επειδή αισθάνεται κουρασμένος και να θέλει να ξεκουραστεί από το παιχνίδι ή ακόμα μπορεί να προτιμά να πάρει ήρεμα το γεύμα του.

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος μπορούν να διοργανωθούν *δραστηριότητες στην αυλή του σχολείου όπως παιχνίδια σε ομάδες*. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να προωθήσουν τη μάθηση. Για παράδειγμα, μπορούν να οργανωθούν *επιτραπέζια παιχνίδια*, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι απασχολημένοι και να διασκεδάζουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Τα παιχνίδια αυτά μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν για να δείξουν πώς η διδακτέα ύλη εφαρμόζεται σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Συνήθως, πρέπει να δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες στους μαθητές (π.χ. να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, να ακολουθούν τους κανόνες του παιχνιδιού, να επιστρέφουν ό,τι δανείστηκαν αφού ολοκληρώσουν το παιχνίδι).

Μια άλλη εισήγηση είναι η διοργάνωση ενός *πανηγυριού επιστήμης*, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθήσουν και να λάβουν μέρος σε πειράματα ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν μέσα από αυτά. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες που γίνονται στην αυλή του σχολείου μπορούν να παρέχουν την ευκαιρία σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις να αλληλεπιδρούν με άλλους μαθητές, να χρησιμοποιούν διαφορετικό λεξιλόγιο (στα παιχνίδια λέξεων) και να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες (ανταλλάζοντας ρόλους στο παιχνίδι).

Η *ανταμοιβή της καλής συμπεριφοράς* όχι μόνο στην τάξη αλλά και εκτός της τάξης μπορεί να καταστεί πολύ ευεργετική για όλους τους μαθητές. Το σχολείο μπορεί να διαμορφώσει ένα σύστημα

κινήτρων για τη βελτίωση του κοινωνικού του περιβάλλοντος δίνοντας έμφαση στην τήρηση του κώδικα καλής συμπεριφοράς και στην προώθηση σωστών και αποδεκτών πράξεων έξω από την τάξη.

ii. Συμπεριφορά των μαθητών πριν από την έναρξη των μαθημάτων

Το σχολείο επιβάλλεται να βρει τρόπους πληροφόρησης για τη συμπεριφορά των μαθητών στα λεωφορεία και κατά της διαδρομής στο σχολείο για μαθητές που περπατούν ή χρησιμοποιούν ποδήλατο. Χρήσιμες πληροφορίες μπορούν να συγκεντρωθούν με τη συνεργασία του μη εκπαιδευτικού προσωπικού. Για παράδειγμα, ο οδηγός του λεωφορείου και ο σχολικός τροχονόμος μπορούν να δώσουν πληροφορίες για περιστατικά εκφοβισμού ή οποιαδήποτε άλλη ενοχλητική συμπεριφορά. Συγχρόνως, μπορούν να γίνουν οι απαραίτητες διευθετήσεις, ούτως ώστε ένας εκπαιδευτικός ή ένα άλλο μέλος του προσωπικού του σχολείου να υποδέχεται στην είσοδο του σχολείου μαθητές και γονείς σε καθημερινή βάση. Για παράδειγμα, οι μαθητές με γονείς από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα δεν έχουν την ευχέρεια να αργούν στη δουλειά τους η οποία συνήθως ξεκινά 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 ένα μέλος του προσωπικού (κατά προτίμηση ένας κατάλληλα καταρτισμένος εκπαιδευτικός) που να υποδέχεται τέτοιους μαθητές το πρωί και να τους κρατά απασχολημένους μέχρι να φτάσουν στο σχολείο οι υπόλοιποι μαθητές και εκπαιδευτικοί. Το άτομο που θα επιλεγεί για αυτή τη θέση απαιτείται να έχει συγκεκριμένα προσόντα και ικανότητες επικοινωνίας. Επιπλέον, το σχολείο μπορεί να τον/την παροτρύνει να αλληλεπιδρά με τους μαθητές και να τους στηρίζει.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν μόλις φτάσουν στο σχολείο να πηγαίνουν κατευθείαν στην τάξη τους πριν χτυπήσει το κουδούνι, προκειμένου να αποφεύγονται τα προβλήματα απειθαρχίας. Ακόμα, μπορεί να καταστεί σαφές στους μαθητές ότι αφού μπουκ στην τάξη και τοποθετήσουν τη τσάντα στη θέση τους θα πρέπει να εξέλθουν από την αίθουσα. Παράλληλα, το σχέδιο επιτήρησης-παιδονομίας πρέπει να καλύπτει όχι μόνο την αυλή του σχολείου και τους εξωτερικούς χώρους, αλλά και το χώρο των τάξεων.

Επίσης, θα πρέπει να σταλεί στο σπίτι ένα ενημερωτικό φυλλάδιο που να πληροφορεί τους γονείς για την ακριβή ώρα μέχρι την οποία όλοι οι μαθητές θα πρέπει να βρίσκονται στο σχολείο, προκειμένου να αποφεύγονται τα προβλήματα πειθαρχίας και ανάρμοστης συμπεριφοράς που προκύπτουν μετά που χτυπά το κουδούνι. Ένας επιπλέον λόγος που το σχολείο απαιτεί τυπικότητα και συνέπεια στην ώρα άφιξης είναι το γεγονός ότι με το να παρουσιάζονται οι μαθητές αργοπορημένοι στην τάξη, χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος και επηρεάζεται αρνητικά η ποσότητα της διδασκαλίας.

Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην παροχή οδηγιών προς τους μαθητές σχετικά με την άφιξη-είσοδό τους στο σχολείο. Συγκεκριμένα, το σχολείο μπορεί να καθορίσει συγκεκριμένες προσδοκίες σχετικά με την άφιξη των μαθητών οι οποίες θα ανακοινωθούν σε όλους τους μαθητές με απλή και σαφή διατύπωση, έτσι ώστε ο καθένας να μπορεί να τις διαβάσει και να τις κατανοήσει:

- περπατώ και δεν τρέχω,
- μπαίνω στο σχολείο ήσυχα και γρήγορα,
- δεν μιλώ δυνατά-δεν φωνάζω,
- φτάνω στην τάξη έγκαιρα,
- βάζω την τσάντα στη θέση μου και βγαίνω στην αυλή,
- σέβομαι την περιουσία του σχολείου (π.χ. αφίσες στους διαδρόμους),
- δεν συναναστρέφομαι με άτομα που δεν γνωρίζω έξω από το σχολείο και
- δεν φέρνω πολύτιμα αντικείμενα στο σχολείο.

iii. Συμπεριφορά των μαθητών μετά τη λήξη των μαθημάτων

Πρέπει να καταστεί σαφές στους γονείς πως είναι ευθύνη τους να προβούν στις απαραίτητες διευθετήσεις για να παραλαμβάνουν τους μαθητές έγκαιρα από το σχολείο, μόλις τελειώσει το μάθημα. Για τους μαθητές που μένουν το απόγευμα στην επιτήρηση, το σχολείο θα πρέπει να εργοδοτήσει ένα επαγγελματία (κατά προτίμηση ένα κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό) που να πληροί τα κριτήρια και όχι οποιοδήποτε ενήλικα που πιθανόν να μην έχει τα βασικά προσόντα για να διαχειριστεί τους μαθητές (π.χ. μια γραμματέα ή ένα γονιό). Αυτό είναι πολύ σημαντικό, ιδιαίτερα σε σχολεία όπου οι γονείς δεν έχουν την ευκαιρία να παραλάβουν τους μαθητές αμέσως μετά τη λήξη των μαθημάτων επειδή εργάζονται μέχρι αργά το απόγευμα. Όπως αναφέρθηκε και

πιο πάνω, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στη θέσπιση ξεκάθαρων κανόνων-οδηγιών προς τους μαθητές που να αφορούν στην έξοδό τους από το σχολείο και την τάξη. Συγκεκριμένα, το σχολείο μπορεί να καθορίσει συγκεκριμένες προσδοκίες για την έξοδο των μαθητών οι οποίες θα ανακοινωθούν σε όλους τους μαθητές:

- φεύγω από το σχολείο ήσυχα και γρήγορα,
- δεν μιλώ δυνατά-δεν φωνάζω,
- θυμάμαι να πάρω μαζί μου όλα τα πράγματά μου πριν φύγω από την τάξη και
- ενώ περιμένω τους γονείς μου να με παραλάβουν αποφεύγω τη συναναστροφή με άτομα που δεν γνωρίζω.

iv. *Καθορισμός κώδικα συμπεριφοράς από το σχολείο (με συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων) αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών έξω από την τάξη*

Οι κανόνες πρέπει να είναι σύντομοι, σαφείς και να περιλαμβάνουν άμεσες συνέπειες για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και εξίσου άμεση επιβράβευση για την επιθυμητή συμπεριφορά. Ο κώδικας συμπεριφοράς πρέπει να ενισχύει αξίες όπως η *ενσυναίσθηση, το ενδιαφέρον για τους άλλους, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη και η προσωπική ευθύνη*. Ταυτόχρονα, θα πρέπει ξεκάθαρα να ορίζει τι θεωρείται *μη αποδεκτή συμπεριφορά, επιθυμητή συμπεριφορά και συνέπειες για παραβάσεις*. Επίσης, ο κώδικας θα πρέπει: α) να απευθύνεται σε *ενήλικες και μαθητές*, β) να χρησιμοποιείται η κατάλληλη γλώσσα, κάθε φορά ανάλογα με την ηλικία, γ) να χρησιμοποιείται σαφής και απλή γλώσσα που να είναι εύκολα κατανοητή σε όλους τους μαθητές και τους γονείς και δ) να είναι αναρτημένος σε εμφανή σημεία του σχολείου.

Με σκοπό τη διασφάλιση της θετικής συμπεριφοράς από μέρους των μαθητών, πρέπει να διευθετούνται *εβδομαδιαίες συναντήσεις* επικοινωνίας με τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια αυτών των συναντήσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν κίνητρα στους μαθητές για να τηρούν τους κανόνες που περιλαμβάνονται στον κώδικα συμπεριφοράς.

Για την υποστήριξη των προτάσεων που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, ιδιαίτερα όσον αφορά *«στις αξίες της ενσυναίσθησης, του ενδιαφέροντος για τους άλλους, του σεβασμού και της δικαιοσύνης»*, αναμένεται ότι αυτές θα αντανakλώνται στον κώδικα συμπεριφοράς ο οποίος

κατά συνέπεια θα υιοθετείται από όλη τη σχολική κοινότητα. Αυτό που θα μπορούσαν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να διοργανώσουν δύο μαθήματα για να παρουσιάσουν αυτές τις αξίες στους μαθητές της τάξης τους. Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή τη διαδικασία, καθώς με τον τρόπο αυτό ευελπιστούμε ότι θα ενδυναμωθούν και θα τους κάνει να αισθάνονται ότι ο κώδικας συμπεριφοράς είναι κάτι που τους ανήκει. Τα μαθήματα μπορούν να οργανωθούν ως εξής: οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξηγήσουν το στόχο του μαθήματος (κάνοντας αναφορά στον κώδικα συμπεριφοράς) και να ξεκινήσουν μια συζήτηση σχετικά με τον ορισμό της κάθε αξίας. Επίσης, μπορούν να ζητήσουν από τους μαθητές να σκεφτούν παραδείγματα συμπεριφοράς που δείχνουν αυτή/ές την/τις αξία/ες (π.χ. Πώς μπορεί κάποιος να δείξει την ενσυναίσθηση; Με το να ρωτήσει το/τη συμμαθητή/τρια του αν χρειάζεται οποιαδήποτε βοήθεια όταν τον/την βλέπει να πέφτει κάτω). Οι μαθητές θα μπορούσαν να συζητήσουν σχετικά με τις δικές τους εμπειρίες όταν οι ίδιοι έχουν παρουσιάσει τέτοιες συμπεριφορές ή όταν κάποιος τους έδειξε ενσυναίσθηση και σεβασμό. Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να παρουσιάσει παραδείγματα θετικών προτύπων (πραγματικούς ανθρώπους ή αγαπημένους ήρωες των κινουμένων σχεδίων των παιδιών - εκείνους που είναι κατάλληλοι για να χρησιμοποιηθούν σε μια τέτοια δραστηριότητα), ή εναλλακτικά, θα μπορούσε να ζητήσει από τους μαθητές να αναφέρουν οι ίδιοι ένα άτομο του οποίου η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και σεβασμό. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε ίσως να συμβάλει σε αυτή τη συζήτηση με το να αναφέρει και να επαινέσει προφορικά μαθητές που έχουν υιοθετήσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά παρουσιάζοντας τις επιθυμητές αξίες. Επιπλέον, θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να προτείνουν τρόπους για το πώς μπορούν να ενσωματώσουν αυτές τις συμπεριφορές στην καθημερινή τους ζωή στο σχολείο και στο σπίτι τους.

Όλες οι εργασίες που θα δημιουργηθούν πρέπει να φυλάσσονται ή/και να τοποθετούνται σε ένα ειδικά διαμορφωμένο χώρο μέσα σε κάθε τάξη. Επιπλέον, θα μπορούσε να διοργανωθεί μια έκθεση σε επίπεδο σχολικής μονάδας η οποία θα έχει θέμα «Οι αξίες του κώδικα συμπεριφοράς» (μπορεί να ονομαστεί οτιδήποτε ευχαριστεί τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς). Γι' αυτό/α το μάθημα/ματα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν διδακτικά βοηθήματα όπως βιβλία (παραμύθια, ιστορίες), CD/DVD, υλικά χειροτεχνίας και μουσικά όργανα.

Τέλος, η υποδειγματική συμπεριφορά θα μπορούσε να επαινεθεί στην πρωινή συγκέντρωση (π.χ. ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου θα μπορούσε να παρουσιάσει το μαθητή και τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, να τη συνδέσει με την αντίστοιχη αξία και έπειτα να επαινέσει το μαθητή). Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο θα μπορούσε να διοργανώσει μια "Ημέρα Εορτασμού Ήθους» (είτε ένα απόγευμα ή το Σαββατοκύριακο) για όλη τη σχολική κοινότητα, κατά προτίμηση κατά την έναρξη του σχολικού έτους. Κατά τη διάρκεια αυτής της εκδήλωσης, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν παιγνιώδεις δραστηριότητες και παιχνίδια που στόχο θα έχουν την προώθηση των πιο πάνω αξιών μέσα από συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Ο κώδικας συμπεριφοράς δεν είναι απαραίτητο να παρουσιάζεται σε μορφή κειμένου. Το σχολείο μπορεί να επιλέξει να τονίσει τους πέντε πιο σημαντικούς κανόνες συμπεριφοράς που η σχολική κοινότητα επιθυμεί να προωθήσει. Αυτοί θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να απεικονίζονται μέσα από φωτογραφίες/κινούμενα σχέδια με τη συνοδεία επεξηγηματικού κειμένου που να περιγράφει λεπτομερώς τη σχετική συμπεριφορά/αξία. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να υπάρχει μια εικόνα μιας ομάδας παιδιών που κρατούν τα χέρια και σχηματίζουν έναν κύκλο. Η αντίστοιχη αξία θα μπορούσε να είναι «το ενδιαφέρον για τους άλλους». Ωστόσο, είναι εξαιρετικά σημαντικό να επιτευχθεί συναίνεση σε όλο το σχολείο ως προς το ποιες εικόνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για κάθε αξία, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η συνέπεια στον κώδικα συμπεριφοράς που θα υιοθετηθεί από το σχολείο. Τόσο οι ενήλικες, όσο και τα παιδιά που θα συμμετέχουν στη διαμόρφωση του κώδικα συμπεριφοράς μπορούν να εργαστούν σε ομάδες για να επιλέξουν μέσα από μια σειρά από εικόνες, που θα τους παρέχουν οι εκπαιδευτικοί και να καθορίσουν την καταλληλότερη εικόνα για κάθε αξία. Στη συνέχεια, οι εικόνες που θα επιλεγούν, να αναρτηθούν σε εμφανή σημεία γύρω από το σχολείο. Ο κώδικας συμπεριφοράς σε μορφή κειμένου μπορεί να τοποθετηθεί στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου, έξω από την αίθουσα τελετών και να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Μια άλλη παράμετρος του κώδικα συμπεριφοράς είναι *η είσοδος και η έξοδος των μαθητών από το σχολείο* (βλ. τα προηγούμενα μέρη πιο πάνω). Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στο λεωφορείο. Συγκεκριμένες προσδοκίες σε σχέση με τη σωστή συμπεριφορά μέσα στο λεωφορείο θα πρέπει να ανακοινωθούν σε όλους τους μαθητές:

- είμαι έτοιμος/η πριν φτάσει το λεωφορείο,

- μιλώ με ευγένεια στον οδηγό και στους συμμαθητές μου,
- ακολουθώ τους κανονισμούς του οδηγού του λεωφορείου,
- δεν μετακινούμαι από τη θέση μου,
- μιλώ χαμηλόφωνα,
- μεταφέρω όλα τα προσωπικά μου αντικείμενα,
- μοιράζομαι τη θέση μου.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να καθοριστεί στον κώδικα, η κατάλληλη και ορθή συμπεριφορά κατά την ώρα της *σχολικής συγκέντρωσης*. Επιβάλλεται καταρχάς, οι μαθητές να βρίσκονται στη σειρά της τάξης τους κατά την ώρα της συγκέντρωσης. Οι μαθητές των μικρότερων τάξεων πρέπει να ενημερώνονται πρώτοι για να πάρουν τη θέση τους. Όσον αφορά στο χρόνο, πρέπει να γίνονται οι κατάλληλες διευθετήσεις από πριν, ούτως ώστε η συγκέντρωση να γίνεται τις πρωινές ώρες όταν οι μαθητές δεν είναι ούτε κουρασμένοι ούτε αναστατωμένοι. Επιπρόσθετα, το σχολείο πρέπει να περιορίζει στο ελάχιστο το χρόνο της συγκέντρωσης, της οποίας το περιεχόμενο θα πρέπει να είναι όσο το δυνατό πιο σύντομο. Εάν η συγκέντρωση θα πάρει περισσότερο από 15 λεπτά, τότε πρέπει να υπάρχουν καθίσματα για τους μαθητές αφού διαφορετικά είναι πολύ πιθανό να παρουσιαστεί απειθαρχία. Πέραν από τον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης, για κάθε σχολική συγκέντρωση καλό θα ήταν να καθορίζεται ένας γενικός υπεύθυνος (ο οποίος δεν είναι υπεύθυνος τμήματος).

Εν κατακλείδι, προηγούμενη έρευνα έδειξε ότι τα πιο αποτελεσματικά σχολεία έχουν σαφείς πολιτικές όσον αφορά στους κώδικες συμπεριφοράς οι οποίες εφαρμόζονται με συνέπεια και είναι κατανοητές από όλους τους εμπλεκόμενους. Ο πυρήνας αυτών των πολιτικών είναι ο σεβασμός, η αξιοπρέπεια, η αυτοπειθαρχία και το ενδιαφέρον για τους άλλους στη σχολική κοινότητα. Η παρέμβαση στο σχολείο σας, στα πλαίσια της δυναμικής προσέγγισης, μπορεί να περιλαμβάνει την επανεξέταση του κώδικα συμπεριφοράς, για να εντοπίσετε πώς λειτουργεί ή να εντοπίσετε τυχόν πρόσθετα στοιχεία που θα πρέπει να εφαρμοστούν σύμφωνα με ορισμένες από τις πιο πάνω προτάσεις.

B) Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση τόσο των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσο και της

καθημερινής τους πρακτικής. Επομένως, αυτός ο παράγοντας επιδρά θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα (γνωστικά και συναισθηματικά). Σε αποτελεσματικά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν σε θέματα που σχετίζονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία με σκοπό να δημιουργηθεί ένα επαγγελματικό περιβάλλον το οποίο να προωθεί τη γνώση και τη μάθηση των μαθητών και επομένως να οδηγεί στην επίτευξη των γνωστικών και συναισθηματικών στόχων της μάθησης. Εφόσον η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές θεωρείται πρόκληση για αυτό το πρόγραμμα και εφόσον τα αποτελεσματικά σχολεία είναι αυτά που καταφέρνουν να μειώσουν τις αρχικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό ΚΟΕ, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας μπορούν να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν ιδέες και πρακτικές για το πώς να μειώσουν τις διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων των μαθητών (διάσταση της ισότητας).

Κάποια σχολεία χαρακτηρίζονται από συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών τους μόνο σε σχέση με προσωπικά θέματα ή για σκοπούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επομένως, σε αυτά τα σχολεία οι εκπαιδευτικοί δεν προχωρούν ένα βήμα παραπέρα, ούτως ώστε να συνεργαστούν για δραστηριότητες που είναι αναμενόμενο να γίνονται στα σχολεία. Σε τέτοια περιβάλλοντα θεωρούνται μεν πολύ σημαντικές οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών όμως η αλληλεπίδραση σε θέματα διδακτικά και μαθησιακά, δεν αναγνωρίζεται ως αναγκαία και σημαντική. Συνεπώς, 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 και οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου. Αυτή η ενεργός αλληλεπίδραση σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία είναι απαραίτητη και μπορεί να συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Προκειμένου να ενθαρρυνθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, κατά την ανάπτυξη του ωρολογίου προγράμματος, θα πρέπει να δίνεται προσοχή στην παροχή *κοινών μη διδακτικών ωρών* σε ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίες θα παρέχουν τη δυνατότητα για τέτοιες αλληλεπιδράσεις. Η συνεργασία μπορεί να αφορά σε θέματα όπως στο βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, τη χρήση συγκεκριμένων διδακτικών βοηθημάτων/φυλλαδίων/υλικών για την παράδοση μια πτυχής του αναλυτικού προγράμματος ή το σχεδιασμό ενός κοινού εργαλείου αξιολόγησης.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να ενθαρρύνονται να *ανταλλάζουν επισκέψεις στις τάξεις τους*. Κατά τη διάρκεια αυτών των επισκέψεων, θα μπορούσε να προωθηθεί η παρακολούθηση της διδασκαλίας με τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων παρακολούθησης τα οποία θα σχετίζονται με την πολιτική του σχολείου για την ποιότητα της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων των διδασκαλιών από τους συναδέλφους συνίσταται να συζητούνται, ούτως ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο. Αυτή η δραστηριότητα είναι πολύ χρήσιμη ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαφοροποιήσουν τις δραστηριότητες στην τάξη τους λόγω του ότι έχουν κάποιους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό-εθνοτικό υπόβαθρο. Πολύτιμες, θα μπορούσαν να είναι οι πληροφορίες από άλλους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν τις ίδιες προκλήσεις στις τάξεις τους σχετικά με το πώς να οργανώνονται οι εργασίες εφαρμογής και το πώς να χρησιμοποιείται αποτελεσματικά ο διδακτικός χρόνος.

Ακόμη, κάποιες υπευθυνότητες όπως για παράδειγμα η παιδονομία μπορούν να ορίζονται όχι μόνο σε άτομα αλλά σε *ζευγάρια εκπαιδευτικών*. Όταν δουλεύουν συνεργατικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητούν τι παρατηρούν, να ανταλλάζουν απόψεις, να βρίσκουν λύσεις από κοινού και μετά να παρουσιάζουν στη συνεδρία προσωπικού τις πρακτικές που θεωρούν πιο αποτελεσματικές. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε κατάλληλες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες εξελίσσουν και ανανεώνουν τις δεξιότητές τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να προωθήσουν τη μάθηση τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης.

Μια άλλη πολύ χρήσιμη στρατηγική είναι και η ανάπτυξη ενός *συστήματος μεντόρων* (πιο έμπειρων εκπαιδευτικών). Πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ή/και βοηθοί διευθυντές μπορούν να στηρίζουν τους νεότερους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες. Για παράδειγμα, για τους σκοπούς αυτού του προγράμματος, η διευθυντική ομάδα του σχολείου θα μπορούσε να διοργανώσει ένα πρόγραμμα με μέντορες (δηλαδή εκπαιδευτικούς που έχουν προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε σχετικά προγράμματα) οι οποίοι θα στηρίζουν τους άλλους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή των προτεινόμενων στρατηγικών και σχεδίων δράσης.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών, μπορεί επίσης να εμπλουτιστεί μέσα από μία στοχευμένη επιμόρφωση για τη συνεργασία σε ομάδες. Για να αναπτυχθεί μια αποτελεσματική ομάδα, θα μπορούσε να οργανωθεί ένα σεμινάριο που θα περιλαμβάνει βιωματικές ασκήσεις για τη δημιουργία ομάδας. Το

σχολείο μπορεί να μεριμνήσει για τη διοργάνωση εργαστηρίων ή/και σεμιναρίων που θα στηρίξουν και θα ενθαρρύνουν κάθε μέλος της ομάδας να αναστοχαστεί και να αναγνωρίσει τη σημασία της διαφορετικότητας, να αναγνωρίσει τη συνεισφορά των άλλων, συμβάλλοντας έτσι στην επίλυση πιθανών συγκρούσεων. Επίσης, η συνεργασία σε ομάδες μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να ενισχυθεί με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συμβουλευτικές ομάδες για τη διδασκαλία. Αυτές οι ομάδες (οι οποίες ασχολούνται με μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών που οι μαθησιακές τους δυσκολίες έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα δύσκολες για το σύμβουλο και το συμβουλευόμενο), μπορεί να ηγούνται από ένα αρχηγό (συνήθως ένα σχολικό/εκπαιδευτικό ψυχολόγο) με τη συμμετοχή εκπροσώπων από όλους του εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου.

Επιπρόσθετα, κατά την ανάπτυξη της πολιτικής του σχολείου πρέπει να δοθεί προσοχή στην παροχή στήριξης και διευκολύνσεων στις ομάδες των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα «προβλήματα» στις τάξεις τους λόγω αυξημένου αριθμού μαθητών που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ή/και μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα μπορούσαν να έχουν λιγότερους μαθητές στην τάξη τους για να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά «τα προβλήματα» που εμφανίζονται. Επιπλέον, ένα δεύτερο άτομο-βοηθός στην τάξη (όταν χρειάζεται) μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί αποτελεσματικά τόσο την τάξη του όσο και το διδακτικό χρόνο.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν για να στηρίξουν τους γονείς των μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ και για την παροχή των κατάλληλων πληροφοριών σε αυτούς, έτσι ώστε να είναι σε θέση να στηρίξουν τους μαθητές στο σπίτι. Επιπλέον, μπορούν να συνεργαστούν για το πώς να οργανώσουν κάποιες επιπλέον δραστηριότητες μάθησης στο σχολείο για τους μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με οποιοδήποτε εκπαιδευτικό υλικό στο σπίτι.

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

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως αυτός ο παράγοντας είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Fan & Chen, 2001; Kyriakides et al., 2010; Waterman & Walker, 2009) και για αυτό πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξή του. Η

εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας σε προγράμματα βελτίωσης του σχολείου προωθείται από τη δυναμική προσέγγιση και μπορεί να επιτευχθεί με τη σύσταση μιας επιτροπής που θα περιλαμβάνει το διευθυντή του σχολείου, αντιπροσώπους του συνδέσμου γονέων, εκπαιδευτικούς, μέλη του μη εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και μαθητές. Με τη συμμετοχή προσωπικού, μαθητών και γονέων στη δημιουργία και εφαρμογή του προγράμματος βελτίωσης, η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να πάρει πολύτιμες πληροφορίες από όλους εκείνους που μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση. Δημιουργώντας καλές σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα του σχολείου και ενθαρρύνοντάς τους να εμπλέκονται ενεργά στην εφαρμογή της πολιτικής του σχολείου, γίνεται αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων ανθρώπινων πόρων όχι μόνο για επίτευξη των μαθησιακών στόχων (γνωστικών και συναισθηματικών), αλλά και για την αντιμετώπιση διαφόρων προκλήσεων που το σχολείο θα πρέπει να χειριστεί για να προωθήσει την ισότητα. Επιπλέον, δεδομένου ότι τα κίνητρα και οι προσδοκίες των μαθητών επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθήσουν να πείσουν τους γονείς να αναλάβουν δράσεις στο σπίτι για να μειώσουν την πρόωρη εγκατάλειψη και να αυξήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών τους για συγκεκριμένα θέματα (μέσω εστιασμένης πολιτικής συνεργασίας για συγκεκριμένη ομάδα γονέων).

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς όλων των μαθητών είναι καίριας σημασίας, αλλά εάν δεν ληφθεί υπόψη η *διάσταση της διαφοροποίησης* τότε οι διαφορές μεταξύ των μαθητών μπορεί να μεγαλώσουν αντί να μικρύνουν. Από τη στιγμή που μέσα σε ένα σχολείο υπάρχουν ομάδες μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και διαφορετικές εθνικότητες τότε θα πρέπει να διαφοροποιείτε την πολιτική συνεργασίας σας ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες τους. Για παράδειγμα, η ενημέρωση προς τους γονείς (π.χ. ανακοινώσεις για την πολιτική του σχολείου, κανονισμούς, εκδρομές, δραστηριότητες κτλ.) θα πρέπει να γίνεται με διάφορα μέσα όπως: γραπτώς στη μητρική τους γλώσσα (αν δεν είναι εξοικειωμένοι με την Αγγλική ή Ελληνική γλώσσα), απευθείας τηλεφωνικώς με τους γονείς και/ή μέσω διαδικτύου με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Ταυτόχρονα, θα πρέπει να έχετε υπόψη σας ότι πρέπει να είστε ευέλικτοι στις συναντήσεις με τους γονείς ενώ μπορείτε να προσαρμόσετε τις ώρες των συναντήσεων με κάποιες ομάδες γονιών. Συνήθως οι γονείς μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ δυσκολεύονται να έρχονται στο σχολείο κατά τις πρωινές

ώρες για να μιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο του παιδιού τους, λόγω του ωραρίου εργασίας τους. Συνεπώς, το σχολείο θα μπορούσε να διευθετήσει κάποιες απογευματινές συναντήσεις με αυτούς, έτσι ώστε να μπορεί να υπάρχει συνεργασία. Εάν δε διαφοροποιηθεί ο τρόπος με τον οποίο συνεργάζεται το σχολείο με κάθε ομάδα γονιών και δε λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων ομάδων των γονέων, τότε αυτοί οι γονείς δε θα είναι σε θέση να συμμετέχουν σε καμιά από τις σχολικές συναντήσεις. Από την άλλη, οι γονείς των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα ή που ήδη έχουν υψηλές επιδόσεις, πιθανόν να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική πολιτική και επομένως οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ των μαθητών δε θα μειωθούν.

Επίσης, η δημιουργία μηχανισμών τακτικής επικοινωνίας, είτε μέσω τηλεφώνου είτε μέσω αποστολής γραπτών μηνυμάτων προς τους γονείς, για παράδειγμα εβδομαδιαία ή δεκαπενθήμερη, μπορεί να αποδειχθεί αρκετά αποτελεσματική. Η τηλεφωνική επαφή με ένα γονιό είναι προτιμότερη καθώς προσφέρει την ευκαιρία για μια ζωντανή και άμεση επικοινωνία. Ωστόσο, αν αυτό δεν είναι εφικτό για οποιονδήποτε λόγο (π.χ. ο γονιός δεν μπορεί να μιλήσει στο τηλέφωνο), θα μπορούσε αντ' αυτού να σταλεί ένα γραπτό κείμενο. Κατά τη διάρκεια αυτής της επικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα απ' όλα, να συζητήσει τα θετικά επιτεύγματα και τη συμβολή του μαθητή. Μετά από αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εγείρει άλλα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Στρατηγικές επικοινωνίας όπως αυτές, θα πρέπει να είναι συνεπείς και τακτικές και να μην εξαρτώνται από την εμφάνιση μιας συγκεκριμένης κρίσης ή προβλήματος. Μέσω της συζήτησης για την επιτυχία ενός παιδιού, οι γονείς ενδυναμώνονται να σκεφθούν τι λειτούργησε καλά στο σπίτι και να εξετάσουν τι έχει συμβάλει στην επιτυχία του παιδιού τους στο σχολείο.

Επομένως, όλα τα πιο πάνω σημεία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την υλοποίηση της πολιτικής συνεργασίας με τους γονείς ακολουθώντας τα στάδια που περιγράφονται στη συνέχεια. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, είναι πολύ σημαντικό, το σχολείο να ανακοινώσει στους γονείς την πολιτική του για τη διδασκαλία και για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, να την αναλύσει και να ζητήσει ανατροφοδότηση και εισηγήσεις. Στα αρχικά στάδια των προσπαθειών, το σχολείο πρέπει να ενημερώσει πλήρως τους γονείς για το θέμα παρέχοντας όλες τις πληροφορίες για το σχέδιο δράσης του. Η κοινότητα του σχολείου απαιτείται να πείσει τους γονείς ότι το πρόγραμμα θα λειτουργήσει και ότι εκείνοι μπορούν να κάνουν τη διαφορά. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος βελτίωσης, θα

βοηθήσει πολύ η παροχή *συγκεκριμένης θετικής ανατροφοδότησης* στους γονείς σχετικά με το πώς ο καθορισμός υψηλών απαιτήσεων βοηθά το σχολείο να συνεχίσει τις προσπάθειές του για εφαρμογή των στρατηγικών βελτίωσης και των σχεδίων δράσης του.

Επίσης, θα πρέπει να δίνεται στους γονείς ακριβής πληροφόρηση για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους (π.χ., σχετικά με το πώς να παρακολουθούν την κατ' οίκον εργασία), ενθαρρύνοντας τους να επικοινωνούν με το σχολείο, αν δεν είναι σίγουροι με ποιο τρόπο να στηρίζουν τα παιδιά τους.

Συνήθως, τα σχολεία προσφέρουν κάποιες διαλέξεις/συναντήσεις με τους γονείς. Σε κάποια σχολεία τα θέματα που καλύπτονται δε σχετίζονται με το ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στη στήριξη της μάθησης των παιδιών τους. Η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να είναι προσεκτική και να επιλέξει κατάλληλα θέματα καλώντας ομιλητές που γνωρίζουν πώς να δώσουν πρακτικές εισηγήσεις και πώς να παρουσιάσουν τα μηνύματά τους με σαφή τρόπο, εκτιμώντας ότι μερικοί γονείς μπορεί να έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

Το σχολείο θα πρέπει να βοηθήσει τους γονείς να εντοπίσουν το ρόλο τους στο πλαίσιο της παρέμβασης του σχολείου και να τους αποδίδουν τα εύσημα όταν πρέπει. Οι γονείς μπορούν, επίσης, να κληθούν να εισηγηθούν βελτιώσεις για την παρέμβαση («Τι εισηγείστε ότι πρέπει να πράξει το σχολείο στα επόμενα στάδια;») παρά να κριτικάρουν τις στρατηγικές που έχουν ήδη σχεδιαστεί.

Το σχολείο μπορεί να αναπτύξει πολιτική που θα ενημερώνει τους γονείς για τις *ώρες συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς* κατά τις οποίες μπορούν να ενημερωθούν αφενός για την πρόοδο και αφετέρου για τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Όταν υπάρχουν συχνά ζητήματα μεταξύ των γονέων και του σχολείου, οι τακτικές συναντήσεις με τους γονείς (και όχι μόνο όταν υπάρχει συγκεκριμένο πρόβλημα) μπορούν να ενισχύσουν τις συνεργατικές σχέσεις. Το σχολείο επιβάλλεται να διαβεβαιώσει τους γονείς ότι μπορούν να μοιράζονται όλες τους τις ανησυχίες με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους. Σε περίπτωση όμως που δεν επιθυμούν να εμπλέξουν τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους για οποιοδήποτε λόγο, μπορούν να αποταθούν στο σχολικό σύμβουλο ή το συντονιστή.

Καθώς πάντοτε παρουσιάζονται δυσκολίες στη διευθέτηση ώρας που να βολεύει το πρόγραμμα όλων των γονέων, *θα πρέπει να αναπτυχθεί μια διαδικασία που να περιλαμβάνει λεπτομέρειες για την*

επικοινωνία με τα αρμόδια άτομα του προσωπικού. Αυτή διαδικασία πρέπει να αναφέρεται σε εύκολους τρόπους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση του σχολείου ή το συντονιστή του σχολείου, έτσι ώστε να ενημερώνονται οι γονείς για την πρόοδο που κάνουν τα παιδιά τους. Για παράδειγμα, οι γονείς που έχουν καθορισμένα ωράρια εργασίας και δεν μπορούν να αφήσουν τη δουλειά τους και να παρουσιαστούν στο σχολείο πριν την ώρα που σχολνούν οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να ειδοποιηθούν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν με το σχολείο μέσω τηλεφώνου ή ηλεκτρονικό ταχυδρομείου.

Το σχολείο μπορεί ακόμη να προσκαλέσει τους γονείς (και κυρίως εκείνους που το παιδί τους δεν έχει κάνει αρκετή πρόοδο) να επισκέπτονται τις τάξεις των παιδιών τους ή το σχολείο πιο συχνά και να παρακολουθούν τη διδασκαλία για να μάθουν πώς μπορούν να στηρίζουν τα παιδιά τους. Τέτοιες συναντήσεις σε επίπεδο τάξης μπορούν να βοηθήσουν στην ενδυνάμωση των σχέσεων γονιών και εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο, οι γονείς μπορούν να μάθουν πώς να στηρίζουν τις προσπάθειες του σχολείου και τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν για να βοηθήσουν με αποτελεσματικό τρόπο το παιδί τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλέσουν τους γονείς να αναλάβουν ενεργό ρόλο. Για παράδειγμα, κάποια σχολεία θα μπορούσαν να καλέσουν γονείς και/ή άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας για την οποία έχουν ειδικές γνώσεις. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να κληθεί ένας προπονητής της ομάδας βόλεϊ από τη σχολική κοινότητα για να βοηθήσει τον καθηγητή της φυσικής αγωγής να διδάξει βόλεϊ στους μαθητές του. Παρομοίως, κάποια σχολεία θα μπορούσαν να καλέσουν συμβούλους για να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα προβλήματα (π.χ. εκφοβισμό) ή να τους βοηθήσουν να σχεδιάσουν/εφαρμόσουν ένα ερευνητικό σχέδιο δράσης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν με το Σύνδεσμο Γονέων στην προσπάθειά τους να αυξήσουν την εμπλοκή των γονιών. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να οργανώσουν εκδηλώσεις για όλη την οικογένεια. Αυτές, μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη του αισθήματος της κοινότητας και της αλληλεγγύης, διευκολύνοντας έτσι τη δημιουργία στενότερων δεσμών συνεργασίας μεταξύ των γονιών και του σχολείου. Θα μπορούσε, επίσης, να οργανωθεί πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων που θα έχει ως στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων των γονιών σε θέματα ανατροφής και την προώθηση της εμπλοκής των γονιών στις σχολικές εμπειρίες των παιδιών τους. Με τον τρόπο αυτό, οι γονείς ενημερώνονται για τον

κρίσιμο ρόλο τους στην προώθηση των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών τους. Αυτό θα μπορούσε να διευθετηθεί σε συνεννόηση με τον σχολικό ψυχολόγο/εκπαιδευτικό ψυχολόγο ή άλλους επαγγελματίες οι οποίοι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για την παροχή ενός τέτοιου προγράμματος γονεϊκής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στην τρέχουσα οικονομική κατάσταση, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα πρέπει να έχουν κατά νου τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες. Οι ενήλικες αλλά και τα παιδιά είναι πιθανόν να βιώσουν άγχος, αβεβαιότητα, φόβο ή ανασφάλεια. Από το 2008, το ποσοστό της παιδικής φτώχειας έχει αυξηθεί κατά 50% (http://www.unicef.org/media/media_76447.html) στην Ιρλανδία, την Ελλάδα, την Κροατία, τη Λετονία και την Ισλανδία. Τα σχολεία γνωρίζουν πολύ καλά ότι πολλές οικογένειες αγωνίζονται για να τα βγάλουν πέρα. Ως απάντηση, μπορούν να επιλέξουν να διαμορφώσουν συγκεκριμένα σχέδια δράσης που στοχεύουν σε δύο διαφορετικές πτυχές αυτού του προβλήματος - τη συναισθηματική και την πρακτική. Στο συναισθηματικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αφιερώσουν μια διδακτική περίοδο για να συζητήσουν ανεπίσημα με τους μαθητές τους για την οικονομική κρίση (τι γνωρίζουν οι μαθητές για αυτό, πώς έχει επηρεάσει τους ανθρώπους που ξέρουν). Επιπλέον, θα μπορούσαν να ζητήσουν από τους μαθητές να σχεδιάσουν το τι σημαίνει για αυτούς η οικονομική κρίση ή πώς τους κάνει να αισθάνονται. Με αυτή την τελευταία εργασία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στοχεύουν στο να εντοπίσουν πιθανά αρνητικά συναισθήματα που δύσκολα εκφράζονται από ένα μαθητή είτε προφορικά είτε μέσω του σχεδίου του. Σε περίπτωση που προκύψει κάτι ανησυχητικό για κάποιο μαθητή, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να το συζητήσουν με τους γονείς του/της και κατά προτίμηση με ένα σχολικό ψυχολόγο. Αν δεν υπάρχει κάποιος που να είναι διαθέσιμος, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να το συζητήσουν με το διευθυντή για να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα.

Δ) Αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο

Η διαθεσιμότητα και κυρίως η καλή χρήση των πηγών μάθησης στα σχολεία έχουν επίδραση στη μάθηση (γνωστικά και συναισθηματικά αποτελέσματα). Για παράδειγμα, ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής με πρόσβαση στο διαδίκτυο, όταν χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας, μπορεί να είναι χρήσιμος σε όλους τους μαθητές για την

επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ιδιαίτερα σε εκείνους που δεν έχουν υπολογιστή στο σπίτι (δηλ., μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ). Ωστόσο, σε περίπτωση που υπάρχει μόνο ένας τέτοιος υπολογιστής και οι μαθητές είναι 20 ή ακόμα περισσότεροι μπορεί να προκληθούν συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές. Αυτό καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώνουν κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης τους και να προτείνουν δραστηριότητες που μπορούν να ολοκληρώσουν οι μαθητές με τη χρήση των διαθέσιμων πόρων χωρίς να υπάρχουν οποιεσδήποτε πρακτικές δυσκολίες.

Η παροχή πηγών μάθησης και η σωστή αξιοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς αποτρέπουν την εμφάνιση απειθαρχίας στην τάξη ή παρομοίως στο σχολείο όταν πραγματοποιούνται δραστηριότητες που εμπλέκουν ολόκληρη τη σχολική μονάδα ή/και δραστηριότητες πέραν του αναλυτικού προγράμματος. Επιπρόσθετα, πηγές μάθησης από άλλους οργανισμούς, όπως φιλανθρωπικές οργανώσεις και/ή την εκκλησία και την κοινότητα, μπορούν να παρέχονται μέσω του σχολείου σε μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ, έτσι ώστε να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν τα κατάλληλα εργαλεία που χρειάζονται για να εμπλακούν σε διάφορες δραστηριότητες. Πιο κάτω, δίνονται μερικές γενικές οδηγίες για την καθιέρωση μιας πολιτικής για τη σωστή χρήση των πηγών μάθησης.

Το σχολεία καλούνται να αναπτύξουν πολιτική για τη χρήση του οπτικού υλικού και του τεχνολογικού εξοπλισμού στη διδασκαλία με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να ενθαρρύνονται σθεναρά, από τη διεύθυνση του σχολείου, να χρησιμοποιούν τους διαθέσιμους πόρους με τον κατάλληλο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη πως οι πόροι αυτοί βοηθούν τους μαθητές να αναλάβουν εργασίες με επιτυχία και να επιτύχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Ακόμη, θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα σχέδιο για τη *δίκαιη κατανομή των πηγών-πόρων μεταξύ των εκπαιδευτικών* (και σε κάποιες περιπτώσεις, μεταξύ των μαθητών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων).

Θα μπορούσε, επίσης, να προωθηθεί η *χρήση της σχολικής βιβλιοθήκης*. Η διεύθυνση του σχολείου θα μπορούσε να κρατήσει αρχείο σχετικά με τη χρήση της βιβλιοθήκης και άλλων πηγών. Η ανάλυση των δεδομένων για τη χρήση των πηγών μπορεί επίσης να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να θέσουν στόχους για το πώς να μεγιστοποιηθεί η κατάλληλη χρήση των πηγών για την προώθηση της μάθησης. Επιπλέον, θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη ότι μερικοί μαθητές μπορεί να μην έχουν οποιοδήποτε αναγνωστικό υλικό στο σπίτι (δηλ., μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ) και ως εκ τούτου, το σχολείο θα μπορούσε να συμπεριλάβει στην πολιτική του το να δίνεται η δυνατότητα σε αυτούς τους

μαθητές να μεταφέρουν μερικά βιβλία στο σπίτι για να τα διαβάσουν και στη συνέχεια να τα επιστρέψουν στο σχολείο, καθώς επίσης και άλλες ενέργειες που μπορεί να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν τα δικά τους βιβλία, όπως για παράδειγμα η συγκέντρωση χρημάτων από την κοινότητα.

Τα σχολεία θα πρέπει επίσης να αναπτύξουν πολιτική σχετικά με το πώς να διακρίνουν τα κατάλληλα *διδασκτικά βοηθήματα*, όπως για παράδειγμα η αγορά ενός λογισμικού από το σχολείο με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλία συγκεκριμένων θεμάτων. Οι γονείς και ολόκληρη η σχολική κοινότητα μπορούν, επίσης, να συμβάλουν στον εμπλουτισμό των διδασκτικών βοηθημάτων.

Ένα σημείο που πρέπει να θυμόμαστε κατά την ανάπτυξη της πολιτικής για την παροχή των πηγών μάθησης είναι ότι οι εκπαιδευτικές πηγές περιλαμβάνουν και τη *χρήση των ανθρώπινων πόρων*. Κάποια σχολεία ίσως αποφασίσουν να διορίσουν επιπλέον προσωπικό για την υποστήριξη των αναγκών τους και την παροχή βοήθειας (π.χ. να διορίσουν έναν ειδικό που θα βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες) ή να ενθαρρύνουν τους γονείς να επισκέπτονται το σχολείο και να δουλεύουν με τον εκπαιδευτικό (βλ. το υποκεφάλαιο για την πολιτική για τη συνεργασία με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία). Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα σχολεία (ιδιαίτερα εκείνα που βρίσκονται σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές με υψηλά ποσοστά μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ) θα μπορούσαν να ζητήσουν στήριξη από τις εκκλησίες ή από φιλανθρωπικές οργανώσεις για να τους παρέχουν ρούχα, βιβλία, και/ή το πρωινό/γεύμα σε μαθητές που οι γονείς τους αντιμετωπίζουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα.

Έλεγχος της υλοποίησης της παρέμβασης και των σχεδίων δράσης

Η αξιολόγηση του σχολείου θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Kyriakides et al., 2010; Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks, & Doornekamp, 2005). Συγκεκριμένα, τα αποτελεσματικά σχολεία πρέπει να αναπτύσσουν συνεχείς μηχανισμούς αξιολόγησης οι οποίοι να μετρούν τα αποτελέσματα των στρατηγικών και των δράσεων τους στη μάθηση και να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα (για διαμορφωτικούς παρά συγκριτικούς σκοπούς) προσβλέποντας στην περαιτέρω βελτίωση των δράσεων και στρατηγικών τους για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης του σχολείου. Στην πραγματικότητα, η ανάπτυξη μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου θα βοηθήσει τους εμπλεκόμενους φορείς στην

αναγνώριση προτεραιοτήτων για βελτίωση. Επίσης, τα αποτελεσματικά σχολεία αξιολογούν την επίδραση των στρατηγικών και των δράσεων που έχουν αναπτύξει και αναγνωρίζουν τα λάθη που έγιναν (βλέπε στάδιο Ε του Διαγράμματος 4 στο Κεφάλαιο 2). Με αυτό τον τρόπο μπορούν να καθορίζουν νέες δράσεις και στρατηγικές και να αναπροσαρμόζουν και να επανασχεδιάζουν τα σχέδια δράσης για βελτίωση.

Ο βασικός σκοπός της διαδικασίας της αξιολόγησης του σχολείου είναι η αναγνώριση των γενικών τάσεων που σχετίζονται με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της πολιτικής του σχολείου για τη βελτίωση της διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου. Με σκοπό τη συγκέντρωση έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων, για την επίδραση της πολιτικής του σχολείου στη βελτίωση της διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου, χρειάζονται περισσότερες από μια πηγές δεδομένων αξιολόγησης. Αυτό οφείλεται στο ότι κάποιος δεν μπορεί απλώς να «εμπιστευτεί» μία πηγή δεδομένων ή να στηριχτεί στη γνώμη μόνο των εμπλεκόμενων φορέων. Επιπλέον, η χρήση συστηματικής παρατήρησης είναι πολύ σημαντική, καθώς διαφορετικές πηγές δεδομένων επιτρέπουν τον έλεγχο της εσωτερικής εγκυρότητας των δεδομένων αξιολόγησης του σχολείου.

Οι εμπλεκόμενοι φορείς του σχολείου θα πρέπει επίσης να αποφασίσουν πόσες φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους θα συλλέγουν δεδομένα αξιολόγησης για την πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία, το περιβάλλον μάθησης του σχολείου και για τις δράσεις που αναλαμβάνονται για τη βελτίωση των δύο. Ένα άλλο θέμα, το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό των μηχανισμών αξιολόγησης του σχολείου σας, είναι η ανάγκη δημιουργίας μηχανισμών συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αυτοί οι μηχανισμοί αναμένεται να βοηθήσουν το σχολείο στην αναπροσαρμογή των στρατηγικών και των δράσεων του σύμφωνα με τις συνθήκες αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες των διαφορετικών ομάδων του πληθυσμού του σχολείου.

Παράλληλα, θα πρέπει να αξιολογηθεί και η ποιότητα των εργαλείων συγκέντρωσης δεδομένων (δηλ., ερωτηματολόγια, έντυπα παρατήρησης). Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην εξέταση της εγκυρότητας (ο βαθμός στον οποίο ένα όργανο μέτρησης ή τεστ μετρά επακριβώς αυτό που έπρεπε να μετρήσει) αυτών των εργαλείων. Προφανώς, δεν αναμένεται από τα σχολεία να χρησιμοποιούν στατιστικές τεχνικές υψηλού επιπέδου για τον έλεγχο της εγκυρότητας των οργάνων

αξιολόγησής τους. Αυτό το οποίο προτείνεται είναι η αξιοποίηση της τριγωνοποίησης (δηλ. ο βαθμός στον οποίο διαφορετικά μέσα αξιολόγησης παρέχουν παρόμοια δεδομένα).

Επιπλέον, θα πρέπει να επεξηγηθούν σε όλους τους εμπλεκόμενους οι σκοποί της συλλογής δεδομένων αξιολόγησης. Οι εμπλεκόμενοι φορείς πρέπει, επίσης, να γνωρίζουν ότι η αξιολόγηση του σχολείου διενεργείται για διαμορφωτικούς και όχι συγκριτικούς σκοπούς. Μια τέτοια προσέγγιση καταδεικνύει πως η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προσπαθειών βελτίωσης που προσπαθεί να αναπτύξει το σχολείο. Η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να εγγυηθεί ότι το σχολείο θα χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες της αξιολόγησης για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών του και ότι με αυτό τον τρόπο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης.

Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες (σχολεία, γονείς, μαθητές) πρέπει να γνωρίζουν ότι θα διασφαλιστεί η εχεμύθεια καθ' όλη τη διαδικασία. Για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί που είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση του σχολείου θα πρέπει να χρησιμοποιούν συγκεκριμένο λογισμικό με περιορισμένη πρόσβαση, ώστε να παρεμποδίζεται η είσοδος του οποιουδήποτε στα αρχεία δεδομένων. Για τη διασφάλιση της εχεμύθειας μπορούν να προσδιοριστούν κωδικοί αριθμοί για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, θα πρέπει να γίνουν επανειλημμένες προσπάθειες για να πεισθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι για την τήρηση εχεμύθειας της διαδικασίας αξιολόγησης και την ανωνυμία των απαντήσεων. Την ίδια στιγμή, η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να καταστήσει σαφές σε όλους τους εμπλεκόμενους ότι εκτός από τον ειλικρινή αναστοχασμό για την τρέχουσα πολιτική, θα πρέπει να δώσουν επίσης εισηγήσεις για το πώς μπορεί να επαναπροσδιοριστεί η πολιτική του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο, αναπτύσσεται σταδιακά ένα κλίμα ανοικτοσύνης στο σχολείο και συγχρόνως ο κάθε εμπλεκόμενος ενθαρρύνεται να εμπλέκεται ενεργά στο σχεδιασμό των στρατηγικών και των σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του σχολείου.

Σε όλα τα στάδια και ιδιαίτερα κατά την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης, τα μέλη της ερευνητικής μας ομάδας θα κληθούν να στηρίξουν την προσπάθειά σας για την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης. Δεδομένου ότι οι αποφάσεις σχετικά με τον έλεγχο της εφαρμογής θα πρέπει να ληφθούν εκ των προτέρων, στον Πίνακα 4, μπορείτε να βρείτε ένα δείγμα ενός σχεδίου δράσης που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να σας βοηθήσει να αναπτύξετε, να εφαρμόσετε και να αξιολογήσετε τις

στρατηγικές που θα λάβουν χώρα στο σχολείο σας. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τη δομή του δείγματος που δίδεται ή είστε ελεύθεροι να επιλέξετε οποιοδήποτε άλλο τρόπο για την τήρηση των αρχείων των δραστηριοτήτων σας, αλλά σας παρακαλούμε όπως ανεξάρτητα από το είδος του αρχείου που θα κρατήσετε να συμπεριλάβετε τους βασικούς τίτλους του παραδείγματος.

Στο σχέδιο δράσης σας, είναι σημαντικό όχι μόνο να αναφέρεστε **σε συγκεκριμένες δραστηριότητες** που μπορούν να πραγματοποιηθούν αλλά να σημειώνετε επίσης **ποιος θα είναι ο υπεύθυνος, ποια τα χρονικά πλαίσια και ποιοι πόροι-πηγές απαιτούνται**. Με σκοπό τη συγκεκριμενοποίηση των δραστηριοτήτων που θα γίνουν, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις εισηγήσεις αυτού του κεφαλαίου και να εντοπίσετε περαιτέρω εισηγήσεις, αν θέλετε, κοιτάζοντας στο μέρος «*Επιπρόσθετο Βοηθητικό Υλικό*» που βρίσκεται στο τέλος αυτού του εγχειριδίου.

Για να είσαστε αποτελεσματικοί και να επιτύχετε τους στόχους σας, εκτός από την ανάληψη ενός σημαντικού αριθμού δράσεων, θα πρέπει να έχετε στο μυαλό σας πως αυτές οι δράσεις θα πρέπει να είναι καλά κατανοημένες στο χρόνο και να προσφέρονται καθ' όλη τη σχολική χρονιά. Οι δράσεις/στρατηγικές πρέπει να λαμβάνουν χώρα για μια μεγάλη χρονική περίοδο, έτσι ώστε να έχουν αποτελέσματα. Επίσης, χρειάζεται συνέπεια και ευελιξία στον επαναπροσδιορισμό της πολιτικής του σχολείου αλλά και στην εφαρμογή των δράσεων σας (*διάσταση σταδίου*). Για παράδειγμα, πολλά σχολεία όταν αναπτύσσουν πολιτική αναλαμβάνουν τις πιο πολλές δράσεις στην αρχή της σχολικής χρονιάς (π.χ. Οκτώβρη, Νοέμβρη) που υπάρχει πιο θετική διάθεση για την παρέμβαση. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση δεν έχει μακροχρόνια επίδραση και οι προσπάθειες συχνά καταλήγουν σε αποτυχία, καθώς οι δράσεις περιορίζονται σε μια μικρή περίοδο. Η επίτευξη του σκοπού σας για προώθηση της ποιότητας και της ισότητας εξαρτάται εν μέρει στο βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τον κάθε παράγοντα του σχολείου, που αναφέρθηκαν πιο πάνω, παρέχονται *καθ' όλη τη σχολική χρονιά*.

Ακόμη, κατά το σχεδιασμό της πολιτικής του σχολείου σας και των δράσεων σας, θα πρέπει να κρατήσετε μια ισορροπία μεταξύ των πολύ γενικών και των πολύ συγκεκριμένων δράσεων. Γενικές οδηγίες προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς μπορούν να τους βοηθήσουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών, αλλά όταν το πρόβλημα είναι σοβαρό και δεν είναι έτοιμοι να το αντιμετωπίσουν πρέπει να είμαστε πιο συγκεκριμένοι σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν για να λύσουν το πρόβλημα.

Οι δραστηριότητες, οι δράσεις και οι στρατηγικές μας δεν πρέπει να είναι πάντα είτε πολύ συγκεκριμένες είτε πολύ γενικές, αλλά μερικές φορές πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς να σχεδιάζουν δικές τους δράσεις, ενώ κάποιες άλλες φορές πρέπει να δίνονται συγκεκριμένες εισηγήσεις αντιμετώπισης, κυρίως όταν το πρόβλημα είναι σοβαρό (διάσταση εστίασης).

Πίνακας 4. Δείγμα σχεδίου δράσης σχολείων για ανάπτυξη στρατηγικών προώθησης της ποιότητας και της ισότητας

Ημερολόγιο σχεδιασμού δράσεων και στρατηγικών για προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στο σχολείο μου	
Όνομα Σχολείου:	
Όνομα Συντονιστή:	
Χρονική Περίοδος:	
A. Εστίαση Στρατηγικών (σημειώστε X):	
Πολιτική για βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου	
- Συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης	
- Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	
- Προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία	
- Αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο	
Πολιτική και δράσεις για βελτίωση της διδακτικής πρακτικής	
- Ποσότητα διδασκαλίας (αξιοποίηση διδακτικού χρόνου)	
- Ευκαιρίες μάθησης	
- Ποιότητα διδασκαλίας	
B. Σχέδιο Δράσης (περιγράψτε συνοπτικά τα πιο κάτω):	
ΣΧΕΔΙΟ	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ
	α) Σύντομη περιγραφή της προτεραιότητας που έχει επιλέξει το σχολείο σας/ των στρατηγικών που έχει αναπτύξει ή σκοπεύει να αναπτύξει το σχολείο σας (γενικά):
ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΣΧΕΔΙΟΥ
	β) Συγκεκριμένα, σε ποιο στάδιο βρίσκεστε όσον αφορά στις στρατηγικές/προτεραιότητές σας; γ) Ποιοι εμπλέκονται σε αυτό το στάδιο; - Στο σχολείο σας (εκτός από τον εαυτό σας): - Έξω από το σχολείο (π.χ γονείς, σύμβουλοι, ...): δ) Ποια είναι τα χρονικά πλαίσια;
ΕΛΕΓΧΟΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ
	ε) Πότε και πώς θα αξιολογήσετε τις προτεραιότητες/στρατηγικές σας; - σε τακτά χρονικά διαστήματα: - στο τέλος του προγράμματος;
ΔΡΑΣΗ	ΣΥΝΕΧΙΣΗ Ή ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
	στ) Ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης υπάρχει κάτι που πρέπει να αλλάξει; Εάν ναι, τι είναι αυτό;

Επιπρόσθετα, πρέπει να λειτουργείτε με ευελιξία και να αναπροσαρμόζετε τις δράσεις σας σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε μαθητή/εκπαιδευτικού και του κάθε εμπλεκομένου. Συνεπώς, οι δραστηριότητες δεν είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εκπαιδευτικούς ή όλους τους μαθητές. Για παράδειγμα, κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να χρειάζονται στήριξη για να αντιμετωπίσουν την απειθαρχία, ενώ κάποιος άλλος εκπαιδευτικός μπορούν να τη χειριστούν από μόνοι τους. Επίσης, αν καταλήξετε στο συμπέρασμα ότι κάποιος γονεύς αντί να βοηθήσει το σχολείο να εφαρμόσει την πολιτική του συμπεριφέρονται οι ίδιοι λανθασμένα στα παιδιά τους (π.χ. εξασκούν οι ίδιοι βία στο σπίτι), τότε οι περισσότερες εισηγήσεις στο υποκεφάλαιο για τη συνεργασία με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία δεν είναι κατάλληλες για αυτή την ομάδα γονέων. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να τους χειριστούμε με εντελώς διαφορετικό τρόπο, για παράδειγμα ζητώντας στήριξη από τις κοινωνικές υπηρεσίες και/ή από το σχολικό ψυχολόγο. Αναμένεται πως η προσαρμογή στις συγκεκριμένες ανάγκες καθενός από τους εμπλεκομένους του σχολείου, θα αυξήσει την επιτυχή εφαρμογή των στρατηγικών και των δράσεών σας για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στο σχολείο σας (*διάσταση της διαφοροποίησης*).

Τέλος, κατά τον έλεγχο της εφαρμογής της παρέμβασής σας, είναι πολύ πιθανό να εντοπίσετε πρακτικές δυσκολίες και πιθανόν αδυναμίες στα σχέδια δράσης σας. Για να επιτύχετε τους στόχους σας είναι σημαντικό να ληφθούν άμεσα μέτρα για τη βελτίωση και τον επαναπροσδιορισμό των σχεδίων δράσης σας. Θα ανακαλύψετε ότι σε αρκετές περιπτώσεις πρέπει να αλλάξετε τα πλάνα σας ακόμα και τέσσερις φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι τα αρχικά σχέδια δράσης ήταν ανεπαρκή, αλλά απλώς ότι δεν ήταν κατάλληλα για μεγάλες χρονικές περιόδους. Αντιθέτως, θα πρέπει να εκπλαγούμε όταν δούμε πως ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης το οποίο αναπτύχθηκε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, παραμένει το ίδιο για μεγάλες χρονικές περιόδους. Αυτό μπορεί να είναι και ένδειξη πως το σύστημα ελέγχου δεν σας παρέχει έγκυρα δεδομένα (π.χ. όλοι επιθυμούν να σας ευχαριστήσουν δηλώνοντας ότι όλες οι δράσεις υλοποιούνται επαρκώς και υπάρχει μεγάλη πρόοδος). Η αλλαγή των σχεδίων δράσης σας στην πορεία του χρόνου θα συνεισφέρει στην επίτευξη των στόχων σας και στη μείωση της πιθανότητας να ανακαλύψετε στο τέλος της σχολικής χρονιάς ότι δεν έγινε οποιαδήποτε πρόοδος είτε γιατί τα σχέδια δράσης σας δεν υλοποιήθηκαν κατάλληλα είτε γιατί τελικώς δεν συνέβαλαν στην προώθηση της ποιότητας και/ή της ισότητας. Η πιο

πάνω διαδικασία καταδεικνύει τη σημασία της συνυπευθυνότητας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην ανάπτυξη και υλοποίηση στρατηγικών και δράσεων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου σας. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η ενεργός εμπλοκή τους είναι παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία της παρέμβασης. Επομένως, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η επιτυχής υλοποίηση αυτού του ερευνητικού προγράμματος εξαρτάται από την *ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών* και τη συνεισφορά τους στην ανάπτυξη των σχεδίων δράσης με τη αξιοποίηση των γνώσεων και της εμπειρίας τους.

Κύρια συμπεράσματα που προκύπτουν από το εγχειρίδιο

Σε αυτό το εγχειρίδιο έχουμε περιγράψει το θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματός μας και παρουσιάζει τις κύριες φάσεις του (Κεφάλαιο 1). Στη συνέχεια, σας δώσαμε μια γενική εικόνα της δυναμικής θεωρίας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα η οποία θα χρησιμοποιηθεί για τη διεξαγωγή μιας Ευρωπαϊκής μελέτης αναζητώντας τρόπους για την προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση. Πέραν από την περιγραφή των κύριων παραδοχών και των παραγόντων του ΔΜΕΑ, τονίζεται ότι υπάρχουν επαρκή στοιχεία που υποστηρίζουν την εγκυρότητα του μοντέλου. Σε αυτό το εγχειρίδιο, υποστηρίχτηκε επίσης, ότι το ΔΜΕΑ μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Έτσι, προτείνεται μια ερευνητικά τεκμηριωμένη και θεωρητικά θεμελιωμένη προσέγγιση για τη βελτίωση του σχολείου (Δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας) (βλ. Κεφάλαιο 2). Τέλος, στο Κεφάλαιο 3, παρουσιάσαμε πρακτικές εισηγήσεις σχετικά με το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η δυναμική προσέγγιση στα σχολεία. Συγκεκριμένα, παρείχαμε κατευθυντήριες γραμμές στα σχολεία για το πώς να δημιουργήσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης, να προσδιορίζουν τις προτεραιότητες βελτίωσής τους και τους παρείχαμε κατευθυντήριες γραμμές για το πώς να αναπτύξουν στρατηγικές και δράσεις για την αντιμετώπιση αυτών των προτεραιοτήτων βελτίωσης, έτσι ώστε να βελτιωθεί η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης του σχολείου και της οικογένειας.

Ελπίζουμε ότι το σχολείο σας θα κάνει χρήση αυτών των κατευθυντήριων γραμμών για να βελτιώσει τη λειτουργία των παραγόντων που θα επιλέξει, έτσι ώστε να ενισχύσει την πρόοδο των

μαθητών (ποιότητα) και να μειώσει το χάσμα στα μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό ΚΟΕ (ισότητα).

Πέραν από τη συμβολή στη θεωρία και στην έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση, που αποτελεί την κύρια εστίασή μας, ελπίζουμε ότι η δυναμική προσέγγιση που παρουσιάσαμε θα συμβάλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης, επειδή στην τελική αυτός είναι ο απώτερος στόχος όλων μας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Allport, G. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- 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.
- Bamburg, J.D. (1994). *Raising expectations to improve student learning*. Urban Monograph Series, CS: North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL.
- Bandura, A. (1996). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baumert, J., & Demmrich, A. (2001). Test motivation in the assessment of student skills: The effects of incentives on motivation and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 441–462.
- Beaton, A.E., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., Kelly, D.L., & Smith, T.A. (1996). *Mathematics Achievement in the Middle School Years. IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS International Study Center.
- Brophy, J. (1986). Teacher influence on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Brophy, J. (1992). Probing the subtleties of subject matter teaching. *Educational Leadership*, 49(1), 4–8.
- Caro, D.H., Sandoval-Hernández, A., & Lüdtke, O. (2014). Cultural, social, and economic capital constructs in international assessments: An evaluation using exploratory structural equation modeling. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 433–450.
- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B.P.M. (2014). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1-11.
- Cousins J.B., & Earl L.M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397–418.
- Cole, M., & Walker, S. (1989). *Teaching and Stress*. Philadelphia: Open University Press.

- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- 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 and New York: Routledge.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010a). 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. (2010b). Using the dynamic model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies*, 29, 5–23.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing and using theoretical models of educational effectiveness for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 102-119.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. London and New York: Routledge.
- De Jong, R., Westerhof, K.J., & Kruiter, J.H., (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: A multilevel study in mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 3–31.
- 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.
- 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). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: Education and Training Policy, OECD.
- Fitz-Gibbon, C.T. (1996). *Monitoring Education: Indicators, Quality and Effectiveness*. London: Cassell-Continuum.
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of the phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26-34.
- Gorard S., Rees G., & Salisbury J. (2001). Investigating the patterns of differential attainment of boys and girls at school. *British Educational Research Journal*, 27(2), 125–139.
- Gray, J., Peng, W.J., Steward, S., & Thomas, S. (2004). Towards a typology of gender-related school effects: some new perspectives on a familiar problem. *Oxford Review of Education*, 30(4), 529–550.
- Grigorenko, E.L., & Sternberg, R.J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63(3), 295–312.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 2011.
- Harskamp, E.G. (1988). *Een evaluatie van rekenmethoden* [An evaluation of arithmetic curricula] (Dissertation). Groningen, The Netherlands: RION.
- 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.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluating for school development*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for real*. London: RoutledgeFalmer.

- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2002). *The past, present and future of school improvement*. London: DfES.
- INTO (2003). Managing Teacher Stress - INTO Guidance. Retrieved, September 29th, 2015 from <http://www.into.ie/NI/Teachers/TeacherHealthandWellbeing/ManagingTeacherStress/26.ManagingTeacherStress.pdf>
- Isac, M.M., Maslowski, R., & van der Werf, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 313-333.
- Kelly, A. (2012). Measuring 'equity' and 'equitability' in school effectiveness research. *British Educational Research Journal*, 38(6), 977-1002.
- Kumar, D.D. (1991). A meta-analysis of the relationship between science instruction and student engagement *Educational Review*, 43(1), 49-61.
- Kuyper, H., Dijkstra, P., Buunk, A.P., & Van der Werf, G.P.H. (2011). Social comparisons in the classroom: An investigation of the better than average effect among secondary school children. *Journal of School Psychology*, 49(1), 25-53.
- Kyriakides, L. (2004). Differential school effectiveness in relation to sex and social class: some implications for policy evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 141-161.
- Kyriakides, L. (2005a). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103-152.
- Kyriakides, L. (2005b). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 281-298.
- 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., Archambault, I., & Janosz, M. (2013). Searching for stages of effective teaching: a study testing the validity of the dynamic model in Canada. *Journal of Classroom Interaction*, 48(2), 11-24.

- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30(1), 23–36.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers' Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501–529.
- Kyriakides, L., Charalambous, E., Michaelidou, A., & Creemers, B.P.M. (2014). Promoting student learning outcomes in socially disadvantaged schools: The impact of the dynamic approach to school improvement. *Paper presented at the 4th Meeting of the EARLI SIG Educational Effectiveness "Marrying rigour and relevance: Towards effective education for all"*. University of Southampton, UK, 27-29 August, 2014.
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C.Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152.
- 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.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2011). Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(4), 237-254.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113-124.

- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 83-104.
- Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher Effectiveness in Physical Education. *British Educational Research Journal*, 34(6), 807–838.
- Lamb, S. (1996). Gender Differences in Mathematics participation in Australian schools: some relationships with social class and school policy. *British Educational Research Journal*, 22(2), 223–240.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for SSE*. London: Routledge.
- Maden, M. (Ed.). (2001). *Success against the odds: Five years on*. London: Routledge.
- Marsh, H. (2008). Big-fish-little-pond-effect: Total long-term negative effects of school-average ability on diverse educational outcomes over 8 adolescent/early adult years. *International Journal of Psychology*, 43(3–4), 53–54.
- Marsh, H.W., & Parker, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: is it better to be a large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213–231.
- Messick, S. (1996). Bridging cognition and personality in education: the role of style in performance and development. *European Journal of Personality*, 10(5), 353–376.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of a European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 53–71.
- Mortimore, P. (Ed.). (1999). *Understanding pedagogy and its impact on learning*. London: Sage.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273–303.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. Available in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

- Opdenakker, M.C., & Van Damme, J. (2006). Differences between secondary schools: A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 87–117.
- Pajares, F. (1999). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr, & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. (pp. 1–49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G., & Bren, M. (2014). Teacher Behavior and Student Outcomes: Results of a European Study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 73-93.
- Papastylianou D., Kaila M., & Polychronopoulos, M. (2009) Teachers' Burnout, Depression, Role Conflict –Ambiguity. *Journal (of) Social Psychology of Education*, 12(3), 295-314.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness & School Improvement*, 20(1), 123-129.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38.
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). *Positioning and validating the supervision framework*. Enschede/Kiel: University of Twente, Department of Educational Organisational and Management.
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Snow, R.E., & Lohman, D.F. (1984). Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 347-376.
- Spillane, J.P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership and Management*, 25(4), 383–397.

- Sternberg, R.J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development, 31*, 197–224.
- Sternberg, R.J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership, 52*(3), 36–39.
- 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.
- Taylor, A., & MacDonald, D. (1999). Religion and the five factor model of personality: an exploratory investigation using a Canadian university sample. *Personality and Individual Differences, 27*(6), 1243–1259.
- Torres, R.T., & Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. *American Journal of Evaluation, 22*(3), 387–395.
- Trautwein U., Koller O., Schmitz B., & Baumert J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology, 27*(1), 26–50.
- Van der Werf, G., Opdenakker, M.C., & Kuyper, H. (2008). Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(4), 447–462.
- Visscher, A.J., & Coe, R. (2002). *School Improvement through Performance Feedback*. Rotterdam: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Walberg, H.J. (1986). What works in a nation still at risk. *Educational Leadership, 44*(1), 7–10.
- Waterman, J., & Walker, E. (2009). *Helping at-risk students. A group counselling approach for grades 6–9*. New York: The Guilford Press.
- Wehrens, M.J.P.W., Kuyper, H., Dijkstra, P., Buunk, A.P., & Van der Werff, M.P.C. (2010). The long-term effect of social comparison on academic performance. *European Journal of Social Psychology, 40*(7), 1158–1171.
- White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin, 91*(3), 461–481.

Zhang, L.F. (2002). Measuring thinking styles in addition to the measuring personality traits?
Personality and Individual Differences, 33(3), 445–458.

Zhang L.F., & Sternberg, R.J. (1998). Thinking styles, abilities, and academic achievement among
Hong Kong university students. *Educational Research Journal*, 13(1), 41–62.

Επιπρόσθετο Βοηθητικό Υλικό

Ιστοσελίδα του προγράμματος: <http://ucy.ac.cy/promqe>

Ιστοσελίδες προηγούμενων ερευνητικών προγραμμάτων στα οποία έχει χρησιμοποιηθεί η δυναμική προσέγγιση σχολικής βελτίωσης:

<http://ucy.ac.cy/equality>

<http://ucy.ac.cy/esf>

<http://ucy.ac.cy/jls>

Άλλες ιστοσελίδες:

<http://w3.unisa.edu.au/creew/>

<http://www.education.manchester.ac.uk/research/centres/cee/>

<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/overcomingschoolfailurepolicieshatwork.htm>

<http://www.rand.org/topics/educational-equity.html>

<http://www.schoolsforequity.org/>

<http://www.tc.columbia.edu/equitycampaign/>

http://www.tdsb.on.ca/_site/viewitem.asp?siteid=15&menuid=8796&pageid=7696

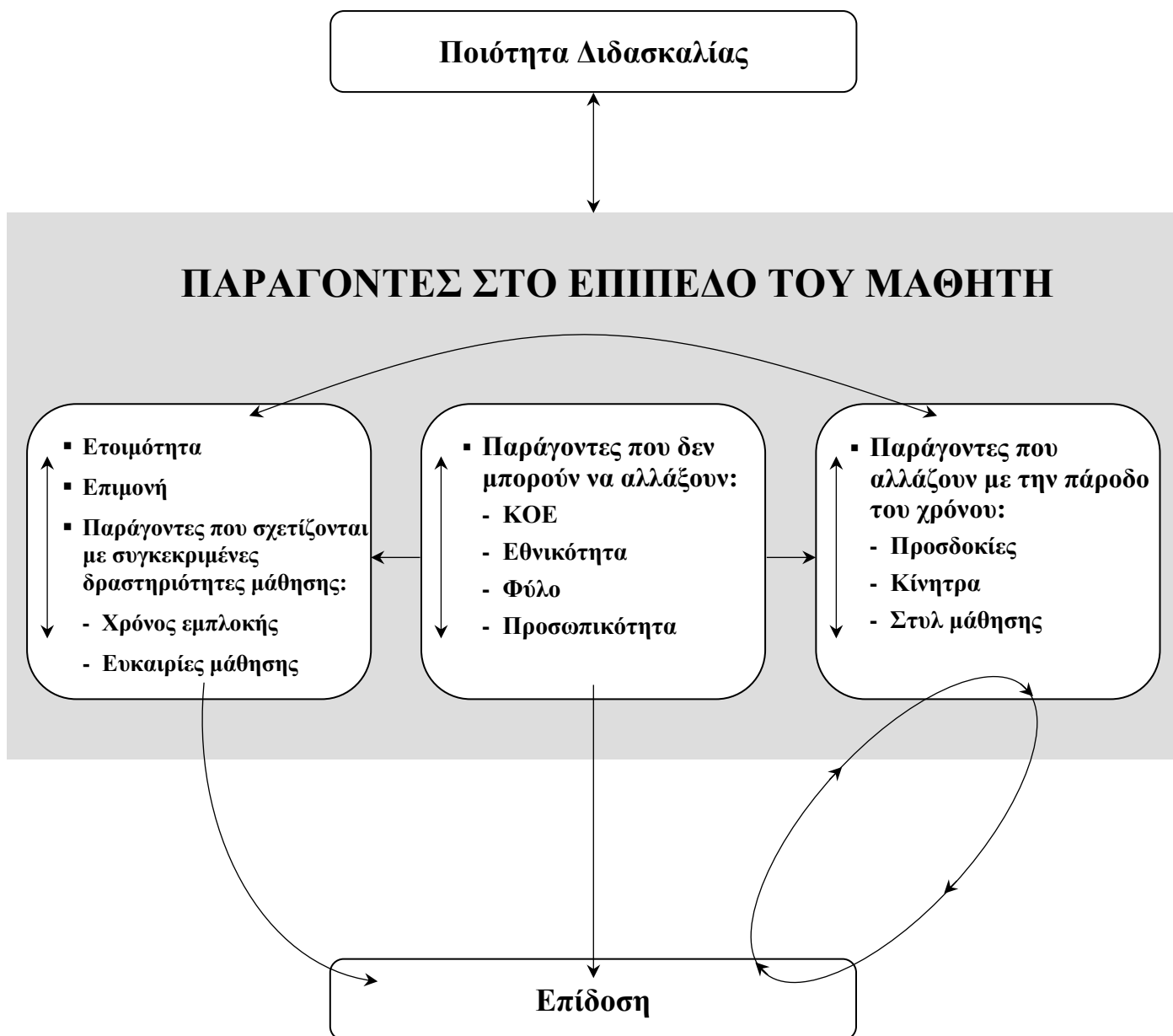
Παράρτημα Α

Η επίδραση των παραγόντων σε επίπεδο μαθητή στη σχολική επίδοση: Δυνατότητες προώθησης της ισότητας

Στο μέρος αυτό γίνεται περιγραφή των παραγόντων του ΔΜΕΑ που αφορούν στο επίπεδο του μαθητή. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι το υπόβαθρο του μαθητή πρέπει να λαμβάνεται υπόψη αφού εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τη διαφορά που παρατηρείται στη μάθηση και τα αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών. Το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε τρεις κατηγορίες παραγόντων σε σχέση με το υπόβαθρο του μαθητή (βλ. Διάγραμμα 5):

- α) Κοινωνικοπολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες που προκύπτουν από την κοινωνιολογική προσέγγιση της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.
- β) Παράγοντες που προκύπτουν από την ψυχολογική προσέγγιση της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.
- γ) Παράγοντες που σχετίζονται με συγκεκριμένα μαθησιακά έργα και προκύπτουν από την ψυχολογική προσέγγιση της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Το Διάγραμμα 5 παρουσιάζει τη διάκριση μεταξύ των παραγόντων στο επίπεδο του μαθητή. Ενδεικτικά, υπάρχουν παράγοντες που είναι απίθανο να αλλάξουν (π.χ. φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ), εθνικότητα, προσωπικότητα) και παράγοντες που μπορεί να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου (π.χ. ανάπτυξη κινήτρων σε συγκεκριμένα μαθήματα και στυλ μάθησης). Για παράδειγμα, τα κίνητρα του μαθητή για ένα μάθημα μπορεί να σχετίζονται με την πρόοδο του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα, αλλά είναι επίσης πιθανό να αλλάξουν λόγω της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Bamburg, 1994). Η παροχή βοήθειας στα παιδιά για να αυξήσουν τα κίνητρά τους θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα συναισθηματικό μαθησιακό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης (der Werf Van, Ordenakker, & Kuypere, 2008). Ειδικότερα στις περιπτώσεις μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ και οι οποίοι πιθανόν να έχουν λιγότερες ευκαιρίες παρώθησης στο σπίτι, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους πρακτικές στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς να αυξήσουν τα κίνητρά τους.



Διάγραμμα 5. Παράγοντες του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που εδράζονται στο επίπεδο του μαθητή

α) Παράγοντες του κοινωνικοπολιτισμικού και οικονομικού υπόβαθρου του μαθητή

Η πρώτη ομάδα παραγόντων στο επίπεδο του μαθητή αφορά στα κοινωνικοπολιτισμικά και οικονομικά χαρακτηριστικά του υπόβαθρου των μαθητών όπως το ΚΟΕ, την εθνικότητα και το φύλο. Έρευνες έδειξαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό της απόκλισης στα αποτελέσματα των μαθητών μπορεί να ερμηνευθεί από χαρακτηριστικά του υπόβαθρου των μαθητών όπως τα προαναφερθέντα (Ordenakker & van Damme, 2006; Sirin, 2005). Συνεπώς, οι παράγοντες αυτοί δεν αναγνωρίζονται μόνο ως παράγοντες

αποτελεσματικότητας σε επίπεδο μαθητή αλλά τονίζουν ταυτόχρονα και τη σημασία διερεύνησης της σχολικής αποτελεσματικότητας με βάση τη διάσταση της ισότητας. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση μιας πολιτικής που στοχεύει στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών μπορεί να βασιστεί στη διερεύνηση της επίδρασής που έχει αυτή στην προώθηση της μαθησιακής προόδου των κοινωνικά μειονεκτούντων μαθητών και στη μείωση των αδικαιολόγητων μαθησιακών διαφορών μεταξύ των μαθητών σε επίπεδο σχολείου (Lamb, 1996).

Επιπρόσθετα, πρέπει να τονιστεί ότι στο επίπεδο της τάξης, οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μονάδες, παρά ως μέλη στερεότυπων ομάδων, ούτως ώστε να ενθαρρύνεται η προαγωγή της μάθησης όλων των μαθητών. Όπως τονίζεται από έρευνες αποτελεσματικότητας σε διάφορες χώρες (Beaton et al., 1996; Gorard, Rees, & Salisbury, 2001; Gray, Peng, Steward, & Thomas, 2004; Harskamp, 1988; Kelly, 2012; Kyriakides, 2004; Strand, 2010), αν στο επίπεδο του σχολείου ή του συστήματος κάποιες ομάδες μαθητών συστηματικά αντιμετωπίζονται με μειονεκτικό τρόπο όσον αφορά στο ρυθμό της μάθησής τους σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες, τότε είναι αναγκαία η ανάπτυξη παρεμβάσεων για την προώθηση της ισότητας, τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο παρελθόν έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλοι δείκτες για μέτρηση του ΚΟΕ. «Παραδοσιακοί» δείκτες όπως το επάγγελμα, το επίπεδο εκπαίδευσης και το εισόδημα χρησιμοποιούνται συχνά για να ορίσουν το ΚΟΕ. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν και συχνές αναφορές σε παράγοντες όπως το μέγεθος της οικογένειας, οι εκπαιδευτικές πεποιθήσεις, η εθνικότητα, η κινητικότητα και η παρουσία υλικού προς ανάγνωση στο σπίτι (White, 1982). Για το λόγο αυτό κάποιος μπορεί να ισχυριστεί ότι παρόλο που διεξήχθησαν πάρα πολλές έρευνες για την επίδραση του ΚΟΕ στη μάθηση σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου, διαφαίνεται μια συνεχιζόμενη διαμάχη σε σχέση με την εννοιολογική του σημασία και τον τρόπο εμπειρικής μέτρησής του (Caro, Sandoval-Hernández, & Lüdtke, 2014). Ο Sirin (2005) έκανε αναφορά σε τρεις άλλες παραμέτρους του ΚΟΕ: στους πόρους που έχει κάποιος στο σπίτι, στη γειτονιά στην οποία ζει και στο αν δικαιούται δωρεάν ή επιχορηγημένο γεύμα. Οι παράμετροι αυτοί ωστόσο δεν έχουν χρησιμοποιηθεί τόσο συχνά όσο οι «παραδοσιακοί» δείκτες που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Η συγκεκριμένη μετα-ανάλυση (Sirin, 2005) φανέρωσε, επίσης, ότι ο τρόπος μέτρησης του ΚΟΕ αλλάζει τη σχέση μεταξύ του ΚΟΕ και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Τέλος, η μετα-ανάλυση έδειξε ότι η

επίδραση του ΚΟΕ δεν ήταν το ίδιο ισχυρή σε διαφορετικές ομάδες μαθητών. Για παράδειγμα, ο Sirin (2005) τόνισε ότι ένα από τα κύρια ευρήματα της ανασκόπησής του ήταν ότι για τις μειονότητες, το ΚΟΕ δε φάνηκε να σχετίζεται τόσο ισχυρά με την ακαδημαϊκή επίδοση όπως συνέβαινε με την ομάδα των λευκών συνομηλίκων. Αυτό το εύρημα φανερώνει τη σημασία της διερεύνησης της επίδρασης του ΚΟΕ σε διαφορετικά συγκείμενα.

β) Παράγοντες που αναδείχθηκαν από τη ψυχολογική προσέγγιση της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

Το ΔΜΕΑ αναφέρεται, επίσης, σε πέντε παράγοντες του υπόβαθρου του μαθητή, οι οποίοι έχουν προκύψει από την ψυχολογική προσέγγιση της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και οι οποίοι βρέθηκαν να σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα: την ετοιμότητα, τα κίνητρα, τις προσδοκίες, την προσωπικότητα και το στυλ μάθησης (π.χ Bamburg, 1994; Bandura, 1996, 1997; Marsh, 2008; Marsh & Parker, 1984; Pajares, 1999; Walberg, 1986). Η ετοιμότητα, για παράδειγμα, θεωρείται ως ένας από τους πλέον σημαντικότερους παράγοντες σε επίπεδο μαθητή που συνδέονται με τη μαθησιακή επίδοση. Περιλαμβάνει τη γενική ευφυΐα και την προηγούμενη γνώση και είναι ένας από τους καλύτερους δείκτες που μπορούν να προβλέψουν την επίδοση. Ομοίως, τα κίνητρα και οι προσδοκίες βρέθηκαν να σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών και είναι πολύ σημαντικά σε έρευνες όπως η παρούσα, οι οποίες επιχειρούν τη βελτίωση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση (Baumert & Demmerich, 2001; Kuyper, Dijkstra, Buunk, & van der Werf, 2011; Wehrens, Kuyper, Dijkstra, Buunk, & van der Werf, 2010).

Τα κίνητρα περιλαμβάνουν την «επιμονή στην εκτέλεση έργου» και τα «κίνητρα που αφορούν συγκεκριμένα μαθήματα» εξαιτίας του γεγονότος ότι οι έννοιες αυτές έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την πρόοδο που παρουσιάζουν οι μαθητές στην επίδοσή τους. Λαμβάνεται, επίσης, υπόψη το γεγονός, ότι τα «κίνητρα που σχετίζονται με συγκεκριμένα μαθήματα» μπορούν να σχετίζονται ταυτόχρονα και με τις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για τον εκπαιδευτικό που προσφέρει το μάθημα. Περαιτέρω, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι δυνατό να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τα κίνητρα των μαθητών σε σχέση με το συγκεκριμένο μάθημα (Baumert & Demmerich, 2001). Οι προσδοκίες μπορούν να μετρηθούν ρωτώντας τους μαθητές να αναφέρουν το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι είναι

σημαντικό να επιτύχουν σε ένα συγκεκριμένο μάθημα. Είναι επίσης σημαντικό, να εξετάζονται και οι προσδοκίες που οι μαθητές πιστεύουν ότι το κοντινό τους περιβάλλον (πχ. γονείς και φίλοι) έχει γι' αυτούς. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος εξωτερικής πίεσης που ασκεί το κοντινό περιβάλλον στους μαθητές όσον αφορά στις αντιλήψεις τους. Δεδομένου ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές σε σχέση με την προηγούμενη επίδοση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας συνεπάγεται ότι πρέπει να έχουν διαφορετικές προσδοκίες από κάθε μαθητή. Την ίδια στιγμή, οι προσδοκίες πρέπει να αναγνωριστούν ως μία δυναμική έννοια. Για παράδειγμα, μόλις ένας μαθητής πραγματοποιήσει πρόοδο, οι προσδοκίες του αυξάνονται. Παράλληλα, οι απαιτήσεις από μια σειρά μαθημάτων μπορεί να δημιουργήσουν διαφορετικά είδη προσδοκιών σε διαφορετικούς μαθητές. Είναι, συνεπώς, σημαντικό να εξασφαλίζεται η δημιουργία ρεαλιστικών προσδοκιών για κάθε και από κάθε μαθητή. Οι ρεαλιστικές προσδοκίες μπορούν, επίσης, να περιλαμβάνουν υψηλότερες προσδοκίες για τους μειονεκτούντες μαθητές από τη στιγμή που οι γονείς τους μπορεί να περιμένουν λιγότερα από αυτούς. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί μέρος της συνεισφοράς του σχολείου στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών αυτών και στη δημιουργία του συναισθήματος της επιτυχίας σε αυτούς.

Τέλος, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών (τύποι προσωπικότητας και στυλ μάθησης) έχουν βρεθεί πρόσφατα στο επίκεντρο ερευνών από τη στιγμή που μελέτες έχουν αναδείξει το ρόλο των παραγόντων αυτών για την πρόβλεψη της επίδοσης των μαθητών (Kyriakides, 2005a, 2007). Οι τύποι προσωπικότητας μπορεί να θεωρηθούν ως οι διαφορετικοί τρόποι συσχετισμού κάποιου με το περιβάλλον του. Πολλοί μελετητές (π.χ. Goldberg, 1993; Taylor & MacDonald, 1999), έχουν υποστηρίξει ότι το μοντέλο των «Πέντε Τύπων Προσωπικότητας» (Big Five personality traits model) επεξηγεί ένα μεγάλο μέρος των αποκλίσεων που αφορούν στην προσωπικότητα. Με βάση το μοντέλο αυτό, οι τύποι προσωπικότητας είναι οι εξής: η εξωστρέφεια (extraversion), η συγκαταβατικότητα (agreeableness), η συνειδητότητα (conscientiousness), ο νευρωτισμός (neuroticism) και η δεκτικότητα στην εμπειρία (openness to experience). Οι εξωστρεφείς είναι κοινωνικοί, ενεργητικοί και αναζητούν συνεχώς ερεθίσματα μέσα από εμπειρίες με άλλους. Οι εσωστρεφείς από την άλλη είναι απόμακροι, ντροπαλοί και συνεσταλμένοι. Τα συγκαταβατικά άτομα χαρακτηρίζονται από συμπόνια, γενναιοδωρία, ζεστασιά και συνεργατικότητα, σε αντίθεση με τους μη συγκαταβατικούς που είναι καχύποπτοι, ισχυρογνώμονες και επιθετικοί. Οι ευσυνείδητοι άνθρωποι

είναι οργανωμένοι και επιμένουν για την επίτευξη των στόχων τους. Χαρακτηρίζονται, επίσης, από υπευθυνότητα, σε αντίθεση με αυτούς που δεν έχουν ευσυνειδησία, που είναι ανεύθυνοι, τεμπέληδες και ανώριμοι. Οι νευρωτικοί άνθρωποι, από την άλλη, χαρακτηρίζονται από νεύρα, παρορμητικότητα, αστάθεια, άγχος, επικέντρωση στον εαυτό τους και τρωτότητα σε αντίθεση με τους μη νευρωτικούς που είναι συναισθηματικά σταθεροί, σε εγρήγορση και χαρούμενοι. Τέλος, τα άτομα που είναι δεκτικά στις εμπειρίες είναι περίεργα, δημιουργικά, γεμάτα φαντασία και έχουν ένα εύρος ενδιαφερόντων σε αντίθεση με τα άτομα που δεν επιζητούν την νέα εμπειρία και είναι συντηρητικά και προσεκτικά.

Η ύπαρξη των πιο πάνω τύπων προσωπικότητας έχει συνδεθεί, επίσης, και με τους τρόπους που ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία και την αξιολόγηση στις ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων μαθητών. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ανακαλύψουν ότι κάποιοι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερα στα γραπτά δοκίμια από ότι στην καθημερινή διδασκαλία και να αποδώσουν το γεγονός αυτό σε πιθανή αντιγραφή από μέρους των μαθητών. Όμως, οι μαθητές αυτοί μπορεί να είναι εσωστρεφείς και συνεπώς να μην εκφράζουν τις ιδέες τους δημοσίως. Το γεγονός αυτό δε σημαίνει ότι δεν έχουν κάτι να πουν, αλλά ότι είναι ντροπαλοί και συνεσταλμένοι. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ζητήσουν από τους μαθητές να απαντήσουν σε μια ερώτηση ή να εκφράσουν τις απόψεις τους, ακόμη και όταν δεν το έχουν ζητήσει.

Από την άλλη, είναι σημαντική η χρησιμοποίηση δεικτών που αφορούν στο στυλ μάθησης των μαθητών για την πρόβλεψη της επίδοσής τους. Το στυλ μάθησης αφορά στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής επιλύει προβλήματα, σκέφτεται, αντιλαμβάνεται και θυμάται, όπως ορίστηκε ήδη από τον Allport το 1937. Υπάρχουν τουλάχιστον τρεις λόγοι για τη χρησιμοποίηση των στυλ μάθησης ως παραγόντων στο επίπεδο του μαθητή πέραν από τους τύπους προσωπικότητας. Οι λόγοι αυτοί απορρέουν από τη θεωρία της «Αυτό-Κυβέρνησης» (Mental Self-Government) του Sternberg (1988). Αρχικά, υπάρχουν πολλές έρευνες που φανερώνουν ότι μετρήσεις των στυλ μάθησης που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη θεωρία επεξηγούν ατομικές διαφορές στην επίδοση που δεν μπορούν να αποδοθούν σε ικανότητες (π.χ., Grigorenko & Sternberg, 1997; Zhang & Sternberg, 1998). Περαιτέρω, έχει αποδειχθεί ότι ο βαθμός επικάλυψης των στυλ μάθησης και της προσωπικότητας είναι ελάχιστος (Messick, 1996; Sternberg, 1994; Zhang, 2002). Αυτό υπονοεί ότι εκτός από την ευφυΐα και τους τύπους προσωπικότητας, τα στυλ μάθησης πρέπει να ληφθούν υπόψη για να επεξηγηθούν οι διαφορές

στην επίδοση των μαθητών. Τέλος, με βάση τη θεωρία του Sternberg τα στυλ μάθησης θεωρούνται διαδικασίες που μπορεί να δομηθούν και να χρησιμοποιηθούν για την αντιστάθμιση ή αποκατάσταση αδυναμιών. Με βάση αυτή την ερμηνεία, τα στυλ μάθησης θεωρούνται δυναμικά. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να βοηθούν τους μαθητές τους να βρουν ή να αναπτύξουν τα καλύτερα στυλ αναφορικά με συγκεκριμένες περιπτώσεις για να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Επομένως, ο παράγοντας «στυλ μάθησης των μαθητών» που περιλαμβάνεται στους παράγοντες στο επίπεδο του μαθητή ανήκει στην κατηγορία εκείνη των παραγόντων που μπορεί να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου και ένας σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τα αποτελεσματικότερα στυλ μάθησης για κάθε περίπτωση.

γ) Παράγοντες που σχετίζονται με συγκεκριμένα μαθησιακά έργα και προκύπτουν από την ψυχολογική προσέγγιση της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

Χρόνος εμπλοκής (Χρόνος που οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε μαθησιακά έργα)

Η επίδραση του χρόνου με τον οποίο οι μαθητές ασχολούνται με μία μαθησιακή δραστηριότητα λαμβάνεται υπόψη. Ο συγκεκριμένος παράγοντας αναφέρεται στο χρόνο που οι μαθητές είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν σε μαθησιακά έργα. Καθορίζεται όχι μόνο από τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους, αλλά και από τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης. Πρέπει να τονιστεί ότι ο *χρόνος εμπλοκής* αναφέρεται στο χρόνο που οι μαθητές εμπλέκονται πραγματικά στη μάθηση (δεδομένου ότι ο χρόνος αυτός είναι γεμάτος με ευκαιρίες μάθησης). Συνεπώς, υπάρχουν πολλοί λόγοι που στο δυναμικό μοντέλο οι παράγοντες *χρόνος εμπλοκής (time on task)* και *ευκαιρία για μάθηση (opportunity to learn)* ανήκουν στην ίδια κατηγορία. Ένας φανερός λόγος είναι το γεγονός ότι και οι δύο παράγοντες αναφέρονται σε συγκεκριμένα μαθησιακά έργα που καθορίζουν τα κριτήρια μέτρησης της αποτελεσματικότητας. Περαιτέρω και οι δύο παράγοντες ανήκουν στην ίδια κατηγορία επειδή δεν καθορίζονται μόνο από παράγοντες του υπόβαθρου των μαθητών, αλλά επηρεάζουν ταυτόχρονα τη μάθηση με άμεσο τρόπο. Χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης στο επίπεδο της τάξης, όπως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται το διδακτικό χρόνο με αποτελεσματικό τρόπο, μπορούν να συνεισφέρουν στην αύξηση του *χρόνου εμπλοκής* (Kumar, 1991).

Ευκαιρίες μάθησης (Opportunity to learn)

Ο παράγοντας «ευκαιρίες μάθησης» αναφέρεται στην παραδοχή ότι για να επιτευχθούν τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τουλάχιστον κάποιες ευκαιρίες να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες (Creemers, 1994). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ίσες ευκαιρίες ποιοτικής μάθησης στους μαθητές τους. Η παροχή αυτών των ευκαιριών επιτρέπει στους μαθητές που δεν μπορούν να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι (π.χ. οι μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ) να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, γεγονός που οδηγεί σε σμίκρυνση των διαφορών που έχουν με τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Διεθνείς έρευνες (π.χ. de Jong, Westerhof, & Kruiter, 2004; Kyriakides, 2005a; Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000; Isac, Maslowski, & van der Werf, 2011), τονίζουν ότι ο χρόνος που αφιερώνεται για την κατ' οίκον εργασία και ο χρόνος που αφιερώνεται σε ιδιαίτερα μαθήματα μπορεί να θεωρηθεί ως μέτρο του παράγοντα των ευκαιριών μάθησης. Αυτές οι διαστάσεις του παράγοντα των ευκαιριών για μάθηση έχουν βρεθεί να σχετίζονται στενά με την επίδοση των μαθητών (π.χ. Trautwein, Koller, Schmitz, & Baumert, 2002). Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να τονιστεί ότι η ποσότητα του χρόνου που οι μαθητές αφιερώνουν εθελοντικά σε συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες (π.χ. μαθηματικά, μουσική, φυσική αγωγή) μπορούν να θεωρηθούν όχι μόνο ως τρόπος μέτρησης των ευκαιριών για μάθηση, αλλά και ως δείκτης των ενδιαφερόντων των μαθητών και της παρώθησής τους για το μάθημα που σχετίζεται με αυτές τις δραστηριότητες. Η αφιέρωση επιπλέον χρόνου σε ιδιαίτερα μαθήματα ή στην κατ' οίκον εργασία, δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τον επιπλέον αυτό χρόνο για μαθησιακούς σκοπούς (Kyriakides & Tsangaridou, 2008). Συνεπώς, γίνεται διάκριση ανάμεσα στις ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται στους μαθητές κατά τη διάρκεια των διδακτικών διαδικασιών εντός ή/και εκτός σχολικού χρόνου και στην πραγματική χρήση αυτών των ευκαιριών που γίνεται από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Πρακτικές εφαρμογές για το σχεδιασμό αποτελεσματικής σχολικής πολιτικής περιλαμβάνονται στο Κεφάλαιο 3 του παρόντος εγχειριδίου.